

# **EVALUERINGS**ENHEDEN

HANDELSHØJSKOLEN I KØBENHAVN

## **GRUPPEARBEJDE OG KOMPETENCEUDVIKLING PÅ HA OG BA**

**En undersøgelse af udviklingen i de studerendes tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af gruppearbejde på HA og BA med særlig henblik på at identificere de studerendes kompetenceudvikling for så vidt angår deres evne til at løse komplekse opgaver i samarbejde med andre**

27. september 1999

## INDHOLD

<b>1. Undersøgelsen</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Undersøgelsens formål og tilrettelæggelse</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Interviewenes gennemførelse</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Rapportens opbygning</b>	<b>6</b>
<b>2. Undersøgelsens resultater</b>	<b>8</b>
<b>2.1 De studerendes erfaringer med gruppearbejde på interviewtidspunktet</b>	<b>8</b>
<b>2.2. Gruppetannelsesprocessen</b>	<b>9</b>
Gruppetannelsen på 1. år	9
Gruppetannelsen på 3. år	14
Sammenfatning om udviklingen fra 1. til 3. år	17
<b>2.3 Grupperarbejdets organisering - arbejdsdeling og samarbejde</b>	<b>18</b>
Organiseringen på 1. år	18
Organisationen på 3. år	21
Opsummering af udviklingen i organisering fra 1. til 3. år	27
<b>2.4 Konflikter</b>	<b>27</b>
Konflikter på 1. år	27
Konflikter på 3. år	31
Opsummering af udviklingen i gruppekonflikter fra 1. til 3. år	36
<b>2.5 Problemformulering</b>	<b>38</b>
Problemformulering på BA	38
Problemformulering på HA	40
Sammenfatning af de studerendes arbejde med problemformulering på HA og BA	45
<b>2.6 Vejledning</b>	<b>47</b>
Vejledning på 1. år	47
Vejledning på 3. år	50
Opsummering af udviklingen i brugen af vejledning	55
<b>2.7. Vurdering det foreløbige udbytte af gruppearbejde</b>	<b>56</b>
Udbytte på 1. år	56
Udbytte efter 3. år	58
Opsummering af udbytte	61
<b>3. Syntese</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Modelvalg</b>	<b>65</b>
Induktiv indlæring	65
Induktiv indlæring og gruppeprojekters organisation	66
Undersøgelsens resultater i forhold til induktiv, projektor organiseret indlæring	68
Deduktiv indlæring og gruppearbejders organisation	70
<b>3.2. Analyse</b>	<b>72</b>
Grupperarbejdet på 1. år	72
Grupperarbejdet på 3. år	75
<b>3.3 Konklusion</b>	<b>83</b>

<b>APPENDIX</b>	<b>86</b>
<b>De studerendes vurdering af gruppearbejdsformen</b>	<b>86</b>
Vurdering af gruppearbejdsformen på 1. år	86
Vurdering af gruppearbejdsformen på 3. år	90
Sammenfatning af holdningerne til gruppearbejdsformen	96
<b>Bilag 1. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen</b>	<b>97</b>
<b>Bilag 2. Spørgeskema og interviewguide</b>	<b>107</b>

# 1. Undersøgelsen

## 1.1 Undersøgelsens formål og tilrettelæggelse

Evalueringsenheden ved Det erhvervsøkonomiske Fakultet på Handelshøjskolen i København har i samarbejde med Styregruppen for projektet "From Teaching to Learning" og studielederne for HA- og BA-studiet planlagt og gennemført en undersøgelse af de studerendes måde at organisere og gennemføre gruppearbejde på. Undersøgelsen inkluderer desuden de studerendes holdning til og evaluering af den måde, gruppearbejdet er organiseret og gennemført på. Undersøgelsen er rekvireret af Styregruppen for projektet "From Teaching to Learning" og er en del af projektet "Personlige kernekompetencer", der fokuserer på udviklingen af generelle ("transferable") personlige kvalifikationer hos de studerende.

Det centrale formål med undersøgelsen har været at identificere, i hvilken grad de studerende gennem studiet udvikler kompetencer af mere generel karakter i forhold til at samarbejde med andre mennesker om løsning af faglige problemstillinger. Fokus i den forbindelse er ikke så meget, om de studerende har tilegnet sig konkrete faglige indsigter og faglige redskaber. Fokus er i højere grad, om de studerende udvikler kompetencer til at aktivere den faglige indsigt og kunnen, som de nu engang har opbygget, til i et frugtbart samarbejde med andre at behandle komplekse problemer. Det er herunder et formål at undersøge den nærmere karakter af de kompetencer, de studerende måtte udvikle, og hvordan disse kompetencer konkret udmøntes i de studerendes praksis i gruppeprojekterne.

Undersøgelsen er gennemført blandt studerende på BA-studiet i erhvervsprog og blandt studerende på HA-studiet. For begge studiers vedkommende er der gennemført undersøgelser blandt 1. års og 3. års studerende. Det har været en væsentlig målsætning at sammenligne resultaterne mellem de 4 delpopulationer (HA 1 år, HA 3. år, BA 1. år BA 3. år). Markante forskelle i holdninger og praksis mellem 1. års og 3. års studerende på hvert studium tages som en indikator på ændringer i de studerendes holdninger og tilgang til gruppearbejdet gennem studiet, mens forskelle mellem uddannelserne kan være begrundet i forskellige studenteforudsætninger og/eller forskelle i den måde, gruppearbejdet organiseres og tilrettelægges på i de to uddannelser.

Undersøgelsen er gennemført som en kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt relativt få studerende fra hver delpopulation. Undersøgelsen kan derfor ikke betegnes som repræsentativ for studenterpopulationerne. Undersøgelsen har da også mere præg af at være explorativ, med det sigte at generere hypoteser om udviklingen i kompetencer og gruppearbejdsprocesser på de to studier, end det er sigtet at kunne teste - og dermed endeligt forkaste eller acceptere - fremsatte hypoteser.

Der er gennemført i alt 12 gruppeinterviews med studerende fra de to studier, således at der for hver af de 4 delpopulationer er gennemført 3 gruppeinterview. Det har været tilstræbt at indkalde 5 respondenter til hvert interview, hvilket dog viste sig umuligt, da det i flere tilfælde ikke var muligt at finde 5 respondenter fra samme delpopulation, der var villige til at medvirke i undersøgelsen, og som havde mulighed for at møde frem til interview på samme tid. Desuden blev der truffet aftale med mange studerende, som simpelthen ikke mødte frem på interviewtidspunktet. Det er derfor ikke

lykkedes at nå op på 15 respondenter for hver delpopulation, som det oprindeligt var planen. Det skal i den sammenhæng understreges, at det har været endog meget vanskeligt at finde frem til studerende, som havde lyst til - og mulighed for - at deltage. For flere af delpopulationernes vedkommende er der taget personlig telefonisk kontakt til samtlige studerende med bopæl i det Storkøbenhavnske område, uden det er lykkedes at finde flere, der har villet medvirke.

Alligevel er det lykkedes at få nogenlunde lige mange respondenter fra de 4 delpopulationer, idet der er 9 respondenter fra de to studiers 1. årgange mens der er 9 hhv. 7 respondenter fra HA og BA studierne 3. årgange.

Interviewene af de 1. års studerende blev gennemført i april måned, hvor de HA-studerende havde afsluttet projektet i Empirisk økonomi og metode, mens de BA-studerende netop var gået i gang med projektopgave i kommunikation. Efter gennemførelsen af interviewene med de 1. års studerende viste det sig umuligt umiddelbart at få etableret interviews med de 3. års studerende, som på det tidspunkt var travlt optaget af arbejdet med afsluttende bachelorprojekt. Interviewene med de 3. års studerende blev derfor udskudt til sidst i maj/begyndelsen af juni. Et enkelt interview med HA 3. års studerende kunne dog først gennemføres i begyndelsen af august.

I nedenstående skema fremgår det, hvornår interviewene (dataindsamlingen) er foregået, og hvor mange respondenter, der har medvirket ved hvert enkelt interview.

### Gennemførte interviews

HA 1. År			BA 1. År		
Interview			Interview		
nr.	dato	Antal respondenter	nr.	dato	Antal respondenter
1	14.4.99	3	1	14.4.99	3
2	16.4.99	2	2	15.4.99	4
3	19.4.99	4	3	19.4.99	2
HA 3. År			BA 3. År		
Interview			Interview		
nr.	dato	Antal respondenter	nr.	dato	Antal respondenter
1	31.5.99	2	1	26.5.99	2
2	3.6.99	4	2	26.5.99	1
3	4.8.99	3	3	27.5.99	4

### 1.2 Interviewenes gennemførelse

Interviewene gennemførtes sådan, at den studerende ved fremmødet på Evalueringsenheden blev orienteret om undersøgelsens formål og metode. Den studerende blev herefter vist ind i det lokale, hvor interviewet skulle foregå, og hvor spørgeskemaet var lagt parat. Den studerende blev budt på kaffe og kage og gik herefter i gang med at udfylde skemaet. Udfyldelsen af spørgeskemaet tog ca. ½ time, hvorefter det kunne konstateres, hvor mange respondenter der var mødt frem, og gruppeinterviewet kunne begynde.

Der var ved alle interviews 2 medarbejdere til stede fra Evalueringsenheden, sådan at interviewets forløb og hovedindhold efterfølgende kunne drøftes, ligesom der kunne etableres en arbejdsdeling mellem pasning af båndoptager, skænkning af kaffe o.lign. og gennemførelsen af gruppediskussionen. Ved alle interviews deltog den projektansvarlige, Michael Møller Nielsen, som "hovedinterviewer". Interviewets varighed varierede noget fra gang til gang, men lå dog typisk mellem 1 og 1½ time. Alle interviews er optaget på bånd, og der er foretaget båndudskrift af hvert enkelt interview.

Såvel spørgeskemaet som gruppeinterviewet var struktureret omkring temaerne:

- **Gruppedannelsesprocessen**
- **Arbejdsdeling og samarbejde i gruppearbejdet**
- **Konflikter og konfliktløsning**
- **Problemformulering**
- **Vejledning**
- **Udbytte af og holdninger til gruppearbejde**
- **Andet**

Spørgeskemaet og den anvendte interviewguide er vedlagt rapporten i Bilag 2.a. og Bilag 2.b., mens resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen er vedlagt i tabelform i Bilag 1.

### **1.3. Rapportens opbygning**

Rapporten er bygget op sådan, at resultaterne fra interviewundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen fremlægges og dokumenteres systematisk i kapitel 2. Her præsenteres de studerendes svar på de forskellige spørgsmål og interviewtemaer, som vedrører de studerendes faktiske praksis og erfaringer med gruppearbejde. Strukturen er her identisk med de ovenfor nævnte temaer, der har været strukturerende for dataindsamlingen. Det tilstræbes at resultaterne fremlægges i en analytisk form, hvor det er typiske svar og mere generelle praksis- og erfaringsmønstre, der trækkes frem, og hvor citater og data søges sat sammen og kommenteret på en sådan måde, at det er de fundne mønstre, herunder systematiske forskelle mellem de 4 delpopulationer, der søges fokuseret på.

Undersøgelsens formål er imidlertid at undersøge, hvilken udvikling der finder sted for så vidt angår de studerendes kompetence til at håndtere en faglig problemstilling i samarbejde med andre studerende og evt. i samarbejde med en vejleder. Dette stiller krav om, at de forskellige, isolerede resultater vedrørende udviklingsmønstre indenfor hvert tema sættes sammen i en mere sammenhængende model for, hvad det er for metoder, de studerende udvikler, for at få gruppearbejdet til at fungere, og hvad det er for kompetencer, der udvikles i dette arbejde. Denne analyse er i denne rapport kaldt "syntese", da den søger at sammenfatte de forskellige temaer til en mere sammenhængende og helhedsorienteret forståelse af, hvad der sker med gruppearbejdsformen op gennem studiet. Syntesen, som er baseret på de studerende faktiske praksis- og adfærdsmønstre, præsenteres i kapitel 3. Kapitlet afsluttes med en kortfattet konklusion, der sigter på at opsummere, hvad det er for centrale personlige kernekompetencer, undersøgelsen dokumenterer udviklet hos de studerende.

Ud over de studerendes faktiske praksis og faktiske erfaringer har interviewene også omhandlet de studerendes holdninger til gruppearbejdet. Dette emne har mere udviklet sig til en evaluering af,

hvordan gruppearbejdet organiseres og gennemføres på de to uddannelser, og hvor stor vægt gruppearbejdet har. De studerendes holdning til omfanget og organiseringen af gruppearbejdet siger derimod ikke så meget om, hvad det er for kvalifikationer og kompetencer, der udvikles i forhold til gruppearbejde. Imidlertid har de studerendes evaluering af de to uddannelsers gruppearbejde stor interesse for de to studienævn, hvorfor dette emne er behandlet i et særligt appendix, som er tilgået de berørte studienævn.

## 2. Undersøgelsens resultater

### 2.1 De studerendes erfaringer med gruppearbejde på interviewtidspunktet

De studerende havde noget forskellig erfaring med gruppearbejde på interviewtidspunkterne. Således havde HA'erne på 1. år netop afsluttet det 1. større projektlignende gruppearbejde i faget Empirisk økonomi og metode, mens de BA-studerende på 1. år kun lige var gået i gang med det 1. lidt større gruppeprojekt i faget Kommunikation. Forud for dette arbejde havde de BA-studerende haft et studiestartsprojekt, ligesom alle havde lavet gruppearbejde i januar. Indholdet i gruppearbejdet i januar varierede dog tilsyneladende noget alt efter hvilke sprog de studerende læste. Desuden havde alle, i større eller mindre omfang, skulle lave mindre opgaver i grupper (evt. to og to).

De 3. års studerende havde på begge studier netop afsluttet bachelorprojektet, og BA'erne havde desuden erfaring fra større projekter i kommunikation, erhvervsøkonomi og samfundsøkonomi. HA'erne havde erfaring med større gruppearbejder i Empirisk økonomi og metode, Nyere økonomiske og kontekstuelle virksomhedsteorier, seminar i Finansiering, seminar i Eksternt regnskabsvæsen, projekt i Erhvervsøkonomisk undersøgelsesmetode og i Organisation, samt projekt i Afsætningsøkonomi.

Da de 1. års studerende på HA netop havde afsluttet et større projektarbejde, mens BA'erne først lige var begyndt på deres 1. større gruppearbejde, er det meget naturligt, at HA'erne på undersøgelsestidspunktet har rapporteret et større tidsforbrug på det senest afsluttede gruppearbejde end BA-erne. Heller ikke særligt overraskende ses det af tabel 1, at det afsluttende gruppeprojekt på 3. år på begge studier er væsentligt større end gruppearbejderne på 1. år. Samtidig ses det, at HA'erne tilsyneladende bruger noget mere tid på deres bachelorprojekt end BA'erne gør.

**Tabel 1.1** *Hvor lang tid har du brugt på det sidste større gruppearbejde, du har deltaget i*

	Studium			
	HA		BA	
	Årgang		Årgang	
	1. år	3. år	1. år	3. år
Hvor mange timer har du ca. brugt på gruppearbejdet				
gnms.	84,2	205,7	48,1	143,3
Antal svar	6	7	8	6



## 2.2. Gruppedannelsesprocessen

### Gruppedannelsen på 1. år

Gruppedannelsen på 1. år finder sted ved en høj grad af tilfældighed. Mange grupper dannes allerede under introforløbet eller umiddelbart efter. Normalt dannes grupperne på baggrund af, at folk i starten ret tilfældigt finder sammen med nogle, som de synes, de snakker godt med.

“.. på hytteturen, der lærte man nogen at kende, og der tænkte jeg, nå de er søde, og så blev vi en gruppe” BA

“.. Altså , jeg vil sige, første dag vi kom, der blev grupperne sådan set dannet ved tilfældighed, hvem man sad ved siden af første dag” HA

Dette medfører selvfølgelig også, at der i en række tilfælde bliver dannet grupper ud fra “restgruppen” af studerende, der ikke på et allerede meget tidligt tidspunkt får lavet aftaler om gruppedannelse:

“Da vi startede i september måned, var vi 3 i gruppen, og det var totalt tilfældigt, fordi det var gået hen over vores hoveder, at de andre havde arrangeret grupper” BA

“Altså, vi havde det problem, da vi kom i skole fra [intro], at der var nogle, der havde dannet grupper, og så sidder der en 7-8 mennesker, som ikke havde nogen gruppe, og de blev simpelthen bare smidt sammen i to forskellige grupper, og det var død ubehageligt for dem, og jeg tror også de følte, at der ikke var nogen, der kunne lide dem...” HA.

Endelig er der også tilfælde af, at de første grupper simpelthen er blevet sammensat ved en lærers mellemkomst:

“.. vi sad i klassen, og så sagde læreren, at nu skulle vi finde ud af at lave en gruppe, og [så tog man] dem man sad ved siden af til studiestartsprojektet...” BA.

“.. den 1. dag vi havde, det var IT med en der hed Morten, og vi kendte overhovedet ikke hinanden, eller vi kendte hinanden, men ikke rent arbejdsmæssigt og hvordan vi skulle arbejde i gruppe sammen, og så da han spurgte, om vi havde valgt nogle grupper, det var kl. 8 om morgenen, det havde vi så ikke lige tænkt over, og så sagde han: “Nå, men så må jeg jo gøre det”, og så gik han bare ud og delte folk ud.” HA

På HA synes de første grupper at være mere “holdbare” end på BA. Således er mange respondenter fortsat i den gruppe, som blev dannet allerede ved start. I de fleste tilfælde er der dog sket nogle udskiftninger, sådan at nogle har forladt gruppen (som regel forladt studiet), og der er kommet enkelte nye til, som ikke har fundet sig tilpas i deres gruppe og derfor henvendt sig til de pågældende respondenters grupper. På to forskellige hold havde de første grupper holdt nogenlunde uforandret frem til jul, men på begge hold blev de fleste grupper omkring jul brudt op, og der blev dannet nogle nye. Der var dog ikke tale om en “planlagt” proces, men om en proces, hvor enkelte studerende nærmest i hemmelighed fik aftalt nye gruppedannelser, hvilket fik konsekvenser for de andre grupper:

“.. der var én gruppe, som splittede fuldstændig op, de skulle så deles ud, hvor der var nogle, der havde fundet en gruppe i forvejen, så var der vores gruppe, eller min gruppe, som der var ét menneske, der gik ud af, og så var der så en ledig plads, vi havde så egentlig ikke lyst til at få flere ind, fordi vi havde så mange problemer i forvejen, så får man ikke overskud til at begynde at lære hinanden at kende på den måde, at man skal arbejde sammen, men manden havde ikke noget andet sted at gå hen, og så måtte vi jo altså være sympatiske, og vi kunne ikke lide at sige, “nej dig vil vi ikke være i gruppe med”, fordi så ville han være tvunget til at gå ud af studiet” HA.

På HA synes den én gang etablerede gruppestruktur således at være relativ ufleksibel, og at man i mere eller mindre grad er bundet til den gruppe, man først er "havnet" i, fordi der tilsyneladende ikke er indbygget anledninger til at ændre gruppesammensætningen Derfor...

".. [er det] bare svært, fordi .. der er nogle grupper, der simpelthen bare ikke vil opløses, og så er der nogle, der gerne vil" HA.

Dette kan så betyde, at nogle "i hemmelighed" søger at lave nye gruppedannelser "bag om ryggen" på de andre gruppedeltagere

".. det er noget med, at folk ikke vil sige til deres gruppe, at de ikke har lyst til at være med i den, før de har et andet sted at gå hen, ellers sætter det én i et dårligt lys ... jeg tror også, det er derfor det har været sådan bagom ryggen på én, det er klart, det ville man jo også selv gøre, hvis man skulle finde en anden gruppe" HA 2. interview.

".. vi oplevede .. at der var nogle, der ikke var store nok til at sige til deres gruppe .. at de ville .. prøve noget nyt, så lige pludseligt stod vi to dage før jul, og der var nogle, der erfarede, at de ikke havde nogen gruppe" HA 1. interview

eller det betyder, at man fortsætter med eksisterende grupper, selv om gruppen egentlig ikke fungerer særlig godt:

".. det er bare lidt sent at gøre det [skifte gruppe] nu ikk', fordi jeg ved, der er en anden gruppe også på vores hold, som heller ikke fungerer, og jeg kunne godt tænke mig at gå sammen med nogle af dem, men det kan man bare ikke, det er alt for sent.. Det er lidt at lade de andre gruppemedlemmer i stikken, hvis du pluselig siger hovsa, så dér tror jeg, vi er lidt for sympatiske, vi tænker ikke så meget på os selv, jeg gør ikke i hvert fald, det er så mit tab" HA

eller man beholder et gruppemedlem i en periode, selvom man egentlig føler, at vedkommende ikke passer ind i gruppen:

".. der er et element vi ikke ønsker at have med til næste år, og vi har så også fået sagt det til personen" HA.

Vedkommende får i dette tilfælde - vel vidende at han/hun egentlig er uønsket - lov til at fortsætte året ud i gruppen. Tilsvarende er en anden respondent i samme interview også i en gruppe, hvor det mere eller mindre er besluttet, at man vil skille sig af med et gruppemedlem. Her har man dog ikke fået fortalt vedkommende hvordan sagen står:

".. Min gruppe står faktisk i sammen situation, hvor vi har fundet ud af, at der er en person ... den her person har det jo svært bagefter, og nu har I åbenbart fået snakket, men vi har ikke fået snakket endnu på vores studiemøder, vi synes det er svært, fordi vi ikke rigtig ved, hvad konsekvensen er, vi har ikke lyst til at skubbe vedkommende ud" HA.

Generelt synes de grupper, der ret tilfældigt bliver etableret ved studiestarten, at være rimeligt stabile. Hvis der sker større ændringer i gruppestrukturen på et hold, synes dette at ske som følge af, at nogle "i hemmelighed" aftaler, at de vil danne en ny gruppe, hvorefter de tilbageblevne pludselig i en slags "panik" må danne nogle nye grupper. I spørgeskemaet tilkendegiver de HA-studerende da også, at "tilfældighed" i ret betydeligt omfang har spillet en rolle for dannelsen af den gruppe, det seneste større gruppearbejde er blevet lavet i. Desuden angives "personlige sympatier" og fagligt niveau / fagligt ambitionsniveau som væsentlige kriterier, mens faglig interesse ikke har haft nogen særlig indflydelse på gruppedannelserne.

På BA synes det at være lidt mere almindeligt at de allerførste grupper bliver ændret i løbet af studieåret, således at de studerende ender i helt andre grupper til kommunikationsprojektet, end de startede i:

“.. Ved studiestartsprojektet var der en del, hvor vi måske var 3, der fortsatte til det næste, og der kom så et par stykker til, hvor de fleste så er faldet fra, så jeg er den eneste, der er tilbage i den gruppe, og har så måtte starte forfra i en ny gruppe, men det var jo bare, hvem man lige kunne sammen med socialt, så prøver vi os lidt frem.” BA.

“.. Det viste sig bare, at de synes, det var rigtig hyggeligt at sidde nede i caféen, og det tænkte jeg, det gad jeg egentlig ikke, så gik jeg over i en anden gruppe, inden dét der projekt kom, det skal være mere fagligt, .. til det første projekt gik det godt, men så her i januar gik det ikke så godt, og så blev vi uenige, og nu er jeg gået over i en anden - en drengegruppe” BA.

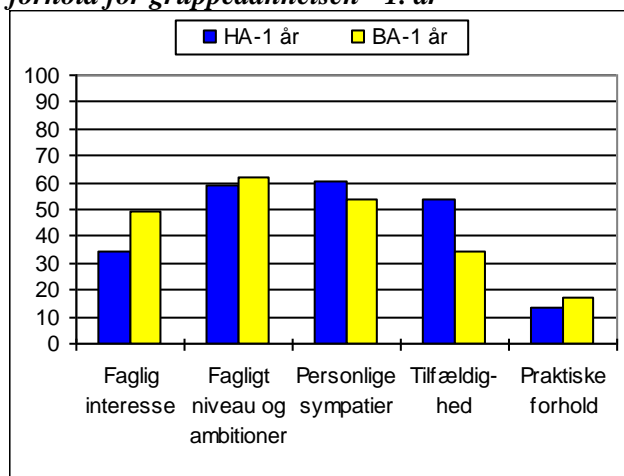
Andre finder en fast “makker” eller en mindre “basisgruppe”, som så indgår i forskellige gruppekonstellationer i de forskellige projekter:

“.. Vi er to, der har været sammen hele tiden .. vi har faktisk aldrig været sammen med de samme mennesker - altså på de tre projekter, vi har haft indtil videre, der har vi haft forskellige gruppemedlemmer” BA.

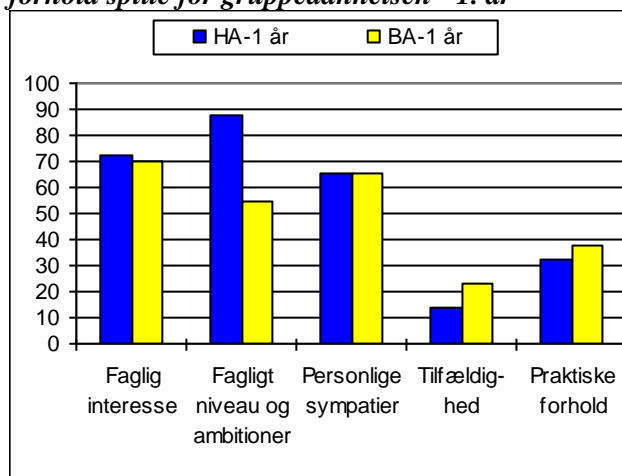
Men også på BA kan det - som følge af en allerede fastlåst gruppestruktur - på nogle hold være svært at få etableret nye grupper:

“Vi prøvede på et tidspunkt i klassen efter det første projekt, at der var nogle stykker, der rejste sig op og sagde, ”vi er glade for den gruppe, vi har arbejdet i, men vi kunne godt tænke os at prøve og bytte lidt bare for at afprøve nogle muligheder, inden vi skal til eksamen”, og det, var der utrolig mange, der syntes, var en smadder god idé, men så var der nogle, der sagde, at det ville de i hvert fald ikke, nu har vi lige fundet sammen, og vi skal i hvert fald ikke ind i nogen ny, men så endte det egentlig med, at da det kom til stykket, og vi skulle til at lave nogle nye grupper, så ville den ene ikke splittes op, og så var der den der gerne ville være sammen med den, så det var ærgerligt, for man kan så sige, at nu har man fundet ud af at arbejde sammen, men måske var der nogle personer et eller andet sted, som man måske virkelig kunne få noget bragende godt [ud af det med]” BA.

**Figur 2.1a** Hvor stor en rolle spillede forskellige forhold for gruppedannelsen - 1. år



**Figur 2.1b** Hvor stor en rolle bør forskellige forhold spille for gruppedannelsen - 1. år



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

BA’erne mener dog, antageligt i kraft af de mindre (og mere ad hoc prægede) gruppearbejder i de forskellige fag og den større gruppefleksibilitet i forhold til HA, at gruppesammensætningen ved

projektet i kommunikation er mindre tilfældig, og at faglig interesse og ambitionsniveau har spillet en større rolle i gruppedannelsen (jf. figur 2.1a ovenfor).

Ser man på, hvilke kriterier, de 1.års studerende mener, **burde** spille en rolle ved gruppesammensætningerne, er der på de to uddannelser enighed om, at faglig interesse og personlige sympatier bør spille en rimelig vægtig rolle. Derimod er der stor forskel på vurderingen af, hvor stor rolle det faglige niveau og et fælles fagligt ambitionsniveau bør spille. Således vurderer HA'erne simpelthen, at fagligt niveau og ambitioner bør være det vigtigste kriterium for gruppedannelsen, mens BA'erne finder, at både faglig interesse og personlige sympatier bør være vigtigere kriterier for gruppevalget.

En forklaring på denne forskel kan være, at HA'erne på undersøgelsestidspunktet netop havde afsluttet et større eksamensmedtællende projekt, mens BA'erne kun lige var gået i gang med deres større karaktergivende gruppearbejde.

Netop udsigten til den karaktergivende gruppeeksamen trækkes af en HA'er frem som forklaring på, at tolerancen over for "free riders" eller fagligt svage gruppemedlemmer bliver mindre.

".. vi vidste, at vi skulle op til en samlet eksamen, jeg kunne godt i andre grupper leve med, at der var nogle, der ikke lavede så meget, hvis vi bare sørgede for, at det samlede output blev godt nok. Men pludselig står man og skal til eksamen sammen, og så bliver man meget bevidst om, at der ikke er nogen, der bare hænger på" HA

Forskelligt fagligt niveau og forskellige faglige ambitioner synes således også at have givet anledning til de største frustrationer hos HA'erne, og er ofte årsag til, at man søger væk fra gruppen eller direkte smider nogen ud af gruppen:

"Der har så været en pige, som vi blev nødt til at smide ud af gruppen .. jeg har ikke følt, hun kunne leve op til mit niveau .. hun havde helt andre prioriteter, hun syntes, at skolen kom i allersidste række, og arbejdet, det kom absolut først og kæresten næst .. det blev ved på den måde, og i EØM-projektet bliver vi så nødt til at dele det ud .. hun kommer ikke til vores møder, hun møder ikke op til timerne, og så ender det med, at vi ringer til hende og siger, jamen afleverer du noget, eller afleverer du ikke noget, for vi vil godt vide det, og så to dage før vi skal aflevere, så kommer hun og aflevere en tom diskette og siger 'god fornøjelse' " HA.

".. jeg har snakket med en studievejleder om at søge dispensation [for gruppearbejde], fordi det der går bare ikke, jeg har simpelthen ikke overskud til at trække det hele, men hvis jeg ved, jeg skal klare det her alene, så er jeg indstillet på det, jeg gider bare ikke, at folk sidder og kigger på mig, det kan jeg ikke bruge til noget, det er ikke holdbart overhovedet" HA.

".. Når man har været de her gruppearbejder igennem, så kan man også se, hvordan de forskellige personer fungerer .. og grunden til, at vi smider denne her ene person ud til næste år, er også, vi har valgt at beholde hende inde for at undgå de problemer med, at hun så bliver en eller anden kastebold, for vi kan alle sammen godt lide hende personligt, men rent fagligt, så er hun slet ikke på samme niveau som de andre i gruppen" HA.

"I vores gruppe er problemet, at vi har to personer, der kommer ikke noget output derfra overhovedet" HA.

På BA er det også oftes forskelle mht. ambitioner (motivation), arbejdsindsats og fagligt niveau, der skaber problemer i gruppearbejdet. Men almindelige personlige konflikter har også spillet en væsentlig rolle, når grupper er opløst:

"I bund og grund var det nok fordi, vi slet ikke kunne med hinanden - altså personligt, der var for meget med, at man sad og vendte det hvide ud af øjnene" BA

Desuden synes et generelt lavt motivationsniveau også et kunne skabe frustrationer, idet gruppen mere eller mindre kollektivt henfalder til almindeligt “udenomssnak” og hygge:

“Jeg synes også, det var svært at motivere sig selv, og jeg tror ikke, der var én af os i gruppen, der var rigtigt motiveret, der var lige den eneste dreng i gruppen, han ville da godt have, at det blev lavet, det ville jeg da også, men jeg tror, vi alle sammen havde problemer med at tage os sammen, så vi sad og snakkede og bestilte pizza til frokost, og hvad ved jeg, og så var det efterhånden, vi kørte træt i hinanden.” BA

De faglige problemer, der måtte være i grupperne på BA, ligger i nogle tilfælde endnu kun som tavse, latente konflikter, der endnu ikke er kommet åbent frem til diskussion i grupperne. Man forventer (i to af hinanden uafhængige udtalelser), at enkeltpersoners eventuelle svage faglige niveau vil blive fanget op ved eksamen, og at de pågældende derfor ikke vil udgøre et problem næste år:

“Én, der også har været med i januar-projekterne, .. hun er med, og hun er ikke som sådan en klods, derfor er det svært at sige: ‘dig gider vi ikke have med mere’, når der ikke er nogen anden gruppe. Men så må man se til eksamen, fordi netop hvis det er, hun ikke kan snakke og ikke er engageret i noget, .. så må andre bare prøve at klare deres område godt, og så kan det være .. at hun faktisk ikke består .. det går allermest ud over hende i sidste ende.” BA 1. interview.

“Jeg vil sige, at i vores gruppe nu .. der er én, der falder udenfor .. og det er lidt ærgerligt, men personen, jeg ved ikke, om hun ved det eller ikke, men til eksamen vil hun i hvert fald få et problem, for dér bliver man udspurgt om et eller andet emne i opgaven .. [og man] skal fremlægge et eller andet..” BA 3. interview

Manglende honorering af de faglige krav til gruppemedlemmerne kan dog også på BA føre til, at man må ekskludere medstuderende fra gruppen:

“.. jeg kan lige så godt sige det som det var, vi kunne ikke stå inde for, at den person kørte igennem fagligt, det var simpelthen et for lavt niveau..” BA

Men i det pågældende tilfælde var det ikke blot et spørgsmål om, at den pågældende skulle bidrage til projektet. Problemet endte omvendt med at være, at den pågældende insisterede på at være med og bidrage til projektet. Men da de øvrige ikke fandt vedkommendes bidrag fagligt i orden, endte det med en eksklusion fra gruppen:

“ .. personen sagde: ‘jeg vil også være med til denne her opgave, jeg vil også have mit gennemført’. Jamen vi kan ikke sidde og skrive noget, som er så forkert, måtte vi så prøve at forklare. I starten prøvede vi virkelig at sige det pænt, til sidst blev vi hårde, fordi personen var jo også hård. Så måtte vi snakke med vores lærer om det og nogle af vores introvejledere, som vi havde et rigtig godt forhold til, og så måtte vi jo sige til personen, at det gik nok ikke fremover, at han måtte finde sig en anden gruppe.” BA.

BA’erne synes således på undersøgelsestidspunktet at være lidt mere tilbøjelige til at acceptere (eller være lidt mere tålmodige overfor) “free riders” i gruppearbejdet, end HA’erne er. Ligeledes er BA’erne lidt mere åbne overfor, at der laves obligatoriske gruppeskift:

“ .. Det kunne jeg godt tænke mig, at det virkelig var obligatorisk, at man skulle lave nogle ændringer, fordi det er så let at sige, ‘nå, ja hvorfor begynde [at lave om], det går alligevel godt’, det er sådan lidt besværligt at skulle prøve noget nyt, det er så let bare at lade det være, det er lige før jeg tror, at læreren skal sige ‘nu skal I flytte rundt på så og så mange personer’ eller et eller andet, altså læreren skal ikke sidde og sige, at ‘I skal være sammen med den og den’ “ BA.

ligesom enkelte BA'ere er positive overfor tvangsmæssige gruppedannelser, både for at opbryde eksisterende, fastlåste grupper

“ .. Den anden gruppe, jeg var i før, ville måske have godt af at blive tvunget til at blive skilt ad, for de har været sammen siden hytteturen, jeg tror ikke, de er interesserede i at snakke med andre, sådan noget synes jeg måske er lidt ærgerligt, fordi de ville få meget mere ud af at komme rundt nogle andre steder” BA

og for at man kan lære at arbejde sammen med forskellige mennesker, man mere eller mindre er tvunget i gruppe med:

“På den anden side tror jeg også, at man kan få mange gode oplevelser ud af det med nogen, man slet ikke overvejede at gå i gruppe med på nogen måde” BA.

HA'erne mener omvendt ret entydigt, at de studerende selv skal ordne gruppedannelsen. Man mener dog også, at der skal være nogle reelle muligheder for at omdanne grupperne, f.eks. hvert semester, evt. i forbindelse med, at man på holdet havde en evaluering af grupperne

“ .. så tror jeg, det ville være en meget god idé, at man på et tidspunkt lavede en evaluering, hvor alle er med, sådan at man ikke føler sig bundet af sin gruppe ... men står frit”

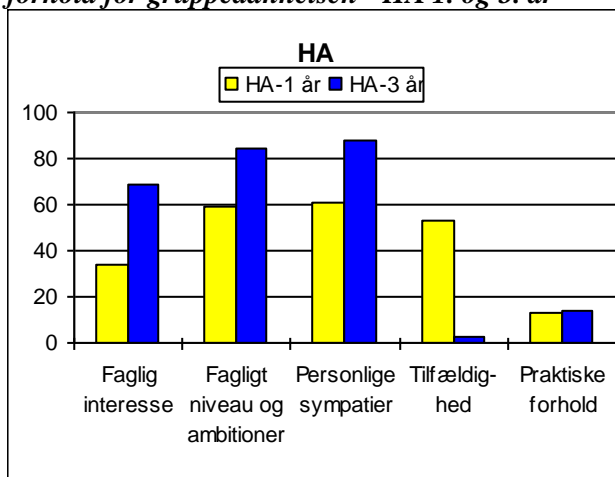
Ellers risikeres det, at nogle kommer til at hænge fast i dårligt fungerende grupper, fordi der ikke er alternative muligheder:

“ .. på vores hold har vi haft det sådan, at der var ikke nogen grupper, der ville opløses, så hvis der har været problemer i én gruppe, så må man simpelthen bare løse problemerne, for ellers kræver det jo, at de andre grupper også skal opløses, eller at der er nogle, der vil bytte, og så har folk sagt nej, det fungerer egentligt meget godt, men jeg tror nok, det ville være en meget god idé, at man danner nye grupper hvert semester” HA.

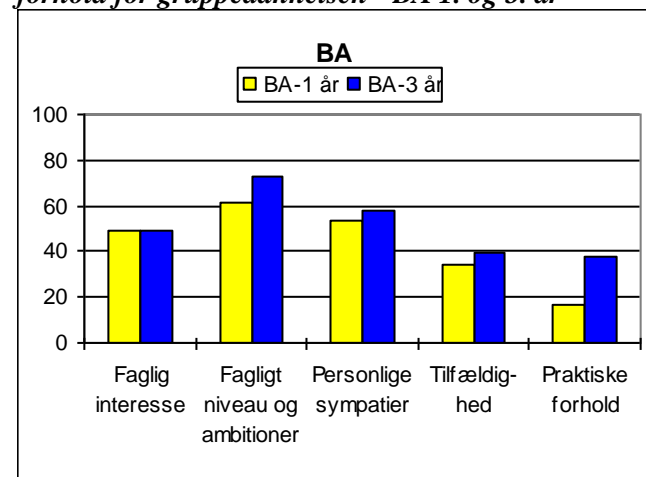
### Gruppedannelsen på 3. år

På 3. år er der især på HA studiet sket betydelige ændringer i den måde, gruppedannelsen finder sted.

**Figur 2.2a** Hvor stor en rolle spillede forskellige forhold for gruppedannelsen - HA 1. og 3. år



**Figur 2.2b** Hvor stor en rolle spillede forskellige forhold for gruppedannelsen - BA 1. og 3. år



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerner repræsenterer gennemsnitsværdierne

Således er tilfældighedselementet overhovedet ikke længere tilstede i gruppedannelsen på HA 3. år, mens personlig sympati, fagligt niveau og ambitioner samt faglig interesse er tillagt klart større betydning end på 1. år. Det er dog bemærkelsesværdigt, at relationen mellem de 3 kriterier er meget ens for de to årgange. Således tillægges personlige sympatier en lille smule større betydning end det faglige niveau og ambitioner, mens faglig interesse på begge årgange ikke er tillagt helt så stor betydning som de to andre kriterier.

Alle de 3. års studerende på HA har således skrevet hovedopgave med nogen, de kendte i forvejen. En enkelt har endda skrevet sammen med sin kæreste (som hun mødte på studiet), og to havde dannet gruppe primært fordi de var gode venner og kom sammen privat, uden de dog havde prøvet at arbejde sammen om større faglige opgaver før. En anden havde skrevet hovedopgave sammen med en studerende fra et helt andet hold, men de to havde være venner lige siden de var børn, og de havde allerede i slutningen af 2. år aftalt, at de ville skrive hovedopgave sammen. De øvrige skrev hovedopgave med nogle, som de tidligere på studiet havde arbejdet i gruppe med. Heraf er dog to, som startede alene, men som lidt senere i projektet blev kontaktet af en medstuderende (som de hver især kendte godt i forvejen), som gerne ville skrive sammen med dem, og det accepterede de så. Selv om hovedopgaven skal skrives inden for et valgfag, som jo i sagens natur kører på hold, der er sammensat af studerende fra hele årgangen, så er der således ingen respondenter fra HA, der har skrevet hovedopgave med nogen, som de ikke kendte ret godt i forvejen.

På BA skrives bachelorprojektet også indenfor en "ny" holdstruktur, idet BA-erne på 3. år vælger linje. Linievalget betyder, at holdene på linjefagene er mere eller mindre nye i forhold til de hold, hvor de studerende tidligere har lavet større gruppearbejder. Dette forhold har betydet en lidt større tilfældighed i gruppedannelserne på BA end på HA. Nogle oplevede således, at deres tidligere gruppe blev splittet pga. forskellige linievalg:

"Og denne her gang med marketing, der er gruppen jo blevet splittet op, for der er vi jo begyndt at vælge linje nu, der er en, der er gået over på data, og en anden på noget andet, og vi er så to, der er gået over på marketing fra den oprindelige gruppe. Og der stod vi sådan lidt for vi kunne ikke kun være to, vi skulle være en til. Så var der så en, der kom hen og spurgte, og det blev så den første den bedste" BA.

Andre havde haft orlov, været et semester i udlandet, eller var omgængere, og var derfor kommet ind på 5./6. semester uden nogen fast gruppeforankring:

".. jeg gik jo på orlov sidste år, så jeg gik på et hold, hvor jeg praktisk taget ikke kendte nogen .. så jeg kom ind til 30 kvinder .. og vi havde nogle gruppeopgaver, nogle fremlæggelser for klassen, hvor jeg arbejdede sammen med nogle forskellige mennesker, men jeg havde egentlig ikke nogen præferencer fra starten, min største bekymring var sådan set bare at komme i en gruppe. Også da det nærmede sig der i december måned, da man ligesom skulle til at finde ud af noget konkret, der var der nogen der spurgte mig, og jeg kendte den ene på en eller anden måde, og så hoppede jeg på.. Jeg havde arbejdet sammen med nogen af dem før, så jeg havde en ide om, at der var en faglig interesse for nogle emner, som jeg muligvis godt kunne tænke mig at beskæftige mig med, og så var der også .. et fagligt ambitionsniveau, som jeg synes, passede overens med mit eget. Så var der nogle af dem, jeg ikke kendte, 2 af dem, som jeg ikke engang ved, hvad hed." BA.

