

Indhold

Resume	2
Abstract.....	4
Første del – Indledning og tematisering.....	5
Centrale dilemmaer i studiekonteksten	5
Problemformulering & afgrænsning	5
1. Den voksne studerende	5
2. Tematisering	8
2.1. Aalborg-modellen PPBL som studiekontekst	9
2.2. Indholds og læringsmål på LFP	13
3. Tre centrale dilemmaer på kandidatstudiet	15
3.1. Projektpædagogik	16
3.2. Undervisning & relationer.....	18
3.3. De understøttende midler til læring; portfolioen og IKT	20
4. Centrale dilemmaer i uddannelsens kulturer i Aalborg.....	24
3. De understøttende midler til læring; portfolioen og IKT.....	24
5. Problemformulering.....	25
6. Genstandsfeltets undersøgelsesrum	25
7. Undersøgelsesspørgsmål	27
Anden del - Den socialkonstruktionistiske position & diskursanalytiske strategi	28
Forskningsmetode & Det empiriske kludetæppe	28
Analyse & Diskussion	28
Konklusion & Perspektivering	28
8. Den socialkonstruktionistiske position.....	28
8.1. Afgrænsning af positionen	28
8.2. Socialkonstruktionistisk videnskab.....	29
8.3. Konstruktion af identitet - og meningsdannelse	31
8.4. Socialkonstruktionisme, læring og refleksivitet	32
8.5. Begrundelser for valg af den socialkonstruktionistiske position	32
9. Den diskurspsykologiske analysestrategi	34
9.1. Centralt for diskurspsykologien.....	36
9.2. Analysestrategi og kriterier for valg af fremgangsmåde i min analyse	37

10.	Det empiriske kludetæppe og præsentation af undersøgelses design.....	38
10.1.	Interviews og observationer	39
10.2.	Vedrørende forskeren som medproducent af mening.....	42
10.3.	Etiske overvejelser	43
10.4.	Opbygning af de tre analyseafsnit.....	45
11.	PPBL som kontekst for kandidatstudiet	47
11.0.1.	Diskussion og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1	50
11.1.	PPBL som kontekst for undervisning og relationer	55
11.1.1.	Diskussion og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 2	59
11.2.	PPBL som kontekst for evaluering	63
11.2.1.	Diskussion og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 3	65
11.3.	Refleksioner i relation til den udledte viden.....	67
12.	Diskussion af analysestrategi og design?	68
13.	Konklusion og perspektivering	69
	Figurer	73
	Tabeller.....	73
	Matricer.....	73
	Bilagsliste.....	74
	Figur 5.....	73
	Litteraturliste	75

Resume

Dette speciale undersøger, hvordan den projekt- og problembaserede læringsmodel PPBL, fungerer som kontekst for de studerendes læring på kandidatstudiet i Læring og forandringsprocesser (LFP). Særligt behandles, hvordan konstruktion og skabelse af de sociale relationer påvirker de studerendes muligheder og begrænsninger for læring.

Specialet er i to dele, i den *første* del tages der afsæt i dilemmaer, der er erfaret i uddannelseskonteksten. De vedrører tre centrale elementer på LFP, som er henholdsvis 1. Projektpædagogik. 2. Undervisning og relationer. 3. De understøttende midler til læring; portfolioen og IKT.

Der foretages en pilotanalyse af dilemmaerne, med afsæt i en kritisk tilgang, identificeres dilemmaerne som de kommer til udtryk på tre organisatoriske analyseniveauer. Særligt ser jeg på, hvordan PBL' s standardiserede definition på *makroniveau*, den praksisorienterede definition PPBL som den kommer til udtryk på *mesoniveau*, står i modsætning til studerendes og underviseres fortællinger fra kandidatstudiet – altså til *mikroniveauet*. Pilotanalysen identificerer tre dilemmaer der vedrører:

1. Gruppearbejdets nøglebetydning for den projektpædagogiske tænkning samt det forhold at de studerende fravælger at skrive projekt i grupper.
2. Undervisning og relationer mellem de involverede i de fælles undervisnings- og læringsprocesser samt kritikken af undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse samt feedback processer.
3. Intentionen med den elektroniske portfolio og IKT som understøttende midler til læring samt de studerende og semesterevalueringsudvalgets forståelse af, det elektroniske portfolios og IKT's mangelfulde integrering i studiekonteksten.

I specialets *hoved- og anden* del flyttes undersøgelsen til den samme uddannelse, men nu på en ny opstartet campus i Ballerup, hvor der foretages en empirisk undersøgelse af de kondenserede dilemmaer. Her foretages undersøgelsen med afsæt i den socialkonstruktivistiske position og det empiriske materiale analyseres ud fra den valgte diskurspsykologiske analysestrategi.

Først undersøges det, hvorvidt de identificerede tre centrale dilemmaer kan genfindes? Og i så fald hvordan dilemmaerne udfolder sig? Yderligere undersøges det, hvorvidt og hvordan PPBL, som kontekst for de sociale relationer konstruerer og skaber muligheder og begrænsninger for de studerendes læring. Analysen foretages og diskuteres i forhold til de tre centrale dele. I diskussionen inddrages blandt andet PPBL's læringsbegreb som det fremstilles af Erik Laursen.

Specialets hovedkonklusioner peger på, hvordan PPBL som rammesætning kan være modsætningsbehæftet i den nye studiekontekst, og hvordan dette kan genspejles i, at de studerende ikke har en fælles forståelse af PPBL som studiekontekst. Ved det nye campus

har de studerende – modsat i Aalborg, en fælles forståelse for at samarbejde giver mulighed for læring. Der rejses atter kritik af undervisningen, men kun i forhold til det 7. semester.

På det 8. semester er der forandringer i mulighederne for læring. Disse er især relateret til, at underviserne viser interesse for de studerendes liv i det hele taget, og ved at de tager hånd om at tillægge relationerne betydning, som der hvor meningsdannelse og læring konstrueres og skabes. Endvidere gør underviserne dette med et fagligt og personligt engagement, som de studerende oplever som motivations- og læringsfremmende.

I relation til portfolioen og IKT kan det, som i Aalborg konkluderes, at de studerende mener, at portfolioen og IKT ikke fungerer efter hensigten. For de studerende er det begrundet i to barrierer, hvor de studerende oplever det at få en vane med at reflektere i en portfolio som en ligestillet barriere med den elektroniske barriere.

Afslutningsvist i specialet peges der på, at den empiriske undersøgelse fremstiller dokumenteret ny viden om læring i en PPBL kontekst. Der kan tales om at udvide læringsbegrebet, som det er fremstillet af Erik Laursen, det på en sådan måde, at der ikke længere er tale om et fokus skifte fra undervisernes til de lærendes handlinger. Fokus skiftet skal i stedet handle om at inkludere *både* undervisernes og de lærendes handlinger for, at der i fællesskab kan konstrueres og skabes meningsfuldhed. Således at muligheder for læring i særlig grad omhandler et fokus på læring i de sociale relationer, der inkluderer både studerende og undervisere i et gensidigt forpligtende fællesskab.

Tilføjes dette til læringsbegrebet som Laursen har fremsat i relation til PPBL, peges resultaterne af min empiriske undersøgelse på, at så udvides mulighederne for de studerendes læring på kandidatstudiet i Læring og forandringsprocesser.

Abstract

The Aalborg Model for Problem and Project Based Learning

- Between opportunities and limitations
At the masters program in
Learning and Innovational Change at Aalborg University

This paper has its starting point in a pilot study at University campus in Aalborg where three essential elements of the masters program are analysed. These elements are concerning 1. Problem and Project Based Learning (PPBL). 2. Teaching and the socio-cultural relations within the context of the study programme. 3. The portfolio and ICT as tools for facilitation of learning processes.

The pilot study has identified three conflicts of interest between the PPBL educational visions and the educational culture at Learning and Innovational Change (LaIC). These conflicts are concerning 1. Only few students choose to do their project work in teams. 2. The teaching is perceived by the students as not being that rewarding and decoupled from the project work. 3. Students and teachers find that both the portfolio and ICT are not as well integrated as intended to.

The main study has been conducted at LaIC at University campus in Ballerup as an empirical study gathering formal documents, 2 interviews with teachers and 4 with students and a focus group interview and observations of teaching. These documents has been analysed and the results discussed in order to study whether any similar conflicts can be found? If so - is it the same kind of conflicts? Are there any new conflicts or isn't there any at all? Or what kind of differences can be found within the PPBL context of the socio-cultural relations constructing and creating opportunities and limitations for learning within the study program. In the main study the methods epistemological foundation has been found in the social constructionist approach to knowledge where Kenneth Gergen is the main inspiration.

The paper indicates among other things that the students in Ballerup in a higher degree choose to do the project work in teams and all students find it achieving to work together within the learning process. The papers main conclusion indicates that at the 8th semester there's a change in the students approach to the teaching which they no longer find fragmented, confusing and decoupled from the project work. Which they did concerning to 7th semester, just like they did in Aalborg. The success in teaching at the 8th semester seems due to several issues, but mainly it seems caused by the teachers new approach to create a socio cultural teaching environment. Where there within the educational frame is created an learning environment where both the learners and teachers are obliged to each other's learning.

Første del – Indledning og tematisering

Centrale dilemmaer i studiekonteksten

Problemformulering & afgrænsning

1. Den voksne studerende

Jeg har med interesse læst Jægers (2002) artikel, der blandt andet handler om, hvordan der er tre roller, den voksne studerende må forsøge at integrere i sit projektarbejde. De tre roller definerer Jæger som studerende, praktiker og forsker. Artiklen omhandler yderligere, hvordan der opstår en ny type videnskabelig tekst, som hun kalder 'det praksisorienterede projekt'. Det er den teksttype, hvor den studerende også er praktiker, og ofte skriver om sin praksiskontekst. I relation hertil fremstiller Jæger, hvorledes den voksne studerende må kunne navigere i et spændingsfelt af forskellige målsætninger og målgrupper, hvor den studerendes arbejdsplads også har interesse i den studerendes forskningsprocesser og resultater. Det er et spændingsfelt, som Jæger forstår som mindre modsætningsfyldt og komplekst for de unge studerende. I samme artikel opstiller Jæger følgende tre krav til den viden, som produceres i denne nye type af videnskabelig tekst.

- "den skal baseres på/bygge videre på fagets vidensfundament, (1)
- den skal være kreativ/nytænkende (eller i hvert fald ikke-triviel) i relation til den herskende diskurs i forskersamfundet (2), og
- den skal være relevant og brugbar i praksis. (3)" (Jæger 2002, side 38)

Artiklen har inspireret mig til, hvordan jeg kan forstå mig selv, som forsker her i min specialekontekst, på Kandidatstudiet for Læring og forandringsprocesser. Mit forskningsfelt vedrører: Hvordan kultur i en uddannelse konstruerer og skaber rammen for muligheder og begrænsninger for den lærendes læring og udvikling? Og hvordan uddannelser kan analyseres ud fra, hvordan de indlejres samfundsmæssigt og i politiske strukturer og processer på flere planer.

Det vil sige, at jeg har et særligt fokus på universitets pædagogik og forsker i min egen studiekontekst. Jeg er opmærksom på, at det ikke den dobbelthed som Jæger henviser til, jeg er med andre ord ikke ansat på studiet.

Der er for mig også en anden dobbelthed forbundet med min interesse for at forske i min egen studiekontekst. Den vedrører, at jeg i mere end 25 år har formidlet og undervist, hvor af langt de fleste år har været som lærer i folkeskolen. Endvidere har jeg videreuddannet mig i relation hertil, senest afsluttede jeg en pædagogisk diplomuddannelse i Skoleledelse på UCN i 2008. Det vil sige, at i praksis på studiet, så reflekterer jeg både i forhold til min allerede erhvervede teoretiske viden såvel som praksisbaserede viden. Jeg er med andre ord ikke i gang med at konstruere mine faglige og professionelle identiteter som formidler, leder og/eller underviser, der er allerede konstruerede identitetsaflejringer som videreudvikles ifølge Phillips og Jørgensen (2010).

På det konkrete plan handler min optagethed om, at jeg i mit lærerliv gennem mange år har arbejdet med forandringsprocesser, der omhandler projektpædagogisk tænkning, portfolio, logbogen og andre former for understøttende refleksions- og evalueringsværktøjer samt Collaborative Learning (Scott 2010) og den metodologi, som knytter sig hertil. Endvidere har der i løbet af mine arbejdsår i folkeskolen været en nærmest eksplosiv teknologisk forandring. Præget af udviklingen fra blyant og tavlekridt til den individuelle bærbare computer og den elektroniske er der sket forandringer i tilrettelæggelse og forståelse af læring i skolen.

Som studerende oplever jeg, i skrivende stund, at den praksisbaserede indsigt som jeg kom med til studiet, er blevet yderligere uddybet og videreudviklet. Nye horisonter har vist sig gennem to lærerrige, spændende og udfordrende studieår på kandidatstudiet i Læring og forandringsprocesser (LFP). Jeg har på mit studie nydt aktivt at involvere mig i både undervisning og studiets og/ eller universitets mange andre tilbud i samvær med mine medstuderende og mine undervisere. Ikke mindst har det været fantastisk at være i dialog med de mange vidende og kompetente undervisere, som underviser på uddannelsen.

I det perspektiv var det godt at miste fodfæstet - for en stund og vove at skifte fastansættelsen ud med studielivet. Om end jeg aldrig 'blot' var studerende, fordi min optik og dermed det perspektiv som jeg har bragt med mig mere eller mindre bevidst også har været praktikerens blik på for eksempel de tre centrale elementer i kandidatstudiet i LFP som mit speciale omhandler: Projektpædagogisk tænkning, undervisning og relationer, samt de understøttende midler til læring; portfolioen og IKT. Disse tre centrale elementer vil blive redegjort for i det efterfølgende afsnit.

I et fagligt og professionelt perspektiv – altså i 'praktikerens rolle', for at blive i Jægers terminologi, har jeg oplevet, at studiet med sit fokus på den menneskelige faktor i læring og forandringsprocesser, har bekræftet og styrket min antagelse om, at muligheder og begrænsninger for menneskets læring og udvikling er indlejret i kulturer, strukturer og processer. På samme tid har jeg erfaret og iagttaget, at fortællinger om dilemmaer i min egen studiekontekst har paralleller til fortællinger, som jeg genkender fra mit lærerliv. Yderligere har jeg reflekteret over, hvorvidt og i så fald på hvilken måde der i uddannelsens kontekst konstrueres og skabes muligheder og begrænsninger for relationer på studiet i LFP. Her i mit speciale har jeg afgrænset min opmærksomhed til studerendes indbyrdes relationer, relationerne mellem studerende og undervisere og hvordan disse relationer får indflydelse på muligheder og begrænsninger for studerendes læring. Sammenhængen mellem PPBL som kontekst for studiet og disse relationer er for mig begrundet i antagelsen om, at alt hvad der er meningsfuldt, det vokser ud af relationer jævnfør Gergen (2008). Endvidere er det de relationer, som finder sted, der hvor verden konstrueres, der skal tillægges betydning ifølge socialkonstruktionismen (Gergen & Gergen 2005).

Det har tilsammen gjort mig nysgerrig på og motiveret mig til at ønske at vide mere om, hvordan den projektpædagogiske undervisning, fungerer som ramme for de studendes læring, i en universitær ramme. I særdeleshed, hvordan konteksten er medvirkende i konstruktion og skabelse af de sociale relationer og hvordan det påvirker de studendes læring.

I forskerens rolle oplever jeg, at det, at nærme mig mit genstandsfelt det er noget, som jeg bliver udfordret på i forbindelse med specialestudiets opponenterseminarer. Jævnfør det modsætningsfyldte spændingsfelt, som jeg fremstillede ovenfor. Jeg har fået reaktioner, som jeg ikke vil bringe i spil her på et specifikt plan, men som skal nævnes, fordi disse reaktioner foranlediger, at jeg ind i mellem har overvejet, om jeg i mit speciale og som studerende vover for meget?

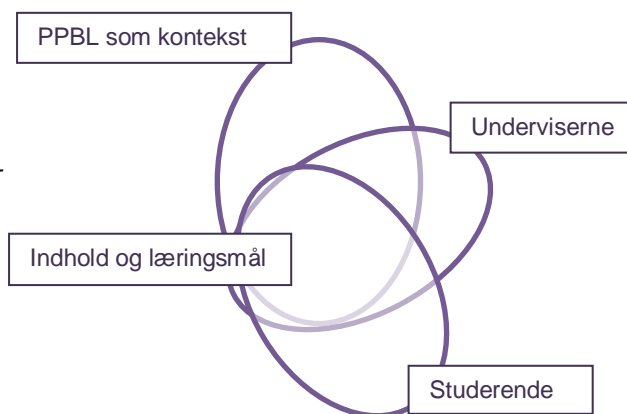
Det er af stor betydning for mig at pointere-, særligt i lyset af de reaktioner som mit speciale tema har fremkaldt undervejs ved opponenterseminarerne, - at dette speciale er skrevet med henblik på til dels at undersøge og til dels potentielt at medvirke til at skabe ny viden om: Hvordan konstruktion og skabelse af konteksten for de sociale relationer, påvirker de studerendes læring og/ eller af mere generel karakter de lærendes læring inden for en given ramme. Grundet mit udgangspunkt som den voksende studerende, så nærmer jeg mig feltet som en forsker, der på samme tid også både er studerende og praktiker.

Alt i alt fører ovenstående overvejelser mig frem til at vælge følgende tematisering.

2. Tematisering

Det overordnede tema for mit speciale er, hvordan den projekt- og problembaserede læringsmodel PPBL, fungerer som kontekst for de studerendes læring. Specialet behandler særligt, hvordan konstruktion og skabelse af konteksten af de sociale relationer påvirker de studerendes læring.

Vedrørende distinktionen mellem konstruktion og skabelse, denne forstår jeg som, at førstnævnte angår det bevidst tilsigtede, hvorimod sidstnævnte vedrører både det bevidst tilsigtede og det utilsigtede. Begge begreber forstås som processuelle og kan være såvel af positiv og negativ karakter.



Figur 1. Sammenhænge i studiekonteksten

Hensigten med den indsatte atomare model (figur 1) er at illustrere, hvordan muligheder og begrænsninger for læring, af de studiespecifikke indhold & læringsmål i studiekonteksten på LFP, konstrueres og skabes med PPBL som ramme, for de studerende og underviserne samt deres indbyrdes relationer.

Modellen er atomar, fordi det er min antagelse, at de to positioner som henholdsvis underviser og studerende og PPBL som kontekst eksisterer sammen som indbyrdes relationer i forskellige kontekster, men også hver for sig som andre identitets konstruktioner og i andre relationer. Min antagelse har ifølge Jørgensen og Phillips (2010) sin begrundelse i, den diskurspsykologiske afvisning af modernitetens idé om, at hvert menneske har én fast identitet. Forståelsen er derimod at identitet konstrueres, hvert menneske har derfor flere, fleksible identiteter. Identiteter der anses for at være produkter af plurale diskurser. Herom siger Stuart Hall følgende:

”Jeg bruger ’identitet’ til at betegne krydspunktet [...] mellem på den ene side de diskurser og praksisser, der forsøger at ’interpellere’ os, tale til os eller kalde os på plads som bestemte diskursers sociale subjekter, og på den anden side de processer, som producerer de subjektiviteter, der konstruerer os som subjekter, og som lader sig ’italesætte’. Identiteter er således punkter af midlertidige tilknytninger til de subjektpositioner, som de diskursive praksisser konstruerer for os. (Hall 1996:5f)” (Jørgensen og Phillips 2010, side 115)

I det efterfølgende afsnit 2.1. vil jeg først gennemgå den ring i figur 2, der angår PPBL som kontekst for studiet. Derpå vil jeg i afsnit 2.2. fremstille den ring der angår centrale indholds og læringsmål på LFP.

2.1. Aalborg-modellen PPBL som studiekontekst

I dette afsnit vil jeg indledningsvist fremstille perspektiver fra Aalborg Universitet vedrørende Aalborg-modellen. I den sammenhæng vil jeg i figur 3 fremstille principperne bag den projektorganiseret problemløsnings model, der praktiseres i Aalborg. Dernæst vil jeg fokusere på problembaseret læring som organisationsform for læring og undervisning ved universitetet med afsæt i en artikel, med samme titel, skrevet af Erik Laursen (2007). I artiklen sættes modellen ind i et tidsmæssigt perspektiv, forandringer i læringsbegrebet undervisningsformen bredes ud, vedrørende 1990'erne og frem til i dag. Afslutningsvist peges der på aktuelle problemstillinger ved denne organisationsform af læring og undervisning.

Efterfølgende redegør jeg for begrebsanvendelsen her i specialet, når jeg refererer til Aalborg-modellen, hvilket inkluderer den igangværende proces med at standardisere Aalborg-modellen. Afslutningsvist i afsnit 2.2 redegør jeg for de tre centrale elementer på LFP, som specialet omhandler, som tidligere omtalt i afsnit 1.1..

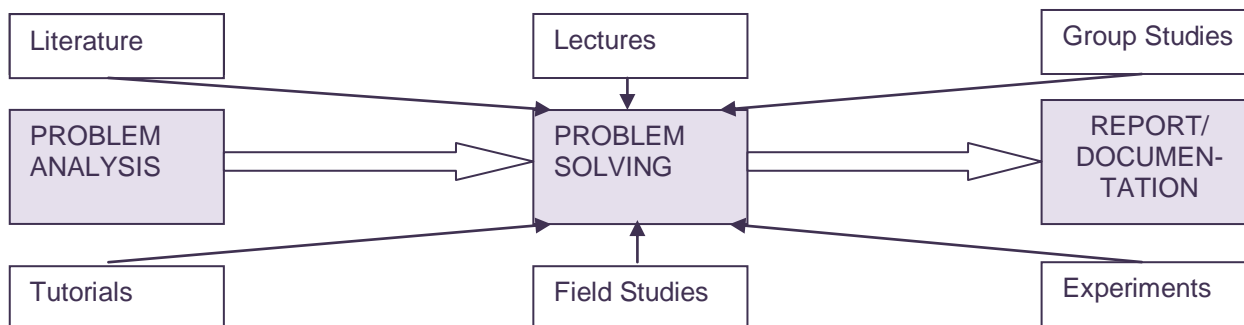
Perspektiver fra Aalborg Universitet

I anledning af sit 30 års jubilæum udgav Aalborg Universitetsforlag en bog om projektpædagogik (Krogh 2008). I forordet til bogen, beskriver Rektor Finn Kjærdsdam for Aalborg Universitet problemorienteret projektarbejde som den undervisningsform, der er "kodificeret som selve universitetets sjæl" (Kjærdsdam, Krogh 2008, side 7).

Han forsætter med at beskrive, hvordan denne undervisningsform, siden 1974 har udviklet sig i mange retninger på de forskellige uddannelser ved universitetet. Endvidere skriver han i forordet, at undervisningsformen, "sikrer de studerende kompetencer til at løse uløste problemer, den medvirker til at overkomme gabet mellem universiteternes elfenbenstårn og samfundet..[...] den støtter mønsterbryderne blandt de studerende, den sikrer engagerede studerende.. [...] og den sikrer de studerende kompetencer inden for samarbejde, projektledelse og kommunikation." (Kjærdsdam, Krogh 2008, side 7)

I forordet til bogen: *The Aalborg PBL model, Progress, Diversity and Challenges* (Kolmos, Fink og Krogh 2006), peges der på, at til trods for forskellighederne er der på samme tid altid nogle fælles træk ved Aalborg-modellen. De fælles træk vedrører det teoretiske afsæt og principperne for læring, i følge Kolmos, Fink og Krogh (2006), er det blandt andet Piaget, Dewey, Lewin og Vygotsky samt Lave og Wenger.

Endvidere definerer de projektarbejdet i grupper som værende udarbejdet efter de samme principper fra det 1. semester til det 10. semester. Der peges på, at det er karakteristisk for gruppestørrelsen, at denne forandres fra 6-7 studerende på 1.semester til 2-3 studerende på 10. semester. Yderligere er det karakteristisk for hvert semester, at halvdelen af studietiden anvendes i projektgrupperne, og at den resterende tid anvendes på, hvad der beskrives som mere eller mindre traditionelle forelæsninger (Kolmos, Fink og Krogh 2006, side 13). Endvidere præsenterer de en figur, som viser principperne for projektorganiseret problemløsning. Her gengivet som figur 3. i min tilvirkning.



Figur 2. "Figure 1: Principles of project-organized problem-solving (Kjærdsdam and Enemark, 1994)" (Kolmos, Fink og Krogh 2006, side 13)

I artiklen: Problembaseret læring som organisationsform for læring og undervisning ved universitetet, fremstiller Erik Laursen (Laursen, Krogh 2008) et overblik over særlige kendetegn ved tre forskellige perioder i udviklingen af undervisnings- og læringsmetoden. Her vælger jeg ud fra et relevans kriterie blot at fremstille den tredje.

- Den tredje periode fra 1990'erne frem til nu, "har PBL-modellen fået et markant comeback i form af positiv omtale og positive vurderinger samt en styrket udbredelse på universiteterne og især uden for." (Ibid., side 54)

Vedrørende udbredelsen af modellen tilføjer han, "PBL-modellen er nu at opfatte som en 'normal' undervisningsform i den danske uddannelseshverdag." (Ibid., side 54) Begrundet i, at modellen er blevet en så 'normal' måde at undervise på, er der opstået en situation, hvor man som underviser ikke behøver, at "forklare eller begrunde sit valg. Undervisningen er blevet en selvindlysende selvfølge [..], men normalt sætter man ikke spørgsmålstejn ved det hensigtsmæssige i at forsøge at indløse de uddannelsesmæssige mål på et givent semester med netop denne metode." (ibid., side 54)

Laursen analyserer sig endvidere frem til at mulige begrundelser for PBL-modellens renaissance i 1990'erne har sit afsæt i, at der er tale om forandringer i måden, som undervisere tænker om uddannelse på. Forandringer der ikke nødvendigvis handler om undervisningens organisation og gennemførelse. Inspirationen til forandringer i, hvordan uddannelsesaktiviteter forstås og reflekteres, er i høj grad påvirket af konstruktivismen og Jean Piagets arbejde om børns kognitive udvikling. Laursen peger på tre elementer i et forandret læringsbegreb:

- At læring handler om, at den studerende må handle og reflektere over sine handlinger.
- At læring er at forstå som en konstruktiv proces, der fordrer, at den studerende selv konstruerer sin 'virkelighed'.
- At lærerprocesserne er en reaktion på en 'forstyrrelse'.

