

MED FOKUS PÅ DELTAGELSE

**-En undersøgelse af studerendes
forståelse af læring**

Iben Harder Namensen
Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig x

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 Iben Harder Namensen	20132218	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	Tirsdag d. 31. 5. 2016	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Med fokus på deltagelse - En undersøgelse af studerendes forståelse af læring	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale: 182.037 Artikel: 7.535 I alt: 189.572	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Birthe Lund	

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/>

Indholdsfortegnelse

Abstract	5
Indledning.....	7
Metode	8
Empiri.....	9
Teori.....	9
Videnskabsteoretiske overvejelser.....	10
Hermeneutik.....	10
Pragmatisme.....	11
Ontologi og epistemologi	12
Teorigrundlag	13
Dewey.....	13
Peer learning.....	18
Transfer.....	20
Kvale	23
Socialrådgiveruddannelsen	26
Intro til analyseafsnittet	27
Forelæsninger.....	28
Læringsforståelse	29
Undring - interesse	29
Spørgsmål & dialog.....	29
Summeøvelser & små opgaver.....	30
Eksempler, filmklip etc.	31
Undervisernes personlighed og undervisningsstil.....	32
Læringsudbytte.....	33
Gennemgang af teori & metode.....	33
Eksempler, filmklip etc.	34
Spørgsmål & debatter.....	34
Summeøvelser & små opgaver.....	35
Fysiske rammer.....	36
Analyse	37
Diskussioner & debatter	37

Refleksion	40
Motivation	41
Eksempler, filmklip ect.	45
Folkepædagogik.....	48
Læringsindsigt & deltagelse.....	50
Gruppearbejde	55
Læringsforståelse	55
Kobling af teori & praksis.....	55
Diskussioner & debatter	56
Læringsudbytte.....	57
Diskussioner & debatter	57
Nye input & andre synspunkter.....	57
Kobling af teori & praksis.....	58
Formidling.....	58
Studiegrupper <-> gruppearbejde	59
Analyse	60
Gruppearbejde	60
Lære med og af hinanden.....	64
Diskussioner & debatter	65
Kompetencer	67
Tryghed.....	68
Læringsindsigt & deltagelse.....	69
Konklusion	71
Perspektivering.....	74
Referencer	75
Bilag 1	79
Samtale med underviserne	79
Bilag 2	84
Spørgsmål til de studerende på 3. semester	84
Bilag 3 - S1	86
Interview med studerende nr. 1.....	86
Bilag 4 - S2	99
Interview med studerende nr. 2.....	99

Bilag 5 - S3, S4 og S5	112
Interview med studerende nr. 3, 4 og 5	112
Bilag 6 - S6, S7 og S8	140
Interview med studerende nr. 6, 7 og 8	140
Bilag 7	160
Spørgsmål til de studerende på 1. semester	160
Bilag 8 - S9	163
Interview med studerende nr. 9	163
Bilag 9 - S10	176
Interview med studerende nr. 10	176
Bilag 10 - S11 -side 1	185
Bilag 10 - S11	185
Interview med studerende nr. 11	185
Bilag 11 - S12	199
Interview med studerende nr. 12	199
Bilag 12 - S13	214
Interview med studerende nr. 13	214
Bilag 13 - S14	222
Interview med studerende nr. 14	222
BILAG 14	235
Iagttagelse af undervisning	235
BILAG 15	240
Iagttagelse af undervisning	240
Bilag 16	246
Iagttagelse af undervisning	246
BILAG 17	251
Iagttagelse af undervisning	251
Bilag 18	258
Iagttagelse af undervisning	258
Bilag 19	264
Iagttagelse af undervisning	264
BILAG 20	270
Iagttagelse af undervisning	270

BILAG 21	273
Iagttagelse af undervisning	273
BILAG 22	276
Kvaes syv stadier i interviewundersøgelser.....	276

Abstract

During my two years as student at Aalborg University's Master of Arts in Learning and Innovation Changes I have been even more focused at, not only what learning means and what learning requires from students' skills, teachers' qualified lectures and physical environment, but also – especially in this dissertation – how the students themselves experience their own way of serious learning. In my own portfolio work throughout my study I found that my own learning followed different paths which might be differentiated as: a) is this necessary? (refusing); b) yes, it is both necessary and useful and I have to work seriously with it (acceptance), c) profound efforts to investigate in understanding theories, research and educational problems, especially those with no obvious solutions (learning).

On the basis of my earlier practice as (among other experiences) sign language, the lot of theories and methods I have studied and been taught about throughout these two years, my projects and extended essays as well as a deep interest in as many aspects as possible of the process of learning, I ended up with the following questions which I wanted to examine in depth: a) how the students understood the idea of learning, b) in which contexts they meant to acquire best learning benefits and c) and which coherence could be identified between on the one hand the students' understanding of the idea of learning and learning benefits and on the other hand their way of participating in lectures and group work.

The method with which I have chosen to answer these questions is fourfold: Use of theories connected to the learning process; empirical data from diverse literature and research reports but first and foremost from semi-structured interviews with students (and teachers) as well as observation studies of lectures at the Social Work Education at Aalborg University, analysis of my interviews and finally a conclusion.

Concerning my empirical material I especially focus at interviews with the students, some of them are collected in this semester while some originates from my last extended essay as I found that they also offered useful knowledge in this respect.

As to theories I especially refer to John Dewey, philosopher, psychologist and teacher. Some of his points will be developed further by other authors' ideas: peer learning, transfer etc.

The analysis will be corresponding to my research questions, where after the main themes in my conclusion are: As to the students idea of learning and their conceptions of learning benefits they emphasized the importance of being 'active participants' in both lectures and group work, to learn by doing, to be giving

opportunities to combine theories and practice, i.e. themes which are also central in learning theories as represented by my theoretical contributors. However, I found discrepancies between their ideas of understanding, knowledge of best benefits – and their actual participation behavior, as rather many students seemed not pursue those ideas. The possible explanations for their contrasting behavior might considerably be found in practical frames for especially lectures, first and foremost relating to too many students, resistance to speak in great audiences because of insecurity, difficulties in finding places for group work, i.e. conditions that seem not to be impossible (and should be a demand for an education as well as a society) to change.

Indledning

Uddannelsessektoren har formentlig altid befundet sig i en udviklings- og forandringsproces for til stadighed at kunne inkorporere ny viden og udvise lydhørhed over for det øvrige samfunds behov og forventninger. De sidste 10-15 års forandringer, ikke mindst på universiteterne, kan måske siges at adskille sig fra tiden forud ved i betydeligt højere grad at være politisk styrede. Allerede i slutningen af forrige årtusinde blev gennemgribende reformer af universiteterne overvejet i forskningsministerium og regering. De udmundede i Universitsloven af 2003, der bl.a. medførte universiteternes selveje, øget politisk styring, og indførelse af universitetsbestyrelser med eksternt flertal og eksternt ansat formand (Madsen & Øllgaard 2006). Madsen og Øllgaard så dette som en stigende markedsgørelse og afdemokratisering af universiteterne (ibid.). I 2006 fulgte Velfærdsaftalen (hurtigere gennem studierne) og Globaliseringsaftalen (flere studerende på udlandsstudieophold, flere ph.d.-er, øget optag af studerende) samt kontrakt- og målstyring. I 2007 universitetssammenlægninger, og i 2013 Studiefremdriftsreformen (med henblik på de studerendes endnu hurtigere gennemførelse af studierne). 2013-reformen rejste en proteststorm. Blandt andet udtalte formanden for Universiteternes interesseorganisation Jens Oddershede (www.politiken.dk), at forandringsprocessen gik for hurtigt, at universiteterne derfor måtte imødesee megen ekstra administration, bl.a. dispensationsansøgninger, og det endda samtidig med krav om 10% besparelse på universitetsadministration. Med hensyn til fremdriftsreformen mødte også den megen kritik, hvilket fik forskningsminister Esben Lunde Larsen til at udtale, at den måtte overvejes nøjere (www.bt.dk). Overvejelserne har ført til, at universiteterne i højere grad kunne tolke den. På Aalborg Universitet har ledelse og studerende indgået en aftale om, at bl.a. formelle tilmeldingskrav til eksamener er udskiftet med en forventning om, at de studerende færdiggør deres studier inden for normeret tid (Beukel Bak 2016). Forandringshastigheden synes ikke at aftage. Således har Finanslov 2016 medført besparelser på universiteterne på både uddannelse og forskning.

Det er med andre ord en turbulent tid for de videregående uddannelser. Også for socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet, AAU, som jeg, allerede i forbindelse med mit 9. semester praksisophold, fik nærmere kendskab til. Socialrådgiveruddannelsen har gennemgået en række forandringer, bl.a. et kraftigt øget optag i 2012 og 2013¹ samt en ny uddannelsesbekendtgørelse i 2012² med ændring fra fag- til kerneområder, modulisering og mange eksamener - og det var netop de store

¹ "Socialrådgiveruddannelsen ved Aalborg Universitet (AAU) har i en årrække haft frit optag. Men efter flere år med 80-120 studerende pr. årgang steg optaget især i 2012 og 2013, hvor man lukkede henholdsvis 299 og 416 nye studerende ind" (www.socialraadgiverne.dk). Efterfølgende blev der igen indført adgangsbegrænsning på socialrådgiveruddannelsen på AAU.

² Bekendtgørelse nr. 766 af 24.6.2011

optag, der var årsag til, at underviserne måtte revidere deres hidtidige undervisningsform, og dermed henvendte sig til mig om at iværksætte en undersøgelse med henblik på at fremkomme med forslag og ideer til alternative undervisningsformer.

Udover projektet på 9. semester har jeg (grundet mit tidligere arbejde som bl.a. tegnsprogsunderviser og mit ønske om fremadrettet at arbejde som underviser på professionsbachelorniveau) udarbejdet yderligere to projekter med fokus på læring og didaktiske overvejelser set ud fra et undervisers perspektiv. Under mit praksisophold på socialrådgiveruddannelsen, hvor udgangspunktet for min undersøgelse var observationer af undervisningen og interviews med studerende og undervisere, fik jeg for alvor øjnene op for, at didaktiske overvejelser ikke alene handler om at forholde sig til indholdet i undervisningen og undervisningsmetoder, men i høj grad også de studerendes egne læringsforståelser (uanset om der er tale om forældre på et tegnsprogshold eller studerende på et universitet). Fokuset i mit speciale er derfor at 'føje' denne sidste dimension til mit 9. semester projekt og dermed se på læringen med de socialrådgiverstuderendes egne briller, altså med et deltagerperspektiv. Jeg ønsker at undersøge de studerendes egen opfattelse af, hvad der for dem giver god læring; hvilken betydning deres opfattelse af læringsudbytte har for deres deltagelse i undervisningen, samt om deres opfattelser koopererer eller kolliderer med mit teoriapparat.

Min problemformulering lyder derfor:

Hvilken læringsforståelse har de studerende på Socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet?

I hvilke kontekster oplever de studerende, at de opnår størst læringsudbytte samt hvorfor?

Hvilke sammenhænge kan identificeres mellem på den ene side de studerendes læringsforståelser og læringsudbytte og på den anden side deres faktiske deltagelse i undervisningen?

Metode

Jeg har altså i mine tidligere projekter primært koncentreret mig om at blive stadig mere vidende om teorier om læring og didaktik. Men hvordan tænker og forholder de studerende på socialrådgiveruddannelsen sig til emnet? Det var vigtigt for mig at vide, fordi det element så at sige 'manglede' i min forståelse - bl.a. i form af viden om, hvem (eller hvor mange forskellige læringsstile) jeg i så fald ville være i dialog med. Formålet med min undersøgelse er altså at blive klogere på de studerendes egne holdninger, oplevelser og erfaringer i forhold til deres læreprocesser – med henblik på at anvende den viden i mine didaktiske overvejelser i et forhåbentligt kommende arbejde som underviser.

Empiri

Da undersøgelsens udgangspunkt er de studerendes egen forståelse af læring og læringsudbytte, har jeg valgt at bruge interviews med studerende fra socialrådgiveruddannelsen - samt iagttagelse af forelæsningserne - som mit empiriske grundlag. Foruden de interviews, jeg i denne undersøgelse vil foretage, indgår yderligere interviewene med de studerende, jeg arbejdede med i forrige semester. Formålet var da at afdække hvilke undervisningsmetoder de studerende oplevede som mest givende, hvorfor deres svar også rummer beskrivelser af og mulige forklaringer på, hvordan de forstår læring og læringsudbytte. Jeg vil tillige gøre brug af det interview, jeg lavede med et par af underviserne samt iagttagelserne af forelæsningserne (seks observationer), idet de undervisere, jeg iagttog på forrige semester, også underviser den nuværende gruppe af studerende. Da jeg foretager en kvalitativ undersøgelse, vil jeg tage udgangspunkt i Steinar Kvaales introduktion til kvalitative forskningsinterviews samt i hans syv stadier i en interviewundersøgelse (Kvale 1997) - udover en nærmere beskrivelse, vil jeg løbende forholde mig til, hvilket stadie de forskellige emner jeg behandler refererer til.

For at få en større forståelse af konteksten for de studerendes uddannelse vil jeg tillige læse tidsskrifter, undersøgelser og artikler om emnet samt se på uddannelsens opbygning som helhed.

Teori

Hovedparten af de studerende, jeg interviewede på 9. semester, understregede nødvendigheden af dels at deltage aktivt eks. i koblingen af teori og praksis; selv at forholde sig reflekterende til undervisningen (både verbalt og/eller mentalt), og dels at være i dialog med andre studerende eller underviserne. Jeg har derfor valgt at beskæftige mig med den læringsforståelse, der kommer til udtryk hos John Dewey, hvis begreb 'learning by doing' netop handler om, hvordan læring knytter sig til erfaring gennem handling, og hvor hans opfattelse af læring som grundlæggende forbundet med løsning af erkendte problemer formentlig vil kunne yde væsentlige bidrag til undersøgelsen.

Da de studerende ofte arbejder gruppevis har jeg tillige valgt at inddrage Peer learning, der sætter fokus på det læringsudbytte, de studerende kan få af at lære med og af hinanden. Ligesom jeg med udgangspunkt i, at de studerende fra socialrådgiveruddannelsen er undervejs i en professionsuddannelse - hvorfor det er vigtigt, de løbende tilegner sig evnen til at omsætte deres viden og kunnen lært på AAU til en kompetent handlen i praksis - har valgt også at trække på transfer-teorien.

Videnskabsteoretiske overvejelser

Jeg vil i det følgende kort redegøre for mine videnskabsteoretiske overvejelser i forbindelse med dette speciale, da det grundlæggende påvirker den måde, jeg tænker viden og læring på samt påvirker mit valg af teori.

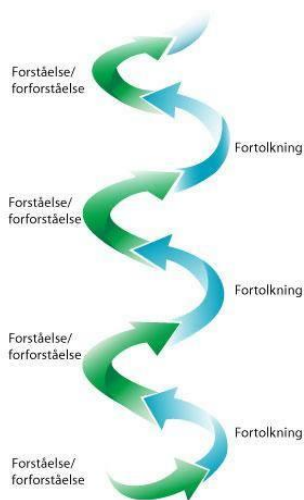
Hermeneutik

Da jeg i specialet beskæftiger mig med studerende på socialrådgiveruddannelsen og dermed med menneskelige forhold og fænomener, har det været naturligt for mig at arbejde med udgangspunkt i den humanvidenskabelige tradition, der bl.a. er kendetegnet ved sin fortolkende tilgang. Med udgangspunkt i min problemformulering, vil jeg foretage en kvalitativ undersøgelse (baseret på interviews og iagttagelser), hvilket vil få den betydning at arbejdet med analysen netop må tage udgangspunkt i en fortolkningsproces.

Inden for videnskaben findes to traditioner: Den naturvidenskabelige, der opstod som resultat af den naturvidenskabelige revolution i 1600-tallet og som "*antager, at der findes objektive fakta, der kan indsamles empirisk og danne grundlag for opstilling af love og teorier, der repræsenterer en objektiv gengivelse af virkeligheden*" (Thisted 2012:27). Grundbegrebet i denne tradition er *forklaring* og dækker over, en stræben efter at erkende årsagssammenhængen mellem observerbare fænomener. Samt den humanistiske, der har udgangspunkt i hermeneutikken. Oprindeligt omhandlede hermeneutikken en metode til at tolke teologiske (og juridiske tekster), men senere, omkring starten af 1800-tallet, kom det i stedet til at dreje sig om alle typer af tekster og udtalelser samt sociale og kulturelle normer og værdier, og handlede dermed om, hvordan man kunne nå til en forståelse af fx et fænomen eller en person. Grundbegrebet i den humanistiske tradition drejer sig om *forståelse*, og lægger dermed fokus på en subjektiverende analyse, "*idet kun et erkendende subjekt kan forstå sammenhængene i den given sag*" (ibid.). Hvor den naturvidenskabelige tradition så virkeligheden som objektiv og uden sammenhæng med menneskelig praksis, var der for den humanistiske tradition i stedet tale om en subjektiv analyse, hvor "*virkeligheden udforskes i det perspektiv, som det erkendende subjekt anlægger på virkeligheden*" (ibid.).

Den enkeltes forforståelse (bl.a. fordomme, viden og antagelser) får dermed betydning for - og griber ind i - den måde, han eller hun fortolker tekster og udtalelser på, ligesom teksten eller udtalelsen i sig selv griber ind i - og virker tilbage på - den enkeltes forforståelse, som eks. nuanceres eller ændres. Den nye forforståelse får derefter igen betydning for den måde, den enkelte fortolker teksten eller udtalelsen, og så fremdeles. Man er med andre ord nødt til at begribe den enkelte del for at kunne forstå helheden, samtidig med at man er nødt til at begribe helheden for at kunne forstå de enkelte dele (Højbjerg 2004:312). "Vi

bringer altid vores forforståelse og fordomme ind i betydningsudlægningen af verden, samtidig med at forforståelsen og fordomme er den betydningsssammenhæng, der konstituerer vores forståelse af verden" (ibid.:323). Bevægelsen mellem udsagn og fortolkning kan beskrives med den hermeneutiske spiral:



(www.videnskab.dk)

Jeg skal med andre ord være bevidst om, ikke at tolke mine egne holdninger og synspunkter ind i de studerendes udtalelser (jeg kommer med et eksempel herpå senere) og i stedet være opmærksom på hele tiden at reference checke med informanterne om, hvorvidt min for-forståelse er enslydende med det de reelt mente med deres udtalelser. Jf. også Kvaales syv stadier, hvor validiteten af et interview bl.a. ses i forhold til, hvor omhyggeligt, der er blevet spurgt ind til informantens mening med det sagte (Kvale 1997:232) (Se Bilag 22:4).

Pragmatisme

Min forståelse af læring og erkendelse er pragmatisk. Begrebet pragmatisme stammer fra det græske ord *pragma*, der betyder gerning, virke eller resultatet af en handling (Stensmo 2012:201). Den pragmatiske tankegang opstod som teoretisk retning i USA i 1870'erne, hvor Charles Peirce (ref. i Stensmo 2012) i en artikel som indlæg i den daværende debat om, hvad der gør en påstand sand og meningsfuld, hævdede "*at den bedste måde at udrede ideers/teoriers betydning eller gyldighed (var) at undersøge - i praksis eller gennem tankeeksperimenter - hvilke praktiske konsekvenser de har, når de omsættes i handling*" (Stensmo 2012:202). Det er altså konsekvenserne af en given idé eller handling, der bliver afgørende for, om det pågældende kan opfattes som sandt eller falsk, rigtigt eller forkert. Senere fremførte William James, at opfattelsen af 'rigtig eller forkert' ikke er endegyldig, idet den altid vil være afhængig af tid og sted (ibid.).

John Dewey udviklede med udgangspunkt i netop Charles Peirce og William James den pragmatiske tankegang, der i forbindelse med diskussioner om læring og viden stadig er aktuel (Gustavsson 2001:133).

Den pragmatisk tankegang er desuden kendetegnet ved, at mennesket ses som et handlende væsen, der, hvis de ønskede handlinger hindres, bruger denne frustration til at analysere situationen, forudse såvel de mulige løsninger som konsekvenserne af disse og dermed løse problemet. Problemet danner grundlag for at søge efter ny viden. Viden er således til for at løse problemer, og den nye videns værdi afgøres af, i hvilket omfang den kan bruges til at løse et givent problem (ibid.:134). I takt med, at der findes mere praktiske løsninger, skiftes den provisoriske sandhed ud (ibid.:135). Pragmatismen er altså "*fokuseret på en ide eller teoris praktiske konsekvenser (samt) dets værdi som værktøj ved løsningen af et problem*" (Lund & Jensen 2013:159).

Ontologi og epistemologi

Ontologi handler "*om den mest grundlæggende beskaffenhed af virkeligheden*" (Stensmo 2012:29) og siger dermed noget om den virkelighed, man vil studere. Virkeligheden udgøres af materie, liv og adfærd (altså menneskenes aktiviteter og konsekvenserne heraf) (ibid.), og er for Dewey "*de problemsituationer, mennesket møder og opfatter som virkelige*" (ibid.:203). Virkeligheden - og dermed også sandheden - er foranderlig, hvorfor den måde, vi forstår den nuværende virkelighed på, afhænger af den tid, vi lever i. Ligesom den måde, vi løser et givent problem på, altid vil kunne påvirkes af nye erfaringer og åbne for nye muligheder via analyse og fortolkning. Det, vi erfarer, farves og får mening af den kontekst, det erfarne erfares i. "**Hvad** man får forståelse af i en situation, er (dermed også) en konsekvens af, **hvordan** man har undersøgt den pågældende situation" (ibid.:204). Den måde, hvorpå jeg vælger at tilrettelægge mine interviews og det fokus, jeg vælger at have i mine observationer, har med andre ord betydning for, hvilke resultater min undersøgelse vil give.

Epistemologi, altså hvordan man opnår viden om de emner, man vil undersøge samt hvad denne viden består af, er med andre ord "*teorien om viden og erkendelse: **Hvad** kan man vide? **Hvornår** ved man noget? (Og) **hvordan** når man frem til viden?"* (ibid.:32), og hænger dermed også sammen med den måde, man tænker uddannelse og læring. Er læring ideer, der kan genkaldes, fordi de allerede findes latent i den enkeltes bevidsthed, eller opstår viden på baggrund af de iagttagelser, den enkelte gør af objekter i omgivelserne? Ifølge Dewey (ref. i Stensmo 2012) er det relationen "*mellem tanke og handling, refleksion og udførelse*" (ibid.:204), der danner grundlag for viden. De valg den enkelte foretager, tages med udgangspunkt i den kontekst, den enkelte befinder sig i samt i hvad der opfattes som tilfredsstillende, og

det er valget såvel som konsekvenserne herfra, der ses som viden. Mennesker sættes konstant (og pga. den foranderlige virkelighed) i nye og uklare problemsituationer, som de kan "*lære at bemestre og udlede viden af ved en reflektiv tænkning*" (ibid.:205). I specialet opnår jeg derfor viden om emnet ved hele tiden at reflektere over mine iagttagelser og tolkninger samt konsekvenserne af disse.

Teorigrundlag

Formålet med undersøgelsen er - som det også fremgår af problemstillingen - dels at undersøge, hvilken læringsforståelse de studerende har; i hvilke kontekster de oplever at opnå det største læringsudbytte samt hvorfor, og dels at forholde mig til, om deres opfattelser koopererer eller kolliderer med det teoriapparat, jeg, på baggrund af interviewene på 9. semester, valgte at arbejde med: nemlig John Dewey (jf. Kvaales syv stadier, der netop understreger vigtigheden af at have viden om "*et fænomen for at kunne stille betydningsfulde spørgsmål*" (Kvale 1997:103) (Se Bilag 22:1).

Dewey

Dewey (1859-1952) understreger, at læring ikke blot kan 'hældes' på den lærende alene som noget udefrakommende, idet læring er en aktiv proces, der kræver, at bevidstheden hos den lærende 'rækker ud efter' - og bearbejder - stoffet (Dewey 2012:380). Det bedste udgangspunkt for denne 'rækken ud' er den lærendes erkendelse af behovet for at ændre det eksisterende eller løse et givent problem. Dertil kommer, at den enkeltes læring (ref. i Stensmo 2012) tillige er motiveret af bl.a. "*et socialt behov for fællesskab; en nysgerrighed efter at udforske (og) en lyst til at skabe og producere*" (ibid.:220).

For Dewey er læring "*grundlæggende forbundet med problemløsning, gennem definition af en udfordring som et problem, der kan/skal løses*" (Lund & Jensen 2013:159). Deweys problemløsende arbejdsmodel (ref. i Dorf 2001) er netop et billede på såvel den aktive proces som det problemorienterede fokus. Modellen beskriver, hvordan læring skabes, når den studerende hindres i et forventet handlingsforløb. Når forløbet hindres, vil den enkelte forsøge at overvinde problemet med umiddelbare løsningsforslag, der - hvis de ikke synes at virke - vil blive afløst af en nærmere undersøgelse af forhindringen/problemet. Undersøgelsen vil derefter udmunde i formuleringen af en problemstilling, der ved hjælp af refleksion og mental bearbejdning resulterer i forskellige tænkte løsningsmodeller samt refleksioner over konsekvenserne af modellernes mulige udfald. Efterfølgende kan løsningsmodellerne enten gennem tanke eller handling afprøves for deres gyldighed (ibid.:119) - fx ved hjælp af eksperimenter eller observationer. "*Princippet i problemmetoden sammenfatter Dewey i begrebet learning by doing*" (Psykologisk pædagogisk ordbog 1993). Learning by doing defineres af Dewey (2005) som læring gennem 'at gøre' (ibid.:201), men handling

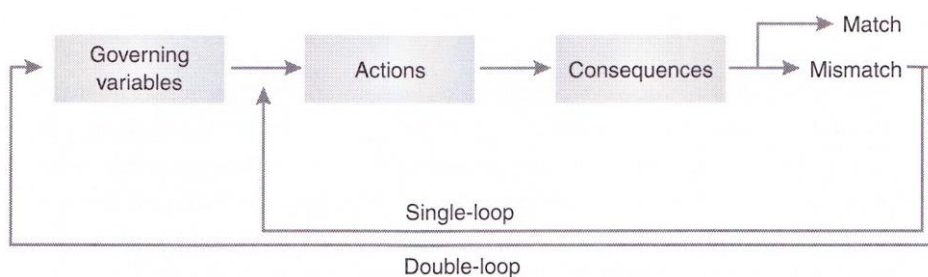
kan både tolkes som det konkret at udføre noget, og det kan - bl.a. med udgangspunkt i modellen - også opfattes som den enkeltes forestillingsevne i forhold til at forudse og derefter vurdere konsekvenserne af en given handling/løsningsforslag.

Erfaringer og dermed den enkeltes læring bliver ifølge Dewey til som del af en social proces (Dewey 2000:225), hvorfor uddannelsessteder bør opstille rammer for sociale læringsfællesskaber, hvor de studerende kan tilegne sig nye erfaringer i samspillet med andre (Dorf 2001:115). Jeg tolker begrebet 'social proces' som både de ovennævnte fællesskaber, hvor de studerende lærer med og af hinanden (fx peer learning, se senere) og som et samspil mellem det enkelte individs ydre vilkår (eks. bøger og materialer) og indre vilkår (erfaringer, evner og hensigter). Med udgangspunkt i et eksempel med en knækket blyantspids forklarer Dewey fx, hvordan det er forstyrrelsen (altså her afbrydelsen af skrivningen), der resulterer i den enkeltes læring. Forstyrrelsen provokerer eller tilskynder til "*at begynde en undersøgelse, som kan resultere i viden, (fordi) den oplevede rystelse og forandring er den nødvendige stimulus til den undersøgelse og sammenligning, som til sidst kan skabe erkendelse*" (Dewey 2000:100). Der er altså her tale om læring, som ikke nødvendigvis opstår i et konkret socialt læringsfællesskab, hvilket dog ikke betyder, at læring ikke stadig kan ses som værende socialt præget. Til at forklare dette vil jeg citere Illeris (2004): "*Der er intet i denne verden, der ikke på en eller anden måde er socialt og samfundsmæssigt præget. Selv når vi er alene med naturen, indgår en masse socialt og samfundsmæssigt udviklede forestillinger i vores oplevelse af, hvad vi fx opfatter som smukt eller nyttigt*" (ibid.:63). Måden, hvorpå den enkelte vil løse problemet med den knækkede spids, vil med andre ord være præget af den tid og den kultur, ejeren af den pågældende blyant er en del af, ligesom opvækstvilkår og tidligere erfaringer (som igen er socialt præget) også vil spille en rolle i løsningen af problemet.

Ifølge Dewey er der to former for erfaring - 'forsøg-fejl-metoden', hvor den enkelte stillet over for et problem mere ureflekteret forsøger, fejler og prøver noget nyt, indtil det ønskede resultat opnås (svarende til starten af problemløsningsmodellen ovenfor). Problemet bliver løst, og løsningen vil fremover være den, der tages i brug - indtil omstændighederne ændrer sig, og løsningen ikke længere passer til problemet. Man ser altså, "*at en bestemt handlemåde og en bestemt konsekvens er forbundet, men (...) ikke, hvordan de er dette*" (Dewey 2005:162). I andre situationer er det ikke tilstrækkeligt, hvorfor den enkelte derfor er nødt til ved hjælp af refleksion at analysere sammenhængen mellem aktivitet og konsekvens - årsagen og virkningen (ibid.) (svarende til undersøgelsen af situationen som nævnt i modellen ovenfor). Resultatet af refleksionen vil ikke nødvendigvis være givet på forhånd. "*Hvor der er refleksion, er der uvished. Tænkningens formål er at være med til at nå frem til en konklusion, at lade en mulig afslutning fremtræde*

på baggrund af det allerede givne" (ibid.:165). Resultatet er altså omgærdet af en vis uvished, hvorfor det er vigtigt, at man - hvis hensigten er, at det, man har ræsonneret sig frem til, skal fremstå afsluttet og fuldbyrdet - må afprøve ræsonnementet og acceptere det som gyldigt eller modificere og afprøve det igen (ibid.:168) (svarende til sidste del af problemløsningsmodellen).

Hvor Dewey taler om 'forsøg-fejl-metoden', taler Argyris og Schön (med udgangspunkt i nedenstående model, der er inspireret af Deweys teorier) om singleloop læring, som netop finder sted, når problemet løses, og der skabes et match, "uden at der stilles spørgsmål eller gøres noget ved systemets underliggende værdier" (Argyris 2012:438).



(Argyris 1999:127)

Der er altså tale om en proces, hvor det enkelte problem forsøges overvundet med umiddelbare løsninger, der ligger inden for de allerede eksisterende forståelsesrammer. Virker denne tilgang ikke, vil individet i stedet være nødt til at korrigere mismatchet "ved først at undersøge og forandre de styrende variabler og derefter handlingerne" (ibid.) - altså doubleloop læring, der i Deweys problemløsningsmodel tilsvarende handler om at undersøge et givent problem ved hjælp af refleksion og analyse og på baggrund af dette at fremkomme med mulige løsningsforslag. I modsætning til Dewey, der taler om læring på baggrund af den enkeltes forestillingsevne (samtidig med at han dog er bevidst om, at denne læring indeholder en grad af uvished, så længe det ikke er afprøvet), fastslår Argyris, at læring først finder sted, når der handles og "den fundne løsning faktisk iværksættes" (ibid.), hvilket også understreges af ovenstående models fokus på 'actions'. Dette skyldes formentlig, at modellens udgangspunkt netop er organisationer, hvorfor det at erkende problemer og fremkomme med mulige løsningsforslag ikke hjælper de pågældende organisationer med at løse de givne problemer og dermed heller ikke til at opfylde deres faktiske formål.

Selv om Argyris og Schöns model specifikt drejer sig om læring i organisationer, handler singleloop læring også om, hvordan de lærende bliver bedre til det, de allerede kan - altså en forfining af en allerede kendt problemløsning, mens der er tale om doubleloop læring, når de lærende stiller spørgsmål ved den måde, de

plejer at handle og/eller løse problemer på. Modellen giver altså et godt billede af, hvordan de studerende kan se deres læringsprocesser enten som muligheden for at blive bedre til det, de allerede kan, eller for at lære nyt ved at ændre deres eksisterende handle- og tænke måder.

Læring i en organisation sker ifølge Schön og Argyris, både når der er et match mellem det tilsigtede og det faktiske resultat, og når der opleves et mismatch, som korrigeres og vendes til et match (Argyris 2012:437). Ifølge Dewey er "*ingen meningsfuld erfaring (nemlig) mulig uden et element af tænkning*" (Dewey 2005:162), hvorfor 'dybere' læring primært opstår i de 'usædvanlige tilfælde', hvor vi stilles overfor situationer, vi ikke har tidligere erfaring med, og som vi derfor er nødt til at forholde os reflekterende og problemløsende til (Dewey 2000:232). Jo mere refleksion - jo mere læring. Dewey mener (ref. i Stensmo 2012), at man af samme grund "*lærer mere af fejltagelser end af fremgang*" (ibid.:206). Med udgangspunkt i en kombination af Argyris, Schön og Deweys opfattelser, ser jeg grundlæggende det at reflektere som et vigtigt element i læring. Et match kan give læring, *hvis* de studerende forholder sig reflekterende til, *hvorfor* de umiddelbare løsningsmodeller lykkes. Altså, hvis de både ser handlemåden og konsekvenserne som forbundne, *og* at de erkender hvorfor.

I forbindelse med single- og doubleloop læring finder jeg det nærliggende også at nævne Donald Schöns begreber viden-i-handling (knowing-in-action) og refleksion-i-handling (reflection-in-action), idet de to begreber kan være med til at uddybe hhv. singleloopet og doubleloopet. Ifølge Schön hjælper viden-i-handling os sædvanligvis til at klare os igennem hverdagen. "*Når vi har lært at gøre noget, kan vi udføre jævnt fremadskridende sekvenser af aktivitet, genkendelse, beslutninger og justeringer, uden at vi er nødt til, som vi udtrykker det, at 'tænke over det'*" (Schön 2012:347), hvilket for mig at se netop er det, der sker, når man i singleloopet bliver stillet over for en hindring eller et problem, som man beslutter, justerer og handler på uden at tænke videre over det. Dette er dog ikke altid nok. Og i de situationer, hvor de indarbejdede rutiner ikke længere rækker, må den enkelte gennem refleksion og handling justere og forbedre løsningsmodellerne undervejs i forløbet. Tænkningen hjælper os altså til at ændre det, vi gør, mens vi gør det, altså refleksion-i-handling (ibid.:348). Som Dewey ser Schön altså også refleksion som en reaktion på et "*foruroligende eller besværligt eller interessant fænomen, som den enkelte forsøger at komme overens med. Når han forsøger at komme til en forståelse af det, reflekterer han også over de forståelser, der har ligget indbygget i hans handling, forståelser, som dukker op til overfladen og bliver kritiseret, restruktureret og kommer til udtryk gennem videre handling*" (Schön 2001:52).

Der er dog ikke tale om, at de to begreber er dækkende for forståelsen af single- og doubleloop læringen, idet doubleloopet eks. ikke behøver finde sted som refleksion-i-i handling, da der også kan være tale om midlertidigt at opgive et problem eller en opgave; analysere og reflektere over denne og siden vende tilbage til den. I disse tilfælde påvirker refleksionerne ikke handlingen eller problemet direkte og resulterer derfor ikke i, at handlingerne ændres *undervejs* i forløbet.

Ifølge Wahlgren m.fl. (2002) ser Donald Schön refleksion som "*en integreret del af handlingen*" (ibid.:102). Refleksion kan som nævnt både være tænkning over handlinger (dvs. før og/eller efter) (reflection-on-action) (refleksion-om-handling) eller tænkning under handlingen, altså 'refleksion-i-handling', som er en væsentlig del af praktikerens måde at reflektere på (ibid.:112). Man kan dog være kritisk over for Schöns delvist uklare begreber (ibid.:102+103+105), især fordi det byder på analytiske komplikationer, at handling i refleksion-i-handling kan være mange handlinger, måske endda fordelt over lang tid (note 3 i Wahlgren m.fl. 2002:105). I 'Den reflekterende praktiker' siger Schön (2001) om dette: "*Det kan være, at handlingsnuet strækker sig over minutter, timer, dage, ja måske over uger eller måneder, alt afhængig af aktivitetshastighed og de situationelle rammer, som er karakteristiske for den pågældende praksis*" (ibid.:61-62). På det grundlag mener jeg, at der kan stilles spørgsmål ved, hvorvidt der i givet fald fortsat er tale om refleksion-i-handling, eller om begrebet refleksion-om-handling ikke vil være mere dækkende.

I Deweys optik er læring fra fx folkeskolen svær at transferere, fordi fagene bliver lært isoleret, og det lærte derfor ligesom anbringes i vandtætte beholdere. Svarene er der for så vidt stadigvæk, så hvis de nøjagtig "*samme omstændigheder som dem, hvorunder det blev tilegnet, genindtraf, så ville det også dukke op igen og stå til rådighed*" (Dewey 2000:126). Der er altså her tale om specifik og nær transfer (afhængig af om det er indholdet eller situationerne, der lægges vægt på). Ifølge Dewey (ref. i Stensmo 2012) er *samtalen* en vigtig arbejdsform i skolen. Målet for samtalen er dog ikke at nå til enighed, "*men at deltagerne skal få øje på og tage stilling til forskellige vurderinger, lære at argumentere for deres sag, veje forskellige opfattelser over for hinanden og ændre deres egen opfattelse i en stadig fortsat proces*" (ibid.:234). Man kan formode, at det bl.a. er denne opfattelse, der ligger til grund for hans engagement i det problemorienterede projektarbejde, idet denne måde at arbejde på netop giver de studerende en større mulighed for dels at lære af hinanden (ifølge AAU's hjemmeside: at "*udvikle deres evner inden for teamwork*" (www.aau.dk)) og dels at erhverve sig viden og kunnen, der ikke er isoleret fra de andre fag, men derimod opstår i en meningsfuld sammenhæng (ifølge hjemmesiden: at "*arbejde analytisk, tværfagligt, problem - og resultatorienteret*" (www.aau.dk)).

Peer learning

I forlængelse af Deweys fokus på læring som en såvel aktiv som social proces finder jeg det relevant at inddrage begrebet peer learning til at belyse det udbytte, de studerende kan have af at lære med og af hinanden. Fordelen ved at lære af ligestillede er - i modsætning til læring i forelæsningserne - at de befinder sig i samme situation. De taler samme sprog; har oplevet de samme udfordringer, og idet der ikke er tale om en underviser-studerende relation, giver det tillige de studerende mulighed for at spørge, indtil de har forstået en given teori og/eller stille de spørgsmål, de er bange for kan virke 'dumme'.

Ifølge Jane Sampson og Ruth Cohen (2001b) er det værdifuldt for de studerende, at de deltager i aktiviteter, hvor de får mulighed for at samarbejde med - og lære af - deres peers, fx i form af gruppearbejde; summeøvelser; opponent seminarer, hvor studerende læser og kommenterer hinandens projekter; studiegrupper, hvor studerende i fællesskab gennemgår deres kompendier; studenterstyrede workshops og lign. (ibid.:37+40). David Boud (2001) beskriver, hvordan denne måde at arbejde på giver de studerende mulighed for at dele ideer, viden og erfaring, hvorved de bevæger sig fra selvstændig til gensidig - og indbyrdes afhængig - læring (ibid.:3). De studerende lærer tillige, at de ikke kan bedømme nøjagtigheden af en information ved at få informationen serveret af en underviser, men derimod ved selv at træne i at bedømme informationen (ibid.:2).

De studerende udvikler tillige færdigheder i kritisk undersøgelse og refleksion; i samarbejde, planlægning og organisering, samt i at sætte ord på egen forståelse, viden og færdigheder. Årsagen til de studerendes store udbytte af peer learning er bl.a., at de får mulighed for selv at sætte ord på egne holdninger; forholde sig reflekterende til andres holdninger og synspunkter; at de udfordres af diskussionerne i grupperne og får mulighed for at afprøve - og argumentere for - egne ideer; at de får trænet evnen til at give og modtage konstruktiv feedback; og at de bliver mere bevidste om, hvad de har brug for at lære, samt hvordan de skal nå de pågældende mål (ibid.:8-9).

Sampson og Cohen (2001a) understreger dog, at det ikke alene er nok at lade de studerende arbejde sammen i forskellige gruppesammenhænge. For at få et fuldt udbytte af læringsmetoden kræves dels, at underviseren bevidst indarbejder peer learning i undervisningen og dels, at de studerende introduceres for - og støttes i - såvel selve læreprocessen som de forskellige typer af forventet læringsudbytte (ibid.:21-22). De skal altså lære bl.a. at kunne håndtere konflikter og løse problemer samt lære kommunikative færdigheder så som at lytte, forklare og forhandle (Sampson & Cohen 2001b:37). Færdigheder de såvel

fagligt som personligt kan drage nytte af både undervejs i uddannelsen og når de som færdiguddannede skal ud på arbejdsmarkedet (Boud 2001:10).

Peer learning rummer med andre ord mulighed for, at de studerende tilegner sig værdifulde egenskaber - både fagligt og personligt. Men hverken de nævnte læringsudbytter eller et velfungerende gruppearbejde er dog selvsagt. Godt samarbejde kræver nemlig mange diskussioner og løbende afklaringer og evalueringer. Generelt lider gruppedynamikken under "*for dårlig gruppeorganisation, for lidt aktiv lytning og for ringe konfliktbearbejdning*" (Kaae 1997:95). Dertil kommer bl.a., at de gensidige forventninger til samarbejde ikke altid afklares fra starten; at der undervejs kan opstå konflikter i forbindelse med planlægning og uddelegering af opgaver; samt at nogle studerende frustreres over ikke selv at komme i spil, mens andre føler, de står alene med det primære ansvar for arbejdet i gruppen. Resultatet er til tider, at gruppearbejdet stækkes i stedet for at udvikle sig til et givende samarbejde, der bl.a. ville kunne fremme de studerendes tryk og engagement (ibid.: 95+120). At sende de studerende ud i diverse gruppearbejder er dermed ikke automatisk ensbetydende med et stort peer learning-udbytte. Som Sampson og Cohen understreger, er det derfor vigtigt, at de studerende såvel undervises som støttes i selve læreprocessen.

I forlængelse af Dewey og peer learning - samt med øje for AAUs fokus på projektarbejde - finder jeg det relevant også kort at komme ind på denne arbejdsform.

Aalborg Universitet har siden oprettelsen i 1974 været kendt for den problembaserede og projektorganiserede undervisningsmodel PBL (Caspersen 2004:7). PBL-modellen er baseret på princippet om, at de studerende dels skal bruge problemer som udgangspunkt for læring og dels skal arbejde med at definere og analysere disse i samarbejde med andre. "*It is important for the Danish approach to PBL that it is a combination of a problem-based and a project-organized approach. The students analyse and define problems within a defined interdisciplinary or subject frame. The students work together in groups on their project and submit a common project report*" (Kolmos m. fl. 2004:10).

PBL får kun en ringe plads i mit speciale, da de studerende på socialrådgiveruddannelsen, modsat universitetets øvrige studerende, kun i beskedent omfang arbejder med større projekter. Årsagen er især uddannelsens modulisering og omfanget af eksamener. I forbindelse med de løbende eksamener har de studerende mulighed for at skrive en mindre opgave inden for et af underviserne nærmere defineret emne, mens der i forbindelse med deres bachelorprojekt er tale om 'ren PBL'.

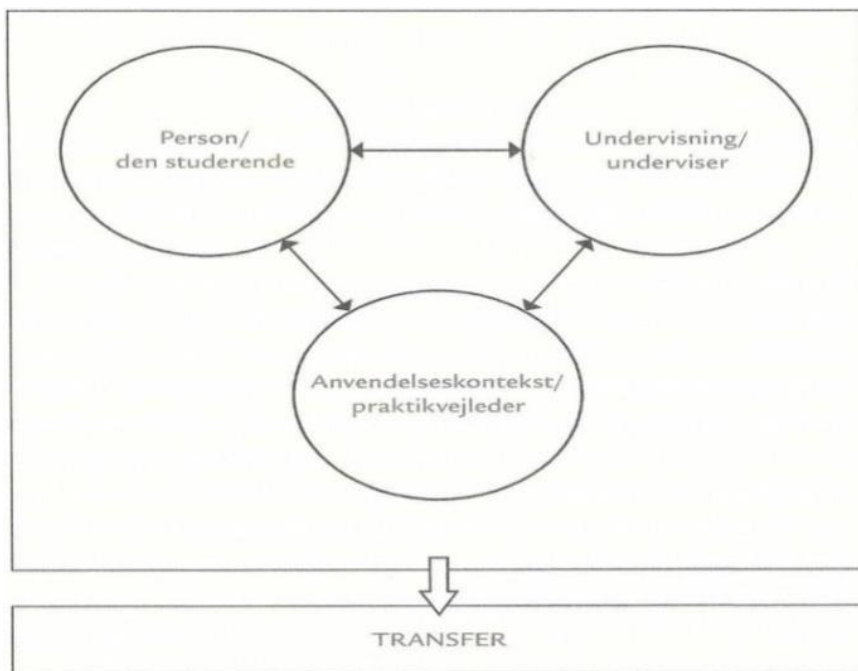
Transfer

De studerende er undervejs i en professionsuddannelse, hvorfor det er vigtigt, at de løbende tilegner sig færdigheder i at anvende den viden og kunnen, de lærer på AAU i deres kommende praksis. Processen kaldes transfer og er en grundlæggende kompetence i uddannelsen (Wahlgren & Aarkrog 2013:7). Transfer stammer fra det latinske ord *transferre* (at bære over) og refererer i denne sammenhæng til transfer af læring og kundskaber. Grundlæggende var der to forskellige opfattelser af transfer: Edward L. Thorndike og Robert Woodworth mente, at transfer kun kunne finde sted, hvis der var et stort sammenfald af identiske elementer i lærings- og anvendelsessituationen (Laursen & Stegeager 2012:62; Wahlgren 2009:16), og Charles Judd redegjorde for, at transfer primært drejede sig om tilegnelsen af en overordnet forståelse af indholdet, så den lærende kunne blive i stand til at anvende det i flere forskellige sammenhænge efterfølgende (Wahlgren 2009:16; Illeris 2004:165).

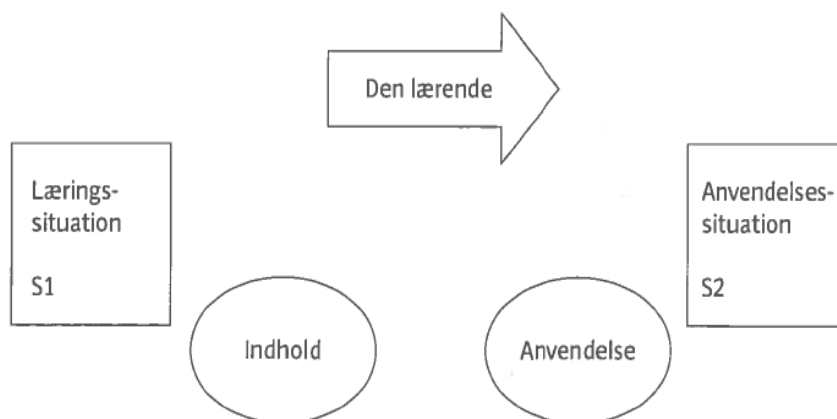
På socialrådgiveruddannelsen er der både tale om træning af viden og kunnen i situationer, hvor der er sammenfald mellem lærings- og anvendelsessituationen og om undervisning, hvor de studerende skal tilegne sig evnen til at overføre overordnede teorier og metoder. Jeg har derfor valgt at beskæftige mig med en definition af transfer, der rummer begge retninger.

Bjarne Wahlgren, Vibe Aarkrog og Knud Illeris har alle tre denne 'dobbelte opfattelse' af transferbegrebet, idet de lægger vægt på træning af transfer i situationer med både en stor lighed mellem lærings- og anvendelsessituationen og ingen eller kun lidt lighed. Illeris', Wahlgren og Aarkrogs definitioner af transfer er stort set enslydende. Hvor Wahlgren og Aarkrog (2013) definerer det som "*anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden*" (ibid.:16), defineres det af Illeris (2004) som "*overførelsen af noget lært i en bestemt sammenhæng til at blive brugt i en anden*" (ibid.:165).

Da jeg igennem specialet vil referere til såvel Illeris som Wahlgren og Aarkrog, vil jeg i det følgende kort redegøre for deres to transfer-modeller. Ifølge Wahlgren og Aarkrog er det samspillet mellem de tre følgende faktorer, der fremmer transfer (Wahlgren & Aarkrog 2013:116):



Hvor imod Illeris' model er opbygget på følgende måde (Illeris 2004:169):



Selv om modellerne tager sig forskelligt ud, er de grundlæggende ens, idet Wahlgren og Aarkrogs tre faktorer stort set er sammenfaldende med Illeris' fem elementer. I Illeris' model figurerer 'indhold' og 'anvendelse' dog som to selvstændige elementer, men læser man Wahlgren og Aarkrogs beskrivelser, figurerer de implicit i dobbeltpilene mellem 'underviser og studerende' og 'studerende og anvendelseskonteksten'.

Eksempler på indholdet i 'Personen/den studerende' & 'Den lærende':

For såvel Illeris som Wahlgren og Aarkrog er motivation væsentlig i forhold til transfer. Der er dog ikke primært tale om, at de studerende skal være motiveret for at lære, men om at de skal være motiveret for at anvende det lærte (Wahlgren 2009:8; Illeris 2004:172). Det er ligeledes af stor betydning for graden af transfer, at de studerende kan se meningen med - og behovet for - det, de lærer (Wahlgren & Aarkrog 2013:120).

Eksempler på 'Undervisningen/underviser' & 'Læringssituationen':

En væsentlig forudsætning for transfer er, at de studerende lærer stoffet så godt, at de er i stand til at anvende det, da "*læring med forståelse' mere sandsynligt vil blive transfereret end læring på gengivelses- eller genkaldelsesniveau*" (forskning refereret i Wahlgren 2009:10). Forståelsen handler fx om den enkeltes evne til at forklare forskellige teorier og metoder til andre - ikke ved at gentage dem, men ved at 'gøre dem til sine egne' (Illeris 2004:171). Underviseren spiller også en væsentlig rolle i denne sammenhæng, idet forskning (ref. i Wahlgren & Aarkrog 2013) peger på, at særlige forhold ved underviserne fremmer de studerendes evne til transfer. Fx at underviseren diskuterer anvendelsen af det lærte med de studerende og viser et personligt engagement i de studerendes læreprocesser (ibid.:131).

Eksempler på 'Indhold' & 'anvendelse':

'Indholdet' og 'anvendelse' handler om, hvilket fokus der lægges i undervisningen - eksempelvis hvilke af de fire transferbegreber, der kommer i spil: Nær eller fjern transfer, der har fokus på *de situationer*, hvor de studerende lærer eller bruger den pågældende viden og kunnen. Der er altså tale om, *hvordan* undervisningen skal tilrettelægges, så de studerende tilegner sig pensum. Og specifik eller generel transfer, der har fokus på *indholdet* i det, de studerende skal overføre mellem de to situationer. Altså på *hvad* de studerende undervises i/skal lære.

Eksempler på 'Anvendelseskonteksten' & 'Anvendelsessituationen':

I forbindelse med praksis (enten praktikophold eller arbejde efter endt uddannelse) spiller primært to faktorer en stor betydning for transfer: at arbejdet tilrettelægges på en måde, der muliggør transfer, og at den enkelte mødes med støtte fra såvel kollegaer som ledelse (Wahlgren 2009:22). (Det ligger dog ikke inden for dette speciales rammer, hvorfor jeg ikke vil gå nærmere ind i dette punkt).

Man kan måske synes, at tanken om, at transfer alene handler om at overføre noget fra en situation til en anden, kan virke lidt naiv. Det er derfor væsentligt at understrege, at Illeris, Wahlgren og Aarkrog ser

transfer som en 'oversættelsesproces', hvor den bagvedliggende viden skal **oversættes** til den konkrete handling eller situation (Wahlgren & Aarkrog 2013:41+44). Oversættelsen mellem teori og praksis kræver dels en vurdering af situationen og dels overvejelser over, hvilke teorier der ville kunne anvendes. I nogle tilfælde vil der være en enkelt løsningsmodel, mens der i andre vil være tale om en mere kompleks relation mellem teori og praksis, hvorfor forskellige teorier ville kunne bidrage til forskellige løsningsmodeller. "*Den professionelle praktikers arbejde drejer sig i stor udstrækning om at diagnosticere situationer (...)*" (ibid.:39), for på den baggrund at tolke, vurdere og præcisere, hvilke opgaver eller problemer der skal løses samt med brug af hvilke teorier.

Kvale

I og med at mit empiriske grundlag er interviews med en række socialrådgiverstuderende, har jeg valgt at tage udgangspunkt i Steinar Kvales beskrivelse af det kvalitative forskningsinterview, da det "*forsøger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, udfolde meningen i folks oplevelser, (og) afdække deres livsverden (...)*" (Kvale 1997:15).

Ifølge Steinar Kvale (1997) kan jeg som interviewer enten arbejde som minearbejder eller som rejsende i mit forsøg på at afdække informanternes viden. I "*minearbejder-metaforen forstås viden som skjult metal, og intervieweren som en minearbejder, der graver det værdifulde metal op*" (ibid.:17). Intervieweren søger altså efter objektive kendsgerninger, der ikke må forurenes af fx ledende spørgsmål. I rejse-metaforen forstås intervieweren derimod som en rejsende, der rejser ud for at udforske ukendt territorium og vender tilbage med en historie. "*Den interviewer-rejsende vandrer gennem landskabet og falder i samtale med de mennesker, han møder (...). Det kan også være, at den rejsende med vilje opsøger bestemte steder eller emner ved at følge (...) 'en vej, der fører til målet'*" (ibid.:18). Der kan altså her været tale om mere ledende spørgsmål, dvs. at de mulige betydninger af informanternes historier ikke blot graves frem, men også tolkes af intervieweren.

I min tilgang til interviewene er jeg - fordi informanterne og jeg fører en samtale om deres historie, samtidig med, at jeg gennem mine forberedte spørgsmål søger at afdække bestemte emneområder - 'den rejsende' (selv om der i interviewcitater også er et vist minearbejder-aspekt i og med, at jeg bevarer de interviewedes viden, som de har givet mig den).

Som interviewer tolker jeg ikke alene informanternes historier ud fra den forståelse, jeg selv har af situationen - en forståelse, der ifølge Christer Stensmo (2012) er en konsekvens af, hvordan jeg har valgt at

undersøge emnet, og som (groft sagt) betyder, at jeg er opmærksom på bestemte sammenhænge (ibid.:204). Jeg undersøger og tolker samtidig en virkelighed, som allerede er blevet tolket og tillagt betydning af informanterne (Thisted 2012:60). Anthony Giddens kalder denne tolkning af det allerede tolkede for dobbelthermeneutik. Begrebet henviser til, at der sker "*en dobbeltfortolkning. De udforskede har fortolket deres verden, før forskeren overhovedet optræder i den, og forskeren fortolker derefter de udforskedes fortolkning*" (ref. i Harder 2006:21). Begrebet hermeneutik betyder som nævnt at tolke eller fortolke - og skal i en mere nutidig kontekst ses som det at forstå de enkelte dele ud fra den helhed, de er en del af og at se helheden ud fra forståelsen af de enkelte dele (Thisted 2012:51) (Den hermeneutiske spiral).

Når jeg 'ser det, jeg har fokus på' og 'tolker en virkelighed, der allerede er blevet tolket', er det vigtigt, at jeg, i en undersøgelse af studerendes oplevelser af deres læring, dels danner mig et billede af, hvilken kontekst de studerende befinder sig i - fx i form af at undersøge, hvordan uddannelsen er bygget op og iagttage deres forelæsninger (jf. Kvaales syv stadier, om vigtigheden af at have opholdt sig i miljøet (Kvale 1997:103) (Bilag 22:1)), og dels prøver at forstå deres egen tolkning og fx ikke alene spørger, hvilken type undervisning de oplever at få størst udbytte af, men også prøver at nå til en forståelse af *hvorfor*. På den måde vil jeg sikre mig, at jeg får en så dækkende forståelse af deres udsagn som muligt, da det er med til at sikre validiteten i undersøgelsen. Et eksempel på en mulig fejlkilde kan være, at jeg i forbindelse med interviewene havde sat 'forelæsningerne op imod gruppearbejdet' (for at få indblik i, hvilken type undervisning de studerende oplevede, de lærte mest af). Under de to første interviews var jeg ikke klar over, at dette ikke var fyldestgørende (det viste sig nemlig senere, at de studerende både arbejdede i frivilligt sammensatte grupper og i studiegrupper, der var blevet sammensat af underviserne), hvorfor jeg tolkede de studerendes udtalelser ud fra min egen forståelse af, hvad der definerer et gruppearbejde (altså en selvvalgt gruppe, der sætter sig sammen og arbejder med en stillet opgave) og ikke ud fra deres forståelse, hvor gruppearbejde kan være to vidt forskellige ting og dermed også repræsentere to vidt forskellige læreprocesser.

Interviewene førte altså til, at jeg som interviewer opnåede ny viden og større indsigt - men også de studerende gav udtryk for det samme, idet hovedparten af de 1. semesters studerende gav udtryk for, at interviewene havde sat nye tanker om læring i gang hos dem (Bilag 8 - S9:11-12; Bilag 11 - S12:13-14+15; Bilag 10 - S11:14; Bilag 13 - S14:13). Såvel informanter som interviewer kan altså blive påvirket både videnskæstigt, holdningsmæstigt og personligt af interviewprocessen.

Jeg overvejede (jf. Kvaales syv interviewstadier (Kvale 1997:108), om interviewene skulle forløbe som fokusgruppinterview, idet jeg dels håbede, at de enkelte gruppedeltageres udtalelser ville kunne inspirere de øvrige deltagere - "*fokusgruppinterviewet gør det muligt at spørge til deltagernes oplevelser og erfaringer i en interpersonel og social kontekst (...), hvor personlige oplevelser og holdninger holdes op imod andres oplevelser og holdninger. (Altså) en social situation, hvor temaer diskuteres og perspektiver fremlægges socialt mellem deltagerne*" (Nissen m.fl. 2008:38), og dels at interaktionen mellem informanterne ville føre til flere spontane og mere emotionelle udsagn (Kvale 1997:108). Jeg håbede tillige, at synergieffekten ville kunne afføde andre svar end ved interview af enkeltpersoner. "*Der er en særlig kraft i den gruppedynamiske proces, ikke alene for gruppen som helhed, men også for det enkelte medlem. Smågruppen giver altså på godt og ondt mulighed for handlinger og tanker, som ligger ud over summen af, hvad de enkelte medlemmer hver for sig kan producere*" (Bang & Heap ref. i Harder 2015:90-91).

En risiko ved grupper (hvorfor det også er rimeligt at tro, det gælder fokusgruppinterview) er tendensen til, at nogle af gruppens medlemmer vil være tilbøjelige til at regulere deres holdninger og svar, så de stemmer overens med gruppens øvrige medlemmer (ibid.:90). I forbindelse med projektet på 9. semester erfarede jeg, at informanterne specielt i det ene fokusgruppinterview tilsyneladende kendte hinanden og hinandens holdninger til emnet for diskussionen så godt, at de med jævne mellemrum afsluttede hinandens sætninger og dermed svarede mere som en homogen gruppe end som individer, der blot blev inspireret af hinandens svar.

Et eksempel herpå er fx følgende udveksling (Bilag 5:20):

S3: Der er meget gruppearbejde der, men vores årgang er...

S4: Virkelig dårlige til at blive...

S3: Og jeg tror altså, det er fordi der på vores hold blev optaget næsten 400 elever, så vi...

S5: Kender ikke hinanden...

S3: Nej, vi kender ikke hinanden og halvdelen der sidder på dette studie er måske heller ikke kvalificerede og har heller ikke de rette kompetencer (...)"

Svarene i fokusgruppinterviewene var også væsentlig kortere end i de individuelle interviews. Jeg konstaterede således (og på baggrund af en optælling af de to første sider i hvert interview), at informanternes svar i de individuelle interviews i gennemsnit var på hhv. 4,4 linier (Bilag 3) og 6,6 (Bilag 4), hvorimod svarene i fokusgruppinterviewene var på hhv. 2,0 (Bilag 5) og 3,4 (Bilag 6). Informanternes

besvarelser blev altså længere og, oplevede jeg, mere uddybede, når jeg sad alene med dem, hvorfor jeg på 10. semester valgte at gennemføre interviewene individuelt.

Jeg har løbende i min undersøgelse forholdt mig til Kvaales 'syv stadier i en interviewundersøgelse', idet jeg oplevede såvel de syv stadier (Kvale 1997:95) som de dertil hørende etiske spørgsmål (ibid.:117) som en hjælp til at fastholde mit oprindelige fokus og engagement gennem hele processen (ibid.:94). En af mine overvejelser i den forbindelse, vil jeg kort redegøre for her (andre fremgår af Bilag 22). Ved planlægningen af undersøgelsens design er det bl.a. vigtigt, at interviewerens løbende forholder sig til, om interviewene bidrager med den ønskede viden (Kvale 1997:95). Det blev særligt aktuelt for mig, da jeg måtte erkende, at jeg dels ikke var tilstrækkelig skarp i formuleringen af mine spørgsmål (jf. de to former for gruppearbejde) og dels ikke fik informanternes svar tilstrækkeligt uddybet (jeg havde tolket deres svar ud fra min egen forståelse af begrebet og ikke nødvendigvis ud fra deres). Erkendelsen resulterede i en ændret opbygning af spørgsmålene samt en øget opmærksomhed på i højere grad at spørge ind til informanternes svar.

Socialrådgiveruddannelsen

Da udgangspunktet for min undersøgelse er socialrådgiverstuderende på AAU, følger her en kort præsentation og oversigt over studiet.

Socialrådgiveruddannelsen i Danmark blev oprettet i 1941 som en konsekvens af dels Befolkningskommissionens arbejde og dels Mødrehjælpsloven (1939). Mødrehjælpen skulle kunne yde både medicinsk og social/juridisk rådgivning (Harder 2008). Uddannelsen i Aalborg blev i 1974 integreret i Aalborg universitet.

Den er en 3½årig professionsbacheloruddannelse, dvs. 210 ECTS³.

Formålet er - som det beskrives i §1 i Undervisningsministeriets Bekendtgørelse nr. 766 af 24.6.2011, ikrafttræden februar 2012: "*at kvalificere den uddannede til at varetage opgaver inden for socialrådgivning og socialt arbejde. Den uddannede skal selvstændigt og på tværs af professioner og sektorer kunne bidrage til forebyggelse og løsning af sociale problemer samt planlægge, koordinere, gennemføre, evaluere og udvikle socialfaglige indsatser på individ-, gruppe-, organisations- og samfundsniveau inden for den offentlige forvaltning, herunder på beskæftigelsesområdet, foranstaltningsområdet og i privat regi*".

³ ECTS = European Credit Transfer System. ECTS er et mål for det tidsmæssige omfang af studier. 60 ECTS svarer til et års arbejde.

Med 2012-bekendtgørelsen blev uddannelsen modulariseret (såvel valgfrie som obligatoriske moduler - Bekendtgørelse nr. 766 af 24.6.2011: kapitel 2, §3). De obligatoriske moduler udgør 130 ECTS, valgmoduler 30 ECTS. Praktikken (på 30 ECTS) er obligatorisk. Bachelorprojektet har et omfang på 20 ECTS.

Uddannelsens modulopbygning, modulernes ECTS-omfang og eksamensformer fremgår herunder.

Moduloversigt for socialrådgiveruddannelsen:

Modultemaer	ECTS	Bedømmelse
Sociale problemer og socialt arbejdes praksis	15	Intern
Socialrådgivning, udvikling, rammer og praksis	15	Intern
Socialt arbejde på beskæftigelsesområde	15	Intern
Socialt arbejde med voksne udsatte og voksne med handicap	15	Ekstern
Socialt arbejde med udsatte børn og unge samt børn og unge med handicap og deres familier	15	Intern
Socialt arbejdes organisering og praksis	15	Intern
Praktik	30	Ekstern
Socialt arbejde i tværprofessionel og tværsektoriel sammenhæng	15	Intern
Socialt arbejde – kvalitetssikring, evaluering og praksisudvikling	15	Intern
Valgmodul a eller b	15	Ekstern
Valgmodul c eller andet valgmodul	15	Intern
Socialt arbejde – vidensbasering og udvikling	10	Intern
Bachelorprojekt	20	Ekstern

(Studieordningen afsnit 3.1 - side 6)

Når man ser bort fra praktiksemestret på 30 ECTS (med én eksamen) fremgår det, at de studerende skal til to eksamener hvert semester.

Intro til analyseafsnittet

Som jeg tidligere har været inde på, skelner jeg mellem **læringsforståelse** og **læringsudbytte** og vil i førstnævnte lægge vægt på, *hvordan* de studerende lærer; *i hvilke* situationer de lærer mest og *hvorfor*. Herunder vil jeg undersøge, om de studerende fx mener, at læring opstår i forbindelse med aktiv deltagelse; gennem diskussioner og refleksion, eller ved at underviserne gennemgår og forklarer de forskellige teorier og metoder. Vægten i læringsudbytte lægges derimod på, *hvad* de studerende lærer; *i*

hvilke kontekster de lærer det samt *hvorfor*. Jeg vil altså her forholde mig til, hvilke færdigheder og kompetencer, de mener at opnå i de forskellige læringsammenhænge.

Analyseafsnittet er inddelt i to overordnede afsnit: et med fokus på forelæsningserne og et med fokus på gruppearbejdet. Hvert af disse afsnit underdeles efterfølgende i hhv. de studerendes læringsforståelse og læringsudbytte (med udgangspunkt i de studerendes udtalelser - enten i form af citater eller en henvisning); og efterfølges af en analyse af sammenhængen mellem de studerendes opfattelser og de valgte teorier samt et afsnit om sammenhængen mellem de studerendes læringsindsigt og deltagelse i undervisningen.

Interviewene, der ligger som empirisk grundlag for min analyse, har jeg dels foretaget i forbindelse med mit 9. semester, hvor jeg interviewede otte **3. semester** studerende og dels på mit 10. semester, hvor jeg valgte at interviewe seks **1. semester** studerende (jf. Kvaales syv stadier, hvor han redegør for, at antallet af informanter i en sådan undersøgelse afgøres af, hvornår man når et mætningspunkt, hvor yderligere interviews ikke vil bidrage med ret meget ny viden (Kvale 1997:109) (Se Bilag 22:3)).

Selv om jeg i interviewene på de to semestre har lagt vægt på forskellige spørgsmål og dermed også fået svar med forskelligt fokus, er der sammenfald i et sådant omfang, at jeg finder det givende at bruge begge rækker af interviews i denne undersøgelse. Jeg vil dog i forbindelse med nogle temaer kun referere enten til de 1. eller 3. semester studerende.

De studerendes udtalelser vil blive citeret med henvisning til **bilag, den studerendes nummer og sideantal i bilaget** - eks.: **Bilag 3 - S1:5**. Årsagen er, at jeg i forbindelse med 9. semester projektet lavede to fokusgruppeinterviews, hvorfor jeg tildelte de studerende et nummer hver, så jeg i citaterne kunne differentiere mellem deres udtalelser.

(Formuleringen 'andre studerende' skal forstås som 'andre interviewede, men ikke citerede studerende').

Forelæsninger

Overordnet er det de studerendes opfattelse, at det fremmer deres læring, når de selv er aktivt deltagende, verbalt og/eller mentalt. Som en af de studerende siger: "*(Vi har) tit snakket om, hvor vigtigt det sociale egentlig er - også for det man selv gør og siger og den måde man handler på. Hvis man fx er meget aktiv, så lærer man meget mere end hvis man altid bare sidder og holder sig tilbage...*" (Bilag 9 - S10:4).

Læringsforståelse

Undring - interesse

En måde, hvorpå de studerende kan arbejde med selv at fastholde denne aktive deltagelse og målrette/øge deres læring, er bl.a. ved løbende at forholde sig undrende til både undervisningens indhold og relevans for deres kommende arbejde som socialrådgivere. Interesse for de enkelte fag fremmer tillige deres læring.

"Du nævnte noget med at undre sig - det har jeg lagt mærke til, at det lærer jeg rigtigt meget ved. Hvis jeg fx sidder med en eller anden paragraf og jeg tænker: 'Hvorfor bruger man den her?' og jeg så får svar på det, så ved jeg det bare og så husker jeg det til en anden gang! (...). Det, at jeg undrer mig eller selv har nogle spørgsmål fungerer bare rigtig godt for mig" (Bilag 9 - S10:6).

"Jeg tror, jeg lærer mest, når jeg har en mere personlig interesse for emnet (...)" (Bilag 13 - S14:11). Den studerende forklarer dog efterfølgende, at personen også oplever vigtige fag og emner som motiverende. *"(...) fordi de er nødvendige at lære! Og så motiveres jeg af det i stedet for af min egen personlige interesse"* (ibid.). Den studerende forklarer efterfølgende om det at undre sig: *"Jamen, så får jeg lyst til at søge mere viden. Hvis jeg fx tænker: 'Hvordan hænger det her sammen?', så kan jeg blive ved med at sidde og nørkle med det, indtil (...) jeg finder et svar og indtil jeg ligesom har styr på det. Så er jeg virkelig dedikeret... (...)"* (ibid.:11-12).

Det virker altså fremmende for de studerendes læring, hvis de enten handler aktivt på en særlig interesse eller forholder sig undrende til undervisningen. Det skyldes ifølge de studerende, at de oplever øget læring, når de eks. spørger efter eller selv søger viden om det, der interesserer og/eller undrer dem. Andre studerende har ligeledes givet udtryk for, at de lærer mere, når de finder undervisningen spændende (Bilag 3 - S1:8) og fx kan se relevansen af det gennemgåede (Bilag 8 - S9:3-4+12); når de søger efter sammenhænge mellem teori og praksis (Bilag 11 - S12:2); samt når de motiveres af faglig nødvendighed (Bilag 5 - S3:5). Nogle mener decideret, at de ingenting lærer, hvis de ikke er interesserede i det aktuelle emne (Bilag 4 - S2:1), mens andre igen ikke oplever deres egen undren eller interesse som særlig relevant - for dem er det underviserens måde at undervise på, der er afgørende for deres motivation og læring (se senere) (Bilag 10 - S11:10; Bilag 6 - S6:18; Bilag 13 - S14:7).

Spørgsmål & dialog

En af de måder, hvorpå underviserne ifølge de studerende kan indbyde til/skabe rum for aktiv deltagelse, er ved at inddrage dem, fx gennem spørgsmål og dialog.

"Altså, hvis der nu er en eller anden forelæsning, hvor jeg selv sidder og (undrer mig), så lærer jeg rigtigt meget ved, at jeg selv stiller et spørgsmål eller en anden stiller et spørgsmål og man så får en diskussion om alt det, man er i tvivl om. (...) så sidder man ikke bare og lytter hele tiden og man får ikke bare informationerne 'klasket' i hovedet - man får derimod lov til selv at sætte ord på det, man sidder og er i tvivl om. Og det betyder rigtigt meget for mig" (Bilag 9 - S10:5).

"(...) jeg synes det er fint, at man (til forelæsningserne på de store hold) kan få lov til bare at sidde, hvis det er det, man har brug for. At der ikke er nogen, der står og prikker een på skulderen og siger, at nu skal du svare på det her spørgsmål. Altså hvis man bare har behov for bare at komme og være med på en lytter. Enten fordi man ikke har lyst til at være særlig meget med eller fordi man bare ikke lige har så meget at sige (...)" (Bilag 4 - S2:3). "Det er ikke fordi jeg er synderligt genert eller noget, men jeg skal være meget sikker på mit svar, før jeg svarer eller før jeg stiller et spørgsmål, som måske kan være virkelig dumt foran 200 mennesker" (ibid.:5). "(I nogle sammenhænge var vi) omkring 20 på hvert hold og det var rigtig fint for mig, for jeg er ikke lige den, der rækker hånden op til forelæsningserne (...), men det kunne jeg sagtens få mig til der (...). (Og) det gør, at jeg lærer rigtigt meget" (ibid.:2).

Generelt ser de studerende således dialog/interaktion med underviserne som værdifuldt for deres læring. Årsagen er, at de får mulighed for at stille og få besvaret spørgsmål; at de selv bliver en del af diskussionen; at de ikke blot bliver passive modtagere af informationerne, men derimod aktivt bliver opfordret til at tænke selv og sætte ord på. Det gør undervisningen mere spændende og motiverende. Flere andre studerende bekræfter disse holdninger (Bilag 11 - S12:1; Bilag 3 - S1:3; Bilag 6 - S8:9+17-18; Bilag 5 - S5:24; Bilag 5 - S3:6; Bilag 11 - S12:3). De mener tillige, at løbende dialog hjælper dem til bedre at fastholde koncentrationen og skærpe deres opmærksomhed samt giver dem mulighed for at få rettet misforståelser og tvivlsspørgsmål (Bilag 13 - S14:1-2; Bilag 8 - S9:2; Bilag 10 - S11:9). Som det fremgår af citaterne, er der også studerende, der ikke ser øget læring i forbindelse med at stille/besvare spørgsmål - dette skyldes dog i det ovenstående citat primært den studerendes forbehold med hensyn til aktiv deltagelse på hold med mange studerende.

Summeøvelser & små opgaver

De studerende ser også opfordringer fra underviserne om at diskutere forskellige emner eller laver små opgaver med sidemanden som fremmede for deres læring.

"Altså, jeg kan huske, at vi på et tidspunkt skulle træne noget kommunikation ved at sidde overfor hinanden og det kan godt blive lidt mærkeligt, hvis man ikke kender den man sidder sammen med (...), (men jeg har) også prøvet nogle situationer, hvor sidemakkeren ligesom har fået en til at tænke lidt anderledes end hvad man lige selv har siddet og tænkt (...)" (Bilag 9 - S10:2). "Det synes jeg er godt, selvfølgelig. Uanset om man så er enig eller uenig (...)" (ibid.).

"Altså, jeg vil gerne indrømme, at de der summeøvelser vi har, dem deltager jeg ikke i. Der snakker vi gerne om alt muligt andet end lige opgaven" (Bilag 4 - S2:3-4). "Jeg er (derimod mere) til stede rent psykisk og ikke bare fysisk, når jeg er på de små hold - jeg deltager meget mere og der går ikke så meget Facebook i den. Og så har jeg lyst til at være der (...)" (ibid.:7).

Som det fremgår, er der delte meninger om summeøvelserne. En giver udtryk for at det er en hjælp selv at komme på banen; at få mulighed for at diskutere og for at bruge de forskellige teorier. En anden er præget af utryghed på de store hold og/eller føler, at øvelserne ikke giver noget. Flere andre har også givet udtryk for både fordele og ulemper. Fordelene er, at de aktiveres og selv får mulighed for at arbejde med det netop gennemgåede fx gennem diskussioner eller ved at kombinere teorierne med konkrete eksempler og oplevelser (Bilag 5 - S5:10+24; Bilag 13 - S14:3+4; Bilag 6 - S7:5; Bilag 3 - S1:5). Ulemperne er, at de studerende ikke synes, de får tid nok til summeøvelserne (Bilag 12 - S13:5); at læringen afhænger af, hvor engageret sidemanden er (Bilag 12 - S13:1) - nogle begynder fx bare at tale privat (Bilag 11 - S12:4); hvor meget larm der er (Bilag 10 - S11:1), eller at de ikke oplever at lære noget, hvis de ikke er helt sikre på opgavens udformning eller indhold (Bilag 10 - S11:4; Bilag 8 - S9:7).

Eksempler, filmklip etc.

Koblingen af teori og praksis er tillige en vigtig faktor for de studerendes læring. Generelt er de studerende af den opfattelse, at deres læring fremmes, hvis de ved forelæsningerne bliver præsenteret for eksempler og filmklip, der underbygger de aktuelle teorier og giver dem mulighed for at få koblet det netop gennemgåede til en kendt praksis.

"Jeg lærer mest af, at underviserne kommer med et eksempel. Jeg har jo læst teorien derhjemme og jeg ved godt, hvad vi skal have om og så kommer jeg alligevel til forelæsningen og tænker: 'Hold kæft mand, hvad er det du snakker om?! Men lige så snart vi så har fået et eksempel, så kan jeg meget bedre koble det'" (Bilag 9 - S10:1).

"Jeg føler helt klart, at det kan fange mig nemmere, hvis jeg kan koble det til et eller andet - (...) til noget mere hverdagsagtigt, fordi så kan man bedre forholde sig til det" (Bilag 10 - S11:11-12). "Jeg tror, det er fordi jeg så bedre kan sætte det i perspektiv. Så det får en relation... 'Åh ja, det har jeg jo egentlig også hørt noget om, eller det har jeg også set et andet sted'" (ibid.:1-2).

Det er altså de studerendes opfattelse, at muligheden for at koble eksempler og filmklip til forskellige teorier og metoder fremmer deres læring. Det skyldes, at de selv skal forholde sig til koblingen af teori og praksis, samt at teorier og metoder opleves som mere nærværende, relevante og nemmere at forstå, når de sættes i forhold til deres egen hverdag og praksis. Flere andre studerende bekræfter disse oplevelser (Bilag 4 - S2:7; Bilag 8 - S9:2; Bilag 5 - S3:13) og anfører, at eksempler også bidrager til at fange og fastholde deres opmærksomhed (Bilag 12 - S13:1). Enkelte giver dog udtryk for, at eksempler, der ikke passer 100%, kan forstyrre mere, end de gavner (Bilag 11 - S12:3-4).

Undervisernes personlighed og undervisningsstil

De studerende er i store træk enige om, hvad der beskriver (definerer) den gode underviser.

"Det er en som virker frisk og veloplagt. Det er også en som selvfølgelig lader os stille spørgsmål (...) og ja, så synes jeg også det er en, som har det gode humør med sig i forhold til, at der godt kan komme en sjov bemærkning ind hist og her og hvor man har den der måde at fange vores interesse på (...)" (Bilag 4 - S2:7).

"Det er undervisernes teknik, deres personlighed og deres motivation, der skal fange eleverne for ellers bliver det altså ikke en særlig god undervisning. Men selvfølgelig har vi også selv et ansvar..." (Bilag 12 - S13:3).

Undervisernes personlige (undervisnings) stil ses som af stor betydning for de studerendes læring. De adjektiver, der beskriver den underviser, der ifølge de studerende fremmer deres læring bedst, er 'frisk, veloplagt, sjov, spændende, interessant og motiverende'. De erkender også deres ansvar for undervisningens kvalitet. Flere andre studerende fremhæver lignende træk ved underviserne (Bilag 6 - S7:9; Bilag 10 - S11:10; Bilag 5 - S4:24; Bilag 5 - S5:13; Bilag 13 - S14:7), men understreger, at både de selv og underviserne har ansvar for at skabe en kultur, hvor det er ok at stille spørgsmål og lave fejl (Bilag 5 - S5:25). De tilføjer tillige, at en interessant undervisning i højere grad motiverer til at lytte efter, følge med og være aktivt deltagende (Bilag 6 - S8:18; Bilag 8 - S9:2; Bilag 11 - S12:1; Bilag 6 - S6:17). En anden faktor, de studerende fremhæver, er undervisernes evne til at formulere sig/afstemme deres sprog med de

fremmødte, idet flere af de studerende til tider finder det akademiske sprog svært (Bilag 5 - S5:2; Bilag 6 - S8:12; Bilag 5 - S4:14). Flere andre studerende er også bevidste om deres eget ansvar for interaktion med underviserne - som en siger: "*Jeg kom til at tænke på, hvordan det nogen gange må føles for underviserne, når de forsøger at få os med og der så bare er stilhed fra tilhørerrækkerne*" (Bilag 13 - S14:11-12).

Læringsudbytte

Gennemgang af teori & metode

En del af det læringsudbytte, de studerende oplever at få via forelæsningsne finder sted, når underviserne gennemgår teorier og metoder.

