

Tema Ledelse, udvikling og overlevelse på universitetet

Årgang 12 nr. 22 / 2017

Titel Hvordan begrunder undervisere forelæsninger? Et interviewstudie med undervisere fra to fagmiljøer

Forfatter Anna Bager-Elsborg

Sidetal 4-20

Udgivet af Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

URL > <http://dun-net.dk/>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Hvordan begrundes undervisere forelæsninger? Et interviewstudie med undervisere fra to fagmiljøer

Anna Bager-Elsborg, ph.d.-stipendiat, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet

Reviewet artikel

Formålet med denne artikel er at belyse de rationaler og begrundelser, der giver mening til universitetsunderviseres valg af forelæsning som undervisningsmetode. Med afsæt i en sociokulturel teoriramme undersøges begrundelser for undervisning i interview foretaget med 17 undervisere fra to forskellige fagmiljøer på et dansk universitet. Forfatteren finder, at der er stor forskel på de begrundelser og værdier, der ligger til grund for undervisningen, og at disse begrundelser og værdier er hentet i den lokale kontekst og de respektive fagdiscipliner.

Indledning

I Qvortrup og Keidings analyse af didaktiske bidrag i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift fra 2006 til 2013 viser forfatterne, at artikler og analyser af undervisningsmetoder er overrepræsenteret i det danske tidsskrift, hvorimod analyser, der 'spørger til og reflekterer over den undervisningsforståelse, der ligger til grund for iagttagelse af et givet universitetsdidaktisk genstandsfelt' er underrepræsenteret (Qvortrup & Keiding, 2015: 14). De efterlyser, at forskningen beskæftiger sig med didaktik som andet end metodik, og at flere inddrager bl.a. de begreber og værdier, der ligger til grund for undervisningen. Der er altså god grund til at se nærmere på, hvordan undervisere forstår og begrundes deres undervisning, hvilket er formålet med denne artikel. I denne artikel er forelæsningen valgt som et eksempel på en bestemt undervisningsform.

Ved første øjekast ser forelæsninger ens ud. Vi genkender og identificerer forelæsningen som en bestemt undervisningsform, typisk karakteriseret ved envejskommunikation, hvor en underviser taler, og mange studerende lytter. Blich (2000: 4) definerer forelæsningen som 'more or less continuous expositions by a speaker who wants the audience to learn something'. Det er imidlertid ikke et ønske om at belyse forelæsningsformen som undervisningsmetode, der driver denne artikel, men derimod at belyse, hvordan forelæsninger, trods en række identiske overfladetræk, begrundes og værditilskrives forskelligt i to fagmiljøer på samme fakultet. Hermed bidrager denne artikel med en indsigt i, hvordan undervisningsmetoder altid er indlejret i en lokal, fortolket kontekst, og hvordan man overser væsentlige aspekter af, hvad der påvirker

undervisning, hvis man udelukkende fokuserer på *metodikken* og ikke inddrager de underliggende *didaktiske* begrundelser.

Artiklens formål

Denne artikel har til formål at undersøge den mening, undervisere selv tillægger deres forelæsningsaktivitet og belyse de omkringliggende elementer, hvori aktiviteten er indlejret og får den til at give mening. Artiklen besvarer følgende to spørgsmål:

- 1) Hvordan begrunder undervisere i to fagmiljøer forelæsningen som undervisningsform?
- 2) Hvilke værdier ligger til grund for deres begrundelser?

Først rammesættes diskussionen om begrundelser og intentioner ved at se på litteraturen om 'teachers' approaches to teaching', og hvilke begrænsninger denne teori-ramme har for at forstå faglige og kontekstuelle begrundelser. Dernæst præsenteres en sociokulturel teoriramme som et alternativ. Studiets design, metode og analysestrategi præsenteres, og efterfølgende afrapporteres analysens resultater. Afslutningsvis diskuteres fundene.

Litteratur om underviseres intentioner og tilgange

Inden for forskning om universitetsundervisning har teorierne om 'teachers' approaches to teaching' (underviseres tilgange til undervisning) vundet stor udbredelse (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Stes, De Maeyer, & Van Petegem, 2010; Trigwell & Prosser, 1996). Undervisning kan forstås som bestående af en intention og en strategi¹, der samlet set udgør underviserens tilgang til undervisning (Trigwell & Prosser, 1996). Disse tilgange har betydning for, hvad undervisere gør, når de underviser, og forventes ligeledes at påvirke de studerendes læringsstrategier (Richardson, 2005; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Netop derfor har man interesseret sig meget for, hvad der former disse tilgange, hvor underviserens intention og overbevisning om undervisningens formål er nogle af de signifikante variable (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005). Fx finder Kember og Kwan (2000), at undervisere, der betragter undervisningen som transmission af viden har større tilbøjelighed til at fokusere på stofgennemgang i undervisningen.

