

Hvorfor forelæsninger?

- En undersøgelse af forelæsninger på en PBL-uddannelse

Cecilia Høholt Nielsen

Vejleder: Frederikke Winther



Speciale

10. semester, Kommunikation
Aalborg Universitet København

6. oktober 2017

Kommunikation, Kandidat

Vejleder: Frederikke Winther	
Gruppenr.: 5	Semester: 10. semester
Retning: Kandidat, Kommunikation	
Fuld for -og efternavn for alle gruppens medlemmer samt underskrift:	
Cecilia Høholt Nielsen	
Projekttitel: Hvorfor forelæsninger?	
- En empirisk analyse af forelæsninger på en PBL-uddannelse	
Anslag og sideantal: Anslag: 135.844 / NS: 56,6	
Dato for aflevering:	6. oktober 2017

Abstract

This thesis examines the conception of lectures amongst students on a problem based university course and the consequences it has on the learning potential the lecture offers. The findings of the thesis are based on hermeneutic analysis of an empirical research. The theoretical framework about student approaches to learning by J. Biggs (2003) has played a key part in the examination of the student perspective on lectures in the context of problem based learning. It finds that students pay only limited attention and often come rather unprepared to the lectures. Though the students like the idea of being offered lectures, they have a hard time engaging both because of lack of alignment between lectures and assessment and a tendency to a *surface approach* to learning. The thesis points out the fact that the lectures are foreign to the students, who do not have the necessary tools to manage their own learning when placed in a rather passive position, as done by the lectures.

INDLEDNING	3
<i>PROBLEMFORMULERING</i>	4
SUSAN OG ROBERT	5
SPECIALETS DESIGN OG METODE	7
DESIGN	7
CASEN	9
KONSTRUKTIVISME OG HERMENEUTISK FORTOLKNING	9
UDVÆLGELSE INTERVIEWPERSONER	10
TO INTERVIEWS OG IKKE 40	12
OBSERVATIONER	13
SPØRGESKEMA	14
DEN TEORETISKE RAMME	14
HVORDAN VI LÆRER	15
GENNEMGANG AF FORSKNINGSFELT	15
LÆRINGENS TAKSONOMI	17
ERFARINGERS BETYDNING FOR LÆRING	18
KRITISK REFLEKSION	19
PBL - ET PÆDAGOGISK PRINCIP	19
AALBORGMODELLEN	19
LÆRINGSPOTENTIALET I FORELÆSNINGEN	21
ET SPØRGSMÅL OM KOMMUNIKATION	22
LÆRING - EN SÆRLIG FORM FOR KOMMUNIKATION	23
FORELÆSNINGENS KOMMUNIKATIONSFORM	23
FOKUS PÅ MODTAGEREN	24
UDDANNELSE OG UNGDOM	24
ANERKENDELSE	25
MOTIVATION	26
EMPIRISK ANALYSE	27

VIRKELIGHEDENS SUSAN OG ROBERT	27
ANALYSE 1: FORELÆSNINGENS KARAKTER	30
FIRE FORSKELLIGE UNDERVISERE	30
UNDERVISNINGSTILENS BETYDNING	36
ANALYSEDEL 2: FORELÆSNINGS STATUS	39
EN ALTERNATIV OPFATTELSE AF ANSVAR FOR EGEN LÆRING	39
MANGEL PÅ ANERKENDELSE	41
AT LÆRE AT GÅ TIL FORELÆSNINGER	44
FORVENTNINGER OG FORESTILLINGER	45
AT TILRETTELÆGGE SIN TID MEST EFFEKTIVT	47
STUDIEJOB OG DEN FREMTIDIGE KARRIERESIKRING	49
MIG, MIG, MIG	51
ALLE FÅR JO ALLIGEVEL 12	53
NORMEN OG DEN EKSEMPLARISKE STUDERENDE	54
ANALYSEDEL 3: FORELÆSNINGENS AKTUELLE LÆRINGSPOTENTIALE	56
SPLITTELSEN OG DEN DÅRLIGE SAMVITTIGHED	56
ET STUDIEFAGLIGT MILJØ	59
KONSEKVENSERNE VED PATHOS-UNDERVISNING	60
KONKLUSION	61
PERSPEKTIVERING	62
LITTERATURLISTE	63
BILAGSOVERSIGT	67
BILAG 1: TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW 1	
BILAG 2: TRANSSKRIFTION AF INTERVIEW 2	
BILAG 3: INTERVIEWGUIDE, INTERVIEW 1	
BILAG 4: INTERVIEWGUIDE, INTERVIEW 2	
BILAG 5: OBSERVATIONSGUIDE	
BILAG 6: SPØRGESKEMA (INKLUSIV BESVARELSER)	

Indledning

Det kan være en udfordring at finde ud af, hvor man skal starte et sådant speciale. Så derfor vil jeg starte ved begyndelsen, måske endda lidt efter, men det vil jeg komme ind på senere. Da jeg var seks år begyndte jeg i skole. Én efter én blev vor navne råbt op, og vi modtog en hvid rose fra skolens inspektør. 10 år efter modtog vi en rød. Kapitel 1 i min historie. Efterfulgt af tre år på gymnasiet og et enkelt fjumreår, satte jeg så mine ben på Aalborg Universitet her i Sydhavnen. I de gamle Nokia-bygninger min far kendte dem som. Jeg var den første i min familie til at gå på universitetet. Det var jeg ikke ene om at være.

Siden 1960'erne er optaget af studerende på universitetsuddannelser steget markant (Madsen, 2007), og i 2017 blev der optaget 31.653 bachelorstuderende på de danske universiteter (KOT, 2017). Universitetet er i dag ikke kun forbeholdt eliten, og børn som mig, der ikke kommer fra et hjem, hvor Kant og Descartes stod forrest på bogreolen, er nu relativt almindelige at finde på universiteterne.

Universitetet har ligeledes ændret sig med denne udvikling de sidste halvtreds år, både i Danmark og i resten af verden (Kristensen, 2007). I Danmark blev Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter i 1970'erne oprettet, nu hvor ikke-akademiker børn og folk uden for København også var begyndt tage videregående uddannelser, måtte universiteterne tænke i nye baner. Undervisningen stod i stærk kontrast til de traditionelle universiteter; på de nyetablerede universiteter skulle der være fokus på gruppearbejde, projektorientering og tværfaglighed med problemet som udgangspunkt (Pettersen, 2001). Man mener, at man ved at arbejde problembaseret kan hjælpe de elever, som ellers ville være faldet igennem på de traditionelle universitetsuddannelser (Biggs, 2003). Samtidig har universiteterne ændret sig fra det Humboldtske ideal, hvor universitetet var til for videnskaben egen skyld (Humboldt, 1809), til i dag også at uddanne til arbejdsmarkedet (Madsen, 2007). I dag har selv traditionelle universiteter taget elementer af de nye universiteters model til sig. Problembaseret læring (PBL) er således i dag et anerkendt pædagogisk princip (Pettersen, 2001). Hvor det klassiske universitets primære undervisningsform, forelæsningen placerer de studerende en relativ passiv position, så tvinger PBL de studerende til at indtage en aktiv rolle i arbejdet med løsning af problemet (Savin-Baden, 2000). Men forelæsninger er i dag stadigvæk en ofte anvendt undervisningsform (Bligh, 1998). Og den er ligeledes at finde på PBL-universiteter, noget jeg

selv erfarede i mit møde med Aalborg Universitet. Men hvilke potentiale har forelæsningen som undervisningsform og indfries dette potentiale på et reformeret universitet og med en gruppe af studerende, som har ændret sig markant? Denne undren har ledt mig til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilken status har forelæsninger hos studerende på en PBL-uddannelse? Og hvordan påvirker det læringspotentialet i forelæsningen?

Begrebsafklaring

Med status forstår jeg den opfattelse de studerende har af forelæsningen. Grundlaget for denne opfattelse omfatter, men begrænser sig ikke til: de systemer forelæsningen indgår i (Luhmann, 19195), den værdi den tilskrives af gruppen (Bourdieu, 1997) og den studerendes personlige erfaringer og læringshorisont (Mezirow 199; Ziehe, 2005; Biggs, 2003).

Med forelæsninger mener jeg en kommunikationsform, hvor kommunikationen overvejende er en-til-mange (Bligh, 1998) og som overvejende er karakteriseret ved at være envejs kommunikation med underviser som afsender og de studerende som modtager (Bligh, 1998; Biggs, 2003).

Med PBL-uddannelse mener jeg studerende på en uddannelse, der anvender det pædagogiske princip 'problembaseret læring' (Pettersen, 2001) for tilrettelæggelse af uddannelsen eller dele af uddannelsen. Jeg vil i dette speciale anvende forelæsninger i en afgrænset periode på et projektmodul på en humanistisk bacheloruddannelse som case.

Med læringspotentiale mener jeg de forventninger, som er til det læringsudbytte de studerende har mulighed for at få ud af forelæsningen (Biggs, 2003; Bligh, 1998; Pettersen, 2001).

Læsevejledning

Denne vejledning har til formål at give en oversigt over specialets dele og deres sammenspil.

Afsnittet *Susan og Robert* specialets empiriske undersøgelse tager udgangspunkt i uddannelses psykolog, John B. Biggs (2003) beskrivelse af to overordnede tilgange til læring. Disse præsenteres i det efterfølgende afsnit, som en teoretisk introduktion til specialet.

Afsnittet *Specialets design og metode* har til formål at rammesætte specialets metodiske tilgang til besvarelsen af problemformuleringen. Til dette speciale hører egen indsamlet empiri, hvorfor den metodiske tilgang til indsamlingen af empirien også vil behandles og præsenteres.

I afsnittet *Den teoretiske ramme* introduceres det teoretiske grundlag for analyse af empirien og centrale begreber introduceres. I dette afsnit afdækkes forholdet mellem læring, forelæsning og kommunikation.

Afsnittet *Empirisk analyse* er specialets egentlige kerne, her analyseres den indsamlede empiri med formål at svare på problemformuleringens første led, *hvilken status har forelæsninger hos studerende på en PBL-uddannelse?* På baggrund af analysens første dele diskuteres, hvilken betydning det har for læringspotentialer for at besvare problemformuleringens anden led.

Susan og Robert

Opgavens empiriske grundlag tager afsæt i Biggs' (2003) beskrivelse af Susan og Robert, to studerende med to forskellige tilgange til læring. Jeg vil derfor som en introduktion til opgavens efterfølgende afsnit præsentere Biggs' udlægning af tilgange til læring.

På grund af den diversitet der i dag er i de studerendes baggrund, taler Biggs (1996; 2003) om to overordnede tilgange til læring. Den ene, Susan lærer "(...) from a felt need to engage the task appropriately and meaningfully (...)" (s. 16), det er den tilgang Biggs (1999; 2003) kalder *deep approach*, og som jeg vil anvende det fordanskede begreb dybdefokus (Pettersen, 2001) for fremover.

Den anden Robert lærer "(...) to get the task out of the way with minimum trouble while appearing to meet course requirements" (s. 14), en tilgang Biggs kalder *surface approach*, hvortil jeg fremover vil bruge *overfladefokus* (Pettersen, 2001).

Den læringstilgang der anvendes vil resultere i niveauet af forståelse, som den studerende opnår (Biggs, 2003), her vil dybdefokus resultere i en dyb forståelse og overfladefokus i en mere overfladisk forståelse.

Læringstilgangene er ikke fast forankret til de studerende, men de studerende vil afhængigt af deres baggrund være mere tilbøjelige til at anvende den ene eller anden. Denne præference vil uundgåeligt træde frem når den studerende bliver sat i en position, hvor undervisningsformen gør dem relativt passive, som ved eksempelvis forelæsningen. Jeg vil her præsentere Biggs' (2003) karakterisering af de to studieprofiler, da det er på denne baggrund, jeg vil tilrettelægge min empiriske undersøgelse.

Susan is academically committed; she is bright, interested in her studies and wants to do well. She has clear academic or career plans, and what she learns is important to her. So when she learns she goes about it in an 'academic' way. She comes to the lecture with sound, relevant background knowledge and possibly some question she wants answering. In the lecture she finds an answer to her pre-formed question; it forms the keystone for a particular arch of knowledge she is constructing. Or it may not be the answer she is looking for, and she speculates, wondering why it isn't. In either event, she reflects on the personal significance of what she is learning. Students like Susan virtually teach themselves, with little help from us.

Now take **Robert**. He is at university not out of a driving curiosity about a particular subject or a burning ambition to excel in a particular profession, but to obtain a qualification for a decent job. He is not studying in the area of his first choice. He is less committed than Susan, possibly not as bright, academically speaking, and he has a less developed background of relevant knowledge; he comes to the lecture with few questions. He wants only to put in sufficient effort to pass. Robert hears the lecturer say the same words as Susan heard, but he doesn't see a keystone, just another brick to be recorded in his lecture notes. He believes if he can record enough of these bricks, and can remember them on cue, he'll keep out of trouble come exam time.

(Biggs, 2003, s. 3)

Biggs peger endvidere på, at der i dag vil være flere af Robert end Susan, da der i dagens samfund er langt flere og med mere forskelligartede baggrunde, som bliver optaget på universiteterne (Biggs, 2003).

Specialets design og metode

Dette kommunikationsspeciale er først og fremmest inspireret af feltet mellem min kommunikationsfaglighed og egen uddannelse på et PBL-universitet. Under min uddannelse har jeg opnået kendskab til en bred vifte af kommunikationsfaglige teoretiske perspektiver på kommunikation generelt såvel som i et læringsøjemed. Et dominerende syn på læring er i dag, at de studerende konstruerer viden, hvorfor forholdet mellem afsender og modtager, og hos modtageren selv bliver interessant at studere. Jeg vil senere argumentere for, hvordan læring som en aktiv konstruktion hos den studerende konkret har præget min teoretiske forståelse, men jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, hvilken betydning det har haft for min metodiske tilgang til arbejdet med besvarelsen af problemformuleringen.

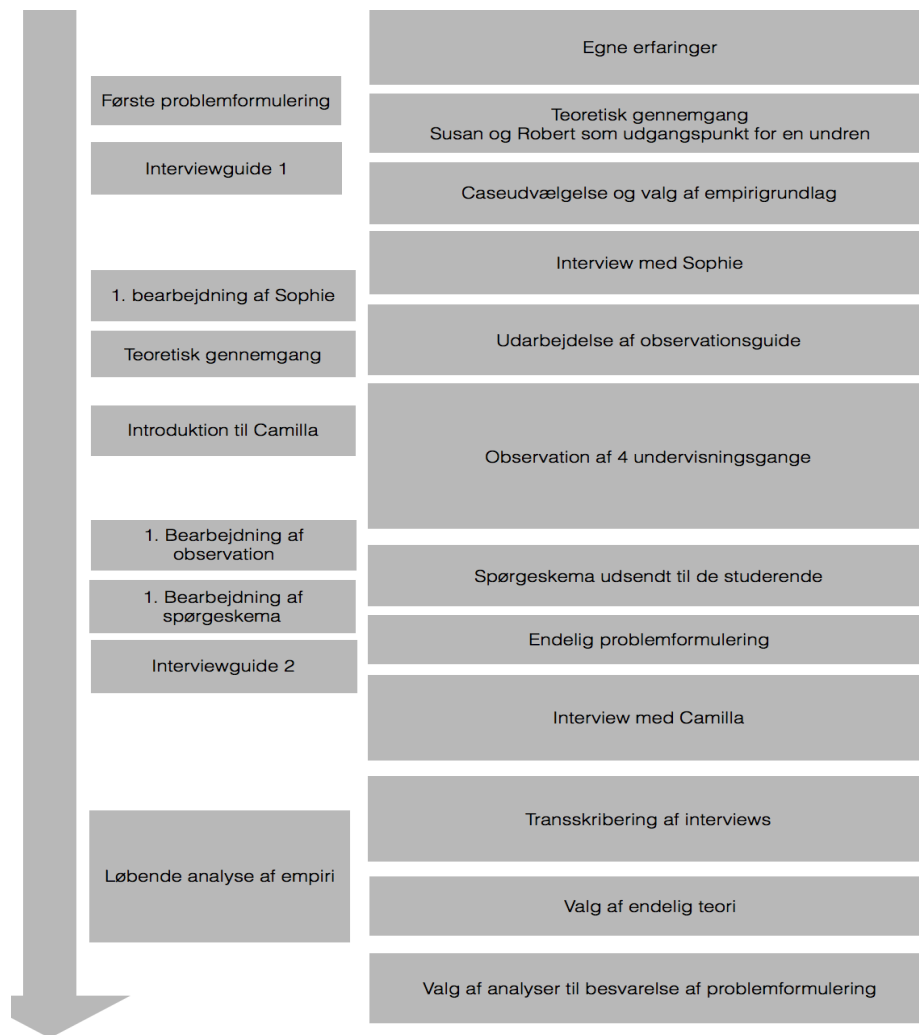
Det konstruktivistiske læringsperspektiv med afsæt i Mezirow (1990), betyder at: "Learning may be defined as 'the process of making a new or revised interpretation of the meaning of an experience, which guides subsequent understanding, appreciation and action'" (s. 2). Det er derfor centralt for besvarelsen af problemformulering at forstå hvilken mening de studerende tillægger den kommunikation der foregår i og omkring en forelæsning. Mit empiriske grundlag for at undersøge dette har derfor afsæt i den studerendes perspektiv, da jeg er interesseret i at forstå, hvordan de oplever forelæsningen.

Jeg vil i de næste afsnit præsentere og redegøre for mit valg af forskningsdesign, og hvordan jeg konkret har udvalgt og indsamlet empiri.

Design

Jeg anvender forskelligt data til at undersøge problemstillingen. Det gør jeg fordi jeg mener, at det kan bidrage med forskellige viden. Der er tale om en integration af tre forskellige typer af empiri: interview, observation og spørgeskema. De indgår alle i et casestudie, hvor man kan argumentere for, at det er særligt fordelagtigt at gøre brug af *mixed methods* (Flyvbjerg, 2010; Bryman, 2012). Dette skyldes, at min problemstilling ikke kan besvares med en enkelt metode i

det jeg både ønsker at besvare *hvad*, som baserer sig på mit observationsstudie og spørgeskema og *hvorfor* som besvares på baggrund af mine interviews. Dataen skal således ikke ses som hierarkisk struktureret, men som en metodetriangulering, hvor de forskellige typer data, giver mig forskellig indsigt i casen. I nedenstående figur ses struktureringen af min undersøgelse.



Casen

Jeg anvender forelæsninger på projektmodulet på 4. semester foråret 2017, Kommunikation og Digitale medier på Aalborg Universitet i København som case. En case jeg har valgt, da jeg selv har været studerende på netop denne bacheloruddannelse og derfor havde en forventning om, at denne case ville rumme særlig meget, og tilgængelig, information om emnet. Jeg har valgt netop 4. semester, da de studerende på dette semester har en vis erfaring med universitetet og ligeledes har en hvis fremtid på universitetet, universitetet er derfor hverken helt nyt for dem eller ved at være et afsluttet kapitel. Flyvbjerg (2010) beskæftiger sig med forskellige typer cases, en af dem er informationsgivende case, som er den kategori hvori jeg vil placere denne case. Den er udvalgt for: "At maksimere nytteværdien af information fra små stikprøver og enkeltstående cases" (Flyvbjerg, 2010, s. 475). Jeg kunne have valgt en anden case, men denne har jeg, med min forudgående viden, en forventning om vil kunne give information om forelæsnings status og derfor er den udvalgt, da det derved har været muligt ikke at skulle arbejde med mange cases og alligevel have fået nyttig information om fænomenet - forelæsninger på PBL-uddannelser.

Konstruktivisme og hermeneutisk fortolkning

Indenfor læringsteori findes forskellige tilgange, mit ståsted er konstruktivismen, jeg opfatter altså de studerende som aktive i deres egen læringsproces. Jeg har i forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale haft et forudgående kendskab til ikke kun de kommunikative problemstillinger, men også til feltet i kraft af, at min egen uddannelse er taget på samme PBL-universitet og uddannelse. Dette kendskab har jeg i høj grad inddraget i min metodiske tilgang til arbejdet med problemstillingen og udformningen af samme.

Da min forforståelse af feltet og problemstillingerne beror på mine egne erfaringer, gør dette også at min indgangsvinkel til arbejdet med dette speciale langt fra objektivt anskuende. Vi befinder os dog i humanvidenskaberne, og der kan man spørge sig selv, er der nogensinde noget som er objektivt? Gadamer (1999) argumenterer sågar for, at det end ikke bør være et kvalitetsstempel, da det i og for sig vil være umuligt fuldstændig at udradere fortolkerens eget synspunkt.

Jeg er dog bevidst om, at for at dette arbejde kan anses for videnskabeligt inden for humanvidenskabens paradigmer for god videnskab, som beskrevet af Gadamer (1999), må jeg synliggøre denne forforståelse, og hvilken påvirkning det har haft på mit arbejde med

problemstillingen. Jeg har med min forforståelse været i stand til at stille nogle spørgsmål, som jeg har vidst var gældende for, hvis ikke andre, jeg selv. Min studietid kan på mange måder beskrives som en forundersøgelse, der har skabt forståelse for feltet. Min forforståelse beror jo ikke kun på, hvad jeg selv har tænkt og følt, men også hvad jeg har set mine medstuderende sige og gøre. Jeg mener derfor at kunne argumentere for, at jeg med denne forforståelse har været i stand til at opstille et mere præcist og relevant speciale, på baggrund af tankegangen, at hvis det gjaldt for mig og mine medstuderende, er det sandsynligt, at det også er gældende for andre studerende. Denne undersøgelse beror i høj grad på en hermeneutisk fortolkning, som Gadamer (1999) beskriver hermeneutikken, og derfor har det netop også været vigtig for mig, at være åben for nye erkendelser, som jeg har fået ny indsigt i. Hermeneutikken som erkendelsesteori kan beskrives som en cirkel, eller endnu bedre som en spiral, hvor målet er at komme så tæt på en sand viden som muligt (Kvale, 1997). Vi har alle en forforståelse af et givent emne eller sag, den må vi udfordre, ved at undersøge sagen, tilstræbe ny viden (Gadamer, 1999). Denne nye viden vil i nogle tilfælde ødelægge vores eksisterende viden, i andre tilfælde udvide den, i alle tilfælde vil vi opnå en større indsigt og derved komme tættere på en sand, eller gyldig, viden (Højberg, 2004).

Udvælgelse interviewpersoner

Med udgangspunkt i Biggs' (1999) eksempler på typer af studerende, den dygtige Susan og den dovne Robert, har jeg udvalgt mine interviewpersoner. Kriterierne jeg opstillede for udvælgelsen af disse, var at Susan skulle bruge meget tid på studiet og klare sig godt og Robert skulle bruge mindre tid på studiet og klare sig mindre godt. Kriteriet for at klare sig godt var i min udvælgelse karakterniveauet. I min analyse bliver virkelighedens Susan og Robert til Sophie og Camilla. Hvor Sophie er eksemplet på Susan og udvalgt, da hun har et af de højere karaktergennemsnit, er Camilla eksemplet på virkelighedens Robert og har et af de lavere karaktergennemsnit. I analysens indledende del vil jeg komme nærmere ind på, hvordan det viste sig, at Sophies og Camillas studiestrategier på mange måder adskiller sig fra henholdsvis Susans og Roberts.

Jeg vil i det følgende kort redegøre for, hvordan jeg konkret fik kontakt til de to studerende, Sophie og Camilla, hvordan interviewene blev gennemført, og reflektere over hvilke konsekvenser disse metodiske valg har på mit datamateriale.

Sophie

Jeg fik kontakt til juntaen, en gruppe af studerende som er repræsentanter for årgangen, gennem min vejleder, som havde været ankerlærer på deres foregående semester. Jeg skrev til hele juntagruppen, da jeg forventede, at de var særligt engageret i studiet og i at deltage i min undersøgelse, da den er relevant for studiets udvikling. Sophie vendte tilbage og jeg arrangerede et møde med hende, hvor jeg blev klar over at hun også klarer sig godt, altså får gode karakterer. På baggrund af dette arrangerede jeg et interview. Jeg anvendte en interviewguide (Bilag 3) til begge interviews, i kraft af, at jeg ønsker at forstå hvorledes PBL fungerer i praksis og særligt, hvad forelæsningsens status er, havde jeg i interviewguiden opstillet emner, jeg i interviewet ønskede at berøre. Sophie er ikke informantens rigtige navn. En fuld transskription af interviewet er vedlagt som Bilag 1.

Camilla

Efter interviewet med Sophie spurgte jeg hende, om hun kunne komme i tanke om en, som ikke havde det ligesom hende og som måske derfor ikke klarede sig lige så godt i forhold til karakterer. Da det i interviewet var blevet tydeligt, at hun mente, at der var folk på studiet, som havde en anden studiestrategi end hende, spurgte jeg om hun kunne sætte mig i kontakt med en, som ikke fik lige så høje karakterer som hende. Og det var derfor Sophie som rettede kontakt til Camilla, som jeg derefter blev introduceret til inden den første observation af undervisningen. Interviewet med Camilla blev foretaget ugen efter observationer, hvorfor jeg havde mulighed for at inddrage disse samt Sophies besvarelser i min interviewguide til interviewet med Camilla. Camilla er naturligvis ligeledes ikke den studerendes rigtige navn. Den fulde transskription af interviewet er vedlagt som Bilag 2.

Jeg havde altså kendskab til begge piger inden observationerne, hvilket gjorde, at jeg kunne rette fokus på dem. Det har betydet, at jeg i min analyse har været i stand til at pege på steder hvor der var sammenhæng mellem, hvad de sagde og gjorde, og når der var diskrepans mellem udsagn i interview og observationer.

Selve interviewet forløb på mange måder som en samtale, men jeg havde som interviewer nogle klare mål for hvad jeg ville med interviewet, jeg ønskede, at få indsigt i deres syn på forelæsninger og PBL-uddannelse. Som Kvale (1997) forklarer: "Forskningsinterviewet forløber på nogenlunde samme måde som en almindelig samtale, men har et specifikt formål og en særlig struktur. Det er karakteriseret ved en systematisk spørgeform" (s. 136).

I kraft af at jeg havde stor indsigt i emnet, var det muligt for mig ikke kun at holde mig til min interviewguide, men også forfølge interessante spor som opstod under interviewet. Det er en af fordelene ved denne strukturering af forskningsinterviewet:

Derpå kan man forfølge de forskellige dimensioner, svaret indfører. Det afgørende er interviewerens evne til at fornemme et svar umiddelbare mening og den horisont af mulige meninger, det åbner. Dette kræver igen viden og interesse for interviewtemaet, såvel som for den menneskelige interaktion i interviewet

(Kvale, 1997, s. 136).

Man kan altså sige, at jeg i kraft af mit kendskab til både det kommunikationsfaglige aspekt, til den situation de studerende er i og en stor personlig interesse for netop emnet, på denne uddannelse, har gjort mig i stand til at interagere meningsfuldt i interviewsituationen og samtidig lede det i en retning, der følger mit mål om at nå indsigt til besvarelse af problemformuleringen.

Jeg brugte i interviewene en åben spørgeform til at åbne emnerne, eksempelvis: *hvad tænker du om...* og *hvad føler du om...*, for derefter at udforske svarene nærmere med mere konkrete opfølgende spørgsmål både for at afklare faktuelle forhold, men også i høj grad for at udforske meningen med svarene.

To interviews og ikke 40

Man kan kritisere mit interviewgrundlag for at være smalt i kraft af, at jeg kun har foretaget interviews med to personer. Jeg vil dog alligevel forsvare mit valg, da formålet med disse interview ikke er at kortlægge nogle generelle tendenser, men at undersøge to umiddelbart meget forskellige studerendes studiestrategier. For at besvare min problemformulering og belyse fænomenet, har jeg fundet det mere værdifuldt i forhold til tid og ressourcer at holde den empiriske undersøgelse på et niveau, hvor jeg kunne gå i dybden med at forstå de grundlæggende tanker, ideer og forestillinger som præger interviewpersonernes svar og handlen.

Observationer

Observationsstudiet har givet mig indsigt i de dynamikker og kræfter der foregår i subjekternes, i dette tilfælde de studerendes, eget miljø (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Hvor mange andre typer af empiri har et mere statisk perspektiv, som eksempelvis interviews, så er observationsstudiet procesorienteret, det vil sige at man kan observere et forløb (Kristiansen & Krogstrup, 1999), og det er også derfor mange observationsstudier forløber over længere tid, fra dage, til år og årtier, og kan derfor fortælle noget om udviklingen. Jeg valgte derfor at lade mit observationsstudie løbe over fire dage i stedet for blot at observere en enkelt undervisningsgang. Mit observationsstudie har derfor en procesorienteret tilgang da jeg observerede flere undervisningsgange. Jeg observerede ligeledes hele undervisningsgange, hvorfor jeg kunne følge udviklingen i løbet undervisningsgangen.

Observationerne blev foretaget på baggrund af en på forhånd udarbejdet observationsguide (Bilag 5). Det var dog vigtigt, at der også var mulighed for at observere hændelser i rummet, som jeg ikke på forhånd havde nogen forventninger om. De overordnede betragtninger og hændelser i henhold til de på forhånd opstillede fokuspunkter blev alle noteret i observationsguiden, og jeg havde ligeledes lavet plads til andre observationer.

Som skrevet blev observationerne foretaget i en periode på fire dage. Det var kursusgang 10, 11, 12 og 13 ud af i alt 18 kursusgange.

Til den første observationsgang præsenterede jeg mig selv for holdet, jeg fortalte, at jeg skrev om PBL-uddannelser, og at jeg selv havde været studerende på Kommunikation og Digitale Medier. Det første gjorde jeg for at give de studerende en idé om formålet med min tilstedeværelse, at jeg var der for at observere, og på den måde indtage rollen som kan kaldes *observatøren som deltager* (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Det vil sige at jeg deltager, men med formålet at observere. Denne form for observation har både styrker og svagheder, på den ene side mindsker den risikoen for at overidentificere sig med feltet, og på den anden side kan der opstå en risiko for at misforstå informanterne (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Hvis denne type observation havde stået alene, ville der være sandsynlighed for, at jeg som observatør misforstod de studerendes adfærd. Risikoen mindskes dog, da observationerne både kombineres med interviews der giver indsigt i de bagvedliggende årsager, og spørgeskemaer som be- eller afkræfter teser om eksempelvis de studerendes forberedelse.

Spørgeskema

Spørgeskemaet (Bilag 6) blev udarbejdet på baggrund af mine observationer og interviewet med Sophie. Spørgeskemaet havde til formål at danne et overblik over, hvorvidt centrale punkter gjorde sig gældende for flere end blot min ene interviewperson og om de fortolkninger, jeg havde dannet på baggrund af analyse af observationerne var korrekte. Jeg vælger i høj grad at anvende spørgeskemaet til at understøtte mine argumenter, således at undersøgelsen ikke lukker sig om Sophie og Camilla, men rækker ud, og åbner op for, at have en generaliserbarhed. Et forslag til en videre undersøgelse kunne derfor være en spørgeskemaundersøgelse blandt flere studerende, som kan pege på for hvor mange og på hvilke uddannelser og institutioner, at lignende forhold kunne gøre sig gældende. I en sådan undersøgelse ville det for en reel generaliserbarhed være vigtigt at gøre sig overvejelser omkring sampling og svarprocenter, i denne lille undersøgelse sendte jeg skemaet ud til, hvad der i statistiske termer kaldes, totalpopulationen (Bryman, 2012). Jeg udsendte link til selvudfyldelse af spørgeskemaet på mail og modtog 15 besvarelser ud af de 30-35 studerende som havde været deltagende i de observerede undervisningsgange. De 30-35 studerende er et estimat, da der til de fire undervisningsgange ikke var det samme antal af studerende. Skemaet bestod overvejende af lukkede spørgsmål og enkelte åbne spørgsmål. Et eksempel på et lukket spørgsmål: "Hvor stor en del af den opgivne litteratur havde du læst inden undervisningen? (angiv din besvarelse på skalaen, hvor 0 er intet og 10 er alt)." Jeg har i analysen betragtet 0-3 som den nedre del af skalaen, 4-7 som midterfeltet og 8-10 som den øvre del. De åbne spørgsmål benyttede jeg til at få uddybet lukkede spørgsmål, eksempelvis "Uddyb venligst, hvorfor du har valgt denne undervisningsgang." Således får jeg både et målbart svar og et uddybende svar.