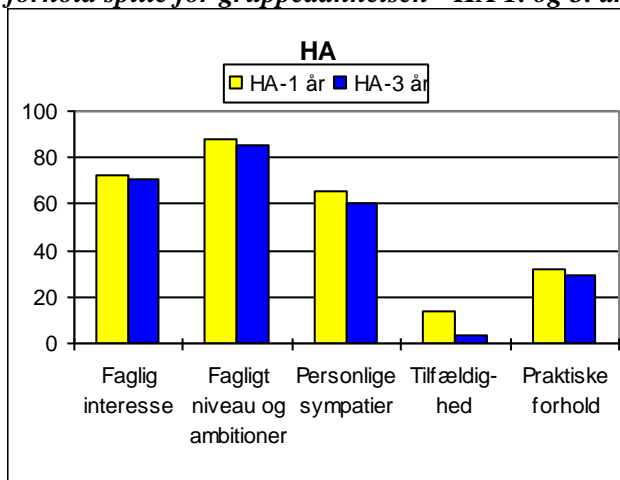
Det er dog også ofte sådan, at grupperne dannes af studerende (eller med en kerne af studerende), som har gået på hold sammen de foregående år:

".. Dem jeg er i gruppe med har jeg sådan set gået på hold med siden 1. år plus en, som er kommet til.. Men det er mest fagligt, vi har lavet det ud fra ifm. at vi er blevet splittet ud, her hvor vi har valgt linier på 3. år, og der følger man

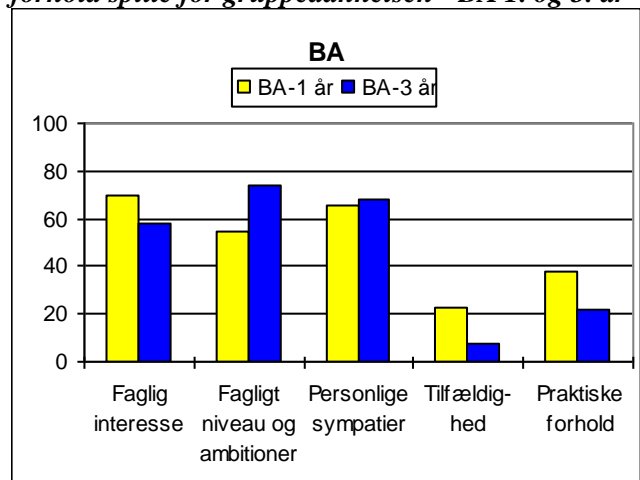
egentlig stadig lidt dem, som man har gået på hold med tidligere, så det er dem, man snakker sammen med, når man kommer ned på sin linie..., og så er det også ud fra det, grupperne bliver dannet. “ BA

Med hensyn til de studerendes vurdering af, hvilke kriterier, der burde ligge til grund for gruppedannelsen, så er holdning meget ens for de 1. og 3. års studerende på HA, mens BA’erne åbenbart skifter en lille smule holdning, sådan at de 3. års studerende vægter faglig interesse lidt mindre og fagligt niveau og ambitioner tilsvarende højere end de 1. års BA-studerende.

**Figur 2.3a** Hvor stor en rolle bør forskellige forhold spille for gruppedannelsen - HA 1. og 3. år



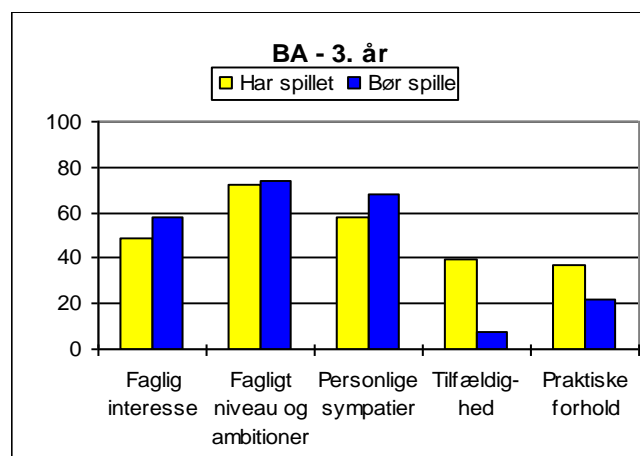
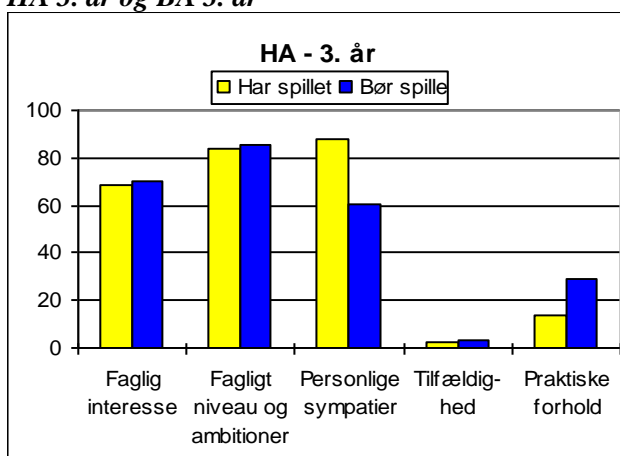
**Figur 2.3b** Hvor stor en rolle bør forskellige forhold spille for gruppedannelsen - BA 1. og 3. år



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

De BA studerende på 3. år nærmer sig således den samme prioritering af kriterier for den “ideale” gruppedannelse, som HA har, dog således at BA’erne synes at tillægge personlig sympati en lidt større relativ betydning, end HA’erne gør.

**Figur 2.4** Hvor stor en rolle spillede og hvor stor rolle bør forskellige forhold spille for gruppedannelsen - HA 3. år og BA 3. år



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne



Set i forhold til de kriterier, de 3. års studerende selv siger, at grupperne er blevet dannet ud fra, så fremgår det af figur 2.4, at HA-erne især finder, at der er blevet lagt for meget vægt på det personlige (personlig sympati), mens BA'erne især føler, at tilfældighed og praktiske forhold har spillet en for stor rolle ved gruppedannelsen, og at personlig sympati og faglig interesse har vægget lidt for lidt.

### **Sammenfatning om udviklingen fra 1. til 3. år**

De 3. års studerende beskriver også den udvikling i gruppedannelsesprocessen, som antydes ved sammenligningen af de 1. og 3. års studerendes udsagn. På 1. år er gruppedannelsen ret tilfældig. De første grupper dannes ud fra, hvem man umiddelbart kommer til at snakke med ved studiestarten. Herefter er man på BA nok lidt mere "søgende", sådan at man prøver forskellige gruppesammensætninger og får en fornemmelse af, hvem man kan og hvem man slet ikke kan samarbejde med.

"På første år bruger man egentlig en del tid på at finde nogen, man kan snakke med og fungerer med, og nogen man kan holde lidt sammen med, og det er egentligt meget naturligt, man finder dem, man fungerer godt sammen med." BA 3. år.

På HA er det lige som om, at de første grupper, der bliver dannet, er svære at få lavet om, fordi der næsten hele tiden er et gruppearbejde i gang, og det er svært for dem, der måtte være utilfredse med deres gruppe, at få lavet om på gruppestrukturen, fordi dem i velfungerende grupper ikke er interesserede i, at der skal laves nye grupper

".. vi fik 5 min. til at lave de der grupper, og så skulle man bare i gang .. nogle af grupperne var virkelig heldige, og så er det jo svært at få skabt fuldstændig rav i det og få det lavet om. Jeg var ikke særlig heldig fra start af, og det var rimelig deprimerende, og så var man jo nødt til at skabe .. rav i den, så alle kunne opløse deres grupper, og man kunne få lavet nye grupper, og det er svært, altså det kræver sin indsats, men det lykkedes, og vi fik lavet nogle nye grupper.." HA 3. år

På begge studier sker så en større ombrydning i gruppestrukturen og en sortering af studerende ud fra, hvad de kan og vil bidrage med i gruppearbejdet:

"Ja det startede godt i klasserne, eller i hvert tilfælde i vores klasse, hvor alle havde grupper, og det var fint, så efter den første eksamen, så skete der ting og sager, der var nogle grimme ting. Det var nok ambitionerne, der ikke passede så godt sammen." BA 3. år.

Det bliver således i stigende grad det faglige niveau og de faglige ambitioner, der tillægges betydning i sorteringsprocessen, og det bliver i mindre og mindre grad "nok" bare at være en "flink fyr" eller "flink pige":

".. over perioden, så sker der .. det .. at man finder ud af, at der er nogle rådne æbler i kurven, som ikke kan finde ud af at arbejde, eller ikke har interesse for at arbejde, og de bliver så sorteret fra, i hvert fald på vores hold. Altså folk gider ikke være i gruppe med dem. Selvom det er ens kammerater og sådan noget, så må man sige "desværre, jeg kan ikke rigtig bruge det til noget" " HA 3. år.

Helt samme holdning udtrykkes af de 3. års studerende på BA:

".. jeg går nu mere efter det faglige niveau, at jeg vil skrive sammen med nogen, som er på samme niveau, og som stiller de samme krav.." BA 3.år [og i direkte forlængelse fra en anden respondent] "..og som tager deres del af slæbet

også. Det tror jeg, at vi alle sammen har haft rigtig dårlige erfaringer med, simpelthen med folk, der ikke gider lave noget.” BA 3. år.

Det er dog vigtigt at hæfte sig ved, at det ikke altid er problemer med, at én i gruppen er “for dårlig eller doven” i forhold til de andre. En 3.års HA studerende beretter således åbent om, hvordan hun var med til at smide en ud af gruppen, der var for dygtig og for energisk:

“Vi har smidt en ud, på 1. år endda, og det var altså overhovedet ikke fordi han var dårlig eller noget, det lyder som om man smider en ud fordi de ikke er gode nok eller de ikke laver nok. Her var det altså fordi han var for god, han var matematisk student og han var meget, meget pligtopfyldende og han kom lige fra gymnasiet og fra Næstved og han var simpelthen så streng, forstået på den måde, at han var så klog ik’. Det var helt vildt, så derfor, når han lavede noget, så skulle det ikke læses igennem, og når vi andre lavede noget, så skulle han nok sørge for at rette det, og han sad sådan og arbejdede, mens vi andre bare sad og kiggede, altså det var helt sygeligt og til sidst, nej først startede vi jo med at sige det til ham, du gør det og det og det, og det er rimelig irriterende og er der noget du kan gøre ved det? og nu må du også respektere at når vi laver noget så er det også i orden så sagde han jamen det bliver jo bedst hvis jeg laver det og sådan noget. Til sidst smed vi ham simpelthen ud, og vi snakkede om det i gruppen og sagde jamen for helvede han lærer det jo ikke, og siden da, han er simpelthen så god altså, han er så betænksom og er du sindssyg, han har lært det, men der fik han et chok. Det er klart, for han har altid fået at vide, at han er så dygtig, og det er han virkelig.” HA 3. år

På HA er grupperne således på 3. år sammensat af studerende, der fagligt og ambitionsmæssigt er nogenlunde ens, og de fleste har i god tid aftalt, hvem de vil skrive hovedopgaven sammen med. Et par HA studerende i undersøgelsen havde dog planlagt at skrive hovedopgaven alene, men begge var blevet kontaktet af medstuderende, som de tidligere havde arbejdet sammen med, som havde spurgt, om de skulle lave hovedopgaven sammen, hvilket de havde gjort.

På BA har linievalget og det forhold, at flere respondenter havde været i udlandet, haft orlov et år, eller var omgængere, betydet, at gruppedannelsen i forbindelse med bachelorprojektet var lidt mere tilfældig, hvor nogle endda var kommet i gruppe med studerende, som de ikke i forvejen kendte eller havde prøvet at arbejde sammen med fagligt.

## **2.3 Gruppearbejdets organisering - arbejdsdeling og samarbejde**

### **Organiseringen på 1. år**

Erfaringerne med gruppearbejde er noget forskellige mellem de 1. års studerende på HA og BA, hvor HA’erne jo netop har afsluttet deres 1. større gruppearbejde, mens BA’erne først lige var begyndt på deres 1. større gruppearbejde. Hvad angår gruppearbejdets organisering kunne de BA-studerende således kun referere til de mindre gruppearbejder, de tidligere havde lavet.

Generelt kan det siges, at gruppearbejdet på 1. år organiseres fra den ene yderlighed - hvor alle er så godt som helt og fuldt med til at skrive hele opgaven - til den anden, hvor opgaven allerede ret hurtigt bliver delt op i afsnit, som bliver delegeret ud til de enkelte gruppemedlemmer.

Således havde én HA-gruppe arbejdet meget tæt sammen:

“..vi var faktisk 100% sammen, det var også noget vi havde sat os som mål .. det var hårdt, vi var meget sammen og havde ikke tid til så meget andet, men vi fik også et godt resultat.” HA 1. år

Denne gruppe havde stort set ingen specialisering, da alle arbejdede på alle afsnit i opgaven:

“Vi sad ikke sådan, at vi sad 4 om en computer, vi sad sådan, at vi var sammen, når vi skrev, vi havde for det meste 2 pc’ere, så vi kunne sidde to og to og arbejde, og så byttede vi over, og så kunne man læse det igennem, så vi var alle sammen inde i det stof, som vi hver især skrev .. Vi byttede makker og afsnit og det hele..” HA 1. år.

Alle andre respondenter fra HA 1. år havde i større eller mindre grad haft en uddelegering af afsnit til gruppemedlemmerne. Typisk startes med en problemformulering, der hurtigt oversættes til en disposition for opgaven:

“Vi havde lavet en lang liste over ting, vi skulle have med. En slags disposition, .. altså vi prøvede at starte vores problemformulering ud fra de punkter, som nogle emner inden for det område, og så delte vi emnerne ud til folk. “du skal skrive om det, og du skal skrive om det” .. og så undervejs, der læste vi hinandens igennem, og selvfølgelig fik vi det også til at passe sammen..” HA 1. år.

Typisk er man dog fælles om indledningen og konklusionen

“Så var der sådan nogle ting som konklusionen, vi lavede, vi lavede indledningen sammen, sådan nogle ting, som skal samle opgaven, men selve afsnittene lavede man ret meget hver for sig..” HA 1. år

Men erfaringerne med, hvordan det var lykkedes at koordinere arbejdet, efter de enkelte afsnit var delegeret ud, er ret forskellige. I nogle grupper har uddelegeringen ikke givet anledning til særlige problemer, hvilket nok er betinget af, at gruppemedlemmerne dels laver det, som de skal, og dels er på et nogenlunde ensartet fagligt niveau:

“Vi har gjort det i vores gruppe på nøjagtig samme måde, delt det ud og så diskuteret det grundigt igennem bagefter og finde ud af, hvad der menes med de forskellige ting. Så fik vi diskuteret det igennem sådan at alle er med. HA 1. år [og i direkte forlængelse heraf]

“Det er nøjagtig det samme, som vi har gjort, altså delt det op og så diskuteret det igennem bagefter og så læst korrektur og skrevet om osv.” HA 1. år

I andre grupper har man haft en løbende udveksling af oplæg, som er blevet diskuteret i gruppen:

“.. vi snakkede meget om det i skolen, når vi mødtes og lavede også gruppemøder ret ofte. Jeg tror vi havde en to - tre om ugen, hvor vi snakkede; men også hvis vi lige havde en mellemtid, eller så står vi lige og snakker ti minutter efter timerne, om hvad den anden har skrevet, og hvad man nu har undersøgt, og nu er der en der skal ringe til dem og dem, så på den måde synes jeg, vi alle sammen var godt inde i stoffet, jeg følte i hvert fald, jeg var rimelig godt inde i de andres.” HA 1. år

I mange tilfælde har uddelegeringen dog givet betydelige koordinationsproblemer. Således var én opgave nærmest blevet delt op i to “underopgaver”:

“Vi havde lidt det, at der var to, som skrev om ét emne. Vores opgave var ligesom delt op i to, to spørgsmål, to emner, og så var der to, der skrev om det andet” HA 1. år.

Senere i interviewet viste det sig, at årsagen, til at opgaven var blevet delt på i to, snarere beroede på samarbejdsvanskeligheder end på emnets karakter:

.. vi havde et møde, efter vi havde afleveret vores EMP-projekt, hvor vi sådan set gerne ville have gruppen opløst, men det kunne ikke lade sig gøre, da der ikke var nogle andre grupper, der ville opløses .. Ja det er .. faktisk .. to grupper i

én, .. og så har vi valgt, at det må vi blive ved med resten af [året], nu er der jo kun 2 måneder tilbage, og så må vi finde en ny gruppe næste år.” HA 1. år.

I andre tilfælde er de forskellige bidrag til projektopgaven kommet så sent, at der reelt ikke har været tid til at diskutere de forskellige afsnit substantielt. Man har måtte nøjes med forskellige smårettelser og sammenkædninger, sådan at opgaven trods alt har fremstået rimeligt sammenhængende. De studerende udtrykker dog i disse tilfælde ofte en vis utilfredshed med den faglige diskussion af opgavens indhold i gruppen:

“ .. når man bruger de første 2 uger på overhovedet at lave en problemformulering, så har man 4 uger til at skrive et projekt og indsamle materiale, så er det så kort tid, at vi rent faktisk ikke nåede den faglige diskussion af hinandens arbejde og så skrive videre, så man på den måde var fælles om det hele, det nåede vi simpelthen ikke pga. tiden, og det var ret beklageligt, det kunne vi godt have tænkt os. Så det nåede kun at blive en rettelse af det, de andre havde skrevet. Vi tog en ordentlig diskussion, alle havde en holdning, kom med noget, men vi nåede ikke at komme med supplement, som den, der var godt inde i stoffet, kunne gå hjem og nedfælde, så på den måde blev den til: Det er min del af opgaven, det er din del, og til eksamen skete der også det, at man måtte svare for hver sin del.” HA 1. år.

I et enkelt tilfælde brød projektet stort set sammen, fordi nogle af gruppemedlemmerne simpelthen ikke leverede det, som var aftalt. Én, der gennem forløbet havde sagt, at hun havde lavet sin del, gik kort før projektafleveringen ud af studiet og efterlod ingenting, sådan at de tilbageværende pludselig måtte udarbejde et afsnit (teorireferat), som de troede var skrevet

“ .. hun sagde jo, hun havde skrevet det. Det var så hende, der gik ud.. hun havde så også tabeller, .. som vi havde fået fra en mand .. hvor de havde lavet nogle analyser for nylig, og det var så den diskette, hun kommer og aflevere .. men overhovedet intet opgave, og .. jeg tror ikke, at det var computeren, der var noget galt med, for vi søgte virkelig i alle biblioteker, det var bare ikke lavet, så det var virkelig sådan noget, jeg sad og lavede en nat..” HA 1. år.

Samtidig var gruppen ude for, at et andet gruppemedlem afleverede noget, som de andre fandt, var fagligt langt under en acceptabel standard:

“ .. det kommer så ind i sidste øjeblik .. det var altså skrevet til en børnehaveklasse, men vi havde simpelthen ikke tid til at få det til at hænge sammen, ... det var bare for meget, der var fyldeord, ti fyldeord i hver linie, der kom ikke noget frem, ... til sidst blev det bare en opgave, der skulle afleveres, formålet var, at det her skulle altså være en opgave, der skulle mere end bestås, fordi vi mener ikke bare, i hvert fald mig og den anden pige i gruppen, vi mener ikke bare, at vi skal hustle os igennem det her studium, vi vil gerne have noget ud af det.. men det blev bare en opgave, der skulle bestås.” HA 1. år.

På BA havde ingen af de 1. års studerende for alvor oplevet problemer med selve organiseringen hvad enten man havde arbejdet fælles om hele opgaven, eller man havde delt opgaverne ud. Nogle fremhævede dog, at en udstrakt uddelegering hænger sammen med den begrænsede tid, der er afsat til gruppearbejdet, og at de ikke mener, det er videre gavnligt for indlæringseffekten:

“Da vi lavede studiestartsprojekt, der synes jeg, vi havde lidt travlt, for der var mange opgaver, vi skulle løse .. der gjorde vi virkelig sådan, at den, der var god til .. grammatik “du laver grammatik” og “dig som er god til at snakke” du indtaler turistføreren på bånd”, og det var så også der, at vi fandt ud af, at der var nogle, der havde nogle faglige vanskeligheder, som faldt helt igennem. Det er så farligt at gøre, men det er også meget rart, hvis man er i presset situation og ved, at man kan stole på gruppen. Men man kan altså godt gøre det i en nødsituation, for jeg vil sige, at det er i en nødsituation, at man skal uddele arbejdet. Det hedder gruppearbejde.” BA 1. år.

Andre BA'ere har haft erfaringer, hvor de synes, arbejdet har været alt for fælles:

“I ved de der grammatik[opgaver] i engelsk, hvor vi skulle analysere, her i januar, der sad vi også fire, og man fik helt pip i hovedet af at sidde og gennemgå de der sætninger, og så bliver man jo aldrig færdig, men dér synes jeg måske netop, det kunne være godt med noget uddelegering.” BA 1. år.

Andre mener, at den bedste måde at organisere arbejdet på, er helt afhængig af, hvad det er for en type opgave:

“Altså de der grammatikspørgsmål synes jeg, det var godt at være fælles om, bl.a. fordi man lærer den der grammatikbog godt at kende .. hvis det nu havde været de to andre i gruppen, og jeg skulle have lavet noget andet, så ville jeg overhovedet ikke have kendt den bog, og det synes jeg, var rigtig godt, at vi simpelthen sad og slog hver eneste ting op, det blev virkelig tæsket igennem, .. På den anden side, .. da vi så skulle skrive selve kommunikationsopgaven, der prøvede vi så også at gøre det, at vi var fælles om alting, det er så lidt svært, at én sidder og fx skriver, og så kommer de andre og siger, ”nej det er ikke så godt det der, vi må prøve at finde på noget andet”, det er lidt svært at blive enige fire mennesker om én sætning, hvad der lyder bedst, det gik ikke særlig godt, men de andre helt konkrete ting, hvor man skal besvare nogle helt konkrete ting, det synes jeg godt man kan.” BA 1. år

I forhold til BA’ernes planer for kommunikationsprojektet var det for de fleste helt klart ambitionen, at opgaven skulle diskuteres grundigt igennem på forhånd, hvorefter det konkrete skrivearbejde godt kunne uddelegeres og efterfølgende diskuteres og rettes til i gruppediskussionerne:

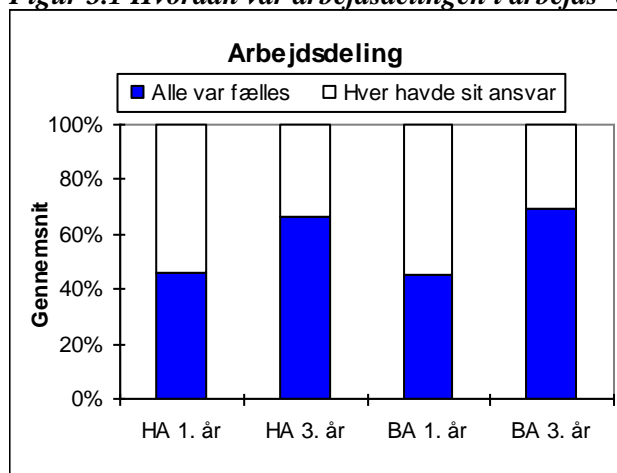
“Vi har også snakket om, at vi skal skrive omkring 30 sider eller der omkring, og at vi kan ikke sidde 5 mand og skrive 30 sider sammen, så bliver vi aldrig færdige .. det, de andre har skrevet, det skal vi simpelthen kigge igennem og sådan evaluere på. Er der noget i det, som vi ikke lige synes, som vi ikke er enige i, eller “det forstår jeg ikke” og sådan..” BA 1. år.

Men på undersøgelsestidspunktet er kommunikationsprojektet endnu så nystartet, at det i de fleste grupper kun er intentioner, hvor “det bliver spændende at se, hvordan det kommer til at virke i praksis”.

### **Organisationen på 3. år**

Som det fremgår af nedenstående figur 3.1., har gruppearbejdet på 3. år i højere grad end på 1. år været en kollektiv proces, hvor alle har følt, at de havde et medansvar for hele opgaven.

**Figur 3.1 Hvordan var arbejdsdelingen i arbejds- og skrivefasen**



De studerende har afkrydset på en skala fra 100 % fælles over 50-50 til 100% “hver sit ansvar”. Figuren viser gennemsnitsværdier.

Dette er for så vidt noget i modstrid med, hvad de 3. års studerende selv udtaler, når de beskriver, hvordan arbejdsdelingen har udviklet sig over studietiden. Således udtaler de BA-studerende så godt som samstemmende, at gruppearbejdet har udviklet sig fra at være noget, man i starten har lavet i fællesskab til noget, der sidst på studiet i langt højere grad bygger på uddelegering.

“Før i tiden, der lavede vi altid det hele sammen, fordi vi arbejdede så godt sammen, men denne her gang, der har vi været 3 personer, og vi blev enige om at bruge en uge til at diskutere hele projektet igennem fra problemformulering til konklusion, og blive enige om, hvad det var vi ville med det, og hvilke meninger, der skulle frem i det her. Så har vi delt emnerne ud og mødtes hver 2. eller 3. dag, alt efter hvor store emner vi havde delt ud. Så arbejdede vi hver for sig, skrev de sider, vi nu skulle skrive, blev enige om et nogenlunde sidetal, og så mødtes vi, diskuterede det godt igennem og så gik vi i gang med nye emner. Og det gik hurtigt, og det gik godt.” BA 3. år.

Uddelegeringen opfattes i høj grad som en effektiv måde at få løst en opgave på, og bliver for nogle tildels en måde at komme lettest over arbejdet på:

“.. man prøver lige så stille på 3. år at sige: Hvordan kommer jeg lettest ud af det her med det bedst mulige resultat i stedet for at tænke: Nu skal jeg lære at arbejde i en gruppe, fordi det har man ligesom lært.. I vores gruppe, der havde de andre også ligesom det mål, at vi skulle opnå et resultat. Vi skal opnå et projekt, der ligner et gruppeprojekt, og så må vi gøre det sådan, at det er mest praktisk, så vi undgår konflikter, fordi ..de tager hårdt på en, så man indretter det efter de praktiske forhold, der er. Du går ikke ud med den entusiasme, som præger 1. år: Nu skal vi lære at gøre det på den og den idealistiske måde. Nu gør man det mere praktisk. Vi skal nå det og det resultat, og det gør vi på den og den måde.” BA 3. år.

Ligeledes beskriver flere HA'ere en lignende udvikling, hvor de i starten af studiet skrev opgaverne i fællesskab, mens de på 3. år havde en mere udstrakt uddelegering; en uddelegering, som de fleste også opfatter som en effektivisering af arbejdet

“På 1. år levede jeg næsten sammen med min gruppe, når vi havde opgaver. Det var egentligt ikke specielt sjovt. Det var meget præget af diskussion og intriger. Min næste gruppe på 2. og 3. år var en rigtig hyggegruppe, så der gik nok lidt mere tid med at hygge. Men det gjorde ikke noget, fordi vi havde det så godt med hinanden. Og i den sidste gruppe der har vi været effektive, taget i betragtning, at vi kendte hinanden fra før.” HA 3. år.

Kendskabet til hinanden synes også at være et vigtigt grundlag for en effektiv uddelegering. Man er, med baggrund i et afprøvet fagligt samarbejde, rimelig sikker på, hvad de andre kan og vil præstere. Man kan - med brug af Mintzbergs koordinationsformer - sige, at koordinationsformen i gruppearbejdet på 3. år glider mere i retning af at være baseret på “en standardisering af kvalifikationer” (altså en form for professionalisering), mens gruppearbejdet i starten af studiet langt mere bygger på tæt “gensidig tilpasning” (mutual adjustment) eller mere hierarkisk “direkte overvågning” (direct supervision), hvis gruppen har haft en eller flere, der har gjort sig selv til leder:

“Når man har været i den samme gruppe længe, bliver det hurtigt en vane, hvordan man griber tingene an. Vi har lært så og så meget af hinanden, hvad man er god og dårlig til, så man effektiviserer mere og mere ved uddelegering. Vi startede tit på skolen, men det sidste år har vi siddet hjemme med flere computere og arbejdet inden en aflevering, og helst bare mødtes, når der var nogle ting, der skal diskuteres igennem.” HA 3. år.

Netop usikkerheden omkring processen og hvad de andre kommer med på 1. studieår trækkes også af BA'erne op som en begrundelse for, at man ikke i samme grad på 1. år delegerede opgaver ud, som man gør på 3. år:

“Det har også noget med erfaring at gøre. I starten, der ved man ikke, hvad det er der sker, og man ved ikke, hvordan det skal foregå, og hvordan de andre skriver. Der er så mange usikkerhedsmomenter. Efterhånden som man har prøvet

det flere og flere gange, så ved man bedre, og så ved man også, at man kan få det samlet og få det diskuteret igennem, så det bliver et helt projekt. “ BA 3. år.

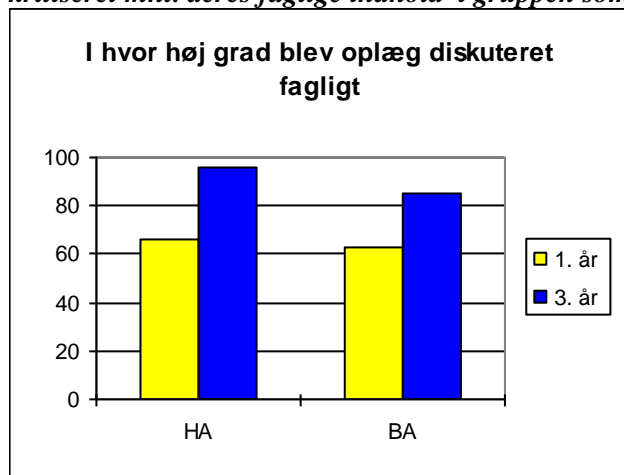
Når der således kan registreres den forskel mellem de 1. og 3. års studerendes vurdering af arbejdsdelingens karakter, at de 3. års studerende i højere grad har svaret, at alle er fælles om opgaven og har et fælles ansvar for de enkelte afsnit, end de 1. års studerende, så kan der være to forklaringer herpå.

For det første kan der være tale om en tilfældighed, idet gruppen af 1. års studerende ved et tilfælde i højere grad kan bestå af respondenter, der har arbejdet ud fra en delegering, end tilfældet har været for 3. års respondenternes måde at arbejde på på 1. år.

For det andet - og måske mere sandsynligt - afspejler forskellen måske det forhold, at en uddelegering af opgaver på 3. år ikke samtidig er en uddelegering af ansvar. Dét, at arbejdsprocessen organiseres på den måde, at hver arbejder med et udkast til at afsnit, betyder ikke, at de andre dermed ikke fortsat har ansvar for, hvad der til sidst kommer til at stå i afsnittet. Spørgsmålet om, i hvilken grad projektet bliver et fælles projekt, er nok så meget et spørgsmål om, at opgavens struktur - og formålet med og indholdet i de enkelte afsnit - er gennemdiskuteret, og at de udkast, som den enkelte laver, bliver genstand for en efterfølgende seriøs faglig diskussion og kritik.

Således er det fra resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen også tydeligt, at de 3. års studerende i langt højere grad end de 1. års studerende oplever, at de forskellige oplæg og afsnit bliver diskuteret og kritiseret mht. deres faglige indhold.

**Figur 3.2 I hvor høj grad blev oplæg / afsnit diskuteret og kritiseret mht. deres faglige indhold i gruppen som helhed**



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

Desuden antydes det flere steder i de 3. års studerende beretninger om konflikter i gruppearbejdet, at selv om man har haft en arbejdsform, hvor man har været meget sammen på 1. år, så er dette ikke ensbetydende med, at man har haft lige stort ansvar eller været lige ansvarlige overfor det samlede projekt. På spørgsmål om, hvorfor en 3. års studerende havde været med til smide to ud efter et gruppearbejde på 1. år, svarer vedkommende:

“Fordi de ikke kom. Fordi de ikke gjorde hvad de skulle. Når de havde gjort det de skulle, var det absolut ikke godt nok, og det var ikke fordi de manglede informationer eller var mindre intelligente. Det var fordi de ikke havde sat sig ned

og afsat tid til at gøre det. Den ene var ganske enkelt lad, den anden havde nogle personlige problemer, som hun desværre ikke sagde til os. Da vi kontaktede hende, fortalte hun det, og dér var det ganske enkelt for sent” HA 3. år.

Endvidere kan der også gøre sig en vis arbejdsdeling gældende, selv om man prøver at skrive opgaven i fællesskab:

“..vi havde nemlig en på et tidspunkt, som jeg arbejdede meget sammen med, og han var sådan en ding dong dynamolygte. Han havde simpelthen så travlt, og han var der aldrig. Jo han var der, men han var der ikke inde i hovedet. Men vi fandt ud af, at han var faktisk ret god at have, fordi det han gjorde for os, det var, at han fik os til at grine ... og han lavede kaffe, og han lavede mad, og han nussede og pussede rundt og ryddede op og alt muligt, og et eller andet sted synes jeg ikke, man kunne undvære netop hans rolle. Det var bl.a. det der 3-døgns case, og der kom jeg nemlig til at tænke på, at lige i begyndelsen, der bliver man irriteret, ikk’, altså hvad er det for en nar, se dog at komme i gang. Men et eller andet sted, så var hans funktion så vigtig. Men han har ikke fået noget ud af det selv, vel. Men han var vigtig for gruppen.” HA 3. år.

De frustrationer, som især de 1. års studerende på HA gav udtryk for, omkring en manglende substantiel faglig diskussion af de forskellige skriftlige oplæg, genfindes således heller ikke på 3. år, hvor gruppearbejdet normalt gennemføres i en ret tæt faglig dialog om de afsnit, der skal med i opgaven:

“Vi startede med at diskutere tingene igennem og prøve at lave en disposition. Vi har diskuteret alle delafsnit igennem. Så har vi skrevet noget hver især, som de andre så har læst igennem. Så har vi diskuteret det igen. Sådan har vi gjort løbende, men vi har skrevet hver for sig.” HA 3. år

I de mindre HA-grupper (på to studerende) var det endda typisk, at man “roterede” afsnittene, sådan at én skrev et 1. udkast til et afsnit, som den anden så rettede i og skrev videre på:

“Nu ham, jeg har skrevet sammen med, han har måske skrevet et afsnit, og så har jeg læst det igennem og skrevet på, hvad jeg har lyst til og rettede, og så har han så taget over igen, og sådan har det kørt. Vi har faktisk skrevet alle afsnittene sammen, men vi har ikke siddet sammen.” HA 3. år

Sådan rotationsmetoder, hvor alle kommer til at bidrage til indholdet i alle afsnit, uden man ligefrem sidder i hele gruppen og forsøger at skrive hele opgaven sammen, findes også på BA 3. år:

“.. nu starter vi 2 og laver et udkast til et afsnit, så får de andre det i hånden, og de mener selvfølgelig noget andet, det er klart, de sender så noget andet tilbage til os, så tager vi det op igen og skriver : “Det der, det passer ikke” osv. Og så næste gang, så sætter to mennesker på tværs af de to tidligere undergrupper sig sammen og så revidere de, og så er der jo en fra hver gruppe. BA 3. år.

I enkelte grupper på især BA synes den løbende koordination imidlertid ikke at have været helt så tæt, ligesom der her forekommer lidt mere konsekvent arbejdsdeling, hvor den enkelte har ansvaret for sin del af opgaven, mens de andres funktion i forhold til disse afsnit er mere “at læse kritisk igennem og give kommentarer”:

“ .. vi er ikke 100% inde i det, vi hver i sær har skrevet. Vi har skrevet 20 sider hver, og der er utrolig meget teori, man skal sætte sig ind i undervejs, og der er simpelthen ikke tid til, at man kan nå at sætte sig ind i det hele. Så det er også et spørgsmål om at have tillid til, at han har skrevet det godt nok, når han er færdig. Vi har læst hinandens igennem og ved hvad der står, men vi har ikke sat os lige så meget ind i det, som den enkelte har.” BA 3. år.

og



“.. men her .. der synes jeg, vi lavede det mere individuelt, altså der var 4 store hovedpunkter [og der var 4 i gruppen (mmn)], som vi så hver tog os af ... Men hovedpunkterne delte vi op.” BA 3. år

hvilket måske indikere, at den lidt lavere “score” BA’erne giver det faglige diskussionsniveau, ikke er helt tilfældigt, ligesom det faglige engagement på BA undertiden kan virke en kende mere overfladisk:

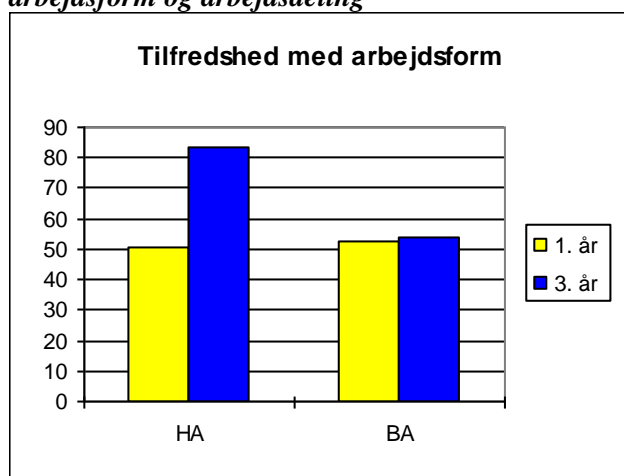
“..men jeg vil give Ole fuldstændig ret i, at til sidst, så bliver det bare et spørgsmål om overlevelse. Der er ikke nogen, der går ind i et gruppearbejde og synes, at det bare er fedt, det er fordi vi er pålagt at gøre det, nødt til at gøre det. Og så er det rigtigt, at her til sidst, der skal man bare igennem det med færrest konflikter og stadigvæk få en god opgave ud af det i sidste ende..” BA 3. år.

Således kommer det også frem i spørgeskemaundersøgelsen, at HA’erne generelt har været mere tilfredse med den faglige diskussion og koordination af gruppearbejdet end BA’erne, og at 3. års HA’erne har været markant mere tilfredse med gruppens arbejdsform og arbejdsdeling end BA’erne og HA’erne på 1. år (jf. figur 3.3a og 3.3b nedenfor).

At tilfredsheden med arbejdsformen ikke er større blandt 3. års BA’ere end blandt 1. års BA’ere, er dog ikke udtryk for, at der ikke sker nogen udvikling. Retrospektivt finder alle 3. års BA’ere, at gruppearbejdet på 3. år er gennemført mere effektivt:

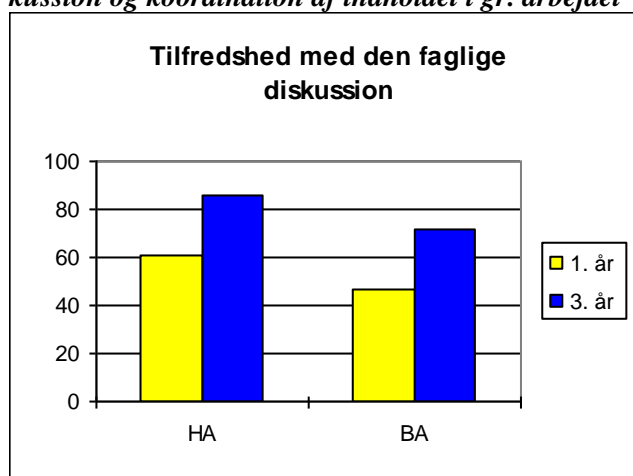
“Det fungerer på den måde, at vi ved fra starten hvordan vi vil gøre i modsætning til 1. eller 2. år. Vi ved, hvordan man gør det her, vi ved hvordan det ender. Der er system over det i højere grad. Det er det, vi har lært af det. Men det der med, hvordan man arbejder i grupper og opnår enighed og alt det der, det finder man ud af allerede på 2. år.” BA 3. år.

**Figur 3.3a**  
*I hvor høj grad er du tilfreds med gruppens arbejdsform og arbejdsdeling*



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

**Figur 3.3.b**  
*I hvor høj grad er du tilfreds med den faglige diskussion og koordination af indholdet i gr. arbejdet*



Den højere effektivitet giver sig også på BA udslag i, at tiden i gruppearbejdet på 3. år i langt højere grad anvendes til faglige diskussioner i modsætning til meget almindelig social “snak” og hygge på de første studietrin.

“..det har noget at gøre med, at det [på 3. års projektet (mmn)] var nogen, som man ikke kendte, man gjorde tingene meget mere effektivt, netop fordi man ikke brugte al tiden på snak og sjov” BA 3. år.

Imidlertid er det ikke nødvendigvis sådan, at alle mener, at det er en ubetinget fordel, at det sociale tildels viger for det faglige og effektive:

“.. det er også lang tid, man bruger på at lave gruppearbejde, så jeg synes mange gange er det også meget fedt at være sammen med nogle mennesker, som man synes, at det er fedt at være sammen med, i stedet for bare at sidde - på en eller anden måde synes jeg alligevel, at det sociale betyder noget, netop fordi man bruger så lang tid sammen med de mennesker.” BA 3. år

Generelt opfatter både BA’erne og HA’erne dog den mindre grad af “social hygge” som en “professionalisering”, hvor man er blevet bedre til at holde en disciplin, sådan at man kan koncentrere sig om det faglige arbejde, når det er det, der er behov for:

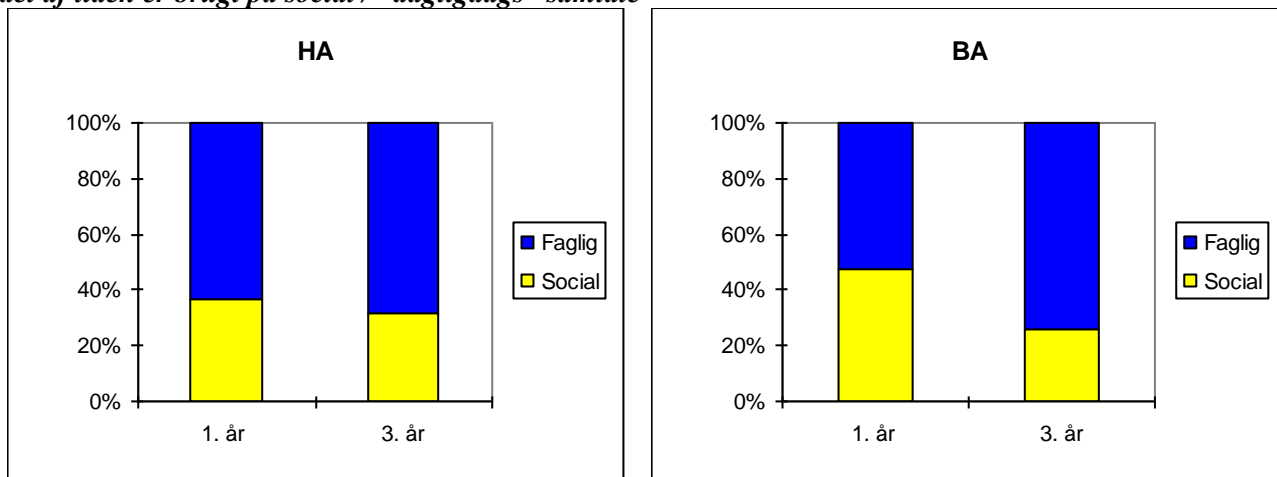
“..man er gennemgået en eller anden udvikling, hvor man er blevet det mere professionel, fordi selv om man er sammen 24 timer i døgnet... så er det ligesom at nu er man i gang med projektet, og det er vi altså indtil vi har slukket computeren eller lukket bogen .. jeg tror nok, at man er blevet lidt mere professionel på det punkt, at man ikke spilder tiden for meget, når man først har sat sig for, at nu skal der altså laves noget.” BA 3. år.

Ligeledes udtrykker HA’erne en større evne til at dele tiden op i arbejdstid og hyggetid på 3. år:

“Vi har kørt en linje, der gør, at når vi arbejder, så arbejder vi. Så holder vi frokostpause i en halv time - tre kvarter, hvor vi snakker socialt, og så arbejder vi videre.” HA 3. år

Spørgeskemaundersøgelsen synes også at indikere, at især BA’erne på 1. år bruger meget tid på “hygge” og social snak, mens HA’erne allerede ved EØM-projektet arbejder mere målrettet og bruger stort set ligeså meget tid på det faglige, som de gør på 3. års projektet:

**Figur 3.4** Hvor stor en del af tiden ved gruppemøderne er brugt til faglige diskussioner, og hvor stor en del af tiden er brugt på social / “dagligdags” samtale



De studerende har afkrydset på en skala fra 100 % fagligt over 50-50 til 100% socialt. Figuren viser gennemsnitsværdier.