Denne type af studier leverer værdifulde indsigter i, hvorfor nogle undervisere fokuserer på studenteraktiverende undervisning og andre fokuserer på stofgennemgang. Ydermere har denne forskningstradition bidraget med systematisk viden om, hvilke kontekstuelle faktorer der statistisk set kan have betydning for underviseres tilgange

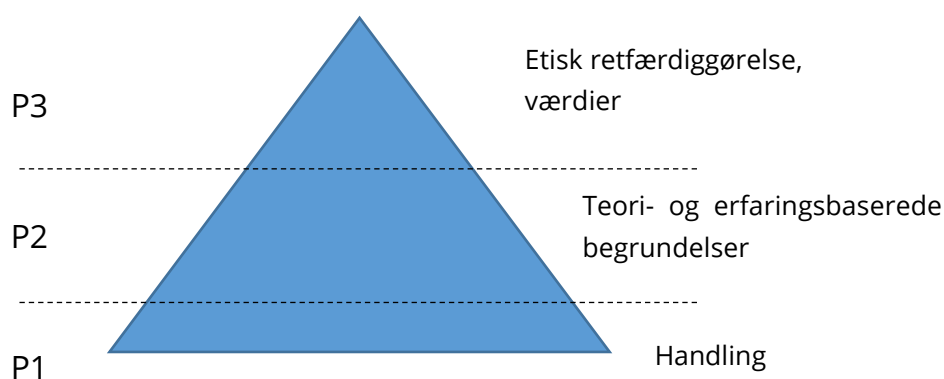
¹ Teachers' approaches to teaching spejler konceptualiseringen inden for students' approaches to learning på dette punkt (Richardson, 2005).

(Lindblom-Ylänne et al., 2006; Prosser & Trigwell, 1997). Jeg vil imidlertid indvende, at studierne som regel baseres på kvantitative, individuelle udsagn og dermed ofte overser den mening, de rationaler og de begrundelser, der er indlejret i kontekst og fag. For at imødegå dette må vi forstå undervisning som en handling, der nok udføres individuelt, men er indlejret og socialt forhandlet, ligesom vi må interessere os for den mening, underviserne selv tillægger deres handlinger. Sociokulturelle teorier om undervisning som en indlejret praksis tilbyder et sådant blik på undervisningsmetodik og dens begrundelser.

Teori

En sociokulturel teoretiske ramme giver mulighed for at få øje på, at undervisningen er indlejret i en række sociale og kulturelle fællesskaber. Derfor hænger udformningen af undervisningen sammen med undervisernes oplevelse af deres studerende, af det der skal læres og af, hvad der har værdi. Disse elementer giver gensidigt mening til hinanden.

For at få øje på disse komplekse meningssammenhænge må vi først forstå, at undervisning ikke er en tilfældig handling. Den er udført med et formål og kan begrundes. Nogle gange er begrundelserne velovervejede og kendt for underviseren. Andre gange er de tavse og relateret til værdier. Dette forhold kan illustreres i en såkaldt praksistrekant (figur 1). P1 er handlingsniveauet – det som kan betragtes udefra. P2 er de begrundelser, erfaringer og rationaler, der ligger bag handlingen, og som giver mening til praktikerens adfærd. P3 er den etiske retfærdiggørelse af adfærden, og hvorfor noget opleves som det rigtige eller det gode at gøre.



Figur 1. Praksistrekant. Kilde: Efter Løvlie i Lauvås & Handal (2015: 27)

Modellens grundtankegang er, at individets handlinger er mere end de praksisser, der er umiddelbart synlige for os på overfladen. Denne tankegang er også bærende i sociokulturelle teorier, men her er fokus flyttet fra individet til den delte, sociale kontekst og samkonstruktionen af værdier og begrundelser. Argumentet er, at for at forstå,

hvor værdier og begrundelser kommer fra, må man flytte fokus den gruppe, hvori mening forhandles, og regler for passende adfærd sanktioneres (Knight & Trowler, 2000; Roxå & Mårtensson, 2013). Anlægger man et sociokulturelt perspektiv på undervisningen, ser man, at mening er forhandlet i den lokale kontekst, hvor andre menneskers (kollegers) handlinger og meninger har betydning for, hvad man som individuel underviser kan gøre (Trowler, 2008, 17). Begrundelserne for det, undervisere gør i undervisningen, hænger derfor sammen med de bevidste eller ubevidste forestillinger, undviserne har om læring, undervisning og de studerende, som teorierne om approaches fokuserer på. Men ifølge en sociokulturel forståelse hænger begrundelserne også sammen med vaner, rutiner og magtrelationer. Dertil kommer diskurser og identiteter (Trowler, 2008: 55). Disse omfattende og gensidigt forbundne elementer udgør ifølge Trowler et *'teaching learning regime'* (TLR). Dette er en analytisk konstruktion, der giver styrepinde til at forstå udsagn og handlinger i en kontekst. Analysen i denne artikel tager udgangspunkt i disse konstituerende elementer. At udlægge alle elementer i TLR er ikke muligt inden for omfanget af denne artikel. I stedet vil artiklen belyse enkelte af elementerne for at give indblik i, hvordan vi på handlingsniveau kan genkende forelæsningen som en bestemt undervisningsform, mens den på begrundelses- og værdiniveauet ser forskellig ud, afhængig af de lokale uddannelseskontekster, hvori den fortolkes og tilskrives mening.

Analysen fokuserer på to af Trowlers elementer. Det første er konventioner for passende adfærd, *'conventions of appropriateness'* (Trowler, 2008: 93). Dette undersøges ved at se på 1) *formålet med forelæsningen*, 2) *det, der skal læres* og 3) *de studerendes ansvar*.

Ved at se på, hvordan undervisere oplever formålet med forelæsningen får vi adgang til beskrivelser af 'plejer' og meningstilskrivningen til rutinerne, dvs. intentionerne bag undervisningen i den givne kontekst.