Den teoretiske ramme

Dette afsnits formål er at fungere som teoretisk rammesætning for specialet. Afsnittet præsenterer den teoretiske forståelsesramme og de centrale aspekter for analysen. I afsnittet sammenfattes teori om læring, forelæsning og kommunikation. Afsnittet er tænkt som en introduktion til det begrebsapparat, der anvendes i den efterfølgende empiriske analyse samt en afgrænsning og synliggørelse af den forståelseshorisont, hvorfra analysen tager afsæt. Jeg vil i analysen udfolde de teoretiske perspektiver i relation til empirien. Jeg vil i første del af dette afsnit præsentere min teoretiske forståelse for, *hvordan vi lærer* og dertil knytte en mindre

gennemgang af forskningsfeltet, for at synliggøre, hvor mit speciale teoretisk placerer sig i forhold til anden forskning på området.

Hvordan vi lærer

Som allerede berørt i metodeafsnittet, på grund af dets afgørende betydning for besvarelsen af problemformuleringen, ser jeg læring som konstruktivistisk. I denne sammenhæng er mening forudsætningen for læring, som beskrevet af Mezirow (1990):

To make '*meaning*' means to make sense of an experience, we make an interpretation of it. When we subsequently use this interpretation to guide decision-making or action, then making '*meaning*' becomes '*learning*'.

(Mezirow, 1990, s. 1)

Gennemgang af forskningsfelt

Af andre perspektiver end det konstruktivistiske læringssyn kan nævnes det behavioristiske, som beskæftiger sig med den ydre adfærd, og hvordan den indlæres som følge af en stimuli-respons tanke (Watson, 1994). Behaviorisme som læringsteori beskæftiger sig altså med *hvad* der læres som følge af en årsag-virknings tanke.

Op gennem den første del af det 19. århundrede var dette det dominerende syn på læring (Biggs, 1999), men i dag er mange forskere enige om (Engström, 2009; Jarvis, 2009; Kegan, 2009; Lave, 2009), at læring er den kognitive proces, hvor individet gennem en aktiv proces konstruerer ny viden gennem fortolkningen af det erfarede. Alligevel bærer meget forskning om læring på videregående uddannelser i dag præg af et afsenderorienteret perspektiv (Biggs, 1999). Case (2013) anlægger i *Researching student learning in higher education: A social realist approach* et mere studenterorienteret fokus på læring, hans tese er dog til forskel fra min, at læring er en social konstruktion, hvor mit afsæt ligger i at, læring er den kognitive proces, som foregår hos individet (Biggs, 2003; Savin-Baden, 2000).

Jeg er ligesom både Biggs (1996; 2003) og danske Illeris (Illeris, 2003) af den overbevisning, at selvom fokus bør ligge på den studerendes kognitive proces, så er *hvad* der læres ikke uden interesse for at forstå læring. Dette gælder eksempelvis, når belønningssystemer som karakterer og udmærkelser eller social anerkendelse leder til større engagement i

undervisningen (Biggs, 1996), men det beskriver ikke hvorfor det læres. Den sociale kontekst har ligeledes en betydning for de studerendes læring, som fremlagt hos Case (2013), men fokus i specialet er den sociale konteksts påvirkning på individets konstruktion af læring, hvorfor Ziehe (2005) og Honneth (2003; 2006) også inddrages.

Constructive alignment

Biggs (1996) kalder sammenhængen mellem målene for faget, undervisningen og bedømmelseskriterierne for *constructive alignment*. Hans udgangspunkt er, at de studerende er mest tilbøjelige til at lære det, de bliver bedømt for, såkaldt *backwash* (Biggs, 1996). Hvis der ikke er sammenhæng mellem bedømmelseskriterierne og undervisningen, vil de studerende være mindre tilbøjelige til at engagere sig, da de vil forsøge at lære det de tror der forventes (Biggs, 1996). Er der derimod overensstemmelse mellem bedømmelseskriterierne og undervisningen, kan man forvente, at de studerende vil forsøge at lære det, som tilstræbes med undervisningen, man arbejder således *med og ikke mod* den naturlige *backwash*, der som oftest vil finde sted (Biggs, 1996). For at de studerende lærer fagets mål, skal der naturligvis ligeledes være overensstemmelse mellem bedømmelseskriterierne og de lærings- og kompetencemål der er for faget (Biggs, 1996).

Dette er en mere eller mindre behavioristisk anskuelse, og det leder ikke nødvendigvis til et svar på, hvilke andre udfordringer der måtte være med kommunikationen i undervisningen. Derfor anfægter Andersen (2010) også at lægge for meget vægt på *constructive alignment*:

Gensidig afklaring af forventninger til undervisning kan ikke anfægtes som et sundt og nødvendigt princip. Det er imidlertid i sig selv ikke tilstrækkeligt til at bidrage til inspirerende undervisning og slet ikke til at udvikle kritisk eller kreativ tænkning eller ny viden, hvilket anses for at være nogle af grundelementerne i den forskningsbaserede undervisning her i landet.

(Andersen, 2010, s. 31)

Som beskrevet i citatet er et kriterie for læring, altså ikke blot at de studerende lærer noget som kan bedømmes senere, men også at de lærer *at udvikle kritisk eller kreativ tænkning eller ny*

viden. Dette er også et centralt parameter for Biggs (1996; 1999; 2003), hvorfor et klart fokus må lægges på dette, men ikke desto mindre, skal der ligeledes være *constructive alignment*.

Jeg vil i analysen anvende teorien om *constructive alignment* til at undersøge, hvorvidt der er sammenhæng mellem bedømmelse og forelæsninger, for på den måde at forstå, hvilken betydning, det har for de studerendes opfattelse af forelæsningsen.

Læringens taksonomi

Sondringen mellem niveauer af læring er beskrevet af Bloom (Pettersen, 2001), på det laveste niveau finder vi det at kunne huske, på det næste at kunne forstå og på de højeste niveauer evnen til syntese og vurdering, netop disse niveauer er ifølge Andersen (2010), det som bør tilstræbes på universitetsuddannelser. En opfattelse som Biggs (2003) deler. Der skal imidlertid noget til at få de studerende til bevæge sig op af den taksonomiske trappe, for Susan er det hendes egen iboende drivkraft, hendes dybdefokus, for Robert er det sværere, da han med et overfladefokus vil operere på de lavere niveauer, han vil forsøge at memorere og gengive et eller flere perspektiver, som han er blevet præsenteret for. Som beskrevet allerede, har det noget med Susan og Roberts baggrund at gøre. Hvordan undervisningsformen understøtter læring vil have betydning for, hvilken læringsstrategi de vil være tilbøjelige til at vælge (Biggs, 2003). Det handler altså både om deres baggrund og om konteksten.

Biggs (2003) arbejder også med niveauer af læring, som kan sammenlignes med Blooms, han peger på at læring overordnet set arbejder på to niveauer: *increase knowledge* og *deepen understanding* (Biggs, 2003). Ifølge Biggs vil undervisningsformer og bedømmelseskriterier, som kun fokuserer på den kvantitative del (*increase knowledge*): at øge og måle viden, som eksempelvis forelæsningsen, give bagslag, da det ikke rammer de højere taksonomiske og vigtigere aspekter: "Quantitative conceptions of teaching and learning address the first aim only, so that the deepening of understanding is left to Susan's predilections for spontaneous deep learning activities" (Biggs, 2003, s. 41). Det vil sige, at fordi Susan er i stand til aktivere sig selv med dybdelæringsaktiviteter, vil hun bevæge sig op af den taksonomiske trappe, men Robert vil derimod forblive på de nedre trin, da han ikke er i stand til selv at indtage et dybdefokus og undervisningsformen ikke understøtter en sådan læring, og han vil derfor kun lære på de laveste niveauer.

Der er altså forskel på læring. Den lavere taksonomi fokuserer på de kvantitative aspekter af læring og de højere taksonomier på kvaliteten af læring. Jeg vil i analysen anvende det til at analysere, hvilken læring der med forelæsningen i den konkrete situation er potentiale for.

Erfaringers betydning for læring

Mezirow arbejder med læring som en konstruktion af mening, og for dette beskriver han erfaringers centrale betydning (Mezirow, 1990; Mezirow, 2009). Ifølge Mezirow har vi sæt af *mening schemes*, beskrevet som følger: "Meaning Schemes are sets of related and habitual expectations governing 'if-then', 'cause-effect' and category relationships as well as event sequences" (Mezirow, 1990, s. 1).

Meaning schemes kan ændre sig som vi erfarer, og det er sådan læring finder sted. Vi har dog også en anden form for erfaringshorisont, *meanings perspective*, og disse ændrer sig ifølge Mezirow (1990) noget sjældnere. Meaning perspectives beskriver Mezirow som følgende:

Meaning perspectives refer to the structure of assumptions within which new experience is assimilated and transformed by one's past experience during the process of interpretation. They involve the application of habits of expectation to objects or events to form an interpretation.

(Mezirow, 1990, s. 1).

Det er altså den struktur, vi bruger til at fortolke verden og skabe mening med, hvorfor meaning schemes vil være influeret af vores meaning perspectives. Derfor bliver vores baggrund central for vores erkendelse. Meaning perspectives kan sammenlignes med det Bourdieu (1997) beskriver som *habitus*, som er "dette generative og samlende princip, der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. til et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktikker" (Bourdieu, 1997, s. 24). Lige som Mezirow mener meaning perspectives er centrale for vores fortolkninger, mener Bourdieu, at vores habitus præger vores handlen, tanker og hvordan vi indgår i sociale relationer.

Jeg vil i analysen anvende dette perspektiv til at undersøge, hvad de studerendes konkrete erfaringer betyder for deres adfærd og måde at skabe mening i forelæsningen.

Kritisk refleksion

Susans dybdefokus gør, at hun af sig selv er i stand til, hvad Mezirow (1990) kalder *critical reflection* eller kritisk refleksion: "Critical reflection is not concerned with the how or the how-to of action, but with the why, the reasons for and the consequences of what we do" (Mezirow, 1990, s. 5). Dette skyldes Susans behov for at forstå, også når de sandheder, hun møder, udfordrer den eksisterende viden, hun har: "We become critically reflective by challenging the established definition of a problem being addressed, perhaps by finding a new metaphor that reorients problem-solving efforts in a more effective way" (Mezirow, 1990, s. 4). På den måde kan kritisk refleksion føre til det Mezirow (1990; 2009) kalder *transformative learning*, som er en ændring af meaning perspectives. Denne form for læring er på det højeste taksonomiske niveau, og Susan bevæger sig derfor selv op af den taksonomiske trappe. Overfladefokus lægger derimod ikke op til kritisk refleksion, og selvom Pettersen (2001) argumenterer for at forskelligt fokus kan anvendes i forskellige sammenhænge, er det derfor også årsagen til, at han erkender, at et udelukkende overfladefokus på videregående uddannelser ville være katastrofalt (Pettersen, 2001).

PBL - et pædagogisk princip

Med udgangspunkt i Biggs (1999; 2003) er tilgangen til læring, hvad end det er et dybdefokus eller et overfladefokus ikke fast forankret til den studerende, heller ikke er den fuldstændig bestemt af konteksten, som Marton & Salsjö ville argumentere for (Pettersen, 2001). I stedet er den et sted der imellem. De studerende vil have præferencer i læringstilgang, men disse præferencer vil den studerende måske ikke opdage alt afhængigt af læringskonteksten (Biggs, 2003), og det er her PBL er en særlig effektiv læringsmåde, da det, hvis eksekveret korrekt (Savin-Baden, 2000), vil tvinge Robert til at have et dybdefokus, selvom han måske ikke selv indser det. PBL kommer i forskellige variationer, men fælles er principperne om: problembasering, gruppebaseret læring og studentercentreret læring (Pettersen, 2001).

Aalborgmodellen

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, hvordan PBL-principperne, som beskrevet ovenfor, er implementeret på Aalborg universitet med deres variation, Aalborgmodellen (2015). Aalborgmodellen er Aalborg Universitets variation af PBL. Den følger de ovenfor beskrevet grundprincipper, og om studieformen skriver universitetet selv:

Problemet er omdrejningspunktet for den studerendes læreproces. Problemet kan være af både teoretisk og praktisk karakter. Det skal endvidere være autentisk og videnskabeligt funderet. "Autenticitet" indebærer, at problemet har relevans uden for universitetet. "Videnskabeligt" indebærer, at det er muligt at begribe, analysere og behandle problemstillingen teoretisk og metodisk inden for en eller flere fagdiscipliner.

(Aalborgmodellen, 2015)

På Aalborg Universitet er visionen altså, at problemet er i fokus for de studerendes læreproces. På Aalborg Universitet er dette struktureret som et projektmodul, hvor de studerende i grupper arbejder med at løse en problemstilling:

En gruppe af studerende styrer og gennemfører i fællesskab et projekt over et længerevarende forløb, hvor gruppen tager udgangspunkt i et problem. De studerende støtter hinanden i indsatsen for at opnå de opstillede faglige mål. Samarbejdet rummer aspekter som vidensudveksling, kollektive beslutningsprocesser, faglige diskussioner, handlingskoordinering og gensidig kritisk feedback. Gruppen samarbejder desuden tæt med vejleder(e) og eksterne partnere, for eksempel virksomheder eller andre projektgrupper.

(Aalborgmodellen, 2015)

Til projektmodulet hører der på Aalborg Universitet en række kurser, og det er disse forelæsninger er en del af (Aalborgmodellen, 2015).

Det sidste grundprincip, studentercentreringen, kommer på Aalborg Universitet til udtryk gennem ansvar for egen læring, om dette skriver universitet:

De studerende har en betydelig frihed til selv at vælge projekternes - og dermed centrale dele af studiets - indhold inden for studieordningens rammer og målbestemmelser. Samtidig bærer de studerende ansvaret for en væsentlig del af den løbende, faglige selvsvurdering. Evnen til kritisk at vurdere kvaliteten af egen indsats og eget videngrundlag i forhold til en given problemstilling er en vigtig målsætning for det

problembaserede projektarbejde. Gruppen støttes af en eller flere vejledere, der medvirker til, at gruppens arbejde opfylder studieordningens krav. Det er dog alene de studerende, der har ansvaret for samarbejdet i gruppen, tilrettelæggelse af læringen og for projektets forløb og resultat.

(Aalborgmodellen, 2015)

Ansvar for egen læring anvendes ikke kun inden for PBL, men på de fleste højere uddannelsesinstitutioner (Pettersen, 2010). Ideen med ansvar for egen læring bygger på princippet om, at undervisningen og læringstilgangen skal være studentercentreret, og den studerende har dermed indflydelse på uddannelsesforløb og egen læring. Sagt på en anden måde: "Princippet om studentercentrering handler om at lægge vægt på og sørge for, at de studerende aktivt tilegner sig information, kundskab og færdigheder, og at de får tilgang til aktiv støtte i bearbejdning og udvikling af egne holdninger" (Pettersen, 2001, s. 37). Ansvar for læring forskydes altså fra underviseren til de studerende, men det er vigtigt at bemærke, at selvom magten gives til den studerende, så tildeles underviseren en ny rolle, Pettersen kalder den *hjælperens rolle* (Pettersen, 2001).

Læringspotentialer i forelæsningen

Som beskrevet i det foregående afsnit er tanken med PBL, at det skal hjælpe med at aktivere de studerende, så de ikke kun lærer på de lavere taksonomiske niveauer, men bevæger sig op på de højere niveauer. Alligevel anvender Aalborg Universitet forelæsningen, som en af sine undervisningsformer, dette placerer den studerende i en relativ passiv position. Ydermere er der fokus på problemet i problembaseret læring, hvorfor det kan virke paradoksalt at anvende forelæsninger på et PBL-universitet. Jeg vil derfor i dette afsnit beskæftige mig med, hvordan universitetet begrundes denne undervisningsform, og hvilket læringspotentiale der ud fra et teoretisk perspektiv er i forelæsningen som undervisningsform.

Hvis vi taler om at ændre adfærd er både Biggs (2003) og Bligh (1998) enige om, at forelæsninger er ineffektive. Dette skyldes den naturlige årsag, at forelæsningerne sætter de studerende i en mere eller mindre passiv position, og at de fleste studerende i dag ikke er i stand til selv at indtage et dybdefokus. Både Bligh (1998) og Pettersen (2001) argumenterer for, at forelæsninger kan være lige så effektive som mange andre undervisningsformer til transmission af information. Pettersen argumenterer således for, at forelæsninger kan have sin

berettigelse på PBL-uddannelser. Han beskriver at forelæsningen i et sådant tilfælde må have til formål:

- Give en introduktion til et tema
- Vække en interesse for et bestemt emne
- Give en sammenfatning af et fagtema eller område
- Lette studiearbejdet på særligt komplicerede og vanskelige fagområder
- Belyse og præsentere aktuel forskning indenfor et fagfelt

(Pettersen, 2001. s. 97)

Bligh (2003) har sammenholdt en lang række nyere forskning og er kommet frem til følgende vurdering af forelæsnings potentiale:

- 1) Forelæsninger er ligeså effektive som andre metoder til at transmittere information
- 2) De fleste forelæsninger er ikke så effektive som diskussion til at promovere refleksion
- 3) Forelæsninger er relativt ineffektive til at undervise i værdier relateret til et fagspørgsmål.
- 4) Forelæsninger er relativt ineffektive til at vække interesse for et emne
- 5) Forelæsninger er relativt ineffektive til personlig og social tilpasning
- 6) Forelæsninger er relativt ineffektive til at undervise i adfærds færdigheder

(Bligh, 2003)

På Aalborg Universitet indgår forelæsninger som en del af kurserne på projektmodulet (Aalborgmodellen, 2015), hvor formålet er:

(...) at sikre, at de studerende stifter bekendtskab med et bredt udvalg af teorier og metoder, de kan benytte i projektarbejdet, deltager de studerende i obligatoriske og valgfrie kurser. Kurserne forudsætter en høj grad af studenteraktivitet og består af forelæsninger, workshops, seminarer og øvelser.

(Aalborgmodellen, 2015)

Et spørgsmål om kommunikation

Ifølge Biggs (1999) er god undervisning god kommunikation. Den gode undervisning får altså det bedste ud af de studerende, fordi det er effektiv kommunikation, og den gode undervisning kan derfor kun finde sted når kommunikationen virker. En lettere støvet kommunikationsmodel

af Lasswell og Weaver (Ohlsson, 2009), som jeg personligt har hørt et utal af gange er: *hvem siger hvad til hvem, gennem hvilken kanal og med hvilken effekt*. Jeg er imidlertid af den overbevisning, som mange senere kommunikationsteoretikere, at modtageren spiller en langt mere central rolle for kommunikationens succes end modellen tilskriver. Hvorfor jeg alligevel vil nævne Lasswell og Weaver er på grund af den situation forelæsningen som kommunikationsform opstiller, hvor de studerende som udgangspunkt er relativt passive modtagere. I dag vil de fleste nemlig mene, at vigtige faktorer for, hvordan modtageren opfatter en meddelelse er forhold som:

- Modtagerens billede af sig selv
- Modtagerens personlighedsstruktur
- Modtageren som en del af en offentlighed
- Modtagerens sociale omgivelser

(Ohlsson, 2009, s. 76)

Ovenfor er i punktform gengivet fremlæggningen af Maletzkes (Ohlsson, 2009) bud på faktorer som er determinerende for modtagerens opfattelse af meddelelsen. Maletzke vil argumentere for, at fokus rettes fra afsenderen til modtageren, men derfor ikke at afsenderen, meddelelsens udformning samt mediet er uden betydning. Ligesom det konstruktivistiske læringsperspektiv har flyttet fokus fra underviser til den studerende, har kommunikationsmodellerne også.

Læring - en særlig form for kommunikation

Formålet med enhver kommunikation er at formidle et budskab, altså så at sige en udveksling af mening mellem en afsender og en modtager (Ohlsson, 2009). I et læringsperspektiv er målet, at kommunikationen igangsætter processen hos de studerende som leder til nye erkendelser, altså læring. Luhmann (1995) beskriver undervisningen som et socialt system med en specialiseret form for kommunikation, der har til formål at forandre individet, hvorfor kommunikation er helt central for læring, og alle andre sociale systemer for den sags skyld.

Forelæsningens kommunikationsform

Kommunikation foregår altid gennem et medie (Jensen, 1999), med medie menes den måde hvorpå meddelelsen sendes fra afsender til modtager. I forelæsningen er mediet *det talte sprog*, som kan betegnes som et *medie af første grad*, da afsenderen er i direkte kontakt med modtageren, hvor imod eksempelvis den bog, som de studerende skal læse som forberedelse,

kan betegnes som et *medie af anden grad*, da det er en reproduceret teknisk fremstilling (Jensen, 1990). Mediet af første grad muliggør altså en feedback fra afsender til modtager omend det ikke er den vanlige opfattelse, at forelæsningen rummer megen dialog (Bligh, 1998).

Forelæsningen er altså en form for tale, som har til formål at lære de studerende noget. Denne tale kan tilrettelægges på forskellige måder, underviserne kan bruge forskellige appelformer: logos, ethos og pathos (Aristoteles, 2002) afhængigt af om argumentets vægt lægges på logikken i argumentet selv, tilliden til afsenderen eller de følelser det vækker hos modtageren.

Fokus på modtageren

Maletzke (Ohlsson, 2009) peger på, at modtagerens personlighed og den sociale såvel som organisatoriske kontekst har betydning for hvordan meddelelsen tolkes. Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med den samfundskontekst, som de studerende er en del af, samt væsentlige forhold i menneskets liv som *anerkendelse* og *motivation*.

Uddannelse og ungdom

Der er en tæt forbindelse mellem ungdom og uddannelse, og i kraft af, at mange flere i dag går i skole meget længere end for bare 50 år siden, strækker ungdommen sig også længere (Ziehe, 2005). Ifølge Ziehe er der dog også en stor forskel mellem skole og ungdom, nemlig at det at være elev kun er en del af det at være ung. I grundskolerne har der været en tendens til siden 70'erne at forsøge at nærme sig den unges såkaldte *livsverden*, det har dog medført, at den unge nu forventer livsnærhed i alt, hvad skolen forsøger at lære den studerende, en *egocentrisme* (Ziehe, 2005). Ziehe mener dog, at det er en fejl hele tiden at imødekomme dette nyopståede behov, da det lukker de studerendes øjne for alt det, som ikke umiddelbart kan relateres til deres hverdagsliv (Ziehe, 2005). Ungdommen karakteriseres ved at være en tid, hvor en stor del af individets identitetsdannelse sker (Ziehe 2009). Dannelsen af individets identitet i ungdomsårene vil bære præg af de handle-mønstre, holdninger og værdier, som det er disponeret for at have på baggrund af den opvækst det har haft, og derfor den *habitus* det besidder (Bourdieu, 1997). Individets opvækst og baggrund vil derfor have betydning for, hvordan individets identitet og videre liv vil forme sig. Selvom det vil være mere frit end for 50 år siden, på grund af et brud der er sket i samfundet, som har ført til større mobilitet og frigørelse fra normer og værdier (Ziehe, 2005), har det stadig en stor betydning.

Ziehe (2005) mener at skolen, for at gøre op med den egocentrisme, som præger de unge i dag, må indføre en læringskultur, som fokuserer på at:

Indføre momenter af fremmedhed

I stedet for blot at tale ind i de studerendes hverdag, må der introduceres momenter af fremmedhed. Ziehe arbejder med momenter af fremmedhed, da total fremmedhed vil tabe de studerende, men ved at bringe fremmedheden tilbage i undervisningen i momenter, vil den studerende ligeså langsomt åbne sin horisont, man må altså *“institutionelt støtte en dialektik mellem identitetsorientering og fremmedhedsmomenter”* (Ziehe, 2005, s. 141).

Formalisere

I dag er der så meget informalisering, som betyder at der ikke er nogen norm eller fælles forståelse for, hvordan man gør tingene. Der bør ske en modreaktion og man bør derfor indføre en vis grad af formalitet, så der er principper *“som tillader, at den proces, hvor moralske domme opstår, normativ kan retfærdiggøres eller kritiseres”* (Ziehe, 2005, s. 160).

Fremme underviserens selvrepræsentation

Ifølge Ziehe er underviserens selvrepræsentation central i dag. Underviseren har ifølge Ziehe en treleddet professionel opgave: 1. (tematisk) rejseleder i meningsverdener, 2. (atmosfærisk) beskytter af setting'et og 3. (motivationel) stifter af førglæde (Ziehe, 2005). Med tematisk mener Ziehe, at underviseren skal guide de studerende gennem fremmede meningsområder. Med atmosfærisk, at underviseren skal fremsætte struktur og mål som definerer og regulerer læringsrummet. Til sidst med motivationel mener Ziehe, at underviseren gennem sin egen personlighed anskueliggør sammenhængen mellem anstrengelser og glæder og på den måde skabe motivation hos de studerende.

Anerkendelse

Ifølge Honneth (2003; 2005) har vi behov for anerkendelse for at udvikle os. Honneth beskriver, hvordan det foregår i tre sfærer: privatsfæren, den retslige sfære og den solidariske sfære. Hvorfor jeg finder det interessant at inddrage Honneth til brug i min analyse er på baggrund af det behov mennesket har for anerkendelse. Ifølge Honneth (2003) skal mennesket anerkendes i alle tre sfærer, for at det kan udvikle sig fuldt ud, da det er forskellige former for anerkendelse. I den private sfære er det anerkendelse i form af kærlighed, som vil give individet selvtillid. I den retslige sfære er det anerkendelse af rettigheder, som giver en selvagtelse eller selvrespekt, og

i den solidariske sfære er det, det at dele og blive anerkendt for værdier og normer, som giver selvværd.

Motivation

Biggs (1999) beskriver, hvordan vi godt kan forklare manglende engagement, som manglende motivation, men at det ikke rigtig leder os nogen vegne, det er derimod, hvad vi gør for at skabe motivation, som vi skal fokusere på (Biggs, 1999; 2003). For at kunne se på, hvad der kan skabe motivation, må vi imidlertid forstå, hvad motivation er. Motivation blev af Herzberg (1968) undersøgt i forhold til, hvad der skaber tilfredshed på arbejdspladsen. Man kan sammenligne rollen som studerende på universitetet med arbejdspladsen, for selvom Humboldt (1809) nok ikke vil mene, at det var tanken med universitetet, så har universitetet i dag fået et sådan præg (Madsen, 2009). Herzberg (1968) har gennem empiriske undersøgelser fundet ud af, hvad der skaber motivation på arbejdspladsen. De seks vigtigste faktorer var i Herzbergs undersøgelse: præstation, anerkendelse, jobbet i sig selv, ansvar, forfremmelse og udvikling. Faktorer som arbejdspladsen, eller i denne sammenhæng universitetet, bør forsøge at understøtte. Det er imidlertid en lidt anden opfattelse af motivation, som kan læses på Aalborg Universitets hjemmeside:

Manglende motivation kan udmunde i, at du føler du dig presset, og ikke oplever balance i dit studium. Du har måske været motiveret til at studere, men har med tiden mistet noget af gejsten? Det kan også være, at du er i tvivl, om du er på det rigtige studie? Hvad end det skyldes, er det vigtigt, at du arbejder på at finde din drivkraft.

(Motivation AAU)

I citatet lader det til at ansvaret for motivation lægges i de studerendes egne hænder, men selvom motivation er en indre drivkraft, en lyst til at gøre noget, så kan motivationen altså stimuleres ved adfærd og aktiviteter der understøtter motivationsfaktorerne (Herzberg, 1968). På den anden side findes der også andre faktorer, som kan lede til, at den studerende gør noget, jeg vil her være forsigtig med at kalde dem motivationsfaktorer, fordi de ikke medfører en vilje til at gøre noget af lyst, men på baggrund af en straf eller belønning. *KITA* bliver disse faktorer af Herzberg (1968) beskrevet som. Det er en forkortelse for *Kick In The Ass*, da det kan sammenlignes med at give et spark bag i (Herzberg, 1968). Karaktersystemet kan være et eksempel på dette, da det får den studerende til at gøre noget for at modtage belønningen, den

gode karakter, men ikke nødvendigvis afføder en indre motivation. Individet handler ikke af ren og skær lyst, og derfor vil det formentlig også stoppe, når der ikke længere er nogen belønning såvel som straf (Herzberg, 1968).

Empirisk analyse

Dette er opgavens analysedel. Her vil jeg besvare specialets problemformulering, som er: *Hvilken status har forelæsninger hos studerende på en PBL-uddannelse? Og hvordan påvirker det læringspotentialet i forelæsningen?*

Jeg vil før, jeg starter analysen kort skitsere dens opbygning for at lette læseligheden. Analysen består af tre primære dele forudgået af en overordnet karakterisering af studietyperne i min empiri.

I den første del beskæftiger jeg mig med forelæsningsens karakter og har fokus på, hvad der skete, i de undervisningsgange jeg deltog i.

Fokus i analysens anden del er på hvilken status forelæsningen har hos de studerende, hvor jeg analyserer, hvilken kontekst den indgår i med formålet at forstå, hvorfor det observerede skete.

I analysens sidste del vil jeg besvare problemformuleringen sidste led - *Og hvordan påvirker det læringspotentialet i forelæsningen?* Jeg vil her overvejende diskutere resultaterne fra analysens to foregående dele med formålet at besvare, hvilken betydning det har for læringspotentialet.

Virkelighedens Susan og Robert

Som jeg indledte dette speciale med, har Biggs (1999; 2003) eksemplificeret dybdefokus og overfladefokus med to stereotyper, Susan og Robert. Jeg udvalgte i min indsamling af empiri to studerende, som skulle repræsentere Susan og Robert. Det jeg kom frem til var dog, at de både i forbindelse med interview og observation ikke helt havde de tilgange, som jeg havde forventet. I princippet er det imidlertid ikke noget som leder til at forkaste Biggs teori om dybde- og overfladefokus, da det som tidligere beskrevet ikke er karaktertræk, men tilgange til læring. Det ledte mig dog til en undren, da Sophie, der skulle illustrere Susan, som den gode studerende,

der altid forsøger at komme til bunds i sagen, på flere nævneværdige punkter havde en anden adfærd, som havde mere karakter af et overfladefokus.

Ovenstående påstand vil jeg bruge analysens første og indledende afsnit, *Virkelighedens Susan og Robert*, på at udfolde.

Nogle lighedstræk mellem Sophie og Susan

Sophie og Susan minder på mange punkter om hinanden. Sophie vil nemlig også lære, fordi hun synes det er spændende. Det kommer blandt andet til udtryk i dette citat, hvor hun fortæller, hvorfor hun ikke synes, at man ikke bare skal vælge den nemme løsning, med en historie om, hvad hendes gymnasielærer sagde om hende:

Sophie: Jeg havde en lærer eller underviser, eller ja en lærer på gymnasiet, der sagde, du gør altid ligesom min kone, når vi skal have nye gæster, du vælger altid at lave en ret, du aldrig har lavet før i stedet for egentlig bare at vælge noget, du har prøvet at lave før.

(Bilag 1, l. 221-223)

For Sophie er det altså vigtigt at udfordre sig selv, at være i læring, og ikke bare tage dem nemme løsninger, og hun beskriver da også selv, at hun synes, at det at studere er vigtigt og meningsfuldt i sig selv:

Sophie: Fordi du har valgt at være her, og sådan, for mig ville det ikke give nogen mening at være her, hvis man ikke gik op i det, eller sådan, så ville det for mig bare være sådan lidt ligegyldigt.

(Bilag 1, l. 206-208)

Det lader også til at Sophie lægger utrolig meget arbejde i projektarbejdet:

Sophie: Jeg ved, at når jeg sidder i situationen, så afleverer jeg ikke noget, som jeg ikke kan stå indenfor.

(Bilag 1, l. 680-681)

Overordnet set har Sophie altså mange lighedstræk med Susan. Når det kommer til forelæsninger er hendes tilgang dog en noget anden.

Sophie er ikke Susan

På trods af, at Sophie som udgangspunkt har mange karaktertræk, der minder om Susans, har hun nemlig alligevel træk som bærer præg af en langt mere strategisk tilgang til læring, når det kommer til forelæsninger på projektmodulet. Hun siger blandt andet:

Sophie: Jeg kan godt lide bare at forholde mig til, at nu har vi en periode med forelæsninger, og hvor man bare skal møde op og sådan.

