

”...portfolio alene for portfolioens skyld... det er simpelthen meningsløst”

Et kritisk værksted

Læring og Forandringsprocesser

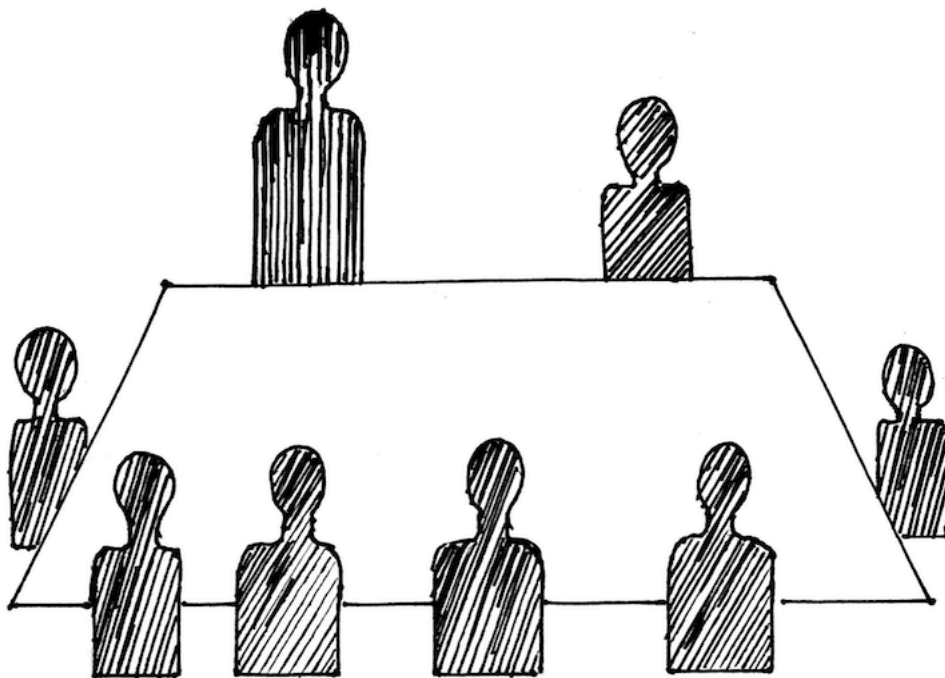
10. semester Kandidatspeciale

Maj 2018

Institut for filosofi og læring

Aalborg Universitet København

A.C Meyers Vænge 15, 2450 København SV, Danmark



Kandidatspecialet er udarbejdet af:

Anne Fabricius-Pagh 20162445

Anslag: 185.559

Vejleder: Vibeke Andersen

Abstract

The aim of this thesis is to contribute a critical perspective on the use of portfolio and Student Development Conversation (SUS). Lifelong learning and competency assessments in education and the workplace present challenges from a societal perspective. The challenges arise from the fact that competencies are difficult to assess, and it becomes impossible to be sufficiently competent. These social considerations point to some trends that I have experienced in my time as a student. The thesis is based on personal experience with the use of portfolio and student development conversation, as a part of the module "Learning Portfolio and Professional Developmental Conversation in Theory and Practice", which is a module of the Master's Program "Learning and Change Processes" at Aalborg University. The module consists of the preparation of a portfolio, a student development plan, and participation in lessons and student development conversations. In relation to the local context the thesis examines, the goal is to contribute to a positive change that is created from the bottom up, where it is the students' everyday experiences that are central. The thesis is effectively a critical study of the module focusing on positive changes.

The thesis is a qualitative abductive study. As the empirical focus is the student's everyday experiences, it is meaningful to choose a scientific model with a democratic approach. In addition, the following factors are characteristic of the chosen model: a problem-based approach, a desire to create change and that change has been created from the bottom up, all of which have contributed to the choice of scientific model of inquiry in the form of pragmatism represented by John Dewey. The goal is not to conclude whether one thing is more true than another, but that other students, through a creative methodological approach, reflect on and talk about "Learning Portfolio and Professional Developmental Conversation in Theory and Practice".

One of the research methods used in the thesis is a critical workshop. This includes action research, which utilizes basic features related to the specialization of the thesis and to the critical workshop. The critical workshop is inspired by Robert Jungk's and Norbert R. Müllert's future workshop, which reveals potential for initiating a change in the module where the critical perspective of students is the focal point. Interviews are used in addition to the critical workshop. The purpose of two elite interviews is to gain insight into the "Learning Portfolio and Professional Development Interview in theory and practice."

The thesis concludes that the curriculum is unclear in places, and localized administration results in difficulties understanding the aim of the module. The portfolio module is aimed at making students at LFP employment-oriented. Through a recent enrollment of labor-market competencies in the curriculum, the overall purpose is aimed at employability.

Jürgen Habermas' communication theory, including his system-lifeworld distinction, has been used to analyze the critical workshop, resulting in the conclusion that the participants experience a number of challenges. The challenges take the form of uncertainty and insecurity about how to

compose and evaluate the portfolio. The students find that there must be a greater degree of social sparring in the form of writing partners with whom they can exchange experiences and opinions.

It is also concluded that the students find it problematic that their personal thoughts and reflections must be supported theoretically in the student development plan.

In addition, the students find it advisable for the student and interviewer to discuss their mutual expectations at the start of the student development talks, as they describe having different needs that they would like to have met during the conversations.

In relation to the lessons, there is criticism that the students have been asked to co-create the content of the module. They consider it a challenge that the subject is compulsory and believe that it should not be. Students do not want to be involved in the planning of a compulsory module but would prefer that the module is professionally organized and that they receive a fundamental introduction to the elements that make up the module.

In addition, it can be concluded that dialogues in the workshop speak from both systemic thinking and a life-world perspective, but it is predominantly a defense of the life-world against the system, which is expressed in particular by the student's wishes for a future portfolio module.