"(...) den større sammenhæng, den får du bedre til forelæsningsne (...). (Det er lidt svært), når jeg ikke ligesom har det der bredere perspektiv - og det kan forelæsningsne jo bruges til, synes jeg. Så få man ligesom sammenhæng i det hele og hvordan hænger det sammen med det og det og det" (Bilag 5 - S4:16).

"Vi havde en underviser, der ikke gennemgik det, vi havde læst, men i stedet noget der havde relation til det, vi havde læst, hvilket jeg synes var meget bedre. På den måde får man mere ud af det, end hvis man bare får gennemgået det, man allerede har læst. (...) på den måde får vi også to forskellige indgangsvinkler på det" (Bilag 3 - S1:2).

De studerende opnår altså en bedre og mere overordnet forståelse af teorierne; en større følelse af sammenhæng; et bredere perspektiv; flere informationer og mere viden. Andre studerende fremhæver, hvordan undervisernes gennemgang af pensum gør dem mere sikre på teorierne, idet de har mere tillid til underviserne end til sig selv og medstuderende (bilag 13 - 14:8) at de igennem forelæsninger får en grundlæggende viden og en bedre forståelse (Bilag 10 - S11:1; Bilag 3 - S1:1; Bilag 13 - S14:9; Bilag 11 - S12:8-9; Bilag 12 - S13:6); at det er udbytterigt for dem at få stoffet forklaret på forskellige måder (Bilag 4 - S2:10; Bilag 12 - S13:6); at de til forelæsningsne i højere grad lærer at stå på egne ben og bliver mere selvstændige (Bilag 8 - S9:11); at de præsenteres for forskellige argumenter og gode begrundelser (Bilag 10 - S11:8); samt at en øget faglighed gør det nemmere at argumentere og virke mere overbevisende (Bilag 6 - S7:15). De fremhæver også faktorer, der ikke virker fremmende på deres læringsudbytte - fx hvis undervisernes gennemgang af nyt stof bliver overfladisk (Bilag 9 - S10:1); hvis de stort set kun gennemgår det, de studerende selv har læst i forvejen (Bilag 5 - S4:12); eller hvis der hovedsageligt læses op fra power points, og underviserne enten ikke anvender eksempler eller inddrager de studerende (Bilag 13 - S14:3).

Det opfattes som 'spild af tid' og giver dem følelsen af ikke at lære noget, da de lige så godt kunne have læst power pointene hjemme (Bilag 6 - S7:3+15; Bilag 4 - S2:1; Bilag 8 - S9:2; Bilag 9 - S10:2).

Eksempler, filmklip etc.

Underviserne kan bl.a. støtte de studerende i at opnå et øget læringsudbytte via eksempler og filmklip.

"Altså, det der har hjulpet mig er, når de har givet et eksempel eller er kommet med en konkret case, vi har arbejdet med, så vi har kunnet koble det dertil, i stedet for at de bare har stået og sagt 'bla bla bla' og slet ikke koblet det til noget i praksis. Det giver pludselig meget bedre mening og så husker man det også meget bedre" (Bilag 5 - S3:13).

"Jeg tror, det meget handler om, at det kommer ned på et niveau, man kan forstå. Noget man kan relatere sig til og hvor man tænker, at den her situation ville jeg også selv kunne komme ud for (...)" (Bilag 8 - S9:3).

"At man føler, man kan sætte billeder på og koble de historier, man får fortalt med de paragraffer, man har gennemgået... Man kan se det for sig... Og man kan se sig selv i det - sådan helt fysisk, hvordan man selv sidder på den ene side af bordet og hvordan personen kommer ind og sætter sig foran dig" (ibid.:2).

Når underviserne anvender eksempler og/eller bruger filmklip og lignende, oplever de studerende et væsentligt større udbytte af fx de forskellige teorigennemgange. Årsagen er ifølge de studerende, at forståelsen af teorierne bliver bedre, når de kobles til praksis; at de langt bedre husker dem, når de kan relatere dem til sig selv og deres kommende arbejde; at de kan sætte sig ind i, hvordan de selv skal agere som socialrådgivere; samt at de får teorierne ned på et mere forståeligt og brugbart niveau. Andre studerende er af samme opfattelse (Bilag 3 - S1:4; Bilag 5 - S3:13; Bilag 8 - S9:1; Bilag 10 - S11:1+11-12; Bilag 9 - S10:1+2; Bilag 13 - S14:4) og føjer til, at koblingen af eksempler på de forskellige teorier hjælper til med at differentiere mellem dem (Bilag 13 - S14:3-4). Eksemplerne giver dem tillige et fælles grundlag at diskutere ud fra (Bilag 6 - S6:11).

Spørgsmål & debatter

De studerendes læringsudbytte fremmes tillige ved, at de kan stille og få besvaret spørgsmål samt indgå i debatter med underviseren.

"Altså, forskellen er vel, at man får sat sine egne ord på. Når vi sidder som elever, kan vi godt sidde og tænke, at det her forstår jeg ikke helt (...). Jeg kan godt forstå, hvad det er (underviseren) siger, men jeg kan

ikke selv finde ud af at bruge det og der hjælper diskussionerne mig, for så forstår jeg det og jeg ved, hvordan jeg skal bruge det - (...) så er det også nemmere at huske i stedet for man bare får noget fortalt" (Bilag 8 - S9:2).

"I sidste semester havde vi nogle undervisere, der var rigtigt, rigtigt gode til at spørge os, hvad vi syntes og hvad vi tænkte om de forskellige emner. Hvor det her bare er en gennemgang, hvor de fortæller os, hvad løsningen er, før vi selv får chancen for at tænke over det. Og det synes jeg faktisk er et problem, fordi vi får altså ikke de der paragraffer ind på rygraden, når vi ikke selv skal tænke over dem (og når) vi ikke selv er en del af det" (Bilag 6 - S6:3).

De studerende giver altså udtryk for, at spørgsmål og debatter øger deres forståelse af eks. teorier og metoder. Dette begrundes de bl.a. med, at de udfordres til selv at tænke og sætte egne ord på; at de bedre forstår og lærer de forskellige teorier og metoder; og at de har nemmere ved at huske dem. Flere andre studerende giver udtryk for samme oplevelser (Bilag 3 - S1:3; Bilag 11 - S12:1). De understreger tillige, at de får mulighed for at afklare undrings-/tvivlsspørgsmål (Bilag 9 - S10:5+6; Bilag 10 - S11:2) og/eller blive be- eller afkræftet i, om de har forstået betydningen af fx en bestemt paragraf (Bilag 10 - S11:9; Bilag 13 - S14:10). Nogle oplever af og til, at spørgsmål og svar domineres af en mindre gruppe (af andre) studerende (Bilag 12 - S13:2), hvilket gør det vanskeligt for dem at skabe rum for egne spørgsmål (Bilag 12 - S13:2). Andre igen bryder sig, pga. af de store hold, ikke om at deltage i diskussionerne (Bilag 4 - S2:2; Bilag 5 - S4:2; Bilag 11 - S12:1; Bilag 13 - S14:12).

Summeøvelser & små opgaver

De studerendes læringsudbytte fremmes tillige af at deltage i summeøvelser og andre små opgaver.

"Altså, jeg synes, at summeøvelser er rigtigt gode, hvis man har fanget det stof, der er blevet gennemgået. (...) for så bruger man enten øvelsen til at forklare det til hinanden og snakke om det eller også bruger man det i en case og træner det på den måde (...). Normalt synes jeg, man lærer meget ved lige at få snakket om det og ligesom bruge sine egne ord. 'Lyt og skriv ned' er meget godt, hvis man fx har et fag med mange facts, som man ikke skal bruge på samme måde som de modeller, vi skal kunne bruge i praksis, for der har vi mere brug for at snakke om det og arbejde med det. Så helt sikkert, normalt vil jeg sige, at summeøvelser er det allerbedste. Ja, hvor man selv kommer i spil og får diskuteret det" (Bilag 8 - S9:7).

"Jeg synes ikke, jeg får så meget ud af, at forelæseren bare står og siger alt det, vi skal huske, for når vi så kommer ud i situationen er det bare noget helt andet. Vi skal bare have fingrene i det. Altså, hvis forelæseren viser en film, hvor vi fx ser en socialrådgiver, der agerer på en bestemt måde, så giver det rigtigt meget, men hvis forelæseren bare står og snakker, så virker det ikke rigtigt. Men her er det noget, der er sket ude i virkeligheden, det er noget, man kan forestille sig og det hjælper, specielt hvis man så også snakker om det og kobler det med teorierne" (Bilag 10 - S11:12-13).

De citerede studerende finder altså summeøvelserne givende, fordi de får mulighed for at arbejde med og træne teorierne; diskutere dem med og forklare dem til andre; sætte egne ord på samt relatere teorierne til virkeligheden/egen praksis. Andre studerende giver udtryk for, at de husker teorierne bedre (Bilag 6 - S6:5); at de præsenteres for nye ideer og perspektiver (Bilag 9 - S10:2); samt at de motiveres til selv at tænke over og forholde sig til de forskellige teorier og metoder (Bilag 6 - S7:5). Der hersker dog delte meninger om summeøvelserne. De studerende, der enten ikke deltager i øvelserne eller ikke mener, at de får noget ud af dem, begrundes dette med, at det er svært at holde fokus (Bilag 11 - S12:4); at der ikke er afsat tilstrækkelig tid (Bilag 13 - S14:5-6; Bilag 5 - S4:26); at de ikke altid har forstået det stof/de teorier, de skal arbejde med (Bilag 10 - S11:4), samt at udbyttet af øvelserne er afhængigt af sidemandens engagement (Bilag 12 - S13:1).

Fysiske rammer

De studerende understreger, at de fysiske rammer og strukturelle forhold også har betydning for udbyttet af deres læring.

"(Der er) meget, meget få undervisere, der kan formå at komme så bredt ud, når vi sidder så mange mennesker. Det har ikke noget med underviseren at gøre - det er fordi vi sidder så mange (...)" (Bilag 10 - S11:14).

"Jamen, problemet er, at der er så store grupper til forelæsningserne, så mange ikke tør sige noget. Der er nogle rigtigt, rigtigt dygtige folk, der ikke tør sige noget, fordi de måske synes, der er for mange. Og det er nogle af de ulemper jeg ser ved de store forelæsninger. Jeg er sikker på, at man kunne få meget mere ud af det, hvis der var færre studerende tilstede. Der er jo klart forskel på at sidde 100 og så 250!" (Bilag 3 - S1:2).

De meget store hold gælder især for de studerende på 3. semester, da de blev optaget på studiet i år 2013, hvor der grundet det (midlertidige) frie optag blev optaget 416 studerende (www.socialraadgiverne.dk).

Dette har bl.a. betydet, at underviserne kan have svært ved at nå ud 'over scenekanten', og at de studerende ikke har mod på at deltage i diskussionerne med underviserne (Bilag 5 - S4:2+21; Bilag 11 - S12:1; Bilag 12 - S13:2; Bilag 5 - S3:21). De studerende understreger, at udbyttet af undervisningen er større, når de undervises på mindre hold (Bilag 5 - S3:8; Bilag 11 - S12:1; Bilag 9 - S10:3-4).

Der er andre rammefaktorer, der spiller ind på de studerendes udbytte af læringen. Fx kan lydforholdene være så dårlige, at det kan være vanskeligt at høre underviserne (Bilag 12 - S13:3); teknikken kan drille, så noget af tiden går med at kontakte teknikkerne (Bilag 19:1, Bilag 16:1; Bilag 18:1; Bilag 20:1), samt at meget lange undervisningsdage (på 6 eller 8 timer) påvirker koncentrationen og dermed også læringsudbyttet (Bilag 3 - S1:8; Bilag 4 - S2:12; Bilag 5 - S4:9).

Analyse

Jeg vil i det følgende forholde mig til hvilke sammenhænge, jeg ser mellem på den ene side de studerendes læringsforståelse og læringsudbytte og på den anden de læringsteorier, jeg har valgt at arbejde med.

Diskussioner & debatter

Generelt er det de studerendes oplevelse, at de lærer bedst gennem aktiv deltagelse, hvorfor de også ser interaktion (og ping-pong) med underviserne som værdifuldt. Når de får mulighed for at diskutere forstår, lærer og husker de teorierne bedre; de får indsigt i andres perspektiver, synspunkter og holdninger; de får mulighed for koble teori og praksis; for at træne det netop gennemgåede og relatere teorierne til virkeligheden/egen praksis samt forklare og sætte egne ord på teorierne.

Dewey ser læring som en både aktiv og social proces (Dewey 2012:380; 2000:225). Den sociale proces virkeliggøres i et gruppefællesskab, som rummer "*det samspil og den samtale, som er selve livet i gruppen som fællesskab (...)*" (Dewey 2000:225). Underviseren skal ses som en del af gruppefællesskabet og er med sin viden, større erfaring og modenhed særligt ansvarlig for såvel samspil som samtale. Ifølge Dewey (ref. i Stensmo 2012) skal underviserens rolle ses som vejledende for de studerende (ibid.:220). Jeg er opmærksom på, at der nok i højere grad er tale om 'gruppefællesskab', når de studerende arbejder i grupper eller i forbindelse med forelæsninger på mindre hold. Men samtidig er det de studerendes opfattelse, at de får et øget udbytte af læringen, når de interagerer - og fx debatterer - med underviserne og/eller de medstuderende.

Oplevelsen af øget læring kan ifølge transfer-tanken hænge med, at de studerende gennem kvalificerede diskussioner lærer, hvordan teorier og metoder kan anvendes, samt at de ved aktivt selv at formulere dem bliver bedre til at koble dem til praksis (Wahlgren & Aarkrog 2013:101+109). Dertil kommer, at studerende, der kan sætte ord på deres viden, bedre kan anvende denne i andre sammenhænge end studerende, der ikke kan (ibid.:71).

En anden årsag kan være, at såvel Illeris som Wahlgren og Aarkrog i deres transfer-modeller understreger, at det er samspillet mellem de forskellige faktorer og elementer, der er afgørende for graden af transfer (Illeris 2004:169; Wahlgren & Aarkrog 2013:117). "*Forskning peger på, at hvis der samtidig arbejdes med alle tre faktorer, så forøger det effekten på transfer*" (Wahlgren & Aarkrog 2013:117). Med udgangspunkt i min tidligere gennemgang af modellerne kan det i forelæsningerne fx finde sted, når *de studerende* løbende træner evnen til selv at skulle forklare deres forståelse af den teoretiske viden samt relatere det lærte til arbejdet som socialrådgivere, mens *underviserne* kan understøtte dette ved at diskutere anvendelsen af det lærte med de studerende (altså ved at åbne for dialog og dermed medinddrage de studerende i undervisningen) samt udvise engagement i de studerendes læreprocesser (ibid.:131). I forhold til *indholdet* understreges det, at en tilegnelse af den teoretiske viden på et sådant plan, at det bliver meningsfuldt og anvendeligt, bør ske som et led i selve læreprocessen - således det ikke opfattes som de studerendes eget ansvar at træne tilegnelsen (ibid.:126).

Når de studerende i fx summeøvelser diskuterer forskellige teorier og metoder med deres medstuderende, er de i modsætning til diskussioner med underviserne i samspil med ligestillede (peers), hvilket ifølge Boud (2001) giver dem mulighed for at indgå i konstruktive diskussioner og refleksioner; træne formuleringen af egne holdninger og synspunkter; argumentere for egen forståelse og egne ideer og i den forbindelse få færdigheder i at sætte egne ord på (ibid.:8-9). Det læringsudbytte afspejles også i de studerendes egne udtalelser.

Et øget læringsudbytte af diskussioner og summeøvelser ses også i forbindelse med den følgende undersøgelse af studerendes læring foretaget på Harvard University af Eric Mazur. Det er i den forbindelse vigtigt at have sig for øje, at undersøgelsen er foretaget med udgangspunkt i det amerikanske uddannelsessystem, der på flere måder er forskelligt fra undervisningen på AAU (og i Danmark), samt at der ikke er tale om en undersøgelse af de studerendes syn på læring, men en professors undersøgelse af de studerendes faglige resultater både før og efter indførelsen af summeøvelser i forelæsningerne. Jeg mener

dog, at undersøgelsen netop med sit fokus på summeøvelser kan være med til at give et billede af udbyttet af disse øvelser.

Mazur startede som nyansat underviser med at spørge sig selv om, *hvad* han skulle undervise i, samt *hvilke* bøger, han skulle bruge - i stedet for at spørge *hvordan*. Følgende citat fra mit 9. semester projekt viser, hvilke læringsresultater han, foruden de studerendes øgede læring, nåede frem til, da han ændrede fokus fra monologer til medinddragelse af de studerende:

"I forbindelse med min undersøgelse faldt jeg bl.a. over et foredrag af Eric Mazur fra Harvard University, der hen over godt 5 kvarter - og sjovt nok i form af et helt traditionelt foredrag efterfulgt af en lige så traditionel spørgerunde - beretter om, hvordan han ændrede sin undervisning fra primært at bestå af rene forelæsninger til i højere grad at involvere de studerende i undervisningen (Mazur 2009). Ifølge Mazur lærte de studerende nemlig 'next to nothing' af de mere monolog-prægede forelæsninger, hvorfor han valgte at skifte fokus 'from teaching to helping students learn' (ibid.). Overlevering af informationer - og det, at de studerende kan gengive disse - er ikke tilstrækkeligt. De er tillige nødt til at forstå informationerne, så de fremadrettet kan bruge det lærte i andre sammenhænge" (Namensen 2016:29), hvilket de bl.a. får mulighed for at øve i forbindelse med summeøvelser.

Mazur forklarede efterfølgende, hvordan hans undervisning nu primært tager udgangspunkt i peer learning i form af summeøvelser (der afsluttes med en elektronisk tilkendegivelse af, hvad de studerende er nået frem til i deres diskussioner). Den måde at undervise på betyder, at der hele tiden flyder informationer ikke kun fra ham til dem, men også fra dem til ham; at de studerende løbende er aktivt deltagende, samt at han har en meget bedre fornemmelse af, om de studerende har forstået dagens tekst. Endnu en fordel er, at studerende ifølge Mazur er meget bedre til at forklare hinanden de rigtige svar, end han som underviser er. For *"jo mere du selv forstår noget, jo sværere er det at forklare til andre - for du forstår ikke længere, hvorfor det er så svært at forstå!"*⁴ (Mazur 2009).

Det fremgår af interviewene, at de studerende, der ikke deltager i eller ikke føler, de får særligt udbytte af summeøvelserne, ikke fravælger dem, fordi de ikke er lærerige, men fordi de ikke føler sig trygge på de store hold; at der er for meget larm; at de opfatter tiden til summeøvelser utilstrækkelig, eller at de ikke oplever at lære noget, hvis de ikke er helt sikre på opgavens udformning eller indhold.

⁴ Min oversættelse

Refleksion

De studerende træner refleksion, når de i diskussionerne tænker over de forskellige teorier og metoders betydning; når de hver især forholder sig undrende til indholdet i forelæsningerne; når de søger efter sammenhænge mellem teori og praksis; når de ikke blot bliver passive modtagere af informationer, men opfordres til at tænke selv og sætte egne ord på; samt når de skal overveje mulighederne og tænke over svaret.

At de studerende oplever øget læring, når de selv er på banen, giver med udgangspunkt i Deweys læringsbegreb 'learning by doing', rigtig god mening, idet "*det afgørende ved (læringsbegrebet) er, at det knytter sig til erfaring gennem handling*" (Lund & Jensen 2013:159). Handling kan ifølge Dewey tolkes som helt konkret 'at udføre noget', men det kan også tolkes som de studerendes evne til at forudse - og vurdere - en given handlings konsekvenser (Dewey 2000:233), fx i forbindelse med deres refleksioner over undervisningens indhold og betydning. Refleksion er ifølge Dewey "*betegnelsen for det, man kunne kalde kvalificeret tænkning (...)*" (Dewey ref. i Wahlgren m.fl. 2002:95). Det er dog væsentligt at understrege, at overvejelser alene ikke resulterer i læring, idet "*blot og bar forudseenhed selvfølgelig ikke er nok, ikke engang hvis den tager form af en nøjagtig forudsigtelse. Den intellektuelle foregriben, tanken om konsekvenserne må blandes med ønsker og impulser for at være stærke nok til at blive virksomme*" (Dewey 2000:233). De studerende skal tillige være motiverede og interesserede.

Hovedparten af de interviewede studerende søger ikke blot efter at få svarene serveret, men derimod efter at undre sig; reflektere over teorierne; tænke over svarene og selv sætte ord på. De oplever altså, at det giver en øget læring at forholde sig reflekterende til undervisningen. Som nævnt er der ifølge Dewey to former for erfaring - på den ene side de mere ureflekterede erfaringer, der bunder i forsøg-fejl-metoden og på den anden de refleksive erfaringer, der opstår på baggrund af noget, der er føles uopfyldt eller ufuldbyrdet, og som kræver refleksion over en mulig løsning og dennes konsekvenser. Ifølge Dewey er tænkning en vigtig forudsætning for meningsfulde erfaringer (Dewey 2005:162), hvorfor graden af refleksion er afgørende for graden af læring.

Træning i refleksion og træning i løbende at reflektere over ikke blot teorierne men også deres egen rolle som professionel, er ifølge en undersøgelse foretaget af Dansk Evalueringsinstitut i 2010 (ref. i Wahlgren & Aarkrog 2013) af væsentlig betydning for kommende socialrådgivere. Undersøgelsen havde til formål at finde ud af, hvilke forhold nyuddannede socialrådgivere ville ønske, der var blevet tillagt mere vægt i deres uddannelse. Jeg vil her blot nævne den sidste af de fire overordnede faktorer (de øvrige nævnes senere),

nemlig **Personlige kompetencer**, der netop handler om de studerendes evne til at reflektere over både sig selv og den rolle, de som professionelle skal varetage (ibid.:22). Det var altså disse studerendes opfattelse, at de ikke i tilstrækkelig grad havde tilegnet sig kompetence til reflekterende i sådant omfang, de mestrede det.

'Mine' studerendes oplevelse af, at det for dem er vigtigt løbende at reflektere over undervisningens indhold og betydning, synes at blive understøttet af Wahlgren og Aarkrog (2013), der argumenterer for, at de studerendes 'træning i refleksion' ikke alene er af stor betydning under uddannelsen, da "*en del af vores læring består i at tænke over, hvad vi gør, hvorfor vi gør det, og hvad der kommer ud af det, vi gør*" (ibid.:59), men også for den færdiguddannede socialrådgiver, idet den "*professionelles handlingsgrundlag kvalificeres gennem refleksion*" (ibid.), da han eller hun derved løbende udvikler sine egne kompetencer (ibid.:60). De studerendes evne til at reflektere giver altså ikke alene et bedre udbytte af læringen undervejs i uddannelsen, men er også en vigtig kompetence for løbende at kvalificere den færdiguddannede socialrådgiver. Vigtigheden heraf ses også i forbindelse med Donald Schöns begreber knowing-in-action og reflection-in-action, idet også han anser såvel de studerendes viden og erfaring som deres evne til at reflektere som væsentlige kompetencer. Knowing-in-action handler nemlig om socialrådgiverens handlinger, der (uden at begrundelserne umiddelbart kan formuleres) udføres på baggrund af tilegnet viden og erfaring (Schön 2012:346-7), mens reflection-in-action handler om den enkeltes evne til i situationen løbende at reflektere over og undervejs at ændre sine handlinger (ibid.:348).

Motivation

Et andet element, de studerende selv fremhæver som relevant for deres forståelse og udbytte af læring, er motivation. De oplever at læringen øges, hvis de er motiverede og eks. spørger efter eller selv søger viden om emner, der interesserer og/eller undrer dem; at de lærer mere, når de finder undervisningen spændende og enten kan se relevansen af det gennemgåede eller motiveres af en faglig nødvendighed. De ser ligeledes undervisernes personlighed og undervisningsmetode som af stor betydning for deres læring, da det bidrager til at fremme deres motivation, hvis underviserne er friske, veloplagte, sjove, spændende, interessante, engagerede og motiverede. Dertil kommer at en interessant undervisning i højere grad motiverer dem til opmærksomhed og aktiv deltagelse.

Det ovenstående kan eks. forklares med Deweys opfattelse af, at vi bedre husker det, der har vores interesse (Dewey 2000:37), samt af at motivation er et vigtigt element i den enkeltes læring, idet den lærendes mentale behov bliver motiv for læringen. Dewey mener tillige, at et "*mål, som er (individets) eget,*

fører det til at udvikle midlerne til at nå det" (Dewey 2012:388). Bevidstheden skal altså 'række ud efter' og aktivt arbejde sig frem mod målet. Også ifølge Illeris (2012) er motivation en af flere vigtige forudsætninger for læring. "Styrken og karakteren af drivkraften er medbestemmende for karakteren og holdbarheden af læringsproduktet. Det man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes lettere" (ibid.:22). En oplevelse, som også de studerende giver udtryk for, idet de som nævnt oplever, at læringen øges, hvis de er motiverede og/eller interesserede. Manglende motivation kan skyldes, at undervisningen ikke tager udgangspunkt i de studerendes viden og erfaringer, hvorfor den nye læring ikke umiddelbart har noget eksisterende at blive koblet på, hvilket kan resultere i fravær af begær, behov og ønsker (Dewey 2012:388). Ifølge Dewey er det den lærende og ikke stoffet, der er af afgørende betydning for såvel læringens kvalitet som kvantitet (ibid.:380). Det er derfor vigtigt, at både undervisningens form og materialer tager udgangspunkt i de studerendes tilstedeværende kræfter og eksisterende erfaringer (Dewey 2005:145; Dewey 2000:239).

Den enkelte lærer iflg. Dewey gennem på den ene side de objektive (ydre) vilkår, bl.a. underviserens didaktiske overvejelser; valg af litteratur og øvrigt materiale samt den sociale ramme, undervisningen foregår i, og på den anden side de indre vilkår, såsom den studerendes erfaringer, evner og hensigter (Dewey 2000: 194+214). Dewey mente, at fejlen ved den 'traditionelle opdragelse' netop var, at der ikke blev taget hensyn til de indre vilkår - de lærende, som stoffet matchede, lærte noget, de andre kun i ringere grad (ibid.). Fejlen var, at alle blev præsenteret for den samme undervisning uden hensyntagen til den enkeltes evner og erfaringer. Et bedre udgangspunkt er derfor en undervisning, der har den enkeltes behov, talenter og ønsker i centrum, idet den lærende dermed opnår en større forståelse af stoffet (ibid.:238-239; Dewey 2012:388). "Hvis man anerkender interessens betydning, vil man ikke antage, at alle bevidstheder virker på samme måde, blot fordi de tilfældigvis har den samme lærer og den samme lærebog" (Dewey 2005:148)⁵.

I forbindelse med Deweys opfattelse af, at den enkeltes læring sker i samspillet mellem på den ene side den enkeltes indre vilkår og på den anden side undervisningens ydre, vil jeg her kort nævne Hiim og HIPPES didaktiske helhedsmodel (2002) (se i øvrigt senere), idet modellen netop omhandler samspillet mellem - og den gensidige påvirkning af - de forskellige faktorer i undervisningssituationen. Hvor Dewey refererer til de

⁵ Dewey præsenterer efter min opfattelse her en idealiseret situation. Hans hensigt er klar: vi lærer hver især forskelligt, og vi lærer mest af at deltage i undervisning, der er tilpasset vores individuelle erfaringer, interesser og læringsstil. Men med storholdsundervisning, som det fx er tilfældet på socialrådgiveruddannelsen på AAU, har forelæsere næppe mange andre muligheder end at søge at variere deres undervisning mest muligt, således at de kan imødekomme hvert enkelt studerendes læringsstil i hvert fald ind imellem.

indre og ydre vilkår, er der i Hiim og Hippes model tale om hhv. de studerendes læringsforudsætninger (fx at studerende, der "*bliver mødt, hvor de står, har (...) de bedste muligheder for faglig udvikling*" (ibid.:36)); læreprocessen (fx at undervisernes "*pædagogiske grundsyn har betydning for, hvordan (de studerendes) læreproces bliver tilrettelagt*" (ibid.:84)) og rammefaktorerne (fx undervisningsmidler, rum, økonomi og udstyr (ibid.:43)).

Ifølge Dewey er det vigtigt, at de studerende har mulighed for selv at være med til at udforme mål for deres uddannelse: "*Jeg tror ikke, der er noget i den progressive opdragelsesfilosofi, der er rigtigere end det, at den understreger betydningen af, at den, der skal lære, deltager i udformningen af de mål, som styrer hans virksomhed under læreprocessens forløb⁶ (...)*" (Dewey 2000:231). Fastsættelsen af de studerendes mål starter altid med en impuls - eller rettere med en impuls, hvis umiddelbare udførelse hindres, hvorved impulsen forvandles til et ønske om ændring - som i Deweys eksempel med den knækkede blyantspids, hvor forstyrrelsen opleves som stimulus og tilskyndelse for den enkelte til aktivt at finde en løsning. Der er altså også her tale om motivation som udgangspunkt for erkendelse og læring. De studerendes oplevelse af, at det fremmer deres læring at fordybe sig i det, der (interesserer eller) undrer dem, kan netop hænge sammen med en sådan type stimulus, hvor de forstyrres i enten at besvare spørgsmål med udgangspunkt i eller helt grundlæggende at forstå en given teori eller metode.

De studerendes oplevelse af øget læring i forbindelse med motivation kan dels hænge sammen med, at det også ifølge transfer-tanken er vigtigt, at læringen tager udgangspunkt i det, de studerende allerede kan og ved samt i de erfaringer, de har med sig (Wahlgren & Aarkrog 2013:125), og dels med, at de studerende selv er med til at sætte sig mål for deres læring. "*Jo bedre den studerende er til at klargøre for sig selv, hvad der er vigtigt at lære og hvad han gerne vil blive bedre til, jo større sandsynlighed er der for at han efterfølgende anvender, hvad han lærer*" (ibid.:118). Det er med andre ord vigtigt for de studerendes udbytte af læringen, at de både forholder sig til, hvor de er (hvilken viden og erfaring, de allerede har med sig), og hvor de vil hen (hvilke mål, de på den baggrund sætter for deres uddannelse). I min portfolio-opgave (Namensen 2015) forholdt jeg mig netop til dette med følgende lille anekdote: "*En kollega spurgte engang, hvor langt der var til Aarhus og kommenterede tørt, da vi andre straks bød ind med alle vores forskellige bud (og i øvrigt begyndte at diskutere rigtigheden af de andres udregninger samt at småskændes om det nu var hurtigst med bil eller tog), at det jo afhang af, hvor man var som udgangspunkt! (...). Da jeg startede (på uddannelsen) var jeg hverken sikker på, hvor jeg reelt befandt mig, eller hvor jeg egentlig gerne*

⁶ Hvilket jo altså ikke er en enkel sag, da aktuell bekendtgørelse og studieordning ikke levner megen plads til variationer i undervisningstemaer og -former.

ville hen. Det ene øjeblik var jeg derfor (i overført betydning) 'på vej til Skagen i bil', og det næste øjeblik 'sad jeg i toget mod København'. Mine (overvejelser) var for så vidt relevante nok - men (de) var uden bevidst retning og dermed også uden udsigt til at blive en egentlig udviklings - og læringsproces" (ibid.:13).

Af interviewene fremgår det, at de studerende mener at lære mest, når de er motiverede og oprigtigt interesserede. For nogle udspringer motivationen af deres egen dybfølte interesse, men andre giver udtryk for, at de også kan blive rigtigt interesserede i temaer, der er blevet præsenteret for dem som fagligt nødvendige. Flere studerende giver dog også udtryk for, at deres fokus primært ligger på de krav, der stilles til eksamen (Bilag 5 - S4:18; Bilag 5 - S3:17; Bilag 4 - S2:4; Bilag 6 - S7:7; Bilag 6 - S6:13). Et sådant fokus kan få betydning for de studerendes læring, idet de studerende så primært koncentrerer sig om de forestående eksamener og kun sekundært om deres kommende arbejde. Kvale (ref. i Tanggaard 2011) "*har beskrevet, hvordan eksempelvis karaktergivning kan komme til at gennemsyre praktisk talt alle aktiviteter på en uddannelsesinstitution, således at den instrumentelle interesse i at opnå høje karakterer kan skygge for og endda forhindre en mere genuin⁷ læringsinteresse hos de studerende (...)*" (ibid.:244). Også i forhold til de studerendes evne til efterfølgende at transferere det lærte er det af væsentlig betydning, at de studerende ikke ser læreprocessen som "*et middel til at blive klogere eller til at få en eksamen, men som en måde til bedre at kunne handle kompetent i den efterfølgende profession*" (Walhgren & Aarkrog 2013:118).

Graden eller måske rettere intensiteten af den lærendes interesse spiller også for Terese Amabile en vigtig rolle i forbindelse med motivation. Amabile (1996) opererer nemlig med to former for motivation - indre og ydre motivation. Den ydre er drevet af den enkeltes ønske om at blive belønnet; opnå et bestemt mål; bestå en prøve; nå en deadline eller vinde en konkurrence, hvor den indre motivation er drevet af den enkeltes følelse af dyb interesse; nysgerrighed og personligt engagement (ibid.:7). De to former for motivation vil naturligvis kunne eksistere sideløbende i forbindelse med udførelsen af en opgave, men oftest vil den ene i så fald være den dominerende. En person uden indre motivation vil, ifølge Amabile, enten slet ikke udføre den givne opgave eller kun udføre den i et omfang, der lige akkurat opfylder kravet. Til gengæld vil en høj grad af indre motivation i et vist omfang sætte den enkelte i stand til at kompensere for manglende viden og færdigheder inden for et bestemt område, fx ved at bringe viden fra andre områder i spil eller ved at gøre sig stor umage for at erhverve sig de nødvendige færdigheder (ibid.). De studerendes fokus på øget læring i forbindelse med motivation og interesse kan derfor også forklares med udgangspunkt i Amabiles opfattelse: jo mere dybfølt motivation, jo større mulighed for læring. Flere

⁷ Oprindelig eller ægte (www.ordnet.dk)

studerende beskriver decideret deres motivation som kommende 'indefra' eller 'fra hjertet' (Bilag 8 - S9:12).

Motivation som udgangspunkt for læring er tillige et af de centrale begreber i undersøgelsen "Læring, der rykker. Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv", der i 2014 blev udarbejdet af Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet. Undersøgelsen var en del af et større projekt, der havde til formål at *"etablere en fælles ramme for igangsættelse af uddannelseseksperimenter på de erhvervsrettede uddannelser, der kan adressere nogle af de mange udfordringer, som uddannelserne aktuelt står overfor"* (Hutters & Lundby 2014:8). Undersøgelsens fokus var at rette blikket mod de erhvervsrettede uddannelser for at undersøge, hvad de studerende der oplevede som 'læring, der rykker' (ibid.:5).

I undersøgelsen fremhæves fire faktorer, der særligt fremmer motivation og læring. Den faktor jeg her vil trække frem er: **Mestring, læring og progression**, der bl.a. handler om de studerendes følelse af at kunne mestre de stillede krav samt oplevelsen af at have mulighed for at sætte - og arbejde sig frem imod - egne læringsmål (ibid.). I forhold til mestring understreges det i undersøgelsen, at det er vigtigt, at de studerende ikke stilles over for hverken for store eller for små krav og forventninger, da det kan virke hæmmende på deres motivation. *"Er opgaven for vanskelig svækkes troen på mestring - og dermed også (den studerendes) motivation. Tilsvarende giver det ingen følelse af kompetence at arbejde med rutineprægede arbejdsopgaver, som man allerede mestrer"* (ibid.:20). Illeris opererer i denne forbindelse med begrebet forstyrrelse. Forstyrrelsen af (eller udfordringerne til) de studerende skal være passende - forstået på den måde, at de hverken må opleves som for svære eller for lette (Illeris 2009:102) - da det kan give modstand mod og dermed få negativ betydning for såvel motivation som læring, hvis den enkelte enten begrænses eller hindres i sin udfoldelse (Illeris 1999:81). Nogle af de AAU-studerende nævner i den forbindelse, hvordan de lettere giver op, hvis det er for vanskeligt og/eller mister modet, hvis udfordringerne bliver for store (Bilag 3 - S1:4; Bilag 5 - S3:1; Bilag 5 - S4:1; Bilag 9 - S10:6).

Eksempler, filmklip ect.

Ifølge de studerende er det en stor hjælp for deres læring, hvis underviserne løbende i forelæsningserne kommer med eksempler på - eller viser filmklip, der i praksis viser - de teorier og metoder, der gennemgås. Det betyder, at teorier og metoder opfattes som mere nærværende, relevante og nemmere at forstå, når de sættes i forhold til deres egen hverdag og praksis; at de studerende langt bedre husker dem, når de kan

relatere dem til sig selv og deres kommende arbejde; at de kan sætte sig ind i, hvordan de selv skal agere som socialrådgivere, og at eksemplerne gør at de bedre kan sætte det lærte i perspektiv.

At eksempler er med til at øge de studerendes læring kan hænge sammen med, at de ifølge Illeris (2004) bidrager til at konkretisere teorier og metoder ved at vise, hvordan de omsættes til praksis. Arbejder de studerende tillige med selv at skulle forklare, hvordan de forstår eksemplerne, øges deres forståelse yderligere (ibid.:172). Wahlgren og Aarkrog (2013) understreger, at brugen af eksempler også kan bidrage til øget transfer. "*Flere undersøgelser peger på, at eksempler (anvendt rigtigt) synes at have en større transferværdi end regler og forklaringer*" (ibid.:91). Dertil kommer, at eksempler gør undervisningen interessant og motiverende. For at opnå det bedste læringsudbytte er det dog vigtigt, at de studerende forholder sig analyserende til dem og løbende tolker deres indhold i forhold til egen praksis (ibid.:93). Som det ses af de studerendes udtalelser, har de fokus på, at det netop er deres egen bearbejdning af eksemplerne, der gør, at de oplever at lære og huske teorierne bedre.

Jeg vil her trække endnu en faktor fra Center for Ungdomsforskningens undersøgelse frem, da den ligeledes kan være med til at forklare de studerendes oplevelse af øget læring. Faktoren er: **Relevans, anvendelse og formål**, der bl.a. handler om, at de studerende lærer mest, når de oplever både en faglig og personlig relevans med det, de undervises i/arbejder med, samt at engagement i undervisning er en forudsætning (Hutters & Lundby 2014:22). Undervisning, hvor de studerende arbejder med virkelighedstro opgaver og spørgsmål, vækker deres engagement og giver dem en oplevelse af relevans (Hutters & Lundby 2014:23), hvorimod mangel på relevans bl.a. kan opstå, "*når uddannelsernes erhvervsigte er bredt eller diffust (...)*" (ibid.:6).

Som det fremgår af interviewene med de studerende, er det en fordel for dem, at de gennem eksempler og videoklip hjælpes til at overføre og anvende de forskellige teorier i praksis. Den måde, hvorpå der arbejdes med teorier og metoder får tillige betydning for, hvilke former for transfer, de studerende får mulighed for at træne.

Der kan fx være tale om nær transfer, der betyder, at der er stor lighed mellem lærings - og anvendelsessituationen (Wahlgren 2009:15; Illeris 2004:170) og som eksempelvis trænes, når de studerende øver forskellige samtaleteorier ved at samtale med hinanden (Bilag 9 - S10:9; Bilag 10 - S11:3; Bilag 13 - S14:3). Fjern transfer betyder omvendt, at der er få eller ingen ligheder mellem de to situationer (Wahlgren 2009:15; Illeris 2004:170). Dette er fx tilfældet, når underviseren til en forelæsning gennemgår

betydningen af forskellige love og paragraffer (Bilag 14:2; Bilag 17:1). Her sidder de studerende nemlig og lytter til en forelæsning i læringssituationen, mens de i anvendelsessituationen selv skal gøre brug af dem.

I forbindelse med specifik transfer er der tale om overførelsen af noget helt konkret (fokus er nu ikke længere er på situationerne som ovenfor - men på indholdet). Specifik transfer vil ofte dreje sig om manuelle færdigheder, der knytter sig tæt til de faktiske handlinger i praksis (Illeris 2004:173; Wahlgren & Aarkrog 2013:28). Der er altså her tale om at 'vide hvordan' (knowing how) i forbindelse med anvendelsen af færdigheder og teknikker, hvilket fx er tilfældet, når de studerende træner de mere håndværksmæssige sider af jobbet (som hvordan de eks. bruger retskilderne) (Bilag 1:3). I forbindelse med generel transfer er der derimod tale om, at den enkelte skal kunne omsætte et overordnet princip eller en generel teori til en konkret praksis. Der er med andre ord tale om 'viden om noget' (knowing that) i forbindelse med anvendelsen af generel viden og kunnen. Dette trænes fx, når de studerende undervises i samarbejde og problemløsning eller i forskellige psykologiske teorier, idet denne viden og kunnen kan være brugbar i mange forskellige situationer (Illeris 2004:174).

Det kan være vanskeligt at finde en helt klar grænse mellem de fire ovennævnte begreber (Wahlgren & Aarkrog 2013:32), hvorfor det også kan være svært at fremkomme med entydige eksempler, da en enkelt undervisningssituation kan indeholde træning af flere forskellige transfer-former. Eksempler kan både styrke specifik og generel transfer, alt efter hvilket fokus der lægges på bearbejdningen af dem. *"Jo flere eksempler deltagerne selv genererer, og jo mere varierede disse eksempler er, jo mere specifik transfer. Hvis deltagerne (derimod) bearbejder eksemplerne i forhold til et samlende princip, en regel eller en teori, forøges generel transfer"* (ibid.:95).

De studerende giver i interviewene udtryk for, at de ikke oplever det samme læringsudbytte, når de fx blot er passive modtagere af forskellige informationer, eller når underviserne primært læser op af deres power points og enten ikke kobler gennemgangen med eksempler eller inddrager de studerende i undervisningen. I forbindelse med transfer kan det netop hænge sammen med, at det ofte er sværere for de studerende at omsætte teori til praksis, når der ikke er tale om enten nær transfer, hvor der er stor lighed mellem lærings- og anvendelsessituationen, i modsætning til specifik transfer, hvor der er fx tale om overførelsen af bestemte færdigheder. *"Jo mere generel og teoretisk den pågældende viden er jo mere vil den studerende have brug for hjælp til at overføre og anvende denne viden i praksis"* (ibid.:33).

I Deweys optik er læring fra fx folkeskolen svær at transferere, fordi fagene bliver lært isoleret, og det lærte derfor ligesom anbringes i vandtætte beholdere. Svarene er der for så vidt stadigvæk, så hvis de nøjagtig "samme omstændigheder som dem, hvorunder det blev tilegnet, genindtraf, så ville det også dukke op igen og stå til rådighed" (Dewey 2000:126). Der er altså her tale om specifik og nær transfer (afhængig af om det er indholdet eller situationerne, der lægges vægt på). Ifølge Dewey (ref. i Stensmo 2012) er *samtalen* en vigtig arbejdsform i undervisningen. Målet for samtalen er dog ikke at nå til enighed, "men at deltagerne skal få øje på og tage stilling til forskellige vurderinger, lære at argumentere for deres sag, veje forskellige opfattelser over for hinanden og ændre deres egen opfattelse i en stadig fortsat proces" (ibid.:234). Man kan formode, at det bl.a. er denne opfattelse, der ligger til grund for hans engagement i det problemorienterede projektarbejde, idet denne måde at arbejde på netop giver de studerende en større mulighed for dels at lære af hinanden (ifølge AAU's hjemmeside: at "*udvikle deres evner inden for teamwork*" (www.aau.dk)) og dels at erhverve sig viden og kunnen, der ikke er isoleret fra de andre fag, men derimod indgår i en meningsfuld sammenhæng (ifølge hjemmesiden: at "*arbejde analytisk, tværfagligt, problem- og resultatorienteret*" (www.aau.dk)).

Folkepædagogik

Jeg vil afslutte dette kapitel med Jerome Bruners begreb folkepædagogik for at få et andet perspektiv på, hvilken forståelse af læring, der kommer til udtryk i de studerendes udtalelser.

Bruner (1998) beskriver med begrebet folkepædagogik fire forskellige modeller af den lærendes bevidsthed:

Læring gennem imitation (ser den lærende som imiterende) - "*eksperten prøver at overføre en færdighed, han har tilegnet sig gennem gentaget praksis til en nybegynder, som på sin side må praktisere modelhandlingen for at nå målet*" (ibid.:112).

Læring gennem tilegnelse af faktisk viden (ser den lærende som et tomt kar) - underviseren præsenterer de studerende for principper og regler, som de skal lære udenad og derefter anvende (ibid.:113).

Læring gennem samtale, samarbejde og forhandling (ser den lærende som tænkende) - forståelse og mening opstår både gennem diskussion med andre og gennem refleksion over egen tænkning (ibid.:116).

Læring gennem håndtering af 'objektiv viden' (ser den lærende som vidende) - personlige formodninger skal ses på baggrund af historien (ibid.:122) og den lærende skal derfor hjælpes til at forstå "*skellet mellem personlig viden på den ene side, og det 'der regnes for viden' i kulturen på den anden*" (ibid.:121).

Af de fire forskellige modeller fremgår det, at der grundlæggende er tale om to forskellige opfattelser af læring - i de to første ses de lærende som passive modtagere af læring, hvorimod de i de to sidste er aktivt deltagende i skabelsen af ny viden.

Det er i forbindelse med ovennævnte inddeling af folkepædagogikker vigtigt at have sig for øje, at Bruner i sine beskrivelser dels taler om børn og dels tager udgangspunkt i et andet skolesystem end vores. Bruner anfører fx, at opfattelsen af børn som 'tomme kar' sandsynligvis er "*den folkepædagogiske linie, der praktiseres mest i dag*" (ibid.:114).

Det er min opfattelse, at de studerende ser sig selv som det, der i Bruners folkepædagogiske optik defineres som 'tænkere, der lærer gennem samtale, samarbejde og forhandling'. "*Forståelse fremelskes (altså) gennem diskussion og samarbejde og (gennem opmuntring) til at udtrykke egne meninger bedre for at nå frem til et slags møde med bevidsthederne hos andre, der måske har andre synspunkter*" (Bruner 1998:116). Begge parter synspunkter bør, ifølge denne folkepædagogiske opfattelse, tillægges lige stor værdi, også selv om parterne som udgangspunkt ikke er enige.

Jeg begrundet denne opfattelse med de studerendes store fokus på læring gennem aktiv deltagelse. Det er desuden min opfattelse, bl.a. via iagttagelse af undervisningen, at mange undervisere tilrettelægger undervisningen med fokus på inddragelse (Bilag 14-21).

Måden at tænke læring på gør sig dog ikke gældende i al undervisning på studiet, idet særligt juraundervisningen - både i forhold til undervisernes tilrettelæggelse og i de studerendes vægtning af, hvad de finder vigtigt - har et fokus, der ikke på samme måde er rettet mod, at de studerende selv skal tolke og forstå, men derimod at de (i hvert fald på de første semestre) skal opnå en faktuel viden (om fx paragraffer og love). Såvel undervisernes som de studerendes fokus på den faktuel viden kommer dels til udtryk i de studerendes beskrivelser af, hvordan nogle undervisere primært forelæser uden at inddrage de studerende aktivt (Bilag 3 - S1:1; Bilag 5 - S4:1; Bilag 5 - S5:8; Bilag 6 - S7:3+9; Bilag 6 - S8:8; Bilag 8 - S9:2; Bilag 10 - S11:1) og dels i de studerendes egne udtalelser om, at det i nogle sammenhænge er meget vigtigt for dem løbende at få 'rigtige svar' og bliver rettet i misforståelser og tvivlsspørgsmål (Bilag 10 - S11:4+8+13; Bilag 9 - S10:1; Bilag 11 - S12:8-9; Bilag 6 - S6:1; Bilag 13 - S14:1-2). I denne model (der handler om 'tilegnelse af faktuel viden' og hvor den lærende 'ses et tomt kar') er de studerende "*uvidende om visse fakta, regler eller principper, som kan overføres ved at fortælle om dem*" (ibid.:114). Forestillingen om den lærende som et tomt kar, som underviseren skal fylde med viden, har sit udgangspunkt i en behavioristisk tankegang med

dens fokus på stimuli - respons (Politikens Filosofileksikon 2010) - en tankegang, der strider imod Deweys opfattelse af, at læring ikke blot kan 'hældes på' den lærende men derimod kræver, at den lærende 'rækker ud efter' og bearbejder stoffet (Dewey 2012:380).

Der synes altså i undervisningen at være både et skiftende fokus på og til tider en sammenblanding af de forskellige folkepædagogiske modeller. Bruner tænker det heller ikke selv så 'firkantet', idet inddelingen for ham skal opfattes som forskellige dele, der bør smelte sammen til en sammenhængende helhed (Bruner 1998:125+126). Og han tilføjer, at moderne pædagogik bevæger sig i retning af et større fokus på den lærendes egne tankeprocesser og dermed på, at den lærende ikke kun skal være opmærksom på de fag, der studeres, men også på sin egen læring. "*At opnå færdigheder og samle viden er ikke nok. Den lærende kan hjælpes til at opnå fuld beherskelse ved også at reflektere over, hvordan hun udfører arbejdet, og hvordan arbejdsmetoden kan forbedres*" (ibid.:125).

Læringsindsigt & deltagelse

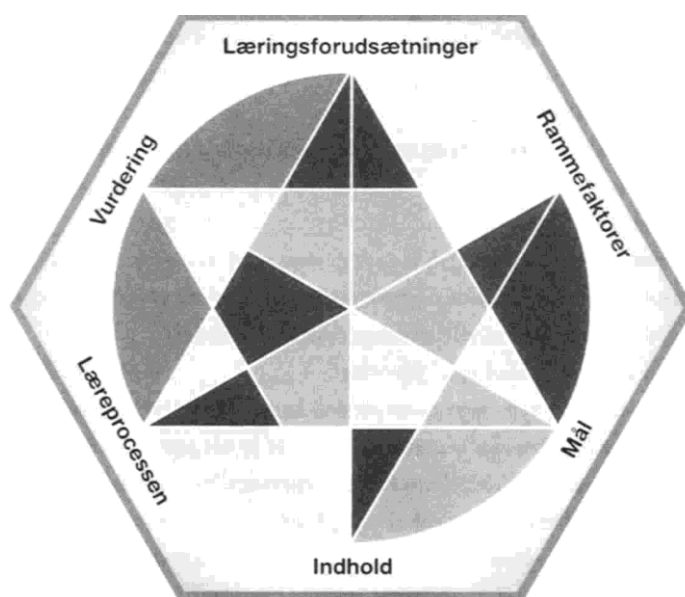
Jeg vil i dette afsnit undersøge kohærens mellem på den ene side de studerendes indsigt i og forståelse af egen læring i forbindelse med forelæsningserne og på den anden deres deltagelse i selvsamme.

Umiddelbart blev jeg slået af, hvor velovervejede og bevidste de studerende på socialrådgiveruddannelsen faktisk var i forhold til deres forståelse af læring og læringsudbytte. Senere har jeg bl.a. med blik på både Deweys to former for erfaring og hans problemløsningsmodel overvejet, om den øgede opmærksomhed på og bevidsthed om, hvad god læring for dem er, kunne hænge sammen med, at de flere gange har oplevet undervisningssituationerne som problematiske (grundet store hold; for meget larm; tekniske problemer; uengagerede medstuderende; ikke-underholdende undervisere; manglende 'plads' til aktiv deltagelse). Hvis de studerende ikke var blevet forstyrret eller hindret i deres læreprocesser, kunne man forestille sig, at de ikke i samme grad havde haft brug for at gøre sig overvejelser over, hvordan forelæsningserne set med deres øjne bedst kunne være blevet tilrettelagt.

Det slog mig tillige, at der umiddelbart synes at være stor forskel på, den måde de studerende ser læring på og på deres faktiske deltagelse. En af konklusionerne kunne selvfølgelig være, at de studerende under interviewene sagde det, de forventede, jeg gerne ville høre (jf. gruppeprocesser, se senere (Harder 2015:90)); en anden kunne være at afstanden mellem det at have 'gjort sig overvejelser' og 'det rent faktisk at handle på dem' kan virke stor (jeg tænker her på den enkeltes modstand mod fx at skulle ændre hidtidige handle-mønstre (Illeris 1999:82)), men som arbejdet med specialet skred frem, gik det op for mig,

at fokus nok nærmere skulle lægges på de mange *andre* faktorer, der syntes at påvirke de studerende i deres læreprocesser.

Selv om de studerende som nævnt har en klar opfattelse af, hvordan de lærer bedst (altså gennem aktiv deltagelse), har mine observationer vist, at deres adfærd ikke altid er i overensstemmelse med deres viden. Der må altså være andre faktorer, der har indvirkning på samspillet mellem læringsindsigt og deltagelse. Til at illustrere nogle af disse har jeg valgt at medtage Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe 2002:104):



Modellens udformning med stjernen i cirklen viser, hvordan de forskellige faktorer i undervisningen er indbyrdes forbundne. Det er altså ikke muligt at påvirke modellens forskellige faktorer, uden at det også får indflydelse på/konsekvenser for de andre faktorer. Jeg er bevidst om, at modellen som udgangspunkt er et redskab til undervisere til tilrettelæggelse af et undervisningsforløb, men modellens opbygning viser med sin sammenhæng mellem de forskellige faktorer, at den også kan bruges til at undersøge, hvilke faktorer der spiller ind og kan have indflydelse på de studerende og deres læring.

De seks forskellige faktorer i modellen er:

De studerendes læringsforudsætninger handler om de fysiske, psykiske og sociale ressourcer, de studerende møder uddannelsesstedet med (ibid.:33), og som påvirker de studerendes læringsmuligheder.

Rammefaktorerne handler overordnet set om de forhold, der virker befordrende eller begrænsende på undervisningen. Der kan fx her være tale om tid, faciliteter, udstyr, økonomi og undervisningsmidler.

"Endelig er lærerens (undervisernes) faglige og pædagogiske kundskaber, vaner, holdninger og værdisyn (også) faktorer, som i høj grad begrænser læring eller gør den mulig" (ibid.:43). Her kommer fx også undervisernes engagement, ressourcer og kompetencer i spil.

Målet ses her rimeligt bredt og omhandler både samfundets og skolens (her universitetets) mål for uddannelsen, og hvilke mål underviserne og de studerende selv ønsker at nå med såvel undervisningen som læringen (ibid.:49).

Indholdet i undervisningen handler om, *hvad* undervisningen skal indeholde. Altså bl.a. om hvilke typer af viden, holdninger og færdigheder samt personlighedsudvikling, som underviserne og de studerende skal arbejde med (ibid.:64).

Læreprocessen beskriver derimod, *hvordan* indholdet tilrettelægges, og hvilke metoder der skal anvendes (ibid.:72).

Vurderingen handler både om evaluering af undervisningsforløbene og om vurdering af de studerendes læring. Fokus her er altså på, "*hvad der skal vurderes, hvordan det skal vurderes og hvorfor det skal vurderes*" (ibid.:94).

Jeg er bevidst om, at modellen er udviklet med henblik på at hjælpe underviserne til at systematisere og vurdere deres didaktiske overvejelser, og det er derfor rimeligt, at fokus primært ligger på undervisernes rolle og kun sekundært på de studerendes. En udvidelse af modellen med en tilføjelse omhandlende også de studerendes rolle kunne medvirke til at øge fokus på også de studerendes betydning - og ansvar - for kvaliteten af undervisningen generelt og deres egne læreprocesser mere specifikt.

Som nævnt er følelsen af tryghed vigtig for de studerendes læring (Illeris 1999:87). I Hiim og Hippe's model understreges der netop i forbindelse med de studerendes 'læringsforudsætninger'⁸, at tryghed i undervisningssituationen kan være af afgørende betydning for de studerendes aktive deltagelse (Hiim & Hippe 2002:35). Flere studerende giver dog udtryk for, at de ikke altid oplever denne tryghed (Bilag 3 - S1:2; Bilag 4 - S2:5; Bilag 5 - S4:21; Bilag 5 - S3:20). Årsagen hertil synes at være den 'rammefaktor', at der som tidligere nævnt blev optaget 416 socialrådgiverstuderende på AAU i 2013. En anden 'rammefaktor', der ifølge de studerende er af afgørende betydning for deres læring, er undervisernes engagement, personlighed og undervisningsstil, hvilket bl.a. afspejler sig i de studerendes følelse af motivation og interesse for undervisningen. Undervisernes vaner, kundskaber og holdninger spiller også ind på selve

⁸ I dette afsnit anføres Hiim og Hippe's (2002) faktorer/begreber i citationstegn

'læreprocessen' og dermed på tilrettelæggelsen af undervisningen, samt på hvilke metoder underviserne vælger at bruge, hvilket så igen får betydning for de studerendes læring og dermed også for 'vurderingen' af deres viden og kunnen (i forbindelse med de løbende eksamener). Flere af de studerende beskriver, hvordan det, de kalder 'kulturen på holdet', påvirker - og begrænser - deres deltagelse i forelæsningserne (Bilag 3 - S1:3; Bilag 5 - S4:21; Bilag 13 - S14:12). Også Center for Ungdomsforskning har i deres undersøgelse fokus på, hvor vigtig kulturen er for de studerendes deltagelse i undervisningen.

"Underviseren og de studerende skaber (mere eller mindre bevidst) en kultur i undervisningssituationen, som bliver bestemmende for hvilken type deltagelse, der bliver praksis på de forskellige hold" (Hutters & Lundby 2014:24).

Andre 'rammefaktorer' er ifølge de studerende den tidsmæssige placering og omfang af de forskellige forelæsninger - her kan der både være tale om, hvornår på dagen den enkelte studerende får mest ud af undervisningen (Bilag 5 - S3:7; Bilag 6 - S7:17; Bilag 6 -S8:17), og om der har været en eller to forelæsninger forud for den aktuelle (Bilag 16:3). De studerende har tillige kommenteret på lokalernes indretning og størrelse - nogle af de studerende finder, at de i de mindre lokaler sidder for tæt og for mange, mens andre oplever afstanden til underviseren som for stor i de store (Bilag 10 - S11:1; Bilag 5 - S4:1).

I denne tolkning af de studerendes deltagelse i plenumdiskussionerne er det vigtigt at have sig for øje, at jeg som iagttager kan have svært ved at afgøre, i hvilket omfang de studerende, der ikke markerer eller deltager i debatten på holdet, alligevel forholder sig aktivt deltagende. De studerende kan reflektere over undervisningens indhold eller underviserens spørgsmål uden at markere og uden, at jeg dermed som iagttager vil kunne registrere det.

I forbindelse med summeøvelser og små opgaver er der ikke den samme enighed om udbyttet, som fx i forbindelse med diskussioner og debatter. 'Rammefaktorerne' kan spille ind på de studerendes deltagelse, idet der fx i forbindelse med de store hold kan være megen støj (Bilag 10 - S11:1). De øvrige studerendes 'læringsforudsætninger' kan også være med til at påvirke de studerendes udbytte af øvelserne. Manglende erfaring og/eller baggrundsviden kan være en begrundelse herfor (Bilag 12 - S13:5). Ligesom undervisernes valg af undervisningsmetode har betydning for de studerende, påvirker deres ageren formentlig også underviserne. Oplever underviserne fx, at de studerende ikke deltager i summeøvelserne eller diskussionerne i plenum (Bilag 13 - S14:11), kunne det resultere i, at underviserne fremover vil undlade sådanne undervisningsformer på det givne hold. Et sådant valg vil så igen påvirke dem af de studerende, der har udbytte af øvelserne. Et andet eksempel på, hvordan 'læreprocessen' og dermed undervisernes

tilrettelæggelse af undervisningen påvirker de studerendes læring er, når underviserne fx benytter sig af de såkaldte Socrative-quizzer⁹ som afslutning på summeøvelserne. Ifølge de studerende virker det nemlig meget motiverende på dem, når de skal 'høres i det' bagefter (Bilag 4 - S2:4), og når de får mulighed for gennem deltagelse i quizzen at finde ud af om, de har forstået spørgsmålene/ teorierne/ paragrafferne rigtigt (Bilag 6 - S8:11). Dermed påvirker en ændring i 'læreprocessen' også 'vurderingsfaktoren', idet underviseren kan få en fornemmelse af, hvor godt de studerende har fået fat i dagens undervisning (Mazur 2009). 'Vurderingsformen' ændres dermed i den givne situation fra en summativ til en formativ vurdering (Hiim & Hippe 2002:101-102), hvilket giver underviseren mulighed for undervejs i forelæsningen at tilpasse eller forme undervisningen.

Endnu en faktor, der spiller ind på de studerendes udbytte af undervisningen er 'målet' for uddannelsen; I 2012¹⁰ kom den sidste nye bekendtgørelse, der bl.a. betyder, at undervisningen nu er inddelt i forskellige moduler, hvilket påvirker såvel 'læreprocessen' som 'indholdet i undervisningen'. Strukturen og dele af indholdet i uddannelsen blev ændret, så de studerende bl.a. skal til eksamen oftere end tidligere. I forbindelse med mine iagttagelser af undervisningen og mine interview med de studerende på 3. semester bemærkede jeg et stort fokus på, hvad der forventes til eksamen (Bilag 5 - S4:18; Bilag 5 - S3:17; Bilag 17:2; Bilag 19:2+4). Nogle af de studerende gav direkte udtryk for, at deres primære fokus lå på, hvad der forventedes til eksamen (Bilag 4 - S2:4; Bilag 6 - S7:7). Som en studerende siger: "*Hver gang jeg har en undervisningstime, sidder jeg og tænker 'Hvad skal jeg bruge det her til til eksamen?'. Jeg har haft mange emner i det her modul, hvor jeg sidder og tænker 'Det er meget rart at vide, men jeg kan ikke bruge det i en opgave'*" (Bilag 6 - S6:13), "*(...) jeg er meget eksamensorienteret. Når man har eksamen hver 10. uge, så sidder jeg kun og tænker på, om jeg kan bruge dette her til eksamen*" (ibid.). Som jeg har været inde på (Tanggaard 2011), får et sådant fokus betydning for de studerendes læring, idet der er risiko for, at de i højere grad fokuserer på de forestående eksamener i stedet for på det kommende arbejde som socialrådgivere. Også Center for Ungdomsforskningens undersøgelse viser, at det kan opleves som vigtigere for de studerende at klare sig godt til eksamen end at tilegne sig ny viden og arbejdsrelaterede kompetencer. Det kan resultere i, at de studerende i højere grad udvikler en instrumentel tilgang til uddannelsen, hvor de primært drevet af en ydre motivation (for at klare sig godt til eksamen) - og kun sekundært af en indre (Hutters & Lundby 2014:14).

⁹ "Socrative lets teachers engage and assess their students with educational activities on tablets, laptops and smartphones. Through the use of real time questioning, instant result aggregation and visualization, teachers can gauge the whole class' current level of understanding. Socrative saves teachers time so the class can further collaborate, discuss, extend and grow as a community of learners" (www.socrative.com)

¹⁰ Bekendtgørelse nr. 766 af 24.6.2011, med ikrafttræden i 2012.

I forbindelse med mine iagttagelser af forelæsningerne er det min vurdering, at de studerendes deltagelse til dels stemmer overens med deres egne udsagn om både 'for og imod summeøvelserne'. Der var altid nogle grupper, der arbejdede med de aktuelle øvelser, mens andre brugte tiden til at snakke privat, og der var altid nogle (om end ofte få), der deltog aktivt i gennemgangen af øvelserne, hvor andre var langt mere tilbageholdende (Bilag 15; Bilag 16; Bilag 18).

Gruppearbejde

De studerende synes at være meget bevidste om, hvilke muligheder forskellige kontekster giver dem rent læringsmæssigt. Som en af de studerende siger: *"Jeg synes, de to former (forelæsninger og gruppearbejde) er gode på hver deres måde. Til forelæsningerne arbejder vi selvstændigt - det er 'mig', mens det i gruppen er 'os' (...). Og man skal jo kunne begge dele som socialrådgiver. Man skal både være selvstændig og kunne tage sine egne beslutninger og man skal også kunne arbejde sammen i en gruppe"* (Bilag 8 - S9:11). Mens en anden kommenterer: *"Til forelæsningerne handler det meget om teorierne, hvor gruppearbejdet mere handler om øvelser"* (Bilag 9 - S10:9).

Jeg er i forbindelse med dette analyseafsnit bevidst om, at kortere gruppearbejder i forbindelse med forelæsningerne ikke giver den samme træning og indsigt som de længerevarende gruppearbejder i forbindelse med eksamensopgaverne. Jeg har dog valgt ikke at differentiere mellem de forskellige typer af arbejdsformer, da de studerende også opfatter de kortere gruppearbejder som givende for dem.

Læringsforståelse

Kobling af teori & praksis

De studerende har en særlig mulighed for at være aktivt deltagende i de forskellige gruppearbejder - bl.a. i forbindelse med koblingen af teori og praksis.

"Når vi så har haft undervisning, synes jeg, det er rigtigt godt, at vi kommer ud i vores grupper og ligesom prøver at bruge teorierne - altså får dem 'ind i vores system'. En ting er hvis underviseren står og siger en masse paragraffer, men det kan man ikke huske, hvis ikke man har brugt dem" (Bilag 8 - S9:1).

"Vi har fx flere gange fået en ret omfattende case, hvor vi så bare får 10 minutter til gruppearbejdet og det er altså for lidt. Og hvis du så samtidig sidder i en gruppe, hvor måske halvdelen ikke har læst det, der skulle

læses, så er det som om, der ikke rigtigt kommer gang i samarbejdet eller hvis folk generelt bare er meget tilbageholdende og ikke byder ind med noget, så..." (Bilag 13 - S14:5-6).

De fleste studerende er af den opfattelse, at arbejdet i grupperne er vigtig for deres læring, da de får mulighed for i højere grad at fordybe sig i de forskellige teorier og metoder - bl.a. ved at afprøve det, der er blevet gennemgået til forelæsningsne. Andre studerende har samme opfattelse (Bilag 3 - S1:4; Bilag 11 - S12:8-9). Begrundelsen er bl.a., at læring er en proces, der kræver øvelser (Bilag 3 - S1:7; Bilag 10 - S11:3), og at de får trænet koblingen af teori og praksis (Bilag 11 - S12:8; Bilag 9 - S10:9). De studerende giver også udtryk for, at læringen kan påvirkes negativt af flere faktorer - fx af utilstrækkelig tid til gruppearbejdet eller af de øvrige gruppemedlemmers manglende engagement og forberedelse (Bilag 10 - S11:6; Bilag 13 - S14:7).

Diskussioner & debatter

Læringen øges tillige, hvis de studerende har mulighed for at deltage i diskussioner og debatter.

"Altså, vi får jo mulighed for ligesom at drøfte forskellige ting, hvis vi nu har forskellige opfattelser eller meninger. Så på den måde bliver jeg udfordret til at tænke mere over det" (Bilag 4 - S2:9).

"Nu ved jeg jo emnet eksisterer og så kan jeg bedre sidde enten for mig selv eller helst med en gruppe for så kan vi jo diskutere, hvordan vi har forstået det. 'Betyder det, han kan få kontanthjælp eller betyder det han ikke kan få det?'. Det giver meget mere end bare at få at vide: 'Han kan godt få kontanthjælp'" (Bilag 11 - S12:8-9). Det er nok, fordi det har været i en dialog, hvor jeg har haft mine egne følelser med - jeg har haft mine egne tanker og holdninger til et emne" (ibid.).

De studerende giver altså udtryk for, at de oplever at lære, når de selv tænker over tingene; når de arbejder med forståelsen, og når de selv er med i diskussionerne både fysisk og emotionelt. Det begrundes med, at de får mulighed for at danne og fremkomme med egne synspunkter, tanker og holdninger; at de kommer mere i dybden og dermed får en bedre forståelse af emnerne; samt at det er mere lærerigt selv at tilegne sig indholdet i fx de forskellige paragraffer i stedet for blot at være passive modtagere af information. Andre studerende deler disse opfattelser (Bilag 8 - S9:2; Bilag 9 - S10:6; Bilag 12 - S13:4; Bilag 10 - S11:5). Der gives også her udtryk for, at læringen påvirkes af forskellige forhold fx graden af de medstuderendes engagement (Bilag 3 - S1:7).

Læringsudbytte

Diskussioner & debatter

Flere 1. semester studerende oplever, at det primært er i forbindelse med arbejdet i grupperne, at de tilegner sig de kompetencer, de finder væsentligst i arbejdet som socialrådgiver (Bilag 10 - S11:12; Bilag 11 - S12:14; Bilag 13 - S14:13): en grundlæggende accept og forståelse af andre; at kunne sit fag og sine teorier; at kunne kommunikere og have viden om kommunikation; at være god til at samarbejde; sætte sig i andres sted; at møde borgeren, hvor personen er; at være empatisk og god til at lytte; at kunne argumentere for sine holdninger samt have en viden om og interesse for samfundet som helhed (Bilag 9 - S10:8; Bilag 10 - S11:12; Bilag 12 - S13:7; Bilag 13 - S14:12). De studerende understreger, at udbyttet af gruppearbejdet forudsætter, at de først har fået teorier, metoder, paragraffer mm. gennemgået til forelæsningerne (Bilag 9 - S10:9; Bilag 10 - S11:3+8; Bilag 11 - S12:8-9+10; Bilag 13 - S14:8+13).

Nye input & andre synspunkter

Diskussionerne åbner mulighed for både at bidrage med egne meninger og synspunkter og at få nye input og alternative opfattelser fra andre.

"Hvad er det uni skriver? 'Teamwork seriously affects your brain'. Og det synes jeg faktisk er et meget fint motto. Ikke nok med, at man skal opnå nogle bestemte mål med gruppearbejdet, man lærer også af inputtene fra de andre og af at interagere med dem" (Bilag 3 - S1:12).

"(...) som man siger: 'To hjerner er bedre end en', og hvis man så er fire i gruppen, så... Er man i en god gruppe, har man stort udbytte af at lytte til de andres meninger og erfaringer og deres viden og forskellige synsvinkler og så er gruppearbejde en rigtig, rigtig god proces" (Bilag 12 - S13:4).

Læringsudbyttet begrundes af de studerende med, at de lærer af hinanden; bliver klogere på hinandens meninger, holdninger og synspunkter; lærer at samarbejde, og drager nytte af hinandens viden. Synergieffekten kan tillige betyde, at de lærer mere, end hvis de sad alene med de samme øvelser/opgaver. Andre studerende fremhæver muligheden for at sparre med hinanden; blive præsenteret for andre perspektiver; lære af - og diskutere - hinandens erfaringer; blive beriget af de andres input og henvisninger til nye teorier (Bilag 10 - S11:6; Bilag 4 - S2:9; Bilag 9 - S10:3; Bilag 11 - S12:6; Bilag 8 - S9:5+6) samt at få teorierne og metoderne diskuteret igennem (Bilag 13 - S14:9), hvorved de oplever bedre at kunne huske dem (Bilag 9 - S10:8). De studerende understreger, at udbytte af gruppearbejdet påvirkes af, om de er i en

velfungerende gruppe med engagerede medstuderende (Bilag 13 - S14:7) og om de får grebet opgaven eller teorien rigtigt an fra starten (Bilag 8 - S9:5-6).

Kobling af teori & praksis

Gruppearbejdet giver tillige mulighed for kobling af teori og praksis samt for i samspil med andre at formulere egne meninger, holdninger, tanker og tolkninger.

"(...) når man sidder i grupperne og gennemgår det eller får afprøvet det. Det synes jeg, jeg får rigtigt meget ud af. Jeg synes ikke, jeg får så meget ud af, at forelæseren bare står og siger alt det, vi skal huske, for når vi så kommer ud i situationen er det bare noget helt andet. (...) det kan godt være svært, når forelæseren står og siger: 'Jamen, I skal snakke med en borger, der sidder og græder - så hvad vil I gøre?', der kan det godt være svært at sætte sig i den her situation, hvor det er nemmere, når vi så laver rollespil eller ser den her film. Man kan godt tænke, at det har jeg da bare styr på, men når det kommer til stykket, så er det bare noget helt andet" (Bilag 10 - S11:12-13). "Det gode ved gruppearbejdet er, at man ligesom får det anvendt. Det kan typisk være ved nogle spørgsmål eller et eller andet, man skal gennemgå - og det giver bare rigtigt godt (...)" (ibid.:7).

"Jeg lærer også rigtigt meget i gruppearbejdet. Men altså, hvis jeg er kommet i gruppe med nogen, der ikke gider at lave noget, så lærer jeg selvfølgelig ikke så meget" (Bilag 12 - S13:5).

Koblingen af teori og praksis giver bl.a. de studerende mulighed for at afprøve teorierne i praksis; at forklare og formulere sig; få bedre kendskab til teorierne og dermed mere styr på det faglige. De giver ligeledes udtryk for, at rollespil gør det lettere for dem at sætte sig ind i og forstå en given situation. Andre studerende oplever det samme udbytte (Bilag 9 - S10:9; Bilag 11 - S12:12; Bilag 8 - S9:1+2; Bilag 10 - S11:8; Bilag 6 - S6:16; Bilag 6 - S7:15).

Formidling

Endnu et læringsudbytte af diskussionerne er muligheden for at træne formidling.

"Vi opfatter jo tingene på forskellige måder, når vi sidder til forelæsningserne. Jeg får fx fat i noget, som en af de andre ikke har fået fat i og så kommer det os begge til gavn, når vi så sidder overfor hinanden. Og hvis jeg nu har været usikker på noget, kan den anden gentage det for mig og på den måde får jeg så noget ud af det" (ibid.). "Jeg kan faktisk godt lide at forklare det for andre - for jeg har flere gange tænkt på, at det

kun er godt for mig selv, at jeg kommer igennem mit stof endnu en gang ved at skulle formidle det til en anden. Og jeg har da også mange gange prøvet, at vi så igen begynder at diskutere og det er jo faktisk rigtig godt (...)" (Bilag 9 - S10:3).

"Det giver rigtig meget at fortælle det videre, hvis jeg har forstået en paragraf og min veninde ikke har det. Jo flere gange man siger det, jo nemmere husker man det. Sådan synes jeg i hvert fald det er. Også hvis man fortæller det til nogen, som ikke kender noget til det - det gør det også meget nemmere at huske. For man hører jo sig selv sige det højt og man får det brugt i en eller anden sammenhæng" (Bilag 8 - S9:6-7).

Ifølge de studerende oplever de både et øget læringsudbytte i situationer, hvor de selv skal formidle/forklare forskellige teorier og metoder til deres medstuderende, og hvor deres medstuderende hjælper og vejleder dem. Det skyldes på den ene side, at de får gentaget og forklaret det, de ikke føler sig helt sikre i, og på den anden, at de får mulighed for at forklare teorien med deres egne ord, hvilket øger bevidstheden om teoriens indhold; giver dem en større forståelse; sætter gang i nye diskussioner; giver dem mulighed for at få teorierne gentaget og få brugt dem i en anden sammenhæng. Flere studerende støtter op om disse beskrivelser (Bilag 4 - S2:10; Bilag 11 - S12:8). De understreger, at det tillige kan være nemmere at få det forklaret af deres medstuderende, da de ikke taler et lidt 'uforståeligt/akademiker sprog' (Bilag 8 - S9:6; Bilag 5 - S4:14) samt at de føler sig mere trygge ved at spørge deres medstuderende (Bilag 12 - S13:4).

Studiegrupper <-> gruppearbejde

På første semester arbejder de studerende i to forskellige typer af grupper: studiegrupperne (som underviserne har delt dem ind i) og de almindelige gruppearbejder (hvor de studerende selv vælger, hvem de vil arbejde med). I løbet af interviewene viste det sig, at de studerendes oplevelse af deltagelse og læring er forskellige i de to typer af gruppesammensætninger.

I det følgende vil der kun blive citeret fra interviewene foretaget på 10. semester, da det for de 3. semester studerende ikke længere er aktuelt.

Jeg synes det afhænger meget af, om (...) det er nogen du har et personligt forhold til. Og de dage, hvor jeg har været i gruppe med dem, jeg har et personligt forhold til, er det gået supergodt. Der har man sagt lige nøjagtigt, hvad man føler. Og når jeg så har været sammen med dem, jeg ikke kender så godt, så har jeg måske holdt mig til mere tilbage og der har jeg ikke fået så meget ud af gruppearbejdet " (Bilag 8 - S9:4-5).

"Altså, det gruppearbejde hvor jeg ikke føler mig så tryk, det kan jeg selvfølgelig godt få noget ud af, for de kan jo godt komme med nogle ting, jeg ikke selv har tænkt over, men alt andet lige vil jeg mene, at jeg får mest ud af det gruppearbejde, hvor jeg føler mig tryk. (...) (for) jeg giver ikke så meget af mig selv i gruppearbejder, hvor jeg ikke er tryk ved dem, jeg er sammen med " (ibid.:9-10). (Når den studerende taler om at arbejde i grupper med medstuderende, personen har et personligt forhold til, er der tale om selvvalgte grupper - mens der er tale om studiegruppen, når den studerende er sammen med nogen personen ikke kender så godt).

"Jeg lærer helt klart mest i de grupper, som er givet på forhånd, altså studiegrupperne" (Bilag 11 - S12:5). "I vores gruppe er vi ikke indbyrdes sociale, rent privat (...) - vi er bare studerende, der læser sammen og det fungerer supergodt i vores gruppe! (...). Skulle jeg selv have valgt, ville jeg jo finde sammen med personer, som jeg personligt har det rigtig godt med, og det betyder måske også, at vi et eller andet sted har nogle fælles personlighedstræk og så kunne gruppen godt blive meget ensformig (...). Man går ikke lige så dybt ned i et emne (i de selvvalgte grupper), fordi man måske et eller andet sted er bange for at såre sine venner (...)" (ibid.:5-6). "Jeg er mere tryk i studiegrupperne " (ibid.:7).

I forbindelse med studiegrupper og gruppearbejde fremgår det således at opfattelsen af læring hænger sammen med følelsen af tryk. Jo mere tryk - jo mere læring. Nogle studerende føler sig mest trykke, når de arbejder sammen med medstuderende, de har et personligt forhold til, hvilket de begrundes med, at de kan være mere åbne og ligefremme; at de kan sige, hvad de føler og ikke behøver at holde sig tilbage; at de kan give mere af sig selv og er langt mere aktive. Andre føler sig derimod mest trykke, når de arbejder med medstuderende, de ikke har et personligt forhold til. Årsagen er, at de ikke behøver at bekymre sig om at komme til at ødelægge deres venskaber; at det ikke bliver for ensformigt, da gruppens medlemmer er vidt forskellige, og at de arbejder mere koncentreret, fordi de ikke bruger tiden på at tale privat.

Analyse

I det følgende vil jeg undersøge de sammenhænge, jeg ser mellem på den ene side de studerendes læringsforståelse og læringsudbytte af gruppearbejde og på den anden de læringssteorier, jeg har valgt at arbejde.

Gruppearbejde

Der er næppe tvivl om, at erfaringsdannelse/læring i grupper føles naturligt for de fleste af os, idet væsentlig livslæring finder sted i grupper: familiegruppen, daginstitutionen, skolen, kammeratskabs-

gruppen etc. De fleste af os oplever, at grupper (når de fungerer godt) bidrager til positiv læring, både for gruppen og for det enkelte individ. Den velfungerende gruppe giver en særlig mulighed for kollektiv bearbejdning af tanker og informationer, der kan være med til at åbne døre til forståelse og indsigt (Bang & Heap ref. i Harder 2015:91). Men gruppeprocesser kan også have negative aspekter, fx tendensen til at regulere eller helt skjule egne holdninger, hvis man ikke er enig med gruppens øvrige medlemmer (ibid.:90). I den velfungerende gruppe er det ifølge Ken Heap vigtigt, at der blandt gruppemedlemmerne både er en vis ensartethed i forhold til fx målet for gruppen og en vis forskelligartethed i forhold til fx problemløsningsstrategier, opfattelser og holdninger. Ensartetheden bidrager ifølge Heap til vi-følelsen i gruppen, hvor forskelligartetheden bidrager til øget kreativitet (Heap ref. i ibid.:95). Af interviewene fremgår det, at flere studerende oplever gruppearbejder, hvor de regulerer deres holdninger. Ligesom en enkelte studerende giver udtryk for, at en sammensætning af studerende med forskellige personlighedstræk gør arbejdet i gruppen mindre ensformigt og mere udbytterigt (Bilag 11 - S12:5-6).