## **Opsummering af udviklingen i organisering fra 1. til 3. år**

Generelt synes der at være en klar udvikling i retning af en mere effektiv organisering og arbejdsdeling i gruppearbejdet fra 1. til 3. år på begge studier. På 1. år synes organiseringen enten at være den, at alle er fælles om hele opgaven, dvs. opgaven skrives mere eller mindre i direkte fællesskab, eller at være den, at opgaven relativt hurtigt deles op i afsnit, som delegeres ud til den enkelte. Undertiden lykkes delegeringsstrategien, især når de studerendes faglige niveau er nogenlunde ensartet, og projektet løbende diskuteres; men der er også en del eksempler på, at der ikke har været tilstrækkelig koordination og opfølgning på, hvad den enkelte rent faktisk har lavet. I disse tilfælde ender projektet ofte i en krise, hvor man enten står "på målstregen" og mangler et eller flere afsnit til opgaven, eller man står med nogle afsnit, som det i slutfasen viser sig næsten umuligt at få til at hænge ordentligt sammen.

På 3. år, derimod, anvendes i langt højere grad en koordineret arbejdsdeling; hvor arbejdsopgaver deles ud efter en forudgående grundig diskussion af, hvad der skal laves, og hvor der typisk forgår en tæt faglig kritik og diskussion af de oplæg, der løbende produceres. Det faglige diskussionsniveau synes dog lidt mere intenst på HA end på BA. Undertiden "cirkuleres" oplæggene, sådan at en starter med at skrive et oplæg, som diskuteres i gruppen, hvorefter en anden overtager afsnittet og retter det til i overensstemmelse med de diskussioner, der har været i gruppen. På den måde udnyttes arbejdsdelingens fordele uden det på den anden side bliver sådan, at de enkelte studerende kommer til at stå for hvert sit afsnit i opgaven.

De studerende på 3. år tilkendegiver da også i væsentligt højere grad, at de forskellige oplæg og afsnit til rapporten bliver gjort til genstand for faglig diskussion, end de 1. års studerende gør. Endvidere er de 3. års studerende meget mere tilfredse med de faglige diskussioner og med koordinationen af indholdet i gruppearbejdet, end de 1. års studerende er. På HA - men dog ikke på BA - er der også større tilfredshed med gruppens arbejdsform og arbejdsdeling på 3. år, end der er på 1. år.

### **2.4 Konflikter**

Konfliktniveauet er markant faldende på både HA og BA fra 1. til 3. år.

#### **Konflikter på 1. år**

På 1. år synes konflikterne primært centreret omkring personlige samarbejdsproblemer, som oftest har deres rod i en forskellig indstilling til gruppearbejdet eller i væsentlige forskelle i det faglige niveau.

Således giver forskellig indstilling til, hvor meget faglig seriøsitet, der skal lægges ind i gruppearbejdet, typisk anledning til, at der udvikles personlige modsætningsforhold:

“Vi havde en stor [konflikt] i studiestartsprojektet, og det var simpelthen fordi, de to, vi fik med i gruppen, .. de kendte hinanden, og de ligger på det samme niveau, .. og de går meget, meget hurtigt frem, hvor der var andre og mig inklusiv, der ligesom skal være sikker på det, jeg sidder med, det jeg siger, og det jeg har læst, inden jeg går videre med noget andet. Men de er sådan meget, ”det skal vi ikke bruge så meget tid på, lad os nu gå videre”, og det endte med, at vi andre fire, der havde taget de to med i gruppen, sagde, ”nej, vi kan bare ikke, det går bare slet ikke”, vi var fire og to, vi var ikke en gruppe på seks .. lige så snart de var sammen, så var de ikke til at holde ud, det var skrækkeligt, og det fik vi så snakket igennem og fik ligesom sagt ..[men de svarede], ”nå, men vi mener bare ikke, at vi skal bruge så meget tid på det”, ”nej, men det gør vi, man må ligesom geare lidt ned og hygge os lidt”, .. de havde et helt andet arbejdsniveau end os.” BA 1. år

På trods af samarbejdsproblemerne er gruppen dog blevet sammen; men selv om de har taget problemerne op til diskussion i gruppen, så synes samarbejdsproblemerne fortsat at være markante på undersøgelsestidspunktet:

“..jeg synes stadig godt, at jeg kan mærke, at de arbejder på samme niveau, hvor jeg nogle gange føler, at .. jeg skal sidde og undskylde min mening .. jeg synes, jeg skal prøve på at leve op til noget, som jeg måske ikke rigtig kan. Man skal leve op til de to, som så ved en del eller ved noget mere end mig. De har meget mere tid til at læse og går meget mere op i at læse, end jeg gør, og der må jeg måske oppe mig lidt, men jeg synes alligevel, jeg kan mærke en forskel. Man skal ligesom forsvare sin mening, når man kommer med en mening, ”hvorfors det, hvor har du set det henne, hvordan ved du det”, og hvis man ikke kan de rigtige ord, ”nå men undskyld mig” BA 1. år.

En anden 1. års BA-gruppe gik fra hinanden, da forskellen i fagligt engagement mellem to studerende blev for stor:

“Den gruppe, jeg var i i januar, der var vi kun tre mennesker, og det gik bare ikke, det endte med, at vi blev rigtig meget uvenner ... den ene, ... hun vil egentlig ud af studiet .. hun var bare med for hyggens skyld, måske, så hun lavede ikke det vilde, mens han var ret engageret i det, og derfor blev de uvenner. Han blev rigtig irriteret på hende, fordi hun ikke var så aktiv - bare.. prøvede at være social og snakkede hele tiden uden om, mens vi andre prøvede at være faglige. Så til sidst blev de uvenner, og vi måtte spredes et par dage uden at se hinanden.” BA 1. år

I andre tilfælde synes de personlige modsætninger simpelthen bare at komme til udtryk uden nogen nærmere anledning:

“..man er ikke selv klar over, hvordan ens stemme kommer ud til en anden, og det har vi så også været ude for, to der sad og snakkede sammen i gruppen, hvor vi til sidst havde det sådan “nej, hvad er det for noget”, fordi de lavede hele tiden sure miner, men egentlig så mente de det slet ikke sådan, men det endte med, at den ene begyndte at græde alligevel, hvor det til sidst var sådan, “jamen vi mener jo det samme, det var det, der var det dumme, at de mente det samme, men det var bare den stemmeføring, de havde haft, hvor de troede, den ene anklagede den anden for noget. Sådan virkede det” BA 1. år.

Mere sandsynligt er det nu nok, at de to ikke har haft det bedste personlige forhold til hinanden, og som følge heraf nærmest startet et skænderi uden at have noget substantielt - i hvert fald fagligt - at være uenige om.

I en lang række andre tilfælde udspringer åbne konflikter dog af, at grupperne føler, at en - eller et par stykker - ikke i et rimeligt omfang bidrager til gruppearbejdet, enten fordi de ikke “gider” lave noget, eller fordi dét de laver ikke lever op til de faglige krav, som de andre i gruppen stiller. Ét gruppemedlem på BA blev simpelthen “smidt ud” af en gruppe, fordi vedkommende ikke levede op til kravene:

“.. det var faktisk ret ubehageligt, vi fandt jo ud af efterhånden, at vi skulle arbejde sammen os fire .. os tre, vi var ens, men så var der den tredje, hvor jeg blev totalt forbavset, .. det var virkelig lavt niveau, og det er altså ikke for at være

ond eller led, men jeg kan lige så godt sige det som det er, at det var forbavsende så utrolig dårlig, man kan være i grammatik, hvis man sidder og analysere nogle sætninger .. og ikke ved, hvad et navneord er .. men så ydermere kunne personen ikke tåle kritik .. og så måtte vi sige til personen .. at han måtte finde sig en anden gruppe” BA 1. år

I de fleste tilfælde får sådanne konflikter dog lov til at ligge en rum tid, inden der gøres noget ved problemerne:

“ .. der er .. en, hun siger ikke særlig meget, og det er svært, hvad vi skal gøre, om vi skal sige det til hende, eller - hun kommer da også med nogle ting, men det er bare slet ikke på sammen måde, som os andre .. vi har i hvert fald haft lidt svært ved, hvordan det hele skulle tackles, hvad vi skulle gøre .. for nu er vi lige kommet i gang med projektet, så vi ved jo ikke, hvordan det hele vil udarte sig” BA 1. år

I enkelte grupper løser problemet dog sig selv, idet manglende motivation jo også kan føre til, at personen simpelthen vælger at gå ud af studiet:

“ .. men vi andre så det lidt som sendt fra himlen, at hun selv sagde, at hun ville gå ud, vi syntes nok, at det var det bedste, der kunne ske, for det har også været svært for os at sige: “Du laver ikke en pind, du er nødt til at mande dig lidt op”. På den måde synes jeg, det er svært at konfrontere folk med, at de ikke laver noget. Det vil lyde som en mokke med en stor pegefinger. Det er det man aller nødigst vil, så hellere bare lade stå til på en eller anden måde, og så kører det bare ad helvede til..” BA 1. år.

I et andet tilfælde er en BA-gruppe blevet presse af læreren til at optage en studerende i gruppen, som ikke havde kunnet finde nogen gruppe at være i:

“ .. hun ringede til os, for at høre om hun måtte være med i vores gruppe .. så blev vi enige om i gruppen, at det ville vi altså ikke, men så inden vi nåede at melde tilbage, så ringede vores kommunikationslærer og sagde, at det var altså ikke godt, og hun havde hørt en lille fugl synge om, at hun ikke havde nogen gruppe, og det var altså vores problem, og nu måtte vi prøve at se det som et fælles ansvar, at den person også kom i en gruppe, og så måtte vi tage hende med i gruppen “ BA 1. år

Problemet med den pågældende person synes at være, at hun ikke møder særligt flittigt op til undervisningen, og fordi hun ikke “er helt dansker” laver mange fejl, og nok i det hele taget ikke helt lever op til de faglige krav. Direkte adspurgt tilkendegiver respondenterne da også, at man vil gøre, som læreren foreslog:

“..så må I bare overhøre personen og sige, det er os, der skriver, fordi du ikke kan finde ud af det” BA 1. år.

Strategien er herefter, at den pågældende holdes uden for gruppearbejdet, men får dog sit navn med på projektrapporten:

**Spørger:** “I vil ikke stille krav om, at hun leverer et eller andet?” **Svar:** “Nej, helst ikke. Vi vil helst lave det selv.” BA 1. år.

På 1. år på HA synes de personlige samarbejdsproblemer hovedsageligt at udspringe af, at det faglige niveau eller det faglige engagement er forskelligt. I flere grupper har man en enkelt eller to, som ikke - efter respondenternes mening - bidrager i tilstrækkelig grad til arbejdet, og som derfor marginaliseres af gruppen, og som ofte ender med at blive bedt om at finde en anden gruppe (jf. tidligere afsnit, især afsnittet om gruppedannelse). I andre tilfælde udspringer gruppeproblemerne tilsyneladende af manglende elementær samarbejdsevne:

“Det bunder nok i, at der var to fagligt stærke personer, som ikke altid var helt enige og vant til at få deres vilje, og det var lidt af et problem, der skabte nogle gnidninger, unødvendige gnidninger, og dem var vi ikke umiddelbart gode nok til at få reddet i tide” HA 1. år

I dette tilfælde bunder uenighederne tilsyneladende heller ikke i væsentlige indholdsmæssige uenigheder:

“ .. ja det var .. altså ikke fordi vi var meget uenige i bund og grund, men det var nok til, at vi åbenbart ikke kunne redde det, og det var lidt ærgerligt, fordi vi ikke fik det [bearbejdet] i tide.” HA 1. år

I øvrigt synes det som om, HA'erne i højere grad på 1. år har fået taget problemerne op til diskussion i grupperne, end tilfældet er for BA'erne. En HA gruppe har således direkte etableret en mere formaliseret “evalueringsprocedure” i forbindelse med gruppearbejdet:

“ .. vi har indført det dér evaluering, også for at man så kan lukke det ud, og så er det dét.” HA 1. år

Andre grupper har mere “ad-hoc”-mæssigt diskuteret de problemer og frustrationer, som er dukket op i gruppearbejdet:

“ .. det har vi jævnlige, vi er meget åbne overfor hinanden, hvis man synes, at der er en person, der rent ud sagt laver noget lort, “nu skal du altså tage dig sammen, for det her vil vi ikke finde os i mere”, og så får personen det selvfølgelig dårligt, det er klart, men man bliver nødt til at gå ind og være personlig en gang imellem, for det nytter ikke, at man sidder og pakker tingene ind, og det hjælper da som regel også, sådan periodevis” HA 1. år.

En enkelt respondent fra HA 1. år har dog efterhånden givet op overfor en gruppe, som vedkommende ikke mener, lever op til det niveau og det faglige engagement, som burde præge arbejdet:

“Ja, vi snakker hele tiden om det, altså på nuværende tidspunkt jeg tror lidt, det er måske dumt af mig, men jeg har givet op, jeg orker simpelthen ikke mere, det optager alt for meget af min tid, og man går rundt med et dagligt irritationsmoment, og folk møder ikke op til forelæsningsne, de læser ikke deres ting, og jeg gider ikke at skulle sidde og forklare en, som kan møde op til timerne, læse sine ting, hvad der står. Det kan de selv gøre, det er spild af tid, og de kører rundt i det samme og laver en aftale, som ikke bliver holdt, og så bliver alting rykket indtil sidste øjeblik, altså vi skal nok få det lavet, fordi ellers sætter jeg mig ned og laver det, men det har været sådan med flere forskellige gruppearbejder, at så ”hov, nu er der et lille problem, det er ikke helt så nemt, som det ser ud til, vi går hjem, hej hej”, og det synes jeg bare ikke kan være rigtig, det er trist, vældig trist, men det er sket før, men vi holder hele tiden møder om det, men nu gider jeg ikke mere i hvert fald, men det er sådan noget med, ”nu skal vi tage os sammen, nu kan vi godt”, jeg har fortalt lige ud, at jeg er irriteret over det og det, gør noget ved det eller forklar mig hvorfor, der sker ikke noget, folk kan heller ikke tage imod kritik, under EMP-projektet sad vi og sagde til hende, som så endte med at gå ud, ”hva' øh, er du i gang”, ja hun var i gang, ”men min harddisk er i stykker”, så hun kunne ikke printe det ud, og ”printer er ovre hos min mormor” og sådan noget, og så gik der 14 dage, og så kommer hun og siger, at hun ikke har lavet noget, dårlige undskyldninger der udsætter fire projekter, meget irriterende” HA 1. år.

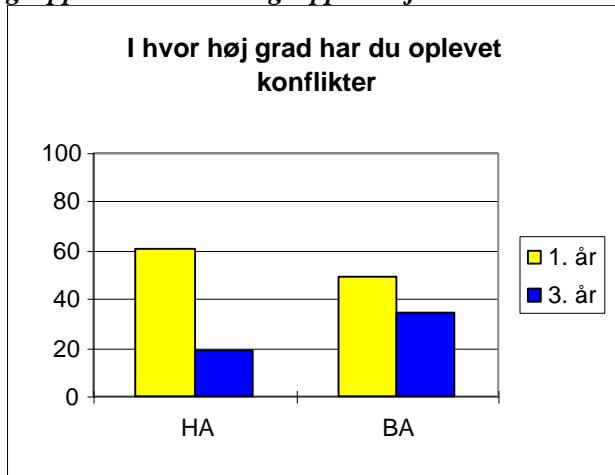
Forskellen mellem HA og BA for så vidt angår tilbøjeligheden til åbent at diskutere konflikterne kan skyldes undersøgelsestidspunktet, hvor det jo kun er HA'erne, der har afsluttet et karaktergivende gruppearbejde, mens BA'erne kun lige er gået i gang med deres 1. eksamensmedtællende projekt.

## Konflikter på 3. år

På 3. år er konfliktniveauet, som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen (jf. figur 4.1.), især på HA væsentligt lavere på 3. år end på 1. år.

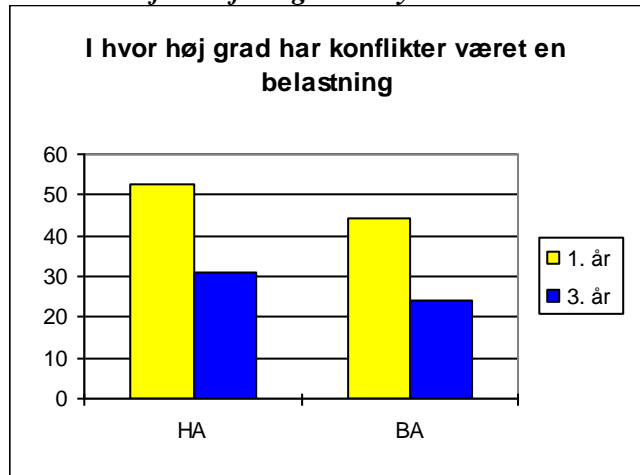
**Figur 4.1a**

*I hvor høj grad har du oplevet konflikter inden for gruppen i det seneste gruppearbejde*



**Figur 4.1b**

*I hvor høj grad har du oplevet konflikter som belastende ifht. at få et godt udbytte*



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

På BA er der dog også et markant fald i konfliktniveauet, ligesom der er et markant faldt i, hvor belastende konflikter opleves.

Typen af de konflikter, BA'erne på 3. år nævner, er for så vidt nogenlunde de samme, som dem der nævnes af de 1. års studerende. Primært drejer det sig om gruppe-medlemmer, der ikke bidrager med det, de andre i gruppen finder rimeligt:

“Vi har haft nogle problemer med ambitionsniveauet. Det havde været noget med at vi skulle skrive de her 60 sider og ikke de 20, som vi havde været vant til før, og især en af gruppe-medlemmerne er vant til at skrive et par sider. Lige pludselig, når han skal til at skrive 5-6 sider, så er det, at det er et problem, og ulempen ved at dele det ud har så været, at man regner med at alle har lige mange sider ikke, selvfølgelig alt afhængig af emner. Og når det så ikke er tilfældet, og der er en der kun har et par sider, og man selv har siddet og bokset med 5-6 sider, så er det ikke så fedt, for så skal man jo selv til at fylde på hos den anden også og det er jo dobbelt arbejde. Så det har været et problem hos os.” BA 3. år

En anden BA-gruppe rapporterer om et lignende problem, hvor én ikke bidrager til arbejdet:

“Vi havde, fra mit synspunkt - for det er jo sådan noget subjektivt noget - et problem. Det var et klart problem for 4 af os, at en ikke deltog i projektet. Hun har ikke været inde i det her projekt og er det stadig ikke og ved ikke, hvad det er for overvejelser, der ligger til grund for produktionen.” BA 3. år.

Konfliktløsningsstrategierne har i disse to tilfælde været vidt forskellige. I det første tilfælde blev problemet taget åbent op til diskussion, hvor de andre klart satte nogle betingelser op for det videre samarbejde:

“Ja [vi bragte det op med det samme]. Så satte vi en deadline og blev enige om - fordi efterhånden havde vi jo en 5-6 afsnit hver, vi skulle skrive, og vi andre var blevet færdige med vores..., men han havde bare hængepartier over alt. Og så lavede vi en deadline: 2 uger frem i projektet, hvor vi skulle være færdige. Det var vi nødt til, for vi skulle have samlet det hele. Men det lavede han så. Han sad 24 eller 48 timer og bare skrev og skrev, men det var mest hans egen fejl” BA 3. år.

I det andet tilfælde har man bare ladet den pågældende køre med på projektet uden at bidrage med noget, og uden at man har gjort nogen ved problemet:

“Jamen, det er jo dét, ikk’, man burde jo sige til personen allerede fra et tidligt stadie “prøv og hør her, hvis du ikke kan tage dig sammen nu, så laver vi et møde om en uge, hvor vi bestemmer, om du skal ud eller ej”, men sådan er det jo ikke, det er jo ikke sådan en sort - hvid ting. Vedkommende er der nogen gange, vedkommende deltager også nogle gange, vedkommende skal være bachelor til sommer, og hvis vi smider hende ud, så bliver hun ikke bachelor. Det er et meget stærkt indgreb man gør, hvis man smider en ud. Og så vælger man lige så stille at se bort fra det og sige: Lad det gå, som det går” BA 3. år.

Konflikter omkring det faglige niveau forekommer dog også, især som følge af, at flere af grupperne på BA er dannet uden man kendte hinandens faglige niveau ordentligt:

“Vi havde nogle [konflikter], specielt efter vi fik hende, som var halv spansk ind i gruppen. Så kom der jo lidt mere kritiske øjne på det spanske. Og der var nogle ting, der ikke var så godt, som det kunne have været, af det skrevne spanske, og det fik de respektive personer jo så også at vide. Så måtte det skrives om... En dag sad vi også nogle stykker sammen og holdt telefonmøde .. hvor vi ligesom sad og ringede rundt til de andre og sagde, at det dér måtte de gerne lige rette op på, og det fik vi da også gjort. Det var ikke noget, hvor der var sådan decideret skænderier om, men hver forsvarede selvfølgelig deres del. Men det var med forståelse for hinanden, at vi snakkede.” BA 3. år.

Med hensyn til udviklingen i konfliktniveauet over tiden, er de BA-studerendes oplevelser noget blandede. I det ene gruppeinterview mente respondenterne nærmest, at der var blevet flere konflikter på 3. år end der havde været i starten af studiet, fordi ambitionsniveauet var blevet højere, og fordi de faktisk ikke havde haft nogen nævneværdige konflikter i de første gruppearbejder. I det andet gruppeinterview havde man en klar opfattelse af, at konfliktniveauet var faldet, ikke mindst fordi gruppearbejdet på 3. år i langt højere grad kørte på det “rent faglige”, sådan at de personlige konflikter hverken blev særligt manifesterede eller så “smertefulde”:

“I takt med ..., at du bare ikke har så meget socialt tilfælles, det har bare været anlagt på det faglige, så de konflikter, der er, de slår heller ikke så hårdt. Hvis nu det var ens bedste ven, der sagde, at det dér, dét kan du slet ikke, så slår det 10 gange hårdere, end hvis det er en eller anden, du ikke kender på samme måde; og derfor er de måske ikke blevet færre, men man ved, hvordan man skal tackle dem.” BA 3. år.

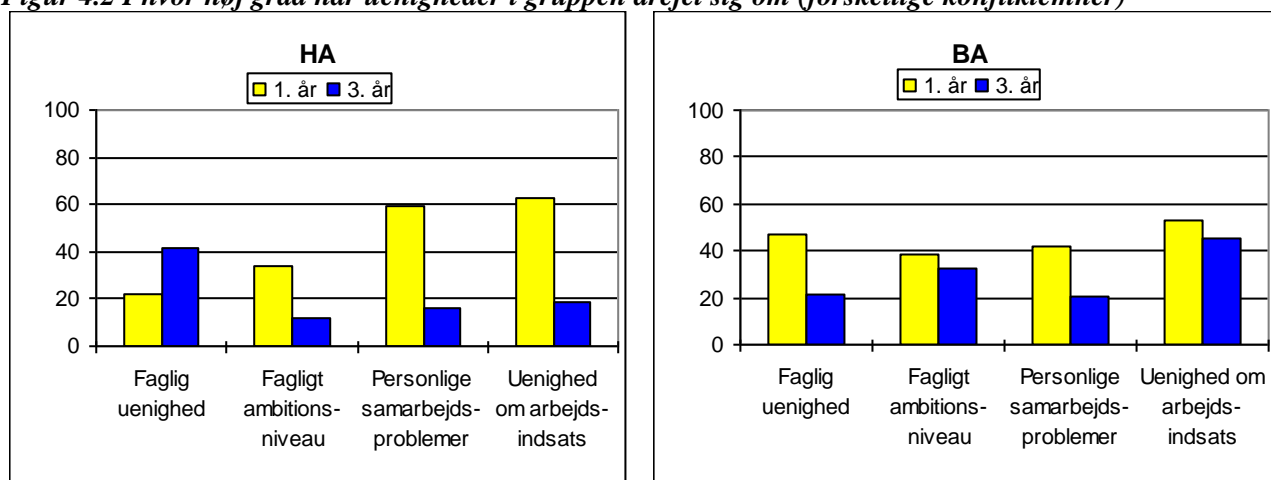
Igen fremhæves netop en stigende professionalisering - og dermed også en stigende personlig distance - som en vigtig faktor for det afsluttende gruppearbejde:

“Det [konfliktniveauet] er også en anden grad. I og med man har været nogle flere ting igennem, og man er blevet mere professionel, der er nogle ting, man ser gennem fingrene med, og der er nogle andre ting, man bliver irriteret over, sådan er det bare” BA 3. år.

Af spørgeskemaundersøgelsen (figur 4.2. nedenfor) fremgår det da også, at konflikterne på BA 3. år er meget forankret i problemer omkring arbejdsindsats og fagligt ambitionsniveau, mens mønstret på HA er radikalt ændret, sådan at det på HA 3. år - i den udstrækning, der forekommer konflikter - helt overvejende handler om faglige uenigheder, mens de andre konfliktområders betydning er stærkt reduceret.



Figur 4.2 I hvor høj grad har uenigheder i gruppen drejet sig om (forskellige konfliktemner)



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

De konflikter i hovedopgaven, som de 3. års studerende på HA beretter om, er hverken ret mange, ret omfattende, eller særligt alvorlige. Den mest alvorlige konflikt, som en 3.års HA'er i undersøgelsen har fortalt om, handlede om, at respondenterne havde fundet en virksomhed - og havde fået kontakt med virksomheden - inden en medstuderende havde kontaktet vedkommende og spurgt, om han måtte være med. Da der senere i projektet opstod nogle problemer i samarbejdet med virksomheden (gruppen kunne ikke få alle de informationer, som de tidligere var blevet stillet i udsigt), var den studerende, som havde koblet sig på projektet mest indstillet på at "droppe" den pågældende virksomhed, hvilket den anden ikke var indstillet på. Konflikten gik således i nogen grad på, at det først og fremmest var "respondentens virksomhed", og at det først og fremmest var respondenterne, som havde taget den indledende kontakt til virksomheden, som følte sig forpligtiget overfor virksomheden.

"Vi havde sådan en vedvarende konflikt, vi havde jo valgt min virksomhed og det gjorde at hver gang der var et eller andet, hvis chefen ringede og sagde: "laver I overhovedet noget", så gik det ud over mig .. vi havde været inde til et møde hos manden, hvor han ikke havde rigtig tid, og han var sådan meget afvisende, og "det der med regnskabet, forget it" .. Dér var han [det andet gruppemedlem] parat til at forlade projektet og sagde: "lad os finde noget andet" og det kunne jeg simpelthen ikke,.. der måtte vi lige tage en kæmpe, kæmpe tur hvor vi diskuterede det hele igennem, med hvad er det vi vil ha'. Skal vi bruge de der informationer til noget. Kan vi skrive den uden hans hjælp, hvis det var. Hvad er det han sagde til os egentlig mellem linierne, hvad var det, der skete." HA 3 år.

Konflikten blev dog overvundet efter den grundige diskussion mellem gruppedeltagerne, og vejlederen havde også været inde i billedet, og havde (meget rimeligt) sagt, at det selvfølgelig var deres valg, om de ville fortsætte med den pågældende virksomhed, men at det var nu de skulle træffe valget, og at den anden så også måtte udvise ansvarlighed overfor den virksomhed, de nu valgte at arbejde med:

"..vejlederen, hvad skal han gøre? Han sagde til os: "Ved I hvad, jeg kan ikke vurdere det, jeg synes, at hvis I skal gå, så skal I gå nu, og hvis I gør det, så gør I det af hele jeres hjerte", Og så sagde han: "Ole [navn ændret af mmn], du må snart tage ansvaret og sige: det her er lige så meget min virksomhed som der er din virksomhed". Det sagde han. Så på en eller anden måde har han også spillet en rolle." HA 3. år.

Hvis de 3. års studerende på HA ikke har oplevet særligt alvorlige gruppekonflikter i deres hovedopgaveprojekt, så har de det så meget desto mere på de tidligere trin på studiet. Således har de fleste - især på 1. år - oplevet, at en eller flere ikke har passet ind i gruppen. Som ovenfor citeret, har

nogle 3. års studerende været ude for, at de på 1. år måtte afbryde gruppesamarbejdet med en, der var "for dygtig og for energisk". Dog ikke så meget på grund af hans faglige niveau, men mere på grund af, at de følte, at han ikke respekterede deres arbejde, og ikke lod dem få nogen plads i gruppearbejdet. Efter deres eget udsagn, var det frugtbart, at de så klart fik sagt fra overfor den pågældende, der "siden da .. er så god altså, han er så betænksom, og er du sindssyg, han har lært det" HA 3. år og det var tilsyneladende heller ikke en konflikt, der har medført, at nogen bærer nag til hinanden:

"Men han forstod det s'gu' godt til sidst" "Ja, Ja, og det var selvfølgelig heller ikke sådan, at fordi han blev smidt ud, at så blev han en dårligere kammerat, og vi ikke gad snakke med ham, fordi selvfølgelig gjorde vi det, og vi har også stadig kontakt til ham, selvom vi er gået ud nu her. Han er en kanon fyr, og han har da lært det. Det var bare synd, han skulle lære det på den hårde måde." 2 HA'ere 3. år.

I dette - og i en række andre tilfælde - er der dog tale om mere udramatiske brud, hvor samarbejdet afbrydes efter afslutningen af et givent gruppearbejde. Således synes tendensen at være, at selv om der opstår konflikter i løbet af gruppearbejdet, så holder grupperne normalt sammen, indtil gruppearbejdet er afsluttet, hvorefter man så normalt tager konsekvensen, også selv om der er tale om gode kammerater:

".. når folk ikke gider lave noget, så er der nogen, der får ondt i røven over det, men altså det er deres egen skyld. Det går ud over dem selv. Det er jo irriterende, hvis man er 4 eller 5 mand i en gruppe, og den ene ikke laver noget. Men altså, om den sidste mand ikke laver noget - sådan noget er jeg ligeglad med. Det ender jo med, at de ikke lærer noget af at skrive det projekt overhovedet. Og så skriver man heller ikke sammen med dem næste gang. Så brænder de deres broer." HA 3. år

og mere konkret:

"Jamen det er jo et eller andet socialt ansvar også, .. ham jeg var med til at sige farvel og tak til efter et gruppearbejde, det var en pissegod kammerat, som jeg så meget. Vi spillede fodbold sammen og lavede en hel masse ting sammen. Og så er det s'gu' svært at sige midt i det hele, altså. Så siger vi bare o.k., vi skriver ham på, og bom, og så er du med til eksamen, og så får vi måske et dårligere resultat, end hvis vi havde kunnet arbejde konstruktivt sammen alle sammen. Og så må vi tage den på kontoen for godt kammeratskab." HA 3. år.

Også de 3. års studerende fremhæver især tidligere gruppekonflikter, der har med personlige modsætningsforhold at gøre. Modsætningsforhold, der nogle gange udspringer af uenighed om, hvordan gruppearbejdet skal køre:

".. hun var en meget grundig og ihærdig pige, og vedkommende, som hun kom op at slås med, han var knap så ihærdig, men stadigvæk flink, ... Så det var om arbejdsindsats og arbejdsvillighed. Hun kom nede fra Sydsjælland, og hun tog hjem igen om aftenen, så hun skulle have noget ud af den tid, hvor vi var sammen, og når han så havde større interesse i at sidde og snakke og være social, fordi tid var ikke en større faktor for ham, så kommer der konflikt. Nogen gange var det så spild af tid for hinanden." HA 3. år

eller det bunder simpelthen i, at man ikke kan lide hinanden - eller efter at man vældig godt kunne lide hinanden, pludselig ikke længere kan lide hinanden:

"Det var der, hvor der var to, der kom sammen, som så ikke kom sammen mere, og ikke havde lyst til at være i samme stue. Vi var 2 piger og 2 drenge .. Hvor at ham, der havde kommet sammen med den pige fra min gruppe, han ligesom styrede de andre rimeligt meget. Alt hvad han sagde, det syntes de også, ligesom tinsoldater nærmest. Så derfor var det heller ikke særligt morsomt at være der. Og mens de kom sammen, der kørte hun lidt på frihjul, fordi, ja hun lavede bare ikke særlig meget i gruppen. Det var lige som om, det behøvede hun ikke, når hun kom sammen med ham. Der var jeg i hvert fald rimelig mange gange irriteret, når jeg kom hjem fra gruppearbejde" HA 3. år.

Det endte i denne gruppe med, at den "stærke" fik smidt sin tidligere kæreste ud af gruppen, mens respondenterne selv valgte at skifte over til en anden gruppe.

I et andet tilfælde endte gruppekonflikter, med baggrund i personlige modsætninger, i noget der nærmest kan betegnes som en personlig vendetta. Konfliktstrukturen er i dette tilfælde ret kompliceret, og skal derfor indledningsvist kort skitseres. Gruppen bestod af 4 personer, A, B C og D (D er respondenterne). A og B "vil gerne køre det" og har et stærkt, åbent modsætningsforhold, mens B, C og D kommer rimeligt godt ud af det med hinanden. A og C kommer også rimeligt godt overens, mens D ikke kan lide A, men kommer dog normalt ikke i direkte åben konfrontation med hende.

"Vi havde det første år .. to, der meget gerne ville køre det. Vi var 4 piger til sidst. Det skabte store problemer for os to andre, for vi sad ligesom i midten af deres kampe, som bare handlede om, om det skulle være på den måde, som hun ville have det, eller det skulle være på den måde, som hun ville have det. Det snakkede vi også om. Vi holdt et møde, hvor vi sagde, at vi syntes, at det var dybt ubehageligt og spild af tid. Vi var også gode til at snakke om de andre problemer. Vi var fuldstændig klar over, at vi ikke kunne lide hinanden.." HA 3. år.

Konflikterne mellem de to, der gerne ville køre det, handlede ikke om noget substantielt fagligt, men om:

".. hvor kommaet skulle stå, om det skulle være det ene eller det andet ord. Jamen, der var synonymordbogen altså vores bedste ven i den periode." HA 3. år.

Det endte selvfølgelig med, at gruppen opløstes, men senere skulle der åbenbart tages hævn:

".. til regnskabsprojekt, skulle vi opponere mod hinanden. To af de piger som jeg var i gruppe med på første år skulle opponere i mod os... De skulle bare have os ned med nakken. Jeg tror det var lidt det, det handlede om, for der var ingen grund til at gøre det, de gjorde. I hvert fald så var vi så til eksamen, og vi fik vores karakterer, og det var middelkarakterer, så det var o.k.. Hvorefter vores regnskabslærer, han ringede til os og fortalte, at de her to de havde indgivet os for afskrift til Studienævnet uden om ham. Nå, sagde vi så, det kunne vi ikke rigtig forstå, for vi havde ikke skrevet af nogle steder fra, men det havde de altså, og det ville han bare lige nævne for os. Han synes selv at det var lidt ubehageligt, og at de skulle have sagt det til ham og til os, så vi kunne have taget det op til eksamen. Vi havde holdt et møde inden eksamen, og der sad de bare og smilede til os, og sagde ikke noget til os om afskrift. Det mundede så selvfølgelig ud i, at vi måtte gennemgå vores opgave, og kigge på kilder og sådan nogle ting. Det endte så med, at der var ikke tale om afskrift. Den historie røg selvfølgelig ud på holdet, og så var deres tid forbi." HA 3. år.

Endelig har en respondenter fra HA været udsat for nogle ret ekstreme situationer på et hold, der dog heller ikke er det mest typiske for HA-studiet:

"Mit hold var det eneste, hvor gennemsnitsalderen, da vi startede, var 28 år. Den ældste var 42 år. Og man skulle tro at det var voksne mennesker, der kunne finde ud af det, men det var faktisk dem, som var over 25, som var de værste, og os andre der var stille og rolige. .. folk var i hvert fald ikke særlig tolerante. Og der var ikke nogen hjælp at hente nogen steder, netop fordi folk var af en lidt ældre årgang, så gad de jo ikke at høre på vores vejledere som var 15 år yngre end dem selv. Og vores vejledere syntes bare, det var det værste hold, de nogensinde havde oplevet." HA 3. år.

Oplevelserne fra dette hold strækker sig fra direkte trusler om vold:

"Min første oprindelige gruppe, vi ekskluderede en, som der ikke var nogle andre, der ville kendes ved, og han røg ud. Han var en lidt speciel sag, han var ikke helt frisk oven i hovedet. Så han forsvandt så fra studiet. Det var ganske forfærdeligt, men det var ubehageligt for os andre at føle sig truet og sådan noget - han var rigtig ulækker." **Spørger:** "Truede han jer ligefrem?". "Han var ikke helt normal. Han truede med, da vi lukkede ham ude, at diverse ting skulle

overgå os, og vi skulle være bange for at gå på gaden om aften og sådan nogle ting. Det var ikke specielt sjovt” HA 3. år.

til en person, der angiveligt ret pludseligt gennemgår en hjerteoperation, og som i øvrigt forfølges af rockergruppen Hells Engels:

“.. så ham der den anden.. han skulle også have lavet noget. Han sagde så, at han havde være inde og få en hjerteoperation, og han kunne ikke bare bede lægerne om at rive ledningerne ud af kroppen på ham og sådan noget, for at skulle kunne lave det her til gruppearbejdet. Så mente vi bare han måske godt kunne have ringet og sagt til os, at han var inde og få en hjerteoperation. Det var lidt specielt... Jeg kan selvfølgelig ikke rigtig udtale mig om det, men jeg synes det er lidt underligt at han fem dage efter var oppe på benene. Men det var også sådan nogle ting med, at han fortalte nogle gode historier. Han fortalte bl.a., at han havde samarbejdet med en selskabstømmer, så HA [altså rockerne] var efter ham, så han måtte gå omveje, når han skulle hen til os, så de ikke kunne følge efter ham.” HA 3. år

Selv om oplevelserne måske ikke lige er af den slags, som man forventer på en videregående uddannelse, så mener respondenterne alligevel ikke, at erfaringerne har været helt spild:

“Det var ekstremt. Man kan grine af det bagefter, men det var fandeme ikke sjov. Men jeg har lært utrolig meget af det første år... Hvad gruppearbejde og andre mennesker angår, men der synes jeg ikke, jeg har gjort mig de vildeste erfaringer på andet og tredje år, fordi det har været stille og roligt i forhold til.” HA 3. år

Ligesom ovenstående respondent giver de 3. års studerende fra HA ret enigt udtryk for, at konflikt-niveauet i gruppearbejdet har været klart faldende fra 1. til 3. år. Hvilket typisk forklares med, at de studerende så at sige sorteres ud i grupper efter deres faglige niveau og faglige bidrag til gruppearbejdet:

“Ja det er jo klart, at så længe der sidder en masse fremmede mennesker, der sidder i gruppe sammen, så skal man jo også lære at arbejde sammen, og det er også det der gør, at når først folk kommer på 2. år, i hvert fald i vores klasse, så blev man i sin gruppe. For der var ikke nogen, der havde lyst til at arbejde sammen med nogen, der var usikre. Også fordi grupperne var sat sammen pga. faglige egenskaber, og så senere er der et venskab bygget op omkring det.” HA 3. år.

### **Opsummering af udviklingen i gruppekonflikter fra 1. til 3. år**

Generelt er konfliktniveauet både højere og føles mere belastende på 1. år end på 3. år. På 1. handler konflikterne først og fremmest om, at nogle gruppemedlemmer ikke overholder indgåede aftaler eller yder en rimelig indsats i gruppearbejdet. Dvs. de kommer ikke til aftalte møder, de laver ikke de oplæg, som de er blevet pålagt eller har påtaget sig eller de deltager aldrig i gruppediskussionerne.

I andre tilfælde er der tale om, at et gruppemedlem egentlig er villig nok til at bidrage til gruppearbejdet, men at de bidrag, der kommer, er på et fagligt niveau, som de øvrige finder helt uacceptabelt, eller at den pågældende kommer med noget helt andet, end de andre havde forventet, fordi vedkommende simpelthen ikke har forstået det faglige perspektiv og indhold i opgave.

En 3. faktor, som gør sig tydeligt gældende i gruppekonflikterne på 1. år, er, at der simpelthen er dårlig kemi mellem nogle medlemmer. Denne dårlige kemi giver sig udslag i, at man “sidder og vender det hvide ud øjnene”, eller man kommer ud i heftige diskussioner om ingenting. Baggrunden for den dårlige kemi kan være, at man simpelthen ikke fungerer ordentligt sammen personligt. Men

der kan også være tale om “magtkampe i gruppen”, hvor nogle “kæmper” om at blive den dominerende. Et andet forhold, som tilsyneladende spiller ind, er, at mange studerende på 1. år har svært ved at skelne en faglig diskussion og kritik fra et personligt angreb. En faglig kritik mod noget, man har lavet, bliver derfor ofte taget som en personlig kritik, hvilket let kan føre til et personligt modsætningsforhold. Mest illustrativt i den forbindelse er nok den BA-studerende på 1. år, der føler, at hun hele tiden skal “forsvare” det hun siger, fordi de andre kræver en eller anden form for faglig begrundelse (logisk argument eller kildehenvisning). Hun føler ikke, at de andre respekterer hendes mening, fordi de forlanger en sådan begrundelse.

“Man skal leve op til de to, som så ved en del eller ved noget mere end mig. De har meget mere tid til at læse og går meget mere op i at læse, end jeg gør, og der må jeg måske oppe mig lidt, men jeg synes alligevel, jeg kan mærke en forskel. Man skal ligesom forsvare sin mening, når man kommer med en mening, “hvorfors det, hvor har du set det henne, hvordan ved du det”, og hvis man ikke kan de rigtige ord, “nå men undskyld mig” BA 1. år (citeret tidligere).

Respondenten har i dette tilfælde endnu ikke lært, at et akademisk arbejde bygger på logiske argumenter, henvisning til faktuelle data eller andre akademiske analyser, hvorfor de - ud fra en saglig vurdering - helt rimelige krav til argumentation og begrundelse, som de andre i gruppen stiller, af respondenten bliver oplevet som en personlig disrespekt fra de andres side overfor hende.

På 3. år sker der på begge studier en vis selektion og sortering af de studerende i forhold til, hvem de kommer i gruppe med. Således vil 3. års grupperne alene af den grund være mere homogene end 1. års grupperne, og mange 3. års grupper dannes af studerende, der kender hinanden rimeligt godt i forvejen. Endvidere har de studerende på 3. år et rimeligt langt og nogenlunde ensartet uddannelsesforløb bag sig, som har bibragt dem et nogenlunde ensartet fagligt begrebsapparat og en nogenlunde fælles forståelse af, hvordan argumentationsform og begrundelsesstruktur i en opgave bør være. Faglige uenigheder har derfor en væsentlig mindre tilbøjelighed til at blive taget personligt, bl.a. fordi en faglig uenighed hurtig kan “diagnosticeres” som sådan, og fordi man har et fælles fagligt sprog til at diskutere og eventuelt løse en faglig uenighed i.