ABSTRACT	2
INDLEDNING	6
PROBLEMFELT	7
<i>Motivation</i>	7
<i>Portfolio</i>	8
<i>Hvad er portfolio?</i>	9
<i>Portfoliovariationer</i>	10
<i>Portfolioanvendelse</i>	10
PROBLEMFORMULERING	11
UNDERSØGELSESDSIGN OG FORMÅL	12
METODE	15
VIDENSKABELIG METODE	15
<i>Pragmatismen ved John Dewey</i>	15
Deweys billede af verden og mennesket	16
Undersøgerens position	17
KRITISK VÆRKSTED SOM UNDERSØGELSESMETODE	19
<i>Aktionsforskning</i>	19
Eksisterende aktionsforskning	19
Aktionsforskerens og deltagernes rolle	20
<i>Et kritisk værksted</i>	21
Rammesætning og forberedelse af værkstedet	22
Afsøgning af feltet	24
Karakteristik af deltagerne	24
<i>Værkstedets afholdelse</i>	26
Det kritiske værksted	26
Resume af det kritiske værksted	26
<i>Mellem værksted og interviews</i>	34
INTERVIEW	34
<i>Eliteinterview</i>	35
<i>Krav til intervieweren</i>	36
<i>Interviewene</i>	36
JÜRGEN HABERMAS' KOMMUNIKATIONSTEORI	38
SYSTEM OG LIVSVERDEN	38
SYSTEMETS KOLONISERING AF LIVSVERDENEN	40
DISKURSETIK	41
FORMALPRAGMATIKKEN	43
STRATEGISK OG KOMMUNIKATIV HANDLEN	44
FORSTÅELSESORIENTERET HANDLEN	44
DEN HERREDØMMEFRI SAMTALE	45
PORTFOLIOMODULET PÅ LFP	47
AALBORGMODELLEN	47
PORTFOLIOMODULET PÅ LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER	49
SUS-SAMTALEN	52

ANALYSE	54
ANALYSESTRUKTUR.....	54
ANALYSEDEL 1	55
<i>Delkonklusion 1: Analysedel 1</i>	60
ANALYSEDEL 2	60
<i>Delkonklusion; analysedel 2</i>	65
ANALYSEDEL 3	66
<i>Delkonklusion 3; Analysedel 3:</i>	71
KONKLUSION.....	73
LITTERATURLISTE	75
BILAG.....	79

Indledning

“Jeg har været så kompetent. Jeg har været så allerhelvedes kompetent. Jeg var kompetent i børnehaven. Jeg var kompetent i skolen. I gymnasiet var jeg afskyeligt kompetent, ikke bare fagligt, men også socialt.” (Erlend Loe 2015, s. 42)

Sådan skriver Erlend Loe i sin roman *“Doppler”*, hvor bogens hovedperson flytter alene ud i en norsk skov. Han gør det blandt andet for sine børns skyld: *“For guderne forbyde, at mine børn bliver lige så kompetente som jeg”* (Erlend Loe 2015). Med et samfundssatirisk blik problematiserer Loe en tendens, hvor man skal være kompetent, som et led i det at være menneske i det moderne samfund.

I relation til det kompetente menneske udfolder den danske filosof Ole Thyssen, nogle samfundstendenser, der knytter sig til at være kompetent, og de krav der knytter sig hertil. Thyssen beskriver i kronikken *“Lad tusind blomster forandres”*, at en stakåndet stemning har grebet de vestlige samfund. Tiden er blevet synlig, og tid er forandring. Forandringen sætter skel mellem de, som kan følge med, og de som sakker agterud. Overalt i samfundet lyder der et samstemmende budskab om, at vi må indstille os på livslang omstilling. Kravet om omstilling er ikke et folkeligt krav, og bag kravene fornemmes en rædsel for ikke at kunne følge med, hvor erhvervslivet ikke kan konkurrere, hvor staten ikke kan fastholde et økonomisk grundlag, og hvor de ærgerrige ikke kan få opfyldt deres ambitioner. Thyssen skriver, at vi i dag skal være fleksible og lærevillige. Vi skal kaste rutiner og vaner af os, redesigne, strukturændre og transformere. I stedet for at fortælle om alt det, man kan opnå ved at være fleksibel, så kan man ifølge Thyssen spørge, hvad det er, man mister. Kan man være sikker på et rigere og friere arbejde ved at påtage sig livslang læring og fleksibilitet uden grænser?

“At lære er at udvide sin kompetence. Men når læringen bliver reflektiv og handler om at ‘lære at lære’, så kompetencen til at lære forøges, mens den forbruges, spejler læring sig i aflæring. Man må være parat til at opgive sin kompetence og at blive som et barn igen. Hermed forsvinder præcisionen i forhold mellem arbejdsgiver og arbejdstager.” (Thyssen 1999)

Der findes ikke en manual for, hvad man skal kunne. Det eneste, vi ved med sikkerhed, er, at vi skal kunne leve op til kravet om fornyelse, og at fornyelse ikke kan foregribes. Thyssens problematisering af kompetence leder tankerne hen på, at man som menneske, er til en evig eksamen, og at det aldrig er til at vide, hvad det er man eksamineres i. Thyssen pointerer, at der ingen garantier er for, at faglige og sociale kompetencer går hånd i hånd. Jo mere vidensintensivt et arbejde er, dets vanskeligere bliver det at gennemskue forholdet mellem kompetencer, og derved bliver det svært at afgøre, hvem der har noget at byde på. Arbejdsmarkedet er karakteriseret af, at arbejderen er gjort til en ansvarlig medarbejder, og chefen en blanding af åndemaner, lærer og psykolog. Som medarbejder skal man ikke blot stille sig til rådighed med sine kompetencer, men

også sin sjæl, sit engagement, sine følelser og sin loyalitet. Man skal lære at elske, at grænserne mellem ens fritid og arbejdstid nedbrydes. Det leder til en pastoral ledelse, som kræver sin ret til at trænge helt ind på områder, der tidligere tilhørte privatlivet. *“Næsten som i middelalderen opsluges individet med hud og hår af sin sociale rolle.”* (Thyssen 1999)