Opsummerende peger Laursen på at fokus flyttes fra underviserens handlinger til den lærendes handlinger, og tilføjer endnu to elementer til det, som han definerer som 'det nye læringsbegreb' disse to elementer er:

- At den lærende må kunne anvende det lærte i andre sammenhænge.
- At den lærende kritisk kan reflektere og eller evaluere egne handlinger og kan skabe en relation mellem handlingernes resultat og "de kompetencer, der er nødvendige for at kunne handle." (Ibid., side 56)

Det vil sige, at der sker en udvikling som handler om selvstyret læring, det er derfor ifølge Laursen blandt andet relevant som lærende at spørge sig selv om:

- Hvad skal der til for at løse opgaven?
- Hvad skal jeg lære?
- Hvordan kan jeg det?
- Hvad lærte jeg, hvad mangler jeg at lære?
- Hvordan fik jeg udført opgaven?

Afslutningsvist fremstiller Laursen nogle aktuelle problemer, her vil jeg nævne to:

"a. De forskellige former for undervisning og læring, der indrammes af projektet, er kun svagt funktionelt integreret. I stedet udgør de oftest en relativt fragmenteret, forvirrende og lidt uoverskuelig helhed, hvor de enkelte elementer ofte stjæler tid og energi fra de øvrige elementer." (Ibid., side 64)

"c. En forøget tilbøjelighed blandt de studerende til at sætte deres eget, individualisere studieforløb i centrum, kombineret med en voksende ulyst til at bruge tid og kræfter på at forholde sig til medstuderendes arbejder." (Ibid., side 64)

I en del uddannelsessammenhænge er der i de sidste 10 år, kommet et særligt fokus på portfolioen, som en del af svaret på, hvordan den studerende kan styre og eller reflektere kritisk over egen læring. Her vil jeg nævne følgende undervisere og forskere fra Aalborg Universitet som bidragsydere til at afprøve, udvikle, forske i og beskrive portfolioen Keiding (2002), Lorentzen (2008), Lund (2008), samt Jæger og Aarup Jensen (2008).

Den problem- & projektbaserede læringsmodel PPBL

Som nævnt har jeg valgt at forske i Kandidatstudiet for Læring og forandringsprocesser, der som alle andre uddannelser på AaU er underlagt PBL som ramme.

Her i mit speciale vælger jeg at anvende forkortelsen PPBL, der står for Problem & Project Based Learning, som er den terminologiske betegnelse for og definition af Aalborg modellen som Professor Erik Laursen (2010) anvendte i sin keynote forelæsning "Problem-Based, Project-Organized Learning in the Social Sciences: Addressing the Problems of Transfer" som han holdt på den internationale PBL konference: Visions, Challenges and Strategies for Problem Based Learning på Aalborg Universitet den 4. – 6. maj 2010. Distinktion mellem PPBL og PBL anvendte Laursen til at betone, at PPBL har rødder i den

skandinaviske forståelse af projektpædagogik i 1970'erne, der blandt andet er inspireret af Frankfurterskolen. Hvor imod det er Laursens forståelse, at PBL er en amerikansk udgave af Problem baseret Læring.

Jeg vælger at anvende PPBL begrebet jævnfør Laursen i lyset af de følgende to årsager:

For det *første* er, Laursen Professor i Læringsteori på Institut for Uddannelse, Læring og filosofi, hvorunder studiet LFP. Laursen varetager undervisningen i læringsteori på uddannelsen. Det vil sige, at han både positionerer sig som en central aktør i forhold til rammen for undervisningen og som underviser.

For det *andet* er Laursens definition af PPBL i overensstemmelse med rammen på kandidatstudiet, der er at forstå som værende "et problembaseret, projektor organiseret studium." (Bilag A, kapitel 3, § 6)

PBL Standards of Certification

Laursen har været en del af et udvalg nedsat af Rektor Finn Kjærdsdam for Aalborg Universitet, der har samarbejdet med Scott Barge fra Harvard University. Hensigten med samarbejdet er at dokumentere Aalborg-modellen, og den diversitet der er udtrykt i den, sådan som den 'leves' på AaU. Endvidere er det et sigte ved hjælp af denne dokumentation at kunne orientere nye studerende og ansatte, samt at kunne tilbyde en ressource for andre universiteter, der er interesserede i at indføre Aalborg-modellen på deres universitet (Barge 2010). Dette samarbejde er mundet ud i Draft 2, June 2009 vedrørende Standards for Certification. The Aalborg Model for Problem Based Learning (Bilag Q).

Aalborg-modellen ifølge Scott Barge

I dette afsnit vil jeg sammenholde de formulerede certificeringskriterier¹, i lyset af de af mig valgte tre centrale elementer på LFP vedrørende:

1. Projektpædagogisk tænkning

I kriterie nr. 1 redegøres for uddannelsesvisionen. Her er der et særligt fokus på, at der er en forsat forpligtigelse til i uddannelsen at implementere modellens centrale principper. I kriterie nr. 2 redegøres for studieordningen. Her er der blandt andet fokus på, at den problem og projektor organiserede undervisningsmodel, introduceres til de studerende på første semester, at der sikres en faglig progression og at der er relation mellem teori og praksis (Bilag Q, side 1-4).

2. Undervisning og relationer

I kriterie nr. 4 redegøres for, at de ansatte skal demonstrere en tydelig forståelse og forpligtigelse til den PBL organiserede undervisningsmodel. Endvidere er de i relationen til de studerende facilitatorer af de studerendes udvikling og i forhold til processer i relation til

¹ I min oversættelse fra engelsk til dansk

projektet (Bilag Q, side 6). I kriterie nr. 5 redegøres for, at de studerende skal demonstrere en tydelig forståelse af den problem og projektbaserede uddannelsesmodel (Bilag Q, side 7).

3. De understøttende midler til læring; portfolien og IKT

I kriterie nummer 3 redegøres der blandt andet for, at uddannelsesinstitutionen er forpligtet til både at vurdere og evaluere. Dette kan finde sted individuelt såvel som i en gruppekontekst og være såvel formativ som summativ. Formativ vurdering eksemplificeres som for eksempel peer evaluering eller feedback fra en vejleder. Af summative vurderinger nævnes for eksempel kan portfolio vurdering (Bilag Q, side 5).

Barge skriver indledningsvist (Bilag Q), at de følgende forståelser havde indflydelse på den undervisningsmodel, som blev adopteret af Aalborg Universitetscenter ved dets etablering i 1974:

- At give de studerende en aktiv rolle i forhold til egen læring.
- At redefinere undervisernes rolle til at initiere og facilitere videnstilegnelse.
- Peer-learning, det vil sige læring blandt ligemænd.

Hjørnestenene i den problem og projektbaserede læringsmodel er elementerne vedrørende problemformulering og løsningen af denne samt rapportering i projektgrupperne. Modellen er ikke alene en pædagogisk model, men også en måde hvorpå læring, undervisning og forskning organiseres.

2.2. Indholds og læringsmål på LFP

Udover Studieordning for Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet (Bilag A) er der to andre centrale tekster der vedrører studiet LFP. Disse tekster er Projektguide, august 2009. Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser (Bilag B). Læringsrum på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser (Bilag C).

Kandidatuddannelsen udbydes som en forskningsbaseret heltidsuddannelse. Der har det formål, at de studerende skal opnå kompetencer til at formidle, undervise, vejlede og lede læreprocesser i private og offentlige virksomheder.

Studiet henvender sig til professions- og universitetsbachelorer eller studerende med en ældre professionsuddannelse, der har suppleret deres uddannelse med en diplomuddannelse (Bilag A).

Studiet er at forstå "som et problembaseret, projektorganiseret studium" (bilag A, kapitel 3, § 6) med følgende obligatoriske moduler, der her er gengivet som figur 4. i min tilvirkning (ibid.).

7. semester	Viden om læring og forandringsprocesser
7.-9. semester	Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis
8. semester	Læring i multikulturelle kontekster
9. semester	Læring og forandring i praksis
10. semester	Kandidatspeciale

Figur 3. Obligatoriske moduler på LFP

Der er på 8. semester udbudt to valgfrie moduler, hvoraf den studerende skal vælge et, dette er her gengivet som figur 5. i min tilvirkning (ibid.).

8. semester	Pædagogik og pædagogisk innovation
8. semester	Organisatorisk læring

Figur 4. Valgfrie moduler på LFP

De tre centrale elementer på kandidatstudiet LFP ifølge de centrale tekster

Det 1. *element* er som nævnt projektpædagogiske tænkning, elementet vedrører konteksten på studiet, som er den problem- & projektbaserede læringsmodel PPBL, hvor læringen på 7. og 8. semester tilrettelægges efter den traditionelle fordeling med cirka 50 % til forelæsninger og undervisning og 50 % til projektarbejdet (Bilag A).

Det 2. *element* er som nævnt undervisning og relationer, elementet vedrører både de studerende og underviserne. Hvor læringsdiskursen omhandler til dels en individuel og aktiv tilegnelsesproces, samt til dels en aktiv tilegnelsesproces, der foregår i det sociale samspil som for eksempel i undervisningen og i projektgrupperne (Bilag B).

Det 3. *element* er som nævnt de understøttende midler til læring, portfolioen og IKT. Den elektroniske portfolio består af en åben såvel som en lukket del. Portfolioen skal anvendes til refleksion, dokumentation samt individuelle målformuleringer og selvevaluering (Bilag A). Endvidere peges der på portfolioen, som platform for videndeling (Bilag C).

I bilag C fremstilles IKT, som et centralt middel til at opnå studiets såvel formative samt summative mål. For eksempel er den website, der arbejdes med på 7. semester med henblik på at dokumentere projektarbejdets processer. På samme tid er websitet en del af eksamenen på semesteret (Bilag A).

Jeg vil i det næste afsnit, inddrage de allerede beskrevne ringe, der angår PPBL og hvordan praksis kommer til udtryk i studiekonteksten på LFP. Endvidere inddrages de to ringe, der vedrører de studerende og underviserne her repræsenteret ved semesterevalueringssudvalget.

3. Tre centrale dilemmaer på kandidatstudiet

Egne refleksioner vedrørende de tre centrale elementer i studiekonteksten

Som fremstillet i afsnit 1. har jeg i de dagligdags fortællinger på studiet kunne reflektere mine praksisbaserede erfaringer, her har i sær tre dilemmaer undret og optaget mig.

Det *første* dilemma handler om, hvordan der på årgang LFP08 er en stadig mindre del af de studerende, som vælger at skrive projekt i grupper fra og med 8. semester. Det illustreres ifølge nedenstående tal.

Semester	Projektgruppe	Alene	I alt
7. Projekt	6	3	21
8. Pædagogik og pædagogisk innovation	0	7	7
8. Organisatorisk læring	3	5	13
9. Projekt	1	14	16
10. Speciale	1	13	14

Tabel 1. Oversigt over projektgrupper på LFP08

Tallene er indhentet gennem optælling af eksamenslister og personlig korrespondance med Tom Børsen².

Det vil sige, at elementerne, der blev beskrevet som 'hjørnestene' på side 13, fravælges, når det vedrører den del af den processen der vedrører at arbejde med projektet i grupper.

Det *andet* dilemma handler om undervisningen og relationer, der præges af den stigende individualisering som beskrevet ovenfor. Undervisningen som kontekst for den aktive tilegnelsesproces, i det sociale samspil blandt de studerende, kommer derfor under pres.

Det *tredje* dilemma handler om de understøttende midler til læring; portfolien og IKT. Det fremstår som udfordrende for de studerende at anvende portfolien som et refleksionsværktøj. Endvidere har portfolien oftest fremstået som et selvstændigt forløb, der ikke er blevet ramme- og italesat i relation til andre aktiviteter i studiekonteksten. Med hensyn til IKT handler det om, hvordan dette værktøj i kommunikations- og læringssammenhænge har afstedkommet mange frustrationer hos både studerende og undervisere.

Det er min hensigt at foretage en pilotanalyse af disse tre dilemmaer. Det vil jeg gøre ved at undersøge, hvordan andre studerende og semesterevalueringsudvalget forholder sig til dilemmaerne på LFP i Aalborg. For at afgrænse mit materiale har jeg valgt at tage mit af-

² Tom Børsen har optalt antal af henholdsvis individuelle og gruppebaserede projekter skrevet på årgang LFP08 gennem de sidste to år. Dette er gjort ud fra listerne over vejledertildelingen for årgangen, af disse lister fremgår gruppesammensætningerne også, samt eksamensplanerne. Materialet er udleveret af studiesekretær Karina Bærskog.

sæt i studerendes bemærkninger i kommentarfelterne, i surveyevalueringerne efterår 2008 samt forår 2009 vedrørende årgang LFP08. Hensigten er derved at fremstille de tre dilemmaer fra uddannelseskonteksten, sådan som de er erfaret af nogle studerende, som har deltaget i det elektroniske survey udarbejdet i forbindelse med semesterafslutning. Hvoraf nogle af disse studerende, har valgt at skrive de valgte bemærkninger, i kommentarfelterne i de elektroniske semestersurveys. Efterfølgende er bemærkningerne behandlet til Semesterevalueringsmøder på kandidatstudiet, jævnt før de af studienævnet for Uddannelse, Læring og Filosofi procedurer for kvantitative semesterevalueringer i perioden 2008 – 2009, vedrørende årgang LFP08.

I min pilotanalyse vil jeg tage afsæt i en kritisk tilgang. Min undersøgelse vil foregå på tre organisatoriske analyseniveauer, disse er jævnt før Mejlby, Nielsen og Schultz (Mejlby, Nielsen og Schultz 2005, side 19) følgende:

Makroniveau, der er det økologiske niveau. Det vedrører organisationer som en kollektiv aktør i relation til andre organisationer. Niveaulet omhandler AaU og universitetets relationer til andre universiteter, der ønsker eller arbejder med at implementere Aalborgmodellen jævnt før PBL og standardiseringen af modellen som tidligere omtalt i afsnit 2.1. *Mesoniveau*, der er det strukturelle eller det organisatoriske niveau. Det vedrører organisationer som helhed samt underafdelinger for eksempel afdelinger og team. Niveaulet omhandler AaU's institutter og uddannelser, herunder LFP, og den retning som Aalborgmodellen har taget i denne sammenhæng.

Mikroniveau, der er det social-psykologiske niveau, hvor det er individet og de interpersonelle relationer som er i fokus. Niveaulet omhandler underviserne og de studerende samt deres indbyrdes relationer, relationer der kontekstualiseres af PPBL.

Konkret betyder det, at min pilotanalyse vedrører de tre dilemmaer, og hvordan de fremtræder forskelligt på tre niveauer i studiekonteksten på LFP. Særligt ser jeg på, hvordan PBL's standardiserede definition på *makroniveau*, den praksisorienterede definition PPBL som den kommer til udtryk på *mesoniveau* står i modsætning til studerendes og underviseres fortællinger fra kandidatstudiet – altså til *mikroniveauet*. Som tidligere fremstillet så repræsenterer de studerende og underviserne de sidste to ringe i figur 2.

3.1. Projektpædagogik

Perspektiver og certificerings kriterier på AAU

Intentionen med projektpædagogisk tænkning som skitseret af Scott Barge i 2010 er overordnet set følgende:

“Working in faculty-supervised groups, the students plan, manage and complete a project which addresses the started problem. Taken together, the elements of problem, project and group that are the cornerstones of the problem and project based model form not merely a pedagogical approach, but rather a way of organizing learning, teaching and research at the university.” (Bilag Q, side ii)

Det vil sige, at centralt i den problem og projektbaserede læringsmodel er problemformuleringen og løsningen af denne samt rapportering i projektgrupperne. Modellen er ikke alene en pædagogisk model, men også en måde hvorpå læring, undervisning og forskning organiseres.

Uddannelsens sigte og rammesætning

Den ovenfor fremstillede definition for den projektpædagogiske undervisning som den fremtræder i Projektguiden for kandidatstudiet på efterfølgende vis.

"Aalborg-modellen omtales både som problemorientering og problembasering. Fælles for begge er en læringsopfattelse, der baserer sig på læring som en aktiv tilegnelsesproces hos den enkelte."

(Bilag B, side 4)

Endvidere gennemgås, i samme dokument, hvordan der kan dannes grupper og arbejdes i grupper. Det fremgår ikke direkte, at læringstilegnelse i det sociale samspil med medstuderende vægtes på studiet (Bilag B).

Jævnfør studieordningen er uddannelsen tilrettelagt som et "problembaseret, projektorganiseret studium." (Bilag A, kapitel 3, § 6)

Udsagn fra semsterevalueringer

"Det at arbejde i grupper udgør rammerne på AAU" (Bilag N).

Om det individuelle og det relationsbaserede læringsrum

En studerende skriver følgende i kommentarfeltet i evalueringsskemaet fra forårssemesteret 2009:

"Jeg ønskede at arbejde i gruppe, fordi jeg finder arbejdsformen relevant i forhold til mit senere arbejdsliv. Desuden er det meget mere lærerigt for mig at arbejde i grupper, da diskussionerne om teori og analyse er givtige. Jeg ville aldrig få nær så meget ud af at arbejde alene, derfor satses jeg på gruppearbejde! [...] Der kunne godt være indlagt tid til gruppedannelse (evt. med hjælp til denne). Jeg ved ikke helt hvordan det skulle udføres i praksis, men det er min oplevelse at grupper blev dannet, enten i korridorerne eller sådan lidt pludseligt. Det er ligesom om gruppedannelsen er lidt mørklagt og ingen bryder sig om at tale åbent om det. Det er som om der er lidt berøringsangst overfor emnet. På mit OL (*Organisatorisk læring min tilføjelse*) hold var der kun tre grupper – resten arbejdede alene." (Bilag O)

Det fremgår endvidere af surveyet, at der på Pædagogik og pædagogisk innovation var 5 studerende, som alle valgte at arbejde alene (Bilag O). Under punkt 2 i referatet fra semesterevalueringens mødet diskuteres dette tema på følgende vis,

"[...] hvorvidt man kan få flere studerende til at arbejde i grupper. Det fremhæves, at man bør gøre klart for de studerende, at det at arbejde i grupper udgør rammerne på AAU, samtidig med at vi præciserer de fordele, der er ved gruppearbejde." (Bilag P)

Udsagnene om gruppedannelsesprocessen og berøringsangsten som fremsat af den studerende i det foranstillede citat berøres jævnfør referatet fra mødet, ikke på semesterevalueringens mødet.

Opsummering af de observerede forskelle vedrørende projektpædagogik

På *makroniveau* er det at arbejde i grupper fremstillet som et meget centralt element ved PBL, men det er også at forstå som en pædagogisk tilgang, der vedrører organisering af læring, undervisning og forskning på universitetet. Den projektpædagogiske undervisning er på *mesoniveau* defineret som både problemorientering og problembasering, der bygger på den læringsopfattelse, at læring er en aktiv tilegnelsesproces hos den enkelte. Der anvises endvidere metoder til at lette gruppedannelsen og samarbejdet i grupper. På *mikroniveau* problematiserer og efterlyser en studerende redskaber og åbenhed ved gruppedannelsesprocessen. Endvidere peger den studerende både på sit eget læringsudbytte ved samarbejdet i grupper, og det at hun foretrækker at samarbejde. Hun reflekterer yderligere over, hvordan det kan være, at så få vælger at arbejde i gruppe. På 8. semester blev der for eksempel kun dannet tre grupper på årgangen i forbindelse med projektskrivning.

De ansatte fører ikke refleksioner og/eller beslutninger til referat vedrørende udsagnene om gruppedannelsesprocessen og berøringsangsten, som blev fremsat af den studerende i det foranstillede citat. Måske berøres det ikke på semesterevalueringsmødet? Derimod er der på mødet opmærksomhed på at påpege overfor de studerende, at det at arbejde i grupper udgør rammerne på AAU.

Samlet set er der et modsætningsforhold mellem vægtningen af arbejdet i projektgrupper i følge PPBL, fremstillingen i studiekonteksten og det faktuelle forhold, at meget få studerende vælger at samarbejde i projektgrupper.

3.2. Undervisning & relationer

Perspektiver og certificerings kriterier på AAU ... forsat

Endvidere beskriver Scott Barge undervisning og relationerne mellem undervisere og studerende på denne måde.

“They were further interested in a redefinition of the role of the teacher in the learning process. Rather than communicating knowledge to students, often in lecture setting, the teacher was instead to act as an initiator and facilitator in the collaborative process of knowledge transfer and development. A synergy effect-peer learning-emerges in this shared educational process.”

(Bilag Q, side ii)

Det vil sige, at samlet set var det centrale elementer at redefinere undervisernes rolle til at initiere og facilitere videnstilegnelse og at tilrettelægge peer-learning, det vil sige læring blandt ligemænd.

Uddannelsens sigte og rammesætning... forsat

Jævnfør studieordningen (Bilag A, §4. Stk. 2) er det centralt for kandidatstudiet, at de studerende skal opnå kompetence til,

- at anlægge et nuanceret perspektiv på lære- og forandringsprocesser
- at formidle, undervise, vejlede og lede læreprocesser i uddannelse og erhverv
- at udvikle identitet, bevidsthed og erfaring som praksisorienteret forandringsagent

Flere udsagn fra semsterevalueringer

"Efterlysning af alternativer til oplæsning af PowerPoints og skolekridt." (Bilag M)

Om faglighed, substans og opfølgning samt inspiration

I surveyet fra efteråret 2008 retter flere studerende i deres kommentarer blikket mod for-forståelse, forberedelse, udførelse og opfølgning af undervisningen, på semesteret. Dette gør sig for eksempel gældende i surveyevalueringen af efteråret 2008 (Bilag M), hvorfra de følgende citater er hentet.

"- I undervisningen holder vi ofte mindre oplæg, efter vi har forberedt os i 20 minutter ude i grupperne. Det er selvfølgelig en god øvelse i formidling og i at "stille sig op", men indholdsmæssigt har disse oplæg ikke haft et særligt højt fagligt niveau."

I stedet forslår samme studerende,

"[...] at der kan stilles opgaver som forberedes hjemmefra for at tilføre substans til oplæggene."

Om relationen mellem oplæg og opfølgning påpeger en studerende

"Når vi laver gruppearbejde eller øvelser, er det vigtigt, at der samles op, og at også forelæserne kommenterer, så vi også kan tage stilling til, hvor de står, og om de er enige i vores resultater."

Om brugen af powerpoint i undervisningen har flere studerende nogle overvejelser og forslag, Her er et udklip af disse.

"Nu når det er læring vi læser, kunne der godt være flere eksperimenterende undervisningsformer. Eksempelvis hvorfor skal vi sidde ned? Hvorfor har underviserne ikke forskellige materialer med til at illustrere de modeller de viser, i stedet for kun at bruge powerpoint og skolekridt? Hvorfor er der ikke lavet en interaktiv DVD med Piaget? Ja bare nogle skæve forslag, men I forstår pointen."

På det efterfølgende semesterevalueringssmøde arbejdes der med punktet; *Flere eksperimenterende undervisningsformer efterlyses*. Her af fremgår det, at de studerende fremsætter synspunkter om at blive,

"præsenteret for nye og spændende undervisningsformer og at det klassiske undervisningsrum brydes op. NN fortæller fra Ballerup, at de forventer at anvende følgende undervisningsformer: Eksterne gæster (Ballerup Kommune)

Brug af cases. De får en struktureret opgave, der er formuleret af underviseren. For uforpligtende, hvis ikke opgaven er formuleret på forhånd.

Studeret oplæg, der skal være forberedt hjemmefra. Det må ikke gå ud over de studerendes mulighed for at deltage i forelæsningerne.

Kreativ brug af PowerPoints præsentation.

NN og NN foreslår brug af video-streamede indslag i undervisningen." (Bilag N)

Opsummering af de observerede forskelle

På *makroniveau* fremstilles det, at der var et fokusskifte i forståelsen af undervisernes rolle og undervisning. Forandringerne vedrører en redefinition af undervisernes rolle, der er fra at formidle viden ved forelæsninger til at initiere og facilitere læring, og at tilrettelægge fora for peer-learning blandt de studerende. Der er på *mesoniveau* fokus på den enkelte

studerende og udvikling af individuelle kompetencer. Der for eksempel er at formidle, undervise, vejlede og lede læreprocesser i uddannelse og erhverv

På *mikroniveau* er undervisningen problematiseret af flere studerende, og der efterlyses alternativer til oplæsning af PowerPoints og skolekridt. Endvidere er der peget på, at fagligheden, substansen i og opfølgningen på undervisningen kunne gøres bedre. Yderligere peges der på i lyset af, 'at det er læring [de] læser', at undervisningen kunne gøres mere inspirerende, både hvad angår formen og materialerne.

På det efterfølgende semesterevalueringsmøde arbejdes der med punktet; '*Flere eksperimenterende undervisningsformer efterlyses*'. Det fremgår, at der i Ballerup vil være fokus på at præsentere nye og spændende undervisningsformer og at det klassiske undervisningsrum brydes op. Det er uklart, hvorvidt de nye undervisningsformer vil vedrøre eller ændre på samarbejdsrelationerne.

Samlet set er der et modsætningsforhold mellem underviserne s opgave med henblik på at initiere og facilitere læring samt at tilrettelægge samarbejde og det fokus i studieordningen, der er på at udvikle individuelle kompetencer på studiet. Modsætningsforholdet skærpes yderligere i lyset af de studerendes forståelse af undervisningen som uinspirerende. Endvidere finder de, at gruppearbejder mangler for-forståelse, substans, opfølgning og underviserne faglige sparring. De ansatte imødegår dette og i Ballerup er intentionen at præsentere nye og spændende undervisningsformer, det er som sagt uklart om disse vedrører samarbejdsrelationerne.

3.3. De understøttende midler til læring; portfolien og IKT

Perspektiver og certificerings kriterier på AAU ... forsat

Scott Barge skriver følgende om vurderings og evalueringsværktøjer muligheder og betydning.

