

# Projekt **Studievej**

Vejledning, studiemiljø og studiestøttende aktiviteter på DPU

Niels-Henrik M. Hansen & Tilde Mette Juul



# Indholdsfortegnelse

1	Indledning.....	4
1.1	Dimensioner i projektet.....	4
1.2	Projektets empiriske fundering .....	5
1.1.1	Metodiske overvejelser .....	7
1.3	Projektets tidshorisont .....	9
1.4	Læseplan.....	10
2	Resultater og anbefalinger .....	11
2.1	Hvem er de studerende? .....	12
2.2	Vejledning.....	13
2.3	Undervisningens rammer .....	16
2.4	Informationsniveau .....	17
2.5	Den social-faglige dimension.....	18
3	Beskrivelse af de studerende .....	20
3.1	De studerendes motiver for at læse/tilgang til studiet .....	20
3.1.1	Idealtipe 1: Den anvendelsesorienterede idealtipe.....	20
3.1.2	Idealtipe 2: Den impulsive idealtipe .....	21
3.1.3	Idealtipe 3: Den dannelsesorienterede idealtipe.....	21
3.1.4	Idealtipe 4: Den rationelle idealtipe .....	22
3.2	Fuldtid eller deltid .....	24
3.3	Studieglæde.....	25
3.4	Overvejelser om ophør af studiet på DPU.....	26
3.5	Oplevelse af det faglige niveau og studiernes sværhedsgrad .....	28
3.5.1	De studerendes vurdering af deres eget faglige niveau.....	29
3.5.2	De studerendes vurdering af studiernes sværhedsgrad.....	30
3.5.3	De studerendes oplevelse af undervisernes forventninger til de studerende .....	32
3.5.4	Undervisernes oplevelse af de studerendes faglige niveau.....	33
3.5.5	Opsamling.....	34
4	Vejledningen.....	36
4.1	Kvaliteten af vejledningen generelt.....	36
4.2	Vejledningens rammer .....	37
4.3	Forventningsafstemning.....	39
4.3.1	Vejledning om vejledning .....	41
4.4	Vejledningsformer - hvad foretrækkes og hvad opleves.....	41

4.4.1	Holdvejledning .....	42
4.4.2	Gruppevejledning.....	43
4.4.3	Individuel vejledning .....	44
4.4.4	Årsager til overensstemmelse mellem hvad der foretrækkes, og hvad der opleves .....	45
4.4.5	Opsamling på vejledningsformer.....	47
4.5	Vejledningsmåder.....	47
4.5.1	Det personlige møde.....	47
4.5.2	Mail.....	48
4.5.3	Digitale medier og telefon .....	48
4.5.4	Årsager til forskelle på foretrukne og oplevede vejledningsmåder.....	49
4.6	Brug af mulighederne for vejledning.....	50
4.6.1	Hvad kan forhindre den studerende i at benytte sig af tilbuddet om vejledning? .....	51
4.6.2	Opsamling.....	54
4.7	Ansvar for progression i vejledningen og initiativ til aftaler .....	56
4.7.1	Ansvar for progression i vejledningen .....	56
4.7.2	Initiativ til vejledningsaftaler.....	58
4.7.3	Opsamling.....	59
4.8	Forventninger til vejlederen .....	60
4.8.1	Forventninger til faglighed.....	60
4.8.2	Opsamling.....	65
4.9	Forventninger til vejledningsrelationen .....	66
4.9.1	Opsamling.....	67
4.10	Feedback og klager .....	68
4.10.1	Opsamling.....	70
5	Undervisningens rammer .....	71
5.1	Sekventielt eller parallelt.....	71
5.2	Store eller små hold.....	72
5.3	Øvelsesforløb.....	73
5.4	Incitamenter til fremmøde .....	75
5.5	Information om modulernes faglige krav .....	76
5.6	Information om tilrettelæggelse af undervisningsaktiviteter .....	78
5.7	Opsamling på undervisningens rammer.....	80
6	Studiestøttende aktiviteter .....	82
6.1	Det sociale netværk.....	82
6.1.1	Intro .....	83
6.1.2	Solidaritet .....	83

6.1.3	Studiegrupper .....	84
6.2	Fagligt-/sociale arrangementer .....	86
6.3	Opsamling på studiestøttende aktiviteter.....	88
7	Litteraturliste .....	89
8	Bilag.....	90
8.1	Bilag 1 .....	90
8.2	Bilag 2 .....	92
8.3	Bilag 3 .....	94
8.4	Bilag 4 .....	99
8.5	Bilag 5 .....	100
8.6	Bilag 6 .....	101
8.7	Bilag 7 .....	124

# 1 Indledning

I dette projekt ser vi på, hvorledes studerende og vejledere på uddannelserne i pædagogisk sociologi, antropologi og filosofi på DPU oplever undervisningen, vejledningen og studiestøttende aktiviteter.

Denne rapport indskriver i sig et større projekt, hvis mål er, at udvikle vejledningens form og dimensioner samt udvikle studiestøttende aktiviteter med henblik på at sikre, at flere studerende på de tre uddannelser tilmelder sig og gennemfører eksamen samt oplever et større læringsudbytte. I dette tilfælde skal det bl.a. gøres ved at udvikle vejledningen og studiestøttende aktiviteter, som kan suppleres og koordineres med undervisning og prøveformer. De nye initiativer skal afprøves inden for den økonomiske ramme, som er tildelt projektet.

Nærværende rapport udgør startstedet for denne ambition, idet hensigten er at tage temperaturen på situationen som den ser ud nu – dvs. i foråret 2011 – og dermed giver et grundlag, hvorpå der kan gives handlingsanvisninger og udpeges særlige problemfelter.

## 1.1 Dimensioner i projektet

I udgangspunktet arbejder denne rapport med følgende fire dimensioner, der samtidigt også fungerer som målsætninger for det samlede projekt:

1. De studerende skal have en bedre vejledningsoplevelse.

Hvis flere studerende skal gennemføre studierne på DPU, er det væsentligt at de trives. Dette kan en god oplevelse af den relationelle dimension i vejledningssamarbejdet bidrage til, og derfor er det centralt med en fokusering på de problemstillinger, der kan hindre en god vejledningsoplevelse – både fra den studerendes og vejlederens perspektiv. Dette bliver undersøgt i denne rapport, hvor vi trækker på et stort empirisk materiale indsamlet blandt såvel de studerende som blandt vejlederne.

2. De studerende skal opleve at opnå et øget fagligt udbytte.

Hvis de studerende oplever et øget fagligt udbytte formodes det, at flere har mod på at tilmelde sig og gennemføre eksamen. Derudover kan det antages, at færre vil falde fra uddannelsen. I denne undersøgelse belyser vi, hvordan rammerne for undervisningen, vejledningen og studiestøttende aktiviteter kan være med til at øge de studerendes oplevelse af fagligt udbytte. Herunder hvordan de tre dimensioner spiller sammen. Vi belyser ikke selve indholdet af undervisningen.

3. De studerende skal opleve en bedre sammenhæng mellem undervisning, vejledning og eksamen.

Det antages, at en bedre sammenhæng og øget målrettethed omkring undervisningen og de mål, de studerende eksamineres ud fra, burde det medvirke til at skabe en højere STÅ-produktion. Det undersøger vi i denne rapport ved at fokusere i særlig grad på de studerendes vurderinger af situationen som den forholder sig pt. – om de oplever en sammenhæng mellem undervisningens indhold, vejledningens fokusering og eksamen.

4. Projektet skal give de studerende, modulansvarlige og vejlederne et bedre grundlag for en mere effektiv og stærkere organiseret vejledning.

Set i lyset af de forestående nedskæringer i det forventede antal timer per studerende til vejledning, fremstår det som ekstra vigtigt og nødvendigt, at ressourcerne bliver brugt optimalt. Yderligere er det vigtigt, at både undervisere og studerende har en oplevelse af, at deres tid bliver brugt effektivt og fornuftigt. I dette er der flere aspekter. Ét aspekt er, at ønsker man at forbedre nogle af de foregående dimensioner, så er vejledningen et centralt sted, at sætte ind. Men bliver der færre ressourcer til vejledning, er det nødvendigt, at vejledningstiden bliver brugt mere effektiv. Et andet aspekt er, at skal vejlederne ændre på deres nuværende praksisser, kunne en væsentlig "gulerod" i den forbindelse være muligheden for at effektivere vejledningen, således at tidsforbruget blev mindsket og effekten maksimeret.

Disse fire dimensioner aftegner samlet set de parametre denne rapport navigerer indenfor. Disse understøttes igen af rapportens empiriske fundering, som vi meget kort gennemgår i næste afsnit, og udfoldes konkret i rapportens empiriske materiale, som beskrives efterfølgende.

## **1.2 Projektets empiriske fundering**

Denne rapport er skrevet på grundlag af et omfattende empirisk materiale, hvor vi har undersøgt såvel de studerendes som vejledernes/underviserens oplevelse af en række forhold omkring undervisningen, vejledningen og eksamen. Dette er sket blandt undervisere og studerende på de tre kandidatuddannelser, der blev udbudt på det daværende Institut for Pædagogik.

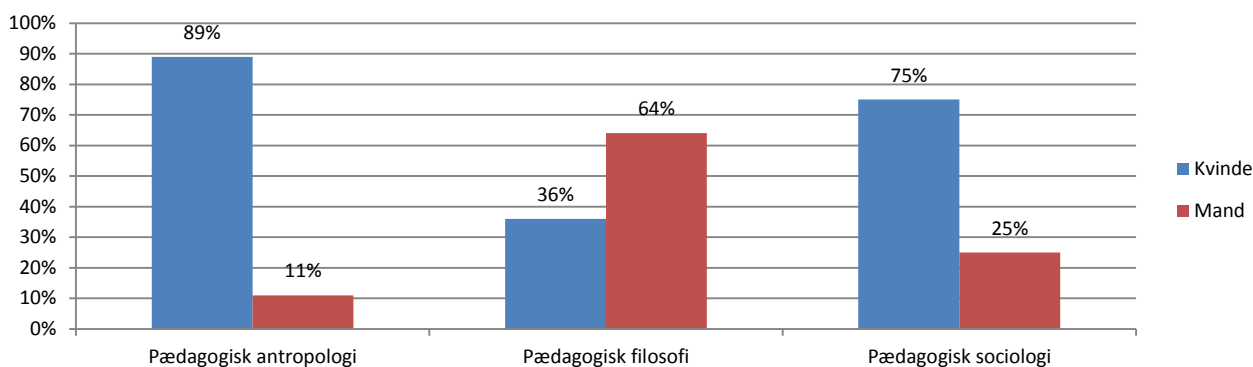
Udover ovennævnte empiri trækker vi også på empiri fra Tilde Juul's speciale (Juul 2010), som omfatter interviews med 18 studerende, tre studenterinstruktører, to undervisere og en leder, indsamlet ultimo 2009 og primo 2010. Desuden inddrager vi en kvantitativ undersøgelse af de studerendes trivsel udarbejdet af Nadja Hjort Heidemann og Birgitte Dam i dec. 2010 (Heidemann og Dam 2010).

Nedenstående figur viser en oversigt over projektets empiriske fundering. Højre side indeholder materialet indsamlet blandt vejlederne og venstre side, materialet indsamlet blandt de studerende.



Samlet set har den kvantitative undersøgelse modtaget 213 besvarelser fra de studerende. Disse fordeles sig med 33 % (70 besvarelser) fra pædagogisk antropologi, 16 % (33 besvarelser) fra pædagogisk filosofi og endelig 52 % (110 besvarelser) fra pædagogisk sociologi. På den måde kan det konstateres, at besvarelserne på rimelig vis afspejler den generelle fordeling på uddannelserne (se bilag 2).

Hovedparten af respondenterne påbegyndte deres studie i 2010 (75 %) og 2009 (15 %). Der er ingen statistisk signifikant forskel på de tre studieretninger i denne henseende. Derimod er der forskel på kønsfordelingen på de tre uddannelser som nedenstående figur illustrerer. Samlet set er majoriteten af de studerende på DPU kvinder (78 %) og de udgør da også den største majoritet på både antropologi og sociologi, hvorimod filosofi har en majoritet af mandlige studerende.



**Figur 1. Kønsfordelingen på de tre uddannelsesretninger. N=213.**

Lidt over halvdelen af de studerende i materialet – 55 % - er uddannede pædagoger – og lidt over en fjerdedel af de studerende (28 %) har en baggrund som lærere. Tilsammen udgør disse to kategorier 83 % af de studerende samlet set. De resterende studerende fordeler sig stort set ligeligt mellem universitetsbachelor (5 %), socialrådgivere (4 %), sygeplejersker (4 %) og andre professionsuddannelser (4 %). I forhold til de forskellige uddannelser er der tilsyneladende en svag overrepræsentation af lærere på filosofi, mens andelen af pædagoger er størst på sociologi. Antropologi og filosofi har til gengæld mange universitetsbachelor i forhold til sociologi. Disse tal er sammenlignelige med de gennemsnitlige tal for opgørelserne over optagne studerende på DPU. (se Bilag2, tabel 2)

Lige knap en fjerdedel (23 %) af respondenterne har gennemført suppleringsuddannelsen forud for deres kandidatstudium på DPU, hvilket er sammenligneligt med fordelingen mellem supplerings/ikke suppleringspladser ved optagelsen.<sup>1</sup>

### 1.1.1 Metodiske overvejelser

Spørgeskemaet er blevet uddelt til alle ansatte, som enten vejleder eller underviser på Institut på Pædagogik og til alle studerende fra pædagogisk filosofi, antropologi og filosofi, som var tilmeldt undervisning i forårssemesteret 2011. Det betyder, at besvarelserne ikke omfatter specialestuderende eller studerende som af forskellige grunde ikke er tilmeldt undervisningen. Svarprocenterne kan læses i bilag 1. I første omgang blev spørgeskemaerne til underviserne lagt ud i dueslagene med opfordring til at udfylde det. I denne omgang kom svarprocenten kun op på omkring 15 %. Derfor besluttede vi at tage personlig kontakt til alle målgruppens undervisere. Enkelte ønskede ikke at besvare skemaet en-

<sup>1</sup>

På pæd.soc. er 36 ud af 180 pladser tildelt suppleringsstuderende, på pæd. Ant er det 28 ud af 140, hvilket svarer til 20 %



ten pga. tidspres eller modvilje til projektet, men langt de fleste havde glemt det. Svarprocenten steg herefter til 63 %. De studerendes spørgeskemaer er blevet delt ud i forbindelse med undervisningen. Vi har været ude på alle hold to gange for at sikre en så høj svarprocent som mulig. Efterfølgende er skemaet blevet sendt pr. mail til alle studerende for at give dem, der ikke har deltaget i undervisningen mulighed for at svare. Der kom kun få besvarelser retur. Grunden til, at vi ikke i første omgang lavede spørgeskemaet elektronisk, var, at erfaringen viser at svarprocenten ofte ikke bliver særlig høj. (fx DPU's centrale evalueringer af undervisningen)

Alle studerende og undervisere har fået tilbuddet om at deltage i fokusgruppeinterviews. Vi bestræbte os på blandt de studerende, at have min. én fokusgruppe med hver studieretning i København, hvilket også lykkedes. Grunden til, at der er repræsenteret flere studerende fra Pædagogisk sociologi, er, at vi oplevede en langt større interesse på denne studieretning for at deltage. I Århus har vi kun afholdt ét fokusgruppeinterview med studerende, da det ikke var muligt for os at rekruttere flere studerende i Århus den pågældende dag, hvorfor det også kun er studerende fra Pæd. Soc. der er repræsenteret dér. De studerende på sociologi og antropologi har selv meldt sig til fokusgrupperne efter opfordring i forbindelse med uddeling af spørgeskemaerne. Kun én af de studerende på filosofi har selv meldt sig. Resten er rekrutteret via telefonopringninger. Ud af de første syv opringninger sagde fem studerende ja til at deltage. Grunden til, at de i første omgang ikke havde meldt sig, var enten, at de ikke vidste, hvad en fokusgruppe var, eller at de ikke havde troet, at de kunne bidrage med noget.

Blandt de studerende valgte vi primært at lave segmenterede fokusgrupper med studieretningen til fælles (Halkier 2008: 28-9). Dette gjorde vi for at de studerende kunne tale ud fra samme referenceramme. Dog forsøgte vi også at lave en sammensat gruppe med forskellige studieretninger, hvilket viste sig at bringe nye temaer på banen, da nogle studerende havde erfaringer, som de andre ikke kendte til, hvilket gav anledning til, at nogle tematikker blev uddybet mere.

Blandt underviserne har vi gennemført ét interview i Århus og tre i København. Vi valgte fra starten at lave sammensatte grupper (repræsenterer forskellighed), med repræsentanter fra forskellige studieretninger. Vi antog, at det ville være en ulempe, hvis deltagerne kendte hinanden for godt og havde alt for fælles forståelser af de temaer, der skulle diskuteres. Derudover kunne der være fare for at diskussionen ville blive alt for fagspecifik. I en af fokusgrupperne oplevede vi dog en tendens til, at deltagerne havde fokus på at skulle "forsvare" den praksis, der er på netop deres uddannelsesretning i stedet for at diskutere mere åbent.

Alle interviews er optaget på bånd, og vi har skrevet referater heraf. Citaterne i rapporten er i nogle tilfælde rettet til for sproglige fejl og unødige gentagelser. Et enkelt interview med undervisere er op-

taget på video, som skal bruges til formidling af projektets resultater. Der skal her tages højde for, at informanterne ikke har haft mulighed for at være anonyme, hvilket kan påvirke deres udsagn.

Interviewene er foretaget ud fra en semistruktureret spørgeguide. De overordnede temaer følger de samme temaer, som bliver brugt i den kvantitative undersøgelse. Vi stillede også informanterne mere konkrete spørgsmål undervejs, som tog udgangspunkt i resultaterne af den kvantitative undersøgelse, med henblik på at komme nærmere de svar, der blev givet dér. Spørgeguiden er vedlagt ( bilag 3).

Når vi gennem rapporten citerer studerende, vil de være angivet med studieretning samt årstal, som angiver det år, de startede på uddannelsen.

### 1.3 Projektets tidshorisont

Projektet blev igangsat i april 2011 og forventes afsluttet i februar 2012. Forårssemesteret er blevet brugt på indsamling af kvantitativ og kvalitativ empirisk viden, med henblik på at skabe et bedre grundlag for planlægning og afprøvning af konkrete udviklingsinitiativer. I efteråret 2011 iværksættes i samarbejde med undervisere og studenterinstruktører forskellige aktiviteter på alle tre studieretninger. Evaluering af projektet foretages i januar - februar 2012.

Det giver følgende tidslinje for projektets aktiviteter:



## 1.4 Læseplan

- I kapitel 2 opsummerer vi vores hovedresultater og anbefalinger.
- I kapitel 3 tegner vi et portræt af de studerende på DPU med udgangspunkt i besvarelserne af undersøgelsens spørgeskema.
- I kapitel 4 ser vi på vejledningsformer og udbyttet af disse. Det centrale i dette kapitel vil være en diskussion af de forskellige muligheder for vejledning, og hvor de studerende og vejlederne typisk oplever at gå fejl af hinanden.
- I kapitel 5 analyserer vi undervisningens rammer med udgangspunkt i de studerendes overordnede oplevelser af dette.
- Endelig i kapitel 6 skifter vores fokus til en diskussion af de studiestøttende aktiviteter. Centrale temaer i dette kapitel vil være introduktionen til studielivet på DPU, studiegrupper, prioriteringen af løbende information til de studerende og brugen af it-relaterede hjælpemidler såsom Blackboard.

## 2 Resultater og anbefalinger

Denne rapport tegner på mange områder et positivt billede af undervisningsmiljøet på DPU. Rapporten indeholder positive vurderinger af den tilbudte vejledning, organiseringen af undervisningen og en række andre forhold omkring studiet. De nuværende tilbud fungerer tilsyneladende. Dermed ikke sagt, at tingene ikke kan blive endnu bedre. Der er en række områder, hvor de studerende og underviserne i denne rapport peger på forskellige problemer. Det er ydermere kendetegnende for en del af disse problemfelter, at de fremstår som områder, hvor det er muligt at ændre på den nuværende praksis. Dog er der også problemstillinger, som bunder i forskellige opfattelser af bl.a. uddannelsens formål og underviserens rolle, som fx er afgørende for, hvordan den enkelte mener, at vejledningen skal tilrettelægges og hvad den bør indeholde. Dette er forhold, som vi ikke umiddelbart kan ændre på med konkrete indsatser, men denne rapport kan måske bidrage til at forskellige praksisser bliver taget op til refleksion og diskussion i fagmiljøerne.

På grundlag af rapportens analyser kan vi pege på følgende hovedproblemfelter:

- 1) Italesættelsen af de studerendes professionsbaggrund som problematisk, bør ændres. Mange studerende oplever dette som nedsættende og kan ende som en selvopfyldende profeti ved at de studerende oplever deres professionsbaggrund som mindre betydningsfuld. Det, at de studerende har en professionsbaggrund er et vilkår for DPU og bør kunne vendes til noget positivt.
- 2) Vejledningsindsatsen på DPU bør prioriteres højere og der bør sættes på en betydelig effektivisering igennem øget standardisering af vejledningstilbuddene og systematisk information om vejledningens indhold og rammer til de studerende. Vejledningen fungerer godt for de studerende, der får vejledning, men det er et område, som både vejledere og studerende peger på, er præget af voldsom uenighed om, hvad der kan forventes og hvilke roller vejleder og vejlede bør spille. En konsekvens af dette er, at vejledningstilbuddet bliver meget varierende. Fra vejledernes side fremgår det at erfaringsudvikling og diskussion om vejledningen er begrænset, hvilket efterlader de enkelte vejledere alene med at fastlægge tilbuddet og at vejledningen i visse tilfælde opleves som meget tids- og ressourcekrævende.
- 3) Omkring undervisningens rammer bør man medtænke brugen af studiegrupper i undervisningen. Det kan dels give besparelser i kraft af at flere hold kan undervises samlet i plenum og dels øge fastholdelsen af de studerende igennem det netværk som studiegruppen kan give dem. Satsningen på undervisning i mindre hold på pædagogisk sociologi vurderes af

de studerende som værende mislykket, da holdstørrelsen ikke udnyttes ift. muligheden af brug af forskellige undervisningsformer.

- 4) Anvendelsen af IT til at facilitere og supplere informationsflowet til de studerende fremstår som mindre vellykket. Blackboard bedømmes negativt af såvel studerende som undervisere og vejledere. Det anbefales, at det undersøges om BB kan forbedres eller om der kan anvendes andre alternative systemer.

I de følgende afsnit kommer der en mere detaljeret opsummering på analyserne i de forskellige kapitler i rapporten. Disse bliver hver især efterfulgt af forslag til en række konkrete indsatser på det pågældende område.

## 2.1 Hvem er de studerende?

- Flertallet (83 %) af de studerende vurderer sig selv som fuldtidsstuderende. 41 % har slet ikke erhvervsarbejde ved siden af studiet, 24 % arbejder under 10 timer pr. uge og kun 15 % arbejder over 20 timer.
- Ca. halvdelen af de studerende har hjemmeboende børn. De studerende med børn har i noget mindre grad erhvervsarbejde ved siden af studiet, og deltager i lidt mindre omfang i studiegruppearbejde.
- De studerende har en positiv faglig selvopfattelse og er generelt glade for deres studium.
- Det, at de studerende rekrutteres fra professionsuddannelser bliver ofte formuleret som værende et problem uden nødvendigvis at være det. En del studerende oplever at blive talt ned til pga. deres faglige/uddannelsesmæssige baggrund. De studerende med en universitetsbachelor oplever både, at der bliver talt ned til dem og hen over hovedet på dem (som om de ikke findes). De oplever samtidig, at der bliver talt uretmæssigt ned til deres medstuderende med professionsbaggrund. Studerende oplever samtidig ikke at deres ressourcer og praksiserfaring bliver anerkendt og brugt på DPU.
- Underviserne mener generelt de studerende kommer med for svage akademiske forudsætninger, men oplever de studerende som meget forskellige. De studerende mener også de har meget forskellige forudsætninger, hvilket ikke kun afhænger af uddannelsesbaggrund.
- De studerende efterlyser obligatorisk suppleringskursus for alle med professionsbaggrund.

Konkrete forslag til forsøgsindsatser:

- De studerendes oplevelse af den måde, de bliver mødt på skal formidles til underviserne. Underviserne er tilsyneladende ikke bevidste om den måde deres holdninger fremstår og det fremgår heller ikke som deres intension. Dette bør der ikke desto mindre være en større bevidsthed om. Det er vigtigt, at de universitære krav bliver tydeliggjort, men uden at det lyder som om, at de studerende kommer uden forudsætninger og ikke har potentiale til at blive gode akademikere.

Forslag til ændringer på længere sigt:

- Optagelsessamtaler eller optagelsesprøver, som fundament for optagelse på studiet. Dette vil dels kunne gøre, at studerende med bedst mulige forudsætninger optages, og dels gøre det mere klart for de studerende, hvad et kandidatstudium indeholder, og hvad der forventes af forudsætninger.
- Da der er lovmæssige begrænsninger for at kunne tilbyde suppleringsuddannelse til alle kunne det overvejes at lave et sommerskolekursus umiddelbart før studiestart.

## 2.2 Vejledning

Analyserne i dette kapitel peger på følgende punkter, som værende centrale:

- Udgangspunktet for analyserne er på mange måder meget positivt. Blandt de studerende, der har modtaget vejledning, er der en generel positiv holdning til vejledningen og udbyttet af denne.
- Der er generel enighed om brugbarheden og mulighederne blandt de studerende og vejledere om de forskellige vejledningsformer. Dette betyder, at der er overensstemmelse omkring hvad fx gruppevejledning og individuel vejledning rummer af fordele og ulemper samt hvor i et givent forløb, de forskellige vejledningsformer kan anvendes med størst udbytte.
- Analyserne peger på, at studerende og vejledere i en række tilfælde går galt af hinanden, og at det som oftest handler om en manglende forventningsafstemning hos de involverede. Dette peger på, at der med fordel kunne arbejdes på at sikre en bedre og mere systematisk forventningsafstemning, så både vejledere og studerende blive bedre til at eksplicere deres forventninger til et givent vejledningsforløb.

- I forlængelse af dette, peger analyserne på, at der er en generel mangel på introduktion til vejledning. Denne "vejledningens ABC" eksisterer i nogen grad allerede i form af publikationen "Vejledning om vejledning", men denne – peger undersøgelsen på – er det de færreste studerende og vejledere, der kender.
- Der er også et væsentlig problemfelt omkring afslutningen af vejledningsforløbene og den afsluttende bedømmelse og de studerendes muligheder for at klage over vejledningen og/eller bedømmelsen. I analyserne peges der på, at der er et betydeligt og i mange tilfælde, uudnyttet læringspotentialer ved en øget fokusering på, at give de studerende en tilbagemelding på bedømte opgaver. Tilbagemeldingerne sker i mange tilfælde slet ikke. En årsag til dette er, at nogle vejledere er betænkelige ved at give feedback på bedømte opgaver, fordi de frygter, at dette kan blive anvendt i en evt. klage over bedømmelsen eller den forudgående vejledning. En anden årsag er, at der mangler en systematisering/kultur fra undervisernes side, så feedback bliver en naturlig del af eksamensforløbet. Studerende er selv forbeholdne ved at bede om denne tilbagemelding, fordi de frygter, at det vil forstyrre vejlederne for meget, selvom de meget gerne vil have den.
- Netop tilgængeligheden er et væsentligt område. De studerende oplever i mange tilfælde vejlederne som meget travle og svære at komme i kontakt. Men også vejlederne oplever i en række tilfælde, de studerende som meget travle og svære at lave aftaler med. Analyserne peger på, at der næsten er tale om en gensidig "myte". I det perspektiv peger denne problemstilling tilbage til den tidligere nævnte problemstilling om vigtigheden af at klargøre og eksplicere forventninger til hinanden: Det handler om, at både studerende og vejledere skal blive bedre til at kommunikere hvad de kan og vil i vejledningssituationen, også når det gælder ting som aftaler om tid og sted til vejledning.
- Analyserne peger også på nødvendigheden af, at vejlederne prioriterer vejledningen på lige fod med øvrige arbejdsopgaver. Det bør tilstræbes at der opnås en konsensus – en forventning om – at god og grundig vejledning er en central faktor for at sikre et optimalt læringsudbytte, og at den derfor bør prioriteres derefter i det daglige arbejde.

Samlet tegner analyserne et billede af, at vejledningen på uddannelserne på DPU lider under, at den ikke bliver prioriteret højt nok. I nogle tilfælde bliver den set som sekundært i forhold til selve undervisningen og forskningen. Det har gjort, at den ikke altid får den nødvendige opmærksomhed, hvilket har nogle uheldige bivirkninger. For det første medfører det i en række situationer, at de formelle og ydre forhold omkring vejledningen ikke bliver præciseret overfor de studerende. Det gør – for det andet – at forventningsafstemningen i forhold til vejledningen og de former den skal finde sted under,

ikke altid bliver tilstrækkeligt ekspliceret i relationen mellem vejleder og den studerende, hvilket kan give problemer for begge parter. Det indebærer – for det tredje – at vejledningen opleves som mindre værdifuld set fra de studerendes perspektiv og som mere besværlig set fra vejledernes perspektiv.

Det leder til følgende anbefalinger:

- Respons på eksamensopgaver bør systematiseres og gøres til en obligatorisk og naturlig del af vejledningen. Det er vigtigt for at øge det pædagogiske udbytte og sikre den nødvendige læringsmæssige progression hos de studerende. Systematikken skal samtidigt sikre, at vejlederne ikke oplever det som en ekstra belastning i forhold til den nuværende situation, og at de studerende ved, hvad de kan forvente.
- Der bør være synlige retningslinjer for hvor meget vejledning den enkelte studerende bliver tilbudt på hver enkelt modul, og hvordan denne vejledning foregår. Det skal sikres, at de studerende får den nødvendige information, og at der er en overensstemmelse i vejlederkorpset om disse retningslinjer.
- Ved alle former for vejledning bør studerende og undervisere blive bedre til at forventningsafstemme. Det er dog særlig væsentligt i forhold til den individuelle vejledning, hvor der er størst risiko for, at vejlederne og de studerende kan gå galt af hinanden.
- Det anbefales, at der udvikles på gruppevejledningsformen, så de studerende får en mere aktiv rolle ift. hinanden. Det kan frigøre ressourcer til andre former for vejledning, og mindske følgerne af den planlagte reduktion af timer til vejledning.
- Det anbefales endvidere, at vejlederbyrden i nogle tilfælde/på nogle fag, fordeles på flere vejledere, da det opleves, at det i nogle tilfælde skaber logistiske problemer at få afviklet vejledningen på tilfredsstillende vis. Dette kunne fx opnås ved at opstille et max-antal studerende per vejleder per fag.
- Undervisere bør ikke tage i mod vejlederopgaver i perioder, hvor de er bortrejste.

Konkrete forslag til forsøgsindsatser:

- "Vejledning om vejledning" skal opdateres både med hensyn til indhold og layout. Trykkes og deles ud til nye studerende og undervisere ved semesterstart.
- At der udvikles en skabelon for gensidig forventningsafstemning i forbindelse med afholdelse af individuelle vejledningsforløb. Denne skal gives til alle studerende samt vejledere.
- Tydeliggørelse af muligheden for at henvende sig til studiekoordinator, modulansvarlig eller studenterrepræsentanter i studienævnet, hvis der er problemer med vejledningen.



- Der afholdes et vidensdelende vejlederseminar for undervisere.
- At der gennemføres systematisk tilbagemelding på eksamensopgaver i et eller flere moduler, og det leder til udviklingen af norm for, hvorledes dette kan gribes an mest effektivt og med sigte på at øge de studerendes læringsudbytte og progression i uddannelsen.

Forslag til ændringer på længere sigt:

- At det bliver almindeligt, at oplysninger om de tildelte vejledningsressourcer fremgår i studieordningen.
- At kulturen omkring vejledningen generelt bliver en integreret del af undervisningsplanlægningen og udførelsen af denne, samt at det bliver anset som en mulighed for positiv og privilegeret kontakt mellem de studerende og vejlederne.

## 2.3 Undervisningens rammer

Undersøgelsens overordnede anbefalinger:

- Det virker ikke som om de studerendes udbytte af undervisningen nødvendigvis er bundet op på om den foregår på store eller små hold. Det handler mere om undervisnings- og eksamensformer. Det anbefales, at der skabes undervisningsrum, hvor de studerende får større mulighed for at være aktive fx ved diskussion og fremlæggelser.
- Studerende oplever at få mest ud af fag, hvor der er incitamenter til at komme til undervisningen. De fag, hvor der er løbende afleveringer, synes de studerende, det er vigtigere at komme til undervisningen og de oplever også et større læringsudbytte, når de løbende skal producere noget.
- De studerende efterlyser mere anvendelsesorienteret undervisning – fx, hvordan kan der bygges bro mellem teori og praksis. Indholdet af undervisningen og dens tilknytning til evt. øvelsesforløb bør gennemtænkes.
- Der efterlyses en større sammenhæng mellem undervisning, øvelsesforløb og studiegruppeaktiviteter. Underviserne kunne evt. lægge op til øvelser eller anbefale, hvilke tekster de studerende skal gennemarbejde.

Konkrete forslag til forsøgsindsatser:

- Temabaserede studiekredse for 3. semesterstuderende. Studerende står for oplæg til diskussion. Underviser får tilstedeværelsestimer og timer til administration. Studiekredsene er frivilligt, men med en form for forpligtelse, når man har meldt sig.
- Øvelsestimer i forlængelse af undervisningen. Undervisere får tilstedeværelsestimer.
- Undervisertilstedeværelse i "studiegruppetiden" den første måned i første semester. Underviseren cirkulerer rundt mellem grupperne og giver råd til tekstlæsning, diskussion osv.
- Underviserne laver forsøg med at inddrage studiegrupperne i planlægning af undervisningen.

Forslag til indsats på længere sigt:

- Anderledes tilrettelæggelse af visse fag og eksamener i fremtiden (kan tidligst ske i foråret 2011)
- Oparbejdelse af mere systematisk samarbejde mellem virksomheder/offentlige arbejdspladser og studieprojekter. Dette gøres fx på CBS i øjeblikket ([www.cse-lap.dk](http://www.cse-lap.dk)). Det kan være en måde at skabe mere fokus på hvordan studiemæssige kompetencer kan anvendes på arbejdsmarkedet.

## 2.4 Informationsniveau

Undersøgelsens overordnede konklusioner:

- Hver fjerde studerende er utilfreds med informationsniveauet om undervisningens rammer. Det efterlyses, at der bliver givet flere informationer såvel som studievejledning i starten af studiet – også efter at introforløbet er slut.
- I forlængelse heraf kan det konkluderes at alle interviewede studerende og undervisere anser Blackboard som værende gammeldags og ulogisk, hvorfor vigtig information ikke altid kommer frem til alle. BB's manglende brugervenlighed betyder, at der findes på alternative og ofte mindre optimale og tilfældige måder at kommunikere på. De studerendes e-læringsplatform, Obelisk, bliver derimod anset for at have et bedre fremtidigt potentiale.
- Mange studerende bruger ikke deres AU-mail, hvilket besværliggør kommunikationen mellem universitetet og de studerende. Desuden er det et problem, at lagerkapaciteten i postkasserne er meget lille.