Ved at undersøge undvisernes udsagn om det, der skal læres, samt de studerendes ansvar får vi indblik i, hvad undviserne opfatter som meningsfuld adfærd i undervisningslokalet, og som kan være afgjort af meget andet end det, der foregår i undervisningslokalet.

Det andet element, der undersøges, er det, Trowler kalder koder for 'meningstilskrivelse', *'codes of significance'* (Trowler, 2008: 109). Dette undersøges ved at analysere de værdier, som undviserne udtrykker vedrørende forelæsningen som undervisningsform, og på hvilken måde undviserne bidrager til denne værdi og oplever, at undervisning prioriteres og anerkendes. (Lamont, 2012; Trowler, 2008).

Design og metode

Caseudvælgelse

To fagmiljøer inden for samme fakultet er udvalgt for at sikre, at så mange strukturelle forhold som muligt er ens. I denne kontekst afgrænser jeg et 'fagmiljø' til at være en delmængde af et institut med ansvar for en uddannelse. Inden for jura har jeg valgt undervisere, der underviser på ba.jur eller cand.jur. Inden for HA og cand.merc. har jeg valgt undervisere fra det samme institut knyttet til de samme uddannelser (HA og cand.merc. med specialiseringer indeholdt i instituttet). Uddannelserne er finansieret efter samme takster og har således i princippet samme økonomiske råderum til undervisningen. Tillige har begge uddannelser et stort optag med store bachelorår-gange. Miljøerne er underlagt de samme ledelsesmæssige beslutninger om pædagogisk efteruddannelse og opkvalificering. Dertil lægges, at uddannelserne inden for de valgte fagmiljøer vil være at kategorisere som 'bløde' og 'anvendelsesorienterede' (Biglan, 1973). På den baggrund vil man kunne forvente, at uddannelserne ligner hinanden i undervisningsformer, tidsforbrug på undervisning samt prioritering af undervisningsopgaver (Neumann, Parry, & Becher, 2002; Smeby, 1996).

Metode

Data består af interview med 17 undervisere, fordelt på otte undervisere fra HA- og cand.merc.-uddannelser og ni undervisere fra bachelor- og kandidatuddannelsen i jura. Alle undervisere havde fagansvar og underviste i det semester, hvor interviewene blev foretaget. Der var en ligelig fordeling af mænd og kvinder. Interviewene blev foretaget med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide.

Interviewene omhandlede undervisningsformer, planlægning og tilrettelæggelse af fag, eksamen, de studerende samt fagdisciplinen. Her blev eksplicit spurgt ind til undervisernes forventninger til de studerende, ansvarsfordeling mellem underviser og studerende samt formålet med undervisningen. Da målet var at få beskrevet overvejelser og adfærd i konkrete situationer, blev underviserne spurgt ind til netop afsluttede eller aktuelle undervisningsforløb. Interviewene blev transskriberet, hvilket resulterede samlet i 500 siders transskription, der efterfølgende blev analyseret ved hjælp af programmet Nvivo. Alle navne på interviewpersoner er pseudonymer.

Dataanalyse

Analysen tager udgangspunkt i undervisernes beskrivelser af forelæsningen som undervisningsform, dens formål og hvad de studerende forventes at gøre. Alle interview blev først kodet efter overordnede kategorier såsom 'undervisningens formål', 'udsagn om de studerende', 'ansvar i undervisningen'. Herefter blev emnerne gransket for variationen inden for fagmiljøet og på tværs af fagmiljøet for at kunne fremanalysere typiske træk inden for hvert fagmiljø (Miles & Huberman, 1994: 174). Udsagn præsenteret i analysen er valgt, fordi de er typiske, eller fordi de illustrerer et gennemgående synspunkt.

Analysens fund

Dette afsnit viser analysens fund. Først beskrives handlingsniveauet helt overordnet, og efterfølgende udlægges formålet med forelæsningen. Dernæst fremlægges undervisernes begrundelser for undervisningen set i forhold til det, der skal læres og de studerendes ansvar. Efterfølgende beskrives undervisernes forståelse af undervisningens værdi. Afslutningsvis opsummeres analysen.

Formålet med forelæsningen

På begge bacheloruddannelser er undervisningen mestendels struktureret med egentlige forelæsninger. Der er mellem 300 og 400 studerende på et forelæsningshold. Direkte adspurgt forklarer forelæserne, at de tegner de store linjer i pensum samt forsøger at give et overblik over det, de studerende har læst og forbinde det til praksis. Begge steder vægtes praksiseksempler højt – enten domme eller cases – fordi fagene er anvendelsesorienterede. På trods af at der er store ligheder i de umiddelbare beskrivelser af forelæsningen, tillægges undervisningen forskellig betydning i de to fagmiljøer.

På jura tjener forelæsningen et klart formål med at levere overblik over et stort materiale, som de studerende skal komme til at kende på relativt kort tid. Flere undervisere beskriver, hvordan juraens emner er sammenhængende, og hvordan de studerende må vises denne sammenhæng og beherske overblikket, inden de kan sættes til at diskutere juridiske emner.