Thyssen beskriver nogle af de udfordringer, der knytter sig til at være et kompetent menneske, og han peger på, at denne tendens kommer til udtryk i arbejdslivet. Dette er en problematik, der ligeledes udfoldes af sociologen Rasmus Willig (2013), der spørger: “Er vi til positivitetsfascisme?” Willig kritiserer medarbejderudviklingssamtalen (MUS-samtalen), som et eksempel på et ledelsesværktøj og beskriver, i tråd med Thyssen, at der er opstået en nivellering mellem medarbejder og arbejdsplads. I dag er vi medarbejdere, og heri ligger der en sproglig understregning af, at det ikke er muligt at være medarbejder. MUS-samtalen er på den ene side et rum til refleksion, men samtidig er det en tvungen kompetenceudviklende samtale. Omdrejningspunktet for samtalen går derfor på, hvordan man får medarbejderen til at nå derhen, hvor arbejdspladsen ønsker. Problemet er, at man ikke kan nå i mål; hvornår er man kreativ nok? Omstillingsparat nok? Disse faktorer, mener Willig, skaber en form for angst, hvor man, som medarbejder, ikke kan opnå klarhed over, hvad der skal til for, at der udløses belønning. Og det er reelt set ikke muligt at gøre indsigelser, da man så ikke længere er en medarbejder. Når virksomheder inviterer til, at medarbejdere skal involvere sig, er der sjældent en reel mulighed for at ændre noget, idet beslutningerne allerede er taget, og derved er der tale om en begrænset mulighed for kritik. Det betyder, at vi er gået fra samfundskritik til selvkritik. Hvis man som medarbejder peger på organisatoriske udfordringer, bliver det vendt til, hvad man som medarbejder kan gøre for at bedre. Derved er skydeskiven for kritik væk. I situationer hvor det tidligere gav mening at være kollektivt utilfreds, er det nu blevet et personligt anliggende. Den flade netværksstruktur betyder, at der er kommet en ny anerkendende ledelse, hvor alt skal være positivt, og derved bliver det i en samfundskontekst negativt at være kritisk (Willig 2013).

Problemfelt

I problemfeltet udfoldes min personlige motivation, da denne fungerer rammesættende for specialet, og i forlængelse heraf udfoldes portfolio, der er specialets empiriske omdrejningspunkt. De to afsnit leder frem til specialets problemformulering.

Motivation

Som studerende på kandidatuddannelsen *“Læring og forandringsprocesser”* (LFP), havde jeg modulet: *“Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis”* (portfoliomodulet),

Dele af indholdet på modulet kan betragtes som et kompetenceværktøj, idet man i forløbet skal reflektere over, tale om, teoretisk begrunde og udvikle sine kompetencer. I løbet af modulet oplevede jeg en frustration og undren, der var mere omfattende end, hvad der ellers kendetegner

mit studieliv. Jeg havde en oplevelse af, at formålet var uklart. Jeg fandt det svært at gennemskue, hvilke evner og kompetencer jeg skulle besidde, hvordan jeg i praksis skulle udarbejde portfolio, og hvordan jeg løbende, og til den afsluttende eksamen ville blive evalueret.

Den famlende proces betød, at jeg hele tiden var på vej, uden at vide hvorhen. Det affødte en kontinuerlig forvirring. Denne personlige oplevelse skildrer den samfundsmæssige tendens, der er beskrevet i indledningen. Processen blev besværliggjort af, at modulet krævede et personligt engagement, der lå ud over, hvad der kendetegner de øvrige moduler på LFP. Den store grad af personlig involvering og refleksion blev yderligere vanskeliggjort af, at jeg oplevede uoverensstemmelse mellem de refleksioner, jeg havde, og de refleksioner der blev efterspurgt.

Dette ledte til en beslutning om at lade min egen undren blive omdrejningspunkt for specialet. Den uklarhed der karakteriserede mit arbejde med portfoliomodulet, har ligeledes været karakteriserende for særligt den del af specialearbejdet, der konkret vedrører elementerne i modulet. I det følgende foldes portfolio ud i en generel kontekst, hvilket leder til specialets problemformulering.

Portfolio

Formålet med at præsentere portfolio er give et indblik i de overordnede betragtninger, der ses omkring portfolio. I det følgende beskrives den eksisterende portfoliolitteratur, og det udfoldes, hvad en portfolio kan være, og hvordan den kan anvendes. Samtidig er det formålet at vise, hvor komplekst portfoliobegrebet er. Det er ikke formålet at beskrive de læringsteoretiske og didaktiske overvejelser, der knytter sig til de enkelte portfoliobetegnelser, da dette går ud over specialets interesse.

Afsnittet bygger på: *Portfolioevaluering og nye eksamensformer* (Krogh, Lund, Jensen 2008) *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (Lund 2008). Annette Lorentsen og Birthe Lunds artikel: *Indførelse af portfolio som pædagogisk redskab og som struktur for dokumentation af kompetence i kandidatuddannelse* (2008) Olga Dysthe og Knut Engelsens bog: *Mapper som pædagogisk redskab: Perspektiver og erfaringer* (2005) og Torben Kure Markers PHD: *Forestilling, stolthed og sociale situation i portfolioen i en kulturel brydningstid* (2011). Kirsten Nielsen har i sin PHD *Læring af sygepleje i kliniske undervisningsforløb medieret af ePortfolio* (2015), udarbejdet en model over portfoliotyper, som er benyttet til inspiration og i afsnittet inddrages flere af en hendes opsummerende betragtninger.