Konkrete forslag til forsøgsindsatser i efteråret:

- Der bør skabes mere rum for at kunne stille spørgsmål af praktisk karakter i studiestartsperioden. I denne forbindelse vil det være oplagt med forskellige oplæg i forlængelse af studiestarten, fx om at være studerende på DPU, vejledningens rammer.
- Det anbefales at BB skiftes ud med et mere brugervenligt system. Hvis ikke det kan gøres anbefales det at investere i Obelisk (de studerendes e-læringsplatform). Nogen lønnes for at vedligeholde siden og introducere de studerende hertil.
- Der bør kommunikeres mere og bedre om vigtigheden af at bruge sin AU-mail. Der bør arbejdes på at skabe mere plads i postkasserne. Hvis ikke det kan lade sig gøre, skal studerende gøres opmærksomme på, hvor lidt postkassen kan rumme.
- Det anbefales at der laves et nyhedsbrev på alle studieretninger én gang om måneden, som lægges ud på Obelisk og BB.
- Mentorordning. Fx kan erfarne studerende i en periode have ansvar for at følge en gruppe nye studerende.

Forslag til indsatser på længere sigt:

- En fastansat får ansvar for at opdatere og formidle al information til undervisere og studerende (nyhedsbreve, skriftlige studievejledninger, Obelisk)

## 2.5 Den social-faglige dimension

Undersøgelsens overordnede konklusion på dette område:

- Undersøgelsen peger på, at hvis studerende har et større kendskab til hinanden er de mere solidariske i forhold at ville hjælpe hinanden. Derfor bør der gøres mere ud af, at de studerende får et større kendskab til hinanden allerede i studiestartsperioden. Ikke kun inden for studiegrupperne, da de studerende kan blive meget sårbare, hvis de ender i en mindre velfungerende gruppe eller af forskellige årsager ryger ud af gruppen.
- Undersøgelsen viser at studerende har behov for at blive set som individ for at opleve at have et tilhørsforhold til universitetet. Dvs. at have personlig kontakt med undervisere eller andre studerende. Pt. er det kun i den individuelle vejledning at studerende oplever, at dette behov bliver opfyldt.
- Studiefacilitering bliver af de studerende opfattet som et vigtigt element. Dog efterlyses opfølgende møde omkring en måned efter studiestart, hvor der er mulighed for at reetablere

grupper og tale eventuelle problematikker igennem. Der opfordres også til, at der ved hver semesterstart er et arrangement, hvor studiegrupper bliver dannet på ny, da der ofte er behov for nye samarbejdspartnere, efter faglige interesser, senere i studiet eller fordi folk har forskellige prioriteter og "hastigheder" igennem studiet.

- Studiestartsarrangementet bliver opfattet meget positivt. De studerende føler sig godt modtaget. Men der efterlyses flere sociale arrangementer for de enkelte hold i månederne efter.

Konkrete forslag til forsøgsindsatser:

- Faciliterede faglige/sociale arrangementer i starten af 1. semester. Formål: at lære hinanden at kende via fagligt relaterede aktiviteter/"lege" (jf. Pilotprojekt på Pæd. Psyk. Forår 2009 – faciliterede tirsdagsbarer)
- Opfølgning på studiegruppefacilitering efter en måned og ved starten af andet semester.
- Studieprocessamtaler. Et værktøj til de studerende til at blive mere bevidste om studiemæssige barrierer mhp. at kunne håndtere dem. (Se evt. Hansen 2010)

## 3 Beskrivelse af de studerende

I dette kapitel vil vi fremstille en profil af de studerende både med udgangspunkt i hvordan de beskriver sig selv, men også ud fra, hvordan underviserne oplever studenterprofilen. Kapitlet bygger dels på en række faktuelle oplysninger fra spørgeskemaerne og dels nogle mere dybdegående analyser af vores fokusgruppeinterviews. Derudover trækker vi på data og analyser fra Juuls speciale (Juul 2010).

### 3.1 De studerendes motiver for at læse/tilgang til studiet

Igennem vores interviews har vi fået påvist, at studerende har vidt for forskellige tilgange til deres studie på DPU, herunder hvilke motiver de har for at læse, hvordan de oplever undervisning, vejledning og studiestøttende aktiviteter og hvordan de handler ift. de studiemæssige barrierer, de møder undervejs. Juul har i sit speciale beskrevet fire idealstudentertyper på DPU (Juul 2010:50). Vi vil nedenfor kort skitsere de fire typer, og hvordan vi ud fra vores empiriske materiale tænker, at DPU som uddannelsesinstitution med fordel kan tage disse studentertyper med i sine overvejelser i tilrettelæggelsen af vejledning, undervisning og studiestøttende aktiviteter. Idealtyperne er også værd at have i baghovedet, når rapportens forskellige analyser og diskussioner læses.

#### 3.1.1 Idealtipe 1: Den anvendelsesorienterede idealtipe

Denne idealtipe har enten valgt kandidatuddannelsen på DPU for at få et specifikt jobskifte eller for at få mere fleksible jobmuligheder. Det er vigtigt for denne type studerende at kunne se, hvad uddannelsen konkret kan føre til og derfor er det væsentlig at kunne se et formål med det faglige indhold, og der er fokus på, om det er anvendeligt. Den studerende er flittig og pligtopfyldende, men afhængig af en synlig pædagogik. Den studerende kan have svært ved at afkode de akademiske krav. Den studerende er ikke absolut ressourcestærk, men optaget af gode resultater og stiller store krav til sig selv. Denne idealtipe synes at være dominerende i både Juuls interviewmateriale og i denne undersøgelses. Det er samtidig dem, der mange gange oplever de største studiemæssige barrierer. Stress og en følelse af utilstrækkelighed kan føre til, at denne idealtipe opgiver studiet.

Når det gælder tilrettelæggelse af undervisning er det for denne studerende vigtigt at få meget konkret vejledning og information om, hvad der forventes af den studerende. Det gælder fx i forbindelse med kravene til en skriftlig opgave og idéer til det faglige indhold i studiegrupperne.

### 3.1.2 Idealtipe 2: Den impulsive idealtipe

Denne studerendes uddannelsesvalg er mere tilfældigt. Motivationen er mange gange, at vedkommende vil prøve noget nyt. Valget af studium udspringer af en umiddelbar interesse for faget, og den studerende har måske tilfældigt hørt om studiet. Den studerende har ikke sat sig ind i hvilke faglige krav, der stilles i en akademisk uddannelse, og bliver ofte overrasket over den teoretiske og metodiske vægtning. Derfor er den studerende afhængig af sit faglige potentiale. Denne type studerende arbejder ikke specielt målrettet og vil være sensitiv over for undervisernes negative kommunikation, da de ikke er bevidste om, hvad det er, de er gået ind til, hvilket kan øge tvivlen, om hvorvidt det er det rigtige valg.

For denne studerende er det hensigtsmæssigt med optagelsessamtaler. For nogle af den årsag at de kan fravælge studiet, og for andre kan det have den fordel, at de bliver mere bevidste om, hvad uddannelsen kræver. Juuls speciale viser netop at de studerende, der er mest bevidste om de studiemæssige barrierer, de kan møde, har nemmere ved at komme over dem. For denne type studerende kan det være godt med flere informationer i starten af studiet om, hvad der kan forventes undervejs.

### 3.1.3 Idealtipe 3: Den dannelsesorienterede idealtipe

Denne studerendes primære formål med uddannelsen er selvudfoldelse. For den dannelsesorienterede er det eksakte faglige indhold ikke væsentligt, men det er vigtigt, at viden lagres. Denne type lægger vægt på tid til fordybelse og efterspørger mere undervisning og samarbejde. Der kan hos denne type studerende være en bekymring for, hvorvidt uddannelsen har kvalitet nok pga. for lidt undervisning, samarbejde og tid til fordybelse. Den studerende har ikke nødvendigvis let ved at kode de akademiske krav, men gør sig umage for at lære det. Den studerende er derfor interesseret i den individuelle vejledning, hvor de kan komme tæt på forskerne. En fare for den dannelsesorienterede type er aldrig at blive færdig (eller være meget lang tid om det), enten fordi de vil søge mod yderligere selvudfoldelse eller fordi, tilegnelse af mere viden kan være en måde at få anerkendelse på i det akademiske felt.

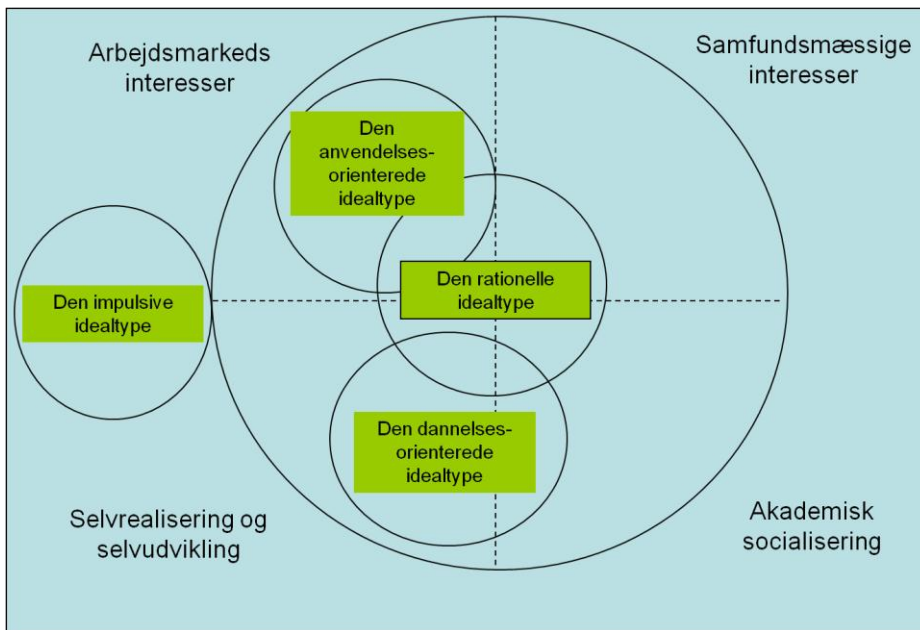
Denne idealtipe synes ikke at fylde meget i hverken Juuls empiri eller i denne undersøgelse, men disse studerende, kan man imødekomme ved at lave frivillige studiekredse, fagcaféer eller lunchtalks, som allerede bliver praktiseret på antropologi og filosofi. Man skal huske på ikke altid at sætte succeskriteriet efter antallet af studerende - et succeskriterium kan også være, at færre studerende får meget ud af disse tilbud.

### 3.1.4 Idealtipe 4: Den rationelle idealtipe

Motivet for denne type studerende er at blive akademiker. De studerende, som har en professionsuddannelse, har ofte ligget helt i top karaktermæssigt i deres tidligere uddannelse. Denne studerende har let ved at afkode de akademiske krav og er derfor ikke så usikker på den akademiske genre og finder selv nye "veje", hvis forventningerne er uklare. Dette gør bl.a. at denne gruppe studerende ikke er så afhængig af individuel vejledning. Disse studerende stiller store krav til det faglige niveau og de undervisningsmæssige rammer, da universitetet ses som den højeste uddannelsesinstans. Den studerende er ambitiøs, men inden for rammerne og forholder sig pragmatisk til om de lærer optimalt. *Den rationelle idealtipe* har de bedste forudsætninger for at kunne gennemføre uddannelsen (og på normeret tid), dels pga. en større erkendelse af de studiemæssige barrierer, erkender bl.a. kompleksiteten og forholder sig pragmatisk til det.

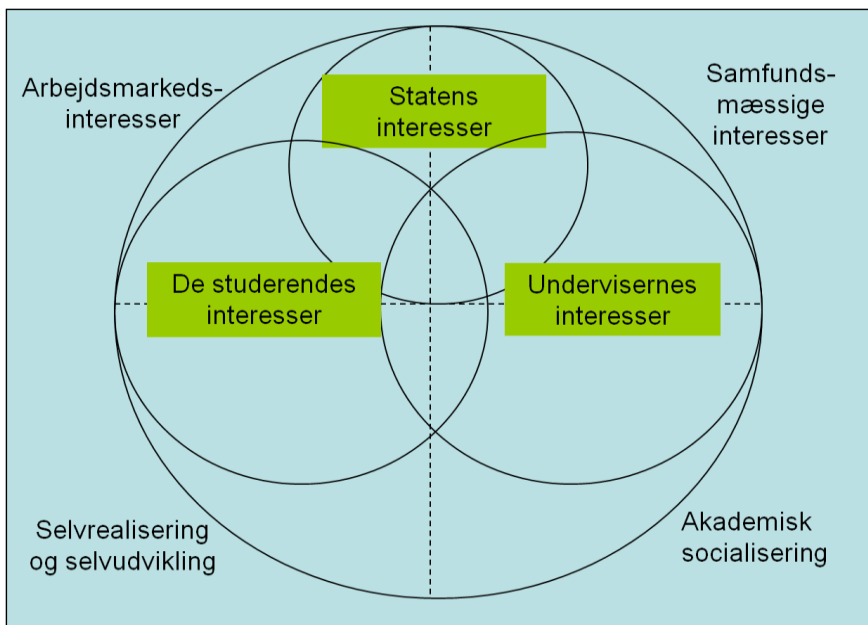
Denne studerende vil ofte klare uddannelsen uanset hvordan de undervisningsmæssige rammer er, men ville højst sandsynlig kunne have fået et langt større studieudbytte ved at undervisningsaktiviteternes kvalitet blev højnet. Denne studerende vil ofte blive væk fra undervisning og vejledning, hvis ikke den findes relevant og nødvendig for slutproduktet, som er *eksamen* eller hvis de ikke føler, at de lærer noget. For denne studerende ville det være givtigt at lave flere incitamentter til at komme til undervisningsaktiviteter, det kunne både være bedre sammenhæng mellem undervisning og eksamen, men det kunne også være flere faglige udfordringer for den studerende i undervisningsmæssige sammenhænge, fx studenterooplæg eller studiekredse.

Følgende figur viser de fire idealtyper ind i forhold til en række interessefelter. Disse er interessante i denne forbindelse, fordi de siger noget om baggrunden for de studerendes prioriteringer og holdninger til vejledning og undervisning. Dermed siger de også noget om de særlige problemstillinger den pågældende gruppering af studerende kan møde i undervisnings- og vejledningssammenhænge.



De fire idealtyper i forhold til forskellige problem- og interessefelter.

Juul (2010) og det empiriske materiale i denne rapport peger på, at i forhold til vejlederne accentueres disse positioner yderligere. Vejlederne vil ofte positionere sig mere entydigt i forhold til feltet "Akademisk socialisering", hvilket kan give nogle forskellige opfattelse af vejledning og undervisning i forhold til de studerende. Juul (2010) peger endvidere på, at dette kan henføres til en bredere – ofte historisk og filosofisk baseret – diskussion af kravene til de studerende og undervisningen på et universitet.



Undervisernes, studerendes og statens forskellige interessefelter



## 3.2 Fuldtid eller deltid

Langt de fleste studerende (83 %) i undersøgelsen betegner sig selv som fuldtidsstuderende. Der er en overvægt af kvindelige studerende, der betegner sig selv som fuldtidsstuderende (87 % versus 70 % af de mandlige studerende). Det er interessant at så mange betragter sig selv som fuldtidsstuderende, da gennemførelsesstatistikken på DPU viser, at kun 3 % gennemfører på normeret tid og ca. 27 % gennemfører inden for tre år (normeret tid + 1 år)<sup>2</sup> (au.dk). Det vil sige, at lige knap en tredjedel af de studerende bliver færdig inden for denne tidsramme.

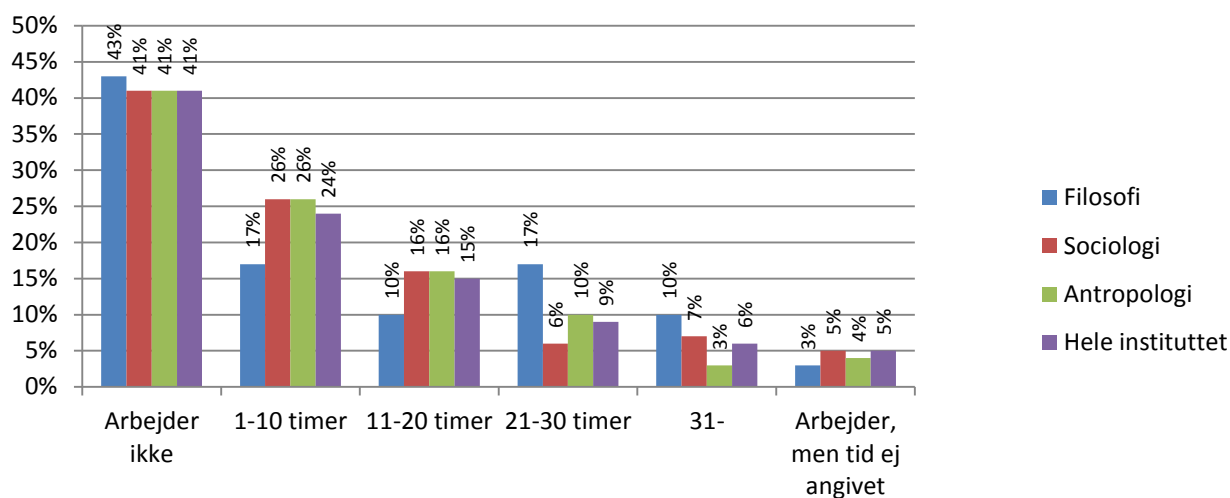
Dette kan der være flere forklaringer på. Dels kan det skyldes at mange studerende som udgangspunkt har forestillet sig at gennemføre på normeret tid, men af forskellige grunde møder barrierer, der får studiet til at trække ud. Blandt Juuls (2010) specialeinformanter havde at stort set alle som udgangspunkt forestillet sig at læse på normeret tid, men alle var trods det, allerede forsinkede i deres uddannelse (Juul 2009:93). Derudover kan det skyldes, at studerende definerer "fuldtid" som noget andet end at læse på normeret tid. Det kan fx være, at studiet er den primære beskæftigelse; det er et punkt vi vender tilbage til om et øjeblik.

Aldersmæssigt er den største andel af studerende mellem 25 og 29 år (47 %). Dernæst kommer de 30-34-årige (19 %) og de 35-39-årige (17 %). 18 % af de studerende er 40 år eller ældre og blot 3 % er yngre end 25 år. Studiemæssigt kan det konstateres, at desto yngre den studerende er, desto større er chancen for at den studerende betegner sig selv som fuldtidsstuderende. Blandt de 25-29-årige studerende betegner 89 % sig selv som fuldtidsstuderende. Denne andel falder til henholdsvis 85 % blandt de 30-34-årige og til 69 % blandt de 35-39-årige.

Med til dette billede hører at selvom hovedparten ser sig selv som fuldtidsstuderende, så har 59 % af de studerende alligevel et erhvervsarbejde ved siden af deres studium. Og her er tendensen at andelen, der har et erhvervsarbejde ved siden af studiet, mindskes svagt med den studerendes alder. Samlet set indebærer disse tal, at 41 % af de studerende rent faktisk har studiet på DPU som deres centrale og eneste beskæftigelse. Som det kan ses i nedenstående tabel har 24 % af de studerende, som arbejder, under 10 timers arbejde pr. uge. Dvs. kun 35 % af de studerende arbejder mere end 10 timer om ugen ved siden af studiet. Studerende fra filosofi skiller sig lidt ud ved at have lidt flere arbejdstimer end andre studerende. Til gengæld er det den studieretning, hvor der er flest, som slet ikke arbejder.

---

<sup>2</sup> Opgjort for studerende der startede i 2007 - ([http://www.au.dk/om/profil/nogletal/gennemfoert/gennemfoert\\_kand/#c1](http://www.au.dk/om/profil/nogletal/gennemfoert/gennemfoert_kand/#c1))



**Figur 2. Studerendes erhvervsarbejde ved siden af studiet – angivet i arbejdstimer pr. uge**

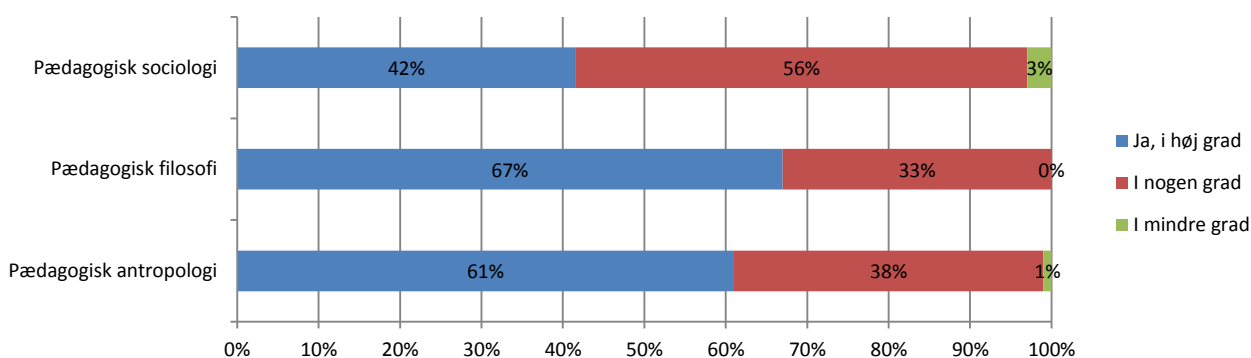
Omkring halvdelen (46 %) af de studerende i undersøgelsen har hjemmeboende børn, og 2/3 af de studerende er i et forhold eller er gift. Ud af de studerende, der har hjemmeboende børn, angiver 21 % at de læser på deltid. Dette tal ligger på 14 % for de studerende, der ikke har hjemmeboende børn. De studerende, der har børn, deltager i lidt mindre omfang i studiegrupper (65 % v. 76 %). Til gengæld arbejder de også i mindre grad ved siden af studiet end dem, der ikke har børn (41 % v. 74 %). Dvs. studerende med børn kompenserer tidsmæssigt ved i højere grad at vælge studiegrupper og erhvervsarbejde fra.

### 3.3 Studieglæde

Vi vil også kort se på de studerendes vurdering af, om de i det store og hele er glade for at studere på DPU. Overordnet set er der tale om en ganske positiv tilbagemelding i forhold til dette. Over halvdelen af de adspurgte studerende (52 %) er i høj grad glade for at læse på DPU. En næsten lige så stor andel (46 %) er en anelse mere forbeholdne og finder i nogen grad, at de er glade for at læse på DPU. Der ses ingen forskel på denne vurdering i forhold til køn, selvvalgte faglige standpunkt og eventuelt studiegruppe aktivitet.

Figur 34 peger på, der er variation i forhold til de forskellige studieretninger. Det er i særlig grad sociologi, der skiller sig ud ved, at der er færre studerende, som i høj grad er glade for at læse på DPU; her betegner den største andel af studerende sig som værende i nogen grad tilfredse, hvor tyngden hos antropologi og filosofi er i gruppen, der finder at de i høj grad er tilfredse med at være studerende på DPU. Der kan være mange årsager til denne forskel, hvilket undersøgelsen ikke direkte har fokuseret

på. Dog peger analyser af vores interviews på, at der er enkelte moduler (OU1 og OU2) på pædagogisk sociologi som er genstand for megen frustration blandt de studerende. Problemet er følgende: 1) indhold og læringsmål er meget brede, 2) manglende sammenhæng mellem undervisning og eksamen, 3) for mange undervisere er involveret i fagene og de studerende oplever manglende konsensus blandt undervisere og vejledere ift., hvilke krav der bliver stillet til eksamen. I denne forbindelse kan det nævnes, at det fremstår som om et tæt samarbejde blandt involverede undervisere og vejledere har stor betydning for de studerendes positive oplevelse af modulet.



**Figur 3. Figuren viser de studerendes vurdering af, hvorvidt de generelt er glad for at læse på DPU. Fordelt på de 3 uddannelsesretninger. N=212**

Samlet er der dog tale om en generelt positiv vurdering af studierne på DPU. Det er meget få, der i mindre grad er glade for studierne på DPU. Det kan selvfølgelig indvendes, at var den studerende ikke glad for studierne, så ville de formentlig afbryde deres studier, og dermed ikke være repræsenteret i dette materiale. Det er formentlig også tilfældet for nogle, men for væsentlige dele af studenterpopulationen (professionsbaggrund) er der kun få andre muligheder end DPU, hvis de ønsker en kandidatgrad. Denne gruppe af studerende må dog samtidig formodes at have en indre motivation for uddannelsen, da de har en erhvervskompetencegivende uddannelse i forvejen. Dette kan gøre, at man som studerende føler det som et privilegium at kunne studere og derfor "skal" være glad.

I det næste afsnit vil vi tage denne diskussion et skridt videre og se på de studerendes eventuelle overvejelser omkring at droppe ud af deres studier på DPU.

### 3.4 Overvejelser om ophør af studiet på DPU

Et væsentligt element, i denne beskrivelse af de studerende og deres studieliv på DPU, er, om de har overvejet at stoppe deres studium på DPU. Det vil vi se nærmere på i dette afsnit. Det er værd at be-

mærke, at disse tal kun indeholder de studerende, som har eller har haft overvejelser om at stoppe på DPU. De studerende, der rent faktisk har stoppet deres studium indgår ikke i den kvantitative undersøgelse.

Som det fremgik af det foregående afsnit var der tilsyneladende en udbredt generel tilfredshed med studierne på DPU. Men selvom der er en generel tilfredshed med studierne, er det stadig omtrent hver fjerde (27 %) studerende, der i løbet af vedkommendes studietid har overvejet at stoppe. Der er ikke signifikant forskel i relation til studieretning, køn, alder og evt. aktivitet i studiegruppe. Derimod er der en række – måske forventelige – risikofaktorer i denne forbindelse – såsom den studerendes faglige standpunkt (herunder vurderingen af studiets sværhedsgrad) og den generelle glæde ved at studere på DPU.

Ses der fx på andelen, der har overvejet at stoppe, i relation til deres vurdering af, hvorledes de oplever sværhedsgraden af studiet, har 50 % af dem, der oplever, at studiet er meget svært, også overvejet at stoppe. Denne andel falder til 33 % blandt dem, der synes studiet er svært og til 20 % blandt dem, der finder at sværhedsgraden er tilpas. Andelen stiger en anelse blandt de (meget få), der oplever at studiet er let. Samme mønster træder frem, når man ser på andelen, der overvejer at stoppe i relation til deres selvvaluerede faglige niveau. Blandt de studerende, der vurderer sig selv som værende over middel faglig set, har omkring hver sjette (18 %) overvejet at stoppe. I den store gruppe af studerende, der vurderer sig selv som værende middel faglig set, er det 29 %, altså lige knap en tredjedel, der har gjort sig disse overvejelser. Endelig 80 % af de studerende, der beskriver deres faglige niveau som under middel, overvejet at stoppe.

Dette peger på, at de studerende, som har det sværest ved studierne og som oplever at være svagest fagligt funderet, også er dem, der oftest overvejer at stoppe studierne på DPU. Det betoner dermed også vigtigheden i, at denne gruppe nås i undervisnings- og vejledningsmæssige kontekster.

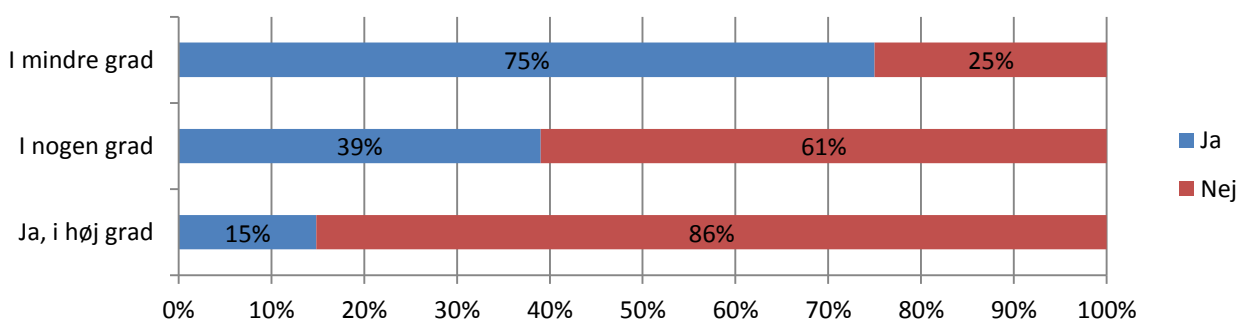
Netop denne sidste bemærkning stilles der spørgsmålstejn ved, hvis vi skifter til vejledernes perspektiv. Her stiller vejledere spørgsmålstejn ved, hvor stor en indsats man bør gøre for at imødekomme denne gruppe af studerendes behov. Blandt de interviewede undervisere er der ikke absolut enighed i, at alle studerende bør gennemføre. Nogle mener, at det er godt at dem, der ikke egner sig falder fra. Nogle oplever det også som værende problematisk, at de studerende overhovedet har fået adgang til studiet. Det kommer fx til udtryk i følgende citat:

Jeg synes det er uhensigtsmæssigt...[...].at vi ikke har nogle optagelseskriterier. Det kunne handle om en samtale med en studievejleder som siger: "at det her involverer, at du kan læse engelsk fx og at du kan skrive" ...en begrundet ansøgning, hvor man kan se, hvor folk er henne efterfulgt af en samtale med en studievejleder...[...].et andet problem er, at nu sidder jeg med opgaver fra stu-

derende som skal i gang med deres selvstændige del af deres studie, og jeg kan se, at de har simpelthen så svært ved at skrive, og hvilken underviser skal tage den samtale med den studerende, når de [studerende] først er kommet ind?

Denne underviser mener, at det er et problem, at studerende nogle gange når langt hen i studiet, før nogle taler med dem om, at studiet måske er et forkert valg, hvis der overhovedet er nogle, der taler med dem om det, da der tilsyneladende ikke er nogen praksis for dette. Problemet ses også blandt nogle af de frafaldne studerende i Juul 2010, som tilkendegiver, at de synes det er ærgerligt, at de ikke fik en bedre vejledning inden de startede på studiet, for hvis de havde vist hvad studiet indebar, ville de aldrig være startet (Juul 2010).

Også glæden eller manglen på samme, er forbundet til overvejelser om eventuelt stop på DPU. Figur 4 viser andelen, der har overvejet at afbryde deres studium på DPU i relation til, hvor glade/ikke-glade de er for studiet.



**Figur 4. Viser andele, der har overvejet at stoppe (ja) i relation til, hvor glad vedkommende er for studiet på DPU. N=211**

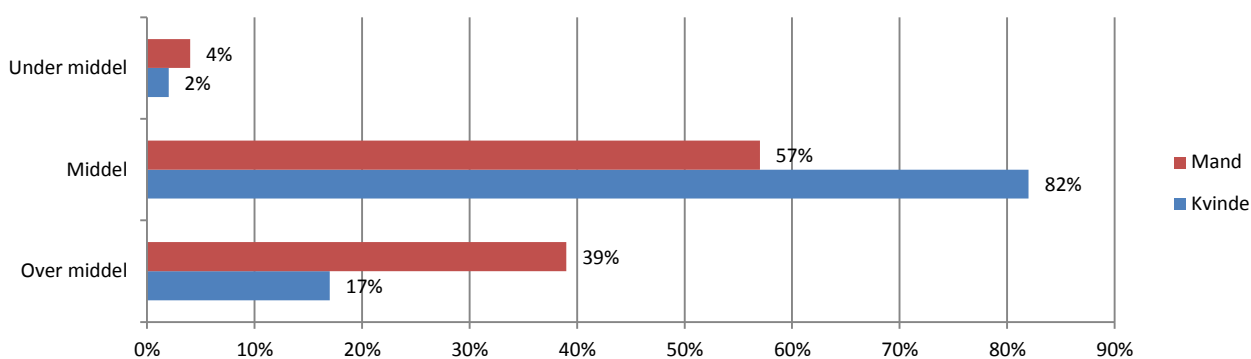
Ikke overraskende er der langt flere studerende, som har overvejet at stoppe, som samtidig ikke er særlig glade for at læse på DPU. Dette kan indikere at det ofte er studiemæssige faktorer, der får studerende til at overveje at droppe studiet og i mindre grad udefrakommende faktorer, som fx økonomi.

### 3.5 Oplevelse af det faglige niveau og studiernes sværhedsgrad

I dette afsnit vil vi se på, hvordan de studerende vurderer deres eget faglige niveau og hvordan de oplever sværhedsgraden af studierne. Desuden vil vi med udgangspunkt i de kvalitative interview vise, hvordan studerende oplever underviserens forventninger til dem, lige såvel som vi vil vise, hvordan underviserne ser på de studerendes forudsætninger.

### 3.5.1 De studerendes vurdering af deres eget faglige niveau

Mht. det faglige niveau beskriver de fleste (76 %) af respondenterne i undersøgelsen sig som værende "middel". 22 % beskriver sig selv som værende faglig set over middel, mens kun 2 % af de studerende beskriver sig selv som værende under middel. Der er ikke forskel på de studerende på de tre studier i denne forbindelse. Figur 5 viser de studerendes faglige vurdering, fordelt på køn.



Figur 5. De studerendes selv vurderes faglige standpunkt, fordelt på køn. N=209.

Figur 5 peger endvidere på, at der er en tendens til at de mandlige studerende, i højere grad end deres kvindelige kollegaer, vurderer, at de faglig set befinder sig over middel. Overraskende nok er der også forskel i relation til, om de studerende studerer på deltid eller på fuld tid. Blandt dem, der studerer på deltid, finder 34 %, at de faglig set er over middel, hvor den tilsvarende andel blandt de fuldtidsstuderende er 19 %. Der er ingen statistisk relation til evt. deltagelse i studiegruppe og det selv vurderede faglige standpunkt.