De studerende oplever, at gruppearbejdet øger deres læring, fordi de selv får mulighed for at arbejde med teorierne, hvilket øger deres forståelse, og fordi de lærer mere i dybden, når de selv tilegner sig stoffet i stedet for at være passive modtagere af information. Læring er en proces, der kræver øvelser, og det kan gruppearbejdet være med til at give dem.

De studerendes opfattelse stemmer overens med Deweys opfattelse af, at erkendelse, og dermed også læring, opstår "*i forbindelse med situationer, der involverer en 'learning by doing' - man lærer ved at gøre*" (Dewey 2005:201). Det er altså af væsentlig betydning, at de studerende arbejder undersøgende og eksperimenterende, samt at de dels skal kunne se relevansen af det, de arbejder med og dels får trænet refleksion i forbindelse med løsningen af opgaven/problemet (Dewey ref. i Stensmo 2012:221).

Af Deweys problemløsende arbejdsmodel (ref. i Dorf 2001) fremgår det, hvordan studerende, der stilles over for et problem, først forsøger at løse det med umiddelbare forslag og handlinger, og først, når disse ikke synes at virke, går videre til en grundigere undersøgelse af problemet. Undersøgelsen vil, med udgangspunkt i bearbejdning af og refleksion over problemstillingen, udmunde i mulige løsningsmodeller (ibid.:119). Jf. min tidligere beskrivelse af Deweys to typer af erfaring lærer de studerende mest, når de stilles overfor situationer, hvor de hindres eller forstyrres i et handlingsforløb, der kræver refleksion og bearbejdning. De studerende beskriver ikke selv et fokus på hindringer eller forstyrrelser, men hæfter sig i stedet ved muligheden for at tilegne sig stoffet; arbejde mere i dybden; diskutere og argumentere og gøre det til deres eget. På baggrund af mine iagttagelser af undervisningen ved jeg dog, at de studerende ofte

sendes ud i gruppearbejde med en case, hvor de, fx i jura, skal finde frem til de rigtige paragraffer (og begrunde deres valg). Det er derfor min tolkning, at de studerende løbende stilles over for opgaver, der kan opleves som forstyrrende, uden at de nødvendigvis er direkte bevidste om dette. Jeg antager derfor, at de løbende motiveres til at undersøge og analysere et problem, der slutteligt kan skabe erkendelse og dermed også nye erfaringer og øget viden (Dewey 2000:100).

Arbejdet med cases kan ligeledes ses med udgangspunkt i Argyris og Schöns singleloop - doubleloop teori. I de situationer, hvor de studerende sidder med en case og umiddelbart ved, hvilke paragraffer der skal i spil (og løsningen derfor ligger inden for de allerede eksisterende forståelsesrammer), opleves løsningen som et 'match' i Argyris og Schöns optik, hvorfor der vil være tale om singleloop læring (Argyris 2012:438). Dewey derimod ser læring som problemløsning der involverer refleksion. Jeg tænker dog, som tidligere nævnt, at refleksion over et match formentlig ville være tilsvarende lærerigt for de studerende, også selv om de ikke oplever en hindring eller stilles over for et problem. Det afspejles også i Wahlgren og Aarkrogs teoretisering over praksis. *"(...) set i et lærings- og uddannelsesperspektiv er det også vigtigt at reflektere over og tilknytte viden til de erfaringer, der bekræfter forventningerne"* (Wahlgren & Aarkrog 2013:80), idet det er med til at kvalificere de studerendes handlinger og forbedre det grundlag, de træffer deres beslutninger ud fra.

Arbejder de studerende derimod med en case, hvor løsningen ikke blot giver sig selv, hvorfor de altså oplever et 'mismatch', vil de være nødt til først at undersøge emnet, reflektere over løsningen og så handle på det. De studerende giver i interviewene flere eksempler på, hvordan gruppearbejde netop giver dem mulighed for, i samarbejde med gruppens øvrige medlemmer, at undersøge, diskutere og reflektere over såvel casens indhold som de mest relevante paragraffer eller teorier. Ifølge Argyris og Schön sker læringen først i det øjeblik, at løsningen iværksættes (action) (Argyris 2012:438). Det kan formentlig i forbindelse med gruppearbejde omskrives til, at læringen sker, når de studerende efterfølgende gennemgår casen i plenum og dermed får vished om, hvorvidt de havde fundet de rigtige paragraffer eller ikke. Flere studerende giver netop udtryk for, at det er vigtigt for dem løbende at blive rettet og få afgjort tvivlsspørgsmål. I sådanne situationer vil der ifølge Argyris og Schön også ske læring (idet mismatchet rettes til et match), hvorimod de studerende ifølge Deweys teori om aktiv deltagelse og refleksion ville have langt større udbytte af selv at søge videre og selv finde det rigtige svar.

Ifølge de interviewede studerende er læringsudbyttet afhængigt af, om de er i en velfungerende gruppe; om tiden til gruppearbejdet er tilstrækkelig; om de har forstået teorien og/eller opgaven, og om de øvrige

gruppemedlemmer er engagerede og velforberejede. Velfungerende gruppearbejder er, som tidligere nævnt, ikke selvskrevet - idet det kræver mange diskussioner; løbende afklaringer og evalueringer (Kaae 1997:95+120). I Center for Ungdomsforskningens undersøgelse konkluderes det bl.a., at en af udfordringerne ved at arbejde i grupper er at inddrage alle, så ingen falder fra, og alle oplever at få et udbytte (Hutters & Lundby 2014:57). På socialrådgiveruddannelsen på AAU er det netop en af de udfordringer, der optager de interviewede studerende, idet de kan berette om medstuderende, der enten ikke deltager aktivt i gruppearbejdet eller forlader undervisningen, når de studerende sendes ud i grupper. I følge en interviewundersøgelse af studerende på Aalborg Universitet (Jørgensen 2004) opleves gruppearbejdet langt fra som nemt og ligetil - de studerende er dog enige om, at fordelene oftest opvejes af ulemperne (ibid.:26).

"Some of the advantages they mentioned having experienced with working in groups included learning cooperative and collaborations skills, developing a sense of tolerance and understanding of differing viewpoints and ideas, patience and tolerance with working with others in general, synergy or creative flow of ideas in group processes, a greater sense of commitment to the education, and the social value of having others to encourage and motivate attendance and participation in the courses and assignments" (Jørgensen 2004:26). De studerende i denne undersøgelse oplevede altså, at de blev bedre til at samarbejde; at de udviklede rummelighed og forståelse i forhold til andres synspunkter og ideer; at de blev mere tålmodige og tolerante, samt at fik større engagement i uddannelsen. Derudover gav flere af de studerende udtryk for, at gruppearbejdet var uvurderligt for dem i forhold til bedre at forstå de teorier og metoder, de blev præsenteret for såvel til forelæsninger som i forbindelse med forberedelserne hjemme (ibid.). Hvilket langt hen ad vejen svarer til det udbytte 'mine' studerende nævner i interviewene.

Jeg vil i forbindelse med læringsudbyttet af gruppearbejder trække endnu en faktor fra Center for Ungdomsforskningens undersøgelse frem, nemlig **Socialt klima, relationer og tilhør**, der bl.a. omhandler de studerendes trivsel på uddannelsen, både i forhold til det faglige samarbejde og det sociale liv (Hutters & Lundby 2014:6). Om fordele ved gruppearbejdet nævnes fx, at de studerende i undersøgelsen oplever at lære mere af at arbejde i velfungerende grupper end af at arbejde alene (ibid.:56) samt at *"et socialt klima med fokus på læring i højere grad (vil) være båret af, hvordan (de studerende) sammen kan styrke deres kollektive og individuelle læring og vil dermed også i højere grad udvikle og understøtte (de studerendes) motivation for at rykke sig rent læringsmæssigt"* (ibid.:24). De studerende, jeg interviewede, gav særligt udtryk for, at det fx at kunne sparre med andre studerende var meget givende for deres læring. Det kan formentlig forklares med, at læring er en social proces (Dewey 2000:225; Illeris 2012:21); at de studerende er aktivt deltagende (Dewey 2005:201; Boud 2001:3; Wahlgren & Aarkrog 2013:104; Illeris 2012:20) samt at

studerende, der deltager emotionelt, intellektuelt og socialt i 'konstruktive samtaler' har mulighed for at lære mange forskellige kompetencer, når de samarbejder (Gwee 2003; Boud 2001:8-9). Peer learning, altså det at lære med og af hinanden, er med andre ord en vigtig læringsfaktor i forbindelse med arbejdet i grupperne.

Ifølge flere af de studerende, jeg interviewede, oplevede de umiddelbart en øget læring (transfer) i de gruppearbejder, hvor de fx gennem rollespil trænede samtaler og lign. Læringen i forbindelse med rollespil hænger i væsentlig grad sammen med, i hvilket omfang de studerende kan se sammenhængen mellem det, de træner på uddannelsen og den praksis, de sidenhen skal bruge det lærte i. Ifølge Wahlgren og Aarkrog (2013) kan man i den forbindelse dele de studerende ind i tre grupper: De studerende, der ikke kan genkende situationerne; de, der godt kan se sammenhængen og de, der også kan se, at det lærte kan bruges i flere forskellige sammenhænge (ibid.:96). Der er altså her tale om flere forskellige former for transfer - stor lighed mellem lærings- og anvendelsessituationen (nær transfer); træning af bestemte teknikker og regler (specifik transfer); ingen eller få ligheder mellem lærings- og anvendelsessituationen (fjern transfer) og evnen til at kunne omsætte fx et overordnet princip til en række forskellige praksissituationer (generel transfer) (Jf. transfer-afsnittet). Årsagen til, at de studerende kan have svært ved at transferere det, de har lært på uddannelsen til deres efterfølgende praksis kan bl.a. skyldes, at særligt fjern og generel transfer stiller store krav "*til de studerende om, at de(skål kunne) tænke abstrakt. De skal (fx) være i stand til at se, at den teoretiske viden kan være relevant og kan anvendes i en række forskellige konkrete situationer, der ikke nødvendigvis ligner hinanden*" (ibid.:32-33).

Lære med og af hinanden

Udbyttet af peer learning kan ifølge Matthew Gwee beskrives således:

"In peer learning, students will construct their own meaning and understanding of what they need to learn. Essentially, students will be involved in searching for, collecting, analyzing, evaluating, integrating and applying information to complete an assignment or solve a problem. Thus, students will engage themselves intellectually, emotionally and socially in 'constructive conversation' and learn by talking and questioning each other's views and reaching consensus or dissent" (Gwee 2003). Peer learning giver altså de studerende mulighed for at søge, indsamle, analysere, evaluere og anvende informationer i forbindelse med arbejdet i grupperne, ligesom de intellektuelt, emotionelt og socialt får mulighed for at indgå i konstruktive diskussioner og derigennem lære at argumentere og stille spørgsmål til hinandens synspunkter og holdninger.

I forbindelse med peer learning lægger de studerende i interviewene særlig vægt på, at de bliver bedre til at interagere og samarbejde; at de lærer af hinandens bidrag til diskussionerne; bliver klogere på hinandens meninger, holdninger og synspunkter og kan drage nytte af hinandens viden og erfaring. De fremhæver ligeledes, at de får mulighed for at sparre med hinanden; forklare teorier og metoder til deres medstuderende; sætte deres egne ord på samt at synergieffekten kan betyde, at de lærer mere, end hvis de sad alene med de samme øvelser/opgaver. De studerende giver også udtryk for, at de oplever at lære mere, når de selv tænker over tingene, og når de selv er med i diskussionerne både fysisk og emotionelt. Udbyttet svarer i høj grad til de færdigheder, også Boud (2001) fremhæver, som bl.a. er muligheden for at træne samarbejde og refleksion; sætte ord på egen forståelse, viden og færdigheder samt at blive inspireret af andres holdninger og synspunkter (ibid.:8-9). I det hele taget lærer de studerende "*(...) rigtig meget af at forklare deres ideer til andre og ved at deltage i aktiviteter, hvor de har mulighed for at lære af deres medstuderende*"¹¹ (ibid.:3).

Det kan tillige være værdifuldt for de studerendes læring, at deres samarbejdspartnere er deres medstuderende og dermed deres ligestillede (Boud 2001:4+8; Mazur 2009). Den opfattelse deles også af de studerende på AAU. Fx er det nemmere at få teorier mm. forklaret af deres medstuderende, da de forklarer det 'på dansk', hvor underviserne af og til taler et mere 'akademisk og svært sprog', og de føler sig mere trygge ved at spørge deres medstuderende.

Dewey ser som nævnt læring som en social proces (Dewey 2000:225), hvorfor det i hans optik er vigtigt "*at gøre individet til en deltager eller partner i den fælles aktivitet*" (Dewey 2005:36). Ifølge Dewey (ref. i Dorf 2001) skal uddannelsesstedet derfor skabe rammer for sociale læringsfællesskaber, hvor de studerendes læring kan udvikles i samspillet med andre (ibid.:115) - fx at samarbejde og hjælpe hinanden ved fx at stille spørgsmål til de andres problemløsende tænkning (Stensmo 2012:221).

Diskussioner & debatter

Som det fremgår af interviewene med de studerende, øges deres læring i gruppearbejdet fx gennem diskussioner og debatter. De forklarer det med, at de får mulighed for i højere grad at fordybe sig i og diskutere de forskellige teorier og metoder; at de gennem diskussionerne bliver bedre til at formulere sig og sætte egne ord på; at de forstår og lærer teorierne bedre, når de arbejder med dem; at de bliver bedre til at forklare og argumentere, og at deres kendskab til teorierne og metoderne bliver større. De

¹¹ Min oversættelse

understreger tillige, at de har stort udbytte af at blive præsenteret for og diskutere de andres viden, meninger og holdninger.

At udveksle, diskutere og lære af hinandens erfaringer er altså en af fordelene ved gruppearbejdet. Ifølge Wahlgren og Aarkrog (2013) kan erfaringsudveksling tillige være med til at udvikle de studerendes professionelle kompetencer. Dette kan bl.a. ske gennem en analyse af de kontekster, erfaringerne er gjort i. En sådan analyse ville nemlig kunne resultere i, at de studerendes erfaringer kobles til andres erfaringer, hvilket kan bidrage til både en bedre baggrundsforståelse og øget bevidsthed om, at den enkeltes egne erfaringer kan anvendes i flere forskellige sammenhænge (ibid.:76). Wahlgren og Aarkrog definerer reflekterede erfaringer som "*indsigt i sammenhængen mellem handlingen og dens forudsætninger og konsekvenser*" (ibid.:72). Dewey (som man kunne formode deres definition er inspireret af) definerer refleksion som "*erkendelsen af relationen mellem, hvad vi forsøger at gøre og hvad, der sker som konsekvens heraf*" (Dewey 2005:162). De studerendes udbytte af gruppearbejdet kan i denne sammenhæng altså skyldes, at de både får koblet eksempler på teorierne, og at de ved at arbejde med sammenhængen mellem forskellige handlinger og deres konsekvenser dels træner refleksion og dels udvikler deres professionelle kompetence.

De studerende beskriver, hvordan det at diskutere forskellige teorier i grupperne gør, at de bedre forstår og lærer dem, og at de - gennem det større kendskab - bliver bedre til at forklare og argumentere. Illeris (2004) understreger netop det vigtige i, at de studerende forstår det, de lærer, da det er en forudsætning for transfer. De studerende skal altså være i stand til at kunne forklare - og med udgangspunkt i egen praksis kunne komme med eksempler på - de forskellige teorier og metoder. "*Forståelse betyder at man ikke blot gengiver det, man har hørt eller set, men også er i stand til at 'gøre det til sit eget' ved at sætte det ind i nye sammenhænge*" (ibid.:171). Ifølge Wahlgren og Aarkrog (2013) er det vigtigt, at de studerende sætter ord på deres læring; at de forholder sig til, i hvilke sammenhænge de kan anvende det lærte, samt at de selv forsøger at formulere principper for, hvordan det lærte kan anvendes (ibid.:90). Muligheden for at diskutere forskellige teorier og løbende forholde sig til, hvordan teorierne kan anvendes, kan tillige være med til at styrke de studerendes forestillingsevne i forhold til Deweys fokus på, at learning by doing også handler om at kunne forudse og vurdere konsekvenserne af en given handling eller teori.

At de studerende har lært stoffet så godt, at de er i stand til at bruge det, er en grundlæggende forudsætning for transfer, altså de studerendes evne at transferere teorier og metoder, lært på universitetet, til handling i praksis. De skal med andre ord mestre det, hvilket betyder at de skal have

arbejdet med stoffet i et sådan omfang, at det fremstår såvel meningsfuldt som anvendeligt for dem (Wahlgren & Aarkrog 2013:126). Den øgede mestring af stoffet er netop en af de faktorer, de studerende fremhæver i forbindelse med arbejdet og diskussionerne i grupperne. Det kommer bl.a. til udtryk i deres beskrivelse af, at deres kendskab til teorier og metoder bliver bedre, og at de får nemmere ved at omsætte dem til praksis.

Kompetencer

Som nævnt har de studerende, jeg interviewede, en klar fornemmelse af, hvilke kompetencer færdiguddannede socialrådgivere skal have. Jeg finder det i den forbindelse interessant at sammenligne de studerendes opfattelser med den undersøgelse, Dansk Evalueringsinstitut foretog i 2010 af, hvilke kompetencer nyuddannede socialrådgivere anvender i deres arbejde, samt hvilke forhold de ville ønske, der var blevet lagt mere vægt på under deres uddannelse (ref. i Wahlgren & Aarkrog 2013). I undersøgelsen nævnes fire forskellige kategorier, som jeg her vil koble med de studerendes udtalelser (spørgsmålet om socialrådgiverens kompetencer indgik ikke i spørgeskemaet i forbindelse med interviewene på mit 9. semester, hvorfor jeg i det følgende kun vil referere til de studerende på 1. semester):

Faktuel viden og kunnen, der eks. handler om "*kendskab til lovgivningen og evnen til at kunne anvende den korrekt*" (ibid.:21) - hvilket svarer til 'mine' studerendes fokus på kompetencen til at kunne sit fag og sine teorier; at kunne argumentere for sine holdninger og at have viden om og interesse for samfundet som helhed.

Metoder og teknikker, der bl.a. drejer sig om samtaleteknikker; problemløsningsmodeller og sagsbehandlingsmetoder (ibid.:21) - hvilket svarer til at kunne de relevante teorier og metoder samt eks. at kunne kommunikere/have viden om kommunikation.

Generel metodetilgang, som omhandler helhedssyn i sagsbehandlingen, fx "*evnen til at se den enkelte person i en social kontekst (eller) de konkrete problemer som en del af en større helhed*" (ibid.:22) - hvilket fx kommer til udtryk via de studerendes fokus på en grundlæggende accept og forståelse af andre samt af evnen til at kunne sætte sig i andres sted og møde borgeren, hvor denne er.

Og **Personlige kompetencer** (som jeg tidligere har været inde på), der refererer til den enkeltes evne til at reflektere over både sig selv og sin rolle som professionel (ibid.:22).

Ifølge undersøgelsen er det de studerendes opfattelse, at de under uddannelsen kun har tilegnet sig en begrænset del af de kompetencer, de har brug for efterfølgende. De har bl.a. arbejdet med "*deres rolle som socialrådgivere. Men ingen af kompetencerne er tilegnet i en sådan udstrækning, at de interviewede*

oplever, at de mestrer dem" (ibid.:22-23). Denne mestring kunne ifølge dimittenderne være blevet opnået gennem løsningen af faktiske problemer og øget praksistræning (ibid.:23).

Som det fremgår, har såvel 'mine' studerende som de nyuddannede socialrådgivere langt hen ad vejen enslydende opfattelser af, hvilket kompetencer de overordnet set tillægger værdi. Hvor dimittenderne dog har et øget fokus på deres 'personlige kompetencer', er dette ikke noget, 'mine' studerende nævner, hvilket formentlig kan tilskrives, at de på det adspurgte tidspunkt blot var et halvt semester henne i deres uddannelse. Jf. min tidligere beskrivelse af, at man er nødt til at finde ud af, hvor man er, før man kan gøre sig mere specifikke tanker om, hvor man skal hen og hvordan (Namensen 2015:13), er det min antagelse, at det at have dannet sig nogle overordnede forestillinger om, hvilke kompetencer man som socialrådgiver bør besidde, er væsensforskelligt fra at have gjort sig tanker om og reflekteret over sin egen rolle som kommende professionel.

Tryghed

Som jeg redegjorde for tidligere, er der forskel på, hvilke typer gruppearbejde, der virker mest læringsfremmende på de studerende. Nogle er mest trygge, når de arbejder sammen med studerende, de har et personligt forhold til (da de der oplever, at de kan være mere åbne og ligefremme; at de kan sige, hvad de føler og mener, og at de ikke behøver at holde sig tilbage), mens andre er mest trygge, når de er sammen med studerende, de ikke har et personligt forhold til (da de der ikke behøver være bange for at komme til at ødelægge deres venskaber; at de arbejder mere koncentreret, fordi de ikke bruger tiden på at tale privat, og at det ikke bliver så ensformigt, da gruppens medlemmer ofte er mere forskellige). Selv om konteksterne er forskellige oplever begge grupper altså, at de slapper mere af, kommer bedre på banen og lærer mere, når de føler sig trygge.

Generelt set er tryghed en vigtig forudsætning for læring (Illeris 1999:87; Hiim & Hippe 2002:83). Fx fremhæver Hutter og Lundby (2014) i deres undersøgelse foretaget for Center for Ungdomsforskning, at det kan være forbundet med sårbarhed og ubehag at skulle dele sine personlige refleksioner med de andre i gruppen, hvorfor det er vigtigt at opbygge et socialt miljø, der bygger på gensidig tillid og tryghed (ibid.:40). En opfattelse, der deles af Hiim og Hippe (2002), der understreger, at "*læringsmiljø som er præget af trivsel og tillid, er afgørende for at få et godt læringsresultat*" (ibid.:83). Det er tillige vigtigt, at de studerende oplever et godt samarbejde og et givende udbytte, da det er med til at fremme de studerendes tryghed og engagement samt opbygge et konstruktivt samarbejde (Kaae 1997:117+120).

Læringsindsigt & deltagelse

Jeg vil i dette afsnit undersøge om og i hvilket omfang, der er sammenhæng mellem på den ene side de studerendes læringsforståelse og oplevelse af læringsudbytte i forbindelse gruppearbejdet og på den anden side deres deltagelse i disse.

Der synes umiddelbart - som det også var tilfældet med forelæsningsne - at være forskel på de studerendes læringsindsigt og faktiske deltagelse, hvorfor det også i denne forbindelse er væsentligt at have sig for øje, at de studerendes læringsforståelse og oplevelse af udbytte ikke er de eneste faktorer, der påvirker deres deltagelse og læring. Til belysning af dette vil jeg også her inddrage Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe 2002:104).

Hovedparten af de studerende opfatter arbejdet i grupperne som en aktivitet, der både understøtter deres forståelse af læring og giver dem mulighed for at tilegne sig et øget læringsudbytte fx i form af væsentlige jobkompetencer. I mine observationer af undervisningen var billedet dog et lidt andet. Flere studerende forlod undervisningen for ikke at vende tilbage, når de blev sendt ud i grupper (Bilag 17:5; Bilag 18:4; Bilag 19:3), og kun et fåtal deltog efterfølgende i gennemgangen af øvelserne (Bilag 14-19).

De studerende er selv inde på flere forskellige faktorer, der kan have negative konsekvenser for deres deltagelse i de forskellige gruppearbejder. Flere studerende fortæller bl.a., hvordan udsigten til at skulle fremlægge i plenum kan få dem til helt at droppe gruppearbejdet (Bilag 5 - S3:21; Bilag 5 - S5:21). 'Rammefaktorerne' får dermed indflydelse på de studerendes 'læringsforudsætninger', der bl.a. handler om, at "*angsten og utrygheden (kan blive så stor, (at) en blokering mod læring finder sted*" (Hiim & Hippe 2002:35). Andre beretter om, hvordan deres medstuderendes 'læringsforudsætninger' også kan være med til at påvirke læringen i grupperne, idet der kan være stor forskel på, hvilke erfaringer - både faglige og menneskelige - de studerende har med 'i rygsækken' (Bilag 12 - S13:7). 'Rammefaktorerne' får også betydning i forhold til fx de studerendes mulighed for at finde egnede grupperum, hvilket igen får indflydelse på, hvor lang tid de har til øvelserne og dermed også på deres udbytte af gruppearbejdet.

Som nævnt ovenfor er der forskel på, i hvilke gruppe-kontekster de studerende føler sig mest trygge, hvilket får indflydelse på deres udbytte af gruppearbejdet. Såvel 'læreprocessen' (altså hvordan underviserne tilrettelægger undervisningen) som 'rammefaktorerne' (der også omhandler hvilke faglige og pædagogiske kundskaber underviserne besidder) får altså betydning for de studerendes læring. Vælger underviseren fx, at de studerende skal arbejde sammen i studiegrupperne, betyder det tryk for nogle

men ikke for andre, hvilket i så fald kan få betydning for deres læringsudbytte. For så vidt, at denne forskel på de studerendes udbytte er ukendt for underviserne, vil en del af de indvirkende faktorer selvfølgelig være tilfældige. Men de vil ikke desto mindre stadig komme til at spille en rolle for/indvirke på de studerende.

En faktor som 'vurdering' kan også få betydning for gruppearbejdet. I forbindelse med mit 9. semester projekt interviewede jeg foruden de studerende også et par af underviserne. Fokuset i interviewet var tilrettelæggelsen af undervisningen samt uddannelsens struktur i relation til deres fag. Underviserne berettede om, hvordan de oprindeligt havde kombineret deres undervisning med gruppearbejde for på den måde at aktivere de studerende. Det havde dog efter deres opfattelse ikke givet de studerende det ønskede faglige udbytte (Bilag 1:1) og ej heller et tilstrækkeligt stort kendskab til de såkaldte juridiske metoder - "*this kind of teaching has proven insufficient providing the students with sufficient knowledge of legal methods*" (Schultz 2013:176). De studerende fik altså kort fortalt viden om lovenes indhold, men ikke om hvordan de skulle anvendes (ibid.). Antallet af forelæsninger blev derfor reduceret og tiden blev i stedet brugt på et langt mere struktureret gruppearbejde med udgangspunkt i 'The seven jump Maastricht model' (ibid.: 177), hvilket i højere grad gav de studerende mulighed for at arbejde systematisk med juridiske spørgsmål. "*We wanted the problem-solving process to generate new knowledge in the students, knowledge that would be necessary for them to acquire before they could tackle the problem*" (ibid.). Jeg vil ikke her komme nærmere ind på disse omstændigheder, da underviserne ikke længere arbejder på denne måde. Årsagen hertil er, at de ændrede 'rammefaktorer' i forbindelse med de store optag i 2012 og '13 på ny fik underviserne til - med udgangspunkt i 'vurderingen' (evalueringen af undervisningsforløbene) - at ændre i 'læreprocesserne'. De følte ikke længere, at de havde ordentligt styr på, om de studerende fik tilstrækkeligt ud af undervisningen (Bilag 1:2), hvorfor de indførte særlige undervisningsforløb med en række studenterinstruktører (fra jurastudiet), som mødtes med de studerende i mindre grupper for at drøfte stoffet og besvare spørgsmål (ibid.).

Som jeg tidligere var inde på har jeg gennem mit arbejde med specialet for alvor fået øjnene op for, hvor mange forskellige faktorer, der rent faktisk påvirker de studerende og dermed også deres læring og læringsudbytte. Som en af de studerende siger: "*Helt overordnet set er jeg altså meget bekymret for kvaliteten af vores uddannelse, pga. alt det min årgang har været igennem i forhold til forelæsningerne på de meget store hold og alt det der! Jeg tror ikke, at vores årgang bliver lige så gode socialrådgivere som dem før og efter os. Og det er jeg altså ret bekymret over...*" (Bilag 4 - S2:11).

Konklusion

Udgangspunktet for min kandidatuddannelse har fra første færd været et ønske om efterfølgende at få arbejde som underviser. Jeg har derfor i forbindelse med såvel forelæsninger som projekter haft et særligt fokus på undervisernes tilrettelæggelse af undervisningen. Især gennem arbejdet med 9. semester projektet blev det tydeligt for mig, at jeg manglede en øget indsigt i studerendes forståelse af egen læring og læringsudbytte.

På 10. semester valgte jeg derfor at undersøge emnet nærmere.

Min problemformulering lyder derfor som følger:

Hvilken læringsforståelse har de studerende på Socialrådgiveruddannelsen på Aalborg Universitet?

I hvilke kontekster oplever de studerende, at de opnår størst læringsudbytte samt hvorfor?

Hvilke sammenhænge kan identificeres mellem på den ene side de studerendes læringsforståelser og læringsudbytte og på den anden side deres faktiske deltagelse i undervisningen?

For at belyse problemstillingen valgte jeg dels at interviewe en række studerende fra socialrådgiveruddannelsen på AAU og dels at iagttage dele af undervisningen. Jeg tilrettelagde mine interviewspørgsmål ud fra ønsket om at søge indsigt i de studerendes forståelse af læring og læringsudbytte set i forhold til især forelæsninger og gruppearbejder.

I min egen undervisning (bl.a. som tegnsprogsunderviser og som uddannet lærer på CDH - min gamle arbejdsplads Center for Døvblindhed og Høretab) tilrettelagde jeg min undervisning primært med udgangspunkt i John Dewey learning by doing, og da de studerende, jeg interviewede på 9. semester havde givet udtryk for, at de lærte mest, når de selv var aktive; når de forholdt sig reflekterende til undervisningen, og når de fx undrede sig og/eller fandt noget særligt interessant, valgte jeg også ham i denne forbindelse. Særligt grundet hans fokus på læring som en både social og aktiv proces, hvor bevidstheden hos den lærende skal 'række ud efter' og bearbejde stoffet. Ifølge Dewey forekommer der overordnet set to former for erfaring - 'forsøg-fejl-metoden' og den erfaring, der opstår, når den lærende analyserer problemer, reflekterer over mulige løsninger og slutteligt forholder sig til konsekvenserne af disse. Jo mere refleksion - jo dybere erfaringer og jo mere læring. Undervisningen bør ifølge Dewey tilrettelægges således, at der så vidt muligt tages udgangspunkt i de studerendes eksisterende viden og erfaringer, og det bør ligeledes tilstræbes, at de studerende er motiverede og selv er med til at sætte mål for undervisningen.

Grundet Deweys fokus på læring som en aktiv og social proces valgte jeg ligeledes at inddrage teorien om peer learning, da den netop handler om at lære med og af hinanden. Samarbejde med ligestillede giver de studerende mulighed for at udvikle færdigheder i dels at samarbejde og dels gennem dette samarbejde at udvikle færdigheder i at sætte ord på de forskellige teorier og metoder; at argumentere for egen viden, forståelse og færdigheder; analysere og evaluere; lære af andres synspunkter, holdninger og erfaringer; samt at indgå intellektuelt, emotionelt og socialt konstruktive diskussioner.

Da socialrådgiveruddannelsen er en professionsuddannelse, er det særlig vigtigt, at de studerende løbende tilegner sig evnen til at anvende den viden og kunnen, de lærer på uddannelsen, til kompetent handling i deres kommende praksis. Altså transfer. I min optik var det derfor også vigtigt, at jeg i min undersøgelse forholdt mig til, hvilke forhold i undervisningen der virker fremmende for transfer. Træning i transfer dækker både over viden og færdigheder, der er lettere for de studerende at transferere (nær og specifik transfer) og viden og færdigheder, der er sværere for de studerende at transferere (fjern og generel transfer). Den største indflydelse på graden af transfer fås i samspillet mellem de forskellige elementer og faktorer - nemlig den studerende, underviseren, undervisningen og indholdet.

Overordnet set er det de studerendes opfattelse, at de lærer mest, når de deltager aktivt i undervisningen. Til **forelæsningerne** kommer det bl.a. til udtryk ved:

Læringsforståelse:

Læring er såvel en aktiv som en social proces, hvorfor interaktion med både undervisere og medstuderende (peers) opleves som vigtig. Læringen øges, når de får mulighed for selv at sætte ord på; reflektere over og selv formulere teorier og metoder, samt søge efter sammenhænge mellem teori og praksis. Læring kan både hænge sammen med at udføre handlingen og med at reflektere over en given løsning og dennes konsekvenser. Undring, interesse og motivation - samt oplevelsen af, at læringen tager udgangspunkt i de studerendes allerede erkendte viden og erfaringer - øger tillige læringen. Det er ligeledes vigtigt, at de studerende tilegner sig den teoretiske viden på et sådan niveau, at det bliver meningsfuldt og anvendeligt.

Læringsudbytte:

De studerende oplever at forstå, lære og huske teorierne bedre; få indsigt i andres perspektiver, synspunkter og holdninger, samt at få koblet teori og praksis bl.a. gennem eksempler. De får tillige

mulighed for at argumentere for egen forståelse; diskutere, forklare og sætte egne ord på. Refleksion og diskussion giver større indsigt i og forståelse af de forskellige teorier og metoder (og hvordan de skal anvendes), hvilket dels gør de studerende bedre i stand til forstå og anvende deres viden og dels relatere det lærte til deres kommende arbejde som socialrådgivere.

Og i **gruppearbejdet** kommer det bl.a. til udtryk ved:

Læringsforståelse:

Særlig i gruppearbejdet har de studerende mulighed for at deltage aktivt og arbejde med - og lære af - deres peers; at lære ved at gøre (learning by doing); koble teori og praksis; forholde sig til i hvilke sammenhænge det lærte kan bruges i deres kommende praksis - og dermed gøre det lærte til sit eget; reflektere over og analysere konsekvenserne af forskellige problemstillinger; fordybe sig i og diskutere teorier og metoder, samt sætte ord på egne tolkninger og meninger.

Læringsudbytte:

Selv at arbejde med de forskellige teorier og metoder øger de studerendes forståelse; gør de lærer det mere i dybden; at de bliver bedre til at argumentere; bliver klogere på de andres meninger, holdninger og bidrag til diskussionerne; lærer af deres viden og erfaringer; og får trænet refleksion. De lærer tillige at samarbejde; formidle, og bliver desuden bedre til at se sammenhængen mellem uddannelsen og deres kommende praksis. De studerende giver udtryk for, at det særligt er i forbindelse med gruppearbejdet, de får trænet de kompetencer, de finder vigtige i arbejdet som socialrådgivere.

Generelt fandt jeg, at de studerende var utrolig bevidste om deres egen forståelse af læring og af, hvilket læringsudbytte de forskellige læringskontekster kunne give dem. Det undrede mig derfor, at jeg ikke i særlig høj grad så en sammenhæng mellem de studerendes læringsindsigt og deltagelse i undervisningen. Selv om flertallet af de studerende havde givet udtryk for, at de lærte mest, når de selv deltog aktivt, oplevede jeg ofte, at det reelt kun var et fåtal af de studerende, der deltog i de forskellige debatter og diskussionerne i plenum. Ligesom en del af de studerende fravalgte muligheden for at arbejde i grupper og i stedet forlod undervisningen for ikke at komme tilbage. Først under arbejdet med analysen af interviewene blev jeg for alvor bevidst om, hvor mange forskellige faktorer og elementer, der rent faktisk spiller ind på - og påvirker - såvel de studerende som deres læring, fra love på landsplan til lokalernes størrelse. Erkendelsen gav mig en forståelse af forskellen mellem de studerendes udtalelser og handlinger. Det er

derfor som underviser (mere specifikt og, tænker jeg, som uddannelsesinstitution generelt), vigtigt at tage alle forhold i betragtning, når undervisningen skal tilrettelægges.

Perspektivering

Formålet med specialet har været at 'lære om at lære' og altså ikke at undersøge, hvordan konklusionerne ville kunne omsættes til og danne grundlag for didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning på Aalborg Universitets eller professionshøjskolernes socialrådgiveruddannelse..

Ikke desto mindre vil jeg anvende min nyerhvervede viden i et forhåbentligt kommende arbejde som underviser. Derfor har jeg også undervejs i forløbet med specialet - og med udgangspunkt i de studerendes udtalelser – overvejet, hvilke tiltag jeg kunne forestille mig for at imødekomme de studerendes meninger og holdninger. Aktiv læring i mindre grupper og studenterindflydelse på undervisning synes dog ikke at harmonere med de eksisterende uddannelsespolitiske rammer, som (ad indledning) aktuelt synes at fokusere på store optag, hurtigt-igennem-studiet og besparelse på undervisningsressourcer. Men i centrum i al undervisning må være: At underviser og studerende i størst muligt omfang lærer hinanden at kende på et niveau, der giver de studerende indsigt i undervisningens mål, indhold og læringsformer; at undervisningen tilrettelægges på en måde, der betrykker de studerende i at aktiv deltagelse fx gennem spørgsmål og dialog påskønnes; at undervisning i plenum formidler teorier og metoder, mens summeøvelser og gruppearbejder anvendes til (sammen med peers) at træne såvel stoffet som evnen til at samarbejde.

Referencer

- Amabile, Teresa (1996). **Creativity and Innovation in Organizations**. Harvard Business School
- Argyris, Chris (2012). **Organisatorisk læring - single- og double-loop**. I: Knud Illeris (red.). **49 tekster om læring**. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Bekendtgørelse om uddannelse til **professionsbachelor som socialrådgiver, BEK nr. 766 af 24.6.2011**
- Berthelsen, Jens, Illeris, Knud og Poulsen, Sten Clod (1977). **Projektarbejde - erfaringer og praktisk vejledning**. Holstebro: Borgen
- Beukel Bak, Søren (2016). **Omstridt reform aflives på AAU. Samarbejde betyder bedre lokale regler**. Nordjyske Stiftstidende. 14.05.2016
- Boud, David (2001). **Introduction: making the move to peer learning**. In: David Boud, Ruth Cohen and Jane Sampson (eds.). **Peer learning in higher educations - learning from & with each other**. London: Kogan Page Ltd./Sterling: Stylus Publishing inc.
- Bruner, Jerome (1998). **Folkepædagogik**. I: Jerome Bruner. Uddannelseskulturen. Viborg: Gyldendals pædagogiske bibliotek
- Caspersen, Sven (2004). **Preface**. In: Anette Kolmos, Flemming K. Fink and Lone Krogh (eds.). **The Aalborg PBL Model - Progress, Diversity and Challenges**. Aalborg Ø: Aalborg University Press
- Dansk Fremmedordbog** (1997) af Karl Hårbøl, Jørgen Schack & Henning Spang-Hanssen. Munksgaards Ordbøger
- Dewey, John (2012). **Barnet og læreplanen**. I: Knud Illeris (red.). **49 tekster om læring**. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Dewey, John (2005). **Demokrati og uddannelse**. Aarhus: Forlaget Klim. Redaktion: Claus Madsen og Per Munch
- Dewey, John (2000). **John Dewey**. Viborg: Rosinante forlag. Redaktion: Hartnack, Justus og Sløk, Johannes
- Dorf, Hans (2001). Dewey: **Det moderne samfunds pædagog**. I: Niels Reinsholm og Hans Skadkær Pedersen. **Pædagogiske grundfortællinger**. Aarhus N: KvaN
- Gustavsson, Bernt (2001). **Videns-filosofi**. Aarhus N: Forlaget Klim
- Gwee, Matthew C. E. (2003). **Successful learning**.
www.cdtl.nus.edu.sg/success/sl13.htm
Læst: September 2015
- Harder, Margit (2006). **Anerkendelsesstrategier - som de udøves af foreninger til støtte for forældre til anbragte børn**. Ph.d. afhandling. Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation, Aalborg Universitet

- Harder, Margit (2008). **Bilag 1. I: Maria Appel Nissen, Margit Harder & Majbritt Bang Andersen. Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov - en pilotundersøgelse.** Aalborg: Aalborg Universitet - Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation.
- Harder, Margit (2015). **Socialt arbejde med grupper og netværk.** I: Margit Harder og Maria Appel Nissen (red.). **Socialt arbejde i en foranderlig verden.** København: Akademisk forlag
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2002). **Undervisningsplanlægning - for faglærere.** København: Gyldendal
- Hutters, Camilla og Lundby, Astrid (2014). **Læring, der rykker. Læring, motivation og deltagelse - set fra elever og studerendes perspektiv.** Udarbejdet af Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet i regi af Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium.
- Højberg, Henriette (2004). **Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne.** I: Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.). **Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer.** Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (2009). **Læring.** Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (1999). **Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx.** Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (2004). **Læring i arbejdslivet.** Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2012). **Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen? I: Knud Illeris (red.). 49 tekster om læring.** Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Jørgensen, Frances (2004). **The Students Voice.** In: Anette Kolmos, Flemming K. Fink and Lone Krogh (eds.). **The Aalborg PBL Model - Progress, Diversity and Challenges.** Aalborg Ø: Aalborg University Press
- Kaae, Arno (1997). **Gruppeproces og -problemer.** I: Poul Bitsch Olsen og Kaare Pedersen. **Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog.** Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Kolmos, Anette, Fink, Flemming K. og Krogh, Lone (2004). **The Aalborg Model - problem-based and project-organized learning.** In: Anette Kolmos, Flemming K. Fink and Lone Krogh (eds.). **The Aalborg PBL Model - Progress, Diversity and Challenges.** Aalborg Ø: Aalborg University Press
- Kvale, Steinar (1997). **Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.** København K: Hans Reitzels Forlag
- Laursen, Erik og Stegeager, Nicolai (2012). **Organisatorisk læring og transfer.** I: Nicolaj Stegeager og Erik Laursen (red.) (2012). **Organisationer i bevægelse. Læring - udvikling - intervention.** Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Lund, Birthe og Jensen, Julie Borup (2013). **Læringsteori: Hvordan skabes kreative samarbejdsprocesser? I: Eva Sørensen og Jacob Torfing (red.). Samarbejdsdrevet innovation - i den offentlige sektor.** København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- Madsen, Mogens Ove og Øllgaard, Jørgen (2006). **Universitets- og forskningsreformer som neoliberal politik - I Økonomi og samfund.** Red. af Peter Nielsen. København: Frydenlund

Mazur, Eric (2009). **Confessions of a converted lecturer**. (Set: maj 2014, dec 2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=WwslBPj8GgI>

Namensen, Iben Harder (2016). **Didaktiske overvejelser og tiltag på socialrådgiveruddannelsen på AAU**. Projekt: 9. semester, Læring og Forandringsprocesser, Aalborg Universitet

Namensen, Iben Harder (2015). **Portfolio som redskab til bedre læring**. Portfolio opgave: 9. semester, Læring og Forandringsprocesser, Aalborg Universitet

Nissen, Maria Appel, Harder, Margit og Andersen, Majbritt Bang(2008). **Socialrådgiveres fremtidige kvalifikations- og kompetencebehov - en pilotundersøgelse**. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation

Politikens Filosofileksikon (2010). Finland: Politikens Forlag

Psykologisk pædagogisk ordbog (1993). København: Gyldendal

Sampson, Jane & Cohen, Ruth (2001a). **Designing peer learning**. In: David Boud, Ruth Cohen and Jane Sampson (eds.). **Peer learning in higher educations - learning from & with each other**. London: Kogan Page Ltd./Sterling: Stylus Publishing inc.

Sampson, Jane & Cohen, Ruth (2001b). **Strategies for peer learning: some examples**. In: David Boud, Ruth Cohen and Jane Sampson (eds.). **Peer learning in higher educations - learning from & with each other**. London: Kogan Page Ltd./Sterling: Stylus Publishing inc.

Schultz, Trine (2013). **Using Problem-based learning (PBL) in teaching law to social work students**. I: **Visions challenges and strategies** (2013) af Lone Krogh og Annie Aarup Jensen. Aalborg: Aalborg University Press

Schön, Donald (2001). **Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder**. Aarhus: Forlaget Klim

Schön, Donald (2012). **Refleksion-i-handling**. I: Knud Illeris (red.). **49 tekster om læring**. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Stensmo, Christer (2012). **Indføring i pædagogisk filosofi**. Aarhus: Forlaget Klim

Studieordning, **professionsbacheloruddannelsen Socialrådgiver**, 1. februar 2015 - Studieordningens fællesdel for socialrådgiveruddannelserne i Danmark.

Tanggaard, Lene (2011). **Innovativ evaluering i uddannelse**. I: Karen Andreasen, Nanna Friche og Annette Rasmussen. **Målt og vejret, Uddannelsesforskning om evaluering**. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Thisted, Jens (2012). **Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik**. Viborg: Munksgaard.

Wahlgren, Bjarne og Aarkrog, Vibe (2013). **Transfer - kompetence i en professionel sammenhæng**. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Wahlgren, Bjarne (2009). **Transfer mellem uddannelse og arbejde**. København: Nationalt center for kompetenceudvikling.

Wahlgren, Bjarne, Høyrup, Steen, Pedersen, Kim & Rattleff, Pernille (2002). **Refleksion og læring - Kompetenceudvikling i arbejdslivet**. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

www.aau.dk

Problembaseret læring (PBL) på Aalborg Universitet

www.aau.dk/om-aau/aalborg-modellen-problembaseret-laering/

Læst: November 2015

www.bt.dk

Regeringen vil ændre i fremdriftsreformen

Andersen, Thomas Nørgaard, 16.11.15

www.bt.dk/politik/regeringen-vil-aendre-i-fremdriftsreformen

Læst: April 2016

www.politiken.dk

Universitetsreform kan give bureaukrati og frafald

Hjortdal, Marie og Nilsson, Kirsten, 17.11.13

www.politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2134317/universitetsreform-kan-give-bureaukrati-og-frafald/

Læst: April 2016

www.socialraadgiverne.dk

Rekordstort optag truer kvaliteten på uddannelserne

Nørby, Jesper, 24.04.14

www.socialraadgiverne.dk/Default.aspx?ID=8710

Læst: August 2015

www.socrative.com

Læst: April 2016

www.videnskab.dk

Videnskab.dk er et nyhedsmedie med fokus på forskning

www.videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik

Læst: December 2015

Bilag 1

Samtale med underviserne

(Jeg har, for på bedst mulig måde at anonymisere de pågældende undervisere, valgt udelukkende at referere dette interview, så karakteristiske formuleringer og lign. ikke fremstår genkendelige).

De studerende har jura på næsten alle moduler - men med den nye modulopbygning er der nogle moduler, hvor jura enten ikke er med eller kun meget lidt med.

To hold har allerede prøvet undervisningen med studenterinstruktorerne. I 2014.

Er de studerende til juraeksamen i alle de moduler, hvor de har jura?

Ja, men efter den nye studieordning er det blevet mere tværfagligt og jura vægtes forskelligt.

Er de studerende oppe i jura eksamen i slutningen af hvert semester?

Ja, det kan godt være, at de er oppe i flere fag, men så bliver spørgsmålene til de enkelte fag adskilt. Sådan er det i hvert fald på første semester. Der laver vi en case og så laver socialt arbejde nogle spørgsmål til casen og samfundsfag laver nogle spørgsmål til casen og så har vi nogle adskilte dele af besvarelsen som vi hver især kan rette og så bliver karakteren et gennemsnit af karaktererne fra de enkelte fag.

I forbindelse med valgfagene bliver det sikkert sådan, at de skal skrive et tværfagligt projekt, hvor der så efter afleveringen bliver trukket lod om, hvilke fag de skal op i. Altså hvilket fag, der bliver lagt ekstra vægt på i den mundtlige eksamen. Der bliver med andre ord tale om en 'tonet eksamen'.

De 4 hovedområder på uddannelsen er: Jura, samfundsfag, psykologi/psykiatri, socialt arbejde.

Vi har tidligere kørt med gruppearbejde i forbindelse med forelæsningserne for på den måde at aktivere de studerende mere i undervisningen - men vi oplevede ikke, at de studerendes udbytte i den forbindelse var særlig stort, så derfor startede vi med at lave noget, vi kaldte KONFERENCER. Over nettet. Hvor vi sad ved computeren 4 timer i træk og hvor de studerende så kunne skrive spørgsmål mm. til os, som vi så besvarede i et åbent forum, så alle kunne få glæde af det.

Det fungerede faktisk rigtig fint. Somme tider var de enormt oppe på mærkerne og vi oplevede rigtig mange gode ting ved 'konferencerne', de begyndte fx at stille spørgsmål, de ellers ikke ville have stillet, de begyndte også at gå mere i dybden, osv., men da antallet af studerende steg, syntes vi ikke længere, vi havde tilstrækkeligt meget styr på, om de nu alle sammen var med, og om de fik nok ud af det - og så var det vi fik muligheden for at bruge studenterinstruktorer, og så greb vi den.

Konferencesystemet blev altså noget udfordret af, at der var så mange studerende, at vi ikke følte, at konferencerne var tilstrækkelige, hvorfor vi tænkte, at det måske var smartere, at studenterinstruktorerne mødtes med de studerende i meget mindre grupper og besvarede deres spørgsmål. Der var ca. 20 - 25 studerende i hver gruppe.

Undervisningen med studenterinstruktorerne er sådan set, at vi har gjort konferencerne *fysiske*.

I stedet for at vi sidder og kommunikerer med de studerende på nettet, tilrettelægger vi et undervisningsforløb med hhv. forelæsninger og hold med studenterinstruktorer, hvor de studerende har mulighed for at stille den samme type spørgsmål samt få hjælp til at besvare de stillede opgaver. Der er her tale om mindre hold og dertil kommer, at det nok også er nemmere for de socialrådgiverstuderende at være mere åbne, når de er sammen med instruktorerne end når de er sammen med underviserne.

Vores undervisning er meget case-baseret. Og i den forbindelse har vi været meget inspireret af 'the 7 jump Maastricht model'. De studerende skal altså selv skulle være facilitatorer i en eller anden form for problemorienteret case-arbejde.

I artiklen (Using problem-based learning (PBL) in the teaching of law til social work students) handler den sidste del om 'the using of ICT', altså om hvordan og med hvilken begrundelse vi brugte net-konferencerne. Underviserne udfyldte på sin vis rollen som studenterinstruktorer ved gennem nettet at gå i dialog med de studerende. Første del af artiklen handler om baggrunden, som den jo også er nu, for hvorfor det er nødvendigt, at de socialrådgiverstuderende får træning i konkret rets-anvendelse. Fordi det er det, de skal kunne og det er det, de bliver stillet til regnskab for til eksamen.

Hvad var bevæggrunden for, at I ændrede praksis?

Konferencesystemet virkede ikke optimalt pga. af alle de studerende.

På studiet er der helt basale ting omkring, hvordan man bruger retskilderne; hvordan man slår man op i lovene; hvordan man skal læse paragrafferne; hvordan man finder ud af, hvilken bekendtgørelse der knytter sig til hvilken problematik; osv. Der er med andre ord mange håndværksmæssige ting, de studerende skal have styr på og det synes at være svært for dem. Vi stod så i den gunstige situation, at vi begyndte at få nogle jura studerende, der var blevet færdige med deres valgfag 'social ret' og som derfor kendte til området. Vi havde derfor studerende, vi kunne bruge som studenterinstruktører - fordi de netop vidste noget om social ret og som også havde grundlæggende viden om de juridiske metoder.

Vi har som undervisere hjulpet instruktørerne ekstremt meget - de har fået opgaver, vejledende besvarelser, livlinier til os, hvis de havde nogle spørgsmål, osv.

De enkelte studenterinstruktører har grebet undervisningen meget forskelligt an. Det har været op til dem selv og gruppen af studerende. Nogle har lavede power points, andre brugte tavlen.

De har kunnet kommunikere med deres egne grupper af studerende over nettet. Men det har ikke været brugt som konferencerum med derimod til efterfølgende at samle op på det, der måtte være dukket op i undervisningen, til almindelige beskeder, mm.

De studerende har også haft mulighed for at lave en skriftlig afleveringsopgave som instruktørerne så efterfølgende har rettet. Altså en slags prøveeksamen, hvor de rent faktisk har prøvet at lave en gammel eksamensopgave, der så er blevet rettet af instruktørerne. De fik ikke en konkret karakter, men kommentarer - og de fik så også at vide, på hvilket niveau besvarelsen lå. Så det har altså også været en af instruktørernes opgaver.

Med hensyn til Maastricht så er det en eksisterende model, hvor der er 7 trin i forbindelse med de studerendes arbejde i grupper. Vi har så prøvet at lave den om til en model i forhold til undervisningen med studenterinstruktørerne. Altså hvad er det retlige problem; hvilke retskilder skal du bruge; osv, så de studerende havde noget at arbejde ud fra, altså en juridisk metode.

Fandt I selv på at bruge studenterinstruktørerne?

Studenterinstruktionstanken bruges allerede på jura studiet, hvor ældre studerende laver diverse faglige øvelser med yngre studerende.

Nu er socialrådgiverstudiet sådan, at de studerende skal vælge, hvilken retning de vil gå - fx børn og unge eller handicappede eller arbejdsmarkedsområdet. De skal altså så vælge to valgfag. I den forbindelse skal de lave et tværfagligt projekt og der tænker jeg ikke, at vi kan bruge instruktorerne. Der har de brug for vejledere, der er mere generalister end specialister i at bruge juridisk metode.

Det instruktorerne er gode til, udover det rent faglige, er det der 'hands on'. Altså hvordan arbejder man med retskilderne; hvordan kommer man frem til de rigtige resultater og hvordan man argumenterer på bedste måde. Op til praktiskforløbet er det mere en generalistuddannelse og der vil instruktorerne kunne bruges med stor fordel. De vil nok også godt kunne bruges efterfølgende - men det afhænger dog af, hvordan eksamensformen bliver.

Studererinstruktorerne er gode til at se på et specifikt område, men hvis de skal vejlede i forhold til en bredere problemstilling fx i forbindelse med et projekt, kræver det noget andet. Instruktorerne ville givetvis have svært ved at gennemskue hele lovgivningen og dermed også have svært ved at kunne foreslå, hvad der ville være relevant her og her.

De studerende har haft stort udbytte af undervisningen med studenterinstruktorerne! De er mødt op i hobetal og har tillige været meget positive i evalueringen af forløbene.

I forbindelse med forelæsningerne har de studerende forberede nogle opgaver som så bliver gennemgået på det store hold.

De har ikke meget tid til reelt gruppearbejde, så det vil typisk være baseret på, at de har forberedt sig hjemme fra og så sidder de måske lige og snakker sammen to og to om de resultater, de er kommet frem til og så gennemgår vi opgaverne og besvarelserne på holdet.

Opbygningen er således at vi først på ugen har forelæsninger og sidst på ugen cases med instruktorerne. Tiden med instruktorerne går selvfølgelig fra tiden til forelæsningerne.

De studerende fik udleveret opgaver/cases som de så besvarede hjemmefra. De sidder altså ikke og laver decideret gruppearbejde med instruktorerne. De har to timer, hvor de kikker på, hvilke svar de studerende selv er kommet frem til og så retter og diskuterer de besvarelserne sammen. Så det kræver helt sikkert

forberedelse. Og det har vi også lagt meget vægt på - for overhovedet at få noget ud af det, er det altafgørende, at de har siddet og arbejdet med opgaven hjemme. Mange af dem har gjort det i mindre grupper á to eller tre, mens andre har arbejdet individuelt.

Tiden med studenterinstruktorerne er baseret på dialog - det er ikke undervisning på samme måde som til en forelæsning. Så hvis der ikke har været spørgsmål eller lign, har instruktorerne lov til at slutte timen af.

Efter endt forløb bliver de besvarelser studenterinstruktorerne har fået udleveret lagt på nettet, så alle kan se dem.

[Er det noget I vil fortsætte med at gøre - bruge studenterinstruktorer?](#)

Vil helt sikkert bruge dem igen! For det fungerer bare så godt!!!

Til evalueringen fremgik det faktisk, at de studerende selv syntes, det var hos instruktorerne de lærte mest. Men det er jo selvfølgelig også, fordi de har lært det grundlæggende til forelæsningerne.

Men kombinationen af grundlæggende undervisning og det konkrete arbejde med stoffet er super god.

Bilag 2

Spørgsmål til de studerende på 3. semester

Hvordan foregår de almindelige forelæsninger?!

Stikord: konferencer, gruppearbejder, opfordringer til samtaler to og to, hjemmeopgaver, quizz'er, powerpoints, underviser taler, underviser stiller spørgsmål/får svar, I stiller spørgsmål/får svar, ...??

Hvordan foregår undervisningen med studenterinstruktorerne?!

Stikord: hjemmeopgaver, fælles gennemgang, powerpoints, instruktorerne taler, instruktorerne stiller spørgsmål/får svar, I stiller spørgsmål/får svar, samtaler, fællesopgave/-arbejde, ...?!

Hvad fungerer godt ved forelæsningerne?!

Stikord: Undervisernes gennemgang af teksterne, undervisernes kommentarer og eksempler, at blive fyldt på, ...?!

Hvad fungerer godt med forløbet med studenterinstruktorerne?!

Stikord: ikke samme magtforhold (underviser/studerende) (USA eksemplet), kan spørge mere frit, får stoffet gennemgået på en anden måde, ikke så mange på holdet, ...?!

Hvilke dele af forelæsningerne/undervisningen oplever I, at I lærer mest af?!

Stikord: eksemplerne, undervisernes yderligere kommentarer, gruppearbejdet, to og to samtalerne, gennemgangen af teksterne på klassen/i små grupper, ...?!

HVORFOR?!

Stikord: nyder bare at få viden serveret, får stort udbytte af samtaler og diskussioner, lærer bedst alene, lærer bedt i samspil/-arbejde med andre, jo mere jeg arbejder med det, jo bedre forstår jeg det,

HVORDAN/HVAD?!

Stikord:

Kritisk forespørgsel

Refleksion

Kommunikation

At sætte ord på viden, forståelse og færdigheder

Tænker nye tanker
Diskussioner af synspunkter
Begrundelser af holdninger
Afprøvning af ideer
Afprøvning af argumenter
Husker det bedre, når jeg selv er mere på banen
Husker det bedst, når jeg det gentages på forskellig måde
Husker det bedst, når jeg sidder i ro og mag og læser
Husker det bedst, når jeg skriver notater og stikord
Lærer bedst, når jeg undres
Lærer bedst, når jeg får aha-oplevelser
Lærer bedst, når jeg bygger videre på noget jeg kan i forvejen
Lærer bedst, når jeg synes det er spændende
Lærer bedst, når jeg selv er med til at bestemme indholdet
Lærer bedst, når det vi skal lære er meget virkelighedsnært
Lærer bedst via casestudierne

Hvordan ser den 'perfekte' forelæsning ud i Jeres øjne/ hvilke elementer af undervisningen med studenterinstruktorerne kunne med fordel også bruges i forelæsningerne?!

Stikord: gruppearbejde, to og to samtaler, flere eksempler, rollespil, som forelæsningerne er nu, flere cases, flere spørgsmål/svar, ...?!

Andre kommentarer/nye tanker?!

Bilag 3 - S1

Interview med studerende nr. 1

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med projektet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I - interviewer

S1 - studerende nr. 1

I: Vil du ikke prøve at fortælle mig, hvordan de almindelige forelæsninger foregik på det semester, I ikke havde studenterinstruktører tilknyttet?

S1: Det var bare forelæsninger, hvor vi havde fået pensum for, obligatorisk pensum og sekundært pensum. Og så kommer vi så til forelæsningerne, hvor de så forklarer det, vi har læst. For at få en bedre forståelse af det. Og ja, så sidder man der i 2-6 timer og jeg har det sådan, at jeg synes, det nogen gange kan være lidt svært at koncentrere sig. Det er jo ikke alle forelæsninger, hvor der er en case eller nogle summeøvelser, man kan arbejde med og så sidder man nogle gange bare og hænger lidt.

I: Sådan en almindelig forelæsning, er det underviseren, der primært står og foredrager eller er der nogle brud på en eller anden måde?

S1: Ja, der er selvfølgelig korte pauser. Men det er ikke alle, der har noget arbejdsmæssigt med, så sidder man bare og lytter i mange timer og det bliver altså tungt i længden.

I: Dem, der har noget arbejdsmæssigt med, hvad kan det være fx?

S1: Det er typisk en case, hvor man så skal læse casen og besvare spørgsmål ud fra det og så samler man op i plenum til sidst, hvor man så får diskuteret de forskellige holdninger, man har til de cases og hvordan man har besvaret spørgsmålene.

I: Får I udleveret casene på forhånd eller?

S1: Nej. Nogle få gange får man dem på forhånd, men normalt er det nogle, der ligger som en del af underviserens slideshow. Og det, synes jeg egentlig, er fint nok, for så skal man lige bruge tid på at læse det og så bliver man lige aktiveret på en anden måde end hvis, man har forberedt det hjemmefra, for så er det ikke det samme.

I: Når I så har fået casene udleveret, går I så ud i grupper eller?

S1: Det er forskelligt - nogle cases får man bare lige sådan 10 minutter og andre får man 40 minutter til at svare og så går man ud i et grupperum eller bliver derinde eller hvad, man nu gør. Men der bliver sat tid af til, at du arbejder i grupper og så kan du selv vælge, om du tager den ved siden af eller går i din eksamensgruppe eller hvad, du nu gør.

I: Og så kommer man tilbage efter x antal minutter og så får man gennemgået cases og ser, om man har forstået den rigtigt?

S1: Ja, men det er sådan nogle åbne fag, at det er lidt svært at sige, hvad der er rigtigt eller forkert. Så det er mere, hvad holdningen er til det.

I: Og så fortæller de enkelte grupper, hvorfor de har svaret, som de har eller er det underviseren, der gennemgår svarene?

S1: Jamen, problemet er, at der er så store grupper til forelæsningsne, så mange ikke tør sige noget. Der er nogle rigtigt, rigtigt dygtige folk, der ikke tør sige noget, fordi de måske synes, der er for mange. Og det er nogle af de ulemper, jeg ser ved de store forelæsningsne. Jeg er sikker på, at man kunne få meget mere ud af det, hvis der var færre studerende tilstede. Der er jo klart forskel på at sidde 100 og så 250! Og jeg ved, der er mange dygtige folk, der ikke siger noget, som man måske kunne have draget nytte af. Så det er lige de opfattelser, jeg har af de store forelæsningsne. Vi havde en underviser, der ikke gennemgik det, vi havde læst, men i stedet noget der havde relation til det, vi havde læst, hvilket, jeg synes, var meget bedre. På den måde får man mere ud af det end, hvis man bare får gennemgået det, man allerede har læst. I princippet behøver man jo så slet ikke at læse, man kan bare komme til forelæsningsne og så få det at vide der. Så jeg synes måske, der mangler lidt mere forarbejde fra undervisernes side. Måske skulle de fortælle noget andet - på den måde får vi også to forskellige indgangsvinkler på det.

I: Oplever du, at der bliver stillet mange spørgsmål, som så bliver diskuteret eller bliver der mere forelæst?

S1: Det er jo selvfølgelig forskelligt alt efter, hvem det er, de er jo vidt forskellige på mange punkter. Nogle har ikke så mange slides og de lægger mere op til diskussioner og andre har rigtig mange slides, hvor man bare sidder og kikker og kikker og kikker. Men det er jo også forskelligt, hvordan man lærer bedst, men jeg synes bare, man får mere ud af at diskutere tingene, men det er bare svært at diskutere tingene, når man er så mange på et hold, hvor kun 5% tør sige noget. Det er jo ikke mange ud af dem alle sammen.

I: Så har I prøvet at have et forløb med studenterinstruktorerne, vil du prøve at fortælle mig, hvordan det foregik?

S1: Der havde vi haft nogle forelæsninger, i jura fx, i starten af ugen og så om fredagen havde vi så, jeg tror det var 4 timer, hvor de i starten lige hurtigt gennemgik det, vi havde hørt til forelæsningerne. Vi fik udleveret nogle opgaver, som vi skulle lave derhjemme og som vi så gennemgik sammen med instruktøren. Det fungerede rigtig, rigtig fint, for så gennemgik man hvert enkelt punkt og da det var på de der små hold, turde alle godt sige noget. Og i princippet ved jeg ikke, om det har så meget at sige, at det var en studenterinstruktør og ikke forelæser, det var princippet i, at man var i de små grupper. Måske havde det i princippet været endnu bedre, hvis det havde været en forelæser, der havde stået derinde. For de ved jo alt andet lige lidt mere end de der studenterinstruktører. Det kan man ikke komme udenom. Så om det var dem eller forelæserne, der står der, er irrelevant. Man lærer bare meget mere af at være i de der små grupper. Og så var det fint med de opgaver, vi fik og havde forberedt dem hjemmefra og rigtig fik gennemgået det ordentligt og der var plads til alle spørgsmål. Det var derfor, der var sat så god tid af. Så der er ingen tvivl om, at det var det år, det semester, jeg lærte allermest jura. For der sad det hele bare fast. Så det var rigtigt godt.

I: Du siger, at det nok havde været bedre, om det var underviserne, der havde været der.

S1: Ja, det kunne jeg forestille mig.

I: Ville du... Har du tænkt på, om det ville have betydet, at der var nogle, der havde været mere bange for at "dumme sig", hvis det havde været en underviser i forhold til, når det er andre studerende?

S1: Jeg kunne forestille mig, at det ville have betydning for nogen, men jeg tror ikke, det er alle, der tænker sådan.

I: Det ville med andre ord ikke virke hæmmende på dig?

S1: Sådan har jeg i hvert fald ikke tænkt det, men jeg kan godt forestille mig, at andre måske ville tænke sådan og det er måske derfor, de har gjort det sådan. Men den studenterinstruktør, vi havde, var rigtig dygtig og kunne svare på det hele, men jeg kunne godt forestille mig, at det at bruge en forelæser havde været lige så godt. Så jeg tror bare, det var undervisningsformen, der var rigtig god!

I: Fik I bedre mulighed for at diskutere end I gør i forelæsningerne fx?

S1: Ja, for der var jo sat ekstra tid af til det. Der var sat god tid af til, at man kunne spørge om det hele. Til forelæsningerne er der jo også en tid, der skal overholdes, så man kan ikke bare blive ved med at snakke om det samme.

I: Vi har allerede været lidt inde på det, for næste spørgsmål går nemlig på, hvad du synes, fungerer godt ved forelæsningerne?

S1: Jeg synes jo helt klart, at det er det der med at, man får lov til at arbejde med de ting, man får undervisning i. Altså, jeg synes jo, det er skidegodt at få en case eller nogle gange ser vi også videofilm, for at forstå meningen med det, man laver. Vi er jo ikke psykologer, så det kan være svært at sætte sig ind i, hvordan nogle ting fungerer i praksis, så der synes jeg, det er vigtigt at få nogle praksiseksempler. For ellers sidder man bare og læser en masse kryptisk sprog og tænker 'Ok, hvordan skal det her så egentlig lige forstås?'. Så der synes jeg, det er en god idé at have noget at arbejde med ved siden af.

I: Så eksempler er også gode for forståelsen?

S1: Ja, eksempler er rigtig gode, synes jeg!

I: Altså eksempler, der bliver vist eller også eksempler, der 'bare' bliver fortalt "ude fra det virkelige liv"?

S1: Ja, eksempelvis. Dét er der nogle undervisere, der bare er rigtigt gode til. Nogle af dem har jo undervist i 100 år og også arbejdet ved siden af, så de har rigtigt mange gode eksempler og det, synes jeg, er en god ting.

I: Det næste har vi også allerede været lidt inde på, for her vil jeg nemlig spørge, hvad der fungerede rigtig godt med studenterinstruktorerne?

S1: Det var, at det var de der små grupper og at der var sat god tid af. Der var også lavet nogle ret gode spørgsmål, syntes jeg, som fik en ind i det stof, man rent faktisk skulle. Så jeg syntes, det fungerede perfekt.

I: Og der havde I forberedt svarene hjemmefra og så mødtes I og fik det hele diskuteret igennem?

S1: Ja, der skiftedes vi til at stå oppe ved tavlen og svare på spørgsmålene, det er også en god måde at få folk i gang på.

I: Ja, prøv lige at forklare det.

S1: Ja, det var noget vi fandt på: om vi ikke bare skulle få en til at skrive hvert spørgsmål på tavlen og så gik man op og skrev det svar, man havde og så diskuterede man så, om det var rigtigt eller forkert. Og det var også noget, vi gjorde for at få folk i gang og folk turde sige noget, så det var et sjovt tiltag, vi kom med der. Men det skal også siges, at det ikke var alle hold, der gjorde det. Det var forskelligt fra hold til hold. Det var meget op til de enkelte studenterinstruktører. Hende, vi havde, syntes det var en god idé og så gjorde vi det og vi syntes, det fungerede rigtigt godt. Alle folk kom på banen - også dem, der normalt ikke gør. Og så blev alle også lige aktiveret og det var rigtigt godt. Det mindede lidt om folkeskolen igen og det var fint. Det var i hvert fald anderledes end de der forelæsninger. Men det er helt klart det, jeg har fået mest ud af. Rent undervisningsmæssigt. Sådan nogle ting der. Det er der slet ingen tvivl om.

I: Det I havde på programmet sammen med studenterinstruktorerne, var det så det, I var blevet undervist i tidligere på ugen?

S1: Ja, og så startede studenterinstruktøren med at holde sådan et lille oplæg om det, vi havde gennemgået og tit så havde personen det også sådan, at vi bare kunne skrive en mail til hende, hvis der var noget, vi

gerne ville have gennemgået og det var bare rigtig fint, for så kunne hun lige forberede det også. Så det var en superengageret studenterinstruktør, vi havde. Det er sikkert også forskelligt fra person til person, men hende, vi havde, var superengageret, så det virkede bare så professionelt.

I: Er der mere fra undervisningen med studenterinstruktorerne, du kan fremhæve som årsag til, at du følte, du lærte det så godt?

S1: I princippet så er det fordi, vi gennemgår det samme to gange. Altså vi havde en forelæsning om det og så havde vi nogle opgaver, vi skulle forberede til undervisningen med studenterinstruktorerne, hvilket vil sige, at vi i princippet har det samme stof to gange - bare på to forskellige måder. Altså, det skal jo lige siges, at vi ikke havde fået lige så meget ud af det, hvis vi ikke havde haft en forelæsning i starten, det skal man også lige tænke på. Det er jo ikke kun pga. studenterinstruktorerne, det gik godt, vi havde jo også nogle gode forelæsninger i jura det år, synes jeg. Hvilket vil sige, at man får jo altså noget ud af at sidde til de forelæsninger, det er bare kedeligt i længden bare at sidde og kikke. Og det er jo så det, der gør, at det man lige går glip af der, det får man 100 % med der om fredagen, når vi havde det andet. Så det er uden tvivl kombinationen. Det skal man også lige huske på. Vi kan jo ikke lære noget af kun at have studenterinstruktorerne, det er klart. Man skal jo også have de der trælse ting nogle gange. Det var en god kombination.

I: Tror du, det ville kunne fungere i alle fag eller tror du kun, det fungerer i de fag, hvor I skal lære de grundlæggende ting, altså værktøjerne?

S1: Det fungerer i hvert fald godt i sådan nogle fag, der er enten eller. I jura fx, kan du jo ikke bare smide en eller anden paragraf op, fordi du synes, det lyder bedre. Det er et enten eller fag. Og der, synes jeg, det fungerer godt. Altså, det kunne jo nok også godt fungere godt på nogle af de andre fag. På samfundsvidenskab kan jeg dog ikke se nogen relevans med det. Det er noget mere historieagtigt. Men jeg kan godt se en mening med det i forhold til fag som socialt arbejde og psykologi og psykiatri, for så kan man snakke om de forskellige diagnoser, man kan sætte på folk og hvorfor man tror, de reagerer, som de gør. Så lige på nær samfundsvidenskab, ser jeg god mening i at arbejde på den måde.

I: Jeg tænkte på, øhm, kan du se, at I som studerende lærer nogle andre ting ved, at I samarbejder mere med hinanden og med studenterinstruktorerne, end når I sidder til en forelæsning, så som eks. at blive

bedre til at sætte ord på Jeres holdninger eller...?

S1: Det er det, der tit er svært, når vi samarbejder, fordi det også handler om, hvem vi samarbejder med. Der er nogle, der overhovedet ikke er engagerede og så er det ikke nemt. Så vil jeg hellere sidde bare til en forelæsning og bare sidde at kikke, end at arbejde i gruppearbejde med nogen, jeg ikke kan arbejde sammen med. Så jeg tænker, det går begge veje. Hvis man nu sidder med nogle, der er engagerede, så får man helt klart meget ud af det. Men man kan jo ende med at sidde med nogle, som hellere ville noget andet. Og så får du mindre ud af det, end hvis du sad og kikkede til en forelæsning.

I: Hvordan med undervisningen med studenterinstruktorerne - kom folk under alle omstændigheder eller kom de kun, hvis de var interesserede i det?

S1: Jeg synes, der var et godt fremmøde. Det var ligesom om, at folk også vidste, de fik meget ud af det. Men i starten var der også en frygt for, at jura var det sværeste, så der kom folk generelt til det meste. Men det er jo klart, ik. Men jura er også svært, det skal der slet ikke være nogen tvivl om. Så det er ligesom det fag, der er flest mennesker til altid. Så det er lidt svært at vurdere. Ved jura er der altid et stort fremmøde.

I: Men oplevede du, at folk dukkede op og gav den 110 %?

S1: Ja, folk var klart engagerede og det virkede til, at folk havde lavet deres opgaver hjemmefra, hvilket jeg tvivler på, at de altid gør til de andre ting. Men det bestemmer man jo selv. Det er jo frivilligt.

I: Oplever du, at du bliver bedre til at argumentere for dine holdninger eller bedre til at forklare, hvad du mener, når du sidder i de små grupper med studenterinstruktorerne i forhold til, når du sidder til en forelæsning?

S1: Helt sikkert. Altså, læring er en proces og hvis jeg aldrig øver mig på det, bliver jeg heller aldrig bedre til det. Og jo flere der er til en forelæsning, jo færre argumenterer, ikke, og sådan er det jo bare. Det er en proces og selvfølgelig synes jeg, at alle ville blive bedre til at argumentere, hvis man havde nogle små ... hvis man havde meget mere holdundervisning i de der små grupper, for der er jo bare ikke altid tid til det på de store.

I: Jeg skimmer lige ned her. Jo, i hvilke situationer føler du, at du lærer bedst?

S1: Jeg lærer bedst, når jeg interesserer mig for det. Altså, helt sikkert! Hvis jeg fx til en forelæsning synes, at det er helt vildt spændende det her stof, så får jeg også meget mere ud af det, end hvis jeg bare sidder og tænker 'ark, for fanden!' og kun tager noter for bare at kunne huske det nogenlunde. Men altså hvis jeg er interesseret i det, så er det helt klart, så lærer jeg det bedst, i hvert fald. Det var ikke altid, at jeg var lige interesseret i de ting, vi havde med studenterinstruktorerne, men der lærte jeg alligevel ret meget, da vi sad i de der små grupper. Så helt klart: interesse og små hold kombineret, det er det, jeg får mest ud af.

I: Føler du, at I tilføjer læring til det, I allerede ved i forvejen eller føler du, at I får nogle aha-oplevelser?

S1: Det, vi gør med studenterinstruktorerne, er at vi i princippet gennemgår det samme stof een gang til, men så kommer det bare til at sidde fast 100 %. Hvorimod det nok mere er til forelæsningerne, at man tænker, ok det var nok et nyt begreb eller det vidste jeg ingenting om, det der. Jeg tror, det var meningen med studenterinstruktorerne, at de skulle gentage det samme igen, så det bare sad der 100 %, fordi man fik lov at arbejde med spørgsmål og sådan nogle ting. Jeg tror, det var det, der var meningen med det. Det er i hvert fald sådan, jeg har opfattet det. Det var ikke fordi, det var noget nyt, man fik at vide. Det var bare det samme, vi fik at vide igen, hvilket også giver rigtigt godt, synes jeg, for så fik man det to gange og med andre input og det var også det, jeg synes, var rigtigt godt. Det er måske det gode ved ikke at have den samme forelæser begge gange, men at vi har studenterinstruktorerne, da de har nogle andre holdninger til det og de har måske også en anden måde at sige det på og på den måde får man også to indgangsvinkler. Så på den måde er det nok fint nok at bruge studenterinstruktører, når det var et stof, de godt kunne undervise i, da de jo havde haft det som valgfag. Det var jo kandidatstuderende og ikke bachelorstuderende. Så de vidste jo hvad, de snakkede om, kan man sige.

I: På det her semester, hvor der ikke er studenterinstruktører, hvordan ville du så kunne forestille dig, at det gode fra undervisningen med studenterinstruktorerne ville kunne implementeres med den almindelige undervisning, altså med forelæsningerne?

S1: Altså, jeg har faktisk et godt eksempel fra sidste år, altså forrige semester. Der startede vi med, ja, det så voldsomt ud på papiret, at have 8 timers jura på en dag. Vi var en mindre gruppe, der blev delt ind i

mindre hold og der skulle vi forberede nogle spørgsmål hjemmefra ud fra det, vi havde læst til hver gang og så havde vi først 4 timers forelæsning, hvilket jo altid er hårdt at komme igennem, men efter det havde vi så to timer til at svare på nogle spørgsmål og så havde vi de sidste par timer til at gennemgå det hele. Hvor vi så både havde spørgsmål hjemmefra, plus vi skulle lave 6 små cases til hver forelæsning. Og der havde vi altså halvt forelæsning og halvt gruppearbejde. Det var til beskæftigelsesjura-delen og det er virkelig tungt at komme igennem. Og netop ved at de kørte det sådan, fik vi meget mere ud af det, end hvis de bare havde kørt forelæsninger. Så hvis man kører halvt/halvt på små hold, er det det, jeg synes, ville være mest optimalt.

I: Var forelæsningen også på små hold?

S1: Ja, man var i de der små hold eller små og små vi var nok 50 på hver. Og ja, så 4 timers forelæsning, hvor vi fik gennemgået det stof, vi havde læst og de spørgsmål, vi havde lavet hjemmefra og så fik vi så en masse spørgsmål der også. Det var nogle rigtig gode cases, der var lavet der og det fik jeg rigtig meget ud af, i hvert fald. Det var nogle lange dage, 8 timer, men vi fik virkelig noget ud af det. Måske ikke lige 8 timer, måske kunne man godt cutte det lidt ned, for 8 timer er længe at holde koncentrationen, når man også skal læse en masse hjemmefra og sådan nogle ting. Så hvis man havde nogle 6 timers dage, hvor der var halv undervisning og halv lave opgaver, så tror jeg, alle ville få mere ud af det. Det er jeg slet ikke i tvivl om. Men igen, det afhænger jo også af, hvor engagerede folk man kommer til at være i gruppe med. Der er altid plus/minusser ved det hele. Men det, synes jeg, ville være en måde at kunne gøre det på.

I: En super måde?

S1: Ja, i mine øjne i hvert fald.

I: Hvis vi lige prøver at fastholde, at det skal være i selve forelæsningen, altså fx i de 4 timer der er forelæsning, hvordan tænker du så, en forelæsning kan bygges op, så du føler, du lærer mest muligt?

S1: For det første, så synes jeg, man skal overholde de pauser der. Det er en helt banal ting, men der er ikke noget værre end at sidde i en time og ti minutter uden en pause, for man kan altså bare ikke blive ved at tage alle de input ind. Går der for lang tid mellem pauserne, er man bare ved at eksplodere til sidst. Så sådan en banal ting, synes jeg, det er vigtigt, at man overholder. Og så synes jeg, det er vigtigt, man ikke

bare læser op fra slides. Der er nogle undervisere, der nærmest bare siger præcis det, der står på slidesene. Det er bedre bare lige at have nogle stikord og så sige noget ud fra det. Og så komme med egne erfaringer. Det, ved jeg godt, er svært for de nyuddannede, der ikke har så mange erfaringer, men altså så kom med et videoklip eller et eller andet en gang imellem bare lige for at 'vække folk op', så man ikke bare sidder sådan der. Og ja, så gør plads til spørgsmål. Kom lidt oftere og sig 'Er der spørgsmål til det her?' og måske endda selv opdigte nogle spørgsmål, for det, synes jeg, er en fin måde at lære fra sig på. Men altså, underviserne lærer fra sig på vidt forskellige måder, ligesom vi har vidt forskellige måder at lære på. Men altså, jeg synes de der pauser er rigtig vigtige. Vi havde en på første semester, der holdt pause hver 33. minut, fordi han havde læst, det var bedst. Og det fungerede faktisk helt vildt godt. Det var ligesom om, man var lige så engageret, hver gang man satte sig igen. Så pauser er altså vigtige i undervisningen. Det kan godt være det lyder lidt mærkeligt, men det synes jeg altså.