(Bilag 1, l. 13-14)

og

Sophie: Jeg tror at projektmodulet for mig kommer til at være sådan, jeg møder op, men jeg får måske ikke læst lige så meget som jeg gør til de andre.

(Bilag 1, l. 118-119)

Disse udsagn blev understøttet af mine observationer, hvor jeg bemærkede, at Sophie i store dele af undervisningen ikke tog noter og til tider var fraværende i form af anden aktivitet på computer og småsnak med medstuderende. På baggrund af Sophies eget udsagn er det, fordi hun i projektarbejdet har oplevet, at det alligevel ikke er det fra forelæsninger, de har anvendt, og som de senere er blevet bedømt på (Bilag 1).

Selvom Sophie altså gerne vil lære og gøre sit bedste, så er hendes adfærd og udtalelser om forelæsninger på projektmodulet en anden. Dette leder mig til at konkludere, at Sophie kun i nogen grad har de samme evner for at indtage et dybdefokus som Susan.

Camilla illustrerer kompleksiteten i Robert

Camilla, som ikke klarer sig så godt, var derimod en af de flittigere til at skrive noter og var opmærksom til de tre undervisningsgange, hun deltog i. En adfærd jeg ikke havde forventet, da Biggs (2003) beskriver Robert, som uengageret. Selvom Camilla beskriver, at hun overvejende studerer for sin egen skyld, så har hun det dog svært, da mange af tingene er fremmede for hende, som det fremgår af dette citat:

Camilla: Jeg tror jeg gør det mest for min egen skyld, og for at jeg synes det er spændende, det er ikke sådan før der læste jeg på, læste, der gik jeg på handelsgymnasiet, så det er noget helt andet at komme her og læse humanistisk, og altså sådan bare så Habermas og alt det der, det har jeg jo slet ikke haft i gymnasiet, hvor mange har stiftet bekendtskab med Giddens og Barthes og alle de der, så jeg synes helt sikkert, at det er rigtig svært, og derfor gør det også at sådan, at jeg ikke får lige så høje karakterer som alle de andre, fordi det er svært at sætte mig ind i den der tankegang, hvis man kan sige det sådan.

I dette citat fremgår det altså, at Camilla selv er sig bevidst om, at hendes baggrund bærer en del af årsagen for, at hun synes, at det er svært at studere, da hun har svært ved at sætte sig ind i tankegangen. Dette stemmer overens med Biggs' Robert, som ligeledes "has a less developed background of relevant knowledge" (Biggs, 2003, s. 3). Hun læser ifølge egen udtalelse til forelæsninger (Bilag 2) og skrev ligeledes noter under dele af forelæsningerne under min observation, alligevel klarer hun det ikke så godt til eksamen og synes fortsat, at det er svært, hvorfor Camilla minder meget om Robert, dog uden det dovne prædikat, som han ud fra Biggs' beskrivelse får.

Analyse 1: Forelæsnings karakter

Jeg vil i dette afsnit på baggrund af mine observationer analysere forelæsningsform, og hvordan de studerendes adfærd påvirkes af underviseren.

Fire forskellige undervisere

Jeg vil på de næste sider analysere de fire underviseres undervisningsstil. For fremadrettet, at kunne anvende dem i analysen, vil jeg give dem et navn baseret på det mest karakteristiske ved deres måde at formidle på: filosofen, entertaineren, nørden og facilitatorerne.

Filosoffen

Filosoffen stiller mange spørgsmål. De fleste af dem er retoriske spørgsmål, det vil sige, at det ikke som sådan er spørgsmål, hvortil der forventes et svar, men spørgsmål, som anvendes i envejskommunikationen og på den måde giver den et dialogisk præg. Eksempelvis formuleres dagens agenda som et retorisk spørgsmål: *Er det etisk set forsvarligt at regulere internettets indhold af bestemte typer materiale som "hadesider"? Det er, hvad vi skal se på i dag.*

I forhold til noteskrivning, så var det klart denne gang, hvor flest skrev noter og i længst tid, men tyve minutter inde i forelæsningen begynder de første at falde fra og en halv time inde er der kun en seks-syv studerende som aktivt skriver noter. Det er umiddelbart mest interessant at se, at de studerende ved timens begyndelse gerne vil skrive noter, da det er naturligt, at koncentrationen falder ved længere tids forelæsning (Bligh, 1998). Det er også interessant, at da de efter 45 minutter får en lille pause, så er der, når undervisningen starter igen næsten ligeså mange, der skriver noter, som der var til at starte med. Der kan altså siges at være en

velvilje for aktiv læring blandt de studerende, men en udfordring ved at holde koncentrationen under længere tids forelæsning.

Filosoffen anvender en blanding af ethos og logos appel, det vil sige, at hans argumenter appellerer til de studerendes fornuft og til deres tillid til ham som underviser (Aristoteles, 2002).

Ethos appellen kommer blandt andet til udtryk gennem hans titel, af de undervisningsgange jeg observerede, var han den eneste underviser med titlen professor, som er den højeste rang af underviser og forsker på et universitet. Der kan altså have været en forventning om, at det han ville sige var særligt klogt eller ophøjet, og derfor også være velvilje overfor eksempelvis noteskrivning fra start af på grund af denne forventning, hvilket understøttes af, at det var den af observationsgangene, jeg så flest skrive noter. Der må altså på en eller anden måde have været en idé om, at det filosofen siger, det vil være en god idé at skrive ned. Og netop derfor har jeg valgt at betegnelsen filosofen. Noget som ikke blot kom til udtryk gennem hans titel, men også i selve forelæsningsen, hvor han blandt andet talte roligt og fornuftigt og forsøgte at inddrage de studerende, og på den måde både illustrerede sin klogskab og sin velvilje overfor de tilhørende, som ifølge Aristoteles (2002) er centrale elementer i en stærk ethos appel.

Jeg berørte tidligere universitetets historiske udvikling og denne undervisningsgang er noget af det tætteste, vi kommer på den humboldtske undervisning, hvor undervisere ikke er til for den studerende, og den studerende ikke er til for sig selv, men de begge er til for videnskaben (Humboldt, 1809). Et eksempel på dette er når, filosofen opsummerer: *Vi så på, vi kan se, vi har lige konstateret*, hvor forelæsningsen bliver et spørgsmål om sammen at søge viden, selvom det overvejende var filosofen som talte. Der er få eksempler, hvor de studerende og underviser interagerer, dog begrænser disse sig til en dialog med en enkelt studerende, hvor underviseren stiller en række af spørgsmål til hele holdet, men hvor det er den samme studerende, som gentagende gange rækker hånden op, som den eneste, og svarer. Interessant bliver det, da den *studerendes* svar pludselig afføder, at en anden studerende rækker en arm i vejret, fordi denne ikke var enig med det den første sagde, hvilket afføder endnu en arm, hvor en studerende bidrager med et nyt perspektiv. Der kan herske en følelse af, at det underviseren siger er sandheden (Bligh, 1998). Det kan bevirke, at de studerende føler, at hvis de svarer, så vil de måske ikke kunne svare tilstrækkeligt, og at de derfor undlader at række hånden op i frygt for ikke at kunne opretholde den rolle de forsøger at indtage (Goffman, 1959), som dygtige

studerende, hvis underviseren ikke finder svaret tilstrækkeligt begavet. Denne frygt bliver langt mindre udtalt, når det er ligesindede eller *peers*, andre studerende, som der interageres med (Savin-Baden, 2000).

Forelæsningsdelen varede 1 time og 45 minutter, inklusiv en cirka 15 minutters pause. Der var derefter en øvelse som handlede om det emne, der var blevet forelæst over og som den opgivne litteratur omhandlede. Til denne øvelse var der afsat cirka en halv time, hvorefter der var en fælles opsamling.

Jeg kunne umuligt observere alle grupper på en gang, så derfor fokuserede jeg mine observationer på den gruppe, der sad ved siden af mig. Her blev der først forventningsafstemt, der var ikke rigtig nogen, der havde fået læst alt den litteratur, som var blevet opgivet til forelæsningsdelen. Og mine forudgående observationer af dem i løbet af forelæsningsdelen viste, at når koncentrationsniveauet faldt efter de 10-20 minutter, så lavede de en række andre ting end at lytte og skriver noter. Dette gjorde også, at den diskussion de havde omkring det eksempel som de valgte at arbejde med til øvelsen bar præg af, at de ikke var forberedte. De kiggede meget på de PowerPoint slides som underviseren havde gjort tilgængelig og forsøgte at få det til at passe sammen. Det sidstnævnte kunne jeg også se var tilfældet hos en række af de andre grupper.

En del af forklaringen på dette kan være, at denne øvelse ikke blev rammesat fra starten af undervisningsgangen, hvilket kunne have givet de studerende et mere håndgribeligt formål med forelæsningsdelen, hvormed den ville være blevet mere meningsfuld. De studerende ville derfor efterfølgende skulle anvende deres nye viden til at løse problemstillingen, de blev givet i øvelsen.

Entertaineren

Entertaineren anvender humor som et centralt element i sin undervisning. Underviseren anvender eksempler fra sit eget liv og de studerendes hverdag. Eksempelvis bliver begrebet at "æstetisere" forklaret med "at gøre det lækkert" og understøttet med eksemplet, at da han skulle købe en bil, var der to modeller, de var begge fine biler, men når man smækkede døren lød den ene som en 'rigtig' bil, så derfor købte han den. Underholdningsværdien er i centrum til entertainerens undervisning. Med underholdningsværdi, mener jeg et kvalitetskrav, som blandt andet kommer fra medierne om, at det skal underholde eller være fornøjeligt (Arnoldi, 2006).

Det er klart denne undervisningsgang, hvor det lader til, at der rettes størst opmærksomhed mod underviseren, og de studerende lader til at være underholdt. Det er også denne undervisningsgang, som langt størstedelen af respondenterne i spørgeskemaet (Bilag 6) svarer, at de synes var bedst, med begrundelser relateret til hans undervisningsstil som: *han gør undervisningen levende, han skaber god stemning og mega underholdende* (Bilag 6). Entertaineren viser entusiasme, det vil sige, at han viser sin egen interesse i emnet, og på den måde skaber han interesse hos de studerende. Bligh (1998) refererer til flere undersøgelser omkring betydningen af underviserens entusiasme, som udgangspunkt er "the only one way to interest a class is to display interest oneself" (Bligh, 1998, s. 63). Der er forskel på, hvor stor en effekt, det har på de studerendes læring alt afhængigt af, hvor stor deres motivation var til at starte med (Bligh, 1998). I dette tilfælde, hvor undervisningen er en del projektmodulet, der i eksamenssituationen ifølge Sophies (Bilag 1) ikke som sådan bedømmes direkte på baggrund af udbyttet fra forelæsningerne, er det sandsynligt, at motivationsniveauet er lavt hos en række af de studerende, da en motivationsfaktor eksempelvis kunne være at klare sig godt til eksamen (Bligh, 1998). Entertainerens undervisningsstil er derfor effektiv i dette tilfælde, hvor der i andre tilfælde kunne have været en mindre signifikant effekt. Dette vil blive uddybet i analysens anden del.

Der var til denne undervisningsgang også mange som startede ud med at skrive noter hvorefter andelen faldt. Der var efter cirka en times forelæsning en lille øvelse. Efter øvelsen vil underviseren samle op på de studerendes resultater, men glemmer det og går i gang med at forelæse igen, indtil han kommer i tanke om det, og hører et par resultater. Denne forglemmelse kan for de studerende føles som at øvelsen ikke er vigtig, selv om det set fra et læringsteoretisk perspektiv ikke som sådan er vigtigt at følge op, da det er øvelsen i sig selv som er vigtig for læringen (Savin-Baden, 2000).

Efter øvelsen er der kun et par stykker som skriver noter. Der er nogle som kigger på andre ting på computeren, men de kigger jævnligt op, hvilket også kan skyldes, at underviseren jævnligt søger øjenkontakt med de studerende, som kan få de studerende til at føle, at de bliver set, og derfor give dem en følelse af anerkendelse for deres tilstedeværelse (Honneth, 2005). Andre studerende sidder nu bare og lytter. Den manglende noteskrivning kan anskues som et tegn på, at selvom de lytter og føler sig underholdt, så er det nu ikke læringen som er i fokus, men selve underholdningen, og dermed indfrier undervisningen ikke dens kommunikative formål.

Når den underviser med stor passion for sit fag, som er mere teknisk og praktisk orienteret end de andre undervisningsgange. Han stiller mange spørgsmål, som man skal have en vis forståelse for faget for at kunne besvare. Han lægger op til korte og præcise svar og der er relativt meget dynamik i undervisningen med spørgsmål og eksempler. Det er lidt interessant, at der til de andre undervisningsgange har været en jævn fordeling af aktive drenge og piger, men her er det særligt drengene, som lader til at være interesseret.

Jeg anvender betegnelsen nørd på baggrund af underviserens store interesse for et meget skarpt afgrænset område, et område som ikke som sådan tjener en almen interesse, men et meget specifikt nicheområde, i dette tilfælde søgemaskineoptimering. En grund til, at jeg betegner dette som nørdet er den, på trods af relationen, store forskel der er på denne meget tekniske undervisningsgang og på de andre mere fortolkende humanistiske undervisningsgange.

Udfordringen ved nørdens kommunikation er, at han, fordi han er så inde i, og optaget af, emnet selv, kan glemme, at de studerende er på et andet niveau. For mig som endda selv har taget samme uddannelse, skulle jeg holde tungen lige i munden for at følge med. Ydermere var der flere ting, som man skulle have læst eller have forudgående kendskab til for overhovedet at forstå, hvad der foregik, blandt andet blev der også flere gange refereret til den foregående undervisningsgang. Hvis man ikke kommer forberedt, så kan det være svært at følge med, og derfor kan man hurtigt miste motivationen, da niveauet kommer til at være for højt i forhold til ens kompetencer (Biggs, 2003). Her står vi overfor en udfordring, for skal underviseren tilpasse forelæsningsniveau, fordi de studerende ikke har forberedt sig eller er det de studerendes

eget ansvar. Forelæsningsens svaghed er her, at der ikke kan differentieres i niveauet, så forelæseren må vælge, og så vil der sidde nogle som ikke får noget ud af det, som man spilder ressourcerne på, det gælder begge løsninger.

En udfordring ved nørdens undervisning kan ligeledes være, at de studerende bliver introduceret til en for høj grad af fremmedhed, og de derfor ikke kan relatere nogle af brikkerne til deres hverdagsliv, som ifølge Ziehe (2005) er så vigtigt for unge i dag. Ifølge Ziehe kan dette løses ved at nøjes med at introducere momenter af fremmedhed, ved eksempelvis når emnet i sig selv, som i nørdens tilfælde, er fjernt fra de unges liv at forsøge at knytte eksempler. Det vil bevirke, at de unge har noget, som de kan forholde sig til og knytte den nye viden til, og dermed passer bedre ind i deres meaning schemes (Mezirow, 1990), men samtidig udfordrer det dem i kraft af selve emnets fremmedhed. Dette gør nørden i den øvelse han opstiller, hvorfor det kunne have været en fordel at have introduceret øvelsen allerede inden undervisningens start, så de studerende nemmere kunne se relationen mellem det forelæste og den meget livsnære øvelse.

Facilitatorerne

Denne undervisningsgangs undervisere har været den for mig sværeste at sætte et karakteristika på, da der blev anvendt flere forskelligartede stile. Jeg vælger dog at betegne dem som facilitatorer, da det lader til, at det var den tiltænkte og den dominerende stil. Undervisningen blev varetaget af ikke én, men to undervisere. Underviserne lagde ud med at rose de studerende "Tak, fordi I har afleveret", på mig virkede det umiddelbart lidt besynderligt, for hvorfor takke for det. Men denne anerkendelse af de studerendes indsats kan fungere som en motivation for den studerende og en vejledning i, hvilken adfærd de bør have, for som Bligh (1998) siger: "Students may learn what they should not do by making mistakes; they learn what they should do by the rewards of success" (s. 68), og derfor er det vigtig at rose de studerende, når de gør noget rigtigt.

Undervisningsgangen blev rammesat som en øvelsesgang, hvor de studerende skulle arbejde aktivt med teorien, og ikke som en forelæsning. Jeg vil dog argumentere for, at den første halvdel af denne undervisningsgang havde karakter af en forelæsning, da det primært var underviserne, der talte til de studerende. Underviserne siger, at de lige vil gennemgå begreberne: *Vi skal heller ikke bruge så lang tid på det, det er vigtigere at I kommer til at arbejde med det*, for derefter at tale mere eller mindre uafbrudt den næste time. Da øvelsen igangsættes lader de de studerende vide, at det ikke var meningen, at forelæsningsen skulle

have været så lang: *Det er det I skal i dag, efter al den her snak, som blev meget længere end den skulle have været.*

Facilitatorerne gjorde en række ting for at understøtte et dybdefokus ved aktivt at lade de studerende arbejde med en problemorienteret øvelse, og dog virkede det alligevel ikke til, at de studerende fattede interesse for at engagere sig i øvelsen.

Biggs (2003) arbejder med to forudsætninger for at læring kan finde sted 1) at den studerende ser det som vigtigt og 2) at det er muligt at gennemføre med succes. Jeg vil komme nærmere ind på det senere, men her blot bemærke, at hvis de studerende eksempelvis ikke har læst eller forberedt sig, bliver det svært at gennemføre øvelserne med succes. Hvis de studerende samtidig har en overordnet indstilling til, at forelæsningsne *bare* er et sted, hvor de skal sidde og lytte, som det fremgår af mine interviews, så bliver det svært at komme i mål med denne form for undervisning.

Undervisningsstilens betydning

Det var under observationsstudiet tydeligt at underviserens stil har en betydning for, hvor meget engagement de studerende udviser i undervisningen. Entertainerens undervisningsstil lod til at have den bedste virkning på de studerendes opmærksomhed og egen opfattelse af engagement (Bilag 6). Der er dog flere udfordringer ved entertainerens undervisningsstil. Den første er det faktum at underholdningsværdien var det centrale, og det derfor er muligt, at der blev gået på kompromis med akademiske dyder, som objektivitet, kritisk tænkning og en præsentation af flere sider af samme sag i kraft af underviserens overvejende brug af pathos appel, der ikke som sådan har dette i fokus (Aristoteles, 2002). En anden udfordring kan være, at entertaineren taler meget hurtigt for at opretholde et tempo i kommunikationen, og der var derfor mange som opgav at skrive noter, men bare lyttede. Denne talestrøm i højt tempo gør det sandsynligt, at der sker et *information overload*, som vil sige, at den studerende bliver udsat for så meget information, at de simpelthen ikke kan nå at lære det (Bligh, 1998).

Undervisningsstilen har en betydning, men den leder os ikke til at forstå alle de forhold, som spiller ind på kommunikationens succes. Som argumenteret for i den indledende del med Maletzke som afsæt (Ohlsson, 2009), så er det en forældet tankegang blot at se på kommunikationen ud fra afsenderens intention og formidling af meddelelsen for på baggrund af dette at gå ud fra at modtageren vil opfatte det på en given måde. Biggs (2003) beskriver ligeledes, hvordan Susan og Robert hører de samme ting, men ikke lærer det samme. Jeg vil

dog på baggrund af denne analyse af de fire undervisningsgange peger på, at der var en tydelig forskel i de studerendes adfærd alt afhængigt af, hvilken undervisningsgang jeg observerede og dette i høj grad kan tilskrives underviserens formidling og emne.

Man kan godt argumentere for at forelæsningen kan have sin berettigelse på en PBL-uddannelse (Pettersen, 2001), som jeg har beskæftiget mig med i opgavens teoretiske ramme. Forelæsningen kan give de studerende en basisviden, det er i hvert fald det, mange undervisere mener (Bligh, 1998) og også sådan det begrundes, af en række danske undervisere (Bager-Elsborg, 2017). Man arbejder således ud fra et *cover-all* princip, et princip, som der kan være nogen udfordring ved fordi "What is important is what the student learn, not how much the lecturer covers" (Bligh, 1998, s. 7). Ligeledes er det ideen om en basisviden, som Aalborg Universitet begrundet brugen af forelæsninger med. Min analyse peger dog på, at selvom underviserne præsenterer de studerende for en lang række teoretiske perspektiver i forelæsningen, så har de studerende svært ved at være aktivt lyttende i længere tid, hvorfor de studerende ikke lærer, alt det de bliver præsenteret for.

Forskning viser også, at jo mere motiverede de studerende er allerede inden de møder op til undervisningen, jo mindre betyder underviserens stil (Bligh, 1998). Det kan være fordi de har en deep approach til læring eller, måske mere almindeligt, fordi de motiveres af ydre faktorer som at klare sig godt til eksamen. I dette tilfælde, hvor der i projektmodulet ikke er i fuldstændig overensstemmelse mellem det de studerende lærer til forelæsningen og bedømmelsen ved kursets afslutning, vil der derfor være en mindre grad af forudgående motivation, og derfor bliver underviserens stil og personlighed en vigtig faktor for de studerendes motivation.

Interessant er det også, at PowerPointen af begge piger fremhæves (Bilag 1; Bilag 2). En PowerPoint kan se ud på mange måder, og gjorde det på sin vis også til de forskellige forelæsningsgange. Fælles for alle undervisningsgange var dog at PowerPointen blev anvendt. Underviseren kan med brug af PowerPoint forsøge at stimulere de studerendes sanser og skabe variation for på den måde at fastholde de studerendes opmærksomhed (Bligh, 1998)

Professor i filosofi ved danske CBS, Bent Meier Sørensen bidrager i en webartikel, med et lidt andet perspektiv på PowerPoints end muligheden for at anvende dem til at gøre undervisningen mere varieret. Han går så langt som at foreslå, at de bliver forbudt i undervisningen, da hans postulat er, at det kun gør de studerende dummere og forelæsningerne kedeligere. Jeg vil gerne illustrere argumentet med et citat fra artiklen:

Powerpoint er derfor blot det næste emne på listen over elendigheder i moderne universitetskultur, som der er grund til at gøre op med. I den forbindelse kan det nævnes, at vores synspunkter på dette område er i fin overensstemmelse med den amerikanske hærs, hvor brigadegeneral Herbert McMaster har forbudt brug af PowerPoint i undervisningen af amerikanske soldater, da det menes at være et dårligt redskab med hensyn til at udvikle evnen til at træffe beslutninger. Vi kunne ikke være mere enige.

(Sørensen, 2015)

En undersøgelse viser også, at PowerPointen er en af hovedårsagerne til at studerende keder sig i undervisningen (Mann & Robinson, 2009). På trods af dette fremhæver Camilla PowerPointen som en god ting:

Camilla: Jeg synes det fungerer så godt med powerpoints. Ja, fordi så, så får man stikord på, på, på øh ja, på tavlen eller hvad man kan sige, og så sidder det ligesom fast og så kan man skrive ud fra dem og ja det synes jeg er helt vildt vigtigt at de har lagt PowerPointene op så man kan, altså på moodle, fordi så kan man lige hente de der, så kan man hente dem ned og skrive stikordene inde i Word og skrive til det.

(Bilag 2, l. 311-315)

Der kan være flere årsager til dette, en af dem kan være, at i kraft af at PowerPointen jævnfør tidligere citat, mindsker kompleksiteten i stoffet, så det bliver nemmere for de studerende at overskue. En anden årsag kan være, at det minder om den måde, de studerende er vant til at lære fra gymnasiet, som Sophie siger:

Sophie: Jeg tror at der er mange der hænger fast i den der måde at lære i gymnasiet, som godt nogle gange kan være lidt sådan, ja sådan med at man kommer og så gør man pensum, du ved, man holder sige inden for altså linjerne eller hvad man skal sige, og man forsøger ikke at udfordre sig selv så meget.

(Bilag 1, l. 293-296)

Formålet med forelæsningsne er at give de studerende noget information, som kan fungere som basisviden, det er derfor vigtigt, at de studerende går fra forelæsningsne og kan huske, det de blev undervist i, hvis denne katalog-tanke skal kunne fungere. Her er imidlertid udfordringer, da forelæsningsne ikke nødvendigvis anvender metoder, der bidrager til at aktivere hukommelsen. Undervisningen skal for at de studerende husker stimulere hukommelsen gennem repetition under eller umiddelbart efter forelæsning (Bligh, 1998). Det vil sige, at selvom de øvelser der finder sted efter forelæsningsdelen har nogen effekt, og en langt større effekt end hvis det var dagen eller ugen efter, så vil det være mere effektivt jo tættere på det kommer. Et eksempel på en mere effektiv stimulering af hukommelsen kan derfor være summeøvelser løbende under forelæsningsne. En udfordring her kan være, at for at kunne indøve det i hukommelsen, så skal man have hørt det i første omgang, og mine observationer lader mig antage, at det i dele af alle forelæsningsgange ikke er tilfældet for en stor del af de studerende. Selvom modellen forelæsning og en øvelse umiddelbart efter kan synes som en effektiv metode, kræver det stadigvæk, at de studerende lytter til forelæsningsne.

Analysedel 2: forelæsnings status

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, de faktorer som spiller ind på, hvilken status forelæsningsne har hos de studerende. Jeg vil i afsnittet overvejende anvende interviewene som empiri, da det er disse, der giver mig et svar på, *hvorfor* de studerende har den adfærd, som de har til forelæsningsne.

En alternativ opfattelse af ansvar for egen læring

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, hvorledes de studerende opfatter ansvar for egen læring, da jeg i mine interviews blev opmærksom på en noget anden opfattelse af dette, end den tilsigtede hensigt med ansvaret for egen læring, nemlig at støtte princippet om studentercentreret læring.

I interviewene spurgte jeg pigerne, hvad de tænkte om og forstod ved ansvar for egen læring, her følger begge pigers umiddelbare svar:

Sophie: vi lærer jo som mennesker meget forskellig og vi har behov for noget forskellig, hvor jeg tænker mange synes nogle gange at det er lidt ligegyldigt at møde op til undervisning, så vil de hellere bare selv læse derhjemme og jeg har nogle på mit

semester som nærmest ikke er til undervisning, men som bare selvom man er i gruppe med dem, altså så ved de bare, de lærer bare bedre ved selv at læse. Og så er det jo på universitetet og folk er lidt, altså, må sgu selv bestemme. Det kan selvfølgelig godt være ærgerligt hvis der ikke, hvis der ikke nogen der møder op til undervisningen, når man skal sidde og lave ting eller lave forskellige øvelser. Men øhm, jeg da godt mærke nu kommer vi længere og længere ind folk prioriterer det mindre eller sådan de. det bliver svært for folk at blive ved med at møde op.

(Bilag 1, l. 161-169)

Camilla: Jamen det er jo fuldstændig rigtig, altså der er jo ikke nogle der holder dig i ørerne her på universitetet, så det, altså det passer, ansvar for egen læring der skal man selv holde styr hvornår man læser og hvad man læser og ja.

(Bilag 2, l. 205-207)

I begge citater fokuserer pigerne på ansvaret for, hvad man gør og måske i ligeså høj grad *ikke gør*. Ideen med ansvar for egen læring er jævnfør den tidligere fremlagte beskrivelse af Aalborgmodellen (2015), at den studerende udvikler *evnen til kritisk at vurdere kvaliteten af egen indsats og eget videngrundlag i forhold til en given problemstilling*. Et fokus de studerende ikke lader til at vægte, men i stedet fokuserer på, at det til enhver tid er op til de studerende selv, hvor stor en indsats de lægger i studiet.

Begge piger anvender løbende dette argument om, at det er jo er op til en selv, som forsvar for ikke at møde op til undervisning, ikke at lytte efter og mangel på forberedelse og kan også være en del af grunden til at resten af holdet har en tendens til ikke forberede sig til undervisningen (Bilag 6), og at de min observation lavede andre ting mens undervisningen foregik. Noget som også kan læses ud af Sophies umiddelbare svar, når hun siger: *Jeg da godt mærke nu kommer vi længere og længere ind folk prioriterer det mindre eller sådan de. det bliver svært for folk at blive ved med at møde op.*

I mine observationer er der konkrete observationer, som kan ses som tegn på denne indstilling, eksempelvis sidder tre piger inden en af forelæsningserne og taler om, hvorvidt de har læst til undervisningen. Pigerne som bliver spurgt svarer *nej*, og spørger siger da *ej, hvor er I altså useriøse* og griner. Det overbærende grin kan tolkes som, at på trods af, at den studerende i opstiller en skarp kritik af de medstuderende, de er *useriøse*, så trækkes kritikken alligevel tilbage med grinet, fordi der er en forståelse af, at det jo er op til dem selv.

Måden hvorpå begge piger italesætter dette ansvar for egen læring bærer ikke blot præg af en anden tolkning af begrebet, hvor der hersker en opfattelse af at ansvaret også bliver et ansvar for fravalget af engagement, men også at ansvaret betyder, at de ikke mødes af nogle forventninger fra universitetet. Eksempelvis når Camilla siger *der er jo ikke nogen der holder dig i ørerne her på universitetet* og Sophie *mange synes nogle gange at det er lidt ligegyldigt at møde op til undervisning, så vil de hellere bare selv læse derhjemme, og jeg har nogle på mit semester som nærmest ikke er til undervisning*.

Det ligger ansvar for egen læring, at universitetet ikke skal sætte skarpe krav og rammer (Pettersen, 2001), men denne følelse af, at der ikke forventes noget af de studerende kan have en negativ effekt, da det giver de studerendes en følelse af manglende anerkendelse og derfor påvirker deres motivation. Det lader altså til, at ansvar for egen læring for de studerende rummer en forventning om, at i kraft af, at de skal stå til ansvar for deres ansvar for egen læring, er der ikke nogen udefra opstillede mål og forventninger til dem. Det kan være en udfordring, da der kan sprede sig denne følelse af ligegyldighed, hvis de studerende ikke selv kan se relevansen, som Sophie peger på.

De studerende har altså en opfattelse af, at ansvar for egen læring betyder, at de selv kan vælge læringen til og fra. Det kan være problematisk, fordi det lader til, at dette ansvar i høj grad bliver et ansvar for fravalget af læring. På universitetet er der, som en af pigerne siger, *ikke nogen, der holder dig i ørerne*, og de studerende forventes derfor at være i stand til selv at navigere, hvilket kan være svært, når der hersker en idé om, at det eksempelvis er ligegyldigt, at møde op til undervisningen. Denne følelse af ligegyldighed, vil jeg forfølge i det næste afsnit, da dette er en følelse, som kan opstå på baggrund af den manglende anerkendelse.

Mangel på anerkendelse

Jeg vil i dette afsnit med udgangspunkt i Honneths (2003; 2005) teori om anerkendelse undersøge hvilke udfordringer, der kan opstå, når de studerende ikke føler anerkendelse, som min tidligere analyse konkluderer er tilfældet. Dette er et centralt aspekt, da det kan hjælpe med at forklare, hvilken status forelæsningen har hos de studerende og hvorfor.

Den manglende følelse af, at nogle har forventninger til en, kan være en udfordring, da vi som mennesker har brug for at andre anerkender vores *værd*, for det arbejde vi udfører, eller de normer og værdier vi har (Honneth, 2005). Vi er altså i den solidariskes sfære, og anerkendelsen udvikler her de studerendes selvværdsfølelse (Honneth, 2005). Særligt til forelæsningen bliver dette udtalt, da de studerende ikke føler, at de har noget ansvar overfor andre end dem selv, hvor det i gruppearbejdet bliver mere klart, hvad andre forventer, som Sophie eksempelvis beskriver:

Sophie: Der er så også nogle grupper der melder ud, altså vi arbejder 8 til 4 hver dag og der er ikke særlig meget, eller, man må godt have et studiejob med det skal ikke fylde i projektperioden og sådan noget, og det synes jeg også er fair, så man ligesom er hvad er det jeg forventer af andre, og det giver en meget bedre tro jeg proces, i forhold til folk der har sådan 'arh det finder vi ud af', meld nu bare klar ud hvad det er at du efterspørger fordi så kommer der bare ikke lige så mange problemer.