“Derfor er mange jurister mere begejstrede for forelæsningsformen, end man er på andre områder, fordi det giver den struktur det skal sættes ind i, og der fungerer forelæsningerne helt fænomenalt, fordi de giver den her kontekst.”
(John)

“Vi har kørt meget med forelæsninger på jura, det er ingen hemmelighed, og det er godt, hvis det bare går ud på, at de skal skrive noget udenadslære ned. Det var det i et vist omfang i gamle dage, ikke? Vi er jo meget konservative.”
(Eric)

Forelæsningerne tjener et relevant formål som beskrevet af John. Faktisk vil flere af undviserne meget nødtigt undvære forelæsningerne, da de er garantien for, at de studerende indføres i det rigtige stof. Samtidig begrundes de også af flere i den juridiske tradition. Sådan har juraen altid været undervist, og det er ikke lige til at lave om.

I modsætning hertil opleves forelæsningerne på HA og cand.merc. som et nødvendigt onde. Der er mange studerende, der alle skal modtage undervisning. Derfor må man bruge forelæsningen, uden at undviserne nødvendigvis tror på forelæsningsformen som pædagogisk redskab.

"[Formålet] er i hvert fald ikke at læse op af bogen, som det oprindeligt var med en forelæsning. Det at få læst noget litteratur og få prøvet at arbejde med det i den anden ende, gøre én i stand til at forstå. (...) Så kan jeg så, som forelæser, prøve at sætte agendaen og give nogle ideer."(Allan)

"Jeg bruger meget de der 90 minutter, jeg har med dem, til at prøve at smitte dem så meget, jeg kan med begejstring. (...) Det er lidt en salgspersormance."
(David)

Fordi forelæsningen ikke egner sig til diskussioner med de studerende, bliver formålet med undervisningen at holde de studerende engagerede og til dels underholdt. Flere prøver at sikre sig dette ved at indlægge pauser eller anvende responsystemer i undervisningen. De fleste har oplevelsen af, at det holder de studerende i gang.

Det, der skal læres

Analysen viste, at opfattelsen af *formålet* med forelæsningen (se ovenfor) direkte relaterer sig til undervisernes beskrivelse af stoffet, dvs. *det, der skal læres*. Uanset om formålet er at holde de studerende nysgerrige eller vise fagets sammenhæng. Hos underviserne på jura er stoffet af helt afgørende betydning. Uddannelsen er bygget op på en måde, der sikrer, at de studerende kommer igennem alle nødvendige emner og områder for at kunne bestride de embeder, de på sigt skal varetage i samfundet. Derfor er undervisningsplanen for forelæsningerne lagt stramt, så tingene kommer i en bestemt rækkefølge på et bestemt tidspunkt.

"Det emne man så behandler på en forelæsning, det er på forhånd bestemt og hvilket pensum, der knytter sig til de enkelte emner. Så gennemgår jeg den forelæsning, og to dage efter så bliver det gennemgået på hold, det samme emne. (...) Vi kører simpelthen de helt traditionelle emner igennem."(James)

Forelæsningen bidrager til at give dette overblik over det store materiale, og undervisningen bliver den måde, hvorpå underviseren kan illustrere, hvordan en jurist tænker. Især på bachelordelen ligger emnerne helt fast, fordi der er en bestemt viden og nogle bestemte færdigheder, juristen må forventes at besidde.

Karakteren af undervisningsstoffet er anderledes på HA og cand.merc. Her betoner underviserne, at det ikke er sikkert, at de studerende får brug for netop den viden, som de leverer i undervisningen. Derfor opfattes indholdet af undervisningen mere som et tilbud til studerende end en fast defineret pakke, hvilket Allan nævner i citatet ovenfor – *'som forelæser kan jeg give nogle ideer'*. Når undervisningen er et tilbud, er det heller ikke nødvendigvis forventet, at de studerende lærer det, der undervises i.

"Ideelt set, skulle de jo gerne have de pointer med, som jeg har præsenteret på mine slides, men det ved jeg jo godt, at det får de ikke. Det får de jo ikke fuldt ud. (...) Jeg har haft det sådan, at det har jeg ikke lyst til at gøre noget ved, fordi det må de selv om, altså, de må selv bestemme, om de kommer, eller de ikke kommer, og de må også selv bestemme, om de lytter, eller de ikke lytter."(Christine)

De studerende er ikke forpligtet til at være til stede, og underviserne håber, at de kan gøre faget så tilstrækkeligt interessant og relevant for de studerende, at de fatter interesse for feltet og måske på sigt kommer til at skrive speciale inden for feltet og dermed stifter dybere bekendtskab med stoffet. De fleste undervisere understreger bredden i uddannelsen og de mange forskellige ting, som studerende skal kunne, hvorfor det også bliver legalt ikke at beherske alle dele af faget, ligesom det er acceptabelt at aktivt vælge nogle dele fra.

Studerendes ansvar

Hvad der er passende adfærd, og hvad der er den studerendes ansvar i en undervisningssituation må også ses i lyset af den betydning, stoffet har for underviserne. Studerendes ansvar opfattes derfor også forskelligt i de to fagmiljøer. Hos underviserne på HA og cand.merc. fyldte beskrivelserne af de studerende og deres adfærd en del, hvilket det følgende citat også viser.

"De møder ikke op. De læser ikke. Og de prøver at se, hvordan de kan komme rundt om det. (...) Jeg har haft en snak med mig selv om, hvor langt ned jeg vil gå. Og det er begrænset, hvor langt ned jeg vil gå. For der er nogle ting, som at de vil have slides på forhånd, så de ikke skal skrive notater. Det synes jeg er lidt ærgerligt, men jeg gør det bare for at undgå at få en masse brok."(Natalie)

For Natalie var det hele tiden en afvejning af, hvorvidt hun gav køb på en faglighed ved at efterkomme de studerendes ønsker, fordi de oplevedes som modsætning til det faglige niveau, hun gerne ville tilbyde dem. Hun oplevede, at de kun kom overfladisk i berøring med fagene på uddannelsen, og hun ville ønske, at de fik et mere dybdegående kendskab. I modsætning til det synspunkt havde en stor del af underviserne det fint med, at de studerende ikke som udgangspunkt brændte for deres fag. De skulle kunne se en klar relevans af faget, hvilket de fleste oplevede som rimeligt.