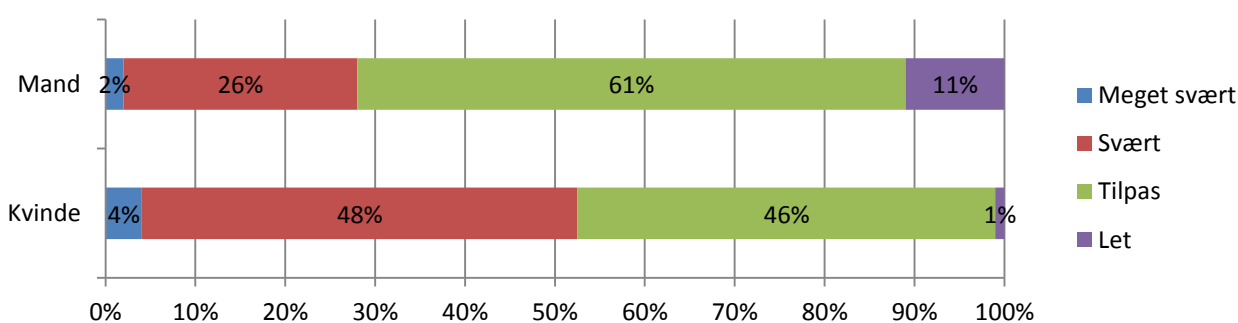
En årsag til at mange studerende vurderer sig selv til at være middel eller over middel kan antages at skyldes, at mange studerende i tidligere studieforløb har været blandt de bedste, og at de derfor forventer fortsat at være det. Sådan udtrykker en studerende, der startede i 2007 det fx:

Når man tænker på, hvad det er for nogle folk, der søger ind, hvis det primært er elitestuderende, folk, der har fået høje karakterer før de kommer ind, så har de også en forventning om, at det skal de fortsætte med. Det kan jeg også se ved mig selv, ikke at jeg har været super-elitestuderende, men jeg har fået gode karakterer [10,5 i gns. – red.] på seminarieret og så har jeg også en forventning om, at det skal jeg fortsætte med. (stud. pæd. ant. 2007 – Jul 2010)

En anden årsag kunne være, at de studerende faktisk oplever, rent karaktermæssigt, at klare sig over middel. Ifølge fakta om uddannelserne lå DPU's karaktergennemsnit i 2008 på 8,04 (dpu.dk), hvilket må anses at være over middel på karakterskalaen.

### 3.5.2 De studerendes vurdering af studiernes sværhedsgrad

Vendes blikket videre mod de studerendes oplevelse af sværhedsgraden af studiet, er der generelt set en samlet tendens til at lidt under halvdelen af alle de studerende (47 %) finder, at sværhedsgraden er svær eller meget svært. Den anden halvdel (50 %) af de studerende finder sværhedsgraden af studiet tilpas, mens det er meget få (3 %), der finder at sværhedsgraden er for lav. Denne vurdering ændres ikke, når det sættes i relation til, hvornår de studerende er begyndt på studiet. Derimod er der forskel i relation til køn, hvor mændene i højere grad end de kvindelige studerende vurderer studiet som værende let eller tilpas i sværhedsgrad. Figur 6 viser henholdsvis de kvindelige og mandlige studerendes vurdering af studiets sværhedsgrad.



Figur 6. De studerendes vurdering af sværhedsgraden af deres studium, fordelt på køn. N=204

Mændene vurderer i større udstrækning end kvinderne studiet som værende enten tilpas eller let i sværhedsgrad. Og det er i særlig grad sociologi, der vurderes som værende tilpas eller let. Vores undersøgelse viser ikke om mændene har højere kvalifikationer end kvinderne, men andre undersøgelser (fx Scharling 2008) om køn og deres selv vurdering viser, at mænd er tilbøjelige til at vurdere deres evner højere end kvinder, hvilket også kan være forklaringen her. I et af fokusgruppeinterviewene, hvor der kun var mandlige deltagere, var der en generel opfattelse af, at niveauet på nogle af modulerne ikke er særlig højt, fx:

Metodefaget vi lige har haft... de 9. klasser jeg har, de ville kunne have forstået 75 % af det fag. Til sidst var der noget matematik, hvor de fleste stod af, men ellers har det været logisk. Ikke kedeligt men ikke overraskende. Det er ikke universitetet. Vi taler på 2. g. niveau. OU2 var samfundsfag, bare på engelsk...[.]. til PST var jeg nødt til at komme herud, ellers var jeg helt på månen. Der synes jeg virkelig det var højt niveau. (stud. pæd. soc. 2010)

I og med at forsvindende få studerende oplever niveauet som meget svært, kan det antages, at det ikke kun er sværhedsgraden af studiet, der skaber barrierer for gennemførelse. En anden ting, som figur 3 og 4 kan pege på, er, at selvom mange vurderer studiet som svært, behøver det ikke være en barriere, da de studerende samtidig vurderer deres faglige standpunkt som middel eller derover. De kvalitative

interviews viser, at der er meget stor forskel på, hvordan man opfatter studiets sværhedsgrad. Hvordan niveauet opleves afhænger dels af idealtype (jf. Juuls speciale), herunder motiver for valg af uddannelse og tilgang til studiet, og dels af konkret uddannelsesbaggrund. Derudover har forventningerne til studiet betydning.

Nogle studerende har lave forventninger til det faglige niveau og bliver overraskede over hvor meget, der kræves, fx siger en studerende: *"..det ry studiet har, gør at folk tænker:" DPU – det kan jeg sagtens det er jo venstrehåndsarbejde. Det er ikke et rigtigt universitet".* (Stud. pæd. Soc. 2010). De studerende i denne fokusgruppe mente, at nogle studerende har en urealistisk forestilling om, hvor lidt tid man behøver at bruge på studiet, og derfor ikke har indrettet deres øvrige liv efter, hvad der kræves af tid. Ifølge de interviewede studerende får denne type studerende *" enten [...] ikke særlig meget ud af det eller også er de stoppet"* (stud. pæd. soc. 2010). Dette bliver også bekræftet i Juul's speciale, jf. den impulsive idealtype, som ikke har sat sig ind i hvad studiet indebærer (Juul 2010).

Andre studerende har tårnhøje forventninger fx:

Da jeg startede der havde jeg enormt høje forventninger til det, for det [universitetet] er jo den højeste uddannelsesinstitution. [...] Og der havde jeg enormt høje forventninger til underviserne, for de besad jo en uendelig stor viden og at de bare kunne svare på alt, men det kunne de jo så bare ikke. Altså, de var jo bare mennesker, så meget vidste de jo heller ikke. De havde en sådan et snævert område som de vidste rigtig meget om. (Stud. Pæd. Soc. 2007- Juul 2010)

Når virkeligheden i disse tilfælde ikke lever op til forventningerne kan det betyde, at studerende bliver i tvivl, om det er det rette studie. En studerende på Pædagogisk antropologi overvejede at flytte tilbage til KU, fordi hun synes, kravene til de studerende er for lave, hvilket blandt andet kom til udtryk i forbindelse med de studerendes analysepapirer, hvor de skulle *"lave redegørelser i stedet for analyser. Jeg tænker; er det sådan vi er? Vi er bedre end det! Det er en undervurdering af kompetencer uanset, hvor folk kommer fra.* Den studerende uddyber: *" det virker faktisk ekskluderende, man tror det er inkluderende, men det virker ekskluderende på mig".* Det gjorde, at hun meldte sig fra eksamen: *"Jeg melder fra min eksamen fordi jeg bliver talt ned til og der bliver sagt "nu tager vi det ned på dette her niveau, for I kan ikke andet". Jo vi kan – lad os løfte det i flok! I januar gik det jo rigtig godt for mange"* (Stud. pæd. Ant 2010).

Som den studerende siger her, handler hendes tvivl om det rette studie ikke kun om niveauet, men også om de italesatte lave forventninger, som hun oplever, at underviserne har til de studerende.



### 3.5.3 De studerendes oplevelse af underviserens forventninger til de studerende

Det er et gennemgående tema i dette interviewmateriale, at studerende oplever, at der er en diskurs på DPU om, at studerende med professionsbaggrund ikke er lige så kvalificerede til at gå på universitetet, som studerende med en universitetsbachelor. Dette kan underbygges af analyserne i Juuls speciale (Juul 2010). De studerende mener dels, at deres kompetencer og erfaring fra arbejdslivet bliver undervurderet og dels, at der bliver talt ned til dem pga. deres manglende akademiske forudsætninger. En studerende med pædagogbaggrund formulerer det således:

Man får af vide fra starten at, uha, nu er det universitetet. Nu skal vi skrive akademisk. Man skal oppe sig, får man af vide, i lidt for høj grad, som om det er et guddommeligt stadie. Vi har lavet opgaver før. Niveauet er klart højere, men det er de samme ting, man skal gøre med at analysere og bruge referencer. Man fik det af vide for meget i starten, ”man skulle ikke tro man var noget-agtigt”. Stedet har en forudindtaget holdning om, at de der kommer, skal sgu tage sig sammen, fordi vi ikke har en universitetsbachelor. Det er fint nok, men vi behøver ikke at høre det hele tiden. Som om vi er dummere fagligt. Det oplevede jeg lidt. (stud. pæd.soc. 2010)

Denne studerende mener, at universitetet får en ophøjet status hos underviserne, og at der bliver talt til de studerende, som om de er mindre intelligente end andre universitetsstuderende.

En fokusgruppe taler om, at opfattelsen af, at DPU-studerende er anderledes end andre universitetsstuderende, er noget DPU selv iscenesætter:

På DPU får man at vide, at vi ikke er lige så dygtige som på det rigtige universitet (peger hen på AU)...[...]. Og det er her, vi får det at vide, det er ikke af dem, der går på universitetet. Det er sådan noget der kører på DPU og som underviserne siger. Og så oplever du vejledning: ”nu skal I lære at skrive akademisk” ...[...].det fortsætter på 2. semester. (Stud. pæd. soc. 2010)

De studerende synes især det er problematisk, at det ikke kun er noget, der bliver sagt i starten af studiet, men at det er noget, der fortsætter.

En studerende med en universitetsbachelor fra idéhistorie og sociologi fra AU underbygger denne iscenesættelse med sine erfaringer efter at have arbejdet sammen med andre DPU-studerende:

Det er en lidt mærkelig situation, når man starter...[...]. Jeg synes niveauet var meget højt [blandt medstuderende på DPU]. Den måde der bliver talt på; at folk ikke kan skrive opgaver, det synes jeg ikke, er det, jeg oplever. Jeg vil netop sige, at jeg synes niveauet ER det samme. (stud. pæd. soc. 2010)

En anden studerende med universitetsbachelorbaggrund oplever, at de medstuderendes kompetencer bliver undervurderet:

De studerende, der er her, har kompetencer, som bliver undervurderet. Både af mig selv og af underviserne. Derfor har jeg følt, at der bliver talt ned til folk. Det er jo ikke nødvendigt, for det er superkvalificerede folk med en faglighed, der måske bare skal formuleres på en anden måde. Det skal underviserne gøre sig klart. (stud. pæd. ant. 2010)

Samme studerende synes samtidig, at der bliver talt hen over hovedet på de studerende, der kommer fra en universitetsbachelor:

Der kan sidde 5-10 universitetsbachelorere, som man taler forbi eller ned til, som ikke er pædagoguddannet eller kommer med andre baggrunde. Hvis man optager dem som en del af målgruppen må man tage højde for dem. Jeg har tænkt på at flytte tilbage til institut for antropologi, for det gider jeg ikke være en del af. (stud. pæd. ant. 2010)

De studerende er dog bevidste om, at mange kommer med nogle andre forudsætninger og det synes de, der skal tages hensyn til. Niveauet skal dog ikke sænkes, men der skal være nogle studiestøttende tilbud i løbet af studiet, som kan afhjælpe springet fra professionsuddannelse til universitet.

De fleste studerende efterlyser et obligatorisk suppleringsforløb for alle studerende med professionsbaggrund. I en række tilfælde handler det om, at kunne få en blødere overgang til universitetsstudierne:

Jeg kontaktede dem herude [på DPU] og spurgte, om jeg kunne tage det [suppleringsuddannelsen]. De sagde; "du har en professionsbachelor, hvorfor vil du det?" Jeg tænkte, det kunne være en hjælp for mig at få en lempelig overgang. "Du kan søge studienævnet om lov". Okay, hvis jeg ligefrem skal søge om at få lov. Bagefter; jeg ville ønske at jeg havde haft den supplerings." (stud. pæd. soc. 2010)

En fokusgruppe taler om de studerende, der har gået på suppleringen: "*Dem, der fra suppleringen. De sad jo tilbagelænet med deres kop kaffe i starten. De var helt rolige. De havde jo været i alle de her situationer og var sådan lidt mere med*" (stud. pæd. soc. 2010). En anden gruppe har samme opfattelse: "*..dem, der har taget supplerings, de føler virkelig, at de har fået noget ud af det. Jeg kan tydeligt mærke forskel på dem, der har haft supplerings og dem, der ikke har*". (stud. pæd.soc. 2010). I denne forbindelse diskuterede gruppen om pædagoger har svagere akademiske forudsætninger. Der er enighed om, at det generelt er sådan, men at det er meget individuelt, hvordan man er rustet, så der menes, at det ikke kun afhænger af hvilken professionsbaggrund man har, men også af individuelle forudsætninger.

### **3.5.4 Undervisernes oplevelse af de studerendes faglige niveau**

Det er tilsyneladende en udbredt opfattelse blandt underviserne, at de studerendes akademiske forudsætninger generelt ikke er gode nok til kandidatniveau, fx:

De har nærmest ikke nogen undervisning i pædagogik og psykologi [på professionsuddannelserne], de kan måske være bedre på det fagdidaktiske, men de har ingen forudsætninger. Og så kommer de direkte ind her på kandidaten og skal regnes for at have en bachelor, hvilket de ikke har! (underviser, pæd. fil)

Flere undervisere påpeger samtidig at de studerende fra professionsuddannelserne kommer med stadig ringere forudsætninger pga. nedskæringer på professionsuddannelserne.

Nogle undervisere lægger dog vægt på, at der er meget stor forskel på de studerendes kvalifikationer. Hvor *"mange kan selv og er virkelig dygtige, hvor der er andre, der skal have hjælp hele tiden i detaljer – de skal skrive om hele tiden"* (underviser, pæd.fil). En anden underviser, som selv har en professionsbaggrund synes, der bliver fokuseret for meget på dem, som har svage forudsætninger:

Hvis man undersøger de faglige kompetencer de studerende kommer med, så er der flere grupperinger i det. Det kommer an på hvor vi ligger fokus, om vi lægger mærke til dem, der klarer sig dårligere eller om vi faktisk lægger mærke til, at der er nogle, der rent faktisk klarer sig godt. Det bliver meget hurtigt stereotyp. Hvis man sætter forventningerne op, gør opmærksom på, at her skal der dælmæ læses, for du kan kun citere fra en bog, som du har læst, og det går ikke at fordybe sig i to sekundære bøger og gå til eksamen. Hvis man er meget tydelig omkring det, så indfrier de forventningerne. (underviser, pæd. soc.)

Det er denne undervisers erfaring, at hvis man sætter tydelige krav og høje forventninger, så klarer de studerende det som udgangspunkt godt. Underviserens fokusering på de studerendes manglende forudsætninger kunne også antages at hænge sammen med en frustration over, at det er mere pædagogisk krævende, at skulle arbejde med en studentgruppe, der er vant til en anden tilgang til det faglige stof. Det kommer fx til udtryk på følgende facon: *"..vi [har] også nogle studerende, som ikke er fagligt svage, men hvad kan man kalde dem? ... ikke så akademisk skolet. Og derfor skal man ind i noget ekstra skoling og det synes jeg er sejt og svært.."* (underviser, pæd. ant.).

Sidst bør man også nævne, at det måske ikke er unormalt, at undervisere/lærere kritiserer de studerende/eleverne for ikke at være gode nok. Som en underviser formulerer det, så er der *"altid et krise-tegn. I alle de år jeg har været med, der har man har altid skældt ud på de studerende, der er for dumme"* (underviser, pæd. ant.).

### 3.5.5 Opsamling

Der er således en uoverensstemmelse mellem de studerendes oplevelser af egne forudsætninger og det underviserne giver udtryk for. De studerende oplever generelt sig selv som kompetente til at gå på kandidatuddannelsen, hvilket i og for sig ikke er underligt, da de formelt har opfyldt de kvalifikationer,

der kræves for at få adgang til uddannelsen. Flertallet af de interviewede studerende oplever også at kunne leve op de krav, der stilles på uddannelsen, selvom det opleves som mere eller mindre udfordrende.

Underviserne mener generelt ikke, at studerende med professionsbaggrund har gode nok kvalifikationer til at få adgang til kandidatuddannelserne. Både karaktergennemsnit og gennemførelsestal viser dog, at der rent faktisk er mange studerende, som har gode forudsætninger for at gennemføre en kandidatuddannelse, selvom de har en professionsbaggrund. Dette peger på, at der måske er andre faktorer end uddannelsesbaggrund, der er afgørende for, om en studerende er kompetent til at gennemføre en kandidatuddannelse på DPU. Her kunne man forestille sig at en optagelsessamtale eller optagelsesprøve kunne være en løsning ift. at DPU får optaget studerende med de rette kompetencer.

Da dette er et politisk spørgsmål uden for undervisernes direkte rækkevidde, kunne man spørge til om man ikke i stedet bør fokusere på, hvordan man kan tilrettelægge studierne, så man bedst muligt møder de studerendes forudsætninger og samtidig tage udgangspunkt i, at man har en motiveret studentermasse, som har en stærk faglig selvopfattelse.

Dog er der blandt både studerende og undervisere enighed om, at der, for professionsuddannede, burde være en form for supplerings-/indslusningsforløb inden start på kandidatuddannelsen, som er et tilbud til alle. Det kunne eventuelt laves som et selvbetalt sommerskoleforløb.

I næste kapitel vil vi se på, hvordan de studerende og deres vejledere oplever vejledningens karakter, og hvilket problemfelter disse to grupper typisk oplever i forbindelse med vejledningen.

## 4 Vejledningen

I dette kapitel vil vi gennemføre en analyse og diskussion af vejledningens karakter på pædagogisk sociologi, antropologi og filosofi. I analysen vil vi arbejde med to perspektiver. For det første vil vi tage fat i de studerendes oplevelse af vejledningen og for det andet vejledernes perspektiv på vejledningen. Dermed kan vi beskrive, hvorledes vejledningen opleves fra disse to perspektiver. Dette dobbelte perspektiv tillader os samtidigt, at se områder, hvor de studerende og vejlederne måske går galt af hinanden.

### 4.1 Kvaliteten af vejledningen generelt

De studerende har gennemgående en positiv vurdering af vejledningen. Hovedparten af de studerende finder at kvaliteten af vejledningen er høj (45 %) eller medium (46 %). Det er således en gennemgående positiv vurdering, som peger på, at kvaliteten af vejledningen på DPU tilsyneladende er tilfredsstillende for de fleste studerende.

Der er en sammenhæng mellem vurderingen af kvaliteten af vejledningen og de studerendes vurdering af uddannelsens sværhedsgrad. De studerende, som oplever, at uddannelsen er svær, vurderer generel kvaliteten af vejledningen højere end de studerende, der finder, at uddannelsen er let. Det peger således på, at vejledningen fungerer bedst for de studerende, der må formodes at have mest behov for denne, hvilket også må betegnes som overordentlig positivt.

Det er også en vurdering, der understøttes af den officielle registrering<sup>3</sup> af klager over vejledning og eksamen på DPU (se bilag 4), da der stort set aldrig officielt klages over vejledning.

Ovenstående er værd at have i erindringen, når de følgende analyser i dette kapitel læses – i udgangspunktet er de studerende positive i deres vurdering af den generelle vejledning på de tre uddannelser. Der, hvor der ifølge de kvalitative interviews, er størst utilfredshed er ift. klarhed over vejledningens rammer, og at studerende i nogle tilfælde oplever, at blive tilbudt minimal eller ingen vejledning. Dette vil vi uddybe i følgende afsnit.

---

<sup>3</sup> Dog skal det nævnes at studerende godt kan være utilfredse uden at klage, hvilket vi vender tilbage til i afsnit 4.10.

## 4.2 Vejledningens rammer

I den kvantitative undersøgelse er de studerendes vurdering af det generelle informationsniveau om vejledningens rammer meget blandet. I udgangspunktet finder hver fjerde studerende (25 %) ikke, at de har modtaget information på dette område. Yderligere 28 % oplever den information de har modtaget som værende enten utilfredsstillende eller meget utilfredsstillende. Den største andel af studerende – 47 % - oplever, at den generelle information om vejledningens rammer har været tilfredsstillende. Meget få – 2 % - finder denne meget tilfredsstillende. Det tegner et billede af, at den generelle information til de studerende omkring vejledningen og dens rammer, foregår med spredt fægtning, hvilket gør det tilfældigt om de studerende får information eller ej. Hvis de studerende modtager denne information finder de fleste den tilfredsstillende.

De interviewede studerende på alle uddannelser efterlyser nogle klare retningslinjer for, hvad de kan forvente af vejledningen på hvert enkelt modul, som det formuleres meget rammende af denne studerende:

I virkeligheden er det problematisk, at de eneste rammer som folk ikke er enige om, er rammerne for vejledning..[...] alle vejlederne er uenige og har forskellige syn på det ene og det andet – det synes jeg da er problematisk. (stud. pæd. soc. 2010).

De oplever både, at der er uklarheder ift. 1) vejledningstiden, 2) vejledningsmåden og 3) vejledningsprocessen. En studerende fortæller her om sin første vejledning på pædagogik antropologi:

Min vejledning var to gange 15 min over telefon. Det var det, jeg fik. Jeg vidste ikke, hvad kutymen var og jeg vidste heller ikke, hvem hun var. De første 15 min var inden jeg havde fået emne. Hun sagde, at jeg skulle sende det jeg havde. Det troede jeg ikke, at jeg måtte, men det måtte jeg så godt..[...].. Så ringede hun efter et par dage, hvor jeg så fik 15 min. Det var det der var til rådighed. Men jeg vidste ikke, hvad der var til rådighed, men nu er jeg klogere. (Pæd. Ant. 2010)

Den studerende efterlyser her både mere oplysning i forhold til hvor meget vejledningstid, der er til rådighed og vejledningsmåden, dvs. om det er ansigt til ansigt eller om det er over telefon. Vedkommende tilføjer efterfølgende, at det var underligt, at skulle vejledes i telefonen af én han ikke vidste, hvem var eller aldrig havde mødt før. Desuden var han i tvivl om, hvordan processen skulle foregå. Han fandt senere ud af at han kunne have krævet mere vejledning.

De studerende oplever generelt, at der er meget stor forskel på hvordan vejledningen foregår og hvor meget tid der er til rådighed:

..men mht. vejledningens rammer er der stor forskel. Inden for samme fag og eksamensopgave, nogen får meget mundtligt vejledning og andre får to linjer tilbage i en skriftlig vejledning. Jeg mener, der bør eksistere konsensus ift.; hvordan er vejledningsfasen? (Pæd. Soc 2010)

De studerende giver klart udtryk for at kvaliteten i vejledningen afhænger af den tid vejlederen bruger på den studerende. Udover det faktum at nogle får en mindre god vejledning, betyder de ulige vilkår også, at der opstår en splittelse mellem de studerende. Den ene fokusgruppe talte om, at den store forskel på vejledningspraksis i efteråret resulterede i en dårlig stemning på holdet fordi, *"det ene hold følte sig snydt og det andet heldig..[..].. Man følte sig uretfærdigt behandlet"*(stud. pæd. ant. 2010).

De studerendes forklaring på de forskellige vilkår er, at underviserne ofte har for travlt, og at nogle undervisere ikke prioriterer vejledningsopgaven. Fx siger en studerende: *"De snakker hele tiden timer. Jeg er sgu ligeglad med timer, jeg vil bare have vejledning"* (stud. pæd. ant 2010) . Når underviserne italesætter deres manglende tid gør det, at de studerende *"føler at man forstyrrer dem"* (Stud. Pæd. ant. 2010). De studerende har dog stor forståelse for, at vejlederne kan have travlt, men *"hvis der er problemer med arbejdspress for vejlederne, må de jo tage det op med deres ledelse."* (stud. pæd. soc. 2010).

Det samme udtrykker en underviser:

Vi får jo tildelt et antal timer og inden for det, skal vi disponere, hvordan vi vejleder, og hvis en studerende bare har fået en mail, der hedder bare gå videre med det, så er spørgsmålet om det er noget med, om vedkommende har passet sit arbejde, og det er ikke spørgsmål, der vedkommer den her diskussion. Det er en personalesag. (underviser, pæd. fil).

En interviewet underviser fortæller, at han har udarbejdet et vejledningsdokument<sup>4</sup> til sine studerende, hvor der står beskrevet, hvad den studerende kan forvente af ham, og hvad han forventer af de studerende. I dokumentet gør han det bl.a. klart, hvordan den studerende får mest ud af vejledningstiden. Desuden lægger han administrationen af timerne ud til den studerende. Dette gør, at han selv sparer tid og at tiden kan bruges effektivt på vejledning. En studerende har prøvet denne form og fortæller her om sin oplevelse af dokumentet:

[..]der stod, hvad han havde af forventninger til formen, og hvad jeg kan forvente af ham. Hvornår han er til rådighed. Første gang jeg læste den tænkte jeg, at nu havde jeg slet ikke lyst til at gå til vejledning, for der var så mange ting om, hvornår jeg ikke måtte skrive og ringe, og hvornår jeg måtte. Jeg skulle have meget styr på, hvad det var jeg ville, og mine forventninger og hvad jeg skulle have ud af det. Da jeg så vendte tilbage til den, kunne jeg godt se, at den var rar at have, for den tvang mig til at tage stilling til, hvad jeg ville med min vejledning, så derfor gik jeg i gang med at skrive mine svar ud fra hans punkter, så derfor vidste vi, hvad vi skulle, da jeg så mødte til vejledningen. [..]Jeg har gemt den her, til brug fremover. Der er jo bare et skema, som man jo også kan bruge til sig selv. Det er faktisk et rigtig godt dokument. (stud. pæd. fil)

---

<sup>4</sup> Dokumentet kan ses i bilag 5

I forhold til de ydre rammer for vejledningen kan det samlet set konstateres, at situationen nu er præget af en uklarhed blandt de studerende over, hvad de har krav på og hvad de kan forvente af et typisk vejledningsforløb. Det giver nogle frustrationer. Der er også frustrationer blandt vejlederne, der skal balancere de studerendes behov for vejledning mod de administrative fastlagte rammer og egne øvrige arbejds- og forskningsopgaver.

Samlet set peger det på, at der kan være behov for en øget indsats i forbindelse med at klargøre de gensidige rammer for vejledningen, herunder en fokusering på en gensidig forventningsafstemning.

### 4.3 Forventningsafstemning

Både interviewede undervisere og studerende mener generelt, at det ville være en god idé, at man ved første vejledningsgang mødes ansigt til ansigt og afstemmer forventningerne til vejledning. Der er dog forskellige opfattelser af hvem, der skal styre form og indhold. Nogle vejledere og studerende mener, at det er den studerendes "tid", og at det derfor er op til den studerende, hvordan tiden skal bruges, bl.a. fordi studerende arbejder forskelligt, som det fx kommer til udtryk i følgende to citater fra henholdsvis en studerende og en vejleder:

Det er meget forskelligt, nogen laver skriftlige opgaver kronologisk, nogen laver den hulter til bulter, nogen sætter sig ned og skriver fra en ende af, nogen laver et skelet som de fylder på til sidst, nogen bruger lang tid på bare at tænke og beskriver først til sidst. Man kan ikke rigtig sætte nogen rammer op...[.]. hvis jeg havde en vejleder, der sagde: "når du kommer, skal du have fem sider færdig", hvis det ikke er min måde at skrive på. Hvis jeg har det bedst med at lave stikord og sætte mig ned den sidste uge og få det hele på papiret, så kan det være en modarbejdelse af mig at gøre det på den anden måde (Stud. pæd. fil. 2010)

Rammerne synes jeg som vejleder, man skal være villig til at forhandle. Det er den studerende der står og har brug for hjælp, og hvis man har en bestemt måde, man gerne vil gøre det på, så hjælper det ikke noget, at man skal tilpasse sig vejlederen for at få hjælp. Der må det ligesom være vejlederen, der må tilpasse sig den studerende, så vidt det kan lade sig gøre. (Underviser. pæd. fil.)

En underviser udbygger dette og peger på, at vedkommende ikke har nogle faste normer for om de studerende nødvendigvis skal sende noget tekst til hver vejledningsgang – det er op til den studerende sæt at aftegne sit behov for vejledning:

De studerende tror reglen er, at de skal sende noget til mig på forhånd. Det er det ikke. Du skal meddele mig hvad du vil bruge tiden på. Vi har fået etableret nogle normer om hvad vejledning er,



som man egentlig bruger tid på at gøre op med. Jeg vil hellere finde ud af det sammen med den studerende. (Underviser, pæd. ant)

Andre vejledere mener, det er nødvendigt at vejlederen sætter nogle rammer op for, hvordan de vejleder, bl.a. fordi de bedre mener, de kan hjælpe den studerende. Det kommer fx til udtryk i det næste citat fra en underviser på antropologi, der altid beder de studerende om et skriftligt produkt i forbindelse med vejledninger:

Jeg beder altid om noget skriftligt første gang, så der er noget at arbejde med. Så får jeg en fornemmelse af, hvor gode de er til at skrive. Kan de strukturere på papiret? Jeg er i starten tekstnær, og giver mere slip hen ad vejen. (underviser, pæd. ant.)

Andre vejledere mener, der er måder, der er bedre at arbejde på end andre, hvilket de skal hjælpe den studerende til at lære. Fx siger en underviser, at hun ikke mener, det er en optimal proces at skulle skrive hele opgaven dagen før aflevering, og at hun derfor arbejder på at ændre den studerendes proces (interview 8).

Blandt flere undervisere er der noget der tyder på, at der eksisterer en mere eller mindre ubevidst forståelse af at det er den studerende, der skal indrette sig efter vejlederens måde at vejlede på, fx siger en underviser: *"Jeg gør meget ud af ved det første møde at lave nogle aftaler, en forventningsafstemning så at sige: hvad kan du forvente af mig som vejleder, og hvad forlanger jeg af dig som vejledt"* (underviser, pæd. soc.). Her siger underviseren indirekte at det er vejlederen der udstikker rammerne for vejledningen. Senere siger samme underviser:

Jeg går ud fra, at dem der ikke er glade for det [hans måde at vejlede på], går et andet sted hen næste gang...[.]. Og sådan skal det vel også være. Der er nogle, der har brug for en slags vejledning og det er der nogle af lærerne, der er gode til. Og så er der nogen der har brug for en anden slags, og det er der nogle andre der er gode til. Og så søger folk derhen. (underviser, pæd. soc.)

Denne underviser mener at, det er den studerende, der skal finde vejledere, der passer til deres behov og ikke vejlederen, der didaktisk skal tilpasse sig den studerende. Der er dog uenighed om dette blandt vejlederne i flere fokusgrupper (interview 2 og interview 5).

Opsamlende kan det konstateres, at der er stor spændvidde blandt de studerende og deres vejledere, når det gælder rammerne for vejledningen og hvem, der har ansvaret for indholdet og rammerne for vejledning. Spektrummet går fra vejledere, der mener at det ene og alene er de studerendes ansvar hvad der sker i forbindelse med vejledning, til vejledere, der tager hele ansvaret for dette og nærmest dikterer den "rigtige" måde at gøre tingene på til de studerende.

### **4.3.1 Vejledning om vejledning**

Studienævnet på det daværende Institut for Pædagogik reviderede i 2010 folderen "Vejledning om vejledning" som giver forskellige praktiske råd omkring vejledning. Denne folder eksisterer pt. kun i elektronisk form. Hensigten med "Vejledning om vejledning" var at give de studerende og vejlederne en lettilgængelig oversigt til en række forhold omkring vejledningen på instituttets uddannelser.

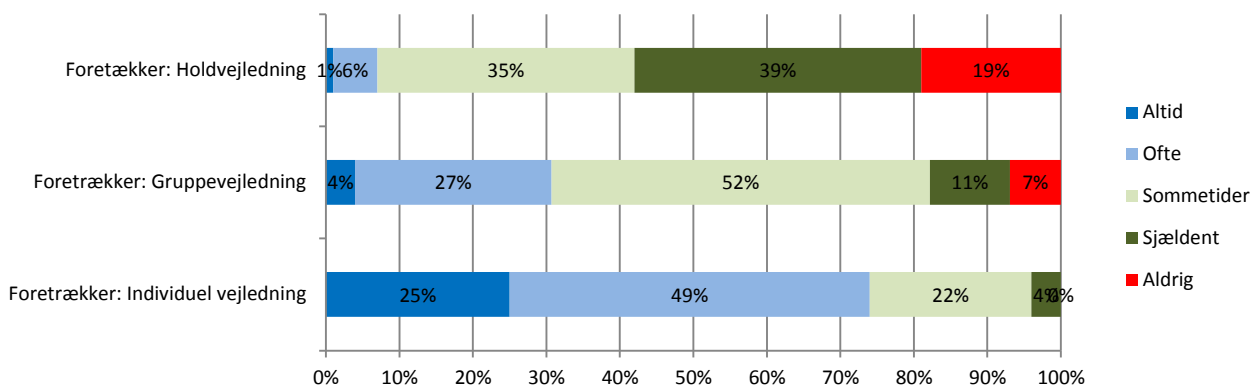
Undersøgelsen viser, at kun 10 % af de studerende kender "Vejledning om vejledning". Andelen er størst på pædagogisk filosofi med 16 % og mindst på antropologi med 6 %. Der kan ikke identificeres nogle signifikante forskelle i forhold til de forskellige baggrundsvariable i materialet (såsom køn, alder, fagligt standpunkt mv.).

Kendskabet til "Vejledning om vejledning" er noget større hos vejlederne, hvor 57 % er bekendte med publikationen, end blandt de studerende. Der er tendens til at vejledere med meget undervisnings- og vejledningserfaring ved DPU, har størst kendskab til "Vejledning om vejledning". 39 % af vejlederne med 0-2 års erfaring kender denne. Andelen vokser til 72 % blandt vejledere med over 9 års erfaring. Tallene peger på, at der vil være basis for en indsats for at udbrede kendskabet til "Vejledning om vejledning" blandt både de studerende og vejledere.

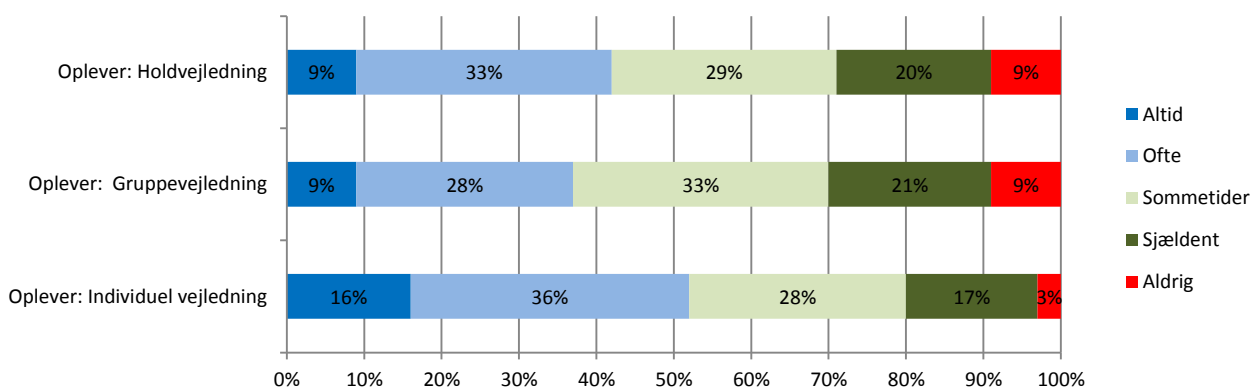
## **4.4 Vejledningsformer - hvad foretrækkes og hvad opleves**

I dette afsnit vil vi se på de tre forskellige vejledningsformer, som primært benyttes på DPU. Vi vil se på, hvilke former der foretrækkes, og hvordan udbuddet af de forskellige former for vejledning opleves. Derudover vil vi opridse de fordele og ulemper, som studerende og undervisere oplever ved de forskellige former, og hvordan de kan udvikles og evt. komplementere hinanden.