"Forms of both formative (Status seminars, peer evaluation, supervisor feedback, etc.) and summative assessment (portfolio assessment, etc.) may be implemented. The greater portion of assessment activity is dedicated to formative assessments, which are designed to develop students' abilities to provide feedback to others and assess their own progress. Alignment as well as validity and reliability are to great extend important goals." (Bilag Q, side ii)

Samlet set handler det om, at der både arbejdes med formative og summative vurderings og evalueringsformer. Der peges på portfolien som et eksempel på en summativ vurdering.

Uddannelsens sigte og rammesætning... forsat

"En elektronisk portfolio som et refleksions- og dokumentations værktøj." "Den lukkede portfolio-del skal støtte dine løbende individuelle målformuleringer og selvevaluering [...]" Og "Den åbne del kan desuden bruges som platform for videndeling i forhold til alle andre deltagere i uddannelsens interne virtuelle læringsmiljø, [...]" (begge citater er fra Bilag C).

Som det fremgår af ovenstående citater, så er et understøttende middel til læring på kandidatstudiet, et elektronisk portfolio bestående af en åben såvel som en lukket del.

Portfolioen skal anvendes til refleksion, dokumentation samt individuelle målformuleringer og selvevaluering. Endvidere peges der endvidere på i kompendiet om IKT på uddannelsen jævnfør Bilag C, at portfolioen er at forstå som platform for videndeling. Arbejdet med portfolioen og udviklingen af egen kompetenceprofil kombineres med 3 afholdte samtaler med en af studiet udpeget sparringspartner. Disse studenterudviklingssamtaler er inspireret af tænkningen bag og erfaringerne med medarbejderudviklingssamtaler.

Endnu flere udsagn fra semsterevalueringer

'Den understøttende refleksionsramme, der gik fløjten'

Om det refleksive læringsrum

Udover den projektorganiserede problembaserede læring så er et centralt element i uddannelseskonteksten det elektroniske portfolio. Om anvendelsen af dette på 7. semester, så konkluderes der på semsterevalueringsmødet, følgende:

"Portfolio har ikke fungeret optimalt på holdet. Dette værktøj har nok ikke været godt nok integreret i alle undervisningsaktiviteter på semestret. Skal evt. nævnes som et punkt på opstartmøde blandt underviserne. Der var enighed om, at integrationen af portfolio skal styrkes fremover. NN, NN og NN skal snakke sammen om, hvordan denne integration skal faciliteres."(Bilag N)

I kommentarfelterne fra 7. semester evalueringssurveyet (Bilag M) kan blandt andet læses efterfølgende kommentarer:

"[...] Jeg kunne godt ønske mig mere struktur på portfolio undervisningen, samt mere info om hvordan/hvad og hvorfor... Portfolioen står stadig meget uklart for mig. Jeg skriver en slags dagbog, men ved ikke helt om det er formen/planen... Jeg ved ikke helt hvad jeg kan bruge den til... SUS-samtalerne synes jeg virker lidt spøjse. Jeg synes jeg havde en udmærket samtale med min samtalepartner, men jeg mener ikke den har et særligt højt fagligt udbytte... Måske lå den for tidligt i forhold til studiets start. Jeg vidste jo dårligt nok hvad studiet gik ud på, på tidspunktet for den første SUS-samtale."

"Portfolio undervisningen kunne videreudvikles, så man klædes bedre på til at anvende portfolio. Jeg synes også vi mangle at diskutere fordele og ulemper ved at skulle uploade vores portfolio med div. følsomme oplysninger på nettet."

'Kan man fløjte, når man har mel i munden'

Om det digitale læringsrum

Under punktet; Kritik af it-forholdene: FC, trådløst internet, hjemmesideprogram bliver IKT som et centralt element behandlet på Semsterevalueringsmødet i april 2009, herom siges der.

"Der var enighed om i introforløbet at forsøge nedtone de studerendes forventninger til it og forsøge at engagere de studerende i løsningen af de problemer, der måtte opstå undervejs."(Bilag N)

I 2009 (Bilag O) får IKT blandt andet disse ord med på vejen af studerende

"Det er fantastisk med alt det gode it-udstyr, men ubegribeligt, at der ikke gives en introduktion til udstyret, at det ikke er sat op til, at man kan afspille musik & film, der hentes fra nettet på en måde

der er tilgængelig eller synliggjort. Den vejledning der er hængt op er skrevet for indforståede illustration svarer ikke til panelet i lokalet. Værdien af udstyret reduceres til irritation, hvilket ikke kan være tanken bag?...:-)"

"Jeg vil foreslå at Underviser NN afholder et kursus for alle undervisere, så de lærer hvordan IT udstyret skal anvendes. Fx brugte vi typisk de første 15 min af hver undervisningsgang på at få startet computer/projektor op fordi undervisere mange gange ikke vidste hvordan man gjorde. Ellers er IT faciliteter helt i top."

Semesterevalueringsudvalgets kommentar til ovenstående er følgende.

"Underviserne skal generelt være bedre instrueret i at anvende IT-udstyret." (Bilag P)

Opsummering af de observerede forskelle

På *makroniveau* fremstilles betydningen af at arbejde med vurderings og evalueringværktøjer og portfolioen fremstilles som en summativ vurderings form. Det er fremhævet, at des flere evalueringer og vurderinger, des bedre bliver de studerende til at give feedback til andre og i forhold til deres egen udvikling. På *mesoniveau* er det defineret, at det elektroniske portfolio skal anvendes som et middel til refleksion i forhold til egen læringsproces såvel som et dokumentationsværktøj. Portfolioen skal indeholde såvel en lukket som en åben del. Sidstnævnte kan bruges som platform for videndeling i forhold til alle andre deltagere i uddannelsens interne virtuelle læringsmiljø. IKT er således et centralt værktøj i forhold til portfolioen.

På *mikroniveau* er anvendelsen af portfolioen problematiseret som et understøttende middel til læring, idet de ansatte på semesterevalueringsmødet fremsætter, at portfolioen ikke har fungeret optimalt på holdet. Det fremsættes endvidere, at portfolioen ikke har været godt nok integreret i alle undervisningsaktiviteter på semestret, samt der er enighed om, at integrationen af portfolio skal styrkes fremover. Dette bestyrkes af de studerende, der efterlyser mere struktur og mere information om ideerne bag samt diskussion af betydningen af at uploade portfolioet. Angående IKT så problematiseres dette værktøj til kommunikation ikke så meget i forhold til hardware aspektet, men med hensyn til opsætning af denne og anvendeligheden funktionelt såvel som kommunikationsmæssigt. Der er endvidere efterlyst undervisning i IKT udstyret både for undervisere og studerende.

Samlet set er der et modsætningsforhold mellem den overordnede PBL forståelse af integration af evaluering- og vurderingsaspektet, her betones portfolioen som et middel til den summative evaluering. Hvorimod portfolioen betones som både et refleksions og dokumentationsværktøj i studiekonteksten på LFP – altså et understøttende middel til læring, hvilket er af processuel karakter og af summativ karakter i forhold til eksamen efter 9. semester. I relation hertil er IKT et værktøj. På det konkrete niveau har både ansatte og studerende en forståelse af, at portfolioen ikke fungerer hensigtsmæssigt. Hertil kommer IKT softwaredelen som ikke fungerer eller ikke kan betjenes optimalt af hverken undervisere eller studerende.

I det efterfølgende afsnit 4 vil jeg opsummere min undersøgelse og identificere tre dilemmaer, som jeg ser i forhold til de tre centrale elementer på kandidatstudiet LFP.

Der næst vil jeg i afsnit 5 formulere min problemformulering og i afsnit 6 vil jeg begrunde, hvorfor jeg skifter fokus fra LFP i Aalborg til LFP i Ballerup. I afsnit 7 afgrænses min problemformulering ved at formulere tre undersøgelsesspørgsmål.

4. Centrale dilemmaer i uddannelsens kulturer i Aalborg

Det er min forståelse med afsæt i den foregående analyse af de tre centrale dilemmaer fra kandidatstudiet LFP, at jeg kan identificere tre centrale områder som er modsætningsbehæftede. Disse er følgende tre centrale områder:

1. Projektpædagogik.
2. Undervisning og relationer.
3. De understøttende midler til læring; portfolien og IKT.

Sammenholdes følgende områder:

- De studerendes bemærkninger fra praksiskonteksten som de fremstår i kommentarfelterne til semesterevalueringerne på henholdsvis 7. semester 2008 og 8. semester 2009 vedrørende årgang LFP08
- og referaterne fra semesterevalueringmøderne, der behandlede disse to semestres evalueringer
- med makroniveau og mesoniveau,

så ser jeg tre dilemmaer:

1.

- På den ene side gruppearbejdets nøglebetydning for den projektpædagogiske tænkning.
- På den anden side det faktuelle i, at fra og med det 8. semester ønsker kun meget få kandidatstuderende at arbejde sammen i projektgrupper.

2.

- På den ene side undervisning og relationer mellem de involverede som intenderet med synergieffekten, der skabes undervejs i de fælles undervisnings - og læringsprocesser.
- På den anden side kritikken af undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse samt feedback processer som værende uinspirerende, uden substans og feedback på oplæg samt en gentagelse af især tavleundervisning og det eneste andet alternativ – PowerPoints, som der ofte læses højt fra.

3.

- På den ene side intention om de understøttende midler til læring; portfolien og IKT.
- På den anden side hvordan de studerende og semesterevalueringssudvalgets opfattelse af, at det elektroniske portfolios manglende integrering i studiet fra primo 7. semester og herunder oplevelsen af, at IKT ikke er velintegreret som værktøj i studiekonteksten.

Disse tre modsætningsbehæftede og centrale dilemmaer fører mig frem til den i afsnit 5 opstillede problemformulering.

Refleksion over min optik på de fremstillede dilemmaer

Afslutningsvis i her i afsnit 4, vil jeg reflektere over betydningen af min optik som forsker i forhold til de fremstillede dilemmaer. Her vil jeg rette opmærksomheden mod, at det i min optik altid vil kunne diskuteres, hvor væsentlige dilemmaerne er. Hvilken del af 'landskabet' dilemmaerne udsiger noget om, og hvor stort et udsnit af 'landskabet' og hvorvidt dette udgør dilemmaer af relevans og så videre. Det er begrundet i, i sidste ende besluttes det, hvad viden er gennem erkendelsesmæssig interesse jævnfør Wittgenstein (2010) som udtrykker dette på følgende måde "Knowledge is in the end based on acknowledgement." Det betyder, at vi som enkelt individer, organisationer og systemer ser på 'landskabet' i bestemte perspektiver (Gergen 2008). 'Landskabet' konstrueres og skabes' med andre ord til at fremstå på bestemte måder, på samme tid konstrueres og skabes forskerens identitet som forsker.

I denne sammenhæng foregår konstruktion og skabelse af 'landskabet' for mig at se, i studiekonteksten og i den måde, som 'landskabet' indlejres lokalt i henholdsvis Aalborg og i Ballerup. På samme tid konstrueres og skabes min identitet som forsker via mine valg, som her vedrører min fremstilling af de tre centrale elementer og de tre identificerede dilemmaer.

5. Problemformulering

Der foretages en empirisk undersøgelse af

Hvordan konstruerer og skaber rammesætningen af PPBL muligheder og begrænsninger for de studerendes læring på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Universitetscampus Ballerup?

6. Genstandsfeltets undersøgelsesrum

Jeg vil undersøge denne problemformulering i en *anden* kontekst end den, hvor de tre dilemmaer har sit udgangspunkt. Jeg vil som tidligere nævnt kigge på den samme uddannelse, på det ny opstartede campus pr. september 2009, der er geografisk placeret i Ballerup, knap 20 km. nordvest for København. Det vil jeg gøre, fordi problemfeltet og dets kondenserede dilemmaer har sit afsæt på Universitetscampus Aalborg, hvor jeg er specialstuderende. Jeg vil redegøre for dette ræsonnement med afsæt i min indledningsvise gennemgang af den voksne studerendes tre roller. Efterfølgende vil jeg fremsætte fire argumenter for at fokusere undersøgelsen på LFP ved Campus Ballerup.

Det *første* argument for at ændre min identitet fra studerende og/ eller medstuderende til forsker er, derved at ændre mit perspektiv (Gergen 2008). En forandring som er begrundet i, at forskellige antagelser om verdens beskaffenhed influerer på den måde, som vi producerer viden på. I den konkrete kontekst på LFP har det, at jeg har foretaget et bevidst og reflekteret valg om min identitet fra studerende og medstuderende til forsker indflydelse

på de værdier og interesser, som jeg har i forhold til produktion af viden om mit genstandsfelt.

Det *andet* argument er, at dette valg influerer ikke automatisk på mine medstuderende og/eller undervisere, som udgangspunkt vil de stadig forstå min identitet og vores indbyrdes relationer som konstrueret og skabt gennem diskurser og praksisser samt processer gennem vores henholdsvis individuelle erkendelser og sociale relationer på kandidatstudiet gennem de sidste 2 års tid.

Det *tredje* argument er ifølge Hall, der fremfører (som fremstillet i afsnit 2), at der eksisterer et krydspunkt mellem forskellige identiteter. Et krydspunkt der til dels vedrører diskurser og praksisser, som vil forsøge 'at kalde os på plads' og til dels de processer som konstruerer og skaber os som subjekter og/eller som lader os 'italesætte'. I den konkrete kontekst vil der være tale om, at der vil være diskurser og praksisser, der ikke nødvendigvis er bevidste hos mine medstuderende og/eller undervisere som vil forsøge 'at kalde mig på plads', hvilket jeg for eksempel har oplevet ved de indledningsvist omtalte opponentseminarer.

Det *fjerde* argument er begrundet i, at i min optik, så eksisterer verden ikke uafhængigt af mig som det erfarende subjekt, dette betyder, at der ikke findes en egentlig objektiv viden, som den objektive viden i naturvidenskabelig forstand. Derfor skal forskeren så og sige bestræbe sig på, at 'fremmedgøre' sig fra sit materiale ifølge Jørgensen og Phillips (2010).

Ved hjælp af de fire ovenstående argumenter vedrørende konstruktion af identitet og videnskabelig har jeg begrundet, hvorfor jeg vil undersøge problemformuleringen i en anden, men lignende praksis. Jeg vil således som forsker indsamle det empiriske materiale i meningssammenhænge og i sociale relationer med studerende og undervisere, som jeg ikke allerede er en direkte del af. På samme tid vil det være en præmis, at min undersøgelse vil være subjektiv.

På samme tid har jeg netop, fordi jeg også er studerende på LFP i Aalborg og grundet min mange årige praksiserfaring som underviser, en særlig indsigt og viden om mit genstandsfelt, jævnfør min indledningsvise gennemgang af den voksne studerendes roller.

Jeg har af ovenstående grunde valgt at indsamle en langt overvejende del af mit empiriske materiale på Campus i Ballerup. Her vil jeg til undersøge, hvorvidt de af mig identificerede tre centrale dilemmaer kan genfindes? Og i så fald hvordan dilemmaerne udfolder sig? Endvidere vil jeg undersøge, hvorvidt der er nye temaer og/eller dilemmaer. Jeg vil yderligere undersøge hvorvidt og hvordan PPBL, som kontekst for de sociale relationer konstruerer og skaber muligheder og begrænsninger for de studerendes læring. Jævnfør min tematisering i afsnit 2. Undersøgelsen af de potentielle forandringer i undersøgelsesfeltet, vil jeg foretage ud fra den socialkonstruktionistiske position og den diskurspsykologiske analysestrategi, som jeg har valgt at anvende. Dette vil jeg vende tilbage til i afsnit 8 og 9, hvor

jeg vil fremstille aspekter af den socialkonstruktionistiske position og med afsæt her i definere og begrunde mit valg af den diskurspsykologiske analysestrategi. Min undersøgelse af forandringerne i feltet vil være med afsæt i de efterfølgende tre undersøgelsesspørgsmål.

7. Undersøgelsesspørgsmål

Hvordan fungerer PPBL som kontekst på LFP ved Campus Ballerup?

Det første spørgsmål omhandler det i analysen identificerede centrale element vedrørende projektpædagogik og gruppearbejdets centrale betydning herunder den manglende interesse for at samarbejde i projektgrupper.

Hvordan konstrueres og skabes de sociale relationer på LFP ved Campus Ballerup?

Det andet spørgsmål omhandler det i analysen identificerede centrale element vedrørende undervisning og relationer. Hvor intentionen om at skabe en synergieffekt undervejs i den fælles undervisning møder kritik, der angår både undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse samt feedback processer. Undervisningen karakteriseres for eksempel som værende uinspirerende

Hvordan konstrueres og skabes der rammer for portfolien og IKT på LFP ved Campus Ballerup?

Det tredje spørgsmål omhandler de i analysen identificerede centrale elementer vedrørende portfolio og IKT. Hvor det blandt andet er en intention, at portfolien skal fungere som et understøttende middel til læring. Det fremgår af undersøgelsen, at både de studerende og semesterevalueringsudvalgets har den opfattelse, at hverken integreringen af portfolien eller IKT fungerer.

I relation til de tre undersøgelsesspørgsmål, så gives der omfangsmæssigt prioritet til det første og det andet spørgsmål i forståelsen af PPBL som henholdsvis kontekst for studiet og dermed også kontekst for konstruktion og skabelse af de sociale relationer.

Anden del - Den socialkonstruktionistiske position & diskursanalytiske strategi
Forskningsmetode & Det empiriske kludetæppe
Analyse & Diskussion
Konklusion & Perspektivering

8. Den socialkonstruktionistiske position

I dette afsnit vil jeg først pege på og fremstille centrale antagelser om den socialkonstruktionistiske forståelse af viden og om den sociale virkelighed. Derefter redegøres der for videnskabsteoretiske karakteristika vedrørende henholdsvis ontologi og epistemologi. Efterfølgende fremstilles forståelsen af konstruktion af identitet. Afslutningsvist begrundes jeg mit valg af den socialkonstruktionistiske position som afsæt for at kunne undersøge min problemformulering. Med afsæt her i denne position vil jeg definere og begrunde min diskurspsykologiske analyse strategi, som jeg vil redegøre for i afsnit 9.

Den socialkonstruktionistiske position trækker på andre discipliner, så som filosofiske, lingvistiske og sociologiske, så det er en teori, der i praksis favner bredt. Til eksempel har tesen om, at virkeligheden er social konstruktion haft en særlig betydning for udviklingen af teorien. Endvidere har ideen om viden som fælles ejendom, for eksempel fået hjælp af Derrida og Nietzsche, der såede tvivl om, hvorvidt opfattelsen af sproget som sandhedsbærende kan holde (Gergen 2008).

Socialkonstruktionismen er blandt andre udviklet af Gergen (2008) og Bruner (1998 & 1999) som en kritik af og en udfordring til kognitivismen. Dog anerkender både Gergen og Bruner, at den videnskabelige psykologi, i en udstrakt grad har leveret redegørelser for individuelle og mentale processer. Redegørelser som de begge anerkender som både valide og reliable. Gergen argumenterer, at her overfor står socialkonstruktionismen, der "[...] vil hævde, at viden er et biprodukt ved fælles relationer." (Gergen 2008, side 44)

8.1. Afgrænsning af positionen

Det er en central socialkonstruktionistisk forståelse, at forstå konstruktion af meningsfuldhed i lyset af de relationer som den skabes i, herom siger Gergen følgende:

"I sidste instans vokser alt, hvad der er meningsfuldt, ud af relationer, og det er i denne malstrøm af relationer, at fremtiden bliver til." (Gergen 2008, side 15)

Mary & Kenneth Gergen (2007) skelner mellem socialkonstruktionisme og socialkonstruktivisme på følgende måde:

Socialkonstruktionisme, understreger den vigtige betydning, der tillægges, ikke individer, men *relationer* som finder sted, der hvor verden konstrueres

Socialkonstruktivisme, konstruktionen af verden foregår i individets hoved eller i det indre.

8. 2. Socialkonstruktionistisk videnskab

Fem antagelser bag den socialkonstruktionistiske videnskab

Ifølge Gergen (2008) er der fem antagelser bag den social konstruktionistiske forståelse af viden. På samme tid påpeger han, at der kan være fordele ved at lade perspektiverne tage en fast form. Med dette henviser han til diskussionen om de refleksive forhindringer som også den ideologiske kritik møder, som omhandler hvordan

"[...] dens sandhed bliver undermineret af dens egen tese. Den kritik, man fremsætter om, at enhver beskrivelse er af social genese, er i sig selv af social oprindelse." (Gergen 2008, side 70)

Endvidere er det en konstruktionistisk forståelse, at der kan opstilles konkrete gyldighedsregler, der i en given kontekst regulerer, hvad der tæller som sandt eller falsk. Dette vil dog altid være et udtryk for konstruktion. Fordelene ved at lade perspektivet antage en fast form er, at det giver mulighed for at opnå fælles samhörighed samt at finde et forråd af henholdsvis samarbejds muligheder og uenigheder. (Gergen 2008)

Den første antagelse er: *"De termer eller udtryk, vi benytter til at gøre rede for verden og for os selv, bliver ikke dikteret af de objekter, redegørelsen omhandler."* (Gergen 2008, side 71) Med andre ord afgøres vores sprog ikke af tingene som de er. Antagelsen omhandler blandt andet, at videnskabsmanden fundamentalt set er stillet over for betingelser, som handler om at, "alt kan lade sig gøre" (Gergen 2008, side 70). Dette er ikke nødvendigvis muligt i praksis.

Den anden antagelse er: *"De udtryk og former, vi benytter for at forstå verden og os selv, er sociale kunstprodukter – skabt gennem historisk og kulturelt lokaliserede udvekslinger mennesker i mellem."* (Gergen 2008, side 71) Det vil sige at sprog er kontekstualiseret og lokaliseret i relationer, således er beskrivelser og forklaringer resultatet af menneskelig handling som samordnes. Endvidere gives ord mening kontekstuel og det afgørende er den "igangværende relation mennesker imellem." (Gergen 2008, side 71)

Den tredje antagelse er: *"Det er ikke den objektive validitet af en given beskrivelse af verden eller selv'et, men derimod de skiftende sociale processer, som bestemmer, i hvor høj grad beskrivelsen kan opretholdes over tid."* (Gergen 2008, side 73) Antagelsen handler blandt andet om, hvordan der inden for et videnskabeligt fællesskab kan skabes ontologier af betydelig varighed. Det kan for eksempel gøres ved hjælp af ritualer og ved at skabe en fælles konsensus. Inden for fællesskabet kan påstande verificeres eller afkræftes. (Gergen 2008, side 74)

Den fjerde antagelse er: *"Sproget får sin betydning for menneskelige anliggender ud fra, hvorledes det fungerer inden for relationsmønstre."* (Gergen 2008, side 74) Dette er i overensstemmelse med Wittgensteins teori om sprogspil, hvor "ord får deres mening inden for, hvad han metaforisk betegner "sprogspil" – hvilket vil sige i kraft af, hvordan ordene anvendes i de former for udvekslinger, som hele tiden finder sted mennesker imellem." (Gergen 2008, side 75) En sproglig

udtalelse er derfor noget, der indgår i relationer og kulturelle mønstre, den vokser ud af en kontekst, hvor den tillægges mening.

Den femte antagelse er: "Når man foretager en vurdering af de eksisterende former for anskuelse, evaluerer man dermed kulturelle livsmønstre; evalueringer af denne art giver mæle til andre kulturelle enklaver." (Gergen 2008, side 76) Hvilket for Gergen betyder, at denne form for evaluering er ikke-refleksiv. Det betyder, at det er væsentligt at prioritere samt "at foretage en kritisk vurdering af forskellige forståelser fra en udenforstående position, således at man udforsker, hvordan en forståelse virker ind på bredere dele af kulturens liv." (Gergen 2008, side 76)

Viden & verden. Hvad er viden – hvordan skaber vi viden?

Ifølge den socialkonstruktionistiske position omhandler videnskabsteoretisk opmærksomhed den måde, som vi kan få indsigt i for eksempel en antagelse eller en handlings konsekvens. Det vil sige hvordan kan det være, at vi tænker eller handler, som vi gør, tilsammen tegner der sig en ny måde at spørge på, der ifølge Andersen (1999) ikke blot spørger til handlinger i et felt, men til feltets måde at spørge på, der spørges til fremkomsten af kategorierne, problemerne, problematikkerne, argumenterne, temaerne og interesserne.

Den nye form for spørgen indebærer en forskydning af videnskabsteoretisk karakter, der går fra ontologi til epistemologi.

"Fra første ordens observationer af, "det derude" til anden ordens observationer af, hvorfra vi kigger, når vi observerer "det derude". Fra væren til tilblivelse." (Andersen 1999, side 12)

Dermed mener socialkonstruktionisterne, at verden ikke har nogen forud bestemt essens, men derimod er den et udtryk for konstruktioner, hvor sandheder er udtryk for historiske og kulturelt specifikke opfattelser af verden. Det vil sige, at de skabes kommunikativt i de sociale relationer – i mødet mellem mennesker. Dette betegnes også som et anti-essentialistisk perspektiv på verden. Der er således ifølge Andersen tale om at:

"Hvor den ontologisk orienterede videnskab ontologiserer genstanden, så *deontologiserer* epistemologien sin genstand." (Andersen 1999, side 14)

Socialkonstruktionismen har med andre ord sit udgangspunkt i en refleksiv tilgang til 'sandheder' og et fokus på, at 'virkeligheden' er historisk og kulturelt konstrueret. Som nævnt ovenfor understreges den vigtige betydning, som tillægges *relationer* som finder sted, der hvor verden konstrueres..

Ifølge Gergen (2008) nødvendiggør socialkonstruktionismen ikke, at man ser bort fra alt, hvad der er traditionelt er gjort, men derimod er socialkonstruktionismens forståelse af viden som indlejret i en sfære af en social forbundethed, et alternativ til den traditionelle videnskabsopfattelse af, at viden er noget individuelt.