Da der blandt respondenterne ikke har været nogen HA’ere, der har skrevet hovedopgave sammen med nogle, som de ikke kendte ret godt i forvejen, er det - ud over mindre faglige uoverensstemmelser - meget få konflikter, de studerende på HA 3. år har oplevet. På BA er der derimod flere, som til deres bachelorprojekt har dannet gruppe med nogle, de ikke kendte i forvejen. BA’erne på 3. år har derfor fortsat oplevet nogle problemer med, at nogle ikke laver det, som de skal, og nogle ikke afleverer deres ting på et tilfredsstillende fagligt niveau. Selvom materialet er spinkelt og data ikke entydige, synes der i hvert fald at være nogle 3. års studerende på BA, som mere håndfast og kompromisløst tager sådanne konflikter op, end tilfældet synes at være på 1. år, og stiller den pågældende overfor valget mellem “at være med” og bidrage på lige fod med de andre, eller at lave opgaven sammen med andre eller på egen hånd.

## 2.5 Problemformulering

På spørgsmålet om, hvad en god problemformulering er, er især de 1. års studerende meget usikre på, hvad de skal svare. Der er dog generelt enighed om, at den skal være kort, præcis og indeholde nogle konkrete spørgsmål.

### Problemformulering på BA

På BA har - i hvert fald en del af - de 1. års studerende en opfattelse af, at problemformuleringen er et udgangspunkt, som i løbet af processen vil (eller skal) blive ændret, efterhånden som undersøgelsen skrider frem, og man får mere indsigt i det undersøgte problemfelt:

“Jeg synes ikke, at det gør noget, at den bliver ændret efterhånden, fordi man sætter sig mere ind i stoffet efterhånden. Så ved man mere, hvad det handler om, og så kan man måske se, at den problemformulering, man først havde, det måske ikke svarer helt overens med det, man forventer. Jeg synes egentlig, den bør ændres efterhånden.” BA 1. år

De 1. års studerende på BA kan således karakteriseres som relativt procesorienterede, hvor gruppeprojektet opfattes som en proces, hvorigennem der indhentes viden og udvikles erkendelse om det problemfelt, som undersøges:

“.. vi .. stillede nogle spørgsmål i problemformuleringen, som vi syntes, kunne være interessante at få svar på i den her virksomhed, og ud fra det må man så arbejde sig frem til noget. Man kan sige, resultatet er jo lige meget, eller ikke lige meget, det er jo den der proces med at besvare det. Det kan jo godt være, at det bliver helt anderledes end forventet, men det er jo lige meget, bare man går ud fra et eller andet og så finder frem til en konklusion. Så er det lige meget, hvad resultatet er. Forstår du hvad jeg mener.” BA 1. år.

Denne procesorientering hænger i hvert fald delvist sammen med, at de 1. års studerende ofte har et meget dårligt forhåndskendskab til det problemfelt, de vil arbejde med. De bliver derfor nødt til at arbejde mere “explorativt”, hvor de i første omgang må foretage indledende sonderinger på mere usystematisk vis, før de er i stand til at stille mere præcise spørgsmål:

“.. vi ved, hvad vi vil skrive om. F.eks. os, vi vil skrive om intern kommunikation. Vi ved, der har været nogle problemer, det har vi hørt fra en af medarbejderne, og vi ved, der har været en kommunikationsekspert for at hjælpe dem. Så vi ved, hvad det hele drejer sig om. Det er altså noget med før, nu og efter de ændringer, der er sket. Du kan ikke sidde med en endegyldig problemformulering, fordi interviewet vil jeg betragte som en del af forarbejdet, og så når man har forarbejdet, så har man alle facts, og så skal man have problemformuleringen ud, og så skal vi skrive. Jeg synes ikke, man kan have den gennemarbejdet, inden man går ud, [men] man må have en ramme, altså hvad drejer det her sig om.” BA 1. år.

For andre 1. studerende handler “uviljen” mod en for fast problemformulering også om, at det opfattes som risikabelt, hvis det senere i processen viser sig, at man simpelthen ikke kan skaffe sig de oplysninger eller data, som er nødvendige for at besvare problemformuleringen:

“... der er måske ikke så meget man kan uddybe sin problemformulering om, hvordan en virksomheds eksterne kommunikation foregår. Det er noget man er nødt til at finde ud af, sådan efterhånden, når man har snakket med nogle, så kan man selvfølgelig godt skrive nogle ting ned, som man gerne vil vide.. men det er jo heller ikke så godt, hvis man har fået skrevet en rigtig god problemformulering, og så kan man ikke få oplysninger om det, man gerne vil have noget at vide om, fordi så falder det hele til jorden” BA 1. år

På 3. år synes hensynet til sammenhængen mellem problemformulering og konklusion også at spille en central rolle, ligesom problemformuleringen - ifølge de studerende på BA 3. år - skal udpege de områder, som man skal have med i opgaven:

“En disposition, kan man måske kalde den. Altså lave en disposition først og så se ud fra den, hvad der er spændende, og så ud fra den lave en problemformulering.” BA 3. år

Problemformuleringen skal endvidere lægge op til, at man kan lave en opgave, der opfylder de formelle krav til opgaven. Således definerer én 3. års BA'er en god problemformulering som en, der:

“.. skal komme ind på 3 grundlæggende [aspekter], f.eks. hvis det er firmaer, organisationen, økonomien og så noget, man synes er spændende, altså noget basalt og så noget, som man synes er virkelig spændende.” BA 3. år.

Eksemplet med de 3 grundlæggende aspekter er i dette tilfælde nok ikke helt tilfældigt, da respondentens sidste gruppearbejde havde foregået i en gruppe på 3.

Det er svært at løsrive sig fra det indtryk, at de 3. års studerende nærmest opfatter problemformuleringen som det udgangspunkt, hvorfra man uddelegerer skrivningen af opgavens forskellige afsnit til de forskellige gruppemedlemmer:

“Det er en anden måde at fortælle indholdsfortegnelsen på” BA 3. år,

og nogle BA-studerende synes heller ikke at få andet at vide gennem den vejledning, de får på studiet:

“I vores 1. projekt, der sagde vores lærer, at hun gerne ville have en problemformulering om vores projekt, og vi anede intet om det, så vi lavede en hurtig disposition og gav hende, og den købte hun altså, og det har jeg gjort lige siden, og det har altså fungeret.” BA 3. år

Tilgangen til problemformuleringen synes dog i nogen grad at være afhængig af, hvad det er for en linje - og hvilken type projekt - de studerende har arbejdet på. Således synes projekter, der laves i samarbejde med en virksomhed, at stille større krav om, at de studerende på forhånd kan beskrive, hvad de mere præcist ønsker at arbejde med:

“Der vil jeg så sige, at inden for international marketing var vi nødt til at have noget, der var rimeligt specifikt fra starten af, og rimelig klar på, hvad projektet skulle indeholde, for vi skulle samarbejde med en virksomhed, og vi skulle vide fra starten af, hvad det var for nogle spørgsmål, vi skulle stille, når vi var der ude. Så det skulle stå rimeligt tydeligt fra starten af, også hvad konklusionen skulle være” BA 3. år.

Respondenten her mener dog ikke, at de på forhånd vidste, hvad konklusionen skulle være, men at de på forhånd vidste, hvilke spørgsmål, de skulle kunne konkludere på. Direkte adspurgt herom svarede respondenterne:

“Altså hos os var vi ikke klar over, hvad konklusionen ville blive i sidste ende, fordi vi skulle undersøge den bedst mulige måde, det her firma kunne komme ind på det italienske marked, og .. undervejs, også under skrivningen, havde vi hele tiden undersøgelser kørende, og der kom hele tiden nye informationer, og konklusionen kunne lige så godt være så kort og klar, at virksomheden skulle bare ikke ind på det italienske marked, og det vidste vi ikke på forhånd. Det afhang utroligt meget af de undersøgelser, vi foretog undervejs. Så vi vidste ikke, hvad konklusionen ville blive til sidst.” BA 3. år. (samme respondent som ovenfor).

Beretningen om, at projektet havde taget udgangspunkt i en ret specifik problemformulering, gav imidlertid anledning til nogen diskussion, idet en anden respondent fremhævede, at der kunne være stor forskel på erhvervsøkonomiske og sproglige projekter.

“Jamen jeres projekt er også bygget op på en eller anden form for skabelon, altså det er de lidt erhvervsøkonomiske, sådan at der er de og de ting, som man skal have med, hvor der er de sproglige projekter, der er den problemformulering, du starter med, mange gange ikke den, du ender med, fordi du kan gribe tingene an på så mange forskellige måder, så det projekt er lidt mere uhåndgribeligt frem for det andet, som så til gengæld er mere omfangsrigt - men efter en skabelon” BA 3. år.

Ligeledes tilkendegiver en anden, som har lavet et sprogligt projekt, at foretrække en lidt mere bred problemformulering i starten, som så efterhånden, som projektet skrider frem, kan konkretiseres og indsnævres:

“[En god problemformulering] er én, der er bred, men som stadigvæk ligger inden for et konkret emne, fordi derigennem kan man søge bred information, og derigennem konkretisere sig meget mere ned til den endelige, som ofte slet ikke indeholder et eneste ord fra den oprindelige. Men som start: En bred, hvor man så internt i gruppen finder ud af, at “det var s’gu’ ikke så heldigt” eller “jeg har fundet ud af, at vi skal gå i den retning og ikke i den retning” ... På den måde, så når man vidt, og man når måske at læse nogle ting, som man føler er spildt, men som ikke er spildt, fordi det stadig ligger inden for emnet.” BA 3. år.

Hovedindtrykket er dog, at 3. års BA’erne typisk forsøger at finde et emne, hvor de på forhånd har et rimeligt klart billede af, hvad opgaven skal komme til at indeholde, således at processen ret hurtigt kan glide over i en fase, hvor man delegerer skrivningen af de enkelte afsnit ud til de enkelte gruppemedlemmer. Undertiden tilstræbes det endda, at man allerede i starten kan gøre sig nogle forestillinger om, hvad de endelige konklusioner skal være:

“Når du nu skriver en problemformulering, så stiller du nogle teser op, og du har en eller anden ide om, hvordan det hele ender. Du har altså noget om, at det er det her, vi vil konkludere, og så kommer du så en masse analyse ind, og nogen gange bliver det anderledes. Men du har en eller anden ide om, at du skriver det og det, og vi vil gerne undersøge ditten og datten, og allerede når du skriver det, er du meget bevidst om, hvad I kan konkludere på det her, og det syntes jeg spiller meget ind, når man skriver sin problemformulering. Altså om det er noget, man kan konkludere noget fornuftigt på. ... Man har en eller anden ide om, at svaret vil gå i den og den retning, og derudfra skriver man sin problemformulering.” BA 3. år

På BA sker der således en stærkere orientering af problemformuleringen mod det færdige produkt - projektrapporten - i modsætning til den større “procesorientering”, som synes at gøre sig gældende på 1. år..

## **Problemformulering på HA**

På HA 1. år er der ligeledes en stor usikkerhed om, hvad en god problemformulering er. Flere svarer direkte, at de ikke ved, hvad en god problemformulering er, eller blot, at en god problemformulering skal være kort og præcis. De, der relaterer spørgsmålet til den rolle, problemformuleringen skal spille, er nok mere delt i én gruppe, der fokuserer på det endelige produkt, og en anden gruppe, der fokuserer på processen. Det procesorienterede syn kommer til udtryk i udsagn, der peger på problemformuleringens funktion som styrings- og koordinationsredskab i den videre proces:



“.. i princippet er en god problemformulering jo en, som man kan skrive opgaven ud fra.” HA 1. år.

og

“.. [en problemformulering skal bruges til at] støtte sig til, så man ikke kommer ud på et sidespor, som slet ikke har noget med ens opgave at gøre” HA 1. år.

Eller som en enkelt 1. års HA ’er lidt mere specifikt udtrykker sig:

“[En god problemformulering] er, når du rammer essensen at det, man gerne vil have. Altså hvor man kan sige til sig selv: “Det er det her, vi gerne vil komme frem til. Det er det, vi er interesserede i.” Og så kan den jo altid udvikle sig. Den vil aldrig være den endelige, det tror jeg ikke på, fordi det vil altid udvikle sig på en eller anden måde.” HA 1. år

Det karakteristiske er også, at HA ’erne på 1. år er opmærksomme på, at problemformuleringen normalt vil blive ændret gennem processen:

“.. vi havde vores problemformulering, som vi gik ud fra hele tiden. Så har vi lavet om på den undervejs. Vi gik ud fra den alligevel. Vi gik ud fra den nye, vi lavede..” HA 1. år

Problemformuleringen synes dog på HA 1. år ofte at blive opfattet som “emnevalget”, og det synes ikke ualmindeligt, at arbejdet herefter kører et godt stykke tid, uden der foreligger nogen videre udbygget problemformulering:

“.. vi satte os ind i stoffet, for vi vidste egentlig ikke så meget om det. Vi havde en idé om, at “der var nok noget med monopoldannelser på det danske flymarked”, men det var også det eneste ... så fandt vi en masse avisartikler og bøger og teoretisk stof også, til at skrive den opgave... det var måske lidt atypisk, fordi der var mange, der bare skriver problemformuleringen. Men det har jeg bitter erfaring med, at så kommer du til at lave om tusinde gange. Det kan både være godt og dårligt, fordi du bliver jo klogere i en skriveproces, fordi du sætter dig ind i stoffet. Men det prøvede vi så at gøre så grundigt som muligt fra starten af, for at det skulle lette det hele.” HA 1. år.

Andre starter med - inden for det valgte emne - at lave en brainstorm over, hvad der skal med i opgaven, hvorefter skriveprocessen umiddelbart påbegyndes, evt. efter at afsnittene er delegeret ud:

“Det er lidt den dér med brainstorm. Vi skrev ikke rigtig nogen spørgsmål ned. Vi havde hele tiden en idé om, hvad vi ville komme frem til, men jeg synes lidt, det faktisk var vores opgave, der formede [problemformuleringen]. Det var sådan lidt en omvendt proces, men det virkede meget godt.” HA 1. år

Problemformuleringsfasen erstattes således i flere grupper med, at man laver en foreløbig disposition - eller indholdsfortegnelse - som danner udgangspunkt for delegeringen af opgaverne:

“Vi startede med at snakke igennem, hvordan vi egentlig forventede, at opgaven skulle komme til at se ud; altså hvad den skulle indeholde i punkter hele vejen igennem” HA 1. år

Processen med blot at have en mere eller mindre implicit problemformulering, hvor ud fra man laver en brainstorm over opgavens afsnit, som man herefter delegerer ud til de forskellige gruppe-medlemmer, kan naturligvis også risikere at gå galt:

“.. vi havde gjort nogenlunde på samme måde med at sige: “Sådan her tror vi, det kommer til at se ud.” Det viste sig så, at der overhovedet ikke var noget problem i det, vi troede, var et problem. Og så blev vi nødt til at stille tilbage på nul, og i og med, vi havde læst noget mere om emnet, så fandt vi ud af et andet problem..” HA 1. år

På 1. år må HA'erne således ligesom BA'erne ofte arbejde mere "explorativt" eller søgende, fordi de har et meget begrænset forhåndskendskab til problemfeltet. HA'erne har tilsyneladende typisk valgt en lidt mere produktorienteret strategi end BA'erne, idet de allerede på første år på et ret tidligt tidspunkt i processen forsøger at planlægge rapportens opbygning frem for, som tilfældet mere synes at være for BA'erne, at planlægge det forestående proces- eller undersøgelsesforløb.

På 3. år af HA er billedet meget heterogent. I nogle projekter synes problemformuleringen at spille en helt central rolle som udgangspunkt for projektførelsen. Nogle grupper bruger meget tid på at diskutere problemformuleringen grundigt igennem, som herefter også bliver det centrale omdrejningspunkt for det videre arbejde:

"Det er ikke noget nemt arbejde at skrive en problemformulering, og vi har været meget uenige. Og det har været det største problem at sætte sig ned og skabe en enighed, fordi alle har været meget diskussionslystne, og det har været det største problem. Det var faglige diskussioner det meste af det, men der har været mange diskussioner. Alt skal vendes, og der kommer 14 nye forslag hver dag, og så skal man lige vende dem. Men når man så har fået dem gennemdiskuteret, så er opgaven mere eller mindre skrevet." HA 3. år.

I ovenstående tilfælde hængte problemformuleringen på væggen hjemme hos respondenterne, hvor gruppen havde opslået deres "hovedkvarter":

".. nu har vi siddet hjemme i min lejlighed, og der har den [problemformuleringen] hængt på væggen, så man kunne sige: "Dét har vi skrevet om, dét har vi skrevet om, det der har vi ikke lige fundet ud af endnu". Men vi har været meget glade for, at vi fik lavet den problemformulering. Det lærer man også gennem det her HA-forløb. Der er ikke andet end problemformulering, problemformulering og problemformulering..." HA 3. år.

Flere 3. års HA'er synes da også at lægge stor vægt på problemformuleringens betydning som styrende for processen:

"Den gode problemformulering det er, at folk forstår hvilken retning, de skal bevæge sig i i selve projektførelsen. ... det vigtigste er, at folk forstår, hvordan de kommer fra punkt A til punkt B" HA 3. år.

En anden respondent, der ligeledes giver udtryk for, at problemformuleringen er det styrende og koordinerende omdrejningspunkt for gruppeprojektet, lægger især vægten på, at problemformuleringens grundlæggende perspektiv eller idé, skal "være trængt ind under huden" på gruppens medlemmer, hvis den skal kunne fungere som koordinerende element i processen:

".. for mig, der er en problemformulering den idé, som styrer opgaven, og hvis du har den idé inde i rygmarven og inde i din måde at tænke på, jamen så styrer den jer. Men det er jo også det, den skal." HA 3. år.

Ligeledes er nogle meget bevidste om, at man sjældent kan foretage en systematisk dataindsamling uden i forvejen at have opstillet en operationel problemformulering:

"..man skal vide fra starten af, sådan rimeligt præcist hvor man vil hen. For ellers kan man ikke lave sin dataindsamling, og det man laver derefter, det bliver noget juks i mine erfaringer. Hvis man ikke ved præcis, hvor man vil hen, så får du lige pludselig sådan en bred vifte af forskellige informationer, og så kan du sidde bagefter og prøve at skille fra." HA 3. år.

Problemformuleringen kan imidlertid også på HA 3. år have mere karakter af en “standardopgave”, hvortil der på forhånd allerede foreligger mere eller mindre standardiserede løsningsmodeller, som nogle institutter tilsyneladende tilbyder:

“Jeg synes den [problemformuleringen] lå nok så klart fra instituttet på forhånd. Du skulle vælge en virksomhed, som skulle til et land, og hvordan .. på en måde, så var det næsten fastlagt. Selvfølgelig kan man vælge fra og til” HA 3. år

Vælger man f.eks. at lave en markedsføringsplan, så kan man i litteraturen finde modeller for, hvilke elementer, der skal indgå i en sådan, og man kan derfor simpelthen tage udgangspunkt i en sådan model og uddelegere de forskellige elementer til nærmere behandling:

“.. der var nogle klare [afsnit], så laver vi en beskrivelse af virksomheden, og så laver vi en makrobeskrivelse, en mikrobeskrivelse, en SWOT konklusion, og en implementeringsdel og noget strategi, og så - altså der var nogle helt klare punkter, som bare skulle opfyldes, og dem kunne man selvfølgelig arbejde fuldstændig slavisk efter, så der var ikke så meget. Det var bare lige på” HA 3. år.

Problemformuleringen kan således også på HA 3. år hurtigt blive “transformeret” om til en disposition - eller indholdsfortegnelse i rapporten - umiddelbart efter, problemformuleringen er skrevet. Ligeledes synes nogle HA-studerende i en rum tid op gennem studiet at have kunnet fortsætte deres praksis med at “skrive projekter” ud fra en disposition, der opstilles uden forankring i en gennemdiskuteret problemformulering, hvilket klart udtrykkes i følgende ordveksling fra et af gruppeinterviewene:

“Man laver en disposition på baggrund af problemformuleringen” HA 3. år

“Men selv om man ikke har en klar problemformulering, så har man en idé om mange ting, og ud fra det kan man lave en disposition og arbejde videre. Jeg har da tit oplevet, at vi har skrevet, og bagefter sagt o.k., det var helt præcist det, vi gjorde” HA 3. år

“Ja det er rigtigt, det kommer sådan lidt baglæns” HA 3. år.

“Så man kan sagtens skrive en opgave, så længe man bare har en idé om, hvad man ønsker at finde ud af. Så kommer resten sådan lidt hen af vejen. Og her til hovedopgaven, det er faktisk utroligt, for det er første gang, vi har klaret at holde på en problemformulering. Men det gjorde vi rent faktisk sådan mere eller mindre. Det er også ret utopisk at tro, at man kan tænke 60 sider igennem, uden lige pludselig at sige “hovsa, der var lige en ting, vi ikke havde tænkt på” HA 3. år,

På 1. år opstilles dispositionen dog typisk på grundlag af en overvejende ateoretisk brainstorm, oftest baseret på en eller anden form for “common sense”:

“.. vi ville finde ud af prisfastsættelse .. hvilke ting, der havde spillet en rolle i prisfastsættelsen.. vi gjorde det ved at skrive en masse punkter ned, og så fandt vi ud af, om der var en rød tråd mellem de punkter .. [vi havde] ikke sådan en teori at gå ud fra. Selvfølgelig var der nogle teorier, vi kunne bruge, men det var ikke én, vi brugte .. altså vores røde tråd var, at vi skulle finde ud af prisfastsættelsen” HA 1. år.

Omvendt synes de opgaver på 3. år, der umiddelbart har en defineret struktur og disposition, i langt mere eksplicit grad at bygge på en model eller teori fra fagenes pensum. Således synes der (også på BA i øvrigt) at være rimeligt veletablerede modeller for løsning af en række opgaver / projekter inden for marketing, mens man inden for andre fag ofte bygger projektet op på en eksplicit teoretisk forankring:

“Jamen vi har stort set vidst hvad vi ville skrive om lige fra begyndelsen, og det var bare at sætte ord på, og det havde vi ingen problemer med. Vores vejleder syntes også, den var god. Den var meget konkret. Vi havde 4 konkrete spørgsmål. Vores hoved problemformulering var. “Hvilke krav stiller aktionærerne til børsnoterede selskaber”, og så havde vi noget om, hvor vigtig ledelsen er i forhold til de almindelige nøgletal, etik og miljø, og om shareholders’ krav kan forenes med andre stakeholders. Det var de 3 underpunkter, vi havde, og det har vi vidst hele vejen. Ny teori om corporate governance og alt det der.” HA 3. år.

Og fra en anden respondent i et andet interview:

“Jo, vi skrev en [problemformulering] først, men vi vidste jo, hvilken slags teori, vi skulle tage udgangspunkt i, og vi skulle jo lave en kritisk analyse, så egentlig skulle teorien bare læses, og så skulle vi forstå den, før vi kunne gå videre. Og så uddelte vi den efter det ..” HA 3. år.

Ligeledes kan den valgte teori - som erstatning for en eksplicit problemformulering - være styrende for dataindsamlingen. På spørgsmålet om, hvordan gruppen kunne planlægge og strukturere en interviewundersøgelse, svarer en 3. års studerende:

“Fordi vi havde en teori, som vi brugte til interviewene. Vi havde valgt en hovedteori - vi skrev om værdibaseret ledelse - og det var faktisk ud fra den, vi strukturerede vores interviews. Så det havde egentligt ikke så meget med problemformuleringen at gøre.” HA 3. år.

Et af problemerne i tolkningen af mange af de studerendes udsagn vedrørende problemformuleringen er, at mange studerende fortsat ikke er ret afklaret om, hvor “problemformuleringen slutter” og “opgaven begynder”. Ovenstående citat illustrerer således, at problemformuleringen af denne respondent ikke opfattes som en teoretisk og begrebsmæssig afklaret fremlæggelse af, hvad det er for et problem, der skal behandles, og på grundlag af hvilken man rationelt kan diskutere og beslutte, hvilke undersøgelsesmetoder og fremgangsmåder, der vil være adækvate i forhold til problemets - ellers spørgsmålets - karakter. Mange synes fortsat implicit at opfatte problemformuleringen som et emnevalg, og at betragte problemformuleringen som (foreløbigt) færdig, når emnet inden for den obligatoriske tidsfrist er indleveret:

“.. men jeg tror, at problemet for manges vedkommende ligger i, at vi har en deadline for problemformuleringen. At den skal partou ligge der den dag. Og mange har faktisk ikke sat sig ind i deres teori. Det gør de først bagefter, og derfor sker de justeringer. Havde vi ikke den deadline, så havde den problemformulering måske ligget der klokkeklart - næsten - når vi gik i gang” HA 3. år.

Uklarheden om, hvad en problemformulering er, og hvad den skal indeholde, er heller ikke afgrænset til at gøre sig gældende blandt de studerende. Ifølge nogle respondenter er det også meget forskellige signaler de får fra vejlederne om, hvad en problemformulering skal indeholde:

“Der er en forskel på hvad de [vejlederne] går op i .. der er nogle, der gerne vil have store problemformuleringer - næsten afhandlinger - og [nogle vil have] specifikke spørgsmål. Der er stor forskel på det” HA 3. år.

For de grupper, der bygger opgaven snævert op på en model eller teori, udgør emne- og model- / teorivalget i forening det struktureringsredskab, der styrer og koordinere det videre arbejde, og som skaber den reducerede opgaveusikkerhed, der er nødvendig, for at gruppen kan etablere en velfungerende, koordineret arbejdsdeling og uddelegering.

For den anden opgavetype, som ikke umiddelbart bygges op på grundlag af en enkelt model eller teori, har det derimod været nødvendigt at foretage meget grundige diskussioner af problem-

formuleringen, enten - som det illustreres i det indledende citat fra 3. års HA'ere om problemformulering - ved at få problemformuleringen gennemdiskuteret lige fra starten, eller at der i løbet af processen opstår problemerne, så man bliver nødt til at vende tilbage og konkretisere sin problemformulering:

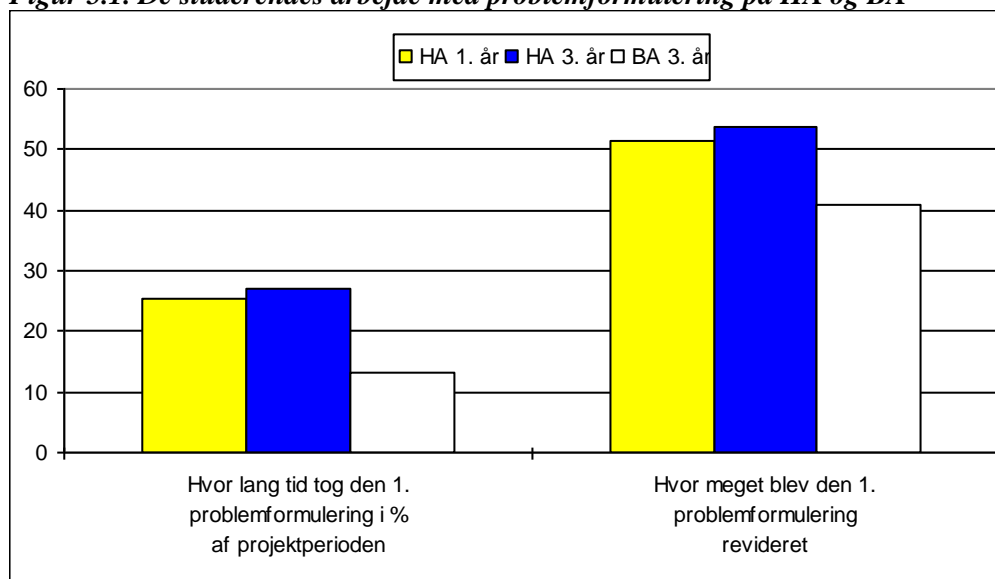
“Lige med hensyn til denne her opgave, der har vores problemformulering været det, der tog aller længst tid. Vi boksede rundt med den. Så lige pludselig kunne vi gå den vej, og den vej, og den vej, og hvad var det egentlig vi ville. Og den pustede sig op og blev større og større, og vi diskuterede frem og tilbage...” og lidt senere (samme respondent): “Vi famlede fordi vi startede med at opstille nogle teser, og så blev vi snot forvirrede, og så tog det altså, jeg ved ikke hvor mange gruppemøder, at finde ud af, jamen hvad var det konkret, vi ville med det der. Fordi det blev ved med at blive mærkeligere .. det var det der gjorde det farligt, fordi den skal jo være virkelig skarp. Det nytter ikke noget, det bare er en flyvsk tanke, vel.” HA 3. år.

Uden en etableret, samlende model eller teori, bliver opgaveusikkerheden naturligvis større, og det forhold betyder, at selve problemformuleringen er det helt centrale redskab at tilrettelægge for arbejdsdelingen i og koordinationen af gruppearbejdet. Uden en klar problemformulering ender arbejdet hurtigt i “forvirring” og i en situation, hvor man arbejder i hver sin retning, så det hele bliver “mærkeligere og mærkeligere”.

## **Sammenfatning af de studerendes arbejde med problemformulering på HA og BA**

Som det fremgår af nedenstående figur, viser spørgeskemaundersøgelsen også, at HA'erne i gennemsnit anvender langt mere (relativ) tid på problemformuleringen end BA'erne på 3. år. På BA 1. år er det kun meget få, der på undersøgelsestidspunktet har arbejdet ud fra en problemformulering, de selv har opstillet, hvorfor antallet af svar omkring problemformuleringen fra denne delpopulation er så lavt (2 respondenter), at det er valgt at se bort fra disse.

**Figur 5.1. De studerendes arbejde med problemformulering på HA og BA**



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerner repræsenterer gennemsnitsværdierne

Ligeledes ses det, at BA'erne på 3. år i lidt mindre omfang end HA'erne ændrer problemformuleringen undervejs. Datamaterialet - såvel de verbale udsagn som spørgeskemaundersøgelsen - giver således en fornemmelse af, at BA'erne på 3. år i noget højere grad "skriver projekter", som er mere opdelt i relativt løst sammenhængende dele (Jf. (løst citeret): "hvis det er firmaer, skal man komme ind på 3 grundlæggende ting: organisation, økonomi og noget, man synes, er spændende"), hvilket også kan bære igennem, hvis f.eks. BA-projekterne er mere beskrivende end egentligt analyserende og problemløsende i deres sigte. I den udstrækning, det er tilfældet, at BA-projekterne ofte en mere beskrivende end analyserende og problemløsende, kan dette forklares ved, at det typisk er i de BA-studerendes suppleringsfag, og ikke i nær samme udstrækning i deres sproglige hovedfag, at der er projekter. Endvidere er BA'ernes bachelor projekt typisk af klart mindre omfang end HA'ernes hovedopgave. Det vil derfor ikke være unaturligt, hvis der er knapt så meget faglig tyngde i form af analyse og problemløsning i BA-projekterne, som der er i HA-projekterne.

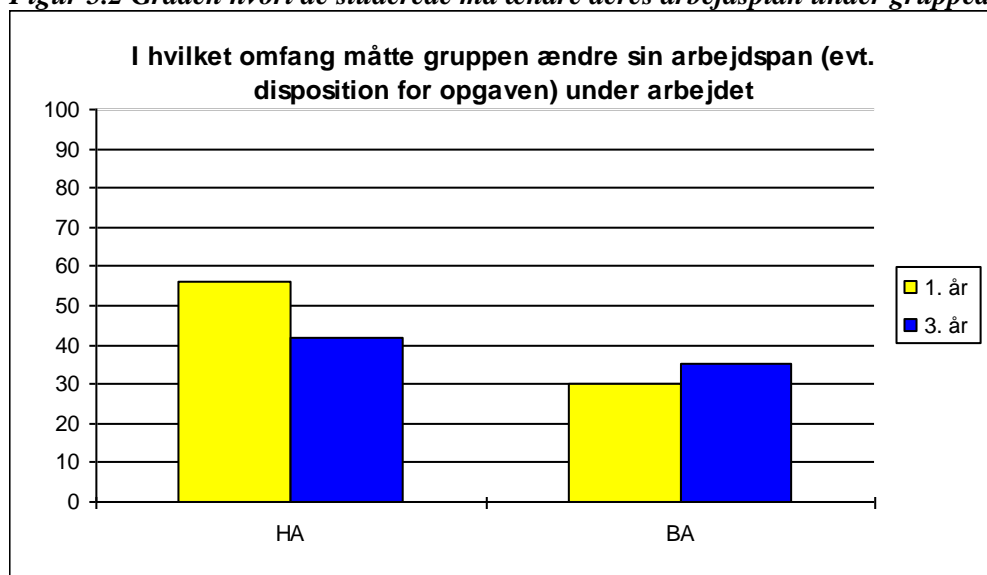
På BA er der på 1. år en klar opfattelse af, at den første problemformulering i et projekt er til for at styre processen. Man er således helt bevidst om, at problemformuleringen efterhånden vil udvikle sig i takt med, at projektet skrider frem, og langt de fleste er forberedt på, at den endelige problemformulering, som kommer til at stå i rapporten, vil være meget anderledes end den, man er startet med. På 3. år synes fokus at være flyttet fra processen til den færdige rapport. Således nævner flere, at problemformuleringen skal være en slags disposition eller verbal fortegnelse af indholdet i den endelige rapport. Problemformuleringen bliver på den måde mindre et middel til at "styre" en undersøgelsesproces, mens den i højere grad bliver et middel til at styre og koordinere selve rapport-skrivningen. Problemformuleringen skifter dermed karakter fra at være procesorienteret til at være produktorienteret på BA-studiet. Den sidst citerede 3.års studerendes udsagn om, at man skriver sin problemformulering ud fra "en idé om, at svaret vil gå i den og den retning", sætter måske sagen noget "på spidsen", men illustrerer måske alligevel meget godt en tendens til, at processen på 3. år i nogle tilfælde næsten er vendt på hovedet: Man leder i starten af projektet ikke efter problemer eller spørgsmål, man skal undersøge, man leder efter konklusioner, som man kan bygge en opgave (og en problemformulering) op til at nå frem til..

Mellem HA 1. år og HA 3. år er der ikke umiddelbart de store forskelle i svarmønstret omkring arbejdet med problemformuleringen. Det skal dog bemærkes, at én af respondenterne på HA 1. år har angivet, at der er brugt 100% af tiden, før den første problemformulering lå klar. Dvs. i dette tilfælde er opgaven simpelthen skrevet uden der forelå en problemformulering. Trækkes denne respondent ud sammen med en anden 1. års respondent, der har angivet, at 0% af tiden er brugt til den 1. problemformulering, er resultatet, at de 1. års studerende i gennemsnit "kun" har brugt ca. 17% af tiden til at etablere den 1. problemformulering, mens de 3. års studerende i gennemsnit har anvendt godt 25%. af tiden hertil.

Desuden skal det skal tages i betragtning, at der er stor forskel på omfanget af de to projekter, der ligger til grund for besvarelsene. Således har 1. års HA'erne i gennemsnit brugt 84 timer på deres seneste gruppearbejde (EØM-projektet), mens 3. års HA'erne i gennemsnit rapporterer et tidsforbrug på 205 timer til det seneste gruppearbejde (hovedopgaven). Der er således brugt 2,5 gange så meget tid på 3. års projektet som på EØM-projektet på 1. år, og idet der gennemsnitligt er brugt en større andel af tiden på problemformuleringen i det store projekt, synes konklusionen klart at understøtte det billede, interviewudsagnene også alt i alt giver, at HA'erne gennem studiet i stigende grad bliver bevidst om værdien af at udarbejde en grundig problemformulering - eller teoretisk/modelmæssigt begrundet projektoplæg - som grundlag for det videre gruppearbejde.

Umiddelbart afspejles værdien af det grundigere arbejde med problemformuleringen ikke i de studerendes angivelse af, i hvilken grad problemformuleringen er blevet ændret undervejs. De 3. års studerende på HA ændrer tilsyneladende i mindst lige så høj grad deres problemformulering under projektet, som de 1. års studerende. Imidlertid synes dette i højere grad at afspejle det forhold, at problemformuleringen justeres og udbygges i takt med, at processen skrider frem, og at man opnår et bedre indblik i det problemfelt, man arbejder med. Ser man derimod på, i hvilken grad det har været nødvendigt at ændre arbejdsplanen (evt. disposition for opgaven) under forløbet, så er der en tendens til, at HA'erne på 3. år bedre kan fastholde arbejdsplanen, mens 1. års HA'erne er dem, der i størst udstrækning må ændre det planlagte forløb (jf. figur 5.2 nedenfor). Igen ses, at BA'ernes arbejdsplan på 3. år er en lille smule mere stabil i forhold til HA'ernes, hvilket muligvis kan forklares ved, at BA'erne i lidt højere grad reducerer opgaveusikkerheden ved allerede fra starten at etablere et rimeligt klart billede af, hvad opgaven skal indeholde, og ved oftere at arbejde med opgavetyper, hvor arbejdet i mindre grad påvirkes af uforudsete resultater, der kommer fra de undersøgelser, der foretages igennem projektet.

**Figur 5.2 Graden hvori de studerede må ændre deres arbejdsplan under gruppearbejdsforløbet**



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

For så vidt angår de 1. års studerende på BA skal man være opmærksom på, at det kun er forholdsvis begrænsede og veldefinerede opgaver, de på undersøgelsestidspunktet har afsluttet som gruppearbejde. Det er hvorfor ikke overraskende, at denne delpopulation kun i begrænset omfang har måtte ændre arbejdsplan under forløbet.

## 2.6 Vejledning

### Vejledning på 1. år

Erfaringen med vejledning er naturligvis meget begrænset blandt de 1. års studerende på BA. Gruppearbejderne frem til kommunikationsprojektet har stort set foregået uden nogen vejledning, mens der skal tilbydes en vis - om end begrænset - mængde vejledning i kommunikationsprojektet.

Enkelte respondenter er dog ikke engang på undersøgelsestidspunktet, hvor man er fire uger inde i forløbet, klar over, at de har krav på vejledning:

“Vi har slet ikke noget [vejledning]” BA 1. år.

Andre tilbydes vejledning, men har tilsyneladende svært ved at finde ud af, hvordan de skal bruge den:

“Altså, vores lærer har sagt, at vi bare kan komme op og snakke med hende, men hun er aldrig på sit kontor, og så skal vi ligge og ringe til hende” BA 1. år.

Ligesom nogle lærere tilsyneladende hovedsageligt lægger vejledningen i undervisningstimerne:

“Jo, altså undervisningstimer, men vi har ikke haft noget individuelt. Vi har afleveret vores foreløbige problemformulering. .. Vi prøvede .. at få kontakt med en lærer, fordi vi har haft lidt problemer, men vi har kun haft en time [i klassen - ikke gruppen alene]” BA 1. år.

Andre igen får noget vejledning, men de synes ikke rigtig, at de får noget ud af den:

“Vi har da snakket med ham kort, men der var det bare: “Hvad har I valgt for emne, og hvad er jeres foreløbige problemformulering. Jeg vil ikke rigtig kalde det vejledning.” BA 1. år.

Andre er dog både blevet tilbudt og har haft møder med deres vejleder, som har været rimeligt tilfredsstillende for de studerende:

“Vi har haft et møde, hvor hun kiggede på vores problemformulering, og vi fortalte hende, hvordan vi havde tænkt os at gribe projektet an. Det synes jeg var godt, at hun ligesom kunne give os nogle retningslinjer og fortælle os, om vi var helt på afveje, eller om vi var på den rigtige side. Så synes jeg bare, vi skulle have haft en time mere, hvor vi kunne følge op på det. Men det får vi ikke. Det synes jeg er ærgerligt.” BA 1. år.

og

“..Vi har haft to vejledningstimer med vores lærer. Men først, det var allerede i februar, vi skulle aflevere en lille seddel til hende om, hvad vi ville skrive om, hvilken virksomhed. Og så startede det for en måned siden. Det var i hvert fald i marts måned, der havde vi 1. vejledningstime, hvor vi så havde afleveret .. den der lille seddel om virksomheden, hvor vi så arbejdede os frem til, at det skulle være den interne kommunikation, og så har vi haft en i fredags, hvor vi havde lavet dispositionen, og den havde vi så også sendt til hende i forvejen, som vi så gennemgik sammen med hende, så hun lige kunne forklare os lidt om det” BA 1. år.

Generelt kan man sige om BA 1. år, at det er en ret begrænset støtte, projektgrupperne får fra lærerne. Den vejledning og støtte, de studerende får, synes endvidere at være meget bestemt af læreren, idet de studerende tilsyneladende ikke selv tager initiativ til at få vejledning, eller selv rejser de spørgsmål overfor læreren, som de føler, de har behov for at blive vejledt i.

På HA har de 1. års studerende, der på undersøgelsestidspunktet netop have afsluttet deres 1. eksamensmedtællende projekt, lidt mere erfaring med vejledning. Imidlertid er der også på HA stor forskel på, hvor meget vejledning man har modtaget, og hvor stort udbytte, man føler, man har fået af vejledningen.

Nogle har stor set valgt at skrive opgaven uden nogen videre brug af vejlederen, fordi de ikke har følt, at de har haft behov for det:



“Det er ikke fordi, vi ikke har fået noget, vi kunne sagtens få noget .. vi havde en snak med ham om, hvad vi skulle skrive om. For vi vidste godt, hvad vi skulle skrive om, så skrev vi bare problemformuleringen selv, så det var ikke fordi, han ikke vidste noget. .. [man kunne] også komme til ham, det var ikke fordi han ikke havde tid eller lyst til rådighed, ikke noget man kan brokke sig over i hvert fald. Hvis man ikke vil have vejledning, så er det ens egen skyld. Det har ikke noget med læreren at gøre.” HA 1. år

Andre fravælger i det store og hele vejledning fordi de føler, at vejlederen ikke bringer gruppen videre:

“Vi brugte ikke vores vejleder, stort set. Vi besøgte hende, men altså hun sad bare, og hun kom ikke med nogen inspiration til opgaven.” HA 1. år.

Gruppen har måske heller ikke været særligt interesseret i - eller åbne overfor - kritik og inspiration:

“Jeg vil sige .. vi ville jo helst have det på vores egen måde, så hvis hun havde lavet for meget om på det, vi havde forestillet os at skrive, så var vi nok blevet rimelig irriterede” HA 1. år

Andre grupper følte nærmest, at den vejledning, de havde fået, havde været vildledende. En gruppe har oplevet, at vejlederen efter deres opfattelse havde “sagt god” for deres 1. problemformulering, som siden viste sig ikke at indeholde et problem:

“..vores problemformulering var ikke i orden til at starte med, og det fandt vi så selv ud af, efter at vejlederen havde sagt god for den, fordi han overhovedet ikke havde sat sig ind i den. Så kommer vi så og spørger bagefter, om der overhovedet var noget problem i det der, og så gik han det igennem, og så siger han “nej, det er der altså ikke, I må finde noget nyt. Det kunne vi ikke rigtig bruge til noget som helst. Det var sådan lidt dårligt” HA 1. år.

En anden gruppe følte, at vejlederen havde “sagt god” for opgaven, men havde så til eksamen fremdraget nogle mangler, som han ikke tidligere havde peget på:

“Vores har indoktrineret om, hvad vejlederens rolle var, fordi han tilbød, at vi en uge inden, vi skulle aflevere, skulle aflevere et udkast til ham og så få noget feed-back på det. Og der tror jeg, at de fleste så det .. som en slags skriveproces [med] tilbagemeldinger om, hvad der nok bør ændres. Men da vi så mødtes med ham efter det, var det bare “vi var på rette vej, og spændende og jo, jo”. Så var han videre.. Så var det for sent til eksamen, .. hvor han havde sagt til de fleste grupper og også vores, at det og det og det skulle der have været [mere] om. Der følte man lidt: “Jamen vi troede, at du var der for at hjælpe dengang..” HA 1. år.