Lund har gennem mange år forsket inden for blandt andet portfoliomethodik, og hun bemærker, at portfoliolitteraturen er præget af en positiv retorik. Ydermere at de grundbøger, der beskæftiger sig med portfolio, er kendetegnet ved en manglende kritisk drøftelse omkring, hvorvidt portfolio udmønter sig i bedre læring (Lund 2008 s. 11). Dysthe og Engelsen (2005 s. 27) skriver, at der i dag findes en omfattende international litteratur om portfolioevaluering, men at det kun en lille

del af litteraturen, der har teoretisk forankring. En mere generel ting der kendetegner portfoliolitteraturen, er ifølge Marker, at de videnskabelige tekster om portfolio er yderst sparsomme. En udtalelse der bygger på en systematisk gennemgang af danske universitetsudgivelser fra 1990-2011, han har foretaget i forbindelse med sin Ph.d.-afhandling. Det indikerer, at Lund, Dysthe og Engelsens betragtninger stadig er aktuelle. Marker skriver endvidere, i tråd med Lund, at den eksisterende portfoliolitteratur bærer præg af, ikke at være kritisk undersøgende (Marker 2011).

I dag indgår portfolio på alle uddannelsesniveauer i Danmark. Der ses en efterspørgsel på beskrivelser af studerendes kompetencer, der rækker udover, hvad den studerende kan bedrive ved enkelte eksaminer. Herved kan portfolio fungere som et bredere læringsaspekt, hvor det ikke kun er de enkelte karakterer, der har betydning; ved hjælp af portfolio, kan eksempelvis universiteterne have fokus på både læring og udvikling (Lund 2008 s.12, 15, 23). Udover læringsmæssige fordele, er anvendelsen også begrundet i samfundsmæssige kvalifikations- og kompetencekrav. Der efterspørges mere generelle og almene kvalifikationer og kompetencer i form af evnen til livslang omstilling, og der er en forventning om, at man har en indsigt i egne evner og udviklingspotentialer. Derudover er der politiske krav om, *“at flere studerende kommer vel igennem uddannelserne med en optimal ressourceanvendelse...”* (Krogh, Lund, Jensen 2008 s. 37). Portfolioen breder sig som et redskab i uddannelsesverdenen, som et muligt svar på ovenstående udfordringer (Krogh et al., 2008 s. 38).

Hvad er portfolio?

I en skandinavisk kontekst er der særligt tre navne det går igen når man læser om portfolio; Olga Dysthe, Karin Taube og Roger Ellmin. Ifølge Lund, var det Ellmin, der satte portfolio på dagsordenen i en dansk kontekst (Lund 2008, s.6). Lund citerer Ellmin og igennem citatet fremgår det, at portfoliobegrebet er komplekst.

“Portfolio er en metode til organisering af skrivning i den personlige uddannelsesplan. Portfolio er en form for pædagogisk dokumentation, som er lærervejledt og elevaktiv, positiv og meningsfuld, og som har til formål at beskrive og tydeliggøre, hvad og hvordan eleven lærer. Tydeliggøre målene, samt hvordan eleven tænker om sin egen læring, og hvilken støtte der er brug for.” (Ellmin, fra Lund 2008, s. 12)

Igennem citatet henviser portfolio til en uddannelsesplan, en metode, et pædagogisk dokumentationsværktøj, en måde hvorpå man systematisk kan indsamle elevarbejde, et værktøj til metakognitiv refleksion samt en synliggørelse af relationen mellem fælles mål og den studerendes egne mål. Portfoliobegrebet optræder forskelligt, alt efter hvilken kontekst det anvendes i. Dette er væsentligt, idet en portfolio i sig selv blot er en tom skal. Det er forståelsen af læring, formål og indhold, der former værdien og potentialet. *“Kort sagt, portfolioen er et komplekst fænomen, der kan tillægges en række forskellige betydninger og funktioner, der både virker med og mod hinanden, i teorien som i praksis...”* (Lund 2008, s.7).

Portfoliovariationer

I det følgende præsenteres udvalgte portfoliovariationer. De udgør en lille del af de variationer, der findes (Dysthe 2005 s. 19). De er udvalgt på baggrund af de portfoliokarakteristika, jeg har mødt i portfoliomodulet på LFP.

Indenfor den naturvidenskabelige tradition kan man tale om blandt andet evalueringsportfolio; ved denne type er der fokus på en kontrol af opnåede resultater, og målene er givet på forhånd. Det samme er tilfældet med et kompetenceportfolio, hvor der ses en dokumentation for opnåede kompetencer, og de opnåede kundskaber betragtes som værende objektive (Dysthe, 2005 s. 19-20, 45-46). Nielsen (2005) skriver, at begge typer er karakteriseret af en summativ evalueringsform.

Læringsportfolio kan forbindes med humanvidenskaben (Nielsen 2005). Ved læringsportfolio er der en forventning om, at portfolioen benyttes som et lærings- og arbejdsredskab, og at den ikke indgår i en formel evaluering. Det er formålet at fremme en selvstændig læreproces, og læringsportfolioen kan understøtte et samarbejde med medstuderende og undervisere (Dysthe 2005, s. 16-17). Herigennem kan man pege på, at læring dermed betragtes som en indre refleksionsproces og samtidig sker i den studerendes interaktion med sine omgivelser, hvorved der i modsætning til evaluerings- og kompetenceportfolio ses et socialt læringsaspekt.