Den kvantitative undersøgelse viser, som vist i figur 14, at både studerende og undervisere foretrækker, at den individuelle vejledning fylder mest og holdvejledningen mindst, men at de oplever dem som mere sidestillede (figur 15).



Figur 7. De studerendes vurdering af, i hvilket omfang de foretrækker forskellige former for vejledningsformer.



Figur 8. De studerendes vurdering af, hvilke omfang de tilbydes forskellige former for vejledning i forbindelse med deres uddannelse på DPU.

Fokusgruppeinterviewene underbygger den kvantitative undersøgelse godt og viser også, at der er meget stor overensstemmelse mellem de studerendes og vejledernes vurdering af, hvad de forskellige former for vejledning kan bruges til, og i hvilke sammenhænge de er anvendelige.

Den fælles enighed bygger langt hen ad vejen på et sammenfaldende blik blandt vejlederne og de studerende på, hvornår de forskellige vejledningsformer er mest virksomme i vejledningsprocessen.

#### 4.4.1 Holdvejledning

Der er generel enighed om, at holdvejledning kun skal foregå ved opstarten af en vejledningsproces, når der skal gives generelle informationer. Dog mener de studerende generelt ikke, at det er noget, der skal bruges for meget tid på: *”folk kan selv læse sig til formalia – men de generelle retningslinjer, er fint nok”*. Problemet er ifølge nogle studerende, hvis: *”vejledere/undervisere er [...] for åbne for, at folk må stille spørgsmål, for det er der nogle, der ikke kan administrere og det bliver for konkret.”*, hvilket

anses for spild af tid for de resterende. Et andet problem kan være, når undervisere bruger de store hold til vejledning på individuelle opgaver, som det kommer til udtryk i dette citat:

Jeg synes ikke de tager hensyn til, at man godt kan være lidt nervøs omkring sin opgave. Jeg kan huske, ved [navngiven underviser] fællesvejledning, hvor han sagde mange ting, jeg var uenig i, og han var vildt provokerende og pisse åndssvag, og jeg synes han talte ned til os. Jeg synes ikke jeg fik meget ud af det, for det er svært at stå over for 150 mennesker, og bede ham om at udtrykke det igen. Det kræver mod at tage det op i Plenum. Er det relevant, at jeg tager så mange mennesker tid til, at jeg stiller spørgsmål om reformuleringer? Hvor i gruppevejledninger ville det være lettere (stud. pæd. soc. 2010).

Generelt foretrækker de studerende ikke holdvejledning. Over halvdelen af de studerende angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at de aldrig eller sjældent foretrækker holdvejledning. Dette kan dog også hænge sammen med, at de studerende ikke definerer holdvejledning som vejledning men mere som *information*: "*Holdvejledning er at slippe over, hvor gærdet er lavest, der bliver aldrig vejledning, det bliver information. Vejledning handler også om, at man bliver vejledt som individ. Så holdvejledning er, der ikke ret mange fordele ved*" (stud. pæd. soc. 2010).

#### 4.4.2 Gruppevejledning

De studerende er gennemgående mere positive over for gruppevejledning end holdvejledning, dog er der ifølge spørgeskemaundersøgelsen mere skepsis fra filosofistuderende over gruppeformen, end der er fra de andre to studieretninger.

De studerende synes, at de spørgsmål og diskussioner, der vedrører de konkrete eksamensopgaver, i højere grad egner sig til gruppevejledning, hvor studerende fx har beslægtede emner:

Gruppevejledning – det er sådan meget godt til at starte med, når ens medstuderende og en selv er i tvivl om emnet, og hvilken vej det vil tage. At man snakker sådan lidt løst, får ideer fra hinanden, men hvor det er vejleder, der styrer det. Også især ift. litteratur, det er rart at høre, hvilket fokus andre ligger på deres emne. Godt i startfasen af en proces (stud. pæd. soc. 2010).

Udover sparring peger både undervisere og studerende på, at gruppevejledning også er et fora, hvor man får mulighed for at øve sig på at tale akademisk. Fx siger en underviser: "*fordelen er, at de lærer den akademiske samtale, at forholde sig kritisk på ordentlig måde. Det er så stor en styrke ved gruppevejledning*" (underviser, pæd. ant.).

De interviewede studerende på pædagogisk filosofi oplever ikke at være blevet tilbudt gruppevejledning, men det blev diskuteret om "*der måske også [kunne] være noget idé i at samle nogle, der havde valgt de samme emner og så give dem noget gruppevejledning. Men selvfølgelig også noget individuelt.*

*Men gruppevejledning, hvor de kunne sparre med hinanden". (stud. pæd. fil 2010).* Den kvantitative undersøgelse viser dog, at godt halvdelen af de filosofistuderende har oplevet at blive tilbudt gruppevejledning. De andre to studieretninger oplever imidlertid i højere grad gruppevejledning.

At de flere filosofistuderende ikke bliver tilbudt gruppevejledning kunne måske antages at være medvirkende til, at de er mere skeptiske over for denne vejledningsform. De studerende i fokusgruppeinterviewet blev også mere positive over for gruppevejledning, jo mere de diskuterede det. Dette kunne pege på, at det er muligt at ændre på opfattelsen af gruppevejledning. En måde at gøre det på kunne blandt andet være ved at informere om de didaktiske tanker, der kan ligge bag gruppevejledning. En studerende på pædagogisk sociologi efterlyser direkte, at underviserne er mere eksplicite med deres didaktiske overvejelser i forhold til vejledning: *"lige lidt kritik til deres didaktiske overvejelser, vi går ikke i folkeskolen, de må godt sige, hvad de vil med os"*. Den manglende klarhed betyder faktisk også, at det slet ikke går op for nogle studerende, at det faktisk er vejledning og ikke undervisning, de modtager.

For at gruppevejledningen bliver en succes, mener flere studerende dog, at det er vigtigt, at vejlederen formår at facilitere gruppemødet:

Det er vejleders opgave, at man tager del i det. Det gjorde vores vejleder. Han tog del i at få os til at spørge ind. Igennem det, så blev man selv bevidst om, hvad der var faldgruber. Ved at blive opmærksomme på andres, bliver man det også på ens eget...[..]Og hvad han som vejleder forventede, at vi forholdte os til, uden at det blev for individuelt...[..] Det afhænger af, at vejlederen har gjort sig nogle tanker (stud. pæd. soc. 2010).

Nogle undervisere lægger også vægt på, at tilrettelæggelsen er vigtig, da formen ved gruppevejledning kan være meget forskellig. Gruppevejledning er ikke bare individuel vejledning med en gruppe til stede, men man kan som vejleder vælge at inddrage de studerende langt mere:

I mindre grupper kan man læse de andres opgaver og forholde sig til dem og komme med feedback. Der er en anden læreproces i, at man forholder sig til andres opgaver og hører kommentarer...[..] Der er både faglige og sociale aspekter i vejledningen. Det knytter de studerende tættere til hinanden, de lærer om hinandens projekter og at diskutere (underviser pæd. ant.).

#### **4.4.3 Individuel vejledning**

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen er der en klar tendens til, at studerende mener, at den individuelle vejledning skal vægtes mest, hvilket heller ikke er i overensstemmelse med, hvad de oplever. I fokusgruppeinterviewene er der også enighed om, at den individuelle vejledning er vigtig, og at den skal

ligge sidst i vejledningsforløbet. En underviser mener altid, den studerende skal have mulighed for individuel vejledning:

Den individuelle vejledning må ikke falde væk. Det skal suppleres og være fleksibelt. Når det fungerer med grupper, er det godt, når det ikke fungerer, skal man ikke tvinge den studerende i det (underviser pæd. ant.).

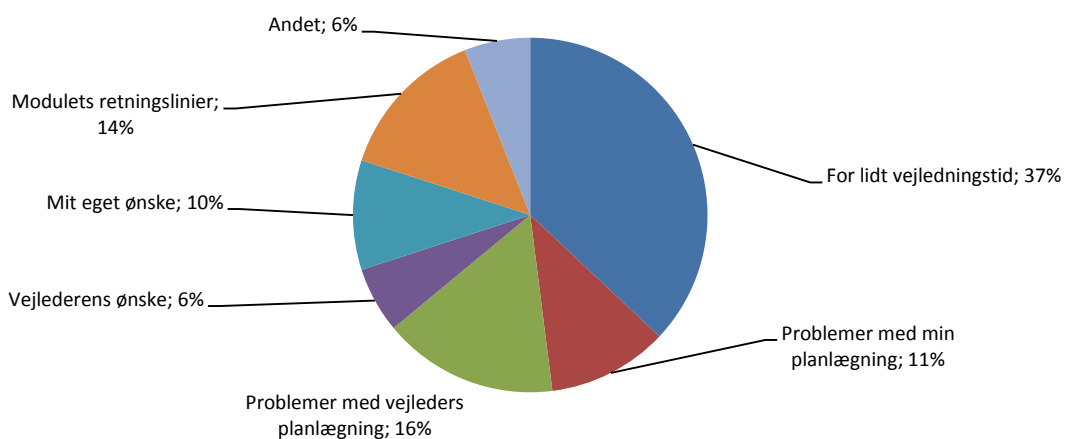
Studerende synes, den individuelle vejledning er vigtig af specielt faglige årsager, da det giver mulighed for at komme i dybden med sin opgave, men det har også en betydning, at det er det eneste sted mange studerende oplever, at de bliver set som individ: *Man føler man bliver "set" ved individuel vejledning. For man har en følelse af, at man nok skal klare det, også selvom man er bagud fagligt, så er der nogen, der kigger på dig og siger, at du kan køre videre (stud. pæd. soc. 2010).*

Der er stor enighed om, at det er vigtigt, at man bliver "set", men det behøver ikke være bogstavelig talt, hvis det er for tidskrævende for vejlederen. En studerende formulerer det således:

Jeg behøver ikke nødvendigvis at sidde over for dem, det er godt nok for mig at få lov til at sende dem noget pr. mail, men så skal det bare være ordentlig og kvalificeret, det jeg får tilbage. Det ville spare lidt tid, at de ikke skulle sætte tid af til at mødes. Men jeg ville stadig føle, at jeg blev set, og at jeg blev hørt, og at jeg fik noget tilbage, jeg kunne bruge til noget, så ville mail være godt nok for mig" (stud. pæd. soc. 2010).

#### **4.4.4 Årsager til overensstemmelse mellem hvad der foretrækkes, og hvad der opleves**

I materialet er der blev spurgt ind til respondenternes vurdering af årsagerne, hvis der er forskel på deres foretrukne vejledningsform, og hvad de rent faktisk oplever. De studerendes vurdering er vist i figur 9. De studerende peger primært på, at evt. uoverensstemmelser skyldes mangel på vejledningsressourcer. Dernæst kan der i deres øjne være tale om vejlederens planlægning og modulets retningslinjer.



**Figur 9. De studerendes vurdering af, hvorfor der evt. har været uoverensstemmelse mellem deres foretrukne vejledningsform og den aktuelle vejledningsform. N=140**

Der er en svag relation til de studerendes selvvurderede faglige standpunkt. De studerende, der vurderer sig selv som værende over middel faglig set, oplever i højere grad, at evt. forskelle skyldes vejleders planlægning, mens det blandt de studerende, der vurderer sig selv som under middel, i højere grad tilskrives egen planlægning, og at der er for lidt vejledningstid. Dvs. de svage studerende skyder i højere grad skylden på sig selv og systemet, mens de stærke skyder skylden på vejlederen.

Ud fra de kvalitative interviews at dømme opleves valg af vejledningsformer som meget forskelligt fra vejleder til vejleder og fra modul til modul og fra studieretning til studieretning. Det synes i nogle tilfælde at være mere velovervejet end andre tilfælde. I nogle tilfælde bliver vejledningsformerne valgt ud fra, hvad vejlederne tror, er bedst for de studerende, men der er lagt op til, at det kan være de studerendes valg, som en vejleder beskriver det:

Jeg har haft gruppevejledning uden at de skriver om det samme, så diskuterer vi det, de fremlægger. Det er måske individuel vejledning med en gruppe til stede. I år har to studerende der skrev om det samme været til vejledning sammen. Det fik de meget ud af. Jeg foreslog det første gang, siden er de bare kommet sammen. (underviser, pæd. soc.)

At de studerende tilgodeses – måske fejlagtigt - dokumenteres også i den kvantitative undersøgelse, hvor vejlederne peger på, at det primært handler om de studerendes egne ønsker (41 % af vejlederne peger på dette) og at der er for lidt tid til vejledningen (27 %), når der er uoverensstemmelse mellem deres egne ønsker til vejledningen og den aktuelle vejledning.

Der er en tendens til at vejlederne tror, at studerende ikke ønsker gruppevejledning:

Det er et generelt problem: De studerende gider ikke høre på hinanden...[...] De er resultatorienterede. De er her i kort tid. De vil gerne være kloge, og det tror de, at de bliver ved at lytte på de kloge lærere. (underviser pæd. fil)

Netop på pædagogisk filosofi oplever de studerende, som før nævnt, ikke at blive tilbudt gruppevejledning, selvom de giver udtryk for, at de er positive over for idéen.

Nogle studerende har en oplevelse af, at vejlederne ikke ønsker at prioritere den individuelle vejledning, hvilket de tror skyldes tidspres:

Man kan godt se det fra deres perspektiv, at de er ret pressede. Derfor er gruppe- og holdvejledning også lidt bedre for dem, for det går lige det hurtigere. De har måske også andre opgaver, de skal have rettet igennem, så man kan jo godt forstå det fra deres side også. (stud. pæd. soc. 2010)

Tidspreset kan også være en forklaring på, at man forsøger at tilrettelægge vejledningen under andre former end den individuelle, men undersøgelsen peger også på, at undervisere også af didaktiske årsager forsøger at tilrettelægge gruppevejledning.

#### **4.4.5 Opsamling på vejledningsformer**

Der er generelt enighed om at både hold, gruppe og individuel vejledningsform er relevant at benytte i nævnte rækkefølge, hvor individuel vejledning prioriteres højest og holdvejledning lavest. Der er tilsyneladende et uudnyttet potentiale i gruppevejledning, som det ville være relevant at udvikle på. Den didaktiske tænkning bag hver vejledningsform bør ekspliciteres mere.

### **4.5 Vejledningsmåder**

Vi har i spørgeskemaet undersøgt, hvilke vejledningsmåder, der benyttes på de tre uddannelser og hvilke, der foretrækkes. Undersøgelsen viser, at *mail* og *personligt møde* er det, som både undervisere og studerende, i udgangspunktet foretrækker, hvilket også stemmer overens med, hvad der tilbydes. I de kvalitative interviews var der nogle klare holdninger til i hvilke sammenhænge de forskellige medier egner sig bedst, og hvad der kan være af eventuelt fordele og ulemper, hvilket vi vil fremskrive i nedenstående afsnit.

#### **4.5.1 Det personlige møde**

Undervisere og studerende er forholdsvis enige i, hvad de foretrækker af vejledningsmåder. Mest populært er det personlige møde, som 87 % af de studerende og 88 % af underviserne mener altid eller ofte bør forekomme. Årsagen er, at kommunikationen er bedre, når man sidder over for folk, og derfor vil der også ske færre misforståelser. Specielt mener begge parter, at det er vigtigt, at man mødes første gang, så man ved, hvem man taler/skriver med, når andre medier tages i brug,



Nogle studerende peger dog på, at det også afhænger af, hvad man skal vejledes om: *”vil man have svar på helt konkrete spørgsmål, så kan man lige så godt gøre det over mail..[...] Men hvis man ønsker dialogen, hvordan ser du det, og hvordan ser jeg det, så er det rart at gøre det over skype. Her kan man også lave grupper. Eller også møde op personligt, og få sin vejledning, hvis det er fordi, man vil have den her sparing.”*

Nogle undervisere mener man er nødt til at tale med den studerende for at give kvalificeret vejledning, hvilket ikke er muligt på mail, da det ville være alt for tidskrævende:

De studerende stiller ofte spørgsmål, hvor de tror, at de stiller et præcist spørgsmål, men i virkeligheden er det et spørgsmål, der har været diskuteret i filosofien de sidste 2000 år. Hvorfor spørger du om det? Det bliver jeg nødt til at spørge dem om, og så siger de, at der er fordi, at de tidligere har læst de og de tekster og diskuteret spørgsmålet sådan og sådan. De baggrundsinformationer skriver de jo ikke i første omgang over mail, og de er helt nødvendige for mig, for at give et nogenlunde svar.[...] Hvis jeg ikke kunne det [mødes], så må jeg sige, at jeg ikke kan give svaret, eller skrive en hel artikel og det har jeg ikke tid til.” (underviser, pæd. fil.)

#### **4.5.2 Mail**

Mail ses af de fleste som et godt supplement til det personlige møde. Nogle studerende anser det endda som bedre i nogle henseender, da de oplever at få konkrete tilbagemeldinger og de undgår ”udenoms snak”. Specielt tekstnært feedback eller svar på konkrete spørgsmål egner sig til mail. Nogle undervisere mener dog ikke, at det personlige møde udelukker tekstnær feedback og mener, det bør kombineres, således at teksten gennemgås ved et møde.

Ulempen ved mail er, at det er tidskrævende, og at der kan ske flere misforståelser ved mailkorrespondence. Som tidligere nævnt er det specielt sårbart, når studerende og underviser ikke ved, hvem hinanden er. Derudover anses det som et problem, når vejledere ikke svarer hurtigt på mails eller slet ikke svarer. Sommetider opstår der også den misforståelse, at vejleder har misset en mail, og den studerende bryder sig ofte ikke om at rykke for svar, og derfor kan fejlen faktisk ende i en helt ubegrundet kritik af/utilfredshed med vejlederen. Sommetider handler det nemlig ikke om dårlig vilje til at svare, som en vejleder udtrykker det: *”Gud har du siddet der i fjorten dage. Åhh, jeg har jo bare glemt mailen”*. Derfor opfordres det til, at studerende og vejleder afstemmer forventninger, når det gælder denne form for vejledning.

#### **4.5.3 Digitale medier og telefon**

Der er ikke mange, hverken undervisere eller studerende, der foretrækker digitale medier (fx skype el. messenger) som vejledningsform. Dette stemmer også overens med, hvad de oplever. Det kan antages

at denne skepsis simpelthen også handler om manglende erfaring med disse medier. De undervisere og studerende, der har praktiseret vejledning via skype ser det som et ret godt alternativ til det personlige møde. Dette kan specielt anbefales i tilfælde, hvor geografien begrænser det personlige møde, fx hvor vejlederen bor i Århus, og den studerende er i Kbh.

Lige som med digitale medier er der ikke mange, der har erfaring med telefonvejledning og ej heller foretrækker det.

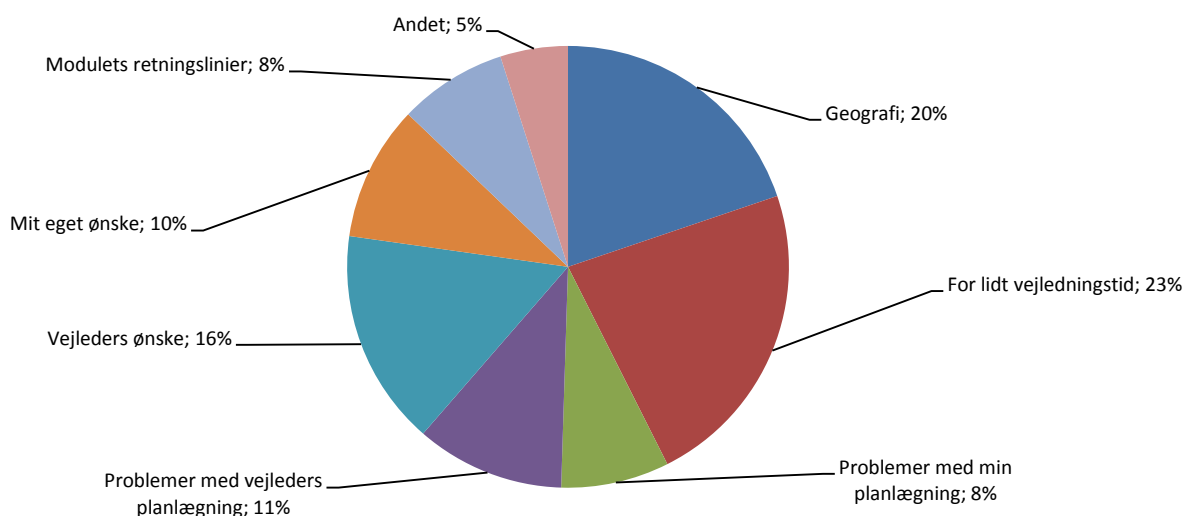
#### 4.5.4 Årsager til forskelle på foretrukne og oplevede vejledningsmåder

Figur 10 viser de studerendes vurdering af, hvilke barrierer de studerende oplever, der kan være i forbindelse med ikke at modtage vejledning på den ønskede måde.

Ifølge de studerendes vurdering handler det ofte om, at der er mangel på ressourcer i forbindelse med vejledningen. 23 % peger på, at det kan gøre, at de ikke oplever at få den ønskede vejledningsmåde. Ydermere peger hver femte studerende på, at geografien kan spille en væsentlig rolle. Det kan for en dels vedkommende handle om, at vejlederen sidder på Campus Emdrup, mens de selv læser på Campus Aarhus, Men det handler måske også om, at de studerende fx bor og arbejder langt væk fra campus, og derfor ikke vil tage ind til DPU "blot" for en vejledning.

De skriftlige bemærkninger i spørgeskemaet fremhæver især problemer relateret til geografien; vejlederen er i Aarhus og den studerende i København eller omvendt, som den centrale faktor i dette. Dog oplevede de studerende i fokusgruppeinterviewet i Århus ikke dette som en egentlig barriere. Fx siger en studerende: *"sidste gang havde jeg en vejleder fra Kbh. Han samlede det bare på de dage han var i Århus."* (stud. pæd. soc.). De studerende oplever det faktisk også som en fordel, idet vejledningen er mere planlagt på forhånd, og således er der mere styr på rammerne. En anden studerende fra Århus pointerede at *"man også [kan] være taktisk. Jeg har valgt min specialevejleder, fordi han er i Århus. Jeg har ikke lyst til at støde ind i, at der kan gå tre uger måske (før hun kan få vejledning)*(stud. pæd. soc. 2009).

Studerende i både København og Århus oplever også deres egen mobilitet (geografisk) som en hindring, da nogle skal bruge meget transporttid på at komme til vejledning. I den forbindelse talte en fokusgruppe om, at det kunne være relevant at lave flere forsøg med vejledning via skype.



**Figur 10. Faktorer, de studerende oplever kan fungere som en barriere og give forskel på de ønskede og oplevede vejledningsformer.**

En pæn andel af de studerende oplever også, at vejlederens ønsker til vejledningen, står i vejen for deres egne.

Som en anden ting bliver det fremhævet, at den personlige vejledning ikke bliver brugt i så høj grad som ønsket på pga. tid. Dels opleves det, at der er for lidt vejledningstid til at personligt møde kan prioriteres, og dels oplever en del studerende, at vejlederne har for travlt til at mødes. Nogle studerende tror, at underviserne helst vil undgå at bruge tid på at mødes. I denne forbindelse kan vigtigheden af, at rammerne for den individuelle vejledning tydeliggøres, igen fremhæves, samt at der foregår en form for forventningsafstemning.

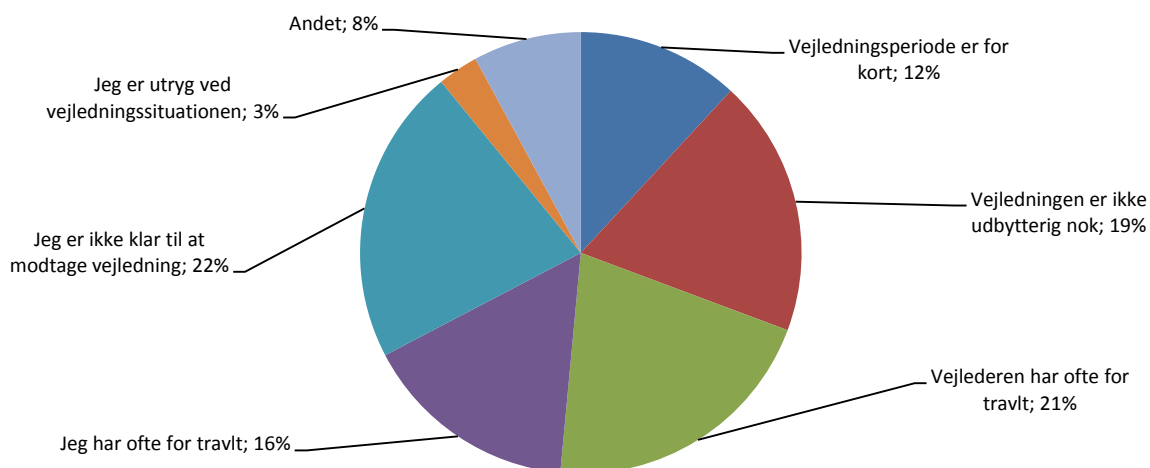
## 4.6 Brug af mulighederne for vejledning

Den kvantitative undersøgelse viser, at kun ca. halvdelen af de studerende har brugt deres mulighed for vejledning. Pædagogisk filosofi skiller sig ud i denne forbindelse. Her har 17 % slet ikke benyttet vejledningen (mod 2 % på antropologi og 5 % på sociologi). Dette kan dog antages at skyldes, at mange på filosofi vælger bunden mundtlig eksamen, som er en eksamensform, der ikke lægger op til individuel vejledning. Vejlederne er nogenlunde enige i de studerendes oplevelse. 53 % af vejlederne oplever nemlig, at de studerende i almindelighed ikke bruger deres vejledning fuldt ud.

De studerende er blevet bedt om kun at angive det, de mener, er den væsentligste grund til, at vejledningen ikke benyttes. Den enkelte studerende kan således godt mene, at der kan være mere end én

årsag. Både den kvalitative og den kvantitative undersøgelse viser, at der er forskellige grunde til, at studerende ikke bruger deres vejledning fuldt ud, hvilket kan ses i nedenstående figur.

#### 4.6.1 Hvad kan forhindre den studerende i at benytte sig af tilbuddet om vejledning?



##### Vejlederne har ofte for travlt

21 % af de studerende mener, at dette er den væsentligste hindring, fx ” *et af problemerne ved vejlederne, at det er frygtelig svært at finde tid, fordi de har meget travlt*” (Stud. pæd. fil 2010). Det er ofte studerende, der vurderer sig selv som over middel og fuldtidsstuderende mere end deltidsstuderende (20 % vs. 4 %), der peger på denne problematik. En af barriererne kan være, at ” *du risikerer at din vejleder lige pludselig er til en konference i Barcelona sidste uge før din eksamen, og så kan du bare ikke få fat på ham*. (stud. pæd. fil 2010).

Vejlederne er for så vidt enige i, at de har travlt, men mener også, det handler om, at de har mange studerende, som ikke alle kan få vejledning på samme tid.

##### Manglende udbytte af vejledning

19 % af de studerende oplever at vælge vejledningen fra pga. manglende udbytte. Set i forhold til de studerendes selvvalgte standpunkt er det ofte dem, der vurderer sig over middel, der har denne opfattelse. Det kan både være egne erfaringer eller noget studerende hører fra andre:

Med fag xx...[...].det var mit indtryk fra mange studerende, at de ikke brugte vejledningen, fordi de ikke fik noget konstruktivt ud af...[...].de havde prøvet men blev mere forvirrede og vejledere, der

ikke svarer på mails..så bliver det sådan: "så kører jeg mit eget ræs, og tror på det, jeg laver, er fornuftigt".

Andre har også følt, at der blev talt ned til dem, og derfor fravælger de vejledning. En studerende med universitetsbachelor fortæller:

Den her gang skrev jeg ikke til min vejleder for en af mine studiekammerater, der har samme vejleder skrev og spurgte vejleder ift. problemformulering, og fik svar tilbage om, at forskellen på BA og kandidatniveau var, at vejleder ikke behøver godkende problemformuleringen. Og det gjorde, at jeg tænkte: så gider jeg ikke det vejledning. Nu gør jeg, som jeg synes. Jeg gider ikke engang sende den færdige problemformulering, hvis det er sådan et svar, man får tilbage. (stud. pæd. soc.)

### **Mangel på egen tid**

Deltidsstuderende mener oftere, at egen travlhed kan være en væsentlig faktor, der forhindrer dem i at benytte vejledningen fuldt ud, fx: "*nu har jeg ikke udnyttet min vejledningstid. Jeg arbejder de dage, der bliver udbudt vejledning. Jeg har valgt at arbejde ved siden af*". (stud. pæd. soc.)

### **Vejledningsperioden er for kort**

12 % peger på, at den væsentligste årsag er, at vejledningstiden er for kort. Det handler om at semesteret er for kort, og at der ofte ligger to eksamener samtidig:

Eksamenerne bliver for komprimeret - det er ikke særlig lang tid, man har til at skrive dem i (opgaverne). Og det skal passe med vejleder. Har man flere opgaver samtidig, prioriterer man lidt, og så passer det ikke altid med vejleder, og så får man ikke brugt vejledningstiden optimalt. Så det ligger både ved vejleder, men bestemt også ved studerende, at man prioriterer forkert. (stud. pæd. soc. 2010)

Det bliver specielt fremhævet som et problem i efterårssemesteret, hvor de studerende sjældent oplever, at vejledere er villige til at vejlede i de hverdage, der ligger mellem jul og nytår. En studerende beskriver det således: "*Jeg skrev opgaven mellem jul og nytår, så der var rigtig lang tid at vente til d. 6. januar, hvor man nærmest havde det færdige produkt*". (stud. pæd. soc. 2010). Andre har slet ikke fået af vide, at vejlederen ikke kunne vejlede mellem jul og nytår: "*vi sendte en mail til vores vejleder i julen, og så efter jul fik vi en mail retur, hvor der stod, at han desværre ikke havde kunnet svare, fordi han var på ferie. Og der var intet svar på det, vi havde spurgt om*". (stud. pæd. soc. 2010)

Manglen på tid i vejledningsperioden er også noget vejlederne peger på (21 %), kan være en årsag til, at de studerende ikke får brugt vejledningen.

## Den studerende er ikke klar til at modtage vejledning

22 % af de studerende peger på at det, ikke at være klar til at modtage vejledning, kan være en grund til at vejledningen ikke benyttes. Det kan dels hænge sammen med ovenstående problematik; at vejledningsperioden er for kort, og at vejlederen ikke har tid til at vejlede alle på de tidspunkter, hvor vejledningen ønskes. Tilsvarende peger hver fjerde (25 %) af vejlederne på, at dette er den væsentligste årsag til, at de studerende ikke benytter sig af et evt. vejledningstilbud.

Det er specielt studerende, der vurderer sit faglige standpunkt som middel eller under middel, der ikke mener, de er klar til at modtage vejledning. Dette kunne pege på en usikkerhed ift. om man som studerende lever op til vejlederens forventninger, når man kommer til vejledning. Dette bakkes op af Juuls speciale, hvor det antages, at den negative retorik om de studerendes baggrund kan gøre, at studerende føler sig pressede forud for vejledning. En studerende formulerer det således: *"det er nok heller ikke godt nok det, jeg har sendt på mail til ham. Det var den følelse, jeg havde de første gange.[.] man [sender] ikke bare hvad som helst, man sidder og bliver lidt småstresset op til en vejledning i stedet for bare at få spurgt, om det man gerne vil spørge om."* (Juul 2010:81)

## Frygter kritikpunkter

I fokusgruppeinterviewene kom der yderligere forklaringer frem, som ikke var med i den kvantitative undersøgelse. Nogle studerende peger på, at man ikke altid kan rumme at skulle have mere vejledning, da det dels kan generere mere arbejde og dels skabe usikkerhed, fx: *"Det overvældende at få tekstmær feedback. Jeg sagde nej anden gang. Jeg magtede ikke at få feedback tre dage inden. Selvom jeg burde have gjort det."* (stud. pæd. ant. 2010.). En anden studerende siger: *"en blanding af arrogance og tid – min egen arrogance...[.]...jeg har en fornemmelse af at have styr på det. Og så en usikkerhed, der bunder i at, hvad nu hvis han siger, at noget ikke er godt nok. Skal jeg så til at skubbe noget, har jeg nu tid til det?...[.]... jeg ville lære mere af at gå til vejledning."* (stud. pæd. soc. 2010). Den studerende giver her udtryk for, at hun fravælger vejledningen, fordi hun ikke ville synes, det ville være rart, hvis der kom skår i hendes selvsikkerhed ved at vejlederen påpeger noget, der ikke er godt nok. Samtidig med at det vil kræve ekstra arbejde af hende.

Nogle vejledere er enige i, at de studerende i højere grad skal presses til at modtage kritik og stiller spørgsmål ved, om *alt* skal være frivilligt:

Uanset om de er interesserede i kommentarer eller ej, er man nødt til at give dem. Det hører med til det akademiske arbejde. Og så kan de tage imod det, som de nu kan. Ellers skal vi til at tvinge folk til noget, hvad vi måske også burde. Men i det her nyliberale samfund har de lov til at gøre, hvad de vil inklusiv gå på røven. Man bliver udlagt som om man er stalinist, hvis man endelig gør

det. Der er mange, der har brug for at vide: det kan godt være du selv tror, det er på det niveau. Det er det faktisk ikke" (underviser, pæd. soc.)

Nogle undervisere udtrykker, at det er meningen, at den studerende på et tidspunkt selv skal tage ansvar og løbende kritik kan netop være med til, at den studerende bliver bevidst om selv at tage ansvar, og at vejledningen, derfor slutter på et tidspunkt:

..forklaringen er, at vejlederens kommentarer kan opfattes som modsætninger, at der kommer nogle kommentarer, man ikke har brug for på netop det tidspunkt. Det er jo også det, der er perspektivet med det, at den studerende på et tidspunkt siger: nu kører jeg selv. (underviser, pæd. ant.)

En anden underviser synes ikke, at vejledningen behøver at slutte og ser ingen sammenhæng med den studerendes selvstændighedsproces:

Selvom jeg ikke vil gå den samme vej, så kan jeg godt genkende et godt argument, hvis det er godt skruet sammen. Så det er ikke noget med, at jeg skal proppe noget ned over den studerende, at du skal arbejde, som jeg gør. Det er et spørgsmål om at anerkende, at der bare er noget, der er godt håndværk, gode argumenter, der er skruet godt sammen." (underviser, pæd. ant.)

Det er dog meget få – både studerende såvel som vejledere – der peger på, at en evt. utryghed ved selve vejledningssituationen, som en årsag til at studerende ikke modtager vejledning.