Vejledningen kan også lide skade ved, at den kommer på et “forkert tidspunkt” i processen:

“Vi havde .. vores første møde med vejlederen, det var to en halv uge før det skulle afleveres. Det var lidt for tidligt, altså vi havde fundet en masse materiale .. vi havde så skrevet løs på det hele, men ikke sådan noget struktureret, så vejlederen overhovedet kunne få overblik over situationen, og så havde vi et ekstra møde fire dage før, vi skulle aflevere. Det er for sent. Vi havde ikke nogen gavn af den eventuelle vejledning. Men det er vores egen koordinering” HA 1. år.

Ellers er det typisk i forbindelse med problemformuleringen, at HA'erne på første år får vejledning, og det er også i den fase, at de typisk føler, at der er behov herfor. På spørgsmålet om, hvad de havde brugt vejledningen til, svarede en HA 1. års studerende således:

“Til at få hjælp til de ting, vi ikke kunne finde ud af. For det første kunne vi ikke finde ud af at skrive en problemformulering. Vi var simpelthen ikke i stand til det ... og så satte vores lærer sig ned og fortalte, hvad man kunne gøre, og hvad man kunne sige, og så gik lyset op for os, og vi skrev en masse, så på den måde kom vi i gang..” HA 1. år.

Ligeledes udtrykker andre, at det netop er i projektets indledende fase, at der er behov for vejledning:

“Det er nok i starten [behovet for vejledning er størst], så man kommer godt i gang. For hvis du kommer dårligt fra start .. hvis man først har fået en god problemformulering og et godt emne, hvor der er noget at skive om .. “ HA 1. år

Enkelte andre har valgt primært at bruge vejlederen til at hjælpe med helt specifikke opgaver, især fordi de ikke har følt, at de havde problemer med problemformuleringen:

“Vi havde ikke problemer med problemformuleringen .. men der var mere sådan nogle statistiske steder, hvor vi kunne søge, vi fik hjælp til” HA 1. år

En enkelt gruppe fik særligt behov for vejlederen, da de pludselig ikke kunne komme i kontakt med et af gruppemedlemmerne, der også til sidst kom med en tom diskette i stedet for det afsnit, hun skulle have skrevet. I dette tilfælde hjalp vejlederen i første omgang med at prøve at få kontakt til vedkommede, og senere med at gruppen kunne få udsat afleveringsfristen som følge af det pludseligt opståede problem.

Generelt synes udbyttet af vejledningen at have været størst for de grupper, der selv fik lov til at bestemme, hvornår de havde brug for vejledning, og så havde mulighed for at henvende sig til læreren:

“..det er jo meget med, at man selv kommer, det var der i hvert fald lagt op til fra vores vejleder, det var os selv, der skulle komme og lægge op til det, vi skulle diskutere og have hjælp til, og det synes jeg var en god indstilling. Vi havde kontakt med ham en del over telefonen.” HA 1. år

hvorimod de vejledningssituationer, hvor det mere eller mindre er læreren, der bestemmer tidspunktet for vejledningen, ofte giver et mere begrænset udbytte (jf citater ovenfor). Det er derfor ofte uheldigt for de studerendes proces, hvis læreren ikke er til at få fat i, når behovet er tilstede:

“..vi havde på et tidspunkt et problem, hvor vi skulle have fat i vores vejleder. Problemet var så, at han var på skiferie på det tidspunkt. Så der var vi nødt til selv at redde det ud, og det gjorde vi da så også” HA 1. år.

### **Vejledning på 3. år**

De 3. års studerende på BA giver udtryk for, at det egentligt først er i forbindelse med bachelorprojektet, at de har fået en seriøs vejledning:

“..altså den sidste vejleder, vi har haft, har sådan set været den bedste. Ellers så har de ikke været der. Så skulle man have fat i dem her og der og alle vegne; og ellers så var det et eller andet, som lige blev vappet af rimeligt hurtigt, når man endelig var sammen med dem. De skulle skynde sig videre til de næste grupper, eller de skulle noget andet. Den bedste vejledning har vi faktisk fået her på det sidste. Hun har virkelig sat sig ind i vores problemer og prøvet at give os nogle fif, som vi virkelig kunne bruge til noget” BA 3. år.

Især synes vanskelighederne med at kunne få kontakt med vejlederen at have være nogle af de væsentligste problemer på de tidligere studieår:

“Det var sådan nogle fag som erhvervsøkonomi og samfundsøkonomi og .. kommunikation. Men den vejleder kunne man aldrig få fat på, fordi lærerne arbejder også, og det samme med de andre. Også fordi det er jo tit nogen, der har erhvervsarbejde og kan være svære at få fat på, og så skal man aftale det i flere uger i forvejen, og så kan de aflyse, og hvem ved hvad, ik’. Så det synes jeg ikke har været godt, hvor sproglærerne, fornemmer jeg, tit er mere knyttet til [Handelshøjskolen]”. BA 3. år.

Men problemet i de tidligere gruppearbejder er også, at de studerende et langt stykke hen ad vejen oplever et manglende engagement fra vejledernes side:

“.. for os har hver gang jo været vigtig, og sådan har det ikke været for vejlederne. Tvært imod, de har været svære at få fat i, de har ikke haft tid, de har ikke gidet, de har givet vildledende og forkerte oplysninger. Det har virkelig været dårligt.” BA 3. år

og

“Jeg synes de økonomiske var mere [uengagerede]. Men nu er vi også sproglige, og det er det, vi er bedst til. Og specielt i erhvervsøkonomi kan det måske godt være lidt svært, fordi der snakker vi jo meget af tiden sådan forbi .. hinanden .. jeg synes ikke, at det var speciel god vejledning. Jeg synes tit, at når man havde været til de der, så sad man bare, jeg synes ikke rigtigt, at man var kommet så meget videre” BA 3. år.

og de studerende føler sig tit overladt helt til sig selv, og helt uden den vejledning, der har været nødvendig:

“.. mig og Anders, vi lavede et kommunikationsprojekt på 1. år, som vi dumpede, hvilket er meget usædvanligt... Vi valgte så at skrive noget meget teoretisk projekt, men vi fik overhovedet ikke vejledning i metode om, hvordan vi skulle gribe det her an, og det var så også grunden til, at vi dumpede. .. Det var den totale mangel på [idé] om, hvordan vi skulle gribe det, vi læste, an. Det gjorde, at vi prøvede os frem med nogle modeller, som ikke holdt stik.” BA 3. år.

Selv om BA’erne på 3. år er klart mere tilfredse med vejledningen i bachelorprojektet end den vejledning, de tidligere på studiet har fået, så er der fortsat stor uenighed om - eller forskel på - hvor i processen de studerende oplever det største behov for vejledning. På spørgsmålet om, hvor i processen de studerende føler størst behov for vejledning, går svarene fra:

“I starten” .. “fordi man skal lige finde ud af, om man er på rette spor. Det nytter ikke noget, at man laver projektet og så går til læreren, og læreren så siger “nej, det der, det er ikke nok” eller “I er på vej hen på et sidespor”.” BA 3. år.

til

“Jeg synes ikke så meget i starten, men også halvvejs igennem og så mod slutningen” BA 3. år

Især synes flere BA’ere at efterspørge mere vejledning i løbet af processen og når konklusionen skal skrives, hvilket måske skyldes, at mange oplever, at de primært får tilbudt vejledning i startfasen, hvorefter de mere eller mindre er overladt til sig selv:

“En ting er, at man mange gange får, hvad man skal have med hjælp til problemformuleringen, fordi den må ikke være for bred, så man ikke kan gabe over den. Men efter den proces, så er det lige som om, at man er overladt til sig selv i meget stort omfang. Og der synes jeg godt, at man kunne få lidt mere vejledning i f.eks. metode og sådan noget med konklusionen..” BA 3. år.

I et af interviewene blev der især fokuseret på metode som et område, nogle følte, burde opprioriteres i forbindelse med vejledningen:

“Det eneste, vi sådan har fåret at vide, det er: “Har I prøvet det og det og det”, og det er sådan lidt, at man skal få fat i alle de oplysninger man kan på nettet og i bøger, og det kan enhver jo gøre. Så jeg savner også noget metodelære om informationssøgning, og ikke kun hvordan man finder information, men også hvad er det egentlig man skal have fat på, fordi af de 100% vi har læst, er det måske 30%, vi har brugt” BA 3. år

Problemet for den pågældende studerende synes dog i lige så høj grad at knytte sig til problemformuleringen, fordi respondenterne tilsyneladende ikke har haft en problemformulering, der har været så operationel, at man på baggrund heraf har kunnet definere data- og informationsbehovet for det videre arbejde på en særlig præcis måde.

Heller ikke spørgsmålet om metodevejledning er der enighed om. En af respondenterne i interviewet vender sig således mod idéen om, at der skal være mere metodevejledning:

“..jeg synes ikke, vejledningstiderne, når man sidder midt i sin opgave, ..skal ikke gå på metode. Det skal man have lært inden man går i gang med at skrive sin opgave.” BA 3. år.

BA'erne har således et noget differentieret syn på, hvad vejledningen mere præcist skal bruges til, og der er også noget, der tyder på, at disse forskelle egentligt er udtryk for, at de studerende har en ret diffus og uklar opfattelse af, hvad de har behov for af vejledning, ud over at blive bekræftet i, at de “er på ret spor”, og at de ikke laver fejl, som de senere til eksamen skal stå til regnskab for. Én studerende, der først går ind for mere vejledning i metode, ændrer således nærmest opfattelse efter at ovenstående respondent har sagt, at hun ikke mener, der er behov for at bruge “dyrebar” vejledningstid på metode:

“Nej man behøver det måske én gang, sådan grundlæggende: Sådan skal en opgave se ud, og så kunne man måske lave nogle små justeringer i de forskellige fag op til de forskellige projekter og sige: “Det her projekt, det lægger op til en diskussion”, hvor “det her projekt, det er mere efter en skabelon i f.eks. erhvervsøkonomi” eller “det er sådan og sådan, det her skal gribes an”. Men der er jo ligesom - har man fundet ud af efterhånden - én måde, hvorpå man kommer gennem det, og alle projekter ser nogenlunde ens ud” BA 3. år.

Det er da heller ikke særligt meget vejledningstid, de studerende efter eget udsagn får stillet til rådighed til bachelor projektet. Nogle studerende angiver en samlet vejledningsramme på ½ time pr. studerende, mens andre mener, at de på deres linie havde 2 timers vejledning pr. mand. Imidlertid er det ikke altid den formelle ramme, der er bestemmende for, hvor meget vejledning, der så reelt bliver givet. Nogle grupper har fået den vejledning, der har været nødvendig, uden vejlederen har ført noget stramt regnskab med, hvor meget tid, der er blevet brugt, mens andre slet ikke har brugt den ramme, der har været bevilget:

“Egentlig er det begrænset, hvor meget vi har brug for det. Men det er også svært at få vejledning i vores [linie], fordi vores vejleder havde en del andre grupper, og vi skriver om hver vores virksomhed, og der er ufattelig meget at sætte sig ind i. Og vejlederen kan ikke sætte sig ind i 100%, hvad der foregår i den enkelte opgave med den enkelte virksomhed. Og der er mange ting, man ikke kan spørge sin vejleder om, fordi han kan bare ikke svare på det, og det er egentlig kun det rent teoretiske med, “hvilken model skal vi bruge her?”, og “Har du noget forslag til noget andet teori, vi skal have med her?” Det er det, de kan svare på. Så egentlig har det i et langt stykke ad vejen været på egen hånd” BA 3. år

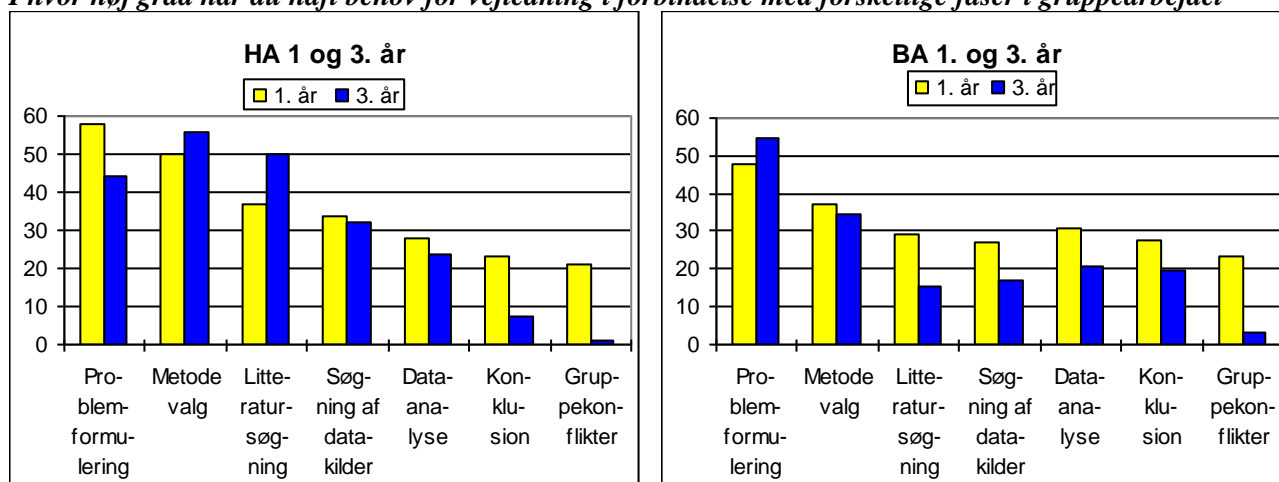
På HA 3. år er der en mere klar opfattelse af, at der i hvert fald er behov for vejledning i starten af et projektforsøg:

“jeg synes, at det er i starten. Altså, det er, når man får skrevet sin problemformulering, der er det o.k. at have en mand ved siden af, der ligesom kan guide dig i den rigtige retning, og så er det helt klart til sådan noget som valg af metode og der omkring, og så, når man ligesom kommer i gang, så er det meget godt .. at spørge en gang imellem og sige, “bevæger det her sig i den rigtige retning”, og “synes du det her, det er fornuftigt osv.. Men så når man laver analyser på tingene og sådan noget, det synes jeg ikke rager ham en pind altså, og heller ikke konklusionen egentlig. Det er jo det, man skal sidde og hygge sig med til den mundtlige eksamen.” HA 3. år

Det er også karakteristisk, at HA’erne på 3. år ikke mener, at vejlederen bør spille nogen rolle omkring konklusionen, hvilket klart fremgår af spørgeskemaundersøgelsen.

**Figur 6.1**

**I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forbindelse med forskellige faser i gruppearbejdet**



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

Generelt kan man sige, at HA’erne især på 3. år udtrykker et større behov for vejledning end BA’erne, og at HA’erne i nævnte rækkefølge lægger vægt på, at der er vejledning i forbindelse med metodevalg, litteratursøgning og problemformulering, mens BA udtrykker allermest behov for vejledning ved problemformuleringen. Dernæst - men i væsentligt mindre grad - udtrykker BA’erne på 3. år behov for vejledning i metodevalg. BA’erne på 3. år efterspørger desuden i noget højere grad end HA’erne på 3. år vejledning i forbindelse med udarbejdelse af konklusion.

Der synes således at være en tendens til, at HA’erne på 3. år i noget højere grad efterspørger vejledning omkring de faglige aspekter i projektet (metodevalg og litteratur), mens BA’erne i lidt højere grad efterspørger vejledning i forbindelse med det mere “opgavetekniske”, nemlig problemformulering / emnevalg, metode og konklusion.

HA’erne på 3. år er dog ligesom BA’erne generelt mindre tilfredse med den vejledning, de har fået gennem studiet. Nogle HA’ere har endda også været utilfredse med den vejledning - eller snarere mangel på vejledning de fik i hovedopgaven.

“.. vi havde kontakt med vores vejleder 1-2 gange, that’s it og det var fordi at han - jamen han var bare utrolig fraværende, de sidste 14 dage var han i USA eller sådan noget, og det er sgu ikke særlig heldigt. Han var faktisk rimelig latterlig, når det kom til stykket. Vi fik slet ikke brugt ham. Altså vi viste ham problemformuleringen og den vidste vi jo selv at den var i orden....og så sagde vi jamen vi har tænkt os at gøre sådan, sådan og sådan, og så sagde han fint. Og så så vi ham næste gang til eksamen. .. Han var simpelthen ikke til at få fat i.” HA 3. år

Den utilfredshed, der udtrykkes i forbindelse med vejledningen i hovedopgaven, går dog typisk ikke på kvaliteten af vejlederens faglige input men på, at det havde været meget vanskeligt at komme i kontakt med vejlederen:

“.. ham vi havde på bachelorprojektet, ham kom vi lidt skævt ind på i starten. Men det var fordi .. han var lidt ophængt med sit arbejde. Men ved nærmere bekendtskab, og netop det spil, som man får opbygget, jamen da endte vi da som gode venner.” HA 3. år.

og:

“Ja, bortset fra at vores vejleder var en ganske travl herre, så han til tider var væk i 10 dage, og så kunne vi ikke få fat på ham. Men når han så var der, så var han genial. Det var under al kritik, at vi i de første 3 uger ikke kunne få fat i ham.” HA 3. år.

I tilbageblik har hovedparten af HA'erne en eller flere negative oplevelser med vejledere på studiet:

“Det har selvfølgelig været lidt med forskel, men generelt synes jeg, det har været rimelig dårlig vejledning. Der er selvfølgelig nogle vejledere, som går enormt meget op i det, og så er der andre, der ikke går op i det.” HA 3. år.

De studerendes negative oplevelser hænger ofte sammen med, at de har fundet vejledernes engagement for dårligt:

“..og så har jeg oplevet vejledere, som altså - de er slet ikke engagerede overhovedet. De har ikke engang set på det, du har sendt. De aner ikke hvem du er, og de stiller de der spørgsmål, de kunne stille til hvem som helst: “Jamen hvor er I nået til nu, og hvad regner I med at bruge af teori. Altså lige som om han ved det. Men han aner det ikke, vel, og sådan en vejleder kan du bare ikke bruge til noget. Altså, så er det jo bare spild af tid, de to timer, det tager dig, at tage frem og tilbage, og der kunne du have siddet og skrevet” HA 3. år.

Nogle studerende taler endda direkte om “levebrødsvejledere”, og andre fremfører, at Handelshøjskolen burde være mere kritisk ved ansættelsen af vejledere:

“Det er et problem fra skolens side, at de er alt for lidt kritiske til at vælge vejledere. Der er så mange, som overhovedet ikke har interesse for vores arbejde, men som faktisk kun gør det, fordi de får nogle papirer, og det ser lidt tjekket ud eller et eller andet.” HA 3. år.

På 3. år synes de HA studerende at være mere bevidste om, at de selv har et medansvar for at få den vejledning, som de har behov for. Således udtrykker nogle respondenter, at vejlederne tidligere har været for tilbøjelige til at sætte rammerne for vejledningen, mens de på bachelor projektet selv har defineret den rolle, de har ønsket, vejlederen skulle have:

“Jeg tro også det handler lidt om at sådan og sådan skal en vejledertime forløbe, og det er lidt synd, for hver gruppe har jo forskellige behov. Til hovedopgaven fortalte vi vores vejleder, hvad vi havde behov for” HA 3. år

En anden respondent udtrykker, at man især på starten af studiet er meget ukritisk overfor det, vejlederen siger, hvoraf det vel modsætningsvist kan sluttes, at respondenterne op gennem studiet har fået en mere selvstændig og kritisk tilgang til det, vejlederen kommer med:

“..på 1. år skal man være lidt forsigtig. Altså man tager jo slet ikke kritisk stilling til, hvad de siger, vel. Og dér er det måske ikke så fedt at have en, der er meget diktatorisk, fordi så tager man jo slet ikke stilling til noget. Så løber man bare af sted som et andet føl” HA 3. år.

De 3. års studerende mener da også, direkte adspurgt, at de op gennem studiet bliver bedre til at bruge vejlederne. På spørgsmålet om der har været en udvikling i den måde, de studerende bruger vejlederen på op gennem studiet, svarer en respondent således:

“For vores vedkommende har der i hvert fald helt klart... Dér bliver man skarpere til at bruge ham, og [vi] vidste hvornår vi havde behov for ham og hvornår vi ikke gad snakke med ham... Men det skulle det også helst, ikk’, i og med man bliver bedre til at skrive projekt, så bliver man også bedre til at bruge ham.” HA 3. år.

Et andet aspekt er, at flere 3. års HA’ere har et bevidst “eksamenstaktisk spil” med deres vejleder, hvor de bevidst søger at opbygge så godt et forhold som muligt til vejlederen, og at inddrage vejlederen så meget som muligt i projektet, sådan at vejlederen i videst mulig udstrækning føler at være en del af projektet. Dette skulle ifølge nogle studerende kunne have en positiv indflydelse på eksamen og på den endelige karakter:

“.. det er godt at have en god kontakt til sin vejleder og lige blive “gode venner” med sin vejleder; at han ligesom føler, at han også har en god finger med i projektet og få ham indkorporeret så meget som det kan lade sig gøre, fordi så når han sidder til den her eksamen, så føler han også, at det er hans eget projekt.. [når] han sidder sammen med censor og skal bedømme, og så får du en bedre karakter, hvis du har et forhold til din vejleder. Og hvis du aldrig har set ham før, så vil han også synes, at det er et eller andet mærkeligt, og så får du alt andet lige en ringere karakter.” HA 3. år.

### **Opsummering af udviklingen i brugen af vejledning**

Generelt synes vejledningen på 1. år på både HA og BA at være meget bestemt af vejlederen. I mange tilfælde er det vejlederen, der bestemmer hvornår - og af hvilken karakter - der gives vejledning. Flere studerende på de første studietrin synes endvidere også “at give op” i forhold til at få vejledning. Enten kan de ikke få fat i deres vejleder, eller de føler ikke, de får noget ud af vejledningen, fordi deres vejleder ikke “bringer dem videre”. Dette er nok ikke i alle tilfælde alene et vejlederproblem, men kan også hænge sammen med, at de studerende ikke er ordentligt forberedt inden vejledermødet, at vejledermødet er lagt på et forkert tidspunkt i forhold til de studerendes arbejdesproces, eller at de studerende ikke er åbne overfor eller “parate” til at diskutere deres projekt. Således er det nok vanskeligt at give en særlig konstruktiv feedback til en gruppe, der (løst citeret) “helst vil have det på deres egen måde, og nok ville blive rimeligt irriterede, hvis vejlederen laver for meget om på det, der allerede er skrevet”.

Endvidere føler mange især på de tidligere studietrin, at vejlederen er - og skal være - en slags “facitliste”, hvorfra man forventer at få godkendt / ikke godkendt det, man har tænkt sig at skrive i opgaven.

På de tidlige studietrin er det også primært omkring problemformuleringen, at de studerende føler behov for og får vejledning.

De 3. års studerende på BA oplever klart, at de til det afsluttende bachelorprojekt for første gang fik en seriøs og udbytterig vejledning. Derimod synes de ikke at have nogen særlig klar opfattelse af, hvilke vejledningsbehov de har. I interviewene fremhæver nogle et vejledningsbehov i forbindelse med problemformuleringen, andre nævner metodevalg, og endnu andre lægger vægt på vejledning i

projektets senere faser. I spørgsskemaundersøgelsen er det primært problemformuleringen, de BA-studerende på 3. år markerer som særligt vejledningskrævende.

Derimod lægger HA'erne på 3. år mere vægt på specifik faglig vejledning, dvs. vejledning i metodevalg og i forbindelse med litteratursøgning og anvendelse af teori. På 3. år er HA'erne også mere bevidste om, hvad de kan og vil have ud af deres vejleder, og på 3. år synes det i højere grad at være de studerende, der styrer vejledningen, i hvert fald for så vidt angår hvornår de har behov for vejledning, og hvad vejledningen skal omhandle (bortset altså fra de tilfælde, hvor vejlederen er bortrejst). Desuden opfatter de nok i højere grad vejlederen som en "sparringspartner", man kan diskutere med, end som "facitliste", der skal fortælle, hvordan man skal gøre, eller som skal godkende / ikke godkende opgaven på forhånd.

Fælles for de 3. års studerende på begge studier er, at de generelt er mindre tilfredse med de vejledere, de har haft op gennem studiet. Typisk udtrykkes der utilfredshed med, at det har været svært eller direkte umuligt at få kontakt til sin vejleder, når man har haft behov for det, eller at vejlederne har virket meget uengagerede eller ligeglade med de studerendes projekt.

## **2.7. Vurdering det foreløbige udbytte af gruppearbejde**

### **Udbytte på 1. år**

På BA har de studerende på 1. år på undersøgelsestidspunktet ikke nået at indhøste så mange erfaringer med gruppearbejde. Det er derfor heller ikke overraskende, at det er ret begrænset, hvad disse studerende kan sige om deres foreløbige udbytte af gruppearbejde.

Det, som man tilsyneladende i første omgang oplever, at man lærer gennem gruppearbejde, er knyttet til det mere procesmæssige. Man oplever, at man lærer at samarbejde, og at den evne er tæt forbundet med, at man bliver bevidst om, hvordan man selv fungerer i gruppen, og at man tager sin del af ansvaret for, at gruppen fungerer:

"Man har lært noget om sig selv. Jeg ved i hvert fald, at jeg skal til at tage mig mere sammen, fordi du har et ansvar overfor den gruppe, du er med i, og det har jeg ikke rigtig, ved at jeg fx. har en kæreste i udlandet, og ham skal jeg besøge" BA 1. år

og

"Jeg synes, jeg har fået et bedre indtryk af, hvor jeg skal arbejde med mig selv, sådan inden for gruppearbejdet. Jeg har altid foretrukket bare at arbejde for mig selv, så det har da været meget godt, sådan lige at prøve." BA 1. år

Man oplever ligeledes, at man lærer at lytte til det, de andre har at sige, og at man tager de andres mening alvorligt:

"Jeg har måske også haft lidt svært ved at lytte til andre, når man sidder helt opstemt .. så har man det lidt med at afbryde, og det synes jeg er uhørt. Jeg kan selv ikke så godt lide folk, der ikke lader andre tale ud .. så derfor .. "o.k. det hun vil sige, det er sikkert lige så vigtigt for hende, som det du vil sige, er for dig". Så må man ligesom prøve at lade de andre komme til. Det synes jeg også er svært, hvis man lige sidder med det bedste og sådan noget. Det er sådan meget med at tage hensyn. Det er utrolig svært at tage hensyn til andre, når man ikke er vant til det." BA 1. år



Desuden får man tilsyneladende ret hurtigt lært, at det er vigtigt at kunne tage en faglig diskussion og en faglig kritik af det, man selv har produceret, og at man skal kunne skelne det faglige fra det personlige:

“Jeg tror, jeg har lært at tage kritik, også når man sidder og har skrevet noget, man synes bare selv “det kan ikke blive bedre det her”, og så nogle kritiserer det, “nej, det jeg har skrevet, det er da sådan, det skal være”. Så er det, man lige skal sige “Rolig, det er jo ikke for ar være ond mod dig, det er for at få det bedste ud af det” Det synes jeg er det sværeste.” BA 1. år

På HA er det de samme ting, der bringes op, når de 1. års studerende skal specificere, hvad de foreløbigt har fået ud af gruppearbejdet på studiet. Således nævnes først og fremmest, at man mener, man er blevet bedre til at samarbejde med andre mennesker:

“..vi ved jo alle sammen, vi har jo alle sammen arbejdet før, forhåbentlig, at du bliver nødt til at gå på kompromis, du bliver nødt til at kunne samarbejde med andre mennesker, og der synes jeg gruppearbejde, jo det er godt. Jeg har også krydset af i skemaet, at jeg er blevet meget bedre til at samarbejde. Jeg vil ikke sige, jeg har været egoistisk, jeg har sikkert været meget mere egoistisk end jeg er nu. Jeg er blevet så tolerant.” HA 1. år

HA’erne er ligesom BA’erne opmærksomme på, at samarbejde bl.a. indebærer, at man er villig til at høre efter, hvad andre siger, og at man tager det de siger alvorligt:

“.. man bliver også bedre til .. alt hvad der hører med til at arbejde sammen med andre. Man bliver bedre til at høre på andre folks meninger, selv om det er noget, man er helt uenig i, og man bliver bedre til måske også at se tingene fra deres synspunkt, selvom man ikke synes, det er rigtigt ... man vænner sig til at acceptere, at det godt kan være, at de har ret, måske.” HA 1. år

Ligeledes lærer man at diskutere sagligt og forholde sig til de faglige argumenter i stedet for at stå stejlt på sine egne forhåndsopfattelser, samtidig med at man er opmærksom på, at man selv får sagt hvad man mener:

“Jeg er måske blevet bedre til at tænke objektivt. Altså hvis man prøver at .. se, hvad andre folk mener. Måske ikke bare selv.. prøver at trumfe sine egne meninger igennem. Der synes jeg, det er meget godt. Jeg tror også, jeg er blevet bedre til at sige min mening. Altså, jeg har aldrig holdt kæft med, hvad jeg mener, men jeg har fundet ud af, at det virker altså bedre, hvis du siger, hvad du mener, i stedet for at gå og være mavesur over det. Fordi hvis du ikke siger det, kan vedkommende ikke gøre noget ved det. Det synes jeg, man finder ud af, at det bliver man nødt til, og det tror jeg, er en meget god ting, når du kommer videre i et uddannelsesforløb, at du har en mening, og du vil stå ved den, og du vil gøre noget for at høre de andres mening. Det er ret vigtigt for, om man kan samarbejde.” HA 1. år

Dette - at man får sagt hvad man mener - lærer man for det første i forhold til det faglige indhold, hvor det dog ikke skal betyde, at man skal stå stejlt på sin mening, men tværtimod at man skal være parat til at diskutere sig frem til en løsning eller indgå et kompromis:

“Man lærer i hvert fald, at man skal ud med tingene, selv om det bare er en detalje, for lige pludselig, så bliver det en stor detalje, og så er det måske for sent at rette op på det. Så man lærer måske at blive mere åben over for nogle ting, og man lærer så også at indordne sig og gå meget på kompromis, som helt sikkert er en sund ting. Man kan ikke altid få sin vilje, og det har jeg i hvert fald erfaret.” HA 1. år

For det andet lærer man også relativt hurtigt, at man må sige fra overfor gruppemedlemmer, der ikke deltager på en rimelig måde i gruppearbejdet:

“Den [selvstændigheden] er måske forsvundet lidt, men omvendt vil jeg sige, hvis ikke man var det i forvejen, så er man blevet bedre til at samarbejde og også at sige fra og sige til [overfor] andre personer, altså på den måde er man blevet bedre, og det er vigtigt.” HA 1. år

En enkelt 1. års HA'er trækker dog også det faglige udbytte af gruppearbejdet frem, som en væsentlig indlæringsmæssig gevinst:

“Men også det at få noget positivt [ud af gruppearbejdet] og få nogle diskussioner, man virkelig kan få noget ud af fagligt. Det har jeg ikke prøvet før. Det der, hvor man arbejder sig op på et højere niveau end det, man egentlig startede på.” HA 1. år.

Men dette er også den eneste direkte tilkendegivelse at et fagligt udbytte af gruppearbejde, som kan findes blandt de 1. års studerende på både HA og BA.

### **Udbytte efter 3. år**

De 3. års studerende nævner også i vid udstrækning samarbejde som et væsentligt felt, man bliver bedre til gennem gruppearbejdet på uddannelsen. I den forbindelse lærer man at bøje sig for andres mening, uden man dog er parat til at acceptere hvad som helst, og man lærer at arbejde under pres:

“Blevet gode til at blive sat under pres sammen med andre og skulle agere under det. Også bare det, at engang imellem, så må man bøje sig, hvis de andre går sammen om et eller andet, så er der ikke noget at gøre ved det. Der er demokrati i sådan en gruppe. Selvfølgelig, hvis man mener, at det er fuldstændig hul i hovedet, så kan man godt stille sig på bagbenene, men man får ikke så meget ud af det, hvis de andre 4 mener noget andet.” HA 3. år

Ligeledes nævner flere respondenter, at man lærer, at det er vigtigt, at man selv får sagt sin mening, og at man deltager aktivt i gruppediskussionerne, også selv om man skulle være i mindretal:

“Noget af det som jeg personligt lærte meget af, det er, at da jeg startede herinde, så var man meget diplomatisk, og sådan lidt påpasselig med at sige sin egen mening, hvis den gik imod andre. Men senere så erfarer man så mere og mere, at det er vigtigt at man kommer med sin egen mening, fordi ellers så bliver man bare kørt hen over, og så når du sidder til eksamen, så aner du ikke hvad projektet rent faktisk går ud på. Du kan godt have læst det der står, men du forstår ikke baggrunden for det, der står. Så derfor er det meget vigtigt, at man går ind i diskussionerne hele tiden, også selv om det ikke er skide skægt, også selv om du måske har siddet i de sidste 5 diskussioner, og du er kommet med et indlæg, og de andre har ikke været enige men dig, du har ikke kommet igennem med det, men det er vigtigt at være med hele tiden.” HA 3. år

og

“Jeg tror jeg har ændret mig lidt. Jeg har måske været lidt stille til at starte med og ... det der med at holde mine meninger lidt for mig selv, hvor jeg her i slutningen af perioden er kommet mere frem og sagt: “det kan godt være du mener det, men jeg mener sådan og sådan”, så på den måde er jeg nok blevet lidt stærkere.” HA 3. år

Andre nævner omvendt, at de er blevet bedre til at høre efter andres mening, og at de har lært at være mindre dominerende i gruppearbejdet:

“Jeg har lært meget om mig selv. Jeg har lært at holde mig selv lidt i tøjlerne, hvor jeg var meget dominerende, og lidt for klog, vidste det bedst og sådan noget ik'. Der er jeg blevet lidt bedre til lige at holde lidt igen og høre efter, hvad det er der bliver sagt og sådan noget, det tror jeg egentlig, man lærer, .. fordi man lærer et par gange, at man har sgu ikke lige hørt efter og det var skide klogt det der blev sagt.” HA 3. år

Så vidt nævner de 3. års studerende altså meget de samme ting, som de 1. års studerende var inde på, omkring deres udbytte af gruppearbejdet. Men de 3. års studerende nævner desuden i noget højere grad faglige gevinster ved gruppearbejdet, end de 1. års studerende gør:

“.. men udover det synes jeg, det er kanon, fordi .. dér jeg har lært noget, det er i gruppeprojekterne. Det er ikke så meget ved at sidde og terpe” HA 3. år

og

“Man får meget ud af det med at sidde og diskuterer, og jeg synes man får mere ud af det man skriver, mange gange fordi der kommer flere synspunkter på det. Jeg har heller ikke lavet gruppearbejde inden, og var også lidt bange for det i starten.” HA 3. år

Desuden ligger det mere eksplicit i de 3. års studerendes udsagn, at samarbejdet og evnen til at nå frem til en enighed i gruppearbejdet, ikke blot er et spørgsmål om nogen er villige til at bøje sig for enighedens skyld, men at man simpelthen bliver bedre til at føre en faglig diskussion og til at nå frem til en enighed baseret på faglige argumenter:

“.. nogle gange kan man jo godt virkelig sidde og diskutere om noget, som ikke er specielt vigtigt. Der har jeg taget mig selv i, specielt når jeg har skrevet projekt, at sige, nå, ja men .. det er ikke så vigtigt så det skal ikke. - Altså, hvis det er afgørende så selvfølgelig ikke vil jeg sige så skulle man da være et skarn, hvis man bare accepterer noget, der er fuldstændig imod ens overbevisning. Så må man jo blive enige, altså hvis man sidder 1 mod 5 eller 4, så er det klart, så må man nogen gange acceptere, at det ikke kan blive som man selv vil have det. Men altså sidder man 2 og 2 og den ene siger sort og den anden siger hvidt, så er man nødt til at sige gråt, så er man nødt til at blive enige ellers er det jo ikke gruppearbejde.” HA 3. år

Denne enighed er dog ikke et spørgsmål om at lægge sammen og dividere med to, for som en anden studerende umiddelbart tilføjer til ovenstående citat, så:

“Efter et stykke tid så kan du jo også sige det, altså hvad mener du med at verden er sort, du bliver bedre til at tage debatten.” HA 3. år

Dette indebærer dog ikke, at de 3. års studerende forbliver i en “naiv” opfattelse af, at det altid er sådan, at alle har den samme interesse i arbejdet, og at alle er lige indstillet på at nå frem til et ordentligt resultat:

“Jeg har egentligt ikke selv fået noget personligt ud af at arbejde i gruppe, men jeg har fundet ud af, at andre mennesker ikke - altså fordi man selv prøver at få det til at køre, så vil der altid være nogle mennesker, sådan vil det også være når vi kommer ud i det virkelige liv. Så vi har lært at tackle nogle lidt akavede situationer. At folk er forskellige, og det ikke er alle, der har lige gode intentioner over for andre mennesker.” HA 3. år

Nogle af de 3. års studerende har desuden gjort sig sådanne erfaringer med gruppearbejde, at de kan formulere en erkendelse af, at gruppearbejde også er præget af, at gruppens medlemmer får (påtager sig, og bliver tillagt) bestemte roller, at medlemmerne opbygger forskellig status, sådan at der er nogle, hvis mening tillægges større betydning end andres, og at gruppearbejdet også handler om en form for politik, hvor forskellige interesser kan spille ind, og hvor der bliver indgået forskellige alliancer:

“..der er mennesker i en gruppe, og de får tildelt nogle roller, som er svære at bryde, med mindre man deler hele gruppen op. . Og det var jeg ikke opmærksom på før, men især når du arbejder sammen med de samme mennesker i længere tid, så ser du personen, som om han er god til det her, og i kraft af, at det er almindeligt anerkendt, at han er god til

det her, så er det svært at få resten af gruppen til at sige, at det han siger er forkert. Vi har en i gruppen, som er meget dygtig analytisk, og når han kommer med en løsning, så er det svært at sige, det er forkert, for det er ofte ret godt. Men på den anden side, hvis det er noget lort, så er det også svært at sige, at det er noget lort, fordi man har næsten lært, at det er godt. Selvfølgelig kan man sige, at alle skal være kritiske overfor det, der er blevet sagt, men sådan fungerer det bare ikke. Nogen har altså fået det stempel, at de er dygtige, og det er en kamp at skulle overvinde, ... hvis man ikke mener det samme. Og der er nogle i gruppen der vælger at støtte sig meget op af de mennesker, som har fået det stempel, at de er dygtige, og så skal du oven i købet overbevise dem samtidig. Vi har været ude for, når vi sidder og diskutere, at der så er nogen, der sidder og skifter holdning, sådan så det passer med vedkommende. Og det kan godt være lidt frustrerende. Men hvis man kan se sammenhængen i, hvorfor han gør det, så ved man også, at det er svært at ændre. Det er noget af det, jeg har lagt mærke til, at gruppeprocesserne er ikke afgjort af, at få det bedst mulige ud af det. Det er ligeså meget et politisk samarbejde, hvor man ved, at man skal være sammen, og hvordan får jeg så mest ud af den tid, man har sammen.” HA 3. år

På BA er de 3. års studerende ligeledes mere tilbøjelige til at fremhæve det faglige udbytte af projekterne:

“.. det har været under projektarbejdet, at man virkelig har lært sit stof. Det er det ikke i løbet af undervisningen, og det er først i det øjeblik, du skal sidde ned og bruge det konsekvent i skrivningen, at det sidder fast, og det har været for alle projekter.” BA 3. år

Det er i projekterne, at det teoretiske stof får “kød og blod” i mødet med den empiriske virkelighed,

“.. i gruppearbejdet får man virkelig bearbejdet stoffet, og ser på, hvordan hænger det egentlig sammen i virkeligheden. Så det ikke bare er noget, der hænger i luften med forskellige begreber hist og pist, men at der er noget mere mening” BA 3. år

og det er i projekterne, at diskussionerne med andre studerende tilføre det faglige stof en ekstra kvalitet, og hvor man kan lære at arbejde på nye måder:

“Men jeg synes til gengæld, at man får utroligt meget ud af det, f.eks. når du sidder og diskuterer. For hvis du laver det selv, så har du en måde at gøre det på, og den kan du så fortsætte med hele vejen igennem studiet. Hvor[imod] jeg arbejder ikke på samme måde, som jeg gjorde, da jeg startede, for jeg synes, jeg har lært meget af de andres synspunkter og deres måder at gribe tingene an på.” BA 3. år

Ellers nævner BA’erne også på 3. år i vid udstrækning evnen til at samarbejde, som en af de væsentlige gevinster ved gruppearbejdet. På 3. år bliver denne samarbejdsevne også uddybet til at handle om, at man lærer at være mere tolerant overfor andre:

“..det har noget at gøre med at være mere tolerant efterhånden, at man accepterer alt, folks svage og stærke sider. Der er tid til at fordybe sig i stoffet, og det er rigtig fedt. Det har jeg fået meget ud af.” BA 3. år

og at man i højere grad lærer at respektere andre mennesker og at respektere dem for det de kan, og for de kvaliteter, de kan bidrage med til gruppearbejdet:

“Jeg tror, der hvor man bliver bedre, det er ved at arbejde sammen med så mange forskellige mennesker. Så bliver man bedre til at sige “Jamen ham der, han er måske ikke den, der siger så frygtelig meget, men når der skal skrives noget, så ... Den der skal måske have lov til at ... og hende der .... Jeg tror, man lærer at kende mennesker lidt bedre.” BA 3. år

Ligeledes nævnes det som et væsentligt aspekt ved evnen til at samarbejde, at man lærer sig selv, herunder sine egne stærke og svage sider i gruppearbejde at kende, sådan at man kan arbejde med dem:

“..[man lærer også at kende] sine egne svage og stærke sider .. til projektarbejde eller en projektorganisation, som jo er meget udbredt. Så tror jeg, at det jeg har lært er, hvordan passer jeg bedst ind i den her gruppe på 2 eller 10 mennesker. Hvordan vil jeg bedst opfylde min rolle i det her projekt... Jeg vil ikke sige, jeg har lært noget fagligt af de her gruppearbejder, for jeg tror som Mette siger, at man kan få lige så meget ud af det, og lige så stor faglig viden ved at være tvunget til at lave det for sig selv og have den samme tid til det. Der tror jeg bestemt, at man kan samle mange af de samme ting op, men netop med henblik på team arbejde, tror jeg, at man har fået meget at vide om sig selv.” BA 3. år

Herunder nævnes igen, at en har lært ikke at være så dominerende:

“Jeg har lært, at jeg er rimelig dominerende, og jeg har lært at holde min kæft, når folk beder mig om det.” BA 3. år

mens en anden har lært, at gruppearbejde er en god arbejdsform for vedkommende, fordi hun føler, at hun både er istand til at bidrage med noget og samtidig at hun har et vist behov for, at nogle bakker op og “skubber lidt på”, for at arbejdet kan komme videre:

“Jeg kan nok mærke, at jeg kan nogle ting, men jeg kan godt trænge til en hjælpende hånd en gang imellem, lige for at blive skubbet lidt videre. Arbejdsmæssigt har jeg fundet ud af, at jeg fungerer meget fint i en gruppe.” BA 3. år

Der ud over skal det da også med, at der blandt de 3. års studerende på både BA og HA er enkelte, der ikke mener, at de har fået noget videre ud af gruppearbejdet. På BA fremhæver en “skeptiker”, at samarbejdet på et studie foregår under helt andre betingelser end ude i erhvervslivet, hvorfor man ikke kan overføre sine erfaringer fra uddannelsen til arbejdet:

“Jeg synes ikke, jeg har lært specielt meget. Jeg ved godt, at HHKs politik er, at man skal lære at samarbejde, man skal lære at gå på kompromis. Jeg synes ikke, jeg er blevet bedre til gruppearbejde i løbet af de her år. Jeg har det stadig sådan, at jeg undgår det for enhver pris, og jeg synes egentlig også, at det bedste resultat, jeg har opnået på et projekt, det var, da jeg søgte dispensation og skrev alene .. jeg er ikke blevet tilhænger af gruppearbejde på de tre år, og jeg synes stadigvæk, at når man sætter sig ned i en gruppe på studiet, så går man ind i det med mange forskellige forudsætninger. Det er mange forskellige ting, man gerne vil, og når man først kommer ud i et job og er tvunget til at arbejde sammen med nogle mennesker, så har man lidt de samme forudsætninger, og man går efter de samme mål.” BA 3. år

På HA nævner en studerende omvendt, at vedkommende havde været “ude” nogle år, inden HA-studiet blev påbegyndt, og at vedkommende allerede herigennem havde lært sig at arbejde sammen med andre, og at der ikke var blevet forandret så meget på det gennem studiet:

“Jeg har ikke [lært noget om mig selv gennem gruppearbejdet], ikke specielt synes jeg, ikke som jeg ikke vidste i forvejen. Jeg kom heller ikke lige fra gymnasiet så jeg har været rundt omkring, så jeg vidste godt sådan hvor min grænse gik . . . .jeg gider ikke råbe og sådan noget, så det er der ikke blevet pillet så meget ved.” HA 3. år

## **Opsummering af udbytte**

Sammenfattende fremhæver både BA’erne og HA’erne på begge årgange, at man gennem gruppearbejde lærer at samarbejde med andre mennesker. Denne samarbejdsevne uddybes

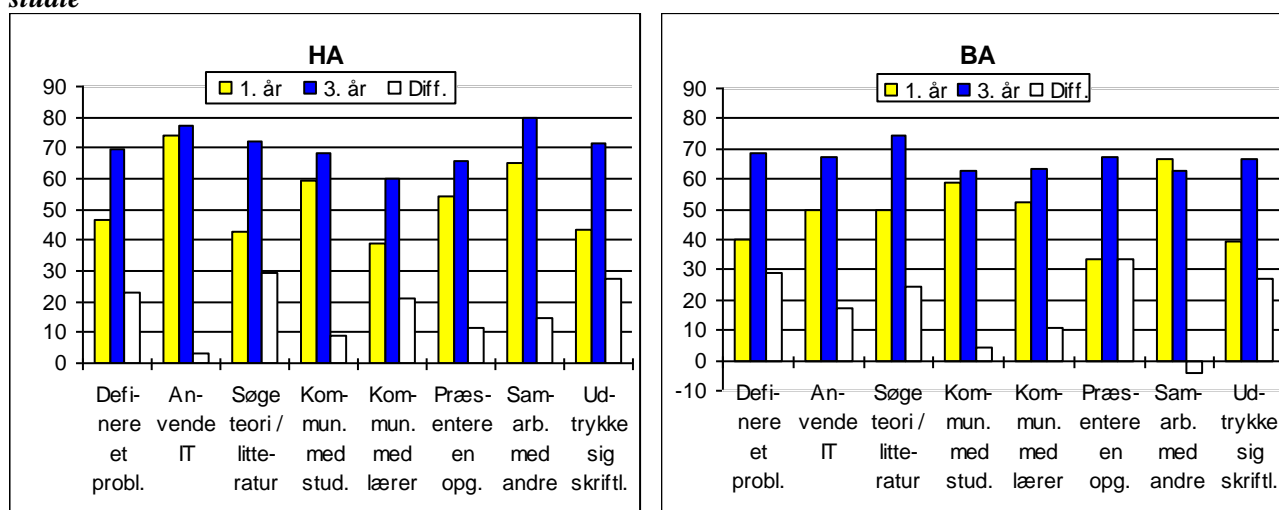
endvidere til især at handle om, at man bliver bedre til at høre efter, hvad andre siger, og at man bliver bedre til at forholde sig til det faglige indhold i det, andre siger. Man lærer dermed i stigende grad at betragte kritik (af ens oplæg) som en faglig diskussion og ikke som et personligt angreb. Tilsvarende lærer man sig selv bedre at kende, herunder lærer man sine egne styrker og svagheder i forbindelse med gruppearbejde at kende, sådan at man ved at arbejde med de svage sider, kan forbedre sin måde at indgå i gruppearbejdet på.