(Bilag 1, l. 268-272)

Denne følelse af, at de studerende er overladt til sig selv til forelæsningsne er heller ikke tanken med ansvar for egen læring, som beskrevet i Pettersen (2001), hvor han som tidligere citeret skriver, at det er afgørende for studerendes læring er, *at de får tilgang til aktiv støtte i bearbejdning og udvikling af egne holdninger*. Ansvar for egen læring rummer altså et samarbejde med den studerende, hvor det er den studerende, der skal bearbejde og udvikle egne holdninger, men det er underviserens ansvar, at den studerende får tilgang til aktiv støtte. Dette understøtter både behovet for anerkendelse og, som jeg senere vil komme ind, på den vejledning i at studere, som de studerende har brug for.

Men denne aktive støtte kan være en kæmpe udfordring i en forelæsningssituation, hvor underviseren skal tale til, i dette tilfælde et par og 30, men på mange uddannelser langt flere på én gang (Bligh, 1998) ikke desto mindre kan denne manglende anerkendelse have en

påvirkning på de studerendes moral. Anerkendelsen er nemlig tæt knyttet til moral, hvilket betyder, at et menneske som anerkendes for sin værdi og evner for et fællesskab, vil nære solidaritet og loyalitet over for fællesskabet, anerkendes mennesker derimod ikke, vil de ikke føle samme moral (Honneth, 2003). Dette betragter jeg som værende en årsagen til, at de studerende sidder og snakker sammen under undervisning, ikke svarer på spørgsmål eller ikke lytter efter, fordi de ikke føler denne solidaritet over for underviseren og hinanden. En måde hvorpå dette kunne imødekommes i en forelæsning ville eksempelvis være gennem elevpræsentationer af de tekster, som de skulle forberede.

Når de studerende ikke retter opmærksomhed mod underviser og medstuderende på grund af mangel på anerkendelse, er det altså ikke kun krænkende (Goffman, 1959) overfor underviser og medstuderende, det resulterer også i, at de studerende ikke får motivation for at deltage og derved lære, hvilket naturligvis vil resultere i en mindre sandsynlighed for et reelt læringsudbytte.

En-til-mange kommunikationen kan efterlade den studerende i en situation, hvor de føler, at det ikke betyder så meget om lige præcis de hører efter. Det kan være svært for den studerende at holde sig motiveret, når den alligevel bare bliver en i mængden, især også i kraft af at de studerende er vant til en helt anden kontakt i deres tidligere skolegang (Ziehe, 2005). Det er ikke fordi underviserne ikke prøver på at imødekomme dette ved at stille spørgsmål og lave øvelser, men hvis de studerende har den grundlæggende opfattelse at undervisningen bare har og bør have en forelæsningsform, hvor det er underviserens som taler og de studerende som lytter, så har de allerede givet sig selv en passiv rolle, hvor de 'bare' kan sidde og lytte. Det er svært at måle om en studerende engagerer sig, ved at lytte efter, når man ikke har noget klart kriterium for evalueringen af dette. Hvor man i en diskussion ikke behøver at gøre så meget andet end at høre, hvad de studerende siger, så har man ikke en chance for at vide, hvad de studerende tænker og forstår, hvis de bare skal lytte. I princippet kan de misforstå alt det underviseren siger. Til forelæsninger hvor der ikke er interaktion mellem underviser og studerende, har underviseren altså svært ved at vide om intentionen med meddelelsen er den samme som den af den studerende opfattede på grund af den manglende feedback (Ohlsson, 2009).

En udfordring er altså at denne forståelse af ansvar for egen læring er, giver de studerende en følelse af, at der ikke er nogen, som forventer noget af dem til forelæsninger, og at deres

kunnen og holdninger derfor ikke bliver anerkendt. Det påvirker deres selvværd og leder samtidig til, at de krænker de andre studerende og underviseren, da de ikke føler sig moralsk forpligtede til at anerkende dem, i kraft af, at de ikke selv bliver anerkendt.

At lære at gå til forelæsninger

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med det, som jeg sporadisk har berørt i de foregående afsnit, at de studerende har behov for vejledning i at studere, som bør ske gennem underviserens aktive støtte i bearbejdning og udvikling af egne holdninger. Et behov som sandsynligvis er større i dag end før i tiden, da Susan er blevet en sjældnere studieprofil.

Hvis nu alle studerende var som Susan, så ville ovenstående ikke spille en nær så stor rolle, da Susan har denne her iboende motivation og glæde ved at studere samt forudsætningerne for at indtage et dybdefokus. Mine analyser viser dog, at det ikke er helt de samme karaktertræk, vi finder hos de to piger, selvom Sophie gerne vil, har hun altså svært ved at gøre det, når formen ikke understøtter aktiv læring.

Bligh (1998) argumenterer for, at forelæsninger også er noget man skal lære *at gå til*, og det virker mere rigtigt i dag end nogensinde før, da det skolesystem de studerende har mødt inden universitetet, ikke på samme måde sætter de studerende i en situation, hvor de er passive og altså selv må gøre noget for at blive aktive lyttere. Denne fremmedhed er også noget Sophie har bemærket:

Sophie: Jeg synes der er nogle, eller jeg synes der er lidt sådan splittet altså jeg kan helt vildt godt lide denne her måde at arbejde på eller sådan, hvor jeg tror at der er mange der hænger fast i den der måde at lære i gymnasiet, som godt nogle gange kan være lidt sådan, ja sådan med at man kommer og så gør man pensum, du ved, man holder sig selv inden for altså linjerne eller hvad man skal sige, og man forsøger ikke at udfordre sig selv så meget.

(Bilag 1, l. 292-296)

Camilla peger imidlertid på en lidt anden opfattelse af forelæsningen, som understreger hendes overfladefokus, men samtidig illustrerer denne kontrast, som de studerende føler til deres tidligere skolegang. For Camilla handler det ikke så meget om at udfordre sig selv, men om at hun bare skal sidde og lytte og ikke længere have en dialog med forelæseren:

Camilla: Nu skal vi ikke have en dialog med forelæser eller underviser længere nu er det bare, nu sidder vi bare og lytter, sådan tror jeg mange har det, for det var jo ikke sådan man arbejder i gymnasiet for eksempel.

(Bilag 2, l. 226-227)

De studerende er altså ifølge Sophie, vokset om med et pensum de skulle lære, og nu skal de pludselig reflektere over dette og udfordre sig selv og deres egen viden. De forventes mere end bare at kunne huske og gengive. For Camilla er forelæsningsformen ligeledes fremmed, men for hende skyldes ideen om, at de bare skal sidde og lytte, som er tegn på et mere overfladefokus.

De studerende er ifølge Ziehe vokset op i et skolesystem, hvor man har taget så meget hensyn til deres hverdagsliv, at de i dag er blevet forvante (Ziehe, 2005), det betyder, at hvis en underviser forsøger at introducere dem til noget, som ligger fjernt fra deres egen hverdag, vil de være tilbøjelig til at forkaste det. Det kan tænkes, at det er dette, som de tager med videre på universitetet. Når underviserne fremfører videnskabelige teorier, som ikke kan sættes i direkte relation til dem selv, så bliver de uinteresserede, og dette understøttes i empirien af, at begge piger og flere af respondenterne i spørgeskemaet (Bilag 6) fremhæver, at det er centralt at det *interesserer* dem. Universiteterne kan derfor ikke forvente, at de studerende vil have en interesse i videnskaben for videnskabens skyld, som det var Humboldts tanke. I stedet har de en interesse i det som der tager udgangspunkt i nærheden til deres eget liv. De har derfor brug for hjælp og vejledning i at studere.

Forventninger og forestillinger

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, hvordan de forventninger de studerende har til det at gå på universitetet har indflydelse på deres opfattelse af forelæsninger og i sidste ende, hvordan det også kan påvirke den måde de studerende gebærder sig til en forelæsning. Jeg er altså interesseret i at udvide det perspektiv jeg anlagde i det foregående afsnit.

Om forventningen til det at gå på universitetet, siger Camilla: "(...) nu skal vi ikke have en dialog med forelæser eller underviser længere nu er det bare, nu sidder vi bare og lytter, sådan tror jeg mange har det, for det var jo ikke sådan man arbejder i gymnasiet for eksempel" (Bilag 2, l. 226-227). Camilla blev dog overrasket, da hun startede på uddannelse, for der er faktisk forelæsere som forsøger at aktivere de studerende:

Camilla: Jeg var afklaret med at jeg bare skulle sidde og lytte og læse og altså ansvar for egen læring, ikke, altså alle de der ting. Ja og så blev jeg faktisk ret overrasket over at mange forelæsninger, der nogle gange stilles spørgsmål, men der er selvfølgelig heller ikke, der er ikke særlig mange der rækker hånden op og svarer eller starter en diskussion.

(Bilag 2, l. 232-236)

Når man ikke møder det man forventer, kan det føre til frustration og modstand (Ziehe, 2005), dette kan være en årsag til, at de studerende ikke interagerer, når underviserne faktisk forsøger at aktivere dem. Vi kan som mennesker godt lide det konforme i en hverdag der har en bestemt struktur, at vi ved hvornår vi gør hvad, og hvordan vi gør hvad (Ziehe, 2005). Når der bliver rystet op i det uden vi forstår meningen (Mezirow, 1990), så er det sandsynligt, at vi vil udvise modstand, som gør det svært for os at se de positive ting, når vi allerede har besluttet, at det er en *dum* idé. Men det er også sådan læring finder sted, i mødet mellem det vi ved, og det vi ikke ved, hvorfor det heller ikke er undervisningens formål blot at gengive de studerendes egen erfaringshorisont, der skal altså være en balance mellem det kendte og det nye.

Mål og rammer

Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, hvordan mål og rammer kan hjælpe med at imødekomme denne fremmedhed. I interviewet med Sophie peger hun på, at underviserne gerne må *piske* lidt eller i hvert fald rammesætte undervisningen fra starten, så det studerende ved hvad de skal forvente:

Sophie: Det der med at der nogle undervisere der, du ved, italesætter mit fag er det vigtigste, jeg forventer sådan og sådan og sådan , du ved sådan lidt, gør det meget sådan.. klart fra start at man skal bruge meget tid på det her, og selvom om det måske ikke er særlig pædagogisk at eller noget læringsmæssigt, det ved jeg ikke, så det bare det der hjælper. Altså sådan, det er ikke, det øhm, man nogle gange gerne, det er ikke, piske lidt for at, tror jeg, det er ikke jeg synes man fornemmer at de undervisere der gør det, de får også mere eller hvis man gør noget klart fra starten om at, jamen jeg forventer at de svarer på mine spørgsmål og jeg stiller rigtig mange spørgsmål og bla bla bla et eller andet så gør folk det også fordi de føler sig et eller andet, vi har ligesom indirekte

indgået en samtale, eller hvad hedder det, aftale om at det her, det er sådan vi gør. Det er sådan her undervisningen bliver. Så hvis folk er forberedte på at, på en undervisningsform.

(Bilag 1, l. 338-347)

Det kan tale imod princippet om ansvar for egen læring og studentercentrering, men behøver ikke nødvendigvis at gøre det. Under alle omstændigheder er det tydeligt, at de studerende har svært ved at navigere uden en rammesætning. Denne genindførsel af rammer er også Ziehes (2005) forslag, da rammerne kan hjælpe de studerende til mere hensigtsmæssig studieadfærd gennem nogle normer for, hvordan man studerer.

At tilrettelægge sin tid mest effektivt

Som tidligere beskrevet, er der mange af de studerende som laver andre ting mens undervisningen foregår, hvilket kan lade os til at tro, at de ikke følger med, og jeg vil i dette afsnit beskæftige mig med, hvordan det også lader til at have noget at gøre med, at de studerende gerne vil arbejde *effektivt* og lægge deres kræfter, der hvor det giver mest *værdi*.

Biggs' (1996) begreb *backwash*, kan i denne sammenhæng anvendes til at forklare, hvorfor det er, at de studerende har denne tendens. Ifølge Biggs vil de studerende nemlig altid forsøge at lære det, de tror skal til for at klare bedømmelsen bedst muligt. Det er derfor et problem, hvis undervisningen ikke afspejler bedømmelseskriterierne, hvilket i Sophies optik er tilfældet på projektmodulet:

Sophie: Der er projektmodulet og så er der de andre enkelte fag, og der synes jeg jo.. Det tror jeg i hvertfald, er det jeg har lagt mærke til på det her semester, jeg tror at projektmodulet for mig kommer til at være sådan jeg møder op, men jeg får måske ikke læst ligeså meget som jeg gør til de andre, fordi der skal man op til en individuel eksamen også fordi jeg oplevede på de andre projektmoduler, at jeg faktisk ikke har brugt pensum særlig meget, men faktisk har, vi har skrevet projekter udenfor hvad pensum lige var, vi brugte noget, men ikke særlig meget. Så dermed, så kan man, hvor jeg så kan lægge min tid mest effektivt.

(Bilag 1, l. 116-122)

At rammesætte meningen med forelæsningsne for de studerende, så de ved, at de skal sikre, at de er klædt på til projektarbejdet, vil ikke nødvendigvis have en effekt, og det forekommer, som om at pigerne allerede godt ved, at det er det, som undervisningen skal. Til et spørgsmål om opbygningen af projektmodulet svarer Sophie, at projektet er godt, men "samtidig er det også vigtigt at man har den teoretiske viden for at ligesom at kunne bygge ovenpå" (Bilag 1, l. 53-54), og næsten det samme siger Camilla: "Jeg synes det er fint med forelæsningsne, for det giver ligesom en forståelse hvad man skal skrive om eller ligesom grundlag for, teoretisk grundlag, kan man sige" (Bilag 2, l. 121-122).

Det er altså en næsten ens forklaring de to piger har på, hvorfor forelæsningsne er vigtige. Der kan være flere forklaringer på, hvorfor piger siger dette, men jeg bider mærke i de meget ens udtalelser, da det naturligvis kan skyldes, at de rent faktisk synes, at forelæsningsne giver dem et teoretisk grundlag, men en forklaring kan også være, at det har de fået at vide, at det er det som forelæsningsne gør. Da det ligeledes er sådan universitetet selv forklarer formålet med forelæsningsne: "at sikre, at de studerende stifter bekendtskab med et bredt udvalg af teorier og metoder, de kan benytte i projektarbejdet" (Aalborgmodellen, 2015) og det er ifølge Bligh (1958) også årsagen til at mange universiteter anvender forelæsningsne. Baggrunden for pigernes udsagn lægger derfor også i, at de som studerende gerne vil identificeres med at være universitetsstuderende, hvorfor de gerne vil dele de samme værdier og normer, som er dominerende for gruppen (Bourdieu, 1997), i dette tilfælde at forelæsningsne har en vigtig funktion på universitetet.

Jeg finder det også interessant i ovenstående citat, at det er Sophie, som siger at hun vil lægge sin tid mest effektiv, da det ikke har været den tilgang til studiet, som hun har givet udtryk for i mange af hendes andre udtalelser, som har båret mere præg af at være til stede i læringen, udfordre sig selv og reflektere. I dette citat, viser hun en anden side, hvor hun vægter mål, som måske kan forklare hendes adfærd til forelæsningsne.

At hun har det sådan ligger imidlertid langt fra, hvordan man ville forvente Susan ville tænke ud fra Biggs (2003) beskrivelse, men det er måske ikke så langt fra, hvordan man ville forvente Sophie ville reagere på baggrund af det samfund, hun er vokset op i. Hvis man igennem hele sit liv er vokset op med et parameter for at klare sig godt, karakterskalaen. Så kan det være svært ikke at gøre det til mål for ens egen læring, også selvom man egentlig gerne ville have et dybdefokus.

Derudover er det også relevant at pege på at uddannelsen i dag, kun er en af de mange livsområder (Ziehe, 2015), som de studerende befinder sig i, og der er i dag mange andre ting, som de skal forholde sig til en blot uddannelse. Også universitetet selv er i dag struktureret på en sådan måde, da det ikke blot skal uddanne for en videnskab, men også til et arbejdsmarked (Madsen, 2009). De studerende er altså vokset op i et samfund, som gør, at de skal forholde sig til mange flere ting end de skulle tidligere, hvorfor uddannelse kun er en del af deres liv (Ziehe, 2015), det betyder, at backwash i dag er endnu mere tilbøjeligt til at ske både på grund af de krav de studerende stiller til sig selv og som samfundet ligeledes gør.

Studiejob og den fremtidige karrieresikring

I kraft af, at de studerende er en del af et samfund, hvor ting ikke er givet på forhånd, og det er op til dem selv at nå deres mål og drømme, lægger det uundgåeligt også et andet pres på dem, de bliver nemlig selv ansvarlige for deres success, men også deres fiasko (Ziehe, 2005). Universitetet uddanner i dag også til arbejdsmarkedet og derfor er årsagen til at mange unge uddanner sig i dag også for at opkvalificerede sig til et godt job. Netop karrierens betydning efter endt studietid lægger Camilla vægt på:

Interviewer: Føler du at det giver dig, noget ekstra, at have noget der er relevant?

Camilla: Ja, helt sikkert altså det, ja, altså jeg lærer sindssygt meget af at være i det miljø og sådan det er også det jeg gerne vil, være i den branche når det er at jeg er færdig, så det er super fint lige at få noget inside.

(Bilag 2, l. 18-22)

Camilla har faktisk fire studiejobs ved siden af studiet, hvorfor det uundgåeligt må optage en stor del af hendes tid. Hvis Camilla studerer for at få et job bagefter kan det dog være en fornuftig nok investering, da mange ansættelser sker på baggrund af ens netværk frem for ens uddannelsesmæssige præstationer (Larsen, 2015)

Dette er ikke helt så vigtigt for Sophie, der har et studiejob, men ikke mener, at det er det, som skal fylde:

Sophie: Så jeg forsøger i hvert fald ikke at have et studiejob der fylder,
fordi det er også nu man er i det her og jeg synes også, at det er vigtigt.

(Bilag 1, l. 257-258)

Man kan måske gå så langt og sige, at de to piger har to forskellige strategier for at lykkes, den ene vil gerne være til stede på universitetet og klare sig godt i sin uddannelse, hvor den anden i højere grad vægter, at skabe nogle relationer, der kan lede til et job i den branche, hun gerne vil være i, og universitetsuddannelse bliver derfor mere et papir på hun også har kvalifikationerne. En undersøgelse fra 2014 viser da også, at fire ud af 10 af alle danskere får job gennem netværk (Larsen, 2015). At Camilla vælger at prioritere så meget tid på studiejobs er derfor naturligt, hvis målet er at få et godt job bagefter, og ifølge pigerne lader det til, at flere af de andre studerende gør det samme.

Hvis det at få job bagefter derfor er et succeskriterium, så er det måske ikke så mærkelig, at de studerende bruger tid på også at passe et studiejob ved siden af studiet, problemet kan blot være at de to ting kolliderer, og man derfor ikke lige får læst eller må bliver væk fra en undervisningsgang. Noget som kommer til udtryk i Sophies kommentar omkring nogle af de andre studerendes valg:

Sophie: Og det er da klar, det bliver der italesat i undervisningen, eller ikke i klassen, blandt os studerende, om man tager den nemme løsning eller man tager, altså, den svære løsning. Og folk er ret altså ærlige omkring det, og det er jo også fint nok og nogle har også fået praktik ved siden eller har et meget krævende studiejob, og så må man jo ligesom gøre som, jamen hvor kan jeg lægge mig tid så det giver mest mening for mig.

(Bilag 1, l. 234-238)

Ligesom Camilla selv forklarer, at hun på dette semester har fået et nyt og krævende job, som gør, at det er svært for hende, at nå det hele:

Camilla: Jeg lige har fået nyt job. Så jeg har arbejdet rigtig, rigtig meget, men ellers kan jeg godt få det til at fungere normalt, hvor jeg kommer altså kommer til forelæsninger og læser og så tager på arbejde eller arbejder om eftermiddagen og så læse når jeg kommer hjem og så.

(Bilag 2, l. 8-10)

Hun forklarer ligeledes, hvordan hun også mener, at det med at få læst bliver sværere, når man har et job:

Camilla: Jeg tror bare det er fordi, så har folk fået ja, så har folk fået job og ja altså. Ja. Og så har man skulle læse 120 sider eller 100 sider eller 60 sider til dagen efter og så bliver det bare svært.

(Bilag 2, l. 93-95)

Det bliver altså her helt tydeligt at især for Camilla er studiet blot en brik i hendes liv, som i dag for de studerende er relativt komplekst, der er altså mange forhold de skal tage med i deres beregninger, når de skal forsøge at skabe deres egen succes.

Mig, mig, mig

Jeg undersøger i dette afsnit, hvad subjektivering (Ziehe, 2005) har af betydning for de studerendes syn på forelæsninger, da både interviewpersonerne og flere af spørgeskemaets respondenter lægger vægt på om emnet interesserer dem.

Ifølge Ziehe (2005) er interesse i dag tæt knyttet til noget man kan relatere til og dermed finder relevant, sådan var det ikke nødvendigvis før i tiden, hvor forelæsningerne vandt indtog, da det i høj grad er en tendens det senmoderne samfund og har bibragt (Ziehe, 2005), hvorfor man også kan argumentere for, at forelæsninger formentlig har fungeret udmærket før i tiden.

Som jeg til nogen grad har berørt tidligere, så kan en udfordring ved dette være, at de studerende lukker sig om sig selv og derfor ikke søger det nye og fremmede og dermed ikke

udvikler sig - eller lærer, da læringen sker i mødet med det fremmede. Det kan derfor være en udfordring, når man på den ene side har denne egenverdens orientering blandt de unge og på den anden side med forelæsninger arbejder ud fra en tese om, at man ved at præsentere de studerende for et katalog af viden og perspektiver kan gøre dem interesseret. De studerende vil være tilbøjelig til kun at lægge deres fokus på det, de finder interessant både nu og i deres senere valg af projekter og karriere, det betyder, at ideen om at forelæsninger skal vække en interesse ikke kun sker for det som allerede har en livsnærhed. Som Sophie også forklarer:

Sophie: Nej, nej det er meget forskelligt, altså så vidt muligt forsøger jeg at møde op til det meste af undervisningen. Og så er det meget forskelligt hvor meget jeg får læst, altså nu har vi noget omkring individ og det er noget jeg interesserer mig helt vildt for, så der får jeg læst meget af den der mediesociologi, og det synes jeg er helt vildt spændende, så det afhænger også meget af om man bliver fanget af teksterne.

(Bilag 1, l. 26-30)

I kraft af, at min empiri viser, at de studerende ikke, eller kun i nogen grad, læser teksterne til forelæsningerne, kan man frygte, at denne interesse som teksterne ifølge Sophie kan vække, ikke får chancen for at blive vakt, og de studerende derfor ikke lader deres perspektiver udfordre.

Jeg kan på baggrund af dette afsnit konkludere, at subjektivering gør, at de studerende ikke kan se ud over deres egne umiddelbare interesse, som vil bære præg af, at det har en nærhed til deres egen hverdag. Det er noget skolen har forsøgt at imødekomme hele deres liv, men ikke noget som universitet (og skolen generelt for den sags skyld) skal gøre ufortrødent, der er andre ting i verden som er vigtige, end det der lige kan knyttes til hverdagen. Det er dog vigtigt, at det ikke bliver for fremmed, som forelæsninger for de studerende kan syne, for så står de også af. En måde hvorpå det kunne imødekommes er ved brug af eksempler i undervisning, som jeg ligeledes i observationerne så underviserne bruge, så det relativt fremmede gøres nærværende. En anden måde kunne være ved at gøre forelæsningsdelen af undervisningen kortere eller hele

tiden veksle mellem øvelse og forelæsning, så de studerende i mødet med det fremmede får mulighed for at knytte det til det kendte.

Alle får jo alligevel 12

Jeg vil i dette afsnit rette min opmærksomhed mod hvilken betydning det kan have, at de studerende føler, at det er relativt tilgængeligt at få høje karakterer, da det kan have betydning for deres forståelse af, hvor vigtigt det er at indfri potentialet i forelæsningerne.

Sophie peger i interviewet på, at det er forholdsvis mange som får relativt høje karakterer, og at det kan lede til en opfattelse af, at det er nemt, at få de høje karakterer:

Sophie: så man bliver også hurtigt lidt sådan, jamen, er det bare fordi vi lidt nemmere får de høje karakterer eller sådan, det har jeg i hvert fald tænkt meget over, det virker lidt som om, at det er ret nemt at få høje karakterer.

(Bilag 1, l. 598-601)

En følelse, der ifølge Sophie kan resultere i irritation, fordi "det bliver ikke så specielt at få den høje karakter eller sådan" (Bilag 1, l. 596). Igen kan dette anskues som backwash, at hvis det ikke, for de studerende, virker som nødvendigt at lære, så er de mindre tilbøjelig til at gøre et forsøg.

Jeg kan ikke umiddelbart afgøre, om det er for let at få gode karakterer på uddannelsen, eller om de studerende er dygtigere end andre steder, men jeg kan behandle, hvilken betydning den følelse Sophie beskriver kan have på hendes engagement og indstilling til forelæsningerne.

Som allerede beskrevet tidligere, er karakterer en faktor, som vi er nødt til at regne med, når vi taler om de studerendes engagement. En årsag til at de studerende ikke indfrier læringspotentialet i forelæsningerne ved ikke at forberede sig og ikke at være aktivt deltagende i undervisningen kan derfor hænge sammen med, at de allerede klarer sig godt. Der kan derfor opstå en opfattelse af, at man allerede præsterer optimalt og dermed mangle incitament for at lægge yderligere kræfter i studiet. Hvis de studerende var som Susan ville dette være mindre tilbøjeligt til at ske, da Susan ikke på samme måde ser karakterer som det afgørende for sin læring, men som de tidligere analyser har vist, er dette ikke tilfældet for en pige som Sophie.

Som Herzberg (1968) i forhold til motivationen beskrev, så er muligheden for forfremmelse en motivationsfaktor. Hos de studerende kan dette sammenlignes med karaktersystemet, hvis du har fået 7, vil du måske gerne have 10 næste gang, og hvis du har fået 10, vil du forsøge at få 12, men hvis du allerede får 12, så er der ikke længere mulighed for 'forfremmelse', hvorfor karakterskalaen ikke længere fungerer som en motivationsfaktor for at avancere.

For en pige som Sophie, der gerne vil have et dybdefokus, men som har svært ved selv at indtage denne tilgang medmindre hun bliver hjulpet til det, kan det lede til frustration, som hun siger: "Jeg kan nogle gange blive sådan lidt irriteret over, at vi får så høje karakterer" (Bilag 1, l. 595), fordi så er det ikke længere noget *specielt*, som citeret i et tidligere citat. Her vil jeg pege på, at så vel som det handler om motivationen i muligheden for at gøre det bedre også omhandler den anerkendelse, som en god karakter rummer. Men denne anerkendelse bliver for Sophie negligeret i kraft af at *alle* får gode karakterer, og det er derfor ikke en særlig anerkendelse af hendes værd.

Analysen peger altså på, at hvis man alligevel kan opnå gode karakterer uden at lægge stor energi i forelæsningsne, så er man mindre tilbøjelig til at forsøge for forbedre sig både i kraft af den status karaktererne har i sig selv, men også på grund af det som karakterer er et symbol for: hvor dygtig en studerende man er.

Normen og den eksemplariske studerende

Som et sidste punkt i denne analysedel vil jeg tage fat i, hvad *normen* er og på baggrund af dette komme med et bud på, hvilke forventninger der er til at være en særlig dygtig studerende, og hvad det betyder for de studerendes indstilling til forelæsningen.

I interviewet berettede Sophie om en af sine medstuderende, for hende var han eksemplet på en rigtig god studerende, det beskriver hun blandt andet i dette citat om studiekulturen på årgangen:

Sophie: Nu har vi også en meget fremtrædende på mit årgang, som er meget sådan, han skubber meget til den der diskurs om, at man ikke bare skal sidde på sin flade, så det tror jeg også rykker lidt, det er en person som hedder *Carsten*, som også er meget engageret, sådan en høj fyr med skæg, der er blandt andet også ham, der har de grupper hvor man er fra 8 eller 9 til 4, og

han, og det er vildt vigtigt, at der er sådan nogle mennesker, som kan skubbe det i den retning, folk har mulighed for at være med eller gå den anden vej, men sådan det giver et eller andet, at der er nogle der italesætter, at man må tage, altså at man godt må tage den svære løsning, det giver helt klart noget.

(Bilag 1, l. 545-551)

For Sophie er Carsten en studerende som rykker ved den ide, de studerende har om at studere. I den første observationsgang introducerede Sophie mig til Carsten, *det var ham hun også havde fortalt om*, og jeg lagde derfor mærke til ham under min observation, da jeg forventede, at hvis Sophie ikke var Susan, så var der nu en mulighed for, at det var Carsten som var det, og at der derfor fandtes et match på Biggs (2003) studieprofil. Men interessant var, hvad jeg observerede. Jeg observerede nemlig ikke en aktivt lyttende studerende. Det jeg observerede var at Carsten sad og planlagde festivaler i store dele af undervisningsgangene. Der var ikke som sådan et tydeligt mønstre i, hvornår han lod til at rette opmærksomheden mod underviseren, og hvornår han syntes dybt optaget af, det der skete på sin egen skærm. Det er muligt, at det blot var noget som skete denne uge. I og med at pigerne peger på, at det er normalt, at have et studiejob som sommetider er krævende, så kunne det bare have været en periode, hvor han havde denne adfærd, men han havde samme adfærd til alle undervisningsgange, hvorfor det leder mig til at antage, at det for ham ikke var unormal adfærd til forelæsningsne.

Pigerne har begge peget på det at skrive noter, som en ting man gør, når man er til forelæsning, interessant er, at det gjorde Carsten ikke på noget tidspunkt i løbet af ugen. Carsten sad alle dage på de bagerste rækker. 2 eller 3 gange rakte han i løbet af i ugen op og gav sit besyv med i en diskussion eller som svar på et spørgsmål. Hans input var meget reflekterede, men tog ikke som udgangspunkt i forelæsningen eller den opgivne litteratur.

At være en god studerende bliver set som at være reflekteret og engageret i gruppearbejdet, men afspejles i Carstens tilfælde ikke under forelæsningsne, hvilket ligeledes præger Sophies adfærd. Derfor bliver forelæsningsne overflødige, hvis man kan opnå evnen til dette uden. Det er blandt andet også det argument som fremgår i Savin-Badens (2000) perspektiv på PBL.

Analysedel 3: Forelæsningsens aktuelle læringspotentiale

I dette afsnit vil jeg sammenholde de to foregående afsnit og diskutere, hvilken betydning det har for indfrielsen af læringspotentialet.

Analysens første del konkluderede, at selvom der er forskel på engagement fra undervisningsgang til undervisningsgang, så er der store udfordringer med at fastholde de studerendes fokus i længere tid under alle undervisningsgange. Analysens anden del konkluderede, at det ikke kun er underviserens formidling, som har indflydelse på hvorvidt læringspotentialet indfries, men at den studerendes opfattelse af forelæsningsen som mindre vigtig end andre læringsaktiviteter samt deres forudsætninger for at agere i en relativ passiv læringssituation også spiller ind. Jeg vil på baggrund af dette i denne sidste del af analysen diskutere forelæsningsens aktuelle læringspotentiale.

Splittelsen og den dårlige samvittighed

Det er min opfattelse på baggrund af de foregående analyser, at de studerende på den ene side gerne leve op til de moralske forventninger og forpligtelser der er, på den anden side vil de gerne gøre, hvad de selv finder meningsfuldt. Jeg spurgte i interviewet med Sophie hende om hun syntes, hun fortjente de karakterer, som hun har fået, til det svarer hun: "Øhm. Jamen om det har været fortjent? Jeg burde jo sige ja, ikke?" (Bilag 1, l. 610-611).

Det er ifølge Kvale (1997) naturligt, at vi som mennesker vil forsøge at mene, sige og gøre, det vi tror der forventes af os i en given sammenhæng, for Sophie er ikke helt tilfreds med sin egen præstation:

Jamen jeg ved det faktisk ikke helt. Jeg tror. Jeg har tænkt meget over det. (...) Altså jeg synes, at det har været berettiget, at jeg har fået den karakter jeg har fået, men jeg kan godt se, jeg, jeg kan have svært ved, altså i forhold til resten af semestret eller hvad man skal sige, men sådan i forhold til, hvis man skulle sammenligne os med andre universiteter eller andre, så kan jeg være lidt i tvivl om vi får for høje karakterer, hvis det giver mening.