I: Nej, jeg kan kun være enig. Det kan være meget hårdt at skulle sidde og bare tage imod og tage imod og tage imod.

S1: Ja, lige præcis. Så bare sådan en ting som det, synes jeg, er meget vigtig. Og ja, ellers som jeg sagde: engagerede undervisere der ikke bare står og læser op og så måske komme med kreative spørgsmål og gode eksempler. Og så synes jeg, at det der halvt forelæsning og halvt gruppearbejde var rigtig fint, men der har ikke rigtigt været sådan noget af det siden. Så er det bare, hvis der har været en case midt i forelæsningen, så man bare lige har været ude at lave den og så ind igen.

I: Gør de det tit, sender Jer ud for lige at lave noget case-arbejde?

S1: Det afhænger meget af, hvem det er. Det er sværere bare lige at lave en case i samfundsvidenskab, for det kan man jo bare ikke rigtigt. Så nogle fag skal man jo bare bide i det sure æble i, det er klart. Men jeg synes bare, det er en god ting med de cases der, jeg synes, man får meget ud af det der casearbejde. Man arbejder med stoffet. Og man kan selvfølgelig også gøre det i samfundsvidenskab, man kan godt finde på et eller andet. Det er helt klart det, der er vigtigst, synes jeg.

I: Jeg har tidligere skrevet et projekt om transfer - altså evnen til at omsætte det, man lærer i en situation til handling i en anden. Og der nævntes fx, at det er vigtigt, at man er medbestemmende i forhold til det, man lærer, for jo mere medbestemmende man er, jo bedre husker man det. Hvad tænker du om det?

S1: Det ved jeg ikke, om jeg er enig i. For jeg kan i princippet ikke være medbestemmende i forhold til noget, jeg i princippet ikke ved noget om. Der er jo en mening med, at jeg går på den her uddannelse: det er jo, at jeg ikke ved noget om fagene. Altså, jeg ved selvfølgelig lidt, det er jo klart, når jeg har gået her noget tid. Men jeg kan jo ikke vide noget helt præcist om en teori, jeg ikke ved noget om. Og jeg kan jo ikke bare finde på noget, jeg ikke ved noget om. Hvis du forstår, hvad jeg mener?

I: Ja, det forstår jeg. Skriver I projekter?

S1: Ja, det gør vi.

I: Og der vælger I selv?

S1: Ja, det er jo så noget andet, men der får vi stadig nogle retningslinier. Vi opfinder ikke vores egne retningslinier. Vi får nogle læringsmål og retningslinier, vi skal være indenfor og ud fra det laver vi så vores opgave. Hvor vi så selv skal ud at finde noget teori og sådan nogle ting, men der har vi også noget fra undervisningen, vi kan bruge på de ting, vi skriver om. Så det er jo ikke, fordi vi reelt set er selvbestemmende over særligt mange ting. Og det, synes jeg, også er fint nok på sådanne uddannelser her, for så kunne jeg lige så godt lade være med at tage uddannelsen, hvis jeg selv mener, jeg kunne finde på alt det, jeg skal undervises i, ik. Så på det område er jeg ikke helt enig. For der, synes jeg, det er fint nok bare at få kastet ting i hovedet. De må jo vide, hvad de snakker om, når de er uddannet indenfor området og så vælger jeg at stole på det.

I: Transferteorien taler også om, at det er godt at sætte sig mål. Hvis man sætter sig mål, husker man bedre det, man lærer. Hvad tænker du om det? Ville man fx kunne konvertere det til en almindelig forelæsning?

S1: Det er selvfølgelig svært fordi ... Jeg har jo selvfølgelig et mål om at lære det, forelæsningen handler om, men det er også tit, hvis man har læst til en forelæsning og har læst akkurat det samme, som man får at vide, så lærer jeg reelt set ikke mere af det. Jo, det gør jeg jo - det svarer til, når jeg i forhold til studenterinstruktorerne får det gentaget, men det er ikke, fordi jeg sætter mig forventninger til forelæserne, det vil jeg ikke sige, men til opgaveskrivning der er det noget andet, for der vil jeg gerne lære noget af det stof og jeg har en forventning til en karakter og så har man også en forventning til det,

hvilket også gør, at man gør det der ekstra skriftlige stykke arbejde. Og på den måde, synes jeg, det er fint, for så opretholder man et højt fagligt niveau, ved at sætte forventninger til sig selv. Men jeg synes ikke rigtig jeg sætter forventninger til forelæserne, fordi jeg ved jo ikke altid, hvad de har tænkt sig at snakke om. Men altså, selvfølgelig er det vigtigt at have forventninger til mange ting, men jeg synes, det er svært at have forventninger til forelæserne, det må jeg sige, for det er jo også forskelligt, hvordan folk de underviser, så det er svært at have forventning til det. For jeg har jo heller ikke så meget at kunne stille op med det, men det har jeg i forhold til opgaven, fordi der kan jeg efterleve mine forventninger og krav til mig selv. Det kan jeg ikke rigtigt til forelæserne, for jeg kan jo ikke lige komme og sige 'Hov, jeg synes lige, du skal tale om noget andet'. Det er jo svært at gøre. Men jo, opgavemæssigt helt klart!

I: Afslutningsvis, vil jeg gerne spørge dig om, hvad du oplever at få ud af at være i gruppe med, altså samarbejde med, andre studerende? Vi har snakket lidt om det, men hvilke ting får du allermest ud af ved at være sammen med andre medstuderende?

S1: Snakker vi i undervisningen eller når vi sidder og laver gruppearbejde eller opgaver?

I: Gruppearbejde.

S1: Hvad er det uni skriver? 'Teamwork seriously affects your brain'. Og det, synes jeg faktisk, er et meget fint motto. Ikke nok med, at man skal opnå nogle bestemte mål med gruppearbejdet, man lærer også af inputtene fra de andre og af at interagere med dem. Og det er bare anderledes, når man er spredt i aldersgruppe og spredt i køn og sådan nogle ting, så man skal også lære de folk, man arbejder med, at kende, altså hvor langt kan man gå og sådan noget. Man lærer altså en masse ting ud over det rent faglige. Og det kan være svært. Jeg hører tit om grupper, der er kommet i karambolage, så det er også et aspekt i det og derfor tænker jeg, at det rykker på en anden måde, end hvis man var på et universitet, hvor de ikke gik så meget op i gruppearbejde. Gruppearbejdet er en vigtig del og det var også derfor, jeg valgte Aalborg i sin tid, fordi jeg syntes, det lød spændende og det lød væsentligt. Specielt som socialrådgiver, hvor der er meget teamwork og meget samarbejde og sådan nogle ting, så der er det vigtigt at kunne sådan nogle ting. Så det er helt klart en vigtig og relevant ting til denne her uddannelse.

I: Jeg tænker på, tager man bedre imod konstruktiv kritik fra ens medstuderende end fra en underviser?

S1: Det tror jeg er svært at svare på. Jeg kan kun svare ud fra mig selv, at for mig er det ligegodt, hvor det kommer fra, for jeg er god til at tage ting til mig. For hvis der er nogen fra min gruppe, der kommer med noget faglig kritik, så ved jeg, at det er fordi, de ved noget om det, som jeg måske ikke lige var klar over og også fra forelæserne. Så jeg kan ikke se nogen grund til ikke at tage godt imod faglig kritik, det har jeg aldrig set nogen logik i ikke at gøre. Jeg ved sgu ikke alting, så hvorfor ikke bare få det bedste ud af det.

I: Super. Jeg tror faktisk, det var det, jeg gerne ville blive klogere på og det har du i høj grad hjulpet mig med. 1000 tak for det.

Bilag 4 - S2

Interview med studerende nr. 2

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med projektet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I = Interviewer

S2 = studerende nr. 2

I: Yes, lad os gå i gang. De almindelige forelæsninger på universitet, altså før I prøvede at arbejde med studenterinstruktorene, hvordan forløb de?

S2: Ja, altså, forelæsningerne kan jo både være delt op i, at det er hele årgangen, der er sammen og at vi er delt op i to hold. Men ja, altså, det foregår på klassisk vis, hvor vi sidder en forsamling og så er der et slide-show - der er også nogle, der er så gamle, at de stadig bruger overheads, men det er jo så en helt anden side af sagen. Men der er altid mulighed for, at vi kan række hånden op og spørge og nogle af dem er så også gode til at spørge os. Der er især en af vores forelæsere, der vil have, at vi er inddraget i undervisningen og der kan man godt lige nogen gange sidde og ville gemme sig lidt, for hun er sådan meget insisterende. Men ja, til forelæsningerne, handler det meget for mig om, hvor interesseret jeg er i det emne, vi har om. Og også hvordan underviserne... altså om de bare læser op fra deres power points eller om de har noget andet at sige. Fordi dem der bare læser op fra deres power points, jamen, der lærer jeg ikke noget og der er det, jeg faktisk kan finde på at tage hjem i pausen. Men uanset hvordan de underviser, hvis det ikke er noget, jeg har interesse i, så lærer jeg ikke noget alligevel.

I: Har underviserne brugt det at stille nogle spørgsmål eller lave nogle mindre opgaver, som I så har siddet og 'summet over' i 10 minutter eller...

S2: Ja, det gør de meget i. Hvor de siger, at det kan man lige snakke med sidemanden om eller lige snakke Jer fire, der lige sidder sammen. Et eller andet givent spørgsmål for eksempel eller noget, vi lige skal reflektere over. Nogle gang er det ikke for, at de gerne vil høre os, så er det mere for, at vi selv indbyrdes kan snakke om det og andre gange prikker de nogen ud eller beder nogle om at række hånden op, så de lige

kan fortælle, hvad de har fundet frem til og andre gange får vi fx lige en halv time til at svare på nogle spørgsmål.

I: Når I så kommer tilbage fra gruppearbejdet, bliver alle grupper så hørt hver i sær eller byder man bare ind, hvis man har lyst?

S2: Oftest byder man bare ind. Det er sjældent alle bliver hørt, for når det er selve forelæsningsne, det handler om, er der måske 40 grupper eller sådan noget. Så det har kun været ved sådan nogle lidt større opgaver, at alle sådan lige som har skullet ind over.

I: Senere vil jeg vende tilbage og spørge dig om, hvordan du tænker, at forelæsningsne ville kunne optimeres, men nu går jeg lige videre til, hvordan du oplevede undervisningen med studenterinstruktorerne - hvad lavede I og hvad du tænkte om det?

S2: Det med studenterinstruktorerne har vi jo kun haft i forbindelse med jura-undervisningen på andet semester. Og det, synes jeg simpelthen bare, var genialt. Det er jeg bare fortaler for. Der er rigtig mange på studiet, der har svært ved jura. Vi var omkring 20 på hver hold og det var rigtig fint for mig, for jeg er ikke lige den, der rækker hånden op til forelæsningsne, jeg har nok kun gjort det et par gange eller 5 eller sådan noget, men det kunne ikke falde mig ind at spørge om noget, heller ikke selv om jeg er i tvivl, men det kunne jeg sagtens få mig til der. Og jeg synes også, det var sådan meget ligeværdigt. Også fordi det stadigvæk er en studerende, der er der. Og man kan også sige, at det er en billig måde for universitetet at have sådan en, men ja, det, syntes jeg, var rigtig fint. Der var også ligesom rum til, at vi kunne spørge og de kunne uddybe, jamen 'hvad betyder det her begreb' eller 'hvorfor er svaret sådan her' og det, synes jeg, var rigtig fint. Det gør, at jeg lærer rigtig meget og jeg ved også at dumpeprocenten i jura bagefter ikke var særligt stor.

I: Så det virkede?

S2: Ja, det gjorde det! Det gjorde det...

I: I fik stillet nogle opgaver, som I så forberedte hjemme?

S2: Ja, altså først havde vi fx om tirsdagen en forelæsning og om torsdagen havde vi så den der undervisning med instruktøren. I forbindelse med forelæsningen var der blevet sendt en masse spørgsmål ud, som vi så skulle have svaret på til om torsdagen. Og så kunne vi så byde ind med svar. Og så kunne der så være en diskussion om 'jeg mener, det er den her paragraf' og 'kunne det ikke også være den her' og sådan.

I: Altså, diskuterede I med hinanden på holdet eller med studenterinstruktøren?

S2: Mest med studenterinstruktøren - også med holdet. Ligesom 'jeg mener det her' eller 'kunne det være den her paragraf' og sådan. Men det var selvfølgelig studenterinstruktøren, der havde svaret.

I: Men hvis I var usikre, bød de andre så også ind med forslag til, hvordan de havde løst deres opgave og hvad de var nået frem til eller var det mest en diskussion mellem den enkelte studerende og instruktøren?

S2: Jeg synes, det gik meget på, at vi bød ind.

I: Nu har jeg så hørt om, hvordan det helt praktisk foregik og nu vil jeg gerne høre om, hvad du synes, fungerede godt ved forelæsningerne?

S2: Altså, de helt traditionelle forelæsninger, hvad synes jeg, er godt ved dem? Jamen, jeg synes, det er fint, at man kan få lov til bare at sidde, hvis det er det, man har brug for. At der ikke er nogen, der står og prikker een på skulderen og siger, at nu skal du svare på det her spørgsmål. Altså hvis man bare har behov for bare at komme og være med på en lytter. Enten fordi man ikke har lyst til at være særligt meget med eller fordi man bare ikke lige har så meget at sige, men alligevel gerne lige vil høre forelæsningerne og skrive noter, så synes jeg, at forelæsninger er superfine. Det er jo mest teoretisk, så er man meget praktisk orienteret, så er det måske ikke så optimalt at have forelæsninger. Men ja...

I: Synes du, at der var noget af det, underviserne gjorde, som du synes virkede godt - for dig? Altså gruppearbejdet, summeøvelserne - hvor I taler sammen to og to - eller lign.?

S2: Altså, jeg vil gerne indrømme, at de der summe-øvelser vi har, dem deltager jeg ikke i. Der snakker vi gerne om alt mulig andet end lige opgaven. Det er useriøst, men det er meget sjældent, vi snakker om det,

vi nu skal. Så er det kun, hvis vi skal skrive noget ned, vi så gør det. Så for mit vedkommende er de der summeøvelser ikke gode. Jeg ved, der er nogle fra studiet, som har rigtig stor glæde af dem og som bruger dem, så det er ikke, fordi de ikke er gode... Jamen, hvad har de ellers gjort? Jamen, så tror jeg også bare, at vi har forskellig smag og behag i forhold til forelæserne. Der er nogle af forelæserne, hvor jeg synes, at personen er supergod til mig og så kan jeg rigtigt godt lide at deltage i de forelæsninger, hvor jeg så kan høre på andre, at de bare har det sådan 'åh, nej, skal vi nu have den person igen'. Samtidig med at jeg selv får supermeget ud af det. Fordi det måske er et spændende emne eller en der formår ikke at snakke i sådan et monotont stemmeleje eller ja... Det er sådan meget forskelligt.

I: Hvad med de gruppearbejder, hvor I har en halv time til rådighed, er det det samme med, at I lidt kommer til at snakke om noget andet end det, I skal?

S2: Jeg tror, det afhænger lidt af om... Ja, det afhænger lidt af, om vi ligesom skal 'høres i det' bagefter eller om vi skal... Fx jura, der er vi faktisk som regel seriøse, for der skal vi lave opgaver og så arbejder vi med svarene bagefter og så er det noget, vi kan bruge til eksamen. Så der er vi faktisk altid seriøse. Men hvorimod hvis det er et af de andre fag, så er det tit, at det godt kan være sådan lidt halvt/halvt. Altså hvis det er de længere gruppearbejder, så kan man godt lige sidde og småsnakke indimellem, men vi laver også noget, når det er så lang tid.

I: Ja, nu har vi så snakket om, hvad du syntes fungerede godt ved forelæsningerne, så hvad, synes du så, fungerer godt ved undervisningen med studenterinstruktorerne?

S2: Ja, det var jo netop det der med, at holdene var små og at der var rum til at, hvad skal man sige, være 'dum'. Stille dumme spørgsmål eller det er der selvfølgelig også til forelæsningerne, men det giver en større tryghedsfølelse at være i en lille gruppe. Ja, jeg følte det faktisk lidt som om, når vi sad på de der hold, at var det ligesom at være i en klasse, fordi vi var så få og det var de samme mennesker, jeg så hver gang. I og med at studenterinstruktorerne selv var studerende og selv om de godt nok havde svarene og vidste betydeligt meget mere end os, hvilket der slet ikke var tvivl om, så... ja, så var vi lidt mere lige, synes jeg.

I: Og det gjorde ikke helt så meget at 'dumme' sig overfor dem?

S2: Overhovedet ikke, nej! Det var ikke den følelse, jeg havde og det var heller ikke den fornemmelse, jeg fik fra resten af holdet, i hvert fald.

I: Du snakkede om tryghed, kan du ikke sige lidt mere om det?

S2: Altså, for mit vedkommende er det jo selvfølgelig det, det handler om, når jeg ikke siger noget til forelæserne. Det er ikke fordi, jeg er synderligt genert eller noget, men jeg skal være meget sikker på mit svar, før jeg svarer eller før jeg stiller et spørgsmål, som måske kan være virkelig dumt foran 200 mennesker. Det har jeg ikke lige den store interesse i. Hvorimod, sidder vi 20, så nå ja... Men altså, der er jo mange andre, der har det meget værre end jeg har i forhold til det. Og selvfølgelig sådan er det jo altid, også når man er ude på en arbejdsplads - i det øjeblik, man føler sig tryk, så tør man at stille sig op og sige 'hey'... Så helt sikkert, det er i høj grad det, det handler om... at folk tør at få uddybet tingene og stille spørgsmålene.

I: Så det var tryghed i forhold til de andre i gruppen, mere end det var tryghed i forhold til studenterinstruktøren?

S2: Ja, det tror jeg. Det var jo ikke, fordi vi stod og sludrede med dem, det gjorde vi i hvert fald ikke med min. Men vi kunne da godt stå og grine lidt sammen og alt sådan noget der, ja ja, så det kunne vi sagtens. Og personen gav da også småkager den sidste gang, så vi har da hygget os lidt.

I: Til undervisningen med studenterinstruktøren havde I forberedt spørgsmålene hjemmefra?

S2: Ja.

I: Og startede studenterinstruktøren så med kort at gennemgå det, der var blevet talt om til forelæsningen eller? Var det bare lige på og hårdt til opgaveløsningen?

S2: Det er jeg faktisk lige ved at tro, det var. Nej, altså, vi startede lige med at læse casen igennem. Og jo, der blev også lavet sådan nogle power points med paragraffer, der vedrørte det her emne, som var udover det, vi fik til forelæsningen. Hvor vi lige kørte igennem først og som så lagde op til besvarelsen af opgaven.

I: Så vender jeg tilbage igen til forelæsningserne og så vil jeg rigtig gerne høre, hvilke dele af forelæsningserne, du følte, at du lærte mest af?

S2: Altså dele af?

I: Ja, altså, hvilke elementer af forelæsningserne, der gav dig mest rent læringsmæssigt?

S2: Jeg tror, at det... Altså, underviserne har i høj grad noget at sige i forhold til min læring. Hvis det er en, jeg virkelig tænker, at ham eller hende har jeg virkelig ikke lyst til at høre på, så lærer jeg ingenting. Uanset hvor spændende emnet så er. Men hvis det er en, jeg enten tænker neutralt eller godt om, jamen, så handler det først og fremmest om emnet er spændende, men også om... Altså, jeg er meget praktisk orienteret, så det vil sige, jeg lærer også bedst, hvis jeg fx har læst godt på mine lektier der hjemmefra. Og det er selvfølgelig ikke til alle forelæsninger, jeg har det, for det ville ikke være til at nå! Så jeg kan tit sidde med sådan en aha-oplevelse, hvis jeg har læst rigtig godt på mine lektier til den pågældende forelæsning. Så kan jeg lige koble det sammen med det. Så ja, hvis jeg kunne læse alle mine lektier så godt, som jeg gør til nogle forelæsninger, så kunne jeg nok tit få den der aha-oplevelse, men det gør jeg så ikke så tit, som jeg selvfølgelig gerne ville. Og ja, og hvad ellers? Det ved jeg faktisk ikke...

I: Du er ikke så varm fortaler for summeøvelserne, kan jeg forstå, men hvad, ville du synes, var super fedt for din læring?

S2: Det var nok... Ja, så ville jeg jo nok have brug for færre forelæsninger. Og dermed også mindre at læse. Men så ville min uddannelse jo også bare blive længere.

I: Altså prøv lige at forklar det igen. Jeg skal lige være sikker på, at jeg forstår det.

S2: Ja, altså så skulle jeg have færre forelæsninger for, at jeg havde tid til at fordybe mig i lektien.

I: Altså, at lektiemængden ville være de samme, men at du ikke skulle til så mange forelæsninger, så du havde bedre tid til at læse dine lektier, er det sådan, jeg skal forstå det?

S2: Ja.

I: Du snakkede om, at det meget var afhængigt af underviseren. Så hvordan er den perfekte underviser?

S2: Jamen, det er en som virker frisk og veloplagt. Det er også en som selvfølgelig lader os stille spørgsmål - det gør de alle sammen i forvejen. Jamen, det er også en som accepterer, hvis man ikke har lyst til at svare og ja, så synes jeg også, det er en, som har det gode humør med sig i forhold til, at der godt kan komme en sjov bemærkning ind hist og her og hvor man har den der måde at fange vores interesse på, når man står og fortæller om et emne, selv om det i sig selv kan virke røvsygt, for at sige det rent ud. Der er der altså nogle af forelæserne, der formår at fange interessen ved rigtig mange af os, selv om man måske reelt ikke har lyst til at høre om en eller anden teori.

I: Da jeg forberedte spørgsmålene, tænkte jeg meget på vores egne forelæsninger og på de forskellige teorier og skrev ud fra det nogle stikord - som fx at underviseren bruger eks. Er det en god hjælp for dig?!

S2: Jeg kan godt lide, når der kommer eksempler og det må meget gerne være nogle, der allerede er skrevet ned og fx står på sliden. Så jeg kan bruge det til senere. Det er ikke altid, jeg lige kan nå at få skrevet det hele ned. Det, synes jeg, er super fint, for så kan jeg bedre få den der kobling inde i mig selv, når jeg sidder med teorien, 'nå, ja, det er i den her forbindelse, jeg kan bruge det'.

I: Ja, det andet jeg har skrevet, det har vi allerede været inde omkring med gruppearbejdet og summeøvelserne osv. Men - i forhold til studenterinstruktorerne og den måde at blive undervist på... Du har fortalt, at det var godt, fordi du følte dig mere tryk og derfor kunne være mere i dialog og samtale med de andre og følte, du fik et godt gruppearbejde ud af det, men jeg tænker på, om der også er andre ting, du får ud af at være i gruppearbejde og som du ikke får ud af at sidde til de traditionelle forelæsninger?

S2: Jeg er *til stede* rent psykisk og ikke bare fysisk, når jeg er på de små hold - jeg deltager meget mere og der går ikke så meget Facebook i den. Og så har jeg lyst til at være der, hvorimod jeg til forelæsningerne, jo jo, jeg har da lyst til at være der, for ellers havde jeg jo ikke været der, men hvor det nemt kan være sådan lidt mere 'nå, nu er der en time tilbage'. Ved de andre hygger jeg mig også ved at være der. Så ja...

I: Jeg må jo endelig ikke lægge ord i munden på dig, så de ting, jeg spørger om, skal du bare forholde dig helt oprigtigt til. Du skal ikke sige noget som helst for at gøre mig glad... Men noget af det, jeg har læst om i forbindelse med det her projekt hedder Peer Learning og det handler kort fortalt om, at studerende lærer

med og af hinanden. Fx i gruppearbejder. Og det, der blandt andet står i den her teori, er nogle af de ting man får ekstra med, foruden at man lærer stoffet og det er fx, at de studerende oplever at blive bedre til at reflektere, til at kommunikere og til at give og modtage konstruktiv, altså ordentlig, feedback osv. Er der nogle ting, du, i forbindelse med gruppearbejde, har oplevet, giver dig nogle færdigheder, som er gode at have i fremtiden på arbejdsmarkedet og som du ikke ville få af at sidde til en traditionel forelæsning?

S2: Ja, det er der helt sikkert. I forhold til gruppearbejdet i forbindelse med projekter vil jeg sige, at ja, jeg lærer jo selvfølgelig at arbejde i gruppe, men jeg synes også, at ulempen er... Jo, altså, overordnet set kan man sige, at jeg lærer at arbejde sammen med andre mennesker og bliver dermed bedre til at færdes ude på arbejdspladsen og kan finde ud af at arbejde sammen med kollegaer. Ulempen ved det her er, at du jo altså ikke bestemmer, hvem du skal arbejde med ude på arbejdspladsen, men det gør du jo i din gruppe på universitetet. Så derfor ved man på forhånd, at man godt kan arbejde sammen med dem her. Og jeg skal nok være den første til at sige, at jeg er totalt egoistisk, når det kommer til valg af gruppe-medlemmer. Fordi jeg har det da sådan, at hvis jeg ved, at der er en eller anden fra studiet, som overhovedet ikke deltager eller laver sine lektier og som i øvrigt dumper sine eksamener eller klarer sig meget dårligt, jamen, så har jeg det da sådan, at så vil jeg ikke være sammen med vedkommende i en gruppe. For han eller hun skal da ikke bare opnå en bestemt karakter, fordi han er sammen med mig og omvendt skal han eller hun heller ikke trække mig ned. Ligesom jeg heller ikke vil lave vedkommendes arbejde. For jeg vil gerne have en god karakter eller i hvert fald forsøge på det. I forbindelse med undervisningen med studenterinstruktørerne, synes jeg helt klart, at det er med til at give mig mulighed for at snakke om tingene og drøfte dem og ja, jeg kan huske, at jeg skrev en hel masse noter og uddybede dem meget. Og ja, det der med, at vi indbyrdes kunne diskutere svarene og det ligesom var en dialog med de andre studerende, men også studenterinstruktørerne, det giver en god sparring. Og forelæsningsne... Ja, der kan man sige, at det meget af tiden er envejs-kommunikation og ja, som tidligere nævnt er vi altid velkomne til at byde ind med noget, det er jeg slet ikke i tvivl om, at vi er - ved samtlige forelæsere. Men det gør jeg så bare ikke lige... Og jeg ser tit, at det er de samme, der byder ind igen og igen. De samme 10-20 studerende og de får selvfølgelig meget ud af det. Og det ville vi andre jo også få, hvis vi gjorde.

I: Får du meget ud af, at de andre stiller spørgsmål?

S2: Jeg får noget ud af det nogen gange. Det kommer lidt an på, om jeg selv kender svaret. Og det kommer igen også an på, hvor koncentreret jeg er til forelæsningen. Hvis jeg er nået dertil, hvor jeg bare venter på,

at jeg har fri, så får jeg ikke noget ud af det. Så det kommer både an på, hvor lang forelæsnings er og hvor spændende forelæsnings er. Vi har jo nogle gange forelæsnings, der er 4 timer eller 6 timer og det kan jeg slet ikke... Jeg kan koncentrere mig to timer, det er fint for mig og så skal jeg have en ny forelæsnings.

I: Når du sidder i et gruppearbejde, har du så oplevelsen af, at du får noget ud af Jeres diskussioner?

S2: Jamen, det synes jeg egentlig, jeg gør.

I: På hvilken måde?

S2: Altså, vi får jo mulighed for ligesom at drøfte forskellige ting, hvis vi nu har forskellige opfattelser eller meninger. Så på den måde bliver jeg udfordret til at tænke mere over det. Men omvendt er det også nogen gange sådan, at vi fint kan diskutere det, men vi må stadig gerne have hver vores mening. Og så kan det godt være lidt formålsløst. Så er det måske bedre at have diskussionen i forbindelse med en opgave, for der kan man ikke bare skrive, at nogen i gruppen mener sådan her og andre mener sådan her. Det at diskutere i grupper til forelæsningsne, kan gøre, at jeg kommer til at tænke lidt over tingene, men hvis ikke de kan få mig overbevist, er jeg jo stadig der, hvor jeg var inden.

I: Bliver du mere skarp på dine egne holdninger og bedre til at forklare, hvad du mener, når du i anførelsestegn skal "overbevise" nogen om, at det er dig, der har fat i den lange ende?

S2: Ja, det gør jeg. Hvis vi sidder og diskuterer noget og en af de andre kommer med en pointe, hvor jeg godt kan se, at 'hey, det lyder da meget rigtigt', så plejer jeg at sige det. Så bliver jeg ikke stejl og holder fast i min egen mening, overhovedet ikke. Men - jeg kan huske her, jeg tror, det var i efteråret, der havde vi en forelæsnings, hvor vi skulle være 6 i en gruppe og hvor en fra gruppen så blev sendt uden for og fik besked på, at de skulle overbevise os andre om noget og, så vidt jeg husker, handlede det om vores underretningspligt og om, hvis nu vi havde fået kendskab til noget, om vi så ville underrette. Hvor nogle af dem havde fået at vide, at de skulle overbevise os om, at vi skulle underrette og nogle, at de skulle overbevise os om, at vi ikke skulle underrette. Og hende jeg var i gruppe med havde fået at vide, at hun skulle overbevise os om, at vi ikke skulle underrette, men jeg var bare af den mening, at det skulle vi bare. Og i sådan en henseende, hvor jeg bare ved, at jeg har ret, der... Jeg tror, jeg endte med at sige, at det der var helt hen i vejret.

I: Men før du gav op, blev du så bedre til, fordi du sad i en situation, hvor du var nødt til at argumentere for din sag, følte du så, at du blev bedre til at argumentere og forklare, hvorfor du havde den holdning eller?

S2: Jeg tror lige den der, der var jeg bare sådan lidt 'der er altså en paragraf, der hedder skærpet underretningspligt og så er det altså sådan, det er'. Det var sådan lidt 'kære venner, nu stopper I'. Men ja, i andre henseender kan jeg godt være mere sådan 'det er altså sådan og sådan og sådan som gør, at jeg mener det her'. Helt sikkert.

I: Så har jeg lavet nogle underpunkter, der hedder 'jeg husker det bedst, når...' og 'jeg lærer det bedst, når...' og som eksempel har jeg skrevet 'jeg husker det bedst, når jeg selv er mere på banen' eller når det gentages på forskellige måder eller 'jeg husker det bedst, når jeg sidder i ro og mag og læser det'. Hvis du skal fortælle mig, hvordan *du* husker det bedst, i hvilke situationer er det så? Altså, hvad er din egen oplevelse af, hvornår du husker det lærte bedst?

S2: Jeg er, som jeg også sagde tidligere, meget praksisorienteret, så jeg er ikke så god til bare lige at læse det en gang og så ved jeg bare alt om det. Det skal gerne være lidt en blanding - altså både at læse om det, men også at prøve det eller også, at det bliver fortalt til mig på forskellige måder. Det er også vigtigt for mig, at jeg får tid til lige at vende den inde i mit hoved, så jeg ligesom kan få den der forståelse af det. For jeg kan da stadig huske vores opgave på første semester, hvor jeg da bare overhovedet ikke anede, hvad jeg skrev om. Det var jo bare noget, jeg lige fandt i en bog og så skrev jeg bare lige det ned, men jeg anede overhovedet ikke, hvad jeg lavede. Fordi jeg forstod det ikke. Og det var netop det der med, at jeg ikke kunne koble teori til praksis. Så jeg skal altså kunne koble det til noget, før jeg ligesom forstår det. Nu går det selvfølgelig bedre for mig, når jeg hører noget nyt, fordi jeg er begyndt at have den der forståelse af det. Så ja, jeg tror, det er det der med enten at få lov at læse om det eller høre om det flere gange og få reflekteret over det eller skrive om det... fx at læse om det og så genfortælle det, det er sådan en rigtig god læring for mig. Jeg er i en lektie-gruppe, hvor vi er 6 piger, der er gået sammen og hvor vi så deler lektierne op i 6 lige store dele og så skriver vi referat til alle tekster. Det er også dejligt nemt, når vi læser til eksamen, i hvert fald. Så kan man lige barbære sit pensum ned. Og det er rigtig god læring for mig. Den der genfortælling.

I: Hvis det skulle kobles over til de traditionelle forelæsninger... Ville det kunne lade sig gøre?

S2: Nej, det tænker jeg ikke, det ville. Ikke med så store hold. Der er jo ingen, der ville kunne få et ben til jorden. Så nej, det tror jeg ikke.

I: Så har jeg skrevet, som eksempler: 'jeg lærer bedst, når jeg undres', 'når jeg får aha-oplevelser' eller 'når jeg bygger videre på noget, jeg ved i forvejen'. Den der med noget, du ved i forvejen, er jo det, du lige har sagt om, at jo mere du kan koble det på erfaring eller på noget, du har læst, jo bedre er det, men er der noget, du tænker, du ikke har fået fortalt om, altså om hvordan du føler, du lærer bedst?

S2: Øhm, altså jeg har altså et kritikpunkt, hvis det er...

I: Ja?

S2: Helt overordnet set er jeg altså meget bekymret for kvaliteten af vores uddannelse, pga. alt det min årgang har været igennem i forhold til forelæsningerne på de meget store hold og alt det der! Jeg tror ikke, at vores årgang bliver lige så gode socialrådgivere som dem før og efter os. Og det er jeg altså ret bekymret over...

I: Og det tænker du, fordi du ikke føler, I får nok ud af at sidde på de store hold til forelæsningerne?

S2: Ja.

I: Det semester med studenterinstruktorerne, syntes du, var...

S2: Supergodt. Det var meget lærerigt!

I: Også med forelæsningerne?

S2: Ja, det var supergodt! Den metode de brugte der - med at have jura først på ugen i forelæsningen og så vidt jeg husker, var det også i mindre hold der. Det var ikke hele årgangen. Jeg kan ikke huske, om det var halvdelen af holdet eller om det var 1/4 af det store hold. Men altså den der bekymring, det er noget, jeg har tænkt *meget* over - også før jeg skulle her ind og interviewes... Og jeg har en fornemmelse af, at der er flere fra mit studie, der har det på samme måde.

I: Så hvis nu... Hvornår er du færdig?

S2: Januar '17.

I: Altså om to år. Så hvis nu man skulle nå at gøre noget ved det, hvad skulle man så gøre?

S2: Ja, enten skulle nogle af de studerende holde op eller også skulle der tildeles flere ressourcer til vores årgang. Sådan at man kunne lave de forelæsninger i flere hold.

I: Altså simpelthen mindre hold?

S2: Ja. Men jeg ved også, at vi nu er kommet så langt på uddannelsen, at folk er begyndt at tænke, de ikke behøver deltage i forelæsningerne, så vi oplever jo en gang imellem, at vi skulle have været omkring 100 personer, men i stedet sidder omkring 30. Og der kan man sige, at når man sidder så få, så lærer man noget.

I: Vi har allerede snakket lidt om det, men før sidste semester med studenterinstruktorerne havde I så de der forelæsninger, hvor I så bagefter lavede gruppearbejde om de forskellige emner, lidt lige som undervisningen med studenterinstruktorerne bare med en underviser?

S2: Ja, det havde vi faktisk. Det havde vi også i jura. Men der må jeg indrømme, at det virkelig var et sejt træk for mig, fordi det var sådan en 8 timer i træk. Først 6 timers forelæsning, fra 8-14 og så var der lige øvelser bagefter fra 14-16, hvor samme forelæser var der og hvor man så gik ud i grupper og lavede de her øvelser, som vi så gennemgik bagefter. I og med at jeg ikke kan koncentrere mig om en forelæsning i så lang tid, så... Jeg tror, vi havde omkring 8-10 forelæsninger af den slags, men jeg er nok gået hjem til frokost omkring 4 eller 6 af gangene. Nogle gange fordi faciliteterne i nogle af rummene er så dårlige, at jeg får ondt i ryggen af at sidde der. Men ellers handlede det i høj grad om, at jeg simpelthen ikke kunne koncentrere mig mere.

I: Hvis man tog den undervisningsform og gjorde den kortere eller sagde forelæsning en dag og gruppearbejde den næste dag, hvordan ville det så fungere?

S2: For mig ville det fungere godt! Men andre har også argumenteret for, hvorfor det var godt, at det hele var overstået på en dag, mens andre havde det lige som mig, hvor de slet ikke følte, de kunne holde sig i gang til det her. Det var faktisk rigtig ærgerligt for mig, for jeg ville rigtig gerne have haft de øvelser med, så jeg kunne have brugt dem til eksamen.

I: Så den metode ville fungere fint, hvis den fx lå hen over to dage?

S2: Ja.

I: Så har jeg skrevet et spørgsmål, der går på, hvordan den bedste forelæsning ser ud for dig, men det synes jeg allerede, vi har været inde omkring. Så afslutningsvis vil jeg bare gerne høre om, der er et eller andet, du synes, vi også burde have snakket om?

S2: Næ, det tror jeg faktisk ikke. Men jeg kan rigtig godt lide den frihed, som forelæserne giver, altså med at vi ikke skal være her hver dag og at det ligger på skiftende tidspunkter, men jeg må også sige, at jeg tidligere har taget en anden uddannelse, hvor vi mødte hver dag fra mandag til fredag fra 8-2 og det synes jeg jo var super fint at være der, for det var en mere struktureret hverdag og det gør også bare, at jeg fik mere ud af det. Så det handler jo meget om, hvordan man... Så... det er nok noget i den stil.

I: Ja. Du skal simpelthen have 1000 tak.

S2: Ja, velbekomme. Men du ville helt sikkert have fået nogle mere uddybede svar fra mig, hvis der havde været en, jeg lige havde kunnet sidde og ping-ponge med. Altså 'nå, ja, det er jeg enig med dig i' eller 'nej, det er slet ikke sådan, jeg tænker det'.

I: Ja, men det var også det, der var tanken, men de andre aflyste jo desværre.

Bilag 5 - S3, S4 og S5

Interview med studerende nr. 3, 4 og 5

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med projektet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af at interviewpersonerne vil fremstå anonymt.

I - interviewer

S3 - studerende nr. 3

S4 - studerende nr. 4

S5 - studerende nr. 5

I: Godt, det første jeg gerne vil høre om er, hvordan forelæsningerne, altså jura forelæsningerne, foregår. Jeg vil også gerne høre om de andre fags forelæsninger, da jeg jo også bliver klogere af at høre om, hvad I syntes om dem, men jeg vil gerne, vi lige starter med jura først. Så altså - hvordan foregår de almindelige jura-forelæsninger?

S3: Det var meget klassiske forelæsninger...

S4: Hvor vi sidder 300 mennesker, eller hvor mange vi nu lige var på det tidspunkt, og lytter på noget der er helt nyt og som vi ikke aner ret meget om...

S4: Ja, i et stort auditorium, hvor der mellem os og underviseren, der står foran to store power point-skærme, er 10 meter. Jeg er sikker på det betyder noget, at det skaber en afstand også fordi de snakke om noget vi ikke ved noget om.

S3: Jeg tror det havde meget betydning til at starte med, at det var så stort og overvældende og at det var et fag, som man aldrig nogensinde har beskæftiget sig med før.

S4: Jeg tror også det der ligger i jura er, at det enten er rigtigt eller forkert og derfor bliver man også..

S3: Ja, man skal lige lære det...

S4: Og det har også været svært, for hvis man ikke lige kan finde ud af det, så stiller man ikke lige spørgsmål, når der sidder 300 elever man ikke kender. Så det var utrolig overvældende.

S5: Ja, altså man kan sige - på vores årgang har vi jo fået lavet sådan en kultur, hvor man ikke rigtig spørger om noget, fordi vi er blevet vant til, at der er så mange...

S4: ja, vi var vel 400 stykker fra starten af...

S5: Og ja, så spørger man jo ikke om det, man ikke ved. Det er der jo ikke ret mange mennesker, der gør. Der er lige 2-3 stykker, der gør det. Og når vi så har gjort det i et år - halvanden, ja, så spørger vi bare ikke om noget længere, for det er bare sådan det er blevet.

S3: Jeg vil så til gengæld sige, at nogle af de undervisere vi har haft til jura på dette semester, har været nogle af de bedste under hele forløbet, for de lagde op til, at det var i orden at spørge og det var i orden at blive ved med at spørge.

S4: Og det var i orden at komme i pausen, hvis man syntes det var skrækkeligt at spørge, mens alle de andre sad og lyttede. Så selv om det lagde en begrænsning på en, så var det faktisk ok, selv om det var så store nogle forelæsninger, synes jeg.

S5: Altså, det var svært! Men en af de forskelle jeg kan se mellem studenterinstruktorerne og juraunderviserne - og nu ved jeg ikke, om jeg overlapper spørgsmålene - men det er at underviserne har lavet det her i 20 år og taler på en måde, der kan være svær at forstå. Det gør instruktorerne ikke og derfor fangede jeg meget mere. For jura er bare et sprog, som tager tid at lære at forstå.

S3: Det var svært bare at springe ind i. Helt sikkert.

I: Hvis vi kikker på, hvordan de underviste Jer - lavede de gruppearbejder eller nogle små summeøvelser, hvor I lige skulle snakke sammen to og to eller?

S3: Ikke så meget i første semester. Der var lige 'Kik lige på den her paragraf og diskuter med hinanden, I opfatter den', men der var ikke som sådan nogle opgaver.

S5: Det var først efter at studenterinstruktorerne begyndte at lave opgaver...

S3: Ellers lå der ikke andet end bare undervisning i det og nogle små summeopgaver...

S4: Men det var nok mere det der med 'kan/skal', står der man kan eller står der man skal, så kunne vi lige snakke lidt om det.

S3: Men der lå ikke som sådan nogle opgaver.

S5: Jeg tror, de selv fangede det, for vi havde nogle forberedelsesspørgsmål til timerne med studenterinstruktorerne og efter det, begyndte de at lave nogle opgaver til os, for der sad vi jo igen på de store hold og så er der bare ikke meget dialog i det.

I: Hvordan foregik undervisningen med studenterinstruktorerne?

S4: Det var små hold...

S3: Der var vi nok 20 på hvert hold.

S4: Og så fik vi at vide, hvilken lovgivning, der skulle læses og så fik vi nogle spørgsmål dertil, vi skulle have forberedt os på. Og det var egentlig lagt ud på den måde at have du ikke forberedt sig, så...

S3: Så får du ikke noget ud af at komme. Så tit sad vi heller ikke særlig mange, for det var store opgaver, vi skulle hjem og lave.

S5: På mit hold sad vi nogle gange kun 10.

S4: Det gjorde vi også inde ved os...

S3: Men jeg kunne så godt lide den måde, vi var inddelt på - det var jo dem vi havde været i gruppe med det første halve år, så vi kendte dem jo. Man sad ikke med nogle man ikke genkendte ansigtet på. Og på den måde gjorde det også, at man fik meget mere ud af det, fordi man turde sig noget.

S5: Og det var i klasselokaler. Så der blev ikke skabt den der kæmpe afstande imellem os.

S4: Nej, det var lige foran og det blev også lagt ud på den måde fra starten af, at jeg stiller det spørgsmål I fik stillet hjemmefra og så er der bare een af Jer der svarer. Så helt fra starten blev vi presset ud i at ok, vi snakker her! Og lige så snart du kom over det fra starten af og indså at det var et ok miljø at sige noget i, så fungerede det bare så godt, synes jeg.

I: Havde I alle sammen den samme studenterinstruktør?

S4: Nej, vi to havde den samme.

S4: Og personen var bare fantastisk. Helt nede på vores niveau og der var slet ikke den der autoritet...

S5: Sådant var vores også. Personen talte et sprog som man kan forstå og personen kunne også lave fejl, og det var ikke bare en opremsning af nogle paragraffer, som det nogen gange er til forelæsningerne.

S4: Sådant var vores nemlig også, og spurgte vi om noget personen ikke vidste, fandt personen ud af det til næste dag!

S3: For selvfølgelig er der noget de ikke ved...

S4: Her var det i orden at hænge sig i detaljerne i lang tid. Hvor man til en forelæsning med 400 mennesker føler, at det bare ikke er i orden, at man bliver ved, selv om man faktisk ikke forstår det, var det ok her! Hvis der lige var noget, vi ikke forstod, jamen, så var det det, vi brugte en time på. Og det fungerede bare. Det fik jeg rigtig meget ud af.

I: Var det samtaler mellem instruktøren og den enkelte studerende eller også internt i gruppen af studerende?

S5: Det var lidt forskelligt. For vi kunne jo godt have nogle forskellige svar og så kunne der godt gå lidt dialog hen over bordene, men det var hovedsageligt til instruktøren.

S4: Det kunne jo selvfølgelig også blive sådan lidt 'det er lige mig, der ikke forstår det', så det er lige dig og mig, der snakker - men jeg oplevede også at det blev til en reel diskussion, hvor man begyndte at sidde og vende mig mod sine medstuderende og snakke med dem.

S3: Ja, lige præcis.

S5: Og det sker bare ikke, når man sidder 400! Så skal man op at stå, du ved...

S4: Ja, det er lidt ærgerligt...

S3: Men jeg tror også, det var grunden til, at vi fik det, fordi de så, hvor stor dumpe-procenten var til jura. Og jeg tror også, at det var sådan lidt 'ok, vi kommer sgu til jura undervisningen - for der var 50 %, der dumpede til den første jura-eksamen'...

S4: Ja, lige præcis!

S3: Og motiverede ligesom også een til at... Nu går jeg simpelthen hjem og bruger... Vi brugte jo lang tid på at forberede os hjemme og lave de opgaver. Og det havde vi jo ikke gjort den gang - vi havde jo bare været hjemme og læse i en bog, hvor vi havde tænkt, at det her får vi alligevel at vide i morgen.

S4: Og sådan er det egentlig også stadig - man føler, at det er bare at komme, ellers er du bare så langt bagud på en eller anden måde. Specielt den gang, hvor det var så nyt for een, at hvis du missede det, så kunne du godt glemme alt om det...

S3: Men det var givende!

S4: Ja, det var det! Jeg var helt ked af, at jeg ikke skulle op til jura! Og det tror jeg faktisk rigtig mange var, for vores undervisning var foregået på den måde, at folk følte sig klar til det!

S5: Jeg var der hver gang og de andre, der også var der hver gang, vi syntes alle sammen vi 'var med', i forhold til før, hvor jeg knap og nap kunne stave til jura.

(Sagt med et smil)

S4: Jeg føler faktisk lidt, på en eller anden måde, at det var den undervisning, hvor vi var de der 20 mennesker, der har gjort, at jeg kan finde ud af det nu! Og at jeg føler, at jeg godt kan sætte mig med det selv, for nu har jeg nogle redskaber til at lære det og så bare komme til de store forelæsninger. Jeg tror faktisk, at det var det, der har fået folk til at føle, at de har mod på at tage det op selv, det tror jeg. Altså at man er med på, hvad der helt grundlæggende foregår. Jeg tror i hvert fald, at havde jeg været foruden det, så havde jeg ikke følt mig så sikker. Sådan helt ærligt, det tror jeg ikke!

S3: Men man kan også vende den om og sige, at vi sad jo nogen gang kun 5-10 personer og det var jo fordi det krævede meget hjemmearbejde og der var jo fra starten blevet sagt, at du bare ikke får særlig meget ud af det, hvis du ikke har forberedt dig. Det du får noget ud af er forberedelserne derhjemme. Du får ikke noget ud af bare at få svaret, fordi det lærer du jo ikke noget af. Så jeg tror det var meget sådan - enten an du lide det eller også kunne du ikke.

S4: Ja, og vi sad jo de samme personer hver gang og jeg tænker da, vi skulle have været en 30 stykker eller sådan noget...

S5: Jeg tror også, det var derfor, de havde valgt at dele os op, fordi de kunne se, at de der store hold bare ikke fungerer. Og det var godt, de havde gjort det. Og så bliver der jo altså sorteret nogle fra, sådan er det jo...

S4: Og der kan man jo så sige, at når nu det bliver lagt op... og det var jo også utrolig meget snak om, at folk var glade for det og når folk så ikke dukker op alligevel, så er det jo deres egen skyld, altså.

S5: Ja.

S4: Så er det ikke længere planlægningen det handler om...

S3: Men jeg tror altså også det har noget med tidspunktet at gøre. Det var altså nogle laaaange dage, når man møder klokken 8 og så skal sidde og arbejde meget intensivt fra klokken 12 til klokken 4.

S4: Og det blev bare så intensivt.

S3: Ja, det gjorde det. Helt vildt, altså! Så det tror jeg skal koordineres lidt bedre til en anden gang. Hvis det nu havde ligget fra morgenstunden til klokken 12 og der så var lagt undervisning efter, så tror jeg faktisk, at folk havde været bedre forberedt.

S5: Det gjorde de jo på mit hold - det var fredag morgen fra 8 til 10.

S4: Ja, det var jo altid de samme dage, man havde det. Og vi havde det næsten altid efter forelæsninger, havde vi ikke det?

S3: Jo, og det var hårdt.

S5: På det semester havde vi jo hovedsageligt fri om fredagen, hvis man ikke var på det hold, der skulle til undervisning og så bliver der selvfølgelig sorteret nogen fra på den måde. Men jeg syntes det var givet rigtig godt ud og jeg tog gerne herop for de to timer!

S4: Helt sikkert!

S3: Normalt tager jeg ikke herud for to timer, men det her kom jeg gerne for. Jeg bor ret langt væk, det er derfor.

I: Nu vil jeg prøve at træde et skridt tilbage og spørge, hvad synes I fungerer godt ved forelæsningerne - altså generelt set?

S5: Altså, jeg tænker, at det er godt, at de prøver at dele os op, så vi ikke er så mange.

S4: Ja, nu er vi jo generelt delt op i to hold. Dem der er i praktik nu og så os. Og vi er oftest også delt op i to hold.

I: Så det er egentlig 1/4 hold?

S4: Ja. Jeg synes faktisk, det er sjældent, at vi har jura, hvor vi er hele holdet.

S5: Så er vi i det store auditorium...

S4: Ja, og så er det nogle andre ting, vi har. Så er det psykologi eller et eller andet. Så jeg tror, de har taget lidt ved lære og forsøger at have jura på de der lidt mindre hold.

S3: Jeg synes også, de har delt det op efter, hvad vi har haft. På det her semester fx har det været mere 'overfladiske ting' og der har vi ikke været delt op i små hold. Men de gange, hvor vi har skullet være mere inddraget i det, der synes jeg, vi altid er på de der lidt mindre hold. Det har de altså tænkt over, for vi er altså en årgang, der ikke siger særlig meget, når der sidder så mange mennesker.

S5: Og så er det også lidt som om de har fået lidt bedre tid.

S4: Det føles i hvert fald sådan.

S5: Fordi jeg kan huske på et af de tidligere semestre, hvor en underviser har sagt 'Vi har ikke tid til spørgsmål i dag' og så har vi lige 4 timer, hvor det hele bare er blevet fyret af. Og så bliver man ligesom blæst tilbage i stolen og sådan er det ikke længere. Nu når de det og der er tid til spørgsmål.

S4: Og nu bliver der også lagt vægt på det. 'Spørg nu hvis I har nogle spørgsmål'. Så på den måde er det blevet meget mere pædagogisk. Men det er jo også nødvendigt kan man sige. I sådan et fag.

S5: Men altså 6 timers jura undervisning i streg...

S3: Nej, jeg tror det var 8. Først var der 4 timers undervisning, så gennemgik vi de spørgsmål, som vi havde forberedt hjemmefra, så fik vi udleveret case spørgsmål - ligesom til eksamen - og så fik vi lige en time til at besvare de 5 første spørgsmål og så drøftede vi dem med underviseren og bagefter skulle vi så ud og besvare de 5 sidste spørgsmål, som vi så også drøftede med underviseren bagefter. Og det var hårdt, det var rigtig hårdt! Og det er det mange også faldt af på, der er de 8 timer - folk går sgu hjem...

S5: Altså, man kunne godt se, at de prøvede på at få det til at fungere ved at lægge noget gruppearbejde og sådan noget ind i forelæsningerne, men der er jo mange som går, når det er noget med gruppearbejde.

S4: Jeg kan godt se, det er træls, når det skal organiseres, men når vi har korte forelæsninger med jura, så tror jeg egentlig det fungerer bedst, fordi du stadigvæk er der mentalt, frem for de der 7-8 timers dage.

S5: Ja, man 'forsvinder'...

S4: Ja, det gør man og det er uanset, hvad man havde - om det så var en, der stod og lavede slik foran os.

S3: Ja, jeg tror også, det havde fungeret bedre, hvis øvelserne lå en anden dag.

S4: Lige præcis...

S3: En eller to dage efter. Så man havde tid til at 'sluge' det, man havde lært og lægge det lidt fra sig, inden man skal arbejde med det igen.

S4: Jeg tror også bare sådan generelt, at havde man så 4 timer herude og de så var delt op, så 2 timer var jura og 2 timer var noget andet, frem for at 4 timer var jura, så... Men det synes jeg egentlig også, de er blevet gode til. Mindre stof af gangen og så bare lidt oftere!

S5: Man kan også sige, at når vi har haft 8 timers jura, så giver det sig selv, at vi skal meget igennem og det giver jo også sig selv, at der er to timers tung jura at læse til sådan en dag.

S3: Og ja, så opgaver ved siden af, der også tager 2 timer at lave...

S4: Men det var jo også kritisk den dag vi havde 7-8 timer herude, der var jo ikke nogen der 'var til stede', heller ikke engang dagen efter, altså... Det dur ikke.

I: Men man kunne altså godt forestille sig, lidt ligesom med forløbet med studenterinstruktorerne, at I først havde noget teori, så noget gruppearbejde og derefter opsamling bare fordelt på to dage?

S5: Ja, så hellere sådan... Nogle gang har vi jo nogle lange dage og så har vi fri dagen efter. Jamen, så skær den dag over i to og så har vi ikke fri dagen efter.

S4: Det er jo nemt at sige, men det er jo også et puslespil, der skal gå op... Men ja, i stedet for at vi skal sidde herude i 8 timer, så...

S3: Men det er der jo også bare nogen, der foretrækker, det har vi jo hørt om.

S4: Ja, det er også det - men jeg tror bare sådan rent læringsmæssigt... Hvis du bare sidder på din flade, som vi jo oftest gør, jamen, så går der 2 timer og så 'er du der' ikke længere. Altså, jeg synes da også det er federe at samle det hele på een dag og så have fri dagen efter, men rent læringsmæssigt får jeg mest ud af det, hvis det er på den anden måde! Så kan det godt være, jeg synes, det er lidt irriterende at skulle herud begge dage, men det er jo så sådan det er... Så skær det lige lidt ned, også så man lige får mulighed for at lægge det fra sig igen eller lige at tænke over det og vende det på en eller anden måde, det tror jeg er bedre. Og så bare det der med, at man kan sidde med det selv. Det er nok det vigtigste, tror jeg...

S5: Ja, selv at lede efter noget i lovsamlingen og ikke bare få at vide, at nu skal du lige læse serviceloven. At *lede efter* et eller andet, *lede efter* et svar på et eller andet spørgsmål, det giver rigtig godt.

S4: Ja, det er nok det, der fungerer bedst for mig. Det kunne jeg måske også godt savne lidt, når vi skal til forelæsninger... Var der ikke engang der lå forberedelsesspørgsmål til forelæsningerne, som vi ikke nødvendigvis gik igennem, men som vi kunne bruge til at læse efter...

S3: Så vi kunne få en bedre forståelse

S4: Nemlig, og så kunne du vælge at gøre det eller lade være - men personligt vælger jeg at gøre det, for ligesom at få det til at 'sætte' sig. For ærligt - står der vi skal læse en lov, så kikker jeg på overskrifterne, for jeg gider ikke sidde og læse det....

S3: For du får jo ikke noget ud af det, hvis du ikke bruger det til noget i praksis.

S4: Nej, slet ikke. Men hvis du sidder med de spørgsmål der, så er det lidt...

S5: Altså har man en eller anden tung teori, så sætter man sig mere ind i det, hvis man skal svare på noget ud fra det.

S4: Ja, lige præcis... Det var da et eksempel på noget, jeg godt gad blev implementeret, så kunne man lave det eller lade være. Jeg ved ikke, hvor godt det så fungerer, at man lige hurtigt tager og kører svarene igennem på sådan en stor forelæsning, men... Men bare det, at man har det som sådan en guideline... Det er lidt som sådan en skattejagt...

S5: Ja, så går der nemlig lidt konkurrence i det...

(Der grines)

I: I forbindelse med det her projekt har jeg, på nettet, set et foredrag af en australsk professor, der har arbejdet med hvordan forelæsninger for rigtig mange studerende kan gøres bedre. Og det han blandt andet sagde, af flere forskellige ting, var at de studerende havde mulighed for at skrive, hvis der var noget i deres 'lektier', de ikke forstod og sende det til ham, jeg tror det var senest dagen før, så han havde mulighed for at gribe fat i noget af det de studerende selv havde givet udtryk for, at de ikke forstod. Hvordan tænker I det ville være, hvis underviserne gav mulighed for, at I kunne skrive til dem, at det her fatter jeg simpelthen bare ikke, så det vil jeg gerne have...

S5: Vi har gjort noget lignende, men det har været i forbindelse med opgaver, hvor vi har skullet lave nogle opgaver, som så skulle sendes til dem og så har de taget det, hvor vi generelt holdede og så har de inddraget det i deres undervisning. Har de ikke haft gjort det?!

S4: Det siger ikke lige mig noget...

S3: Jeg har aldrig sendt en mail om sådan noget...

S4: Men det er da egentlig en god ide, at man kan... For jeg tror generelt tit, at man kommer til at snakke om, hvad man ikke lige forstod eller hvad man faldt af på, og det er jo egentlig generelt det samme hele vejen rundt, så det er egentlig en rigtig god ide. For tit så føler jeg, at jeg kan sidde og have læst noget, hvor halvdelen forstår jeg fint og det andet forstå jeg egentlig ikke og når jeg så kommer til forelæsningen, så er det faktisk det du forstår, der bliver remset op een gang til. Og for mig er det lidt spild af tid, så jeg synes det er en god idé. Logistisk er det måske lidt svært...

S3: Jeg tror, det er svært, når vi er så mange, så skulle det foregå på nogle mindre hold.

S4: Men så synes jeg faktisk de er meget åbne for... Der står altid nogle og spørger underviseren i pausen og så er de jo rimelig gode til at sige, 'hov, der kom lige en og spurgte om det her', var det ligesom noget I alle sammen havde spekuleret over? De er gode til at fortælle, hvis der kommer en og spørger om noget. Det synes jeg faktisk, de er rigtig gode til i forvejen.

S3: Men det synes jeg også de har gjort plads og rum til, at man kan gå op at spørge, det er ikke noget man føler er grænseoverskridende...

S4: Næ...

S3: Det føler man ikke. For det er i orden. Den plads har de skabt.

S4: Vi siger ikke noget, når vi egentlig skal. Men når der er pause, så!!!

S5: Så står der 10 studerende og snakker...

(Der grines)

S4: Men det var da egentlig en god ide at forsøge med det - men måske er det også bare mere mig, for jeg bliver træt af at komme til en forelæsning, hvor det der gennemgås er det, jeg har læst og som er ganske ligetil, jeg vil hellere at der tages fat i det, som er svært. Det vil jeg hellere komme for. Jeg gider ikke en gennemgang af det, jeg har forstået i forvejen. Men de kan selvfølgelig ikke vide, hvad jeg har forstået og hvad jeg ikke har forstået, men altså hvis man tog problemerne frem... Dét ville jeg hellere.

I: Men man kunne jo godt forestille sig, at der ville være 25 studerende, der havde spørgsmål til nogenlunde det samme, så...

S5: Altså er vi to, der ikke forstår det, så er der helt sikkert også 25 andre, der heller ikke forstår det.

I: Hvis vi lige kikker på fx undervisningen med studenterinstruktorerne - Husker I det bedre, hvis de fx

kobler det op på noget af Jeres erfaring, på eksempler eller?

S3: Altså, det der har hjulpet mig er, når de har givet et eksempel eller er kommet med en konkret case, vi har arbejdet med, så vi har kunnet koble det dertil, i stedet for at de bare har stået og sagt 'bla bla bla' og slet ikke koblet det til noget i praksis. Det giver pludselig meget bedre mening og så husker man det også meget bedre. Nu har vi jo ikke været ude i praktisk endnu, så derfor har det virkelig hjulpet at der er kommet en case på og det tror jeg også de har fundet ud af, for det var der ikke i starten. Det var først noget vi begyndte med efter studenterinstruktorerne.

S4: Jeg tror det allerbedste har været, når de har brugt et konkret eksempel, der har været oppe i medierne og som vi alle sammen kender til. Det tror jeg har været aller allerbedst.

S3: De har jo også koblet det til nogle afgørelser fra virkeligheden. Nogle princip afgørelser fx.

S4: Jeg ved ikke, hvorfor - men for mig sætter det sig bedre fast, hvis jeg ved, det er noget, der har foregået i virkeligheden.

S5: Så kan de jo bare sige, at det her er en case fra virkeligheden...

(Der grines)

S4: Men jeg tror generelt, for mig i hvert fald, så har det mere noget at gøre med den måde de underviser på. Der kan sagtens være en, der kommer med 17.000 eksempler fra virkeligheden, men er personen lidt tør og ikke så god til at lære fra sig, så fungerer det bare ikke, uanset hvor meget... For mig har det utrolig meget at gøre med, hvordan de er... Altså, det kan være det tørreste stof, men hvis der bare er lidt ... 'spirit', havde jeg nær sagt, altså hvis de er lidt vågne, så...

S5: Hvis der er lidt 'run' på den underviser, der står der, så sidder det...

S3: Men jeg tror, vi har været lidt heldige, for vi har bare haft fantastiske jura undervisere, altså. Der er jo ikke en, man kan sætte en finger på, nærmest. Det er der jo ikke...

S5: Ikke i juraen. Så kan vi altid begynde at snakke om de andre, men det skal vi ikke...

(Der grines)

S3: Lige præcis, der tror jeg vi har været heldige og det har også gjort noget, altså.

I: Er der forskel på at blive undervist i jura af en som selv er nyuddannet eller af en, som har været ude at arbejde i mange år og så kommer tilbage? Hvad er forskellen og hvad er "bedst" i anførselstegn?

S5: Det var sådan lidt det jeg sagde før, med at dem, der har lavet det her de sidste 20 år, de har bare en bestemt måde at snakke på...

S4: Der bliver nemt en indforståethed og somme tider så tror jeg lidt - nu har de som sagt været gode, dem vi har haft og de har en god forståelse for, at vi ikke forstår, hvad de snakker om - men jeg tror tit der er en tilbøjelighed til, at det er så inkorporeret i dem, der har været ude at bruge det i 20 år, at de ikke kan forstå, hvorfor vi ikke kan forstå det. Og så bliver det svært at få det forklaret til os på en måde, så vi forstår det. Men de som lige er nyuddannede eller som sidder med det friskt i erindringen, de ved godt hvorfor vi ikke kan forstå det og de ved godt, hvordan de skal forklare os det uden at det bliver for juridisk.

S3: Det der også ligger i det er jo også, at jura ikke er det eneste fag, vi har og jeg tror nogen gange, de lige skal huske - når de bruger nogle begreber og nogle termer, som måske ikke er noget vi kender til - at vi jo altså ikke studerer jura. Og det skal de altså også have fokus på nogle gange. Det kan de godt glemme nogle gange, når de kommer lige fra en jura undervisning, for det kan man altså godt høre.

S5: Altså, jeg kan godt have det lidt svært nogen gang, når jeg ikke forstår et juridisk begreb, at det så forklares med et nyt juridisk begreb. Og det gør studenterinstruktørerne ikke. De forklarer det med ord, jeg forstår.

I: Har de undervisere, der har været ude i lang tid og som så kommer tilbage, har de flere eksempler fra deres egen erhvervserfaring, som gør at I husker det, de siger, bedre?

S4: Ja, de er rigtig gode til 'hov, jeg oplevede forresten lige sådan og sådan' og så lige fortælle og samtidig med bliver det også lige til en god sjov historie og så kan vi lige slappe af og høre, hvad underviseren siger og så er vi også lige friske igen og på den måde bliver det også...

S5: Så bliver det ikke så tungt...

S4: Nemlig og jeg ved ikke, hvorfor det bare har en positiv effekt, at de lige siger 'det er noget jeg har oplevet' i stedet for de siger 'jeg har læst det og det'. Så virker det på en eller anden måde bare bedre, at...

S3: Men jeg synes så ikke det er sket så meget, jeg synes mere de har taget udgangspunkt i principafgørelser og sådan noget...

S4: Nok lige nu, men der har været perioder, hvor de har været gode til det.

S5: Men ja, det er rigtigt - principafgørelser bliver lidt tungere end egne erfaringer! Det gør de da...

S4: Men det er sådan lidt fritime-agtigt, når de lige fortæller om et eller andet de selv har oplevet. Og så giver det lige et pusterum samtidig med, at man kan koble det, man lige har snakket om sammen... Men det handler jo nok også om, hvad det er for noget man er ved at gennemgå, om der ligesom er mulighed for at komme med de historier.

S5: Ja, selvfølgelig.

S4: Men det fungerer godt, når de kommer med den type eksempler. Det synes jeg. Og så kan man også huske tilbage på, at 'nå ja, det var det der hun sagde med, at hun havde oplevet sådan og sådan'.

S5: Ja, det er nemmere at huske tilbage på det, underviseren har oplevet end på 'stk. 3'

(Der grines)

I: Vi har allerede været inde omkring det, men for nu lige at samle op på det, vil jeg gerne høre, hvilke dele af forelæsningerne og hvilke dele af undervisningen med studenterinstruktorerne føler I, I lærer mest af?

S3: Jeg har helt klart fået mest ud af studenterinstruktorerne, fordi der var plads og blev skabt rum til, at man konkret kan sidde og arbejde med noget og at man kan diskutere det. Der var sat tid af til det. Og det er det, jeg har fået mest ud af. Når man ligesom sidder og vender det og siger det kan også forstås på den måde, men det er altså den her måde, der er den rigtige.

S5: At man bliver sat til at søge nogle svar og der er gjort rum til, at man kan snakke.

S4: Men generelt så, i forhold til forelæsningerne, hvor man måske har noget bredere at gå ud fra, så synes jeg også lidt sommetider, at den større sammenhæng, den får du bedre til forelæsningerne. Altså hvis du har læst dine ting, så hjælper det dig jo selvfølgelig til at... Men man dykker jo ned i småting sammen med studenterinstruktorerne, og så kan det godt blive sådan lidt underligt for mig en gang imellem, når jeg ikke ligesom har det der bredere perspektiv - og det kan forelæsningerne jo bruges til, synes jeg. Så få man ligesom sammenhæng i det hele og hvordan hænger det sammen med det og det og det, og det er der jo også brug for, at man kan finde ud af at sætte det op på den måde.

S3: Ja, forelæsningerne skaber ligesom mulighed for, at man får noget ud af studenterinstruktorerne. Det hænger jo sammen. For hvis vi var kommet bare, uden nogen forelæsning,...

S4: Så ville det jo tage 800 år for os at lære det så...

S3: Og så tror jeg det er godt for os, at vi har en, der har været i faget lang tid og kan forklare os de generelle regler - og når vi så selv skal ud og konvertere det til praksis, tror jeg det er godt, vi har studenterinstruktorerne, fordi de er mere på vores niveau. Og taler på en måde, så vi kan forstå det. Men hvis nu det var studenterinstruktorerne, der skulle lave undervisning til os, så tror jeg heller ikke at vi havde...

S4: Nej, fordi vi har jo oplevet, at vi har spurgt om noget, de ikke kunne finde ud af og det skulle personen lige checke med de andre og det var også fint nok, når vi ikke sad så mange, men havde det været omvendt og det var til en forelæsning og der havde været 40 mennesker, der spurgte om et eller andet, så havde det jo ikke fungeret på samme måde. Så jeg tror det komplimenterer hinanden på en rigtig god måde. Nu har vi jo så godt nok ikke studenterinstruktorer længere og det er rigtig ærgerligt, for jeg føler lidt, at de ikke skal stå uden hinanden på en eller anden måde.

S3: Man kan jo sige, at de har kompenseret for dette ved, at vi bare skulle lave øvelser med vores jura-undervisere og det har jo også fungeret, ikke også... Bare ikke de dage, det har været 8 timer, så skulle de hellere have gjort det ligesom med studenterinstruktorerne, at man lægger det ud på to dage. Så de har prøvet at kompensere for det...

S5: Ja ja, det har de helt sikkert. Ingen tvivl om det.

S4: Men de har da også været bevidst om, at det ikke fungerede super godt. Så jeg tror lidt at det er to ting, der bare er virkelig gode sammen. Det tror jeg.

I: Tænker I, at undervisningen med studenterinstruktorerne ville kunne fungere fint på alle semestre?

S5: Ja, det tror jeg...

S3: Nej, ikke det semester vi sidder med lige nu. Jeg tror, at grunden til at vi havde det den gang var, fordi jura var så stor en del og jura er ikke en særlig stor en del af det, vi har nu.

S5: Det kommer ikke an på, hvor meget jura fylder...

S3: Jeg tror også det hænger sammen med eksamen. Lige i det her semester føler jeg ikke, at jeg har behov for det som sådan.

S4: Det gør jeg heller ikke. Men når jeg tænker på den sidste skriftlige eksamen vi var oppe i, hvor jura fylder 40 %, der var det en skide god idé. Men jeg tænker også, at jo længere du kommer selv og jo bedre du bliver til selve håndteringen af jura, jo mindre nødvendigt er det med en, der kan hjælpe en med det. For du bliver selv bedre.

S5: Nå ja, men så kan de jo bare hæve niveauet.

S4: Ja ja!

S5: Jeg tænker - det er rigtig nok, at jura ikke fylder så meget på det her semester - men jeg ville i hvert fald have fået en masse ud af det dengang.

S3: Ja, det ville jeg også og der manglede vi det. Og det har vi også snakket om...

S4: Jeg tror også det var den eksamen. Jeg sad jo med næsen i bogen dag ud og dag ind for ligesom at fatte det, for der havde vi jo ikke prøvet det med studenterinstruktorerne og der ville det virkelig have været givende, hvis vi havde haft det. Jeg ved ikke, det er måske også fordi vi har så mange eksemens områder, at man ikke gider lægge energien i det, hvis det ikke fylder så meget. Det er vel naturligt, at det er sådan. Men jeg ved ikke, om jeg synes, jeg ville have noget ud af at have studenterinstruktører på alle moduler. Det tror jeg egentlig ikke, for jo længere man kommer, jo mindre ville jeg få ud af det. Men helt klart der på første modul, hvor det var helt nyt, der synes jeg bare det er en mega god ide! Og det er rigtig ærgerligt for dem, der ikke kommer til at opleve det.

S3: Men det kommer også an på eksamensformen. De gange vi har haft studenterinstruktorerne, der har vi været til skriftlig eksamen og det er altså noget andet at skulle kunne skrive reglerne ned, men vi har jo også fået at vide, at når vi kommer op til den mundtlige eksamen, så behøver vi ikke kunne de enkelte paragraffer, der skal man bare vide det står i loven. Men skal man kunne skrive det ned, så tror jeg det vil være givende.

S4: Men igen, der handler det ikke bare om, om du kan finde det, der handler det også om selve den måde du leverer det på.

I: 'Den måde du leverer det på', for nu lige at gribe fat i den - er det ikke den måde I skal kunne håndtere det, når I bliver færdige socialrådgivere?

S3: Det lægger de jo lige som bare ikke op til ude i praksis... Og har vi også kritiseret meget.

S4: Det tror jeg heller ikke... I hvert fald ud fra hvad vi sådan kan finde frem fra praksis, så er det ikke helt den måde, vi får det leveret på her. Det er lidt som om, at de skal være lidt mere strikse nu. Men det er jo det, vi lærer, at vi skal gøre nu og det er så det, man må gøre for at få sin karakter. Når vi skal til skriftlig eksamen, så tror jeg det hænger bedst sammen. Det tror jeg, du har ret i.

S3: Ja, det kan jeg i hvert fald bedst se sammenhængen i, når det er skriftligt.

S5: Jeg synes, forløbet med studenterinstruktorerne gav en rigtig god forståelse for det hele. Igen, når man sidder med næsen i bøgerne og kikker efter et svar, jamen, så synes jeg, at man får en bedre forståelse for, hvor man skal lede henne og hvordan man skal fortolke det, der står. Og det er uanset eksamensformen, men igen, fylder jura 10 % så er det ikke sikkert, at jeg ville rende til undervisning i det hver dag. Slet ikke, hvis man sidder og skriver projekt, så synes jeg nok ikke, jeg lige ville have tid til det.

S4: Men - det kan godt være, at man lærer noget af det hele, men jeg synes bare hele tiden, at der er så meget run på og der er så meget man skal nå, at man smider halvdelen af det igen. Det kan godt være, du har lært det - men du smider det igen, så det er nok hele tiden en opvejning af, ok, hvad er det, vi skal have fokus på nu.

I: Du sagde på et tidspunkt, at det var et godt redskab. Og jeg tænker, at hvis det er et redskab, og ikke bare en masse paragraffer I lærer udenad, ligesom i gamle dage hvor man skulle lære kongerækken udenad, men hvis det er et grundlæggende redskab, så er det jo noget man kan tage med sig og bruge også i alle mulige andre sammenhænge...

S4: Det var lige præcis det, jeg fik ud af forløbet med studenterinstruktorerne, at nu har jeg det, nu kan jeg det. Jeg føler, jeg har lært, hvordan jeg skal stille det op og hvordan jeg skal gribe generel jura an. Så det har jeg med mig nu. Det er egentlig rigtig nok.

S5: Men til det kunne jeg godt tænke mig at sige, at jeg har lidt svært ved jura og jo, mens vi havde de timer, der syntes jeg, at jeg havde meget godt fat i det - men jeg har bare haft lidt behov for at holde det redskab lidt ved lige. Fordi nu er det ved at være et stykke tid siden og... Jamen, den gang vi skulle til vores 5. modul eksamen, der følte jeg ikke, jeg havde haft jura siden 1. semester. Så det kunne jeg godt have brugt.

S4: Ja, og det er jo helt klart at det er individuelt, hvordan man lærer det - og der føler jeg bare at det sidder fint fast. Måske også fordi jeg har siddet... jeg læste nærmest ikke andet end jura...

S5: Det kan godt ske, det har noget at gøre med om det bare sidder fast eller om det ikke gør det... Men...

S3: Men der er vi bare så vidt forskellige, ikke også...

S4: Og for nogle kræver det måske, at det bare gentages... Sådan har jeg det med tysk, ikke - jeg kan da ikke snakke tysk længere, det er sådan noget man skal vedligeholde og der er nogen ting der sidder fast og nogle der ikke gør det.

S5: Og for mig er jura altså bare ikke en cykel!

(Der grines)

S3: Jeg tror altså også man skal være lidt matematisk anlagt for at forstå jura, ikke også?

S4: Ja, der er noget rigtigt og forkert...

S3: Og der er de her mellemregninger, du skal bruge...

I: Altså, jeg har skrevet nogle stikord til, hvorfor I oplever, I lærer mest af det, vi lige har snakket om - men jeg synes, vi allerede har været inde omkring meget af det. Men - i de mere traditionelle forelæsninger, er der nogen gange gruppearbejde der?

S3: Der er meget gruppearbejde der, men vores årgang er...

S4: Virkelig dårlige til at blive...

S3: Og jeg tror altså, det er fordi der på vores hold blev optaget næsten 400 elever, så vi...

S5: Kender ikke hinanden...

S3: Nej, vi kender ikke hinanden og halvdelen der sidder på dette studie er måske heller ikke kvalificerede og har heller ikke de rette kompetencer til overhovedet at... Og det har vi også tit fået at vide. Og det er bare sådan - nogle bliver frasorterede og andre gør ikke. Det kan vi også se til eksamen.

S4: Og det lyder også bare negativt og pessimistisk, men halvdelen der sidder der, sidder der også kun fordi de ikke ved, hvad de ellers skal lave.

S3: Men vi har da tit siddet til forelæsninger, 100 personer, men så har de givet os første del af forelæsningen, så er der øvelser og så mødes vi igen senere og så sidder der 20 tilbage. Altså...

S5: Men det kommer også an på, hvordan de lægger det ud... Fordi hvis de siger 'Nu tager vi det her gruppearbejde og så laver I hver især et oplæg', bum, der smutter folk, fordi vi bare har fået lavet den der kultur med, at vi ikke stiller os op foran hinanden og snakker - og vi holder ikke oplæg for hinanden, om så vi måtte blive siddende på vores pladser imens. Folk smutter, hvis de skal fremstilles bare en lille smule. Og det er lige meget, hvad det er for en undervisning. Om det er jura eller samfundsvidenskab eller psykologi...

S4: Ja, det er fuldstændig ligegyldig og det er ligegyldigt, om det er noget, der er bare så nemt og noget, hvor der bare ikke er nogen risiko for, at du kan kvaje dig, det er ligegyldigt, der er ikke nogen der gider. Gider, det er måske det forkerte... Det er måske lidt sådan det er blevet, at man ikke gider. Det har ikke længere noget at gøre med om man er nervøs for det, det er bare blevet en kultur.

I: Hvordan skal man så gribe det an for, at man får det gode ud af det gode ved gruppearbejde?

S3: Jamen, vi tre er der jo altid, det er aldrig os, der smutter for vi synes, vi lærer meget - og det vil vores svar selvfølgelig også bære præg af, jamen, det vil det jo...

S5: Men er det ikke også bare sådan, at der sgu bliver sorteret nogen fra?

S4: Jamen, jeg går da også en gang imellem, men jeg kan godt selv se, at det her er jeg sgu nødt til eller jeg kan også sagtens se, at når jeg rent faktisk sidder og laver det, så får jeg noget ud af det. Så jeg tror også lidt, at dem der alligevel ikke ender med at gå igennem studiet, det er dem, der smutter. Jeg tror efterhånden, at det er blevet sådan, at dem som ved de får noget ud af det, de bliver der også.

S3: Men jeg tror også bare, at der på dette semester er blevet lagt meget mere op til, fordi de har set hvor få vi sidder.... altså nogen gang har de jo svært ved at finde lokale til os, fordi vi skal være 300 elever og så sidder vi 50. Altså... Det tror jeg i bund og grund, de er blevet trætte af. Men jeg synes, de på det her

semester er blevet meget mere 'Prøv lige at høre her - I får øvelserne, fordi I skal være refleksive. Det er det, I kommer ud og skal lave i praksis og derfor skal I netop også have gjort Jer de her overvejelser. I skal øve Jer på det, for hvis I ikke har gjort det, får I problemer, når I kommer ud!' - og det synes jeg mere de har lagt op til...

I: Ansvar for egen læring?

S3: Ja, lige præcis! Rigtig meget.

S4: Faktisk kom en person og snakkede med os i et stykke tid om, hvorfor vi ikke var der. Og det blev ikke fremlagt sådan 'Hold kæft, hvor er I bare træls', personen var egentlig bare interesseret i, at finde ud af hvorfor. Personen så det også som noget organisatorisk - 'det må være os, der laver nogle fejl, fordi I ikke er her' og der blev det egentlig bare lagt op, 'jamen, det er Jeres eget problem, hvis I går'.

S5: Og det er også rigtigt! Men nogen gange er det også bare sådan, at vi har haft 4 timers tung undervisning i et eller andet fra 8 - 12 og klokken 1 mødes vi og har en eller anden enorm tør underviser og klokken 2 skal vi så ud at lave noget gruppearbejde, men altså øjnene hænger helt herved og der er mange, der smutter der.

S4: Jamen, tit så er det også bare at være doven, når folk de går, men af og til er det bare organiseret så dårligt, at... Så jeg tror altså man skal lægge lidt mere i at få det ordentlig organiseret.