Blandt de 3. års studerende på begge studier nævnes desuden et væsentligt fagligt udbytte af gruppearbejdet. Det understreges således af både HA'ere og BA'ere, at det især er i de større projekter, at "man virkelig lærer noget", fordi man her kommer til at arbejde i dybden med teorier og mere virkelighedsnære problemstillinger. Endvidere fremhæves det, at de faglige diskussioner med andre studerende internt i gruppen, er en væsentlig kilde til øget faglig indlæring.

I spørgeskemaundersøgelsen er der ikke direkte spurgt om de studerendes udbytte af gruppearbejde, fordi det umiddelbart er vurderet, at de studerende vil have svært ved at svare på, hvad de gennem deres uddannelse har lært ved den ene eller den anden undervisningsmetode. Det er derfor valgt at spørge de studerende, hvor meget bedre de selv mener, de er blevet til en række af de centrale faser og funktioner i et gruppeprojekt.

Som det fremgår af figur 7.1. nedenfor, er der noget overraskende meget små udsving i især de 3. års studerendes vurdering på de forskellige spørgsmål. Således varierer HA'ernes svar fra laveste gennemsnitsværdi på 60 (på en skala fra 0 til 100) på spørgsmålet om, hvor meget bedre de synes, de er blevet til at kommunikere med lærere eller vejledere til den højeste gennemsnitsværdi på 80 på spørgsmålet om, hvor meget bedre de mener, er blevet til at samarbejde med andre mennesker. Endnu mindre variation er der i BA'ernes svar, hvor variationen går fra en laveste værdi på 63 på spørgsmålet om at samarbejde med andre til en højeste værdi på 74 på spørgsmålet om at søge og finde relevant teori / litteratur til løsning af en opgave.

**Figur 7.1 De studerendes vurdering af, i hvor høj grad de er blevet bedre til forskelligt gennem deres studie**



De studerende har svaret ved at afkrydse på en skala fra 0 til 100. Søjlerne repræsenterer gennemsnitsværdierne

Med det relativt få antal respondenter og den grad af usikkerhed, der er forbundet med respondenterne markering på en skala fra 0 til 100, skal man nok være varsom med at konkludere alt for meget ud af resultaterne af disse spørgsmål.

Da der er noget mere variation i de 1. års studerendes besvarelser, er det undersøgt, om der er et bestemt mønster i forskellen mellem de 1. års studerendes vurdering af deres foreløbige udbytte og de 3. års studerendes vurdering. Denne forskel er i figur 7.1. ovenfor vist i den 3. søjle (hvid), som er benævnt "diff" (difference). Heraf fremgår, at de 3. års studerende på både HA og BA i betydelig højere grad end de 1. års studerende mener, at de er blevet bedre til (1) at udtrykke sig skriftligt, (2) at søge og finde relevant teori / litteratur og (3) at definere et problem eller en opgave så klart og velafgrænset, at man herudfra kan planlægge og disponere det videre arbejde. På begge studier er disse 3 "kompetencer" blandt de 4, hvor forskellen på 1. og 3. års studerende er størst, og på begge studier er forskellen mellem de 1. års og de 3. års studerendes vurdering på mere end 20 point. Forskellen på de to uddannelser kommer til udtryk ved, at HA'erne på 3. år i væsentlig højere grad vurderer, at de er blevet bedre til at kommunikere med lærere / vejledere, end de 1. års studerende, mens BA'erne på 3. år især mener, at de er blevet bedre til at præsentere en given problemstilling og dens løsning i en forsamling eller til eksamen. Forklaringen på disse forskelle uddannelserne imellem kan være, at der generelt gives mere vejledning på HA-studiet, end tilfældet er på BA-studiet, hvorfor HA'erne i højere grad oplaver en udvikling i deres kommunikation med "professionelle fagfolk", og at HA'erne allerede tidligt på det 1. studieår har mange obligatoriske præsentationsopgaver, hvorfor de 1. års studerende på HA bedre har kunnet angive en forholdsvis høj vurdering af deres fremgang mht. at kunne præsentere en problemstilling og dens løsning i en forsamling.

Man skal dog være varsom i den videre tolkning af disse resultater. Således kan man ikke tolke en manglende (eller kun svag) difference på et spørgsmål som udtryk for, at der ikke er sket nogen forbedring fra 1. til 3. studieår. Man må gå ud fra, at det absolutte niveau, som den enkelte studerende vælger at besvare spørgsmålene på, kan være rimelig tilfældig, mens forskellene mellem svarene på enkelte spørgsmål nok er mere pålidelige. Med andre ord er det nok rimeligt tilfældigt, om den studerende vælger at markere 60 eller 70 på skalaen på det første spørgsmål. Men når først dette niveau er valgt, rettes svarene på de øvrige spørgsmål ind herefter. Man skal derfor nok ikke tolke det forhold, at der ikke er stor afstand mellem de 1. års og de 3. års studerendes vurdering af, hvor meget bedre de er blevet til at samarbejde og til at kommunikere med andre studerende, på den måde, at der ikke sker en udvikling på dette område fra 1. til 3. år. Dét man kan tolke resultatet som, er snarere, at man allerede på et tidligt tidspunkt i studiet, i kraft af at man bliver kastet ud i meget gruppearbejde, føler at man lærer en masse om at samarbejde og kommunikere med sine medstuderende. Tilsvarende ses det, at især HA'erne på 1. år føler, at de har lært utrolig meget om at anvende IT til løsning af opgaver. Dette er netop også et højt prioriteret mål på HA-uddannelsen, at de studerende meget hurtigt kan kunne anvende IT som et naturligt værktøj til løsning af opgaver og til at skaffe sig information om studiet.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen bekræfter derfor den tidligere registrerede tendens, at studerende allerede på 1. år føler, at de har fået et stort udbytte i forhold til det mere procesmæssige i forbindelse med gruppearbejdet, hvorimod det på begge studier har taget noget længere tid, før de studerende føler, at de har udviklet de mere faglige sider, så som at kunne definere et problem og på grundlag heraf kunne planlægge og disponere det videre arbejde, at kunne udtrykke sig skriftligt

(hvilket også indebærer at beherske et fagligt sprog) og at kunne søge og finde relevant faglig teori og litteratur til løsning af en opgave.



## 3. Syntese

### 3.1 Modelvalg

Skal man forsøge at give en sammenfattende tolkning af, hvad det er for en udvikling, der sker i gruppearbejdet fra 1. til 3. år på de to uddannelser, er det af afgørende betydning, hvad det er for en model af gruppearbejde, man gennemfører tolkningen på grundlag af. Således kan man skitsere i hvert fald to forskellige modeller for gruppearbejde på videregående uddannelser, der hænger sammen med hvert sit grundlæggende pædagogiske indlæringsprincip. Det ene af disse indlæringsprincipper betegnes **induktiv indlæring**, hvor udgangspunktet er, at indlæring af generelle teorier finder sted med udgangspunkt i et forsøg på at løse et konkret problem. I forsøget på at løse problemet vil den studerende erfare, at det er nødvendigt at anvende forskellige teoretiske indsigter, som den studerende således motiveres til at sætte sig ind i. Det induktive indlæringsprincip er således baseret på, at teoretiske indsigter og faglige færdigheder udvikles gennem konkret problembehandling.

Det modsatte af induktiv indlæring er **deduktiv indlæring**, som bygger på det princip, at man via lærebøger og undervisning opbygger en generel, teoretisk indsigt, som man siden trænes i at anvende til løsning af konkrete, praktiske problemer. Selv om "endemålet" for de to indlæringsprincipper umiddelbart er det samme, nemlig at den studerende skal kunne løse konkrete problemer under anvendelse af teoretiske indsigter og faglige færdigheder, så er de processer, der må forventes at foregå i gruppeprojekter under de to forskellige pædagogikker, meget forskellige.

#### Induktiv indlæring

Induktiv indlæring hænger nøje sammen med den pædagogik, der er udviklet i forbindelse med det deltagerstyrede, problemorienterede og tværfaglige projektarbejde. Nøgleordet er her **problemorientering**, idet idéen er, at projektarbejdet skal tage udgangspunkt i et umiddelbart observeret problem i "den virkelige verden", som kan opleves og beskrives i et dagligdags sprog. Ud fra den antagelse, at teorier er bygget op på stærkt forenklede modeller af verden, bl.a. fordi de ellers ville blive alt for komplekse, og fordi de også skal leve op til nogle "teoriinterne" krav om overskuelighed, logisk konsistens og generaliserbarhed, vil analysen af "virkelighedens" komplekse problemstillinger normalt kræve en tværfaglig behandling. Problemorienteringen medfører derfor et behov for **tværfaglighed**, idet det valgte problem skal diktere, hvilke teorier og fagområder det vil være relevant at inddrage. Idéen er videre, at det problem, der tages udgangspunkt i, skal være valgt af deltagerne selv, og at problemet skal være vedkommende og af betydelig interesse for deltagerne. Samtidig skal deltagerne selv beslutte - evt. (og helst) i et konsulentlignende samarbejde med en vejleder - hvordan de vil gribe problemstillingen an, og hvilke konklusioner, der kan drages. Uden denne **deltagerstyring** vil der for det første være risiko for, at man i processen "springer over hvor gærdet er lavest" og "drejer" sin problemstilling, så den efterhånden kommer til at passe til de ting, man lettest kan finde ud af. Denne risiko antages at blive reduceret, hvis det valgte problem er valgt ud fra, at det er interessant, vedkommende og væsentligt for deltagerne at finde en løsning på. Samtidig er det helt centralt for det pædagogiske koncept, at det er deltagerne selv, der finder

løsningen, og som styrer processen. En væsentlig del af formålet er netop, at deltagerne skal udvikle evner til styre og gennemføre mere komplekse problemløsningsprocesser. Det er også et formål, at deltagerne i højere grad skal udvikle kompetence til at opsøge, udvælge og udvikle nye teorier og faglige redskaber ud fra kriterier om relevans i forhold til en given problemstilling, end de skal lære bestemte, "i dag gældende men i morgen måske forældede", teorier og faglige redskaber.

Det problemorienterede, tværfaglige projektarbejde fokuserer således på udvikling af evner til **kreativ problemløsning og innovation**. Det er centralt, at man forsøger at bryde med traditionelle, "paradigmefaste" opfattelser af, hvad der er væsentlige problemer, thi dette er ofte mere styret af vores etablerede teoriers og teoretiske begrebers fokuseringseffekt end af reel samfundsrelevans, og man forsøger - i en erkendelse af at verden er dynamisk - at bryde med traditionelle, indarbejdede løsningsmodeller, fordi disse i mange tilfælde ikke passer til tidens aktuelle problemer. Filosofien er, at eksperter, der er alt for indskolet i sit fags traditionelle visdom, ofte hverken er de bedste til at stille de rigtige spørgsmål eller til at finde de bedste løsninger, selv på de områder, der skulle være fagets naturlige applikationsfelt:

"An electrical specialist can spot a mechanical problem perhaps in part because he does not know the conventional wisdom, and a bright engineer working in an apparently unrelated field can come up with a solution to a problem, that has been frustrating the functional specialists" (M.K. Chandler and Sayles, L.R.: Managing large systems. Harper and Row, 1971, p. 202).

## **Induktiv indlæring og gruppeprojekters organisation**

Det problemorienterede, tværfaglige gruppearbejde må derfor forventes at foregå under en organisationsform, der i Henry Mintzbergs klassiske terminologi bedst kan betegnes som et **adhocrati**. Adhocratiet, med fokus på innovation og kreativ problemløsning, opererer i sagens natur under ekstrem opgaveusikkerhed. Kun det problem eller den opgave, der skal løses, ligger fast. Hvordan den skal løses, ved hjælp af hvilke teorier eller redskaber, og gennem hvilke procedurer man skal finde løsningen, er uklart ved processens begyndelse.

Arbejdets centrale, koordinerende omdrejningspunkt vil derfor være **problemformuleringen**. Med øget erfaring med projektarbejde skulle det også forventes, at deltagerne blev mere og mere bevidste om problemformuleringens centrale betydning for projektet. Problemformuleringens kerne bør på et tidligt tidspunkt være gennemdiskuteret og bør være relativt stabil over projektperioden - fordi denne kerne jo netop skal specificere, hvad det er for et konkret problem, der skal findes en løsning på gennem projektet. Naturligvis kan problemformuleringen godt blive modificeret, fordi det kan vise sig, at det, der er problemets kerne, faktisk er af en anden karakter, end man først antog, og at der derfor er behov for at justere på formuleringen af det problem, man har sat sig for at løse. Derimod må det, fordi der er tale om fundamental opgaveusikkerhed, forventes, at arbejdsplanen løbende må revideres<sup>1</sup> i takt med, at empiriske undersøgelser og litteraturstudier skaber større klarhed over problemet, og at det forhåbentlig bliver klarere, hvordan man skal finde en løsning på problemet.

---

<sup>1</sup> Jf. Mintzbergs beskrivelse af fastlæggelsen af arbejdsplaner i en adhocratisk organisation: "The problem with such planning, however, is that while the end or goal of the organization can clearly be defined, the means for reaching it is not. These must be worked out en route to the goal, by trial and error. So only a general kind of action planning can take place, one that sets out flexible guidelines..." Mintzberg, H: The Structuring of Organizations. Prentice Hall, N.J. 1979.

Videre må det forventes, at *metodevalget* med stigende erfaring vil blive betragtet som en meget essentiel fase i arbejdet, og at deltagerne i stigende grad vil blive bevidste om, at det er helt afgørende for projektets heldige gennemførelse, at de undersøgelsesmetoder, der vælges, er i stand til at give valid information om det problem, som projektet handler om.

**Konfliktniveauet** må forventes at være relativt højt, fordi arbejdet er præget af stor usikkerhed. Konflikterne må dog forventes at være koncentreret omkring faglige spørgsmål og spørgsmål om, i hvilken retning man skal gå med projektet.

I den forbindelse må man også forvente, at arbejdet veksler mellem perioder, hvor "alt er kaos", hvor indsamlede informationer, læst litteratur osv. ikke giver nogen fornuftig sammenhæng, og perioder, hvor man pludselig får "tingene til at falde på plads", og man får en "struktur" på projektet, som man kan arbejde videre ud fra. Man må sige, at et *projektforløb* i det små kan analogiseres med Kuhns paradigmeudvikling, hvor man starter i en "preparadigmatisk" fase, hvor man ret ustruktureret og usystematisk laver de første empiriske og teoretiske sonderinger omkring problemet. Herigennem får man etableret nogle begreber og antagelser om sammenhænge i den verden, problemet befinder sig. Dette kommer til at udgøre den kerne (paradigme), der på en eksplicit måde kan "strukturere" problemet og udstikke de veje - de metoder og typer af undersøgelser - der skal følges i det videre forløb. Herefter vil man så være i en fase, hvor man kan uddelegere opgaver, og hvor der er relativ enighed om, i hvilken retning projektet skal bevæge sig. Man er med Kuhns ord i en "normalvidenskabelig" fase. Efterhånden vil der dog i projektarbejdet - som i de store videnskabers udvikling - begynde at komme resultater ud af de undersøgelser, man foretager, som ikke passer ind i det billede, man er ved at bygge op på grundlag af de begreber og de sammenhænge, der oprindeligt blev antaget. Efterhånden som antallet af sådanne "anomalier" tiltager i antal og karakteren af dem bliver mere og mere alvorlige for det billede, man har arbejdet ud fra (for det eksisterende paradigme), opstår der en krise. Flere og flere begynder at stille spørgsmålstejn ved de første, grundlæggende antagelser og ved de grundlæggende begreber, man har struktureret sit arbejde efter, og det oprindelige "paradigme" ophører med at kunne fungere som styrende og koordinerende for arbejdet. Det er i denne fase af projektarbejdet, at konfliktniveauet stiger markant, og det er i denne fase, man begynder at vende tilbage til diskussioner om problemformuleringen. Forhåbentlig munder krisen ud i, at man opdager, at problemet bedre beskrives med andre begreber, end dem, man startede med, og at der gør sig andre sammenhænge gældende, end man oprindeligt antog. Dette fører til, at man får revideret problemformuleringen, ikke sådan at man vælger et nyt problem, men sådan at formuleringen af problemet stilles op med andre begreber og nye vinkler, der dels får de tidligere undersøgelsesresultater til at "falde på plads" og give en sammenhængende forståelse af det problem, man arbejder med, og som dels afstikker nye veje for videre undersøgelser. En ny, mere normaliseret arbejdsfase kan begynde, hvor man ud fra den reviderede problemformulering igen kan uddelegere arbejdet og arbejde efter en mere struktureret plan. Processen er naturligvis i princippet uendelig, men på et eller andet tidspunkt skal projektet jo afleveres, og man er så forhåbentlig i en mere "normaliseret" fase, hvor man kan samle sine undersøgelsesresultater op på en nogenlunde sammenhængende måde og på den baggrund eventuelt fremsætte forslag til, hvad man i praksis kan eller bør gøre, for at løse problemet.

Et andet og sidste aspekt, som selvfølgelig er snævert forbundet med ovenstående beskrivelse af det problemorienterede projektarbejde, er, at der vil være en rimelig *klar adskillelse mellem undersøgelsesfasen og rapporteringsfasen*. Ikke sådan at forstå, selvfølgelig, at man ikke skriver oplæg, arbejdsrapporter osv. i løbet af undersøgelsesfasen; men sådan at det først er hen mod

afslutningen af projektperioden, at man begynder at få en endelig struktur på sine arbejdspapirer og på det grundlag kan samle det sammen, som i mere eller mindre revideret form skal indgå i rapporten, og at man kan få skrevet de yderligere afsnit, som fuldender værket og får det til at fremstå som en veldisponeret og sammenhængende rapport.

### **Undersøgelsens resultater i forhold til induktiv, projektor organiseret indlæring**

I forhold til en sådan "idealtypemodell" for problemorienterede gruppeprojekter, er der mange af de iagttagne udviklinger i de studerendes praksis fra 1. til 3. år, som passer meget dårligt.

For det første skulle man ikke forvente, at *konfliktniveauet* i projektarbejderne skulle falde så markant, som tilfældet er. Man skulle nok forvente, at karakteren af konflikterne ville være anderledes, især at personlige konflikter og konflikter om arbejdsindsats o.lign ville aftage i takt med, at man lærer at samarbejde, men omvendt ville man forvente, at konflikter om faglige spørgsmål ville tiltage, fordi projekterne op gennem studiet bliver større og mere komplekse.

For det andet skulle man forvente en større klarhed om *problemformuleringen* og dens funktion i forhold til projektarbejdet, end der generelt er fundet i undersøgelsen. Således passer det slet ikke i modellen, at der i sær på BA-studiet er fundet en tendens til, at opfattelsen af en god problemformulering skifter fra at være procesorienteret til at være produktorienteret ("det er en anden måde at skrive indholdsfortegnelsen på"). Man skulle med andre ord ikke forvente, at flere 3. års studerende på både BA og HA ville udtale sig i retning af:

"selv om man ikke har en klar problemformulering, så har man en idé om mange ting, og ud fra det kan man lave en disposition og arbejde videre. Jeg har tit oplevet, at vi har skrevet, og bagefter sagt o.k., det var helt præcist det, vi gjorde" HA 3. år.

mens man i interviewene kun undtagelsesvist støder på udsagn af typen:

"Den gode problemformulering, det er, at folk forstår hvilken retning, de skal bevæge sig i selve projektførelsen ..." HA 3. år

For det tredje måtte man forvente en større "*diskontinuitet*" i arbejdet, end den, der er fundet i interviewene. Man kunne have forventet, at de studerende i højere grad ville have beskrevet, at der var faser i arbejdet, hvor man havde delegeret nogle opgaver, og at der i andre faser var så stor usikkerhed om, i hvilken retning man skulle bevæge sig, at man måtte gå sammen og diskutere tingene grundigt igennem. Man skulle ikke forvente, at mange respondenter beskriver processen i retning af:

"..der var nogle klare [afsnit], så laver vi en beskrivelse af virksomheden, så laver vi en makrobeskrivelse, en mikrobeskrivelse .. altså, der er nogle helt klare punkter, som bare skulle opfyldes, og dem kunne man selvfølgelig arbejde fuldstændig slavisk efter, så der var ikke så meget. Det var bare lige på." HA 3. år.

Derimod skulle man forvente langt mere end én beskrivelse af nedenstående proces :

"Lige med hensyn til denne her opgave, der har vores problemformulering været det, der tog aller længst tid. Vi boksede rundt med den. Så lige pludselig kunne vi gå den vej, og den vej, og den vej, ... Og den pustede sig op og blev større og større, og vi diskuterede frem og tilbage ... Vi famlede, fordi vi startede med at opstille nogle teser, og

så blev vi snot forvirrede, og så tog det altså, jeg ved ikke hvor mange gruppemøder, at finde ud af, jamen hvad var det konkret, vi ville med det der. Fordi det blev ved med at blive mærkeligere ...” HA 3. år.

For det fjerde skulle man forvente, at de studerendes *arbejdsplaner* ville være mere “fleksible”, dvs. man skulle forvente, at arbejdsplanerne i større omfang end tilfældet er, ville blive revideret i løbet af processen, og man skulle i hvert fald ikke forvente, at arbejdsplanerne ville blive mere og mere stabile, efterhånden som projekterne bliver større og mere komplekse. Man skulle heller ikke forvente, at arbejdsplanerne skulle være mere stabile end problemformuleringerne. Tværtimod skulle man forvente, at en ændring af problemformuleringen samtidig måtte medføre en ændring i arbejdsplanen, mens man omvendt godt kunne forestille sig, at man kan blive nødt til at ændre arbejdsplanen, uden man samtidig måtte ændre sin problemformulering. Dét, at problemformuleringen i højere grad end arbejdsplanen ændres, antyder, at processen snarere gennemføres på den måde, at man laver en problemformulering, på grundlag af hvilken man lægger en arbejdsplan, som man så, jo længere man kommer i studiet, i stigende grad følger, hvorefter man til sidst ser på, hvad man har fundet ud af, og derefter retter problemformuleringen til, så den stiller de spørgsmål, man allerede har fået svaret på.

For det femte og sidste, men ikke mindre væsentlige, skulle man forvente, at de studerende op gennem uddannelsen i langt højere grad ville *sondre mellem undersøgelsesfasen og rapporteringsfasen*. Man skulle derfor ikke forvente, at en 3. års studerende ville beskrive processen sådan:

“Vi startede [projektet] med at diskutere tingene igennem og prøve at lave en disposition. Vi har diskuteret alle delafsnit igennem. Så har vi skrevet noget hver især, som de andre så har læst igennem. Så har vi diskuteret det igen. Sådan har vi gjort løbende, men vi har skrevet hver for sig.” HA 3. år

Denne beskrivelse fortæller jo, at man allerede i starten går i gang med at skrive rapportens forskellige afsnit.

Set over undersøgelsen som helhed, synes denne form for “skreven projekt” også for de 3. års studerende at være mere reglen end undtagelsen.

Konkluderende kan det siges, at der ikke generelt synes at ske en fremadskridende udvikling i de studerendes bevidsthed om og kompetence til at arbejde problemorienteret med tværfaglige problemer, selv om der for nogle af HA’ernes vedkommende er indikationer på, at de har gennemgået en sådan udvikling.

På den anden siden er det klart, at de studerende på 3. år bliver langt mere effektive i deres måde at håndtere gruppearbejdet på. De udvikler klart bedre evner til at samarbejde og til at undgå konflikter. Deres arbejde bliver langt mere målrettet mod at få produceret et produkt, som opfylder kravene til eksamen, og deres evne til at etablere en effektiv arbejdsdeling og koordination i arbejdet, udvikles betydeligt.

Den måde, de studerendes udvikling skal beskrives på, skal bare ikke tolkes gennem en model for problemorienteret, tværfagligt projektarbejde, væsentligst fordi mange af de gruppeopgaver, der laves, ikke i begrebets egentlige betydning er problemorienterede, de er ikke tværfaglige, og de er slet ikke initieret ud fra et personligt engagement og en personlig interesse i at løse en bestemt opgave. Den måde, gruppeprojekter - i hvert fald på 3. år - gennemføres på på de to studier, er i langt højere grad projekter, der bygger på et deduktivt indlæringsprincip, hvor de studerende

forudgående har lært de grundlæggende teorier og faglige færdigheder, som de herefter skal opøves i at anvende på mere konkrete problemer.

## **Deduktiv indlæring og gruppearbejders organisation**

Den “model”, der med baggrund i en deduktiv indlæringsproces er fundet mest velegnet til at sammenfatte den organisation og de processer, der har kunnet registreres i undersøgelsen, er **professionsbegrebet** og den tilsvarende organisationsform, som Mintzberg betegner **Det professionelle bureaukrati**.

**En profession** er således karakteriseret ved, at dens medlemmer alle har gennemgået en rimeligt *ensartet uddannelse*, og derfor deler et fælles fagligt sprog, fælles faglige begreber og en fælles positiv og negativ “heuristik”, dvs. fælles regler for (eller opfattelser af) hvad der er gode og dårlige metoder, angrebsvinkler og problemløsninger.

Et andet aspekt ved professionelle er, at der opretholdes en klar *sondring mellem personlige holdninger og følelser og det professionelle virke*. En læge, advokat eller revisor handler ikke (i sit professionelle virke) som Hr. Hansen eller Hr. Nielsen men slet og ret som læge, advokat eller revisor. Et aspekt af dette er bl.a., at mange professioner, f.eks. læger og advokater har en direkte aftale om ikke at markedsføre deres praksis ved at fremhæve dem selv i forhold til andre inden for professionen. Det tilstræbes, at professionen fremtræder som den helt upersonlige “saglighed”, hvor klienten kan være sikker på at få en ensartet og saglig behandling, ligegyldigt hvem det er inden for professionen, der leverer ydelsen.

Et tredje aspekt ved professionelle er, at de i deres arbejde tager stilling til, hvad der er rigtigt eller forkert, ud fra *saglige kriterier*. Professionelle accepterer således ikke en hierarkisk “kommandostruktur”, hvor den overordnede har ret, *fordi* han er overordnet. Den overordnede kan kun håbe at få ret i den underordnede professionelles øjne, hvis han kan argumentere for sit synspunkt på en saglig professionel måde. Den underordnede vil endda kunne tænkes at nægte at udføre en ordre fra en overordnet, hvis vedkommende mener, at det strider med, hvad der i professionen er vedtaget som god skik. Den professionelle kan i en sådan situation også forvente at blive bakket op af professionens faglige organisationer, hvis der skulle blive en sag ud af det.

I konsekvens af ovenstående karakteristika får de organisationer, hvor professionelle arbejder, bestemte karakteristika. Denne organisationsform, kalder Mintzberg “**Det professionelle bureaukrati**”, og den er netop karakteriseret ved at være en meget *flad, ikke-hierarkisk organisation*, hvor den væsentligste koordinationsmekanisme er *standardiseringen af faglige kvalifikationer*. I kraft af standardiserede faglige kvalifikationer, foregår det meste af den nødvendige koordination mellem de operative professionelle ved, at hver i sær ret præcist har lært, hvad der kan forventes at blive lavet af de andre kolleger (Mintzberg, H: The Structuring of Organizations, N.J. 1979, p. 349).

Dette kræver naturligvis, at der forudgående er foretaget en “*diagnosticering*” af det tilfælde, der skal behandles af de professionelle i fællesskab, og at denne “diagnose” så at sige er velbeskrevet i professionens “lærebøger”, og at det på grundlag af diagnosen hurtigt kan besluttes, hvilke

“standardprogrammer”, der skal appliceres for at behandle tilfældet på en professionel korrekt måde.

“**Standardprogrammerne**” er i den professionelle organisation ikke simple med derimod stærkt komplekse processer. Inden for medicin kan der være tale om et kirurgisk indgreb, en langsigtet medicinsk behandling eller fysiologisk (gen)optræning af bestemte muskelgrupper eller bestemte fysiologiske funktioner. I erhvervsøkonomi kan der være tale om økonomiske analyser på baggrund af foreliggende regnskabsoplysninger, analyse af virksomhedens organisation, analyse af virksomhedens produktportefølje og markedsføring osv. Alt sammen programmer, hvis udførelse, der eksisterer generelle principper for, og som der i lærebøgerne er mange eksempler på, hvordan de skal udføres. Men også programmer, der trods alt er så komplekse, at de aldrig kan beskrives fuldt ud. Der vil altid under programmets udførelse være en række beslutninger, som den professionelle skal træffe ud fra sin professionelle erfaring og rutine, og der vil i tolkningen af en række analyse-resultater ofte være flere muligheder, som den professionelle ud fra sin faglige dømmekraft må vælge imellem. Erfaring og rutine i udførelsen af standardprogrammer er derfor vigtig, og dette fremmer en **funktionel specialisering**, sådan at den funktionelle specialist opnår maksimal erfaring og rutine indenfor sit ofte ganske snævre specialiseringsfelt.

Det professionelle bureaukrati er en særdeles **effektiv organisationsform** til behandling af komplekse problemer, når bare disse kan rubriceres som en af de velkendte “diagnoser”, hvorefter standardprocedurerne kan iværksættes. Derimod kommer det professionelle bureaukrati ud i betragtelige vanskeligheder, hvis det konfronteres med **opgaver, der ikke kan placeres** i en “standardkategori”, til hvilken der svarer en “standardbehandling”. I så fald vil der blive tydelige diskussioner (og evt. konflikter) om, hvad der er det rette “diagnose”, og dermed hvilke standardprocedurer, der skal sættes i gang for at behandle problemet. I nogle tilfælde vil klienten opleve at blive sendt fra den ene specialist til den anden, uden der på noget tidspunkt bliver stillet en diagnose og iværksat en behandling, mens klienten i andre tilfælde vil få stillet en “diagnose”, som ikke har særlig meget med det egentlige problem at gøre, og som derfor får tilbudt en behandling, som ikke løser hans problem. Et eksempel kunne være en virksomhed, der begynder at opleve vanskeligheder fordi en ny produktserie ikke helt lever op til kundernes forventninger, og at dette hænger sammen med, at sælgerne “i marken” lover kunderne mere, end produktet egentlig kan præstere. Henvender virksomheden sig til en bank eller en anden finansiell rådgiver, vil disse med stor sandsynlighed gå i gang med at analysere den økonomiske og finansielle struktur i virksomheden, og de vil givet anbefale løsninger i retning af at omlægge den finansielle struktur eller tilpasse virksomhedens kapacitet og omkostningsniveau til den givne salgsudvikling. Sandsynligheden for at de finansielle eksperter vil få øje på, at problemet dybest set handler om, at sælgerne er blevet fejlinformeret, eller at de af en eller anden grund er blevet ansporet til “at gå efter” et hurtigt salg i stedet for at pleje virksomhedens mere langsigtede omdømme på markedet, er yderst minimal. De finansielle eksperter vil iværksætte en økonomisk / finansiell “standardbehandling”, som kun kortsigtet kan rette op på nogle af symptomerne, men som ikke vil forhindre, at virksomhedens omdømme vil blive mere og mere ødelagt, og de finansielle symptomer på den dårlige markedsføring vil hurtigt vende tilbage.

Det professionelle bureaukrati er med andre ord sporet ind på at gennemføre **komplekse standardbehandlinger af komplekse standardproblemer**, mens det ikke er særligt effektivt til at udvikle nye løsninger på nye typer af problemer. Det professionelle bureaukrati anses derfor at være effektivt i en kompleks med dog stabil omverden, hvor opgaveusikkerheden (dvs. usikkerheden

mht. hvilken type af problem, man har med at gøre, og hvilke standardprocedurer, der skal iværksættes for at løse problemet) er lav. Med en stigende dynamisk omverden - og dermed større opgaveusikkerhed - bliver det professionelle bureaukrati mindre effektivt, mens en adhocratisk organisationsform under sådanne forhold bliver mere effektiv.

Der er ovenfor argumenteret for, at de studerende ikke udvikler arbejdsformer, som falder særligt godt i tråd med et projektorienteret, tværfagligt adhocrati, men at projekterne snarere skal ses som led i en deduktiv indlæring, hvor processen måske snarere skal tolkes som en "professionalisering", hvor de studerende udvikler kompetencer og arbejdsformer i gruppearbejdet, som svarer til de processer, der finder sted i professionelle bureaukratier.

Nedenfor skal undersøgelsens resultater søges sammenfattet i en sådan analyseramme.

### **3.2. Analyse**

#### **Gruppearbejdet på 1. år**

##### **Gruppedannelse**

Generelt er betingelserne for gruppearbejde på 1. studieår meget vanskelige. Grupperne dannes i første omgang på baggrund af meget summariske bekendtskaber de studerende imellem. De første, en studerende kommer i gruppe med, er tit dem, vedkommende tilfældigvis har sat sig ved siden af, den første dag, eller det er dem, vedkommende af den ene eller grund kom til at snakke mest med på intro-kurset. En 3. mulighed er, at "de andre" - uden den pågældende studerende har opdaget det - allerede er begyndt at danne grupper, og vedkommende derfor pludselig befinder sig i en "restgruppe", som den eller de sidste par grupper så må dannes ud fra. Især på HA opleves det endvidere som meget afgørende, om man allerede på dette tidlige tidspunkt har været heldig at komme i en god gruppe, eller om man har været uheldig, og er kommet i en dårlig gruppe. HA-grupperne har nemlig en tendens til at være svære at lave om, fordi der næsten hele tiden er et eller andet gruppearbejde i gang, og dem, der er i gode gruppe, er naturligvis ikke meget for, at der pludselig skal laves nye grupper. Hvis der således på et hold er en eller to grupper, der fungerer dårligt, kan det være meget svært at få disse grupper opløst og dannet nogle nye grupper.

##### **Konflikter**

Lidt afhængig af, om det er "gode" eller "dårlige" grupper, er der dog en tendens til, at de første grupper er relativt heterogene. Det synes således at være mere reglen end undtagelsen, at der er en eller flere i gruppen, der afviger stærkt fra den øvrige gruppe i fagligt niveau og/eller faglige ambitioner. Endvidere er gruppearbejdet præget af, at deltagerne mangler et fælles fagligt sprog, eller savner en fælles fornemmelse af, hvordan man fagligt argumentere for og begrundere sine "synspunkter". Gruppearbejdet på 1. år er derfor særdeles konfliktfyldt. Ikke alene opstår der en række konflikter omkring personer i gruppen, der enten ikke kan tage sig samme til at levere det, som er aftalt, eller som fagligt simpelthen ikke er istand til at levere et sådant bidrag, at det i forhold til en videregående uddannelse er på et acceptabelt niveau. Der opstår desuden en række personlige konflikter, der selvfølgelig kan bero på, at nogle simpelthen ikke er istand til at fungere rimeligt



socialt i et arbejdsfællesskab, eller at der simpelthen bare er dårlig kemi mellem nogle mennesker. En anden årsag til personlige konflikter kan være, at de studerende i mangel af et fælles fagligt "kodeks" og en fælles faglig forståelse af, hvordan man fører en faglig diskussion, simpelthen misforstår en faglig diskussion - eller en faglig kritik - af deres bidrag, og opfatter diskussionen eller kritikken som et personligt angreb eller en kritik af ens person. Ligeledes vil forskelligt fagligt niveau og forskellige faglige ambitioner også hurtigt kunne blive vendt til en personlig modsætning. Hvis de fagligt lidt svagere eller lidt mindre ambitiøse hele tiden bliver konfronteret med, at det de laver er forkert eller misforstået, og at de ikke har lavet det, de andre forventede, kan der hurtigt opstå et personligt modsætningsforhold.

## **Problemformulering**

Desuden synes de 1. års studerende at have meget svært ved at lave en problemformulering, der kan tjene som koordinerende omdrejningspunkt for det videre gruppearbejde. Problemformuleringer synes enten at være relativt brede emnebeskrivelser eller at være et forsøg på at skitsere en indholdsfortegnelse i den endelige rapport.

## **Organisering af gruppearbejdet**

Uden en ordentlig problemformulering og uden en fælles faglig referenceramme, ja endog uden en fælles opfattelse af, hvordan en god opgave skal skrives, er det særdeles vanskeligt at få etableret et velorganiseret gruppearbejde. Således synes de 1. års studerende nærmest at forsøge at slippe uden om nogen form for organisering, hvis vi skal tage Mintzbergs definition på en organisation alvorligt: Mintzberg definerer nemlig en organisation som: den måde man arbejdsdeler udførelsen af en fælles opgave og sikre koordinationen af de arbejdsdelte funktioner på. Ud fra denne definition kan iagttages to 1. års strategier til at undgå nogen egentlig organisering af gruppearbejdet: 1. Den første strategi er, at man slet ikke arbejdsdeler løsningen af opgaven, men at man simpelthen skriver opgaven i fællesskab. 2. Den anden strategi er, at man stort set ikke koordinerer de funktioner, man har splittet gruppearbejdet op i. Det sidste refererer til de tilfælde, hvor opgaven hurtigt deles op i nogle afsnit, som herefter delegeres ud til hvert enkelt gruppemedlem, som herefter uden nogen væsentlig videre feedback fra de øvrige gruppemedlemmer skriver afsnittet. De enkelte afsnit samles herefter samme ved slutningen af gruppearbejdsperioden, hvor det er tanken, at der skal skrives en fælles indledning og en fælles konklusion. Naturligvis er der tale om to "yderpunkter", som ikke i bogstavelig forstand praktiseres i deres "rene form", men pointen er, gruppearbejde på 1. år har en tendens til at trække mod den ene eller den anden ende af skalaen i modsætning til at trække mod midten. I de tilfælde, hvor gruppen mht. arbejdsmoral og / eller fagligt niveau er meget heterogen, og man anvender en udstrakt delegering, kommer gruppen typisk ud for betydelige kriser, hvor der i sidste ende mangler afsnit, eller hvor de afsnit, der er udarbejdet, næsten ikke er til at få til at hænge sammen.

## **Brug af vejledning**

I konsekvens af de begrænsede faglige forudsætninger, de studerende har for at lave gruppearbejde, bliver den vejledning, som de studerende tilbydes, i meget høj grad på vejledernes (lærernes)

præmisser. Ofte er det læreren, der bestemmer, hvornår de studerende kan få vejledning, og det synes i praksis ofte at være sådan, at det er læreren, der kommer til bestemme, hvad vejledningen skal handle om. I nogle tilfælde udtrykker de studerende skuffelse over, at vejlederen ikke "har bragt dem videre", og i andre tilfælde skinner det igennem, at de studerende heller ikke ønsker at blive bragt videre, simpelthen fordi de er tilfredse nok med det de har lavet, og ikke ønsker, at læreren "skal komme og lave alt for meget om på det". Vejlederens opfattes således som én, der kan lave om eller som én, der "siger god" for det man har lavet. Vejlederen opfattes således generelt ikke som én, man kan diskutere med og afprøve forskellige vinkler og argumenter overfor, eller som én, man kan hente inspiration fra. I den udstrækning, de studerende får lov til at henvende sig til vejlederen "efter behov", og de studerendes faktisk benytter denne mulighed, er det typisk meget konkrete spørgsmål (f.eks. om hvor man finder bestemte statistiske oplysninger o.lign.), de studerende bruger vejlederen til at svare på.