Den erkendelsesmæssige interesse er for socialkonstruktionisterne drevet af, det at ville synliggøre, at det kunne være anderledes. Epistemologi handler således om, at observere, hvordan verden bliver til og hvordan verden erkendes. Herom siger Andersen,

"[...] i og med at individer, organisationer eller systemer kigger på deres omverden i bestemte perspektiver, der får verden i bredeste forstand til at dukke op på bestemte måder (samtidig med at observatørerne selv dukker op som f.eks. individer eller organisationer)." (Andersen 1999, side 14)

8.3. Konstruktion af identitet - og meningsdannelse

Ideen om at mennesket har én fast identitet afvises af socialkonstruktionisterne. Ifølge Jørgensen og Phillips (2010) er det en socialkonstruktionistisk forståelse at *identitet konstrueres*, hvert menneske har derfor flere *fleksible identiteter*. Disse anses for at være produkter af plurale diskurser. *Konstruktion af identiteter* er et udtryk for forskellige skiftende diskursive ressourcer. De må derfor anses som relationelle, ufærdige og ustabile. Konsekvensen er ikke, at man begynder forfra hver gang, men *kontinuerlig aflejring af tidligere diskursive praksisser* vil være at forstå som den identitet, som man italesætter på et givent tidspunkt. *Aflejringen skaber som sagt kontinuiteten* og det er ved, at man vælger en version af selvet frem for en anden, at der opstår det som kan kaldes en midlertidig lukning. *De kollektive identiteter* som f.eks. nordjyde, kvinde eller dansker, foregår ved de midlertidige lukninger.

Den sociale identitetsteori regnes inden for diskurspsykologerne for at være en kognitiv tilgang, som er brugbar. Ifølge teorien er menneskers selvværd knyttet til den gruppe som man tilhører. Det vil sige at en studerende, der er medlem af en projektgruppe udtrykker en social identitet frem for en personlig identitet (Jørgensen og Phillips 2010).

Gergen (2008) såvel som Bruner (1998 & 1999) peger på det narrative grundlag for selvforståelse, det vil sige at de begge er af den opfattelse, at identitet konstrueres primært gennem narrativer. Narrativer, der er en del af en udveksling med andre, det vil sige at selv' et er at forstå som en beretning, der netop bliver forståelig ifølge de igangværende relationer. Herom siger Gergen.

"[...] beretninger om selv' et fundamentalt set ikke er individuel ejendom, men relationernes besiddelse – produkter af det sociale samspil. Dét at være et selv med en fortid og en potentiel fremtid er faktisk ikke det samme som at være en uafhængig handlende person, unik og autonom, men derimod at være en del af en gensidig afhængighed."(Gergen 2008, side 218).

Beretningerne fungerer som fælles ressourcer, der benyttes af mennesker i de igangværende relationer. Bruner foreslår, at de narrative processer betydningsfuldhed kan være begrundet i en genetisk hang til at skabe mening ved hjælp af beretninger (Bruner 1998 og 1999).

Meningsbegrebet skal ses i relation hertil og Gergen (2008) forstår det som, at et meningspotentiale det bliver realiseret gennem den opfølgende handling. Det vil i kort form sige, at det er i relation til en andens handlen på for eksempel ens spørgsmål, at spørgsmålet får mening. Gergen taler om at samordne forståelse af sprog eller handlinger, hvor forståelse ikke er en individuel, men en social præstation.

Bruner (1999) mener, at menneskers handlinger kan begrundes i kultur og menneskers søgen efter mening inden for den kulturelt tilpassede livsform, hvor mening bliver offentlig og fælles. Herom siger han følgende:

"I kraft af deltagelsen i kulturen bliver mening *offentlig* og *fælles*. Vor kulturelt tilpassede livsform afhænger af fælles meninger og fælles begreber og afhænger også af fælles samtaleformer til forhandlinger om forskelle i mening og fortolkning." (Bruner 1999, side 28)

8.4. Socialkonstruktionisme, læring og refleksivitet

Indledningsvist fremstillede jeg, hvordan socialkonstruktionismen retter en kritik af kognitivismen, og hvordan både Gergen (2008) og Bruner (1998 og 1999) anerkender, at den videnskabelige psykologi, har leveret redegørelser for individuelle og mentale processer. Det vil sige, at de ikke afviser, at der foregår individuelle 'interne' læreprocesser. Gergen (2008) og Bruner (1998 og 1999) vægter, at læring er noget der sker i relationer, hvilket vil sige, at læring har en social karakter. Omverdenen konstrueres og skabes med andre ord aktivt i et socialt fællesskab. I relation til læringsbegrebet er refleksivitetsbegrebet, der først og fremmest knytter sig til udvikling af 'selvet'. Refleksivitet det vil sige, at man tænker over noget for eksempel et udsagn og en handling, og er at forstå som en spejling af egen forståelse eller i én andens reaktion på ens udsagn. Ifølge den ovenfor fremstillede femte antagelse i afsnit 8.2, er refleksivitet også en kritisk vurdering af forskellige forståelser.

8.5. Begrundelser for valg af den socialkonstruktionistiske position

I afsnit 3 foretog jeg en undersøgelse, hvor jeg med afsæt i en kritisk tilgang identificerede tre modsætningsbehæftede centrale dilemmaer på studiet LFP i Aalborg. I forhold til min undersøgelse på LFP i Ballerup vil jeg foretage et positionsskifte, begrundelsen for at skifte perspektiv er blandt andet følgende som fremført af Scott og Usher:

"De kritiske teoretikere tror, at deres rolle består i at tilskynde til og søge en rationel kritik og at styrke de normer, der styrer en rationel diskurs – og det alt sammen i frigørelsens navn. Det er ikke svært at se, hvordan denne position kunne glide over i en bemestringsditto, og hvordan den kritiske teori selv meget let kunne blive en 'bemestrings' diskurs. Denne mulighed forstærkes af en manglende evne til at fremhæve refleksiviteten." (Scott og Usher 2006, side 43)

Scott og Usher (2006) fremfører endvidere, at det ikke er, fordi de kritiske forskere ikke vil anerkende, at der er behov for, at man sikrer de rette betingelser for, at der i deres egen praksis er dialog til stede, de kritiske forskere anviser refleksionen en afgørende plads. Det centrale er, at de kritiske teoretikere ikke selv behøver at være reflekterende i forhold til deres egen positionering som forskere. Efterfølgende vil jeg fremstille fire argumenter for at mit positionsskifte:

Det *første* argument er i relation til det, som Phillips og Jørgensen (2010) peger på, som de kritiske forskeres intention om at ville kritisere og afdække forhold, der er modsætningsbehæftede med henblik på at forbedre dem. Der kan tales om, at der findes en sandhed om samfundsforholdene som den kritiske analyse kan afdække. I sammenhæng med min undersøgelse på LFP i Ballerup er det ikke min intention at afdække en sandhed i relation til de tre identificerede dilemmaer. Derimod er det min intention at sætte sandhedsbegrebet i kritisk relief, og dermed kan jeg udfordre antagelser i studiekonteksten, hvilket er en overensstemmelse med socialkonstruktionismen.

Det *andet* argument er i relation til min tematisering. I afsnit 2 redegjorde jeg for, at det overordnede tema for mit speciale er, hvordan den projekt- og problembaserede læringsmodel PPBL, fungerer som kontekst for de studerendes læring. Endvidere har jeg valgt at have et særligt fokus på, hvordan konstruktion og skabelse af konteksten for de sociale relationer påvirker de studerendes læring. Det vil sige, at jeg er i særlig grad optaget af læring i de sociale relationer. Det er i overensstemmelse med, hvordan både Gergen og Bruner tillægger de sociale relationer betydning, som værende der, hvor det der er meningsfyldt konstrueres og skabes. Ligeledes er forståelsen den, at viden er indlejret i en sfære af en social forbundethed modsat en mere traditionel videnskabs opfattelse af, at viden er noget individuelt.

Mit *tredje* argument er relateret til de fem antagelser som fremstillet i afsnit 8.2, der i kort form vedrører:

- Sprogets funktion og hvordan det anvendes og præges af ens eget, på samme tid gælder det, at alt kan lade sig gøre.
- At sprog er konteksttualiseret og lokaliseret i relationer.
- Hvordan de skiftende sociale processer er bestemmende for, hvorvidt noget har validitet.
- Hvordan en sproglig udtalelse indgår i relationer og kulturelle mønstre, den vokser ud af en kontekst, hvor den tillægges mening.
- Det at foretage en kritisk vurdering af forskellige forståelser fra en udenforstående position.

Ifølge Gergen (2008) er udfordringen vedrørende disse antagelser af den samme karakter, som den, den kritiske tilgang møder vedrørende de refleksevene forhold. Det som adskiller, er i den konstruktionistiske forståelse vil gyldighedsregler kunne opstilles, men disse vil altid være udtryk for en konstruktion.

Det *fjerde* argument vedrører, hvordan det narrative er grundlag for selvforståelse, og hvordan konstruktion af identiteter og udveksling med andre er forståelige i de igangværende relationer. Relationer hvor mening samordnes, handlinger begrundes i kultur og søgen efter mening. Ideen om at mennesket har én identitet er opgivet, og mennesker har flere identiteter som konstrueres, og identiteterne er karakteriseret som relationelle, ufærdige og ustabile. Her i specialet er det relationerne i det social-psykologiske niveau (*mikro-niveau*), der som nævnt har min interesse, i den forståelse at niveauet vedrører underviserne og de studerende samt deres indbyrdes relationer, relationer hvor mening samordnes og handlinger er begrundet i kultur i konteksten.

I den efterfølgende del af mit speciale vælger jeg (forsat), som forsker at fremhæve refleksiviteten i forhold til den omtalte analyse og diskussion. Begrundet i, at ifølge Phillips og

Jørgensen (2010) skal videnskabelig viden ses som at være produktiv. Det vil sige, at som med alle andre diskurser så producerer den diskurs, som er videnskabelig viden, sociale relationer og identiteter. Dette er en årsag til, at socialkonstruktionisterne lægger vægt på refleksivitet, fordi forskeren hun kun kan se en konstrueret virkelighed, der er det perspektiv, som hun har på verden. Det betyder for eksempel, at forskeren bestræber sig på at anvende egne teorier på egen forskningspraksis. Forskerens rolle vil jeg uddybe yderligere i afsnit 9. 2..

9. Den diskurspsykologiske analysestrategi

I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med, hvordan jeg med afsæt i den socialkonstruktivistiske position definerer og begrundet min diskursanalytiske strategi. Først vil jeg redegøre for, hvad jeg forstår ved en analysestrategisk tilgang. Derpå definerer jeg diskursbegrebet og afgrænser den her valgte diskurspsykologiske analysestrategi. Dernæst retter jeg mit fokus på sproget, og hvordan analysen af det empiriske materiale foretages. Efterfølgende i afsnit 9.2. ser jeg på den fremstillede analysestrategiske tilgangs konsekvens for spørgsmål vedrørende validitet, reliabilitet og forskerens rolle. Afslutningsvist opsummeres, hvad den valgte analysestrategi medfører for den måde, der spørges ind til en given meningsfuldhed i den specifikke kontekst her i mit speciale.

Anvendelsen af begrebet analysestrategi frem for metode

I dette afsnit vil jeg indledningsvist begrunde anvendelsen af begrebet *analysestrategi* frem for det vanlige anvendte begreb metode. Herom siger Andersen:

”Det hedder *analysestrategi* netop for at understrege, at der er tale om et *valg* med konsekvenser, og at dette valg kunne være truffet anderledes med andre konsekvenser for hvilken genstand, der emergerede for iagttageren.” (Andersen 1999, side 14)

Metode	Analysestrategi
Iagttagelser af et objekt	Iagttagelser af iagttagelser som iagttagelser
Det gælder om at producere sand viden om en given genstand	Det gælder om at problematisere selvfølgheder, om at deontologisere
Hvilke procedureregler skal anvendes for frembringelse af videnskabelig erkendelse?	Ved hjælp af hvilke analysestrategier kan vi opnå en erkendelse, der er kritisk anderledes end den allerede givne meningsfuldhed

Tabel 2. Forskelle mellem metode og analysestrategi

Stilles begrebet metode overfor analysestrategi, som det fremstår i den ovenstående tabel, vil forskelle i anvendelsen af de to tilgange til analyse af empirisk materiale træde tydeligere frem. Tabellen er min tilvirkning. (Andersen 1999, side 15)

På det konkrete plan betyder det, at jeg først vil foretage en identifikation af temaer i det indsamlede empiriske materiale. Disse identificeres i forhold til den valgte teoretiske ramme samtidigt med, er jeg åben overfor nye temaer, der bliver tilgængelige i interviewfasen eller i gennemlæsning af det valgte empiriske materiale. Endvidere rettes opmærksomheden mod såkaldte krisepunkter og eller selvfølgheder, der for eksempel afspejler konflikter indbydes mellem diskurser, der er til stede i konteksten (Jørgensen og Phillips 2010).

Jørgensen og Phillips skriver endvidere om diskursanalysen at det, "ikke er én tilgang, men en række tværfaglige og multidisciplinære tilgange, som man kan anvende på forskellige sociale områder i mange typer undersøgelser." (Jørgensen & Phillips 2010, side 9)

Med sit fokus på det sociale er det af relevans for mig at tage afsæt i diskurspsykologien, der baser sig på den socialkonstruktionistiske præmis. Med præmis menes den strukturalistiske og poststrukturalistiske præmis vedrørende sprog forstået som en dynamisk form for social praksis,

der former den sociale verden, herunder

- verdensbilleder
- sociale relationer
- sociale subjekter

Uddybende kan det siges at begrundelsen for, at jeg vælger diskurspsykologien, er at denne socialpsykologiske diskursanalyse udvikler en form, der er anvendelig til en undersøgelse af relationernes betydningsdannelser på, det social-psykologiske niveau (mikroniveau). Det vil sige betydningsdannelser mellem individer og grupper og deres deraf følgende handlen.

Definition af diskursbegrebet

Begrebet diskurs defineres som følgende:

"Som fællesnævner kan man betragte diskurser som sociale mønstre af betydningsfastlåsnings, der står i ustabile relationer til hinanden. En diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på." (Jørgensen & Phillips 2010, side 9)

Sprog og relationer

Socialkonstruktionismen hævder, at adgangen til verden går gennem sprog, som er det der danner vores verdensbillede jævnfør den foranstillede redegørelse og de fem fremstillede antagelser i forrige afsnit 8.2.. Derfor bliver kommunikation og relationer også et centralt aspekt i den diskurspsykologiske tilgang. Således tillægges sproget stor betydning, det hjælper med at konstituere virkeligheden for individet jævnfør Wittgenstein (2010) citatet om, at "sproget er min verdens grænse".

Konkret tolkes der ikke på underliggende og usagte meninger i det empiriske materiale. I stedet blotlægges de forskellige diskurser i materialet, sådan som de siges i den konkrete sammenhæng. Som for eksempel hvordan fremstår meningsforskelle i definitionen af PBL og PPBL samt under, hvilke betingelser er denne meningsfuldhed blevet til?

Hvilket på det konkrete plan betyder, at empirisk analyseres sprogbrugen i de kontekster, som den udfolder sig i. Der kommer med andre ord fokus på konkret social interaktion.

9.1. Centralt for diskurspsykologien

Validitet og realibilitet

De objektivistiske krav til validitet og realibilitet accepteres ikke. Kravet om validitet er dog ikke opgivet. Man kan for eksempel inddrage informanternes kommentarer til forskernes anvendelse af deres redegørelser eller til forskerens fortolkninger. Eller man kan sammenstille forskellige tekster og dermed arbejde med intertekstualitet i analysen af det indsamlede materiale.

Teksterne, der indsamles ved interviews er, at forstå som tekster, der er blevet til i en social interaktion. Derfor transskriberes både interviewerens spørgsmål og den eller de interviewedes svar. Teksten kan aftales returneret til den/de interviewede med kommentarer til fortolkningen af denne i transskriptionsfasen.

Et andet kriterie for afgørelse af en analyses gyldighed er sammenhæng jævnfør Jørgensen og Phillips (Jørgensen & Phillips 2010). Det vil sige, at de analytiske "påstande skal give diskursen en form for sammenhæng, og hvis der er nogle elementer, der ikke er i overensstemmelse med den diskursanalytiske redegørelse, er det mindre sandsynligt, at andre vil acceptere analysen som færdig og troværdig (Potter og Wetherell 1987:170) i (Jørgensen & Phillips 2010, side 133).

Forskerens rolle

Som skrevet i afsnit 9.2. er det ikke min opgave som forsker, at tolke på underliggende og usagte meninger i det empiriske materiale. Jørgensen og Phillips (2010) peger på, at der i stedet arbejdes med det som siges, på at undersøge, hvilke mønstre der er i udsagnene, hvilke konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får for den sociale interaktion.

Forskeren må medtænke sin egen rolle som forsker i sit arbejde, fordi den socialkonstruktionistiske forsker, forstår sine egne arbejder som konstruktioner. Den opmærksomhed skærpes, når jeg som forsker jævnfør min indledningsvise redegørelse, kan identificere mig med forskellige roller. Altså, som mig selv som forsker, der også er både studerende og 'praktiker' i forhold til genstandsfeltet. Derfor er det væsentligt, at jeg er særligt opmærksom på de selvfølgheder som er repræsenteret i de empiriske tekster, fordi der er udsagn, der synes at blive accepteret helt 'naturligt' som værende mere 'sande' end andre.

Forskeren skal så og sige bestræbe sig på at 'fremmedgøre' sig fra sit materiale ifølge Jørgensen og Phillips (2010) og spørgsmålet, der presser sig på er, hvordan kan jeg argumentere for at netop min repræsentation har mere validitet og realitet end andres?

- at der spørges til på hvilke måder og ved hjælp af, hvilke analysestrategier kan erkendelse opnås. En erkendelse, der er kritisk anderledes end den allerede givne meningsfuldhed

9.2. Analysestrategi og kriterier for valg af fremgangsmåde i min analyse

Med afsæt i den her valgte epistemologisk orienterede socialkonstruktionistiske videnskabsteori vil jeg spørge ind til og undersøge mønstre i udsagn, og deres konsekvens for de forskellige repræsentationer af virkeligheden. De centrale spørgsmål der stilles er jævnfør Andersen (Andersen 1999, side 13-14) karakteriseret ved:

- At der spørges ikke til hvad, men hvordan?
- At den spørger til, hvilke former og under hvilke betingelser er en bestemt meningsfuldhed blevet til. (Begrebet meningsfuldhed skal forstås som en diskurs, en sproglig betydning eller et kommunikationssystem.)
- At der spørges til, hvilke hindringer der er for indsigt i, hvordan man kan tænke indenfor, men også kritisk i forhold til den altid allerede givne meningsfuldhed?

Disse spørgsmål har jeg anvendt i relation til de efterfølgende opstillede teknikker i kodningsprocessen af det empiriske materiale. Kodningsprocessen er med afsæt i Jørgensen og Phillips (2010, side 132-33). Det skal ikke forstås som, at alle tre teknikker skal være repræsenteret for at et tekststykke og/ eller tema vælges.

Den første anvendte teknik vedrører kodning af det empiriske materiale med henblik på at *identificere temaer*. Der er en form for inddeling af udsagn eller passager i det empiriske materiale i kategorier i forhold til:

- De i afsnit 4 identificerede dilemmaer, der vedrører projektpædagogik, undervisning og relationer og de understøttende midler til læring, portfolien og IKT.
- Spørgsmålene i de semistrukturerede interviewguides (Bilag R og S), der er udviklet på grundlag af refleksioner i relation til de centrale dilemmaer i studiekonteksten i Aalborg.

Konkret har jeg gennemlæst først de individuelle interviews og identificeret temaer i hvert enkelt ud fra de ovenstående spørgsmål, disse er derpå sammenstillet og i sidste ende er temaerne valgt ud. Derpå har jeg undersøgt og fundet temaer i fokusgruppeinterviewet, disse er valgt ud i forhold til det før omtalte sammenhængs kriterie. Dernæst er der efter de samme principper valgt tekstuddrag fra mine observationer.

En *anden* anvendte teknik vedrører, at være åben overfor de *nye temaer*, der dukker op i kodningsprocessen. Nye temaer som jeg får fat på i gennem transskriberingen af de gennemførte interviews samt i gennemlæsningen af disse.

Den *tredje* teknik vedrører at have opmærksomhed på skift fra 'jeg' til 'vi' og/ eller 'man', hvilket kan indikere *skift i subjektposition*, forstået som fra én diskurs til en anden.

I det efterfølgende afsnit 10 vil jeg præsentere det empiriske kludetæppe af materiale som jeg har indsamlet og lægger til grund for min analyse i relation til de i afsnit 7 fremstillede undersøgelsesspørgsmål.

10. Det empiriske kludetæppe og præsentation af undersøgelses design

Det er centralt for mig at samle et kludetæppe af empirisk materiale, fordi jeg som forsker på den måde kan arbejde med, hvad der siges i forskellige sammenhænge, at undersøge hvilke mønstre, der er i udsagnene og hvilke konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får for den sociale interaktion. Jeg har indsamlet langt over størstedelen af det empiriske materiale på kandidatstudiet LFP på Campus i Ballerup.

Afsnit 10 indledes med, at jeg uddyber og præsenterer, hvilke måder jeg arbejder med validitet og reliabilitet på i bearbejdningen af det empiriske materiale. Derefter præsenteres det empiriske materiale fra de individuelle interviews, herunder for udviklingen af de semistrukturerede interviewguides og hvilken måde materialet er indsamlet og transskriberet på. Dernæst præsenteres fokusgruppeinterviewet og observation af undervisning.

I afslutningen af afsnit 10.4 er der fremstillet en tabel med henblik på at skabe overblik over det ovenfor præsenterede materiale. I afsnit 10.5 præsenteres der et udklip af dialoger fra to individuelle interviews, og der reflekteres efterfølgende over, hvordan jeg som forsker er medproducent af mening. Dernæst fremstilles overvejelser af etisk karakter. Afslutningsvist i afsnit 10.7 redegøres der for opbygningen af analyseafsnit 11.

Som fremstillet i det foregående afsnit er en måde at arbejde med validitet og reliabilitet ud fra det socialkonstruktionistiske videnskabsteoretiske perspektiv at give informanterne mulighed for at give kommentarer på transskriberet tekst. En anden måde er at arbejde med at sammenstille forskellige tekster og dermed arbejde med intertekstualitet i analysen af det indsamlede materiale. Derfor vælger jeg at arbejde med *data-triangulering*, det vil sige information indsamlet fra flere alternative kilder. Data-trianguleringen er mellem de individuelle interviews og fokusgruppeinterviews samt uddrag fra observationer indsamlet i undervisningen på LFP i Ballerup.

Udover interviewteksterne og observationerne, så har jeg anvendt *centrale tekster* vedrørende kandidatstudiet LFP. De centrale tekster på LFP, er alle handout materiale ved studieopstart på LFP og præsenteret i afsnit 2.2..

10.1. Interviews og observationer

Individuelle interviews

Jeg har tilrettelagt og forestået seks individuelle interviews med 2 undervisere samt 4 studerende, den 2. - 4. marts 2010.

Alle interviewede er kvinder og de har alle frivilligt meldt sig som informanter i forbindelse med, at jeg pr. mail sendte dem en forespørgsel om, hvorvidt de ville være informanter, når jeg besøgte uddannelsen LFP på campus i Ballerup i perioden 2. til 4. marts 2010. Jeg havde på forhånd truffet et valg om at afgrænse gruppen af undervisere til at være frivillige i gruppen af fire undervisere på de to specialiseringer Organisatorisk læring (OL) samt Pædagogik og pædagogisk innovation (PPI). Denne afgrænsning skyldes især to forhold:

For det *første* er hovedvægten på 8. semester lagt i specialiseringerne endvidere er projektskrivningen relateret til disse fag. Hvilket er relevant i forhold til min undersøgelse, der også vedrører relationer i relation til projektskrivning.

For det *andet* er alle fire undervisere nye i uddannelseskonteksten LFP og deres undervisningserfaring indenfor Aalborg modellens ramme er ligeledes ny. Hvilket er relevant i forhold til, hvorvidt der vil forekomme forandringer i studiekonteksten relateret til konstruktion og skabelse af meningsfuldhed og betydninger indlejret i sproget i studiekonteksten.

Vedrørende de studerende så meldte de sig til mig, mens jeg var der, ud fra hvem, som kunne hvornår indenfor den tidsramme, der var for mit ophold i Ballerup på det nævnte tidsrum. Det vil sige at udvælgelsen var pragmatisk – der er i alt 8 studerende, som fordele sig med seks studerende på OL og to studerende på PPI. Ud af de seks var én fraværende og tre af de studerende havde mulighed for at lade sig interviewe. Ud af de andre to på den sidst nævnte specialisering, så har jeg medtaget et interview. Det vil sige, at jeg i alt har anvendt fire interviews med studerende. Således er der interviewtekst, der repræsenterer 50 % af underviserne fra de to specialiseringer og 50 % af de studerende på de to specialiseringer.

Med afsæt i den diskurspsykologiske analytiske strategi er det en forståelse, at forskellige interviewere får forskellige resultater, den interviewede person kan fremtræde forskelligt afhængig af, hvem interviewer er eller ændre sin opfattelse i samspillet med en interviewer. Endvidere er det en forståelse, at interviews producerer ikke objektiv viden, men fortællinger der konstituerer selvet som socialt og mere eller mindre flydende. Interviewet er således en sensitiv metode til at udforske de skiftende sociale præsentationer af selvet

(Gergen 2005) og (Kvale og Brinkmann 2009). Derfor vil fokusgruppeinterviewene både på grund af sin placering i tid og sted være forskellige alt efter hvem, der indgår i fokusgruppeinterviewet samt være præget af de relationer og positioner, der knytter sig til disse.

Det samme gør sig gældende for de individuelle interviews, dog vil den interviewede i de foretagne interviews ikke være præget af allerede konstruerede identiteter, men identitet konstrueres og skabes, i mens vi interagerer i konteksten.

Interviewguides

I forbindelse med afholdelse af de individuelle interviews med henholdsvis studerende og undervisere udviklede jeg to semistrukturerede interviewguides med inspiration fra Kvale og Brinkmann (2009, side 154-61). De havde begge afsæt i mine refleksioner i relation til de tre centrale dilemmaer som blev fremstillet i afsnit 4 og mine undersøgelses spørgsmål som blev fremsat i afsnit 7.

Den semistrukturerede interviewguide til interviews med studerende er i bilag (Bilag R?). Den semistrukturerede interviewguide til interviews med undervisere (Bilag S).