Læringsportfolioen er karakteriseret ved en formativ evalueringsform (Nielsen 2005). I yderligere relation til evalueringen af portfolio, skriver Lund: *“Portfoliometodikken er i sin grundtanke procesorienteret og lægger op til, at der kan foregå formativ evaluering, altså en evalueringsproces mod et udviklingsmål”* (Lund 2008, s. 50). Det kan, ifølge Lund, betyde at portfolio konkurrerer med det traditionelle evalueringsparadigme. Dette ses på videregående uddannelser, hvor portfolio kan konflikte med den summative evalueringsform, hvilket er en problematik, der betyder, at hvis portfolioen skal have sin berettigelse, kræver det, at den kan begrundes didaktisk, og man skal nøje overveje, hvilke kompetencer der kan evalueres gennem brugen af portfolio (Lund 2008, s. 57).

Portfolioanvendelse

I en dansk kontekst ses flere bud på, hvordan portfolio, kontekstuel kan anvendes indenfor en lang række områder. Dette skaber en åbenlys udfordring i tilrettelæggelsen af arbejdet med portfolio. Dysthe skriver: *“... Hvilke typer opgaver får de studerende at arbejde med? Er samarbejde mellem studerende eller individuelt arbejde i fokus? Har de studerende indflydelse på læringsaktiviteterne?”* (Dysthe 2005, s. 41)

I praksis har det vist sig, at det fungerer afmystificerende for de studerende at benytte en form for skabelon, men også at strukturen ikke må være så stram, at den fungerer som en afkrydsningsliste (Lund 2008, s. 45-46). Ellmin, Dysthe og Taube er enige om, at en grundlæggende forudsætning i opstarten af portfolio, er, at underviseren må afklare undervisningsmål og tyde-

liggøre indenfor hvilke vidensområder, der skal dokumenteres viden og vækst. Taube argumenter desuden for, at det har en afgørende betydning, at den studerende selv skal opstille personlige mål, da det kun på denne måde vil gøre målene ønskværdige og mener også, at den studerende skal have indflydelse på indholdet (Lund 2008, s. 15-20).

Ifølge Dysthe, må man skelne mellem skrivning som hjælpemiddel i tanke- og læringsprocesser og skrivning som præstationsskrivning. Hun problematiserer, at studerende på videregående uddannelser, opfordres til en evaluerende skriveform, der ikke efterlader plads til at eksperimentere med deres tanker. Derved går de glip af muligheden for at få klarlagt, hvad de ved eller ikke ved. Endvidere argumenterer Dysthe for, at det har en afgørende betydning i brugen af portfolio, at den studerende har et positivt syn på sin portfolio, da det er herigennem, der skabes en tro på, at det nytter noget at arbejde og forbedre sig (Dysthe i Lund 2008, s. 15-20).

Opsummerende kan det fremføres, at portfoliolitteraturen bærer præg af at bygge på erfaringer, og at der ses et manglende kritisk perspektiv. Portfolio afspejler en efterspørgsel i samfundet, hvor den kan anvendes i et bredere kompetenceaspekt og imødekomme kravet om livslang omstilling, bl.a. igennem en individuel viden om egne udviklingspotentialer. Der er tale om et komplekst begreb, der kan udfoldes på mange måder. Det har den konsekvens, at man ved brugen af portfolio må gøre sig klart, hvad formålet er, og hvilken proces man ønsker for de som udarbejder den.

I det følgende findes specialets problemformulering, der tager afsæt i portfolio i en lokal kontekst, knyttet til min motivation for specialet.

Problemformulering

Jeg finder det meningsfuldt at lade specialet tage afsæt i en personlig funderet undren. Min undren betyder, at der ses et kritisk afsæt for specialet. Således adskiller specialet sig fra, hvad der karakteriserer den eksisterende portfoliolitteratur, der, som det er fremført, bærer præg af ikke at være kritisk undersøgende. Jeg ønsker at se på de udfordringer, som jeg formoder også andre studerende oplever og herigennem undersøge, hvilke konkrete forbedringer de studerende ønsker i relation til portfoliomodulet. Jeg har derudover et ønske om at arbejde kreativt metodisk og som noget nyt i løbet af min studietid, indsamle empiri i et empirisk felt, som jeg selv er en del af.

Et bærende element er et ønske om, at lade den menige studerende komme til orde igennem en tilrettelagt demokratisk dialog og selv være medskabende i processen frem mod et bedre modul. Det har ledt til følgende problemformulering.

Hvad er formålet med modulet "Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis" på kandidatuddannelsen "Læring og forandringsprocesser"? Hvilke udfordringer oplever de studerende, de har med modulet, og hvilke forandringspotentialer har det, set ud fra de studerendes perspektiv?

Problemformuleringen udfoldes igennem et kritisk værksted med studerende fra på AAU, Kbh., hvorigennem jeg henter de studerendes oplevede udfordringer samt forandringspotentialer.

Undersøgelsesdesign og formål

I det følgende udfoldes bevæggrundene for teori- og metodevalg samt de tanker, jeg har gjort mig i planlægningen og udarbejdelsen af specialet, og som læseren af specialet skal have in mente under læsningen. Specialet falder i seks kapitler.

Kapitel 1

I første kapitel findes specialets "*Indledning*". Her beskrives en samfundstendens og det problematiseres, at mennesket lever en tilværelse, hvor livslang omstilling er et grundvilkår.

Den livslange omstilling kommer til udtryk på arbejdsmarkedet, hvor MUS-samtalen anvendes som et ledelsesværktøj, hvorved medarbejderen måles ud fra dets kompetencer. Et vilkår ved denne samtaletype, er, at man i praksis ikke kan blive kompetent nok. MUS-samtalen er et eksempel på en nivellering mellem arbejdsplads og medarbejdere, hvor samfundskritik er blevet til selvkritik. Disse samfundsmæssige betragtninger afspejler nogle tendenser, som jeg har erfaret i min tid med modulet på LFP. Specialets problemfelt udgøres af min personlige motivation og et afsnit om, hvad portfolio er. Herigennem delagtiggøres læseren i bevæggrundene for det empiriske fokus.