"Hvad er en doven studerende? Vi uddanner folk som er supergode til ressourceoptimering. Så må du også forvente, at de skills og interesser, det er en del af deres studie. Så dem, du betragter som værende dovne, de er måske de dygtigste studerende, du har."(Allan)

Det betød, at underviserne beskrev, at det kunne være helt legitimt for studerende at lægge en begrænset indsats i undervisningen, fx hvis de havde meget erhvervsarbejde eller var på udveksling. Også til trods for at det kunne være til stor gene for underviseren selv. I sidste ende var studerende selv ansvarlige for at skabe deres profil, og dårlige resultater ville kun ligge dem selv til last.

Hos juristerne fyldte beskrivelserne af de studerende ikke så meget. Dog var der en meget stor forventning om, at studerende ved hårdt arbejde ville ende med at blive jurister. De skulle tage på sig at arbejde hårdt, til deres måde at tænke på blev juridisk.

"Og jeg mener bestemt, at det er den enkelte studerendes ansvar at se at få lært noget. Jeg kommer og giver dig timerne, og jeg er velforberedt, men derudover er det jo den enkelte studerendes egen vilje og arbejdsindsats, der skal bringe det videre."(Judith)

At stoffet var givet og tilrettelagt, betød, at man i mindre grad på jura end på HA og cand.merc. indrettede undervisningen efter de studerendes ønsker. På jura havde de studerende som udgangspunkt ikke mulighed for at vælge at være uinteresserede. Stoffets nødvendighed var relateret til det ansvar, de studerende havde. Der var ingen genveje. Derfor blev de studerende også nogle gange oplevet som en kilde til frustration, når de ikke var i stand til at deltage i undervisningen på det niveau, som underviserne havde håbet, eller de, ifølge underviserne, ikke besad den flittighed eller det talent, som uddannelsen krævede af dem. Det kunne betyde, at undervisningen måtte overtages af underviseren i højere grad, end vedkommende havde ønsket.

"Det er måske nok et problem, at man ikke har mere tid til det, som de virkelig får noget ud af, det er jo selv at kunne få lov til at sidde og stikke i det og hugge i det. Men der er simpelthen ikke tid til det, så det bliver et kompromis tit, hvor man tæsker meget viden ind i dem, som de i bund og grund måske burde have tilegnet sig på forhånd selv."(Daniel)

Citatet viser, at Daniel nogle gange oplevede undervisningen som et kompromis mellem rammebetingelser (tid og ressourcer), faglige standarder og krav samt de studerendes læring. Han vidste selv, hvilken standard de studerende skulle leve op til, og hvilke opgaver de ville skulle løse i en advokatvirksomhed, og derfor var han ikke villig til at gå på kompromis med indholdet i undervisningen. En anden underviser argumenterede for, at de studerende som udgangspunkt kun mødte faget én gang i deres studietid, og derfor var underviseren nødt til at sikre de studerendes niveau over for aftageren. Dermed blev den studerendes ansvar for at lære noget forskubbet til underviserens følelse af pligt til at overbringe den nødvendige viden. Dette relaterer sig i høj grad til undervisernes forståelse af undervisningens værdi, som beskrives i det følgende.

Undervisningens værdi

Opfattelsen af forelæsningen som undervisningsform hang også sammen med den værdi, som underviserne oplevede, undervisningen havde i deres fagmiljø. På et universitet er tid en knap ressource, og forskningen og undervisningen konkurrerer om denne ressource. Juristerne oplevede sammenfald mellem deres forskningsopgaver og deres undervisningsopgaver som bidragende til det samme mål – at skabe et ordentligt samfund. Derimod blev der blandt underviserne på HA og cand.merc. italesat et tradeoff mellem de to typer af aktiviteter. Disse to argumenter udfoldes nu.

Juristerne talte om, at grundessensen af juraen var dens metode, og at det var den, de udøvede i alle aspekter af deres gerning. Rollen som underviser bestod i at sikre, at fremtidens jurister blev klædt på til at løfte hvervet. Der var store værdier på spil i dette.

”Som underviser er det jo et ansvar over for samfundet, et ansvar over for vore aftagere, og det er også et ansvar over for traditionen. Jeg føler, at jeg har en forpligtelse til at sikre denne her grundlæggende retlige viden og kunnen” (James)

”Vi ser vores arbejde som en gerning. Vi kunne jo sagtens være advokater eller noget andet og tjene rigtig mange penge, men vi synes netop, at det her med at være professor på et fag, er at have en gerning.” (Roger)

På den måde bestod undervisergerningen i at bidrage til professionen. Dermed var oplevelsen af undervisningen relateret til den kollektive funktion, der blev løst – at uddanne fremtidens jurister. For underviserne på HA og cand.merc. var undervisningen ikke et kollektivt anliggende, men i ret stor grad et individuelt anliggende, hvor tilrettelæggelsen og udførelsen afhang af den individuelle tid, ressourcer og interesser. Flere kommenterede, at det ikke var gennem undervisningen, at man høstede anerkendelse fra ledelsen, og derfor kunne det nogle gange bedst betale sig at fokusere på forskningen, i hvert fald så længe de studerende gav gode evalueringer. Undervisningen var vigtig, idet den også var kilde til en stor grad af finansieringen. Men i mangel på gode kvalitetsmarkører blev de studerendes tilfredshed og tilstedeværelse det bedste mål for, om undervisningen lykkedes.