Grunden til at jeg har valgt at fremstille semistrukturerede interviewguides er, at de interviewede får mulighed for at præge dagsordenen for interviewet (Kvale og Brinkmann 2009).

Fokusgruppeinterviews

Det fokusgruppeinterview som jeg anvender med de studerende på årgang LFP09 på Campus Ballerup, er foretaget medio januar 2010 af Lektor Tom Børsen og Adjunkt Alice Juul Jacobsen, der begge er ansatte samme sted.. Dette interview er retrospektivt i forhold til 7. semester 2009 med afsæt i en semistruktureret interviewguide. Interviewet havde 5 studerende som deltagere, hvoraf tre af dem også er blevet interviewet individuelt af mig. Jeg havde ikke modtaget interviewet, da jeg foretog de individuelle interviews, så det er først efterfølgende, at jeg er blevet opmærksom på sammenfaldene. Interviewet er transkriberet af en studentermedhjælp, men lyttet og skrevet i gennem af mig efterfølgende. Hensigten med fokusgruppeinterviewet vedrører to temaer

Det *ene* tema vedrører: Hvordan projektarbejdet har spillet sammen med undervisningen? Det *andet* tema vedrører selve gruppearbejdet og det mere processuelle. Særligt er det noget med tolerance.

Observationer

Observationerne er foretaget med inspiration fra den etnografiske metode, det vil sige at jeg har observeret undervisningen i 3 timer i henholdsvis OL den 2. marts 2010 og PPI den 4. marts 2010, fra primo marts 2010 (Kvale og Brinkmann 2009). Observationerne af uddannelseskonteksten var vedrørende henholdsvis rammesætning af læring og gennemførelse af læring. Herunder de feedbackmønstre, der etableres som ramme for de studerendes læring, refleksioner, interaktioner og/eller relationer i konteksten. Dette empiriske ma-

teriale, er at forstå som kvalitative data. Under mine observationer af undervisningen var specialiserings to undervisere til stede, begge dage.

Et overblik over det empiriske materiale

Den efterfølgende tabel har jeg fremstillet med henblik på at skabe et overblik over:

- Hvem jeg interviewede i de individuelle interviews
- Hvem der blev interviewet i fokusgruppeinterviewet
- Hvem der deltog i undervisningen som jeg observerede, i henholdsvis OL og PPI.

Alle deltagere har fået et opdigtet navn af hensyn til den aftalte anonymisering. De opdigtede navne vil blive anvendt i præsentation af det empiriske materiale eller når der refereres til dette. Der angives i feltet, i hvilken position den pågældende person deltog i konteksten.

Empiri Navn	De individuelle interviews	Fokusgruppe-interview Bilag L	Observation af OL og de tilstedeværende Bilag J	Observation af PPI og de tilstedeværende Bilag K
Niels Nielsen (NN)		Interviewer		
Anne Hansen (AH)	Informant Bilag D			Underviser Bilag K
Bente Iversen (BI)				Observerende underviser
Carina Jensen	Informant Bilag E	Interviewer	Underviser	
Ida Pedersen (IP)			Underviser	
Dorte Knudsen (DK)	Informant Bilag F	Informant	Studerende	
Elin Larsen (EL)	Informant Bilag G		Studerende	
Frida Madsen (FM)	Informant Bilag H	Informant		Studerende
Gitte Nielsen (GN)	Informant Bilag I	Informant	Studerende	
Helga Olsen (HO)		Informant		Studerende
Jane Quist (JQ)			Studerende	
Karen Olsen (KO)		Informant	Studerende	

Tabel 3. Overblik over informanterne i det empiriske materiale

10.2. Vedrørende forskeren som medproducent af mening

Det er som fremstillet min forståelse, at jeg som forsker er 'medproducent' af mening. Dette gælder også i selve interviewsituationen. Hvilket til dels er begrundet i mit afsæt i det socialkonstruktivistiske paradigme og forståelsen af viden som socialt konstrueret samt til dels i min valgte analysestrategi.

Interviewteksten og transskriptionen af denne fra den mundtlige form, til den skriftlige form vil gå fra at være en fælles tekst til en reduceret tekst. Der qua sin skriftlige form vil fremstå som kontekstafhængig, med hvilket jeg mener, at personer som ikke var til stede ikke vil have den samme tilgang til teksten som den interviewede og/eller interviewer. Endvidere er den sociale virkelighed i selve interviewkonteksten at forstå som hyperkompleks og den reduktion som jeg foretager, vil uundgåeligt filtrere den sociale virkelighed i relation til mine fortolkninger af for eksempel det sociale sammenspil, intonation og humor.

Det har derfor betydning for mig som forsker, at den enkelte interviewede får mulighed for at læse teksten efterfølgende for at kunne kommentere på og/ eller verificere, at teksten er i overensstemmelse med det, som vedkommende ønsker at sige om studiet, relationerne og så videre.

Efterfølgende er indføjet to forskellige udklip fra indledningen til to af de individuelle interviews. De viser to forskellige udfald af min forespørgsel.

Anne Hansen (AH)

"[...] Og indledningsvist vil jeg lige have afklaret, om du gerne vil have det transskriberede interview og læse det, for at sige, hvorvidt teksten den er i orden?"

Ja, det kunne da være meget klogt at se det.

Ja. Okay. Så kan vi vende tilbage til det.

Og censurerer halvdelen af det?

Så det skriver jeg lige ned her, så husker jeg det, men det er nu også på der og så sådan indledningsvist for at holde... jeg har interviewet en hel del, så lige for at holde styr på, hvem der er hvem så spørger jeg, hvad du hedder, men det bliver selvfølgelig anonymiseret.

Ja, ja." (Linje 9-17, Bilag D)

"[...] Og jeg vil gerne have at vide af dig om du, når jeg så har transskriberet det her interview med dig, om du så gerne vil læse teksten? Det bliver jo anonymiseret, men måske er der noget, som du tænker det her vil jeg ikke have med osv.?"

Nej, det er jeg ikke, det skulle da lige være, hvis du gerne vil sikre, at du har fået den rigtige mening, men det forestiller jeg mig nu, at du har. Nej, så ikke for min skyld." (Sagt indledningsvist til Bilag F)

I sammenhæng med de individuelle interviews som jeg foretog i dagene den 2. til 4. marts 2010, var der blot én, der valgte at få interviewet tilsendt efter min transskribering, de resterende fandt det ikke nødvendigt, som det fremgår af ovenstående. Det vil sige, at de viste mig tillid til, at jeg transskriberer på en sådan måde at den skriftlige tekst vil være i

overensstemmelse med den enighed som vi havde om grundlaget for interviewet. Ved returneringen var der følgende 2 korrektioner³.

10.3. Etiske overvejelser

Ideen til mit speciale udviklede jeg henover mit 8. semester, her vælger jeg at præsentere især to overvejelser af etisk karakter som jeg har haft i denne sammenhæng. Den *første* overvejelse var i relation til, hvorvidt jeg i forskerens rolle kunne forske i centrale problemstillinger i den kontekst, hvor jeg også indgår som studerende. Denne overvejelse relaterer sig i særdeleshed til to aspekter:

Det *ene aspekt* vedrører, at både mine medstuderende og ansatte på kandidatstudiet ville kunne føle sig berørt såvel fagligt som personligt. Hvilket ville kunne afstedkomme for domme af forskellig karakter. Endvidere ville jeg kunne komme i den situation, at jeg kom til at eksponere meninger, der ikke videnskabeligt kunne redegøres for. Begrundet i at mit blinde punkt i denne kontekst netop ville være, at jeg har megen implicit viden. Derfor kom min speciale ide' et skridt nærmere, da jeg hørte, at LFP skulle starte op i Bal-lerup med lektor Tom Børsen som koordinator.

Det *andet* aspekt vedrører, at jeg som skrevet indledningsvist, har jeg nydt godt af og aktivt benyttet mig af de mange forskellige muligheder, der er i at være fuldtidsstuderende på et universitet. Har jeg oplevet mig begrænset i mine valg, er jeg blot gået andre veje, hvilket som regel har åbnet op for mange nye muligheder og horisonter. Som tidligere nævnt i forbindelse med opponentseminarierne, så er jeg for eksempel blevet mødt som den kritiske studerende, der er "endnu en sur studerende". Disse udsagn er blevet begrundet i det tematiske valg for specialet.

Disse udlægninger af mine motiver for valg af specialeemne har overrasket mig lige meget hver gang, og har afledt nogle overvejelser, der for mig har en etisk karakter. Disse etiske overvejelser har blandt andet handlet om, hvorvidt jeg skulle anonymisere universitetet, uddannelsen og/ eller sikre, at specialet ikke blev læst af ansatte, der kunne føle sig anfægtet af specialets tema. Dette kunne gøres ved at tilføje et 'ej til udlån' på forsiden. Mit valg har i stedet været at været meget påpasselig med anonymisering af navne på mine informanter samt ansatte som er nævnt med navn i for eksempel referater fra semesterevalueringssmøder.

Den *anden* overvejelse var i relation til, hvorvidt jeg i forskerens rolle kunne forske i centrale problemstillinger i den kontekst, hvor min vejleder er koordinator. Denne overvejelse relaterer sig i særdeleshed til to aspekter:

Det *ene* aspekt vedrører, hvorvidt min vejleder Tom Børsen og jeg, som den studerende kan konstruere og skabe en kontekst for vores samarbejde, der fordrer, at vi kan navigere i det spændingsfelt, der skabes, når det drejer sig om produktion af den viden som produ-

³ Se i øvrigt udskrift af mail der er indsat efter bilagslisten side 74.

ceres i netop et praksisorienteret projekt, hvor i den ene af os indgår i en anden position, der gør, at Tom "sidder på flere stole".

Denne etiske udfordring har vi valgt at håndtere på følgende måde. Tom underviser ikke på de specialiseringer som jeg har observeret, endvidere varetager han meget lidt undervisning på det 8. semester. Jeg har anonymiseret interviewteksterne fra de individuelle interviews inden de er sendt til Tom. Endvidere har vi samarbejdet om at tilrettelægge et oplæg om de tre centrale problemstillinger i mit forskningsfelt. På den før omtalte internationale PBL konference på Aalborg Universitet den 4. – 6. maj 2010.

Det *andet* aspekt vedrører min troværdighed i relation til de individuelle interviews, følgende citat fra interview med Frida fremstiller dette etiske dilemma, samt den løsning som vi skabte sammen i interviewkonteksten.

"Vil du have mulighed for at læse interviewet bagefter?"

Jeg skal bare høre, om det er anonymt?

Det er det! Som Anne sendte ud på mine vegne at...

Ja, men jeg har ikke læst det endnu.

Okay. Ja, det er selvfølgelig anonymt. [...]

Ja

Og det er det helt klart anonymt. [...]

Den eneste der ser - altså i første omgang læser de transskriberede interviews, det er min vejleder. Og så kommer de selvfølgelig til og indgå som bilag.

Ja.

Ja?

Ja, men kommer Anne og Niels Nielsen (NN) til at læse dem?

Altså, NN er jo min vejleder.

Nå - så det gør han.

Men, NN ved ikke, at det er dig, der har sagt det.

Nej. Nej nej. Nej, men det er også fint nok, det er bare...

[...] men hvis det betyder du kommer til at sidde og censurere dig selv, så synes jeg, at det er bedre, at du læser det bagefter.

Ja, nej nej... nu tænkte jeg bare, hvis jeg kom til at sige et eller andet.

Mine spørgsmål de går meget på relationer. [...] til at handle om, hvordan undervisningen bygges op, og hvordan jeres relationer er indbyrdes blandt de studerende, så det meget fagligt, men også socialt, og i forhold til de ansatte. Så det er rammen for det.

Ja!

Vi prøver, og så siger du bare - 'det gider jeg ikke at svare på!' Hvis det er, - ikke også?" (Linje 1-30, Bilag H)

Informanten vælger afslutningsvist, at NN gerne må læse teksten samt, at hun ikke vil have teksten retur.

10.4. Opbygning af de tre analyseafsnit

Jeg vil i afsnit 11 analysere de tre undersøgelsesspørgsmål som jeg fremsatte i afsnit 7, for at gøre dette har jeg arbejdet med en kodningsproces af det empiriske materiale som redegjort for i afsnit 9.4. Hensigten med kodningsprocessen er som fremsat i afsnit 6 at undersøge, hvorvidt de tre centrale dilemmaer på LFP i Aalborg kan genfindes i Ballerup? Og i så fald hvordan dilemmaerne udfolder sig? Endvidere har jeg undersøgt, hvorvidt der er nye temaer og/eller dilemmaer? Yderligere har jeg undersøgt hvorvidt og *hvordan PPBL som kontekst for de sociale relationer konstruerer og skaber muligheder og begrænsninger for de studerendes læring.*

Efterfølgende har jeg fremstillet en matrix for at skabe overblik over sammenhænge mellem de tre undersøgelsesspørgsmål, herunder de tre identificerede dilemmaer på LFP i Aalborg og de identificerede temaer og/ eller dilemmaer på LFP i Ballerup. Matrixen kan ses på næste side.

Som det fremgår af den fremstillede matrix er der overordnet set ikke mange fælles temaer mellem de første to identificerede dilemmaer på LFP i Aalborg, der er derimod identificerede flere nye temaer i interviewteksterne og observationerne. I forhold til det sidste undersøgelsesspørgsmål er der overordnet set kun identificeret parallelle temaer til de identificerede dilemmaer på LFP i Aalborg. Jeg vil i hver af analysens tre dele (afsnit 11- 11.2) trække tråde til de identificerede dilemmaer på LFP i Aalborg.

Endvidere vil der fortløbende i analysen blive præciseret, hvilken type og hvilket tema der analyseres, overordnet set vil jeg følge den i matrixen fremstillede rækkefølge. Analysens overskrifter vil relatere til undersøgelsesspørgsmålet og underoverskrifter vil svare til og blive inddraget ifølge den 2. kolonne i matrixen, der omhandler temaer i kodningsprocessen. Den 3. kolonne belyser disse temaers indhold, og dette indhold relaterer til de valgte tekstuddrag fra interviewmaterialet og observationerne.

I hver del af analysen vil jeg dernæst gøre rede for, hvordan henholdsvis undervisernes og de studerendes forståelser er af det pågældende tema.

I analysen vil jeg som tidligere fremstillet foretage en data-triangulering. Hvor jeg tager afsæt i de individuelle interviews (Bilag D- I). Endvidere inddrages aspekter fra fokus-gruppeinterviewet (Bilag M. og/eller der bringes uddrag ind i analysen fra mine observationer fra undervisningen i henholdsvis OL og PPI (Bilag J og K).

Som fremsat i afsnit 9 tolker jeg ikke på underliggende og usagte meninger i det empiriske materiale. I stedet blotlægges de forskellige diskurser i materialet, sådan som de siges i den konkrete sammenhæng. Hvilket på det konkrete plan betyder, at empirisk analyseres sprogbrugen i de kontekster, som den udfolder sig i, der kommer med andre ord fokus på den konkrete sociale interaktion.

Temaer i Ballerup Undersøgelsesspørgsmål	Identificerede temaer i kodningsprocessen	Identificerede indhold i temaet
<p>1. Hvordan fungerer PPBL som kontekst på LFP ved Campus Ballerup?</p> <p>Det identificerede element på LFP i Aalborg vedrører projektpædagogik og gruppearbejdets centrale betydning herunder den manglende interesse for at samarbejde i projektgrupper.</p>	Undervisernes forståelse af Aalborg-modellen PPBL.	Et nyt tema. Afstandtagen fra Aalborg-modellen PPBL som en særlig undervisnings- og læringsmodel, der er specifik for Aalborg Universitet, herunder pronomen-skifte.
	De studerendes forståelse af Aalborg-modellen PPBL.	Et nyt tema: Der mangler en fælles forståelse af Aalborg-modellen som en konstruktion.
	Undervisernes forståelse af projektarbejde og relationer.	Et nyt tema: Projekthjørnet og en rød tråd mellem undervisning og projektarbejdet.
	De studerendes forståelser af projektarbejde og relationer.	Et nyt tema: En fælles forståelse af 'at samarbejde – det er godt' og tre individuelle begrundelser.
<p>2. Hvordan konstrueres og skabes de sociale relationer på LFP ved Campus Ballerup?</p> <p>Det identificerede element på LFP i Aalborg vedrører undervisning og relationer. Hvor intentionen om at skabe en synergieffekt undervejs i den fælles undervisning møder kritik, der angår både undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse samt feedback processer. Undervisningen karakteriseres for eksempel som værende uinspirerende.</p>	Relationer mellem undervisere & studerende.	Et tema: At have 'en balance' i sine relationer. Et andet nyt tema: Den tætte relation og om at være sparringspartneren fagligt og socialt.
	Relationer mellem studerende & undervisere.	Et nyt tema: Nærhed, værdsættelse, engagement som er godt for motivation og læringsudbytte. Et tema: En faglig relation.
	Relationer mellem studerende.	Et nyt tema: Forpligtigelse, den gode dynamik og om videndeling.
	Medinddragelse, undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Første tema er i forhold til underviserne og det næste tema er de studerendes.	Et tema: Fælles forståelser i tilrettelæggelse. Et nyt tema: Forskellighed i opgaveløsning. Et nyt tema: Befordrende medinddragelse, tryghed, forventning, motivation og læring.
	PPBL som kontekst og de sociale relationer ifølge fokusgruppeinterviewet.	Et kritisk tema: Paralleller til Aalborg om relationen mellem undervisning og projektet på 7. semester. Undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.
<p>3. Hvordan konstrueres og skabes der rammer for portfolien og IKT på LFP ved Campus Ballerup?</p> <p>De identificerede elementer på LFP i Aalborg vedrører portfolio og IKT. Hvor det blandt andet er en intention, at portfolien skal fungere som et understøttende middel til læring. Det fremgår af undersøgelsen, at både de studerende og semester-evalueringsudvalgets har den opfattelse, at hverken integreringen af portfolien eller IKT fungerer efter hensigten.</p>	Undervisernes forståelse af den elektroniske portfolio. De studerendes forståelse af den elektroniske portfolio.	Et parallelt tema til Aalborg: Portfolien virker ikke efter hensigten. Forskellige forståelser hos underviserne og de studerende
	IKT	Et parallelt tema til Aalborg: IKT virker ikke efter hensigten.

Matrix 1. Sammenhænge mellem undersøgelsesspørgsmål, herunder identificerede dilemmaer på LFP i Aalborg og de identificerede temaer på LFP i Ballerup.

11. PPBL som kontekst for kandidatstudiet

Aspekter fra de individuelle interviews, underviserens forståelser af Aalborg-modellen

I forbindelse med, at jeg stiller Carina spørgsmålet om "[...] Hvordan [hun] forstår begrebet Aalborg modellen?" (Linje 35, Bilag E) træder et nyt tema frem, der fremstår som en afstanden tagen fra begrebets anvendelse og en forenkling af modellen hos begge undervisere.

Den *ene* underviser - Carina forholder sig til Aalborg- modellen, som "en tilsigelse" (linje 36, Bilag E) med en distance, som træder frem ved et pronomensifte "det gør de så der i Aalborg" (linje 36-37, Bilag E). Carina synes endvidere, at det er "at tage patent på noget som Aalborg ikke har patent på" (linje 469-70, Bilag E). Hun taler om projektorienteret og problemorienteret undervisning relateret til sin egen studietid, samt hun skelner ikke mellem PBL og PoPBL og tror i første omgang at disse betegnelser relaterer til portfolien (linje 50, Bilag E).

Den *anden* underviser - Anne forholder sig til Aalborg-modellen som "lidt af et reklamebegreb" (linje 72, Bilag D). Hun mener endvidere, at det "handler om, at det skal være problemorienteret projekt" (linje 72-73, Bilag D), på samme tid mener hun, at det er som på RUC og mange andre steder. Underviseren taler om, at 'man' handler indenfor studieordningens rammer, for eksempel i linje 79-81, Bilag D.

Jeg spørger om, underviseren oplever Aalborg-modellen og portfolien som et metodevalg som virker begrænsende, denne antagelse afvises med, at "det er jo slet ikke på de præmisser - problemorienteret projektarbejde det er jo en metode, der anvendes på mange forskellige universiteter" (linje 463-64, Bilag D).

De studerendes forståelse af Aalborg-modellen

Blandt de studerendes svar på det ovenstående spørgsmål vedrørende deres forståelse af Aalborg- modellen fremtræder der et nyt tema, om en manglende fælles forståelse af modellen.

Den studerende - Frida siger for eksempel at "det er gruppearbejde. Det er en arbejdsform" (Linje 243, Bilag H) hvor "det er udmærket at arbejde selv" (linje 254, Bilag H). Til mit spørgsmål om hvilke muligheder hun ser i modellen? Forklarer Frida, at det er i forhold til samarbejdet med sine medstuderende i det resterende semester, at modellen har betydning hende. Om lærerprocesserne i det sociale samspil siger hun, det er i "selve lærerprocesserne i løbet af et semester, [...] man lærer meget ved at reflektere over det, der bliver sagt" (linje 255, Bilag H).

En anden studerende - Dorte svarer, at på 7. semester har det haft relevans i forhold til at forstå stoffet, at hun havde 'lov til' at arbejde med det projektorienteret (baserer sig på linje 400- 406, Bilag F). Dorte forklarer, at det er i den proces, at hun forstår stoffet, og hun understreger i relation hertil, at hun ser vejlederens rolle som central med hensyn til at sikre faglig udvikling. Herom siger Dorte, at hun er en "enormt stor tilhænger af projektarbejde, og [hun] synes, at så længe, at man har en vejleder som formår at støtte en" (linje 411-12, Bilag F). Vejlederen giver Dorte "en central rolle" (linje 413, Bilag F) i forhold til at facilitere læring.

En tredje studerende - Gitte forklarer, at hun forstår Aalborg - modellen som "et undervisningsbegreb" (linje 285, Bilag I) hun synes, at det er sjovt, at hun har læst sin bachelor i Aalborg, men først i kandidatstudiekonteksten hører om den. Tidligere har hun "bare haft problemorienteret projektarbejde" (linje 290, Bilag I). Med hensyn til, hvad hun synes om arbejdsformen svarer Gitte, "så er det jo den måde, som jeg har været vandt til at arbejde på i hele mit universitetsliv. At arbejde i grupper og arbejde ud fra problemer, som man selv genererer." (Linje 295-96, Bilag I)

Aspekter fra de individuelle interviews, undervisernes forståelser af projektarbejde og relationer

Her vælger jeg at fokusere på undervisningen på 8. semester i OL, fordi underviserne her repræsenterer en diskurs inden for temaet som er nyt. Der vedrører et 'Projekthjørne' og en rød tråd mellem undervisning og projektarbejdet. Jeg stillede følgende spørgsmål "Når du skal planlægge din undervisning, hvad er så væsentligt for dig at tage højde for i planlægningen af næste undervisningsgang?" (Linje 124-25, Bilag E)

Hertil svarer Carina blandt andet, at det er vigtigt, at de som undervisere "er med til at rammesætte, at de [studerende] kommer i gang med deres projektopgave" (linje 160, Bilag E). Det er også vigtigt at skabe en rød tråd så, de studerende begynder at tænke over, "hvad er det for en organisation, som [de] har tænkt [sig] at skrive om, hvad er det for et problem" (linje 164-65, Bilag E). Underviserne tilrettelægger derfor, hvad de kalder "projekthjørnet, hvor [...] [de] får lov at bruge de andre som sparringspartnere og [underviserne] i den sammenhæng (linje 166-68, Bilag E)." Det fremhæves, at det handler om, at aktivere de studerendes erfaringer sådan, at de "får konkrete billeder på det efterhånden, som vi arbejder" (linje 174, Bilag E).

De studerendes forståelser af projektarbejde og relationer

Blandt de studerende er der en fælles forståelse af at det er godt at samarbejde. Der er tre individuelle begrundelser for, hvordan det kan være og under hvilke betingelser.

Den studerende - Elin, der læser 8. semester som sit første, "vil gerne skrive med nogen af de andre, men hvis de ikke vil" så skriver hun alene (linje 269, Bilag G). For Elin er hendes overvejelser i sær forbundet med, at hun gerne vil "i gang så hurtigt som muligt, fordi jeg [hun] har brug for at kunne skrive tingene, og så lægge dem fra mig igen, og så senere tage dem frem igen" (linje 269-71, Bilag G).

Dorte fortæller, at hun "har rigtigt gode erfaringer med at samarbejde, [...] især med en af pigerne fra holdet, fordi [de] skrev projekt sammen" (linje 262-63, Bilag F). Det begrundes Dorte med, at ingen af dem har forpligtigelser overfor børn, de har samme baggrund og de kunne investere tid og energi i læsning til projektet. Endvidere fremhæver hun tolerance og accept i forhold til, hvis "man kom og skulle have skrevet et afsnit, og så aftenen før meldte ud, at [hun] simpelthen bare ikke kan få det skrevet, for det er virkeligt svært (linje 272-73, Bilag F)."

Gitte har fået mange samarbejdserfaringer i det sidste projektforsløb, hvor deres "projektemne viste sig at være rigtigt relevant også i forhold til processerne i et projektarbejde. (Linje

310-14, Bilag I). Gitte er positivt overrasket, og mener at hendes "lærerproces den var det hele værd" (linje 324-25, Bilag I). Hun beskriver, hvordan de i opstarten havde, "en del problemer og konflikter" (linje 319, Bilag I). Især havde de "konflikter inden i [sig] selv, fordi vi hver især var frustrerede over, at vi var forskellige." (Linje 330-31, Bilag I). Gitte konkluderer, at konflikterne løste de ved en fælles anerkendelse af deres forskellighed., og at flere skulle lære at samarbejde og skrive projekt sammen.

Aspekter fra fokusgruppeinterviewet, PPBL som kontekst og de sociale relationer

Om projekterne og undervisning, som tidligere nævnt i afsnit 10.1. så er fokusgruppeinterviewet retrospektivt og er en evaluering af 7. semester. Det er således de samme erfaringer med projektarbejde og relationer som de studerende refererer til heri - som i de individuelle interviews, som jeg foretog cirka halv anden måned senere. Som nævnt inddrager jeg aspekterne med henblik på at uddybe den ovenfor fremstillede analyse. Her træder der et kritisk tema frem, der indeholder paralleller til de identificerede dilemmaer i Aalborg, der handler om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse på 7. semester.