Specialet søger at bidrage med et kritisk perspektiv på anvendelsen af portfolio. I relation til den lokale kontekst som specialet undersøger, er det et mål at medvirke til en positiv forandring, der skabes nedefra, hvor det er de studerendes hverdagserfaringer, der er centrale. Det vil sige, at specialet er en kritisk undersøgelse af modulet med fokus på, hvorledes praksis kan forbedres.

I forlængelse af indledningen og problemfeltet præsenteres specialets problemformulering.

Specialet er en kvalitativ abduktiv undersøgelse og en helt grundlæggende præmis for specialet er, at jeg er optaget af, at mit metodiske valg skal fungere i praksis. Specialeudarbejdelsen er styret af, hvad der giver mening i øjeblikket. Dette valg behandles i specialet gennem en høj grad af gennemsigtighed, hvorved det er muligt at få indblik i hvilke bevæggrunde, der er for de til- og fravalg, der løbende er foretaget. Dette kommer bl.a. til udtryk i undersøgelsesdesignet. Her tydeliggøres det, hvordan specialets enkelte kapitler indgår i min besvarelse af problemformuleringen.

Kapitel 2: Metode

I andet kapitel findes specialets "*Metode*". Først præsenteres specialets videnskabelige metode. Specialet er en kritisk undersøgelse, hvor det ønskes at igangsætte en demokratisk dialog, der kan medvirke til en forandring. Målet er ikke at konkludere, hvorvidt noget er mere sandt end andet, men at andre studerende, igennem en kreativ metodisk tilgang, reflekterer over og taler om portfoliomodulet. Det er derfor meningsfuldt at vælge en videnskabsteoretisk metode, hvori

der indgår en demokratisk tankegang, og hvor et kritisk udgangspunkt betragtes som et grundlag for læring. De tre faktorer: "et problembaseret afsæt, ønsket om at skabe en forandring og at denne er igangsat nedefra", har medvirket til et videnskabsteoretisk valg i form af pragmatismen, repræsenteret ved John Dewey.

Det videnskabsteoretiske valg efterfølges af et metodeafsnit "*Kritisk værksted som undersøgelsesmetode*". Her præsenteres først aktionsforskning, med det formål at beskrive nogle grundlæggende træk, der relaterer sig til specialets erkendelsesinteresse. Aktionsforskning er rettet mod, hvordan man kan opnå en reflekteret viden om praksis, hvilket er i overensstemmelse med specialets problemformulering. Der ses et fokus på de studerendes oplevelser og konkrete ændringsforslag i relation til modulet. De studerendes perspektiver sker i en proces mellem mig som undersøger og de studerende. Derved skabes der ny viden for mig og for de studerende. Herigennem fremgår også et andet element ved aktionsforskning, idet man indenfor aktionsforskning gør op med den neutrale forsker. Dette kendetegner ligeledes min position i undersøgelsesfeltet. En anden årsag til at introducere aktionsforskning er, at jeg har et grundlæggende ønske om at arbejde eksperimenterende i min metodiske tilgang. Med inspiration fra Robert Jungk og Nobert Müllerts fremtidsværksted, der er udviklet i forlængelse af den kritiske teoris tilgang til aktionsforskning, har jeg tilrettelagt og udarbejdet et kritisk værksted. Herigennem ser jeg et potentiale for at igangsætte en forandring af modulet, hvor et kritisk perspektiv er udgangspunktet. I overensstemmelse med det videnskabsteoretiske valg, besluttede jeg på baggrund af min undren at planlægge et kritisk værksted, hvor det er målet at bidrage med et speciale, der står i kontrast til en stor del af den eksisterende portfoliolitteratur, som er overvejende positiv.

I forlængelse af de metodiske overvejelser for værkstedet findes et resume af værkstedets afholdelse, hvori der ses en fuldstændig gennemgang af de skriftlige produktioner, der er udarbejdet under værkstedet.

Slutteligt i kapitel to findes et afsnit om interview. Interview udfoldes som eliteinterview, og her beskrives de overvejelser og valg, der har betydning for to interviews, som jeg har afholdt med to ansatte fra AAU. Formålet med selve interviewene er at opnå en viden om portfoliomodulet, der går ud over den viden, jeg selv har kunnet opnå om modulet.

Kapitel 3: Jürgen Habermas kommunikationsteori

I tredje kapitel, udfoldes dele af "*Jürgen Habermas' kommunikationsteori*". Hans teori beskriver en kompleksitet, der kendetegner det moderne samfund. Først beskrives system og livsverden, da jeg herigennem finder det muligt at beskrive et indlejret paradoks som ses i brugen af portfolio og MUS-og SUS-samtale. Habermas teori om system og livsverden anvendes til at pege på nogle af de konflikter, som de studerende giver udtryk for igennem det kritiske værksted, og hans teori anvendes ligeledes i analysen til at belyse de studerendes idealiserede kommunikation.