### **Sparer på tiden**

Et sidste argument for ikke at bruge vejledningstiden fuldt ud har været, at studerende er bange for at bruge for meget tid i starten af vejledningsforløbet, fx: *"jeg har ikke turde bruge det hele: jeg må hellere gemme en [time], hvis det nu går helt galt."* (studerende, pæd. fil. 2010).

### **4.6.2 Opsamling**

Først og fremmest kan det slås fast, at både undervisere og studerende oplever, at vejledningsperioden er meget kort, og at det er en væsentlig årsag til, at vejledningen ikke benyttes fuldt ud. Semesterets længde er dog et faktum, som er svært at ændre på. Dog peger analyserne på, at man kunne overveje følgende tiltag for at mindske tidspresset. For det første kunne man arbejde systematisk på, at vejlederbyrden kan fordeles på flere vejledere. Der bør/kunne sættes et max antal studerende pr. underviser. Det kunne også beskytte vejlederne. For det andet bør det være kutyme, at vejledere, der er bortrejst eller ikke tilgængelige i vejledningsperioden ikke tildeles studerende. Og for det tredje bør

man arbejde på at skabe bedre klarhed og planlægning af vejledningen, således at fx studerende, der ikke føler sig klar til at modtage vejledning, bliver opfordret til at modtage vejledning alligevel.

Udover disse rammemæssige betingelser ser det ud til, at nogle studerende synes, at det kan være svært at skulle befinde sig i vejledningssituationen, dels er det svært at skulle modtage kritik og dels kan det være svært at skulle vise sit arbejde frem. Dette kan også antages at være en årsag til, at studerende ikke føler sig klar til vejledning. For at afdramatisere vejledningsmødet kunne der gøres mere ud af at i plenum, at udbrede vejledningsrummets muligheder og at forventningsafstemme ved første vejledningssmøde. Derudover kunne man arbejde målrettet på en fælles forståelse af de positive og konstruktive elementer ved en præcis kritik, og at konstruktiv kritik er en integreret del af den videnskabelige proces.



## 4.7 Ansvar for progression i vejledningen og initiativ til aftaler

### 4.7.1 Ansvar for progression i vejledningen

Set fra de studerendes perspektiv oplever 70 % af de studerende, at det er dem selv, der har ansvaret for progressionen i vejledningen. Det er dog meget få – 4 % - der finder, at det udelukkende er de studerendes ansvar – majoriteten, 66 %, mener, at det i overvejende grad er de studerendes ansvar. Omkring en tredjedel (30 %) oplever, at ansvaret i overvejende grad er vejledernes.

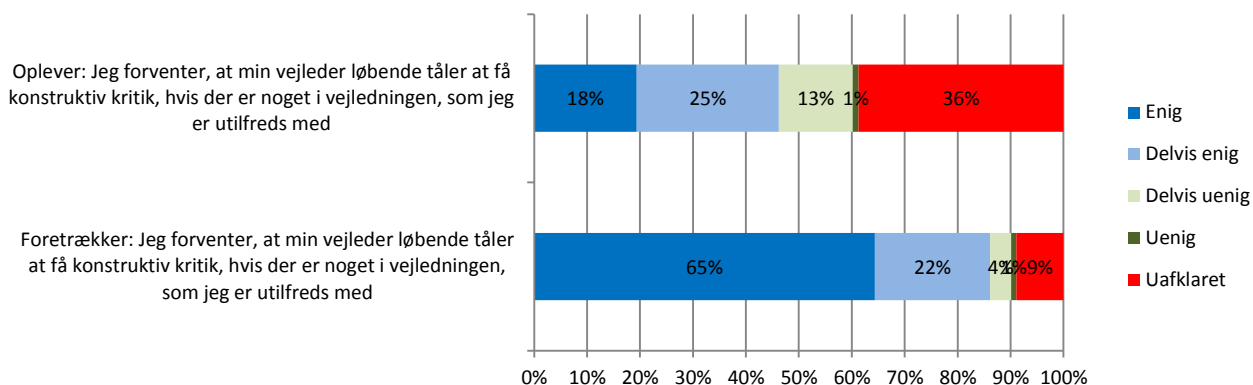
Der er en svag tendens til at mændene tillægger sig selv større ansvar for progressionen i vejledningen samt at studerende, der er aktive i en studiegruppe, tillægger vejlederne større ansvar for progressionen i vejledningen (34 % vs. 16 % af de studerende, der ikke er i en studiegruppe).

Den kvalitative undersøgelse viser også, at de studerende tillægger sig selv et stort ansvar for, at de får noget ud af vejledningen. Hovedparten af underviserne og vejlederne (81 %) tillægger også de studerende et stort ansvar og henviser ofte til, at de studerende er voksne mennesker: *".. det er voksne mennesker, der godt ved, hvad de vil. Og hvis de vil noget andet, end jeg lægger op til, så fortæller de mig det vel?"*. (underviser, pæd. soc.)

Dog udtrykker flere studerende, at de ikke nødvendigvis vil gøre opmærksom på eventuel utilfredshed over vejledningens forløb over for deres vejleder:

Der er magtforholdet jo også.... Den asymmetri ligger i den der dobbeltrolle som vejleder og bedømmer. Når bedømmelsen er overstået, så er asymmetrien jo ikke til stede længere på samme måde, og der mener jeg også, at vi spiller på to heste, i og med at vi er strategiske. Vedkommende skal jo lige bedømme mig om lidt, så måske skal jeg lige holde lidt igen. (stud. pæd. soc. 2010)

Den kvantitative undersøgelse viser også, at der er en uoverensstemmelse mellem det studerende foretrækker, og det de oplever ift., om de forventer, at vejlederen tåler at få konstruktiv kritik. De studerende oplever ikke, at vejlederne kan tåle kritik i den udstrækning, de foretrækker det. Ifølge nedenstående figur er en stor del af de studerende dog uafklarede med hensyn til, hvordan de reelt oplever, at en vejleder reagerer på kritik. Det kan pege på, at mange ikke har prøvet at give kritik til en vejleder, og derfor heller ikke ved, hvordan der i så fald vil blive reageret på det.



**Figur 11. De studerendes vurdering af hvad de foretrækker og hvad de oplever i relationen til deres vejleder.**

At de studerende pålægger sig selv hovedparten af ansvaret for vejledningens progression kunne tolkes ud fra, at de forsøger at tage del i en diskurs om, at man for at være en god universitetsstuderende skal være selvkørende. Dog er der studerende i fokusgrupperne, der stiller spørgsmål til dette. Fx peger en studerende på det, at være i en læringsituation kan skabe usikkerhed, som ikke handler om alder:

Vi er også mennesker, der står i en læringsituation...jeg bliver skide nervøs i de her situationer, gør jeg det nu godt nok og akademisk, og abe mig et vist sted. Vi er jo blevet kastet ud i noget, der er ganske anderledes for os på to år. Nogen gange er man bare menneske, og har behov for at læne sig op at andre, der er lidt autoritære, og det, synes jeg, er helt naturligt. (Stud. pæd. soc)

En anden studerende stiller spørgsmål til, hvad formålet med vejledning er, hvis det forventes, at den studerende selv skal kunne det meste:

De skal jo både på en eller anden måde stille krav til den studerende, så der kommer en god opgave ud af det her, men er jo også dem, der skal hjælpe os igennem opgaverne. Hvis ikke vi går på den her uddannelse for at lære at gå på uddannelsen - ved hjælp af vejledning - så kan man sige, at det ligger implicit, at vi skal kunne det i forvejen, og så kan man spørge, om vejledningen overhovedet er nødvendig. Eller om vi bare skal læse studieordningen og så præstere noget og blive bedømt. (stud. pæd. soc. 2010)

Ligeledes diskuterede en undervisergruppe dette, og kom frem til at vejledningen som disciplin kan være svær, fordi der kan opstå et dilemma i forhold til, hvor meget underviseren skal styre, når det samtidig er målet, at den studerende skal blive selvstændig. En underviser siger:

Vejledning er noget af det sværeste...fordi der er så mange faldgruber i det...det er usandsynligt vanskeligt for mig ikke at overtage i de studerendes projekt. Jeg bliver så optaget af det. Man skal lære dem at blive selvstændige ved faktisk at gøre dem uselvstændige – eller omvendt. ...[....]...Vi skal give de kommentarer, vi skal. Det er vores forpligtelse. Men på den anden side så er

det også vores forpligtelse, at åbne op for at der er nogle, der tænker og gør tingene på en helt anden måde, end vi selv ville gøre. (underviser pæd. ant.)

Billedet er således mere nuanceret, end man umiddelbart skulle tro, når det gælder konstitueringen og styringen af vejledningssituationen. Det handler ikke alene om, at de studerende i nogle sammenhænge skal rustes bedre, det drejer sig også om, at vejlederne kan have vanskeligt ved at finde den optimale position i forhold til den aktuelle vejledningssituation. De forskellige interviews pegede på, at mange vejledere står alene med deres overvejelser omkring vejledningen, og at der med fordel kunne fokuseres på skabelsen af fora, hvor vejlederne kunne vende disse problemstillinger.

#### 4.7.2 Initiativ til vejledningsaftaler

Med hensyn til hvem der har ansvaret for at vejledningsaftaler indgås og effektueres, peger billedet i samme retning. 76 % af de studerende mener, at det overvejende eller udelukkende er den studerendes ansvar. Hos vejlederen er dette tal 82 %. Der er en tendens til at undervisere på pædagogisk sociologi tillægger de studerende mere ansvar, end vejlederne gør på de to andre studieretningen. Der er på pæd. soc. kun 5 %, der mener, at det overvejende er vejleders ansvar, hvor det på pæd. fil er 29 % og pæd. ant. 25 %.

Mange af de interviewede studerende lægger meget vægt på, at rammerne skal være i orden, dvs. at man ved, hvem der er ens vejleder, hvordan og hvornår man må kontakte dem, men derefter mener flertallet, at må være den studerendes ansvar at følge op. Dog er der mange studerende, der tror, det vil have en positiv indflydelse på både studie gennemførelsen og læringsudbyttet, hvis vejlederne var mere aktive og i højere grad også tog kontakt til de studerende:

Jeg kender en, der gemmer sig fuldstændig og ikke afleverer sine opgaver. Det ville være godt, hvis hun havde fået en mail. Hvis ikke nogen siger noget, så tænker man” det kan jeg ikke lige overskue. (stud. pæd. soc)

I mit virksomhedsprojekt var jeg optaget af mit projekt og var ikke indstillet på vejledning. Men det ville have været godt at få vejledning, så hvis vejleder havde kontaktet os, ville det have været godt. Men de er nok bare glade for ikke at høre noget. (stud.pæd. ant 2010)

Det kan godt være, at man havde besluttet at udskyde, men hvis en dialog starter kan det godt være, man vil tænke; ”skulle jeg alligevel?” (Stud. pæd.soc. 2010)

Vejlederne mener generelt ikke, det er deres opgave at kontakte studerende, der ikke henvender sig i forbindelse med vejledning, men nogle kan godt finde på at gøre det, hvis det er studerende de kender. Nogle mener, der er en ”balance ift. hvor meget vi skal nurse” (pæd. ant.) selvom det samtidig også me-

nes, at *"Det er vel lidt vores opgave at holde lidt øje med dem. Så kan man diskutere dem lidt i lærergruppen. Men der er grænser. Vi vil gerne kunne gøre mere.."* (underviser, pæd. ant.) Det største problem i denne sammenhæng ser ud til at være tiden, fx *".. Vi har ikke ressourcerne...[....] jeg sender en mail, hvis de ikke afleverer til eksamen. Men nu er min liste snart lang"*. (Underviser, pæd. soc.)

På pædagogisk filosofi giver en underviser dog udtryk for, at det kan være nødvendigt at følge op på de studerende af økonomiske årsager, *" På vores studie har vi ikke haft råd til at miste de studerende, så det har lidt givet sig selv. Vi prøver at presse nogle til at få afleveret."* (underviser pæd. fil).

En studerende på pædagogisk antropologi oplevede at blive kontaktet af en vejleder, da hun ikke afleverede sin opgave, hvilket hun opfattede som positivt:

Da jeg meldte fra til min eksamen, der synes jeg det var rart, at jeg fik en mail fra [navngiven vejleder], hvor der stod: "kan det være rigtigt, at jeg ikke har modtaget analysepapirer fra dig?" Fedt – tænkte jeg, så havde jeg mulighed for at sende en lang mail tilbage om min evaluering af kurset. Det havde jeg lyst til at reagere på. Han kunne få noget ud af det og han sendte en artikel til mig, og vi havde en dialog, der var meget konstruktiv. Det var godt og imødekommende. (stud. pæd. ant. 2010)

De studerende mener også, at vejlederne kan få vigtig information om studiemæssige barrierer ved at være mere i dialog med de studerende. En underviser oplever også, at det bliver opfattet som positivt: *"Jeg er meget offensiv over for de studerende, jeg henvender mig, hvis jeg ikke hører noget. Det bliver de som regel også meget glade for, at jeg ligesom samler dem op"*. (underviser, pæd. fil.)

### 4.7.3 Opsamling

Analyserne i dette afsnit peger på, at der er en stiltiende fælles forestilling om vejledernes og studerendes ansvar for progressionen i vejledningen og indgåelsen af aftaler mv. Denne fælles forestilling bygger i grunden på, at de studerende skal opfattes som "voksne mennesker", og at dette i væsentlig udstrækning også indebærer, at de tager ansvar for en række af de ydre ting omkring vejledning. Implicit er der også et billede af en læreproces, som de studerende skal gå igennem, således at de til sidst kan tage ansvar for egen læring, og bruge vejlederen som en slags ligeværdig partner.

Dette er der dog en række problemer forbundet med. Dels er relationen mellem vejleder og den vejledte aldrig symmetrisk. Dels bliver det uklart, hvor den studerendes og vejlederens ansvar begynder slutter i forhold til opretholdelsen af det fælles vejledningsrum. I udgangspunktet er der enighed om, at det mest er den studerendes ansvar, men interviewene peger på, at vejlederne med fordel kunne tage dette ansvar på sig i større omfang, end det sker i dag. Det ville bl.a. have den fordel, at de stude-

rende, der af forskellige årsager, ikke mener, at de er klar til at modtage vejledning, måske ikke løb tør for tid og fik noget vejledning. Det vil formentlig kræve en grundlæggende holdningsændring blandt vejlederne, hvis dette skal ske. Vejledernes vægtigste argument imod er manglen på ressourcer til at varetage dette opsøgende arbejde. Dette ankepunkt kunne formentlig imødegås ved en strammere og standardiseret procedure for, at sikre at alle studerende kommer i kontakt med deres vejleder. Dette kunne fx være i form af en standardmail/brev, som vejlederen, den modulansvarlige eller studiesekretæren sender ud, hvor vejlederen angiver vedkommendes almene forventninger til det kommende vejledningsforløb, kontaktmuligheder og tidspunkter.

## **4.8 Forventninger til vejlederen**

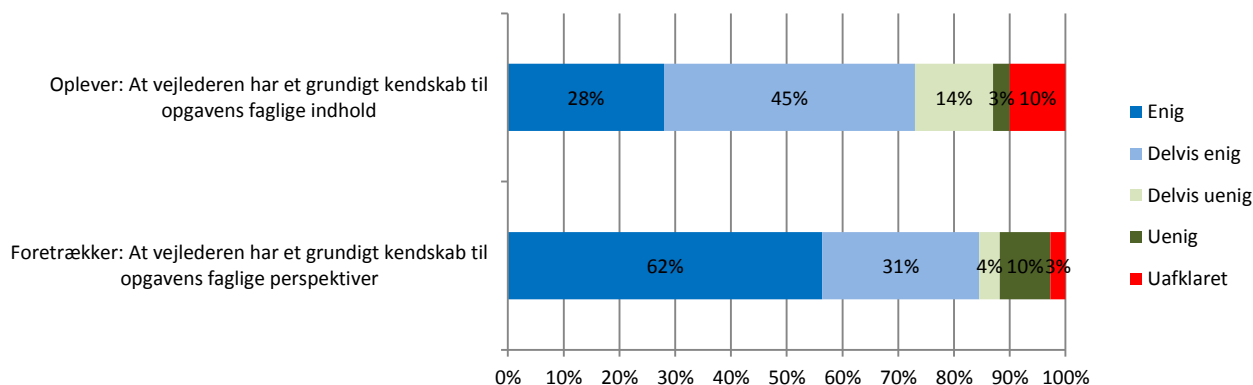
I dette afsnit vil vi komme ind på, hvilke kompetencer en vejleder bør have i de studerendes øjne, hvis vejledningsprocessen skal være god. Samtidig vil vi berøre, hvordan vejlederne selv oplever deres rolle i denne sammenhæng.

Som tidligere beskrevet i afsnit 4.2. er rammerne for vejledningen en af de vigtigste forudsætninger for, at vejledningen opleves som succesfuld. Ved den studerende fx hvordan og hvornår vejledningen foregår, om der bliver svaret på mails og om aftaler bliver overholdt. Dette vil vi derfor ikke komme ind på i dette afsnit. I stedet vil vi vende blikket mod betydningen af en vejleders faglighed og den relationelle dimension.

### **4.8.1 Forventninger til faglighed**

De fleste studerende lægger vægt på, at en vejleder er dygtig rent fagligt, men der er forskellige opfattelser af, hvad en stærk faglighed er. Disse kan opdeles i tre kategorier; fag-faglighed, proces-faglighed, formidlings-faglighed. Fag-faglighed skal her forstås, som at vejlederne har en omfattende og specifikt faglig viden om netop det emne, den studerende vil beskæftige sig med. Det klassiske billede her er vejlederen som en tankstation, hvor den studerende kan tanke viden om deres problemstilling. Ved proces-faglighed er fokus mere på processen. Vejlederen får i denne forbindelse mere rollen som mentoren, der skal hjælpe den studerende til at finde den relevante viden, og fokus er på de processer, der kan understøtte dette. Den sidste form for faglighed – formidlings-faglighed – fokuserer på, hvorledes vejlederen kommunikerer med den studerende og formår, at tilpasse deres vejledning til den studerendes behov. Man kunne også kalde dette for didaktisk kompetence. Vi vil diskutere disse tre former for faglighed i det følgende.

De studerende mener i udgangspunktet, at det er en selvfølge, at vejlederen har en *fag-faglig* indsigt i faget, hvilket de generelt også oplever, at vejlederne har, jf. figur 12. Lige knap  $\frac{3}{4}$  af de studerende oplever, at deres vejleder generelt har et grundigt kendskab til opgavens faglige indhold. Det er meget få, der direkte erklærer sig uenige i, at dette er tilfældet.



**Figur 12. De studerendes vurdering af om de oplever/foretrækker at vejlederen har et grundigt kendskab til opgavens faglige perspektiver.**

Dog peger fokusgruppeinterviewene på, at det kan i nogle tilfælde opleves som et problem, at nogle undervisere ikke selv er uddannet inden for faget. De kan derfor have en anden tilgang til faget og vægter måske nogle andre bedømmelseskriterier. Fx oplevede flere studerende på en studieretning, at få kritik af en underviser med en anden uddannelsesbaggrund, som overvejende *"gik på formidling og ikke på forståelse"*, men tror dog at vejleder gjorde *"det i bedste mening, men rettede ud fra nogle kriterier, som var mindre væsentlige (stud. pæd. ant. 2010)*

Flere studerende peger på, at manglende fag-faglig indsigt ikke nødvendigvis behøver at være et problem, men det er nødvendigt, at vejlederen er åben om det og er opmærksom på de problemer, det kan give. Et eksempel kommer fra en studerende, der havde en vejleder fra en anden studieretning:

Han er en, der kommer udefra og ikke er så meget inde i det antropologiske, hvis overhovedet. Men det gør ikke så meget fordi relationen bare er fantastisk. Han er sådan en, der er nysgerrig og vil vide, hvordan antropologer kigger på det her, og det synes jeg er fedt, og det gør også, at den vejledning jeg har fået har været rigtig, rigtig god og konstruktiv. Det har ikke været: "du må kun skrive det i et [vejlederens eget fag] perspektiv eller på den og den måde." (stud. pæd. ant 2010).

I en anden fokusgruppe blev dette diskuteret i forhold til vejledernes erfaring eller mangel på samme. Deltagerne i gruppen oplever det som værende troværdigt og trygt, når vejlederne er ærlige om deres (manglende) viden. Nogle af dem havde de oplevet en stor ydmyghed hos særligt nye vejledere, der ikke havde den store rutine at trække på:

Når jeg bliver vejledt af [navngiven vejleder], så er han meget åben og siger meget klart; "det der har jeg ikke styr på, men det lyder interessant". Han var god til at spille ping-pong med det vi havde. [...] han følger op og er god til at huske, hvad vi snakkede om sidste gang...[...]. Styrken hos ham, var måske også, at han var ny vejleder, så han var ydmyg. Ellers tror jeg, det der opstår, som kan træde de studerende over fode, så er det os der er ydmyge. Det er os der kommer til dem, og når vi går fra vejledningen og er pisse forvirrede, så er det nok, fordi vejlederen har ret" (Stud. pæd. soc).

Citatet peger på, at ønsket om fag-faglighed hos vejlederen måske ikke skal ses så firkantet. Det er noget de fleste studerende ønsker sig i udgangspunktet, men ofte spiller dette måske en mindre rolle i den aktuelle vejledningssituation, hvor det i højere grad handler om at blive mødt, hvor man er og få et udbytte med, når vejledningen er overstået. En anden ting, som citatet også antyder, er, at de studerende mange gange er meget autoritetstro over for vejlederne, og derfor er det betrykkende, når vejlederen er åben over for sine begrænsninger.

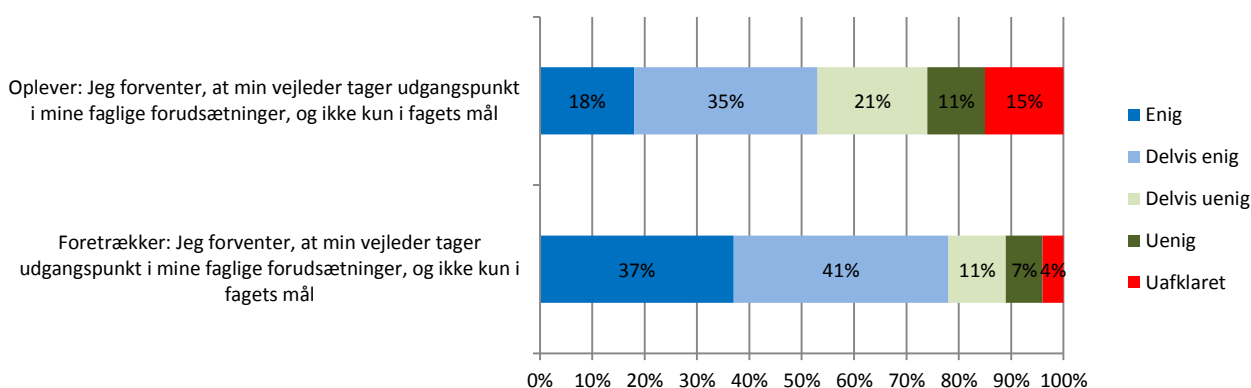
Som det kommer til udtryk i ovenstående citater, opleves det af nogle som mere væsentligt, at vejlederen skal kunne **vejlede i processen**, og på den måde kan det blive mindre væsentligt, at vejlederen har en specifik fag-faglig indsigt i emnet. Flere vejledere mener heller ikke, det er en nødvendig kvalifikation ved en god vejleder (og også nær umuligt at tilgodese), da vejlederens rolle består i at vejlede i formen og processen. (fx interview 8)

Dog synes vejledere generelt, det er rarest, når den studerende skriver om noget, de har indsigt i, da de mener, at den studerende kan få bedre vejledning. Fx: "*Jeg fortrækker det, fordi jeg kan give mere. De får en bedre vejledning. Men jeg tager også noget, jeg ikke ved noget om.*" (underviser, pæd. soc.)

Udover fag-faglig viden og viden om proces og metoder finder de studerende det også meget vigtigt, at vejlederen er en **faglig dygtig formidler**, altså kan formidle sin faglighed, så de studerende kan få udbytte af den. Et eksempel på betydningen af dette, kommer i følgende citat, hvor en studerende fortæller om en vejleder, hvis fagsprog hun ikke forstod, hvilket var afgørende for, at hun valgte en anden vejleder efterfølgende, selvom hun fandt den første vejleder meget fagligt engageret.

Vi kunne ikke tune ind på hinanden – heller ikke da vi sad til eksamen efterfølgende. Det er første gang i mit liv, hvor jeg sidder til mundtlig eksamen, hvor jeg ikke forstod, hvad jeg blev spurgt om. Der tænkte jeg, at det var hans formidlingskompetencer, og dem kunne han godt have øvet sig lidt på. Når folk ikke forstår det flere gange, så kunne det være, man skulle omformulere det. Derfor valgte jeg en anden [navngiven vejleder]...[...] Han var censor, og kunne oversætte det [eksaminator]sagde. Vi havde et godt kommunikativt samspil...[...] ting som kunne formuleres så simpelt, blev så abstrakt.

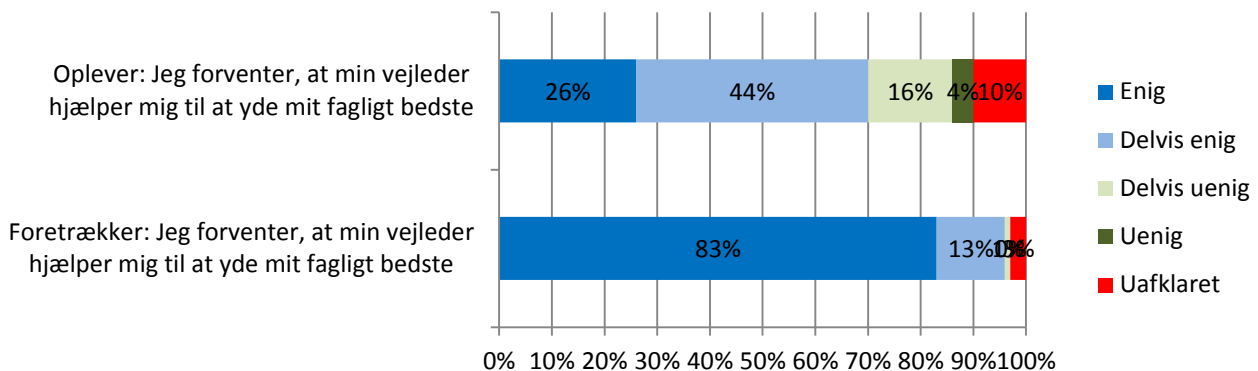
Figur 13 peger på, at majoriteten af de studerende foretrækker, at vejlederen tager udgangspunkt i den studerendes faglige forudsætninger. De studerende oplever dog i mindre grad, at dette rent faktisk sker – halvdelen oplever, at det sker, mens en tredjedel finder, at det ikke er tilfældet. Set fra vejledernes standpunkt rummer denne diskussion dog flere facetter. De er ikke altid enige i, at de nødvendigvis skal møde de studerende, hvor de er. For nogle handler det også om, at der er grænser for, hvad de vil stå model til eller, ”hvor lavt de vil sætte niveauet”. Det bliver med andre ord et spørgsmål om, at de oplever, at de potentielt går på kompromis med deres fag-faglighed, hvis de skal møde den studerende, hvor vedkommende måtte befinde sig.



**Figur 13. De studerendes vurdering af om de oplever/foretrækker, at vejlederne tager udgangspunkt i deres faglige standpunkt snarere end i fagets mål (som de bl.a. kommer til udtryk i studieordningen).**

De studerende efterlyser omvendt at vejlederen udfordrer dem mere i nogle sammenhænge. Figur 14 viser, at der er nogen uoverensstemmelse mellem, hvad de studerende foretrækker, og hvad de konkret oplever, når det gælder vejlederens evne til at hjælpe dem til at yde deres optimale faglig set. Det er noget, de studerende forventer og foretrækker i meget høj grad, men som de oplever i mindre grad. Set fra vejledernes perspektiv handler dette om en balancegang mellem at skulle aflæse de studerendes muligheder og ressourcer og sætte dette ind i en realistisk ramme i forhold til opgavens og fagets krav. Og dette skal ske inden for de begrænsninger, der er ressourcemæssigt og de problemer, der kan være i, at afkode de studerendes ambitioner, muligheder og begrænsninger, som vi vil komme ind på i det følgende.





**Figur 14. De studerendes vurdering af om de foretrækker og om de oplever, at deres vejleder hjælper dem til at yde deres fagligt bedste.**

En studerende udtrykker i nedenstående citat utilfredshed med en vejleder, der ikke formåede at udfordre gruppen optimalt:

I forbindelse med OU2 kom vi ind til den sidste vejledning, sidste uge inden aflevering. Vejlederen har indstillingen, at nu er projektet færdigt, og der er ikke mere, jeg kan bidrage med og efterlader os i sådan et tomrum. Hvad kan vi gøre bedre, hvordan kan vi hæve opgaven, er der noget, vi kan lave om? Det blev lagt ud som; nu er der ikke mere, jeg [vejleder] kan gøre.

Underviserne mener dog også selv, at de har et ansvar for at give udfordrende, men realistisk feedback undervejs:

Vi har det ansvar, at give dem den kritik der er, så de ikke kommer til forsvaret og tror, de er klar til et 10 tal. Så kan de bliver sure eller hvad, men det ansvar, der ligger i at få formidlet, at det her ligger middel....[...] få givet konstruktiv kritik, men som også signalerer, at det kan løftes (underviser, pæd. ant.)

Men af forskellige årsager kan det til tider være svært at give feedback undervejs:

Der er to typer studerende, hvor der er svært at stille spørgsmål. For det første er der dem, der er brillante. Og så er der de svage, hvor man ikke ved, hvor man skal gribe fat. Til dem må jeg bede dem om at lave om på det hele. Der siger jeg, at det ikke er godt nok. (underviser, pæd. soc.)

Det kunne antages, at vejlederne i nogle tilfælde også synes, det er svært at pege på, hvordan opgaven kan forbedres. En akademisk opgave kan have mange former og "man ved ikke, hvilken censor man løber ind i" (underviser, pæd. soc.), forstået på den måde at en vurdering af en opgave også kan være subjektiv.

I nogle tilfælde kan der også være uoverensstemmelser mellem, hvad en vejleder mener at have formidlet, og hvordan en studerende opfatter det - eller formår at reagere på det:

Det jeg taler om er, når man af forskellige årsager ikke kan trænge gennem lydmuren. Hvor man 48 gange på skrift..[..]. har sagt det ikke er i orden, det er ikke i orden, det er ikke i orden ...[..].man har ringet og sagt, det går bare ikke. Så får man det samme møg en gang til med tre ændringer: synes du om det nu? Nej, gu gør jeg ej! Det er stadig ikke i orden. (underviser, pæd. soc.)

Generelt peger den kvantitative undersøgelse på, at de studerende gerne vil have mere kritik på deres arbejde, men de vil gerne have, at det foregår konstruktivt. Men hvad der er konstruktiv kan være svært at sætte fingeren helt præcist på. Underviseren i det foregående citat oplevede ikke, at der blev lyttet til vedkommende kommentarer. Men det kan have været, fordi at vejlederen og den studerende gik fejl af hinanden. Formen betyder en del, som det næste citat illustrerer. Nogle studerende havde i forbindelse med nogle analysepapirer, der skulle afleveres løbende for at gennemføre det pågældende fag oplevet en ubehagelig tone i feedbacken.

Jeg synes selv, jeg skriver ok, men er ikke akademisk indstillet endnu. Jeg kommer fra en pædagoguddannelse, det er jo noget helt andet. Og den der form for feedback synes jeg bare var enormt ubehagelig. Jeg prøvede at læse den i forbindelse med de fire nye [analysepapirer] som skulle afleveres, som var eksamen, jeg læste en halv side ned, og så blev jeg i dårligt humør. ..[..]. min fordom for det der academia-snopperi bliver bekræftet. Jeg er med på, at der skal være nogle standarder, der skal være en bestemt måde at argumentere og tale og skrive på. Men det der med at være fejlfinder, det går sgu over gevind. (stud. pæd. ant. 2010)

Det er lidt uklart, hvad den studerende egentlig er utilfreds, men længere henne i interviewet bliver det klart, at det er selve formen på feedbacken, der opleves som værende for akademisk, og at meget af den frustration den studerende oplever, skyldes, at kommentarerne er skrevet i en hård og ukonstruktiv tone. Men det handler også om de studerendes evne til at modtage kritik.

#### **4.8.2 Opsamling**

Diskussionerne af de forskellige aspekter ved vejlederens faglighed peger på, at en velfungerende vejledningssituation bygger på tilstedeværelsen af alle tre aspekter – både fokuseringen på det faglige, det processuelle ved at skulle skrive en opgave og evnen til formidling af dette. Der er en tendens til at fokusere meget ensidigt på det faglige, som ofte får forrang, når både de studerende og vejlederne skal italesætte forudsætningerne/grundlaget for en vellykket vejledning. Analyserne peger imidlertid på, at der er grund til at fokusere på de andre aspekter, hvis vejledningen skal fungere optimalt. Med udgangspunkt i dette bør alle tre aspekter i varierende omfang være repræsenteres i et vejledningsforløb.

I næste afsnit vil vi se nærmere på de studerendes og vejledernes forventninger til det relationelle i vejledningsprocessen; altså udmøntningen af disse tre aspekter.

## 4.9 Forventninger til vejledningsrelationen

I dette afsnit vil vi på de studerendes og vejledernes forventninger til deres gensidige relation. Helt grundlæggende er det således, hverken vejledere eller studerende er interesserede i at have kendskab til hinandens private forhold. Men når det gælder den "professionelle" relation i vejledningssituationen, er de studerende mere tilbøjelige til at betone vigtigheden af en god relation.

En af de vigtigste forudsætninger for en god relation er i de studerendes øjne, at "*man føler sig tryk, og kan spørge om noget, uden at de tænker idiot*" (stud. pæd. soc. 2010). Det er ikke tilsvarende en eksplicit prioritet blandt vejlederne. En anden forudsætning for en god relation – ifølge de studerende – er, at vejlederen har "*en interesse i at være vejleder. Det skal ikke være en sur tjans, man har fået...[..] det har jeg indtrykket af, at nogle af dem synes, at det her er bagsiden af medaljen ved at være ansat ved et universitet. (stud. pæd. soc).*" Det handler således om, at for nogle vejledere, er vejledningen et element blandt andre elementer i en travlt hverdag, og det kan medvirke til at skabe negativ indgangsvinkel til vejledningen, som smitter af. Blandt vejlederne bliver det fremhævet, at vejledningen for dem er en arbejdsopgave blandt mange, og derfor må prioriteres inden for de ressourcer, der nu en gang er. Men dette reagerer de studerende også på. De studerende synes, det er vigtigt, at man ikke føler sig til besvær, og i den sammenhæng er det væsentligt, at undervisere ikke ekspliciterer, hvor lidt tid de har til at vejlede. På den måde føler studerende sig ikke velkomne. En anden studerende har oplevet "*en vejledning, hvor man har siddet og telefonen har ringet hele tiden hos vejlederen...[...]. Det forstyrrer og bryder dialogen, der er i gang*" og derudover kan studerende føle sig til besvær.