Gitte er for eksempel kritisk i sin forståelse af rammesætningen i forhold til, hvordan forholdet er mellem undervisningen og vægtningen af projektet på 7. semester. Om det 'at de selv skal opdage tingene' siger Gitte "det er også helt fint synes [hun], men [...] nu har de et projekt, der er 30 ECTS-point. Det er jo helt vildt! Der kunne det måske godt have været sådan, at [...] man kunne tjekke op på sin egen viden, [...] altså, nogle individuelle opgaver eller et eller andet. Og så koge den ned til 15 ECTS-point og så to små opgaver, eller sådan noget." (Linje 780-86, Bilag L) Gitte sætter dermed spørgsmålstegn ved den antagelse, om projektets omfang, der ekspliciteres i studieordningen. Efterfølgende siger Gitte, at de som studerende "selvfølgelig ikke selv kan finde vej i det her virvar" (linje 790-91, Bilag L).

I det følgende uddrag forsætter kritikken af relationen mellem undervisningen og projektførelsen på 7. semester, der er tegn på konflikt i ordvalg og argumentationen for eksempel vedrørende 'at blive kastet ud' i en projektfremgang, der omtales som 'at skulle 'omtænke måden' der arbejdes på, at forløbet ' har virkelig trukket nogle tænder ud for mig' og 'om at opleve symptomer på stress'. Det fremhæves, at de erfarede begrænsninger for læring blev håndteret i projektskrivningens samarbejde mellem de studerende indbyrdes. Dette fremgår i det efterfølgende udklip.

Carina stiller de studerende følgende spørgsmål:

"Hvis nu I skulle nævne noget der har haft indflydelse på jeres læring, i jeres samarbejdsprocesser, hvad ville det så være? Hvis I hver skulle nævne tre ting for eksempel? (Linje 1786-87, Bilag L)

Til dette svarer den studerende – Helga "Det er ikke så nemt" (linje 1789, Bilag L). Dorte supplerer med, at " det har meget stor indflydelse på [deres] læring, at [de] har følt [sig] kastet ud i et meget, måske ikke transformativ læring, men at skulle omtænke måden [...] til at skulle skrive på netop denne her måde." (Linje 1793 -96, Bilag L)

Dorte fortsætter med at fortælle, at de har "diskuteret, om ikke [de] har oplevet nogle symptomer på stress en gang imellem, fordi man [...] mister koncentrationen enormt meget og glemmer nogle fjollede detaljer, som man altid husker i sin hverdag, de falder lige pludselig helt væk" Linje

Dorte peger på at undervisningen "har været lidt for blandet sammen, det har været lidt svært at skille dem ad. [...], fordi når man ikke har en viden om det i forvejen, så er der mange teoretikere, der går igen. [...], det er jo så en struktureringssag og en planlægningssag" (linje 526-30, Bilag L) Dorte forsætter uddybende "for eksempel så havde vi tre forelæsninger i læringsteori med XX på én dag og så gik [hun] derfra og var ikke helt klar over, hvad forskellen var på de forskellige ting," (linje 539-40, Bilag L) Hvilket har betydet, at Dorte oplever, at hun "slet ikke har haft noget overblik over, hvad der har været forskellen på de forskellige teorier, vi har været igennem." Linje 532-33, Bilag L)

Frida går ind i samtalen, hvor hun fortæller, at det for hende ikke handler om, "det blander sammen, for mig er det bare læring eller viden uanset hvad. Men jeg er helt med på den der med at seks-otte timer i træk. Jeg kan ikke huske det, overhovedet [...] jeg vil gerne bruge teorierne, så det der med bare at have otte timer, hvor man sidder og kigger på NN." (Linje 556-60, Bilag L)

Lidt senere går Dorte ind i samtalen vedrørende det som studerende at have forskellig baggrund. I den sammenhæng stiller hun et forslag om, at der gives "en eller anden form for introduktion til, hvordan de her fag hænger sammen og også bare, sådan ret nede på jorden, videnskabsteori.

NN: Men nu har vi jo.. Ja, sorry? (Linje 682-89, Bilag L)

Studerende – Karen fortæller om sine oplevelser i relation til "organisationsteori, som [hun] jo heller aldrig har haft før, [...] så står der bare "i den her bog vil vi ikke komme med en definition på organisationsteori, men vi har en masse teoretikere, der har noget at sige om organisationsteori. Jeg tænkte bare 'oh my God', det kan jeg jo ikke bruge til noget. Så jeg måtte jo sidde og google hver organisationsteori. På denne baggrund efterlyser Karen den grundlæggende introduktion til faget, herom siger hun "Virkelig bare nu skal I høre her venner, hvad det her er." (Linje 691-97, Bilag L)

Gitte supplerer med sine undringer i forhold til det samme tema og hun kobler til "videnskabsteoriundervisningen, der var på et ret højt niveau. Og det synes [hun] [...] var lidt underligt, når [de] har så forskellige baggrunde, at det ikke blev sådan helt back to basics." (Linje 710-12, Bilag L)

11.0.1. Diskussion og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 1

Indledningsvist vil jeg præsentere matrix 2, der er fremstillet med henblik på at opsummere det foregående analyseafsnit. Og med den hensigt at skabe overblik over de identificerede temaers indhold og hvilke muligheder og/ eller begrænsninger, der er kommet frem i analysen. Den første kolonne svarer til anden og tredje kolonne i den fremstillede matrix 1. Dernæst fremstilles muligheder og begrænsninger som de fremtræder i analysen, dette gøres i henholdsvis anden og tredje kolonne.

Det identificerede tema og dets indhold	Muligheder	Begrænsninger
Undervisernes forståelse af Aalborg-modellen PPBL Et nyt tema: Afstandtagen fra Aalborg-modellen PPBL som en særlig undervisnings- og læringsmodel, der er specifik for AaU, herunder et pronomenskifte.	At tage afsæt i problemer som man ser omkring sig i, i en teoretisk såvel som praksis vinkel. Aktive studerende, der er undersøgende, opsøgende.	Det gør 'de' så der i Aalborg. Forståelsen af at arbejde projektorienteret og problemorienteret relateres til egen studietid og erfaringer fra andre kontekster. At 'handle' indenfor studieordningens rammer og at konstruere egne meninger om indholdet.
De studerendes forståelse af Aalborg-modellen PPBL Et nyt tema: Der mangler en fælles forståelse af Aalborg-modellen som en konstruktion.	En tænker i forhold til fælles refleksioner i undervisningen og ikke til projektskrivning. De andre i forhold til projektskrivning og det at forstå pensum sammen. At vejlederen faciliterer læring.	Ikke en fælles forståelse for studiets kontekst. Et eksempel er forståelsen af pensum eller ikke pensum som afsæt for projektskrivning.
Undervisernes forståelse af projektarbejde og relationer Et nyt tema: Projekthjørnet og en rød tråd mellem undervisning og projektarbejdet.	'Projekthjørnet', videndeling, sparring og aktivering af de studerendes erfaringer. Den røde tråd i undervisningsforløbet kædes sammen med projektet.	
De studerendes forståelser af projektarbejde og relationer Et nyt tema: En fælles forståelse af 'at samarbejde – det er godt' og tre individuelle begrundelser.	En fælles forståelse af 'at samarbejde – det er godt'. Tidligt i gang – god tid til processen. En fælles livssituation og tolerance. Anerkendelse af forskellighed. Samarbejde relateres til undervisningen og ikke til projektet.	
PPBL som kontekst og de sociale relationer ifølge fokusgruppeinterviewet. Et kritisk tema: Paralleller til Aalborg vedrørende relationen mellem undervisning og projektet på 7. semester. Herunder undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.	Projektsamarbejdet blandt de studerende fremhæves som noget positivt. Fem har skrevet sammen og én alene.	Kritisk i forhold til undervisningen og vægtningen af projektet på 7. semester. Der refereres til forholdene som et 'virvar'. Der peges yderligere på begrænsninger, om 'at føle sig kastet ud i noget', 'stresssymptomer', uhensigtsmæssig strukturering af undervisningen m.m.

Matrix 2. Det identificerede tema, dets indhold og muligheder og begrænsninger som de er fremkommet i analysen.

Jeg vil efterfølgende diskutere nogle af analysens identifikationer af temaer og de forståelser disse indeholder samt de muligheder og begrænsninger, der træder frem. Det vil jeg gøre i lyset af og ved at inddrage det valgte teoretiske materiale om PPBL jævnfør afsnit 2.1. og centrale forståelser i det socialkonstruktionistiske perspektiv som i afsnit 8. Endvidere inddrages forståelser fra de centrale tekster vedrørende LFP som i afsnit 2.2. og Bilagene A, B og C. Dernæst hvordan diskurserne i konteksten fremstår som meningsfulde og/

eller hvordan der eventuelt tænkes kritisk i forhold til den allerede givne meningsfuldhed for de implicerede i studiekonteksten.

Undervejs vil jeg eventuelt trække tråde til min pilotanalyse. Diskussionsafsnit 11.1. 1. og 11.2. 1. er struktureret som redegjort for i forbindelse med diskussionsafsnit 11.0.1.. Der vil i de efterfølgende matricer 3 og 4 blive relateret til det enkelte afsnits undersøgelses-spørgsmål. Der er henholdsvis nummer 2 og 3.

Vedrørende undervisernes og de studerendes forståelse af Aalborg-modellen PPBL

Jeg vil først vægte en diskussion af det første nye identificerede tema. Jeg ser først på det nye tema blandt underviserne, der tager afstand fra det at tale om en specifik Aalborg-model. Carina afviser modellen med, at Aalborg Universitet (AaU) vil tage patent på en lærings- og undervisningsmodel. Endvidere understreger Carina sin holdning ved at sige, 'at det gør de så der i Aalborg'. Carina siger med andre ord, at hvad 'de' går rundt og gør i Aalborg, det inkluderer ikke hende. Anne omtaler modellen som et 'reklamebegreb'. Disse antagelser som underviserne repræsenterer, rummer forskellige dilemmaer. Der for mig at se er at forstå som begrænsninger i den måde som PPBL fungerer på som kontekst på LFP ved Campus i Ballerup.

Dette vil jeg først og fremmest begrunde i, at det tydeliggøres, at de to undervisere, som ansatte ikke oplever sig som værende inkluderet i den kulturelt tilpassede livsform i forhold til Aalborg-modellen. En livsform der i Bruners (1999) forståelse afhænger af fælles mening og fælles begreber og af fælles samtaleformer til forhandling om forskelle i mening og fortolkning. Her vælger jeg at fremsætte to argumenter for min forståelse.

Det *første* argument er set i lyset af, at LFP, som alle andre uddannelser på AaU er underlagt PBL som ramme. Endvidere er der i de senere år igangsat en stor og omfattende proces med at udfærdige standardiserede kriterier for Aalborg modellen PBL, som redegjort for i afsnit 2.1. En proces der, som nævnt, er sat i gang af Rektor. Aalborg-modellen som en specifik model for AaU er med andre ord ikke sat til debat. Det vil sige, at som underviser på AaU kan der ikke argumenteres for, 'at det jo slet ikke er på de præmisser' at den på forhånd definerede undervisnings- og læringsmetode skal forstås. Modellen er en officiel undervisnings- og læringsmetode, hvor det ikke er muligt som underviser at fravælge for eksempel projektskrivning. Der er derimod en samlet fælles forståelse af hvad der er karakteristisk ved modellen som ramme, jævnfør figur 2.

Det *andet* argument er i forhold til, at undervisernes antagelser også kan forstås i lyset af, at modellen er en 'normal måde' at undervise på. Der kan medføre, at det er almindeligt, at man som underviser ikke behøver at forklare eller begrunde sine valg, jævnfør Laursen afsnit 2.1. Det problematiske består i, at underviserne fortæller, at de trækker på egne erfaringer fra andre uddannelseskontekster. På samme tid peges der på, at det væsentlige er,

at handle ifølge studieordningens rammer. Det har underviseren ret i, men denne forståelse rummer også modsætningsbehæftede dilemmaer. Her vil jeg fremhæve, at studieordningen er en konstruktion, der får indhold og form gennem fælles dialog og meningsdannelse sammen med andre undervisere på den specifikke uddannelse. Det vil sige, at det er ved, at man som underviser selv deltager i kulturen, der her er at forstå som, at Aalborg-modellen er rammen, indenfor hvilken mening konstrueres og skabes. Dette er begrundet i den i afsnit 8.3. fremstillede forståelse af, meningsbegrebet af henholdsvis Bruner (1999) og Gergen (2008).

Det næste nye tema som jeg vil diskutere angår at de studerende har en fælles forståelse og meningsfuldhed i forhold til, at det er godt at samarbejde. Hvilket på den *ene* side ikke er i overensstemmelse med det aktuelle problem ifølge Laursen i afsnit 2.1, side 10, vedrørende den forøgede tilbøjelighed til, at de studerende sætter deres eget studieforløb i højsædet. På den *anden* side så træder diversiteten og det individualistiske frem i forståelsen af, i hvilken kontekst og med hvilken forståelse, det er godt at samarbejde. For eksempel er *én* er mest tilhænger af dette i forbindelse med undervisningen – og ikke i forhold til projektet. *En anden* forstår studielivet som værende forbundet med problemorienteret projektarbejde, sådan som hun har lært det på sit bachelor studie på AaU i Aalborg.

Mulighederne for læring vedrører her de studerendes positive indstilling til at samarbejde, hvilket er centralt i forhold til principperne om peer-learning og til konstruktion af identiteter. Hvor aflejring af tidligere diskursive praksisser, der her vedrører det, som i den sociale identitetsteori handler om menneskers selvværd, og den sociale identitet som medlem af et fællesskab, i for eksempel en projektgruppe.

Den manglende fælles forståelse af PPBL som kontekst for deres studieliv kan ses som en begrænsning, der kan knyttes an til ansattes antagelser og dermed operationaliseringen af PPBL som studiekontekst. Det kan der argumenteres for ud fra den anden antagelse for det socialkonstruktionistiske perspektiv, jævnfør Gergen (2008). Begrundet i 'at sprog er konteksttualiseret og lokaliseret i relationer, således er beskrivelser og forklaringer resultat af menneskelig handling som samordnes', jævnfør afsnit 8.2. Det vil sige undervisernes manglende forståelse af Aalborg-modellen genspejles i de studerendes manglende forståelse af modellen.

Det *sidste* identificerede tema i denne del af analysen som jeg vælger at diskutere rummer både et 'gammelt' og bagudrettet aspekt og et nyt fremadrettet aspekt. Først vil jeg forholde mig til det 'gamle' og bagudrettede aspekt, der relaterer sig til teksten fra fokusgruppeinterviewet. Her vil jeg tage afsæt i den ovenfor afslutningsvise fremstillede diskussion af, hvordan undervisernes forståelse af Aalborg-modellen afspejles i de studerendes fragmenterede forståelse af denne.

Forståelsen af at samarbejde og dermed mulighed for læring i det sociale samspil træder også tydeligt frem i dette interview. Det kritiske tema i forståelsen, blandt de studerende, vedrører rammesætningen af relationen mellem undervisningen, strukturering og gennemførelse af undervisning og vægtningen af projektet på 7. semester. Det er i denne sammenhæng, at der fremtræder flest begrænsninger i studiekonteksten, i forhold til de studerendes læring. Dette vil jeg begrunde i de følgende 2 argumenter.

Det *første* argument er jævnfør Gitte, der sætter spørgsmålstejn ved den antagelse, som ekspliciteres i studieordningen. Her relaterer hun til, at projektet tæller 30 ECTS-point, hvilket hun mener, 'er vildt'. Gitte peger på, at hun finder det svært at finde ud af, hvor hun er henne videnskabsmæssigt i undervisningsforløbet, og at hun oplever forløbet som et 'virvar'. Hvilket fortæller, at der er en manglende meningsfuldhed tilstede i studiekonteksten i relation til undervisningen, forelæsningsernes tilrettelæggelse og projektets omfang. Det *andet* argument er med afsæt i Dortes beretning, der bringer begrænsninger i spil vedrørende arbejdspresset, det at skulle omtænke læring og hvordan det er at have stress symptomer. Hun fremhæver dernæst, at det er i samarbejdet med Helga, at hun kunne finde meningsfuldhed, når presset blev for stort. Altså i de sociale relationer mellem de studerende indbyrdes, i studiekonteksten. Det vil sige at konstruktion af identiteter, meningsfuldhed og læring i det sociale samspil som ovenfor nævnt kommer i fokus.

De begrænsninger der peges på, handler på den ene side om, at der hvor meningsfuldheden forsvinder, det er der hvor undervisningen ikke kan rummes, fordi der holdes tre forelæsninger på en dag og dette varer mellem 6- 8 timer. På den anden side handler det også om, at det som fremstillet af Barge (2009), handler om en forståelse, der peger tilbage på udviklingen af Aalborg-modellen i 1974. Den vedrører at de studerende gives en aktiv rolle i forhold til egen læring, den 'glemmes' i hverdagens praksis – når de som Frida siger, har "otte timer, hvor man sidder og kigger på NN" så sker der det for Frida, at hun ikke kan "huske det, overhovedet" (linje 556-60, Bilag L).

I forhold til det fremadrettede aspekt vil jeg bringe læringsbegrebet, som jeg fremsatte på side 8 -9 og ifølge Laursen, ind i diskussionen af de oplevede muligheder og/ eller begrænsninger. Her handler læring blandt andet om den studerendes handling og kritiske refleksioner, konstruktion af egen 'virkelighed' og det at kunne anvende det lærte i en anden sammenhæng. Jeg bringer læringsbegrebet med ind her, fordi det er i overensstemmelse med at de peger på, at muligheder for læring er der, hvor læringsbegrebets antagelser kommer i anvendelse. For eksempel i forhold til at introducere til et fag ved at starte med at definere, hvad hensigten er, med begrebsforståelse, med at skabe grundlag for at de som studerende kan handle og skabe 'virkelighed' i relation til faget. Endvidere opfordrer Dorte til, at underviserne tager højde for, at de som studerende kunne have glæde af sparringsmulighed vedrørende valg af projektemne, så projektemnet kunne sættes i perspektiv i forhold til undervisningens emne.

Det er særligt i forhold til det sidst nævnte tema og begrænsningerne der peges på i relation hertil, at der er sammenfald i mellem de identificerede dilemmaer i studiekonteksten på LFP i Aalborg. Det vil sige i relation til undervisningen, strukturering og gennemførelse af denne.

11.1. PPBL som kontekst for undervisning og relationer

Aspekter fra de individuelle interviews, relationer mellem undervisere og studerende

Det *første* tema handler om som underviser at have 'en balance' i sine relationer til de studerende. Jeg spørger Anne om, hvordan hun forstår betydningen af sine relationer med de studerende, hertil svarer Anne, at det er vigtigt for hende, at have "lidt en balance, og det handler jo også i virkeligheden om indhold. Hvordan man forstår undervisningens indhold. Altså, [hun] mener ikke – [hun] er ikke interesseret i personlig - personlig relation" (linje 379-81, Bilag D). Anne er derimod interesseret i at vide noget om det, der fagligt interesserer den enkelte studerende. Anne er derfor optaget af at kombinere sin undervisning med, "hvor skal [de studerende] hen? Hvordan opfatter [de] det her? Hvad synes [de] var svært? Osv." (Linje 387-88, Bilag D).

Det *andet* tema er et nyt tema, der handler om at have en tæt relation til sine studerende såvel som at være sparringspartner fagligt og socialt. Temaet træder frem i interviewet med Carina, i forbindelse med, at vi taler om, den personlige relation til de studerende og hvorvidt "det er vigtigt for [hende], at [de studerende] føler sig værdsat?" (Linje 422, Bilag E) For Carina handler det i særlig grad om at have fokus på de studerendes trivsel, og det er vigtigt for hende, at de studerende lærer noget. Og hun beskriver sit forhold til de studerende som "et enormt tæt forhold" (Linje 409, Bilag E).

Relationer mellem studerende og undervisere

Blandt de tre studerende fra OL er der en fælles forståelse af, hvad der er væsentligt i deres relation til underviserne. Der er et nyt tema i forbindelse med, at jeg spørger om, hvad der er vigtigt i deres relationer til underviserne. Det nye tema handler om nærhed, værdsættelse og engagement og hvordan dette influerer på deres oplevelse af studiemiljøet, motivation og læringsudbytte.

Efterfølgende er citater hentet fra interviewteksterne med studerende Elin, Gitte og Dorte, viser, hvad der karakteriserer deres oplevelse af underviserne:

"[...] de er meget interesserede i at kende vores baggrunde, og hvad vi kommer fra" (linje 313-14, Bilag G).

"Jeg synes, at de er meget engagerede i os. Ikke kun som studerende, men også til en vis grad som personer. Jeg synes virkelig, at vi har et godt forhold til vores undervisere." (Linje 457-59, Bilag F)

"hver eneste gang vi mødte hende (Ida) [...], så spurgte hun til os." (Linje 465-66, Bilag F)

"at det gør en forskel til motivationen" (linje 472, Bilag F).

Underviserne formår at tage deres "engagement med ind i undervisningen" (linje 487, Bilag F).

"Jeg føler mig tryk ved dem, [...] de ved hvem vi er. Og så virker alle vores undervisere rigtigt engagerede, venlige og imødekommende" (linje 266-67, Bilag I).

Relationer mellem studerende

I forbindelse med at jeg spørger ind til de studerendes oplevelse af deres indbyrdes relationer træder der endnu et nyt tema frem. Det handler om forpligtigelse overfor hinanden, den gode dynamik og om videndeling. Her har jeg valgt, at lade interviewteksten med Gitte repræsentere denne fælles forståelse blandt de studerende. Gitte taler om, at det undervisningen foregår på en rigtig god måde, så de studerende har "forpligtiget [sig] overfor hinanden" (Linje 219, bilag I). Hun oplever sig forpligtiget over for sine medstuderendes læring ved, at hun skal forberede, formidle og redegøre for centrale begreber i teksten. Det er også med hensyn til "selvdisciplinmæssigt så er det også en god motivationsfaktor, at det ikke kun er [sig] selv, at [hun] snyder, hvis [hun] ikke gider" (linje 206-07, Bilag I).

Gitte oplever endvidere, at de oplæg de andre holder er gode, og at der er "en god dynamik med supplerer fra undervisernes side." (Linje 215, Bilag I) Fordi de både "supplerer og korrigerer i forhold til det essentielle" (linje 219-20, Bilag I). Hun er også positiv overfor, at de ser sig selv "som en lærende organisation" (linje 227, Bilag I) hvor de både videndeler, er sparingspartnere, samt overfor idéen om, at de "lægger [deres] noter ind i den her vidensbank, som [de] har oprettet inde på first class. (Linje 229-30, Bilag I)

Medinddragelse, undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse

I forbindelse med at jeg spørger ind til overvejelser vedrørende undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, samt hvad den enkelte underviser mener, er væsentligt at vægte? Fremtræder der et tema, der handler om fælles forståelser af egen rolle i forhold til tilrettelæggelse af undervisning. Underviserne udvælger tekst, fastlægger struktur og form. Et nyt tema træder frem, vedrørende strukturen og formens karakter, undervisningens gennemførelse af og i forståelsen af samarbejdet mellem de to undervisere samt mellem de studerende indbyrdes på hver af de to specialiseringer.

Anne udvælger teksterne, der arbejdes med. Bente står for sin del. Dette har de koordineret med Aalborg underviserne. Udvalgelsen foretager hun på en sådan måde, at de har sammenhæng med dagens tema, det er for eksempel hendes hensigt "at give et overblik over faget, [...]fortælle lidt om, at noget er pædagogisk teori, noget er praksis og noget er viden-skab. Og - at der findes forskellige pædagogiske retninger." (Linje 119-22, Bilag D).

Med hensyn til om de studerende samarbejder i løsning af opgaven til den enkelte undervisningsgang, så er det op dem selv. Herom siger Anne: "Hvor meget de så gør, og tilrettelægger det, det ved jeg så ikke" (linje 189, Bilag D), men hun anser det for at være en fordel, hvis de samarbejder.

For Carina er tilrettelæggelsen af undervisningen en fælles opgave for de to undervisere, hvilket for eksempel tydeliggøres af, at hun ofte referer til de fælles beslutninger og handlinger i forhold til undervisningen på OL. For eksempel, hvordan de har de stillet de studerende den opgave at overveje, hvordan de kan" fungere som en lærende organisation" (linje 260-61, Bilag E), hvor de er "åbne overfor, hvordan de kunne bidrage til hinandens læreprocesser" (linje 261-62, Bilag E). Begrundelsen for at organisere undervisningen på den måde er, at

underviserne prioriterer, at de studerende bidrager til hinandens lærerprocesser. Det er også vigtigt for Carina, at 'de' som undervisere er "med til at skabe [...] tryghed" (linje 279, Bilag E). En tryghed som hun mener, er forudsætningen for at kunne lære af og sammen med hinanden og videndele.

Yderligere giver Carina en opgave, der kan hjælpe "deres læring" (linje 238, Bilag E) i læseprocessen, så de læser med en hensigt. Hun referer til dette som, at de forsøger at give "en studiehjælp" (linje 243, Bilag E). De studerende tilbydes også, at de kan lægge deres noter på first class, så de som undervisere i deres forberedelsesfase kan inddrage og følge op på de studerendes begrebsforståelser eller fejlforståelser.

Jeg spørger i interviewene med de studerende ind til, hvorvidt de studerende oplever, at der bliver lagt op til en dialog mellem dem og underviserne omkring rammesætningen af og/ eller indholdet af undervisningen? Her træder der et nyt tema frem, der handler om at de oplever sig medinddraget og at det er befordrende, om tryghed, forventning, motivation og læring. Jeg har valgt tekst ud af tre af interviewene, der repræsenterer de studerendes synspunkter.