S5: Altså, der var den der dag, hvor vi havde en god underviser først og en meget tør en bagefter og hvis de nu havde lagt den gode sidst, så...

S3: Så havde vi nok været alle 200 gennem hele dagen i stedet for, at der var så mange der smuttede.

S5: Så ved jeg godt, de skal sige 'Du er tør og det er du ikke, så du skal på først!'

(Der grines)

S3: Men det kan de jo heller ikke sige. Det er jo som det passer ind i undervisernes program.

S4: Men man kan jo heller ikke sætte det op på deres personlighed, for det er jo lidt deres personlighed på en eller anden måde, men det betyder bare så meget!

S5: Og så kan man jo sige, hvad man vil - men det er dét, der er udfaldet!

S4: Altså, jeg gider ikke komme for een, som man ikke får... Det gider jeg bare ikke. Hvis man kunne, på en eller anden måde få mere fokus på 'Hvordan lærer du fra dig? Hvordan ser det ud for de 200 mennesker, at du står stille som en mus og ikke bevæger dig ud af flækken?'. Jeg tror måske, det ville kunne hjælpe en gang imellem, at der blev..."

S3: At de kunne arbejde med, hvorfor der efter 10 gange kun sidder 10 personer i forhold til de 200, vi sad første gang. Så man også kan give dem noget kritik - ris og ros, altså det skal jo til, for at man kan... Og det tror jeg også, at de får mest ud af, at de hører, hvad vi har at sige til en forelæsning. I stedet for at vi giver det videre til en, der sidder i studienævnet som så siger det videre, for personen kan ikke snakke for 200 mennesker. Men det har vi også snakket med personen om - om vi skulle lave en undervisning, hvor vi kunne byde ind med forslag til, hvordan vi lærer bedst. Og det var der stemning for, helt sikkert stemning for, at vi gjorde.

I: Hvad endte det med - blev det til noget?

S3: Det er kun 3 uger siden...

S4: Og det var lige inden vi skulle til at skrive eksamen, så... det bliver spændende.

S5: Men det er jo først en gang til næste semester.

I: Så har jeg nogle hvad og hvordan spørgsmål, som alle sammen relaterer til det, vi allerede har snakket om, men hvor jeg fx har skrevet 'Jeg husker bedst, når jeg selv er mere på banen, når jeg sidder alene og læser, bla. bla. bla.' og 'Jeg lærer bedst, når jeg undres, når jeg får aha-oplevelser, når jeg bygger videre på noget, jeg ved i forvejen, osv.'. Altså sådan bare lige for at komme med nogle eksempler. Så hvis jeg nu spørger Jer: I husker det bedst når?

S5: Altså, jeg husker det helt sikkert bedst, når jeg selv byder ind med noget. Fordi hvis det så er forkert, så får jeg lige et par 'lussinger' og dem husker jeg. Jamen, det gør jeg i hvert fald og så har jeg måske ikke lyst til at få de par 'flade' en anden gang og så gør jeg det bedre.

S3: Jeg husker det også bedst, når jeg har forberedt mig hjemme fra. Så sidder det bedre fast hos mig.

S4: Jeg tror faktisk i virkeligheden, at jeg husker det bedst, når jeg sidder med det selv. Men det ultimative jeg husker det allerbedst ved, det er det her gruppearbejde, hvor vi sidder og arbejder så intens med et projekt. Det er mega hårdt og jeg hader det nogen gang, men jeg tror det er det, jeg lærer aller allermost af. Altså, det er der, hvor du virkelig bliver presset der ud til, at du næsten ikke kan holde dine øjne åbne mere og vi sidder og rykker håret ud på hinanden, det er nok det, jeg lærer allermost af. Men - jeg tror faktisk, jeg lærer mest, når jeg sidder med det selv...

S3: Jeg lærer mest, når der bliver stillet nogle krav til mig. Fx 'Hvis du skal have noget ud af undervisningen i dag, så skal du altså have læst og lavet de her 5 øvelser', helt sikkert.

S5: Men det hænger jo godt sammen med, at du skal have ordnet noget derhjemme og så skal du blive ved med det, du har ordnet. Sådan har jeg det.

I: Så det du siger, er at det ikke nok at læse hjemme, der skal også gerne være nogle opgaver...

S5: Ja, jeg kan ikke huske de 50 sider, jeg har læst derhjemme. Jeg er nødt til at skulle bruge det på et eller andet...

S3: Ja, have noget at relatere det til...

S4: Det ville bare være så godt, hvis der altid lå nogle arbejdsspørgsmål, du kunne vælge at lave eller lade være. Så kan man sige 'Ok, det her ved jeg godt, det er nemt for mig' eller 'Det her er svært, så der tager jeg lige de her spørgsmål og kører dem igennem'. Fordi det giver bare mere, når man skal sidde og tæske det igennem alene.

I: Så har jeg skrevet til sidst 'Hvordan ser den perfekte undervisning ud?' Altså, hvilke elementer fra forløbet med studenterinstruktorerne kan man i Jeres optik lægge over i forelæsningserne, hvis man skulle kombinere det?

S3: Det synes jeg er svært at sige, når vi har så mange forskellige fag...

I: Prøv at tænke jura.

S4: Jeg tror, det handler om hvordan det hele det starter, på en eller anden måde. Altså, at man er nødt til at komme ind som forelæser og være glad og lidt jokende, fordi der lægger du muligheden for at folk har lyst til at byde ind, som vi gør med studenterinstruktorerne. Det tror jeg er alfa og omega, hvordan det hele det starter og det er alfa og omega, at der bliver jeket lidt, fordi så føler man, at det lige pludselig er i orden, at vi snakker selv om der sidder 300 mennesker bag ved een. Det gør jeg i hvert fald. Frem for hvis det er en mere stille underviser, hvor det hele er lidt kedeligt og lidt tørt. Så lukker alle bare ned og alle er lidt sure og lidt tvære og så sker der ingenting.

S5: Og jeg tænker også, at det så skal være mere som klasseundervisning...

S3: Ja, helt sikkert mere klasseundervisning!

S5: Det er jo lige så meget de studerendes som undervisernes opgave at skabe en kultur, hvor det er ok at spørge og ok at lave fejl og sådan noget. Men jeg kan også huske på et tidspunkt i juraundervisningen og der er det bare en fejl, at vi sidder så mange, for vi skulle lave nogle cases i grupper, som vi så skulle op at fremlægge... Hvis man så havde siddet 20 der så var delt op i 4-5 grupper, så havde det været een ting, men... der var alt for mange. Men du laver dine ting, hvis du får du at vide, at du skal op foran de andre og lave det her. Der bliver godt nok sorteret nogle fra, men dem der sidder tilbage har også prøvet på at gøre det. Men der når der sidder 300, så bliver der sorteret rigtig mange fra.

S3: Det er netop det der med at skabe rum til læring. Det er vigtigt i hvert fald.

S5: Altså, jeg gør sgu en indsats, hvis jeg får at vide, at jeg skal op foran de andre...

S4: Ja, for man vil jo gerne vise, at man er dygtig og sådan noget.

S5: Selvfølgelig, selvfølgelig.

I: Men tænker I ikke, at det er der, hvor I virkelig skal arbejde i bund og selv kommer i spil og skal reflekterer over det, at I lærer mest?

S3: Jo, for man har da ikke lyst til at stå deroppe og tabe ansigt.

S5: Men det kræver altså mindre hold!

S3: Det kræver mindre hold og det kræver at der bliver skabt plads til det...

S4: Og det kræver at muligheden for at gøre et godt stykke arbejde er der. Somme tider har vi skullet lave noget, hvor vi bare ikke har haft tid til at sætte sig så godt ind i det, at man føler, at det her kan jeg godt stå inde for, stå og sige til andre mennesker. Nogen gange skal du stå og levere noget, hvor du selv er usikker.... Og sådan synes jeg tit det er, at man bare er sådan 'Det er bare fordi jeg skal, at jeg leverer et eller andet' og det synes jeg gør, at man bliver mere 'Det har jeg sgu ikke lyst til; at fremlægge for andre mennesker'. Har man derimod haft noget tid til virkelig at overveje, hvad det er man gerne vil levere og føler sig stærk i det, jamen, så er det også fint. Og hvis det er sådan, jamen, så er man jo i gåseøjne lige så "dum" som de andre og hvorfor skulle de så høre efter, hvad du har at sige. Så jeg synes det handler om, at man ved, at det er i orden, det man står og leverer. Og det er ikke altid der er mulighed for det, det synes jeg ikke der er. Og jeg ved ikke rigtigt, hvordan det fungerer, når der sidder 300 mennesker og skal sidde og høre efter...

S5: Jeg synes ikke, det fungerer...

S4: Nej, for du kan ikke have en diskussion, altså ' Det kan godt være du ikke vidste det der, men så lad os lige tage en diskussion om, hvordan det hænger sammen', det kan man jo ikke gøre.

S5: De gange vi har prøvet det, så er underviserne trådt frem, så det ikke er de 300 man har en diskussion med men underviserne man har en diskussion med. Men altså, hvis det var mindre hold, så synes jeg det ville være en god ide.

S4: Ja, helt sikkert.

S5: Vi har nogle gange gjort det med en af underviserne, hvor vi får nogle numre og så trækkes der ellers bare lod.

S3: Ja, men så er der 50, der har fået et nummer og så sidder der måske bare 10 tilbage...

S5: Ja, det er rigtig. Men jeg har det bare lidt sådan, at der bliver sorteret nogen fra...

S4: Ja, på et eller andet tidspunkt må man bare være kold og sige 'Nå'.

S3: Og dem der sidder tilbage - det er også dem der gerne vil.

S4: jeg kan godt se, at det er super irriterende, at man har brugt 800 år på at finde ud af, at vi kan være derovre alle 300 mennesker og så sidder der 20 tilbage. Jeg kan godt se det er super irriterende, men jeg tror man bare er nødt til at sige 'Nå, det må de sgu selv om'.

S3: Altså, når det er en forelæsning gør det ikke noget, at det er på en stor sal, men når der er øvelser med i det, skal de bare overveje, hvordan de får det planlagt bedst muligt og så skal vi ikke sidde 300 elever, men i stedet være de mindre hold.

I: Vil det sige, at man kunne forestille sig, at der ville være forelæsninger på de helt store hold, hvor man fik udleveret en case, der skulle bearbejdes og så bearbejdede man det i grupper og så mødtes man i mindre hold og gennemgik det?

S3: Ja, lige præcis. Men det har de også gjort - en snert af det i hvert fald.

S4: Altså, det der skal leveres på de helt store hold, det er ganske teoretisk sådan og sådan og sådan og når man så skal til at arbejde med det, så er man nødt til at lave nogle mindre hold.

S5: Dan rammerne!

S4: Ja, nemlig, dan rammerne. Det er det her I skal vide, det er det her I skal arbejde med. Videre.

I: Og så arbejd med det i grupperne og så gennemgå det på mindre hold?

S5: Ja, lige nøjagtig.

S3: Ja, som almindelig klasseundervisning i gamle dag.

S5: Jamen, det er jo også helt vildt så mange, der blev optaget, 416!

S3: Men jeg vil sige, allerede da vi kun var 36 % der bestod den første eksamen, der... Der har jo ikke været adgangskrav på den her uddannelse...

S4: Det kom der først året efter, vi startede...

S3: Ja, fordi de virkelig fik et chock. Vi var smidt ud over hele Aalborg, de kunne jo aldrig finde lokaler til os.

S5: Altså de adgangskrav der var her til, det var et 2 tal i dansk, engelsk, psykologi og samfundsfag.

S3: Du skulle jo bare bestå din uddannelse, så kunne du komme ind.

S5: Og det gør, at der er rigtig mange, der er snublet hen over et 2 tal og derfor har enormt svært ved at begå sig og det kan man bare se rigtig mange steder.

S3: Og ja, man kan også se det på snitte på årgangen efter os, det lå på 6 komma et eller andet.

S4: Men det giver bare et problem for vore årgang, for vi er stadigvæk mange og man kan sige, at så kan det godt være, at halvdelen falder fra, men så er vi bare stadig mange.

I: Ja, men ved I hvad, I skal have 1000 tak.

S5: Det var så lidt...

Bilag 6 - S6, S7 og S8

Interview med studerende nr. 6, 7 og 8

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med projektet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af at interviewpersonerne vil fremstå anonymt.

I - interviewer

S6 - studerende nr. 6

S7 - studerende nr. 7

S8 - studerende nr. 8

I: Godt, hvordan foregår de almindelige jura-forelæsninger? Jeg ved godt, I har forskellige undervisere, så I må gerne komme med forskellige eksempler på, hvordan sådan en dag er struktureret.

S6: Skal jeg bare starte? Jamen altså, som regel har det, i hvert fald på dette semester, været en slavisk gennemgang af den lovgivning, vi nu skal op i. Og så bliver der lavet nogle opgaver i det, for det meste, som vi så skal ud at lave og så kommer vi ind og gennemgår dem og får det rigtige svar. Og så kommer der i løbet af undervisningen eksempler på de her lovgivninger - for formålet er vel at få os til at forstå det bedre.

S7: Altså, der vil jeg så sige, at det fungerede bedre på forrige semester. Jeg ved ikke... Det er jo nok noget med, hvordan underviserne vælger at gøre det og hvor monotone, de er i deres tale. Altså fx da vi havde den her lov, der fik vi ligesom en guideline for 'du starter her og du slutter her i lovgivningen og så har du egentlig været det hele igennem'. Hvor nu har det været lidt sværere for os, i hvert fald for mig, at få det her overblik over, hvor man starter og hvor man slutter. Jeg ved ikke om det er fordi, der ikke er en præcis guideline for det, men det fungerede altså bedre på 1. semester. Det er der også mange andre, der har kommenteret.

S8: Der er også sådanne ting som lovenes kompleksitet og undervisers pædagogiske evner, som spiller ind. Selvfølgelig. Hvor det sidste år kun var en lov, vi havde, som vi gik slavisk igennem. Men med hensyn til undervisningens tilrettelæggelse, så er det jo bare, at de bare gennemgår loven og så har man en case, hvor

man kan få lov til at arbejde med den, men du skal jo stadig efterfølgende sidde i det her store lokale sammen med alle de andre og sidde og komme med dine udlægninger og tolkninger af, hvad der er det rigtige svar og det er der, hvor studenterunderviserne virkelig giver mening, for så er det nogle meget meget små hold, hvor man kan sidde meget intensivt og tale om, hvad er det der er vigtig her og hvorfor er det her forkert, eller ikke hensigtsmæssigt, og hvorfor det her er mere rigtig - og det er der, de virkelig kommer til gavn. Egentlig også for deres egen skyld tænker jeg, for jeg tror faktisk også, at det giver studenterundervisere rigtig meget at kunne stå og undervise i den der lov, så det er et læringsforhold for begge parter.

S6: Vi var generelt også bare mindre hold på forrige semester, fordi der var flere undervisere til os, altså også bare til almindelige forelæsninger. Der var vi jo delt op i 4 i stedet for bare i 2 hold. Og det giver altså også bare meget, at man får lov at sige noget og at man får ordentlig feedback på det.

I: Var det til forelæsningerne, at I var delt op i 1/4 af holdet eller var det sammen med studenterinstruktorene?

S7: Det var til forelæsningerne.

S6: Og til studenterinstruktorene, der var vi faktisk delt ud i yderligere...

S8: 16 hold

S6: Ja, 16 hold.

S8: Altså sidste år var vi 186 studerende og der var vi delt op i 4 hold, når vi havde jura-undervisning. I år er vi måske nok lidt færre, for der er nogen der er faldet fra, men så er vi så delt op i 2 hold.

I: Yes, hvis vi kikker på forelæsningerne... I siger, at I får fortalt noget og så er der noget gruppearbejde og så er der nogle diskussioner om, hvad I er nået frem til til sidst. Men - der i den første del af undervisningen, hvor der er tale om reel forelæsning, hvordan foregår det? Er der en underviser, der står og snakker eller? Altså, bliver I fx inddraget i undervisningen?

S7: Nej, vi bliver ikke inddraget i undervisningen. Der står en forelæser, der går de her paragraffer igennem. Inddragelsen foregår på den måde, at man stiller spørgsmål, hvis der er noget man ikke forstår

S8: Typisk vil det være som en dag i dag, hvor underviser står og læser op fra power points indtil omkring frokost og efter frokost går vi så i gang med case-arbejde og så går vi ind den sidste time og taler om casen.

I: Det er sådan I oplever det primært, når der er forelæsninger?

S7: Ja.

S8: Ja, som udgangspunkt.

S6: Altså, jeg vil sige, at det i hvert fald har været sådan i dette semester. I sidste semester havde vi nogle undervisere, der var rigtig rigtig gode til at spørge os, hvad vi syntes og hvad vi tænkte om de forskellige emner. Hvor det her bare er en gennemgang, hvor de fortæller os, hvad løsningen er, før vi selv får chancen for at tænke over det. Og det synes jeg faktisk er et problem, fordi vi får altså ikke de der paragraffer ind på ryggraden, når vi ikke selv skal tænke over dem. Fordi der bare er en forelæser, der står og fortæller og vi ikke selv er en del af det.

S7: Men igen, vi var også færre på holdet sidste år. Og det gjorde altså meget. I den positive retning!

S8: Altså, i år burde det faktisk have været som det foregik sidste år, fordi i år er stoffet meget mere komplekst. Altså, vi arbejder jo med - er det 4-5 forskellige love vi er inde over? Og skal ligge og køre sådan nogle forskellige handlingsforløb, hvor man bliver kastet rundt i forskellige love. Så det havde givet meget mere mening i år.

S6: Vi gennemgik også 4 love sidste år, men de var meget mindre.

I: Mener du, at det havde været super godt, om der i år havde været forløb med studenterinstruktorerne?

S8: Ja, studenterinstruktorer og 4-delte hold, fordi i jura, og nu er jo så min subjektive holdning, men i jura er det bedre at have de her mindre hold, fordi for at man kan forstå det ordentlig, skal man have lov til at

stille de her spørgsmål, for det er meget komplekst stof og det er skrevet på et sprog, vi i og for sig ikke er trænet i at forstå og hvor der lægges op til en masse forskellige tolkninger. Og derfor kan det være svært at få fat i essensen af det ved, at der er en, der står og bruger 5-6 timer på at læse op fra power points. Groft sagt...

S6: Altså, for mig handler det også meget om, hvordan forelæserne lægger op til, at man kan stille spørgsmål. Der er nemlig stor forskel på, om de siger 'Forstår I det?' eller 'Det forstår I godt, ikke?'. Fordi 'Det forstår I godt, ikke?' betyder 'Det gider jeg ikke stilles spørgsmål om'...

(Der grines)

S6: Mens 'Forstår I det?' betyder 'Stil mig nogle spørgsmål!'. Og det gør faktisk rigtig rigtig meget, fordi der er ikke særlig mange der deltager og dem, der deltager er de samme. Og ja, det kommer meget an på de forelæsere der er og hvordan de lægger deres spørgsmål op til os - tit og ofte synes jeg det er meget lukket - der bliver ikke lagt op til diskussion og der bliver ikke lagt op til, at der kan stilles spørgsmål. Fordi det føles lidt som om de ikke gider det. Et eller andet sted. I hvert fald i det her semester har det føltes som om vores undervisere er her, fordi de skal være der og ikke fordi de har lyst.

S8: Men det rejser jo så en anden problemstilling, fordi nogle af de undervisere, vi har i år, er eksterne undervisere, det vil sige at det er nogen, der er hyret udefra og det kan være, at de mangler... De mangler måske en form for pædagogisk interesse? Eller måske de pædagogiske kurser, som universitetet generelt tilbyder deres undervisere og der kan man sige, at sidste år, de undervisere vi primært havde, det var jo folk, som var fastansat som undervisere på universitetet. Så det rejser jo også nogle udfordringer.

I: Hvis vi lige kort skal se på Jeres øvrige undervisning, hvordan er den tilrettelagt, hvordan oplever I de forelæsninger?

S6: Samme struktur, synes jeg. Altså, i bunde og grund synes jeg faktisk, at selv om indholdet er anderledes og det er nogle andre fag, så er grundstrukturen den samme: der er en forelæsning og en form for opgave og så en gennemgang af den opgave. Det er stort set det samme på alle hold.

S7: Men der synes jeg så vores undervisere har været bedre til at stille os åbne spørgsmål. Det kan selvfølgelig godt være på grund af det fag, vi har haft. Fx i psykologi, hvor underviseren har været rigtig godt til at lægge sådan nogle små, hvad hedder det nu, når man skal tænke over tingene?

S6: Summeopgaver.

S7: Ja, lægge summeopgaver ind i forelæsningen, så vi hele tiden er lidt med i det og selv kommer til at tænke over tingene - i stedet for det bare er gennemgang af power points.

I: Giver de meget godt, de summeøvelser?

S7: Ja, det synes jeg!

S6: Altså, jeg synes det kommer meget an på, hvilke fag det er og det er jo også det, der er så komplekst med undervisningen det er, at forskellige fag jo skal undervises på forskellige måder. I jura er der meget du bare skal kunne og i nogle af de andre fag handler det også meget om din holdning til tingene. Så fx i psykologi og psykiatri og sådan noget, der synes jeg faktisk at summe opgaverne virker rigtig fint. Du får tingene ind på en anden måde og hvis man bruger det rigtigt, så kommer de forskellige teorier ind, så man husker dem bedre, end hvis du bare hører om dem i 4 timer. For der kommer et tidspunkt, hvor hjernen bare stopper med at lytte - om du vil det eller ej.

S6: Men det kommer igen an på de forelæsere vi har, for der igen nogle der bare er mere pædagogiske end andre...

S8: Det virker som om, summeøvelser er det nye 'sort' blandt undervisere på universiteter. Og så kommer jeg bare til at tænke på, at da vi havde de her forløb med studenterinstruktorerne, det var jo bare een lang 4 timers summeøvelse, fordi der var jo en dialog hele tiden. Man var så få, at man virkelig kunne sparre med dem. Det var en dialog, hvor studenterunderviserne også kunne sige 'Ved I hvad, det der det ved jeg faktisk ikke lige', men så tog personen lige fat i de andre i pausen og så stod de lige og tale om det og så kom studenterunderviseren tilbage og sagde 'Vi tror, at det er sådan og sådan' og på den måde var det også en kæmpe styrke.

I: Prøv at fortælle mig, om hvordan timerne med studenterinstruktorerne foregik?

S8: Jamen, vi fik en case, som vi skulle lave hjemme og så afleverede vi den, de rettede den og sendte så besvarelsen tilbage pr. mail. Og så ud over det sad vi så og gennemgik dem sammen med studenterunderviserne, som så gik helt ned i de mindste små petitesser. Og ja, så gennemgik vi simpelthen bare den der case, hvor studenterunderviseren så gik ind og sagde 'Jeg kan se, der er de og de ting. Der er nogle generelle misforståelser og ..' ja, nu kommer jeg lige i tanke om nogle ting, for der var noget med at en af underviserne havde forklaret et bestemt retsligt begreb forkert, eller vi havde opfattet det forkert, men der gik studenterunderviseren så ind og sagde, at der kunne personen se på vores besvarelser, at der var nogle udfordringer omkring forståelse af det der begreb og så gik studenterunderviseren så ind og forklarede det, så vi fik den korrekte forståelse af det. Og det er et helt konkret tilfælde, jeg kommer med.

I: Ok... Men det vil sige, at I besvarede spørgsmålene og sendte dem til studenterinstruktøren på forhånd, så personen kunne læse dem...

S8: Og rette dem.

S6: Og så fik vi dem tilbage - med rettelser og kommentarer og en karakter.

I: Var det til hver eneste undervisningsgang eller var det som afslutning på hele forløbet?

S8: Det var til hver eneste undervisning.

S6: Altså hver eneste undervisning, vi havde med instruktorerne var en case, men det var også en meget konkret case. Fx har vi haft 2 øvelsesopgaver i jura det her år, hvor jeg synes det har været meget bredt. Altså, det har været nogle meget lange øvelsesopgaver i forhold til det, vi havde sidste år. Og det betød også, at selv om det var 3-4 spørgsmål, så var det indenfor samme område og det var meget konkret, hvilket gjorde at man fik noget ud af det. Altså, det var ikke 'ud over det hele' og man skulle ikke igennem alle 40 lovgivninger. Det var meget konkret og det blev gennemgået meget metodisk og selv den mindste lille lovgivning fik man at vide, hvorfor den skulle være lige præcis der og hvad formålet med den lovgivning eller paragraf var. Og det synes jeg ikke, vi har på samme måde i år.

S7: Nej, man fik ligesom styr på hver enkelt del, mere dybdegående, så man lige præcis vidste, hvad man skulle skrive til eksamen. I hvilke stil og hvor meget tekst vi egentlig skulle have på og i forhold til den lovgivning, vi havde brugt og hvordan man skulle argumentere for det og sådan noget. Det fungerede bare rigtig godt.

I: Fik I svarene fra studenterinstruktorerne tilbage før eller efter...

S8: Før undervisningen.

S6: Sådan som jeg husker det, var et omkring aftenen før eller samme morgen, som man skulle have timerne.

I: Så I havde dem at sidde og kikke på?

S7: Og rette i.

S6: Så vi kunne få et indtryk af, hvad vi havde gjort galt, for hvis vi ikke har set vores egen opgave og har set hvor vores fejl er, så er det også svært for os at spørge 'Hvorfor er det, jeg har misforstået det her?'

S8: Ja, man havde altid lidt tid til at kikke den igennem og tænke 'Ok, det der skal jeg nok lige spørge om' og sådan noget.

I: Var snakken mellem instruktøren og den enkelte studerende eller var det også mellem de studerende?

S6: Inde ved os var det på kryds og tværs. Hvor man lige som åbnede for en dialog, eller hvor studenterinstruktøren åbnede for en dialog, og hvor vi så begyndte at diskutere os frem til, hvad det egentlig var der var gjort forkert.

S7: Det er også nemmere, når man er inddelt i mindre hold.

S6: Ja ja! Det er helt sikkert meget meget nemmere og der er mange flere der deltager i forhold til, når vi sidder på de større hold. Sammen med instruktorerne er der mange flere, ja, næsten hele holdet, byder ind

med et eller andet på et eller andet tidspunkt i løbet af de timer. Man fik flere indtryk og flere billeder af, hvordan det hang sammen og hvordan man kunne stille det op og hvordan det kunne se ud.

S8: Jamen, inde ved os, var det primært mellem elev og studenterunderviser, men det gjorde ikke noget, for man fik jo stadig noget ud af det, altså rigtig meget ud af det.

S7: Jeg tror også, de tilpassede det lidt til...

S6: Hvordan holdene var. Og de forskellige instruktører er jo også meget forskellige. Nogle gange kan man godt lidt sidde med det indtryk, at nogle af de eksterne undervisere ikke rigtig har lyst til være her og et eller andet sted går det ud over vores undervisning og når man får et dårligt indtryk af forelæseren, så bliver jeg i hvert fald ikke motiveret til at sidde til en forelæsning og lytte efter, hvad de siger, fordi man ikke nødvendigvis stoler på dem... Specielt når der så sidder elever og retter lærerne, fordi de ting, lærerne siger, er forkerte. Og det giver altså usikkerhed i forhold til eksamen...

S7: Vi sidder jo med en følelse af, at vi ikke ved, hvad der er rigtigt og forkert og det der meget angstprovokerende...

S6: Jeg føler af og til ikke de tager det seriøst, men det gør vi jo - for det er jo vores uddannelse. Og den er meget vigtigt for os...

S8: Men altså, det handler også meget om personlige relationer, ikke?

S6: Jo, meget...

S8: Og det er også der styrken ligger, i forhold til studenterunderviserne, som jeg ser det, at vi får et mere personligt forhold til dem, og det gør at man åbner mere op for at kunne stille mere kritiske og undersøgende spørgsmål end normalt. Vi kan godt opleve, at underviserne ikke lægger op til, at vi skal stille spørgsmål, tvært imod. Hvis der bliver stillet et spørgsmål, der er 'dumt', så skal man ikke lave øjne som underviser. Og igen, set i forhold til det jeg sagde tidligere, om de pædagogiske kompetencer eller undervisning og uddannelse, det har nogle af de eksterne undervisere bare ikke. Det er ikke fordi jeg skal køre alle de eksterne over en kam, for vi har også haft nogle, som bare var rigtig gode.

I: Jeg griber lige fat i forelæsningerne, altså ikke kun jura men dem alle sammen - hvilke elementer af forelæsningerne, synes I bare var super gode? Hvad har I fået allermest ud af?

S7: Det fungerer rigtig godt for mig, når de *ikke* bare står og læser op lige direkte fra power pointene hele forelæsningen igennem, for så sidder man lidt med en følelse af, at man lige så godt kunne sidde derhjemme og læse dem. Og ja, som sagt, underviserne må også gerne være lidt kække og bruge lidt humor.

S6: Altså, for mig er det mest det personlig indtryk man får af læreren fra allerførste undervisningstime. Altså, hvis man giver et dårligt indtryk, jeg ved godt, at alle kan have en dårlig dag, men så kan man veje det op ved næste undervisning, men hvis det generelt er træls eller man føler at vedkommende 'ikke er der', så... Jeg kan godt lide eksempler, men det er sådan en hårfin balance, for man skal ikke have 40 eksempler, der vare en halv time af gangen og det skal ikke være 8 eksempler i træk uden noget ind imellem. Så det er en hårfin balance mellem at kunne give nogle eksempler fra hverdagen, der er relevante i forhold til det, vi skal lære og ikke trække det ud, så du sidder og lytter til en fortælling på en halv time...

S7: Om et eller andet der ikke er særlig relevant.

S8: De forelæsninger, hvor man føler man lærer noget og hvor man synes det er motiverende og spændende og sådan noget, er nemlig lige præcis dem, hvor underviserne er gode til at have den der ping-pong med os, hvor de kaster bolden ud i rummet og spørger 'Når du lige kikker på det her, hvad kan problemerne så være ved, at arbejdsmarkedet er indrettet sådan eller hvordan vil man bruge de her psykologiske teorier?'. Så er der selvfølgelig aldrig nogen, der rækker hånden op lige til at starte med...

(Der grines)

S8: Men folk skal jo lige tales varme, ikke. Eller også er det altid de samme der rækker hånden op. Men altså, det fungerer rigtig godt, synes jeg, fordi man ligesom motiverer folk lidt. Og så har vi en underviser, der er begyndt at gøre noget helt genialt, fordi personen bruger en hjemmeside, der hedder

Socrative.com¹², jeg ved ikke om du kender den? Det er sådan en, hvor man kan lave en quiz og så kan eleverne gå ind i sådan et quiz-rum og så popper der nogle spørgsmål op på ens computerskærm, alle sidder jo næsten med computere i dag, og så sidder de og svarer på dem og så kommer der en resultatliste op, hvor man så kan se hvor dum eller hvor klog man er. Og den kører den her underviser bare helt genialt, for personen kan jo godt mærke, hvornår folk er ved at falde hen og så lyder det 'Ved I hvad, vi tager lige en quiz, folkens!' og så liver alle jo op, for det er bare rigtig sjov. Det er en underviser, der virkelig er god til at bruge de moderne medier i undervisningen.

I: Så når underviseren så siger 'Nu skal I lige have en quiz', så trykker ham bare på en knap eller?

S6: Sådan som det har været indtil videre har underviseren haft en quiz forberedt til hver undervisningstime, som handler om det materiale, vi har gennemgået. Som regel er det så som slutning på dagen, vi får en halv time til både at svare på spørgsmålene og gennemgå de her svar. Og så trykker underviser på en knap og så går vi ind og svarer på dem og så dukker vores svar op på skærmen med procenter på, hvor mange der har svaret hvad. Og det er jo også en måde at evaluere på, hvad det er vi har forstået af dagens undervisning. Hvad kan vi huske.

I: Som relaterer til dagens undervisning?

S6: Ja, nemlig.

I: Og så sidder I så alene og besvarer spørgsmålene eller?

S6: Altså, vi sidder jo med hver vores computer, men man snakker jo med sidemanden om det.

S7: Man får summet lidt... Nu er det jo så også noget stof, som er meget konkret, så det er nok begrænset, hvor meget man kan summe over det, men det fungerer. Vi har også set film i de forelæsninger, altså, hvor vi så har skullet diskutere det bagefter. Det har også fungeret rigtig godt.

¹²"Socrative lets teachers engage and assess their students with educational activities on tablets, laptops and smartphones. Through the use of real time questioning, instant result aggregation and visualization, teachers can gauge the whole class' current level of understanding. Socrative saves teachers time so the class can further collaborate, discuss, extend and grow as a community of learners" (Www. socrative. com).

S6: Det er faktisk noget jeg savner fra gymnasiet af. Ikke fordi vi skal sidde og se halvanden times film, men et klip eller et eller andet, der er relateret til det, man skal have om i den undervisning og så snakke om det. Det gør også, at man forstår det på en anden måde. Det er en god idé at bruge de ting, vi har lært på noget, som alle har en holdning til. Altså, jeg tror aldrig nogensinde, jeg har været til en forelæsning, hvor så mange deltog som efter, at vi havde set det der klip.

S8: Men altså, når man kikker sådan rent fagligt på det, hvor meget får vi så ud af den quiz? Det er jo meget konkrete spørgsmål og svar, men essensen af det er bare det der med, at hvis folk sidder og hænger med hovedet bliver de friske igen og sidder og snakker og sådan noget. Så er de lige klar til en halv time igen. På den måde er det en rigtig rigtig god motivationsfaktor. Jeg vil faktisk komme med den påstand, at den pågældende underviser er den bedste underviser, vi har til at motivere folk. Til trods for at emnet som sådan er ret tungt og kedeligt.

I: Hvad gør underviseren ellers der er super godt?

S8: Kaster bolden ud, kører de der summeøvelser, kører de der quiz der og nu er personen så også begyndt at smide nogle filmklip ind og få noget debat omkring det og så synes jeg bare også, at det er vigtigt at have nogle eksempler og det er underviseren bare rigtig god til at komme med.

S7: Og ikke for mange. Personen er heller ikke så monoton, ligesom nogle af vores forelæsere er.

S8: Underviseren har bare nogle gode pædagogiske egenskaber.

S6: Noget jeg synes er rigtig vigtigt for os alle sammen er pauserne. Ikke fordi det er pausen, der er det fedeste af det hele, men man får lige 'et tiltrængt break til hovedet'. Vi har sådan en gennemgående regel, der hedder at der efter 3 kvarter lige skal være en lille pause. Så er der så bare nogen, der synes det er sjovt at stå og snakke i halvanden time uden pause. Og vi er jo søde, så der er ikke nogen, der siger noget...

(Der grines)

S6: Før der er en forelæser, der lige kikker på uret og siger 'Nå, hov, har jeg snakket i halvanden time, så kunne det jo godt være vi lige skulle tage en pause'. Og det gør altså bare noget, at forelæserne selv holder

øje med tiden og siger 'Nu trænger vi til en pause'.

S7: Så kan man også lige klare det der kvarter mere, når man sidder og kikker på uret og ved ca. der har vi pause. 'Ok, så kan vi godt lige klare det'. Det er jo meget intenst nogen gange.

S8: Der er jo også en grænse for, hvor længe man rent mentalt kan være til stede. Du sidder jo bare og modtager, som regel, ikke. Der er jo ikke rigtig lagt op til deltagelse, så man sidder bare og modtager og det er jo klart, at det kan man ikke gøre i ret lang tid. Tænker jeg.

S6: Jeg så en statistik på et tidspunkt, hvor der stod 20 minutter af gangen, så går koncentrationen ned og så kan man ikke koncentrere sig længere. Så halvanden time er lang tid. Og det har vi oplevet.

S7: Ja, mange gange...

S6: Og altså det er de store lokaler, når vi er de store hold og det er også på de små hold. Der er bare nogen, der ikke er så gode til at huske det.

I: Godt. Så har jeg skrevet 'Hvad fungerer rigtig godt ved studenterinstruktorerne'?

S8: Det er lidt det, vi allerede har været inde på, at man virkelig kan gå i dybden, man får gode personlige relationer, hvor der skabes grobund for dialog og hvor man kan stille spørgsmål... De er jo også selv studerende og har derfor en forståelse af, hvad der er svært, fordi de stadig kan huske, hvilke ting de selv døjede med, hvor imod at nogle der har undervist i det her i 15 år, 10 år, 5 år...

S6: Kører på rutinen.

S8: Ja, kører på rutinen og de mister måske også lidt fornemmelsen af, hvad eleverne kan og ikke kan og hvad de har svært ved og ikke har svært ved.

S6: Og - på de der små hold er der også tid til, at man kan gå ind og sige 'Hvad er det der står i opgaven og hvorfor er svaret så forkert?' Også fordi vi alle har lavet samme opgave, så alle kan relatere til det. Det er nok ikke alle, der sidder og læser alt til alle forelæsninger. Det er det nok ikke, for der er meget. Men det er

noget andet, når man sidder alle sammen og ved, hvad det her handler om og hvor vigtigt det er. For vi går rigtig meget op i det alle sammen og vi vil rigtig gerne have nogle gode karakterer alle sammen, men det er svært at få stillet sådan nogle individuelle spørgsmål til de store forelæsninger. For der er ikke plads til det, synes jeg ikke. Føler jeg ikke.

S8: Det er jeg fuldstændig enig med dig i, det har der ikke været plads til i år. Sammenlignet med sidste år. Overhovedet ikke. Der har slet ikke været den samme ...

S6: Interesse...

S8: Ja. Og det gør også bare, at folk er bange for eksamen nu...

S6: Jeg tror ikke, jeg kender nogen, der er helt afklaret med eksamen og tænker 'Det er fint, det skal jeg nok klare, det er ingen problem'. Alle dem jeg har snakket med er bange for det og synes det er det mest forfærdelige i hele verden og har ikke lyst til det.

S8: Fordi vi ikke har haft studenterunderviserne og fordi der ikke har været de samme pædagogiske egenskaber hos underviserne som tidligere, ikke sandt?

S6: Jo - og så gør det noget ved een, at underviseren, til den første undervisningstime vi har, siger at næsten halvdelen dumpede sidste semester. Hvor jeg har det sådan lidt 'Hvorfor siger du sådan noget til os?' Det var stort set det første vi fik at vide, at der var rigtig rigtig mange, der havde dumpet det her forløb sidste gang, hvor jeg bare har det sådan lidt 'Det er meget muligt, men det gør min frygt endnu større' og det betyder faktisk, at hver gang jeg har en undervisningstime, sidder jeg og tænker 'Hvad skal jeg bruge det her til til eksamen?'. Jeg har haft mange emner i det her modul, hvor jeg sidder og tænker 'Det er meget rart at vide, men jeg kan ikke bruge det i en opgave' og det er lidt den følelse, jeg sidder med her bagefter: halvdelen kan jeg bruge og halvdelen kan jeg ikke bruge til noget.

I: Når du siger 'bruge til noget' mener du så til eksamen eller når du bliver færdig uddannet?

S6: Til eksamen. Fuldstændig kun til eksamen. Fordi det er rigtigt, at meget af det kan jeg godt bruge, når jeg er færdiguddannet, men jeg er meget eksamensorienteret. Når man har eksamen hver 10. uge, så

sidder jeg kun og tænker på, om jeg kan bruge dette her til eksamen.

S7: Også når de siger, der er så mange, der er dumpet. Så giver det bare en angst der gør, at man kun fokuserer på at finde de ting, der er vigtige i forhold til eksamen og ikke alt det andet. Det er ligesom om det ryger ud igen, fordi man tænker 'Ok, det skal jeg ikke bruge det her'.

S8: Og det er jo der studenterunderviserne er rigtig gode, fordi de er helt vildt gode til at sætte det i relevans, for det har jo helt sikkert en eller anden form for relevans. Det er bare ikke altid man lige kan se den. Underviserne kan jo allerede forstå det relevante og kan derfor sagtens koble det hele sammen, men studenterunderviserne har jo stået i samme situation, som os med ikke at kunne fange den der relevans og så kunne koble det sammen. Nu er det jo kun i jura, vi har haft studenterundervisere, men i nogle af de andre fag, kan jeg også sagtens se, at det ville være super godt med studenterundervisere. De kan bruge de der teorier, vi skal arbejde med, på en helt anden måde end underviserne.

S6: Det er også lidt svært, når man kommer ind og det første en af vores undervisere siger, er 'Alt det I lærer, har I ikke brug for!'.

(Der grines)

S6: Altså, så sidder man lidt og tager en uddannelse på 3½ år og tænker 'Hvad fanden laver jeg her så, hvis jeg ikke kan bruge det til noget?'. Altså, det er ikke ... pædagogisk.

S7: Det holder heller ikke motivationen oppe, på nogen måder.

S6: Nej, det gør det altså ikke, man har ikke lyst til at høre på den person, der siger sådan.

A6: Altså, jeg har også et problem med ... Vi havde fx en juratime, hvor vi faktisk sad i et lokale, der var for lille i forhold til, hvor mange elever vi var. Så vi blev flyttet lidt rundt. Men det resulterede i, at undervisningen startede 20 minutter senere, vi skulle være startet kvart over 8 og vi sluttede 20 minutter i 10 og vi skulle have været her til klokken 12. Det gør altså, at jeg bliver sur, fordi jeg føler, jeg har spildt min tid. Og så var indholdet ikke engang særlig relevant og jeg syntes ikke, at jeg fik noget ud af det. Og så sidder jeg og tænker, at nu har jeg i princippet spildt 4 timer, som jeg kunne have brugt på noget andet og

mere relevant. Og ja, vi kan godt lide at få tidligere fri, et kvarter, 20 minutter, en halv time, men det er med at starte 20 minutter senere og få 2 timer tidligere fri, det er et eller andet sted at tage pis på os. 'Det er ikke nødvendigt I er her, det her skal I alligevel ikke bruge til noget og vi er ligeglade'. De tager pis på mig, min uddannelse og min fremtid. Og det synes jeg faktisk ikke er i orden. Og den følelse kan jeg godt få med nogle af vores undervisere, at de er her ikke for vores skyld...

S8: Men lige i den der situation, så var det jo ikke underviseren, der havde tilrettelagt undervisningsforløbet, så personen kom jo også op og sagde, at det var spild af tid, for meget af det var jo noget, vi havde haft sidste år. Så derfor kunne vi lige så godt bare smutte før. Så gennemgik underviseren bare det nye stof. Så det synes jeg, i hvert fald, er fair nok.

S7: Jeg synes tit, man sidder heroppe og tænker 'Hvorfor kom jeg i dag, jeg har bare ikke fået noget ud af det?'. Det er især, hvis underviserne bare læser op fra deres power points, for det kunne man jo bare læse hjemme, ikke. Det der med at der ikke kommer lidt ekstra på, det synes jeg bare er rigtig frustrerende... Altså, jeg har jo sådan set læst det. Så jeg vil bare gerne have noget mere. Det er jo derfor jeg kommer. Så nogen gange synes jeg, det er spild af tid. Og hvis man så får 2 timer tidligere fri og reelt kun er her 2 timer, så... Jeg synes tit, jeg sidder om aftenen og tænker 'Ej, er det mon nødvendigt, jeg kommer til det her i morgen?', men man gør det alligevel, for man tror der kommer noget og så bliver man bare skuffet igen, fordi det måske alligevel ikke var så relevant. Specielt, når man så får at vide 'Det er ikke så relevant', 'I skal ikke bruge det til noget'.

I: På et tidspunkt snakkede I om, hvordan I, sammen med studenterinstruktorerne, virkelig kunne gå i dybden med de forskellige emner og det fik mig til at tænke på, om I, i forbindelse med de der forløb med studenterinstruktorerne, bliver bedre til fx at argumentere for Jeres sag eller bedre til at forklare eller lignende, altså, noget som det at sidde til en forelæsning ikke giver Jer? Ud over det rent faglige, giver det Jer også nogle kvalifikationer, som menneske, at have de der forløb med studenterinstruktorerne?

S7: Det er jo klart, at hvis man har bedre styr på det faglige, så er det også nemmere at argumentere for det og virke mere overbevisende, både på skrift og når man står og fortæller om det. Og det får vi i og med, at vi arbejder så meget med de forskellige emner. Det synes jeg i hvert tilfælde.

S8: Altså, et helt konkret tilfælde med de der studenterundervisere, var at de havde set, at der var et helt

generelt problem med vores måde at besvare de juridiske spørgsmål på. Vi brugte ikke en juridisk metode til at besvare spørgsmålene på og der går studenterunderviseren så ind, til den allersidste time, og kommer med eksempler 'Prøv at se sådan her gør man; man starter med at lave en opsummering af spørgsmålet, så kommer man med relevante paragraffer, så kommer man med sin argumentation og til sidst så kommer man med en konklusion'. Altså, vi fik en helt konkret beskrivelse af, hvordan det skal sættes op og det var jo ikke noget, man lærte i undervisningen, det var noget, man lærte ved studenterunderviserne. Det er ikke noget professorerne og gæsteunderviserne tager fat på, fordi de gennemgår bare stoffet. Så det her med at samle op sådan nogle basale ting som, hvordan man besvarer man et spørgsmål korrekt juridisk, der var det studenterunderviserne, der gik ind og forbedrede os.

S7: Og når man snakker karakter, så får man også en bedre karakter, ved at argumentere rigtigt og ved at stille det rigtigt op, for det er altså jurister, der sidder og retter vores opgaver igennem. Og de vil jo gerne, at det er stillet op på den rigtige måde.

S6: Men det er også det der med, at når du går så meget i dybden, får du det altså ind på ryggraden. Det tror jeg alle mennesker kender til, når du ved noget om noget, så har du meget nemmere ved at argumentere for, at det, du siger, er rigtigt. Frem for hvis du ikke ved noget om det. Det er nemt nok at sidde og sige, at elefanter er små, hvis du ikke ved noget om det, men... du har ikke noget hold i det og du kan ikke bruge det til noget. Og det hjalp studenterinstruktorerne rigtig meget med, for du fik det ind på ryggraden. Du vidste hvilke paragraffer, du skulle bruge hvornår og hvorfor og hvordan du skulle stille det op.

S8: Ja, det handler jo bare om øvelse og struktur og der formåede studenterunderviserne virkelig at skabe en struktur og en stille og rolig gennemgang af tingene og det er bare alfa og omega, når man skal lære sådan noget, der egentlig meget af det er en form for udenadslære.

S7: Men det giver også noget andet. Fordi fx har vi i år en undervisning, der omhandler to forskellige områder og med studenterinstruktorerne var det et område, man tog fat i, så det gør altså, at det bliver meget mere koncentreret. Der er ikke en masse ting, man skal nå - det var lidt mere bare på vores præmisser. Vi overtog undervisningen på en eller anden måde, når vi ønskede det. Hvor det her føles lidt som om, at underviserne vil gå ud over deres tid, hvis man bare stiller et enkelt spørgsmål.

S8: Studenterunderviserne kan samle op efter underviserne og det er også en kæmpe fordel, altså, hvis

underviser ikke formår at formidle budskabet ordentlig ud. Eller vi bare ikke fatter det, det kan jo også godt være.

(Der grines)

S8: Det er højst sandsynligt det, der er problemet. For der er ingen tvivl om, at mange af vores undervisere er pissedygtige jurister.

I: Det næste har vi løbende været inde omkring - nemlig både hvilke elementer I føler, I lærer mest af og hvorfor I føler I lærer mest af netop dem. Så derfor har jeg nu et 'hvad/hvordan' afsluttende spørgsmål. Og der har jeg som eksempler skrevet 'Jeg husker bedst, når jeg selv er mere på banen, når det gentages, når jeg sidder i ro og mag og læser eller...' og der kunne jeg godt tænke mig afslutningsvist at spørge Jer om, hvornår I oplever at huske det gennemgåede bedst og hvornår I lærer bedst?

S7: Altså, jeg husker bedst, hvis jeg har læst det meste af det hjemmefra og så kommer herop og så får sat en tyk streg under, at det er sådan det er. Og så husker jeg, personligt, også bedst fra morgenstunden. Når vi kommer over de der 1-2 tiden, så begynder det altså at knibe lidt med koncentrationen, det gør det.

I: Også hvis I først starter klokken 12, er det det samme?

S7: Det synes jeg faktisk er et problem, når vi starter klokken 12. Hvis vi så er her til klokken 4, så holder jeg nok til halv 3, hvis jeg er heldig. Hvis det så er om morgenen vi er mødt, klokken kvart over 8, Jamen, så er det til der klokken 1-2 stykker, så begynder jeg at falde lidt fra og så husker jeg altså ikke det sidste vi har haft nær så godt som det første.

S8: Men det er jo selvfølgelig voldsomt subjektivt, hvornår man lærer bedst.

S7: Ja ja!

S8: For mig er det, helt klart, bedst fra 10-15. Og du vil gerne læse inden forelæsningsen, hvor jeg faktisk helst vil læse bagefter. Altså, jeg skal op til timen, for hvis jeg ikke har været til timen og jeg så læser bagefter, så er det ikke altid jeg lige forstår koblingen. Så jeg vil helst læse efter og det der med at stille

spørgsmål og være i dialog, det er helt klart det, jeg lærer bedst ved og det er så derfor jeg ikke kan holde mund i timerne.

(Der grines)

S6: Altså, for mig er det også helt klart dialog og så igen det der med forholdet til lærerne, ikke at jeg behøver et personlig forhold til dem, men det er vigtigt, at læreren er sjov og spændende at høre på. Altså, jeg har af og til oplevet at gå herfra efter 4 timer og så har jeg bare ingen anelse om, hvad det lige er jeg har haft undervisning i, fordi jeg simpelthen ikke kan huske det, fordi det bare har været så, undskyld sproget, røv kedeligt at høre på. Altså, emnet kan godt være kedeligt, men så kan man have en lærer som formår at gøre det spændende at høre på. Men et kan også være omvendt. Vi havde på et tidspunkt noget undervisning, hvor jeg tænkte 'Ej, det her bliver spændende, det vil jeg rigtig gerne høre om' og så syntes jeg bare underviser var træls og så mister jeg motivationen for at lytte efter.

S8: Men det er bare lidt sjovt, at du siger det der, for sammenlignet med gymnasiet så lægger man nok ikke ret meget vægt på den pædagogiske udvikling her, hvor man på gymnasiet virkelig lægger vægt på at *formidle*. På universiteterne er det valgfrit om de vil have de der pædagogiske kurser, så dem der vælger det, er dem der i forvejen er interesserede i det og allerede er i gang med at udvikle deres pædagogiske egenskaber og hvor dem der ikke vælger det, er dem, der ikke har interesse for at undervise. Og man kan jo virkelig mærke, om det er noget folk gider og kan.

S7: Og humor er altså også bare vigtig.

S8: Man kan også nemmere relatere til dem som menneske. Det er den personlige relation. Hvis de ikke formår at gøre undervisningen interessant, er det bare rigtig svært at motivere sig selv til at lytte efter. Men altså, hvis man bare ikke har evnen, så er det måske også bare spild af alles tid, at personen skal undervise.

S6: Det handler måske også om, hvor spændende de selv synes det, de underviser i, reelt er. Fordi hvis de ikke selv synes det er noget spændende de snakker om, så synes vi heller ikke det er noget spændende de snakker om.

I: Er der noget her på faldrebet, I synes er relevant og spændende og som vi endnu ikke har snakket om?

Fx noget som vi ikke har været omkring, men som I synes er vigtigt?

S8: Jamen, jeg tænker bare, at kvaliteten af undervisningen varierer jo helt klart efter om folk er eksterne eller ansatte på universitetet. Det er den ene ting og så synes jeg bare, at du for at kunne tage en ph.d., så skal du bare have nogle pædagogiske kurser. Det burde faktisk bare være et krav.

S6: Altså, kvaliteten af undervisningen er bare utrolig vigtig. Og jeg får bare nogen gang den der følelse af, at lærerne der kommer herude fra, de gider bare ikke mere. Vi er ikke gode nok. Et eller andet sted er det den følelse, jeg sidder med. Vores uddannelse er ikke god nok til at de gider bruge deres tid på os.

S7: De er jo også akademikere.

S8: Men er det så ikke bare sjovt, at dem, som man får følelsen af, at de reelt ikke gider være her, faktisk er dem, der ikke er akademikere. De er jo eksternt ansatte. Det er i hvert fald mit indtryk, at dem, der ikke gider være her, er de eksternt ansatte - og det giver jo bare ingen mening, de har jo selv valgt at komme ind og undervise et år.

I: Lige som det allersidste kunne jeg godt tænke mig at spørge om det at give eksempler. Oplever I at der er forskel på eksempler fra undervisere, der ikke har personlig erfaring og undervisere der har personlig erfaring?

S6: Altså, man kan mærke forskel på kvaliteten af eksempler og på hvor relevante de er. Så der kan man godt mærke forskel på, hvor lang tid de har været i faget.

S8: Jeg synes ikke rigtig, man kan regne med, hvornår de er blevet uddannet og sådan noget - nogen har bare ikke nogen gode eksempler og andre har bare nogle gode, ikke. Nogle læser fx bare ankestyrelsens eksempler op og ja, de er ret spændende for de siger noget om, hvordan loven skal bruges og sådan noget, men de er kedelige og man kunne spare den halve tid ved at sætte det i perspektiv i stedet.

S7: Ja, måske læse dem selv og så bare komme med de vigtigste dele af dem.

S6: Ja, kom med noget undervisning og kom så med et eksempel, der har relevans i den forbindelse. Du skal

ikke tale om hunde, når vi taler om fisk.

I: Gør eksemplerne at I fx bedre husker paragrafferne?

S6: Ja, hvis det er sjove eksempler. Det skal være sjovt og det skal være relevant. Mest af alt skal det bare være relevant. Relevant og spændende - og inddrag os.

I: Har I mere på hjertet?

S6: Altså, i modsætning til alle andre mennesker, som jo taler med deres kollegaer om deres fag, så virker det bare ikke som om, det er noget underviserne gør her. De snakker ikke om 'Det her fungerede bare så godt for mig', 'De deltog alle sammen, det var bare så fedt!' eller 'Alle mine de går, vi sad 7 tilbage, hvad skal jeg gøre?'. Jamen altså, det virker bare ikke som om de snakker om, hvad de synes der fungerer for dem.

S8: Det kunne ellers være rigtig godt...

I: Ved I hvad, I skal have 1000 tak for hjælpen.

Bilag 7

Spørgsmål til de studerende på 1. semester

Hvilke dele af forelæsningserne oplever du, at du lærer mest af?! OG HVORFOR?!

Hvilke former for uni undervisning (undervisnings metoder) oplever du, at du får mest ud af?! OG HVORFOR?!

Hvad gør du selv i undervisningen for at få mest ud af den?! Hvordan agerer du?! OG HVORFOR?!

Prøv at tænke på en forelæsning, du virkelig følte, du fik en masse ud af - hvorfor var det netop, du fik så meget ud af den forelæsning?!

Har du for nyligt haft en forelæsning, du synes var bedre end andre?!

Aktiv deltagelse, få eksempler, selv lave eksempler, undervisernes kommentarer, gennemgang af dagens lektier, fokus på det vigtigste, lytte til underviserne, selv at reflektere, ...

Gruppearbejde, summeøvelser, samtaler og diskussioner, lærer bedst i samspil/-arbejde med andre, jo mere jeg arbejder med det, jo bedre forstår jeg det, ...

Hvilke dele af gruppearbejde og summeøvelser oplever du, at du lærer mest af?! OG HVORFOR?!

Hvad lærer du både personligt og fagligt af gruppearbejde/summeøvelser?! OG HVORFOR?!

Hvordan agerer du i gruppearbejde/summeøvelses situationer?!

Hvad lærer du fx? Jeg lærer meget af diskussionerne. Hvad er det, der gør, at du lærer meget af diskussionerne? At jeg skal forklare min holdning. Og hvordan gør det at forklare sin holdning, at du lærer bedre? Jeg får gjort det til mit eget, bliver super bevidst om indholdet og om min egen opfattelse af det. Kan du sige mere? Først læser jeg det, så hører jeg om det og så gør jeg det til mit eget - det bliver bearbejdet mange gange og jeg bliver på den måde en aktiv del af læreprocessen.

Laver du de stillede opgaver; hvor grundig er du;

Konstruere egen mening, selv indsamle viden, analysere, sætte sig mål, involvere sig intellektuelt, emotionelt og socialt i et samarbejde om at nå disse mål, samarbejde; kritisk undersøgelse og refleksion samt kommunikation om og artikulation af forståelse, viden og færdigheder, afprøvning af idéer i samspil

med andre og gennem afprøvning af argumenter, øver sig i at lytte til hinanden og udtrykke egne holdninger; samt at de øver sig i at give og modtage feedback, ...

Hvilke **forskelle** oplever du rent læringsmæssigt **mellem forelæsninger og gruppearbejde**?!

Hvad lærer du bedre til **forelæsningerne** og hvad lærer du bedre i forbindelse med **grupperarbejdet**?! OG HVORFOR?!

Hvad sker i de situationer, hvor du sidder og diskuterer en paragraf i stedet for at blive fortalt om den?,

Hvilke **kompetencer lært til forelæsningerne** kan du tage med dig direkte videre til arbejdet som socialrådgiver?! OG HVORFOR?!

Hvilke **kompetencer lært i forbindelse med gruppearbejde/summeøvelser** kan du tage med dig direkte videre til arbejdet som socialrådgiver?! OG HVORFOR?!

Hvordan læser du **lektier**?! OG HVORFOR?!

Gør du noget specielt derhjemme, når du læser lektierne for bedre at kunne huske og lære dem?! OG HVORFOR - med hvilke begrundelser?!

Hvordan lærer du bedst?! OG HVORFOR?!

Jeg husker det bedst, når...

Jeg lærer det bedst, når...

Husker det bedre, når jeg selv er mere på banen

Husker det bedst, når jeg det gentages på forskellig måde

Husker det bedst, når jeg sidder i ro og mag og læser

Husker det bedst, når jeg skriver notater og stikord

Lærer bedst, når jeg undres

Lærer bedst, når jeg får aha-oplevelser

Lærer bedst, når jeg bygger videre på noget jeg kan i forvejen

Lærer bedst, når jeg synes det er spændende

Lærer bedst, når jeg selv er med til at bestemme indholdet

Lærer bedst, når det vi skal lære er meget virkelighedsnært

Lærer bedst via casestudierne

Læse igennem, flere vinkler, diskutere, sætte ord på, reflektere, sætte mig mål og gå efter dem, være medbestemmende i undervisningen, hjemmeopgaver, konferencer, gruppearbejder, opfordringer til samtaler to og to, hjemmeopgaver, quizz'er, powerpoints, dialog, monolog, underviser taler, underviser stiller spørgsmål/får svar, I stiller spørgsmål/får svar, kritisk forespørgsel, refleksion, kommunikation, sætte ord på viden, forståelse og færdigheder, tænker nye tanker, diskussioner af synspunkter, begrundelser af holdninger, afprøvning af ideer, afprøvning af argumenter,...

Har du forholdt dig til hvad du finder vigtig/interessant i de forskellige fag samt hvad du konkret vil gøre for at opnå denne viden, disse kompetencer

Hvilke kompetencer synes du er de væsentligste for en socialrådgiver?!

Og hvordan kan du selv bidrage til at få/opnå disse - med fokus på, hvordan du lærer det...

Hvilken type undervisning giver dig bedst de krævede kompetencer?!

Andre kommentarer/nye tanker?!

Bilag 8 - S9

Interview med studerende nr. 9

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med specialet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af, at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I - Interviewer

S9 - Studerende nr. 9

I: Hvilke situationer i undervisningen synes du, du lærer mest af?

S9: Jeg lærer bedst, når vi får noget fortalt og fx får nogle eksempler fra praksis. Fx hvis underviseren siger: 'Der var den her sag og der blev den her paragraf brugt i forhold til det og det'. Når vi så har haft undervisning, synes jeg, det er rigtig godt, at vi kommer ud i vores grupper og ligesom prøver at bruge teorierne - altså får dem 'ind i vores system'. En ting er, hvis underviseren står og siger en masse paragraffer, men det kan man ikke huske, hvis ikke man selv har brugt dem. Vi lærer teorierne meget bedre, hvis vi prøver at bruge dem. Så jeg synes, det er rigtig godt, at vi har haft undervisningen først og så kan få lov at arbejde med dem bagefter. Hvis man først arbejder med paragrafferne og reelt ikke ved noget, så synes jeg hurtigt, at man kan blive fastlåst i - og ende med at huske - noget forkert. Og det synes jeg er rigtig besværligt at få ændret den opfattelse. Jeg ved ikke, om du kan følge mig?

I: Jo, det kan jeg...

S9: Det er det samme med vores 'lektier' - hvis man læser noget derhjemme, som man tror, er det rigtige og man så kommer op til forelæsningen og får at vide, at det faktisk er forkert, så synes jeg, det er svært at huske, hvilken en af dem, der faktisk var den rigtige. Så - i forhold til undervisningssituationen synes jeg, det vigtigste er, at vi får det mest relevante at vide. Det synes jeg faktisk også er svært i forhold til 'lektierne': 'Er det her noget, jeg skal huske eller er det ikke så relevant?' Så faktisk synes jeg, det er nemmest at have undervisningen først, så underviserne tager hovedpunkterne og så læse pensum bagefter.

I: For lige at vende tilbage, hvad synes du så, er det gode ved eksemplerne?!

S9: At man føler, man kan sætte billeder på og koble de historier, man får fortalt, med de paragraffer, man har gennemgået... Man kan se det for sig... Og man kan se sig selv i det - sådan helt fysisk, hvordan man selv sidder på den ene side af bordet og hvordan personen kommer ind og sætter sig foran dig.

I: Er der andre situationer i undervisningen, hvor du oplever, at du husker og lærer det bedre?!

S9: Selvfølgelig er der altid nogle undervisere, der er bedre til at undervise end andre. Man kan selvfølgelig ikke kræve, at underviseren skal være kæk og energisk, men det er det, jeg husker det bedst ved; at de bliver ved at 'holde fast' i en, i stedet for at de bare står og læser op af et slideshow. Jamen, det kan jeg jo godt selv læse, så der kunne underviseren lige så godt bare have udleveret slideshowet til mig. Jeg har brug for noget andet! Jeg har brug for, at underviseren selv forklarer det... Så kan man selv tage sine egne noter... For hvis det bare er en, der står og læser op fra sine slides, så kunne jeg lige så godt bare selv læse det derhjemme! Så hvis underviseren ligesom har eleverne med - så synes jeg, jeg lærer rigtigt meget. Jeg lærer også utroligt meget ved, at mine medstuderende spørger om noget. Altså, at underviserne forstår at få os med i forelæsningen. For ellers kan det nemt være sådan, at jeg kommer til at tænke på alle mulige andre ting - og det lærer jeg ikke noget af!

I: Så det med at få eksempler er rigtig godt og det med at være med i diskussionerne er rigtig godt - kan du sætte flere ord på, hvad der sker i de situationer, hvor du sidder og diskuterer en paragraf i stedet for at få forklaret den samme paragraf?!

S9: Altså, forskellen er vel, at man får sat sine egne ord på. Når vi sidder som elever, kan vi godt sidde og tænke, at det her forstår jeg ikke helt... Men så får vi mulighed for at bruge nogle lidt mere normale ord... Altså, vi er helt nye og vi aner ikke, hvad det forskellige betyder... Underviserne kan fx godt bruge nogle ord, hvor jeg tænker: 'Jeg kan godt forstå, hvad det er, du siger, men jeg kan ikke selv finde ud af at bruge det' og der hjælper diskussionerne mig, for så forstår jeg det og jeg ved, hvordan jeg skal bruge det - i stedet for, at vi bare får det fortalt. Øh, ja... Det er ligesom, hvis man selv snakker sammen, så er det også nemmere at huske i stedet for, man bare får noget fortalt.

I: Hvilke dele af forelæsningerne får du mest ud af?! Vi har fx talt om eksempler og diskussioner, men er der andet?! Du kan fx prøve at tænke tilbage til en forelæsning, du følte, du fik specielt meget ud af - hvad var det, der gjorde, at du fik så meget ud af netop den forelæsning?!

S9: Hmm, godt spørgsmål... Jeg tror, det meget handler om, at det kommer ned på et niveau, man kan forstå. Noget man kan relatere sig til og hvor man tænker, at den her situation ville jeg også selv kunne komme ud for. Men også der, hvor man ikke føler, at det er en forelæsning... Altså, hvor powerpointene bare er en guideline - det er ikke dem, der er i fokus, det er det samspil, vi har imellem hinanden. Den der dialog og den der ping-pong, man har med underviseren. Det er det, jeg synes, er det fedeste. Der hvor man tænker: 'Det forstod jeg det her. Det kan jeg faktisk bruge til noget'. Og jeg kan bagefter gå ind og virkelig bruge mine egne noter. Altså, man kan ikke bruge noterne fra underviseren på samme måde - jeg kan ikke læse mig frem til det, **jeg** forstod - det **jeg** kan bruge til noget er **mine egne ord**. Jeg synes, det er svært at svare på det her spørgsmål...

I: Jeg forstår fint, hvad du siger... Men - jeg tænker også på, om du for nylig har haft en forelæsning, du synes, var væsentligt bedre end andre?!

S9: Ja! Vi havde en i samfundsvidenskab, der handlede om fagets historie. Og jeg ved ikke, hvorfor jeg synes, den var så god, men den blev bare gjort spændende på en eller anden måde. Altså, emnet var faktisk rigtig tørt og jeg tænkte: 'Hvordan skal jeg lige huske det her?', men underviseren fik det bare serveret på en måde, hvor personen virkede mega engageret og... 'Det her er fandeme spændende og det skal I huske og forstå!' og det **gør** bare et eller andet ved os, at der kommer en energi fra underviseren, der ikke er en 'bank oven i hovedet-energi', men en 'Det her er bare så spændende og det skal I huske' og det **gør**, at jeg kommer til at huske det meget bedre, end når jeg bare sidder og kikker og tænker: 'Det her kommer jeg aldrig til at huske'...

I: Hvad er det så, det trækker ved dig?!

S9: Øh... Altså, hvorfor jeg kan huske det?!

I: Ja, du siger: 'Det her kunne jeg virkelig huske', selv om det havde været noget tørt stof - kan du sætte ord på årsagen til, at du vil kunne huske det bedre?

S9: Jeg tror, det er det med, at det kommer til at virke spændende. I stedet for, at man bare får remset nogle årstal op, så kan man virkelig sætte sig ind i historien. Det er faktisk rigtig spændende. Hvad skete der dengang og hvad er der sket siden. Det er en del af mig. Hvad skal man sige... Det er derfor, jeg er her, hvor

jeg er, i mit fag. Det er fordi, der var nogen, der gjorde sådan og sådan og sådan. Og det er også sådan, jeg har det med jura - jamen, hvordan kan jeg relatere til det, hvis jeg får brug for det. Også rent privat. At man kan sætte sig ind i, at denne paragraf, den er faktisk rigtig god, fordi sådan og sådan og sådan. I stedet for bare at få at vide, at denne paragraf bruges i den her situation. Det er vigtigt at kunne identificere sig med det, at man kan se det 'som mig'. Det er noget, jeg kan bruge til noget både personligt og fagligt.

I: Hvordan greb den pågældende underviser undervisningen an?! Var det 'ren forelæsning' eller var I også på banen?!

S9: Vi var på banen med spørgsmål, når der var noget, vi ikke forstod.

I: Og ellers sad I mest og lyttede?!

S9: Ja. Men underviseren brugte stadig os som eksempler. Fx blev vi delt op i 5 grupper og så pegede underviseren på de forskellige studerende og sagde 'Hvis nu vi siger, at du har skizofreni og du har...' og så gik underviseren ned imellem os og brugte os til at fortælle historien. Vi blev tvunget med, eller hvad skal man sige, og det er rigtig godt! At vi ikke bare sidder passivt bag computerskærmen.

I: Havde I diskussioner internt i de grupper, I sad i?!

S9: Nej, ikke den dag. Der var ikke så meget at diskutere. Men vi spurgte, hvis der var noget, vi ikke forstod. Ikke på samme måde som i dag, hvor vi har siddet og diskuteret indholdet i de forskellige paragraffer.

I: Jeps, nu vil jeg gerne sætte fokus på Jeres gruppearbejde. Jeg ved, I er tilknyttet studenterinstruktorerne, men derfor er I, i forbindelse med forelæsningerne, stadig ude i mindre gruppearbejder, ikke?!

S9: Jo.

I: Hvordan synes du, det er at være ude i gruppearbejde i forbindelse med forelæsningerne?!

S9: Jeg synes, det er meget forskelligt. Det kommer meget an på... Jeg synes, det afhænger meget af, om du kan snakke med dem, du er i gruppe med. Om det er nogen, du har et personligt forhold til.

Og de dage, hvor jeg har været i gruppe med dem, jeg har et personligt forhold til, er det gået super godt. Der har man sagt lige nøjagtigt, hvad man føler. Og når jeg så har været sammen med dem, jeg ikke kender så godt, så har jeg måske holdt mig lidt mere tilbage og der har jeg ikke fået så meget ud af gruppearbejdet. Jeg synes, at gruppearbejde er en rigtig god ting, hvis man er sammen med dem, man har noget personligt sammen med og som man føler, man kan være åben overfor. For ellers vil jeg personligt hellere tie stille og bare høre, hvad de andre siger og det får jeg ikke så meget ud af. Men her i forbindelse med studenterinstruktorerne, hvor jeg har siddet sammen med nogen fra gruppen og snakket om opgaverne, det har fungeret super godt. Også fordi vi ikke var så mange. Der har vi været to - tre stykker, hvor vi normalt er seks i vores grupper. Så jeg synes, det er meget forskelligt og jeg synes kun, gruppearbejde fungerer optimalt - i hvert fald for mig, hvis det er nogen, man kan lide og nogen, man føler, man har et venskab med også.

I: Når du sidder og diskuterer i gruppen, kan du så sætte nogle ord på, hvad der er anderledes i forhold til at sidde til forelæsningsne?! Opstår der noget specielt i gruppearbejdet?!

S9: Altså, det er rigtig godt, at vi får forskellige inputs. Der er nogen, der kommer med noget, man måske ikke selv havde set. Det, synes jeg, er rigtig godt. Hvis en af mine medstuderende siger: 'Jamen, jeg tænker, vi også kunne se det fra denne synsvinkel', mens jeg måske selv ser det fra en anden, så får vi sådan en ping-pong mellem os og det er rigtig godt! Vi har flere forskellige holdninger... 'Min forståelse er sådan og sådan og sådan og din er sådan - og det havde jeg faktisk ikke set komme' og det, synes jeg, er hammer godt! Det udfordrende ved gruppearbejde er, hvis nu vi alle har opfanget noget ved undervisningen forkert, så står vi der, jamen, hmmm... Så risikerer vi at fortsætte med at bruge det forkerte, for så er der jo ikke nogen til at rette os i situationen. Det havde der været til forelæsningsne. Og det er jo igen det der med den forkerte læring. Det bliver rigtig træls, hvis alle i gruppen har misforstået en eller anden ting og tager det med videre. Så det er både godt og skidt at være i grupper.

I: Du siger, at der er forskellige input og at I får mulighed for at diskutere - kan du sige noget mere om det. Hvad er det ved at få forskellige input og hvad er det ved at diskutere, der gør, at du efterfølgende føler, at du har lært mere, end når du sidder og lytter til en forelæsningsne?!

S9: Jamen, jeg tror, det er det der med, at man først har haft sin egen forståelse fra forelæsningsne fx, først tænker jeg noget om det givne emne og så siger en af mine medstuderende noget andet og pludselig kan

man godt se, at det her kan man faktisk også godt bruge til noget. At man ligesom har en eller anden grundforståelse af noget bestemt, som man så kan bygge videre på. Det gør det nemmere at huske, for man starter ikke fra bunden af - man bygger ligesom noget på. Og det er den der ping-pong: 'Nå, du mener det og jeg mener det, det er faktisk rigtig spændende, hvordan kan vi så bygge videre på det?', det er den, jeg tænker, man lærer rigtigt meget af. Hvis man ikke bare trumfer sin holdning igennem, men derimod får en god dialog i gruppen, det lærer man rigtig meget af.

I: Jeg hører dig også sige - og nu må du rette mig, hvis jeg er forkert på den - at man får mulighed for at sætte sine egne ord på det, man har læst...

S9: Ja.

I: Og at man får mulighed for at få diskuteret ens forståelse af det og blive rettet i det. Men - hvad kan gruppearbejdet ellers give dig?!

S9: Altså, nogen gange synes jeg, det er nemmere at få noget forklaret af ens medstuderende, fordi vi ligesom er på samme niveau. Vores forelæsere er jo tit nogen, der har mange års erfaring og taler på en anden måde og så bliver det ligesom mere forståeligt, når vi bare sidder nogle studerende sammen. For underviserne kan altså godt komme til at snakke i et lidt 'ikke forståeligt sprog'. Og der tænker jeg nogle gange, at det er nemmere at få hjælp af mine medstuderende end af en forelæser. Hvis mine medstuderende har forstået det 'på dansk', har jeg lyst til at sige, så er det også nemmere for dem at forklare det 'på dansk' i stedet for, at min forelæser gør det. For det kan godt være svært for dem at komme ned på et niveau, hvor vi forstår det. Så der, synes jeg helt klart, at gruppearbejdet er meget effektivt, hvis de andre har forstået det og jeg fx ikke har.

I: Hvis vi nu vender den om og siger, at det er dig, der har forstået det og de ikke har - når du så forklarer det til dem, gør den proces dig så bedre til at lære og huske emnet?!

S9: Ja, 100%! Det giver rigtig meget at fortælle det videre, hvis jeg har forstået en paragraf og min veninde ikke har det. Jo flere gange man siger det, jo nemmere husker man det. Sådan synes jeg i hvert fald, det er. Også hvis man fortæller det til nogen, som ikke kender noget til det - det gør det også meget nemmere at huske. For man hører jo sig selv sige det højt og man får det brugt i en eller anden sammenhæng.

I: Så har jeg et spørgsmål, som går på, hvordan du agerer i undervisningen for at få mest ud af det?!

S9: Et eller andet sted, tror jeg, man lærer mest... eller... jeg mener, at jeg lærer mest ved at sidde og lytte. Men det er kun lige i forhold til selve forelæsningsen, jeg lærer mest på den måde, for når jeg så går ud derfra, så er det væk. Så derfor prøver jeg at arbejde sådan 'lytte, skrive ned - lytte, skrive ned'. Det fungerer bedst for mig, når jeg skriver det ned - for ellers kan jeg slet ikke huske det. Så forsvinder det lige så snart, jeg går ud af døren. Så ja, det er helt klart vigtigt at få skrevet det ned, så snart det er blevet sagt. Så jeg kan finde det frem og se tilbage på det. Altså, jeg ville rigtig gerne kunne huske det ved bare at lytte, for det synes jeg, man får rigtig meget ud af, men det forsvinder bare igen.

I: Jeg prøver lige at skitsere to scenarier: På den ene side har vi en forelæsnings, hvor du lytter og skriver ned og på den anden en, hvor du lytter og skriver ned - samtidig med, at I løbende har forskellige summeøvelser og måske slutter dagen af med et gruppearbejde. Hvilken type dag får du mest ud af - hvilken type dag lærer du mest?!

S9: Altså, jeg synes, at summeøvelser er rigtig gode, hvis man har fanget det stof, der er blevet gennemgået. Vi har fx haft en forelæsnings, hvor vi fik gennemgået rigtig mange modeller og rigtig mange teoretikere og det fangede jeg måske ikke helt på de der to timer og da vi så havde en summeøvelse, kunne jeg overhovedet ikke hitte rede i, hvilken teoretiker der sagde hvad og så får jeg altså ingenting ud af det. Så kunne jeg lige så godt have ladet være. Men de gange man sidder til en forelæsnings og godt kan skelne mellem de forskellige modeller, så er en summeøvelse rigtig god, for så bruger man enten øvelsen til at forklare det til hinanden og snakke om det eller også bruger man det i en case og træner det på den måde. Så jeg synes, det afhænger af, om man har fanget undervisningen eller ej. Normalt synes jeg, man lærer meget ved lige at få snakket om det og ligesom bruge sine egne ord. 'Lyt og skriv ned' er meget godt, hvis man fx har et fag med mange facts, som man ikke skal bruge på samme måde som de modeller, vi skal kunne bruge i praksis, for der har vi mere brug for at snakke om det og arbejde med det. Så helt sikkert, normalt vil jeg sige, at summeøvelser er det allerbedste. Ja, hvor man selv kommer i spil og får diskuteret det.

I: I forhold til Jeres 'lektier' - har du gjort dig nogle tanker om, hvordan du læser dine 'lektier', så du husker og lærer dem bedst?! Og i givet fald: hvilke tanker har du så gjort dig?

S9: Jeg synes, det er lidt svært med pensum og det at læse derhjemme, for du får opgivet 75 sider og dem skal du så læse til i morgen, men hvem pokker kan huske 75 sider ordret?? Og vi er... Eller jeg er, så ny på det her studie, at man ikke kan finde ud af, hvad der er relevant. 'Hvad er egentlig det vigtige her, hvilke begreber skal jeg huske og hvilke kommer jeg kun til at bruge en gang eller to mere?!'. Og det, synes jeg, er rigtig træls ved vores 'lektier'. Man kan ikke skelne, man har ingen mulighed for at sige: 'Jamen, det her begreb står på bare en linie og er hammervigtigt, mens det her bliver forklaret på to sider og er faktisk ikke nær så vigtigt...'. Så jeg har prøvet at gøre lidt forskelligt. Både at læse først og så gå til forelæsning og så prøve at gå til forelæsningen og så læse bagefter og desværre synes jeg, det er nemmest at gå til forelæsningen først og så læse bagefter, fordi så får man ligesom en struktur på, hvad der er mest relevant. Jeg går ud fra, at det, vores forelæser står og snakker om til forelæsningen, er det, der er mest relevant. Altså, de 75 sider - man læser dem, men man fanger ikke, hvad der står. Så jeg har faktisk været meget i tvivl om, hvordan jeg læser bedst. Nu har jeg prøvet at sige, at nu lader jeg være med at læse de sidste par uger og så læser jeg i stedet op til eksamen, for så har vi haft alle vores forelæsninger - for at se om det så sidder fast. Du læser en hulens masse begreber på de her 75-100 sider, men du har ikke brugt dem til noget som helst! Du kan godt sidde og forberede dig derhjemme, men det er jo spildt arbejde, hvis du bruger dem forkert. Så er det nemmere at tage til forelæsningerne og få dem rigtigt første gang. Tænker jeg. Igen, man kan jo godt sidde og skrive noter til dem derhjemme, men kan du huske dine noter? Så synes jeg, det er nemmere at skrive noter til en forelæsning og så læse 'lektierne' bagefter. Så kan du ligesom spotte de forskellige ord, 'Nå ja, det var også det, vi havde om og nå ja, det var jo det, der var vigtigt', i stedet for at sidde og læse noget, du ikke fanger. Vores bøger er jo skrevet på fagsprog og jeg føler i hvert fald ikke, at jeg har nogen mulighed for at kunne forstå det første gang, jeg læser det.

I: Nej, det kan jeg godt forstå. Jeg har her et spørgsmål, der går på, om du - i forbindelse med et emne du selv synes er meget, meget spændende eller som underviserne har sagt, at det virkelig er vigtigt, I husker - om du i den forbindelse har gjort dig specifikke tanker om, hvordan... eller om har du forholdt dig til, på hvilken måde du bedst ville kunne lære netop det?!

S9: Altså, dem jeg får at vide er vigtige?!

I: Ja, eller dem, du selv tænker, er meget interessante - for man kan jo være drevet af både, hvad universitetet synes er vigtigt og af, hvad du selv synes er vigtigt... Og - har du så forholdt dig til eller gjort dig tanker om, hvordan du så ville kunne lære det allerbedst?!