(Bilag 1, l. 615-622)

Jeg vil ikke bruge dette citat til at starte en diskussion om, hvorvidt at de studerende får for høje karakterer, men anvende det til at behandle den usikkerhed, som Sophie udtrykker omkring egne evner og indsats. Det forekommer mig i citatet at Sophie ikke mener, at hun indfrier sit eget læringspotentiale. At hun måske godt kunne have lært mere, hvis hun sammenligner sig og sine medstuderende med andre universiteter.

Undervisningsformen på PBL-universitetet opstiller ikke klare krav og rammer, og det vil jeg pege på som værende en årsag for at Sophie har denne følelse af splittelse, for hvad forventes der egentlig af hende? I et samfund som i dag, hvor den kulturelle frisættelse og øget subjektivering har gjort det muligt at gøre hvad som helst, vil der ofte opstå en frygt for at fejle (Ziehe, 2005); ikke at være tilstrækkelig eller ikke at lykkes. Og det er denne splittelse, jeg læser ud af Sophies udsagn. I relation til dette, vil jeg nævne den debat som er mere aktuel nu end nogensinde og som omhandler de såkaldte 12-tals piger, for hvem ingenting under 12 er acceptabelt (Hjortdal, 2015). I kraft af at Sophie allerede som oftest får 12, eller 10 (for det fremgår ikke tydeligt af empirien), og har indstilling til, at hun vil gøre sit bedste, kan hun sammenlignes med disse piger. Tal fra Danmarks statistik viser, at det ofte er piger som Sophie, der får psykiske udfordringer på universitetet:

Tallene fra Danmarks Statistik bekræfter myten om de flittige 12-tals piger, der scorer flotte karakterer, men går ned med flaget på grund af deres høje forventninger til sig selv; især når de begynder på universiteterne, hvor de faglige krav og undervisningens struktur er løsere, siger Jens Christian Nielsen, der forsker i unges trivsel ved Institut for Uddannelse og Pædagogik under Aarhus Universitet.

(Hjortdal, 2015)

Sophie har høje forventninger til sig selv, men på grund af strukturen på universitetet, kan det altså være svært for hende, at se om hun indfrier disse forventninger, selv på trods af de høje karakterer.

Men samtidig så jeg også, at de studerende ikke var opmærksomme, og at en pige som Sophie ikke tog noter. Dertil havde ingen af de 15 respondenter havde læst al litteraturen til forberedelse og langt størstedelen havde læst halvdelen eller derunder (Bilag 6)

Følelsen af ikke at have gjort sit bedste, gror derfor ikke ud af ingenting. Men der er alligevel en splittelse, fordi Sophie har jo klaret sig godt, og det bliver derfor i allerhøjeste grad en kamp med hende selv, om at være en dygtig studerende og så alligevel at lægge sig tid mest effektivt.

Også forelæsningsens form, gør det svært for de studerende at lære, da ingen af dem magter at indtage et dybdefokus selv. For Camilla begrænsede forelæsningsen sig på grund af hendes umiddelbare overfladefokus til transmission af information, og det er muligt, at den kommer i mål med det, i kraft af, at Camilla forsøger at læse, huske og repetere, men om det har den ønskede virkning at styrke hendes arbejde i projektfasen, kan man betvivle i kraft af, at hun jo ikke klarer det godt. For Sophie er sagen en lidt anden, for i projektfasen har hun nemt ved at indtage et dybdefokus, og jeg vil derfor pege på, at det for Sophie må være frustrerende ikke også at kunne yde sit bedste til forelæsningsne, især i kraft af, at de studerende ser det som en vigtig del af at gå på universitetet.

At det er så vigtig en del af at gå på universitetet i de studerendes optik kan også forklare hvorfor alle respondenter i spørgeskemaet svarer, at de både synes undervisningens kvalitet og deres eget læringsudbytte var middel eller derover. Når forelæsningsen er den dominerende undervisningsform (Bligh, 1998), og de er set som særligt fundamentale for de studerende selv, så vil det også være katastrofalt for de studerende at fejle, for det for de studerende betyde en følelse af ikke at være egnet til universitetet (Herman, Troelsen & Bager-Elsborg, 2016).

Det er altså ikke til at komme uden om det symbol forelæsningsen er for universitetet, selv på PBL-uddannelser. Og det er sandsynligt, at det vil være svært at forestille sig universitetet uden for de fleste; måske i ligeså høj grad for underviserne, som for de studerende. Et eksempel i empirien på dette er facilitatorernes undervisningsgang, på den ene side vil de gerne lave øvelser med de studerende og holde forelæsningsen på et minimum, men på den anden ender de dog alligevel med at forelæse en time for derefter at undskylde.

De studerende efterspørger rammer, formalisering (Ziehe, 2005). Dette er ikke ideen med studentercentrering, men når de studerende ikke oplever selv at kunne navigere og ikke føler at de får vejledning, så kan det være en modtendens, for at gøre det simplere. De studerende vil gerne være Susan, forelæsningsens form tillader dem det bare ikke, fordi de ikke er disponeret for et dybdefokus, de skal have hjælp til at indtage det. Det resulterer i frustration og dårlig samvittighed, og det skyldes netop også, at ansvaret hviler på deres skuldre. Et alternativ til total formalisering, kunne blot være, at de studerende i undervisningen oplevede mere aktiv

støtte, som eksempelvis læsevejledninger eller refleksionsspørgsmål i forbindelse med forberedelsen.

Socialt samvær som succeskriterium

På baggrund af de tidligere analyser, vil jeg diskutere, hvordan socialt samvær for de studerende kan ses som et en faktor, der har stor betydning for de studerendes opfattelse af forelæsningsen.

Vores personlighed er som Bourdieu (1997) og Ziehe (2005) beskriver ikke blot et resultat af genetik eller for den sags skyld vores tidlige opvækst, selvom begge kan siges at have en betydning. Vores personlighed bliver til i interaktionen med andre og særligt i vores ungdom har dette en stor betydning, da det er i disse år vores identitet dannes (Ziehe, 2005). At 13 ud af 15 respondenter peger på at det sociale samvær er en af de tre faktorer, som har størst positiv indflydelse på deres generelle engagement i studiet (Bilag 6) siger noget om, hvor vigtigt det sociale aspekt også er i en læringssituation.

Selvom læring er en kognitiv proces, som handler om den individuelle erkendelse, så betyder det meget for studerende, at der er nogen at gøre det sammen med (Pettersen, 2001), både fordi det hjælper de studerende til at reflektere, eksempelvis når de har en diskussion med en anden, men også når de gerne vil bekræftes i, at det de selv er i gang med at erkende eller lige har erkendt, er rigtigt og vigtigt, altså anerkendelse af vores betydning for ikke bare os selv, men også for gruppen.

Et studiefagligt miljø

På universitetet er der ifølge pigerne ikke så mange frivillige studierelevante aktiviteter, som man kan deltage i, hvis man vil dyrke et studefagligt miljø, tilgængæld er der fester, og så får de ifølge Sophie også en del af behovet stillet gennem gruppearbejdet, som er meget intensivt. Sophie påpeger dog, at hun godt kan savne det her sociale miljø omkring det faglige hele universitet i mellem:

Sophie: Så hvis folk tager initiativ, men jeg kan godt savne det der sociale med hele Aalborg altså der er ikke en kultur for at vi tager til nogle foredrag eller man gør nogle ting og gør noget fagligt sammen, det kan jeg nogle gange måske godt savne.

(Bilag 1, l. 369-372)

Det kan blandt andet bidrage til at de studerende møder nogle andre med andre perspektiver, og at de studerende bliver klar over, hvad de kan med deres faglighed. Sådanne aktiviteter kan være med til at give de studerende *aha*-oplevelser, når den viden de har fået i undervisningslokalet, pludselig giver mening i det virkelige liv og dermed gør det som synes fjernt livsnært. Sophie refererer i interviewet til et arrangement for Institut for Kommunikation og Digitale Medier, hvor der var filmforevisning og efterfølgende debat om politikerlede:

Sophie: sådan noget, hvor det jo egentlig er sjov, men det lægger op til vores uddannelse eller sådan det er i relation til og sådan. (Bilag 1, l. 376-377)

Konsekvenserne ved pathos-undervisning

Tidligere har jeg gennem en del af analysen forsøgt at forstå, hvilke undervisningsstil der har størst effekt på de studerende i en forelæsningsituation på netop PBL-uddannelsen. Her kom jeg frem til, at for at motivere de studerende måtte underviseren selv udvise et enormt engagement og personlighed i emnet, da de studerende ikke i forvejen var motiverede. Dette forsøgte alle forelæserne til nogen grad, men størst success havde entertaineren i følge de studerende. Omend appelformerne er gamle, og brugt både meningsfuldt og som en standard forklaring, vil jeg dog alligevel knytte et par ord til dette. I en universitetssammenhæng vil man nemlig normalt bygge sin tale, kommunikation, op som en overvejende logos appel, hvor modtageren, den studerende, kan se den direkte logiske sammenhæng, det kommer således til at handle om videnskaben i sig selv (Kristensen, 2007). I entertainerens tale er det dog en anden appelform som dominerer nemlig pathos, i stedet for den logiske sammenhæng er der fokus på at vække følelser hos de studerende, ved brug af humor, skift i stemmeleje, stemningsfulde anekdoter og overraskelsesmomenter. Hvor det i logos appellen er selve argumentet der er i fokus, er brugen af pathos et forsøg på at sætte modtageren i en bestemt sindsstemning for på den måde, at få budskabet igennem (Aristoteles, 2002). Med pathos domineret undervisning flyttes fokus fra argumentet til formidlingen af argumentet. Det kan umiddelbart være effektiv kommunikation, men det kan resultere i at de studerende ikke nødvendigvis får hele logikken med, det er en udfordring idet, at vi befinder os på et universitet, hvor det er kravet til god videnskab (Kristensen, 2007).

Afrundende refleksioner

I alle tilfælde handler kommunikation om, hvordan et budskab formidles til en modtager med størst mulig succes, det er bare ikke helt så simpelt, det forklarer både nyere kommunikationsteori (Ohlsson, 2009) og min empiriske undersøgelse. For at forstå hvordan en modtager modtager afsenderens budskab, må vi ikke ignorere den kontekst kommunikationen indgår i. Jeg har i dette speciale derfor lagt stor vægt på at forstå, hvilke forhold hos de studerende, der måtte have indflydelse på, at forelæsningen på PBL-uddannelse i sin nuværende form ikke fungerer som den var tiltænkt.

Konklusion

For mange studerende begrænser læringspotentialet i traditionelle forelæsninger, hvor underviseren taler over pensum til en gruppe studerende, sig til formidling af informationer. Der er imidlertid også store udfordringer ved at indfri dette potentiale, da de studerende ofte ikke forbereder sig, har svært ved at fastholde koncentrationen og selv at indtage en aktiv rolle. Gennem analyse af forelæsningen status hos de studerende, er jeg kommet frem til at dette skyldes flere faktorer. Jeg er kommet frem til følgende udsagn:

Mange studerende har et overfladefokus på læring, som betyder, at de ikke kan indtage en aktiv position selv, men at undervisningsformen skal aktivere dem, som eksempelvis, når de arbejder med gruppeprojekter.

Der er manglende sammenhæng mellem projektarbejdet og forelæsningerne, og de studerende kan ikke se nødvendigheden i at engagere sig i forelæsningerne, da det ikke er det, de bliver bedømt på baggrund af.

For nogle studerende er det vigtigt også at have et studiejob, både på grund af økonomi og muligheden for gennem netværk at sikre sig job som færdiguddannet. Studiejobbet kan i nogle tilfælde fylde så meget, at de studerende nedprioriterer forelæsningerne fremfor studiejobbet.

De studerende har en opfattelse af, at ansvar for egen læring betyder, at det er deres eget ansvar hvorvidt de deltager i forelæsninger og om de møder op velforberedte.

Dette giver de studerende en enorm frihed, men også en følelse af, at der ikke er andre som stiller krav og forventninger til dem, som påvirker deres motivation og selvværd og leder til en følelse af ligegyldighed.

De studerende synes dog godt om forelæsningsne, hvilket er lidt af et paradoks. Det formodes at skyldes den status forelæsningsne har som en vigtig del af det at gå på universitetet. Det bliver derfor en del af de studerendes identitet som studerende.

Den studerende har ikke en stor motivation, når denne møder til forelæsningsne, derfor bliver underviserens stil afgørende for, hvor stort et engagement den studerende lægger og dermed om læringspotentialet indfries. For de studerende er det vigtigt, at de kan relatere til emnet, og at det bliver formidlet på en humoristisk måde.

Perspektivering

Jeg har i dette speciale behandlet hvilke konsekvenser det har, at de studerende ikke kan navigere i forelæsningsne. Det betyder simpelthen at læringspotentialet, som i forvejen var på et lavt taksonomisk niveau for de fleste studerende, ikke indfries. Så hvad kan man gøre i stedet for? Dette er et spørgsmål, jeg ikke på stående fod ville kunne give svaret på, da min undersøgelse har vist, at det er komplekst spørgsmål. Nogle ville forelå bare at afskaffe forelæsningsne, da de studerende alligevel kan lære det gennem projektarbejdet (Savin-Baden, 2000). Nogle ville så sige, at det kan man ikke, fordi forelæsningsne er del af en universitetsuddannelse og giver en vigtig basisviden (Bligh, 1998). Så ville nogle foreslå e-læring (Buhl, 2010), som MOOCs (Sandeem, 2013), der er udelukkende online undervisningsforløb. Men der er også udfordringer ved dette, da noget af det de studerende vægter højt og som har påvirkning på deres læring er den sociale interaktion. Flipped classroom (Roehl, Reddy & Shannon, 2013) ville da være en mulighed, men er der opbakning til det og ville det faktisk ændre noget? Der er mange spørgsmål, der melder sig og en interessant undersøgelse kunne derfor i naturlig forlængelse af dette speciale starte med en undren: *Hvad er alternativet til forelæsningsne?*

Litteraturliste

Aalborgmodellen. PBL problembaseret læring [Brochure](2015) hentet fra:

http://www.aau.dk/digitalAssets/148/148026_pbl-aalborg-modellen_dk.pdf

Andersen, H. L. (2010). Constructive alignment og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5 (9), 30-35.

Aristoteles (2002). 1. Bog A. I Christensen, J., Andersen, Ø., Blomqvist, J. & Lindhardt, J., Kaimio, M. (red.) *Retorik.* (s. 23-106). København S, Danmark: Museum Tusculanums Forlag.

Arnoldi, J. (2006) Medier i videnssamfundet og viden i mediesamfundet. I Kjærgaard, R. S. (red.) *Elfenbenstårnet: universiteter mellem forskning og formidling.* Århus, Danmark: Aarhus Universitetsforlag.

Bager-Elsborg, A. (2017). Hvordan begrunder undervisere deres praksis? Et interviewstudie med undervisere fra to fagmiljøer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12 (22), 4-20.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18 (1), 57-75.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university.* Buckingham: SRHE and Open University Press.

Bligh, D. A. (1998). *What's the Use of Lectures?.* Exeter, England: Intellect books.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde.* (1. Udgave s. 15-56) København K, Danmark: Hans Reitzels Forlag

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods.* (4. Udgave s. 231- 244 og 627-652) Oxford, England: Oxford University Press.

Buhl, M. (2010). 2.0'erne-den sociale uddannelsespraksis: om web 2.0, digitale artefakter og didaktik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 58(4), 7-13.

Bøttcher, T. (2017). FORSKERE OG UNDERVISERE: Flere studerende er uegnede til universitetet (magisterbladet). Hentet fra http://magisterbladet.dk/magisterbladet/2017/072017/072017_p8

Chase, J. M. (2013). *Researching student learning in higher education: A social realist approach.* NY, USA: Routledge.

Engeström, Y. (2009) Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. I Illeris, K. (Ed.).

(2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words.* NY, USA: Routledge.

- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) *Kvalitative metoder: en grundbog* (463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H. G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I Sørensen, J. G., & Møller, M., *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. (1.udgave s. 127-147). København K, Danmark: Gyldendal.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. London, England: Penguin Books 239 sider
- Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Bager-Elsborg, A. (2016). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19). 56-71.
- Hjortdal, M. (2015). Hentet fra:
<http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5577077/12-tals-piger-kn%C3%A6kker-p%C3%A5-universitetet>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København, Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Humboldt, W. V. (1809). Om det indre og ydre organisation af de højere videnskabelige. I Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Vind Sørensen, B., & Sørensen, H (red.) *Idéer om et universitet* (1. Udgave s. 89-96) Århus, Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International journal of lifelong education*, 22(4), 396-406.
- Illeris, K. (2009) A comprehensive understanding of human learning. I Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. NY, USA: Routledge.
- Jarvis, P. (2009) Learning to be a person in society: learning to be me. I Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. NY, USA: Routledge.
- Jensen, K. B. (1999). Medier af tredje grad. *Kosmorama*, (224), 5-13.
- Kegan, R. (2009) What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. I Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. NY, USA: Routledge.
- Kristensen, J. E. (2007). Gamle og nye idéer med et universitet: Universitetsloven 2003 som anledning.

- I Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Vind Sørensen, B., & Sørensen, H (red.) *Idéer om et universitet* (1. Udgave s. 9- 22) Århus, Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristensen, J. E. (2007). Det moderne universitets idé om selvbeskrivelse gennem 200 år: En universitetshistorisk indledning. I Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Vind Sørensen, B., & Sørensen, H (red.) *Idéer om et universitet* (1. Udgave s. 23-70) Århus, Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København K, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- KOT (2017). Hentet fra <https://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/grundtal-om-sogning-og-optag/kot-hovedtal/hovedtal-2017.pdf>
- Kvale, S. (1997). *InterView: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København K, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2009) The practice of learning. I Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. NY, USA: Routledge.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. (s. 59-221). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Madsen, M. O. (2009). *Universitetets død: kritik af den nyliberale tendens*. København, Danmark: Frydenlund Academic.
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Mezirow, J. (1990). *How critical reflection triggers transformative learning. Fostering critical reflection in adulthood*. (1. Udgave s. 1-20). San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers
- Mezirow, J. (2009) An overview on transformative learning. I Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. NY, USA: Routledge.
- Motivation AAU (n.d.) Hentet fra: <http://www.aau.dk/uddannelser/studievejledning/vejledning/studieteknik/motivation/>
- Ohlsson, A. (2009). Grundlæggende kommunikationsmodeller. I Helder, J., Bredenlów, T., Nørgaard, J. L. *Kommunikationsteori: En grundbog*. (1. udgave, s. 27-50). København K, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutik. I Olsen, P. B., & Poul-Fuglsang, L. *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer. Hermeutik*. (2. udgave s. 309-348). Frederiksberg C, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

- Pettersen, R. C. (2001). *Problembaseret læring: For elever, studerende og lærere: en grundbog i PBL*. Frederikshavn, Danmark: Dafolo Forlag
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-48.
- Sandeen, C. (2013). Integrating MOOCs into traditional higher education: The emerging "MOOC 3.0" era. *Change: The magazine of higher learning*, 45(6), 34-39.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-Based Learning In Higher Education: Untold stories*. Buckingham: SRHE and Open University Press.(S. 1-27).
- Sørensen, B. M. (2015). Hentet fra: <http://medie.cbs.dk/lad-os-forbyde-powerpoint-i-undervisningen-0>
- Watson, J. B. (1994). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 101(2), 248-253.
- Ziehe, T. (2005). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København, Danmark: Forlaget Politisk Revy.

Bilagsoversigt

Bilag 1: Transskription af interview 1

Bilag 2: Transskription af interview 2

Bilag 3: Interviewguide, interview 1

Bilag 4: Interviewguide, interview 2

Bilag 5: Observationsguide

Bilag 6: Spørgeskema (inklusive besvarelser)

Bilag 1: Transskription af interview 1

- 1 Interviewer: Altså det jeg laver. Nu fik jeg jo forklaret det lidt, ikke, men jeg interesserer mig meget for
2 motivation og for de læringsstrategier man vælger. Altså hvordan kommer man igennem en
3 universitetsuddannelse og er den egentlig optimal og hvad skyldes den kommunikation der er omkring
4 en, at det er det man ender med at være eller er det sådan man er født eller.. Om det er rammerne eller
5 om det er baggrunden der gør det, ikke. Og så tænkte jeg lidt sådan på, hvordan for dig, nu er der
6 forelæsninger og det siger du, at det er meget dejligt nogle gange?
7
- 8 Studerende 1: Altså jeg kan i hvert fald godt lide, at det er sådan skiftende
9
- 10 Interviewer: Ja
11
- 12 Studerende 1: Nu snakker Frederikke også, vi var lige til møde med hende og hun sådan ej og det er så
13 hårdt hele tiden for jeg, hvor jeg bare var ligesom, jeg kan godt lide bare at forholde mig til at nu har vi en
14 periode med forelæsninger, og hvor man bare skal møde op og sådan.. Og så kommer der hele det der,
15 hvor vi har nogle eksamener og der er gruppedannelse og så skriver vi ligesom projekt i den sidste del,
16 sådan for mig giver det helt vildt god mening fordi så er der, så er der motivation for hele tiden at skulle
17 noget, at man ikke hele tiden kører det samme.
18
- 19 Interviewer: Ja, skiftende?
20
- 21 Studerende 1: Ja, altså jeg kan helt vildt godt lide at der er sådan en afveksling i arbejdsmåder og
22 arbejdsforme. Som jeg tror giver mig at helt vildt meget at jeg ikke sådan går død i det.
23
- 24 Interviewer: Og at du forbereder dig, læser alle teksterne eller?
25
- 26 Studerende 1: Nej, nej det er meget forskelligt, altså så vidt muligt forsøger jeg at møde op til det meste
27 af undervisningen. Og så er det meget forskelligt hvor meget jeg for læst, altså nu har vi noget omkring
28 individ og det er noget jeg interesserer mig helt vildt for, så der får jeg læst meget af den der
29 mediesociologi og det synes jeg er helt vildt spændende, så det afhænger også meget af om man bliver
30 fanget af teksterne, men øhm..
31
- 32 Interviewer: Hvordan føler du sådan generelt det er? Kommer folk forberedte?
33
- 34 Studerende 1: Altså på studiet? Ja, det synes jeg faktisk, altså folk får ikke læst 100%, men de får læst
35 noget. Og hvis der bliver skrevet, det er vigtigt, at I læser denne her fordi vi skal øvelse, så har de fleste
36 også- Der er så tit noget kommunikation mellem underviser og, hvad øhm, sådan studerende, i dag så
37 starter Thomas Ploug med at sige at nå, men vi skal have om det, hvor vi alle sammen er sådan vi har
38 allesammen læst om nudging, og sådan du ved, hvor han så gør ind og tjekker- nårh, ja det er også rigtigt
39 og.. det er mest der hvor den galt hvis folk får læst forkert fordi underviserne måske faktisk ikke har
40 kommunikeret klar, hvilket er meget sjovt når man går på et kommunikationsstudie, men.
41
- 42 Interviewer: Men er det tit sådan at I laver øvelserne, selvom I så kommer til en forelæsning er det tit at I
43 laver ting eller er det meget lytte?
44
- 45 Studerende 1: Altså man kan sige her i starten er det jo meget forelæsninger, men der kommer flere og
46 flere øvelser på, altså hvor de lige har et eller andet teoretisk grundlag, som de lige skal have redegjort
47 for, og så kommer der til at være plads til flere og flere oplevelser.
48
- 49 Interviewer: Hvad synes du om den opbygning?

Bilag 1: Transskription af interview 1

50
51 Studerende 1: Det synes jeg egentlig er meget fint, det er jo også, det hænger jo bare bedre fast, når
52 man laver nogle øvelser eller bruger det i praksis, så der er jo slet ikke nogen tvivl om at det giver god
53 mening, men samtidig er det også vigtigt at man har den teoretiske viden for at ligesom at kunne bygge
54 ovenpå, så jeg synes egentlig at det fungerer ret godt.
55
56 Interviewer: Og du føler, at I får den af forelæsningsne? Altså det sidder fast, altså man sidder ikke og
57 zapper ud?
58
59 Studerende 1: Altså nej på det her semester, nu er det også fordi man lige er gået i gang og man kommer
60 med ny energi og så det sådan, nu har det været to uger, så kan jeg godt koncentrere mig, men det er
61 selvfølgelig jo længere hen man kommer bliver det sværere og sværere. Men ligenu synes jeg faktisk at
62 det fungerer okay.
63
64 Interviewer: Hvad med det der gruppearbejde, altså det der meget lave projekt?
65
66 Studerende 1: Altså jeg har været i tre vidt forskellige grupper, så der er...
67
68 Interviewer: Betyder det meget?
69
70 Studerende 1: Ja, men det er et meget bevidst valg, jeg tror at jeg har taget, i forhold til, at jeg synes det
71 er vigtigt at prøve noget forskelligt også fordi man finder bare ud at hvordan man iscenesætter sig selv
72 forskelligt afhængigt af konstellationer. Så jeg synes det enormt vigtigt også for ens egen læring og ens
73 egen viden at prøve noget forskelligt. Og at give sig de muligheder og udfordringer og så snakker vi også
74 meget meget Frederikke om, hvad er det så for en viden at man faktisk får brugt, altså hvorfor, vi får ikke
75 skrevet ned hvad vi faktisk lærer eller tager med os videre eller får sådan samlet op. Vi får ikke samlet op
76 på de der projekter, vi får ikke samlet op på den der gruppeproces. Så det snakkede vi også med
77 Frederikke om, vi måske skulle forsøge at forbedre lidt i forhold til at det ville give mening, at man havde
78 et eller andet der fulgte en, så når man ikke starter på nyt gruppe projekt, så sidder man i en ny
79 konstellation, om man er sådan hvad var det nu lige fra de andre semestre, hvad var det nu lige, hvad var
80 det nu jeg skulle tage med mig videre eller, det der med at få skrevet tingene ned, det kan man savne,
81 men samtidig oplever vi også, i hvertfald på vores semester, det var derfor vi holdt møde med Frederikke,
82 det der med at folk ikke møder op til det der PBL, fordi det er sådan lidt ligegyldigt, det er ikke en
83 eksamen, så det bliver også lidt tilsidesat. Så det forsøgte vi ligesom også at have en snak om, hvordan
84 det kunne være anderledes, og det har selvfølgelig også noget med Frederikke at gøre, det er nogle
85 penge hun har fået til at hun skal undervise og hun ved heller ikke helt hvordan hun skal tilrettelægge det,
86 så vi har været lidt forsøgskaniner lyder det på hende at hun har prøvet noget forskelligt, men det der
87 med at have klar struktur fra start om hvad PBL skal kunne, så når man starter på semestret, men nu har
88 I; vi har fire undervisningsgange om PBL og det kommer til at handle om det her og der og det kan I
89 bruge fordi sådan og sådan, så tror jeg bare at det ville have en meget større effekt på os end at det er
90 sådan, det bliver sneget ind i skemaet sådan halvvejs, eller sådan ej der kommer lige en PBL, men jeg
91 synes det at det får noget mere tyngde, det tror jeg er enormt vigtigt for at folk skal deltage, fordi ellers så
92 er folk sådan lidt ligeglade
93
94 Interviewer: Ja, lige præcis. Altså nu, det er jo ikke for at teste dig eller noget, men hvad er PBL, altså for
95 dig hvad er PBL?
96
97 Studerende 1: For mig tror jeg, altså PBL det handler om sådan der problembaseret læring så jo, det
98 handler meget om de der processer man går igennem, så for eksempel når man laver gruppearbejde, det

Bilag 1: Transskription af interview 1

99 er meget at man starter fra ingenting og så skal man, alle, det hele igennem. Og det er jo enormt mange
100 ting, som vi også snakkede med Frederikke om, altså i PBL der ligger jo enormt mange små ting man kan
101 tage fat i.
102
103 Interviewer: Ja, er det så, altså hvornår tænker du, at du får mest ud af PBL, at det er indrettet på denne
104 her måde det her sted?
105
106 Studerende 1: Altså det er jo i gruppeprojekterne
107
108 Interviewer: Og så på et personligt plan eller?
109
110 Studerende 1: Ja, hvor vi jo selvfølgelig selvstændigt skal nå frem til resultat, altså hvor vi skal, hvor vi
111 starter fra nul og ender ud med et projekt og en eksamen. Det er der PBL for mig kommer i spil.
112
113 Interviewer: Hvornår synes du så at du lærer mest sådan fagligt? Er det til forelæsningsne,
114 øvelsesgangene eller også når I sidder med projektet eller hvad?
115
116 Studerende 1: Altså der er det jo sådan, det der med at man lige sådan, den er tosporet igen, der er
117 projektmodulet og så er der de andre enkelte fag, og der synes jeg jo.. Det tror jeg i hvertfald er det jeg
118 har lagt mærke til på det her semester, jeg tror at projektmodulet for mig kommer til at være sådan jeg
119 møder op, men jeg får måske ikke læst ligeså meget som jeg gør til de andre, fordi der skal man op til en
120 individuel eksamen også fordi jeg oplevede på de andre projektmoduler, at jeg faktisk ikke har brugt
121 pensum særlig meget, men faktisk har, vi har skrevet projekter udenfor hvad pensum lige var, vi brugte
122 noget, men ikke særlig meget. Så dermed, så kan man, hvor jeg så kan lægge min tid mest effektivt. Men
123 jeg ved ikke hvornår man lærer mest, det er jo meget en kombination, også fordi jeg tror det man tit
124 ender ud med når man starter på et semester, ligesom okay, jå det er det her vi skal have og så giver
125 forelæserne en eller anden forsmag på og så når man skriver projektet, ej okay jeg kan jo slet, nårh, man
126 kunne også gøre sådan her. Og så til sidst når man er færdig med hele det semester, man er sådan 'arh',
127 nu giver det hele mening. Eller sådan du ved, det er jo en proces man kommer igennem og det hele er
128 bare ikke givet på forhånd, og det jo en del af den læring, og det skal man lære også at acceptere, og det
129 har taget mig et par semestre, at være sådan 'nårh okay' så det er okay at jeg faktisk ikke ved det hele på
130 forhånd, men at det kommer ligeså stille, så er det bare en masse brikker.
131
132 Interviewer: Så det måske endda fører til noget frustration?
133
134 Studerende 1: Ja, det tror jeg i starten på de første semestre, hvor man er sådan "hvad fanden skal jeg
135 bruge det til" Det der med at adressere sin viden altså, hvor skal jeg lægge den. Og det også, vi
136 snakkede meget med Frederikke om det med hvilke hylder man skal placere denne her viden på, og hvis
137 hylderne ikke er der, så er det svært. Så kan det bare være en masse ubrugelig viden før du faktisk får et
138 sted du kan lagre det. Og det synes jeg man lærer at acceptere, eller man lærer at det er okay. når jeg
139 så, okay jeg har bare det her i baghovedet indtil jeg egentlig kan placere det et sted. øhm, ja.
140
141 Interviewer: Hvad sådan, nu nævnt du lige de der andre fag, de der studiefagsmoduler og
142 valgfagsmoduler. Er det indrettet helt anderledes eller?
143
144 Studerende 1: Jamen, det er jo, ja, det synes jeg et eller andet sted. Måske selve undervisningen er
145 måske ikke så meget forskellig fra projektmodulet, men det der med at det er mere bundne, det er mere
146 specifikke opgaver, at sådan der du sådan du ved hvor du skal arbejde hen, der er tragten lidt mere
147 tydelig et eller andet sted, ikke. Din læringsmodel sådan, for du ved at du ender ud med nogle bundende

Bilag 1: Transskription af interview 1

148 opgaver, det er cirka indenfor det, og de har nok lært dig noget af det du skal kunne vide, for til at kunne
149 skrive den opgave. Hvor projektmodulet har et helt andet aspekt fordi du kan tilrettelægge dit projekt
150 rimelig meget som du vil. Øhm, så du har meget mere sådan, du har meget mere frie tøjler til egentlig
151 bare at få de der tankegange på plads, nemlig at tænke sådan og sådan og sådan, og hvordan vil jeg så
152 tilrettelægge. Hvor det er andet er meget sådan, det er ikke bare en tankegang, det her, det er bestemte
153 metoder, og det bestemte teorier, som du ved at du skal bruge- hvis det give mening?