Udover disse generelle relationelle forudsætninger for en god vejledning, mener nogle studerende også, der kan være forskelle i temperament, tænkemåder og arbejdsformer, som gør at nogle studerende og vejledere matcher bedre end andre. Fx fortæller en studerende om, at hun valgte en vejleder ud fra tænkemåde:

Jeg har valgt vejleder ud fra, fordi jeg selv er ret abstrakt tænkende. Jeg kan godt lide at være lidt deroppe. Så jeg har bevidst valgt en, der også er abstrakt tænkende. På suppleringen havde jeg en, der var meget konkret, og jeg følte mig helt kvalt. Han kunne ikke se, hvor jeg gerne ville hen i det flyvske univers. Jeg tænker, det er meget det relationelle (stud. pæd. soc. 2010)

En vejleder nævner også dette temperamentsspørgsmål: *Jeg har lige fået en mail fra en stud. som skrev at jeg var meget ærligt. Jeg siger også noget, når det er noget hø. Hvis jeg skal vejlede, skal de kunne tåle*

noget. Så det skal ikke være en lille forsigtig studerende (underviser, pæd. soc.). En anden underviser mener dog, det er en del af vejlederrollen "at føle sig lidt frem" i forhold til, hvad det er for en person, man har med at gøre.

Vejlederne vægter ikke den gode relation i lige så høj grad som de studerende, hvilket bl.a. hænger sammen med, at underviserne ikke kan vælge/fravælge den studerende i samme omfang som omvendt. Selvom nogle undervisere lejlighedsvis tænker, at det ville være godt for den studerende:

Jeg har nogle gange tænkt at foreslå, at det ville det være bedre at vælge en anden [vejleder], men det synes jeg er meget hårdt at sige til den studerende. Jeg har ikke fundet en pæn måde at sige det på. Så ville jeg hellere have, at den studerende siger, at de vil have en anden, for så slipper jeg for at sige det. (Underviser, pæd. soc.)

Det blev diskuteret i fokusgruppeinterviewene om en underviser kan vælge, at sige nej til en studerende og i så fald, hvordan det skal gøres. Dette ledte dog ikke til en egentlig konklusion.

Det skal også tages i betragtning at vejlederen ofte har mange studerende, hvor den studerende kun har én vejleder. For vejlederen fylder vejledningen med hver enkelt studerende derfor kun en lille del af den samlede arbejdstid, hvor den studerendes arbejde med opgaven fylder meget i den studerendes hverdag, og desuden har resultatet af samarbejdet betydning for såvel deres eksamensresultater som læring.

Der er vejledere, der synes, at det er vigtigt at gøre noget ud af relationen, da det har betydning for kvaliteten af vejledningen og for den studerendes læring. En underviser beskriver det således: "*Jeg synes det er vigtigt med relationer. Jeg spørger ind til deres baggrund. Der er tit sammenhæng mellem det de har oplevet, og det de vil undersøge i praksis. Det vil jeg gerne have frem. Det viser dem som mennesker, og ikke kun som folk, der skriver speciale. Det giver en behagelig stemning, det kan jeg godt lide.* (Underviser, pæd. fil.). En underviser på Pædagogisk antropologi mener, at det personlige og relationelle er en grundlæggende værdi i faget: "*Pædagogisk antropologi handler også om at bruge sig selv som forskningsinstrument. Det handler om at indsamle ny viden også gennem feltstudier, hvor personligheden er vigtig.* (underviser, pæd. Ant.).

#### 4.9.1 Opsamling

Analyserne i dette afsnit har gennemgået forskellige aspekter ved den gode og vellykkede vejledningsrelation. Afsnittet peger overordnet set på en asymmetri - den gode relation er vigtigst for den studerende, som måske kun har en enkelt vejleder at skulle forholde sig til - men den studerende har få muligheder for at påvirke relationen grundet den asymmetriske magtrelation til vejlederen. Vejlede-

ren har større mulighed for at sætte rammen for den velfungerende relation, men har det sjældent som en prioritet, da vejledningen ofte blot er en arbejdsopgave ud af mange, og måske ikke en højt prioriteret opgave.

## 4.10 Feedback og klager

I dette afsnit vil vi kort berøre nuværende praksis for feedback på eksamensopgaver og i forlængelse heraf komme ind på, hvilke ønsker der er fra bl.a. undervisere og studerende i forhold til, hvordan og hvornår feedback skal gives.

Der er stor enighed blandt undervisere og studerende om at feedback på eksamensopgaver er væsentligt for læringsudbyttet og for at sikre progressionen i uddannelsen. Der er dog meget forskellig praksis for, hvordan dette fungerer både på de enkelte uddannelser og fra vejleder til vejleder.

De færreste undervisere giver tilsyneladende systematisk feedback. Nogle ønsker, at feedback bliver en mere selvfølgelig og integreret del af uddannelsen, hvilket kræver, at det bliver mere systematiseret. Fx, siger en vejleder: *"Til jul havde jeg 40 eksamener. Jeg ville ikke have kunne overskue at tale med dem alle efterfølgende. Men hvis jeg havde vist det, ville jeg have sat tid af bagefter. Men det gør man ikke. Så nu griber det lidt ind, når nogle spørger. Så tænker jeg fuck, nu skal jeg finde opgaven frem og sætte mig ind i det. (underviser, pæd. ant.).* Andre er lidt mere ligeglade med feedbackdelen, og mener kun, der bør gives feedback, hvis den studerende giver udtryk for det: *"Det er mit udgangspunkt, at det er voksne mennesker som ved, hvad de vil have og har brug for...[.]. I taler om at det skal være en del af forløbet. Du siger, at nogle godt kunne have tænkt sig respons. Så må de jo henvende sig. Jeg farer ikke ud."* (underviser, pæd. soc.).

Studerende er dog meget forbeholdne over for at skulle bede underviserne om feedback. Dels fordi de ved, at underviserne har travlt, og dels fordi det kan være svært, at skulle modtage kritik af sit arbejde, og derfor kan det være svært direkte, at skulle bede om det. Dog vil de fleste studerende ligesom mange undervisere ønske, at det var en naturlig del af eksamensforløbet.

Både blandt undervisere og studerende var der forskellige meninger om, hvornår feedback skal gives. En underviser mener, at feedback skal finde sted 6-8 uger efter eksamen, således, at der er lagt en afstand til eksamen for, at det giver den bedste læring: *"nogle gange skal man også have skrevet opgaven og tygget på den, og den er bedømt og alt det der. Så laver vi i august eller september en samling, hvor vi gennemgår dem [opgaverne], og fortæller, hvad er det, der gør, at opgaven lander der, og tager det helt konkret. (underviser, pæd. soc.).* Denne underviser foretrækker at samle studerende i grupper, da de også kan lære af hinandens opgaver.

Andre mener, at feedback bør ligge i umiddelbar forlængelse af eksamen. Dels fordi det ligger friskt i erindringen, og dels fordi en feedback kan afbøde eventuelle frustrationer hos den studerende og i yderste tilfælde afværge klager over eksamen. Dette suppleres af nogle studerende, som det kommer til udtryk i følgende citat: *" Hvis det var en karakter der overraskede mig, så ville jeg have en begrundelse. Og hvis de kunne forklare mig hvorfor, så ville jeg selvfølgelig aldrig klage. Hvis jeg synes, begrundelsen var helt hen i vejret, så kunne jeg godt finde på det."* (stud. pæd. fil 2010)

Nogle undervisere vil dog ikke af principielle grunde give de studerende feedback før klagefristens udløb: *"Jeg afviser, at kommentere skriftlige eksamensopgaver før klageperioden er slut. Bagefter vil jeg godt...[...]. det er ikke min opgave at fodre til en klage over mig"*(underviser, pæd. soc. 2010). Andre undervisere finder det problematisk, hvis undervisere er defensive og strategiske i forhold til eventuelle klager. En underviser har oplevet kollegaer, som ikke vil tale med de studerende før klagefristens udløb, hvilket vedkommende kommenterer på følgende måde: *"Det er tåbeligt...[...]. så er der virkelig be-læg for at klage. Tænk ikke at ville tale med den studerende. Det er en optapning af konflikten"* (underviser, pæd. fil.). Samme underviser mener, at *"der er altså et magtforhold, som giver en asymmetri, og som gør, at den studerende skal kunne klage. Men hvis vi kan skabe nogle rammer, hvor der ikke bliver behov for klage, så er det godt."* Denne underviser mener også, at hvis man får en klage, så skal man *"tænke sig om ift. om man har begået en fejl...[...].fx er mundtlig eksamen situationsbestemt. Tingene går hurtigt, og fejl kan ske"*.

Interviewene med de studerende viser også, at studerende generelt er meget forbeholdne over for at skulle klage. Nogle oplever det som en alvorlig sag:

En klagesag er selvfølgelig alvorlig, at sætte sådan en proces i gang, men jeg kunne finde på det, hvis det var tilstrækkeligt. Og hvornår er det tilstrækkeligt, det er vel en vurdering omkring, hvordan processen og forløbet har været...[...]. man kunne godt forstille sig at underviserne snakke om mig, hvis jeg begyndte at klage. Jeg vil ikke involveres for meget i det her spil...så er det lettere at sige: det var det, og så må jeg prøve at gøre det bedre en anden gang. (stud. pæd. soc. 2010)

Denne studerende oplever det som alvorligt, fordi han er bange for, at det kan få konsekvenser for hans fremtidige forhold til underviserne.

Andre er autoritetstro og ville af den grund ikke klage. Det handler her om, at skulle overskride nogle grænser over for nogle personer, som man i øvrigt respekterer fagligt: *"Det ville være enormt intimiderende for mig at klage. Jeg har stor respekt for deres faglighed. Det er min fornemmelse, at de er rigtig dygtige, og deres faglige niveau er enormt højt. Hvis jeg føler, at jeg har fået en uretfærdig karakter, så ville jeg nok tvivle mere på mig end på dem"*. (stud. pæd. fil. 2010)

Desuden er der studerende, som ikke tror, det nytter at klage, og derfor ikke vil bruge tid på det, fx *"jeg synes det er pseudo [at klage,] jeg tror ikke på det.[..].en jeg skrev sammen med i vinters gjorde det, og hun fik selvfølgelig ikke noget ud af det, og det vidste vi godt på forhånd"* (stud. pæd. soc.2010).

#### 4.10.1 Opsamling

I forhold til diskussionen af feedback på eksamensopgaver peger analyserne på flere ting, som ikke fungerer optimalt i den nuværende måde at gøre tingene på. Det er bred enighed om, at feedback og opsamling på eksamensopgaver/forløb rummer en række læringsmæssige potentialer. Disse bliver desværre alt for sjældent indløst, idet der i mange tilfælde ikke bliver givet denne form for tilbagemelding. Problemet skyldes tilsyneladende manglende fælles fodslag *om*, og *hvordan* en sådan tilbagemelding bør/kan gøres.

Der er en åbenbar uenighed blandt vejlederne ift., hvordan man skal forholde sig over for studerende, der muligvis ønsker at klage over en bedømmelse. Det er uheldigt i den forstand, at en del af de utilfredse studerende måske blot ønsker en samtale om, hvad bedømmelsen bygger på. Ved at gennemføre en samtale kan meget frustration blandt de studerende mindskes og antallet af potentielle klager kan derfor også mindskes. Mht. til de studerendes klager over eksamensforløb og karakterer peger analyserne på to aspekter, som det er væsentligt at erindre. Det ene aspekt handler om, at antallet af officielle indgivne klager er meget lavt i forhold til antallet af afholdte eksamener. Derfor virker en afvisning fra vejledernes side med henvisning til frygt for at modtage en klage, som overdreven. Det andet aspekt handler om, at antallet af klager tilsyneladende ikke afspejler alle de tilfælde, hvor de studerende har følt sig uretfærdigt vurderet, men de tør ikke klage pga. frygt for fremtidige eksamensforløb og for (stor) autoritetstro over deres undervisere og vejledere. Det ville være hensigtsmæssigt, hvis der kunne tales mere åbent mellem studerende og undervisere omkring vurderingen af eksamensopgaver, og at klager blev betragtet som professionelle fejl og ikke som en personlig anklage.

## 5 Undervisningens rammer

I dette kapitel vil vi se nærmere på undervisningens rammer. Vi vil ikke komme ind på, hvordan hver enkelt undervisningssession er tilrettelagt, og hvilke didaktiske metoder, der bliver anvendt, men vi vil forholde os til den mere overordnede planlægning af undervisningen tilrettelæggelse.

### 5.1 Sekventielt eller parallelt

Uddannelsesreformudvalg 3, som var forløber for dette projekt, diskuterede fordele og ulemper ved tilrettelæggelse af undervisningen som hhv. sekventielle og parallelle forløb (rapport fra udvalgsarbejdet 2011). Vi vil i dette afsnit opridse dette og supplere med synspunkter fra vores interviews.

Der er ingen tvivl om, at studerende ser det som absolut fordelagtigt, hvis undervisningen kunne lægges sekventielt, fx *"Jeg kan bedst lide, når man har et fag ad gangen, det er rarest, for så kan jeg fokusere på det. Så er det, dét jeg skal, så skal jeg ikke vægte min læsning"* (stud. pæd. fil. 2010). Som den studerende giver udtryk for, så handler det både om at kunne koncentrere sig om en ting af gangen, men også for ikke at skulle prioritere mellem fagene. I udvalg 3 blev der snakket om, at det meget afhænger af hvilke fag, der bliver kørt samtidig, om de kan komplementere hinanden eller om, de er så forskellige, at det i stedet betyder, at studerende prioriterer mellem fagene, og i værste fald melder det ene fag fra. En studerende fortæller her om en negativ oplevelse med at have to fag parallelt kørende:

Det [sekventielle forløb] kunne der virkelig godt være brug for på pæd. soc. Her i foråret, hvor der har kørt forskningsmetoder og forskningsdesign samtidig med OU2, der ved jeg, at der har været andre end mig, der har været ved at knække halsen. Jeg gik ned og snakkede med studievejledningen, og han sagde; bare roligt det er normalt, det er på det her tidspunkt, folk falder fra.[..]man kunne ikke overskue at have noget, der var så forskelligt fra hinanden. Noget der var så praktisk orienteret samtidig med noget, som var så teoretisk og globalt og alt muligt. Og samtidig var undervisningen på OU2 totalt amputeret. Ærgerligt, da det var et spændende emne, der bare blev li-ret af, og så brugte man lige to timer på det og så gik man hjem, og det var det. Hvor i mod det andet fag kom til at fylde mere, fordi der var øvelser undervejs, og så er det jo klart, når man hele tiden har en eksamensopgave hængende over hovedet. Der savnede jeg det med, at man kunne tulle ind og fordybe sig i et fag. (stud. pæd. soc. 2010)

Den studerende siger, at det er svært at have to forskellige fag samtidig, men signalerer også at fag, hvor der er krav undervejs, bliver prioriteret højere. Hvordan der kan skabes incitament til, at deltage i undervisningen vender vi tilbage til i afsnit 5.4



I udvalget blev der diskuteret, om sekventielle forløb kunne være en ulempe for deltidsstuderende, og at det muligvis kunne få nogle til at fravælge uddannelsen. Dette afkræfter en deltidsstuderende i et interview og peger omvendt på, at det måske ville give ham mulighed for at læse på fuld tid:

Jeg ved ikke om arbejdsbyrden ville blive for stor, men tror måske det kunne give mig mulighed for at læse på fuld tid. Jeg kan ikke aflevere to opgaver på en gang. Jeg ville i hvert fald ikke fravælge studiet. [...] Det skal bare tænkes smart ind i studieordningen, ift. progression, og hvad man kan. Der skal fx ikke være en stor opgave efter 3 mdr. (stud. pæd. soc. 2010)

I udvalg 3 blev det antagede læringsudbytte ved de to tilrettelæggelsesformer også diskuteret, og der blev peget på at sekventielle forløb giver mindre tid til refleksion og kortere tid til afvikling af vejledning og eksamen. Derfor skal der overvejes, hvilke eksamensformer der benyttes samtidig med, at der også skal tages højde for det faglige indhold ift., om der er brug for længere tid til refleksion.

Hvis undervisningen lægges parallelt, er der stor enighed om, at timerne bør placeres tidligere i semesteret, da folk begynder at fokusere på deres eksamen: *"Man kunne også prioritere ressourcerne lidt. Hen mod eksamen, så er folk begyndt at positionere sig, kommer ikke til forelæsningerne... [..] Det er spild af ressourcer. På OU1 burde timerne lægges tidligere i semesteret."*

## 5.2 Store eller små hold

De seneste år har man på pædagogisk sociologi forsøgt at dele de studerende i to hold. Målet har været. at give mulighed for større variation i undervisningsformerne, og for at de studerende i højere grad kan deltage mere aktivt i undervisningen. På pædagogisk antropologi har dette været praktiseret i længere tid. På pædagogisk filosofi er holdene så små, at det ikke har været nødvendigt med dehold.

På pædagogisk sociologi har holddelingen betydet, at hver enkelt studerende får mindre undervisningstid, hvilket mange studerende er utilfredse med. På OU2 har der kun været afsat to timer til hver undervisningsgang, hvilket opleves som for lidt. Dette har betydet at mange studerende ikke har prioriteret at møde op: *"Folk vil også hellere møde op for fire timer, to timer det gider man næsten ikke komme for"* (stud. pæd. soc. 2010). Dette gælder specielt studerende, der har lang transporttid. De studerende har også oplevet, at undervisningen har været presset:

Jeg har også oplevet undervisere, som havde materiale med til fire timer, og det skal de så korte ned. Sådan en som mig jeg skal lige bruge lidt mere tid til at forstå engelsk og får ikke et ben til jorden, når de kører derudaf. De vil jo gerne nå at komme af med så meget som muligt. De er også

frustrerede, for der er nærmest ikke tid til en tissepause. Der står røg ud af ørene på dem. Det er frustrerende for dem, men det er også frustrerende for os". (stud. pæd. soc. 2010).

Studerende oplevede heller ikke, at der var *"tid til spørgsmål og så står folk i kø bagefter, fordi de vil stille spørgsmål til forelæseren. Det er synd, for de har også brugt tid på det."* (stud. pæd. soc. 2010).

Samtidig oplevede de studerende ikke, at der blev anvendt forskellige undervisningsformer som var hensigten med at dele de studerende op i hold, fx *"Vi var delt op i to hold for, at der skulle være plads til diskussion. Det var der så ikke noget af, måske pga. sproget [engelsk]"* (stud. pæd. soc. 2010).

Studerende på pædagogisk filosofi oplever også undervisningen som meget forelæsningspræget på trods af, at de er få på holdene. De efterlyser mere dialog, men mener, det er et spørgsmål om mangel på tid: *"Der er ikke rigtig tid til diskussioner, det er hurtig gennemgang af stoffet. Og jeg synes netop et fag som filosofi, der skal der diskuteres, og meninger skal brydes, og det er henvist til, at man skal gøre det i studiegrupper, for der er overhovedet ikke tid til det herude"* (stud. pæd. fil. 2010).

Denne mangel på tid/ressourcer leder over i en diskussion af, hvorvidt man kan skabe en større sammenhæng mellem undervisning, studiegrupper og øvelsesforløb, som vi vil gå videre med i næste afsnit.

### 5.3 Øvelsesforløb

Begrebet øvelsesforløb kan forstås meget bredt men dækker over undervisningsaktiviteter, hvor de studerende får mulighed for at blive aktivt involveret. Det kan være alt fra feltstudier og interviews til små opgaver, hvor studerende skal afprøve teorier på et empirisk materiale eller diskutere stillede spørgsmål. Det kan også være små skriftlige opgaver, som giver mulighed for at øve sig på det skriftlige.

De studerende er generelt meget positive over for øvelsesopgaver. Først og fremmest fordi det åbner op for, hvordan det teoretiske studie kan anvendes i praksis, fx *"Når man er pædagog, er det rart at se, hvordan teori kan anvendes"* (stud. pæd. ant. 2010). Som beskrevet i afsnit 3.1 er en stor del af de studerende også anvendelsesorienterede og fokuserer på om studiet kan anvendes i et job. Derudover giver de studerende udtryk for, at de bedre kan huske forelæsninger, hvis der har været knyttet øvelser til. En studerende på pædagogisk sociologi kan huske en gruppeøvelse på Pædagogisk Sociologisk Teori: *"Det gjorde vi med Berger/Luckmann på et tidspunkt. [...]. Jeg kan stadig huske Berger/Luckmann og det er derfor!"*. Studerende på Pædagogisk antropologi fortæller også, at det, at der er knyttet analysepapirer til undervisningen, gør, at man bedre husker indholdet (interview 1).

Andre studerende nævner ligeledes, at det er rart at få lov til at kunne øve sig på noget uden, at det "tæller", fx *"Øvelsesformen gør det mere afslappet, og man kan øve sig på at skrive sig ind i den akademiske form. Plus, jeg har oplevet i forskningsmetoder og forskningsdesign med de tre øvelsesopgaver, at man hele tiden har kunnet prøve det af, man har lært. Det har jeg fået utroligt meget ud af"* (studerende, pæd. soc. 2010). En anden studerende tilføjer i forbindelse til faget "forskningsmetoder og forskningsdesign":

Det er også godt, at man har fået feedback og konstruktiv kritik, så man ved, hvad man skal gøre bedre næste gang. Man får prøvet det hele af i stedet for bare at skrive en stor opgave. Vi får prøvet både kvantitativ og kvalitativ metode af. Det er super fedt. De var gode til at give fælles feedback, så man også lærte af de andres fejl. Det samme i PST med midtvejsopgaven (stud. pæd. soc 2010).

I forhold til hvornår øvelser skal foregå, er der en uenighed blandt de studerende. Nogle mener, at der i forvejen er så lidt undervisning, at der ikke bør bruges tid på øvelser. En studerende kan huske en plenumevaluering heraf, hvor en anden studerende sagde *"at hun synes det var spild af tid, for hun var der for at høre på forelæseren og ikke på grupperne. Det kan jeg huske skilte vandende ret meget"* (stud. pæd. soc. 2010). Andre studerende fremhæver, at det kan være et problem, hvis øvelserne knytter sig til noget stof, der skulle have været læst: *"men problemet kommer også, for det er jo ikke alle, der har læst dagens tekst, og så kan de ikke rigtig deltage aktivt i de øvelsesforløb. Der er nok den største udfordring.[..] Men jeg får rigtig meget ud af det"* (stud. pæd. fil 2010). Nogle studerende foreslår, at øvelses spørgsmål, der anvendes i undervisningen, har en sådan karakter, at det ikke er en forudsætning, at man har læst.

Mange studerende foreslår, at *"lærerne også bare [kan] give nogle oplæg til studiegrupperne. Som hjælp til facilitering og oplæg til diskussion"* (stud. pæd. soc. 2010) Så *"kunne man også samle op på det næste gang"* (stud. pæd. soc. 2010) og på den måde skabe større sammenhæng mellem undervisningen og det, der bliver arbejdet med i studiegrupperne. Studerende på pædagogisk sociologi mener dog det kan være *"svært i OU2, når det er forskellige undervisere, så mangler der en rød tråd. Det havde været oplagt at lave øvelser efter OU2, når vi kun havde undervisning i to timer"*. Men de mener, det ville være befordrende med en større sammenhæng, også fordi de oplever at undervisningen ikke altid harmonerer med det, de har arbejdet med i studiegrupperne: *"Undervisningsplanen er måske skrevet for længe siden, og så vælger de måske at lægge en anden vinkel på. Vi har så forberedt med et andet udgangspunkt"*. De studerende tror, at det skyldes, at det måske er *"nogle andre, der har skrevet det [undervisningsplanen] end dem, der skal undervise"* (stud. pæd. soc. 2010). Det oplever de i hvert fald skinner igennem.

En gruppe studerende fra Århus talte også om, at det nogle gange kunne være rart med læsestrategiske spørgsmål fordi ” *mange synes, det er forvirrende at læse rigtig mange sider og underviserens sigte med det man læser er ofte anderledes, end det man selv tror, når man sidder og læser. Det tager noget tid at komme ind i* (stud. pæd. soc. 2010). De studerende mener dog kun, at det er noget, der bør ske i starten, ” *Det er lidt dobbelt. De [underviserne] vil måske også have, at vi selv skal finde ud af, hvad teksten skal bruges til. Vi er så skolede i at få spørgsmål, for så ved man, hvad man skal, men det er ikke tankegangen. Det er en anden dannelsestradition.* (stud. pæd. soc. 2009). En anden studerende foreslår i den forbindelse, at man bruger ældre studerende til at guide læsningen, ” *Jeg vil helt vildt gerne være medhjælper på PST. Så kan man sige, prøv at gøre sådan, til sidst giver det mening. Det er bare frustrerende den vej, og det ville have været nemmere, hvis jeg havde vidst det, og det ville jeg gerne fortælle videre* (stud. pæd. soc. 2010).

## 5.4 Incitamerter til fremmøde

Både i studienævnet for Institut for Pædagogik og i det tidligere nævnte uddannelsesudvalg 3 har det løbende været diskuteret, hvordan man kan skabe større incitamerter til, at de studerende kommer til undervisningen. Der er en tendens til, at fraværet i nogle fag bliver større, jo længere man kommer hen i semesteret. Dels harmonerer dette ikke med ønsket om, at de studerende får en større tilknytning til DPU og dels kan det antages, at de studerende får et mindre læringsudbytte, og chancen for at de gennemfører modulerne kan være mindre. Både interviewede undervisere og studerende har en opfattelse af dem, der ikke kommer til undervisningen får mindre ud af studiet. En underviser oplever fx, at det går ud over vejledningens kvalitet, når studerende ikke har været til undervisningen:

Der er en forskel på dem, der kommer til undervisning, og dem der ikke gør. Dem prøver man på at samle op på bagefter. Man begynder at kompensere for alt det de ikke fik med, fordi de ikke kom til undervisningen. Helt konkret med forskningsmetode og forskningsdesign, hvor nogle har fået lov til at lave en stor opgave frem for tre små. De spørgsmål de stiller, kunne de have fået svar på, hvis de havde deltaget i undervisningen. (underviser, pæd. soc.)

En gruppe studerende på pædagogisk sociologi talte om dem, der arbejder meget, og derfor har meget fravær. Det menes at disse studerende ” *enten [...] ikke [får] særlig meget ud af det eller også, er de stoppet*” (stud. pæd. soc. 2010). Studerende på pædagogisk filosofi mener også, at ” *mange på holdet har den attitude, at de skal bare skrive deres opgave, og så behøver de ikke deltage i undervisningen.* (stud. pæd. fil. 2010), hvilket flere af de interviewede synes ” *er en kedelig tilgang til studiet*” (stud. pæd. fil 2010).

På pædagogisk sociologi forsøgte man med overgangen til den nye studieordning at skabe større sammenhæng mellem undervisning og eksamen i nogle fag. Ifølge vores interviews viser dette sig at

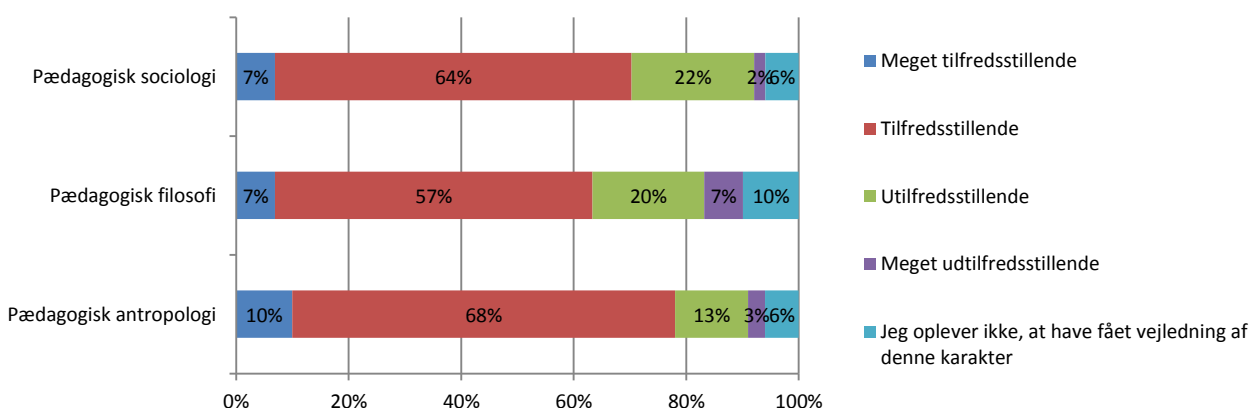
have en positiv effekt på både fremmødet, og de studerendes opleves af læringsudbyttet. Fx siger en studerende:

Vi har været tvunget til at komme til FF, fordi det har været oplæg til øvelser. Der var ikke nogen af os, der turde blive væk. Det var lidt sådan lidt: "åh, positivisme, hvad er det nu, det er. Jeg må hellere komme". Så en øvelsesopgave undervejs vil helt klart hjælpe på det, som samler op. Men det kræver også, at faget er tilrettelagt som et samlet fag, der skal være en rød tråd. Det har jo knebet en smule for OU2. (stud. pæd. soc. 2010).

Den studerende mener her, at det skaber incitament til at møde op, hvis det, der bliver undervist i, skal bruges i en opgave/eksamen. Men for at det kan lade sig gøre, mener hun, at der skal være sammenhæng i faget. Netop denne manglende sammenhæng kan også være medvirkende til, at studerende ikke møder op. Fx siger en studerende: "et kursus som OU2, det er usammenhengende, og man bliver hurtigt forvirret...". (stud. pæd. soc. 2010). Derfor mener en anden studerende, at "folk bliver meget selektive. Jeg skal ikke skrive om det, så det dropper jeg." (stud. pæd. soc. 2010) En tredje grund til ikke at møde op er undervisningens længde "Man gider ikke bruge 3 timers transport for 2 timer".(stud. pæd. soc. 2010).

## 5.5 Information om modulernes faglige krav

I dette afsnit vil vi se på de studerendes oplevelse af informationen om modulernes faglige krav. Ifølge den kvantitative undersøgelse synes et flertal (72 %) af de studerende, at informationen herom er tilfredsstillende eller meget tilfredsstillende. Mest tilfredse er studerende på pædagogisk antropologi (78 %), dernæst pædagogisk sociologi (71 %) og sidst pædagogisk filosofi (64 %).



**Figur 15.** De studerendes vurdering af den generelle information de modtager om modulernes faglige krav. Fordelt på uddannelsesretning. N=204

Dog bør man hæfte sig ved, at hver fjerde studerende er utilfreds med informationen eller slet ikke mener, de har modtaget information. Dette kunne hænge sammen med at studerende, jf. kap 3 har forskellige behov for pædagogisk synlighed. De studerende synes dog selv, de "har et ansvar for at kende studieordningen" (stud. pæd. soc. 2010). Men de synes, det har været rart i de tilfælde, hvor underviserne har konkretiseret kravene:

[..].det som de har gjort i OU2, hvor de oversatte kravene [studieordningen]. Det var ikke helt dumt. Hvor de lige brugte to timer på det, det er bare ærgerligt, når man ikke har meget undervisning..[..].men det er rart at få en fortolkning af, hvad underviserne og vejlederne selv synes, det betyder, det der står...[..]og hvordan man kunne gøre det, hvilken teori osv. Det var rimeligt stringent lagt ud. (stud. pæd. soc. 2010)

Også på pædagogisk antropologi bliver der udtrykt uklarhed over, hvordan de faglige mål i studieordningen skal forstås:

[..].hvis man tager studieordningen. Det er meget svært at se, hvad der menes. Vi prøvede at gennemgå den med [navngiven underviser], men fik ikke så meget ud af det. Den er skrevet så kryptisk med så mange ord. Fx hvad skal analysepapirer bestå af. Man bliver ikke klogere. Hvis man skal bruge det aktivt skal det være mere konkret. Jeg har læst om feltarbejde, men jeg kan ikke bruge det konkret, når jeg skal ud og tale med folk. Folk forstår det ikke, og det gør jeg heller ikke (stud. pæd. ant. 2010)

Man kunne antage at nogle studerende har mere brug for denne synliggørelse af kravene end andre, og dette kunne være en årsag til forskellig grad af tilfredshed. En anden grund kunne være at nogle studerende efterfølgende møder eksamensvejledere, som ikke fortolker studieordningen på samme måde som dem, der har undervist. Det har flere studerende på pædagogisk sociologi oplevet i faget OU2. En studerende fortæller her om sin oplevelse:

[Modulkoordinator] prøvede at lave en rød tråd til alle vejlederne og skrev ud på Blackboard – her i OU2 var der tre ting, der skulle gøre sig gældende for opgaven; globalisering, komparativitet og uddannelse. Så spurgte jeg min vejleder, [navngiven], hvordan jeg kunne prøve at få de her ting ind, men "det skal du slet ikke tænke på". [Modulkoordinator] havde skrevet det ret formelt; censor kommer til at vide, at det her er studieordningen, og det er det, der kræves af jer. Da jeg så sagde det til [navngiven vejleder], sagde han "nåh, men du skriver jo om uddannelse, det er jo også en del af samfundet og globaliseringen". Jeg skulle heller ikke have noget teori med i opgaven, det var fuldstændig en anden tilgang end mange andre vejledere. Så sagde jeg til ham: Jeg har snakket med mange af de andre, jeg er den eneste, der ikke skal have noget teori med i opgaven. Så sagde han: "Det er fordi du har mig". Og så grinte han. Jeg lytter jo til ham, for det er ham, der skal se opgaven igennem, og fint nok for sådan er det jo, men de er sindssygt forskellige i forhold til, hvad de mener, en god opgave er. (stud. pæd. soc. 2010)

Denne studerende siger efterfølgende, at han kun delvist valgte at lytte til sin vejleder, og tog det stille og roligt. Andre typer studerende synes, det er forvirrende: *"Vi ringede tit til hinanden for at spørge, hvordan de greb det an, og hvis alle får forskellige måder at vide, hvordan det skal gøres, så kan det godt være lidt forvirrende. (stud. pæd. soc. 2010)*

De studerende har også oplevet, at nogle vejledere godkender emner, som andre ikke er villige til: *"Der var en fra vores hold, der gerne ville skrive om dannelse. Så havde [navngiven vejleder] sagt; "det kan du ikke. Du skal skrive om uddannelse". Så sagde hun, at det er mærkeligt, for det siger [anden navngiven vejleder] at man godt kan. Så skiftede hun til [ham], og skrev så om dannelse.(stud. pæd. soc. 2010)*

Andre har oplevet at vejlederen var i tvivl om censor delte hans tolkning af studieordningen og ville derfor have de studerende til at dække sig mere ind:

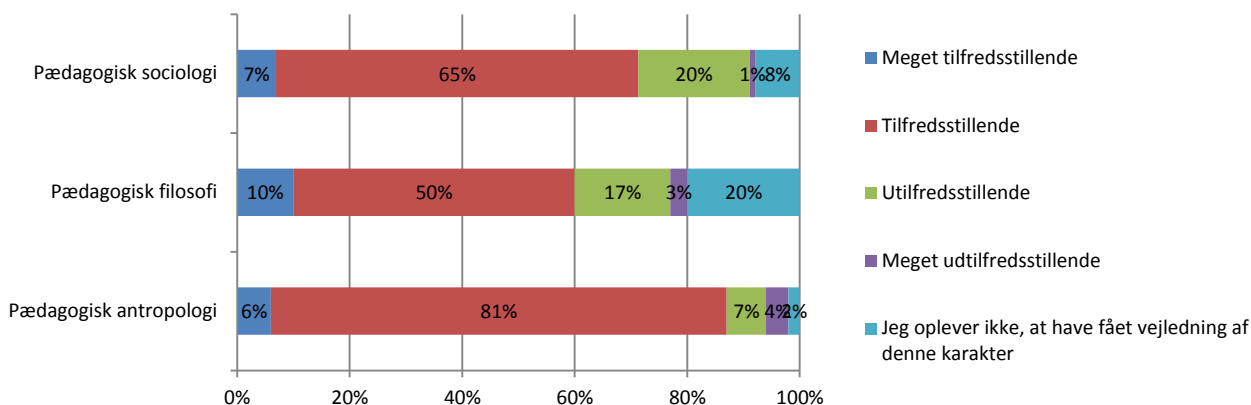
Da vi skulle præsentere vores projekt, sagde han [vejleder]; det er fint nok. I har jo uddannelses-historisk fokus, men kan I ikke putte et afsnit ind om noget sammenligning, bare for at dække jeres ryg. Jeg tænkte, at jo, det kan vi godt, men det er bare oplevelsen af, at så havde man helgarde-ret sig – det var måske ikke lige det, der var meningen. Der var måske ikke lige den der fælles ide om, hvad OU2-opgaven skulle indeholde. (stud. pæd. soc. 2010)

Den studerende mener, det er ærgerligt at skulle fokusere på at dække sig ind i stedet for at koncentrere sig om at lave en god opgave.