”Der bliver simpelthen givet for høje karakterer, og det vil sige, at jeg synes ikke, at jeg kan bruge det som et kvalitetskriterium heller. Så hvad er det så tilbage – jamen, så er der evalueringerne tilbage, og der ved man jo godt, at de, de belønner jo... de belønner god underholdning mere, end de belønner noget andet.” (David)

“Vi bliver jo opdraget til her, at vi skal tænke på, hvordan vi får noget ud af det. Vi skal publicere, og så får vi måske nogle penge ud af det. Sådan har de studerende det jo også. De tænker på, hvorfor de skal gøre det – ‘hvad får jeg noget ud af?’.”(Louise)

Så undervisere på HA og cand.merc. oplevede, at både de og de studerende fandt, at det var legalt og nødvendigt at tænke over, hvordan man fik mest muligt ud af sin arbejdstid. Det var et individuelt anliggende, og undervisningens udformning kom på den baggrund også til at afhænge af, hvad der kunne betale sig. Så undervisningens værdi var at hjælpe de studerende til at få en god uddannelse, men inden for rammen af, hvad der kunne betale sig og gav mening.

Opsummering

Analysen så langt har vist, at en forelæsning på trods af dens umiddelbart enslydende karakteristika opfattes meget forskelligt i de to fagmiljøer. Det første niveau af analysen så på forskellene i relation til forelæsningsens formål. Forskellene i disse bliver gjort forståelige af opfattelsen af det, der skal læres, de studerendes ansvar samt undervisningens værdi. Analysens fund opsummeres i tabellen nedenfor.

	HA og cand.merc.	Jura
Formålet med forelæsnin- gen	Inspirere, motivere, un- derholde, at undervise mange studerende på én gang	Præsentere struktur, vise sammenhæng i faget
Det, der skal læres	Et tilbud til de studerende om interessante emner	Et givet stof i en bestemt orden
Studerendes ansvar	At skabe sin egen profil, at studere er frivilligt	Tage rollen på sig, at stu- dere er en pligt
Undervisningens værdi	Undervisningen er til for at uddanne studerende, un- dervisningstid er i konkur- rence med forskningstid (tradeoff)	Undervisning er en ger- ning, undervisningen er en del af den juridiske tra- dition, der skal føres vi- dere, undervisning hæn- ger sammen med forsk- ningen

Tabel 1. Undervisernes opfattelser fordelt på fagmiljø

Analysen viste, at forelæsningsens formål var tæt koblet med argumenter, der vedrørte andre dele af den praksis, som underviserne var en del af. Hos HA og cand.merc. kunne man se, at formålet var at skabe interesse hos de studerende og motivere dem, da det var den måde, man kunne få dem til at tage ansvaret på sig. De studerende

havde i et vist omfang lov til ikke at forberede sig eller til at undlade at deltage i undervisning, hvis de ikke syntes, at faget var en del af deres profil. Derfor blev stoffet i undervisningen et tilbud til de studerende, som også var en værdi. Hvis de studerende evaluerede undervisningen positivt, kunne underviseren bruge mere tid på sin forskning, hvilket var nødvendigt for at få anerkendelse i institutionen. Hos jura var formålet med forelæsningen at præsentere en struktur. Det gav mening, idet stoffet oplevedes som sammenhængende og givet. Der var et stort ansvar forbundet med at blive og være jurist, hvilket gjaldt studerende såvel som undervisere. De studerende forventedes at tage ansvaret på sig. Gjorde de ikke det, var indholdet af undervisningen så vigtigt, at underviseren måtte tage over. Sammenfattende viste analysen, at den samme aktivitet – forelæsningen – begrundes forskelligt med henvisning til sociale såvel som disciplinfaglige argumenter og værdier.

Diskussion

Studiet er et bidrag til den universitetspædagogiske forskning, der efterspørges i bl.a. Qvortrup & Keidings artikel (2015). Det er et studie, der systematisk belyser begrundelser og værdier i undervisningen. På handlingsniveauet kan undervisningen synes ens, idet underviserne beskriver, hvordan de forsøger at udlægge stoffet for de mange studerende, der sidder og lytter i auditoriet. Ved at undersøge de didaktiske begrundelser får vi indblik i kompleksiteten og en mere nuanceret forståelse af undervisningen som indlejret i en lokal praksis på et institut. Nogle begrundelser kan spørges direkte frem i interviews ved at bede undervisere svare på fx 'hvorfor gør du det her?'. Andre begrundelser må fremanalyseres, fordi de ikke nødvendigvis er bevidste for underviserne. Det er i denne artikel blevet illustreret, at undervisningens begrundelser ikke kun skal findes i undervisningslokalet, men at meningen med undervisningen også er forankret i omgivende faktorer, såsom undervisernes opfattelse af formålet med undervisningen, stoffets beskaffenhed samt opfattelsen af de studerende.