Der peges på, at der er forskel på 7. og 8. semester - til det bedre. Herom siger Frida, på 7. semester "fik vi en masse læsestof, og så havde vi en masse forelæsninger, hvor vi selvfølgelig også diskuterede en masse ting." (Linje 148-49, Bilag H) Endvidere siger hun, der var ingen krav til læst eller ej, det var "[ens] egen skyld, at man ikke lærte noget" (linje 150-51, Bilag H), Nu er der krav om, at "analysere tekster og sammenligne" (linje 152, Bilag H), det er helt andre krav" (linje 153, Bilag H). Frida tilføjer, at det er "meget smart for [hende selv], at [hun] bliver tvunget til at læse," (linje 156, Bilag H).

Elin peger på det gode i, at hun får lejlighed til at fremlægge en læst tekst. Hun fremhæver endvidere, at hun får en stor hjælp i, at opgaverne, der giver "noget konkret at kigge på" (linje 67, Bilag G). Begrundelsen er følgende, "hvis [hun] bare læser en tekst uden at vide, hvad [hun] skal med den, så forstår [hun] den ikke helt" (linje 69-70, Bilag G). I forhold til sit tidligere studie, hvor der var en praksis knyttet til det læste stof, så "kan [hun] godt blive skræmt af at skulle her over og læse en del mere" (linje 82, Bilag G). Opgaverne er altså en læsehjælp og de har hjulpet Elin til at finde ud af, at hun "måske ikke er så dårligt stillet" (linje 99, Bilag G).

Dorte taler også positivt om oplægget og opgaverne til tekstmaterialet og peger på at det kunne hun have ønsket sig var noget som blev givet på 7. semester. Fordi det kunne have hjulpet hende i forhold til projektskrivningsfasen. Det at hun skal holde oplæg og formidle tekstens pointer, oplever hun som, "det giver [hende] ansvar" (linje 237, Bilag F) og medvirker til, at hun "i højere grad får læst teksten til perspektivet" (linje 237-38, Bilag F). Vedrørende medinddragelse i undervisningen, så gør det "en enorm forskel for [hende]. I forhold til engagement og forståelse." (Linje 244-45, Bilag F) Dorte fremhæver også, at det, at hun får feedback bagefter på sin forståelse og/ eller fejlforståelser, "det gør en kæmpe forskel for [hende]" (linje

253, Bilag F). Dorte oplever yderligere, at hun både kan bringe sin forståelser og fejlforståelser i spil i undervisningen. Det begrundes hun med, at der på studiet "er et meget åbent miljø – læringsmiljø" (linje 193, Bilag F), der medvirker til at 'man' tør at sige, hvad 'man' ikke forstår. En åbenhed som hun mener, er til stede både i relationerne til de medstuderende og underviserne.

Aspekter fra observationer

Disse aspekter er udvalgt i lyset af de behandlede temaer i den foranstillede analyse og inddrages i den efterfølgende diskussion i afsnit 11. 1.1.

Observation fra OL, undervisningen indledes med, at der uddeles et program for dagen, hvor det sidste og 8. punkt vedrører: "Opstart af projektarbejde – grupperinger / organisatoriske kontekster". Der relateres afslutningsvist til dette punkt med reference til sidste gang, punktet udskydes til næste gang. Der er i opstarten en del smalltalk, der afløses med en præsentation af mig og en del smalltalk.

[...]

Der indledes med forventningsafklaring på underviserens initiativ, dette vedrører, at de studerende ikke har forberedt et oplæg med PowerPoints, men et oplæg til at snakke om teksterne. Oplæggene holdes som en forsat samtale, der fortrinsvist er mellem underviserne og oplægsholderne. Hvor mønsteret hovedsagligt er, at begge undervisere indgår i dialogen med de studerende om de fremlagte tekster. Underviserne spørger og/ eller supplerer samt oplægsholderen svarer – derpå samler underviserne op.

Observation fra PPI: Opstart kl. 10, hvor fokus t rettes på undervisningen - straks ved opstart, der er ingen 'Go' daw' eller smalltalk. Bente kommer ind, sætter sig ned og siger ingenting før end i tredje lektion, med undtagelse af i pausen

Anne 'kæmper' med at få computeren og projektoren til at fungere i de første 10 minutter. De studerende lægger ud med at tilkendegive, at de ikke har planlagt, hvordan de vil fremlægge, men de forestiller sig nu, at det kan foregå som en dialog. Anne går i dialog med deres forestillinger og udsagn og samler op på den pågældende teoretiker med for eksempel at spørge, "hvad er det egentligt han vil sige?"

Der er et meget fagligt fokus og efter den første tekst er snakket igennem tager Anne over og kontekstualiserer denne. Derefter gentager mønsteret sig omkring tekst to. Klokkens 11 holdes der en kort pause, efterfølgende tager Anne over og holder oplæg frem til pausen kl. 12.

[...]

"I den tredje lektion af undervisningen spørger de to studerende på eget initiativ og i fællesskab ind til start for projektskrivning, om hvordan skriveprocessen vil forløbe vedrørende artikelskrivning og hvornår der er afleveringsdato? Anne giver spørgsmålet videre til sin kollega Bente på denne måde "Bente vil du sige noget om næste gang?" Bente læner sig ind mod bordet mens hun siger: "Egentlig ikke – egentlig ikke." Der på følger Anne op

med, at fortælle om en skole i omegnen, hvor der er en skoleleder, der er optaget af, hvordan de sundhedsmæssige forhold er forudsætning for trivsel, og hun henviser yderligere til en hjemmeside, hvor der kan hentes inspiration.”

11.1.1. Diskussion og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 2

Det identificerede temas indhold	Muligheder	Begrænsninger
Relationer mellem undervisere & studerende Et tema. At have 'en balance' i sine relationer.	En faglig tilgang til relationerne, ikke en personlig.	
Et andet nyt tema: Den tætte relation og at være sparringspartneren fagligt og socialt.	En tæt relation med fokus på trivsel og at det er vigtigt, at de studerende lærer noget.	
Relationer mellem studerende & undervisere Et nyt tema: Nærhed, værdsættelse, engagement som er godt for motivation og læringsudbytte.	Personlig interesse, engagement og tryk- hed virker motivations og læringsfrem- mende.	
Et nyt tema: En faglig relation.	At vægte en faglig relation og at lære mere end det var tiltænkt.	
Relationer mellem studerende Et nyt tema: Forpligtigelse, den gode dynamik og videndeling.	Rammesætningen af undervisningen konstruerer og skaber et forpligtigende, motivationsfremmende, dynamisk og videndelende fællesskab.	
Medinddragelse, undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse Et tema: Fælles forståelser i tilrettelæggelse. Et nyt tema: Forskellighed i opgaveløsning	Underviserne kan bringe deres mange kompetencer og viden i spil. Der vælges i OL at konstruere en lærende organisation, arbejde med for- og fejlforståelser, inddrage tidligere erfaringer og etablere et 'Projekthjørne' og at skabe en rød tråd.	
Et nyt tema: Befordrende medinddragelse, tryk- hed, forventning, motivation og læ- ring.	Inkludering der forpligtiger og motiverer. 'Læsehjælp' og et godt læringsmiljø skaber tryk- hed, og at formidle skaber ansvar.	

Matrix 3: Det identificerede tema, dets indhold og muligheder og begrænsninger som de er fremkommet i analysen.

I min diskussion af hvordan de sociale relationer konstrueres og skabes på LFP i Ballerup vil jeg prioritere at diskutere de nye temaer, der relaterer sig til både undervisningen og relationerne. Det er begrundet i, at jeg i min analyse kan identificere nye fortællinger om relationernes karakter, undervisningens planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og opfølgning. Det er et nyt tema, der er i forhold til undervisningen på 8. semester og det adskiller sig i forhold til Aalborg. I det at den kritik som også de studerende i Ballerup

rettede mod det 7. semester, som fremstillet i afsnit 11 og 11.01, var i tråd med den kritik, der har været rettet mod undervisning og relationer i Aalborg.

Der er også tale om en forandring, der kan dokumenteres i forhold til de individuelle interviews hos både underviserne, de interviewede og sammenholdt med mine observationer af undervisningen.

Forandringen i undervisningen kan der argumenteres for er begrundet i forskellige forhold. For det *første* at forskelligheden i tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og læring på de to specialiseringer er et tegn på, at de ansatte ikke opfatter sig som en samlet gruppe af undervisere. Derfor har de endnu ikke en fælles mening, fælles begreber og fælles samtaleformer til forhandlinger om forskelle i mening og fortolkning i relation til, hvordan skal Aalborg- modellen som kontekst fungere på LFP i Ballerup. Begrundelsen for det fælles sprog, antagelser med mere ikke er 'forhandlet' i konteksten kan være relateret til, at LFP i Ballerup er et ny opstartet Campus.

For det *andet* kan det begrundes i det, som socialkonstruktionister tænker angående, hvad man traditionelt har beskæftiget sig med, det vil anbragt i en anden ramme kunne foranledige ændringer i "[...] hvad man lægger vægt på og prioriterer højt." (Gergen 2008, side 51) Det vil sige, at tiltagene i OL med at etablere for eksempel en 'lærende organisation' blandt de studerende samt 'projekthjørnet', netop er begrundet i, at underviserne ikke er bundet af indlejrede antagelser om, hvordan undervisning og læring foregår indenfor et studie med PPBL som kontekst for studiet.

Jeg interviewede de studerende cirka halv anden måned efter fokusgruppeinterviewet, altså cirka fem uger inde i 8. semester. I forhold til deres fremsatte kritik af 7. semester så tyder de nye tiltag på, at underviserne i OL har en antagelse om, at det er væsentlig at lytte til de studerendes kritik. Endvidere at modvirke, at de forskellige former for undervisning bliver det som Laursen kalder 'en relativt fragmenteret, forvirrende og lidt uoverskuelig helhed', jævnfør afsnit 2.1...

Underviserne på OL konstruerer på 8. semester en ramme for deres undervisning, hvor de sociale relationer mellem undervisere og studerende samt mellem de studerende indbyrdes italesættes og skabes undervejs i læringsprocesserne. Særligt for den interviewede underviser er det betydningsfuldt, at have en tæt relation og at være sparringspartner fagligt såvel som socialt med de studerende. Det betyder i lyset af ovenstående, at 'virkeligheden' er historisk og kulturelt konstrueret (Gergen 2008), i forståelsen, at der i studiekonteksten på OL, på 8. semester tages hånd om at tillægge relationerne betydning, som der hvor meningsdannelse og læring konstrueres og skabes.

Dette gør underviserne ved at vise interesse for de studerendes liv i det hele taget og ved at spørge ind til det som bringes i spil i undervisningen. Ved på dynamisk vis begge 'at gå ud og ind' i dialogerne undervejs. Ved at igangsætte, at de studerende indbyrdes

konstruerer en lærende organisation. Ved at arbejde målrettet med at inkludere de studerendes for-forståelser og erfaringer med organisationer og organisatorisk læring. Ved at skabe en rød tråd og struktur i det teoretiske materiale de vælger at bringe i spil, de vælger at de studerende skal læse og formidle til hinanden i undervisningen.

I relation til læsning af teoretisk materiale gives, der opgaver med læsevejledning forud for den kommende undervisningsgang, der er udviklet et skema, som de studerende skal udfylde. Skemaet 'tager essensen ud' af den læste teori og lægges på first class med henblik på videndeling og at bidrage til undervisernes indsigt i forståelser og fejlforståelser. Disse kan dermed udbygges og inddrages af underviseren i den kommende undervisning.

Yderligere konstrueres der et 'Projekthjørne' med henblik på at skabe en rød tråd mellem undervisning og projekterne samt at give de studerende mulighed for at udveksle ideer, at sparre indbyrdes og med underviserne.

Det er her undervisningen på de to specialiseringer adskiller sig mærkbart. Således har Anne en faglig afgrænsning for sine relationer til de studerende, hun er, som hun siger 'ikke interesseret i en personlig - personlig relation', dette træder også frem i observationen af PPI. Undervisningen har ingen indledende ritual med at hilse på og small talk om stort og småt og undervisningen starter med en faglig fokusering. Endvidere synes hun, at det er oplagt for de studerende, at samarbejde, men hun blander sig ikke og italesætter det ikke. Det vil sige, at der ikke tages hånd om at tillægge relationerne betydning, som der hvor meningsdannelse og læring konstrueres og skabes.

Med hensyn til samarbejdsrelationen mellem PPI's undervisere kunne jeg observere, at Bente i løbet af de tre undervisningstimer ikke bød ind, ikke tog supplerende temaer op eller lignende. Hun sad stille og tavst i gruppen på to studerende og de to undervisere. I den tredje lektion svarede hun direkte adspurgt, med et 'egentlig ikke'. Gergen (2008) fremsætter i sin anden antagelse, hvordan ord gives mening kontekstuel, derfor er de igangværende relationer mellem mennesker afgørende i forhold til samordning, forklaringer og menneskelige handlinger, dette forstår jeg som et meget centralt argument for at det som undervisere er betydningsfuldt at handle anderledes end Anne og Bente. Der kan også sættes spørgsmålstegn ved relevansen af, at der er to undervisere til stede. Endvidere relevansen i forhold til underviserne som ifølge Aalborg-modellen har til opgave at initiere og facilitere læring.

Det er ikke mit fokus her i specialet at undersøge undervisernes indbyrdes relationer, men her i denne kontekst er der som sagt meget der taler for at undervisernes 'vi - kultur' og den dynamik og det engagement de bringer med og i spil i de sociale relationer. Den er medvirkende til, at de studerende ser muligheder og ikke begrænsninger for læring på det 8. semester.

Herom siger de studerende, at de overordnet set forsat har en fælles forståelse af, at der i deres indbyrdes samarbejder, er mulighed for læring. Det er i forhold til undervisningens

tilrettelæggelse, struktur og gennemførelse, at de studerende retter blikket mod forandringer i relationerne mellem de studerende og underviserne samt mellem dem selv indbyrdes. Det vil sige, at de studerende for eksempel fremhæver forandringen mellem 7. og 8. semester ved at pege på, at de som studerende bliver forpligtiget på forberedelsen af undervisningen, og formidlingen af teorierne.

De studerende på OL fremhæver endvidere, at det virker motivations og læringsfremmende, at underviserne viser dem personlig interesse, at de er engagerede i deres læring og trivsel. De fremhæver særligt rammesætningen af den lærende organisation, 'projekt-hjørnet', læsehjælpen, trygheden, det gode studiemiljø, hvor der er plads til at byde ind – eller have andre forståelser. Endvidere fremhæves de anerkendende feedbackprocesser også med hensyn til forståelse, og fejlforståelser, videndeling og dynamikken mellem de studerende indbyrdes og mellem dem selv og underviserne.

Afslutningsvist vil jeg pege på, ifølge Laursen og det fremsatte læringsbegreb, jævnfør afsnit 2.1., så viser min analyse og diskussion af undervisning og relationer i studiekonteksten på LFP i Ballerup, at læringsbegrebet hensigtsmæssigt kan udvides med endnu et punkt. Det vedrører, at der konstrueres og skabes nye muligheder for læring når fokus i studiekonteksten flyttes til, at undervisernes handlinger tillægges betydning i forhold til, at det er i studiekonteksten på OL, på 8. semester, at der tages hånd om at tillægge relationerne betydning, som der hvor meningsdannelse og læring konstrueres og skabes. Dette vil jeg vende tilbage til i afsnit 12.

11.2. PPBL som kontekst for evaluering

Aspekter fra individuelle interviews, undervisernes forståelser af portfolioen og IKT

Jeg spørger til portfolioen på følgende måde "Hvordan med portfolioen, hvordan forstår du brugen af portfolioen i studiet?" (Linje 56, Bilag E) Hertil svarer Carina, at hun "tænker, at portfolioen er en fantastisk god mulighed for netop at skabe de læringsprocesser og at skabe metalæring i forhold til studiet på den måde, som [de] selv siger, at læring skal være i fokus. (Linje 57-61, Bilag E)

Med hensyn til, at den er defineret som en elektronisk portfolio, så synes hun, "at den elektroniske vinkel på det, er et hjælpemiddel, [...]. Men [hun]vil sige, at i den reelle brug, så skal [de]da være bedre til det." (Linje 64-65, Bilag E) På mit spørgsmål om, hvorvidt der er læringsmæssige udfordringer for de studerende i relation til portfolioen, svarer Carina: "Nej, ikke som [hun]ser det, [...].det er ikke sådan, at den enkelte har siddet med sine egne papirer og sine egne refleksioner på ingen måde. De har hele tiden delt det med hinanden, og vi har været med i processerne. Vi lavede et fokusgruppeinterview med dem [...]vi lavede på den side set et refleksionsrum også (linje 96-103, Bilag E). Med hensyn til de studerendes indstilling til portfolioen så oplever Carina "at de har lyst til at arbejde med portfolioen [...], men de har været irriteret over den tekniske side af sagen." (Linje 106-07, Bilag E)

Anne opfatter det at inddrage portfolioen i sin undervisning på denne måde

"[det] er alt sammen som en del af uddannelsen, som [hun] er en del af uden, at [hun] nødvendigvis kan gøre det, fordi man ikke kan gøre alting på samme tid, [...].det jo oplagt at inddrage portfolioen, når man skal til at diskutere [...] vejledningen. Altså, fordi det er der, de studerendes egne overvejelser kommer ind.

Ikke her undervejs, men først der?

Ja.

Så det adskiller du meget?

Ja, altså - det er ikke, fordi at det er principielt, men helt konkret med det antal timer, der er til rådighed, så er det ligesom begrænset, hvad man kan nå at tage sig af." (Linje 292-312, Bilag D)

På spørgsmålet vedrørende hendes egne erfaringer med at arbejde med en portfolio selv, svarer Anne, "[...] altså, jeg reflekterer jo hele tiden. Uden at skrive det ned." (Linje 285, Bilag D)

De studerendes forståelser af portfolioen og IKT

De studerende fortæller alle, at de ikke har en elektronisk portfolio – eller en portfolio i det hele taget.

Gitte forklarer, at hun ikke har, "sådan fantastisk styr på det her portfolio. [Hun] har ikke en dissideret portfolio." (Linje 111-12, Bilag I), men hun "har nogen noter hist og her omkring... både fra første semester og så fra nu her" (linje 114, Bilag I).

Frida siger, at hun "arbejder ikke med portfolio." (Linje 114, Bilag H)

Dorte tilkendegiver, at hun ikke anvender sin portfolio som refleksionsramme herom siger hun, at hun er sikker på, " , at det vil fungere, fordi jeg reflekterer meget over min uddannelse." (Linje 342-43, Bilag F)

Elin (der begyndte på studiet 5 uger tidligere) fortæller, at hun ikke er kommet i gang med portfolioen endnu, men har fundet det interessant at læse om portfolioen på nettet. Efter-

følgende spørger jeg hende om, hvorvidt hun kan bruge intrasystemet med reference til den undervisning som jeg observerede dagen før. Hvor det kom det frem, at de to nystartede studerende efter fem uger på studiet, ikke er kommet på first class.

"Har det lange udsigter – eller ved du nu, hvornår du kan komme det?"

Ja, de siger, at det er fordi, de ikke har fået den der underskrift, som jeg har været heroppe og aflevere. Det er det samme med XX, hun har selv sendt den ind. Jeg ved ikke ... så det er det, der er problemet, man ved ikke rigtig, hvis der er en, der glemmer at sende en besked videre om, at der er et eller andet.

Så får I heller ikke informationer om undervisningen?"

Nej, ikke med mindre, at der er nogen som tænker så langt, at der er nogen, som ikke kan se det her og sender det videre. (Linje 230-39, Bilag G)

Begrundelser for ikke at anvende portfolien angår to barrierer disse præciserer Gitte som at de har " haft to barrierer med hensyn til portfolierne, med hensyn til det tekniske. Og så det at have den her vane med at dokumentere sine læringsprocesser." (Linje 146-48, Bilag I) I forhold til den sidst nævnte barriere fortæller Gitte endvidere, at de talte med underviserne om dette tidligere, og at de som studerende kom med følgende forslag til løsning af dette problem "Hvor [de] så foreslog undervisning i ti minutter hver gang. Så man lige tænker, hvordan kan jeg få det ind det her?"

Så den bliver en del af... en forlængelse af undervisningen?"

Ja. Altså, det er selvfølgelig også en - de skal jo heller ikke holde os i hånd mere end nødvendigt, men - men ja. Måske også fra studiets side, hvor det ikke fungerer." (Linje 126-34, Bilag I)

Aspekter fra fokusgruppeinterviews, portfolien og IKT

Jeg vælger her at bringe det følgende uddrag ukommenteret, dette vil jeg i stedet gøre i den efterfølgende diskussion.

"Intervieweren spørger om der er noget, som de "har glemt at spørge om, eller som [de] synes er vigtigt i forhold til relationen mellem undervisning og projektarbejde?" (Linje 1252-53, Bilag L)

Hertil svarer den studerende - Karen "Altså, vi har jo den her kæmpe store lyserøde elefant som ligger foran os, som hedder projekthjemmeside.

Flere: Ja

Karen fortsætter på vegne af alle studerende at hun "kan sige på [deres] alle 'sammens' vegne, at det har været virkelig virkelig virkelig frustrerende, søvnløse nætter, hjertebanken kan [hun] hilse og sige.

Flere supplerer: Og det havde [de] nærmest.

Karen fortsætter med at italesætte problemstilling i forhold til de tekniske aspekter på følgende måde: " I og med at det er så vigtig en ting at have med i vores projekt, så er det simpelthen blevet sådan lidt syltet, altså det skal simpelthen ind meget meget før og vi skal tvinges til og få skrevet de her portfolier. Vi skal tvinges til de overvejelser, og vi skal virkelig blive sat ind i det her internet program til at lave sådan en hjemmeside. Det er bare meget vigtigt for mig at få sagt, for det har været frustrerende. Og nu sidder vi i en situation, hvor vi har prøvet at lave noget, som vi mener, er.. det. (Linje 1255-71, Bilag L)

11.2.1. Diskussion og besvarelse af undersøgelsesspørgsmål 3

Det identificerede temas indhold	Muligheder	Begrænsninger
<p>Forståelser af den elektroniske portfolio Et parallelt tema til Aalborg: Portfolien virker ikke efter hensigten. Fælles forståelse af det elektroniske aspekt af portfolien. Forskellige forståelser hos underviserne og studerende vedrørende om mulighederne kommer i anvendelse.</p>	<p>En fælles forståelse af at portfolien er et godt middel til læring blandt alle. Carina mener, at de som undervisere understøtter brugen af portfolien. Anne mener ikke, at hun er ansvarlig for hvordan portfolien anvendes.</p>	<p>En fælles forståelse af de elektroniske begrænsninger blandt alle. Der er utydelighed i distinktionen mellem en elektronisk portfolios hensigt og intentionen med et website i forbindelse med projektskrivning på 7. semester. Ingen af de studerende har en portfolio, som de anvender – heller ikke en elektronisk portfolio. Dette begrundes dels i den elektroniske barriere. Dels i, at det er en vane, som er svær at erhverve alene, og uden der i studiekonteksten gives tid og opbakning til at lære at anvende en portfolio.</p>
<p>IKT Et parallelt tema til Aalborg: IKT virker ikke efter hensigten.</p>	<p>Der fremtræder en forståelse af at IKT ikke fungerer efter hensigten som med henblik på portfolien, websitet, den interne kommunikation på first class for de nye studerende.</p>	<p>Der omtales begrænsninger, frustrationer og tidsspilde med hensyn til den software der stilles til rådighed. Der peges endvidere på, og at den er mangelfuld og uden faglig opbakning.</p>

Matrix 4: Det identificerede tema, dets indhold og muligheder og begrænsninger som de er fremkommet i analysen.

Her vil jeg indlede min diskussion med endnu engang at inddrage Laursen og hvordan han i relation til fremstillingen af læringsbegrebet og den udvikling der er foregået hen imod selvstyret læring. At i den sammenhæng er det relevant som lærende at spørge sig selv om: Hvad skal der til for at løse opgaven? Hvad skal jeg lære? Med videre (se i øvrigt afsnit 2)

Carina fremhæver også portfolioens muligheder og argumenterer for anvendelsen af denne, med henblik på skabe de læringsprocesser og metalæring, så er det i overensstemmelse med studiets intention og hun ser den elektroniske vinkel som et hjælpemiddel.

Endvidere mener hun ikke, at der er udfordringer for de studerende i relation til det at anvende portfolien, for de har hele tiden delt med hinanden, underviserne har været med i processerne og så er der fokusgruppeinterviewet som også har været en fælles evaluering – et refleksionsrum. Det vil sige at hun omtaler portfolien som et procesværktøj også i forhold til den kollektive refleksion.

Endvidere påpeger hun, at de studerende har lyst til at arbejde med portfolien, men er irriteret over det tekniske – som hun mener de fra studiets side skal blive bedre til.

Anne oplever ikke, at portfolien er hendes ansvarsområde, men at det er naturligt, at hun forholder sig til den og at den inddrages i forhold vejledningen, for det er der de studerendes egne refleksioner kommer i spil. Hun arbejder ikke med specifikke og synlige læringsmål samt delmål.

Først vil jeg diskutere antagelserne, der fremsættes vedrørende intentionen med portfolien. Med hensyn til projekthjemmesiden og en hjemmeside til portfolien, så er der ikke en klar adskillelse for eksempel i fokusgruppeinterviewet af disse to, hvilket ikke er i overensstemmelse med studieordningen (bilag A) i henholdsvis § 7 og § 8 samt om IKT på studiet bilag c punkt 5 og 6, hvoraf det fremgår at disse er adskilte. Projekthjemmesiden er således et selvstændigt forløb relateret til 7. semester projekt og en gruppeopgave, der rummer såvel proces - og faglige elementer.

Portfolien oprettes ifølge Bilag A og C med en åben og en lukket del ved studieopstart og *kan* være en website, og *skal* være elektronisk. Den anvendes til individuelle refleksioner, der kan skabe sammenhænge studiemæssigt, optimere egen mulighed for at opnå en unik kompetenceprofil, støtte den individuelle progression, give erfaring med henblik på kommende arbejdsopgaver. Der skal endvidere oparbejdes erfaringer med portfolio-støttet læring med henblik på at bestå prøven efter 9. semester. Yderligere er det et sigte, at portfolien skal understøtte overgangen fra studerende til ansat. Der arbejdes med den individuelle portfolio frem til eksamen efter 9. semester, hvor den elektroniske portfolio anvendes til at dokumentere ens individuelle arbejde med denne

Der er således ikke noget krav om, at portfolien er en hjemmeside. Der fremgår endvidere ikke af de centrale tekster vedrørende LFP en intention der er i overensstemmelse med Carinas forståelse af portfolien som et procesværktøj, heller ikke i forhold til den kollektive refleksion. Tvært imod præciseres det, at portfolien er med hensigt på individuel-refleksion som fremstillet ovenfor.