154
155 Interviewer: Ja, ja helt, ja jeg har også selv været der, hvad med den der ansvar for egen læring-
156

157 Studerende 1: -ansvar for egen læring
158

159 Interviewer: Hvad synes du om det?
160

161 Studerende 1: Jamen jeg synes egentlig det er fint nok, vi lærer jo som mennesker meget forskellig og vi
162 har behov for noget forskellig, hvor jeg tænker mange synes nogle gange at det er lidt ligegyldigt at møde
163 op til undervisning, så vil de hellere bare selv læse derhjemme og jeg har nogle på mit semester som
164 nærmest ikke er til undervisning, men som bare selvom man er i gruppe med dem, altså så ved de bare,
165 de lærer bare bedre ved selv at læse. Og så er det jo på universitetet og folk er lidt, altså må sgu selv
166 bestemme. Det kan selvfølgelig godt være ærgerligt hvis der ikke, hvis der ikke nogen der møder op til
167 undervisningen, når man skal sidde og lave ting eller lave forskellige øvelser. Men øhm, jeg da godt
168 mærke nu kommer vi længere og længere ind folk prioriterer det mindre eller sådan de.. det bliver svært
169 for folk at blive ved med at møde op. Men nu synes jeg egentlig det er fint nok, altså folk må jo selv
170 bestemme og det handler jo også om i forhold til hvordan man tilrettelægger sit gruppe eller sit projekt.
171 Der er det jo også meget forskelligt, der er nogle grupper der er sådan, vi møder 9 til 4 hver dag, og så er
172 der nogle der er mere sådan, altså gøre det på en anden måde, og det synes jeg også er meget fedt og
173 det tror jeg også det er det der har lært mig det at være i forskellige gruppe, det der man kan godt arbejde
174 forskelligt og stadigvæk få et godt resultat, eller sådan du ved der er ikke én rigtig, eller der er ikke en
175 rigtig måde at gøre det på. Og det er jo sådan nogle banale ting, hvor man tænker sådan "ja, selvfølgelig"
176 Men man skal lære det på egen krop før man måske egentlig kan forstå, men hvor er det lige at jeg lærer
177 bedst, det er jo en udvikling man skal igennem.
178

179 Interviewer: Ja, synes du at, altså at det der, der ansvar, kan det være svært nogle gange at tage det
180 eller?
181

182 Studerende 1: JØhm, jeg synes det kan være svært i forhold til hvis du er, for eksempel, i gruppe med folk
183 der ikke tager ansvar. Så kommer det meget til udtryk, at det er os selv der skal tage ansvar, men hvis
184 man er fire i en gruppe og alle tager lige meget ansvar som opdager man ikke rigtig at man gør noget, for
185 så gør vi det ligesom sammen. Men det bliver rigtig tydeligt, når folk falder fra og man så står nogle
186 enkelte, som lige pludselig står megd alt ansvaret.
187

188 Interviewer: Så der er nogle der ikke kan gribe det der ansvar?
189

190 Studerende 1: Ja eller i hvertfald fralægger det sig fuldstændig, eller sådan det er der nok nogle andre
191 der gør. Men jeg tror det er en lille del, fordi ellers så, altså man skal jo have meget selvdisciplin et eller
192 andet sted, fordi man, ja du har, du har dit ansvar for egen læring og hvor du gerne vil hen ad. Men der er
193 selvfølgelig nogle, som ikke har det i ligeså høj grad.
194

195 Interviewer: Føler du at den måde du gør det på er sådan at du bruger meget tid på at forddybe dig, og at
196 du egentlig godt kan lide det du laver - eller kan lide det er et lidt stort ord, ikke - eller gør du det

Bilag 1: Transskription af interview 1

197 fordybelsens skyld eller gør du det for at stile mod et eller anden karakterræs, du ved, det der med at
198 springe over hvor gærdet er lavest er også et forkert begreb, for hvis man scorer gode karakterer så har
199 man jo opfyldt kravene, men hvordan føler du selv sådan? Og måske også i forhold til dem at du snakker
200 med på året?

201
202 Studerende 1: Jamen jeg tror at, hvad skal man sige. Jeg..Mig og en der hedder Daniel var i
203 projektgruppe sammen på sidste semester, og vi blev enige med hinanden om, at studiet det skulle fylde
204 mindre, altså det gik ud over, det giv for meget ud over resten af vores hverdag, at den der
205 projektmodulsfase, hvor vi bare sad på skolen og arbejdede alt for meget fordi ellers blev vi ikke færdige,
206 men sådan det med, man skal have en fornuftig tilgang til at skolen skal fylde, fordi du har valgt at være
207 her, og sådan, for mig ville det ikke give nogen mening at være her, hvis man ikke gik op i det, eller
208 sådan, så ville det for mig bare være sådan lidt ligegyldigt, men samtidig skal man også acceptere at
209 andre har det på andre måder.

210
211 *Afbrydelse af en der spørger om hun må låne en telefon.*
212

213 Studerende 1: Øhm, nu glemte jeg fuldstændig hvad llige spørgsmålet var.

214
215 Interviewer: Det der med om man gør det for fordybelsen eller for et eller andet mål man har frem ud i..

216
217 Studerende 1: Altså jeg vil sige i forhold til projektmodulerne at jeg forsøger i høj grad at vælge efter hvad
218 jeg synes kunne være spændende i forhold til at man skal bruge så lang tid på det, men jeg kan godt
219 mærke at det helt klart, at der også er nogle andre der gør noget andet, der vælger det der er mest
220 oplagt, fordi så er det mere er givet på forhånd. Og jeg kan også nogle gange bliver irriteret over at man
221 vælger den anden vej, jeg havde en lærer eller underviser eller ja en lærer på gymnasiet, der sagde, du
222 gør altid ligesom min kone når vi skal have nye gæster, du vælger altid at lave ret du aldrig har lavet før
223 istedet for egentlig bare at vælge noget du har prøvet at lære før, fordi, og det vil oftest give et bedre
224 resultat og det kommer selvfølgelig an på hvor meget tid at man vil lægge i det, men det tror jeg også
225 bare at man skal huske på, at man skal ikke altså gøre det så meget sværere for sig selv. Men det er
226 sådan, det er lidt en blanding tror jeg.

227
228 Interviewer: Især for dig?

229
230 Studerende 1: Ja i hvertfald for mig, øhm, men igen det der det ville ikke give mening at være her hvis
231 man bare altid tog den lette vej. Og det står igen når man for eksempel skal vælge valgfag, nu er der tre
232 valgfag, hvor det sådan, det bliver ihvertfald der er ihvertfald en klar tale om at der er nogle fag der er
233 nemmere end andre, og hvad skal man, skal man tage den nemme løsning eller skal man tage den, som
234 kommer til at være mere tidskrævende. Og det er da klar, det bliver der italesat i undervisningen, eller
235 ikke i klassen blandt os studerende, om man tager den nemme løsning eller man tager, altså, den svære
236 løsning. Og folk er ret altså ærlige omkring det, og det er jo også fint nok og nogle har også fået praktik
237 ved siden eller har et meget krævende studiejob, og så må man jo ligesom gøre om, jamen hvor kan jeg
238 lægge mig tid så det giver mest mening for mig. Og det er igen det der med ansvar for egen læring, hvor
239 man også må acceptere at folk gør det anderledes end en selv.

240
241 I: føler du at det her, er et fuldstidsstudie?

242
243 S: Ja

244
245 I: Ja, føler du at det er generelt at det er den mængde tid at der bliver brugt på det?

Bilag 1: Transskription af interview 1

246

247 S: altså jeg vil sige i forhold til at, nu her når vi har undervisning er det klart, der bruger man måske ikke
248 ligeså høj, ligeså meget tid, øhm, men så har man de der eksamensdage og man har projektmodulet og
249 projektmodulet arbejder man helt klart mere end 37 timer om ugen. Og er meget mere presset, så det
250 syne jeg, men man lader også op i de der, altså man lader lidt op i det her undervisningsmoduler indtil
251 man ligesom skal i gang, så jeg synes bestemt at det er fuldstudie. Jeg har ikke specielt, jeg har er ikke
252 særligt, jeg passer en finsk dreng ved siden af, det er det eneste.

253

254 I: Det det eneste

255

256 S: Og så har jeg nogle småprojekter og jeg er lige blevet en del af det der AAU demand, hvor at man skal
257 ud og undervise på gymnasier ind imellem. Men som jo også er ret sjældent, så jeg forsøger i hvertfald
258 ikke at have et studiejob der fylder, fordi det er også nu man er i det her og jeg synes også, at det er
259 vigtigt. Og det er igen en problematik, man kommer hen mod når man så skriver projekt fordi folk igen,
260 nogen arbejder 3 dage om ugen og så, så det kan nogle gange godt skabe lidt udfordringer.

261

262 I: Ja, er der, der er meget forskel på jeres semester?

263

264 S: Ja, det synes jeg

265

266 I: Ja, det er det samme på mit der var der også utrolig stor forskel.

267

268 S: Øhm, men der er så også nogle grupper der melder ud, altså vi arbejder 8 til 4 hver dag og der er ikke
269 særlig meget, eller, man må godt have et studiejob med det skal ikke fylde i projektperioden og sådan
270 noget, og det synes jeg også er fair, så man ligesom er hvad er det jeg forventer af andre, og det giver en
271 meget bedre tror jeg proces, i forhold til folk der har sådan arh det finder vi ud af, meld nu bare klar ud
272 hvad det er at du efterspørger fordi så kommer der bare ikke ligeså mange problemer. For man kan
273 sagtens finde nogle der ikke vil lægge ligeså meget tid i det, så det tror jeg at generelt også man skal
274 være bedre til at ikke være så konfliktsky, altså vi er meget sådan sky i forhold til at tage det der
275 konflikter, og det kan godt nogle gange godt synes jeg være et problem, men det er igen fordi man også,
276 jeg er ikke så konfliktsky og man skal også nogle gange, man skal selvfølgelig også tage højde for andre
277 som er konfliktsky og det kan et helt vildt ubehageligt sammenstød eller hvad man skal sige, men sådan,
278 det der med at være bedre til at melde klart ud for det tror jeg bare alle får det bedre af eller sådan, at
279 man ligesom ved reglerne.

280

281 I: Er det noget du kan mærke at I er blevet til, altså i forhold til gruppedannelserne, at I har de dage, at I..

282

283 S: Ja, det synes jeg. Og synes jeg også fordi folk er begyndt af finde ud af hvad de søger, altså det ved
284 man jo ikke helt i starten, man er sådan "uh ja vi finder bare ud af det" men man finder jo ud af
285 efterhånden hvad man sådan, hvad man gerne vil have, hvordan man selv arbejder bedst tror jeg. Ja.

286

287 I: Hvad så, nu nævnte du lige gymnasiet altså, hvordan synes du sådan den der overgang folkeskole.
288 Gymnasium. Uni, altså er det sådan minder det om, er det for anderledes, er det?

289

290 S: Altså nu øh, jeg havde to sabbatår og det var sådan jeg gik i gang med at studere fordi jeg skulle, altså
291 fordi eller kunne jeg ikke komme ind eller også skulle jeg søge kvote 2. Øh, så jeg ville egentlig godt have
292 haft et år mere. Jeg synes der er nogle, eller jeg synes der er lidt sådan splittet altså jeg kan helt vildt
293 godt lide denne her måde at arbejde på eller sådan, hvor jeg tror at der er mange der hænger fast i den
294 der måde at lære i gymnasiet, som godt nogle gange kan være lidt sådan, ja sådan med at man kommer

Bilag 1: Transskription af interview 1

295 og så gør man pensum, du ved, man holder sig inden for altså linjerne eller hvad man skal sige, og man
296 forsøger ikke at udfordre sig selv så meget, det er der nogle der er vildt gode til, men der også nogle der
297 holder sig, og det er jo også sådan fair nok, så man jo finder det der, dem man synes man selv stemmer
298 bedst med.

299

300 I: Ja, har du altid været godt til sådan at udfordre, det sagde du jo lidt der med gymnasiet, tror du de der
301 sabbatår også har givet noget med?

302

303 S: Helt sikker, ja øh, altså jeg, ja jeg var ude at rejse i 9 måneder og så har jeg været skiinstruktør i Østrig
304 i én sæson og arbejdet i børnehaven og vuggestuen også jeg tror at jeg have to år, hvor jeg har lavet
305 noget hele tiden, så jeg har ikke siddet stille eller jeg har sådan, jeg har ikke sådan sumpet hen eller
306 sådan, og det kan jeg godt mere at der lidt fare for på universitetet nogle gange fordi man ligesom har
307 den der lange sommerferie, det synes jeg er lidt presset, altså det der med at man lige pludselig har to
308 måneder hvor man skal "hey, skulle jeg tage en masse arbejde eller skulle jeg tage på ferie eller sådan,
309 så ender det tit med at man er sådan "uh nej" og så kom man ikke lige til noget, og så, så..

310

311 I: Og så sad man bare lidt?

312

313 S: Ja, og så sad man bare lidt. Og sådan ventede på at, det gik i gang. Fordi man ikke har nogle penge til
314 at tage nogle steder og man finder ud af at, det ved jeg ikke når, ja, ja..

315

316 I: Øhm, hvad tænker jeg, jo så tænker jeg faktisk også lidt sådan på undervisningen sådan generelt, altså
317 nu har I lige haft Thomas Ploug i dag. Hvordan er det tilrettelagt? fungerer det godt? Er der nogle gange,
318 er der noget hvor du tænker ham her når han underviser, så gør han det og det og det kan jeg rigtig godt
319 eller mindre godt noget andet?

320

321 S: Ja, altså jeg synes vi har sindssygt mange dygtige undervisere og jeg tror det også, eller i hvad det at
322 man taler om når andre spørger ind til Aalborg, det er meget det engagement man føler, altså især Gorm
323 og Frederikke og de ankerlærere der har været eller er det nu de hedder, semesterkoordinatører. Som
324 virkelig brænder for at undervisningen også skal være tilrettelagt os, at det ikke bare sådan nogle der
325 kommer og siger det her det gør vi, men at vi faktisk også har mulighed for at fortælle om hvordan at vi
326 oplever tingene. Det tror jeg lægger, eller jeg synes er helt vildt vigtigt og så synes jeg det er meget
327 blandet med undervisere, man har nogle der sindssygt dygtige og så har man nogle som virker som om
328 der her fordi de bare skal være her. Og det smitter også, eller det brænder igennem, det..

329

330 I: Det kan man mærke?

331

332 S: Det kan man mærke. Jeg synes tit man kan mærke det.

333

334 I: Ja, kan du også mærke det på den måde du så selv, hvor stort engagement du har i undervisningen,
335 altså..?

336

337 S: Øh ja, det tror jeg helt klart smitter af og øhh, vi snakkede også meget med Frederikke om det der med
338 at der nogle undervisere der, du ved, italesætter mit fag er det vigtigste, jeg forventer sådan og sådan
339 sådan, du ved sådan lidt, gør det meget sådan.. klart fra start at man skal bruge meget tid på det her, og
340 selvom om det måske ikke er særlig pædagogisk at eller noget læringsmæssigt, det ved jeg ikke, så det
341 bare det der hjælper. Altså sådan, det er ikke, det øhm, man nogle gange gerne, det er ikke, piske lidt for
342 at, tror jeg, det er ikke jeg synes man fornemmer at de undervisere der gør det, de får også mere eller
343 hvis man gør noget klart fra starten om at, jamen jeg forventer at de svarer på mine spørgsmål og jeg

Bilag 1: Transskription af interview 1

344 stiller rigtig mange spørgsmål og bla bla bla et eller andet så gør folk det også fordi de føler sig et eller
345 andet, vi har ligesom indirekte indgået en samtale, eller hvad hedder det, aftale om at det her, det er
346 sådan vi gør. Det er sådan her undervisningen bliver. Så hvis folk er forberedte på at, på en
347 undervisningsform, så er det ligesom om at den.-
348
349 I: -så du kan faktisk godt lide der der rammer så.
350
351 S: -opleves. Ja, der er som om der er meget på det her studie der er man løst, altså man har ansvar for
352 egen læring, men det er sådan lidt, når man bliver sat i situationen, så er det også bare rart at vide, at
353 hvad forventer du af mig. Det kan man lidt bedre forholde sig til.
354
355 I: Hvad med sådan udenfor, altså ikke udenfor studiet, det er jo stadigvæk på studiet, med det der sociale
356 liv har i meget af det på jeres årgang?
357
358 S: Ja, det synes jeg, vi havde lige tutor julefrokost i lørdags. Øhm og så tror jeg at, jeg tror at i og med at
359 vi er meget i grupper, så får vi nok også dækket det sociale behov ret meget for, så det er måske ikke
360 nødvendigt, eller det er ikke det der med at vi ses hele årgangen, men folk ser ret meget folk fra studiet.
361 Også fordi at man i perioder er rigtig meget sammen med nogle og så, ja. Så jeg synes der er vildt godt
362 sådan, jeg synes det fungerer ret godt socialt, men igen folk er delt meget mere ud. Altså så vi er et lille
363 hold, hvad vi er jo ikke engang over 50
364
365 I: Nå, I er ikke flere?
366
367 S: Nej. Ja, ligenu er vi jo hvad 40, fordi der er flere på udveksling, ja men så altså jeg synes hvis der er
368 fredagsbar, så kan der godt være måske 10 der tager til det, det er ikke halvdelen. Men jeg er sikker på
369 hvis man holdte et eller andet, vi skulle lige holde basisgruppeaften for helt tilbage. Så hvis folk tager
370 initiativ, men jeg kan godt savne det der sociale med hele Aalborg altså der er ikke en kultur for at vi tager
371 til nogle foredrag eller man gør nogle ting og gør noget fagligt sammen, det kan jeg nogle gange måske
372 godt savne, for eksempel også de der arrangementer, det ved jeg ikke, var du også til det-
373
374 I: -ja-
375
376 S: sådan noget, hvor det jo egentlig er sjov, men det lægger op til vores uddannelse eller sådan det er i
377 relation til og sådan
378
379 I: Ja, det der faglige fælleskab, som man kender fra nogle af de andre institutter rundt omkring
380
381 S: Ja, det der med at der er ikke en kultur herude på samme måde som der er fordi det stadig er så nyt
382 men det handler jo selvfølgelig også bare om at man får startet noget, men det, Short Awards det er lige
383 blevet vedtaget at det skal være i København primært, fordi det ikke kunne betale sig at betale så mange
384 penge, vi var sådan hvis det koster mere en 250, så vil folk ikke tage afsted, fordi så er det 3 dage og det
385 er under projektet så, og her kunne der ligesom være en mulighed for faktisk at skabe noget på tværs af
386 årgangene på hum dig og det kunne jo også give mening, så jeg tror faktisk kun at det er en god ting at
387 det bliver en tradition vi får glæde af.
388
389 I: Ja, hvad tror du at det giver at have de der faglige fællesskaber?
390
391 S: Det giver bare, det giver bare noget andet tror jeg, end at drikke os fulde sammen, og det kan jeg vildt
392 godt lide, altså jeg ikke en af de, eller det er er ikke fordi jeg sådan der skal også være noget for dem der

Bilag 1: Transskription af interview 1

393 ikke drikker, og det kan der selvfølgelig også snakkes være, men jeg kan godt forstå argumentet for
394 hvorfor man skal have noget hvor det ikke kun handler om druk, men faktisk mødes og, og det var jo at
395 se en film, at se en film og en debat, det var jo ikke, det var hvad man også kunne have brugt sin mandag
396 på et andet sted kan man sige, men at universitet faktisk bliver et sted, bliver et samlingspunkt, tror jeg
397 kunne være mega givende også fordi man har ikke noget med andre at gøre en egentlig sådan, jo man har
398 lige kom dig fordi men tutorerne, men det er vi også kun det eneste studie at have at nærmest har.
399

400 Interviewer: Ja, og det er vel er vel kun jer der er i tutorgruppen, eller?

401

402 Studerende 1: Jamen så kan man sige, så dem vi havde som tutorer, der man jo så sådan relationer
403 over og-

404

405 Interviewer: -Ja, det er rigtigt.

406

407 Studerende 1: altså ned, og så lige pludselige så har man jo faktisk et samlet felt, det tror jeg betyder ret
408 og det fornemmer ikke rigtig de andre studieretninger så meget, og det er jo også og jeg har hørt at de er
409 sådan hvorfor har vi det for os selv, hvorfor bliver vi ikke en del af det andet, og sådan. Men det er jo fordi
410 nu fungerer det helt vildt og det er kommet op og stå, så det ville også være ærgerligt at skulle ødelægge
411 det. Men øhm, nogle federe fredagsbarer kunne vi også godt bruge eller sådan det er jo vildt stenet for
412 der kommer ikke særlig mange.

413

414 Interviewer: Og jeg tror jeg også for os især er det jo lidt af en udfordring, vi læser jo lidt noget andet end
415 alle herude, så selvom de andre måske har faglige arrangementer så det jo bare ikke, det er ikke de
416 arrangementer der er faglige eller -

417

418 Studerende 1: faglige for os

419

420 Interviewer: - interessante for os eller

421

422

423 Studerende 1: Ja, det har du nok ret i

424

425 Interviewer: Jeg har i hvertfald personligt tænkt meget på det der med at det er sgu ærgerligt at der ikke
426 er sådan et fagligt miljø udover-

427

428 Studerende 1: Ja, men det er jo også fordi, vi snakkede også med Frederikke om at vi også syntes det
429 var lidt ærgerligt, men hun var sådan jamen, det virker lidt som om at vi er lidt mættede, når vi er i
430 grupper. Ellers sådan vi får ret meget af det, bare på en anden måde og i lidt mindre forsamling, men at vi
431 jo egentlig kender ret meget til hinanden på studiet.

432

433 Interviewer: Ja, men det er rigtig nok jo, men det er måske også derfor, lige præcis derfor, man nogle
434 gange har brug for det, fordi man er så mættet af sin gruppe, altså

435

436 Studerende 1: Ja, at man har brug for et større perspektiv, og det tror jeg også er det med at hvis man er
437 havnet i gruppe hvor det ligesom fungerer godt så har man også sværere ved at søge mod andre, at så
438 tager man den sikre løsning igen og der kunne folk måske også have lidt brug for at komme ud af sin
439 komfortzone altså jeg kan godt forstå at man tager det valg, at det fungerede skide godt, så hvorfor ikke
440 gøre det igen men jeg tror også bare der ligger sindssygt meget læring i at prøve noget andet-

441

Bilag 1: Transskription af interview 1

442 Interviewer: Er der mange der allerede bruger de sammen grupper?
443
444 Studerende 1: Ja, og så kan det godt være de måske bare er sammen med en to-tre stykker også er der
445 måske bare én ny med, men man er ikke i tvivl ikke tvivl om og er der er også nogle der har været låst
446 helt fast, du ved, hvor det ikke bliver i talesat, men du ved, alle ved det
447
448 Interviewer: Og nærmest bare sådan 1. Semester?
449
450 Studerende 1: Ja, ja det er der helt klart, men jeg også også der er vildt mange der er gode til at prøve
451 noget forskelligt
452
453 Interviewer: Ja, okay
454
455 Studerende 1: Så jeg tror måske det er lidt fifty-fifty, men I er også, I er mange flere end vi er I ikke?
456
457 Interviewer: Altså nu er vi jo ikke på kandidaten, vi var på bacheloren, der var vi 120
458
459 Studerende 1: Det er også det, ja
460
461 Interviewer: Og der var nemlig også nogle der låste sig i de der gruppekonstellationer nærmest fra start af,
462 men vi var heldigvis så mange, at der var alligevel en del der blev rystet jo, og jeg kan forestille mig at det
463 er sværere hvis man kun er 50, og der så er en 10-15 der allerede har låst sig, så er det ligesom ikke så
464 mange man kan ryste
465
466 Studerende 1: Nej, det er rigtig nok, men jeg endte alligevel i en gruppe på 3. med nogle jeg ikke havde
467 arbejdet sammen med før, vi var ikke nogle der havde arbejdet sammen før, så det kan sagtens lade sig
468 gøre, men det var jo så også fordi det var emnet der var styrende for hvad vi valgte, altså vi var to der
469 gerne vil have om noget så var der så to andre kom, men det var helt klart at det valgte emnet
470
471 Interviewer: Du vælger på emnet?
472
473 Studerende 1: Ja og ikke på gruppen, ikke at jeg skal gøre mig bedre, det kan godt være at på næste
474 semester at jeg vælger anderledes, hvor man måske står i en situation hvor man er sådan okay, nu bliver
475 jeg måske, med egne præferencer, nu tager jeg måske gruppen i stedet for, fordi det andet jeg kan se der
476 sker, det kan måske ikke fungere så godt for mig, også fordi nu har man været sammen med en større
477 del, så man har også, man har faglige begrundelser for hvorfor der er nogle konstellationer, man tænker
478 ikke kan fungere, så det tænker jeg der er når man kommer tættere og tættere på og har arbejdet
479 sammen med flere og flere, selvom der stadig er sindssyg mange stadigvæk jeg kunne arbejde sammen
480 med
481
482 Interviewer: Føler du at den måde altså, PBL det er jo også det der med at at man får alle med, at man
483 får dem der normalt ikke vil komme helt op af stigen, føler du det bliver arrangeret sådan at man får løftet
484 dem eller bliver det lidt så må de sejle deres egen sø?
485
486 Studerende 1: Altså vi havde, det ved jeg om du har hørt, men vi havde en pige som hed Line, nu blev
487 det også meget personligt-
488
489 Interviewer: Vi tager bare navnet ud
490

Bilag 1: Transskription af interview 1

491 Studerende 1: -Hun tog orlov sidste sommer da vi startede på 3., og der var der faktisk planlagt, vi havde
492 en psykolog ud og fortælle. Hun er asparger er jeg ret sikker på og der var så et helt oplæg der skulle
493 handle om det her med grupper, men kom kun til at handle om hvordan man tænker når man er asperger,
494 og det var meget sådan ej det var ikke det det handle om, men, ja..

495
496 Interviewer: Ja, okay
497

498 Studerende 1: Så der forsøgte de helt klart aktivt at gøre noget også fordi det var lidt, der havde været
499 to, de havde skrevet to tidligere projekter og nu har jeg ikke selv været i gruppe med hende, men der var
500 også nogle problemer, og der følte jeg da lidt, der tænkte jeg at det var da helt vildt godt at der blev taget
501 hånd om det, så at man havde nogle redskaber, fordi jeg tror det var det dem der havde i gruppe med
502 hende de søgte, de manglede nogle redskaber til at forstå og det kan jeg, hvordan skal man egentlig få et
503 samarbejde op at køre, det der med at man taler måske forbi hinanden fordi man ikke tænker på samme
504 men man så faktisk kan sætte sig ind i hvordan, nogle tænker lidt anderledes, hvordan kan man så faktisk
505 i mødekommene hinanden på en god måde, så der synes jeg da helt klar aktivt at der blev gjort noget, men
506 det endte så med at hun faktisk tog, hun har taget orlov, så jeg ved ikke om hun begynder igen.

507
508 Interviewer: Nej, okay, men det gav jer nogle redskaber til at sådan der-
509

510 Studerende 1: Ja, det gav i hvertfald altså sådan et indblik i hvordan man tænker anderledes, det kunne
511 man også bare have google med det der med at der i fællesskab blev gjort noget fra studiets side om
512 okay vi har et problem, selvom det ikke blev i talesat sådan selvom men det var lidt tydeligt at det var et
513 problem, så det synes jeg da helt klart at man forsøgte at gøre noget og det giver også en eller anden øh.
514 Det giver den det skaber en eller anden relation til underviserne det skaber at man har mulighed for at
515 komme vi der er nogle problemer, sådan føler jeg også meget at det er, at man endelig skal komme hvis
516 der er noget.

517
518 Interviewer: Fedt ej, det var godt. Nu vil jeg så lige fortælle hvad der så sådan var mine forestillinger, fordi
519 det kan jeg høre det er lidt anderledes end du har, fordi grunden til at jeg synes det er spændende det er
520 jo fordi at jeg synes, at der er for mange der har skøjtet henover det altså der har udnyttet situationen for
521 at du ved, ikke har værdsat den der gå i dybden med tingene, men har fået sig så så gode teknikker, så
522 man bare lærer sig et eller andet overfladisk lag og så den måde man taler sammen om det, det bliver
523 man faktisk i virkeligheden virkelig gør sig umage, men at man bare aldrig helt gør det, men det er fedt at
524 høre at det så ikke er sådan på 4. semester.

525
526 Studerende 1: men det kan jo også være, det er jo selvfølgelig også min udlægning af det kan man sige,
527 øhm, men jeg synes sådan generelt og det er måske også det der med at tror jeg også sådan, så snakker
528 man også med dem og man tænker at vi har et fælles udgangspunkt, eller sådan vi tænker meget, vi gør
529 tingene på samme måde eller har en eller anden forestilling om hvordan det i hvertfald skal gøres, øhm.
530 Ja for tror måske jeg er rimelig hurtig bevidst om hvad jeg, hvad man søger i mod og hvad man ikke
531 søger i mod

532
533 Interviewer: Ja, det er rigtig nok man laver så laver man nogle konstellationer hvor-
534

535 Studerende 1: Ja
536

537 Interviewer: Ja, det er helt rigtigt. Men du nævnte jo også en lille smule det der med, med valgfagene, det
538 er også det jeg har oplevet med at man virkelig vurderer om hvor meget tid der skal bruges på det og så
539 synes man nærmest at det bundretfærdigt, hvis der er nogle der stiller krav til en, øhm og det synes jeg

Bilag 1: Transskription af interview 1

540 så er meget fedt at du synes der er fedt, for jeg har også selv brug, jeg ved at jeg selv har brug for de der
541 rammer, jeg synes man lærer mere hvis der bliver opstillet nogle rammer, men jeg synes nogle gange, at på
542 min årgang i hvertfald så taler vi os ind i en eller anden diskurs om at vi gør det på denne her måde og
543 det er en fin måde, og så hvis der er nogle der udfordrer det eller stiller lidt højere krav til os, så-

544

545 Studerende 1: Altså nu har vi også en meget fremtrædende på mit årgang, som er meget sådan, han
546 skubber meget til den der diskurs om at man ikke bare skal sidde på sin flade så tror jeg lidt også rykker,
547 det er en person som hedder Christian som også er meget engageret, sådan en høj fyr med skæg, der er
548 blandt andet også ham der har de grupper hvor man er fra 8 eller 9 til 4 og han og det er vildt vigtigt at
549 der er sådan nogle mennesker, som kan skubbe det i den retning, folk har mulighed for at være med eller
550 gå den anden vej, men sådan det giver et eller andet at der er nogle der italesætter, at man må tage,
551 altså at man godt må tage den svære løsning, det giver helt klart noget. Øhm. Ja. Så det er jo helt vildt,
552 det giver man gode ting.

553

554 Interviewer: Ja, så du føler lidt faktisk det er mere mellem jer at der også nogle gange bliver skubbet,
555 altså det der med at man ser nogle, som klør på og så bliver der ligesom en ny-

556

557 Studerende 1: Jamen helt sikkert, jeg føler i hvertfald ikke at det er sådan er undervisere der direkte
558 påvirker, jo i forhold til at de der fag, når de siger at der her fag er det vigtigste nu skal I. De giver helt
559 klart noget, det er jeg slet ikke i tvivl om at det ændre, også, ja. Ændrer. På vores holdninger og indstilling
560 til faget og så glemmer også jo tit at nu er det og fordi første gang vi skal have valgfag det er på 4., ikke,
561 og at for eksempel DIKTO sidste semester var også kun 5 ECTS point og hvor meget tid man brugte på
562 det og det var bare fordi Birger og Toine de var bare fra starten, det her fag. Så vigtigt. Og vi brugte jo
563 sygt mange timer på det og nu kan man så se, at så Anettes fag man skal møde op 2 dage og så er du
564 bestået. Altså sådan når man så lige ser det over for hinanden, så man okay, det er totalt altså det er slet
565 ikke på lige fod med noget, selvom der jo selvfølgelig er helt vildt meget man skal nå at læse op til med
566 jeg tror der at folk har sådan en eller anden tendens om at det kan de skøjte rimelig meget nemt henover.