Dermed giver dette studie anledning til at kritisere elementer af den litteratur, der omhandler underviseres tilgange og intentioner, og som bredt kan betegnes som 'teachers' approaches to teaching' (TAT). Kritikken er, at kompleksiteter ofte forsvinder i TAT-litteraturen, fordi enkeltcitater om undervisning isoleres og analyseres med henblik på en kategorisering af undervisere som værende enten studentercentrerede eller underviserfokuserede (Lindblom-Ylänne et al., 2006). Nærværende studie peger på to problematiske aspekter ved denne måde at kategorisere undervisere på. For det første risikerer man at overse den mening, som underviserne tilskriver deres handlinger. Formodentlig ville en stor del af underviserne på jura blive kategoriseret som mindre avancerede, fordi de har et stærkt fokus på at overlevere stoffet, mens undervisere fra HA og cand.merc., som fx David, ville kategoriseres som mere avancerede, fordi de er optaget af at inspirere de studerende (Wegner & Nückles, 2015). Dette er

ikke forkert teoretisk set, men det overser juristernes store fokus på eksterne kvalitetsstandarder og Davids intention om at underholde, som har betydning for det, de gør i undervisningslokalet.

Det andet aspekt, som TAT-teorierne overser, er den kollektive dimension i begrundelserne for forelæsninger. Hvis underviseres udtalelser isoleres fra den sammenhæng, de indgår i, overses dét, der får undervisningen til at give mening i det konkrete fællesskab. Analysen viste sammenhængende argumenter for forelæsningen i begge fagmiljøer. Undervisningspraksissen blev forhandlet i et kollegialt fællesskab. Når Louise omtaler, at hendes valg som underviser også er betinget af, om hun bliver belønnet for det, afspejler det, at hun er en del af en organisation med nogle bestemte magtstrukturer og systemer for anerkendelse (Lamont, 2012; Trowler, 2008). Der er altså bestemte aktiviteter, der giver anledning til forfremmelse og anerkendelse, og identiteten underviseren har i undervisningslokalet er ikke løsrevet fra den identitet, der er knyttet til forskningen, hvilket ellers har været påstået (Kreber, 2010).

Et synspunkt fremført af blandt andre Kreber er, at disciplin ikke har afgørende betydning for undervisningens udformning. Hun konkluderer, at undervisere ikke betoner deres disciplin, når de spørges til deres undervisning (Kreber, 2010). Analysen i denne artikel viser derimod, at begrundelserne er dybt forankret i disciplinerne, om end ikke altid eksplicit ytret af underviserne selv. Når det er legalt for studerende at være resourceoptimerende i deres adfærd på HA og cand.merc., er det, fordi det forventes, at det er en del af den viden og færdigheder, de tilegner sig på universitetet, og det er værdier, som underviserne selv har med sig i deres betragtninger og overvejelser. Blandt underviserne på jura betones professionsuddannelsens normer og de kvalitetskriterier, der følger med det at være en profession (Brante, 2010). I modsætning til HA- og cand.merc.-underviserne nævner juristerne eksplicit deres disciplin, hvilket måske skyldes, at jura er en professionsuddannelse.

Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt professionen eller disciplinen er styrende for valg af undervisningsform. Underviserne i dette studie forklarer, at forelæsningen er særligt velegnet i deres fag. Eksempler fra den øvrige litteratur om undervisning i jura peger dog i andre retninger. I Bergen såvel som København er undervisningen lagt om til problembaseret læring, og man er på den måde gået væk fra forelæsningen (Wilhelmsen, 2014). Shulman (2005) skriver i sin analyse af professionsuddannelser, at juraen er kendetegnet ved diskussion, og derfor er juridisk undervisning diskussionsbaseret. Disse forhold tyder på, at professionen i sig selv ikke er bestemmende for måden at undervise på, men ikke desto mindre træder kraftigt frem i argumentationen for, hvorfor en forelæsning giver god mening, når et velstruktureret stof skal udlægges. Studiet peger derfor også på, at forelæsningsformen er et aktivt tilvalg hos de interviewede undervisere, og derfor er en særlig fortolkning i denne kontekst.

Dette fører til diskussionens sidste pointe, der netop er beskrivelsen af stoffets natur i de to fagdiscipliner. Disciplinerne er valgt til sammenligning, fordi de ud fra Biglans (1973) ramme begge er bløde og anvendelsesorienterede. Ifølge Biglan er blød/hård defineret af fastheden i videnskabelige paradigmer. Begge fagmiljøer i dette studie burde således være kendetegnet ved konkurrerende paradigmer og mange forskellige vinkler på videnskabelige problemstillinger (Cownie, 2012; Macfarlane & Ottewill, 2001). Men fund fra dette studie tyder på, at det ikke er så enkelt. For eksempel argumenterer juristerne for, at forelæsningen har en særlig værdi i deres fag, fordi forelæsningen groft forenklet er 'at præsentere struktur'. Det kan tolkes som udtryk for en forståelse af, at der er en vis fasthed i det stof, der skal præsenteres. Men ifølge Biglan er 'fasthed i stoffet' kendetegnende for den naturvidenskabelige forståelse af viden (Biglan, 1973). Dermed ikke sagt, at juraen er naturvidenskabelig (hvilket samtlige interviewpersoner ville modsætte sig), men at juraen tilsyneladende – og især på de første år af uddannelsen – er kendetegnet ved et fast stof, som de studerende skal igennem. Når stoffet opleves som givet og en nødvendig forudsætning for at blive en del af professionen, ligger ønsket om at forære viden til de studerende lige for. Et aktivt tilvalg af forelæsningsformen giver mening i det lys. Det peger dels på, at undervisningsmetode er forankret i en disciplinær såvel som en lokal, social praksis og dels på at en overordnet klassificering, som den kendes fra f.eks. Biglan, kan have svært ved at forklare variationer mellem fag, der burde have samme egenskaber (Trowler, 2008). Det betyder, at disciplin hverken er fraværende eller determinerende, men at den fortolkes i den kontekst, hvor den udspiller sig, og at underviseres valg af undervisningsmetoder må forstås i det lys.