S9: Altså, jeg har tit tænkt, at det er svært at tvinge sig selv til at lære... Fx her til eksamen har vi fået at vide, at det og det, det skal vi kunne og så har jeg tænkt, at jeg her må stole på mine noter og så skrive det ned. Det kan godt være, jeg ikke kan huske det udenad, men har jeg det i mine noter, har jeg den backup. Jeg tror ikke, jeg ville kunne tvinge mig selv til at kunne huske det... Det der er knaldspændende, det husker jeg, så jeg tror faktisk, at det har meget med... Jeg tror ikke, jeg kan tvinge mig selv til, at det her, det skal du simpelthen kunne huske. Jeg tror, at jo mere du presser, jo mindre kan du huske. Og der tænker jeg, at jeg bliver nødt til at stole på mine noter. Det er jo så meget heldigt, hvis jeg oven i synes, det er hammerspændende, for så kommer det næsten af sig selv. Men hvis jeg bare synes, det er tørt og kedeligt, så har jeg ikke gjort mig nogen tanker om, hvordan jeg husker det - for så må jeg tage den på mine bøger eller i mine noter.

I: For lige at springe lidt tilbage og gribe fat i noget, du sagde tidligere i forbindelse med gruppearbejdet, hvor du siger, at hvis du er sammen med nogen, du ikke er veninder med og - tolker jeg - ikke føler dig tryk ved...

S9: Ja, helt rigtigt!

I: ... så siger du ikke så meget. Får du lige så meget ud af de gruppearbejder, som når du selv er mere 'på'?!

S9: Nej, ikke umiddelbart. Hmm, hvad tænker jeg om det... Nej, det synes jeg ikke, for det er nemmere at... Altså, hvis jeg snakker med dem, jeg er veninder med, så interesserer jeg mig mere for det, de siger, end for dem jeg ikke er... Prøv lige at spørge mig en gang mere...

I: På den ene side har vi et gruppearbejde med nogen, du ikke føler dig tryk ved, men hvor du sidder og lytter til dem og på den anden side har vi et, hvor du føler dig tryk og hvor du derfor er mere på banen - hvilken af disse typer gruppearbejde får du mest ud af - og hvorfor?!

S9: Altså, det gruppearbejde hvor jeg ikke føler mig så tryk, det kan jeg selvfølgelig godt få noget ud af, for de kan jo godt komme med nogle ting, jeg ikke selv har tænkt over, men alt andet lige vil jeg mene, at jeg får mest ud af det gruppearbejde, hvor jeg føler mig tryk. Jeg lytter selvfølgelig til mine veninder og dem vil jeg gerne melde tilbage til, mens man i den anden godt kan sidde lidt passivt og bare være der. Selvfølgelig er der mange, der siger, at man godt kan få synspunkter fra nogen, man ikke kender og fra nogen man

ikke... For selvfølgelig er det nogle spændende input, men jeg giver ikke så meget af mig selv i gruppearbejder, hvor jeg ikke er tryk ved dem, jeg er sammen med. Så det får jeg ikke så meget ud af. Så helt sikkert: Jeg kan bedst lide den trykke gruppe. Og sådan vil det også blive i forhold til at skrive projekt. Jeg vil nok ikke kommentere stavfejl og forkerte ordstillinger, hvis det er en gruppe, jeg ikke føler mig tryk i. Hvis det er en gruppe, jeg føler mig tryk i, så tør jeg godt at sige, når jeg synes, at det her er formuleret forkert eller jeg gerne vil have, det ser sådan her ud.

I: Så - det, du synes, du lærer mest af, er selv at være på banen og selv at formulere og diskutere og sætte dine egne ord på?

S9: Ja, helt sikkert!

I: Nu springer jeg lige til en lidt anden type spørgsmål: Hvilke kvalifikationer ser du som væsentlige for en socialrådgiver?

S9: Det var et bredt spørgsmål, vil jeg godt lige sige...

(Der grines)

S9: Mener du fagligt eller personligt eller?!

I: Begge dele...

S9: Uh, det er virkelig et godt spørgsmål... Nu må vi se, om jeg kan svare på det... Jeg starter med de personlige. Jeg synes, man skal have empati og man skal kunne strukturere både sin hverdag og sit stof. Empatien skal ligesom være der, så man kan sætte sig i andres sted. Man skal ikke vælge det her fag, hvis ikke man kan lide besværlige mennesker. Man skal kunne håndtere mennesker, der er sure og vrede og kede af det og hvis man ikke kan lide det, skal man ikke være i det her fag. Man skal kunne lide at hjælpe folk. De kommer jo alt andet lige kun til dig, hvis de har problemer. Rent fagligt skal du jo selvfølgelig kunne rette dig ind efter loven, for det er den, vi skal arbejde ud fra. Men man skal stadig også være så empatisk, at man skal kunne have overskud til at sige 'Jamen, det kan godt være, jeg ikke kan give dig det her, men jeg kan give dig det her'.

Jeg vil ikke sige, man kun skal stå på borgerens side, men man skal i hvert fald stå lige så meget på borgerens side, som man skal stå på sin arbejdsgivers side. Vi får selvfølgelig løn af systemet, men vi skal også hjælpe dem, der er i systemet. Vi skal kunne rumme... Selvfølgelig skal vi rette os efter loven, men vi er her også for borgernes skyld. De kommer til os, fordi de har det svært, og det skal vi kunne arbejde ud fra. Vi skal ikke være sådan nogen sure kontortanter, der sidder der og vil tjene vores penge og kun gør det bedst for systemet - vi skal give borgerne det, de har ret til og kunne lide at gøre det. Selvfølgelig skal de ikke have mere end, de har ret til, men det skal de så, som minimum, også have. Ja... Men man kan sige, der er mange forskellige måder at være på og mange forskellige kvalifikationer, som sagtens kan fungere, men jeg mener i hvert fald, at man skal kunne... Man skal ikke være her, fordi man selv er sur på systemet! En af mine medstuderende har sagt: 'Systemet har ikke behandlet mig ordentligt, så nu vil jeg selv være socialrådgiver', og den, synes jeg, er sådan lidt farlig. Man skal være der, fordi man godt kan lide systemet... Fordi man synes, det er et fedt system, man gerne vil formidle ud til borgerne.

I: Ja... Det næste spørgsmål er for... klarhedens skyld sat lidt på spidsen: På den ene side har du en forelæsning, hvor du sidder og lytter og skriver noter og på den anden side har du et gruppearbejde, hvor du diskuterer med dine medstuderende. Hvilke kompetencer opnår du i de forskellige situationer?!

S9: Jeg synes, de to former er gode på hver deres måde. Til forelæsningsne arbejder vi selvstændigt - det er 'mig', mens det i gruppen er 'os'. Det handler om, at vi skal få en god karakter til eksamen, mens det til forelæsningsne handler om, at jeg skal få en god karakter til eksamen. Og man skal jo kunne begge dele som socialrådgiver. Man skal både være selvstændig og kunne tage sine egne beslutninger og man skal også kunne arbejde sammen i en gruppe. Så jeg synes da helt sikkert, at gruppearbejdet - selv om det af og til kan virke træls at arbejde i grupper, fordi man bliver nødt til at rette sig ind - så synes jeg da helt sikkert, at det er relevant, for det er det, vi kommer ud til. Vi kommer ud til at skulle arbejde sammen med folk og ikke bare være alene. Jeg ved ikke, om det var det, du spurgte om?

I: Jo - men jeg tænker også, om der er nogle kompetencer, der kommer mere i spil i den ene undervisningsmåde end den anden og om hvor væsentlige de kvalifikationer er, når I til sidst står som færdige socialrådgivere?

S9: Rent personligt tænker jeg, at det også er vigtigt, at man lærer at 'stå på egne ben'. Du skal tænke på, at det kun er 'dig' og det er dig, der skal lære det, mens man i gruppearbejdet godt kan sige: 'Kan du ikke lige

gøre det, for det er du god til og så gør jeg det, for det er jeg god til?', der hjælper man hinanden og løfter ligesom i flok. Man kan derfor godt være lidt mere ... afslappet, mens man ellers tænker: 'Det er jeg simpelthen nødt til at kunne huske, for det er vigtigt!'... Hmm, du får mig faktisk til at tænke over nogle ting, jeg ikke før havde tænkt over, og det er egentlig meget godt, tror jeg!

(Der grines)

I: Ja, jeg synes jo, det er helt vildt spændende, det her med læring...

S9: Hvad med motivation?! Tænker man ikke det med i læring?

I: Jo jo jo... Rigtig meget. Men jeg synes allerede, du har været inde omkring motivation uden direkte at bruge ordet. Hvis du ikke havde gjort det, ville jeg selv have smidt det på banen. Men jo mere du selv giver udtryk for det, du tænker, jo mindre er jeg bange for at 'farve' dine svar. Men... du har snakket meget om, at du fx får mest ud af den undervisning, du synes, er spændende; at du bedst husker det, du synes, er interessant; at det er vigtigt, at underviserne får de studerende med, så de ikke bare sidder og tænker på alt mulig andet;...

S9: Jeg har også tænkt meget på, at det skal komme indefra! Jeg har selv taget et par uddannelser allerede og jo ældre, jeg er blevet, jo mere er der kommet... indefra mig. Jeg ved ikke hvorfor, men jeg kan bare mærke, at der er noget helt andet, der kommer indefra mig, hvor jeg tænker: 'Det her er fandeme spændende!'. Da jeg var yngre og startede på min første uddannelse, kom jeg lige fra gymnasiet og tænkte: 'Jeg skal bare have en uddannelse og så skal jeg bare videre' og nu tænker jeg bare: 'Kan vi ikke gå her i fem år i stedet?', for jeg synes bare, det er megafedt! Mens dem jeg går i klasse med og som er væsentligt yngre fx er meget bekymrede for vores eksamen, hvor jeg bare tænker, at det bliver fedt det her! Det bliver fedt at komme til eksamen og prøve det af. Og det er på en eller anden måde lidt skræmmende, at man på den måde kan mærke sig selv på en helt anden måde. Og hvis du havde interviewet mig for 5 år siden, havde jeg slet ikke villet kunne sige det samme som i dag. Det er fedt, men det er også lidt vildt, at det kan komme indefra på den måde. Selvfølgelig har forelæserne mange ting at skulle have sagt og ens gruppearbejde har mange ting, men det er fandeme også vigtigt, at det kommer indefra hjertet, at man vil dette her. At man

er interesseret i det og at man synes, det er spændende. Det er helt vildt. Jeg tror ikke, man bare kan presse sig selv til at være så interesseret...

I: Det hænger fint sammen med begreberne indre og ydre motivation! Sat lidt på spidsen kan man sige, at den ydre motivation gør, at man strammer ballerne op til en deadline, mens det er den indre motivation, der virkelig gør, at man brænder for det, man finder spændende.

S9: Jeg synes faktisk, det er lidt synd, at man fra samfundets side presser de unge til at tage en uddannelse, for man tænker bare... Prøv at tænk alle de ting, der bliver bygget om heroppe i dit hoved - du kan blive uddannet og så går der fem år og så tænker man: 'Det var ikke den her uddannelse, jeg egentlig ville. Det var bare fordi jeg skulle', og det, synes jeg bare, er knaldærgerligt...

I: Spændende... Her på falderebet vil jeg bare lige spørge dig, om du har et eller andet på hjertet som vi ikke allerede har været inde på?! Eller om der er noget, du ikke føler, du fik forklaret tilstrækkeligt?!

S9: Næ... Altså fra min tidligere uddannelse til nu har jeg fået et helt andet syn på, hvad gruppearbejde egentlig er og hvorfor jeg får noget ud af det. For et halvt år siden ville jeg bare have syntes, at gruppearbejde er det mest skodagtige i hele verden, for der sidder du bare og fedter rundt i noget. Men nu her med dette studie og fordi jeg synes, det er så spændende, så synes jeg helt sikkert, at gruppearbejde er rigtig fedt og det er fedt at sidde og lave en opgave derhjemme og så tage op og snakke om den. Mens jeg tidligere bare ville have ventet og fået gennemgået resultatet til undervisningen. Men nu har jeg det sådan, at det her, det får jeg faktisk noget ud af...

I: Superspændende... Du skal have 1000 tak, fordi jeg måtte interviewe dig!

Bilag 9 - S10

Interview med studerende nr. 10

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med specialet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af, at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I - Interviewer

S10 - studerende nr. 10

I: I forhold til forelæsningserne - hvilke situationer i forelæsningserne føler du, du lærer mest af?!

S10: Jeg lærer mest af, at underviserne kommer med et eksempel. Jeg har jo læst teorien derhjemme og jeg ved godt, hvad vi skal have om og så kommer jeg alligevel til forelæsningsen og tænker: 'Hold kæft mand, hvad er det, du snakker om?! Men lige så snart vi så har fået et eksempel, så kan jeg meget bedre koble det og så husker jeg det også meget bedre. Jeg lærer også meget af - hvad kan man sige - at underviseren holder den røde tråd gennem hele forelæsningsen, så man ikke springer rundt i det og snakker om kontanthjælp det ene øjeblik og noget helt andet det næste, for det, synes jeg bare, er forstyrrende og så sidder jeg nemt og bliver forvirret. Det kan også godt forstyrre mig rigtig meget, at de andre elever kommer med spørgsmål, der er - hvad kan man sige - lidt ved siden af det emne, vi har.

I: Vil du ikke sætte nogle flere ord på det?!

S10: Jo... Jeg kan fx tænke, at det ikke er relevant i forhold til det, vi har lige nu og så sidder jeg bare og laver noget andet eller også sidder jeg og læser noget igennem, som vi lige har haft og så hører jeg faktisk slet ikke efter, hvad der foregår i lokalet, fordi jeg simpelthen finder det irrelevant i forhold til det emne eller det tema, vi har nu og her. Ja... Jeg lærer også rigtigt meget af, at underviserne skærer det ud i pap for os. Når det er noget, der er helt nyt for os, som fx jura, så synes jeg, det er vigtigt, at vi ligesom kommer i dybden med det og at det ikke går for hurtigt, for åh, hvor kan det irritere mig, at underviseren bare 'blabrer det af sig'. For så sidder vi bare der: 'Kan vi lige få det igen - forfra?'. Det har jeg også gjort en gang imellem, altså sagt: 'Vil du ikke godt lige slappe af, fordi jeg kan ikke følge med!'. Altså, jeg når at skrive et

par notater til det første, men så smutter resten, og det kan jeg ikke bruge til noget, når jeg skal til eksamen.

I: I forhold til undervisningen, hvad ville den mest optimale gennemgang af power points så være - for dig?!

S10: Det, jeg bedst selv kan lide, er, hvis de fx har lagt en power point op og de så følger den. De skal ikke læse direkte op af den - for så kunne jeg lige så godt være blevet hjemme og have læst det selv, de skal i stedet komme med nogle eksempler, deres egne erfaringer og oplevelser, nogle forskellige situationer, som man så selv kan tage med videre. Ja...

I: Kan du sige lidt om, hvad det lige præcis er ved de der eksempler, der gør, at du synes, de er så gode?!

S10: Jamen, der er mange gange, hvor jeg ikke kan sætte mig ind i det, de snakker om, indtil de så kommer med et eksempel og jeg tænker: 'Nå ja, på den måde!'. Så det handler om, at man lige pludselig kan sætte to og to sammen, så det virkelig giver mening. Hvorimod jeg stadig havde været en smule i tvivl, hvis jeg ikke havde haft det her konkrete eksempel. Så det er det, jeg godt kan lide - at jeg kan se meningen med det efterfølgende.

I: I forhold til summeøvelser i forelæsningerne - hvad tænker du om den måde at undervise på i forhold til din læring?!

S10: Ja, hvad tænker jeg om det...? Altså, jeg kan huske, at vi på et tidspunkt skulle træne noget kommunikation ved at sidde overfor hinanden og det kan godt blive lidt mærkeligt, hvis man ikke kender den, man sidder sammen med, så der kan jeg nogen gange godt glide lidt af på det og bare sige: 'Tja, det ved jeg ikke rigtigt', selv om man måske faktisk har noget at sige... Men samtidig har jeg også prøvet nogle situationer, hvor sidemakkeren ligesom har fået en til at tænke lidt anderledes end, hvad man lige selv har siddet og tænkt.

I: Og er det godt eller skidt?!

S10: Det, synes jeg, er godt, selvfølgelig. Uanset om man så er enig eller uenig, så er det godt lige at høre, at det også kan forstås på en anden måde. Så det har helt klart nogle positive sider - især hvis man kender

sidemakkeren og det er en, man kan være åben overfor. Så, synes jeg, det giver nogle positive resultater at kunne diskutere det.

I: Kan du sætte flere ord på - nej, måske vi skal trække det over i en snak om gruppearbejde i stedet, da summeøvelserne jo er meget korte, så - hvad synes du, du lærer mest af i forbindelse med gruppearbejde?!

S10: Jamen, jeg synes, jeg lærer meget af, at vi diskuterer det, fordi man så får nogle andre synspunkter og vinkler på emnerne.

I: Føler du, at du bliver bedre til stoffet af at gennemgå det i gruppen?!

S10: Ja, det synes jeg. Vi opfatter jo tingene på forskellige måder, når vi sidder til forelæsningerne. Jeg får fx fat i noget, som en af de andre ikke har fået fat i og så kommer det os begge til gavn, når vi så sidder overfor hinanden. Og hvis jeg nu har været usikker på noget, kan den anden gentage det for mig og på den måde, får jeg så noget ud af det.

I: Fordi du hører den andens forklaring?!

S10: Ja, lige præcis...

I: Hvis du så sidder i en situation, hvor det er den anden, der ikke lige har fanget det og det så bliver dit 'ansvar' at forklare det til personen, hvad giver det dig så rent læringsmæssigt?!

S10: Jeg kan faktisk godt lide at forklare det for andre - for jeg har flere gange tænkt på, at det kun er godt for mig selv, at jeg kommer igennem mit stof endnu en gang ved at skulle formidle det til en anden. Og jeg har da også mange gange prøvet, at vi så igen begynder at diskutere og det er jo faktisk rigtig godt. Så altså igen - hvis det er mig selv, der skal forklare noget, er det rigtig godt, jeg kommer igennem stoffet igen og samtidig kan det være, jeg opdager nogle fejl. Så, jeg synes, det øger sikkerheden. Jeg får mere styr på det.

I: Hvis vi nu tager forelæsningserne på den ene side og gruppearbejdet på den anden side - er der så forskel på din oplevelse af læring i de to situationer?! I hvilken læringsituation går du oftest hjem og tænker: 'Det fik jeg rigtig meget ud af'?!

S10: Det er lidt forskelligt, vil jeg sige. Det kommer an på, hvilket fag man har og om det er et fag, der bare sidder. Til de store forelæsninger, kan jeg nogle gange godt tænke: 'Hold kæft, nogle dumme spørgsmål!' og 'Hvad har du lavet den sidste time?', for så er det bare de samme spørgsmål, der kører igen og igen og igen, og det kan man altså godt gå lidt 'død' i. Hvorimod hvis det er et mindre gruppearbejde eller noget, så er man der 4-5 stykker og så er folk som regel bedre med - man ved godt, hvad man lige har snakket om... Der er mange gange til de store forelæsninger, at folk sidder på Facebook og andre sociale medier, hvorimod det er meget mere seriøst, når det er i de mindre grupper. Man er mere med end til de store forelæsninger, hvor man godt kan sidde og falde lidt af på den.

I: Du har snakket om, at du får andre vinkler på det, I har læst; du bliver bedre til selv at sætte ord på; du får input fra de andre; I får diskuteret stoffet på en anden måde - men kan du sætte flere ord på det gode ved at være i et gruppearbejde?! Hvis vi nu deler det op i både personlige og faglige kompetencer fx. Er der noget du bliver bedre til i gruppearbejdet end til forelæsningserne?!

S10: Hmm, det var et godt spørgsmål... Bum bum... Det har jeg faktisk aldrig tænkt over før...

I: Du må gerne sige pas...

(Der grines)

S10: Jeg ved bare ikke helt... Fx har vi tit snakket om, hvor vigtigt det sociale egentlig er - også for det man selv gør og siger og den måde, man handler på. Hvis man fx er meget aktiv, så lærer man meget mere end hvis, man altid bare sidder og holder sig tilbage... Gruppearbejde er fx en af de måder, man virkelig har mulighed for at være aktiv på.

I: Har du et eksempel på det?!

S10: Ja. På min ungdomsuddannelse var der fx en meget stille person, der aldrig rigtigt var med i noget gruppearbejde og en dag tænkte jeg, at det egentlig var ret synd og så gik jeg hen og spurgte, om personen ville være med. Og det endte faktisk med, at jeg samarbejdede med personen gennem hele uddannelsen. Personen var faktisk rigtigt dygtig og klog og vidste en hel masse om mange forskellige ting, så personen lærte mig rigtigt meget. Det, der skulle til var bare, at personen lige skulle lære mig at kende og så fungerede det bare. Så der er mange flere ting i gruppearbejde end bare lige det faglige.

I: Du må lige bære over med mig, hvis du føler, jeg spørger om det samme igen - men hvilke dele af forelæsningerne oplever du, at du lærer mest af?!

S10: Altså, hvis der nu er en eller anden forelæsning, hvor jeg selv sidder og tænker: 'Det var da mærkeligt - er det en fejl, at forelæseren siger det?' eller 'Hvorfor siger forelæseren det?', så lærer jeg rigtigt meget ved, at jeg selv stiller et spørgsmål, eller en anden stiller et spørgsmål og man så får en diskussion om alt det, man er i tvivl om. Så de her små diskussioner, hvor man stadig holder den her røde tråd, så man ikke bare springer frem og tilbage mellem emnerne, det kan jeg godt lide - så sidder man ikke bare og lytter hele tiden og man får ikke bare informationerne 'klasket' i hovedet - man får derimod lov til selv at sætte ord på det, man sidder og er i tvivl om. Og det betyder rigtigt meget for mig. Har jeg et spørgsmål under forelæsningsen, så stiller jeg det med det samme eller også går jeg ned i pausen og spørger om det - for går jeg hjem og stadig har spørgsmålet i hovedet, så har det bare ikke været en optimal forelæsning.

I: Er der andre ting ved forelæsningerne, hvor du føler, dem lærer du mere af end andre?!

S10: Jeg kan rigtigt godt lide, når underviserne bruger tavlen til at notere væsentlige ting og vi så efterfølgende får lov til at tage et billede af det. Eller at vi får tid til selv at notere det ned, altså hvor det ikke skal gå så hurtigt. Så brugen af tavlen hjælper også rigtigt meget for mit vedkommende.

I: Hvad er det, der gør, at du synes det hjælper rigtigt godt?! Kan du sætte flere ord på det?!

S10: Hvad kan man sige... Man får det præcise resultat af, hvad der lige er blevet sagt, hvor imod hvis de bare står og snakker og jeg selv skal prøve at notere det hele, så kan man godt falde fra, fordi man ikke kan

følge med eller kommer til at skrive forkert. Så det er rigtig fint, når de hjælper os med at få det skrevet rigtigt ned.

I: Så det handler om, at du bliver helt klar på, hvad det handler om?!

S10: Ja, lige præcis. Det giver mig en form for tryghed og sikkerhed, at jeg kan tage hjem og tænke, at jeg har helt styr på det der og skulle jeg blive i tvivl igen, så har jeg det på min pc.

I: Yes. Er der andre ting ved undervisningen?!

S10: Jeg synes, det er vigtigt, at de ca. en gang i timen lader os få 5-10 minutter, hvor vi lige trækker vejret - for det er svært at koncentrere sig 2-3 timer i træk. Især hvis det er et svært stof, man har undervisning i. Så er det rart lige at få 5 minutter til at 'køle af' eller hvis man lige mangler at få styr på et notat, så kan man lige få det på plads, så man er klar til at gå videre. Ellers kan man godt opgive det lidt og så får man altså ikke så meget ud af det..

I: Jeg har nogle punkter her, der hedder 'Jeg husker bedst, når jeg selv er mere på banen; når det gentages på forskellig måde; når jeg skriver notater og stikord' og 'Jeg lærer bedst, når jeg undres; når jeg får aha-oplevelser; når jeg bygger videre på noget, jeg kan i forvejen; når jeg synes, det er spændende' osv. Er der nogle af de eksempler, hvor du tænker: 'Det er bare lige sådan, jeg har det!?!'

S10: Du nævnte noget med at undre sig - det har jeg lagt mærke til, at det lærer jeg rigtigt meget ved. Hvis jeg fx sidder med en eller anden paragraf og jeg tænker: 'Hvornår bruger man den her?' og jeg så får svar på det, så ved jeg det bare og så husker jeg det til en anden gang! Det hjælper rigtigt meget, at jeg selv har nogle spørgsmål under forelæsningen eller efter forelæsningen eller i gruppearbejdet. Det, at jeg undrer mig eller selv har nogle spørgsmål, fungerer bare rigtigt godt for mig. Jeg lærer også rigtigt meget ved at tage notater og stikord, for så kan jeg sidde og læse det igennem bagefter og så husker jeg det meget bedre. Så der vil jeg nok sige, at det er de to punkter, der nok virker bedst for mig.

I: Har den måde, du oplever, du bedst lærer på, betydning for din ageren i selve undervisningen?! Rækker du fx hånden op, hvis du sidder med et spørgsmål eller?!

S10: Ja, det synes jeg. Hvis jeg har et spørgsmål og fx tænker: 'Skidt pyt med det', så sidder jeg stadig efter to timer og tænker på det der skide spørgsmål, så jeg kan ikke bare glemme det, jeg skal bare have svar på det, før jeg kan tænke på noget andet. Det er lidt sjovt, ikke, at man bare skal ud med det...

I: Og det gør dig ikke noget at skulle markere og stille dine spørgsmål?!

S10: Nej. Jeg kan godt nogle gange godt tænke: 'Er det kun mig, der ikke fatter det her?', men jeg oplever faktisk mange gange, at når jeg så har spurgt, så kommer det også andre til gode. Jeg synes, det er en fordel. Og jeg lærer også bedst ved, at man ligesom kommer i dybden og måske diskuterer nogle ting, så man ikke kun får underviserens synspunkt på det eller det, underviseren tænker omkring det.

I: Når du sidder derhjemme og læser 'lektier' - læser du så dem på en bestemt måde?! Altså har du forholdt dig til, hvordan du bedst lærer og husker dine 'lektier'?!

S10: Ja. Det jeg lærer **mindst** ved, når jeg sidder og læser for mig selv, er, når jeg bare sidder og læser det, som om det var en skønlitterær bog. For mange gange, når det ikke interesserer mig eller det ikke helt fanger mig, så har jeg lagt mærke til, at jeg efter at have læst to sider opdager, at jeg faktisk sidder og tænker på noget helt andet. Hvorefter jeg må starte forfra. Det, der så fungerer **bedst** for mig - og det jeg lærer mest ved - er, hvis jeg sidder med en computer ved siden af og lige skriver ned, hvad jeg synes, er vigtigst. En gang imellem sidder jeg også med små sedler, hvis det er noget, jeg tænker: 'Det her skal jeg også lige have i bogen'.

I: Så du har helt bevidst gjort dig tanker om, hvordan du læser dine 'lektier' bedst?!

S10: Det har jeg, ja. For jeg har fundet ud af, at der var nogle ting, der ikke fungerede for mig - så som at læse mine lektier, som hvis det bare var en skønlitterær bog - for det er bare ikke det samme. For så kommer jeg nemt til at sidde og tænke på alt mulig andet.

I: Og det kan du så undgå ved at skrive noter løbende?!

S10: Ja. Det minder mig ligesom om, at jeg ikke må sidde og tænke på noget andet.

I: Er det lidt det samme du gør til forelæsningserne, når du løbende skriver ned, hvad underviserne siger?!

S10: Ja - for at huske det bedre og for at være med og ikke sidde og lave noget andet. Jeg har også prøvet nogle gange, hvor jeg har tænkt: 'Ok, jeg magter ikke at tage notater i dag' enten fordi jeg godt kan det, eller fordi jeg ikke synes, det er så vigtigt, men så tager jeg bare mig selv i at sidde og 'småsove', fordi jeg ikke er aktiv. Så jeg lærer klart mest ved at sidde og tage notater og være aktiv på den måde, i stedet for bare at sidde og lytte. Det fungerer ikke for mig.

I: Hvis vi nu på den ene side har en fire timers forelæsning med løbende dialog med underviseren og på den anden side har en fire timers forelæsning med to timers forelæsning, en times gruppearbejde og en times gennemgang og opsamling - hvilken dag, synes du så, du får mest ud af?!

S10: Så hælder jeg nok primært over til der, hvor der er noget gruppearbejde også. Fordi der er mange gange, hvor jeg så kan sidde og tænke tilbage på: 'Nå ja, men den og den sagde også sådan og sådan og så det på den og den måde' og det husker jeg altså bedst. Altså pga. diskussionerne.

I: Har du fx oplevet at sidde i en situation, hvor du har tænkt, at det her skal jeg simpelthen bare kunne - enten fordi det er super interessant eller fordi det er et krav fra undervisernes side - og hvor du så har forholdt dig til, hvordan du skulle lære - og huske - det?!

S10: Ja, det har jeg. Især med jura. Og det er, fordi jeg har tanke på det, der kommer efterfølgende - altså når jeg engang er færdig og skal ud på arbejdsmarkedet, for så skal jeg kunne det her. Jeg skal bruge det til noget! Og det har så betydet, at jeg virkelig har sat mig ind i det. For man skal ikke sidde som socialrådgiver og ikke kunne finde ud af, om en person skal have kontanthjælp eller ej.

I: Hvad gør du i de situationer, hvor du tænker, at det her er bare super vigtigt at kunne?!

S10: Så er jeg meget på selv. I de situationer kan jeg godt stille 10 spørgsmål og have skrevet tre siders notater, hvor hvis det ikke er så vigtigt, så har jeg måske kun en side og jeg har været mere passiv og har ikke været så meget med i diskussionerne.

I: Vi er ved at være igennem spørgsmålene, så her til sidst vil jeg gerne spørge dig om, hvilke kompetencer du ser som de vigtigste hos en socialrådgiver?!

S10: Hmm... Altså, det har jeg ikke rigtigt tænkt over... Men jeg vil da sige, at noget af det væsentligste er at kunne kommunikere med andre mennesker og så skal man selvfølgelig kunne sit fag. Men jo evnen til at kunne kommunikere er vigtig, især når det er udsatte borgere, man har med at gøre. Det er også rigtig vigtigt, at man kan sætte sig ind i en given situation; at man er til stede; at man lytter aktivt og alt det der. Det skal man bare have på plads. Bare fordi man kommer ud på arbejdsmarkedet, skal man jo ikke tænke: 'Væk med teorierne!'. Vi har jo lært dem, så man kan bruge dem, hvis man fx sidder med en borger, der har en eller anden sindslidelse, for så ved du, hvordan du skal gribe det an - pga. de forskellige teorier.

I: Hvis man så ser på hhv. forelæsningserne og gruppearbejdet - hvilke kompetencer lærer du så bedst hvor?!

S10: Altså, hvis man ikke havde forelæsningserne først, fik man jo ikke så meget ud af gruppearbejdet, så det hænger jo sammen. Man laver jo øvelserne på baggrund af sin viden og af teorierne. Til forelæsningserne handler det meget om teorierne, hvor gruppearbejdet mere handler om øvelser. Altså om at træne teorierne i praksis. Fx et rollespil, hvor en spiller socialrådgiver og en anden spiller borger. I gruppearbejdet lærer man også bedre at diskutere, synes jeg...

I: Så vil jeg gerne her til allersidst spørge om du har yderligere kommentarer eller...?!

S10: Nej, det tror jeg ikke der er... Ellers vil jeg gerne kontakte dig, hvis jeg kommer i tanke om noget?

I: Ja, det må du meget gerne. 1000 tak, fordi du ville stille op til interview!

S10: Det var så lidt.

Bilag 10 - S11

Interview med studerende nr. 11

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med specialet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af, at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I - Interviewer

S11 - Studerende nr. 11

I: Hvilke dele af forelæsningerne oplever du, du lærer mest af?!

S11: Uha, det var et godt spørgsmål. Det er nok de forelæsninger, hvor vi sidder i et auditorium, i forhold til hvis vi fx sidder i et mindre lokale. Vi sidder for tæt og vi sidder for mange og jeg føler, man godt kan have svært ved at høre forelæseren. Så jeg vil helt klar sige, at det er bedst at være i auditoriet med en forelæser, der kan finde ud af at bruge teknikken og som kan finde ud af at komme ud over 'scenekanten', om jeg så må sige. Altså, hvor personen ikke bare står og læser op fra sine slides.

I: Ja... Er der nogle særlige dele af forelæsningen, du føler, du får mere ud af end andre, fx når forelæseren gennemgår Jeres 'lektier'; når I bliver bedt om at summe lidt med sidemanden; er det...?!

S11: Nå, okay... Det er nok mest, når forelæseren gennem går 'lektierne' eller tilføjer noget nyt. Det er nok der, jeg synes, det er bedst. Jeg er ikke så god til summeøvelserne, for der sidder så mange og snakker og når man sidder 180 mennesker sammen, kan det godt give lidt for meget larm. Men når forelæseren gennemgår 'lektierne' - naturligvis moderat, så man ikke bare får gentaget det hele - og tilføjer noget nyt og kommer med egne erfaringer, det virker rigtig godt. Så får man det mere ud i et hverdagsperspektiv.

I: Kan du sætte flere ord på, hvorfor du husker og lærer bedre, når underviserne kommer med fx eks.?!?

S11: Jeg tror, det er fordi, jeg så bedre kan sætte det i perspektiv. Så det får en relation... 'Åh ja, det har jeg jo egentlig også hørt noget om, eller det har jeg også set et andet sted'. I forbindelse med jura eller psykiatri, hvor man kan have lidt svært ved det, fordi man ikke lige selv har haft det tæt på, er det rigtigt

vigtigt, at forelæserne fx fortæller om noget ude i et supermarked, hvor vi tænker: 'Det har jeg jo faktisk "duftet til" tidligere', hvor man andre gange tænker: 'Det her kender jeg ingenting til...'. Og så mister man altså lidt... Men det er rigtig godt, hvis man ligesom får det puttet i en boks, hvor man tænker 'Åh, det kan jeg huske, det har jeg haft og det har jeg lige været henne at føle ved', i stedet for det kommer i en boks, hvor man tænker: 'Altså, jeg forstår det nok godt - men jeg kan ikke forestille mig, hvordan det ville foregå i virkeligheden' og det hjælper i hvert fald rigtig meget for mig.

I: Hvad gør du selv i forbindelse med forelæsningserne for, at du får mest muligt ud af det, der bliver gennemgået?!

S11: Altså, jeg læser så vidt muligt alle 'lektierne'. Men - naturligvis - hvis det er 150 sider, så læser jeg ikke det hele, men jeg får læst det, jeg føler, jeg har behov for. Jeg tager rigtig mange notater til tingene og når jeg kommer til forelæsningserne og tænker: 'Det her forstår jeg sgu ikke!', så sætter jeg mig igen og læser det og er det stadig svært, så plejer jeg at spørge dem, jeg er i studiegruppe med, om de ikke lige kan forklare mig det - og hvis ingen af os så forstår det, så prøver vi lige at prikke til forelæseren næste gang og spørge personen: 'Kan du ikke lige prøve at forklare det igen, måske med en anden vinkel, for vi sidder nogen stykker, der ikke lige forstår det?'. Og forstår vi det ikke, så er der helt sikkert også andre, der ikke forstår det. Så jo - helt klart læse det hjemmefra og hvis der er noget, man ikke forstår, så prøver man lige selv at se, om man kan finde svaret på nettet. Det virker rigtig godt for mig. Nogle gange kan man lige finde andre forklaringer på nettet, der hjælper en til at forstå det bedre. Men det, der nok hjælper mig bedst, er helt sikkert at have læst inden forelæsningen, så man har en fornemmelse af... Det er ikke alle forelæsere, der lige tænker på, at det ikke er alle studerende, der har gået på gymnasiet... Altså, 'Vi forventer ligesom, at I alle ved, hvem Freud er' og der forklarer bogen ligesom: 'Freud står for det og det og det', hvor underviseren godt kan stå og være lidt forudindtaget og tro, at alle har gået på gymnasiet og selvfølgelig ved det og at alle har læst og det er jo bare ikke altid sådan.

I: Du siger, at du vender det i din studiegruppe... Kan du sige noget mere om den læring, der sker i studiegruppen?

S11: Altså, hvis der er noget, vi ikke rigtig forstår, så plejer vi at være rigtig gode til lige at snakke sammen... Først og fremmest kikker vi i bogen og læser det i gruppen og hvis vi så stadig ikke forstår det, så går vi videre til nogle af andre for at høre, om de har nogen noter eller et eller andet omkring det og så

deler vi det imellem os og hvis vi så stadig ikke forstår det, er der altid en, der lige prøver at google det for at se, om man kan finde en løsning på nettet og når man så finder en løsning, så skriver man... Vi bruger typisk sådan nogle gruppesamtaler og så skriver man det lige ind der, at man er kommet frem til det og det og det.

I: Så de andre kan få glæde af det også?!

S11: Ja. Det er der naturligvis nogen, der ikke gør. Men i min studiegruppe gør vi det. Altså, hvis jeg har siddet og læst, som den eneste til en forelæsning og sidder med 9 siders notater til 90 siders 'lektier', så er det nok ikke lige det, jeg deler. Så er det mere, hvis de lige mangler noget til et bestemt punkt. Men ellers deler vi med hinanden - man må naturligvis ikke bruge noterne, men man må gerne bruge hinandens til inspiration, hvis man ikke lige selv når at få læst. Det, synes jeg, virker rigtig rigtig godt.

I: Kan du prøve at tænke tilbage på en forelæsning, du følte, du fik specielt meget ud af?! Altså, hvor du følte, du lærte en masse, eller hvor du oplevede bedst at kunne huske det efterfølgende. Og hvorfor?!

S11: Vi havde en forelæsning i grundlæggende kommunikation, hvor vi var ude at lave nogle rollespil. Først og fremmest havde vi læst nogle teorier, som underviseren så gennemgik med os. Altså, hvorfor er det vigtigt og... Og underviseren var også rigtig god til at komme med eksempler, så man ligesom kunne forholde sig til det. At det fx er vigtigt at nikke, når du skal lytte efter og sådanne nogle ting. Så gik vi ud i nogle grupper, hvor vi lavede det her rollespil og hvor vi så skulle komme med konstruktiv kritik til hinanden og hvor vi havde fået udleveret et ark, hvor der var beskrevet forskellige situationer, vi skulle prøve at spille. Vi fik alle sammen lov til både at se hinanden og til selv at prøve det. Det var en rigtig god måde for mig, for jeg er sådan, at jeg nok helst skal have tingene i hænderne for, at det kommer til at fungere bedst oppe i mit hoved. Og så er det også rigtig godt at få et andet syn på sig selv - altså, hvad skal jeg være bedre til. Det virker rigtig nemt, når underviserne står og siger, at vi bare skal huske at gøre sådan og sådan, men hvis vi ikke selv får det prøvet, så kan det være meget, meget svært at gøre det i den rigtige situation. For man tror måske, man gør det rigtigt, men faktisk gør man det helt forkert - uden man selv kan se det. Det var rigtig godt, for på daværende tidspunkt var hun den første, der tog fat i vores studiegrupper og siger, at vi skal arbejde i dem, for det havde vi slet ikke gjort før det. Så det var rigtig godt for mig - også lige at få sat ansigt på dem, jeg var i gruppe med og få lavet noget konstruktivt sammen.

I: Er det underviserne, der laver studiegrupperne?!

S11: Ja. Der er obligatoriske studiegrupper her på første modul og på andet modul, skal vi så selv lave dem.

I: Nu hopper jeg ned til næste spørgsmål, men det betyder jo så ikke, at jeg ikke vender tilbage til din oplevelse af forelæsningerne på et senere tidspunkt.

S11: Ja, det gør du bare.

I: Før spurgte jeg til hvilke dele af forelæsningerne, du fik mest ud af og nu vil jeg så gerne høre hvilke dele af gruppearbejde og summeøvelser, du oplever, du får mest ud af - og hvorfor?!

S11: Jeg får helt klart mere ud af gruppearbejdet, da jeg ikke er ret meget for summeøvelserne. Tit kan man sidde til en forelæsning, hvor man begge to er i tvivl og så bliver man egentlig bare et endnu større spørgsmålstegn, så derfor har summeøvelser aldrig rigtigt fungeret for mig. Så fungerer gruppearbejdet meget bedre, specielt hvis alle sammen er engageret. Det fungerer også rigtigt godt, hvis vi skal gennemgå noget stof, vi har styr på - det er ikke så godt, hvis vi skal arbejde med noget, vi ikke har gennemgået før, for så sidder vi bare alle sammen der med vores egne meninger og det kan godt give konflikter og det synes jeg sjældent, der kommer noget godt ud af. Gruppearbejde kan være rigtigt godt, hvis vi skal arbejde med noget, vi har fået gennemgået til forelæsningen, for så har man noget at forholde sig til.

I: Hvis du kikker på Jeres gruppearbejde, er der så noget, du føler, du især får noget ud af enten fagligt eller personligt?! Fx når du skal argumentere for din holdning; når du skal lytte til de andre og stille kritiske spørgsmål eller når du skal få og give feedback?!

S11: Jeg får en masse personligt ud af fx at give hinanden kritik, for der er vi bare ærlige og det, synes jeg, giver rigtigt godt. Men hvis vi fx skal sidde og lave en opgave, så føler jeg ikke, jeg får så meget ud af det - der er alt for mange elementer i spil; det er alt for frustrerende og vi sidder alt for mange mennesker sammen. Skal vi derimod rette hinanden - det får jeg rigtigt, rigtigt meget ud af. Også hvis vi skal rette noget, en har skrevet, eller noget vi har tænkt os at lave og vi ligesom sidder og retter hinanden, det giver bare... Det giver et lidt andet perspektiv på tingene, for underviserne giver jo ikke de samme kommentarer, som ens studiekammerater gør.

I: Er der noget, du føler, du ikke får så meget ud af i forbindelse med gruppearbejdet?!

S11: Uha, sådan noget med læsning og hvis man har aftaler i gruppen og... Der er jeg nok ikke lige en teamplayer. Der er vi for mange mennesker og det er meget forskelligt, hvordan vi vil arbejde med vores ting. Hvis vi skal skrive noget sammen, fx en redegørelse for et eller andet, vi har haft, så kan det godt blive lidt træls, for det ender tit med, at der bare er to, der sidder og laver det, fordi vi bare er for mange til opgaverne.

I: Hvor mange er I i gruppen?

S11: Vi er 5 i min med mig. Og hvis vi fx skal sidde og skrive en side, så er vi bare for mange og der ville jeg ønske at grupperne var mindre. For det ender tit med, at der er en, der laver det hele, mens nogen slet ingenting laver. Og det får jeg ikke noget ud af, for der er det måske kun to, der går ind og præsterer og tre andre, der bare sidder og siger: 'Ja, det er også rigtigt, sådan kunne vi også skrive det', og det er ikke lige så intenst. Jeg får ikke noget ud af det, hvis vi sidder for mange, for så bliver det bare for... overfladisk, om man kan sige det sådan. Man kommer ikke rigtigt ned og får stoffet i hænderne.

I: Er du en af dem, der er med til at formulere svarene eller trækker du dig mere?!

S11: Det er nok meget svingende. Det kommer an på, hvad det er. I min studiegruppe er jeg nok en, der læner mig tilbage, for jeg gider ikke, hvis alle ikke laver den samme indsats og det er desværre ikke alle i min studiegruppe, der gør. Men hvis det er et gruppearbejde, så tager jeg gerne teten og læser måske op for gruppen eller sørger for, alle får vores notater og sådan noget, så når det er de selvvalgte grupper, så synes jeg i hvert fald meget, jeg prøver at deltage aktivt. Så godt som jeg nu kan. I studiegruppen er jeg nok den der lige... Hvis de ikke vil hjælpe mig, så vil jeg heller ikke hjælpe dem. Der er jeg nok lidt egoistisk. Jeg ved godt, det er den forkerte moral at have, men... man har bare heller ikke tid til at hjælpe alle. Rigtig ærgerligt. Men hvis man ved, man ikke får noget igen, så kører man lidt surt i det og så er det bare ikke så fedt at hjælpe.

I: På den ene side har vi studiegrupperne, hvor du mere lytter til diskussionerne og på den anden side har vi

grupperarbejdet, hvor du godt kan finde på at tage teten - hvilken type, føler du, du får mest ud af?!

S11: Den, hvor jeg tager teten og er mere aktiv, helt klart! For der er jeg nok meget sådan, at jeg sætter mig et mål og så vil jeg gerne nå det. Og det er rigtig godt, fordi vi har hinanden - vi er alle sammen inde i det, fordi vi alle sammen deltager aktivt. Og så kan man meget bedre sparre med hinanden og man kan virkelig få nogle gode diskussioner, hvor man tænker: 'Ej, det havde jeg slet ikke tænkt på!'. Folk er så meget inde i stoffet, at det kan diskuteres ordentligt, uden at det bliver sådan noget overfladisk noget. Og så kommer de andre fx lige med en ny teori, man slet ikke selv havde tænkt på eller... Man får de andres perspektiver på det. Det får jeg helt klart mest ud af, fordi vi alle sammen er inde i det og vi kan alle sammen sparre med hinanden og det er ikke bare noget med, at der er en - to, der sidder og diskuterer, mens de andre bare sidder... Jeg kan godt lide, når vi er meget faglige. Det får jeg helt klart mest ud af - også fordi vi ligesom er på samme niveau. Jo, vores diskussioner er virkelig guld værd.

I: Når du nævner det med niveauet, er det så fordi, der er forskel på niveauerne?!

S11: Der vil jo være forskel på niveauet, hvis man har læst stoffet og hvis man ikke har det, fordi så kan de godt sidde og rode nogle fag sammen. Og hvis man så skal forholde sig til en eller anden case, fx, ud fra det man lige har læst og besvare spørgsmålene ud fra de teorier, så er man altså på et andet niveau, hvis man har læst stoffet end hvis, man ikke har. Så der bliver altså nemt en niveauforskel. Hvis man har læst, holder man nok også nemmere fokus uden at sprede sig for meget ud. Så afgrænser man det også mere og så kan man nemmere gå i dybden med det, i stedet for at man sidder og ikke ved, hvad man skal gå i dybden med og man trækker den ene teori frem og så den næste. Det kan godt blive meget meget forvirrende. Så jeg synes helt klart det er et andet niveau og det er også en anden måde snakken foregår på, fordi så sidder der ikke noget og bliver irriteret over, der er nogen, der ikke har læst. Så er man ligesom lidt mere enige om spillereglerne, om man kan sige det sådan.

I: Ja... Du sagde på et tidspunkt, at du fik rigtigt meget ud af det, når der kom nye vinkler på, sidder du og tager notater under vejs i de gruppearbejder?!

S11: Ja. Hvis der kommer et eller andet, hvor jeg bare tænker: 'Det er godt - det skal huskes!'. Ja, det gør jeg helt klart. Jeg kan rigtigt godt lide at få det skrevet ned. Der er så meget og så kan man ikke altid lige holde

styr på det og så er det godt lige at få det noteret. Det er rigtigt godt.

I: Tager du også notater til forelæsningserne?!

S11: Ja, det gør jeg.

I: Så har jeg et spørgsmål, der går på, hvilke forskelle - og nu er det så, jeg prøver at få de omtalte nye vinkler på - hvilke forskelle oplever du rent læringsmæssigt mellem forelæsninger og gruppearbejde?! Altså, hvad lærer du bedst hvor?!

S11: Ja, ok... Uh, den var godt nok svær... Jeg lærer nok bedst ved gruppearbejdet. Jeg lærer ikke så meget ved forelæsningserne. Det gode ved gruppearbejdet er, at man ligesom får det anvendt. Det kan typisk være ved nogle spørgsmål eller et eller andet, man skal gennemgå - og det giver bare rigtigt godt. Forelæsningserne er også rigtigt, rigtigt gode, men hvis man står med en forelæser, der ikke 'rammer' en fra starten, kan det være rigtigt svært at få noget ud af en forelæsning. Så jeg vil nok sige, at gruppearbejdet giver mest, for der får man anvendt det, man har lige lært. Men igen - det kommer altid an på hvilken gruppe, man er i. Er jeg i min studiegruppe, får jeg mest ud af forelæsningserne og hvis jeg er i min egen selvvalgte gruppe, så får jeg helt klart mere ud af gruppearbejdet. Så det varierer nok lidt.

I: Hvor tit vælger I selv, hvem I vil arbejde i grupper med og hvor tit er I i studiegrupperne?!

S11: Det er nok sådan 50-50. Det er alt efter, hvad forelæseren lige føler for. Jeg er også med i en anden gruppe, som jeg skal skrive projekt med på andet modul, og vi snakker fx sammen dagligt om, hvad vi lige skal have læst og holder hinanden op på det, hvis der er en, der ikke lige er i skole. Vi mødes tit udenfor skoletiden. Men jo - i forbindelse med selve undervisningen er det helt klart 50-50.

I: Er der andre forskelle?! Fx hvis det handler om at lære en teori bedst - lærer du den bedst, når du får den gennemgået, eller lærer du den bedst, når I arbejder med den i gruppen?!

S11: Jeg lærer helt klart bedst, når jeg arbejder med det i gruppen, fordi så får man lige 'rørt ved det' og man får andre perspektiver på det. Det kan godt være meget, meget svært 'at tage ind', når underviseren står og underviser i det. Men så er det godt at komme ud i gruppen og sidde med det, for der, synes jeg helt

klart, jeg lærer det bedst, for der har man lov til at stille de her 'dumme' spørgsmål og man får mulighed for virkelig at arbejde i dybden og starte på det niveau, man nu er på og så tage den derfra.

I: Tidligere fortalte du, at det ikke var så godt, hvis I sad i gruppen og ikke rigtigt havde styr på det, I skulle diskutere, så var det ikke så godt - så, forstår jeg dig korrekt, når jeg konkluderer, at det er vigtigt at have fået gennemgået teorierne, før I skal arbejde med dem i grupperne?!

S11: Ja, for så har man et udgangspunkt og man har fået en fornemmelse af det. Altså, nogle teorier kan man jo godt sidde og tænke: 'Jamen, er det overhovedet rigtigt det her - har vi totalt misforstået det?'. Og så er det rigtigt godt, man lige har undervisningen til at spore sig ind på den retning, man skal gå og lige selv få lov at forholde sig til det. Så helt klart - hvis forelæseren har gennemgået det, er det godt, hvis forelæseren ikke har gennemgået det, er det mindre godt. Så ja, det er sådan, det skal forstås.

I: Nu har jeg et spørgsmål, der går på, hvilke kompetencer, lært til forelæsningserne, kan du tage med... eller ser du som vigtige for arbejdet som uddannet socialrådgiver og hvilke kompetencer, lært i forbindelse med gruppearbejde og summeøvelser, ser du som vigtige?! Og - er der forskel?!

S11: I forhold til forelæsningserne er det, jeg ser som vigtigt at bruge, når jeg kommer ud i job, sådan noget som vi har lært i 'grundlæggende kommunikation', hvor vi virkelig går ned... Altså som forelæseren siger: 'Jeg ved godt, I kender det her, men I tænker ikke nok over det' og det er rigtig godt. Og sådan noget som socialt arbejde - med helhedssyn, hvor man ligesom kommer ud og skal tænke på... Man lige skal komme under den her overflade. Til forelæsningsen fik vi virkelig nogle gode begrundelser og fik gennemgået nogle situationer, hvor vi godt kunne se, at det her er skide vigtigt. I forhold til gruppearbejde og summeøvelser - hmm, jeg ved ikke lige med summeøvelserne - men i forhold til gruppearbejde handler det om, hvordan vi skal lære at bryde de her grundlæggende fordomme og det er jo noget af det, vi lærer i 'grundlæggende kommunikation'. Så studiegrupperne er der, hvor vi alle sammen får lov at afprøve det og hvor vi skal lære at acceptere, at der bare er nogen, man arbejder dårligt sammen med og nogen, man arbejder godt sammen med og hvordan får man så det bedste ud af situationen og hvordan møder man et andet menneske, hvor det lige er nu og hvordan hjælper man det mest muligt. Så jo, jeg synes helt klart, at begge dele har givet godt, men jeg vil helt klart sige, at det nok mest er undervisning i sådan noget som

kommunikation og socialt arbejde, der giver mig mest til, når jeg er færdiguddannet. I forbindelse med studiegrupperne handler det også meget om at kunne arbejde sammen med nogen, andre har besluttet, man skal være sammen med og så skal man altså bare få det til at fungere. Og det kan man jo også risikere, når man er færdiguddannet, hvis man nu får en bruger, der ikke lige er den, man har det bedste forhold til og så skal man få det til at fungere alligevel.

I: Godt, så lader jeg lige det ligge en stund. Og så vil jeg i stedet spørge dig til dine 'lektier' - har du gjort dig nogle tanker om, hvordan du læser dem for at lære dem bedst?!

S11: Ja, det har jeg. Typisk står det med skråskrift i bøgerne, hvis der er et eller andet vigtigt begreb og det er vigtigt for mig at skrive det ned. Jeg bruger meget den metode, at jeg tager tre ord og lærer dem udenad og forklarer dem og så kobler jeg endnu tre på og så kører jeg seks ord igennem osv. For jeg lærer det helt klart bedst, hvis jeg får det skrevet ned på min egen måde, med min egen forklaring og nedenunder skriver jeg så bogens forklaring. Og hvis det så stadig er helt volapyk, så googler jeg det. Og ja, hvis jeg fx synes, der er for mange sider, så går jeg ind og kikker forelæserens slides, for så kan man typisk se, hvad hovedfokus er og så skimmer jeg det, der ikke står i slidesene og resten gennemlæser jeg, fordi ellers kan man simpelthen ikke nå igennem det. Så kører man i hvert fald hurtigt ned, hvis man skal læse alle siderne. Så jeg lærer bedst, når jeg lægger fokus på det og det og det.

I: Og så gør du så det, at du bearbejder det og sætter dine egne ord på for yderligere at få...?!

S11: En ordentlig forståelse af det. Til forelæsningerne kan jeg godt lide at kopiere deres power points over i mine egne noter og så lige skrive undervisernes guldkorn ned med mine egne ord. Det er i hvert fald sådan jeg lærer mest af mine lektier - ved at stille det op overfor hinanden.

I: Jeg ved godt, vi nærmest ikke har talt om andet indtil nu, men hvordan lærer og husker du bedst?! Jeg har nogle eksempler her: Jeg husker bedst, når jeg selv er på banen; når jeg får gentaget på forskellig måde; når jeg skriver notater og stikord og jeg lærer bedst, når jeg bygger videre på noget, jeg ved i forvejen; når jeg synes, det er spændende, osv.

S11: Jeg husker helt klart bedst, når jeg selv er på banen, når jeg selv får lov til at formulere det og får at vide, at jeg har husket det rigtigt. For jeg er nok meget den, der har brug for at have styr på det, så der

bliver virkelig terpet. Og jeg lærer helt klart bedst, når jeg ligesom får det ud og sagt i et 'åbent forum', hvis man kan sige det sådan, altså at man får snakket om det og man så bagefter får at vide, at det er korrekt. Og så klæber det sig fast. Det er naturligvis forskelligt, men lige for mig handler det om at få det sagt og fx høre underviseren sige det, man også selv ville have sagt. Så ja, helt klart når man får det sagt til en fagperson, der siger, at det er korrekt, det er nok der, jeg lærer aller-allerbedst.

I: Ville det også kunne ske i forbindelse med et gruppearbejde, hvor dine medstuderende fx siger 'Det er også vores oplevelse'?!

S11: Ja, det ville det også. Med mindre det kommer fra en, jeg ved, der ikke har styr på det. Hvis personen siger: 'Jamen, det er også sådan, jeg har tænkt det', så tænker jeg, jeg nok hellere må hjem...

I: Og læse det igen.

(Der grines)

I: Hvordan i forhold til motivation og interesse - oplever du, at du bedre husker det, du interesserer dig for eller er det lidt lige meget for dig?!

S11: Jeg tror, det er lidt lige meget for mig. Naturligvis husker jeg noget, hvis jeg synes, det er spændende eller hvis det virkelig interesserer mig, men det betyder jo ikke, at jeg ikke husker det andet også.

I: Så du kan godt gå fra en forelæsning, du grundlæggende ikke finder særlig interessant og føle, du har fået lige så meget ud af det, som ved en forelæsning der virkelig fangede din interesse?!

S11: Ja, det synes jeg godt, jeg kan.

I: Og det handler om, at du har skrevet løbende noter,... eller?!

S11: Ja, og at forelæseren har været god til at ramme mig; været sjov, energisk, interessant; har stillet det op på en overskuelig måde; har sørget for vi ikke har 70 siders læsning for, men bare 20, så man virkelig kan

fordybe sig og man derfor mødte velforberedt op; og man bare føler, at det var sgu en god forelæsning. Underviseren havde gennemgået nyt, men personen havde også tilføjet en masse og det blev bare bundet sammen på en helt ny måde og underviseren havde også tid til at spørge: 'Er der noget, I ikke forstår her?'. Det, synes jeg, kan give rigtigt, rigtigt meget. Efter sådan en forelæsning går man bare hjem og tænker: 'Jah, det er et nyt yndlingsfag det her!'. Helt bestemt.

I: Jeg har også et spørgsmål, der går på, hvorvidt du har oplevet en situation, hvor du har tænkt: 'Det her, synes jeg, er vanvittigt spændende' og hvor du så har forholdt dig til, hvordan du så bedst muligt sikrede, at du lærte og huskede det?!

S11: Ja, det synes jeg, vi har prøvet. Hvordan skal jeg lige forklare det? Fx at man har siddet derhjemme og tænkt: 'Det her skal bare overstås' og så bliver man faktisk fanget af det og tænker: 'Hvorfor har det ikke fanget mig noget før?' og så prøver man virkelig bare at sætte sig ind i det og så er man virkelig bare fremme på stolen til forelæsningen og man sidder bare virkelig og følger med. Jo, det kan man godt opleve. Det, synes jeg, faktisk tit der sker. Eller hvor man måske har kæmpet med at læse hjemme og så kommer til forelæsningen og bare tænker: 'Det er bare fedt det her - det er lige mig!' eller man har læst et eller andet derhjemme og tænker: 'Nej, det var godt nok spændende - det skal jeg læse noget mere om' og frivilligt læser videre. Det, synes jeg godt, man kan blive ramt af.

I: I de situationer læser du så på en anden måde, end når du læser de andre 'lektier'?!

S11: Ja, det gør jeg helt klart - der er gennemlæsningen virkelig.... Hvor man virkelig sætter sig ned og virkelig tager sig tiden til det: jeg kan godt nogle gange synes, at lektierne kan blive for meget og man virkelig godt kan sidde efter en 8 - 4 dag og så sidde derhjemme og skulle læse 100 sider, hvor det måske lige bliver lidt for meget skimning og lidt mindre gennemlæsning, fordi man ved, at forelæseren alligevel gennemgår det dagen efter. Hvis det så virkelig fanger en, så tager man sig tiden og man synes bare: 'Jeg kan bruge hele dagen på det her'. Det kan jeg i hvert fald godt opleve.

I: Når du læser lektier eller får gennemgået noget til forelæsningerne - nu skal jeg lige se, om jeg kan få det

formuleret, så det giver mening - er der så forskel på din læring, hvis det, der bliver sagt, er noget, du kan koble på noget, du ved noget om i forvejen, i forhold til hvis, det er noget, der er helt nyt for dig?!

S11: Jeg føler helt klart, at det kan fange mig nemmere, hvis jeg kan koble det til et eller andet - og det er også derfor, at det kan fange mig meget, meget bedre, hvis underviseren kobler undervisningen til noget mere hverdagsagtigt, fordi så kan man bedre forholde sig til det. Altså, hvis underviseren fx fortæller om en, der har sukkersyge, så kan man tænke 'Nå ja, jeg havde jo også hende i min familie, der havde sukkersyge og det har jeg alligevel set et par gange' og så kan jeg bedre huske det. Eller hvis underviseren fx viser et klip med en psykisk syg, der er ude at gå en tur og man så tænker: 'Nå ja, der er jo også en tæt på der, hvor jeg bor, der også går de her ture', og så kan man pludselig meget bedre koble det og sætte det i relation... Det virker bedre på mig, hvis jeg kan sætte det i en boks og så sige: 'Det kender jeg godt!'. Det, synes jeg helt klart, giver en meget bedre læring for mig, fordi så får jeg også mere lyst til at sætte mig ind i det, når jeg kan sige, at det er noget, jeg i realiteten kan opleve i hverdagen. I forhold til hvis det er noget helt, helt nyt, jeg aldrig nogensinde har hørt om før, for så kan det godt have svært ved at fange mig - for hvor vigtigt kan det så egentlig være, når man aldrig før er stødt på det og man måske ikke helt forstår essensen af det og man derfor ikke kan koble det på noget, man har set eller læst. Så kan jeg godt have svært ved at blive fanget af det og lære det. Det er ligesom om, at det man har lært før, det kobler sig bare lidt bedre. Det er ligesom mange løse puslespilsbrikker, der pludselig kan sættes sammen.

I: Nu er vi ved at være næsten ved vejs ende... Og derfor har jeg et spørgsmål, der går på, hvilke kompetencer du ser som væsentlige for en socialrådgiver?!

S11: Der er væsentlige? Det, synes jeg, er, at man kan finde ud af at lytte og at man kan finde ud af at sætte sig i den andens sted... I et perspektiv hvor man ikke er over den anden. At man kan finde ud af at komme under overfladen og at man kan finde ud af at vise empati. Og at man kan finde ud af at udføre sit job, selv om den anden har det rigtig, rigtig skidt. Jeg synes, det er rigtigt vigtigt, at man som socialrådgiver kan lytte og vise interesse - og hjælpe den anden bedst muligt! Så vidt det er muligt og hvis man ikke kan, så må man forklare, hvorfor man ikke kan. At vise, vi ikke er de der 'skidtninger', som folk går og tror. Vi er ikke bare ude på ikke at hjælpe, for det er et fuldstændigt andet syn, os der sidder og læser i hvert fald har, vi vil da gøre alt for at hjælpe andre mennesker. Det vil de fleste socialrådgivere da. Så - helt klart det der med at kunne lytte; vise empati; møde borgeren, hvor borgeren nu en gang er; og så få hjulpet personen videre fra det punkt. Det er helt klart de kompetencer, jeg synes, der er vigtigst. Det kan godt være, jeg vil sige noget

andet, hvis du spørger mig om nogle år...

I: De kompetencer, lærer du dem bedst til forelæsningserne, i gruppearbejdet, når du sidder og læser lektier eller?!

S11: Det er helt klart til forelæsningserne, hvor vi har det der rollespil med vores studiegrupper og hvor vi bliver trænet i alt det der. Jeg har også stærkt på fornemmelsen, at det kommer, når vi skal ud i vores studiepraktik og vi ligesom får lov til at prøve det. Men jeg lærer det også, når jeg sidder derhjemme og læser det, for der får man jo en faglig forklaring på det og når man sidder i grupperne og gennemgår det eller får afprøvet det. Det, synes jeg, jeg får rigtigt meget ud af. Jeg synes ikke, jeg får så meget ud af, at forelæseren bare står og siger alt det, vi skal huske, for når vi så kommer ud i situationen, er det bare noget helt andet. Vi skal bare have fingrene i det. Altså, hvis forelæseren viser en film, hvor vi fx ser en socialrådgiver, der agerer på en bestemt måde, så giver det rigtigt meget, men hvis forelæseren bare står og snakker, så virker det ikke rigtigt. Men her er det noget, der er sket ude i virkeligheden, det er noget, man kan forestille sig og det hjælper - specielt hvis man så også snakker om det og kobler det med teorierne. Eller hvis vi laver rollespil, hvor det jo går ind og giver os den her situationsfornemmelse... For det kan godt være svært, når forelæseren står og siger: 'Jamen, I skal snakke med en borger, der sidder og græder - så hvad vil I gøre?', der kan det godt være svært at sætte sig i den her situation, hvor det er nemmere, når vi så laver rollespil eller ser den her film. Hvis jeg sidder og læser lektier hjemme, er det også nemmere, for der har jeg lige tid til at give hovedet lov til at tænke: 'Hvad ville jeg egentlig have gjort her?'. Men jeg vil helt klart sige, at det er arbejdet i gruppen, der giver mest - og rollespillet, fordi der får du prøvet det. Man kan godt tænke, at det har jeg da bare styr på, men når det kommer til stykket, så er det bare noget helt andet.

I: Får I nogle cases at arbejde med nogle gange?

S11: Ja, det gør vi fx sammen med studenterinstruktorerne. Men i 'grundlæggende kommunikation' har vi fx også nogle cases, hvor en skal spille en borger, der er oprørt og en skal spille socialrådgiveren og en skal sidde og høre efter og en skal sidde og notere, hvad der kunne gøres bedre. Så får man ligesom anvendt det og så lærer man... jeg, det i hvert fald meget, meget bedre. Også fordi underviseren så kommer rundt og kikker med og siger: 'I gør det rigtigt - og det skal I bare fortsætte med'. Det er rigtigt fedt. Og det er det samme med studenterinstruktorerne - vi afleverer de her opgaver til dem og bagefter så gennemgår vi

dem slavisk og hvis der er noget, vi ikke har gjort rigtigt, så har de tid til at forklare os det. Ligesom det, jeg sagde tidligere med, at man lige får den der fagpersons godkendelse - at det er rigtigt, det, man har gang i. Altså, hvis man bare får at vide, at noget er forkert og personen ikke tager sig tid til at forklare det ordentligt, så får jeg bare ikke noget ud af det, fordi så lærer man ikke af sine fejl. I studiegrupperne siger ens studiekammerater fx: 'Du skal lige være lidt mere overbærende' eller et eller andet og så kan man virkelig tænke: 'Nå ja, det er rigtigt, det gjorde jeg forkert' og det giver bare meget mere end, når forelæseren står og siger, at det er forkert. Man lærer det meget bedre, hvis man selv har prøvet det, for så kan man lige tænke tilbage på en given situation og sige: 'Nå jo, det er sådan, man skal reagere, det er sådan, man skal agere i den her situation!'.

I: Ja... Nu er vi nået til vejs ende og det sidste, jeg vil spørge dig om, er, om der er et eller andet, du ikke fik sagt eller noget, du synes, jeg ikke fik spurgt om?

S11: Altså, jeg synes virkelig, det kommer an på forelæseren, hvor godt man lærer det. Jeg kan lære lige så meget til en forelæsning, som jeg kan i studiegruppen, det skal jeg ikke lægge skjul på - det er bare meget, meget få undervisere, der kan formå at komme så bredt ud, når vi sidder så mange mennesker. Det har ikke noget med undviseren at gøre - det er, fordi vi sidder så mange mennesker og der lærer man bare nogen gange bedst, når man ikke er så mange. Det kommer også rigtigt meget an på, hvor man sætter sig i lokalet. Sætter man sig ved nogen, der sidder på Facebook hele tiden, så kan det være svært at holde fokus og det kan også være svært at holde fokus, hvis ikke alle er lige så engagerede. Så der er mange faktorer, der spiller ind på, hvor godt man lige lærer den dag. Fx hvor meget man har skullet læse dagen inden. For helt klart - min grænse går nok ved 50 sider, for så lukker min hjerne ligesom af. Og så kan en forelæsning godt virke dårlig, fordi man bare har siddet og læst hele aftenen og ikke rigtigt gider mere. Og så er det lige meget med studiegrupper og sådan noget. Så lærer man bare ikke så meget, fordi man er træt.

I: Jamen, 1000 tak fordi du havde lyst til at stille op!

S11: Det var så lidt. Det var nogle spændende spørgsmål.

I: Tak. Ja, jeg synes jo, det er et vildt spændende område...

S11: Ja, det synes jeg også! Det er nogle fede spørgsmål. De sætter virkelig tankerne i gang.

Bilag 11 - S12

Interview med studerende nr. 12

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med specialet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af, at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I - Interviewer

S12 - Studerende nr. 12

I: Yes. Den første del af spørgsmålene kommer til at handle om forelæserne. Hvilke dele af forelæserne, oplever du, du lærer mest af?!

S12: Det er nok der, hvor der er interaktion mellem os og underviseren. For selv om det måske ikke er mig, der besvarer spørgsmålene, så kan det godt være, at der kommer et spørgsmål, jeg måske ikke selv havde tænkt på, men som måske gør, at der bliver en dialog - selvom det er mellem to andre, så synes jeg, man får meget ud af det alligevel. Fordi der er nogen, der stiller nogle spørgsmål, der er relevante for mig. Hvor imod hvis der er en forelæser, der bare står og... 'prædiker', så bliver det enormt kedeligt og man kan hurtigt miste fokus og i og med, at man kun kan koncentrere sig en vis periode af gangen, så dør det hurtigt ud, hvis det tager halvanden time uden stop og uden spørgsmål og uden noget som helst. Det, synes jeg ikke, giver ret meget. Men de situationer, hvor der er interaktion og hvor man selv kan få lov at være med og man bliver inddraget i det, det, synes jeg, er vigtigt og det er også den måde, jeg lærer bedst på. Derudover synes jeg også, jeg lærer bedst, hvis det er undervisning i mindre grupper. Jeg har meget svært ved de store forelæsninger, fordi det er altid de samme, der stiller de samme spørgsmål og man har måske ikke rigtigt lyst til selv at stille sine spørgsmål, fordi den der interaktion, jeg godt kunne tænke mig at have, den har jeg ikke lyst til at inddrage 180 andre mennesker i. Så derfor synes jeg, jeg lærer bedst i de små grupper.

I: Kan du sige mere om, hvad der gør, at du i interaktionen med underviserne føler, du lærer mere?!

S12: Det, jeg fx synes, er godt ved underviserne er, hvis der fx bliver lavet en eller anden sjovere formulering eller en eller anden omformulering, som der kommer et guldkorn ud af, så kan jeg huske det

meget bedre. Ofte er det også, fordi det er begrænset, hvad der er af interaktion eller dialog mellem underviser og os studerende, men når der så er noget, så bliver det næsten altid omformuleret med et eller andet... anderledes og det er det, jeg tror, jeg lærer mest ved.

I: Fordi det bliver bygget ovenpå?!

S12: Ja, lige præcis. Ikke fordi det bliver forklaret igen. Det har vi jo ligesom fået allerede plus, at vi også har læst 'lektierne'. Men det der med at... hvad skal man sige... det at uddybe noget er ofte ikke vigtigt for underviseren, fordi vedkommende ikke ved, at det er nødt til at komme ned på et niveau lidt længere nede til os studerende. Så det, tror jeg, er det, man lærer mest ved.

I: Kan du sætte nogle flere ord på det?!

S12: Underviseren forklarer det på en anden måde, hvis vi ikke har forstået det i første gennemgang. Altså, hvis vi ikke har forstået ordene eller begreberne, du ved.

I: Hvad gør du selv til forelæsningsne for at huske og lære bedst?!

S12: Jeg husker bedst ved at fange de her små signaler. Altså, hvis der kommer et guldkorn, så er det ikke nok for mig bare at skrive det ned, jeg skal også danne mig et overblik og sige: 'Hvad er det egentlig, det her ord betyder, hvad er det egentlig, det betyder i den her sammenhæng?'. Og derudover tror jeg også, at det er vigtigt for mig at tage noter, men det er ikke lange sætninger, det er stikord. For når jeg så sidder med det selv, så kan jeg læse et eller andet stikord og så kan jeg sætte det sammen med det, underviseren sagde, for det har jeg jo forsøgt at huske. Det, tror jeg, er den måde, jeg gør det på. Men der er mange, der gør det anderledes.

I: Hvordan gør de det fx?!

S12: Der er rigtig mange, der skriver rigtig lange sætninger og nogle skriver også nærmest hele forelæsningsen ned, men jeg ved fra mig selv, at jeg alligevel ikke gider læse det hele igennem. Hvis jeg har et overblik med en masse stikord eller små sætninger, så får jeg meget mere ud af det, for så får jeg lov til at tænke selv. Det er i hvert fald sådan, jeg oplever det.

I: Hvis du skal prøve at tænke tilbage på en forelæsning, som du synes, var specielt givende, hvad var det så, der gjorde netop denne specielt givende?!

S12: Især i jura har vi haft en god underviser, der har været rigtig god til at... Der har vi så heller ikke været mere end to klynger - dvs. max 50 mennesker til undervisningen, så det, synes jeg, var rigtig godt. Og underviseren var rigtig god til at bringe os ind i emnet og stille nogle spørgsmål, hvor - selv om man sidder og skutter sig lidt og gemmer sig og tænker: 'Nu tager personen bare ikke mig!', så sad man alligevel også og tænkte: 'Jeg ved det jo godt, jeg ved det jo godt!', fordi meget af det har vi jo læst hjemmefra, så underviseren bringer os ind i det ved at stille os nogle spørgsmål, vi skal svare på. Og et eller andet sted så husker man det bedre så og selv om den studerende svarer forkert - og selv om det er mig, der svarer forkert - jamen, så lærer man det og husker lige præcis den episode, for man har lyst til at svare, når der ikke er så mange. Derudover var power point præsentationen meget kort og præcis, men underviseren uddybede **alt**, hvad der stod. Det var noget, der var forståeligt, det var noget, der kom ned på et niveau, som andre mennesker kunne forstå, selv om det er jura! For jura er et fag, hvor man taler meget, meget... snørklet. Og derfor, synes jeg, det fungerer meget, meget bedre, når man får det på dansk. Det er der nogle forelæsere, der ikke er så gode til, men det er også fordi, de har siddet med det i de sidste 40 år, ikke. Og faktisk, så tror jeg lige så godt, at det kan være det tidspunkt, hvor jeg... Jeg har det meget med at sidde og hviske til sidemanden, når der bliver stillet et spørgsmål, fordi så ved jeg, at jeg i det mindste har tænkt over svaret. Men selv om jeg så tager fejl, så bliver jeg bevidst om det og lærer af det. Så der er jeg også selv aktiv, selv om jeg ikke svarer 'på klassen'. Jeg synes generelt, det er meget vigtigt, at underviseren bringer os studerende ind i undervisningen.

I: Hvordan ser du på undervisernes brug af eksempler - giver det dig en særlig læring, at de kobler eksempler på det, de gennemgår?!

S12: Kun hvis det er eksempler fra deres egen erfaring. Det der med bare at finde på et eksempel giver ikke... Jo, det kan godt give noget, hvis de fx har bragt en case ind - men et eksempel kan nogle gange forstyrre mere, end det hjælper, hvis det ikke lige passer 100 % på det, som forelæseren siger. Hvis det er eksempler fra egen erfaring, synes jeg, det er noget lidt andet, fordi så er det noget specifikt, der handler om lige præcis det, vi gennemgår. Lad os sige, det handler om en specifik paragraf i en lov, så er det jo noget helt specielt konkret, hvorimod et opdigtet eksempel hurtigt kan blive lidt ... 'mudret' i den sidste

ende. Det synes jeg i hvert fald. Men jeg synes faktisk, deres eksempler er rigtig gode. Vi har også en underviser, der konstant laver eksempler med en ældre dame, der skal have sveskejuice og det er jo så et eksempel, underviseren har fra sin egen praksis og selv om det er det samme eksempel, der bruges hver gang, så giver det rigtig god mening, fordi det er et eksempel fra virkeligheden. Det havde været noget andet, hvis underviseren bare havde fundet på det. Men nu har underviseren jo også fortalt os baggrunden for det her eksempel. Jeg tror måske også, at det er det, det handler om - at vi skal kende baggrunden for det. Hvis det er eksempler fra virkeligheden, så kender vi baggrunden. Hvis det er opfundne eksempler, så er der mange ting, man ikke umiddelbart ved. Det er der mange af underviserne, der er gode til - men der er også mange, der bare finder på eksempler, som er knapt så brugbare. Men det tror jeg godt, de selv kan mærke.

I: Det der sveskejuice-eksempel må have gjort indtryk på Jer - for de studerende, jeg interviewede på 9. semester, snakkede også om eksemplet med sveskejuice.

(Der grines)

S12: Og det er bare så godt et eksempel! For underviseren fortalte os jo baggrunden for, at den her klient skulle have sveskejuice og selv om eksemplet bruges hver gang, så passer det bare ind, når underviseren forklarer det - for underviseren forklarer det jo i de sammenhænge, personen selv har brugt det. Og det, synes jeg, er fantastisk. Personen er så også en rigtig god underviser!

I: Har I prøvet at lave summeøvelser i forbindelse med forelæsningerne - fx et par minutter, hvor I lige skulle diskutere dette eller hint med sidemanden?!

S12: Ja, det har vi flere gange. Jeg synes, det er svært at holde fokus. Jo, jeg tror, vi er gode til at gøre det, men vi falder hurtigt fra og begynder at snakke om noget andet. Selv om det kun er to minutter eller hvor meget, det nu er. Vi oplever at skulle lave summeøvelser, men vi oplever det heldigvis ikke så tit.

I: Summeøvelser er underviserens mulighed for lige at give Jer to minutter til at overveje det, I er ved at gennemgå. Og når du så fortæller, at du lige hvisker til sidemanden, så er det jo egentlig også en summeøvelse, så hvad er forskellen på de to ting?!

S12: Når du får stillet den her summeøvelse, så får vi som regel mere tid, end man kan holde fokus på det. Jeg ved godt, det lyder åndssvagt, når det kun drejer sig om to - fem minutter, men nogen gange sidder nogle af de andre og laver noget andet eller snakker om noget andet. De holder ikke fast i det. Jeg forstår godt, at det er for lige at give os tid til at diskutere det, men... Men du har ret, at når jeg lige siger til sidemanden, at mit svar er sådan og sådan, så... Men man skal bare tænke over tingene på en anden måde i de her øvelser, synes jeg. For det handler ikke om at kunne give et svar, det er som regel for, at vi lige kan diskutere det og når min sidemand så begynder at sige: 'Jamen, det er ikke sådan, jeg ser det' eller 'Jeg synes, vi skal snakke om noget helt andet' eller begynder at snakke om noget privat, så begynder det bare at tage en drejning, hvor jeg ikke længere forstår det og jeg ikke længere har nogen mulighed for selv at få tænkt mig om. For så skal jeg også have den anden med.

I: Jeg vender tilbage til forelæserne lidt senere. Og vil i stedet tage udgangspunkt i din oplevelse af gruppearbejde. Hvilke dele af gruppearbejdet, oplever du, du lærer mest af?! Jeg har forresten forstået på min sidste informant, at der er to typer gruppearbejde - studiegrupper, der er bestemt af underviserne og grupper, I selv har valgt, er det rigtigt?!

S12: Ja, det var nogle som var lavet helt fra start af.

I: Så jeg vil også gerne snakke om forskellen på læringen i de to typer gruppearbejde, hvis du oplevede en sådan?!

S12: Det gjorde jeg - for der var rigtig stor forskel! Jeg lærer helt klart mest i de grupper, som er givet på forhånd, altså studiegrupperne.

I: Det vil jeg rigtigt gerne høre noget mere om. Kan du sætte nogle flere ord på det?!

S12: Det er fordi, det er nogle mennesker, jeg ikke selv har valgt ud. Altså, nu er jeg jo begyndt at lære dem at kende, men allerede fra den første uge var de her grupper jo aktuelle, og vi kendte ikke hinanden endnu, så derfor ville man jo ikke være den, der snakkede om alle mulige personlige ting og sådan noget, så man lærte bare meget mere om emnerne, fordi man knoklede med den her gruppe. Jeg synes, det gav rigtigt, rigtigt meget. I vores gruppe er vi ikke indbyrdes sociale, rent privat - men vi er jo selvfølgelig enormt sociale på studiet, men vi arbejder bare godt sammen, fordi vi har været gode til lige fra starten at være

dem, der gik til opgaven direkte uden at bruge så meget tid på alt det private. Så vi er ikke blevet bedste venner - vi er bare studerende, der læser sammen og det fungerer super godt i vores gruppe! Jeg synes også, at det her med, at vi var tvunget til at være i den her gruppe fungerede fantastisk, i og med at - hvordan skal jeg forklare det - at det bare er tilfældige mennesker, der er sat sammen. Dem, jeg er i gruppe med er meget forskellige fra, hvordan jeg selv er, hvilket er super godt. Skulle jeg selv have valgt, ville jeg jo finde sammen med personer, som jeg personligt har det rigtig godt med, og det betyder måske også, at vi et eller andet sted har nogle fælles personlighedstræk og så kunne gruppen godt blive meget ensformig, så derfor synes jeg ikke, de her selvvalgte grupper er så gode... Man går ikke lige så dybt ned i et emne, fordi man måske et eller andet sted er bange for at såre sine venner, hvis man siger noget - det skal man selvfølgelig også være i de tvungne grupper - men det er bare ikke på samme måde... Der ligger ikke noget skjult i denne her gruppe, fordi **alle** er forskellige og det er perfekt!