For det *andet* er det interessant, at der dukker et modsætningsforhold op mellem underviserens og de studerendes forståelse af, hvad det lige præcist er der er udfordringen ved at skulle anvende portfolien. For Carina er det som nævnt kun en barriere, hvilket er den elektroniske. For Anne er det ikke et opmærksomhedspunkt, for som hun siger, er det ikke defineret som hendes opgave.

For de studerende er der tale om to barrierer, hvor de studerende oplever det at få en vane med at reflektere skriftligt i en portfolio som en ligestillet barriere med den elektroniske barriere. Endvidere påpeger de 6 ud af 8 studerende⁴ på, at de ikke har en portfolio. De studerende peger endvidere på, at det ville være meningsfuldt, hvis portfolien bliver italesat og inddraget tidsmæssigt i den specifikke studiekontekst.

Afslutningsvist i dette afsnit vil jeg pege på, at vedrørende både portfolien og IKT, så er de identificerede dilemmaer i Ballerup overordnet set i overensstemmelse med de identificerede dilemmaer i Aalborg. Kort sagt så virker hverken portfolien eller IKT heller ikke efter hensigten på Campus i Ballerup. Og der er derfor heller ikke på LFP i Ballerup tale om, at den elektroniske portfolio eller IKT fungerer som understøttende midler til læring.

⁴ Der er i alt 8 studerende i Ballerup Tallene er fremkommet ved at optælle de medvirkende i henholdsvis de individuelle og i fokusgruppeinterviewet, hvilket giver 6.

11.3. Refleksioner i relation til den udledte viden

Forskerens iagttagelser af iagttagelser som iagttagelser

Jeg vælger i dette afsnit at lade mine iagttagelser af iagttagelser som iagttagelser vedrøre rammesætningen af PPBL som kontekst. I denne sammenhæng vil jeg inddrage den femte og den fjerde antagelse ifølge Gergen, som fremstillet tidligere i afsnit 8.2..

Den *femte* handler om, det at foretage en kritisk vurdering af forskellige forståelser fra en udenforstående position.

Den *fjerde* handler om, hvordan en sproglig udtalelse indgår i relationer og kulturelle mønstre, og den vokser ud af en kontekst, hvor den tillægges mening.

Vedrørende rammesætningen af PPBL så har jeg undervejs som forsker i min speciale-skrivning, min analyse og diskussion flere gange måtte iagttage mine egne antagelser og det udsnit af 'landskabet', som jeg har set i mit perspektiv. Det vil med andre ord, at jeg har måtte 'fremmedgøre' mig fra mit materiale som Jørgensen og Phillips(2010) siger for at kunne iagttage mine egne antagelser.

Konkret handler det om, at det først meget sent i skrivefasen er det gået op for mig, at de antagelser vedrørende PPBL jeg har indskrevet ind i mit speciale, de har en konsekvens som jeg ikke havde forberedt mig på. Dette har medført, mine mange refleksive bestræbelser til trods, at jeg har analyseret og diskuteret mig frem til, at de to interviewede underviseres tilgang og afstandtagen til Aalborg-modellen skaber modsætningsbehæftede dilemmaer. Dette i forhold til at udsige noget om, hvordan rammesætningen af PPBL konstruerer og skaber muligheder og begrænsninger for de studerendes læring på LFP.

Her vil jeg ud fra en etisk vinkel inddrage tre aspekter i relation hertil, der angår informeret samtykke, fortrolighed og konsekvens (Kvale og Brinkmann 2009, side 298- 301). Jeg har som redegjort for i afsnit 10, et informeret samtykke, givet alle informanter mulighed for at læse og kommentere på og komme med korrektioner i forhold til den transskriberede tekst samt overholdt aftaler om anonymisering.

I forhold til konsekvens, så er det først og fremmest i forhold til mig selv, at der fremkommer et dilemma. Et dilemma mellem på den ene side som forsker at kommunikere om det dokumenterede modsætningsbehæftede dilemma om PPBL, og på den anden min egen etik og antagelser. I forhold til 'rollen' som forsker er det min forståelse, at jeg fra den udenforstående position (den femte antagelse) har analyseret og diskuteret underviserens antagelser på en måde, der både har validitet og realibilitet. Det vil jeg diskutere yderligere i det næste afsnit 13.

Betragtes underviserens interviewsvar som sproglige udtalelser som indgår i relationer og kulturelle mønstre, som vokser ud af en kontekst, hvor de tillægges mening (den fjerde antagelse) så fremtræder der dilemmaer. Måske har underviserne ikke reflekteret deres svar, måske er deres svar almindelige blandt kollegaer, og giver der andre meninger, der rummer selvfølgeligheder? Det er spørgsmål som jeg ikke stiller i min undersøgelse, fordi

jeg i mit forskningsperspektiv ikke anser det for min opgave, som forsker at tolke på underliggende og usagte meninger i det empiriske materiale. I stedet har jeg arbejdet med det som siges, på at undersøge hvilke mønstre der er i udsagnene, og hvilke konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får for den sociale interaktion.

Ser jeg på de modsætningsbehæftede antagelser i 'rollen' som studerende har jeg i iagttaget, at jeg har en antagelse om, at det ikke er hensigtsmæssigt at skrive om undervisernes afstandtagen og antagelser om Aalborg-modellen. Konsekvensen vedrører altså, det som jeg skrev indledningsvist, men i en anden sammenhæng, angående mine overvejelser om, hvorvidt jeg som studerende i specialet vovede for meget?

På den anden side er det min antagelse i forhold til 'rollen' som 'praktiker', at det er en almindelig modsætningsfyldt udfordring i en skole, organisation eller i uddannelsessammenhæng, at konstruere og skabe fælles forståelser som afsæt for forhandlinger om fælles sprog, mening og handlinger blandt de ansatte.

12. Diskussion af analysestrategi og design?

I anden del af specialet har jeg valgt at tage mit afsæt i den socialkonstruktionistiske position. Det er en position, som har mødt megen kritik, der har været udviklende for af socialkonstruktionistiske betragtninger og praksisser som Gergen (2008) skriver i sit forord til: Virkeligheder og relationer. I den bog udfolder Gergen blandt andet sin diskussion af fremsat kritik af positionen, det er ikke mit ærinde her at tage denne type diskussion op, ikke fordi den ikke er relevant at diskutere, men fordi jeg her finder det mere interessant at diskutere et andet aspekt.

Det er et aspekt som Andersen (1999) sætter i spil, og som undervejs har fyldt meget i mine egne refleksioner. Emnet vedrører, hvordan jeg som forsker kan kvalificere mit arbejde, så jeg undgår den "sjusk og slaphed" som han retter sit kritiske blik i mod (Andersen 1999, side 16-17). Andersen peger på hvilke iagttagelsesmuligheder, der kan udvikles når dilemmaer, aktører og interesser bliver til i kommunikationsprocesser. Her siger Andersen, at det er centralt, at det er vores blik som forskere, der tvinger genstanden til at fremtræde på en bestemt måde.

Dette har jeg haft 'in mente', og jeg har i lyset af ovenstående valgt at anvende den diskurspsykologiske analysestrategi, og har derfor blandt andet ved hjælp af de 4 matricer i afsnit 10 og 11 synliggjort sammenhænge mellem:

- De identificerede dilemmaer ifølge min pilotanalyse på LFP i Aalborg
- Undersøgelsesspørgsmålene
- Identificerede temaer, deres indhold i forhold til muligheder og begrænsninger i den empiriske undersøgelse på LFP i Ballerup

Sammenhænge og fremlæggelse af de forskellige dele af undersøgelsens analyse og diskussionsdele har dermed medvirket til gennemsigtighed og at give gyldighed til mine forskningsresultater.

Gyldigheden har analysen endvidere fået ved hjælp af det videnskabsteoretiske perspektiv, hvor informanterne gives mulighed for at give kommentarer på transskriberet tekst. Endvidere har arbejdet med intertekstualitet ved hjælp af data-triangulering mellem egne afholdte interviews og egne observationer, samt det af undervisere i Ballerup gennemført fokusgruppeinterview givet mine forskningsresultater holdbarhed.

Ved hjælp af intertekstualiteten har jeg dermed arbejdet med at undersøge, hvilke mønstre der er i udsagnene, og hvilke konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får for den sociale interaktion.

13. Konklusion og perspektivering

Hensigten med specialet er som tidligere beskrevet at undersøge og potentielt at medvirke til at skabe ny viden om: Hvordan konstruktion og skabelse af konteksten for de sociale relationer, påvirker muligheder og begrænsninger for de studerendes læring på LFP.

Jeg har foretaget en pilotanalyse af tre centrale elementer i kandidatuddannelsen LFP på Campus i Aalborg. Med afsæt heri har jeg foretaget en empirisk undersøgelse af min problemformulering: *Hvordan konstruerer og skaber rammesætningen af PPBL, muligheder og begrænsninger for de studerendes læring på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Universitetscampus Ballerup?*

Indledningsvist i dette afsnit vil jeg konkludere, på problemformuleringen i forhold til rammesætningen af PPBL. Dernæst vil jeg konkludere med reference til hver af de tre analyse og diskussionsdele, på hvordan der konstrueres og skabes muligheder og begrænsninger for de studerendes læring på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Universitetscampus i Ballerup.

I analysens og diskussionens *første* del er jeg overordnet set kommet frem til, at PPBL er at forstå som rammesætning for studiet. I forhold til undervisernes forskellige forståelse og praksis af Aalborg-modellen er deres operationalisering ikke sammenfaldende med den overordnede tilgang til PPBL. *Det betyder, at samlet set kan det konkluderes, at vedrørende muligheder og begrænsninger så vil det være modsætningsbehæftet at tage sit udgangspunkt i rammesætningen PPBL som ramme for muligheder og begrænsninger på LFP ved Universitetscampus i Ballerup.*

I den fortsatte diskussion peger jeg på, at dette afspejles i:

At de studerende ikke har en fælles forståelse af PPBL som studiets rammesætning. Endvidere kan det konkluderes, at i samarbejdsprocesserne der vedrører deres indbyrdes relationer, der ser de studerende samlet set muligheder for egen læring.

Ifølge det retrospektive fokusgruppeinterview kan det konkluderes, at de studerende ser muligheder for læring i deres indbyrdes samarbejdsprocesser, overordnet set. I relation til undervisningens strukturering og gennemførelse på 7. semester peges der i denne sammenhæng samlet set på begrænsninger i forhold til egen læring.

Der peges også på, at der blandt de studerende er megen kritik af undervisningens strukturering og gennemførelse på 7. semester. Kritikken vedrører blandt andet, at den har bidraget med uoverskuelig og ikke har bidraget med grundlæggende begreber og forståelser inden for det enkelte fag. Endvidere peges der på, at der ikke er taget højde for, at kandidatstudiets studerende kommer med forskellige baggrunde til studiet. Yderligere problematiseres det, at der for eksempel på en dag tilrettelægges tre forelæsninger og der kan være undervisning i 6-8 timer, hvor de studerende 'sidder og ser på den samme underviser' med det resultat, at stoffet ikke kan huskes'.

I analysens og diskussionens *anden* del, hvor fokus rettes mod undervisning og relationer, forekommer der forandringer i både de studerendes og underviserens forståelse af muligheder og begrænsninger for læring.

Det kan opsummerende fremføres, at der er en fælles forståelse blandt underviserne af at læringsmuligheder for de studerende er relateret til:

1. At tilrettelægge faglige sammenhænge og at anvende egne faglige kompetencer til valg af tekst og teori, der er central for specialiseringen.
2. At prioritere de studerendes faglige udvikling højt, det at give opgaver til tekst, der skal læses, at skabe en kombination af egne forelæsninger og de studerendes formidling af undervisningsgangens tekst.
3. At begge specialiseringens undervisere prioriterer at være til stede i undervisningen hver gang.

Det kan endvidere konkluderes, at specifikt for underviserne på OL er der en central forståelse af også at have fokus på de studerendes trivsel og tryghed som forudsætning for og dermed mulighed for læring, de har derfor også en personlig interesse og engagement i de studerende.

Yderligere kan det konkluderes, at underviserne på OL konstruerer og skaber et fælles narrativ i relation til OL. Hvor den enkelte studerende er betydningsfuld, hvor identiteterne, der konstrueres og skabes i de fælles relationer først og fremmest er kollektivt orienterede. På samme tid som de sociale identiteter som medlem af et fællesskab italesættes, så italesættes der også rum for personlige identiteter. Handlinger gives mening, fælles sprog og forståelser forhandles og samordnes.

Dette gør underviserne ved at vise interesse for de studerendes liv i det hele taget og ved at tage hånd om at tillægge relationerne betydning, som der hvor meningsdannelse og

læring konstrueres og skabes. Endvidere gør underviserne dette med et fagligt og personligt engagement som de studerende oplever som motivations- og læringsfremmende.

Det kan også konkluderes, at dette afspejles i studerendes fortællinger om undervisning og relationer er præget af forandringer, og der kan ses muligheder frem for begrænsninger for læring på 8. semesters specialiseringer.

Der er overordnet set stadig en fælles forståelse af, at der i deres indbyrdes samarbejder, er mulighed for læring. Det er i forhold til undervisningens tilrettelæggelse, struktur og gennemførelse, at de studerende retter blikket mod forandringer i relationerne mellem de studerende og underviserne samt mellem dem selv indbyrdes. Det vil sige, at de studerende for eksempel fremhæver forandringen mellem 7. og 8. semester ved at pege på, at de som studerende bliver forpligtiget på forberedelsen af undervisningen, og formidlingen af teksterne/teoriene.

I analysens og diskussionens tredje del *Kan det konkluderes, at de studerende mener, at portfolien og IKT ikke fungerer efter hensigten. Det kan også konkluderes, at det gælder for alle studerende, at de ikke har en elektronisk portefolie – eller en portefolie i det hele taget. Hvilket må siges giver begrænsede muligheder for at anvende disse som understøttende hjælpermidler for læring.*

Dette er for de studerende begrundet i to barrierer, hvor de studerende oplever det at få en vane med at reflektere i en portefolio som en ligestillet barriere med den elektroniske barriere.

Det kan endvidere konkluderes, at der hos underviserne ikke er en fælles forståelse af egne opgaver og ansvar i relation til portfolien samt at begrænsninger i forhold til portfolien alene tillægges det elektroniske aspekt.

IKT fungerer ikke tilfredsstillende og efter hensigten i forhold til portfolien og websitet på 7. semester. Heller ikke med hensyn til, at de studerende kan anvende first class, hvor to af de studerende fem uger henne i semesteret stadig ikke kan få adgang til dette.

Det kan samlet set konkluderes, at der er et modsætningsforhold mellem undervisernes og de studerendes forståelse af, at der er to barrierer i forhold til anvendelsen af portfolien. Den der handler om at udvikle en vane med at reflektere skriftligt, og den barriere der vedrører det elektroniske aspekt.

Krav til vidensproduktion

Indledningsvist skrev jeg om krav til vidensproduktion ifølge Jæger (2002), her vælger jeg at forholde mig til det tredje aspekt, der er vedrørende:

- Vidensproduktion og det at medvirke til at producere viden, der både er relevant og brugbar i praksis.

I forhold til det fremsatte læringsbegreb som fremstillet, i afsnit 2.1 i følge Erik Laursen (2007), så kan det konkluderes, at undervisningen på OL fungerer på grund af forandringer i måden, som underviserne organiserer og gennemfører undervisning på. Det vil sige,

at jeg mener, at have dokumenteret i lyset af min empiriske undersøgelse, at læringsbegrebet skal udvides til også at vedrøre inspiration fra Gergen (2008) og Bruner (1998 og 1999) der vægter, at læring er noget der sker i relationer, hvilket vil sige, at læring har en social karakter:

- At muligheder for læring i særlig grad omhandler et fokus på læring i de sociale relationer, der inkluderer både studerende og undervisere i et gensidigt forpligtende fællesskab. Hvor underviserne er ansvarlige for at rammesætte undervisningen på en sådan måde, at der konstrueres og skabes et fælles narrativ om at være studerende i den pågældende kontekst. Det på en sådan måde, at den enkelte studerende er betydningsfuld, hvor identiteterne, der konstrueres i de fælles relationer først og fremmest er kollektivt orienterede. På samme tid som sociale identiteter som medlem af et fællesskab italesættes, italesættes der også rum for personlige identiteter. Dette begrundet i at handlinger gives mening i fællesskabet, i et fælles sprog og forståelser forhandles og samordnes af de involverede i den pågældende studiekontekst.

Det betyder, at fokus flyttes på en sådan måde, at det ikke længere er et skifte fra underviserens til de lærendes handlinger, som Laursen beskriver. Fokus skiftet skal i stedet handle om at inkludere både underviserens og de lærendes handlinger for, at der i fællesskab kan konstrueres og skabes meningsfuldhed.

Tilføjes dette til læringsbegrebet som Laursen har fremsat i relation til PPBL, peger resultaterne af min empiriske undersøgelse på, at så udvides mulighederne for de studendes læring på kandidatstudiet for Læring og forandringsprocesser.

Figurer

Figur 1. Sammenhænge i studiekonteksten	5
Figur 2. Principles of project-organized problem-solving.....	7
Figur 3. Obligatoriske moduler på LFP.....	11
Figur 4. Valgfrie moduler på LFP.....	11
Figur 5.	

Tabeller

Tabel 1. Oversigt over projektgrupper på LFP08.....	15
Tabel 2. Forskelle mellem metode og analysestrategi.....	32
Tabel 3. Overblik over informanterne i det empiriske materiale.....	39

Matricer

Matrix 1. Sammenhænge mellem undersøgelsesspørgsmål, herunder identificerede dilemmaer på LFP i Aalborg og de identificerede temaer på LFP i Ballerup.....	44
Matrix 2. Det identificerede tema, dets indhold, muligheder og begrænsninger som fremkommet i analysens første del.....	49
Matrix 3. Det identificerede tema, dets indhold, muligheder og begrænsninger som de er fremkommet i analysens anden del.....	58
Matrix 4. Det identificerede tema, dets indhold, muligheder og begrænsninger som de er fremkommet i analysens tredje del.....	64

Bilagsliste

Bilagene ifølge denne liste forefindes på den vedlagte CD som pdf-filer

Betegnelse	Titel på bilaget
Bilag A	Studieordning for Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet
Bilag B	Projektguide Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser
Bilag C	Læringsrum på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser
Bilag D	Underviser Anne Hansen
Bilag E	Underviser Carina Jensen
Bilag F	Studerende Dorte Knudsen
Bilag G	Studerende Elin Larsen
Bilag H	Studerende Frida Madsen
Bilag I	Studerende Gitte Nielsen
Bilag J	Uddrag af observation af undervisning i Ballerup Organisatorisk læring
Bilag K	Uddrag af observation af undervisning i Ballerup Pædagogik og pædagogisk innovation
Bilag L	Fokusgruppeinterview med 5 studerende Ved Carina Jensen & Niels Nielsen
Bilag M	LFP08 vedr. 7. semester studerende Surveyevaluering 2008: Cand.mag. I Læring og Forandringsprocesser.
Bilag N	LFP08 vedr. 7. semesterevalueringsudvalget Referat af semesterevalueringsmøde den 21. april 2009. Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser, 7. semester.
Bilag O	LFP08 vedr. 8. semester studerende Evaluering af Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser på 8. semester, foråret 2009. Studienævnet for Uddannelse, Læring og Filosofi.
Bilag P	LFP08 vedr. 8. semesterevalueringsudvalget Referat af semesterevalueringsmøde. Evaluering af Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser, 8. semester. Den 15. december 2009.
Bilag Q	Standards of Certifications. The Aalborg Model for Problem and Project Based Learning DRAFT 2, JUNE 2009
Bilag R	Interviewguide til semistrukturerede interviews med studerende
Bilag S	Interviewguide til semistrukturerede interviews med undervisere

Den næste side er et udskrift af mailkorrespondance med informant Anne Hansen jævnfør note 3, side 43.

Litteratur

Andersen, Ib (2008). *Den skinbarlige virkelighed – om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Gylling: Samfundslitteratur, 4. udgave. Anvendt til opslag.

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999). *Diskursive analysestrategier*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvideenskaberne.

Barge, Scott (2010). *Developing Standards for PBL*. Forelæsning afholdt på den internationale PBL konference: Visions, Challenges and Strategies for Problem Based Learning på Aalborg Universitet den 4. – 6. maj 2010. [Power Point slides]
http://www.pbl.aau.dk/fileadmin/files/presentations/Barge_Scott.pdf

Barge, Scott (2009). *Standards for Certification. The Aalborg Model for Problem and Project Based Learning*. Draft 2, June 2009. Aalborg University.
<http://www.kvalitetssikring.aau.dk/GetAsset.action?contentId=4156632&assetId=4714097>
Download den 16. april 2010

Bruner, Jerome (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.

Bruner, Jerome (1998). *Uddannelseskulturen*. Munksgaards Forlag.

Gergen, Kenneth J. (2008). *Virkeligheder og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag A/S, 2. udgave, 2. oplag.

Gergen, Kenneth J. og Mary (2007). *Social konstruktion – Ind i samtalen*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag A/S, 1. udgave, 3. oplag.

Illeris, Knud (2007). *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag. 2. reviderede udgave, 2. oplag.

Jæger, Kirsten (red.) (2002). *Projektarbejde og aktionsforskning. Nye lærings – og udviklingsformer i uddannelse og organisation*. Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier. Aalborg universitet - vol. 33.

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.

Keiding, Tina Bering (2002). *Porteføljer – et operativt konstruktivistisk perspektiv på en undervisningsmetodik og dens læringspotentiale*. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser. (VCL-serien nr. 33)

Kolmos, Anette m.fl. (red.) (2006). *The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg: Aalborg University Press. 1. udgave, 2. oplag. Ebook production: Publizon A/S

Krogh, Lone (red.) (2008). *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Gylling. Aalborg Universitetsforlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. Gylling: Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 1. oplag.

Laursen, Erik (2010). "Problem-Based, Project-Organized Learning in the Social Sciences: Addressing the Problems of Transfer" Forelæsning afholdt på den internationale PBL konference: Visions, Challenges and Strategies for Problem Based Learning på Aalborg Universitet den 4. – 6. maj 2010. [Power Point slides] og egne noter hertil.

Launsø, Laila og Rieper, Ole (2005). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. Danmark: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk A/S, 5. udgave. Anvendt til opslag.

Lorentsen, Annette (2008). *Portfoliunderstøttede udviklingssamtaler i videregående uddannelse – Evaluering af en case*. Arbejdsrapporter om læring, 4. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Lund, Birthe (red.) (2008). *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Mejlby, Peter; Nielsen, Kasper Ulf; Schultz, Majken (2005). *Introduktion til organisationsteori – med udgangspunkt i Scotts perspektiver*. Gylling: Samfundslitteratur, 3. oplag.

Olesen Bitsch, Poul & Pedersen, Kaare (2004). *Problemløst projektarbejde – en værktøjsbog*. Frederiksberg C: Roskilde Universitets Forlag, 3. udgave, 2. oplag.

Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray (2006). *Den gode opgave*. Forlaget Samfundslitteratur.

Salling Olesen, Henning (ukendt). *Pædagogikken som kritisk instans – myte eller virkelighed?* http://www.dpu.dk/everest/Publications/Arrangementer/20030908120936/CurrentVersion/47_Nordisk_Pedagogik_4-2002_Salling_Olesen.pdf Download den 23. februar 2010

Scott, David og Usher, Robin (2006). *Uddannelsesforskning. Data, metoder og teori til undersøgelse af uddannelser*. Århus N: Forlaget Klim.

Scott, Stuart (Set den 14. juni 2010). *Collaborative Learning Project*. London.
på <http://www.collaborativelearning.org/>

Weber, Kirsten, Nielsen, Birger Steen og Olesen, Henning Salling (red.)(1997). *Modet til fremtiden – inspirationen fra Oskar Negt*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Wittgenstein, Ludwig (2010).

Citat hentet på Pricken över Livet 2010 – egen oversættelse til dansk

http://www.livet.se/ordsprog/kilde/Ludwig_Wittgenstein Download den 29. juli 2010.

Citat hentet på ThinkExist.com Quotations. Copyright >ThinkExist 1999 – 2010

http://thinkexist.com/quotation/knowledge_is_in_the_end_based_on_acknowledgement/294926.html Download den 29. juli 2010.

Aalborg Universitet (2009). *Læringsrum på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser*. Tilsendt af studiesekretær Karina Bærskog, juni 2010.

Aalborg Universitet (2009). *Projektguide*. Institut for Uddannelse, læring og Filosofi. Tilsendt af studiesekretær Karina Bærskog, juni 2010.

Aalborg Universitet. *Studieordning for kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser*. Udleveret ved studiestart 2008.

Aalborg Universitet. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Vedr. 7. semester studerende

Surveyevaluering 2008: Cand.mag. I Læring og Forandringsprocesser

http://www.learning.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Evalueringer/E08_LFP_7_Viden_om_laering_og_forandringsprocesser_unavne.pdf Download februar 2010

LFP08 vedr. 7. semesterevalueringssudvalget

Referat af semesterevalueringssmøde den 21. april 2009. Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser, 7. semester

http://www.learning.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Evalueringer/e08_LFP_7semester_-_godkendt_Ulla_050509.pdf Download februar 2010

LFP08 vedr. 8. semester studerende

Evaluering af Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser på 8. semester, foråret 2009. Studienævnet for Uddannelse, Læring og Filosofi

http://www.learning.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Evalueringer/lfp_8_semester/LFP_8_semester_www.pdf Download februar 2010

LFP08 vedr. 8. semesterevalueringsudvalget

Referat af semesterevalueringsmøde. Evaluering af Cand.mag. i Læring og forandringsprocesser, 8. semester. Den 15. december 2009.

http://www.learning.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Evalueringer/lfp_8_semester/LFP8_F_09_final.pdf
Download i februar 2010