Dette leder afslutningsvis til enkelte kommentarer om studiets design og rækkevidden af konklusionerne. Studiet her er baseret på interviews med undervisere fra de to fagmiljøer. For i endnu højere grad at kunne forstå aktiviteter i undervisningslokalet i forbindelse med deres begrundelser, kan fremtidige studier med fordel kombinere observation af undervisning med interview, der afdækker begrundelserne. I det foregående har jeg peget på, at juraen som professionsuddannelse skaber nogle særlige rammer for forståelsen af undervisningen. Netop derfor kunne det være interessant at lave en sammenligning med andre jurauddannelser eller professionsuddannelser som fx medicin.

Undersøgelsen er foretaget blandt et lille udsnit af undervisere på to store institutter og med fokus på én undervisningsform (forelæsningen). Derfor kan man ikke tage konklusionerne ud af deres retmæssige kontekst, hvilket heller ikke har været sigtet med denne artikel. Ikke desto mindre er det interessant, at analysens fund peger på, at forelæsning som undervisningsform ikke begrundes tilfældigt, men med afsæt i en helt konkret oplevet faglig virkelighed i en lokal kontekst. Denne konklusion tåler at blive taget med videre og udforsket nærmere.

Konklusion

Artiklens udgangspunkt var en efterspørgsel i den danske universitetspædagogiske forskning på didaktiske studier af begrundelser for, samt begreber og værdier i undervisning. Denne artikels analyse af to undervisningspraksisser og deres begrundelser viser, at praksisser, der på overfladen kan ligne hinanden, begrundes forskelligt og på en måde, der langt fra er tilfældig. Ved at analysere underviserens beskrivelser af forelæsningsens formål og sætte det i relation til andre elementer, der konstituerer den sociale praksis i undervisning, viser det sig, at begrundelser relaterer til fagets værdier og oplevelsen af de studerende og stoffets natur. Dette er et væsentligt bidrag til at forstå, at undervisning er langt mere end undervisningsmetoder. Samtidig viser det, at fagdisciplin og kontekst må tages i betragtning for at forstå, hvad der foregår i det enkelte undervisningslokale.

Anna Bager-Elsborg, cand.scient.pol. og ph.d.-stipendiat ved Center for Undervisning og Læring. I sit ph.d.-projekt forsker hun i betydningen af fagdisciplin og kontekst for undervisningspraksisser på universitetet. Sideløbende har hun været medansvarlig for studiemiljøundersøgelserne ved Aarhus Universitet i 2007, 2011 og 2014 og har på den baggrund forsket i studerendes studiestrategier og betydningen af læringsmiljø for disse. Hun er medforfatter til bogen Effektiv holdundervisning – en håndbog for nye undervisere på universitetsniveau.

Litteratur

- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*(3), 195. doi:10.1037/h0034701
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* (1. ed. ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. *Comparative Sociology, 9*, 843-866. doi:10.1163/156913310X522615
- Cownie, F. (2012). Law, research, and the academy. In P. Trowler, M. Saunders & V. Bamber (Eds.), *Tribes and territories in the 21st century. rethinking the significance of disciplines in higher education* (1st ed., pp. 55-77). London: Routledge.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*, 469-490.
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education, 25*(1), 69-83. doi:10.1080/030750700116028
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education, 35*(2), 171-194. doi:10.1080/03075070902953048

- Lamont, M. (2012). Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38(21), 1-21.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Vejledning og praksisteori* [Veiledning og praktisk yrkest teori] (2. udgave ed.). Århus: Klim.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Macfarlane, B., & Ottewill, R. (2001). Traditions and tensions. In B. Macfarlane, & R. Ottewill (Eds.), *Effective learning and teaching in business and management* (pp. 3-15). London: The Times Higher Education Supplement.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook* (2. ed. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. doi:10.1080/0307507022000011525
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. [null] *Higher Education*, 50, 537-571.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2015). DUT som didaktisk felt ? en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*,
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. [null] *Educational Psychology*, 25, 673-680.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2013). How effects from teacher-training of academic teachers propogate into the meso level and beyond. In E. Simon, & G. Pleschova (Eds.), *Teacher development in higher education. existing programs, program impact, and future trends*. (pp. 213-233) Routledge.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134, 52-59.
- Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21(1), 69-79. doi:10.1080/03075079612331381467
- Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a dutch version of the approaches to teaching inventory. *Learning Environment Research*, 13, 59-73.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intentions and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.

- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37*(1), 57-70.
- Trowler, P. (2008). *Cultures and change in higher education. theories and practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wegner, E., & Nückles, M. (2015). Knowledge acquisition or participation in communities of practice? academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education, 40*(4), 624-643.
doi:10.1080/03075079.2013.842213
- Wilhelmsen, L. S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentenes læring*. Bergen: Fagbokforl.