I: Du siger, du lærer rigtigt meget i de her grupper - kan du sige noget mere om, hvad du synes, du lærer og hvilke kompetencer, det giver dig?!

S12: Jeg tror, det handler om, at vi i studiegruppen var syv forskellige personligheder, der kommer med nogle meget, meget forskellige holdninger. Og i og med, at det er holdninger til, hvordan et emne skal gribes an, gør det, at jeg ser andre perspektiver på det. Jeg kan lige pludselig forstå et emne fra en andens synspunkt frem for bare mit eget, hvor jeg tænker, at jeg ville gribe det sådan og sådan an med udgangspunkt i den og den model. Hvor en af de andre så siger: 'Jamen, så misser du jo det og det og det!' og 'Den model gør måske, at du overser nogle ting'. Før havde jeg måske været meget fastlåst, men nu... Og derfor er jeg meget åben for at sige: 'Hold da op, der var noget, jeg havde overset, hvor er jeg glad for at få den ekstra viden'. Og det kan jeg så tage med videre og tænke: 'Der er jo også en anden måde at gøre tingene på!'. Derfor, synes jeg, jeg lærer meget netop i de her studiegrupper.

I: Hvordan er det bygget op?! Hvordan griber I opgaverne an?!

S12: Vi starter som regel bare med at sætte os og sige: 'Hvad synes I?' og der er som regel en eller to, der tager styringen. Det er lidt forskelligt, om det er de samme hver gang, men jo, jeg er også en af dem, der af og til siger: 'Hvordan gør vi det her?' og så er jeg nok også en af de første til at sige: 'Nu gør vi sådan og sådan, hvis der ikke er nogen, der har nogle andre forslag'. Det er også fordi, vi er så mange - der er nogen, der er nødt til at tage styringen. Men alle andre er altid gode til at komme med punkter og nye vinkler på

opgaven. Det fungerer super fint, synes jeg. Hvis det fx drejer sig om en beskrivelse af forskellige elementer af en case, så kommer man med forskellige input i forhold til, hvad man har registreret og der bliver man også lige gjort opmærksom på, hvad man ikke selv lige havde set. Og der snakker alle bare i munden på hinanden. Vi har også fundet ud af, at det er nemmere, hvis der bare er en eller to, der skriver og så sætter de sig så efterfølgende og retter det til og sender det ud til alle.

I: Hvis vi nu så hopper til de selvvalgte grupper, hvilken læring giver det dig at være i de grupper?!

S12: Jeg tror måske, man lærer meget om sig selv i de selvvalgte grupper - på en lidt anden måde. Fx i forhold til hvad jeg kan sige til de andre, for de er jo blevet mine venner. Så hvad skal jeg passe på med at sige og bliver de andre nu sure og sådan nogle ting. Det bliver pludseligt mere personligt og derfor er jeg ikke så vild med de her selvvalgte grupper. Også fordi det, som sagt, er sjældent, der ikke kommer de samme input, fordi vi er meget ens i vores syn på tingene. Og hvis der så pludselig er en, der siger: 'Jeg tror, vi har gjort det her forkert!', så er det pisse ærgerligt, at vi skal til at starte forfra, fordi vi ikke allerede havde set det fra starten af. Derfor er det lidt nemmere at være i de grupper, hvor vi er mere forskellige. Og den måde, vi arbejder på i de selvvalgte grupper, er... Man passer lidt på, hvad man siger, for det er jo nogen, man også skal snakke privat med bagefter.

I: Jeg noterede lige ordet tryghed...

S12: Nå ja, tryghed. Jamen, det tror jeg, er grunden! Jeg er mere tryk i studiegrupperne. For man vil jo ikke såre nogen - ikke i den her situation, for man ved, at man skal drikke kaffe senere eller har en eller anden privat aftale. Og som regel er de her selvvalgte grupper dannet på baggrund af, hvor man nu lige sidder i lokalet og man sidder altid med de samme. Og sådan er det jo - og det er jeg faktisk lidt træt af, for jeg kunne godt tænke mig, at man bare satte sig, hvor man satte sig, så man på den måde fik nogle flere 'ind under huden'. Men altså - vi er jo også gode til at diskutere. Også i summeøvelserne, hvor vi lige snakker med sidemanden eller når jeg lige hvisker og spørger: 'Hvad var det lige underviseren sagde?'. Jeg hjælper også meget gerne de andre, for jeg ved jo, jeg får det igen. Jeg får bare ikke det andet syn på det!

I: I forhold til gruppearbejde og det, man som studerende lærer af gruppearbejdet og som man ikke nødvendigvis lærer af at sidde til en forelæsning fx at give og modtage konstruktiv feedback; at gøre det til sit eget - lidt det du selv gør, når du siger, du kun skriver stikord, for at du kan nå selv at tænke over det...

S12: Ja, præcis!

I: ... at kunne kommunikere, reflektere og artikulere din egen forståelse og dine egne holdninger; osv. - er der så nogle dele af gruppearbejdet, hvor du virkelig føler, du lærer noget?! Fagligt såvel som personligt.

S12: Altså, alle har jo nok prøvet at sidde i den der situation, hvor man lige pludselig får en åbenbaring, fordi der er en af de andre, der måske ikke har forstået emnet og man så får lov til selv at forklare det. Måske havde man selv været lidt i tvivl, men lige pludselig sidder den bare og så fanger man den. Og så tænker man: 'Hold op, hvor var det bare fedt, at jeg skulle forklare det her!'. Det har jeg også selv oplevet mange gange som studerende - man får også rigtig meget ud af selv at skulle forklare det med sine egne ord samt at skulle forklare, hvordan tingene hænger sammen, for så får man faktisk også selv en forståelse af, at 'hov, det var ikke sådan, jeg lige umiddelbart troede, det hang sammen', men når jeg skal forklare det til en anden, er jeg samtidig nødt til at se det fra et andet perspektiv og så kan jeg se mange flere dele, der hænger sammen. Nu har vi så også kommunikationsundervisning og der er gruppearbejdet en god træning, for hvor er det fx, man lige skal passe på med at tale ned til folk og sige: 'Det forstår du da godt'. Så personligt lærer jeg meget på den måde. Fagligt fungerer gruppearbejdet også godt ved, at man selv skal videregive information eller få information tilbage, for så skal jeg selv sidde og danne min egen forståelse. Og hvis nu jeg ikke forstår det, så er jeg enten nødt til at spørge igen eller spørge en af de andre og det er måske der, hvor jeg ser fordelene ved, at det er en gruppe og ikke bare to personer, for i gruppen er der jo mange, der kan hjælpe mig, hvis jeg får brug for det og det, synes jeg, er rigtig, rigtig fint. Efterhånden er jeg også blevet mere ærlig til at sige: 'Det forstår jeg simpelthen ikke', selv om vedkommende har forklaret mig det syv gange, 'Jamen, jeg forstår det ikke - du er nødt til at forklare mig det igen'. Det er måske også noget, der kommer med, at man bliver lidt ældre og finder ud af, at man bare er nødt til at forstå det, også selv om det måske sårer den anden. Det lærer man selvfølgelig også i det her gruppearbejde, hvor man bliver placeret ind - hvordan gør vi det her; hvordan er vi ærlige overfor hinanden; hvordan er vores holdninger til hinanden; og sådan nogle ting.

I: Jeps - nu vil jeg prøve at stille det op overfor hinanden, ved at spørge om, hvilke forskelle du rent læringsmæssigt - altså, både hvad du husker bedst og hvad du lærer bedst - oplever mellem forelæsninger og gruppearbejde?! Jeg kan også spørge på en anden måde: Hvad lærer du bedst til forelæsningerne og hvad lærer du bedst i gruppearbejdet?!

S12: Ny viden er bedre at få fra personer, der ved, hvad de taler om. Altså til forelæserne. Det er nok fordi, jeg ved, at personen har mere autoritet, men i gruppearbejdet kan jeg bedre lære i dybden, for der skal jeg selv sætte mig ind i det. Til forelæserne er det, jeg lærer bedst, den nye viden, selv om forelæserne måske ikke kommer helt i dybden med alting, så får jeg en overordnet forståelse ved det. Det er nemmere at forstå ved at høre nogen sige det, frem for jeg selv skal sidde og finde ud af det og hvis jeg nu får det at vide af mine medstuderende, så kan jeg godt sidde og tænke: 'Er det nu rigtigt, som vedkommende har forstået det?'. Så derfor kan jeg bedre lide at få det fra den her "autoritet" i gåseøjne. Det med at gå i dybden... Nu ved jeg jo, emnet eksisterer og så kan jeg bedre sidde enten for mig selv eller helst med en gruppe, for så kan vi jo diskutere, hvordan vi har forstået det. 'Betyder det, han kan få kontanthjælp eller betyder det, han ikke kan få det?'. Det giver meget mere end bare at få at vide: 'Han kan godt få kontanthjælp'. Så det, tror jeg, er forskellen på forelæserne og gruppearbejdet og på måden, jeg lærer bedst på. Det er sjældent, man kommer i dialog med underviseren og det er sjældent, man kommer helt ned i dybden, men det er bare der, man får en viden, man kan huske. Den overordnede viden er jo noget, man ligesom - hvad skal jeg sige... Jeg tror ikke, jeg direkte kan huske til hvilken forelæser eller hvem af underviserne, der præsenterede mig for den overordnede viden, hvorimod jeg bedre kan huske, hvis en af mine medstuderende har sagt: 'Jamen, kan du huske, at den og den underviser sagde sådan og sådan?'. Selv om jeg ikke kan huske, underviseren har sagt det, så kan jeg huske, at vedkommende har sagt det til mig. Det er noget andet. Og det er måske det, jeg bedst kan huske i den sidste ende.

I: Hvorfor tror du, du bedre kan huske det?!

S12: Det er jo nok fordi, det har været i en dialog, hvor jeg har haft mine egne følelser med - jeg har haft mine egne tanker og holdninger til et emne, hvor jeg så har fået en andens perspektiv på det. Jeg er kommet ind i det med en eksisterende viden om det her emne, som jeg troede, var den endegyldige viden, men fandt så ud af, at der var meget mere i det og vedkommende, der sad overfor mig, vidste noget mere, så man får en eller anden... selv om vedkommende ikke er en autoritet, så får man en eller anden følelse af, at 'hov, den her person ved noget', selv om personen "bare er ens medstuderende". Og så holder man lidt fast i den oplevelse og husker den andens ord. Og så vil man helt sikkert også spørge personen næste gang også. Og der, synes jeg, gruppearbejdet fungerer bedre, for der er, som sagt, ikke kun en men syv andre.

I: Så har jeg et spørgsmål, der går på, hvilke kompetencer, du oplever primært at lære til forelæsningsne og hvilke, du oplever primært at lære i forbindelse med gruppearbejdet?!

S12: Uh, det er svært i forhold til forelæsningsne, fordi der er det jo primært viden om et emne, som jeg endnu ikke kan arbejde med. Og jeg har heller ikke været på den anden side, i praktikken fx, så jeg kan heller ikke sige noget om det endnu, men jeg kan også godt mærke, at jeg lige så stille bygger viden op og det går langsomt, men det vi får at vide nu - og det er primært jura, for jura er en stor del af vores studie, og der skal vi have en enorm basisviden og vi skal også vide, hvordan vi kan arbejde med denne viden - men jeg har endnu ikke kontrol over, hvordan jeg skal arbejde med den, for det bliver noget helt andet på den anden side. Så fra forelæsningsne vil det primært være den her viden, som lige så stille bliver bygget op. Nogen gange, tror jeg også, man kan fange den kommunikation, som underviseren har. Den måde at forklare en ting på, den måde at handle på og så lære af det også - hvordan skal jeg forklare det? - nogle gange kan man godt tage andres handlinger på sig og enten tænker man 'Sådan vil jeg slet ikke være!' eller også tænker man: 'Det er præcis sådan der, det skal gøres!'. Vi har jo også faget 'kommunikation', hvor vi sendes ud i grupper og skal lave kommunikationsøvelser og de er bare sindssygt gode at bruge, og jeg tror helt sikkert, man kan bruge dem, for man har ikke... især i de her "tvangsgrupper", fordi det er mennesker, man ikke kender - og sådan vil det jo også være på den anden side. Så derfor er jeg sikker på, at de ting, vi laver med sådanne øvelser helt sikkert vil være brugbare. Jeg tror også, det er god træning at forholde sig til, **hvordan** jeg skal forklare det - for jeg ved, jeg kommer til at forklare det til en borger i den sidste ende. Så jeg tror, man kan tage det med. Men måske ikke direkte, for der skal bygges meget mere på min uddannelse.

I: Det er mere for at få en fornemmelse af, om der er andre elementer i undervisningen og i gruppearbejdet, som du føler, er givende for din læring og for dig som færdiguddannet socialrådgiver.

S12: Ja, men der er nok ikke noget, der er helt ekstraordinært og det tror jeg heller ikke, der vil komme endnu. Jeg tror, man får meget mere forståelse for det, når man en gang har været ude i praktik, fordi så har du været ude på den anden side og se, hvordan det ser ud og hvad er det, du kan mærke i den sidste ende.

I: Jeps. Nu vil jeg gerne høre, hvordan du arbejder med dine 'lektier' for at få mest ud af det - for at lære det

bedst muligt og for efterfølgende at kunne huske det bedst muligt?!

S12: Jeg læser så meget, jeg kan. Og jeg kan også godt mærke, at - ja, i de første par uger, ville man jo gerne læse det hele, men lige pludselig kan man bare ikke mere... Man kan ikke rumme det, fordi meget af det, vi læser nu, er basisviden, som ikke bliver gennemgået til forelæsningen. Altså, meget af det, som man læser, er ofte det, som siges til forelæsningen, men jeg synes, det er rart at have baggrunden for, hvad det er, forelæseren siger til mig. Og det er næsten altid læsning - der har været nogle enkelte opgaver, som skulle løses hjemme og vi har lavet en enkelt prøveeksamen, men det, du kalder 'lektier', er vel det, vi skal læse hjemme?

I: Ja.

S12: Og det er primært lange tekster og den måde, jeg lærer det bedst, er ved at tage fat i det i den ene ende. Det lyder måske lidt åndssvagt, men jeg lærer meget godt ved at læse selv. Det, der så er vigtigt for mig, er, at jeg altid læser med en kuglepen og blyant og en overstregningstusch og så de der små gule post-it sedler. For når jeg fanger et vigtigt ord eller en vigtig del af teksten, så streger jeg det over, for så behøver jeg ikke - den dag jeg skal kikke på det igen - at skulle læse hele teksten igennem igen. Det er meget forskelligt om det er et eller to ord eller om det er en hel sætning, det vigtigste for mig er bare, at jeg ved, hvad der er vigtigt i teksten og at jeg ikke har sprunget over noget, der er vigtigt, fordi så læser jeg det aldrig igen. Så jeg er sådan en, der overstreger hele bogen...

(Der grines)

S12: Men derudover, hvis jeg så finder noget, der er - jeg har tre grader af vigtighed: det laveste niveau er der, hvor jeg overstreger, for når jeg så slår op på siden, så kan jeg nemt finde og læse det igen; næste niveau er, at jeg skriver i bogen med en blyant og gengiver meget meget kort, enten er det et synonym for det ord, jeg synes er vigtigt, eller også er det en sætning, hvor jeg fx laver et eksempel; og er det ekstraordinært vigtigt eller er det et emne, hvor jeg tænker, det er vigtigt, jeg hurtigt kan finde det igen, så sætter jeg en post-it lap på siden, så det stikker ud af bogen, du ved. Alle mine bøger har de her lapper, der stikker ud. Og på den her lap, har jeg så skrevet præcis, hvad det er. Og det er fordi, jeg ellers er bange for ikke at kunne finde det igen. Jeg er lidt af en tryghedsnarkoman. Jeg bruger også flittigt stikordsregistre, fordi... jeg ved godt, hvad jeg leder efter, jeg ved bare ikke, hvor jeg skal finde det. Jeg er ikke så

struktureret, at jeg kan huske sidetallene og jeg kan heller ikke huske kapitler, jeg kan bare huske, jeg har læst det. Så det er også derfor, de her tre grader er så vigtige i forhold til det, jeg læser. Det gør også, at jeg måske er meget langsom til at læse mine 'lektier', til at være selvstuderende, for jeg vil være sikker på, at jeg kan finde det og huske det. Når jeg overstreger det, så har jeg læst det en gang og mens jeg overstreger læser jeg det lige igen. Og så kan jeg huske det. Og ja, jeg ved det godt, det er lidt omstændeligt, men...

I: Det er jo vigtigt at finde lige præcis den måde, der fungerer bedst for en selv...

S12: Ja, lige præcis! Og det er måske også derfor, at jeg... fx når jeg overstreger en lang sætning, så er det måske kun nogle enkelte ord jeg pinder ud, selv om ordene til sammen er noget volapyk, men jeg lærer bare meget mere ved kun at strege de vigtige ord over. Hvis det er noget, der er blevet fortalt, så streger jeg 'fortalt' over og hvad der er blevet fortalt, men ikke hvem der har fortalt det, for det er underordnet for mig. Jeg lærer rigtigt godt ved at læse det selv, også fordi så sker det i mit tempo. Jeg kan fx læse det igen, hvis der var noget, jeg ikke forstod. Når en forelæser forklarer noget, skal du forstå det første gang eller også er du nødt til at spørge ind til det, i hvert tilfælde. Et problem med selvstudie er nogen gange, at det er træls, at vi får så meget læsning for. For meget af det er baggrundsviden eller basisviden, som underviseren gerne vil have, vi ved, men som personen ikke selv bruger i undervisningen. Og det er måske træls ikke at få alting gengivet, for selv om man måske har forstået det, så ville det egentlig være rart få en autoritets ord på det. Men ja, jeg synes, repetition er måden at lære tingene på. Det med at gøre tingene igen og igen, eller høre tingene igen og igen eller læse det, det er den måde, jeg lærer bedst på.

I: Må jeg have lov at spørge: lærer du allerbedst ved at få det fortalt eller ved at arbejde med det?!

S12: Hmm... Jeg tror, jeg lærer bedst ved at arbejde med det. Jeg tror, jeg bedre kan forstå det, hvis jeg får stillet en opgave. Det er også derfor, jeg tror, jeg får mange af de her 'aha, nu forstod jeg det - oplevelser', når jeg selv har siddet med det. Problemet er bare, at meget af det, jeg lærer, ikke er... Jeg kan godt lære noget, jeg selv sidder og arbejder med, men jeg har jo reelt allerede en baggrundsviden om det, jeg sidder med og så har jeg jo lært det en gang, men... jeg lærer mere i dybden ved at arbejde med det selv. Jeg lærer mere og... Jeg har allerede en anden uddannelse og noget af det, jeg var allermest glad for der var, at det var praktisk uddannelse, hvor du lærer alting... i praksis. Man lærer alting i praksis først og så har man det på skolen og så kan du så koble tingene sammen. Det betyder selvfølgelig også, at du får en masse viden fra

din dagligdag og det, synes jeg, har været den bedste måde - for mig - at lære det hurtigt og sikkert. For det kan godt ske man laver fejl, men man træner det jo, så selv om man ikke kan det første eller anden eller tredje gang, så kan du måske fjerde. Og du kan det måske også selvstændigt. Så det der med at have hænderne i noget, det er jeg meget mere til. Så ved du det....

(Der grines)

I: Tiden er ved at være gået. Men jeg vil gerne spørge dig, om du har forholdt dig til hvad, du finder vigtigst i de forskellige fag samt om du har forholdt dig til, hvordan du sikrer, du lærer og husker det?!

S12: Jeg tror ikke, jeg har fundet løsningen på, hvad det er, der er vigtigt. For nogle gange kan jeg også godt se, at jeg sidder og overstreger nogle ting, som dybest set kunne være ligegyldige for det, jeg sidder og læser om. Normalt sætter jeg så bare et stort minus ude i siden for at vise, at det ikke er vigtigt alligevel. Men det er noget, jeg tænker over, når jeg sidder og læser det - jeg har bare ikke en endelig løsning, når jeg er færdig... Jeg kan ikke sige: 'Det var de her ting, der var vigtigst', for jeg kan have en lang, bred vifte over ting, jeg synes, var vigtige, selv om det så kun er nogle få ting, jeg måske kan huske, så ved jeg, at de ting, jeg husker, er dem, der er helt heroppe, hvor det er vigtigt-vigtigt niveau. Men jo, man fanger egentlig hurtigt, hvornår noget er vigtigt, eller hvornår, man synes, noget er vigtigt, for et fag og sådan vil det jo også være, når du læser en case igennem - du er ligeglad med, at han er 27, med mindre det har relevans for noget og det er nok også min holdning til det: når jeg finder, noget er vigtigt, så er det fordi, jeg kan relatere det til noget og fordi, jeg kan bruge det i en anden situation og fordi, det er relevant for det, jeg sidder og læser. Og det tænker jeg over, når jeg læser, men det er ikke noget, jeg har et svar på i forhold til de enkelte fag. Det er mere indenfor de enkelte områder. Taler vi fx om 'systematik', så kan jeg godt finde nogle ting, der er vigtige i den måde, man skal arbejde på - men det kan godt være, det er fuldstændig ligegyldigt, det er bare den måde, jeg ser det på... Giver det mening?

I: Ja, det gør det. Det var bare lige, hvis du havde oplevet noget var super vigtigt og at du så havde gjort dig tanker om, hvordan du skulle lære det - men det, synes jeg, egentlig allerede du har været inde på, fx i forhold til din måde at læse 'lektier' på - med niveaudelingen og i forhold til, at du til forelæsningserne løbende sætter dine egne ord på og på den måde bearbejder det. Så det var bare lige for at høre, om der skulle være andre eksempler.

S12: Jo, det er da noget, jeg tænker over. Jeg tænker også over det her med - og det er måske for at få, hvad skal man sige, et andet perspektiv på det... Det handler ikke kun om at være socialrådgiver, men også om at være studerende og jeg skal derfor også lære, hvordan jeg skal fortolke mig selv! Jeg skal også lære, hvordan jeg skal se på, hvordan jeg skal være studerende. Så når jeg skal lære noget, skal jeg jo finde ud af, hvordan jeg skal lære det. Og når jeg skal huske noget, skal jeg også finde en løsning for, hvordan jeg husker det. Jeg er der ikke endnu, men det skal nok komme... Lige så stille... Tror jeg... En eller anden dag...

I: Det tror jeg bestemt. Mit næstsidste spørgsmål handler om, hvilke kompetencer, du ser som vigtige for en socialrådgiver?!

S12: Et åbent sind og... hvordan skal jeg lige forklare det? Hvordan skal man forklare at være... sig selv? Jeg synes ikke, der er nogen grund til, at jeg tager mine medstuderendes holdninger på mig. Jeg skal være trofast mod mine egne holdninger og kunne argumentere for dem, fordi når jeg kommer ud på den anden side, så har jeg de her holdninger og de vil altid være mine, selv om andre fortæller mig, hvordan mine holdninger bør være. Ellers er det ikke rigtigt, ellers kan du ikke arbejde ud fra de ting, du ved. Du kan være overbevist om, at du gør det rigtige, men det er ikke sådan, du føler inden i dig selv.

I: Hvordan - altså i hvilke situationer - vil du bedst kunne opnå de kompetencer?! Til forelæsningerne?! I gruppearbejdet?!

S12: Det vil helt sikkert være i gruppearbejdet. Altid. Fordi det er der, hvor jeg kan ytre mine holdninger og der, hvor... Jeg synes, jeg er god til at give plads til andre, der kommer med deres holdninger. Og derfor har jeg en klar forventning om, at de er lige sådan overfor mig - så derfor gør jeg det bare: jeg siger min mening og siger, hvordan jeg føler, man skal være eller gøre. Altså, hvad man skal gøre i en bestemt situation. Hvordan skal jeg ellers forklare det? Hmm, det, synes jeg, godt nok er svært... Jo, jeg opnår dem helt sikkert i gruppearbejdet.

I: Altså, jeg stiller jo helt bevidst de her spørgsmål til studerende, der ikke som jeg selv har brugt de sidste to år på at overveje, hvordan de bedst lærer - jeg spørger helt med vilje dem, der lever det og ikke dem, der... tænker det.

S12: Ja, præcis...

I: Til allersidst - er der noget, du føler, jeg burde have spurgte om eller har du i det hele taget bare andre kommentarer til emnet?!

S12: Jeg synes ikke, jeg har noget nyt - men jeg har en tanke om, at jeg nu kan gå hjem og sige: 'Det kan godt være, jeg har de tre niveauer her, men det kan jo godt være, et skal skæres væk eller et andet skal proppes på!' eller sådan noget. Jeg skal da helt klart bare i gang med at finde ud af, hvordan jeg lærer bedst og hvordan jeg så kan bruge det fremover. Det er faktisk ret fint at få det tænkt igennem! Det har jeg aldrig gjort før. Jeg håber virkelig, du kan bruge mig til at... At jeg har forklaret tingene ordentligt.

I: Det har du. Det var rigtigt givende. Super mange tak, fordi jeg måtte interviewe dig!

Bilag 12 - S13

Interview med studerende nr. 13

I - Interviewer

S13 - Studerende nr. 13

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med specialet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af, at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I: Hvilke dele af forelæsningerne oplever du, at du lærer mest af?! Lærer du fx noget af, at underviseren gennemgår Jeres 'lektier'; at underviserne kommer med eksempler; af lige at kunne snakke med sidemanden; eller?!

S13: Nogle spørgeskemaer deler ens svar ind i tallene fra 1-10, hvor 1 er det dårligste og 10 er det bedste. Hvis jeg gør det samme, vil jeg give et 10tal, når forelæseren står med nogle supergode slides. Det er bestemt ikke alle, der har det. Nogle kommer med nogle meget tørre slides, hvor de næsten selv har svært ved at forklare, hvordan det hænger sammen, mens andre har nogle supergode slides. Der står ikke så meget, men til gengæld forklarer de en hel masse! Og det får vi rigtigt meget ud af. Så dem vil jeg give 10. Til gengæld får de kun et 5tal, hvis de giver os opgaver, hvor vi skal sidde og snakke med sidemanden - for af og til får man en god sidekammerat og så får man en masse ud af det; man får en masse god feedback og mange gode svar og erfaringer, mens man andre gange sidder ved siden af en, der ikke gider lave opgaven og derfor taler om alt mulig andet. For de ved jo godt, at det hele vil blive gennemgået inden for de næste 10 minutter. Der vil komme mange svar fra de andre og derfor behøver man ikke selv række hånden op. Jeg vil give undervisernes eksempler et 7tal, for det er også en god undervisningsmetode. Uanset hvilket fag underviserne kommer med eksempler i, så bliver vi alle pludselig mere opmærksomme, mere vågne.

I: Husker du emnet bedre, hvis du får et eksempel?!

S13: Ja, så husker jeg det meget bedre. Fx var der en af underviserne, der pegede forskellige elever ud og brugte dem til at lave eksempler ud fra. 'Du er en kriminel og har været i fængsel og du er på sygedagpenge og har været det i to år' - så er vi alle sammen vågne og så husker vi det!

I: Hvordan og hvorledes med kommunikationen med underviserne - er det godt at have muligheden for at stille spørgsmål eller er det lidt lige meget?!

S13: Jeg troede egentlig på forhånd, at underviserne aldrig stillede spørgsmål og at der ikke rigtigt var mulighed for selv at markere og spørge om noget, men det var bare en fordom. Der er faktisk mange undervisere, der er åbne for det. Og det gjorde mig meget energisk i starten. Nogle undervisere forklarer ikke så meget, men stiller i stedet mange spørgsmål. Men der er faktisk ikke så mange af eleverne, der føler sig trygge nok til at markere og svare. Jeg føler, jeg bliver klogere af både selv at besvare spørgsmål og af at lytte til de andres spørgsmål. Men - af og til bliver der stillet så mange spørgsmål, at undervisningen decideret bliver afbrudt og det er meget forstyrrende. Jeg har oplevet, at en underviser slet ikke blev færdig med sine slides, fordi der blev stillet så mange spørgsmål. Og efter to timer skulle vi jo have en ny forelæsning, så underviserne fik dem aldrig gennemgået.

I: Var det rigtigt træls eller lærte du lige så meget af at lytte til de andres spørgsmål?!

S13: Ja, det var træls. Man siger godt nok, at der ikke findes dumme spørgsmål - kun dumme svar, men der var der altså rigtigt mange dumme spørgsmål. Nogle elever ville gerne have opfrisket deres viden fra gymnasiet eller hf, fordi de ikke længere kunne huske det, så de spurgte og spurgte og flere af dem afbrød endda underviseren. Og det fik jeg ikke rigtigt noget ud af. Til nogen forelæsninger er der også nogle få elever, der bliver meget... dominerende.

I: Hvordan - prøv lige at forklare det?!

S13: Hvis underviseren fx spørger om noget, så er det tit de samme 2 elever, som svarer hver gang. Og ja, det er selvfølgelig dem, der svarer, fordi de har forberedt sig rigtig meget og har fået et rigtig godt overblik over faget, men nogen gang er det lidt svært for underviseren at få plads til os andre. Nogle undervisere har den 'teknik', at hvis en eller to personer svarer igen og igen, så vælger de at springe over dem. Men hvis personerne får lov at svare igen og igen, så bliver det en personlig kommunikation mellem dem og underviseren og det virker meget dominerende og så giver de andre elever bare op. Faktisk, synes jeg, der er alt for mange dage, hvor vi ikke har haft reel undervisning og det er ikke en fordel for mig, for så får jeg ikke noget ud af det. Der er mange andre ting på vores skema, fx kom der en dag en fra fagforeningen og fortalte og en anden dag var det en fra jobcentret, osv., men det er jo ikke rigtig undervisning. Og hvis jeg

trækker alle de dage fra, har der ikke været så meget reel undervisning. Og med en eksamen allerede efter to måneder og med et rigtigt stort pensum, nej, det fungerer ikke så godt for mig. Det kan også nogle gange være lidt svært at forstå, hvad der står i fagbøgerne. Begreberne er nye og der er stadig mange fremmedord, der kan være svære at forstå.

I: Hvis jeg nu bad dig kikke tilbage på en forelæsning, du synes, var specielt givende, hvilken forelæsning ville det så være - og hvorfor?!

S13: Jeg synes, forløbene med studenterinstruktorerne har været rigtig gode! Det blev forklaret virkelig godt og vi var alle sammen rigtig godt med. Så de forløb skal helt klart have et 10tal! Men vi har også undervisere, der bare har så stor erfaring med deres områder, at ingen af eleverne er på Facebook i undervisningen. Alle elever er vågne og alle sammen er lutter ører. En af undviserne taler meget varieret og laver sjov lige som en stand up'er og det fanger bare alles opmærksomhed.

I: Når du er til en forelæsning, hvor du bliver fanget af det og er meget interesseret i det, så husker du det bedre end til forelæsninger, hvor du ikke er så interesseret?!

S13: Ja, selvfølgelig. Nogen undervisere bliver af og til grebet af et emne og snakker sig lige som ud på et sidespor, så der reelt kun er fire - fem af eleverne, der er interesserede og imens sidder vi andre så med Facebook fx. For vi er ikke blevet fanget på samme måde og det glemmer undviseren måske lidt. Jeg synes, undviserne bør prøve at fange alles opmærksomhed. Nogle af undvisernes stemmer er også så lave, at det faktisk kun er dem på de forreste rækker, der kan høre det ordentligt. Jeg siger ikke, de skal stå og råbe, men så kan de fx sætte en mikrofon på. For ellers sidder de fleste altså bare på Facebook i stedet for. Det er undvisernes teknik, deres personlighed og deres motivation, der skal fange eleverne, for ellers bliver det altså ikke en særlig god undervisning. Men selvfølgelig har vi også selv et ansvar.

I: Hvordan?!

S13: Hvis vi fx sendes ud i gruppearbejde, så er der mange af eleverne, der ikke rigtigt laver noget, fordi de ved, at de alligevel vil få det hele gennemgået til sidst. Der er også nogen, der laver noget, men som aldrig rækker hånden op og fortæller om det.

I: Synes du, du lærer meget af at være i gruppearbejde?!

S13: Ja - for som man siger: 'To hjerner er bedre end en', og hvis man så er fire i gruppen, så... Er man i en god gruppe, har man stort udbytte af at lytte til de andres meninger og erfaringer og deres viden og forskellige synsvinkler og så er gruppearbejde en rigtig, rigtig god proces. Men hvis vi skal lave projektarbejde i gruppen, så er det faktisk lidt træls.

I: Hvorfor det?!

S13: Fordi der måske er to personer, der er super dygtige, mens de tre andre ikke er så dygtige og så bliver det nemt de dygtige, der bestemmer det hele. Og så giver de måske de andre nogle opgaver, der ikke passer til dem eller er for svære for dem og det er ikke godt - for så mister de ligesom modet. Men de gruppearbejder, vi har i forbindelse med undervisningen, er rigtigt gode, synes jeg, for der skal vi bare snakke og diskutere og ikke skrive en opgave sammen. Og det giver bare rigtigt godt - for det kræver ligesom, man tænker selv.

I: Kan du fortælle mig lidt om, hvad du lærer i et gruppearbejde?!

S13: Hvis der fx er blevet gennemgået noget i undervisningen, som jeg ikke helt forstår, så er der måske en anden i gruppen, der har forstået det og kan forklare det til mig, så jeg forstår det. Jeg har ikke altid selvtillid nok til at stille spørgsmål til forelæsningen og så er det rigtig dejligt, de andre kan forklare mig det i stedet for.

I: Så i gruppen handler det om at få emnet forklaret på en anden måde og det handler om muligheden for at kunne stille spørgsmål?!

S13: Ja - og det bliver forklaret på 'vores sprog', ikke på et akademisk sprog! Af og til kan det nemlig godt være svært at forstå underviserens måde at forklare det på. Deres niveau er... meget højt. Det er kun nogle af underviserne, der taler på 'vores måde' og som forklarer tingene, de andre bruger altid et meget akademisk sprog. Og det kan stadig være lidt svært at forstå.

I: Kan du fortælle lidt om, hvad du lærer i gruppearbejdet og hvad du lærer til forelæsningerne?!

S13: Hmm, til forelæsningerne - altså hvis jeg har fået forberedt mig ordentligt - så... Faktisk, synes jeg tit, vi har alt for mange sider for. Der er nogen meget flittige elever, der får læst det hele derhjemme, hvis de ikke har børn eller hvis de ikke har arbejde ved siden af, men jeg synes, det er svært at få læst det hele. For det er tit meget tørt. Men - hvis jeg har forberedt mig ordentligt, så synes jeg, det er en fornøjelse at være til forelæsningerne, for så forstår jeg det virkelig. Men hvis jeg ikke har forberedt mig ordentligt, så forstår jeg ikke altid, hvad underviseren snakker om. Så er jeg godt forberedt, lærer jeg rigtigt meget til forelæsningerne. Jeg lærer også rigtigt meget i gruppearbejdet. Men altså, hvis jeg er kommet i gruppe med nogen, der ikke gider at lave noget, så lærer jeg selvfølgelig ikke så meget. Jeg synes ikke, jeg får så meget ud af de der summeøvelser. Nogle gange siger underviserne, at vi lige skal snakke to minutter med vores sidemand, men to minutter, det er jo ingenting - inden vi har fået præsenteret emnet, er tiden jo gået. Så hvad kan man reelt få ud af to minutter? Det skal hellere være fem eller ti minutter. Af og til sidder jeg ved siden af nogen, som har været ude at arbejde i flere år og som derfor har en masse erfaring og de har næsten altid et svar. Men sidder jeg fx ved siden af en, der lige er blevet færdig med gymnasiet, så får jeg ikke så meget ud af det. Men altså, både forelæsninger og gruppearbejde er gode - på hver deres måde.

I: Hvis vi lige kikker på gruppearbejdet - hvordan ser det mest optimale gruppearbejde så ud for dig?!

S13: Alle skal have mulighed for at sige noget - det skal ikke kun være de dominerende. Jeg synes, det har fungeret godt med studiegrupperne, men af og til laver vi selv nogle grupper og der oplever jeg nogen gange, at der ligesom er en, der tager magten.

I: Er det godt eller skidt?!

S13: Det er skidt. For hvem har egentlig givet personen den magt? Personen synes selv, vedkommende er meget dygtig - men det synes jeg ikke, for vi andre får ikke rigtig lov til at... komme til. Personen bestemmer det hele og det er forkert. Synes jeg.

I: Hvordan skal det så være, hvis det skal blive et rigtig godt gruppearbejde?!

S13: Alle skal have lov at sige noget; alle skal have en chance for at byde ind. Der er selvfølgelig en, der skal styre gruppen lidt - men ikke på en dominerende måde. Personen skal fx ikke bestemme, hvad der er rigtigt eller forkert - indtil underviseren har sagt noget, så ved vi ikke, om det er rigtigt eller ej. Alle skal spørges:

'Hvad synes du?'. Og hvis der er en, der er lidt tilbagetrukket, skal man prøve at motivere personen til at svare. Og hvis der er en, der starter en personlig snak, så må vi på en indirekte måde sige, at det må vente til pausen. For alt det der personlige snak er træls - for hvorfor er vi her? For at lære noget! Og vi er ikke sendt ud i grupper for at tale privat, men for at besvare de forskellige spørgsmål.

I: Hvis vi siger, at du på den ene side sidder i et godt gruppearbejde og på den anden sidder i en god forelæsning - i hvilken en af situationerne føler du så, du lærer bedst?! Hvor bliver du klogest?!

S13: Til forelæsningen! Ikke i gruppearbejdet - for vi kommer kun til at arbejde med et lille område i gruppearbejdet, hvor forelæseren kommer med en masse informationer og eksempler og viden. Men - det kan også blive for meget. En gang fik vi fx 35 slides på en gang. Og så taber jeg nemt den røde tråd.

I: I de situationer, hvor du taber den røde tråd, er det så en hjælp at komme ud i gruppearbejde bagefter og få de andres forklaring eller?!

S13: Nej. For i gruppen skal vi altid arbejde med et bestemt emne. Men af og til ved jeg også godt, det er fordi, jeg ikke selv fik læst alle 'lektierne'... Men altså, forelæsningerne er rigtigt gode og hvis forelæseren er rigtig energisk og god til at forklare, så er det rigtigt godt.

I: Mht. til dine 'lektier' - hvordan læser du dem, så du husker og lærer dem bedst?! Skriver du noter eller?!

S13: Når jeg skal til at læse til forelæsningerne, kan jeg godt lidt miste modet og tænke, der er alt for mange sider at læse - men så siger jeg til mig selv: 'Du læser så meget som muligt' og så tager jeg den derfra. Lidt er bedre end ingenting. Jeg skriver også tit noter. Og hvis jeg så læser og skriver noter samtidig, så er det en rigtig god forberedelse til forelæsningen næste dag og så forstår jeg det, der bliver sagt til forelæsningen. Men hvis jeg ikke tager noter og kun læser, så forstår jeg det ikke. Ikke så meget i hvert fald.

I: Når du tager noter, bruger du så bogens ord eller bruger du dine egne ord?!

S13: Jeg bruger bogens ord. Og nogle gange googler jeg betydningen for at være helt sikker. Og når man så får forklaringen igen næste dag til forelæsningen, så lærer man det endnu bedre. Så hvis jeg er forberedt og skriver noter, så lærer jeg det bedst. Hvis jeg kun læser, så er det hele bare væk igen til forelæsningen.

I: Hvilke kompetencer ser du som væsentlige - både personlige og faglige - når du er færdig som socialrådgiver?!

S13: Rent personligt skal man have etik og moral, empati, osv. - for ellers kan man ikke arbejde med mennesker. Så kommer der bare alt for nemt konflikter mellem socialrådgiverne og borgerne - og så har de ikke kompetence til det arbejde. Det er en slags hjælpeorganisation, så man må være menneskelig. Rent fagligt... hvis man er supergod til socialt arbejde og jura og samfundsvidenskab - hvordan velfærdsstaten er bygget op, hvordan arbejdsmarkedet fungerer osv. - hvis man har viden om alle de ting, så vil man meget hurtigt kunne hjælpe borgeren og gøre det godt... Det er også vigtigt at vide noget om kommunikation. Vi har et fag, hvor vi lærer, hvordan vi skal kommunikere. Det er fx ikke god kommunikation at sidde og skrive noter uden at se på borgeren. Ansigt til ansigt. Det er vigtigt. Den faglige viden er meget, meget vigtig, men de personlige kompetencer er også meget, meget vigtige. Så - både/og.

I: Hvis vi fx ser på de menneskelige kompetencer - lærer du så dem bedst til forelæsningen eller i forbindelse med gruppearbejdet?!

S13: Hmm, det er lidt svært at sige... I gruppearbejdet er vi ikke så bevidste om, hvordan vi skal forholde os til borgerne; eller hvad vi ikke må skrive osv. Men det bliver vi fx gjort opmærksom på til forelæsningerne. For hver gang - også selv om det fx er i jura eller i socialt arbejde - så siger underviserne: 'I må ikke skrive sådan' eller 'I må ikke behandle folk sådan'. Selv om det ikke er deres område. Det er ikke juraundervisernes område at forklare os, hvordan vi skal opføre os som socialrådgivere. Deres ansvar er at lære os loven. Så jo - fra forelæsningerne får jeg en masse. Både menneskeligt og fagligt. Men ikke i gruppearbejdet. Vi arbejder jo ikke bevidst med det og der er også mange meget unge mennesker, der ikke har så meget erfaring med i rygsækken, hverken fagligt eller menneskeligt, fordi de ikke tidligere har arbejdet så meget med mennesker.

I: Så du føler, du lærer både de personlige og de faglige kompetencer bedst til forelæsningerne?!

S13: Ja.

I: Vi er faktisk ved at være færdige - så her til sidst vil jeg lige høre, om du synes, der er noget, jeg har glemt at spørge ind til eller om du har nogle andre kommentarer til det, vi har snakket om?!

S13: Alt i alt, synes jeg, undervisningen herude er god! Men jeg synes fx, det er alt for lidt kun at have 8 juraforelæsninger på 2 måneder. Det er ikke nok. For vi skal jo til eksamen og jeg synes ikke, vi har lært nok. Og det samme med de andre fag. Vi har fået for lidt reel undervisning. Det er lidt sådan ' Du er din egen lykkes smed'. Bøgerne er også meget dyre. Og det er svært at få råd til dem på SU'en. Lokalerne er også lidt dumt indrettet, for hvis en skal ud, så skal den halve række rejse sig op. Men måske er det helt bevidst for at vi skal blive gode til at samarbejde...

(Der grines)

S13: Nogle undervisere er ikke så pædagogiske. Og det kan man godt mærke. Men alt i alt er al undervisningen ok. Den er ikke super god - den får ikke et 10tal, men... 7 med pil op ad!

I: Super. Tak for det. Det var dejligt, jeg måtte have lov at interviewe dig.

Bilag 13 - S14

Interview med studerende nr. 14

Indledning med en tak for deltagelsen; en forklaring af formålet med specialet generelt og interviewene mere specifikt samt en præcisering af, at interviewpersonen vil fremstå anonymt.

I - Interviewer

S14 - Studerende nr. 14

I: Hvilke dele af forelæsningsne, oplever du, du lærer mest af?!

S14: Det kommer lidt an på... Hvis det er meget interessant - altså noget, jeg synes, er meget interessant - så kan jeg godt lære noget af bare at lytte. Men ellers har jeg nok en tendens til at lære mest, når der er noget interaktion på den ene eller den anden måde. Altså, hvor jeg også bidrager med noget. Hvor der er noget ping-pong, tænker jeg. Er øvelserne også tænkt som en del af forelæsningsne?

I: Ja.

S14: Så er der også sådan noget som rollespil og sådan noget. Det er også sådan noget, der typisk indlejrer sig - men er igen det der med, at der er noget interaktion. Man skal bruge sig selv i undervisningen.

I: Kan du sige noget mere om, hvad der sker i forhold til læringen, når du bruger dig selv?!

S14: Hmm, hvad sker der...?

I: Hvad trækker det, at du selv er på banen?!

S14: Jeg skal tænke over det, der foregår. Reflektere over det, der foregår - for at kunne formulere et svar. Og hvad mere? Jo, så kunne det også være, at man siger noget, der ikke er rigtigt og så får man lige hurtigt den der oplevelse af, at 'puha, det skulle jeg nok aldrig have sagt!' - men det glemmer man jo heller ikke igen, for det bliver jo bundet op på en følelse, som også sidder der. Og det gør jo så også, at det - når man

så får det rigtige svar - hænger det bedre fast. Det er den fornemmelse af, at det får lov at indlejre sig. Der er noget at hægte det op på.

I: Prøv at fortælle mere om det; 'noget at hægte det op på'.

S14: Jamen, hvis der bare står en og taler, så... Som jeg siger, hvis det er meget interessant, så kan man godt suge det hele til sig, men man kan også hurtigt komme til at sidde i sin helt egen tankeverden eller man kommer til at køre ud af et helt andet spor inde i sit eget hoved. Men når der sker en interaktion, så bliver man fastholdt i øjeblikket, i det der foregår, så ens opmærksomhed bliver skærpet. Men det der med at have 'noget at hægte det op på' - jeg ved ikke, hvordan jeg lige skal forklare det - men det er vel det med, at man ikke flyder væk i sine egne tanker; at man er til stede i nuet på en eller anden måde og at man både selv skal formulere det og får input fra de andre, der sætter nogle processer i gang. Det er vel det, der gør, man ligesom har noget at hægte det op på, fordi der sker et eller andet oppe i hjernen, tænker jeg. Jeg tænker, det er sådan, det foregår.

I: Kan du sige noget mere om, hvad det betyder for din læring, at du selv skal formulere det?!

S14: Når man selv skal formulere det, så får man vel et eller andet sted oversat til sit eget sprog. Jeg tror, det er sådan noget. Så får jeg det oversat til et sprog, som jeg kan forstå, når jeg selv skal formulere det. Frem for det er en andens ord...

I: Hvis der er noget, du fx ikke helt forstår - er det så en hjælp for dig at skulle forklare det til en anden, altså kommer du til at forstå det bedre, når du skal forklare det til en anden eller bliver du så egentlig bare mere forvirret?!

S14: Jeg tror generelt, at jeg har behov for at formulere det, for jeg gør det også derhjemme. Jeg sad faktisk med et 'stakkels' familiemedlem, der måtte lægge ører til, hvad det her egentlig går ud på, da jeg forberedte mig til eksamen nu her. Det er bare det der med at få det formuleret for mig selv, så falder der altid nogle brikker på plads. Altså, jeg har lige som en overordnet idé om, hvad det hele går ud på - men når jeg så får det formuleret for mig selv og får sat det ind i nogle kontekster eller kommer med nogle eksempler, der giver mening for mig, så er det, som om det... bundfælder sig. Det gør jeg faktisk tit og det bruger jeg så ligesom mine 'stakkels medmennesker' til.

(Der grines)

S14: Så skal de sidde og høre på alenlange ting, som måske slet ikke interesserer dem, men bare det at få det ud og få det formuleret, det gør, at det sidder bedre fast ved mig - at jeg lærer det bedre. Så nej, jeg bliver ikke mere forvirret af at formulere det. Tværtimod kan det godt være, at jeg tænker: 'Nej, det var forkert', men så får jeg så rettet op på det, eller jeg bliver opmærksom på noget, jeg måske ikke helt har styr på og så kan jeg jo så gå tilbage og læse, hvordan var det nu egentlig, det var.

I: Nu vil jeg bede dig om at prøve at tænke tilbage på en forelæsning, du virkelig følte, du fik en masse ud af - hvad var det, der gjorde, at du netop fik så meget ud af den specifikke forelæsning?!

S14: Altså, der er specielt to, der ligesom giver mig billeder i hovedet. Det første er forløbene med studenterinstruktorerne fra juradelen af uddannelsen, for de har været meget konkrete. Det har været en case, vi har arbejdet ud fra og så har vi så gået hele casen igennem sammen med dem. Det, synes jeg, har været rigtig godt. Og det andet er vores undervisning i kommunikation, fordi der arbejder vi bl.a. med rollespil. Så igen er det de der situationer, hvor vi selv er med i det og hvor det ikke bare er en forelæsning fra a - z, men hvor vi selv skal bidrage med et eller andet. Det er nok det, jeg får mest ud af.

I: Hvis vi lige kaster et blik på forelæsningerne igen - hvordan med power points, summeøvelser, eksempler og sådan noget, er det noget, du føler, hjælper dig i forhold til din læring?!

S14: Altså, jeg kan godt lære noget af power point undervisning. Vi har nogle undervisere, der bruger power points som understøttelse til deres undervisning, men som så også har en masse ved siden af og det synes jeg, man lærer meget af. Så har vi også nogle undervisere, der faktisk bare læser op af deres power points og det, synes jeg ikke, jeg får noget ud af... Men det er nok også fordi, jeg har brug for at få hæftet nogle eksempler på det. At komme med 4 teoretiske modeller er ikke nok til, at det hænger fast ved mig - jeg skal have nogle eksempler på, så jeg ligesom kan sige: 'I den her situation er det denne model, og i denne er det den anden'. Jo, jeg har brug for, at underviserne hæfter nogle eksempler på - og det er jo så det, de kan gøre ved siden af power pointene. Summeøvelser, synes jeg egentlig også, er meget gode og med hensyn til det spørgsmål, du stillede før om, hvilken undervisning jeg havde fået mest ud af, der havde vi en forelæsning med en underviser, der faktisk brugte det der med summeøvelser meget. Og det virkede faktisk rigtig godt. Men det havde vi ikke rigtigt brugt før, så det kan også godt være, det er derfor jeg så

kan huske det - fordi det var en ny måde, den underviser gjorde det på. På en måde kan det faktisk godt være lidt akavet, de der summeøvelser.

I: Prøv at sige noget mere om det.

S14: Jamen, det kan godt virke lidt... Man får lidt den der fornemmelse af, at det her er et pædagogisk redskab... Og det der med, at man bare lige vender sig om og sidder og snakker, det virker sådan lidt... Hmm, jeg kan ikke rigtigt forklare hvorfor. Men på den anden side, så synes jeg også, jeg kan huske de ting, vi har siddet og snakket om - så det hæfter sig fast på en anden måde. Så det er jo nok alligevel et godt pædagogisk redskab...

(Der grines)

S14: Men man får den der fornemmelse af, at 'nu laver jeg lige noget andet', for ligesom at få de studerendes opmærksomhed og for at få sat os i gang, så vi er mere med - og vågne.

I: Og virker det så?!

S14: Ja, det gør det jo så, synes jeg.

I: Hvis vi lige griber fat i det med eksemplerne - hvorfor tror du, at eksemplerne gør det nemmere for dig at lære og huske?!

S14: Altså, jeg tror bare, jeg er meget praktisk orienteret. Jeg har aldrig været ret teoretisk. Jeg synes nemt, at teorier bliver meget svævende. Jeg skal helst have bundet en eller anden praktisk ting på. Det er også sådan, jeg altid har arbejdet bedst - at kunne binde noget praksis på det, jeg lærer. Det er bare den måde, jeg lærer bedst på. Det er det samme, hvis jeg fx skal huske tilbage på en forelæsning, så husker jeg bedst i billeder. Jeg kan ligesom se det for mig: 'Det var der, underviseren stod og skrev det der regnestykke op på tavlen'. Det er den måde, jeg husker det bedst på. For mig er det vigtigt, at det er kombineret med praksis - det er ikke nok at forklare, hvordan den der paragraf om forsørgelse hænger sammen, jeg skal have et eksempel på, fx et helt konkret regnestykke.

I: Som jeg har forstået på de andre, jeg har interviewet, så har I studiegrupper, der er bestemt af underviserne og almindelige grupper, som I selv har valgt?!

S14: Vi har kun arbejdet i vores studiegrupper.

I: Så I har ikke prøvet at være i selvvalgte grupper?!

S14: Det er kun, hvis nogen lige har sagt, at vi lige skulle gå sammen med de 4, vi sidder sammen med, men det er kun sket en enkelt gang.

I: Så I har primært arbejdet i studiegrupperne?!

S14: Ja, nemlig.

I: Ok. Nu vil jeg nemlig spørge dig, hvilke dele af arbejdet i studiegrupperne, du føler, du lærer mest af?!

S14: Altså, jeg må sige, at jeg ikke rigtigt har fået noget ud af det studiegruppearbejde, vi har haft. Eller måske rettere af den gruppe, jeg var i. For det første, synes jeg, at vi har haft alt for lidt tid til de opgaver, vi har fået stillet i gruppearbejdet og de har - på en eller anden måde - været for overvældende. Vi har fx flere gange fået en ret omfattende case, hvor vi så bare får 10 minutter til gruppearbejdet og det er altså for lidt. Og hvis du så samtidig sidder i en gruppe, hvor måske halvdelen ikke har læst det, der skulle læses, så er det som om, der ikke rigtigt kommer gang i samarbejdet eller hvis folk generelt bare er meget tilbageholdende og ikke byder ind med noget, så... Det er sådan, det er foregået i vores gruppe, men jeg kan se, at der er andre grupper, der har et meget bedre samarbejde. Det tror jeg så også, det typisk er dem, der også udenfor studiet er fundet sammen, for der kan jeg høre på dem, at de også læser lektier sammen fx. Så jeg kan selvfølgelig kun snakke ud fra min egen gruppe og der synes jeg ikke, det har været specielt givende. For det første fordi folk er meget fraværende. Vi har aldrig været fuldtallige - på nær en enkelt gang. Og for det andet fordi folk aldrig byder ind med noget. Og så har tiden så heller ikke været til, at vi kunne komme til bunds i det. Fx har vi haft en forelæsning om spørgsmålstyper - hvordan stiller man spørgsmål for at få folk til at åbne sig op og i hvilken kontekst, bruger man hvilke spørgsmålstyper, osv. og så er det jo så, vi kommer ud og får en case med 10 forskellige problemstillinger, hvor jeg synes, det handler om at øve spørgsmålstyperne, så hvorfor så ikke bare tage en simpel case. Formålet er jo ikke at

løse sociale problemer, for der er vi jo slet ikke endnu, formålet er, at vi får styr på de forskellige spørgsmålstyper og der synes jeg, det er vigtigere, at vi får mulighed for at fokusere på det, vi skal - altså, at få styr på det her og få det ind på rygraden. Af og til er vi også ude i gruppen i 45 minutter fx, men så er opgavens størrelse bare endnu større, så jeg føler aldrig, vi rigtigt får tid til at arbejde det ordentligt igennem. Før man får fundet sig et sted at sidde og før man kommer i gang og sådan noget, så er der jo gået 10 minutter allerede. Så skal man have sparket samarbejdet i gang og hvor tager man fat i opgaven, så... Jeg har tit oplevet, det ender med, vi bare siger: 'Vi venter, til vi kommer ind og så ser vi, hvad de andre har svaret'.

I: Havde det været bedre, om du var blevet sat i gruppe med nogle af dine venner fra studiet?!

S14: Næ... Jeg tænker, der er forskel på at være i gruppe med nogen, man arbejder godt sammen med og nogen, man er venner med. Jeg vil helst i gruppe med nogen, jeg arbejder godt med, ikke med mine venner - for jeg tror, jeg altid ville være lidt... bekymret for, at gruppearbejde ville komme til at gå ud over vores venskab, hvis vi ikke var enige eller kom lidt på kant på en eller anden måde.

I: Ok. Hvad oplever du, du får mest ud af - at være med i diskussionen inde til forelæsningen eller at diskutere det i gruppen?!

S14: Indtil nu vil jeg sige forelæsningerne, for der har ikke rigtigt været nogen kvalificerede diskussioner i vores gruppe.

I: Hvis du skulle prøve at forholde dig til et optimalt gruppearbejde, hvordan ville det så se ud?!

S14: Altså, det ville jo være det der med, at folk ligesom bidrager med noget. Jeg kommer lige til at tænke på, at vi faktisk lige har haft et rigtigt godt gruppearbejde... Og det var så det gruppearbejde, hvor vi bare fik at vide, at vi skulle gå sammen med dem, vi sad lige ved siden af. Der var folk ligesom ivrige efter at bidrage med noget og vi fik faktisk lavet det, vi skulle. Vi fik ikke det hele med, men da vi kom tilbage, havde vi faktisk nogle ret kvalificerede svar at byde ind med og vi blev også klogere af at lytte til de andres bidrag. Men der fungerede det virkelig - og det var det der med, at vi nærmest sad og snakkede i munden på hinanden og havde nogle rigtigt givende diskussioner. Vi kunne også alle bidrage med noget - der var nogen, der var rigtigt gode til at skrive på computer og andre, der havde helt styr på de teoretiske modeller,

som de så kunne bidrage med og andre igen havde en masse erfaring fra 'det virkelige liv'. Så det var faktisk et rigtigt godt gruppearbejde. Vi havde ikke så lang tid til det, men vi fik en masse ud af den tid, vi så havde.

I: Lærer du noget andet i en sådan situation end det rent faglige?!

S14: Man lærer selvfølgelig også noget om de mennesker, man er sammen med. Man lærer om deres tilgang til tingene. Og jo jo, selvfølgelig lærer du noget - også det der med at give plads til de andre. Man kan jo godt sidde og have lyst til at 'vælde det hele ud', men en gang imellem må man lige være lidt tilbageholdende, fordi der måske sidder en, der også har noget at byde ind med. Det kan godt være, det er en anden synsvinkel, de har, men det kunne jo egentligt også være interessant. Eller i det hele taget, hvis man kan se, der er nogle, der sidder og trykker sig, at man så også sørger for at give plads til dem, ikke. Man lærer selvfølgelig også af samarbejdet. Det er vel egentlig også en af hensigterne med, at vi laver det gruppearbejde... Og det er da helt klart også noget, vi kommer til at skulle bruge senere i vores arbejde. Det er jo ikke bare en enkelt socialrådgiver, der sidder der - det foregår jo også med teamwork og sparring og alt det her. Så jo klart...

I: Hvis vi nu har forelæsninger her og gruppearbejde der - og her må du gerne prøve at forestille dig et optimalt gruppearbejde - hvilke forskelle oplever du så rent læringsmæssigt?! Altså, hvad lærer du bedst til forelæsningerne og hvad lærer du bedst i gruppearbejdet?!

S14: Altså, sat op i forhold til hinanden, så kommer det jo meget an på, hvordan de hver især foregår. Man kan jo have nogle forelæsninger, der faktisk ikke giver noget som helst pga. den måde de afholdes på eller fordi, det ikke virker interessant nok eller fordi, man ikke bliver inddraget i undervisningen eller... Men på den anden side kan du også have et gruppearbejde, der ikke fungerer og så får man jo heller ikke ret meget ud af det. Så det er lidt svært at svare på, synes jeg, for det kommer meget an på situationen. Hvis du har et rigtigt, rigtigt godt gruppearbejde og du har nogle folk, der virkelig gerne vil det her og virkelig kan bidrage med noget, så kan det jo være en enorm stor læring at være i et gruppearbejde. Hvis et gruppearbejde fungerer, så tror jeg, det er noget, man får rigtigt meget læring ud af, fordi du får vendt og drejet problemstillinger, du har den der ping-pong og man får mulighed for at sidde med hænderne i det, men det kommer jo selvfølgelig helt an på, hvordan gruppearbejdet fungerer. Og det gælder også forelæsningerne - det afhænger også af, hvilken måde de bliver afholdt på, så...

I: Hvis vi fx tager en gennemgang af en paragraf - lærer du den bedst ved at gennemgå den til en forelæsning eller ved at gennemgå den i et gruppearbejde?!

S14: Der vil jeg næsten tro, det er til en forelæsning. Men det har også nok noget at gøre med... tilliden til kilden. Der har jeg en forventning om, at underviseren har en eller anden specialviden om det - en paragraf kan jo forstås på rigtig mange måder, det er jo ikke kun det, der står, man skal også forholde sig til domme mm. Så derfor, tror jeg nok, jeg ville få mest ud af at få det forklaret af en professionel... en underviser.

I: Når du får en paragraf gennemgået til en forelæsning - hvad gør du så for at huske den?!

S14: Hmm... Jamen, igen så hægter jeg det nok op på et praktisk eksempel. Jeg skal næsten have et eller andet at hægte det op på for at kunne huske det - og det kan jeg godt gøre ved de eksempler underviseren kommer med, men det kan også godt være ved - i mit eget hoved - at finde situationer, hvor det anvendes.

I: Tager du noter undervejs eller...?!

S14: Jeg tager noter undervejs. Hvis der fx er noget, jeg synes, er særligt vigtigt at huske, så plejer jeg at skrive det. Hvis det fx er et guldkorn, et eksempel eller en bestemt rækkefølge at gøre noget på eller sådan noget, så sørger jeg for at få det skrevet ned.

I: Vi har været lidt inde omkring det tidligere - men hvilke kompetencer, synes du, du lærer bedst til forelæsningsne og hvilke, synes du, du lærer bedst i gruppearbejdet - i et optimalt gruppearbejde?! Fx evnen til at lære den juridiske metode, til at lære paragraffer, til at lære at kunne give og modtage feedback, til at sætte dine egne ord på, osv. Det er et meget bredt spørgsmål.

S14: Til forelæsningen lærer jeg aktiv lytning. Det er faktisk noget af det væsentligste - at kunne bibeholde opmærksomheden og være fokuseret på det, der gennemgås. Hmm... at reflektere over det, der bliver sagt og at fange det centrale og skrive noter...

I: Tænker du, du lærer det grundlæggende teoretiske bedst til forelæsningsne og brugen af det lærte i forbindelse med gruppearbejdet?!

S14: Ja, sådan kan man helt klart godt sige det. Man får det overordnede, teorien, til forelæsningsne og i gruppearbejdet får man ligesom brugt det, får det diskuteret igennem og får de andres syn på det.

I: Nu vil jeg så gerne spørge dig om 'lektier'. Du har allerede snakket lidt om det - men hvordan læser du dine 'lektier' for allerbedst at huske og lære dem?!

S14: Der har jeg faktisk lidt af et problem, for det har jeg ikke helt fundet ud af endnu. Hvis jeg skal være helt ærlig. Indtil nu har jeg bare forsøgt at få alt det med, vi nu skulle læse. Og det har været meget... voldsomt. 'Der skal læses 150 sider til i morgen, hvordan pokker får jeg det gjort?'. Så har jeg siddet og læst til klokken 3 om natten og så vågner jeg næste dag og er fuldstændig bombet og så får jeg jo ikke ret meget ud af forelæsningsne. Så det har faktisk været lidt svært. Og der må jeg sige, jeg ikke har fundet en god arbejdsmetode endnu. I nogle fag har jeg fundet ud af, at jeg faktisk får mere ud af at være til forelæsningsne først og så læse 'lektierne' bagefter. Fordi så er det blevet lidt mere konkretiseret. Og det er også det der med fagsproget i bøgerne... På mange måder er jeg jo stadigvæk en analfabet i forhold til mange af de der fagtermer. Så ja, jeg sætter mig simpelthen bare ned og begynder fra den ene ende og så læse og så tager jeg noter løbende.

I: Noterer du de ting, du synes er vigtige eller de ting, du synes er svære eller overordnede begreber eller?!

S14: Det er typisk, når jeg tænker: 'Aha - nå, det er det, de mener', så skriver jeg det lige ned, for at være sikker på, jeg så også kan huske det til næste dag.

I: Skriver du dine egne ord for det eller skriver du bogens ord?!

S14: Jeg skriver typisk mine egne ord for det. Så bliver det også ligesom bearbejdet, når jeg skriver det. Af og til skriver jeg også ordret, hvad der står i bogen, men det får jeg bare ikke så meget ud af. Men nej, typisk, så prøver jeg at skrive det med mine egne ord, hvor jeg igen ligesom får det omformuleret til noget, jeg selv forstår.

I: Har du oplevet, du har siddet med noget, du ikke har forstået og som du så har spurgt om til undervisningsne næste dag?!

S14: Ja, det kan jeg godt finde på. I det hele taget går jeg meget ind for at spørge, når der er noget, man ikke forstår. Så jo, det ville jeg helt klart gøre.

I: Hvis du sidder til en forelæsning og godt forstår, hvad der bliver gennemgået - kunne du så godt finde på at markere og sige et eller andet for selv at bidrage med noget til undervisningen?!

S14: Ja, det kan jeg godt. Altså, hvis vi fx snakker etik, så kan jeg godt sidde og tænke, at lige præcis den her vinkel er vigtig at få med og så markerer jeg og byder ind med den. Og det er igen det der med at få det sammenspil med underviseren... Altså, jeg kan rigtigt godt lide, at der er et sammenspil, for jeg får mest ud af det på den måde.

I: Får du lige så meget ud af at lytte til ping-pong mellem underviseren og en anden studerende?!

S14: Ja, meget. Helt sikkert. For de andre kan jo nogen gange spørge om noget, jeg ikke selv havde tænkt på! Så derfor synes jeg generelt, at jeg godt kan lide, der er den der ping-pong, for så få man nogle flere vinkler på tingene og man får en bredere horisont på det, der bliver fremlagt.

I: Vi har allerede talt meget om, hvordan du oplever, du lærer bedst - men jeg vil lige prøve at komme med nogle eksempler, som jeg bagefter vil bede dig forholde dig til. Jeg husker bedst, når jeg selv er på banen; når jeg får gentaget på forskellig måde; når jeg skriver notater og stikord; når jeg undres - og jeg lærer bedst, når jeg bygger videre på noget, jeg ved i forvejen; når jeg synes, det er spændende, osv.

S14: Altså, jeg husker helt klart bedst, når jeg selv er på banen og når jeg får det gentaget på forskellig måde, når jeg skriver notater og når jeg undres. Det kan virkelig sætte mig i gang! Så skal jeg simpelthen have svaret på det og så går jeg selv i gang med at søge viden. Og det er jo den der aha-oplevelse, jeg var inde på før. Jeg lærer helt klart bedst, når jeg bygger videre på noget, jeg ved i forvejen - fordi så har jeg jo noget at hægte det op på. Og der var lige en mere af dem, du nævnte... Jeg lærer selvfølgelig også meget, når jeg synes, det er spændende.

I: Får du helt grundlæggende mere ud af en forelæsning eller et gruppearbejde, som du synes er spændende eller...?!

S14: Jeg tror, jeg lærer mest, når jeg har en mere personlig interesse for emnet. Men... vi har også nogle fag, som jeg ved, jeg skal have styr på, fordi de er enormt vigtige, når jeg kommer ud bagefter og der er det jo ligesom den der pligt, der driver læringen. Men det er da helt klart, at jeg lærer mest, når jeg finder det spændende.

I: Men du kan godt lære de andre ting også?!

S14: Ja ja, fordi de er nødvendige at lære! Og så motiveres jeg af det i stedet for af min egen personlige interesse. Hvis det er en pligt, noget der skal bruges bagefter, så lærer jeg det - men jeg vil allerhelst bare lære det, jeg synes er fedt at lære om.

(Der grines)

S14: Men altså, det skal jo nok give god mening at lære det. Det der med, at der bare er en lærer, der siger: 'Det her skal I lære', det dur ikke - jeg skal også selv kunne se det for mig og forstå, hvorfor det er så vigtigt. Det skal give mening!

I: Så man kan godt tale om, at der er en motivation, som er drevet af interesse og en motivation, der er drevet af en forståelse af, at det her er vigtigt?!

S14: Ja, lige præcis! Lige præcis.

I: Hvis jeg lige springer tilbage til fx det, at du husker bedst, når du undres - kan du sige noget mere om det?!

S14: Jamen, så får jeg lyst til at søge mere viden. Hvis jeg fx tænker: 'Hvordan hænger det her sammen?', så kan jeg blive ved med at sidde og nørkle med det, indtil... Jeg kan jo blive ved med at sidde og google det - indtil jeg finder et svar og indtil jeg ligesom har styr på det. Så er jeg virkelig dedikeret... Så vil jeg bare finde ud af, hvordan det hænger sammen. Jeg kom til at tænke på, hvordan det nogen gange må føles for underviserne, når de forsøger at få os med og der så bare er stilhed fra tilhørerrækkerne. Jeg kan godt lide at være med, så jeg rækker næsten altid hånden op. Men jeg føler nogen gange, at jeg sidder og snakker

alene og så er jeg sådan lidt bange for, at de andre tænker, at jeg er sådan en, der vil takkes læreren, fx. Og så kan jeg godt vælge at holde min mund, selv om jeg egentlig gerne vil svare. Men nu synes jeg, der også er andre, der skal på banen. Og det må bare også være træls for underviserens synspunkt. Men altså, hvor stammer det fra? Er det de studerende, der ikke laver nok eller er det undervisningen, der gør, at de studerende ikke føler sig sikre nok til at række hånden op og sige noget eller om det er fordi, vi ikke er sammentømrede nok. Mangler vi den tillid til, at det er ok at dumme sig eller? Uanset hvad, kan jeg i hvert fald konstatere, at der ikke sker ret meget fra tilhørrækkerne på mit hold. Desværre. Men altså, der er jo ikke nogen, der har tvunget os til at sidde der, vi sidder der af vores egen frie vilje og fordi vi har interesse for det, så... Og vi er altså på et universitet og ikke i 1.B, så...

I: Nu ved jeg godt ,du taler på andres vegne, men har du en fornemmelse af, hvorfor der er så mange, der ikke siger noget og ikke markerer og deltager aktivt i undervisningen?!

S14: Altså, jeg tror, der er nogle af dem, der synes, de lærer rigtigt meget ved bare at sidde og lytte, men jeg er samtidig også helt sikker på, at der er mange, der bare ikke tør markere... eller ikke har lyst til det. En fra studiet skrev til mig forleden og beklagede sig over, at der var så mange ting, den studerende ikke følte, personen havde styr på her op til eksamen og så foreslog jeg, at personen skrev alle sine spørgsmål ned og tog dem med til den spørgetime, vi havde i ugen før eksamen - men personen sagde ingenting. Og så tænker jeg, at det er fordi, personen enten ikke føler sig tryk i den forsamling eller, at personen generelt bare er meget tilbageholdende. Så jeg tror, det både er det ene og det andet - jeg har et behov for at være aktivt med i det, mens andre bare har behov for at få lov at læse og bare lytte. Men igen - jeg tror også, det har meget at gøre med kulturen - eller undervisningsformen - på det enkelte hold. For der er jo kæmpe stor forskel, ved jeg fra nogle af de andre hold.

I: Nu springer jeg lige til noget helt andet - hvilke kompetencer ser du som vigtige for en socialrådgiver?!

S14: Uh... For det første skal man være god til mennesker, det må være det allervigtigste - at man både kan sætte sig ind i, hvordan andre folk er og acceptere andre folk helt grundlæggende. Det er også vigtigt, at man kan finde ud af at kommunikere og kan få folk til at føle sig tilpasse. Det er noget af det væsentligste. Så tror jeg også, at man skal have en viden om og en interesse i samfundet som helhed. Man bliver nødt til at kunne se de helt overordnede perspektiver. Man skal også have gode samarbejdsevner - som man jo både skal bruge i forhold til borgeren og til arbejdspladsen. Jeg tror, at det der med at have empati, have

gode samarbejdsevner og være god til at læse folk - være en god menneskekender og være meget åben, det er meget vigtigt. Det er det, jeg sådan lige kan komme i tanke om...

I: Hvis man så kikker på de nævnte kompetencer - hvor tænker du så, du kan lære dem bedst?! Til forelæsningsne eller i gruppearbejdet?!

S14: Jeg vil nok sige, at det der med at kunne samarbejde og... Altså, i gruppearbejdet tror jeg, man træner de der menneskelige relationer, evnen til at lytte til andre, evnen til at få andre til at bidrage, og sådan noget. Men jeg tror ikke, man helt skal se bort fra den der teoretiske viden om, hvor man fx er henne i alt det her - det er jo sådan noget, jeg selv har været meget opmærksom på - men det der med også at kunne se, hvem jeg selv er og hvordan jeg selv påvirker og hvordan ens egen forståelse af tingene kan gå ind og påvirke den måde, man arbejder med et andet menneske, den tror jeg ikke, jeg havde fået, hvis jeg ikke havde haft den teoretiske del også. Det tror jeg nok aldrig, jeg havde tænkt over, i hvert fald. Så forelæsningsne er altså også meget vigtige! Men samspillet og det der, det lærer man nok bedst i praksis. I gruppearbejdet.

I: Nu er vi ved at være ved vejs ende og her til sidst, vil jeg så bare spørge dig om, der er noget, du synes, vi mangler at snakke om eller om du selv er kommet efter noget mere, du finder relevant at kommentere, eller?!

S14: Næ, det synes jeg, vi har været meget godt omkring... Men det har været rigtigt spændende og jeg har fået rigtigt meget at tænke videre over.

I: Ja, det er super spændende. Men godt, så vil jeg sige 1000 tak, fordi jeg måtte have lov at interviewe dig!

BILAG 14

Iagttagelse af undervisning

24-25 studerende. Halvstort lokale. 4 rækker af borde i hesteko-opstilling.

Småsnak mellem de studerende, mens underviser gør klar.

Flere studerende kommer til.

Der er nu ca. 30

Underviser går ind på Moodle. For at hente power points.

Havde planlagt 'opgaver og ting' - så det kunne være blevet mere pædagogisk, men (af forskellige grunde) bliver vi nødt til at komprimere det i dag, så der bliver mange power points.

8:20 Undervisningen starter

Oplæg inden forelæsningen for alvor går i gang. Der forklares hvilke emner der skal snakkes om i løbet af dagen.

Spørgsmål? Nej.

8:35 Første power point.

Oversigt over hvad der helt specifikt skal tales om i dag. Gennemgang med eksempler og af og til længere forklaringer.

8:40 Går i gang for alvor.

Gennemgang med eksempler. Ikke specifikke eksempler, men generelle eksempler.

Enkelte konkret og mere udspecificerede eksempler.

Der snakkes ikke i krogene. Der skrives på de bærbare.

Der kikkes op på tavlen og ned i computerne.

Få sidder primært bare og kikker.

Forklaring af begreberne.

Enkelt eks. fra nyhederne.

Henviser til eksempel, de har hørt tidligere fra en anden underviser. Kan I huske det? Der mumles bekræftende.

Har skrevet, at I her skal bruge en bestemt paragraf. Hvad siger den paragraf - kan nogen af Jer huske det?

Ingen svarer. Underviser forklarer.

Læser op af power pointen, og forklarer så hvad det, der står reelt betyder.

Henviser derefter til et link der har været lagt ud på Moodle med et eksempel fra virkeligheden.

Gennemgår power points med eksempler fra virkeligheden. Læser højt og forklarer og spørger til en bestemt paragraf. En studerende markerer og svarer rigtigt.

9:00 Pause

Underviser spørger om 7-8 minutter er fint. De studerende rumsterer med takser og jakker og svarer bekræftende. Ca. halvdelen går ud, resten bliver. Nogle snakker sammen, andre sidder med deres bærbare.

9:11 Undervisningen går i gang igen.

Fortsætter med gennemgang af forskellige paragraffer. Læser op og forklarer/giver eksempler. Oftest generelle, af og til specifikke.

Husk lige at vær opmærksom på 14x - kommer ofte med små ekstra kommentarer.

Der bliver markeret og den studerende bliver straks spurgt og får svar på sit spørgsmål.

Få studerende noterer på nuværende tidspunkt. De fleste sidder og kikker på underviser/power points.

Der er 5 rækker af borde. De fleste sidder på de to bagerste rækker.

Underviser nævner en lov og spørger: Men hvilken betydning har denne lov? Ingen svarer, der går et halvt minuts tid, hvor underviser går hen og klikker en ny power point frem og svarer så selv.

9:31 Endnu en studerende dukker op. Underviser nikker til personen, men fortsætter ellers.

Power point med flere helt konkrete eksempler på, hvordan forskellige paragraffer skal vurderes. Læser op og forklarer derefter, hvorfor der er truffet den pågældende afgørelse.

Der tales ikke i krogene.

Jeg sidder på forreste række (for ikke at sidde sammen med de andre studerende) og kan derfor ikke se de studerendes computerskærme.

Underviser spørger om en af de andre undervisere ikke været inde omkring det pågældende på et tidligere tidspunkt?? Ingen svarer, hun går videre.

En studerende markerer lidt senere, får taletid og stiller et længere spørgsmål og få et langt uddybende svar.

Senere vender underviseren tilbage og binder yderligere kommentarer til den studerendes spørgsmål.

Der tastes ikke meget på de studerendes computere. I skrivende stund er det kun mig, der skriver.

Underviser varsler endnu en pause efter den næste gennemgang, da underviseren godt kan se, de studerende er ved at være lidt mørre.

Opbygningen af undervisningen: Gennemgår lovene på et power point og kommer derefter med eksempler fra virkeligheden.

Læser op og forklarer, hvad der står samt kommer med yderligere forklaringer og eksempler.

Der stilles et uddybende spørgsmål af en af de studerende. Længere spørgsmål. Får længere svar. Og bliver bekræftet i, at personen har fat i noget af det rigtige: 'Du har ret, når du....'.

9:58 Der holdes pause. På et kvarter, så de kan nå over at hente/købe i kantinen.

3 studerende pakker sammen og går i pausen

1/3 forlader lokalet i pausen, halvdelen af de tilbage blevne snakker med hinanden, resten sidder alene med deres bærbare

10:17 Undervisningen går i gang igen.

10:28 En studerende stiller et spørgsmål. Og får et længere svar.

Underviser ser markeringen med det samme og afbryder egen dagsorden og lader den studerende komme til.

10:37 Underviser stiller spørgsmål til det netop gennemgåede. Spørgsmålet stilles flere gang på flere forskellige måder, hvorefter underviser holder en længere pause i stilhed.

En studerende markerer og stiller et spørgsmål. Underviser besvarer og spørger så holdet igen.

Efter endnu en pause besvares spørgsmålet. Underviser nikker og forklarer uddybende.

Underviser fortsætter med undervisningen som tidligere - gennemgang af paragraffer efterfulgt af eksempler og forklaringer

10:43 Underviser stiller endnu et spørgsmål og får hurtigt svar fra en studerende.

10:48 Underviser får stillet et spørgsmål og svarer generelt.

Vender flere gange tilbage og trækker noget der tidligere er blevet sagt ind i forelæsningen. 'Jeg ved ikke om I kan huske, at vi tidligere talte om, at 14x'.

11:01 OPGAVE - havde jo egentlig planlagt flere opgaver i dag, men nu får I i hvert fald den her.

I får en lidt længere pause, så I både kan spise frokost og arbejde med opgaven.

Læser opgaven op og forklarer hvad der menes samt hvad de skal gøre med den.

Hvad tænker I om at gå til pause nu og så mødes igen 10 i 12?

Enkelte mumler og en enkelt siger ja.

11:05 De studerende begynder at bryde op og forlade lokalet.

11:31 Jeg er tilbage efter frokost i kantinen.

2/3 af de studerende sidder i lokalet, der tales en del og de enkelte samtaler drukner - og jeg har derfor svært ved at afgøre om der tales privat eller diskuteres opgave.

De fleste taler med sidemændene men enkelte sidder og arbejder alene, nogle fordi de sidder for sig selv og nogle fordi de ikke taler med de omkringsiddende.

11:37 Ny studerende dukker op. (Kunne forstå på underviseren, at de studerende også har undervisning efterfølgende disse 6 timer).

11:43 Flere studerende har forladt lokalet og jeg kan nu høre, at der også snakkes opgave/opgaveløsning.

11:47 Underviseren er retur og undervisningen genoptages.

Underviser stiller et spørgsmål til den stillede opgave, flere gange, på flere forskellige måder - og slutteligt markerer en af de studerende og svarer.

Underviseren nikker og forklarer mere uddybende.

Underviseren har lavet en stikordsvejledning, som efterfølgende lægges ud til de studerende.