Kapitel 4: Portfoliomodulet på LFP

I kapitel fire findes *“Portfoliomodulet på LFP”* og den ramme modulet fungerer under, i form af en beskrivelse af Aalborgmodellen. Herigennem får man først indblik i den måde, hvorpå der tænkes læring på AAU, og i forlængelse heraf på LFP. Dernæst findes en udfoldelse af portfoliomodulet. Formålet med at beskrive modulet er at klarlægge min research omkring modulet, og de problemer jeg stødte på. Derover præsenteres modulets baggrund, indhold og ændringer, samt lokale forskelle, idet modulet praktiseres forskelligt i Aalborg og i København. I kapitlet indgår to interviews for at nuancere og konkretisere min viden om modulet og til at bekræfte centrale aspekter, som er relevante for specialet. Dette kapitel bidrager til at svare på første del af problemformuleringen: *Hvad er formålet med modulet “Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis” på kandidatuddannelsen “Læring og forandringsprocesser”*

Kapitel 5: Analyse

I kapitel fem findes *“Analyse”*, hvori der svares på den resterende del af problemformuleringen: *Hvilke udfordringer oplever de studerende, de har med modulet og hvilke forandringspotentialer har det, set ud fra de studerendes perspektiv?*

Analysen fortages, igennem inddragelse af Habermas teori og afsnittene omhandlende portfolio og SUS. I analysen udfoldes den kommunikation, som foregår i løbet af det kritiske værksted, og den skriftlige produktion af kritik og drømmescenarier, som findes i kapitel 2, udfoldes og suppleres. Analysen falder i tre dele. Den er struktureret ud fra de elementer, der indgår i portfoliomodulet: portfolio, SUS-skema/SUS-samtale samt struktur og undervisning. Analysen har til formål at synliggøre de studerendes kommunikation og derigennem vise, hvilke udfordringer og løsninger de studerende taler om.

Kapitel 6: Konklusion

I det afsluttende kapitel findes specialets *“Konklusion”*. Denne virker opsamlende på specialet og besvarelsen af problemformuleringen. Problemformuleringen fremstår i tre dele: formålet med modulet, udfordringer og problemer set gennem de studerendes øjne og løsningsforslag eller drømmescenarier. Konklusionen er på samme måde tredelt, dermed kan læseren følge specialets struktur og resultater i konklusionen. Igennem en inddragelse af dele af Jürgen Habermas’ teori er der foretaget en analyse af det gennemførte kritiske værksted og herigennem konkluderes det, at deltagerne i værkstedet oplever en række udfordringer, der går på tværs af portfoliomodulets elementer.

Metode

Metoden falder i flere dele. Først præsenteres specialets videnskabelige metode: Pragmatismen ved John Dewey. Det videnskabsteoretiske valg efterfølges af et metodeafsnit: Kritiske værktøjer som undersøgelsesmetode. Her præsenteres først aktionsforskning, hvorigennem det er formålet at beskrive nogle grundlæggende træk ved aktionsforskning, der relaterer sig til specialets erkendelsesinteresse. I forlængelse af aktionsforskning, følger en præsentation af det kritiske værktøjer, inspireret af Jungk og Müllerts fremtidsværktøjer. Et resume af forberedelsen til og afholdelsen af værktøjet kommer umiddelbart efter præsentationen af det kritiske værktøjer. Slutte- ligt har kapitlet et afsnit om interview, som er den sekundære empiri. Bevæggrundene for disse valg, vises fortløbende gennem de næste afsnit.

Videnskabelig metode

Specialet er en kritisk undersøgelse, der ønsker at medvirke til en forandring nedefra. Målet er ikke at konkludere, hvorvidt noget er mere sandt end andet, men at studerende, igennem en kreativ metodisk tilgang, reflekterer over og taler om portfoliomodulet. Det er derfor meningsfuldt at vælge en videnskabsteoretisk metode, hvori der indgår en demokratisk tankegang, og hvor det kritiske afsæt betragtes som en grundlæggende forudsætning for læring. Det har været et grundlæggende ønske at inddrage studerende, som jeg selv, og herigennem se på, hvilke problematik- ker de oplever, og hvilke forbedringer de ønsker i relation til modulet. Et problembaseret afsæt, og ønsket om at skabe en forandring, der er igangsat nedefra, har medvirket til et videnskabsteo- retisk valg i form af pragmatismen, repræsenteret ved den amerikanske filosof, John Dewey (1859-1962).

Kapitlet bygger dels på nogle af Deweys egne værker: *Demokrati og uddannelse* (1916/2005), *Hvordan vi tænker* (1933/2009), *Erfaring og opdragelse* (1938/2008), *Human Nature And Con- duct* (1922), *Knowing and the Known* (1945/1975) samt på Svend Brinkman og Lene Tang- gaards artikel: *Toward an Epistemology of the Hand* (2010).

Pragmatismen ved John Dewey

Jeg er af den overbevisning, at Deweys pragmatisk verdensbillede kan bidrage til vigtig læring om samfundet og de mennesker, som er en del af det. Det karakteriserer specialets overordnede erkendelsesinteresse. En grundtanke indenfor pragmatismen er, at alt, hvad man siger og gør, relaterer sig til, hvordan man kan udvikle fremtiden. I specialet undersøges en konkret praksis og de faktorer, der knytter sig til en problemstilling, der både kommer til udtryk i en lokal- og sam- fundsmæssig kontekst. Det empiriske udgangspunkt er en optagethed af menneskets hverdags- bevidsthed, og specialets erkendelsesinteresse er orienteret mod at forstå nogle af de konsekven- ser, der knytter sig til de tænke- og handlemåder, de studerende på LFP giver udtryk for, i relati- on til portfoliomodulet.

Deweys billede af verden og mennesket

Det er centralt, at en undersøgelse er affødt af: *“perpleksitet, forvirring og tvivl”* (Dewey, 2005, s. 167). For at man kan tale om læring, er man, ifølge Dewey, nødt til at tage afsæt i en problem-situation. Derved ses et problem ikke blot som en barriere, men også som en mulighed og en forudsætning for læring (Dewey, 2009, s. 94-95). Som beskrevet under *“Motivation”*, ses der i specialet en undren i relation til portfoliomodulet. Specialet problemformulering udspringer derfor af en problemfyldt situation, som Dewey betegner som præ-refleksiv (Dewey, 2009, s. 95). Målet med specialet, er at bidrage med viden til, hvordan praksis kan forbedres og Dewey skriver, at hvis en opstillet hypotese medfører en forandring i verden, så er den indenfor pragmatismen gyldig (Dewey 1922, s. 69).