567

568 Interviewer: Ja

569

570 Studerende 1: Men der bliver det også accepteret at det er det valg man vælger. Altså det gør det, og
571 hvis folk siger jeg kan ikke overskue jeg tror også folk kommer lidt altså nu er man halvvejs altså sådan
572 den der krise, okay jeg har måske lige brug for at det ikke bliver så hårdt på det her semester, så har man
573 mulighed for at vælge, så det kan nogle gange også bare være en strategi om overlevelse, altså sådan
574 og det er jo også fair nok at man indser jamen jeg har sgu ikke lige overskud til at tage det hårdeste fag
575 selvom det måske er det jeg synes lyder mest spændende, det har jeg også dyb respekt fordi det er også
576 vigtigt hvor man kan se sine egne begrænsninger, så det der med man skal også huske at vi er også
577 mennesker, vi skal også kunne fungere og have det godt, det er ligeså vigtigt, at vi skal ikke pace
578 igennem-

579

580 Interviewer: Og nu kan det godt være det er jo fordi, hvis I er så få så kan jeg jo næsten gætte at I også er
581 kommet ind på et højere karaktergennemsnit eller sådan noget, fordi i mit der var det simpelthen alle
582 slags mennesker, så der var rigtig mange forskellige faglige niveauer repræsenteret og

583

584 Studerende 1: Okay, hvad var jeres der da i søgte ind?

585

586 Interviewer: Det var 6,5 eller sådan noget

587

588 Studerende 1: Det er det jo også i Aalborg og sådan, det er jo oppe på 9,2 nu.

Bilag 1: Transskription af interview 1

589

590 Interviewer: Hold da- det er jo også meget. Føler du at det gør altså føler du at I er på niveau jer der er
591 sammen

592

593 Studerende 1: øhhhhhh. Ja, det synes jeg og niveauet er højt. Jeg bliver også nogle gange sådan, folk
594 får jo, vi har jo også, vores interne gennemsnit ligger jo på de der 8-9 hver gang vi har været til eksamen,
595 det er jo virkelig højt og jeg kan nogle gange blive sådan lidt irriteret over at vi får så høje karakterer, for
596 det bliver ikke så specielt at få den høj karakter eller sådan, og sådan, der er nogle der dumper også
597 noget, men der er også langt, så er der nogle der dumper, men så bliver den laveste karakter, så er der
598 måske to der får 4 og så er der 10 der får 7 og 10 der får 10 og seks eller syv der får 12 eller sådan, så
599 man bliver også hurtigt lidt sådan jamen er det bare fordi vi lidt nemmere får de høje karakterer eller
600 sådan, det har jeg i hvertfald tænkt meget over, det virker lidt som om at det er ret nemt at få høje
601 karakterer.

602

603 Interviewer: Men så sådan helt, det tror jeg også lidt selv jeg har den ide, men føler du at du at på de
604 projekter du har lavet nu ved jeg om du, har fortjent det du har fået?

605

606 Studerende 1: Øhm. Både og, tror jeg. Øhm. Jeg tror at jeg sådan, jeg har kæmpet til det sidste, men det
607 kommet lidt bag på mig hver gang at det er gået så godt som det er gået. Jeg synes, det er altid sådan
608 om man har afleveret projekt, sådan er man sådan "fuck" der her det kan gå begge retninger. Nu har jeg
609 så også været i den situation at jeg har haft den samme vejleder 3 gange, så jeg har også lidt svært ved
610 at skille det sådan, om det er fordi vi har fået god vejledning eller sådan, ja. Men øhm. Jamen om det har
611 været fortjent? Jeg burde jo sige ja, ikke?

612

613 Interviewer: Jo, men du må hellere svare ærligt

614

615 Studerende 1: Jamen jeg ved det faktisk ikke helt. Jeg tror. Jeg har tænkt meget over det fordi, vi har
616 fået differentierede karakterer på sidste semester her og der var jeg sådan, det var egentlig det der var
617 vigtigst for mig, det var egentlig lidt ligemeget om vi fik topkarakterer nu her, men det var bare vigtigt, at
618 det blev differentieret, nogle gange så er det også mest det, det kommer an på. Øhm... Altså jeg synes at
619 det har været berettiget, at jeg har fået den karakter jeg har fået, men jeg kan godt se, jeg, jeg kan have
620 svært ved, altså i forhold til resten af semestret eller hvad man skal sige, men sådan i forhold til hvis man
621 skulle sammenligne os med andre universiteter eller andre, så kan jeg være lidt i tvivl om vi får for høje
622 karakterer, hvis det giver mening

623

624 Interviewer: Ja, det giver rigtig god mening

625

626 Studerende 1: Altså fordi jeg tror internt på, ja internt på studiet synes jeg det er fair, de karakterer jeg
627 har fået, men det er jo selvfølgelig også fordi man kun hører om man får lidt et sammenhængende billede
628 af, hvad der egentlig er sandheden om andre universiteter, men det der med at vi har et generelt ret højt
629 gennemsnit og sådan

630

631 Interviewer: Jamen det har vi nemlig

632

633 Studerende 1: Ja, har du, har du sådan kigget på de forskellige årgange eller sådan?

634

635 Interviewer: Altså herude?

636

637 Studerende 1: Ja

Bilag 1: Transskription af interview 1

638
639 Interviewer: Altså nej, kun på at vi generelt bare har meget højere snit end nogle andre uddannelser der
640 minder om
641
642 Studerende 1: Ja, ja
643
644 Interviewer: Og jeg har jo nemlig også haft den der følelse af at jamen jo, jo jeg gjorde mig da umage,
645 men gjorde jeg mig virkelig så meget umage og var vi virkelig 50 der gjorde os så umage
646
647 Studerende 1: der gjorde os så umage, ja. Ja, men det er rigtigt
648
649 Interviewer: Også fordi man sidder nogle gange i den der stressede, uhh og så skal det lige, og til sidst og
650 klippes sammen og, så kan jeg godt nogle gange blive sådan der, jeg tror det kunne gå begge veje også,
651 ikke
652
653 Studerende 1: Jo, altså jeg vil så sige på det her semester så tror jeg der var det var første gang hvor der
654 ikke er givet så mange 12-taller. Øh, men der var stadigvæk hvad 15 der fik 10 eller sådan noget, det er
655 jo næsten halvdelen, altså. Så halvdelen får 10 og 12 og så den anden halvdel får 7 og så er der nogle
656 enkelte der får 4, ikke, men det er også fordi jeg tror projektmodulerne får folk generelt ret høje
657 karakterer, hvor jeg tror på de enkelte fag, altså skriftlige opgaver der er det ikke så høje der er altid nogle
658 og jeg dumpede også én på 1. Jeg dumpede MKS på 1. semester, det var vist bare en kommunikation,
659 vi var 9 eller sådan noget han bare dumpede
660
661 Interviewer: Havde I ham der Morten Ditlevsen?
662
663 Studerende 1: Nej, vi havde Mikkel. Og det var også derfor, fordi vi var den 1. nye hold. Fordi vi havde
664 sådan der tutorerne havde lavet den der, det er mega nemt, I skal ikke lave noget, og så havde vi bare
665 allesammen bare lidt lavet noget lort og Mikkel var sådan hvad fuck har I lavet, også sådan, der er ikke
666 nogen der har fået over 7 og I har sådan, hvad fuck og sådan vi fik bare, det var den 1. eksamen vi
667 afleverede, ikke og sådan han, han altså, han sendte bare sådan en lang mail her om hvor dårligt vi
668 klarede det. Så det var sådan et wake-up call, tror jeg. Som var helt vildt godt, at vi lige fik, så det gør
669 virkelig at alle har været meget nervøse omkring alle der skriftlige eksamener fordi vi ligesom startede ud
670 med bare at få en ordentlig lussing, det tror jeg var helt vildt sundt for os. Øhm, og så projektmodulerne
671 der er det bare noget andet, fordi sådan man arbejder jo også med det på en helt anden måde end man
672 arbejder med de der 3-dages eksamener eller de der individuelle opgaver.
673
674 Interviewer: Men gør det noget ved dig, der med nu når du siger sådan der, at du tænker, at der var der,
675 det kunne gå begge veje, det kunne godt have været bedre, når man selv tænker det, men så går man
676 alligevel op og får 10 eller 12, gør det at man får lyst til så at gøre mere eller synes du det at det på en
677 eller anden måde så bliver i den der-
678
679 Studerende 1: Altså jeg tror at jeg, jeg tænker altid sådan ej det skal ikke fylde så meget næste
680 semester, men jeg ved at når jeg sidder i situationen, så afleverer jeg ikke noget som jeg ikke kan stå
681 indenfor og øhh. Altså det sidste projekt vi skrev var to uger op til aflevering der skrev vi fra klokken 9 om
682 morgenen til klokken 11 om aften hver fordi vi skulle lave det hele om. Øhh og så også fordi vi var to
683 mennesker i gruppen som lavede noget og to der ikke lavede noget, så vi var også to mennesker der
684 skulle skrive et fire personers projekt på to uger og det var sådan, det var virkelig det var virkelig en hård
685 proces og komme igennem eller sådan, men jeg, men det der med vi kunne ikke bare give slip og være
686 så bliver det ikke bedre, du ved, så arbejdede vi os igennem det og kom også igennem det, øhm. Så,

Bilag 1: Transskription af interview 1

687 men der vil jeg da også sige hvis nu bare vi havde fået det rigtige fra starten, havde haft 4 uger til det, så
688 kunne vi nok have afleveret det samme projekt eller sådan, at jeg følte lige i situationen hvor man tænker
689 hvor hårdt vi havde arbejdet, så var det fair vi fik den karakter, men det kunne nok egentlig i princippet
690 have været endnu bedre, hvis vi bare havde fået det rigtig fra starten eller vi havde været fire der bare
691 sad og arbejdede på det eller sådan, men det er jo ja, jeg synes altid det er meget svært at vurdere om
692 det er godt til eksamen.

693

694 Interviewer: Nu ved jeg ikke, har I gået her før kritikken var, akkrediteringssagen og sådan noget eller
695 startede I efter?

696

697 Studerende 1: Vi startede efter tror jeg-

698

699 Interviewer: I startede efter, synes du det har påvirket på nogle måde også bare måder og måske bare
700 måden der blev talt om det rundt omkring, når du sagde du skulle starte på kommunikation og digitale
701 medier eller jer i mellem, fordi det har vel også hængt over jeres hoved?

702

703 Studerende 1: Jamen jeg tror, grunde til at jeg egentlig opfangede det, det var fordi jeg, da jeg sådan
704 fandt ud af det var det jeg gerne ville læse så hed det humanistisk informatik, jo, og så skiftede det i
705 februar, jeg var sådan "uddannelse er forsvundet" jeg kunne ikke finde den. Nå, men så skulle jeg så
706 finde noget andet og så fandt jeg ud af det var fordi den havde skiftet navn, jamen jeg ved ikke sådan,
707 tutorerne siger jo, eller vores, dem der er årgangen, de siger jo, at der må være noget forskel i forhold til
708 hvad vi fortæller og det er som om kravene er blevet skærpet eller sådan opgaver bliver sværere, men
709 det ved vi jo ikke ikke vi har ikke andet at sammenligne med, men også dem der også er to gange os, er
710 også sådan, ej sådan var det slet ikke da vi gik det, det var noget helt andet.

711

712 Interviewer: Så der er blevet ændret her på stedet?

713

714 Studerende 1: Ja, det lyder det jo som om

715

716 Interviewer: Det lyder det som om, men man kan jo ikke vide-

717

718 Studerende 1: Jeg ved det jo ikke, altså det er jo kun i forhold til når jeg hører andre tale om nogle
719 eksamener eller den måde de gjorde det på og også det det var ingen ting, det kan selvfølgelig også
720 være, at det bare har fortrængt hvordan det egentlig var, men ja, det er det eneste altså sådan, men
721 ellers så ved jeg det jo ikke.

722

723 Interviewer: Nej, er det noget I taler om?

724

725 Studerende 1: Næ.

726

727 Interviewer: Nej

728

729 Studerende 1: Der var jo, altså akkrediteringsudvalget var har da vi skulle lave det der plancher med
730 DIKTO og der to fra juntaen der var med til mødet bagefter, det kan selvfølgelig være de har noget, Laura
731 og Christian. Og det var det eneste, hvor, du ved, ja de kommer, de skal ned og se jeres planche, så I
732 skal, det skal være godt og sådan.

733

734 Interviewer: Men det er ikke noget, det er ikke noget I snakker om internt?

735

Bilag 1: Transskription af interview 1

736 Studerende 1: Nej

737

738 Interviewer: Men I er selvfølgelig også startet efter jo.

739

740 Studerende 1: Ja, det er jo det, så vi har ikke rigtig fordi det var jo I februar og så startede vi jo først til
741 september, så det var jo et halvt år efter at vi sådan, så det har vi ikke rigtig bemærket. Nej, overhovedet
742 ikke.

743

744 Interviewer: Nej, men det var faktisk det sidste, tusind tak.

745

746 Studerende 1: Det var det.

747

748 Interviewer: Ja. Hov nu gik det også lidt over tid det er jeg sgu ked af.

Bilag 2: Transskription af interview 2

- 1 Interviewer: Okay, altså det er egentlig bare sådan lidt om hvad du tænker om de forskellige elementer
2 der er på studiet g hvor meget du synes du får ud af det. Øhm, og og hvad, hvilken måder du arbejder
3 både med projekt og med undervisningen når I har forelæsninger og ja, det skal bruges til mit speciale.
4 Men jeg tænker lidt på først sådan øh, altså, altså sådan dit studieliv generelt, hvordan synes du at det
5 fungerer har du tid til både at lave alt muligt andet og studere også, hvor meget fylder det?
6
- 7 Studerende 2: Øh det fylder, studiet altså det her semester har jeg ikke fyldt ligeså meget som 1. og 2.
8 og øh 3., fordi jeg lige har fået nyt job. Så jeg har arbejdet rigtig, rigtig meget, men ellers kan jeg godt få
9 det til at fungere normalt, hvor jeg kommer altså kommer til forelæsninger og læser og så tager på
10 arbejde eller arbejder om eftermiddagen og så læse når jeg kommer hjem og så.
11
- 12 Interviewer: Er det et studierelevant arbejde du har så? Eller er det bare for at tjene nogle penge?
13
- 14 Studerende 2: Øh ja det er det, altså jeg har 3 jobs, de øh, eller 4. De to er ikke så studierelevante, men
15 så arbejder jeg også hos Megafon, som interviewer og så arbejder jeg som studentermedhjælper i et PR-
16 bureau, så, ja.
17
- 18 Interviewer: Føler du at det giver dig, noget ekstra, at have noget der er relevant?
19
- 20 Studerende 2: Ja, helt sikkert altså det, ja, altså jeg lærer sindssygt meget af at være i det miljø og sådan
21 det er også det jeg gerne vil, være i den branche når det er at jeg er færdig, så det er super fint lige at få
22 noget inside.
23
- 24 Interviewer: Er I egentlig mange der har studierelevante jobs? Har du en fornemmelse-
25
- 26 Studerende 2: Nej, det synes jeg ikke der er. Men folk vil gerne, altså folk leder efter det og vil helst
27 gerne prøve at få noget mere studierelevant, der er i hvert fald flere der er begyndt at få det nu, der er i
28 hvert fald flere der er begyndt at få det nu end der var før.
29
- 30 Interviewer: Ja, okay, hvordan synes du med, med sådan belastningen herude forelæsninger versus
31 projektperioden er der cirka lige meget eller er der en forskel i det?
32
- 33 Studerende 2: Der er helt sikkert en forskel, øhmm jeg synes at det er selvfølgelig de der to måneder når
34 der er forelæsninger, ikke, fordi så det jo nærmest hver dag du skal komme, og du skal nå at læse til hver
35 dag og sådan noget, så der ikke, det kræver helt sikkert en hel masse planlægning i forhold til hvornår du
36 skal læse, så ja jeg synes, det er hårdt, men så tager det ligesom af når undervisningen begynder at
37 bliver færdig og man har dannet grupper og skal i gang med projektet så, ja. Jeg synes egentlig det er
38 mest hårdt der hvor der er forelæsninger.
39
- 40 Interviewer: Hvad med sådan sociale aktiviteter herude, er i meget sammen med hinanden og laver I
41 mange ting?
42
- 43 Studerende 2: Det, det er sjældent. Synes jeg altså når der er fredagsbar nogle gange så kommer vi,
44 men altså jeg har ikke været til en eneste fredagsbar overhovedet, altså det her semester, men så har jeg
45 været sammen med min gamle projektgruppe rigtig meget, vi har været til quiz og sådan noget om
46 torsdagen på Farfar og drukke øl og haft middag og sådan noget.
47
- 48 Interviewer: Så man har forhold selvom det måske ikke er her på studiet at det sker
49

Bilag 2: Transskription af interview 2

50 Studerende 2: Ja det har man helt sikker, det har man.
51
52 Interviewer: Tror du der vigtigt?
53
54 Studerende 2: Det tror jeg helt sikkert, også fordi det kan være meget hvad kan man sige under den
55 periode man har forelæsninger, der kan det være meget ensomt, fordi du bare arbejder og læser og går
56 til forelæsninger, så man får ikke rigtig tid til at snakke med hinanden, så derfor synes jeg det er mega
57 vigtigt at man har bånd til andre, så man lige kan lave noget i weekenden eller et eller andet med fra sine
58 studiet i stedet for sine venner uden for studie, for eksempel.
59
60 Interviewer: Når I så har forelæsninger, hvordan synes du så det er, hvad fungerer godt, hvad fungerer
61 mindre godt?
62
63 Studerende 2: Det kommer an på hvem forelæseren er synes jeg, men ellers synes jeg faktisk generelt
64 at det fungerer fint altså med at så har de en powerpoint med og så forelæser de på den, og så sidder
65 man og lytter og skriver noter. øhm. Og så synes jeg også det er meget fint når vi har øvelser, for
66 eksempel hvis det er en lang dag, så er det meget fint at de lige giver os lidt tid til at arbejde og tænke
67 over tingen og sådan noget.
68
69 Interviewer: Ja, føler du at du får mest ud af forelæsninger eller projektperioden eller kan man slet ikke
70 sammenligne det.
71
72 Studerende 2: Det synes jeg slet ikke man kan sammenligne. Øhh du får, altså det kommer an på din
73 egen indsats helt sikkert til forelæsninger ikke, men altså til projektarbejdet der lærer du så meget mere
74 end teorier og analyser, du lærer hvordan man arbejder sammen med folk, hvordan man ser konflikter og
75 sådan noget, så jeg synes slet ikke at det sammeligneligt på den måde.
76
77 Interviewer: Altså synes du at det er godt at der er begge dele, eller burde man have mere af det af ene
78 eller mindre af det andet eller?
79
80 Studerende 2: Jeg synes begge dele er rigtig godt, jeg synes måske godt, at man kunne have en
81 længere periode med forelæsninger, så de bliver fordelt, ja, på længere tid, ikke, så man ikke skal komme
82 sådan de der, den halvanden måned helt vildt intenst i skole, også fordi så har man bedre til at arbejde og
83 man har bedre tid til at læse det hele eller læse det meste og forstå det og ja.
84
85 Interviewer: Føler du at det er svært at nå at læse det hele?
86
87 Studerende 2: Ja, det synes jeg helt sikkert.
88
89 Interviewer: Tænker du ligesom generelt for studiet, eller er det bare for dig?
90
91 Studerende 2: Jeg tror faktisk at det er generelt, i hvert fald på det her semester har jeg snakket med
92 mange om at folk ikke har fået læst. Øhm. Ja, men jeg ved egentlig ikke hvorfor fordi, det har været
93 samme mængde altså pensum har været samme antal sider på de andre semester, ikke. Jeg tror bare
94 det er fordi, så har folk fået ja, så har folk fået job og ja altså. Ja. Og så har man skulle læse 120 sider
95 eller 100 sider eller 60 sider til dagen efter og så bliver det bare svært.
96
97 Interviewer: Tror du også det kan hænge sammen med at man har lidt mere en idé om hvad det er man
98 så møder, at man måske godt kan lige skippe de 60 sider fordi man godt kan være med stadigvæk?

Bilag 2: Transskription af interview 2

99
100 Studerende 2: Ja, det tror jeg helt sikkert, ja.
101
102 Interviewer: Øhm. Jamen altså, jeg øh jeg ved jo at I får høje karakterer generelt på kommunikation og
103 digitale medier føler du at det er noget at det der med at studere er noget du gør for karakteren eller gør
104 du det for din egen fornøjelses skyld eller for et job ude i fremtiden eller hvordan du det?
105
106 Studerende 2: Det er svært at sige, jeg tror jeg gør det mest for min egen skyld og for at jeg synes det er
107 spændende, det er ikke sådan før der læste jeg på, læste, der gik jeg på handelsgymnasiet, så det er
108 noget helt andet at komme her og læse humanistisk og altså sådan bare så Habermas og alt det der, det
109 har jeg jo slet ikke haft i gymnasiet, hvor mange har stiftet bekendtskab med Giddens og Barthes og alle
110 de der, så jeg synes helt sikkert at det er rigtig svært, og derfor gør det også at sådan, at jeg ikke får
111 ligeså høje karakterer som alle de andre fordi det er svært at sætte mig ind i den der tankegang, hvis man
112 kan sige det sådan. Så jeg gør det helt sikkert for min egen skyld og fordi jeg synes det er spændende og
113 fordi jeg lærer noget nyt. Og så fordi kommunikation er noget jeg gerne vil beskæftige mig med i
114 fremtiden. Så ja.
115
116 Interviewer: Ja, så skal man jo næsten have en uddannelse det har du helt ret i. Jeg havde et eller andet
117 følg op spørgsmål til det, men det har jeg lige glemt, men nej altså hvornår tænker du selv, altså når man
118 så tænker, jeg synes det er lidt svært er det fint nok med forelæsninger også eller føler du at i
119 projektperioden det giver noget ekstra det der med at I er en gruppe?
120
121 Studerende 2: Jeg synes det er fint med forelæsningerne, for det giver ligesom en forståelse hvad man
122 skal skrive om eller ligesom grundlag for, teoretisk grundlag, kan man sige, men jeg synes også
123 gruppeprojekt til gruppeforløb giver mig rigtig meget fordi jeg lærer ligesom også af alle de andre og det
124 tror jeg også, sådan tror jeg også de andre har det, fordi alle har noget andet, noget hvad kan man sige at
125 bidrage med. Så jeg, jeg synes jeg lærer helt vildt meget i projektet.
126
127 Interviewer: Altså hvor lang tid, hvor lang tid føler du at du bruger på studiet er det et fuldtidsstudie eller er
128 det?
129
130 Studerende 2: Nej
131
132 Interviewer: Nej?
133
134 Studerende 2: Altså det må jeg jo ærligt indrømme, desværre. Øhm. Ja, men det er det ikke altså, det er
135 også fordi de der halvanden, den der halvanden måned, der kan man ikke have en studie som fuldtid,
136 fordi så, du skal arbejde, det føler jeg i hvertfald man skal for lige at tjene til huslejen og andre ting ikke,
137 men nej det er det ikke, overhovedet. Jeg bruger ikke 37 om ugen på at øh.
138
139 Interviewer: Tænker du at det bare er dig der ikke bruger 37 eller er sådan generelt at det ikke er det?
140
141 Studerende 2: Jeg tror at det generelt, men jeg tror at folk er det oppe af. Hvis ikke 37, så måske 25
142 agtigt ikke
143
144 Interviewer: Det heller ikke fordi man bare laver ingenting?
145
146 Studerende 2: Nej, nej overhovedet ikke, folk læser og folk kommer til forelæsningerne og har i hvertfald
147 skimmet teksterne eller været inde og kigge på hvilke tekster det er, så ja.

Bilag 2: Transskription af interview 2

148
149 Interviewer: Hvad tænker du om hele den her PBL-model, nu har vi talt lidt om forelæsninger og projekt,
150 øh-
151
152 Studerende 2: Øh
153
154 Interviewer: -og hvad tænker du egentlig PBL er?
155
156 Studerende 2: Jamen PBL er problembaseret læring, øh jeg synes det er en fin model og jeg synes den
157 er god til ligesom, altså det er jo den der danner grundlag for vores projektarbejde ikke, at vi ligesom skal
158 finde et problem og og finde ud af hvordan man løser det teoretisk og analysere problemet og analysere
159 de måder man vil bruge til at sådan løse det på. Så jeg synes det er en fin model. Øhm jeg synes måske
160 bare at nogle af tingene, nu har vi for eksempel haft nogle PBL karruseller og kurser og sådan noget, jeg
161 synes nogle af tingene bliver sådan lidt. Børnehaven, agtige hvis man kan sige det sådan, sådan noget
162 okay nu skal I læse denne her bog om øh hvem folk øh kan være i en gruppe eller sådan, øh sådan
163 noget sådan her arbejder du sammen med andre eller sådan, hvor man godt, hvor jeg for eksempel godt
164 kunne ligesom tænke frem til, okay denne her person er lidt stædig så måske skal jeg opføre mig på en
165 anden måde eller sådan denne her person er lidt stille så måske skal man lige hjælpe denne her person
166 med at komme frem sine tanker, ikke, så jeg måske noget er lidt obivous uden at det er det sådan rigtigt,
167 men sådan man kan godt lige tænke sig frem til det selv, så nogle af de PBL kurser er sådan lidt, sådan
168 det kunne man godt have undværet agtigt.
169
170 Interviewer: Ja, ja, men når det så er implementeret i jeres forløb for eksempel i projekt altså I er jo en
171 gruppe og I laver jo projekt fordi I skal løse et problem, hvad synes du så det giver at arbejde på den
172 måde?
173
174 Studerende 2: Øhm. Det synes jeg faktisk, altså det giver mig helt sikkert rigtig meget og det tror jeg
175 også altså det gør sådan generelt at det øhm, man hjælper hinanden og man er sammen om at løse det
176 her problem, så altså sådan, det der med at lige, som jeg også sagde før, med at folk har noget unikt at
177 bidrage med hver for sig, så sådan det bliver bare, det går ligesom op i en højere enhed og man sådan,
178 ja, så.
179
180 Interviewer: Føler du at du lærer mere ved et projekt end du ville have, nu ved jeg at det har du sikkert
181 ikke prøvet, en traditionel på KU der ville man som regel have en masse forelæsninger og så ville man
182 aflevere en 10-siders opgave, øhm?
183
184 Studerende 2: Jeg tror at jeg lærer meget mere af projektet, det giver mig helt sikkert nogle kompetencer
185 til senere, til i fremtiden, ja fordi man lærer jo at arbejde sammen med så mange forskellige mennesker
186 og det gør jo også at man lærer mere om sig selv og hvordan man selv arbejder, øh så ja, jeg tror helt
187 sikkert.
188
189 Interviewer: Hvad med det faglige indhold føler du forstår det bedre eller?
190
191 Studerende 2: Ja, det gør jeg helt sikkert, det gør jeg helt sikkert, jeg synes nogle gange det kan være
192 svært at forstå det til forelæsningerne også selvom det bliver udspenslet, ikke, men så når man for
193 eksempel anvender det i projektet eller skriver et teoriasnit om noget man måske ikke bruger alligevel
194 eller bruger meget lidt, så forstår man det bedre fordi så sætter man sig mere ind i den teori eller ja, den
195 metode, og så sætter man sig ind i det og skriver om det med sine egne ord, så det gør ligesom også at

Bilag 2: Transskription af interview 2

196 man forstår det bedre, synes jeg, end at man får det at vide eller får det gengivet det der står i den bog
197 eller det kapitel man har læst.
198
199 Interviewer: Jeg ved også, I har noget også hørt det der ansvar for egen læring
200
201 Studerende 2: Ja
202
203 Interviewer: Ja, hvad tænker du om det begreb?
204
205 Studerende 2: Jamen det er jo fuldstændig rigtig, altså der er jo ikke nogle der holder dig i ørerne her på
206 universitetet, så det, altså det passer, ansvar for egen læring der skal man selv holde styr hvornår man
207 læser og hvad man læser og ja.
208
209 Interviewer: Og hvad synes du om det?
210
211 Studerende 2: Det synes jeg er fint, selvfølgelig skal man tage ansvar for sin egen læring, det øh, ja, det
212 synes jeg er en selvfølge når man går på universitetet.
213
214 Interviewer: Ja, føler du også at du kan det eller at I kan det generelt?
215
216 Studerende 2: Ja, det synes jeg, for du vælger jo selv om du vil læse eller om du ikke vil læse, eller
217 hvornår, hvad du vil læse til og hvad du ikke vil læse til. Øh, ja, prioritere kan man sige.
218
219 Interviewer: Jamen så tænker jeg lidt på, at i medierne har der jo været kritik af dengang hed det
220 humanistisk informatik, men det kan I vel næsten heller ikke have undgået at have hørt om?
221
222 Studerende 2: Nej
223
224 Interviewer: Er det noget der påvirker jer?
225
226 Studerende 2: Øhm jeg har ikke hørt, jeg har ikke selv sat mig ind i det overhovedet, jeg har hørt meget
227 lidt om det, men det er helt sikkert noget der har påvirket os allesammen at vores uddannelse har været
228 lukket ikke og så måtte skifte navn og lave om i studieordningen og alle sådan noget og det da også
229 nogle i juntaen der snakket med os om og de går selvfølgelig også rigtig meget op i at det skal være, det
230 skal, det skal ikke lukkes ned, hvis man kan sige det sådan og vi har jo også, sidste semester der havde
231 vi det der hed DIKTO, hvor vi lavede sådan noget postersession hernede i receptionen, hvor der kom
232 dem fra, nu ved jeg ikke hvor de kom fra..-
233
234 Interviewer: Øh akkrediteringsrådet?
235
236 Studerende 2: Ja akkrediteringsrådet, lige præcis, de skulle herhen, ikke og snakke og så var de så også
237 lige nede og kigge på vores postersession og hvor forelæser Birger han var meget sådan okay nu
238 kommer de her fra akkrediteringsudvalget, så nu skal I, nu skal I virkelig vise at vi er en god uddannelse
239 og hvad vi har lært og sådan nogle ting.
240
241 Interviewer: Men det er ikke noget I snakker om normalt, altså det er ikke noget der påvirker jer til dagligt?
242
243 Studerende 2: Nej, altså det kommer op nogle gange, når forelæserne lige nævner sådan måske lige
244 hvorfor vi har lavet det her om til noget fordi, det er jo fordi akkrediteringsudvalget sagde det her.

Bilag 2: Transskription af interview 2

245
246 Interviewer: Jamen så tænker jeg lidt på I har jo projektmodulet det er meget det vi har talt om nu, ikke,
247 men I har jo også studiefagsmoduler og måske også nogle valgfag?
248
249 Studerende 2: Ja
250
251 Interviewer: Synes du der stor forskel på dem eller?
252
253 Studerende 2: Øhm. Lige i, på det her semester synes jeg faktisk lidt, altså hvad hedder det,
254 projektmodulet hedder kommunikation og individ og så har vi en hel masse ting under det, okay det kan,
255 det de underemner kan godt passe lidt på studiefagene, vi har noget der hedder æstetik og effekt og så
256 har vi det der hedder logik og argumentationsteori, okay, det logik og argumentationsteori det er sådan
257 lidt udenfor kommunikation og individ perspektivet synes jeg, og så vi lige fået valgfag og der har jeg valgt
258 noget der hedder informationbehaviour som eller sådan alå DIKTO fra sidste semester, øhm.
259
260 Interviewer: Hvem er det der underviser på det?
261
262 Studerende 2: Toine og Birger
263
264 Interviewer: Nå, okay
265
266 Studerende 2: Ja, som sådan skal handle om hvordan folk interagerer med medier og hvor meget de
267 bruger dem og hvor de bruger dem og sådan nogle ting og det er sådan, det er også lidt udenfor, sådan
268 resten af temarammen kan man sige, det er mere sådan IT-baseret.
269
270 Interviewer: Hvordan synes du om det, fungerer det godt eller er det?
271
272 Studerende 2: Vi har ikke haft det endnu, ja altså grunden til at jeg valgte det er fordi det er noget
273 anderledes og det kunne sætte et nyt perspektiv på sådan hele uddannelsen og ja, så jeg syntes bare det
274 var helt vildt spændende.
275
276 Interviewer: Ja, hvis nu så de fag du har haft, den måde sådan er struktureret på synes du der er stor
277 forskel på projektmodulet og undervisningen i studiefagsmodulet?
278
279 Studerende 2: Nej, det synes jeg faktisk ikke, det er meget sådan noget hvor, så møder man op og så er
280 der en forelæser der taler ud fra en powerpoint. Jo altså logik der er der mere sådan interaktion, det er
281 måske også fordi det er et lidt sværere fag, hvor vi har Thomas Ploug og en der hedder Peter. Og
282 Thomas har været meget sådan, okay, forstår I det her? Hvad er reglerne, fortæl mig reglerne, gentag
283 reglerne og sådan nogle ting.
284
285 Interviewer: Fordi I, I går til prøver på en anden måde i studiefagsmodulerne, ikke?
286
287 Studerende 2: Ja
288
289 Interviewer: Ja, føler du at det påvirker måde at man arbejder med det på?
290
291 Studerende 2: Uhh. Ja, det gør det nok. Jeg tror at folk, hvad kan man sige slacker mere på
292 studiefagsmodulet fordi det kommer man altid til at læse lidt mere op på i løbet af projektarbejde, så jeg
293 tror folk fokuserer mere på studiefagene, fordi der skal du selv skrive en opgave individuel, så der tror

Bilag 2: Transskription af interview 2

294 jeg helt sikkert folk læser til og folk kommer til forelæsningsen og tager noter og lytter og interagerer, så jeg
295 tror helt sikkert at arbejds måden er anderledes på studiefagene.