Underviser gennemgår og forklarer første punkt i opgaven.

Flere studerende kommer retur til lokalet.

Underviser stiller endnu et spørgsmål.

En studerende markerer og svarer.

Andre ting som kunne være relevante?

Ingen svarer og underviseren fortsætter med at kommentere den tidligere studerendes svar.

Underviser spørger igen og en studerende kommer med et bud, som også kommenteres yderligere.

Andre ting som kunne være relevante?

Den studerende fra før tilføjer endnu et punkt.

Nogle studerende kikker op, andre ned i den bærbare. Der snakkes ikke i krogene.

Underviser læser op/kommenterer resten af punkterne.

Opgaven handler om de ting, de netop har gennemgået. Altså mange af de paragraffer, de netop har fået forklaret.

11:56 Emnet afsluttes og underviseren går videre.

11:58 Der stilles et spørgsmål. Ingen svarer.

12:01 Nyt spørgsmål stilles og uddybes og stilles igen, men ingen svarer. Underviser vinkler spørgsmålet på en anden måde og spørger igen, men stadig ingen svarer. En enkelt studerende ryster på hovedet og underviserne griber det som svar og taler videre ud fra det nej.

Underviseren fortæller om det nye emne og drager paralleller til virkeligheden.

Underviseren kikker løbende på alle de studerende, når der undervises.

12:19 Der stilles et spørgsmål og en studerende markerer og svarer med det samme.

Emnet gennemgås med lovttekster og eksempler.

12:28 Underviser spørger om de studerende genkender en specifik sætning: 'Kender vi en sådan formulering?' Ingen markerer og underviser går hurtigt videre ved selv at svare

Halvdelen af de studerende skriver, resten sidder og kikker.

12:33 Pause på 10 minutter.

Er det hårdt i dag? Det ser ud til at være ekstremt hårdt. I må altså gerne stille spørgsmål mm.

Underviseren får mumlen til svar.

12:43 Undervisningen går i gang igen.

Læser op med få kommentarer. Engelske uddrag.

12:49 Tidligere stod der (14x) men nu er den ændret, kan I huske hvad der stod?

Et par stykker markerer og den udpegede svarer.

Mere oplæsning med forklaringer. Stadig på engelsk.

Enkelte studerende skriver, de andre sidder og kikker.

Underviser giver et eksempel på det oplæste - og fortsætter med udgangspunkt i eksemplet med at gennemgå lovgivningen i stedet for omvendt, hvor lovgivningen blev læst op og kort forklaret/kommenteret.

Mange af de studerende kikker på deres bærbare uden at skrive.

13:03 Power points med stikord, der forklares og eksemplificeres.

Nogle spørgsmål? Ingen markerer.

Underviser binder nogle sløjfer på det netop gennemgåede.

13:12 forelæsningen afsluttes og der tales i stedet om den forestående opgaveskrivning.

14:01 Undervisningen afsluttes.

BILAG 15

Iagttagelse af undervisning

Der er 2 undervisere - underviser 1 starter undervisningen med sit oplæg og underviser 2 afslutter med sit

Der er 50-60 studerende til stede

Halvstort lokale. 4 rækker af borde i hestesko-opstilling.

Samme lokale som tidligere -

Denne gang er de studerende fordelt på alle bordene. De fleste pladser er optaget.

8:15 Godmorgen

Flere studerende ankommer, der går lidt tid med at de falder til ro

8:18 Underviser 1 gennemgår dagens program

8:21 Undervisningen begynder

Underviser 1 viser power points, forklarer stikord og kommer med eksempler

Underviser 1 læser ikke op af power pointene, men snakker frit om emnet

8:24 'Hvad tænker I om det?'

Der mumles og underviser 1 siger 'Det var I ikke lige klar på' og går videre

Underviser 1 fortsætter med at fortælle ud fra power points

8:25 'Ham har I hørt om, ikke?'

Underviser 1 kommenterer, at der nikkes forsigtigt rundt omkring - men ingen svarer og underviser 1 uddyber derfor selv spørgsmålet

Power pointene er lagt ud til de studerende, hvilket giver dem mulighed for at skrive noter 'på' dem

De fleste studerende skriver meget på deres bærbare. Nogle få sidder primært og kikker mod tavlen

Der hviskes lidt i krogene

Men ellers høres der kun hosten og raslen med papirer mm.

Underviser 1 kommer med personlige holdninger til det, der fortælles om.

Fx' Det kan man jo rent faktisk godt stille spørgsmål ved - om det også blev udført som det var planlagt'

8:35 'Så nu kommer dagens spørgsmål til Jer?'

Spørgsmålet forklares og de studerende får at vide, at de skal snakke sammen 5-7 minutter; Summeøvelse

De studerende begynder med det samme at tale sammen.

Støjniveauet stiger og jeg kan derfor ikke høre, hvad grupperne taler om

8:38 Kan høre at de, der sidder omkring mig taler om/diskuterer den stillede opgave.

8:40 Nabogrupperne slår over til at tale privat

8:42 'Ja, skal vi gå i gang - det lyder til, at I har fået snakket om det her i hvert fald'

De studerende markerer, bliver spurgt og deres bidrag noteres på tavlen

Underviser 1 kommenterer ikke på det, men spørger ind, hvis forståelsen ikke er helt klar

8:52 Der kommer ikke så mange nye forslag og underviser 1 begynder at kommentere på/fortælle om de forskellige punkter. De studerende inddrages i snakken

Der snakkes en del i krogene under dette. Fagligt eller personligt?!

Underviser 1 trækker ikke mere frem, end det der er blevet bragt i spil af de studerende

8:54 Underviser 1 fortsætter med power point gennemgangen

8:57 Underviser 1 stiller et spørgsmål til det, der gennemgås

En studerende markerer og svarer. Underviser 1 beder den studerende uddybe.

9:00 Underviser 1 stiller et ja nej spørgsmål og et par stykker svarer uden at markere.

Underviser 1 fortsætter med power pointene

Underviser 1 læser ikke op, men fortæller udover det de studerende selv kan læse på power pointen

9.02 'Skal vi holde pause, nu hvor der er gået 3 kvarter?'

De studerende svarer bekræftende og begynder at bryde op.

Der sættes ikke sluttidspunkt på pausen. Måske de studerende ved, at pausen har en bestemt varighed?

Nogle studerende går ud, andre bliver. Der snakkes meget og højrøstet i pausen

9.18 Undervisningen går i gang igen og de studerende får straks en summeøvelse

Grupperne omkring mig snakker primært privat.

9.21 'Det lyder som om I er færdige med at snakke om opgaven, så vi går videre'

Underviser 1 stiller spørgsmålet fra summeøvelsen, men ingen reagerer

Spørgsmålet stilles på en lidt anden måde af underviser 2.

De studerende markerer og svarer.

3-4 studerende svarer, men så går samtalen igen lidt 'død'

Underviser 2 spørger igen på en anden måde og der kommer nye bidrag.

9.23 Underviser 1 kommenterer på, at en gruppe på 3 sidder og taler højt/privat sammen

Underviser 1 spørger om de helst vil deltage eller holde pause. De indstiller snakken.

Underviser 1 kommer med konkret eks. på baggrund af det, den sidste studerende havde svarede

Der er atter rimeligt stille. Der skrives meget på de bærbare.

Ud af de 4-5 skærme jeg kan se er halvdelen på nettet i anden sammenhæng.

Underviser 1 gennemgår sine egne svar til det stillede spørgsmål (power point) og uddyber med eksempler

Underviser 1 afslutter og underviser 2 tager over

Underviser 2 starter med at præsentere emnet, der relaterer til underviser 1's oplæg

Underviser 2 gennemgår et skema (power point), fortæller om opbygningen og kommer med eksempler

Ny power point med et eks fra virkeligheden, som forklares og gennemgås

De fleste studerende kikker mod tavlen. Der skrives ikke så meget på de bærbare.

Senere - der hvikes lidt rundt omkring

Der læses ikke op fra power pointene, underviser 2 fortælles ud fra dem med forklaringer og eksempler

Underviser 2 viser sider fra nettet, der relaterer til emnet og gennemgår disse

Der stilles ikke spørgsmål fra hverken underviser 2 eller de studerendes side

Der skrives ikke meget. Der snakkes ikke i krogene.

10:00 Varsler kommende pause og summeøvelse.

Gennemgår power point med stikord. Forklarer og kommer med eksempler.

'Nu summespørgsmål plus pause - 20 minutter fra nu af'

10:02 Summespørgsmålet gennemgås hurtigt og de studerende får besked på, at undervisningen starter igen 10.20

2/3 af de studerende forlader lokalet

10.12 De fleste af de studerende vender tilbage

Kan grundet lydniveauet i klassen ikke høre om der snakkes opgave eller privat.

10:16 Gruppen ved siden af mig snakker privat og de studerende bag mig sidder tavse med hver deres bærbare computer

10:18 De studerende bag mig snakker nu også privat

10.21 Undervisningen går i gang igen og samtalerne forstummer

Underviser stiller summe-spørgsmålet igen. Et par studerende markerer. En vælges og svarer.

Efter svaret er der ikke flere, der byder ind

Underviser 2 udpeger en gruppe og en af de studerende svarer, at de ikke har noget at byde ind med

Underviser 2 spørger en ny gruppe, der overvejes lidt og en af de studerende svarer

Svaret skrives på tavlen

Underviser 2 udvælger en ny gruppe, der sidder nede bagved, men de glider af på det

Spørgsmålet stilles igen til gruppen

Og en studerende oppe foran markerer og svarer

Svares noteres på tavlen og kommenteres

Underviser 2 udpeger på ny en gruppe og en fra gruppen fortæller lidt om, hvad de har diskuteret.

De udvælger et af punkterne og uddyber dette.

En anden fra samme gruppe markerer og får taletid

En studerende i den anden side af lokalet markerer og svarer

Underviser 2 kommenterer og kommer med yderligere forslag

10.31 en gruppe på 7 studerende vender tilbage til lokalet

Der står en case beskrevet på power pointen.

Casen gennemgås og underviser 2 gennemgår den opgave de studerende nu skal ud i grupper for at løse

Underviser 2 forklarer, hvilke 'redskaber' de skal bruge til at løse opgaven

Det drejer sig primært om 2 sider på nettet, hvor de kan søge oplysninger

Der snakkes i krogene og nogle af de studerende tysser på de snakkende

Der er stille nogle minutter, hvorefter der igen snakkes lidt i krogene

10.37 Der lægges op til det kommende gruppearbejde

De studerende kan vælge mellem 6 forskellige emner (relaterende til casen)

De studerende skal gå i grupper på 2-3 stykker og så give underviserne besked om, hvilket emne de vælger

De studerende melder tilbage og underviser 1 noterer på tavlen

Underviser 1 melder ud, at der skal være grupper på alle emner

Der er meget snak og en generel opbrudsstemning

Underviserne får dog noteret alle gruppernes emne valg

10:40 Underviser 2 spørger om alle er i en gruppe

De studerende mumler bekræftende

'Vi mødes herinde 5 over 11'

Grupperne snakker om, hvorvidt de skal blive eller finde et andet sted at arbejde

Underviser 2 forklarer til en gruppe studerende, at holdet i går gennemgik 5 andre emner - så efterfølgende

vil det samlede hold altså have 10-11 bearbejdede emner vedr. den samme case til senere brug.

Lidt over halvdelen af de studerende forlader lokalet

11.06 Undervisningen går i gang igen og mens de sidste finder deres pladser, kommer underviser 2 hen til gruppen ved siden af mig, om de vil begynde.

De siger ja, men kalder derefter straks på underviser 1. De har nogle spørgsmål i forhold til forståelsen af opgaven og underviser 1 ender med at sige til underviser 2, at gruppen er lidt usikre på deres svar og derfor helst ikke vil starte

Underviser 2 opfordrer derfor den anden gruppe med samme emne om at starte.

De kommer med et par forslag, hvorefter de andre fra holdet begynder at byde ind

Underviser 2 noterer det, der bliver sagt og kommenterer på det.

De fleste studerende skriver på deres bærbare.

Underviser 2 spørger mere ind til emnet og den første gruppe markerer og svarer

Underviser 2 går videre til næste emne og dermed nogle nye grupper

Underviser 2 kommer løbende med eksempler på de studerendes svar

Og kommenterer på, hvorfor denne øvelse er så vigtig

Det er vigtigt, at løfte de faglige vurderinger fra egen holdning/oplevelse til undersøgte facts!

Underviser 2 stiller flere spørgsmål, men de studerende svarer fortsat med egne holdninger og erfaringer

Det viser sig, at de studerende ikke kan finde ud af at komme ind på hjemmesiden

11:15 Underviser 1 træder til og viser, hvordan man kommer ind det rigtige sted

De studerende finder det fortsat svært og skal have det forklaret flere gange

De studerende beder også om at få figurerne på hjemmesiden forklaret.

Underviser 2 forklarer

Der snakkes en del i krogene; opklarende samtaler eller private?!

De fleste studerende sidder nu bøjet over deres bærbare

Underviser 2 spørger: 'Er der nogen, der har fundet ud af hjemmesiden?'

Der lyder benægtende mumlerier

En enkelt gruppe svarer dog positivt

11.22 Undervisningen genoptages.

Underviser tager nu udgangspunkt i det emne, som gruppen der godt kunne finde ud af hjemmesiden havde valgt

En af de studerende forklarer uddybende og underviser 2 noterer løbende på tavlen og stiller et par opklarende spørgsmål

'Er der andre, der har fundet ud af hjemmesiden?'

En studerende markerer og fortæller hvad en af de andre grupper er nået frem til

Underviser 2 noterer

Underviser 2 beder på et tidspunkt den studerende fortælle, hvad personen selv tror et af punkterne reelt betyder og referer til. Den studerende svarer og underviser 2 bekræfter.

Den studerende fortæller videre

'Er der andre, der har fundet ud af hjemmesiden?'

Ingen markerer

Underviser spørger igen og en af de studerende markerer og svarer ud fra egne erfaringer.

Det sagte noteres

En anden studerende markerer og kommer med forslag

Underviser 2 spørger om det også er erfaringsbaseret og den studerende svarer ja

Underviser 1 finder hjemmesiden og ud fra det underviseren læser op, noterer underviser 2 på tavlen

Underviser 1 kommer i denne sammenhæng med et eksempel fra eget arbejde

Underviser 2 understreger: Vigtigt, at Jeres argumenter har et fagligt fundament!

Få tyngde i Jeres argumenter!

Søg for at de er forskningsbaserede...

Argumenter ikke med egne erfaringer og common sense

Underviser 1 kommer med endnu et eksempel, som efterfølgende ligger til grund for en længere diskussion på holdet

11:39 Underviser 2 foreslår, at de studerende sætter sig og kikke på hjemmesiden over deres eget emne, så de får mulighed for lige at afprøve det

Underviser 2 opfordrer til, at de studerende markere med håndsoprækning, når de ikke kan finde ud af det.

Straks markere mindst et par af grupperne

Underviserne går rundt og hjælper grupperne efter behov

11:43 Efter opgaven med selv at checke nettet, fortsætter gennemgangen af de resterende emner

De studerende kan nu svare langt mere overbevisende og langt mere fagligt funderet.

Efter det sidste emne er gennemgået, skal de studerende summe over om det, de fandt ud af også svarede til deres egen tanker om emnerne

11:49 De studerende går straks i gang med at snakke

Grupperne omkring mig taler om den stillede opgave

11:52 Underviser 2 stopper summeøvelserne.

To studerende markerer. Den første siger det, den anden ville have sagt.

Underviser 2 spørger til nogle studerende på bagerste række

De glider af på henvendelsen

Flere studerende markerer og kommer med bud

Underviser 2 og underviser 1 ping-ponger afslutningsvis om konklusionerne på dagens emner/læring

11:57 Underviser 2 'Tak for i dag og tak for Jeres aktive deltagelse'

Undervisningen afsluttes og de studerende begynder at bryde op.

Flere taler fortsat sammen om det sidst gennemgåede.

Bilag 16

Iagttagelse af undervisning

Auditorium. 9 rækker borde. Der er godt 110 studerende.

De studerende har haft forelæsning hele formiddagen også.

12:30 Undervisning burde begynde, men teknikken svigter. Underviser ringer efter teknisk support.

De studerende bruger ventetiden på enten at sidde og snakker eller skrive/surfe på deres bærbare.

Sidder så jeg kan se godt 40 skærme.

Lydniveauet er højt.

Underviser ringer gentagende gange.

12.43 Underviser opgiver og går i gang. De studerende stopper øjeblikkelig deres samtaler.

Underviser gennemgår dagens program og kommer løbende med eksempler på noget af det, der vil blive fortalt om.

Der snakkes lavmælt bag mig, først hvisken derefter lav tale.

12:45 Underviser gennemgår den case, som dagens undervisning skal bygges op omkring.

12:46 Summeøvelse - brug lige et par minutter på at tænke over casen.

Underviser henviser til noget, de studerende gennemgik for nogle dage siden og spørger 'Er det ikke rigtigt?'

Der nikkes bekræftende.

De studerende begynder at snakke. Gruppen bag mig taler privat indtil en af dem siger 'Nå, hvad siger I?'

De går derefter i gang med at snakke om casen.

12:48 Underviser fortsætter undervisningen.

Kommenterer, at der ikke vil blive samlet op på de studerendes snak nu, men at det er vigtigt, at de husker deres konklusioner, når casen behandles i løbet af dagen

Underviser fortæller om power pointene. Det er primært stikord, modeller eller tabeller.

Underviser fortæller flydende om de forskellige emner. Kommer med eksempler og henviser til tidligere undervisning på samme hold.

På langt de fleste af de skærme jeg kan se har de studerende fundet dagens power points frem.

Ca. halvdelen skriver lige nu notarer.

Der snakkes lidt i krogene. Det høres tydeligt, nu underviser ikke har mikrofon på.

13:01 2/3 af de studerende har undervisers power points på skærmen.

Der snakkes stadig on/off bag mig og til venstre for mig.

13:09 'Tænker I dette er vigtigt?'

Flere studerende nikker bekræftende. Et markerer og svarer.

Underviser spørger ind til svaret.

En anden studerende markerer og kommer med andet bud.

Endnu en studerende byder ind. Underviser spørger ind til svaret.

Flere studerende markerer og underviser vælger en, der svarer.

De ikke spurgte studerende fastholder markeringen og bliver efterfølgende spurgt.

Flere markerer og får mulighed for at komme med deres bud.

13.12 Underviser fortsætter.

13:13 'I har hørt om dette tidligere, ikke?'

Der mumles bekræftende og et par af de studerende siger ja.

13:15 Underviser læser op af power point. Læser et par linier - forklarer og kommer med eksempler. Og så fremdeles.

Underviser forbereder de studerende på, at de efter gennemgang af modellen selv skal arbejde med den

Underviser gennemgår de enkelte punkter i modellen

13:18 Underviser spørger 'Hvilke faggrupper er dette relevant for?'

En studerende markerer og svarer. Underviser bekræfter, kommer selv med et eksempel og fortsætter

13:20 'Og hvem interesserer sig så for dette?'

Studerende markerer og svarer. Underviser spørger til flere, men ikke flere markerer og underviser kommer selv med eksempler

13:21 'Hvem er interesseret i det?'

Studerende markerer og svarer. Endnu et par studerende markerer og underviser kommenterer svarene.

13:23 'Og hvem er interesseret i det her?'

Ingen markerer og underviser foreslår selv, at det kunne interessere socialrådgiverne

13:24 Summeøvelse med sidemanden. Hvilke punkter er socialrådgiverne særligt interesseret i.

De studerende begynder straks at tale. Nogle sidder uden at tale med andre. Og en del af de studerende rejser sig og forlader lokalet.

(Uden deres tasker - tisse/rygepause?)

13:26 Underviser kommenterer, at folk går fordi de skal på toilettet og konkluderer, at der holdes et kvarters pause incl summeøvelsen 'Og så mødes vi herinde igen 20 i'.

Underviser snakker med forskellige studerende i pausen

13:43 Undervisningen går i gang igen.

Underviser spørger holdet om summeopgaven og flere studerende markerer - og bliver spurgt.

13:47 Underviser fortsætter power point gennemgangen

13:51 2/3 studerende har power pointene på deres pc-skærme. 50 % af dem skriver noter.

13:53 'Er der nogle spørgsmål til denne model?'

Ingen af de studerende markerer og underviser går videre.

Bruger rapport som eksempel og som udgangspunkt for de følgende power points

13:56 'For det ikke bliver for tør, så stopper I mig bare hvis I har spørgsmål eller der er noget I ikke forstår'

13:57 'Undrer det Jer?'

Studerende beder om at få spørgsmålet gentaget. Underviser gentager.

Og 1 studerende markerer, bliver spurgt og svarer.

Underviser kommenterer og går videre

Gennemgår forskellige tabeller

14:00 Stiller spørgsmål til holdet: 'Har I andre bud?'

Ingen markerer. Og underviser giver selv eksempler.

14:02 Studerende stiller et spørgsmål og får et uddybende svar

Flere studerende markerer og svarer på det oprindelige spørgsmål.

14:06 50 % har undervisers power point på deres pc-skærme

14:10 Gennemgangen af tabeller fortsætter

Tallene gennemgås uden så mange eksempler

Der snakkes i krogene

14:13 Vi tager lige en planche mere, så får I en pause. I ser lidt matte ud, er I det?

Der svares ja og snakken begynder at ulme.

Flere studerende tysser og der bliver atter ro.

14:14 Pause - i 10 minutter

Underviser taler med studerende i pausen

Nævner at flere studerende har foreslået de stopper lidt før. De har været i gang hele dagen og føler de er ved at være mætte

Undervisningen skal efter planen løbe helt til 16:15

Ca. 40 % af de studerende pakker sammen i pausen og forlader lokalet

De meget talende bag mig er gået

14:26 Summeøvelse

De studerende taler sammen. Kan ikke høre om det er om emnet eller privat.

14:29 Underviser spørger til summeøvelsen.

Der svares nede foran, men jeg kan ikke høre det. Der summeres videre på rækkerne foran mig.

Flere studerende markerer, svarer og får en kommentar med på vejen.

De studerende foran mig er atter stille.

Underviser har noteret 3

14:31 Jeg stiler mod at være færdig halv 4, da jeg kan se I er trætte og ved I har haft meget undervisning de sidste par dage.

Men skal vi så ikke aftale, at I er rigtig meget med her resten af tiden?

Er det ikke sådan det er eller føler I Jer snydt med den aftale NEJ, lyder det fra de fleste studerende.

Lyden af samtale stiger og flere studerende tysser. Der bliver atter ro.

14:33 Underviser fortsætter gennemgangen af power pointene

Stikord, der kommenteres også med eksempler

14:38 2/3 studerende har power point på deres pc-skærme

14:39 Gennemgangen er færdig og underviser viser igen den case, der relaterer til dagens undervisning.

De studerende bedes om at kikke tilbage på det, der er blevet gennemgået i løbet af dagen og prøve at relatere det til casen

14:40 'Har I brug for et kvarter, 10 minutter?' De studerende enes om 10 minutter.

De studerende sidder enten alene eller snakker med de andre omkring dem. I grupper på 2-3.

Grupperne foran mig snakker om de stillede spørgsmål.

Underviser går rundt mellem grupperne.

14:51 Underviser spørger til de studerendes snakke.

Ingen markerer.

Underviser spørger til gruppen nede foran. Gruppen fortæller og underviser noterer på tavlen.

Andre studerende byder ind. Underviser spørger ind/kommenterer og noterer på tavlen.

Flere studerende markerer og svarer

De studerende svarer med lange og uddybende sætninger.

Underviser spørger ind/kommenterer/kommer med eksempler og noterer på tavlen.

14:56 'Er der andet I blev optaget af?'

Endnu nogle studerende markerer og svarer.

Underviser kobler løbende de studerendes svar til casen

Gør opmærksom på, hvad de skal være ekstra opmærksomme på/lægge mærke til, hvis det havde været dem selv som færdiguddannede socialrådgivere, der sad med denne case

14:58 Underviser henviser til en af de gennemgåede modeller og spørger til om, hvordan den kan bruges i forbindelse med denne case.

Flere studerende markerer og svarer.

Langt de fleste studerende har undervisers power point på deres skærm og noterer de punkter underviser skriver på tavlen

De studerende markerer ikke mere og underviser kommer selv med flere forskellige forslag

15:01 Beder de studerende kommentere hendes punkter og henviser til noget, de fik gennemgået til forelæsningen i formiddags

Studerende markerer og svarer.

15:04 Studerende stiller spørgsmål vedr. casen

Underviser svarer uddybende

15:06 Håber I kan se, at I nu er blevet klogere på dagens emne.

15:08 Underviser slutter dagen af og beklager lidt de studerende ikke bliver 'holdt på' helt til halv 4. Der grines og de studerende tilkendegiver, at de kun er glade for at få fri nu.

De studerende pakker småsnakkende sammen

BILAG 17

Iagttagelse af undervisning

40-45 studerende. Halvstort lokale. 4 rækker af borde i hestesko-opstilling.

8:17 Undervisningen går i gang

Underviser gennemgår dagens program

8:22 første power point gennemgås

Paragraffer gennemgås

Underviser læser sætninger op og forklarer hvad det betyder og kommer med eksempler

8:30 'Nogle spørgsmål?'

'Nej? Ok'.

Studerende markerer. Underviser ser det ikke. Studerende trækker sig igen.

Slutter flere power point af med et par linier med en 'personlig kommentar':

'Vær opmærksom på,...' Eller 'Det kan være svært at bedømme, når...'

Læser op og forklarer

'Vil opfordre Jer til at læse principafgørelserne'

Henviser til en sag, de tidligere har talt om

Og forklarer det nye ud fra den.

8:36 'Nogle spørgsmål?'

Den studerende fra før markerer ikke igen.

Anden studerende spørger til tidligere undervisning og en bestemt case.

8:37 Underviser og holdet snakker om casen og nogle praktiske ting vedr. tidligere power points

De studerende spørger uden at markere og ping-ponger om casen med både hinanden og underviser

8:40 Studerende markerer og stiller spørgsmål vedr. den paragraf, der tidligere blev gennemgået

Underviser svarer uddybende

Der snakkes en del i krogene

Underviser fortsætter med at læse op og forklare, hvad det betyder

Sidder bagerst og kan se 15-20 skærme

Flertallet har undervisers power point på pc-skærmen

8:45 Studerende 'Prøv lige at forklar det igen' og underviser forklarer mere uddybende

Endnu en studerende markerer. Underviser spørger og svarer på spørgsmålet

Fortsætter derefter med power point gennemgangen

Hvis sådan og sådan skal denne paragraf bruges og hvis sådan og sådan er det denne

Studerende markerer og får svar

8:52 'Er der spørgsmål til det?'

'Nej, ingen?'

En studerende markerer og får svar

Der snakkes i krogene - i forbindelse med spørgsmål/svar. Ellers er der for det meste stille.

Underviser kommer ofte med kommentarer og gode råd til de studerendes opgaveskrivning/eksamen

'Hvis I får en opgave i det her, skal I huske.....'

Studerende markerer og får svar

Hvilket afføder endnu et spørgsmål fra holdet

8:57 'Spørgsmål? Nej? Jeg synes vi holder pause nu - efter pausen taler vi om det her'.

'Pause indtil 10 over'.

Et par af de studerende retter henvendelse til underviseren i pausen

Ca. halvdelen af de studerende forlader lokalet. Resten snakker eller sidder alene med deres bærbare.

9:05 De fleste studerende er tilbage på deres pladser.

Snakken går. Gruppen foran mig snakker fagligt.

9:11 'Ja, så går vi i gang igen'

Paragraf gennemgangen fortsætter

'Det her kan I godt, det har I hørt mange gange' (nævner ikke svaret)

Fortsat paragraf gennemgang med forklaring og små eksempler

De studerende foran mig er på nettet - de har googlet fag- og undervisnings relevante hjemmesider

Underviser fortæller om egne oplevelser relateret til dagens emne

Fortæller om egne overvejelser og giver gode fif

Der er ingen snakken i krogene

Underviser fortsætter

'Den her paragraf er rimelig vigtig'. Underviser læser op og forklarer

1/3 af de studerendes pc'er har undervisers power point på skærmen

Studerende spørger ind til paragrafferne. Får svar.

Endnu en studerende markerer og får svar.

9:31 'Er der spørgsmål - er der noget I ikke forstår?'

Ingen markerer

Gruppen foran mig taler både synligt og hørligt sammen

Underviser fortsætter

Studerende markerer og spørger om dette er rigtigt forstået.

Underviser bekræfter og kommer med yderligere forklaringer

9:35 Underviser går videre til nyt emne.

90 % af de studerende har undervisers power point på skærmen

Underviser forklarer paragraffer

Underviser laver en opsummering af det netop gennemgåede

9:42 Nogle spørgsmål - ingen

Underviser har highlightet centrale ord i de forskellige paragraffer, der er skrevet på power pointene

Nævner en konkret sag - læser op og kommer med små kommentarer

De studerende ved siden af mig tegner.

En af de studerende foran mig sidder og highlighter paragraffer i lovsamlingen

Studerende markerer og får svar

Der er en del uro i klassen, en enkelt rejser sig og forlader klassen

9:51 'Skal vi have en pause nu? Det tror jeg'

Pause til 5 over.

Godt halvdelen af holdet rejser sig og går.

Underviser taler videre med en af de studerende

10:07 Undervisningen starter igen

Studerende markerer med det samme og beder om en forklaring på forskellen mellem to begreber

Underviser forklarer

De studerende kommer på plads og falder til ro

Underviser fortsætter paragraf gennemgangen

Læser op og forklarer

10:19 'Spørgsmål? Nej?'

En gruppe til venstre for mig snakker lavmælt sammen - undervisnings/fag relevant

10:23 En studerende kommenterer det netop gennemgåede og underviser svarer

Underviser fortsætter

Et par studerende kommenterer på en tidligere undervisning, hvor sproget havde været på så højt et niveau, at de studerende ikke havde følt, de havde forstået det sagte. Flere studerende stemmer i. Der er

bred enighed om, at den pågældende underviser var super dygtig, men ikke fik forklaret emnerne på en hensigtsmæssig måde.

10:28 Underviser hæver stemmen for at understrege en vigtig pointe. Der tages hørbart på de bærbare.

10:31 Samtale mellem underviser og et par af de studerende. Spørgsmål og uddybning og nye spørgsmål
Der snakkes i krogene

10:33 Spørgsmål? Nej.

Underviser kommer med et konkret eksempel fra ankestyrelsen og kommenterer på denne

10:36 Studerende markerer og får svar

10:40 Pause til 5 minutter i

Ca. halvdelen af de studerende forlader lokalet

10:57 Undervisningen genoptages

Paragraffer gennemgås med forklaring

11:07 Spørgsmål? Nej

11:11 Forklarer og spørger 'Forstår I det?' Der mumles bekræftende.

Underviser læser op og forklarer

11:16 Spørgsmål? Nej

Forklarer videre

11:20 Spørgsmål? Nej

11:22' Ved I hvad det betyder?' Der mumles bekræftende

Fortæller om hvordan den pågældende paragraf kommer til udtryk i praksis

11:24 Underviser varsler gruppearbejde kombineret med frokostpause

Læser casen og spørgsmålene op

Studerende spørger: 'Gennemgår vi det på tavlen eller skal vi ud i gruppearbejde?'

Først gruppearbejde og så gennemgår vi det sammen bagefter

'Skriver du det op, når vi gennem går det eller? Det var lidt forvirrende sidste gang...'

En anden kommenterer, at det blev forvirrende, fordi de havde så mange paragraffer i spil, men ikke fik skrevet de rigtige svar op

Underviser siger, at svarene vil blive skrevet op

Underviser læser case to op efterfulgt af de dertilhørende spørgsmål

Spørgsmål? Nej

Læser case tre samt spørgsmålene op.

Spørgsmål? nej

Læser næste opgave op.

Spørgsmål? nej.

Læser den sidste op

Spørgsmål? nej.

Casene omhandler det, de studerende har fået gennemgået i løbet af dagen

11:29 En halv time til frokost og en time til gruppearbejde.

Vi ses igen kl. 13

Ca. halvdelen af de studerende forlader lokalet, resten samler sig i grupper på mellem 2 og 6 personer.

De arbejder med casene.

12:22 Er selv retur i lokalet.

Kan se, at det nogenlunde er de samme grupper, der fortsat sidder sammen.

Mødte også grupper udenfor.

Nogle spiser, mens de arbejder.

Det lyder som om de stadig arbejder med de stillede opgaver.

Grupperne foran mig bladrer gennem dagens power points og snakker om det, de læser

Nogle grupper kalder på underviser, der kommer ned og snakker med dem

Underviser foreslår dem at læse en bestemt paragraf.

De leder efter den, mens underviser stadig er ved gruppen. Da den er fundet og læst, går underviser atter

12:26 Et par af grupperne bryder op og forlader lokalet

En af de studerende fra gruppen foran mig kalder op til underviser og stiller et opklarende spørgsmål

Underviser svarer

Den studerende snakker med en fra nabogruppen om svaret og udbryder pludselig 'Nå, ja, selvfølgelig'.

Den studerende vender sig mod sin egen gruppe og forklarer dem, det der netop er blevet forstået

Underviser har forladt lokalet

12:39 Grupperne ved siden af mig pakker sammen og går.

12:43 Grupperne foran mig afslutter gruppearbejdet

12:51 Godt halvdelen af de studerende er i lokalet. Der kommer løbende flere tilbage.

Godt 1/4 af de studerende er ikke længere til stede.

13:03 Undervisningen genoptages

Underviser læser det første spørgsmål i opgave 1 op og kikker spørgende ud over holdet

Ingen markerer. Underviser spørger igen med egne ord og en studerende markerer.

Den studerende afgiver et svar og underviser nikker

'Jeg ville dog starte opgaven med at skrive....'

Underviser nævner omstændighederne og et par paragraffer og siger så, hvordan formuleringen i en eksamensopgave kunne lyde

Underviser skriver samtidig stikord (paragraffer mm) på tavlen

De studerende stiller uddybende spørgsmål og får svar

13:07 Flere spørgsmål? nej.

Underviser vender tilbage til det svar den studerende fra tidligere nævnte.

Beder den studerende gentage svaret og behandler det på sammen måde som ovenfor. Siger, hvad de studerende med fordel kunne skrive og noterer samtidig stikord på tavlen

13:09 Flere spørgsmål? nej.

Fortsætter med gennemgangen af de stillede spørgsmål

'Her ville det være meget fint at skrive,.....'

De studerende byder ind og underviser besvarer og forklarer

Underviser retter tillige af og til de studerendes udsagn

En studerende markerer og siger, at de i deres gruppe også har haft fat i en anden paragraf og spørger om det er rigtig nok?

Det er rigtigt, men der er i casen ikke nok oplysninger til, at de reelt ville kunne kommentere en masse på det

13:15 Underviser går videre til opgave 2

Underviser spørger holdet, får svar og kommenterer på det besvarede

Hver gang der nævnes en korrekt paragraf noteres denne på tavlen

Besvarelsen af opgaverne glider for det meste som en diskussion mellem underviser og de studerende

Det fungerer fint, de studerende taler ikke i munden på hinanden og afbryder heller ikke hinanden

De studerende markerer ikke, men hæver blot stemmen og spørger eller besvarer

Underviser noterer stadig de relevante paragraffer på tavlen

Enkelte studerende tager mobilbilleder af svarerne

13:22 Der snakkes en del i krogene.

Det lyder til at være undervisnings/ fag relevant

13:23 'Er der noget I ikke forstår?'

En studerende kommenterer og skal til at forklare hvad der ikke er blevet forstået, da personen pludselig forstår og siger 'nåååå' og frafalder spørgsmålet

Diskussionerne fortsætter - der spørges til andre paragraffer og lovttekster findes frem og læses op, så det kan afgøres om de er relevante her eller ej

13:29 Underviser går videre til næste spørgsmål.

Og der arbejdes igennem spørgsmålene på samme måde som ovenfor

Hver gang en af de studerende giver udtryk for ikke at have forstået det, underviser eller en af de andre studerende siger, forklarer underviser mere uddybende

Underviser kommer fortsat med forslag til opgaveløsningen

'Det ville være super fint at afslutte dette spørgsmål med at skrive....'

13:42 Underviser går videre til det følgende spørgsmål

Underviser nævner en paragraf og nogle af de studerende kommenterer, at de har valgt en anden

Underviser finder paragraffen, læser højt og der snakkes efterfølgende om tolkningen af paragraffen

Samtalen/diskussionen mellem studerende og underviser om løsningen af de forskellige spørgsmål

fortsætter

4-5 studerende pakker sammen og lister ud hen over 10-12 minutter

13:52 Underviser stiller et spørgsmål om opgaveløsningen, en håndfuld studerende markerer og en bliver valgt til at besvare spørgsmålet

Efterfølgende glider undervisningen atter over i en samtale/diskussion uden markeringer

Flere studerende kommenterer, at de har valgt en anden paragraf - paragrafferne findes frem, læses op og kommenteres i forhold til den stillede opgave

De relevante paragraffer noteres på tavlen med henvisninger til andre relevante paragraffer, jf. det eller det

13:56 På 90 % af de skærme jeg kan se, noteres der i takt med gennemgangen af opgaven

13:59 Underviser fortsætter med det næste spørgsmål

Besvarelser, samtale, kommentarer, forklaringer, afklaringer og noter på tavlen som ovenfor

'Så svaret er altså'

Der snakkes i krogene

14:06 Underviser fremlægger sidste spørgsmål

Besvarelser, samtale, kommentarer, forklaringer, afklaringer og noter på tavlen som ovenfor

14:11 'Flere spørgsmål? nej? Tak for i dag'

Bilag 18

Iagttagelse af undervisning

Halvstort lokale. 4 rækker borde i hestesko-opstilling.

ca. 50 studerende

De studerende sidder primært i hhv. højre og venstre side af lokalet. Der sidder ikke mange lige for.

8:15 Teknikken driller

8:18 En studerende hjælper underviser.

8:20 Underviser begynder at fortæller om dagens program helt overordnet set samt fortæller om relaterende emner

De fleste studerende skriver på deres bærbare

Kan se 8-10 skærme; de studerende laver noter på dagens power points

8:25 Underviser spørger til noget, der lige er blevet gennemgået og en studerende svarer

8:27 Den studerende opgiver teknikken, en anden træder til - og opgiver.

Underviser ringer efter teknisk hjælp (forlader lokalet).

8:35 Underviser kommer tilbage: 'Nu er der udsigt til der kommer nogen og hjælper'.

Underviser fortsætter, hvor underviser slap tidligere.

Fortæller videre om hvordan de forskellige elementer i lovgivningen hænger sammen.

8: 35 Gennemgår mere detaljeret dagens program med eksempler.

8:37 Er det så absolut?

Ingen markerer, underviser uddyber og en studerende svarer

8:39 Underviser forsøger sig igen med teknikken.

8:40 Underviser opfordrer til, at de studerende kikker på deres egne power points, så de kan komme ordentligt i gang.

Varsler at de studerende skal lave gruppearbejde senere

Opfordrer de studerende til at søge på ankestyrelsens hjemmeside, når de sidder med deres eksamensopgaver

8:42 Teknikker ankommer

De studerende taler sammen eller sidder med deres bærbare, mens underviser og teknikker kikker på teknikken

8:46 Teknikeren får det (med møje og besvær) til at virke

Og underviser fortsætter nu med power points

De fleste af de skærme jeg kan se har undervisers power point på skærmen - en enkelt googler et af de begreber underviser nævner

Underviser kommenterer og forklarer

Der skrives meget på de bærbare

8:53 Underviser kommer med eksempler fra både egen arbejdserfaring og medierne

Underviser får de studerende til at grine med sine eksempler og måde at fortælle på

Hvad er indirekte diskrimination?

Ingen svarer

Underviser venter

Ingen svarer eller markerer

Underviser siger, at de vil vende tilbage til det senere og går videre

Underviser taler skiftevis med høj og lav stemme og holder pauser efter pointer

8:57 studerende spørger uddybende til noget af det gennemgåede og underviser svarer

Der er skrevet stikord på power pointene

Underviser taler ud fra disse stikord - forklarer, uddyber og kommer med eksempler

Power point med tabel - en oversigt de netop gennemgåede begreber

Underviser taler til hele holdet. Kikker på alle og står skiftevis på den ene og den anden side af katetret.

Kommer med eksempler fra både egen erhvervs erfaring og fra medierne

9:02 Underviser spørger til et eksempel fra tabellen, en studerende markerer og svarer.

Underviser kommenterer og uddyber.

9:06 Underviser spørger, om alle ved, hvad det betyder?

Der mumles bekræftende

Underviser fortsætter med at gennemgå tabellen

9:08 Kan I huske, vi talte om dette på sidste semester?

Der nikkes spredt

9:09 Underviser spørger og et par studerende svarer (som en samtale uden markering)

Power point med stikord

De studerende har power pointen på deres skærme

9:11 To små tabel-relaterede cases på power point

Underviser gennemgår den første og spørger ind til den

Studerende svarer, underviser bekræfter og uddyber
Underviser gennemgår den anden case, spørger ind til den og den samme studerende svarer
Underviser bekræfter og uddyber
Ny power point
Underviser kommer med eksempler fra de studerendes egen virkelighed/fra medierne/fra egen
erhvervs erfaring
Underviser får fortsat de studerende til at grine med jævne mellemrum
Studerende markerer og spørger indtil en specifik vejledning.
Underviser checker sine papirer og giver et nøjagtigt svar; læser op og forklarer
9:15 Underviser varsler pause om lidt
Studerende spørger og får svar
9:17 Pause til 5 over halv
9:38 Undervisningen fortsætter
9:40 'Har vi sådanne ydelser?'
En studerende markerer og svarer
'Efter paragraf?' Studerende svarer på ny, underviser nikker
Power point med en opremsende liste
Studerende spørger uddybende
'Er der en der mangler? En I har hørt om for ganske nylig, der ikke er der?'
Flere studerende kommer med forslag, men de står allerede på listen - enten direkte eller implicit
'Hvad havde I om sidste gang?'
Et par af de studerende svarer forsigtigt
Underviser nikker, uddyber og fortsætter
9:48 Power point med eksempler
Underviser gennemgår og forklarer
Nyt eksempel - underviser læser op og forklarer
9:51 Studerende spørger ind til det sagte og underviser forklarer
De fleste studerende skriver på deres bærbare
De fleste af de bærbare jeg kan se, har den aktuelle power point på skærmen
Der snakkes ikke i krogene
10:00 'Prøv lige at kikke i Jeres lovsamling'
De studerende finder deres bøger frem og søger den aktuelle paragraf. Der mumles og snakkes.

Underviser taler igen og de studerende bliver stille

'Er det diskrimination?'

En studerende markerer og svarer, underviser spørger ind og studerende svarer på ny

Underviser fastslår, at der altså er tale om indirekte diskrimination

Underviser forklarer og kommer med eksempel

10:02 'Hvad er det, I har lært der?'

En studerende markerer og bliver efter en kort pause, hvor underviser kikker rundt på hele holdet, bed om at svare, underviser uddyber

10:11 Eksempler på sager fra ankestyrelsen. Underviser læser op og forklarer.

10:12 'Forstod I det her?'

'Lidt' svares der 'smilende'

10:13 Underviser varsler gruppearbejde med opgaver, der ikke kun relaterer til dagens undervisning men til semestrets undervisning, 'Så I må selv ind at søge i lovsamlingen!'

Underviser fortæller de studerende, at de selvfølgelig kan stille spørgsmål til gruppearbejdet.

Dette gøres ved, at de går ind på moodle - hvor underviser har lavet en 'konference', hvor de studerende løbende kan stille **afklarende** spørgsmål.

Underviser forklarer, hvordan det de studerende skal bruge 'konferencen' samt at det er vigtigt, at de tematiserer spørgsmålet i overskriften, så de andre studerende også kan kommentere på det samme spørgsmål eller drage fordel af udvekslingen efterfølgende.

Det skal altså ikke kun være 'mellem mig og dem der spørger, det skal kunne læses af alle'.

'Husk at starte ny tråd, hver gang I har et nyt spørgsmål'

'Med angivelse af emne!'

'Har I faste grupper og fungerer de fint?'

'Er der nogen, der føler sig ensomme eller for mange i gruppen?'

De studerende tilkendegiver, at alle er i velfungerende grupper.

'Ok - vi mødes igen halv 12'

De studerende gør klar til gruppearbejdet. Lidt over halvdelen forlader lokalet. De resterende grupperer sig og går i gang.

Underviser sætter sig med sin bærbare i et andet lokale.

11:30 Undervisningen fortsætter

Ikke alle studerende er vendt tilbage efter endt gruppearbejde.

Underviser spørger til første besvarelse.

Nogle af de studerende markerer og en vælges til at svare.

Samtale mellem underviser og de studerende om forståelsen af og dermed besvarelsen af opgaven.

Studerende spørger til løsningen, hvis nu opgaveformuleringen var stillet lidt anderledes - underviser besvarer og forklarer

Underviser vil lægge vejledende besvarelser ud efterfølgende

'Har nogle af Jer fundet forordningerne?'

En af de studerende svarer

Der snakkes i krogene - det lyder til at være fagrelevant

De studerende og underviser samtaler om emnet (uden forudgående markering)

11:38 Underviser går videre til næste opgave.

'Hvad er de væsentligste oplysninger i denne case?'

En studerende markerer og svarer.

Underviser spørger ind og får uddybende svar

Spørger ind igen og underviser og studerende samtaler om emnet.

Underviser er mest i venstre side af lokalet. Det er der de studerende, der markerer, sidder.

Underviser spørger om ny detalje i casen og flere studerende markerer.

En vælges og svarer.

Underviser spørger ind og får et mere uddybende svar.

Underviser henviser til en bestemt detalje i casen og spørger ind til den.

En studerende i højre side af lokalet beder om en forklaring på det stillede spørgsmål.

Underviser går over i den højre side af lokalet, uddyber spørgsmålet og en af de studerende på højre side svarer.

Underviser stille nye spørgsmål ind til casen og samtaler nu med højre side af lokalet om den del af besvarelsen

Der stilles mange spørgsmål vedr. casen fra hele holdet. Underviser fortæller og forklarer.

11:45 Underviser læser opgave 3 op.

'Hvad tænker I om det?' Flere studerende markerer, underviser vælger en, der svarer.

Der snakkes i krogene. Og enkelte besvarer det stillede spørgsmål henvendt til sidemanden.

Underviser beder den studerende uddybe, den studerende bliver usikker og underviser nævner som hjælp en paragraf, som bringer den studerende videre.

Underviser kommenterer at højre side af klassen er så stille, så underviser vil nu stille sig derovre.

'Hvorfor siger I at dette er diskriminerende?'

Underviser kikker på højre side af klassen. Ingen af de studerende markerer.

En studerende midt i lokalet markerer og forklarer.

Underviser beder om en uddybelse og får det.

Underviser bliver stående i højre side af lokalet. Stiller spørgsmål og får svar - fra hele lokalet

De studerende kommer med jævne mellemrum sjove kommentarer og underviser spiller med på den

Gennemgangen af gruppearbejdet afsluttes

'Vi er bekymrede for eksamen fordi vi ikke har haft dig!'

'I skal nok klare Jer'

'Hvis vi dumper, skal du give kage'

'Det er så i orden!'

11:58 Undervisningen afsluttes.

3 studerende kommer efterfølgende hen til underviser og stiller spørgsmål

.....

Underviser besvarede et spørgsmål på moodle under gruppearbejdet. Underviser forklarer dette med, at dette hold studerende ikke tidligere har prøvet at bruge 'konferencerne'

Underviser forklarer, at øjenkontakten med de studerende er vigtig, da det giver et billede af hvorvidt de stadig er med eller er stået helt af...

.....

Bilag 19

Iagttagelse af undervisning

Halvstort lokale. 4 rækker af borde i hestesko-opstilling.

60-70 studerende

2 undervisere

Sidder så jeg ikke kan se de studerendes skærme

12:33 Undervisningen starter

Underviser 1 starter med at fortælle om dagens program

Først oplæg derefter gruppearbejde/case arbejde

'Gruppearbejdet kan I bruge som en slags eksamensøvelse'

Efter gruppearbejdet skal der fremlægges - 'Det er vigtigt, at I som socialrådgivere kan fremlægge for en større gruppe (også i praktikken), så også det kan I bruges som en øvelse'

'Så glæd Jer til det'

Afslutningsvis skal der så være dialog om øvelserne

Underviser 1 taler meget varieret (taler skiftevis lavere, højere og med tryk på ord og sætninger)

Underviser 2 arbejder sideløbende med at få teknikken op at køre

Der varsles pause efter den første lille times tid

'I bryder bare ind til hver en tid også under mit oplæg, hvis I har behov for at stille et spørgsmål, ik?!'

12:40 Taler om semestrets forløb indtil nu. Beretter om hvad de studerende er blevet undervist i, kommer med eksempler og kobler de forskellige undervisningsgange sammen - og danner sammenhænge

Taler uden power point og uden noter (kikker blot løbende på de studerendes skema)

Der taster meget på de studerendes bærbare computere

Teknikken er oppe at køre (uden problemer)

12:47 Understreger en bestemt undervisningsgang, da denne var meget vigtig

12:48 'Hvorfor bruger man det? Nogen der har et bud?'

Studerende markerer og svarer, underviser 1 spørger mere ind

Den studerende frafalder og underviser 1 spørger hele holdet

Ingen markerer og underviser 1 fortæller selv

12:49 'Fik alle fat på det?' Der nikkes spredt

Underviser 1 snakker også om de øvrige videns områder - det er vigtigt også at bringe dem i spil

12:51 'I skal opføre Jer som socialrådgivere i svøb, når I løser opgaverne!'

'Ok?' Flere studerende svarer højlydt 'Ja!'

12:52 Studerende spørger til opbygningen af eksamensopgaven. Underviser 2 svarer

Den studerende spørger mere ind og underviser 2 svarer uddybende

Underviser 1 supplerer

'Socialt arbejde er Jeres fag - de øvrige fagområder skal I tage med Jer og bruge i Jeres arbejde'.

'I skal vide hvad der kendetegner Jeres fagområde'

'Det skal side helt fast! Er det forstået?' (Sagt med et smil)

'Ja'

12:56 Underviser 2 kommer på

Power point med overordnede begreber og stikord fra den undervisning, de studerende har været igennem

Underviser 2 fortæller, hvad de dengang talte om. Giver eksempler og uddyber begreberne.

12:58 Kommer med længere eksempel fra egen erhvervserfaring

'Så derfor er det vigtigt at...'

'Det er også meget vigtigt, at...'

'Husk at ...'

Underviser 2 kommer med et konkret eksempel på, hvor vigtigt det er at være meget præcis i sine formuleringer. Husk også mellemregningerne!

13:03 'Så har vi også snakket om....'

Der tastes meget på de studerendes bærbare computere

13:06 Eksempel der understreger det netop gennemgåede

Underviser 2 fortsætter med ny power point

13:07 'Fik I det med?'

Studerende: 'Kan du ikke lige forklare det igen?' Underviser 2 uddyber

De forskellige emner gennemgås kort. Nævnt med paragraffer og stikord

Underviser 2 sætter ekstra ord på og kommer med uddybende kommentarer

Fortsætter med den hurtige gennemgang af de studerendes tidligere undervisningsdage

Det er stadig power points med stikord eller korte sætninger med essensen af de forskellige emner

13:15 'Giver det anledning til nogen spørgsmål?' 'Nej.. Pause til halv 2'

Underviserne høster løbende flere smil og grin af de studerende

13:32 Undervisningen genoptages

For at de ikke misforstår opgaven får de studerende lige 10 minutter til at læse casen

Casen er en gammel eksamensopgave

13:43 Underviser 1: 'Er der spørgsmål til casen?'

Ingen af de studerende markerer

De studerende varsles, at grupperne dannes af underviserne

Der mumles højt. Enkelte brokker sig.

Underviser 1 fortæller om spørgsmålene og om hvordan de studerende skal besvare dem

'Foreslå hvordan I vil håndtere denne sag - vi er ikke interesseret i paragraffer mm., men i håndteringen, altså hvordan I vil gribe den an...'

Underviser 1: 'Nogle spørgsmål?'. Nej

'Det er vigtigt at kunne fremlægge for større grupper, men det er også vigtigt, at I lærer at arbejde med folk, I ikke kender så godt og/eller føler Jer trygge ved, så derfor deler vi Jer ind i grupper'

Der snakkes meget i kroene

De studerende inddeles i 10 grupper

Underviser 2 'Husk også at forberede en fremlæggelse'

Der vil senere blive trukket lod om, hvilke grupper der skal fremlægge

13:49 Underviser 1: 'Vi mødes herinde igen kl. 3'

De studerende begynder at pakke sammen

To grupper bliver i lokalet.

I den ene taler de studerende højt med hinanden om casen. I den anden arbejdes der mere stille.

Da klokken bliver lidt i 3 rejser den stille gruppe sig op og forlader lokalet

15:03 Underviserne er tilbage

Ikke alle studerende er fortsat til stedet efter gruppearbejdet

Der trækkes lod og flere af de 'ikke udtrukne grupper' jubler lettet (med et smil)

Der er meget snak i kroene, mens den udtrukne gruppe gør sig klar

Underviser 2 foreslår, at gruppen skriver på tavlen, så de andre studerende kan få udbytte af deres gennemgang.

15:05 Der er 3 studerende i gruppen.

To skiftes til at fortælle - en skriver stikord på tavlen.

Den pågældende studerende undskylder på forhånd sin grimme tavleskrift

Der er ikke længere snak i kroene

15:09 Underviser 1 kommenterer, at den studerende skriver smukt på tavlen, holdet griner og den studerende takker (med et smil)

De studerende har inddelt punkterne i 'beskrivelse, analyse, ressourcer/barrierer, handling og opfølgning'

15:15 Snak mellem de to fremlæggende studerende for at få de sidste stikord helt på plads

15:16 Gruppen afslutter sin fremlægning og de andre studerende klapper

Underviser 1 siger, at det var flot, men at de studerende endnu ikke er færdige...

Vi har lige spist lidt ekstra, så vi kan holde til klokken 6 ;-) (Undervisningen slutter rigtigt 16:15)

De studerende griner

15:17 Underviser 2 spørger ind til noget i de studerendes fremlæggelse og de studerende svarer

Underviser 2 spørger ind til flere punkter. De studerende ved det ikke og underviser 2 spørger ledende om man evt. kunne kontakte arbejdsgiver. 'Ja', svarer de studerende smilende.

15:20 Underviser 1 kommenterer: 'Det var virkelig en faglig stor fornøjelse at høre Jer fremlægge'.

Underviser 1 siger at fagligheden træder tydeligere og tydeligere frem.

'I har her brugt det social faglige og til eksamen ville I så efterfølgende skulle bruge de andre fag til at belyse de forskellige punkter med'

Underviser 1 sætter flere ord på casen, forklarer og eksemplificerer

Underviser 1 kommer også med fif til eksamen

15:25 Studerende spørger ind til, hvordan eksamensopgaven skal skrives op.

Underviser 1 begynder at svare og underviser 2 supplerer

Underviser 1 sætter efterfølgende flere ord på og kommer med konkrete eksempler på, hvad de studerende kunne skrive

Underviser 1 'Og så husk altid at begrunde, hvorfor I har valgt som I gør fx: 'Vi har valgt den og den model, fordi....''

15:27 Endnu en studerende spørger til hvordan besvarelsen af eksamensopgaverne med fordel kan formuleres og underviserne forklarer

15:29 Underviser 1 spørger om der er flere studerende der har mere at spørge om

Det er der ikke.

Underviser 1 får holdet til at klappe igen og de studerende ved tavlen sætter sig.

Der trækkes endnu et nummer - og de 'ikke udtrukne grupper' jubler

Den udtrukne gruppe gør klar

15:30 Gruppen går i gang (der er 3 studerende).

'Vi har brugt en anden model, men har mange af de samme punkter'.

To af de studerende snakker indbyrdes om hvad de kan tilføje og nævner så de ikke allerede nedfældede punkter. Den 3. studerende noterer løbende.

Der skrives videre på den forrige gruppes punkter.

Der snakkes en del i krogene

Underviser 2 kommenterer det: 'Der er meget uro herinde' og de snakkende tier stille

Lidt efter blusser snakkene på ny op og underviser 2 tysser på de studerende

Der skrives meget på de bærbare

15:38 De studerende nævner et punkt sidste gruppe ikke havde

Og underviser 2 kommenterer det med et 'Det var godt!'

15:39 Gruppen afslutter fremlæggelsen og holdet klapper.

Underviser 1: 'I får heller ikke lov at gå - for vi har også mange gode spørgsmål til Jer'

Underviser 2 starter med at spørger ind til gruppens besvarelse.

'Du sagde, hvorfor kunne det være interessant?'

Den studerende svarer og uddyber

Underviser 2 spørger yderligere ind og gruppen svarer

Det udvikler sig til en samtale mellem underviser 2 og de 3 studerende i gruppen

Underviser 2 foreslår, at det kunne være en god ide at google den pågældende borgers sygdom og få indsigt i, hvad den betyder for borgeren.

Underviser 2 minder de studerende om en tidligere undervisningsgang og om hvordan deres viden fra den dag kunne have været brugt i besvarelsen af casen

Underviser 2 spørger til en specifik model og en af de studerende fra holdet (tilhørere) markerer og svarer.

En anden studerende kommer med yderligere kommentarer og underviser 2 uddyber.

'Kan I huske betingelserne for...?'

En af tilhørerne svarer og underviser 2 uddyber og kommer med eksempler

Der skrives meget på de studerendes bærbare

Underviser 2 'Kan I se det?' Gruppen ved tavlen nikker og bekræfter

Underviser 1 stiller et spørgsmål og uddyber de studerende ved tavlens svar

15:47 'Giver det mening?'

Holdet mumler bekræftende

15:48 Underviser 2 driller underviser 1 og holdet griner

Underviser 1 siger at også dette oplæg var rigtig flot og forklarer hvorfor

'Det er vigtigt at få vores fagområde i spil og det gør I.'

15:49 Underviser 1 uddyber et af gruppens punkter og fortsætter med eksempler og andre generelle tanker om relevante emner i forhold til casen

Underviser 1 fortæller om socialrådgivernes arbejde og opgave

'Det er utrolig vigtigt at huske på, ik' også?'

De studerende mumler bekræftende

Underviser 1 'Nogle spørgsmål til gruppen?'

15:54 En studerende spørger til modellen, de nævnte tidligere og gruppen forklarer

De tre studerende supplerer hinanden, når de svarer

15:56 Underviser 1 kommenterer de studerendes svar

15:57 Underviser 1 'Flere spørgsmål?' Nej.

'Er der noget I er i tvivl om noget i forhold til eksamen?'

En studerende markerer og spørger

Underviser 1 svarer

15: 59 Underviser 1 kommer med et eksempel fra sidste hold der var til eksamen

Underviser 2 supplerer og giver yderligere eksempler

16:01 Endnu en studerende spørger - til dagens case og den kommende eksamensopgaven

Underviser 2 svarer

16:02 Gruppen ved tavlen får lov at gå ned og holdet klapper af dem.

16:03 En studerende spørger til procent fordelingen af spørgsmålene til eksamen; hvorfor fylder jura så stor en procentdel?

Underviser 1 svarer

Underviser 2 supplerer

Underviser 1: 'Det er meget vigtigt at være stærke og sikre i vore jura!! For at sikre borgernes rettigheder og retssikkerhed!!'

Der sker overgreb i kommuner pga. uvidenhed

Underviser 1 'Jura og psykologi er andre fagfolks hovedfagområder - de læser til at bliver jurister og psykologer. Social faget er vores hovedfagområde, men vi skal bruge elementer fra deres fagområder for at gøre vores arbejde bedst muligt'

Underviser 1: 'Skal vi begynde at lande? Ja, så slår vi hjulene ud'.

16:08 Undervisningen afsluttes

En studerende kommer op til tavlen og stiller underviser 1 et spørgsmål.

Imens har en gruppe på 4 studerende samlet sig om underviser 2, de samtaler også om faglige emner.

BILAG 20

Iagttagelse af undervisning

60-70 studerende

8.15 Godmorgen

Fællessang

Og så går vi alle hjem fordi I jo ikke har nogen spørgsmål

(Der grines)

Der synges fællessang - flere synger med og fniser lidt i starten

Men flere fastholder løbende at grine/fnise sig igennem hele forløbet

8.23 Underviseren spørger ind til et forløb de studerende lige har været igennem med studenterinstruktorerne

De har et par spørgsmål som underviserne uddyber og gennemgår

Hvorefter underviser gennemgår/forklarer 'opbygning af undervisningen'

Samt kort gennemgang af de enkelte undervisningsgange

8.30 Underviser spørger ind til om de studerende kan huske, da de gennemgik det pågældende. Der mumles til svar

8.31 En studerende stiller et spørgsmål, underviser besvarer og beder den studerende uddybe.

8.34 Underviseren gennemgår og forklarer den pågældende teori.

Flere studerende spørger ind til undervisers forklaring og gennemgang

Underviser besvarer og stiller yderligere spørgsmål

Mange studerende markerer og spørger/svarer

8.38 Der breder sig en mumlen i klassen - de studerende diskuterer de stillede spørgsmål

Underviser stiller et nyt spørgsmål med en lille drejning af opgave formuleringen

Flere studerende markerer og snakken går mellem studerende og underviser

8.41 Teknikken driller; power point maskinen slukker og vil ikke tænde igen - underviser ringer til teknikker

8.44 Underviser går videre uden hjælpemidler indtil teknikker kommer

Underviser beder de studerende kikke i deres papirer

8.45 Hvad står der?

Studerende svarer: Det giver ikke mening!

Underviser beder den studerende læse det op og kommenterer så løbende.

Underviser beder derefter den studerende om at konstruere en case, der passer til problemstillingen.

Den studerende starter, gå i stå, får hjælp til at komme videre, får tid til at læse videre

8.47 Teknikker kommer - underviser forklarer problematikken

8.47 Underviser snakker videre med den studerende.

Der er en del uro på holdet. Lige bag mig snakkes der privat, men ellers lyder det som værende fagligt snak

Hvorfor hælder du hele tiden til den forklaring?

Fordi jeg kan lide den (der grines)

Underviser kommenterer, at det argument vist ikke holder til eksamen

(Der grines)

Flere studerende byder ind med forslag til opbygningen af casen

8.51 Teknikker får teknikken til at virke

Mens underviser taler med teknikker regner sidder den studerende fortsat med problemstillingen

Personen svarer og underviser er tilfreds med svaret. Men beder om flere oplysninger.

Den studerende digter videre på casen.

Der snakkes videre.

8.53 En studerende markerer og kommenterer, at personen ser det på en anden måde

Mange byder ind med forslag

Bag mig sidder en gruppe der primært taler privat - men ellers er der generelt set ro i klassen når der ikke diskuteres

8.55 Underviser klargør forskellene og dermed den korrekte besvarelse

Underviser vender tilbage til casen

Stiller et spørgsmål og en studerende svarer

8.57 Underviser gennemgår casen i hovedtræk og spørger: 'Det er da meget enkelt ikke?'

Nej svarer flere studerende (der grines)

En studerende spørger ind til hvordan det så ser ud hvis xxx ændres.

Underviser gennemgår det ændrede eksempel og svarer på de studerende nye spørgsmål

Af og til vælger underviser mellem de studerende der markerer

Andre gang spørger de studerende bare.

En studerende foreslår, at casen ændres. De nye forhold gennemgås og underviser og studerende taler om, hvad det så får af betydning.

2/3 af de studerende er med i snakken og markerer, spørger og svarer

9.02 En studerende beder om at få det sidste gentaget

Underviser gentager og forklarer - samler op/samler tråde og gør det netop gennemgåede tydeligt

9.04 En studerende spørger ind og underviser forklarer

Der spørges ind til eksamen og underviser forklarer

9.06 Anden studerende spørger yderligere ind - underviser svarer

Der mumles en del på holdet

Oplever de studerende mumlen som faglig snak

9.07 Studerende stiller et spørgsmål og underviser beder den studerende selv prøve at forklare

Den studerende lægger ud og underviser nikker og kommenterer yderligere

Der snakkes eksamen generelt

9.15 Et par studerende begynder at mumle om pause

Der snakkes videre om eksamen og krav og regler om brugen af net mm

9.19 Underviser meddeler pause til 9.30

9.31 Undervisningen fortsætter

En studerende spørger om noget fra en tidligere undervisning

Underviser svarer og forklarer

Flere studerende stiller spørgsmål og får svar

9.40 Den flydende diskussion fortsætter - af og til stille underviser spørgsmål der besvares og af og til er det de studerende, hvorefter underviser svarer eller sender spørgsmålet videre til de andre studerende

Føler I Jer trygge nu?!

Næ..... (der grines)

Underviser og studerende snakker videre

'Husk at være systematiske'

De studerende spørger ind til det rent praktiske i forhold til eksamen - hvordan opgaven er bygget op mm.

9.47 Underviser spørger om der er flere spørgsmål til eksamen

Enkelte studerende markerer og får svar

9.55 Er der flere spørgsmål?

Flere studerende markerer og spørger

Nogle spørgsmål besvares kun kort, da det ikke er en del af pensum i dette semester

9.57 Undervisningen afsluttes og de studerende ønskes held og lykke med eksamen

BILAG 21

Iagttagelse af undervisning

30-40 studerende

Gennemgang

De studerende har haft mulighed for at stille spørgsmål til underviser før undervisningen i dag

8.16 Undervisningen går i gang

Underviser kommenterer, at der kun er blevet stillet et enkelt spørgsmål

8.18 En studerende markerer og nævner et emne, personen ikke føler at have styr på

Underviser kommenterer det og beder den studerende nævne det igen senere, hvis det ikke automatisk bliver gennemgået

Gennemgang af opbygningen af undervisningen - med forklaringer og eksempler på, hvad der tidligere er blevet gennemgået

8.22 Studerende markerer og stiller et uddybende spørgsmål. Underviser svarer.

Gennemgangen fortsætter

8.27 Er der nogle der kan huske xxx - der er tre

Ingen markerer

Underviser sætter flere ord på

Stadig ingen markerer

Underviser svarer selv

8.31 Studerende stiller spørgsmål. Underviser svarer.

8.32 Studerende stiller spørgsmål om brug af nettet til eksamen. Underviser svarer.

Flere studerende stiller uddybende spørgsmål

8.36 Underviser gennemgår overordnede emner, der er blevet gennemgået i undervisningen

8.39 Underviser nævner en teori og spørger hvad den handler om.

En studerende markerer og svarer. Underviser uddyber.

8.40 Underviser spørger om indholdet

En studerende markerer og svarer. Underviser stiller et uddybende spørgsmål og den studerende svarer.

8.42 Underviser spørger til endnu et del af teorien. Ingen markerer. Underviser uddyber.

En studerende markerer og svarer. Underviser uddyber.

8.44 Underviser stiller nyt spørgsmål. Et par studerende markerer. En svarer - med et spørgsmål.

Underviser forklarer.

8.46 Studerende markerer og stiller et spørgsmål. Underviser forklarer og uddyber.

8.48 Skal begrundelser være skriftlige? Et par studerende markerer, men ikke særlig tydelig. Underviser overser det og svarer selv. Undskylder, da underviser ser en af markeringerne.

8.50 Studerende markerer og stiller et spørgsmål. Underviser forklarer og uddyber

8.51 Hvad handler den her teori om?! Et par studerende markerer. En vælges og svarer.

8.55 Studerende markerer og spørger ind til det netop gennemgåede. Underviser svarer.

9.00 Hvem drejer den sig om?!

Et par studerende markerer. En svarer forkert. En anden byder ind.

9.03 Underviser stiller spørgsmål. Ingen markerer.

Underviser uddyber. Ingen markerer.

Underviser svarer selv.

9.05 15 minutters pause + summen over evt. yderligere spørgsmål

9.20 Underviser starter med at finde power point med det spørgsmål der var blevet skrevet. Underviser beder om en uddybning - ikke nødvendigvis af personen der skrev det, men af en der genkender spørgsmålet fra en af deres cases. En studerende markerer og forklarer.

Underviser uddyber yderligere.

9.23 Studerende markerer og stiller yderligere spørgsmål. Underviser uddyber.

9.27 Underviser giver eks. på, hvordan besvarelsen af en eksamen opgave ville kunne bygges op

9.29 Studerende markerer og stiller et spørgsmål. Underviser besvarer det.

9.32 Studerende markerer og stiller et konkret spørgsmål. Underviser finder et konkret eksempel frem fra gennemgangen på det andet hold og gennemgår det.

9.35 Underviser gennemgår en kort case.

Spørger løbende de studerende

Få markerer og besvarer

9.39 Studerende stiller et yderligere spørgsmål. Underviser svarer og går videre.

9.42 Studerende stiller et yderligere spørgsmål. Underviser svarer

9.44 Underviser stiller spørgsmål. Studerende markerer og svarer. Underviser stiller uddybende spørgsmål og den studerende svarer

Underviser går videre med det stillede spørgsmål. Spørger de studerende løbende.

9.49 Studerende beder om lige at få det fortalte forklaret igen. Underviser forklarer.

9.50 Underviser spørger om der er andre spørgsmål. Ingen markerer. Et par sidder og hvisker.

Underviser beroliger de studerende og siger de studerende sidste år (efter samme forløb som dem selv - med studenterinstruktorerne) klarede sig rigtig fint til eksamen.

9.51 En studerende spørger ind til karaktergivningen. Underviser forklarer.

9.53 Endnu en studerende spørger ind til karaktergivningen. Underviser forklarer.

9.55 Studerende kommenterer at personen har svært ved at formulere selv opgavebeskrivelsen. Underviser forklarer og henviser til de opgaver de tidligere har lavet, bl.a. med studenterinstruktorerne

Der mumles i krogene

9.57 Undervisningen afsluttes. Underviser ønsker de studerende pøj pøj.

BILAG 22

Kvales syv stadier i interviewundersøgelser

I forbindelse med sine 'Syv stadier i en interviewundersøgelse' understreger Kvale (1997) vigtigheden af, at man fra starten overvejer - og løbende forholder sig til - undersøgelsens samlede design - både i forhold til stadierne og til de dertil knyttede etiske spørgsmål (ibid.: 95 + 117). Sådanne overvejelser har til formål at hjælpe interviewereren "*gennem forskningsprocessens strabadser og bidrage til fastholdelse af den oprindelige vision og det oprindelige engagement gennem hele undersøgelsen*" (ibid.:94). Jeg vil i det følgende redegøre for nogle af mine tanker i den forbindelse:

Tematisering

1. stadie: Hvad er formålet med undersøgelsen, hvilket tema skal behandles, og hvordan skal såvel formål som temaet gribes an. Etiske krav: Undersøgeren handler ikke alene om at skaffe ny viden, men også om at fokusere på forbedring af den situation, der undersøges.

Formålet med interviewene er at få indblik i - og komme frem til en bedre forståelse af - en gruppe socialrådgiverstuderendes oplevelse af deres egen læring. Undersøgelsen tager dog ikke sin begyndelse ved formuleringen af interviewspørgsmålene, idet man som interviewer allerede på forhånd bør have dannet sig en teoretisk forståelse af det, der skal undersøges. Ifølge Kvale er det nemlig "*nødvendigt at have viden om et fænomen for at kunne stille betydningsfulde spørgsmål (...)*" (ibid.:103). Denne viden kan man dog ikke blive fortrolig med alene ved at læse om - og teoretisk forholde sig til - undersøgelsens emne. Jeg vil derfor i mit speciale dels inddrage min teoretiske viden om læring og den viden, jeg på 9. semester tilegnede mig om socialrådgiveruddannelsen, og dels interviewe en række studerende og iagttage dele af deres undervisning.

Design

2. stadie: Udover at undersøgelsens syv stadier skal gennemtænkes, før interviewene føres ud i livet, og designet fra starten skal planlægges med det formål at opnå den ønskede viden, skal interviewereren også forholde sig til dem løbende. Etiske krav: Informeret samtykke skal indhentes, fortroligheden skal sikres, og mulige konsekvenser for de implicerede skal overvejes.

"Intervieweren kan lære hele undersøgelsen igennem (...). De interviewede bringer nye og uventede aspekter af de udforskede fænomener frem; og under analysen af de transskriberede interviews kan man få øje på nye forskelle" (ibid.:107). I forbindelse med interviewene her på 10. semester måtte jeg fx erkende, at jeg ikke var skarp nok i formuleringen af mine spørgsmål, da jeg undervejs i de to første interview blev opmærksom på den i specialet omtalte forskel mellem tvungne og selvvalgte gruppearbejdsgrupper, ligesom jeg efter de første interviewtransskriberinger flere gange ønskede, at jeg havde spurgt mere uddybende ind til informanternes udtalelser. I situationen fremstod svaret dækkende, men i forbindelse med transskriberingen sad jeg flere gange med fornemmelsen af at have tolket svaret ud fra min forståelse af begrebet og ikke nødvendigvis ud fra informantens. Erkendelsen af dette resulterede i en ændret opbygning af spørgsmålene samt en øget opmærksomhed på i højere grad at spørge ind til de studerendes egen forståelse af det sagte.

Informanterne blev som optakt til interviewet informeret om undersøgelsens formål samt orienteret om, at de selvfølgelig ville fremstå anonyme. For de studerendes vedkommende betyder det fx, at køn, nationalitet, bopælskommune og lignende er blevet anonymiseret i transskriberingsprocessen, mens jeg for at sikre de undervisere og medstuderende, der er blevet nævnt i interviewene, har anonymiseret beskrivelsen af dem, så deres navn eller køn ikke fremgår. Af og til virker udtalelserne i transskriberingen derfor lidt kunstige (Bilag 22 - S4:4):

"I: Havde I alle sammen den samme studenterinstruktør?

S3: Nej, vi to havde den samme.

S4: Og **personen** var bare fantastisk (...)"

Pga. såvel anonymiteten som undersøgelsens fokus på de enkelte studerendes egne læreprocesser er det min opfattelse, at interviewene ikke ville kunne få uheldige konsekvenser for informanterne.

Interview

3. stadie: Interviewene skal foretages med udgangspunkt i den tilrettelagte interviewguide. Ethiske krav: Klargør bl.a., hvorledes fortrolighed mm. sikres.

I forbindelse med interview går et af de mest almindelige overvejelser på, hvor mange informanter man har brug for, og ifølge Kvale er dette ganske enkelt: "*Interview så mange personer, som det er nødvendigt for at*

finde ud af det, du har brug for at vide" (Kvale 1997:108). Ender man op med at have for mange informanter, risikerer man, at den mere dybtgående tolkning af materialet drukner i informationer, og er antallet omvendt for lille "*er det ikke muligt at foretage statistiske generaliseringer eller teste hypoteser (...)*" (ibid.). Idet hensigten med undersøgelsen hverken er at generalisere eller teste hypoteser, er det dog ikke en aktuell bekymring. Min opmærksomhed har i stedet været rettet imod det 'mætningspunkt' i interviewene, der kunne tyde på, at samtaler med yderligere informanter ikke længere ville kunne tilføre ret meget ny viden (ibid.:109). I forbindelse med undersøgelsen var det min oplevelse at nå dette mætningspunkt, da jeg foruden de otte informanter på 9. semester havde interviewet yderligere seks her på 10. Det er ligeledes på 3. stadie, at overvejelserne om, hvorvidt der skal være tale om individuelle eller fokusgruppe interview ligger (se tidligere i specialet).

Transskribering

4. stadie: Forberedelse af empirien til analysearbejdet ved at transskribere interviewene fra tale til tekst.

Etisk krav: Vær loyal.

I transskriberingen af interviewene er mine overvejelser bl.a. gået på, om det sagte skulle transskriberes ord for ord, eller om det skulle rettes til en skriftlig og dermed mere formel stil (ibid.:171). I forhold til denne undersøgelse gav det dog, i min optik, mest mening at finde en gylden middelvej, hvor jeg samtidig med, at jeg holdt fast i de studerendes egen formuleringer også - for såvel for læsevenlighedens som de interviewedes egen skyld - undlod fx at transskribere gentagelser og passager, hvor de tydeligvis 'talte sig varme', før de fremkom med deres endelige svar. Jeg har med andre ord kondenseret de interviewedes udsagn, idet en direkte transskription af deres besvarelser ellers kunne komme til at virke usammenhængende, da transskriberingen ikke som i samtalen løbende understøttes af mimik, intonation og kropssprog (ibid.:168).

Analyse

5. stadie: Overvej egnede analysemetoder på baggrund af empirien. Etiske krav: Hvor kritisk bør interviewene analyseres, og skal informanterne have indflydelse på tolkningen.

Ifølge Kvale er det for sent overveje, hvordan interviewene skal analyseres, når interviewene er blevet foretaget. "*Den analysemetode, der besluttes - eller i det mindste overvejes - vil (nemlig) styre udarbejdelsen af interviewguiden, interviewprocessen og transskriptionen af interviewene*" (ibid.:177). Har

intervieweren ikke på forhånd forholdt sig til analysemetoden, risikerer han eller hun med andre ord at stille de forkerte spørgsmål og dermed få de, til undersøgelsens formål, forkerte svar. I udarbejdelsen af mine interviewspørgsmål var jeg fra starten bevidst om, at mine interviews skulle forme sig omkring fire forskellige fokus. Jeg ville først og fremmest undersøge de studerendes **forståelse af egen læring** og **læringsudbytte**, og jeg ville inddele spørgsmålene i to overordnede emner - nemlig **forelæsninger** og **grupperarbejder**. Jeg valgte netop disse to, fordi de både repræsenterer to forskellige arbejdsformer og samtidig kan være billedet på indholdet i en almindelig undervisningsgang.

Verificering

6. stadie: Interviewresultaternes generaliserbarhed, validitet og reliabilitet. Ethiske krav: Det er forskerens ansvar at videregive viden, der er så verificeret og sikker som muligt.

Et eksempel på validitet drejer sig fx om troværdighed og selve interviewets kvalitet - om der fx er blevet spurgt omhyggeligt nok ind til meningen af informanternes udtalelser (ibid.:232). Validitet handler også om, "*hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge, (altså) i hvilket omfang vores observationer faktisk afspejler de fænomener eller variable, vi interesserer os for*" (ibid.:233). Disse var overvejelser, jeg forholdt mig særligt til. Jf. beskrivelsen under punktet 'Design', hvor jeg i løbet af de første interviews måtte erkende, at jeg skulle spørge mere ind til og i højere grad bede informanterne uddybe deres svar.

Formålet med min undersøgelse er at producere viden, der kan bidrage til en større forståelse af de studerendes egne forståelser af læring og af, i hvilke kontekster de oplever at lære mest. Jeg vil - efter bedste evne - sikre mig undersøgelsens validitet, idet jeg er bevidst om, at undersøgelsens brugbarhed afhænger af, om jeg har valgt de rigtige spørgsmål; foretaget en valid tolkning, etc. Jeg er dog bevidst om, at det resultat, jeg er nået frem til, afspejler mine egne antagelser om læring (jf. Stensmo (2012): "**Hvad man får forståelse af i en situation, er en konsekvens af, hvordan man har undersøgt den pågældende situation**" (ibid.:204)). Ud fra andre antagelser om læring ville man derfor kunne stille andre spørgsmål; gribe til andre metoder; belyse andre elementer og få andre svar.

Rapportering

7. stadie: Resultaterne skal leve op til videnskabelige kriterier, forholde sig til de etiske aspekter af undersøgelsen og være læselig. Ethiske krav: Også her skal såvel spørgsmålet om fortrolighed og

konsekvenser for de interviewede overvejes.

En del af overvejelserne på dette stadie drejer sig bl.a. om, hvordan forskeren i sidste ende vælger at skrive rapporten; hvilke konsekvenser udgivelsen af rapporten kan have for informanterne, samt hvordan han eller hun vil skrive og anvende de udvalgte citater. Kvale anbefaler, at undersøgelsen fra første færd rettes *"ind mod den endelige rapport; at forskeren gennem alle undersøgelsesstadier fastholder den oprindelige forestilling om den historie, han eller hun ønsker at fortælle læseren"* (ibid.:252), hvilket jeg, i forbindelse med dette speciale, har gjort mit bedste for at efterleve.