Opsamlende kan det siges, at der tilsyneladende er forskellige tilfredshedsgrader af den information om modulernes krav, der bliver givet. Det kan være, fordi de studerende har forskellige behov, men der kan også være fag, hvor studieordningens beskrivelser er så brede og uklare, at selv underviserne har vidt forskellige tolkninger af kravene. Dette kan forvirre de studerende, og give dem en oplevelse af at informationen er uklar. Måske kan der gøres mere ud af at fortælle de studerende at forskellige tilgange og perspektiver også er en del af akademia.

## **5.6 Information om tilrettelæggelse af undervisningsaktiviteter**

Når vi vender blikket mod de studerendes tilfredshed med information om tilrettelæggelse af undervisningsaktiviteterne viser det her, at et flertal (75 %) er tilfredse eller meget tilfredse, med den information de får. Tilfredsheden er størst på pædagogisk antropologi (85 %), dernæst kommer pædagogisk sociologi (72 %) og sidst pædagogisk filosofi (60 %). Igen skal det bemærkes, at hver fjerde studerende er utilfreds eller meget utilfreds med informationsniveauet.



**Figur 16. De studerendes vurdering af den generelle information de får omkring tilrettelæggelsen af undervisningsaktiviteter. N=205**

Meget af den kommunikation, der foregår mellem undervisere og studerende, sker via DPU's intranet, Blackboard. Der er både blandt undervisere og studerende generel stor utilfredshed med Blackboard: *"Vi er et teknologisk u-land her. Blackboard er noget lort. Vi har et kommunikationsproblem. Alle siger, det er noget lort, og alligevel vil ledelsen beholde det"* (underviser, pæd. ant.). Det, som interviewene konkret peger på, er at Blackboard er uoverskueligt og ikke særlig brugervenligt. Fx, mener en studerende, at det er *"en vandring at finde studieordningen. Man skal gennem flere forskellige mapper. Det kunne gøres mere overskueligt,..[.]. BB kunne godt være mere brugervenligt* (stud. pæd. soc.2010).

Nogle studerende giver udtryk for, at de hurtigt vænnede sig til Blackboard, selvom de klart synes, det kunne gøres mere brugervenligt. For andre studerende er Blackboard en stor studiemæssig barriere. En frafalden studerende i Juuls empiri nævner kommunikationen som en medvirkende årsag til, at hun ikke magtede studiet (Juul 2010):

[..].-jeg havde det også enormt svært, fordi meget af den kommunikation der foregik mellem os og vejlederne.[..]. altså studiegrupper og os og universitetet, det foregik jo over det der fucking Blackboard, som jeg syntes blev ændret hele tiden. Jamen, jeg fandt aldrig ud af, hvordan det fungerede. Bare det der med at vide, at man skal ind og hente det, der er vedlagt og alt sådan noget inde på Blackboard. Jeg kunne få helt knopper af det, må jeg indrømme. Der var en dimension for mig, der overhovedet ikke fungerede, som var rimelig vigtig, kan man så sige. (fracfalden stud. pæd. soc. 2007, Juul 2010)

Undervisere og studerende finder i nogle tilfælde alternative men mindre optimale løsninger til at kommunikere med hinanden. Studerende på pædagogisk antropologi har oprettet en facebookside, hvor al kommunikation efterhånden foregår. Dette betyder, at en studerende nu er blevet mellemed mellem undervisere og studerende, en rolle han egentlig ikke ønsker sig: *..[.]. [navngiven vejleder] er*



*nu begyndt at sende information til de studerende gennem mig. Så bliver det mit ansvar. Det har jeg ikke lyst til. Jeg bruger 20 min hver dag på det. En internetplatform skal altså fungere.* (stud. pæd. ant. 2010)

Et andet initiativ tog en studerende fra De Studerendes Råd i 2008 da han e-læringsplatformen Obelisk. Denne platform oplever de studerende som rigtig god og brugervenlig: *"Man kunne godt bruge Obelisk noget mere. Det er en rigtig god platform"* (stud. pæd. soc. 2010). Obelisk udkommer i september 2011 i en ny og mere avanceret udgave, som i øvrigt blev evalueret i februar 2011 på baggrund af en række fokusgruppeinterviews med studerende og studenterorganer i København og Århus. Ud over at Obelisk tilsyneladende opleves som mere brugervenlig end Blackboard, menes det også, at den kan være en vigtig aktør i DPU's studiemiljø. (Lundby 2011)

En anden problematik i relationen til kommunikationen, er de studerendes AU-mail. Mange bruger ikke deres AU-mail. En studerende gav udtryk for, at der gik lang tid før han fattede, at han havde en AU-mail (interview 4), hvilket i sig selv er uheldigt, da det er den eneste måde undervisere kan komme i kontakt med den enkelte studerende. Andre ved godt at de har mailen, men får den ikke tjekket og har ikke fundet ud af, hvordan man viderestiller den. Dette kan pege på, at der skal gøres mere ud af at vejlede om dette. En anden udfordring ved AU-mailen er, at den næsten ikke har noget lagerkapacitet, hvilket betyder at postkasserne meget hurtigt bliver overfyldte. Derfor kommer sendte mails retur til afsenderen.

For at højne kommunikationsniveauet foreslår en studerende konkret, at der laves nyhedsbreve på de enkelte uddannelser, som kan hentes på Blackboard og Obelisk. I nyhedsbrevet kan der stå oplysninger om arrangementer, eksamenstilmeldinger og lignende.

## **5.7 Opsamling på undervisningens rammer**

I dette afsnit har vi set på de studerendes oplevelse af undervisningens rammer. Vi har fokuseret blikket på en række bestemt forhold, såsom brugen af forskellige it-systemer, tilrettelæggelsen af undervisningen samt, hvad der er afgørende for om studerende kommer til eller udebliver fra undervisningen.

Udgangspunktet for analyserne har på en række områder været de overvejelser, som det såkaldte "udvalg 3" har gjort sig omkring tilrettelæggelsen af undervisningen på DPU.

Analyserne peger på, at set fra de studerendes perspektiv kan det med fordel overvejes at have sekventielle forløb, hvor fagene løber over kortere tid men med flere timer, således at de studerende kun har et fag ad gangen.

Det kan diskuteres om satsningen på bl.a. pædagogisk sociologi med at lave mindre hold har båret frugt i det forventede omfang. For de studerende opleves det i nogle tilfælde som et tab af timer og undervisning, da det ikke er altid, der er tid til spørgsmål og diskussion i det afkortede forløb, der er en følge af holdundervisningen.

Omvendt vurderes brugen af øvelsesforløb gennemgående positivt tillige med tiltag rettet mod at sikre en bedre progression i undervisningen, og som dermed ser ud til at øge de studerendes fremmøde.

Der er overordnet set tilfredshed med den information, de studerende modtager om modulernes faglige krav, selvom der stadig er en stor andel af studerende, der enten er utilfredse eller ikke oplever, at de har modtaget noget information.

Der er udpræget utilfreds med brugervenligheden i it-systemet "Blackboard", der opleves som besværligt og ikke særligt let at anvende. Der er sågar moduler, hvor kommunikationen i nogen udstrækning er henlagt til Facebook. Brugen af it-systemet "Obelisk" vurderes positivt, men det er uklart, hvor mange studerende der kender, og bruger dette system regelmæssigt. Endvidere fremstår brugen af AU-mail til kommunikation som problematisk. For det første er mange studerende ikke klar over, at de rent faktisk har en AU-postadresse. For det andet er der en række tekniske forhold omkring AU-mail, som gør, at den let holder op med at fungere.

# 6 Studiestøttende aktiviteter

## 6.1 Det sociale netværk

Det er en grundlæggende konklusion i denne undersøgelse, at det er meget vigtigt, at studerende får et socialt netværk på deres studie, for at de føler en tilknytning til DPU.

Dog eksisterer der nogle gensidige myter både omkring studentermassen og universitetet som uddannelsesinstitution. I medarbejdergruppen har der ofte været en forestilling om, at de studerende ikke gider det sociale, hvilket måske bunder i oplevelsen af en ofte lav tilslutning til forskellige arrangementer, fx Lunchtime, fredagsbar osv. En studerende mener netop, at studentermassen på DPU grundlæggende er socialt anlagt ” *jeg tror at grunden til at folk falder fra, er, fordi det er for meget selvstudie..[.].det er for kedeligt bare at sidde og læse bøger, når man har læst til lærer og pædagog, hvor man kender alle og har været vant til fest og farver hele tiden (stud. pæd. soc. 2010).*

En anden studerende kan godt genkende det med ikke, som udgangspunkt, at ville prioritere det sociale, hvilket bunder i hendes forestilling om, hvad et universitet er ” *Jeg har en gammel forestilling om, at universitetet er noget andet [end andre uddannelsesinstitutioner], fagligheden ville måske falde, hvis man lavede noget andet også. Det er et skræmmebillede, men jeg ville godt kunne lide det [sociale aktiviteter]. Jeg er pædagog, så jeg synes det er vigtigt at kende de andre. (Stud. pæd. fil. 2010).* Her udtrykker den studerende en myte om, at universitetet ikke kan kombineres med sociale aktiviteter, selvom hun egentlig gerne vil have det. Andre studerende havde heller ikke som udgangspunkt forestillet sig at skulle deltage i noget socialt, pga. familiemæssige forpligtelser, men er blevet overraskede over, hvor stor en betydning det har, fx: ” *Jeg overrasket over, hvor meget de sociale aktiviteter har betydet for min tilknytning til DPU. Jeg troede, det var lige meget, pga. det sted jeg er i mit liv.” (stud. pæd. soc. 2010).* Dvs. de fleste studerende mener, det er vigtigt med socialt fællesskab trods skepsis.

Grundlæggende bærer studiet præg af selvstudie, der er få undervisningsdage og begrænset samarbejde i undervisningen, og derfor kommer der ikke automatisk et socialt fællesskab. Flere studerende giver udtryk for, at universitetet burde skabe bedre rammer for et socialt netværk blandt studerende. En studerende fortæller, at han ligefrem ” *søger fuldtidsjob, da jeg savner noget socialt. Det er ikke nok med to dage om ugen herude. (stud. pæd. soc.).* De studerende mener at ” *fra starten af studiet, skal det sociale i fokus*” (stud. pæd. soc. 2010) i langt højere grad, end det er tilfældet nu. En studerende fortæller om hans oplevelse af DPU:

Man hører fra mange, at det man lavede på seminariet med rustur og sådan noget, det kan man ikke på universitetet, fordi det er voksne mennesker, men jeg savner noget socialt ift. mit hold for

der sidder 100 mennesker. Hvis studiegrupperne fungerer, har du koblingen, men hvis du kommer i gruppe med nogen, du ikke er helt vildt på bølgelængde med,..[.]. så skal man virkelig selv være opsøgende for at møde nye mennesker, her savner jeg, at der har været noget mere i starten, hvor man bliver rystet sammen, så man har en grund til at komme herud også uden for undervisningen...[.]. Der er nok nogle, der ikke gider, men i og med at det er nogle ret sociale studier, tror jeg, der er mange, der gerne vil. Jeg tror også, der er flere, der gerne vil benytte fredagsbaren, men der sidder jo ti mennesker dernede, for man kender ikke dem herude, og man vil ikke bare gå derned selv. (stud. pæd. soc. 2010)

Hermed mener den studerende, at flere ville benytte sig af sociale aktiviteter, hvis universitetet i starten skaber et grundlag for, at de studerende lærer hinanden at kende. De studerende mener, det kan gøres meget let, og at det bare handler om, at de studerende har *"et eller andet at være fælles om..[...].man kunne sagtens lave et eller andet herude, og man kunne også bruge mere tid på det. (stud. pæd. soc. 2010)*. De studerende i denne fokusgruppe mener ikke, introforløbet er nok, men at der er behov for yderligere aktiviteter i løbet af semesteret på de enkelte hold.

### 6.1.1 Intro

De studerende, der startede i 2010, udtrykker i materialet stor glæde over introforløbet. En studerende siger: *"Introforløbet var fedt. Der kom nogle fra andre årgange og introducerede, og der var et løb. Det var super fedt. Man fik kendskab til hinanden, fik ansigter og navne på. Man blev mere afslappet. Det er super vigtigt med sociale aktiviteter – specielt i starten"* (stud. pæd. soc. 2010). De studerende i Århus fandt det engagerende, at mere erfarne studerende og undervisere gjorde noget ud af velkomsten: *"Det er godt, at der var nogle, der viste, at de ville det her, og det var især studenterinstruktorerne. Og så [navngiven modulansvarlig], der trådte i karakter. Der var en god måde at sælge DPU på"* (stud. pæd. soc. 2010). En anden studerende tilføjer: *"...[...]. man føler sig taget godt i mod, det har bare en betydning. I stedet for at blive overladt til sig selv med to dages undervisning om ugen"* (stud. pæd. soc. 2010).

### 6.1.2 Solidaritet

Det sociale netværk har ikke kun det formål at skabe tilhørsforhold og motivation til at komme. Undersøgelsen viser også, at studerende som hverken kender undervisere eller andre studerende er mere sårbare i forhold til frafald, fordi de dermed ikke får hverken faglig eller motivationsmæssig støtte fra andre.

De studerende oplever en helt anden mentalitet på universitetet ift. at støtte hinanden end de tidligere har oplevet, hvilket de mener skyldes manglende fællesskab:

Når der ikke er nogle sammenhængskraft blandt de studerende, så er der heller ikke noget incitament til at holde folk oppe. Der er rigtig mange, der har den der attitude, at de andre må seje deres egen sø. Det var i hvert fald aldrig sket på seminariet.[..]..Hvis ikke man hanker op i sig selv og siger; jeg skal igennem, og jeg skal læse det der, så falder folk fra. Det er en helt anden mentalitet (stud. pæd. fil 2010).

Der pt. heller ikke nogle, der følger op på de studerendes faglige trivsel, så hvis man har brug for hjælp, er det op til den studerende selv at bede om den. Dog er der både blandt interviewede undervisere og studerende en stor moralsk velvilje til at hjælpe hinanden, men det kræver at andre ved, at der er brug for støtte:

Jeg oplever at alle gerne vil hjælpe, men det kræver, at man selv henvender sig. Det kræver, at man står i kantinen og siger, "jeg tror fanme jeg dør af det her, jeg er bare mega stresset". Så siger en anden måske "jeg er også mega stresset, jeg kan ikke huske, hvordan man skifter gear i min bil". "Okay, sygt, men hvad har du tænkt på?". Og så spreder det sig. "Har I tænkt jer at lave en diskursanalyse, det gjorde jeg på OU2 – jeg sender lige min opgave til jer". Så spreder det sig, hvis man lægger ud. Mange andre har også tænkt sådan (stud. pæd. soc.).

Ud fra dette citat at dømme skal man ofte være ret udadvendt for at få etableret samarbejde med andre studerende, med mindre man har et netværk, som man har jævnlig kontakt med, fx en studiegruppe.

### **6.1.3 Studiegrupper**

Hovedparten af de studerende er aktive i en studiegruppe (71 %). Denne andel påvirkes ikke af om den studerende har erhvervsarbejde eller ej. Derimod er der en klar tendens til at mændene i nogen grad fravælger studiegrupperne (55 % af mændene er aktive i en studiegruppe mod 75 % af kvinderne). Samtidig er der også en klar tendens til, at de studerende, der selv mener, at de studerer på deltid, også er langt mindre aktive i studiegrupperne. 77 % af dem der angiver, at de studerer på fuldtid, er aktive i en studiegruppe, mod 40 % af de studerende, der studerer på deltid. Mht. studieretning skiller filosofi sig markant ud. Her er det kun 45 % af de studerende, der er aktive i en studiegruppe, hvilket måske er forbundet med den manglende understøttelse og facilitering af studiegrupperne på denne uddannelse i 2010.

De interviewede studerende mener, at studiegrupperne er meget væsentlige for at gennemføre studiet, og for nogle kommer det som en overraskelse. Fx siger denne studerende:

Jeg har været i en fantastisk studiegruppe. Fagligt har vi mødtes en time før hver undervisningsgang. Også socialt - bare det at have nogle at spise sin frokost med. Basale ting, men det gør meget

for, at jeg har lyst til at møde op. Jeg er overrasket over, hvor meget det har betydet. Jeg har en velfungerende studiegruppe både fagligt og socialt, selvom den var dannet helt tilfældigt ved studiefacilitering. Hvis undervisningen har været usammenhængende, eller teksterne har været svære, så har det virkelig hjulpet, at vi har kunnet tale om det. Og fordi vi havde det godt sammen, kunne man også godt sige "hey, det her synes jeg er svært". (stud. pæd. soc. 2010)

En anden studerende mener ligefrem, at hendes studiegruppe er grunden til, at hun stadig går på uddannelsen:

Ift. frafald; hvis man kommer ind de to timer om onsdagen og tænker, "det fik jeg sgu ikke lige så meget ud af" og ikke er tilknyttet en studiegruppe. Jeg tænker, at der er nogle, der flagrer lidt uden nogen tilknytning. Det er i hvert fald min studiegruppe, der har holdt mig oppe, for så har jeg trods alt skulle mødes en time med dem også, og det har jeg altid fået noget ud af. Så kan det godt være, jeg ikke har fået så meget ud af undervisningen hver gang, men så har jeg alligevel gået hjem med noget. Hvis jeg kun var kommet ind for at høre på en mand, som jeg hverken sprogligt forstod og heller ikke var med på temaet, så kunne jeg godt have tænkt "det her magter jeg ikke - det giver jeg slip på". Men i studiegruppen har vi ligesom samlet hinanden lidt op (stud. pæd. soc. 2010).

På pædagogisk sociologi og pædagogisk antropologi blev der for første gang i 2010 gennemført en workshop i studiefacilitering, hvor de studerende blev præsenteret for forskellige redskaber til at facilitere gruppemøder. Dette blev efterfølgende evalueret (Heidemann; Dam 2010). Evalueringen viste at studiegrupper er med til at mindske oplevelsen af kompleksitet, samt at studiegrupperne gør, at de studerende føler sig mere relevante i DPU's organisation (ibid:38). Som nævnt i afsnit 4.4.3 har de studerende også et behov for at blive set som personer, og dette antages studiegruppesamarbejde at kunne skabe rum for. Derudover viste evalueringen at kommunikationen i workshoppen er lykkedes i en sådan grad, at de fleste grupper bruger facilitatorfunktionen ved deres møder. Ligeledes bruges flere af de andre værktøjer. (ibid)

De studerende i interviewmaterialet er også meget positive over for workshoppen: "*At der blev gjort så meget ud af studiefacilitering, det synes jeg var helt fantastisk, og man fik nogle redskaber til at komme i gang.*" (stud. pæd. soc.). En anden studerende fra Århus siger at "*det gode var, at der blev skabt enighed om i denne her studiegruppe, at nu skal vi mødes hver gang før hver forelæsning. Det fik vi rigtig meget ud af i efteråret* (stud. pæd. soc. 2010). Den studerende mener her, at workshopdagen var med til at skabe en fælles forståelse af, hvad der skulle foregå i studiegruppen.

Studerende fra pædagogisk sociologi efterlyser dog nogle opsamlingsmøder i plenum, hvor der bliver snakket om, hvordan grupperne fungerer, og hvor der bliver mulighed for at flytte rundt, hvis det ikke fungerer optimalt. Ligeledes kan der være studerende, som af den ene eller anden grund ikke er i en

studiegruppe, som kan få mulighed for at blive tilkøbet. Det efterlyses også, at der bliver lavet en workshop ved starten af 2. semester, hvor der af faglige årsager kan være behov for nye grupper, og der vil også ofte være kommet nye studerende på holdet.

Studerende efterlyser også en større sammenhæng mellem studiegruppeaktiviteter og undervisning: *Man kunne godt lægge øvelsesforløb og studiegrupper lidt sammen. At der blev lagt lidt op til at der blev udgivet nogle retningslinjer for, hvad der kunne være udbytterigt at diskutere.* (Stud. pæd. soc. 2010)

Andre studerende synes også, det er ærgerligt, at der ikke bliver samlet op i plenum på de tekster, der bliver diskuteret i studiegrupperne, (jf. afsnit 5.3 om øvelser).

## 6.2 Fagligt-/sociale arrangementer

Fagligt-/sociale arrangementer er defineret ved at være et studierelevant arrangement med et fagligt indhold, men hvor der også er lagt vægt på, at deltagerne kan snakke med hinanden. Det kan både være arrangementer for studerende alene og arrangementer, hvor både studerende og undervisere deltager. På DPU bliver der udbudt forskellige typer af faglig-sociale arrangementer, og de studerende oplever generelt, at der er mange tilbud på DPU. En studerende der tidligere har læst på et andet fakultet på AU, har følgende vurdering: *"Jeg har været rigtig, rigtig glad for studenterinstruktorerne og Akademisk Skrivecenter. DPU har jo de der funktioner, og jeg er simpelthen så glad, fordi jeg flyttede fra AU [andet institut] pga. disse ting. Jeg synes, man får mange gode tilbud, fx det der jobseminar. Det er dejligt, at kunne stille spørgsmål til nogle studerende, der er lidt længere fremme".* (stud. pæd. soc. 2010)

En af de typer arrangementer, der bliver udbudt, er tværfaglige fagcaféer om forskellige studierelevante emner, som studenterinstruktorerne udbyder. De studerende, der har deltaget i disse arrangementer, har været glade for det: *"de sociale og faglige arrangementer har været godt. Jeg har deltaget i mange [fagcaféer].* De studerende synes, det er godt med forskellige frivillige tilbud, som man kan vælge undervejs - fx siger en studerende, at hun *"har fået meget ud af kommakursus, men træls at blive tvangsindlagt, hvis man synes, man kan det i forvejen"* (stud. pæd. soc. 2009). En anden studerende mener, at det er vigtigt med disse tilbud, når der er så lidt undervisning: *"Fedt når det er et selvstændigt studie, at der er tilbud andre dage. Vi har også mødtes i studiegruppe før skriveværksted. Det har holdt mig oppe."* (stud. pæd. soc. 2010). En tredje studerende efterlyser flere *"fagcaféer med teoretisk indhold. Det har der ikke været. Noget med diskussion. Så kan man fx sidde og nørde med Baumann"* (stud. pæd. soc. 2010). Dette ønske kunne faglige studiekredse råde bod på.

De studerende synes, det kunne være en god idé med flere arrangementer mellem undervisere og studerende. Studerende på pædagogisk antropologi synes det ville være hyggeligt under mere uformelle

rammer "at få mulighed for at tale med undervisere på en afslappet måde" (stud. pæd. ant. 2010). En studerende fra pædagogisk filosofi fortæller, at holdet har "været til middag hos vores underviser hjemme hos ham. Vi var 20, der kom. Det var fantastisk. Jeg bliver også mindre angst for eksamen nu, når jeg har været hjemme hos ham (stud. pæd. fil. 2010). En fokusgruppe var enige om, at der på vores universitet er en skarp adskillelse mellem undervisere og studerende. Til en forelæsning med en udenlandsk gæsteforelæser oplevede de fx, at "vi blev afbrudt i vores diskussion, fordi tiden var gået [af modulkoordinator]. Der sagde han, at det aldrig var sket på hans universitet. Der ville de studerende have stillet krav om at få lov til at diskutere" (stud. pæd. soc. 2010). De studerende refererer desuden til en udenlandsk forsker på DPU, der "savner en fælles bar for studerende og undervisere, hvor man kan diskutere efter en forelæsning (stud. pæd. soc. 2010).

Meningerne er dog mere delte blandt underviserne. Nogle undervisere mener, at "dybest set gider vi ikke, hvis ikke vi får penge. Vi er dybt pressede på tid." (underviser, pæd. fil.), men de fleste ville gerne gøre det engang i mellem, som en underviser udtrykker det: "Vi har ikke fagfester. Kun en stor fest derovre, som er lidt fremmedgørende. Det mangler. Jeg vil godt komme en gang om året". (underviser pæd. fil.)

På pædagogisk antropologi har der i en årrække været afholdt semesterstartsevent og specialefejring. Disse vurderes som en succes.

Pædagogisk antropologi og filosofi har i en periode haft "lunchtalks", som er frokostmøder, hvor studerende bliver inviteret til at spise sammen med underviserne. Imens bliver der holdt et fagligt oplæg som er til diskussion. Dette initiativ ser de studerende flere fordele ved:

..[..]..Der er uformelle forelæsninger, hvor de [underviserne] får lov at diskutere og bliver uvenner, og har det helt fedt, som ikke står nogle steder. Så kan vi få lov til at have nogle forelæsninger, som ikke er så stuerene, og det giver et godt indblik i, hvad filosofi **også** er, og hvad forelæserne **også** indeholder eller, hvad de har af personlige holdninger, hvordan de diskuterer, de er jo nærmest aldrig enige. (stud. pæd. fil. 2010)

Denne studerende synes, det er givtigt at kunne opleve en anden side af faget end den, der bliver præsenteret i undervisningen. En anden studerende har fået inspiration til sit speciale, men ser det ellers som et ekstra tilbud om at lære faget, selvom det ikke giver point:

Der har været et [oplæg til lunchtime] som gav mig inspiration, og det vidste jeg ikke, da jeg kom, og nu ved jeg, hvad jeg skal skrive speciale om, det er min hovedinteresse...[..]..Men ellers har der ikke været noget, jeg kunne bruge til at skrive om. Det kommer også an på, hvordan man ser på uddannelsen. Skal man bare gøres klar til eksamen, så man kan komme ud med et stykke papir og kan sige: "se hvem jeg er". Eller vil man rent faktisk lære faget....[..]..Jeg har været til noget, jeg ik-



ke synes var interessant..[..]. Men det var interessant at høre på en, der er engageret i det. Og man lærer underviserne at kende, for der er jo også noget spørge tid, ja og også de andre fra holdet. Så der er afgjort noget socialt både med undervisere og medstuderende. Men det er få der kommer, selvom de reklamerer meget for det og sender mails ud i tide og utide. Selvom Praktisk Filosofi lå samme dag kl. 13. (stud. pæd. fil. 2010)

Som den studerende nævner, er der ikke så stort fremmøde blandt de studerende, hvilket vi også har berørt tidligere i dette afsnit. Der angives forskellige grunde til, at studerende ikke deltager i de socialt-faglige arrangementer, som ofte ikke handler om manglende interesse. Det kan skyldes travlhed: ”*[Jeg har] ikke været der pga. travlhed og er så ærgerlig over det. (stud. pæd. ant. 2010)*. En anden studerende bruger argumentet med ikke at kende nogle: ”*Det er lidt en barriere at skulle af sted alene. Men nu gør jeg det. Men det kræver, at man virkelig vil den aktivitet. Jeg har fx været til [kursus i] Endnote. Det skulle jeg bare have lært. Men hvis det havde været noget mindre interessant, var jeg nok ikke kommet*” (stud. pæd. soc. 2010).

### **6.3 Opsamling på studiestøttende aktiviteter**

Analyserne peger på, at de studerende generelt er glade for de studiestøttende aktiviteter, der udbydes på DPU, og at DPU på en række områder udbyder flere studiestøttende aktiviteter, end det opleves at være normen på andre universiteter. Særligt aktiviteterne omkring studiestart bliver vurderet positivt og som værende med til at give de studerende en god start på deres studium. Det samme kan siges om forsøget med facilitering af studiegrupper, som tilsyneladende virker fastholdende, og som øger de studerendes tilfredshed ved at studere på den pågældende uddannelse.

Skal der peges på nogle udfordringer, så er det et gennemgående problem at fastholde både de studerendes og underviserens opbakning til de studiestøttende aktiviteter – særligt dem, hvor der også er fokus på det sociale element. Dog bør man være opmærksom på, at succeskriteriet for et arrangement ikke behøver at være antallet af fremmødte. De studerende, der deltager i fx fagcaféer, udtrykker at de opnår et stort læringsudbytte, hvilket også kan ses som en kvalitet.