### **Udbytte af gruppearbejdet**

Det er da også først og fremmest selve dét at arbejde og fungere i gruppe, som de studerende trækker frem, når de på 1. år skal tilkendegive, hvad de har lært af gruppearbejdet. Man lærer således især at være opmærksom på, om man er for passiv eller for dominerende i forhold til andre, og man lærer at være bedre til at lytte til (og respektere) hvad de andre siger. Endvidere trækkes det frem, at man begynder at blive bedre til at tage imod en faglig kritik, ligesom man selv mener, at man er blevet bedre til at give kritik, og at man er blevet mere opmærksom på at tilkendegive sin mening både fagligt, og hvis der er nogle i gruppen, hvis indsats man generelt er utilfreds med.

### **Sammenfattende karakteristik af gruppearbejdet på 1. år**

På 1. år er gruppearbejdet således relativt kaotisk. Grupperne bliver i stor udstrækning dannet ved tilfældighed, og mange grupper er derfor meget heterogene både hvad angår indstilling til, hvor meget arbejde der skal lægges på studiet og hvad angår deres faglige niveau og ambitioner. Dette fører dels til mange konflikter om arbejdsindsats og fagligt niveau, der hurtigt udvikles til personlige modsætninger, bl.a. fordi de studerende mangler et fælles fagligt sprog til at diskutere indholdsmæssige spørgsmål i. Da de studerende samtidig har vanskeligt ved at lave en problemformulering, har de meget svært ved at få organiseret gruppearbejdet på en effektiv og velkoordineret måde. Gruppearbejderne ender ofte med, at arbejdet enten laves i fællesskab, hvor de studerende stort set skriver opgaven sammen, eller at opgaven deles op i nogle hovedafsnit, som hver enkelt får ansvaret for at skrive, hvorefter opgaven "stykket sammen" med en fælles indledning og en fælles konklusion. Vejledningen i forbindelse med de første gruppearbejder er relativt begrænset og tilbydes i vid udstrækning på vejlederens præmisser. De studerende opfatter også mere vejlederen som slags "facitliste", der kan godkende eller ikke godkende det, som de studerende har lavet eller planlægger at lave. Den "kaotiske" start på gruppearbejdet synes at betyde, at det ikke først og fremmest er fagligt udbytte, de studerende oplever af gruppearbejdet, men snarere udbytte i forhold til at lære at samarbejde med andre mennesker om en faglig opgave.

## Gruppearbejdet på 3. år

### **Større faglig og social homogenitet i grupperne**

I forhold til gruppearbejdet på 1. år, er gruppearbejdet på 3. år blevet langt mere effektivt og velorganiseret, og gruppearbejdet er i langt mindre grad præget af konflikter mellem gruppedeltagerne. Dette beror i meget høj grad på, at **grupperne både fagligt og socialt er blevet langt mere homogene** op gennem uddannelsen. Den større homogenitet er et resultat af, at der gennem uddannelse er sket en **selektion** af studerende, sådan at de, der ikke har kunnet leve op til uddannelsens faglige krav, eller de, der ikke har været tilstrækkeligt motiveret for at gennemføre uddannelsen, simpelthen er faldet fra. Endvidere er der gennem de 3 studieår sket en **sortering** af de tilbagebleven studerende, sådan at gruppedannelsen på 3. år i langt højere grad foretages sådan, at de studerende fagligt og ambitionsmæssigt er nogenlunde på niveau, ligesom man helst danner gruppe med nogle, man på forhånd ved, man kan samarbejde med. Endelig opbygger de studerende gennem uddannelsen en fælles faglighed, dvs. de deler en fælles teoretisk platform, et fælles fagligt og teoretisk begrebsapparat samt en fælles opfattelse af, hvordan en "god opgave" skal se ud, og hvad der er acceptable metoder og tilfredsstillende problemløsninger. Med andre ord deler de studerende et fælles fagligt "paradigme" med en "hård kerne" af faglige begreber og grundlæggende teorier og en positiv og negativ heuristik.

### **Større sikkerhed om, hvad andre laver og større personlig ansvarlighed for tildelte opgaver**

Ikke mindst på grund af, at de studerende opbygger en fælles faglighed og et fælles fagligt sprog, er det langt lettere at delegerede opgaver ud på grundlag af en fælles faglig diskussion af, hvad der skal laves. Dels er de studerende langt bedre til at føre sådanne diskussioner på en måde, så alle faktisk forstår, hvad det er, man diskuterer, og hvad det er, man er blevet enige om. Dels giver den fælles faglige baggrund en høj grad af sikkerhed for, hvad det er for "output", den enkelte vil komme tilbage til gruppen med, når de delegerede opgaver samles sammen og diskuteres. Således demonstreres det tydeligt i flere udsagn fra både HA'er og BA'er, at den reducerede usikkerhed om, hvad de andre gruppemedlemmer vil præstere, er en meget væsentlig betingelse for, at delegering af arbejdsopgaver kan fungere effektivt.

"Når man har været i den samme gruppe længe, bliver det hurtigt en vane, hvordan man griber tingene an. Vi har lært så og så meget af hinanden, hvad man er god og dårlig til, så man effektiviserer mere og mere ved uddelegering. Vi startede tit på skolen, men det sidste år har vi siddet hjemme med flere computere og arbejdet inden en aflevering, og helst bare mødtes, når der var nogle ting, der skal diskuteres igennem." HA 3. år.

"Det har også noget med erfaring at gøre. I starten, der ved man ikke, hvad det er der sker, og man ved ikke, hvordan det skal foregå, og hvordan de andre skriver. Der er så mange usikkerhedsmomenter. Efterhånden som man har prøvet det flere og flere gange, så ved man bedre, og så ved man også, at man kan få det samlet og få det diskuteret igennem, så det bliver et helt projekt." BA 3. år.

Det ses således, at Mintzbergs centrale koordinationsmekanisme i det professionelle bureaukrati, nemlig "standardisering af kvalifikationer", også spiller en central rolle for koordinationen af gruppearbejdet på både HA og BA på 3. år.

## **Større sondring mellem det faglige arbejde og det sociale samkvem**

Et andet aspekt, som også signalerer en stigende professionalisering, er at de studerende i langt højere grad sondrer mellem de perioder, hvor der arbejdes fagligt og de perioder, hvor man “hyggesnakker” og har mere socialt samkvem. På BA er der tale om, at det sociale samkvem spiller en langt mindre rolle i det samlede samvær, mens der på HA snarere er tale om, at man har en klarere opdeling i perioder, hvor man arbejder fagligt og perioder, hvor man lægger det faglige væk og “hygger sig:

“..man er gennemgået en eller anden udvikling, hvor man er blevet det mere professionel, fordi selv om man er sammen 24 timer i døgnet... så er det ligesom at nu er man i gang med projektet, og det er vi altså indtil vi har slukket computeren eller lukket bogen .. jeg tror nok, at man er blevet lidt mere professionel på det punkt, at man ikke spilder tiden for meget, når man først har sat sig for, at nu skal der altså laves noget.” BA 3. år.

“Vi har kørt en linje, der gør, at når vi arbejder, så arbejder vi. Så holder vi frokostpause i en halv time - tre kvarter, hvor vi snakker socialt, og så arbejder vi videre.” HA 3. år

## **Mere faglig diskussion og færre personlige konflikter**

Evnen til i højere grad at dele tiden op i “faglig tid” og “social tid” kan paralleliseres med, at de studerende også i vid udstrækning bliver langt bedre til at føre en faglig diskussion og herunder til at skelne en faglig uenighed fra en personlig konflikt. På BA kunne en ret alvorlig kritik af det faglige niveau af nogle oplæg således godt fremsættes - og det mangelfulde blive rettet - uden det førte til åbne personlige konflikter:

“..der var nogle ting, der ikke var så godt, som det kunne have været, af det skrevne spanske, og det fik de respektive personer jo så også at vide. Så måtte det skrives om... En dag sad vi også nogle stykker sammen og holdt telefonomøde .. hvor vi ligesom sad og ringede rundt til de andre og sagde, at det dér måtte de gerne lige rette op på, og det fik vi da også gjort. Det var ikke noget, hvor der var sådan decideret skændier om, men hver forsvarede selvfølgelig deres del. Men det var med forståelse for hinanden, at vi snakkede.” BA 3. år.

ligesom HA’erne kan berette om ret omfattende diskussioner og uenighed om en problemformulering, uden denne uenighed på nogen måde har haft negative konsekvenser for det videre samarbejde i gruppen, efter man “langt om længe” fik vedtaget problemformuleringen:

“Det er ikke noget nemt arbejde at skrive en problemformulering, og vi har været meget uenige. Og det har været det største problem at sætte sig ned og skabe enighed, fordi alle har været meget diskussionslystne, og det har været det største problem. Det var faglige diskussioner det meste af det, men der har været mange diskussioner. Alt skal vendes, og der kommer 14 nye forslag hver dag, og så skal man lige vende dem. Men når man så har fået dem gennemdiskuteret, så er opgaven mere eller mindre skrevet.” HA 3. år.

En anden årsag - end udviklingen af et fælles fagligt sprog - til, at man bedre kan føre faglige diskussioner i grupperne uden dette fører til personlige konflikter, er, at de studerende gennem gruppearbejderne på studiet bliver meget mere opmærksomme på, hvordan de fungerer i forhold til andre mennesker i gruppen. Således udtrykker mange, at de er blevet meget mere bevidste om at lytte til de andre, at de er opmærksomme på ikke at være for dominerende eller for tilbageholdende i gruppearbejdet. Endelig nævner flere også, at de bliver bedre til at acceptere andre og respektere dem for dét, de kan, og også respektere, hvis der er noget, de ikke er så gode til.

Personlige konflikter er således i undersøgelsespopulationen på HA helt fraværende i det afsluttende hovedopgaveprojekt, mens der på BA fortsat forekommer konflikter om arbejdsindsats, hvilket nok skyldes, at grupperne til bachelorprojektet på BA til en vis grad er dannet af studerende, der ikke på forhånd kendte hinanden. Selv om materialet er spinkelt (der berettes kun i ganske få tilfælde om konflikter på 3. års projekterne), synes der dog også at være en tendens til, at problemer med manglende arbejdsindsats eller utilfredsstillende fagligt niveau behandles noget mere kontant på 3. år end på 1. år, og at de utilfredse i gruppen er hurtigere til at melde deres utilfreds ud.

De forskellige oplæg, som gruppemedlemmerne producerer, bliver også på 3. år genstand for mere indgående faglig diskussion og feed-back, end tilfældet er på 1. år. Der er således en tættere "kollektiv" opfølgning på og diskussion af de ting, der laves under projektforsløbet, hvilket samtidig sikrer en tæt koordination af de ting, der bliver produceret af de enkelte gruppemedlemmer.

## **Problemformulering**

Generelt kan det siges, at de 3. års studerende ikke arbejder problemorienteret. Opgaverne - eller projekterne - defineres sjældent med udgangspunkt i et umiddelbart observeret problem "ude i virkeligheden". Derimod vælges problemer, som er velegnede til at bygge en opgave op omkring. En BA'er formulerer det sådan:

"Du har altså noget om, at det er det her, vi vil konkludere, og så kommer du så en masse analyse ind, og nogen gange bliver det anderledes. Men du har en eller anden ide om, at du skriver det og det, og vi vil gerne undersøge ditten og datten, og allerede når du skriver det, er du meget bevidst om, hvad I kan konkludere på det her, og det syntes jeg spiller meget ind, når man skriver sin problemformulering. Altså om det er noget, man kan konkludere noget fornuftigt på. ... Man har en eller anden ide om, at svaret vil gå i den og den retning, og derudfra skriver man sin problemformulering." BA 3. år

Hvilket indikerer, at man egentlig springer undersøgelsesfasen over. Man vælger et problem, hvor man allerede på forhånd regner med, at man kender svaret (baseret på sin faglige rutine og indsigt vel sagtens). Umiddelbart herefter starter rapporteringsfasen, hvor det der egentlig blot står tilbage er at bygge argumentation op til de konklusioner, man allerede på forhånd har regnet med, man vil nå frem til. Med denne proces er opgaveusikkerheden naturligvis reduceret betydeligt, fordi man så at sige allerede inden starten kender det resultat, man gerne skulle nå frem til. Denne strategi er imidlertid afhængig af, at man kan vælge emner eller "problemformuleringer", der ikke er mere komplekse, end at man relativt hurtigt kan "gætte sig til" konklusionerne, eller man allerede på forhånd har set spørgsmålet - eller meget analoge spørgsmål - behandlet med et givent svar som resultat. Er spørgsmålet mere komplekst, risikere man jo midt i processen at opdage, at de data, man har indsamlet, eller de logiske argumenter, man forsøger at bygge op, peger i en anden retning end den, man oprindeligt havde regnet med. I så fald må man revidere sine "forventede konklusioner", og man vil antageligt blive nødt til at revidere meget af det arbejde, man tidligere har lavet, for at nå frem til en sammenhængende og overbevisende konklusion.

Hvis man ikke ligefrem tager udgangspunkt i nogle kendte eller forventede konklusioner, så er det meget almindeligt - især på HA og erhvervsøkonomisk orienterede projekter på BA - at man tager udgangspunkt i en bestemt model eller teori fra pensum, som man går ud og leder efter et problem til. I terminologien fra det professionelle bureaukrati kan man sige, at man vælger at gennemføre en

“standardbehandling”, som man så forsøger at finde et problem, der repræsenterer den til “behandlingen” svarende “standarddiagnose”. Eksempler på disse måder at tilrettelægge arbejdet på på 3. år er mange:

“Jeg synes den [problemformuleringen] lå nok så klart fra instituttet på forhånd. Du skulle vælge en virksomhed, som skulle til et land, og hvordan .. på en måde, så var det næsten fastlagt. Selvfølgelig kan man vælge fra og til” HA 3. år

“Jamen vi har stort set vidst hvad vi ville skrive om lige fra begyndelsen, og det var bare at sætte ord på, og det havde vi ingen problemer med. Vores vejleder syntes også, den var god. Den var meget konkret. Vi havde 4 konkrete spørgsmål. Vores hoved problemformulering var. “Hvilke krav stiller aktionærerne til børsnoterede selskaber”, og så havde vi noget om, hvor vigtig ledelsen er i forhold til de almindelige nøgletal, etik og miljø, og om shareholders’ krav kan forenes med andre stakeholders. Det var de 3 underpunkter, vi havde, og det har vi vidst hele vejen. Ny teori om corporate governance og alt det der.” HA 3. år.

“Jo, vi skrev en [problemformulering] først, men vi vidste jo, hvilken slags teori, vi skulle tage udgangspunkt i, og vi skulle jo lave en kritisk analyse, så egentlig skulle teorien bare læses, og så skulle vi forstå den, før vi kunne gå videre. Og så uddelte vi den efter det ..” HA 3. år.

“Vi havde valgt en hovedteori - vi skrev om værdibaseret ledelse - og det var faktisk ud fra den, vi strukturerede vores interviews. Så det havde egentligt ikke så meget med problemformuleringen at gøre.” HA 3. år.

“Jamen jeres projekt er også bygget op på en eller anden form for skabelon, altså det er de lidt erhvervsøkonomiske, sådan at der er de og de ting, som man skal have med, ..” BA 3. år.

Det skal dog også tages med, at der er fundet enkelte eksempler på afsluttende HA-projekter, der har en mere “ægte” problemorienteret tilgang, og hvor problemformuleringen (og ikke en bestemt teori eller model) derfor kommer til at være styrende for den videre proces. Således repræsenterer udsagnet:

“Det er ikke noget nemt arbejde at skrive en problemformulering, og vi har været meget uenige. Og det har været det største problem at sætte sig ned og skabe en enighed, fordi alle har været meget diskussionslystne, og det har været det største problem. Det var faglige diskussioner det meste af det, men der har været mange diskussioner. Alt skal vendes, og der kommer 14 nye forslag hver dag, og så skal man lige vende dem. Men når man så har fået dem gennemdiskuteret, så er opgaven mere eller mindre skrevet.” HA 3. år.

et godt eksempel på, at det at stille en diagnose og nå til enighed om en “behandlingsplan”, ofte er det vanskeligste og mest konfliktfyldte i et “professionelt bureaukrati”. Men når man først er nået til enighed om diagnose og behandlingsplan, så er resten mere eller mindre rutine:

“ .. nu har vi siddet hjemme i min lejlighed, og der har den [problemformuleringen] hængt på væggen, så man kunne sige: “Dét har vi skrevet om, dét har vi skrevet om, det der har vi ikke lige fundet ud af endnu”. Men vi har været meget glade for, at vi fik lavet den problemformulering.” HA 3. år.

### **Arbejdets organisering: Mere uddelegering, mere koordination og bedre planlægning**

I kraft af den stærkt reducerede opgaveusikkerhed, der udspringer af, at man i høj grad på 3. år definerer sine opgaver, så de umiddelbart kan håndteres gennem udførelse af rimeligt velbeskrevne standardprocedurer, og som følge af, at man kan have meget større tillid til, at de enkelte gruppe-medlemmer er i stand til at levere et fornuftigt fagligt bidrag til arbejdet, kan man på 3. år i langt

højere grad uddelegere opgaverne, uden man dermed mister en overordnet koordination og styring på det samlede projekt:

“Før i tiden, der lavede vi altid det hele sammen, fordi vi arbejdede så godt sammen, men denne her gang, der har vi været 3 personer, og vi blev enige om at bruge en uge til at diskutere hele projektet igennem fra problemformulering til konklusion, og blive enige om, hvad det var vi ville med det, og hvilke meninger, der skulle frem i det her. Så har vi delt emnerne ud og mødtes hver 2. eller 3. dag, alt efter hvor store emner vi havde delt ud. Så arbejdede vi hver for sig, skrev de sider, vi nu skulle skrive, blev enige om et nogenlunde sidetal, og så mødtes vi, diskuterede det godt igennem og så gik vi i gang med nye emner. Og det gik hurtigt, og det gik godt.” BA 3. år.

“Vi startede med at diskutere tingene igennem og prøve at lave en disposition. Vi har diskuteret alle delafsnit igennem. Så har vi skrevet noget hver især, som de andre så har læst igennem. Så har vi diskuteret det igen. Sådan har vi gjort løbende, men vi har skrevet hver for sig.” HA 3. år

Selv om grupperne i højere grad delegerer opgaver ud til individuel bearbejdning, er koordinationen alligevel tilstede på 3. års projekterne. Dette opnås dels ved, at man generelt bruger mere tid på at diskutere problemformuleringen og “opgaven” grundigt igennem, så man sikrer sig, at alle har en fælles forståelse af, hvor “man skal hen” med opgaven som helhed, og hvor “man skal hen” med de enkelte afsnit. Dels opnås det ved, at man fastsætter - og overholder - nogle klare deadlines for, hvornår de forskellige oplæg skal være færdige, hvorefter man har en langt grundigere faglig diskussion af de enkelte afsnit, end tilfældet er på 1. år. Som der også allerede er redegjort for, bliver de studerende bedre til at føre de faglige diskussioner, dels fordi de har et mere veludviklet fagligt sprog at føre diskussionerne i, dels fordi de gennem gruppearbejdet lærer, at de andre i gruppen faktisk også har nogle udmærkede faglige pointer, som det godt kan betale sig at høre på, og dels fordi man får opbygget en klarere adskillelse mellem sin faglige og personlige identitet, sådan at man lærer at give og tage en faglig kritik uden at “vende” denne til noget personligt.

“Efter et stykke tid så kan du jo også sige det, altså hvad mener du med at verden er sort, du bliver bedre til at tage debatten.” HA 3. år

Den løbende diskussion af de oplæg, der produceres, er samtidig en opfølgning af de enkeltes indsats, sådan at det hurtigt kan (og vil blive) taget op, hvis nogen enten ikke laver det de skal, eller ikke har en tilstrækkelig kvalitet i arbejdet. Samtidig fungerer diskussionerne som en kontrol af, at arbejdsplanen overholdes og som en naturlig mulighed for at diskutere eventuelle justeringer i den lagte arbejdsplan, hvis der er behov for det.

Den reducerede opgaveusikkerhed, som følger af de studerendes måde at problemformulere på og af, at de studerende i kraft af større faglig indsigt og rutine bedre kan overskue, hvad der skal indgå i opgaven, betyder dog, at de studerende på et relativt tidligt tidspunkt kan lægge nogle arbejdsplaner, som de er istand til at overholde. Således kan det især på HA konstateres, at de arbejdsplaner, man i starten af projektet lægger, i langt mindre grad må revideres på 3. år, end tilfældet er på 1. år. Når problemformuleringen alligevel i vid udstrækning revideres, hænger dette givet sammen med, at processen er den, at man på baggrund af en foreløbig problemformulering beslutter, hvilke undersøgelser og analyser, der skal inddrages i rapporten. Efter gennemførelsen af disse undersøgelser og analyser kan man endeligt tage stilling til, hvad man kan konkludere, og man kan herefter tilrette problemformuleringen, så den passer til konklusionerne.

## Brug af vejleder

På 3. år er de studerende bedre istand til at få et fagligt udbytte af den vejledning, de får tilbudt. Dette kan hænge sammen med, at de studerende i kraft af et mere veludviklet fagligt sprog og i kraft af en bedre fornemmelse af, hvad der er kritiske beslutninger i forhold til projektets gennemførelse, simpelthen er bedre istand til at føre en frugtbar faglig dialog med vejlederen. Endvidere synes de studerende på 3. år at være mere bevidste om, hvad de vil bruge vejlederen til:

“..hver gruppe har jo forskellige behov. Til hovedopgaven fortalte vi vores vejleder, hvad vi havde behov for” HA 3. år

mens de studerende retrospektivt erkender, at de i starten nærmest opfattede vejlederen som et “oraklet”, de slet ikke tog kritisk stilling til, hvad sagde:

“..på 1. år skal man være lidt forsigtig. Altså man tager jo slet ikke kritisk stilling til, hvad de siger, vel. Og dér er det måske ikke så fedt at have en, der er meget diktatorisk, fordi så tager man jo slet ikke stilling til noget. Så løber man bare af sted som et andet føl” HA 3. år.

Det skal også fremhæves, at navnlig HA’erne på 3. år i højere grad føler et behov for faglig vejledning omkring metode og litteraturvalg, mens BA’erne fortsat føler det største behov for vejledning i forbindelse med problemformuleringen.

## Forskel på HA og BA

Den væsentligste forskel, der kan iagttages mellem HA’ernes og BA’ernes udvikling, er nok knyttet til den måde, de problemformulere på. Således synes HA’erne i noget højere grad end BA’erne at bygge opgaver og problemformuleringer op på en eksplicit model eller teoretisk ramme. Derimod synes BA’erne i noget højere grad at lave problemformuleringer som mere har karakter af at være en “common sense” baseret disposition - eller en indholdsfortegnelse - for den endelige rapport. Dette understøttes også af, at BA’erne i højere grad efterspørger vejledning i problemformuleringsfasen, hvor de kan få en diskussion af deres disposition og arbejdsplan for opgaven, som de herefter bedre og mere trygt kan arbejde videre med selv; mens HA’erne i højere grad søger en diskussion af den valgte teoriramme og karakteren af de påtænkte undersøgelsesmetoder.

En årsag til, at BA’erne således tilsyneladende i højere grad er i stand til på et tidligt tidspunkt i processen at diskutere “opgavens indhold igennem fra problemformulering til konklusion”, kan være, at BA’ernes opgaver er mindre komplekse end HA’ernes. Således kan en opgave blive mindre kompleks, hvis den i højere grad har et beskrivende end et egentligt analyserende og problem-løsende perspektiv. Endvidere kan en opgave blive mindre kompleks, hvis den er mere snævert afgrænset, hvis problemfeltet allerede er behandlet af andre, så der allerede på et tidligt tidspunkt kan tages udgangspunkt i tilsvarende analyser fra sekundære kilder. Endelig kan opgavens kompleksitet reduceres ved, at den eller de problemstillinger, der indgår i opgaven, behandles mere overfladisk, og der anlægges en mindre kildekritisk vurdering af tilgængelig information. Hvorvidt BA’ernes opgaver er mindre komplekse end HA’ernes, kan ikke umiddelbart dokumenteres i den foreliggende undersøgelse; men to forhold taler dog for, at dette er en rimelig hypotese. Det første forhold, der taler for hypotesen, er, at BA’ernes projekter alle, på nær det sidste bachelorprojekt, er i studiets suppleringsfag. Dvs. BA’erne udvikler projekterfaring inden for fagområder, der ligger i udkanten af deres faglige kernekompetence, som er den fagsproglige ekspertise. Det andet forhold, der taler for hypotesen, er, at bachelorprojekterne på i hvert fald sproglinjerne er arbejds- og



omfangsmæssigt langt mindre end de tilsvarende hovedopgaver på HA. Således angiver HA'erne i spørgeskemaundersøgelsen i gennemsnit et 40% større tidsforbrug til hovedopgaven, end BA'erne angiver som deres indsats i bachelorprojektet.

BA'erne har da heller ikke helt så tæt en faglig koordination og aktiv kritisk diskussion af hinandens oplæg, som tilfældet synes at være på HA. Således læser man i nogle BA-grupper nok hinandens oplæg, men man sætter sig tilsyneladende ikke grundigt nok ind i "hinandens områder" til, at man kan give et kvalificeret fagligt modspil:

".. vi er ikke 100% inde i det, vi hver i sær har skrevet. Vi har skrevet 20 sider hver, og der er utrolig meget teori, man skal sætte sig ind i undervejs, og der er simpelthen ikke tid til, at man kan nå at sætte sig ind i det hele. Så det er også et spørgsmål om at have tillid til, at han har skrevet det godt nok, når han er færdig. Vi har læst hinandens igennem og ved hvad der står, men vi har ikke sat os lige så meget ind i det, som den enkelte har." BA 3. år.

BA'erne baserer dog fortsat - som ovenstående citat også illustrere - arbejdsdeling og koordination i gruppearbejdet på en faglig tillid til, at det de andre laver er i orden (standardisering af kvalifikationer som koordinationsmekanisme), men da man i lidt mindre grad baserer projekterne på en teoretisk ramme, og man måske ikke helt på samme måde som på HA får udviklet et ensartet fagligt sprog, begrebsapparat og faglige normer, fungerer den faglige tillid ikke helt så effektivt som koordinationsmekanisme:

"Vi har haft nogle problemer med ambitionsniveauet. Det havde været noget med at vi skulle skrive de her 60 sider og ikke de 20, som vi havde været vant til før, og især en af gruppemedlemmerne er vant til at skrive et par sider. Lige pludselig, når han skal til at skrive 5-6 sider, så er det, at det er et problem, og ulempen ved at dele det ud har så været, at man regner med at alle har lige mange sider ikke, selvfølgelig alt afhængig af emner.." BA 3. år

Der kan ligeledes henvises til ovenfor citerede tilfælde på BA, hvor der i bachelorprojektet har været problemer med det sproglige niveau i et spanskprojekt. Der er imidlertid ikke tale om en væsenforskellig udvikling på de to studier, men snarere om forskellige grader, hvori den fælles faglige basis fungerer som eksplicit styrings- og koordinationsmekanisme. På BA udvikles således også en sådan rutine og et sådant fagligt overblik, at de studerende på 3. år er langt bedre til at overskue og strukturere et større gruppearbejde, end de er på 1. år:

"Det fungerer på den måde, at vi ved fra starten hvordan vi vil gøre i modsætning til 1. eller 2. år. Vi ved, hvordan man gør det her, vi ved hvordan det ender. Der er system over det i højere grad. Det er det, vi har lært af det." BA 3. år.

## **Udbyttet af gruppearbejdet**

Mens de 1. års studerende er meget fokuserede på det procesmæssige (samarbejdsevner o.lign.), når de skal specificere, hvad de har lært af gruppearbejdet, så fremhæver de 3. års studerende tillige et fagligt udbytte heraf. To - eller måske tre - forhold ved gruppearbejdet trækkes især frem som fagligt udbytterige. Det ene er, at man simpelthen kan lære af hinanden i gruppearbejdet, idet man trækker på hinandens faglige kompetence.

"Men jeg synes til gengæld, at man får utroligt meget ud af det, f.eks. når du sidder og diskuterer. For hvis du laver det selv, så har du en måde at gøre det på, og den kan du så fortsætte med hele vejen igennem studiet. Hvor[imod] jeg arbejder ikke på samme måde, som jeg gjorde, da jeg startede, for jeg synes, jeg har lært meget af de andres synspunkter og deres måder at gribe tingene an på." BA 3. år

“Man får meget ud af det med at sidde og diskuterer, og jeg synes man får mere ud af det man skriver, mange gange fordi der kommer flere synspunkter på det.” HA 3. år

Det andet er, at det først og fremmest er i projekterne, at de studerende får ført det abstrakte og teoretiske lærebogsstof over på mere konkrete, virkelighedsnære problemstillinger:

“.. i gruppearbejdet får man virkelig bearbejdet stoffet, og ser på, hvordan hænger det egentlig sammen i virkeligheden. Så det ikke bare er noget, der hænger i luften med forskellige begreber hist og pist, men at der er noget mere mening” BA 3. år

og i forlængelse heraf føler mange, at det først er i det mere dybtgående, konkrete arbejde med det faglige stof, at man lærer, hvad meningen egentlig er:

“der jeg har lært noget, det er i gruppeprojekterne. Det er ikke så meget ved at sidde og terpe” HA 3. år  
“.. det har været under projektarbejdet, at man virkelig har lært sit stof. Det er det ikke i løbet af undervisningen, og det er først i det øjeblik, du skal sidde ned og bruge det konsekvent i skrivningen, at det sidder fast, og det har været for alle projekter.” BA 3. år

### Sammenfattende karakteristik af gruppearbejdes udvikling fra 1. til 3. år

Sammenfattende kan udviklingen i de studerendes måde at gennemføre gruppearbejder på bedst karakteriseres som en *fremadskridende professionalisering*. I denne karakteristik ligger for det første, at gruppearbejderne i højere grad lægges an på at afprøve og indøve allerede indlærte faglige indsigter og færdigheder på passende problemstillinger, end de sigter på at udvikle nye indsigter og færdigheder hos de studerende gennem behandlingen af problemstillinger, som de studerende har valgt ud fra et personligt engagement.

Professionaliseringen af gruppearbejdsprocesserne finder sted gennem en *faglig og social homogenisering af grupperne* på uddannelserne. Denne homogenisering er et resultat af dels den faglige progression og selektering (frafald af ikke egnede / ikke motiverede studerende), der finder sted gennem uddannelsen som helhed, og dels af de sorteringsmekanismer, der gør sig gældende i gruppedannelsesprocesserne.

Gennem den *faglige progression* og sorteringsmekanismerne i gruppedannelsen etableres *en fælles faglig platform* (fælles fagligt sprog, fælles opfattelser af gode metoder, gode opgaver og gode problemløsninger) i projektgrupperne. Denne fælles faglige platform danner dels udgangspunktet for opgaveformuleringen<sup>2</sup>, som nu med basis i en eksplicit faglig model eller teoriramme reducerer opgaveusikkerheden<sup>3</sup> betragteligt, og dels giver det fælles faglige sprog bedre mulighed for, at man i grupperne kan føre faglige diskussioner på et sagligt grundlag, som ikke forveksles med eller bliver “vendt” til personlige angreb.

Med baggrund i et højere og mere ensartet fagligt niveau, kan arbejdet i højere grad *delegeres* ud på baggrund af en forudgående drøftelse af, hvad der skal laves. Dels er der større og større sikkerhed

<sup>2</sup> Hvilket for mange projekters vedkommende nok er en mere korrekt betegnelse end “problemformulering”.

<sup>3</sup> Forstået som usikkerhed om, hvordan opgaven skal gribes an og gennem hvilke undersøgelser og analyser, man kan nå frem til en fornuftig løsning på sin opgave.

for, at man ikke har “talt forbi hinanden” i de indledende drøftelser af arbejdsplan og arbejdsopgaver, og dels er der langt større sikkerhed for indhold og faglig kvalitet af de bidrag, som den enkelte vender tilbage til gruppen med. Idet opgaven er formuleret ud fra en fælles faglig platform, bliver de forskellige bidrag også genstand for mere indgående faglig diskussion, og der foretages generelt en tættere faglig koordination i gruppearbejdet på 3. år.

Gruppearbejdet fungerer således stadig mere effektivt, og fokus flyttes mere og mere over på de **faglige problemstillinger** end på de mere samarbejdsrelaterede problemer. I sammenhæng hermed føler de studerende også, at de får mere udbytte af vejledningen, og at de bliver bedre til at bruge vejlederen. Fokus i gruppearbejdet bliver således på de senere studietrin **mere produktorienteret** i modsætning til en større procesorientering på de tidlige studietrin.

Adfærdsmæssig fungerer gruppearbejdet på de senere studietrin med **langt færre** - og langt mindre alvorlige - **konflikter**, end tilfældet er på 1. år. I de tilfælde, der er tale om konflikter, handler disse typisk om faglige spørgsmål, mens personlige konflikter og uenighed om arbejdsindsats og fagligt niveau er stærkt reduceret. Endvidere udvikler de studerende en langt højere grad af **skelnen mellem fritid og arbejde**, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at den tid, man bruger sammen i gruppen, er delt meget klarere op i arbejdsperioder og “hyggeperioder”. Et aspekt heraf er også, at de studerende bliver langt **bedre til at give og modtage faglig kritik** af de ting, der produceres i gruppearbejdet. Den ene årsag til, at de studerende på den ene side fører en mere åben og kritisk dialog om de producerede oplæg, og på den anden side kan reducere graden af personlige konflikter betragteligt, er, at de studerende gennem gruppearbejdet bliver meget mere opmærksomme på, hvordan de selv fungerer i forhold til andre mennesker i gruppen, og at de bliver bedre til at acceptere andres “særheder” og respektere dem med de stærke og svage sider, som de nu engang har. Den anden årsag er, at det fælles faglige sprog gør det langt lettere at føre en faglig diskussion på et rationelt grundlag og at føre diskussion, så den “er rensset” for personlige undertoner. På den måde er der ikke blot en tidsmæssig adskillelse mellem det faglige (arbejdsperioderne) og det sociale (hyggeperioderne), men der bliver også en sproglig og dermed identitetsmæssig adskillelse mellem det faglige og det sociale. I arbejdsperioderne tales et fagligt sprog, og identiteten er “den professionelle erhvervsøkonomiske / erhvervsproglige ekspert”, mens man i hyggeperioderne taler dagligdags sprog og identiteten er “Jens, Lone”, eller hvad de nu hedder.

### **3.3 Konklusion**

Selv om undersøgelsen af de studerendes måde at gennemføre gruppearbejde på ikke er repræsentativ eller på nogen måde statistisk dækkende for studenterpopulationerne på de to uddannelser, synes der alligevel at kunne tegnes et rimeligt klart billede af nogle udviklingstræk i de studerendes kompetence til at løse en større, kompleks faglig opgave i samarbejde med andre.

Dels er udviklingstrækkene (dvs. forskellene mellem 1. og 3. år studerendes udsagn) så systematiske, at det selv på et så lille datamateriale næppe er sandsynligt, at det beror på en statistiske tilfældighed i udvalget af respondenter. Dels kan udviklingstrækkene på de enkelte undersøgte dimensioner sammenfattes i en rimelig sammenhængende model (inspireret fra organisationsteorien) for kompetenceudviklingen i gruppearbejde. Endelig er hovedlinjerne i den fundne kompetenceudviklingen på de to uddannelser rimeligt parallelle, og de forskelle, der trods alt

kan iagttages, synes logiske i forhold til karakteren og vægten af gruppeprojekterne på de to uddannelser.

Den kompetenceudvikling, der er fundet i forbindelse med de studerendes måde at arbejde i grupper på, kan sammenfattes til:

- De studerende gennemgår en betydelig faglig udvikling gennem uddannelse, som har stor betydning for deres måde at definere en faglig problemstilling og deres måde at gribe denne an på.
- De studerende udvikler en øget bevidsthed om, hvordan de agere i forhold til andre mennesker, og de udvikler en evne til at rette uhensigtsmæssig adfærd i forhold til andre, som de skal samarbejde med.
- Der udvikles en øget tolerance i den forstand, at de studerende bliver bedre til at acceptere andres "personlige særheder", og at de bliver bedre til at respektere de styrker og svagheder, som andre nu engang har.
- De studerende udvikler samtidig en evne til at klargøre deres egne grænser for, hvad de vil acceptere fra andre mennesker, de skal samarbejde med, og sige fra, hvis disse grænser overskrides.
- De studerende udvikler en evne til at skelne en faglig diskussion fra et personligt angreb.
- De studerende udvikler (bl.a. i kraft af et udviklet fagligt sprog og begrebsapparat) en øget mundtlig og skriftlig kommunikativ kompetence, som betyder, at misforståelser og forskellige opfattelser af, hvad der er blevet sagt, og hvad der er truffet beslutning om, reduceres kraftigt, ligesom de studerende kommunikerer bedre med deres vejleder.
- De studerende udvikler en kompetence til at definere en opgave, og de bliver langt bedre til at overskue, strukturere og gennemføre arbejdet med komplekse problemstillinger.
- De studerende bliver endelig - i forlængelse af ovenstående punkt - bedre til at planlægge og koordinere arbejdet i et længerevarende fagligt samarbejde om løsning af komplekse opgaver, ligesom de studerende bliver bedre til at overholde én gang lagte arbejdsplaner og indgåede aftaler.

Mange af de ovenstående punkter vedrørende kompetenceudviklingen hænger imidlertid sammen med, at de studerende op gennem uddannelsen i stigende grad kan basere gruppearbejdet på et fælles fagligt fundament, som er bygget op i uddannelsens forskellige discipliner. Således er også de studerendes måde at definere opgaver og strukturere opgaveløsninger på meget styret af deres faglige basis. Det er derfor usikkert, i hvor stor udstrækning de studerende vil kunne overføre de mere fagligt funderede kompetencer til situationer, der ikke i samme grad kan foregå i tilsvarende fagligt og socialt homogene grupper, og hvor opgaveusikkerheden ikke kan reduceres i samme grad, som tilfældet er i uddannelsernes projektarbejder.

Det er med andre ord usikkert, hvordan de studerende ville reagere i situationer, hvor de i en gruppe måtte blive stillet overfor at skulle løse et problem, der ikke umiddelbart "passer" til en af uddannelsens teorier eller løsningsmodeller. Vi ved således f.eks. ikke, hvordan de studerende vil håndtere problemer, der går på tværs af (eller delvist falder udenfor) uddannelsernes disciplin- og funktionsspecialiserede struktur.

Der kan heller ikke med baggrund i undersøgelsen siges noget om, hvorvidt de studerende er blevet bedre til at problemidentificere, dvs. til at finde frem til, hvad der er problemets kerne i en "åben",

kompleks og mangetydig virkelighed. De studerende synes i deres uddannelse at blive gode til at definere et problem, der er velegnet til at blive løst af en given teori; mens der "i den virkelige verden" er behov for, at man i en given situation kan finde ud af, hvad der er problemets kerne, og at man kan vælge de teorier og værktøjer, der mest effektivt kan belyse eller afhjælpe problemet.

Endelig har undersøgelsen kunnet dokumentere en klart bedre evne hos de studerende til at samarbejde med andre, som man i hvert fald delvist kender i forvejen, og som man deler en fælles faglighed med. Derimod siger undersøgelsen ikke noget om, hvordan man i en given situation vil kunne samarbejde med andre, der har en anden uddannelsesmæssig baggrund.

# APPENDIX

## **De studerendes vurdering af gruppearbejdsformen**

### **Vurdering af gruppearbejdsformen på 1. år**

De 1. års studerende på både HA og BA er overvejende positivt indstillet overfor gruppearbejde. De BA-studerende lægger især vægt på, at erfaring med gruppearbejde og udvikling af samarbejdsevner er vigtige faktorer for ansættelse i erhvervslivet.

“..når man sidder og læser jobannoncer, .. det er jo teamwork, og “har du samarbejdsevner”. Det er det de skriver alle sammen. Det er da helt sikkert, det er fremtidens arbejdsform. Det er gruppearbejde, det tror jeg. Det bliver sådan noget teamwork, fordi man kan virkelig få meget ud af det. Det er vel en positiv arbejdsform, men den er jo egentlig mere krævende end som så, fordi det kræver altså meget, at man ligesom skal lære at indrette sig efter andre mennesker, argumentere for at få noget gennemført, men der kan komme noget godt ud af det.” BA 1. år

Andre BA’ere lægger dog også vægt på det mere “procesmæssige”. Således nævner én, at gruppearbejde kan øge engagementet eller endog ligefrem sikre, at man får læst det, man skal, fordi man åbenbart føler sig mere forpligtiget overfor den lille gruppe end overfor det “store hold”:

“Det giver også mere engagement, når man skal mødes med sin gruppe, og man læser lidt på det, når man har sagt, nu skal vi læse det, så læser man det også. Ellers havde man måske udskudt det.” BA 1. år.

En anden BA-ere fremhæver, at det er et positivt aspekt ved gruppearbejde, at det er lettere at komme til orde i små grupper, end det er på det store hold, simpelthen fordi respondenterne føler sig for genert til at tage ordet i de lidt større forsamlinger:

“Jeg synes, det er rart, at man har nemmere ved at komme til orde, når man sidder i en gruppe frem for, hvis man sidder i en hel klasse. For jeg kan godt blive genert, hvis jeg skal sidde og sige noget overfor 30 mennesker. Så vil jeg hellere lade være med at sige noget, og der synes jeg, det er rart, at der sidder 3 eller 4 mennesker, også hvis vi bliver delt ud i klassen bare en eller anden time, og læreren siger “gå lige sammen en 3-4 stykker og diskuter de her ting”, så er det meget rarere at sidde over for 3 mennesker i stedet for overfor så mange.

For HA’erne er det især de faglige gevinster, de 1. års studerende trækker frem som positive aspekter ved gruppearbejdet. Således giver gruppearbejdet (som det også blev nævnt af en BA’er) dels den støtte og “opdækning”, som kan være med til at holde en “til ilden”:

“Nej, .. jeg kan godt lide [grupperarbejde]. Altså ikke det sociale, men jeg synes, det er meget rart, at man ved, at der er nogle, som kan give en et skub bagi og støtte en - og omvendt.” HA 1. år

og dels anerkendes det, at “flere hjerner tænker bedre end en”:

“Gruppearbejde er jo også godt på nogle punkter. Det skal ikke nedrækkes. Det er selvfølgelig godt, når man sidder med nogle ting, som er lidt svære måske. Så er det godt at gå lidt flere sammen.” HA 1. år

Den faglige "effektivitet" ved gruppearbejdet vurderes også at hænge sammen med, at deltagerne er forskellige, og at de i kraft af denne forskellighed kan supplere hinanden:

"Men som regel supplerer man også hinanden i en gruppe. Det ville jo være utroligt, hvis alle var lige gode. Derfor er gruppearbejde en god ting på den måde, at nogle er stærke i nogle fag, og nogle er stærke i andre fag. Det kræver så bare, at det fungerer, så man kan supplere hinanden, og der ikke bare er nogle, der tror "jeg er i den gruppe, det bliver lavet alligevel"." HA 1. år.

Betingelsen, for at man kan supplere hinanden, er selvfølgelig, som den ovenfor citerede respondent også trækker frem, at alle på et eller andet tidspunkt har noget at bidrage med til den øvrige gruppe. Men forpligtigelsen går ikke kun den vej, at de "svagere" har en forpligtigelse til at leve op til de "stærkere". De "stærke" må også være parate til at hjælpe de andre, hvis der er noget, de ikke kan finde ud af:

"Hvis der er noget, man ikke kan finde ud af, så kan man spørge. Så det er vigtigt at dem, der er gode til det også har tid til at hjælpe, så det ikke er sådan, at folk ikke gider hjælpe. Så er gruppearbejdet ikke noget værd, kan man sige. Det skal være sådan, at alle i gruppen kan bruge det til noget.." HA 1. år.