296
297 Interviewer: Ja, føler du at du får mere ud af dem eller får du ligeså meget ud af projektmodulet?
298

299 Studerende 2: Jeg tror jeg får ligeså meget ud af projektmodulet
300

301 Interviewer: Okay, det er bare en anden måde man tilrettelægger det på?
302

303 Studerende 2: Ja, lige præcis
304

305 Interviewer: Jo, så har jeg selvfølgelig hele den der undervisningsform, du siger meget at de bruger
306 powerpoint og sådan, nogle gange er der nogle øvelser, hvad synes du fungerer godt i undervisning og
307 hvad synes du egentlig bare er sådan lidt, det er der man slacker lidt og siger det er der nu zapper jeg
308 ud?
309

310
311 Studerende 2: Det, det har jeg også sagt før, det kommer an på forelæseren, men jeg synes det fungerer
312 så godt med powerpoints. Ja, fordi så, så får man stikord på, på, på øh ja, på tavlen eller hvad man kan
313 sige, og så sidder det ligesom fast og så kan man skrive ud fra dem og ja det synes jeg er helt vildt vigtigt
314 at de har lagt powerpointene op så man kan, altså på moodle, fordi så kan man lige hente de der, så kan
315 man hente dem ned og skrive stikordene inde i Word og skrive til det. Øhm. Og så synes jeg også at det
316 er fedt, hvis forelæseren har snakket om noget i en halv time og der så lige kommer øvelser fordi, så kan
317 man ligesom, ja som jeg også har sagt før, reflektere over det der er blevet sagt. Og bruge det til altså i
318 øvelserne, og så forstår man det ligesom også bedre i stedet sådan, at man bare lytter og skriver, men at
319 man så kan få lov til at snakke om det bagefter, også med andre, så man ligesom kan finde ud af om vi
320 begge to, eller vi allesammen har forstået det ens og ja arbejde det sådan på den måde.
321

322 Interviewer: Det er rigtig, hvad med herude på studiet, altså nu har vi snakket lidt om det sådan sociale,
323 men har I et fagligt miljø, laver I nogle faglige aktiviteter?
324

325 Studerende 2: Øhmmmm. Nej, ikke sådan rigtigt, altså det gør dem i juntaen, og det er jeg ikke en del af,
326 jeg er ikke del af juntaen, men de er rigtig gode til at spørge inde på facebookgruppen eller lige sige efter
327 en forelæsning, hey vi skal snakke om det her i juntaen er der noget I har lyst til at vi skal eller til at vi skal
328 tage op. Og der er folk helt sikker holdninger og det har jeg også selv, altså sådan, så men ellers er der
329 ikke rigtig nogle faglige aktiviteter på den måde.
330

331 Interviewer: Det er ikke sådan at I kommer ned og hører et eller andet oplæg af en eller andet, af
332 topforsker eller ser en film?
333

334 Studerende 2: Nej, det er sjældent, desværre.
335

336 Interviewer: Desværre?
337

338 Studerende 2: Ja, det synes jeg kunne være fedt. Øhm. Også fordi jeg har en hel masse veninder der
339 går ude på CBS og de har rigtig sådan noget CBS talk og CEOs kommer ude fra forskellige firmaer og
340 snakker om hvad de laver til hverdag og ja, hvordan leder et firma eller sådan nogle ting og det kunne jeg
341 helt sikkert vildt godt tænke mig at få herude så man kunne komme til det og få netværket på en anden
342 måde.

Bilag 2: Transskription af interview 2

343
344 Interviewer: Ja, hvad tænker du det kunne give, noget netværk og .
345
346 Studerende 2: Ja, netværk helt sikkert. Øhm og ligesom en måske fornemmelse af hvad man har lyst til
347 at lave i fremtiden og få snakket med den person der ligesom holder det her oplæg og ja stille nogle
348 spørgsmål. NEJ vi var faktisk til det andet semester, tror jeg, der var vi til sådan faktisk sådan et oplæg
349 med Ulla Essendrop, det var meget spændende, det har jeg, det er sådan måske det eneste jeg har
350 deltaget i, faktisk, men det syntes jeg var helt vildt fedt og der fik jeg også snakket med hende og øh, ja.
351
352 Interviewer: Ja, tror du også det giver jer noget sådan i studiemiljøet til dagligt at I er sammen om det og
353 ikke kun øl? Nu siger du jo lige at I ikke rigtig deltager i fredagsbarerne, men.
354
355
356 Studerende 2: Ja, ej det tror jeg helt sikkert kunne give os noget. Altså vi snakker stadigvæk om da
357 selvom vi var til det på 2. semester, der kan vi gå finde på nogle gange at have snakket om det her nu, at
358 når ja, det der til Ulla Essendrop oplægget, det der snakkede hun om det her og sådan, for eksempel så
359 skal jeg på udveksling på næste semester, på CBS, sammen med to fra min gamle studiegruppe.
360
361
362 Interviewer: Okay, som også studerer her?
363
364 Studerende 2: Som også studerer her, på mit semester, og vi var mig og en der hedder Mathias, vi var
365 begge to til det med Ulla Essendrop og vi snakkede om at sådan om det var okay at tage afsted på 5.
366 semester fordi Ulla faktisk havde sagt at det var et kedeligt semester, eller du ved, så kan man lige kigge
367 tilbage på det og sådan nå men hun har sagt og hendes erfaring og sådan noget.
368
369 Interviewer: Så du skal på udveksling, hvordan kan det være du vælger det?
370
371 Studerende 2: Øh det var fordi jeg fandt ud at jeg gerne ville læse min kandidat på CBS og så tænkte jeg
372 at det, at jeg måske kunne få nogle af de fag på det semester som jeg skulle bruge til at komme ind på
373 kandidaten og så tror jeg også bare det er meget godt at sige at man har gået det før på et semester når
374 man søger ind på kandidaten.
375
376 Interviewer: Ja, hvad er det for en kandidat du gerne vil?
377
378 Studerende 2: Cand.merch.kom
379
380 Interviewer: Ja
381
382 Studerende 2: Ja, hvis du kender den?
383
384 Interviewer: Ja, der er en af, jeg har faktisk en veninde jeg studerede med herude som startede på den
385 og det var nemlig også noget med at man næsten har det der skal bruges, men ikke helt
386
387 Studerende 2: Ja, mangler 20 ECTS i erhvervsøkonomi og 5 i mikro.
388
389 Interviewer: Får du så dem nu eller skal du tage dem på summerschool?
390

Bilag 2: Transskription af interview 2

391 Studerende 2: Det tror jeg at jeg skal tage når jeg er på summerschool, jeg tror ikke jeg kan få merit for
392 erhvervsøkonomi, desværre.

393
394 Interviewer: De plejer ellers at være rigtig gavmilde herude med meritter, altså jeg har i hver fald både
395 været på udveksling i Argentina hvor jeg læste sådan noget CSR, som et økonomifag, altså det var på
396 den økonomiske fakultet og så har jeg været på KU og lave sådan noget med film på kandidaten, som jo
397 heller ikke har noget, så man kan prøve.

398
399 Studerende 2: Ja, man kan altid prøve og det er også det jeg tænker at gøre ligesom prøve at få alle de
400 økonomifag ind i ansøgningen og så nogle fag som jeg ved at jeg kan få merit for, så kan det være at de
401 er large

402
403 Interviewer: Lige præcis jeg tror også hun, hun var nemlig også, på det der udvekslingssemester tog hun
404 også på CBS og så manglede hun kun 10 point eller sådan noget og så er det til at overskue, 25 er lidt
405 mere.

406
407 Studerende 2: Ja, 25 er ret mange og det er også fordi du selv skal betale for det på summerschool der
408 koster et fag næsten 4000 kroner ikke og du må jo kun tage 3 fag per sommer og hvis man lige mangler 4
409 fag så er du nødt til at tage det sommeren efter og så er det flere penge, ja det er sådan lidt

410
411 Interviewer: Nå det er lidt vil faktisk, men I vil I så alle tre have den kandidat eller vil de bare på
412 udveksling?

413
414 Studerende 2: Øhm. Jeg tror stadigvæk Mathias er i tvivl om hvilken kandidat han vælger, men en af
415 dem det er cand.merch og Louise hun vil gerne læse cand.merch.kom hvis hun læser kandidaten.

416
417 Interviewer: Okay, spændende, hvad tænker du sådan det er jo lidt en anden boldgade, men det er også
418 stadigvæk noget med kommunikation, tænker du at du i virkeligheden burde have valgt noget andet til at
419 starte med eller synes du det har været godt at have været her?

420
421 Studerende 2: Øhm jeg har jo helt, altså da jeg startede der var jeg ikke i tvivl om at jeg ville gå her.
422 Øhm, men jeg søgte også CBS, mest fordi jeg gik på handelsgymnasiet og så synes jeg det var
423 spændende og det var det jeg ligesom havde viden indenfor det var, ja det var faktisk noget jeg havde set
424 mig selv lave ude i fremtiden og så kom jeg her og jeg syntes egentlig at det var fint, men jeg syntes det
425 var rigtig svært, det syntes jeg virkelig og det synes jeg stadigvæk det er altså nu er det ligesom gået op
426 for mig at det måske ikke er lige den boldgade jeg vil ned af, jeg tror gerne at jeg vil den anden vej, som
427 jeg ligesom også gerne ville til at starte med i virkelighed. Øhm ja, så jeg tror måske at jeg skulle have
428 valgt noget andet til at starte med, og det også derfor jeg gør det her, det også derfor jeg tager på
429 udveksling næste semester for ligesom at jeg prøve at få de fag ikke.

430
431 Interviewer: Ja, snige dig ind den vej alligevel

432
433 Studerende 2: Ja lige præcis

434
435 Interviewer: Hvad med dig og altså nu skal I jo til at lave gruppe, i næste uge, hvad går du efter sådan i
436 en gruppe, hvad er vigtigt for dig?

437
438 Studerende 2: Det er vigtigt at vi kan sammen socialt, jeg gider, altså det har jeg ikke prøvet før endnu,
439 men jeg har ikke lyst til at være i en gruppe hvor vi mødes fra 8-16 hver dag og kun arbejder. Jeg har lyst

Bilag 2: Transskription af interview 2

440 til at mødes hjemme hos en af gruppemedlemmerne og vi hygger med noget kaffe og et eller andet og
441 sidder og skriver projekt der eller diskuterer der. Der skal også være noget hygge indover det, jeg synes
442 ikke det skal nazi øh projekt, det synes jeg ikke er særlig sjovt. Så jeg går helt sikkert efter nogle jeg kan
443 med socialt også og det gået så fint indtil videre, jeg har ikke haft nogle problemer indtil videre med at
444 med at jeg ikke kunne sociale med dem.

445
446 Interviewer: Er det har du skiftet grupper eller har du beholdt den samme?
447

448 Studerende 2: Ja jeg har skiftet grupper hvert semester og sidste semester har jeg været i en rigtig rigtig
449 god gruppe. Vi har faktisk snakket sammen om at være i gruppe sammen igen, eller vi har allesammen, vi
450 har snakket om at vi allesammen har tænkt over det, men jeg tror ikke at det noget sådan vi går efter, jeg
451 tror at hvis det sker, så er det fint altså. Øhm, ja.

452
453 Interviewer: Hvad tænker du sådan i forhold til det der proces, fordi jeg ved at der mange forskellige
454 indgangsvinkler, der er nogle der siger, nærmest fra 1. Semester føler at de er en gruppe og så holder de
455 ved, hvad tænker du man får ud af det der med at skifte rundt og?
456

457
458 Studerende 2: Det får man helt sikkert rigtig meget ud af, altså som jeg også har sagt før, at man lærer at
459 arbejde sammen med nye mennesker og det synes jeg er så fedt, at man ikke er låst fast sammen med
460 de tre som altid har været sammen med, fordi det synes jeg ikke rigtig at man lærer noget af, jeg synes
461 det er vigtig at man lærer at forstå andre tankegang og forstå hvordan de arbejder og hvordan man kan
462 arbejde samme med det, på den måde.

463
464 Interviewer: Hvad så nu når I alligevel godt kunne være i den der gruppe, som I var sidst fordi det
465 fungerede godt, altså hvad tænker du så du kan få ud af det der med at det er nogle du kender og har
466 prøvet at arbejde sammen med?
467

468 Studerende 2: Det tror jeg vi ville få rigtig meget ud af fordi så man ligesom, det er måske også en fordel
469 ved at man altid er i den samme gruppe, at man ligesom kender hinanden og man ved hvordan man skal
470 arbejde, og så går det måske lidt mere smooth end hvis man er i en ny gruppe hele tiden, det kan jeg
471 godt se, øhm ja.

472
473 Interviewer: Øh ja, altså ja jeg har ikke så mange flere spørgsmål, det var sådan meget det vi har været
474 omkring, altså nu kan jeg så sige lidt mere om hvorfor jeg synes det er spændende fordi jeg tror at mange
475 de ting du siger, det er også sådan jeg har opfattet det da jeg gik bacheloren, at nogle gange så kommer
476 man egentlig og sad der måske bare som en zombie, fordi man vidste at man alligevel skulle ud og lave
477 de der projekter om lidt, men alligevel elskede man de der forelæsninger, fordi det var noget andet, men
478 jeg er ikke helt sikker på hvor meget man får ud af det, det ved jeg ikke altså?
479

480 Studerende 2: Ja, altså nu kan jeg godt, jeg kan godt se, jeg kan godt forstå det du tænker omkring fordi,
481 jeg kan godt se at folk måske bare møder op for at møde op eller sådan fordi at øh, nå men okay, måske
482 får jeg noget mere ud af det hvis jeg lige lytter til det i stedet for at have læst, men jeg tror også det
483 kommer an på altså hvorfor man kommer til forelæsning, det kan være folk kommer fordi de ikke har læst
484 og så, det gør jeg for eksempel for det meste, med projektmodulet i hvert fald, ikke, fordi jeg ikke har læst,
485 så møder jeg op og så kan det være, altså så kan det være jeg kan gå hjem og så læse det lidt hurtigere
486 eller skimme det eller sådan noget og så forstår jeg det, mens nogle måske godt bare sådan har læst og
487 så møder op og så bare sidder og ligesom ikke lige, de har læst og sådan, okay hvis det-

488

Bilag 2: Transskription af interview 2

489 Interviewer: det en gentagelse?
490
491 Studerende 2: Ja, det er en gentagelse
492
493 Interviewer: For det er nemlig også det jeg kan huske sådan tit, hvis man så tog sig den umage og læste,
494 så stod de fandeme og sagde præcis det samme
495
496 Studerende 2: Ja, lige præcis, man fik ikke så meget mere ud af det vel. Ja, det var også ja, sådan kan
497 jeg også godt have det nogle gange at sådan okay, det havde jeg læst og du siger ikke noget som jeg
498 ved lige nu, så det er sådan lidt spild af min tid at jeg sidder her og lytter i 6 timer.
499
500 Interviewer: Fordi selvom at det er nogle korte dage, er der nogle af jer der har sagt, så er det jo nogle
501 lange dage alligevel, altså nu har jeg jo bare været med til jeres fire, det er jo-
502
503 Studerende 2: Det er hårdt. Altså sådan uden, så sidder man også bare her og klager, men det er det jo.
504 Du sidder jo og skal koncentrere dig i de der fire timer og virkelig skal lytte intenst, hvis du ikke har læst
505 for eksempel eller hvis du har læst for den sags skyld. Men i går var vi her seks timer og det var fra 12.30
506 til 18.00 puuh det var altså hårdt, og der var jeg sådan der, der havde jeg skippet alle teksterne og
507 havde læst to af dem, og der sad jeg til sidst og sådan jeg kunne faktisk godt gå nu fordi jeg har ikke fået
508 særlig meget mere ud af denne her forelæsning end hvad jeg har fået af teksterne, ja så det er sådan
509 måske altså en løsning på det kunne være at forelæser måske kunne skrive i moodle i stedet for at skrive
510 sådan øh jeg vil gennemgå de her tekster de handler om bla bla bla, så kunne man måske skrive, altså få
511 os til at læse teksterne uddybe med et andet perspektiv eller et eller andet fordi så er det lidt mere
512 spændende at komme fordi så får man noget andet viden eller man får noget ny viden indenfor samme
513 forelæsnings felt ikke
514
515 Interviewer: Og man måske kan bruge det teori man selv har læst spille lidt mere, fordi det jeg også lagde
516 mærke til i de her undervisningsgange, der er at forelæserne de prøver jo egentlig at spørge jer om ting,
517 men der kommer aldrig-
518
519 Studerende 2: Nej
520
521 Interviewer: den der ping-pong, og så bliver det bare dem der står og snakker og zapper mange af jer
522 bare fuldstændig ud, altså så er der bare facebook og internetshopping
523
524 Studerende 2: Ja, ej det er der meget af, det er sådan lidt, ja sådan tror jeg bare at det er. Øhm. Jeg tror
525 også at efter folk kom altså når folk er begyndt på universitetet så tror jeg at folk også sådan det, nu skal
526 vi ikke have en dialog med forelæser eller underviser længere nu er det bare, nu sidder vi bare og lytter,
527 sådan tror jeg mange har det, for det var jo ikke sådan man arbejder i gymnasiet for eksempel.
528
529 Interviewer: Nej, hvad tænker du egentlig med der der forskel altså, fordi nu har du jo endda gået på
530 handelsskole, der er jo kæmpe forskel
531
532 Studerende 2: Kæmpe forskel, helt vildt, men jeg var faktisk altså jeg var afklaret med at jeg bare skulle
533 sidde og lytte og læse og altså ansvar for egen læring, ikke, altså alle de der ting. Ja og så blev jeg
534 faktisk ret overrasket over at mange forelæsninger, der nogle gange stilles spørgsmål, men der er
535 selvfølgelig heller ikke, der er ikke særlig mange der rækker hånden op og svarer eller starter en
536 diskussion. Øhm, men ja. ja.
537

Bilag 2: Transskription af interview 2

538 Interviewer: Ja, men det er, men det er nemlig rigtig for jeg tror også det er den der indstilling, du har helt
539 ret man kommer ind, man tænker jeg skal bare side her lidt, og så lige pludselig står der fandeme en og
540 spørger en om ting
541
542 Studerende 2: Ja, så er man sådan der, man er slet ikke forberedt og sådan, nå okay, men så skal man
543 lige tilbage og huske hvad man har læst og det ej, det er for meget.
544
545 Interviewer: Hvor det til gengæld, var du til Kasper Beerings undervisning
546
547 Studerende 2: Ikke den første jeg var til, jeg var til den anden, det var i går, ja
548
549 Interviewer: Nå, okay, fordi jeg var nemlig med der i torsdag, hvor han, han stiller sådan nogle lidt mere
550 hverdags, altså det er som om, på en eller anden måde så lever i sådan op.
551
552 Studerende 2: Ja, ja men har er rigtig god til.
553
554 Interviewer: Jeg ved ikke om du har lagt mærke til?
555
556 Studerende 2: Jamen vi sad også i går altså der var rigtig meget dialog i går nemlig med Kasper også,
557 han er en rigtig god forelæser, det er han, og sådan han får folk til at live op fordi han ligesom også får en
558 hverdag ind i det og fortæller nogle historier i mens og sådan, nogle gange kan det også blive for meget,
559 at han står og plaprer løs om sit liv og man er sådan okay, det har intet at gøre med det vi skal have
560 forelæsning om, men det er jo også det der gør at at altså vi vågner lidt op og er sådan det er meget sjov,
561 og kan se en sammenhæng mellem det og teorien. Så ja. Men han er rigtig god til at have forelæsning,
562 det er han.
563
564 Interviewer: Ja, men jeg har ikke så meget mere, det var jo fedt lige at snakke med dig og høre dit
565 perspektiv på det også når jeg nu har ja, Mathildes og dit og så alle observationer, det er meget fedt.

Bilag 3: Interviewguide til interview 1

Præsentation

Hvem er jeg, hvad er projektet, hvem er du

Studieliv

Forberedelse, projektperiode vs. forelæsninger, fremmøde sociale aktiviteter, noter

Undervisning

Hvordan er det? Elev deltagelse, modaliteter powerpoint, film, quiz ect.

Læringsstrategi

Hvordan føler du, at du lærer.. Gode karakterer eller for forbydelse

Medierne

Kritik af uddannelse

PBL

Hvad er PBL, gennemsyrrer det uddannelsen. Hvordan er forelæsningerne?

Bilag 4: Interviewguide til interview 2

Præsentation

Hvem er jeg, hvad er projektet, hvem er du

Undervisning

Hvordan er det? Elev deltagelse, modaliteter powerpoint, film, quiz ect. Forberedelse, projektperiode vs. forelæsninger, fremmøde sociale aktiviteter, noter

Læringsstrategi

Hvordan føler du, at du lærer.. Gode karakterer eller forbydelse

PBL

Hvad er PBL, gennemsyrrer det uddannelsen. Hvordan er forelæsningerne?

Studieliv

Gruppearbejde, venner, fritid, studiejob

Mine observationer - følte du det samme

Bilag 5: Observationsguide

Antal af elever som interagerer med underviser:

Inden undevisning		
Hvad sker der?	Generelle observationer. Hvordan starter timen, hvordan rammesættes undervisningen ect.	
Interaktion med underviser	Hvordan interagerer de studerende med underviseren?	
Underviserens interaktion med de studerende	Hvordan formidler underviseren?	
Interaktion med hinanden	Hvordan interagerer de studerende med hinanden? Grupperinger, typer	
Brug af pc, noter, kompendier, bøger	Hvordan bruger de studerende hjælperedskaber og materialer	
Forberedelse		
Motivation		
PBL-aktiviteter	Understøtter undervisningen PBL?	

Noter af observationer som ikke er direkte relateret til guiden:

Bilag 6: Spørgeskema (inklusive besvarelser)

Sådan oplevede jeg undervisningen...

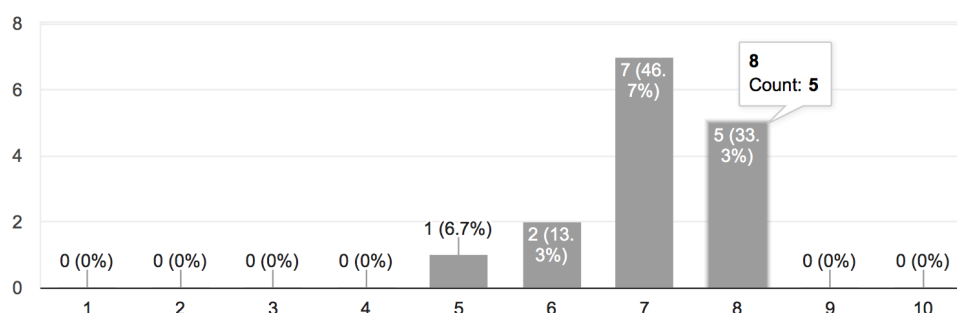
Kære 4. semester

Jeg håber, I vil tage jer de par minutter, det tager at udfylde dette spørgeskema, som behandler jeres oplevelse af undervisningen på projektmodulet i uge 8. På forhånd tusind tak - og god weekend!

Hvad er din generelle vurdering af undervisningens kvalitet? (angiv din vurdering på skalaen, hvor 1 er lavest og 10 er højest)



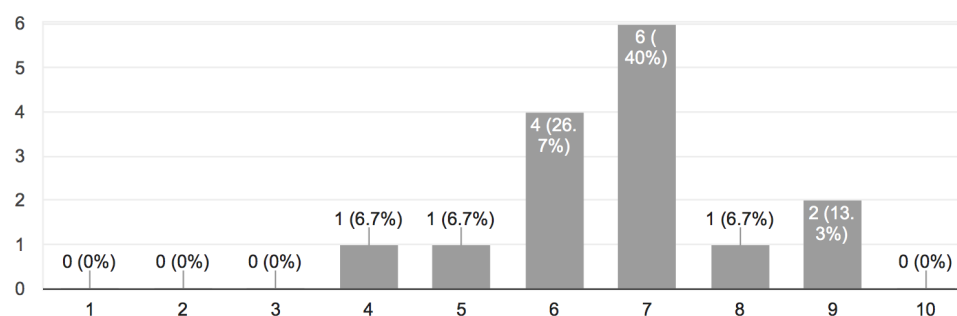
15 responses



Hvad er din generelle vurdering af dit eget udbytte af ugens undervisning (angiv din vurdering på skalaen, hvor 1 er lavest og 10 er højest)



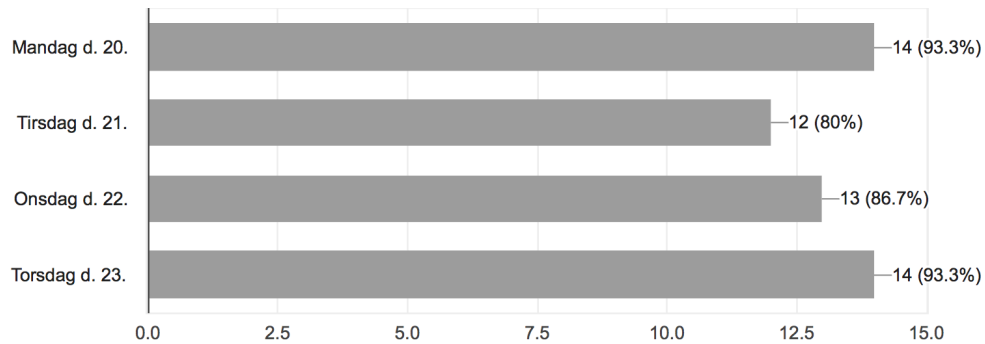
15 responses



Hvilke undervisningsgange deltog du i?



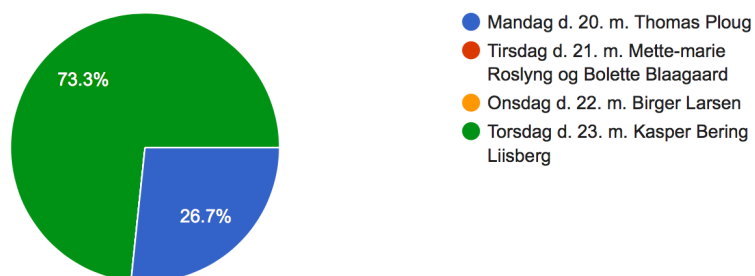
15 responses



Hvilke undervisningsgang var den bedste?



15 responses



Uddyb venligst, hvorfor du har valgt denne undervisningsgang

15 responses

Han gør undervisningen levende, og emnet var også spændende.

Kasper skaber god stemning og ofte mere samtale i klassen end andre undervisere.

Der er så meget liv når han underviser og man er derfor mere koncentreret. Han formår at gøre undervisningen mere levende og dermed mere spændende. Men synes bestemt også at Thomas' undervisning var god :)

Fordi jeg var opmærksom og deltagende i undervisningen, mere end ved de øvrige kursusgange. Derfor er mit indtryk, at denne kursusgang var bedst.

Thomas er en virkelig god underviser, der formår at formidle stoffet så jeg forstår det.

Jeg synes faget er spændende, og at øvelsen til sidst giver rigtig god mening at lave. På den måde får vi hurtigt lov til at bruge de begreber og teorier, som lige er blevet gennemgået.

Fordi Kasper Bering Liisberg er mega underholdende og fordi han underviser i nogle interessante emner.

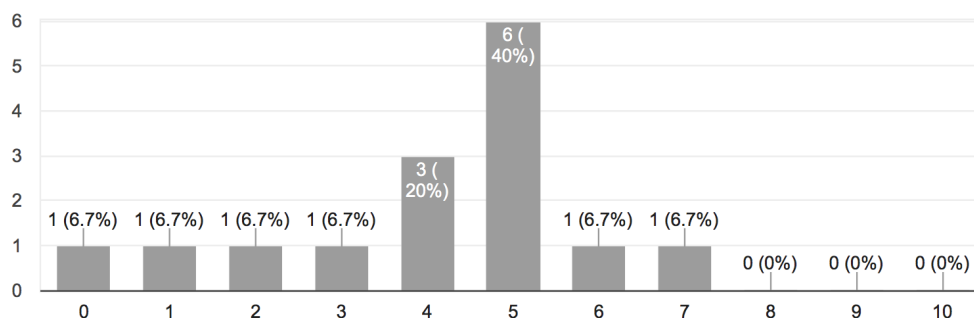
Kasper formår bare at fange og forklare så man selv synes det han forklarer er det mest spændende i verdenen. Desuden elsker vi hans anekdoter med hans familie.

Kasper bruger meget humor i sin undervisning, hvilket fanger mig meget! Birger er god til sammen :-)

Kasper er god til at benytte eksempler i sin undervisning. Det gælder også Thomas.

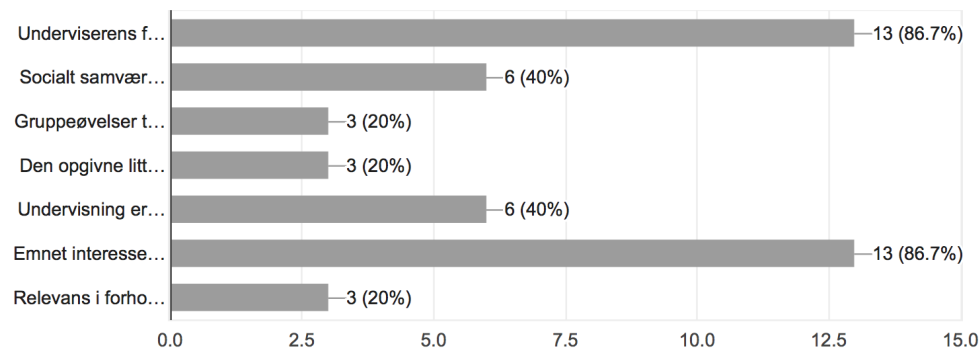
Hvor stor en del af den opgivne litteratur havde du læst inden undervisningen? (angiv din besvarelse på skalaen, hvor 0 er intet og 10 er alt)

15 responses



Hvilke faktorer havde i løbet af ugen størst positiv indflydelse på dit generelle engagement i studiet? (vælg op til 3)

15 responses



Har du andre kommentarer til undervisningen eller studiet generelt?

3 responses

De to eneste undervisningsgange jeg ikke har været til på det her semester var i uge 8. Jeg synes generelt at vi har dygtige undervisere, men dermed ikke sagt at nogle selvfølgelig er bedre end andre. For mig personligt handler det om at underviseren er levende og holder dialogen mellem studerende og underviser i gang. Det tror jeg både underviser og de studerende får mest ud af.

Jeg sætter virkelig pris på at vi har meget få hele dage på studiet. Ofte skal vi enten have forelæsning om formiddagen eller om eftermiddagen - det er meget lettere at overskue end en dag der fx hedder 8:15-16:15.

Læsevejledninger til timen ville være fantastisk. De må gerne beskrive kort, hvilke tekster der kommer mest i spil i timen, så man har mulighed for kun at læse de vigtigste, hvis man nu er presset i tid eller andre årsager. Vi havde en underviser sidste eller forrige semester der benyttede disse, og min opfattelse var at mit semester generelt var meget positivt overfor det.