## 7 Litteraturliste

**Aarhus Universitet:** [http://www.au.dk/om/profil/nogleletal/gennemfoert/gennemfoert\\_kand/#c1](http://www.au.dk/om/profil/nogleletal/gennemfoert/gennemfoert_kand/#c1),

lokaliseret den 11. juli kl. 12.37

**Damvad:** Arbejdsmarkedsanalyse for DPU's uddannelser, december 2009

**Danmarks Pædagogiske Universitetsskole:**

<http://www.dpu.dk/uddannelse/faktaomuddannelserne/>, lokaliseret den 11. juli kl. 13.04

**Dorf, Hans:** *Rapport uddannelsesreformarbejde, Institut for Pædagogik, januar 2011*

**Halkier, Bente** (2008): *Fokusgrupper*, Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur

**Hansen, Stine Due** (2010): *Studieprocessamtaler som universitetspædagogisk redskab*, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 9, 2010

**Heidemann, Nadja Hjort og Dam, Birgitte** (2011): *En universitetsskole i forandring*, videregående studieprojekt, kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi, DPU, AU

**Juul, Tilde.** (2010): *Idéer om en "rigtig" universitetsstuderende*, Kandidatspeciale 2010

**Kruse, Søren** (2010): *Notat om frafaldssituationen*, DPU

**Lundby, Astrid** (2011): *Obelisk-rapport*

**Scharling, Lisbeth.** (2008): *Manden er ikke så klog, som han selv tror*, Jyllandsposten 28.01.08

# 8 Bilag

## 8.1 Bilag 1

### Svarprocent på surveys ift. tilmeldte studerende og eksamenstilmeldte studerende

Uddannelse	Tilmeldte studerende	Skemaer retur / Svarprocent ift. tilmeldte studerende	Studerende meldt til eksamen	Svarprocent ift. studerende meldt til eksamen
Pædagogisk antropologi (København)	71	48 67,6 %	Samlet: 96	Samlet: 71 74 %
Pædagogisk antropologi (Århus)	38	23 60,5 %		
Pædagogisk filosofi (København)	54	24 44,4 %	Samlet: 65	Samlet: 33 58,8 %
Pædagogisk filosofi (Århus)	25	9 36 %		
Pædagogisk sociologi (København)	108	65 60,2 %	Samlet: 141	Samlet: 109 77,3 %
Pædagogisk sociologi (Århus)	68	44 64,7 %		
Alle tre uddannelser (København)	233	137 58,4 %	Samlet: 302	Samlet: 213
Alle tre uddannelser (Århus)	131	76 58,0 %		
<b>Samlet</b>	<b>364</b>	<b>213 58 %</b>	<b>302</b>	<b>213 70,5 %</b>

### Svarprocent på surveys ift. aktive vejledere

<b>Uddannelse</b>	<b>Antal vejledere</b>	<b>Skemaer retur</b>	<b>Samlet svarprocent</b>
Pæd. Soc	28	23	82 %
Pæd. Fil.	17	11	65 %
Pæd. Ant.	25	13	52 %
Andet el. udefinerlig	7	4	57 %
<b>Samlet</b>	<b>77</b>	<b>49</b>	<b>64 %</b>

## 8.2 Bilag 2

<b>Tabel 1: Optag fordelt på uddannelser 2006, 2007, 2008</b>						
	<b>2006</b>		<b>2007</b>		<b>2008</b>	
Optagne på kandidatuddannelser fordelt på uddannelser	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi	128	24	152	26	177	34
Kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi	141	27	193	33	127	24
Kandidatuddannelsen i pædagogisk antropologi	87	17	111	19	103	19
Kandidatuddannelsen i pædagogisk filosofi	17	3	18	3	12	2
kandidatuddannelsen i generel pædagogik	80	15	72	12	55	10
Kandidatuddannelsen i didaktik – dansk	24	5	14	2	19	4
Kandidatuddannelsen i didaktik – matematik	0		8	1	5	1
Kandidatuddannelsen i didaktik – musikpædagogik	22	4	13	2	9	2
Kandidatuddannelsen i didaktik - materiel kultur	25	5	10	2	14	3
Kandidatuddannelsen i it-didaktisk design	-	-	-	-	7	1
<b>I alt optaget på kandidatuddannelser</b>	<b>524</b>	<b>100</b>	<b>591</b>	<b>100</b>	<b>528</b>	<b>100</b>
Optagne på suppleringsuddannelser fordelt på uddannelser	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Suppleringsuddannelsen i pædagogisk psykologi	103	34	111	34	77	32
Suppleringsuddannelsen i pædagogisk sociologi	85	28	88	27	53	22
Suppleringsuddannelsen i pædagogisk antropologi	37	12	47	15	34	14
Suppleringsuddannelsen i pædagogisk filosofi	18	6	27	8	24	10
Suppleringsuddannelsen i generel pædagogik	47	15	36	11	26	11
Suppleringsuddannelsen i didaktik – dansk	9	3	9	3	11	5
Suppleringsuddannelsen i didaktik – matematik	0	0	3	1	2	1
Suppleringsuddannelsen i didaktik – musikpædagogik	2	1	3	1	4	2
Suppleringsuddannelsen i didaktik - materiel kultur	6	2	0	0	8	3

Suppleringsuddannelsen i it-didaktisk design	-	-	-	-	4	2
<b>I alt optaget på suppleringsuddannelser</b>	<b>307</b>	<b>100</b>	<b>324</b>	<b>100</b>	<b>243</b>	<b>100</b>
Optagne på kandidatuddannelser i alt	524		591		528	
Optagne på suppleringsforløb i alt	307		324		243	
<b>Optagne i alt</b>	<b>831</b>		<b>915</b>		<b>771</b>	

Kilde: Kruse 2010 – Notat: Frafaldssituationen på DPU

Tabel 2:

Adgangsgivende uddannelsesbaggrund	2006		2007		2008	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Pædagog (prof.BA)	235	27,0	293	31,2	314	35,2
Lærer (prof.BA)	165	19,0	188	20,0	167	18,7
Pædagog (MVU)	183	21,0	188	20,0	135	15,1
Lærer (MVU)	131	15,0	101	10,8	90	10,1
Diverse (bl.a. udenlandske uddannelser)	87	10,0	50	5,3	97	10,9
Bachelor	44	5,0	33	3,5	32	3,6
Sygeplejerske (MVU)	26	3,0	17	1,8	19	2,1
Sygeplejerske (prof.BA)	-	-	29	3,1	16	1,8
Socialrådgiver (prof.BA)	-	-	10	1,1	12	1,3
Ergoterapeut (prof.BA)	-	-	9	1,0	10	1,1
Ernæring og Sundhed (prof.BA)	-	-	10	1,1	-	-
Socialrådgiver (MVU)	-	-	11	1,2	-	-
<b>I alt</b>	<b>871</b>	<b>100</b>	<b>939</b>	<b>100</b>	<b>892</b>	<b>100</b>

Kilde: Kruse 2010 – Notat: Frafaldssituationen på DPU

## 8.3 Bilag 3

# Spørgeguide til vejledere

### Intro:

---

**I:** "Præsenter jer selv med navn og studieretning, og beskriv med fem-ti sætninger, en konkret vejledningsoplevelse der har gjort indtryk på jer? – Hvem har lyst til at starte?" (*Vejledere og studerende bedes kort beskrive et vejledningsforløb ud fra konkrete rammer.*) (*Selvreference*)

### Vejledningsformer:

---

**I:** "Her er de tre typiske vejledningsformer I tilbyder på DPU - Diskutér de tre vejledningsformers styrker og svagheder, ift. hvad de kan gøre for de studerendes faglige og sociale trivsel". (*Selvreference*)

**II:** "Hvad tror I de studerende ser som styrker og svagheder ved de tre vejledningsformer (ift. de studerendes faglige og sociale trivsel)?" (*Fremmedreference*)

**III:** "Vores undersøgelse viser, at ca. halvdelen af de studerende ikke benytter vejledningen fuldt ud. Hvad tror I årsagen er til det?" (*Fremmedreference*)

### Vejledning:

---

**I:** Kan I fortælle om, hvad I forventer af de studerende? Og hvordan oplever I det så i praksis? (*Selv- og fremmedreference*) – **TRE DIMENSIONER!**

**II:** Kan I fortælle om, hvad I opfatter som en vejleders rolle? (*Selvreference*) – **TRE DIMENSIONER!**

#### Hjælpe spørgsmål til I og II:

○ **Fagligt:**

- 
- **I:** "Hvad kendetegner en faglig stærk studerende/fagligt svag studerende" (*Deres faglige indsigt i det for opgaven relevante...*) (*Fremmedreference*)
  - **II:** "Vores spørgeskemaer viser, at 71 % af vejlederne foretrækker at de studerendes faglige valg i opgaven, ligger indenfor deres forskningsinteresser, men kun 33 % oplever det. Hvordan forholder I jer til det?" (*Selvreference*)
  - **III:** "Vores spørgeskema viser, at de studerende ikke har et grundigt kendskab til opgavens faglige perspektiver i det omfang I ønsker de har det. Hvordan forholder I jer til det?" (*88 % foretrækker, 40 % oplever.*) (*Selvreference*)

○ **Relationelt:**

- 
- **I:** "Hvilke relationelle styrker/svagheder har du oplevet i vejledningssituationen, og hvad har det haft af betydning for selve forløbet?" (*Selvreference*) *Relationelt = god kemi, anerkendelse, kritik, etc.*

- **II:** "Hvordan kan det relationelle i vejledningsforløbet være bidragende til, at de studerende føler, at de trives på deres uddannelse?" (*Fremmedreference*)

○ **Rammer:**

---

- **I:** "Hvilke rammer er vigtige for jer i et vejledningsforløb?" (*at den studerende styrer mødet, at I selv styrer mødet, etc.*). (*Selvreference*)
- **II:** "Hvad er styrkerne/svaghederne ved at optage vejledningen? Både for jer selv og også for de studerende". (*Selv- og fremmedreference*)
- **III:** "Hvad er styrkerne/svaghederne ved at de studerende har mulighed for at klage, hvis de har oplevet en mangelfuld vejledning/utilfredshed med karakteren? Både for jer selv og for de studerende." (*Selv- og fremmedreference*)
- **IV:** Vores undersøgelse viser at studerende selv mener, at de har et stort ansvar for både at igangsætte og få udbytte af vejledningen. Hvorfor tror I det? (*Tror I det kunne være en gevinst for studie gennemførelsen, hvis underviserne alligevel påtog sig større ansvar over for nogle studerende?*) (*Selvreference*)
- **V:** Ifølge både vejledere og studerende bruger kun halvdelen af de studerende deres vejledningstid fuldt ud. Hvad kan årsagen til dette være? (arbejde, fagligt niveau og børn har ikke betydning). Både studerende og undervisere mener hinanden har travlt.

## **Undervisningsaktiviteter:**

---

I: Kan I diskutere værdien af følgende undervisningsaktiviteter og på hvilken måde, de hver især kunne styrkes på DPU ift. at opgradere studieudbyttet og/eller mindske frafaldet?

## **Solidaritet/ansvar for frafald:**

---

I: I undersøgelsen har vi spurgt til, hvorvidt både undervisere og studerende burde vise interesse for at hjælpe studerende, der har studiemæssige problemer. Jeg vil lige nævne nogle konklusioner på dette og bede jer diskutere det:

- Hver tredje vejleder er helt eller delvist uenig i at vejlederen har et ansvar.
  - Omvendt er hver tredje vejleder helt enig i at vejlederen har et ansvar, men kun ca. hver niende oplever det sådan.
  - Vejlederne mener i højere grad at det er de studerende, der skal vise interesse for hinanden. Her er kun 12 % delvist eller helt uenige.
-



## Studiegrupper:

---

I: Hvad er jeres erfaringer med de studerendes brug af studiegrupper og i hvilket omfang mener I at underviserne har ansvar for at studiegrupper fungerer?

## Informationsniveauet:

---

I: Hvordan oplever I informationsniveauet til de studerende og har I forslag til, hvordan kommunikationen kan styrkes? (BB, eksamen, vejledningens rammer, undervisningsaktiviteter, faglige krav)

## Opsamling:

---

I: På DPU er der forholdsvis lange gennemførelstider og et stort frafald i forhold til andre institutter på AU og andre universiteter. Mener I at, der nogle barrierer ift. at være studerende på DPU, som vi ikke allerede er kommet ind på?

# Spørgeguide til studerende

## Intro:

---

I: "Præsenter jer selv med navn og studieretning, og beskriv med fem-ti sætninger, en konkret vejledningsoplevelse der har gjort indtryk på jer? – Hvem har lyst til at starte?" (*Vejledere og studerende bedes kort beskrive et vejledningsforløb ud fra konkrete rammer.*) (*Selvreference*)

## Vejledningsformer:

---

I: "Her er de tre typiske vejledningsformer I bliver udsat for på DPU - Diskutér de tre vejledningsformers styrker og svagheder, ift. hvad de kan gøre for jeres faglige og sociale trivsel". (*Selvreference*)

II: "Hvad tror I vejlederne ser som styrker/svagheder ved de tre vejledningsformer (ift. jeres faglige og sociale trivsel)?" (*Fremmedreference*)

III: "Vores undersøgelse viser, at ca. halvdelen af de studerende ikke bruger vejledningen fuldt ud. Hvad tror I årsagen er til det?" (*Selvreference*)

## Vejledning:

---

I: Kan I fortælle om hvad I forventer af vejlederen? Og hvordan oplever I så de er i praksis? (*Selv- og fremmedreference*) – **TRE DIMENSIONER!**

II: "Kan I fortælle om hvad I synes der er en studerendes rolle?" (*Selvreference*) – **TRE DIMENSIONER!**

### Hjælpe spørgsmål til I og II:

#### ❖ Fagligt:

- I: "Hvad synes I kendetegner en faglig stærk/faglig svag vejleder?" (*Fremmedreference*)
- II: "Vores spørgeskemaer viser, at 71 % af vejlederne foretrækker at de studerendes faglige valg i opgaven, ligger indenfor deres forskningsinteresser, men kun 33% oplever det. Hvordan forholder I jer til det?" (*Selvreference*)

- **III:** "Vores spørgeskema viser, at vejlederne oplever, at I ikke har et grundigt kendskab til opgavens faglige perspektiver i det omfang de ønsker det. Hvordan forholder I jer til det?" (88 % foretrækker, 40 % oplever). (Selvreference)

#### ❖ Relationelt:

- 
- **I:** "Hvilke relationelle styrker/svagheder har du oplevet i vejledningssituationen, og hvad har det haft af betydning for selve forløbet?" (Selvreference) Relationelt = god kemi, anerkendelse, kritik, etc.
  - **II:** "Hvordan kan det relationelle i vejledningsforløbet være bidragende til, at I føler, at I trives på jeres uddannelse?" (Selvreference)

#### ❖ Rammer:

- 
- **I:** "Hvilke rammer er vigtige for jer i et vejledningsforløb?" (at vejleder overholder aftaler, at vejleder svarer hurtigt på mail, at I selv får lov til at styre mødet, at vejleder styrer mødet, etc.). (Selvreference)
  - **II:** "Hvad er styrkerne/svaghederne ved at optage vejledningen? Både for jer selv og for vejlederne?" (Selv- og fremmedreference)
  - **III:** "Hvad er styrkerne/svaghederne ved at I har mulighed for at klage, hvis I oplever en mangelfuld vejledning/utilfredshed med karakteren? Både for jer selv og for vejlederne". (Selv- og fremmedreference)
  - **IV:** Vores undersøgelse viser at studerende selv mener, at de har et stort ansvar for både at igangsætte og få udbytte af vejledningen. Hvorfor tror I det? (Tror I det kunne være en gevinst for studie gennemførelsen, hvis underviserne alligevel påtog sig større ansvar over for nogle studerende?) (Selvreference)
  - **V:** Ifølge både vejledere og studerende bruger kun halvdelen af de studerende deres vejledningstid fuldt ud. Hvad kan årsagen til dette være? (arbejde, fagligt niveau og børn har ikke betydning). Både studerende og undervisere mener hinanden har travlt.

### Undervisningsaktiviteter:

I: Kan I diskutere værdien af følgende undervisningsaktiviteter og på hvilken måde de hver især kunne styrkes på DPU ift. at opgradere studieudbyttet og/eller mindske frafaldet?

- Hvilken betydning vurderer I, at vejledningen har for studie gennemførelsen? (Tryghed, fagligt udbytte)

## **Solidaritet:**

---

I: I undersøgelsen har vi spurgt til, hvorvidt både undervisere og studerende burde vise interesse for at hjælpe studerende, der har studiemæssige problemer. Hvad er jeres holdninger til dette? Hvad er det der afgør om man eventuelt vil hjælpe medstuderende?

- Hver fjerde studerende er helt eller delvist uenig i at studerende bør hjælpe hinanden
- Hver tredje studerende er helt eller delvist uenig i at vejledere bør tage ansvar

## **Studiegrupper:**

---

I: Hvad er jeres erfaringer med studiegrupper? Kan der gøres noget for at det kommer til at fungere bedre og i hvilket omfang mener I, at underviserne har medansvar for at studiegrupper fungerer?

## **Informationsniveauet:**

---

I: Hvordan oplever I informationsniveauet og har I forslag til hvordan kommunikationen kan styrkes? (BB, eksamen, vejledningens rammer, undervisningsaktiviteter, faglige krav)

## **Opsamling:**

---

I: På DPU er der forholdsvis lange gennemførelstider og et stort frafald i forhold til andre institutter på AU og andre universiteter. Mener I at, der nogle barrierer ift. at være studerende på DPU, som vi ikke allerede er kommet ind på?

## **8.4 Bilag 4**

### **Opgørelser over klager**

#### **Sommer 2010 ( i alt 1143 eksamener):**

0,1 % (2 personer) klagede over vejledning (50 % (1 person) fik medhold)

1,2 % (14 personer) klagede over eksamen (21 % fik medhold)

#### **Vinter 2011 (i alt 2549 eksamener) :**

0,08 % (2 personer) klagede over vejledning

0,6 % (16 personer) klagede over karakteren (37,5% fik medhold, hvor af én var en ankesag)

## 8.5 Bilag 5

Kære studerende

Følgende er ting, jeg må huske at sige vedr. vejledning, men som jeg ofte glemmer; derfor har jeg skrevet det ned!

1. Tiden kan bruges ved at jeg læser, skriver kommentarer eller snakker, som I ønsker det. Jeg anbefaler dog flg. mindst én gang: I sender mig tekst ca. et døgn før, altid efter forudgående aftale, og jeg læser det så og skriver kommentarer i dokumentet. Derefter kan vi så mødes, eller I kan ønske ikke at mødes og kun få kommentarer.
2. 10 % af tiden går typisk til almindelig administration, besvarelse af mail etc.
3. Jeg tager en enkel timetakst, dvs. 1=1. Jeg regner med mindste enhed ½ time. Korte mails kan besvares i rimeligt omfang, men ellers så er det pr. påbegyndt ½ time. I holder regnskab med de timer, I bruger, og husker saldo ved alle henvendelser, både i mails og mundtligt.
4. Jeg vejleder som regel kun én dag om ugen. Spørg mig hvilken!
5. Derfor må I planlægge arbejdet og begynde i god tid, så I får brugt timerne undervejs; I kan ikke regne med at jeg står til rådighed døgnet rundt i den sidste periode. Dvs. I skal udarbejde en plan for, hvordan timerne skal bruges.
6. Lav et budget over den planlagte opgave, dvs. et regneark, hvor disposition er afsat med påtænkte antal sider.
7. Lave en tekst, hvor i på 1-2 sider skriver hele opgavens argumentation i hele sætninger. Den kan evt. bruges som grundlag for indledning sidenhen.
8. Husk at man (jeg!) nemt forstyrres af grammatiske fejl, slåfejl og stavefejl – og jeg distraheres og bruger tid på form og ikke indhold – vejledningstiden udnyttes derfor bedst, hvis jeg får en tekst, hvor jeg ikke forstyrres af småfejl.
9. Jeg bryder mig ikke så meget om aflysninger, når først vi har aftalt en vejledningstime, da jeg ikke altid kan bruge den tiloversblevne tid.
10. Til første vejledning skal foreligge de i pkt. 5, 6 og 7 nævnte dokumenter.

Med venlig hilsen

## 8.6 Bilag 6

### Vejledning og undervisning på Institut for Pædagogik - undersøgelse blandt studerende

#### Profil

#### 1. Profil - baggrundsoplysninger

##### 1.1 Hvilken uddannelse læser du på?

{Choose one}

- Pædagogisk antropologi
- Pædagogisk filosofi
- Pædagogisk sociologi
- Andet

##### Løbenummer:

{Enter text answer}

[

]

##### 1.2 Hvornår påbegyndte du dit studie?

{Choose one}

- >2005
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010

##### 1.3 Hvilke(t) modul(er) er du tilmeldt dette semester? (Både obligatoriske og tilvalg)

{Choose all that apply}

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

##### 1.4 Hvilke(t) modul(er) har du afsluttet? (Både obligatoriske og tilvalg)

{Choose all that apply}

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

**1.5 Hvilken uddannelsesbaggrund har du?**

{Choose one}

- Lærer
- Pædagog
- Socialrådgiver
- Sygeplejerske
- Anden professionsuddannelse
- Universitetsbachelor
- Andet [                                 ]

**1.6 Har du taget suppleringsuddannelse forud for din kandidatuddannelse på DPU?**

{Choose one}

- Ja
- Nej

**1.7 Hvor gammel er du?**

{Choose one}

- 20-24
- 25-29
- 30-34
- 35-39
- 40-44
- 45-49
- 50-54
- 55<

**1.8 Du er?**

{Choose one}

- Kvinde
- Mand

**1.9 Studerer du på fuldtid eller deltid?**

{Choose one}

- Fuldtid
- Deltid

**1.10 Er du aktiv i en studiegruppe?**

{Choose one}

- Ja
- Nej

**1.11 Hvordan vil du beskrive dit faglige niveau? Jeg er ....**

{Choose one}

- Over middel
- Middel
- Under middel

**1.12 Hvordan oplever du sværhedsgraden af dit studie? Det er ....**

{Choose one}

- Meget svært
- Svært
- Tilpas
- Let
- Meget let

1.13 Er du generelt glad for at læse på DPU?

{Choose one}

- Ja, i høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Nej, slet ikke

1.14 Har du undervejs i dit studium på DPU overvejet at stoppe?

{Choose one}

- Ja
- Nej

1.15 Har du erhvervsarbejde ved siden af studiet?

{Choose one}

- Ja
- Nej
- Hvis ja, hvor mange timer ugentligt [                                  ]

1.16 Hvad er din civilstatus?

{Choose one}

- Singel
- I forhold/Gift

1.17 Har du hjemmeboende børn?

{Choose one}

- Ja
- Nej



## Vejledning

2. Vejledning - Med udgangspunkt i dine generelle oplevelser på DPU, hvad foretrækker du og hvad oplever du?

2.1 Hvilke vejledningsformer foretrækker du?

### Individuel vejledning

{Choose all that apply}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Gruppevejledning (2-10 studerende)

{Choose all that apply}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Holdvejledning (11< studerende)

{Choose all that apply}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

2.2 Hvilken vejledningsformer oplever du, at du tilbydes?

### Individuel vejledning

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Gruppevejledning (2-10 studerende)

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Holdvejledning (11< studerende)

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### 2.3 Ved uoverensstemmelse mellem hvad du foretrækker, og hvad du oplever, angiv da den primære årsag hertil. (Sæt et kryds)

{Choose one}

- Der er for lidt vejledningstid
- Problemer med min planlægning
- Problemer med vejleders planlægning
- Vejlederens ønske
- Mit eget ønske
- Modullets retningslinker
- Andet [                                  ]

### 2.5 Hvilke vejledningsmåder oplever du, at du tilbydes?

#### Personligt møde:

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

#### Telefon:

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

#### Mail:

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

#### Digitale medier: (f.eks. Blackboard, Skype, MSN)

{Choose one}

- Altid
- Ofte



2.7 Hvordan oplever du kvaliteten af vejledningen generelt?

{Choose one}

- Meget høj
- Høj
- Medium
- Lav
- Meget lav

2.8 Har du almindelighed benyttet muligheden for vejledning i det omfang uddannelsen stiller det til rådighed?

{Choose one}

- Ja, fuldt ud
- I nogen grad
- Nej, slet ikke

2.9 Hvad kan forhindre dig i at benytte tilbuddet om vejledning fuldt ud? (Sæt et kryds)

{Choose one}

- Vejledningsperioden er for kort
- Vejledningen er ikke udbytterig nok
- Vejlederen har ofte for travlt
- Jeg har ofte for travlt
- Jeg er ikke klar til at modtage vejledning
- Jeg er utryk ved vejledningssituationen
- Andet

2.10 Hvem mener du, har ansvaret for progression i vejledning?

{Choose one}

- Udelukkende studerende
- Overvejende studerende
- Overvejende vejledere
- Udelukkende vejledere

2.11 Hvem mener du, bør tage initiativet til, at vejledningsaftaler indgås og effektueres?

{Choose one}

- Udelukkende studerende
- Overvejende studerende
- Overvejende vejledere
- Udelukkende vejledere

## Forventninger til vejledningen

3. Forventninger til vejledningen - Med udgangspunkt i dit senest afsluttede vejledningsforløb, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn, med hensyn til hvad du foretrækker, og hvad du reelt oplever?

3.1 Jeg forventer, at min vejleder har et grundigt kendskab til min opgaves faglige perspektiver.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.2 Jeg forventer, at min vejleders forskningsinteresser påvirker mine faglige valg ift. udformningen af min opgave.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.3 Jeg forventer, at min vejleder hjælper mig til at yde mit fagligt bedste.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig

- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.4 Jeg forventer, at min vejleder tager udgangspunkt i mine faglige forudsætninger, og ikke kun i fagets mål.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.5 Jeg forventer, at min vejleder løbende tåler at få konstruktiv kritik, hvis der er noget i vejledningen jeg er utilfreds med.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig

Uafklaret

3.6 Jeg forventer, at min vejleder løbende giver mig faglig, konstruktiv kritik på min opgave.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.7 Jeg forventer, at min vejleder giver mig et realistisk billede af mit faglige niveau.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.8 Jeg forventer, at min vejleder ytrer anerkendelse af mine faglige fremskridt.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.9 Jeg forventer, at min vejleder engagerer sig i min opgave.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.10 Jeg forventer, at min vejleder og jeg har en god kemi.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.11 Jeg forventer, at min vejleder bruges minimalt, da jeg er selvkørende.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig



- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.12 Jeg forventer, at min vejleder kender studieordningen og oplyser mig om krav til opgavens form og indhold.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.13 Jeg forventer, at min vejleder løbende giver mig tekstnær feedback.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.14 Jeg forventer, at min vejleder overholder alle vores aftaler mht. foreberedelse forud for vejledningen.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.15 Jeg forventer, at min vejleder overholder alle vores mødetidspunkter.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.16 Jeg forventer, at min vejleder synes det er i orden, at jeg optager vejledningen med f.eks. diktafon.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.17 Jeg forventer, at min vejleder giver mig feedback på skriftlige opgaver, der er bedømt.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.18 Jeg forventer, at min vejleder tåler at jeg indgiver en klage. (F.eks. hvis jeg har oplevet mangelfuld vejledning eller utilfredshed med karakteren)

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.19 Kom gerne med eksempler tilfælde, hvor du har været utilfreds eller tilfreds med din vejledning og hvorfor!

{Enter text answer}

[ ]



## Forventninger til undervisningen og studiestøttende tiltag

4. Forventninger til undervisning og studiestøttende tiltag - Med udgangspunkt i dine generelle oplevelser på DPU, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn, med hensyn til hvad du foretrækker, og hvad du reelt oplever.

4.2 Jeg forventer, at mine medstuderende har interesse i et fagligt samarbejde uden for undervisningstiden.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.1 Jeg forventer, at underviserne sikrer et grundlag for fagligt samarbejde de studerende imellem uden for undervisningstiden. (F.eks. ved at etablere eller stille opgaver til studiegrupper)

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.3 De studerende på et undervisningshold bør have kendskab til hinanden. (F.eks. kende hinandens navne)

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.4 Jeg forventer, at underviserne forsøger at lære de studerendes navne at kende.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.5 Jeg mener, at vejlederen har et ansvar for at kontakte den studerende, hvis det opleves at denne har studiemæssige problemer.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig

- Uenig
- Uafklaret

4.6 Jeg mener, at studerende bør vise interesse for at hjælpe medstuderende, hvis det opleves, at de har studiemæssige problemer.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.7 Jeg forventer, at underviserne tager udgangspunkt i de studerendes faglige forudsætninger, som grundlag for tilrettelæggelse af undervisningen.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.8 Jeg forventer, at hver enkel undervisningssession er tilrettelagt således, at der er mulighed for dialog og fælles refleksioner over undervisningens temaer.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig

- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.9 Jeg forventer, at der til undervisningen er tilknyttet øvelser i at bruge undervisningens perspektiver på en problematik/et materiale enten før, under eller efter undervisningen.

Sådan foretækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.11 Hvor vigtigt vurderer du følgende aktivitet for studieudbyttet? (Sæt kun ét kryds i hver kategori)

Vejledning:

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

Undervisning:

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

Studiegruppediskussion:

{Choose one}



- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Øvelsesforløb:**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Selvstændigt studium:**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Faglige/sociale aktiviteter:**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

4.10 Jeg synes, det er en god ide, at der udbydes forskellige faglige arrangementer for undervisere og studerende. (F.eks. kandidatfejring og fælles foredrag)

**Sådan foretækker jeg det:**

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

**Sådan oplever jeg det:**

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.12 Hvilken af følgende aktiviteter mener du DPU primært bør opprioritere for at øge kvaliteten af uddannelserne? (Sæt et kryds)

{Choose one}

- Mere vejledning

- Flere faglige/socialt aktiviteter
- Mere undervisning
- Bedre efteruddannelse af vejledere (i vejledning)
- I større grad støtte studiegruppediskussioner
- Lave flere øvelsesforløb
- Hjælpe de studerende til at blive bedre til at studere selvstændigt

4.13 Hvis du har nogle forslag til konkrete nye studiestøttende aktiviteter, er du velkommen til at beskrive dem her:

{Enter text answer}

[

]

## Vurdering af informationsniveau

### 5. Vurdering af informationsniveau - Med udgangspunkt i dine generelle oplevelser på DPU.

5.1 Hvordan vurderer du den vejledning du får til tekniske spørgsmål i forbindelse med dit studium på DPU? (F.eks. Blackboard og eksamentilmelding)

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at have fået vejledning af denne karakter

5.2 Kender du teksten "Vejledning om vejledning"?

{Choose one}

- Ja
- Nej

5.3 Hvordan vurderer du den generelle information du får om vejledningens rammer?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at have fået vejledning af denne karakter

5.4 Hvordan vurderer du den generelle information du får om tilrettelæggelse af eksamener?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at have fået vejledning af denne karakter

5.5 Hvordan vurderer du den generelle information du får om tilrettelæggelse af undervisningsaktiviteter?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at have fået vejledning af denne karakter

5.6 Hvordan vurderer du den generelle information du får om modulernes faglige krav?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende

- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at have fået vejledning af denne karakter

5.7 Hvis du har nogle forslag til konkrete tiltag til forbedringer af informationsniveauet, er du velkommen til at beskrive dem her:

{Enter text answer}

[ ]

## 8.7 Bilag 7

### Vejledning og undervisning på Institut for Pædagogik - undersøgelse blandt vejledere

Page 1

Løbenummer

{Enter text answer}

[

]

#### 1. Profil - baggrundsoplysninger

1.1 Hvilken uddannelse er du tilknyttet?

{Choose all that apply}

Pædagogisk antropologi

Pædagogisk sociologi

Pædagogisk filosofi

Andet [ ]

1.2. Hvad er din nuværende stilling?

{Choose one}

Ph.d.-stipendiat

Adjunkt

Lektor

Professor

Videnskabelig assistent

Andet

1.3 Hvor gammel er du?

{Choose one}

25-29

30-34

35-39

40-44

45-49

50-54

55-59

60-64

65 og over

1.4 Du er?

{Choose one}

Mand

Kvinde

1.5 Hvor meget undervisnings- og vejledningserfaring har du ved DPU?

{Choose one}

0-2 år

- 3-6 år
- 6-9 år
- over 9 år

1.6 Angiv hvor du før DPU evt. har undervist/vejledt:

{Choose all that apply}

- Grundskole/ungdomsuddannelse
- Professionsuddannelse
- Universitetsuddannelse
- Ingen
- Andet

## 2.1 Hvilke vejledningsformer foretrækker du?

### Individuel vejledning

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Gruppevejledning (2-10 studerende)

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Holdvejledning (11> studerende)

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

## 2.2 Hvilke vejledningsformer praktiserer du?

### Individuel vejledning

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Gruppevejledning (2-10 studerende)

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommetider
- Sjældent
- Aldrig

### Holdvejledning (11< studerende)

{Choose one}

- Altid





- Ofte
- Sommertider
- Sjældent
- Aldrig

## 2.4 Hvilke vejledningsmåder foretrækker du?

### Personligt møde

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommertider
- Sjældent
- Aldrig

### Telefon

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommertider
- Sjældent
- Aldrig

### Mail

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommertider
- Sjældent
- Aldrig

### Digitale medier (fx BB, Skype, MSN)

{Choose one}

- Altid
- Ofte
- Sommertider
- Sjældent
- Aldrig

## 2.6 Ved uoverensstemmelse mellem hvad du foretrækker og hvad du praktiserer, angiv da den primære årsag hertil.

(sæt kun ét kryds)

{Choose one}

- Geografi (for lang transporttid for et møde)
- Der er for lidt vejledningstid
- Problemer med min planlægning
- Problemer med studerendes planlægning
- Studerendes ønske
- Mit eget ønske



3. Forventninger til vejledningen - Med udgangspunkt i den type studerende du møder flest af, hvor enig er du i følgende udsagn med hensyn til, hvad du foretrækker, og hvad du oplever?

3.1 Jeg forventer, at den studerende har et grundigt kendskab til opgavens faglige perspektiver.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.2 Jeg forventer, at den studerendes faglige valg ligger inden for mine forskningsinteresser.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.3 Jeg forventer, at den studerende yder sit bedste med min hjælp.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig

- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.4 Jeg forventer, at den studerende accepterer, at han/hendes faglige forudsætninger er udgangspunktet for vejledningen.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.5 Jeg forventer, at den studerende løbende giver min vejledning konstruktiv kritik, hvis der er noget han eller hun er utilfreds med.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig

Uafklaret

3.6 Jeg forventer, at den studerende løbende tåler at få faglig, konstruktiv kritik på sin opgave.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.7 Jeg forventer, at den studerende har interesse i at få et realistisk billede af sit faglige niveau.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.8 Jeg forventer, at den studerende forstår at min anerkendelse forudsætter at han/hun præsterer faglige fremskridt.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig

Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.9 Jeg forventer, at den studerende engagerer sig i sin opgave.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.10 Jeg forventer, at den studerene og jeg har god kemi.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.11 Jeg forventer, at den studerende arbejder selvstændigt, hvorfor behovet for mig er minimalt.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.12 Jeg forventer, at den studerende har læst studieordningen og derfor er bekendt med krav til opgavens form og indhold.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.13 Jeg forventer, at den studerende har foretrukket at få tekstnær feedback.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig

- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.14 Jeg forventer, at den studerende overholder alle vores aftaler om fremsendelse af et skriftligt grundlag til vejledningen.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.15 Jeg forventer, at den studerende overholder alle vores mødetidspunkter.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.16 Jeg giver altid den studerende lov til at optage vejledningen med fx diktafon.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig



Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.17 Jeg giver altid den studerende feedback på skriftlige opgaver, der er bedømt.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.18 Jeg forventer, at den studerende indgiver en klage, hvis han/hun oplever et behov herfor.

(Fx hvis den studerende har oplevet mangelfuld vejledning eller er utilfreds med karakteren)

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det

{Choose one}

- Enig
- Devis enig
- Delvis uenig
- Uenig
- Uafklaret

3.19 Kom gerne med eksempler på tilfælde, hvor du har været tilfreds eller utilfreds med et vejledningsforløb og hvorfor!

{Enter text answer}

[

]

4. Forventninger til undervisning og studiestøttende tiltag - Med udgangspunkt i dine generelle oplevelser på DPU, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn med hensyn til, hvad du foretrækker og hvad du reelt oplever?

4.1 Underviserne bør sikre et grundlag for fagligt samarbejde mellem de studerende uden for undervisningstiden.

(Fx at etablere eller stille opgaver til fx studiegrupper)

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.2 De studerende bør have interesse for et fagligt samarbejde med hinanden uden for undervisningstiden.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.3 De studerende på et undervisningshold bør have kendskab til hinanden.

(Fx kende hinandens navne)

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.4 Underviserne bør forsøge at lære de studerendes navne at kende.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.5 Vejlederen bør kontakte en studerende hvis det opleves at vedkommende har studiemæssige problemer.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig

- Uenig
- Uafklaret

4.6 De studerende bør vise interesse for at hjælpe hinanden, hvis det opleves at en med-studerende har studiemæssige problemer.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.7 En underviser bør tage udgangspunkt i de studerendes faglige forudsætninger som grundlag for tilrettelæggelse af undervisningen.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.8 Hver enkelt undervisningssession bør være tilrettelagt således, at der er mulighed for dialog og fælles refleksioner over undervisningens temaer.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig

- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.9 Der bør til undervisningen være tilknyttet øvelser i at bruge undervisningen perspektiver på en problematik/et materiale enten før, under eller efter undervisningen.

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.10 Jeg synes det er en god idé, at der udbydes forskellige arrangementer for undervisere og studerende  
(Fx kandidatfejring og fælles foredrag)

Sådan foretrækker jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

Sådan oplever jeg det:

{Choose one}

- Enig
- Delvis enig
- Delvis Uenig
- Uenig
- Uafklaret

4.11 Hvor vigtigt vurderer du følgende aktiviteter for studieudbyttet?  
(sæt kun et kryds i hver kategori)

**Vejledning**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Undervisning**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Studiegruppediskussion**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Øvelsesforløb**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Selvstændigt studium**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

**Faglige/socialt aktiviteter**

{Choose one}

- Meget vigtigt
- Vigtigt
- Mindre vigtigt
- Ikke vigtigt

4.12 Hvilken af følgende aktiviteter mener du DPU primært bør opprioritere for at øge kvaliteten af uddannelserne?  
(sæt et kryds)

{Choose one}

- Mere vejledning
- Flere fagligt/socialt aktiviteter
- Mere undervisning
- Bedre efteruddannelse af vejlederne (i vejledning)
- I større grad støtte studiegruppediskussioner
- Lave flere øvelsesforløb
- Hjælpe de studerende til at blive bedre til at studere selvstændigt

4.13 Hvis du har nogle forslag til konkrete nye studiestøttende aktiviteter, er du velkommen til at beskrive dem her:

{Enter text answer}

[

]



5 Vurdering af informationsniveau - Med udgangspunkt i dine generelle oplevelser på DPU.

5.1 Hvordan vurderer du den vejledning de studerende får til tekniske spørgsmål? (Fx BB og eksamenstilmelding)

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at de studerende får vejledning af denne karakter

5.2 Kender du teksten "Vejledning om vejledning"?

{Choose one}

- Ja
- Nej

5.3 Hvordan vurderer du den generelle information de studerende får om vejledningens rammer?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at de studerende får vejledning af denne karakter

5.4 Hvordan vurderer du den generelle information de studerende får om tilrettelægelse af eksamener?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at de studerende får vejledning af denne karakter

5.5 Hvordan vurderer du den generelle information de studerende får om tilrettelægelse af undervisningsaktiviteter?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at de studerende får vejledning af denne karakter

5.6 Hvordan vurderer du den information de studerende får om modulernes faglige krav?

{Choose one}

- Meget tilfredsstillende
- Tifredsstillende
- Utilfredsstillende
- Meget utilfredsstillende
- Jeg oplever ikke at de studerende får vejledning af denne karakter

5.7 Hvis du har nogle forslag til konkrete forbedringer af informationsniveauet, er du velkommen til at beskrive dem her:

{Enter text answer}

[ ]