En anden studerende på 1. år fremhæver også, at gruppearbejdet især i starten af studiet er med til, at man lærer andre studerende på holdet at kende, sådan at man relativt hurtigt får opbygget et socialt og fagligt netværk, som man kan trække på, hvis der senere opstår faglige problemer i forbindelse med studiet:

"Også en helt anden ting, som ikke har noget med det faglige at gøre. På HA er det meget godt med gruppearbejde på den måde, at man nemmere lærer andre folk at kende. Det betyder også noget ..man snakker med folk, hvis man skal lave nogle ting. Hvis man havde flere individuelle opgaver, så er det meget rart, at man kan snakke sammen alligevel... hvis man kun havde individuelle opgaver, så ville man ikke lære så mange folk at kende, som man gør nu, og så ville det også være sværere at klare sig, når der er nogle ting, man ikke kan finde ud af, som man nu kan lave, fordi man er i grupper." HA 1. år.

Flere HA'ere drager endvidere sammenligninger med gruppearbejde i gymnasiet og på handelsskolen. I forhold til disse gymnasiale erfaringer har erfaringerne på Handelshøjskolen været klart positive:

"Jeg vil sige i forhold til gymnasiet, der hadede jeg gruppearbejde. Men herinde synes jeg virkelig, jeg har lært meget af det, der synes jeg virkelig, jeg har fået noget ud af det gruppearbejde, jeg har lavet. Det var værre i gymnasiet. Der var det en forhindring at have gruppearbejde, hvor herinde, der er det en hjælp." HA 1. år.

Iøvrigt synes de gymnasiale uddannelser tilsyneladende forsat at være overraskende individuelt orienterede og ikke særligt baseret på fælles projekter:

"..[i] gymnasiet eller handelsskolen oplevede man aldrig det rigtige gruppearbejde, og hvis man prøvede at arbejde sammen med folk og spurgte "hvad har du skrevet", man var sådan lidt, kortene blev holdt til kroppen. Det var jo individuelt det her. Med en gruppe får man så forenet alle." HA 1. år

Med hensyn til omfanget af gruppearbejde på HA, er oplevelsen noget forskellig. I ét gruppeinterview er holdningen, at der er rigtig meget, og nok for meget, gruppearbejde på studiet, og at man ikke blev ordentligt informeret om dét fra starten:

“Man bliver informeret om, inden man søger ind på RUC, at der er meget gruppearbejde. Man er informeret om, at arbejdsformen er baseret på gruppearbejde. Man er ikke informeret om, inden man kommer ind her, at arbejdsformen er baseret på gruppearbejde, så du stort set aldrig får lov til at løse en eneste opgave selv.” HA 1. år

og

“Det [at der er meget gruppearbejde på studiet] bliver vi ikke informeret om inden, det er den største svaghed.” HA 1. år

Omvendt finder respondenterne i et andet interview, at mængden af gruppearbejde er meget tilpas

“Jeg synes, det [omfanget af gruppearbejde] er meget passende nu. Det var for meget i starten, men det er jo nok også fordi man ikke var vant til det.” HA 1. år

En enkelt er endda blevet (positivt) overrasket over, at der ikke er mere gruppearbejde, end tilfældet er:

“..der er ikke så meget [grupperarbejde], som jeg havde frygtet, så det er et rimeligt niveau. Der er selvfølgelig pres, når der er de store opgaver, men dem er der jo ikke mange af.” HA 1. år

og én er blevet positivt overrasket over, at gruppearbejdet er blevet gennemført under så gode former, som tilfældet har været:

“Jeg fik at vide, før jeg kom herind, at der var sindsygt meget gruppearbejde. Alt var gruppearbejde. Og der er jeg egentlig forbavset over .. jeg synes, det har været gode former for gruppearbejde. Jeg synes ikke, der har været for meget på noget tidspunkt.” HA 1. år

De negative aspekter ved gruppearbejdet, som trækkes frem af de 1. års studerende på HA, er typisk, at der dermed bliver for lidt plads til individuelle studieaktiviteter:

“Det, jeg synes, som har været rart, det har været nogle individuelle opgaver, og det synes jeg godt, måske, man kunne vægte .. en anelse højere, ikke så meget højere..” HA 1. år

Det, som flere studerende især ser som problemet ved for få individuelle opgaver, er risikoen for, at man ikke optræner evnen til selvstændigt arbejde:

“.. der mangler lidt mere individuelt arbejde. .. man skal også kunne arbejde selvstændigt. Og der er så lidt herinde. Der er virkelig næsten ingenting, vi laver selv herinde.” HA 1. år.

Nogle mener ligefrem, at man gennem det meget gruppearbejde næsten bliver angst for at skulle lave noget på egen hånd:

“Man bliver meget hurtigt uselvstændig nogle gange, ... hvis man får uddelegeret opgaver, så sidder man der, sådan helt, åh nej, det kan jeg ikke finde ud af. Man er bare vant til, at der er en eller anden, der siger..., “nå, det er sådan vi skal gøre”, og det kan man godt finde ud af, og så regner man selv videre.” HA 1. år

Endvidere peger flere på, at gruppearbejde ofte kan være besværligt at planlægge, og at det ikke er alt studiearbejde, eller alle opgavetyper, der er lige velegnede til at blive lavet i grupper:



“Det kræver enormt mange ressourcer tidsmæssigt og planlægningsmæssigt bare for at sidde og regne fire opgaver, at vi skal mødes og gøre det, fordi man skal jo lave gruppearbejde. Vi har haft nogle af de der bogføringsfag, VØ, hvor det virkelig er meget mere end at lægge to og to sammen, og jeg har nogle gange godt kunne tænke mig bare at få lov at sidde og nusse lidt med det selv en søndag eftermiddag, når jeg havde lyst, og ikke absolut skulle mødes med min gruppe og sidde og gøre det.” HA 1. år.

Det synes især at være gruppearbejde omkring mindre opgaver, som mange studerende vender sig mod, og som de føler, hurtigt bliver en form for overdreven gruppearbejde:

“..det er der, hvor jeg tænker på, at man sidder med gruppearbejdet 4 mennesker og lægger 2 og 2 sammen. Det er det, jeg er temmelig træt af at gøre engang imellem... det er dem, jeg tænker mest på ved gruppearbejde, hvor jeg synes det er for meget, for jeg kan godt lide det gruppearbejde, hvor man laver projekter, og er ligesom i et flow på den måde....” HA 1. år

Ligeledes nævner en, at gruppeopgaver omkring mindre fremlæggelser af teoretisk stof er mindre hensigtsmæssige, og at man i stedet for at forberede det i gruppen blot delegerer de forskellige afsnit i kapitlet ud til individuel forberedelse:

“Det er blevet til i vores klasse, at i mikroøkonomi, når vi skal fremlægge teori, så fremlægger vi et kapitel ad gangen. Så sætter vi os ned sådan i 5 minutter og siger. “du tager de sider, og du tager de sider”, og så går man hjem hver for sig og forbereder sig, fordi vi gider simpelthen ikke at sidde og kigge på hinanden. Og det får vi alle sammen faktisk mest ud af, når vi ikke skal bruge så mange tidsressourcer på det.” HA 1. år

Synspunktet om, at større og mere projektorienterede opgaver er langt mere velegnede til gruppearbejde, kommer også til udtryk blandt de BA-studerende på 1. år.:

“Jeg synes, det er rart med de store opgaver. Der er måske nogle gange, det er fedt at lave selvstændige opgaver. Jeg er mere vant til det. Jeg skal kun stå til regnskab for det, jeg selv skriver, men måske er det meget rart for mig, da jeg ikke har haft det før, at prøve at arbejde sammen om større opgaver. Det jeg synes er dumt, det er, at også de små opgaver skal man aflevere to og to.” BA 1. år

Nogle BA'ere, som iøvrigt har en generel positiv holdning til gruppearbejdsformen, finder også, at meget af gruppearbejdet er mindre relevant for uddannelsen og at der er for lidt vejledning knyttet til det:

“Man kan sige, det er også den eneste måde, man kan lære at få en gruppe til at fungere, det er ved at lave gruppearbejde. Fordi det er jo den måde, det fungerer på, når vi engang skal ud i erhvervslivet, og man skal kunne tilpasse sig, og man skal arbejde sammen med andre mennesker. Det er jo helt præcist bedst, at man har det. Der skulle så bare være lidt mere vejledning, og så skulle det være lidt mere relevant i stedet for det der..” BA 1. år

Generelt oplever mange af respondenterne fra BA, at gruppearbejdet er dårligt planlagt og dårligt organiseret fra højskolens side, og specielt, at man ikke ofrer tiltrækkelige ressourcer på at få det til at fungere med et ordentligt udbytte:

“.. jeg tror, at studiet lægger vægt på, at man skal lære at arbejde samme i en gruppe, men de gør altså alligevel ikke så meget ud af det. De sætter et par uger af om året til det, men de giver os ikke rigtig noget vejledning eller noget. De sætter os ikke rigtig ind i, hvad det så er, vi skal lave, fordi vi får bare stukket noget papir i hånden, og det bliver man altså ikke særligt motiveret af.” BA 1. år

Således forbindes gruppearbejde af nogle respondenter direkte med besparelser på studiet, således at gruppearbejde for disse studerende kommer til at stå som noget, man laver, fordi der ikke er råd til undervisning:

“Jeg synes [omfanget af gruppearbejdet] har været rimelig tilpas. Det er alligevel ikke ret mange måneder, et semester drejer sig om. Så det fylder meget, og nogle gange har man lidt indtryk af, at det sådan er lidt for at vi skal lave et eller andet, og der ikke er tid til eller råd til undervisning.” BA 1. år

Ligesom på HA, er der også enkelte studerende på BA, der savner at få lov til at lave en lidt større opgave på egen hånd:

“Noget jeg måske savner, det er virkelig at lave noget selvstændigt. Fordi når jeg har afleveret en opgave i gymnasiet, så har man en fed fornemmelse. Man har bare lavet det selv, og det er bare ens værk, og man har bare gjort det på sin måde. Men nu er det sådan “neeej, det er måske ikke lige helt, som man vil have det, der kunne man godt lige uddybe det lidt mere”. Så det er ikke den samme fornemmelse at aflevere noget. Jeg kunne godt tænke mig, at der var en eller anden ting, som man virkelig selv måtte lave, så man bare helt selv bestemmer. Det er ligesom man går mere op i det.” BA 1. år.

Dette hænger - i hvert fald delvist - også sammen med, at man føler, at gruppearbejdet kan tage noget af ansvaret væk fra en selv, og at man derfor risikerer, at andre “løber” med opgave, hvilket kan få uheldige konsekvenser til eksamen:

“..netop fordi den ene i gruppen er meget dominerende og virkelig inde i alt det der, det tror jeg let tager ansvaret fra en. Jeg ved det ikke. Vi får en o.k. opgave ud af det, for jeg ved jo, hun kan sit stof, og så er jeg netop bange for den mundtlige eksamen. Når jeg nu bliver spurgt, hvor meget ved jeg så?” BA 1. år

### **Vurdering af gruppearbejdsformen på 3. år**

Grundlæggende mener også langt de fleste 3. års studerende, at gruppearbejde er en positiv og nødvendig arbejdsform på en videregående uddannelse:

“Jeg synes, det er en meget vigtig del, og .. jeg synes, at det er vigtigt, at man lærer netop alle de problemer, der er ved gruppearbejde, at man lærer at tackle dem på en eller anden måde, og med sådan én, der ikke laver noget, så tage det op og sige “er det os andre, der er for dominerende, eller sådan og sådan, for at lære at samarbejde. Fordi på en arbejdsplads skal du indgå i et samarbejde.” BA 3. år

For nogle af BA'erne er det fortsat en vigtig begrundelse for gruppearbejde, at det er en arbejdsform, som de vil komme til at møde i deres fremtidige erhvervskarriere:

“Det går heller ikke ud på, at jeg synes, at man skal fjerne gruppearbejde. For jeg synes bestemt, at det er vigtigt også med henblik på, at vi skal blive denne her erhvervsproglige medarbejder i en stor virksomhed, eller som del af et team, og det vil jeg ikke undvære. Men jeg synes bare, at det vægter forkert i forhold til det, vi går og uddanner os til.” BA 3. år.

Men holdningen til omfanget af gruppearbejde er nok for de 3. års studerende mere markant den, at der har været for meget gruppearbejde på studiet.

Således finder mange 3. års studerende - ligesom tilfældet var for de 1. års studerende - at der er for meget gruppearbejde omkring minde opgaver, mens langt de fleste finder, at gruppearbejdet ved de større projekter har været mere relevant:

“Helt sikkert. De store projekter har været gode, men seminarerne har været spild af tid, seriøs spild af tid. Der synes jeg godt, man kunne havde satset mere på individuelt arbejde.” BA 3. år

De mindre gruppeopgaver kommer ifølge flere respondenter til at tage for meget tid på andre fags og mere individuelle aktiviteters bekostning

“De store projekter de var omfangsrige nok, og de er gode og givtige, og som de skal være. Og så er der de små ubetydelige, og de ligger sådan til gene for alt det andet.” BA 3. år

mens de større projekter betragtes som udbytterige og som værende en effektiv indlæringsform

“Jeg ville så til gengæld ikke undvære de projektopgaver. Ikke nødvendigvis pga. gruppearbejdet, men fordi det har været under projektarbejdet, at man virkelig har lært sit stof. Det er det ikke i løbet af undervisningen, og det er først i det øjeblik, du skal sidde ned og bruge det konsekvent i skrivningen, at det sidder fast, og det har været for alle projekter.” BA 3. år

For BA'erne gør det sig også for de 3. års studerende gældende, at de har fået den opfattelse, at mange af de mindre gruppeopgaver er lagt ind i studiet af sparehensyn

“.. det er fint nok med sådan en stor opgave hvert år. Men jeg synes, at der er for meget små-gruppearbejde, helt klart. Samskrivning og sådan noget, det synes jeg er helt hen i vejret. Det er vel en del af de spareplaner, er det ikke.” BA 3. år

Den opfattelse, at gruppearbejdet er lagt ind på studiet af besparelshensyn, betyder også for mange 3. års studerende, at gruppearbejde bliver opfattet som noget, der ikke har en selvstændig pædagogisk begrundelse:

“Nogen gange, må jeg indrømme, at det med de besparelser, der finder sted, .. så har jeg lidt en fornemmelse .. at de gruppearbejder, der bliver sat i gang derude, det er for at spare penge, og hvis vi skal være 4-6 i en gruppe, så er det også et spørgsmål om, at der ikke er penge til at rette så mange opgaver, og hvis det er sådan, det er, så synes jeg, at det er en lidt forkert indstilling, fordi så er det ikke for at give os en god uddannelse, så er det fordi HHK skal spare penge.” BA 3. år.

At gruppearbejdet er der for at spare penge, bliver i de studerendes oplevelsesverden også bekræftet af, at der i nogle af de mindre gruppearbejder ikke er gjort særlig meget ud af, at de studerende får lov at fremlægge deres produkt, og at de studerende således ikke oplever en fyldestgørende feedback på deres arbejde:

“Vi skulle læse “Bodyshop” .. og skulle lægge et ret stort arbejde i det, og da vi så skulle fremlægge .. var det overstået på en time, og vi var 7-8 grupper.” BA 3. år

og

“Det er også det, jeg kan huske ved det, at man lægger et kæmpe stykke arbejde i det i gruppearbejdsfasen .. og så kommer man hen til timerne .. og så afhængig af, hvor mange man var i gruppen, havde man så et par minutter til at fremlægge, og hvor meget fik man ud af det? Så er det lidt bedre med de større projekter.” BA 3. år

Én studerende giver desuden stærkt udtryk for, at besparelserne på studiet efterhånden er så mærkbare, og giver en så generel negativ stemning, at mange simpelthen alene af den årsag vælger fortsatte studier på cand.ling.merc. fra:

“Jeg synes, at BA-studiet, i hvert fald med hensyn til sproget, er blevet meget discountagtigt. Vi skal samskrive det hele, og jeg tror, vi er en hel del, der synes, at man lige så godt snart kan droppe den, fordi det er jo helt vildt så meget, der bliver skåret ned i forhold til de krav, der er. ... Jeg snakkede med 7 fra min gamle klasse, og vi ville alle i starten læse overbygningen; men vi gider ikke nu, fordi vi ved, at der bliver skåret ned med 25% eller hvad det nu er. Det skaber en rigtig dårlig stemning. Det er s’gu’ ikke en fed uddannelse. Det synes jeg ikke, det er.” BA 3. år

Et andet tema, som de 3. års studerende på BA ofte bringer op i forbindelse med mere negative syn på omfanget af gruppearbejde, er, at der bliver for få individuelle opgaver, især under hensyntagen til, at der i en række af de centrale fag på uddannelsen er individuelle eksamener:

“.. [små gruppeopgaver i spansk] .. det synes jeg er spild af tid. Vi skal trods alt op til individuel eksamen, og det bliver der ikke lagt vægt på overhovedet, så det er hele tiden grupper, grupper, grupper. Lige pludselig, så står du til eksamen selv, og så kan du ikke lige sige til nogen “Hey, jeg har et problem her, kan du ikke lige hjælpe mig” BA 3. år

Eksamensformen kan således også være en medvirkende forklaring på, at de studerende finder, at det især er de mindre gruppearbejder i sprogfagene, der er for meget af, mens de større gruppeprojekter betragtes mere positivt. Det er også naturligt, at hvis udprøvningen i et fag er baseret på en individuel opgavebesvarelse, så må de studerende opfatte det som et væsentligt mål med faget, at de er i stand til på egen hånd at levere en sådan løsning, og de må derfor også kunne forvente, at der gennem undervisningen i faget gives mulighed for, at de kan optræne disse færdigheder. Mange studerende føler ikke, at de gives tilstrækkelig mulighed for at træne selvstændig opgaveløsning:

“.. det betyder også noget, når man skal op til eksamen. Altså fordi der bliver jo lagt vægt på det der med grupper, men der er jo også eksamener, hvor man skal op alene, og der ville det ikke være nogen dårlig idé med noget individuelt.” BA 3. år

Enkelte BA’ere mener også, at det i forhold til arbejdsmarkedets krav er en noget overdrevet vægt, gruppearbejdet har fået på studiet, dels fordi det betvivles, at de kompetencer til at planlægge, koordinere og gennemføre en større gruppeopgave, som opnås på studiet, er “transferable” i den forstand, at de kan udnyttes i en fremtidig erhvervsituation:

“Jeg tror ikke nødvendigvis, at du er afsindig godt rustet bagefter, når du kommer ud i en virksomhed og skal samarbejde om en eller anden opgave med andre. For der tror jeg, at situationen er så meget anderledes, at du lærer det først, når du sidder det pågældende sted og finder ud af, hvordan arbejdsgangen er, og hvordan man samarbejder dér. Der tror jeg egentlig ikke, at du kommer til at tære helt vildt meget på, hvordan du har skrevet et projekt sammen med nogle andre i det studieforløb.” BA 3. år

og dels fordi det forventes, at de fremtidige jobfunktioner for en stor dels vedkommende bliver af samme karakter som de øvelser, der indgår i mange af sprogfagene:

“Jeg synes også det [gruppearbejdet] vejer tungt, fordi der er jo ikke gjort med at du i slutningen af hvert semester, at du skal lave gruppearbejde. Du skal lave grupperne, du skal samle materiale, det tager praktisk talt et helt semester at planlægge et godt projekt, ligegyldigt om du kun skal skrive på det i 14 dage. Og det tager mange kræfter fra det individuelle arbejde på studiet. Og vores er meget individuelt med at oversætte små breve osv., og det er jo ikke noget, du sidder 10 mennesker og laver. Det er noget, du skal kunne selv, og jeg synes, at et gruppearbejde tager mange kræfter fra de individuelle discipliner på studiet.” BA 3. år

Når mange BA-studerende lægger vægt på, at gruppearbejdet tager “tid fra de individuelle discipliner”, så skal det også ses i lyset af, at det især er i suppleringsfagene, at de større gruppeprojekter foregår. Gruppearbejdet kommer derfor for nogle studerende til at stå som en barriere for tilstrækkelig fordybelse i hovedfagene:

“.. og det har især været vores suppleringsfag. OK, nu har vi så specialiseret os på en linjedel, og det afslutter man så med et projekt. Men indtil da har det været kommunikation, erhvervsøkonomi og samfundsøkonomi, som er suppleringsfag for vores uddannelse, og de har immervæk kostet kræfter for os alle sammen, og du har hovedet fuld af det dér projekt, og så skal du i øvrigt også op til to individuelle eksamener i samme eksamenstermin. Jeg synes, det tager kræfterne og koncentrationen fra det andet i for høj grad.” BA 3. år

Blandt de HA-studerende på 3. år er en af de hyppigste “anker” over omfanget af gruppearbejdet på studiet den, at det derved bliver for let at komme gennem studiet.

“..der er jo meget gruppearbejde, der er virkelig meget gruppearbejde, og hvis man ville lave en kritisk artikel om studiet i Ekstra Bladet, så kunne man godt finde nogen, der havde lavet nul og niks på hele studiet og fået 03 eller 5 eller virkelig latterlige karakterer i alle de individuelle præstationer og så var kommet i en rigtig dygtig gruppe og så fået 10 i projekterne og så kommet ud med et snit på 8, 8.5 måske 9, hvis de er virkelig dygtige, fordi projekterne trækker det hele op, .. og jeg forstår lige præcis ingenting af det, men på papiret der er jeg bare en røv dygtig civiløkonom.” HA 3. år

Det anerkendes ikke - eller højst delvist - selvom man har været med til at “smide medstuderende ud” af en gruppe, at der gennem studiet sker en sådan selektion af studerende ud fra det faglige niveau, at de fagligt dårlige under alle omstændigheder vil havne i gruppe sammen, hvor de således har svært ved at blive trukket karaktermæssigt op af de andre.

“..men omvendt kan man være tilbøjelig til at acceptere nogen andre. Altså hvis han bare havde holdt sin kæft og været lidt mere sådan nå, ja, sagt ja på de rigtige tidspunkter og lavede nogle andre ting, så havde vi nok kunne acceptere det, det er helt sikkert, og man kan se det, jeg kender et af de klassiske eksempler: der er en der ikke laver en skid og det er til at kaste op over og så kører de direkte hjem altså det er virkelig vildt, det synes jeg i hvert fald, det er mit største kritikpunkt også sammenligneligheden også når du har så meget gruppearbejde, så kan det godt være, at man fra hold til hold, fra gruppe til gruppe og vejleder, og det er jo meget abstrakt at give karakterer, og sådan noget. Det bliver jo sværere at stille dem op ved siden af hinanden sammenlignet med krydserne fra en multiple choice eller.....ikke sagt at det er forkert, men det er jo også et oplæg til debat.” HA 3. år

Det synes heller ikke at være et accepteret modargument, at de fagligt svagere, i det tilfælde at de bliver “hængende” i gruppen af fagligt stærkere studerende, efterhånden - qua samarbejdet - vil blive løftet op på et fagligt niveau, der nogenlunde matcher de andres niveau

“..men ser man overordnet på HA, jamen så er der faktisk nogle, som kommer igennem uden at lave noget. Havde man haft flere individuelle eksamener, kunne man muligvis have rensset ud i nogle af de her mennesker. Men jeg har ikke indtrykket af, at de der free-ridere bliver synderligt meget bedre af at være sammen med nogle andre. Tværtimod, og behovet for at gå ind og lære noget om faget, som de ikke har interesse for, falder, fordi hele det der med at skabe sig

et personligt netværk, som du kan drage nytte af, er det bare sat sammen på en måde, så du ved, at det vil hjælpe dig, så kommer du også igennem uden nogen problemer.” HA 3. år

Heller ikke muligheden for at give differentieret karakter ved den mundtlige eksamen opleves som en tilstrækkelig sikring af, at alle har et tilfredsstillende fagligt niveau, simpelthen fordi det ifølge de studerende er relativt sjældent, at der gives differentieret karakter, og at det også kan være en del af den samlede vurdering, at gruppen udviser et godt samarbejde og støtter hinanden. Det vil derfor ifølge én respondent være i alles interesse, at man i eksamenssituationen så vidt muligt dækker over hinandens faglige svagheder:

“Det er både i den dygtige og den mindre dygtiges interesse at dække over hinanden til eksamen ... og det er sjældent, at man får differentieret karakterer, så det er vigtigt, at alle får sagt noget. Så derfor gælder det ligesom om at man får spillet sine kort rigtigt, uanset om du er dygtig eller mindre dygtig.” HA 3. år

Det hjælper så heller ikke så meget, at der også er individuelle udprøvnings på studiet, fordi karaktervægten af disse udprøvnings er meget begrænset i forhold til vægten af de karakterer, man får ved gruppeeksaminerne:

“..de karakterer, hvor det virkelig tæller, der går du til gruppeeksamen, og dem .. det ikke vægter så meget, jamen der er det din individuelle eksamen. Hvis man kom med nye tiltag, så var det måske at komme med flere individuelle eksamener, der vægtede mere end de gør på nuværende tidspunkt.” HA 3. år

Noget, som de HA-studerende er bange for i forbindelse med, at det efter deres mening er for let at komme igennem studiet, er at fagligt inkompetente HA'ere skal ødelægge uddannelsens renommé blandt aftagerne:

“Jeg synes bare at du får et problem, fordi man kunne godt forestille sig 10 %, eller jeg ved ikke hvor mange, .. som reelt ikke kan en skid, når de kommer ud fra HA, og de kan meget hurtigt give et dårligt indtryk af hvad en civiløkonom kan, fordi der skal ikke så mange af sådan nogen ud, som bliver ansat på baggrund af deres papir. Og det er helt sikkert, der har man i hvert fald gjort det nemmere, end hvis man skulle sidde ved de der skriftlige eksamener. Ikke nødvendigvis gjort det dårligere men i hvert fald gjort det nemmere at gemme sig.” HA 3. år

Det skal dog også nævnes, at det tilsyneladende ikke er alle, der profiterer af gruppeeksamenformen. Således nævner én respondent, at der i deres gruppe er en, der åbenbart har meget svært ved at håndtere gruppesituationen til eksamen.

“Der var en i vores gruppe, som var dygtig nok i starten, men han blev mere og mere nervøs efterhånden som der kom flere eksamener.. jeg tror, at hvis det begynder at gå dårligt, og han ikke selv føler, at man får den fulde udnyttelse af eksamen, så stiger presset på ham, og så føler han, at når han siger noget, så repræsenterer det ikke gruppen. Der tror jeg, at den [gruppeeksamen] er meget hård, når han sidder derinde, og der sidder 4 andre ved siden af ham, og der sidder en lære og en censor over på den anden side, og han så skal komme med sin egen mening. Så vælger han i stedet for at tie stille, fordi så ved han personligt, at så siger han ikke noget forkert. Det er lidt en selvløgn. Det er ikke altid at folk, de udvikler sig i positiv retning ifm. gruppearbejde, det kan også være ødelæggende, hvis han ikke føler, at han kan leve op til gruppens krav.” HA 3. år

Det er dog ikke udelukkende negative holdning, de HA studerende har fået til gruppeeksamener. Det anerkendes således, at det ofte er en bedre og mere tilfredsstillende form, at man har mulighed for at argumentere og forklare det, man skrevet, og at dét, at man har arbejdet i en gruppe, ofte betyder, at der kan komme flere vinkler i arbejdet:

“Jeg må så sige at jeg kan godt lide de der gruppeeksamener. Det er en meget god måde at få det forsvaret på, for man har jo lavet det projekt sammen. Så hvis man ellers er i stand til at komme ind og sige noget, så har du jo mulighed for at sidde og forsvare i modsætning til en skriftlig eksamen, hvor du sidder og skriver, og så aflevere du det og får en karakter, færdig arbejde. Så er det andet en meget god måde at få et forløb afsluttet på.... Gruppearbejdet har også den fordel at der kommer flere vinkler på og flere løsningsmuligheder, men hvis det er dig der sidder og skriver det alene så er det også dig alene der tager straffen for det. Så på den måde kan det være rart at have en at sparrer sig med.” HA 3. år

Projektformen anerkendes også af HA'erne som en arbejdsform, der både giver et stort fagligt udbytte:

“.. men udover det synes jeg, det er kanon, fordi .. dér jeg har lært noget, det er i gruppeprojekterne. Det er ikke så meget ved at sidde og terpe. Der tror jeg at man har ramt ungdommens måde at arbejde på i dag meget godt, at det ikke er så pisse skemalagt men mere gruppearbejde.” HA 3. år

og som generelt er meget arbejdskrævende, også mere arbejdskrævende end hvis et fag blot udprøves ved en individuel skriftlig eksamen:

“Du bliver tvunget til at lægge flere timers arbejdskraft i det i de her projekter, det gør man helt sikkert, det kan vi godt blive enige om, end hvis man skulle op til en eksamen til februar eller juni og skrive i 6-8 timer” HA 3. år

De HA-studerende på 3. år er således ikke utilfredse med hverken gruppearbejdsformen eller med gruppeeksamensformen som sådan. Utilfredsheden går alene på omfanget heraf, som langt de fleste finder for stort i forhold til individuelle aktiviteter og opgaver:

“Men jeg har da personligt lært utroligt meget af det gruppearbejde, så det er ikke på den måde, at det skal fjernes. Der lægges bare for lidt vægt på de individuelle præstationer.” HA 3. år

For mange studerende på HA 3. år gælder det ligesom på BA, at man føler, at den store mængde gruppearbejde går ud over ens evner til at lave noget på egen hånd:

“Ja, til sådan en 4-timers skriftlig, man er vant til at have nogle at debattere med, og så sidder man bare der. Det er sådan lidt mærkeligt at når man så skal løse en opgave individuelt at man - jamen vi er jo nødt til at blive ansat i grupper når vi kommer ud herfra, fordi der er jo ingen af os, der kan tænke selv. Det er lidt en form for symbiose mellem gruppemedlemmerne - det er lidt synd.” HA 3. år

Ifølge de studerende “[får man] ikke lov til at tage ansvaret nok selv”, “man får ikke prøvet sig selv af” og “man bliver dårligere til at skrive noget selv, og til at tænke selv”. Man mister derved en god portion selvtillid og kan blive direkte bange for at skulle lave et større arbejde alene, uden nogen til at “bekræfte” det, der står, og til at diskutere indholdet med:

“Personligt havde jeg ikke lyst til at skrive hovedopgaven alene. Jeg var bange for at sætte mig ned og skrive 40 sider alene og ikke have nogle til at bekræfte mig.” HA 3. år.

Der peges i den forbindelse også fra HA'ernes side på, at de forventer, at der bliver stillet krav om, at de er istand til at arbejde selvstændigt og lave noget på egen hånd, når de kommer ud i et job efter endt uddannelse:

“De fleste får trods alt et job, hvor de skal udføre selvstændige handlinger, og det er jo frataget os her.” HA 3. år

## **Sammenfatning af holdningerne til gruppearbejdsformen**

Sammenfattende er der generelt en positiv holdning til gruppearbejdsformen i alle de fire delpopulationer. I ingen af de interviewede grupper, har der været stemning for, at gruppearbejdet skulle afskaffes. Der er derimod i større eller mindre grad givet udtryk for, at der er for meget gruppearbejde på studierne. Således giver mange i alle de fire delpopulationer udtryk for, at der er for lidt individuelt arbejde på studiet, hvilket betyder, at man bliver mindre selvstændig og næsten kan blive angst for at skulle præstere et stykke arbejde på egen hånd. På begge studier er det et gennemgående træk, at det især er de mindre opgaver, de studerende mener, kunne afleveres individuelt, mens der er bred opbakning bag de større gruppeprojekter, som langt de fleste finder særdeles udbytterige.

På BA gør der sig det særlige gældende, at mange studerende oplever meget af gruppearbejdet som noget, der er lagt ind på studiet for at spare penge. Denne opfattelse kan dels hænge sammen med, at en del gruppearbejde ligger i fag, hvor eksamen fortsat er rent individuel, hvorfor gruppearbejdet ikke opleves som noget, der er begrundet med faglige eller pædagogiske målsætninger i faget, og den kan dels hænge sammen med, at meget gruppearbejde tilsyneladende opleves afviklet med et meget lille ressourceforbrug til såvel planlægning, organisering, vejledning som evaluering af og feed-back til de studerende. Endelig peger nogle BA'ere på, at de store, arbejdskrævende projekter næsten alle ligger i suppleringsfagene, og at disse fag i kraft heraf får en for dominerende placering på uddannelsen på bekostning af de sprogfag, som mange opfatter som uddannelsens hovedfag. På HA gør der sig særligt det forhold gældende, at mange finder, at gruppeeksamener spiller en for stor rolle på uddannelsen, og at det i kraft heraf er for let at komme igennem uddannelsen uden reelt at have lært særligt meget. Mange mener derfor, at der er en risiko for, at dette kan skade uddannelsens renommé blandt aftagerne, hvis de i stigende grad møder reelt ukvalificerede personer, som har papirerne i orden fra Handelshøjskolen.



## Bilag 1. Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen

### Tabeloversigt

<i>Tabel 1.1 Gruppetørrelse ved arbejdets begyndelse og slutning.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabel 1.2. Ændring i gruppestørrelse fra arbejdets start til slutning .....</i>	<i>98</i>
<i>Tabel 2. Anvendt tid til det seneste gruppearbejde .....</i>	<i>98</i>
<i>Tabel 3. Kriterier for gruppedannelse.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabel 4.1. Grad af arbejdsdeling i gruppearbejdet .....</i>	<i>100</i>
<i>Tabel 4.2. Grad af løbende faglig diskussion og koordination .....</i>	<i>100</i>
<i>Tabel 5.1. Var arbejdet styret af egen problemformulering.....</i>	<i>101</i>
<i>Tabel 5.2. Problemformuleringens længde .....</i>	<i>102</i>
<i>Tabel 5.3. Arbejdsomfang i forbindelse med problemformulering .....</i>	<i>102</i>
<i>Tabel 6.1. Omfanget af konflikter i gruppearbejdet .....</i>	<i>103</i>
<i>Tabel 6.2. Konflikternes karakter.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabel 7. Fordelingen af faglig og social aktivitet i gruppearbejdet .....</i>	<i>104</i>
<i>Tabel 8.1. Brug af vejleder .....</i>	<i>104</i>
<i>Tabel 8.2. Behov for vejledning.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabel 9. Udbytte af uddannelsen .....</i>	<i>106</i>

**Tabel 1.1 Gruppestørrelse ved arbejdets begyndelse og slutning**

	Studium			
	HA		BA	
	Årgang		Årgang	
	1. år	3. år	1. år	3. år
Gruppestørrelse ved arbejdets start				
2		7		3
3		2		1
4	3		3	2
5	6		4	1
6			2	
Total	9	9	9	7
Gruppestørrelse ved arbejdets slutning				
2		7		2
3	2	2	1	1
4	2		3	2
5	5		3	2
6			2	
Total	9	9	9	7

**Tabel 1.2. Ændring i gruppestørrelse fra arbejdets start til slutning**

	Studium			
	HA		BA	
	Årgang		Årgang	
	1. år	3. år	1. år	3. år
Ændret gruppestørrelse				
-2,00			1	
-1,00	3			
,00	6	9	8	6
3,00				1
Total	9	9	9	7

**Tabel 2. Anvendt tid til det seneste gruppearbejde**

	Studium			
	HA		BA	
	Årgang		Årgang	
	1. år	3. år	1. år	3. år
Hvor mange timer har du ca. brugt på grupperarbejdet gnms.	84,2	205,7	48,1	143,3
Antal svar	6	7	8	6

**Tabel 3. Kriterier for gruppedannelse**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
Hvor stor en rolle spillede faglig interesse for gruppedannelsen	34,3	9	68,8	9	49,2	9	48,7	7
Hvor stor en rolle bør faglig interesse spille ved gruppedannelsen	72,6	9	70,3	9	70,0	9	57,9	7
Hvor stor en rolle spillede personlige sympatier for gruppedannelsen	60,7	9	87,6	9	61,7	9	58,1	7
Hvor stor en rolle bør personlige sympatier spille ved gruppedannelsen	65,7	9	60,3	9	54,9	9	68,0	7
Hvor stor en rolle spillede ensartet fagligt niveau og ambitioner for gruppedannelsen	58,7	9	84,0	9	53,8	9	72,4	7
Hvor stor en rolle bør et ensartet fagligt niveau og ambitioner spille ved gruppedannelsen	87,6	9	85,6	9	65,6	9	73,7	7
Hvor stor en rolle spillede tilfældigheder for gruppedannelsen	53,4	8	2,2	9	34,2	9	39,6	7
Hvor stor en rolle bør tilfældigheder spille ved gruppedannelsen	13,9	8	3,4	9	23,1	9	7,3	7
Hvor stor en rolle spillede praktiske forhold for gruppedannelsen	13,2	9	13,8	9	16,9	9	37,3	7
Hvor stor en rolle bør praktiske forhold spille ved gruppedannelsen	32,3	9	29,1	9	37,7	9	22,0	7

**Tabel 4.1. Grad af arbejdsdeling i gruppearbejdet**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
Hvordan var arbejdsdelingen i arbejds- og skrivefasen	-8,4	8	32,4	9	-9,1	9	39,1	7

-100= Den enkelte havde alene ansvaret for sin del

+100= Gruppen havde et fælles ansvar og alle var med til alt

**Tabel 4.2. Grad af løbende faglig diskussion og koordination**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
I hvor høj grad blev oplæg og afsnit diskuteret og kritiseret mht. deres faglige indhold	66,4	9	96,0	9	63,1	9	85,4	7
I hvilket omfang måtte gruppen ændre sin arbejdsplan under arbejdet	56,3	8	41,6	9	30,1	9	35,3	7

**Tabel 4.3. Tilfredshed med arbejdsform**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
I hvilken grad er du tilfreds med gruppens arbejdsform og arbejdsdeling	50,9	9	83,3	9	52,8	9	54,1	7
I hvor høj grad er du tilfreds med den faglige diskussion og koordination af indholdet i gr.arbejdet	61,2	9	86,0	9	46,9	9	71,7	7

**Tabel 5.1. Var arbejdet styret af egen problemformulering**

	Studium			
	HA		BA	
	Årgang		Årgang	
	1. år	3. år	1. år	3. år
Arbejdede I ud fra en problemformulering, som I selv opstillede				
Ja	9	9	3	7
Nej			6	
Total	9	9	9	7

**Tabel 5.2. Problemformuleringens længde**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
Hvor mange linjer var den 1. problemformulering på	20,3	6	10,4	8	4,0	2	6,3	6
Hvor mange linjer var den endelige problemformulering på	20,7	6	16,6	7	4,0	2	13,3	6

**Tabel 5.3. Arbejdsomfang i forbindelse med problemformulering**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
Hvor lang tid (i %) tog det, før I havde den 1. problemformulering klar	25,3	8	26,9	9	35,5	2	13,1	7
I hvor stor udstrækning blev problemformuleringen revideret under processen	51,3	9	53,6	9	12,5	2	40,9	7

**Tabel 6.1. Omfanget af konflikter i gruppearbejdet**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
I hvilken grad har du oplevet konflikter inden for gruppen i det seneste gruppearbejde	60,6	9	19,2	9	49,4	9	34,7	7
I hvilken grad har du oplevet konflikter som belastende ifht. til at få et godt udbytte af gruppearbejdet	52,4	9	30,9	8	44,1	8	23,9	7

**Tabel 6.2. Konflikternes karakter**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
I hvor høj grad har uenigheder i gruppen drejet sig om: Faglige uenigheder	22,4	9	41,6	8	47,3	8	21,1	7
I hvor høj grad har uenigheder i gruppen drejet sig om: Uenighed om fagligt ambitionsniveau	33,6	9	11,6	8	38,4	8	32,6	7
I hvor høj grad har uenigheder i gruppen drejet sig om: Personlige samarbejdsproblemer	59,6	9	16,1	8	42,3	7	20,9	7
I hvor høj grad har uenigheder i gruppen drejet sig om: Uenighed om arbejdsindsats	62,8	9	18,3	8	52,9	9	45,0	7

**Tabel 7. Fordelingen af faglig og social aktivitet i gruppearbejdet**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
Hvor stor en del af tiden ved gruppemøderne er brugt til social samtale kontra faglige diskussioner	36,8	9	32,0	9	47,4	7	26,0	6

0 = 100% af tiden brugt på faglige diskussioner

100= 100% af tiden brugt på social samtale

**Tabel 8.1. Brug af vejleder**

	Studium			
	HA		BA	
	Årgang		Årgang	
	1. år	3. år	1. år	3. år
Har du fået vejledning i forbindelse med dit seneste større gruppearbejde				
Ej opl.		1		1
Ja	9	8	5	6
Nej			4	
Total	9	9	9	7



**Tabel 8.2. Behov for vejledning**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med problemformuleringen	58,0	9	44,2	9	47,6	7	54,9	7
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med problemformuleringen	67,8	9	74,7	9	55,2	5	72,9	7
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med metodevalg mv.	50,1	9	56,0	9	37,0	6	34,6	7
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med metodevalg mv.	58,9	9	71,3	9	44,0	4	48,9	7
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med at finde relevant litteratur	37,1	9	50,0	9	29,1	7	15,5	6
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med at finde relevant litteratur	46,9	9	46,8	9	30,0	4	39,1	7
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med at finde relevante datakilder	33,9	9	32,1	9	27,0	7	16,9	7
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med at finde relevante datakilder	42,9	9	46,1	9	15,5	4	39,7	7
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med analyse af data	28,1	9	23,7	9	30,7	6	20,6	7
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med analyse af data	36,1	9	42,8	8	20,3	3	39,6	7
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med udarbejdelse af konklusion	23,4	9	7,2	9	27,6	7	19,4	7
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med udarbejdelse af konklusion	30,5	8	40,0	8	38,0	4	36,7	6
I hvor høj grad har du haft behov for vejledning i forb. med løsning af gruppekonflikter	20,9	8	1,0	9	23,6	8	3,3	7
I hvor høj grad har du fået den vejledning du havde behov for i forb. med løsning af gruppekonflikter	34,1	9	36,6	8	7,5	4	38,6	5

**Tabel 9. Udbytte af uddannelsen**

	Studium							
	HA				BA			
	Årgang				Årgang			
	1. år		3. år		1. år		3. år	
	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar	gnms.	Antal svar
I hvor høj grad har du lært at definere et problem	46,6	9	69,8	9	39,8	8	68,6	7
I hvor høj grad har du lært at anvende informationsteknologi	74,1	9	77,4	9	49,8	9	67,3	7
I hvor høj grad har du lært at søge og finde relevant litteratur / teori	42,7	9	72,2	9	49,9	9	74,4	7
I hvor høj grad har du lært at kommunikere med medstuderende	59,3	9	68,1	9	58,9	9	62,9	7
I hvor høj grad har du lært at kommunikere fagligt med lærer / vejleder	38,9	8	60,1	9	52,6	8	63,4	7
I hvor høj grad har du lært at præsentere et problem og løsning i en forsamling	54,0	9	65,8	9	33,3	8	67,0	7
I hvor høj grad har du lært at samarbejde med andre mennesker	65,1	9	80,1	9	66,6	9	62,7	7
I hvor høj grad har du lært at udtrykke dig skriftligt	43,6	9	71,3	9	39,1	9	66,4	7

## *Bilag 2. Spørgeskema og interviewguide*