Ifølge Dewey udspringer idéer fra liv i fællesskaber. I det tidlige græske samfund var der en skarp opdeling mellem sociale klasser, som eksisterede ud fra sociale, økonomiske og politiske forhold. Dewey skriver, at denne opdeling har givet magt til dét, pragmatikerne beskriver som *‘Spectator Theory of Knowledge’*, der er en teori om at ægte viden kan findes gennem passiv observation af virkeligheden, og at den observerede virkelighed ikke påvirkes (Brinkmann & Tanggaard, 2009, s. 243). Ifølge Brinkmann og Tanggaard, mener Dewey, at denne epistemologi har medført problematiske sociale konsekvenser. Mennesker ved forskellige ting og kan på forskellig vis bidrage til viden. Specialet kobler i overensstemmelse med pragmatismen sandhed til moral, og dette henviser til, at al videnskab principielt set, kan anskues som disciplineret moralsk viden, så længe denne viden gennem manipulation egner sig til at forbedre menneskelige forhold. Herigennem løses debatten vedrørende realisme over for idealisme, da diskussionen om, hvorvidt noget er virkeligt eller bliver repræsenteret, går hen og bliver irrelevant (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 247).

I en undersøgelsesproces bliver erfaringsdannelse ikke foræret til den enkelte, men opstår gennem aktiv deltagelse. Denne proces betegner Dewey som et *‘instrumentalt element’* i en undersøgelsesproces, der i sidste ende resulterer i et bedre greb af det undersøgte fænomen. Det involverer, at man frem for at bevæge sig væk fra ting, bevæger sig tættere på dem (Brinkmann og Tanggaard, 2009 s. 245-246). Dette afspejles i specialet, hvor jeg henover tid har undersøgt min undren. Man kan man med Dewey argumentere for, at mine oplevelser i praksis udgør et instrumentalt element i undersøgelsesprocessen, hvor jeg som undersøger har bevæget mig tættere på det, der affødte min undren, og herigennem har min tænkning løbende ændret karakter. Den samme proces kan siges at være kendetegnende for deltagerne i værkstedet.

I 1949, introducerede Dewey og Arthur Bentley, begrebet transaktion (Dewey og Bentley, 1975, s.136). Igennem begrebet fremlægger de, at mennesket aldrig er adskilt fra verden, samt den måde som mennesket interagerer med verden på. Erfaring opnås i det samspil, som man er en del af, hvilket betyder, at der ikke efterlades plads til idéer, som noget uafhængigt af mennesket. I relation til specialet, betyder det, at de personer, som inddrages i undersøgelsen, ikke er isolerede

enheder. Udover at de har en indflydelse på hinanden, så har de ligeledes en indflydelse på den kontekst, som de er en del af. De tanker og idéer, der kommer til udtryk, betragtes som et resultat af erfaringer og oplevelser.

Dewey taler om erfaringens kontinuum, hvor enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer, som er gået forud, og forandrer kvaliteten af dem, som følger efter (Dewey 2008, s. 39-41). Her ligger der en pointe i, at det ikke er alle erfaringer, der er lige værdifulde.

“Det grundlæggende kendetegn ved vanen er, at enhver erfaring, man har gjort, og enhver oplevelse man har haft, forandrer en, og at denne forandring, hvad enten vi ønsker det eller ej påvirker kvaliteten af de efterfølgende erfaringer. For det er en noget ændret person, som får dem.” (Dewey, 2008, s. 47)

Udover kontinuumsdimensionen i erfaringsbegrebet, så er også samspilsdimensionen relevant, idet denne dimension henviser til, at det altid er i en given kontekst, erfaringerne dannes (Dewey, 2005, s.13-14). *“Det burde ikke være nødvendigt at sige, at erfaringen ikke foregår i et tomrum”* (Dewey, 2008 s. 51). Samspilsdimension henviser til den kontekst, som en erfaring altid gøres i (Dewey, 2005, s.13-14). Denne dimension kommer til udtryk i specialets indledende del, hvor blandt andre Thyssen inddrages til at beskrive den samfundskontekst, som det empiriske fokus er en del af. I pragmatismens perspektiv giver det ikke mening at være kritisk omkring portfolio-modulet, uden også at se på konteksten og de erfaringer, som de studerende har. Ifølge Dewey er alt foranderligt, og vi fungerer i en verden, hvor intet er endeligt. Det betyder, at de svar, som jeg kommer frem til i specialet, er foreløbige (Dewey, 2005, s. 10-11). Specialet søger derfor at opnå en midlertidig forståelse af det opstillede problem, hvilket betyder at specialet på ene side har et fremtidsorienteret perspektiv, og på den anden side, betragtes specialets empiriske fund, som en konsekvens af fortiden.

Undersøgerens position

Indtil nu er det blevet fremlagt, hvilken indvirkning udvalgte begreber fra pragmatismen har på og kommer til udtryk i specialet. Det videnskabssteoretiske kapitel afsluttes med en introduktion til Deweys begreb: *“den refleksive tænkning”*. Begrebet er beskrivende for min udarbejdelse af specialet og afspejler de forhold, som empirien er indsamlet under og derved også min position som undersøger. Har man en undren, kan man ifølge Dewey forholde sig til det på flere måder.

“At reflektere over nyhederne, når de når frem til os, er et forsøg på at begribe, hvad de indikerer som fremtidige sandsynligheder eller mulige resultater”. (Dewey, 2005 s. 164)

Dewey skriver i forlængelse af ovenstående citat, at refleksion indebærer en personlig interesse, og at der ikke er tale om refleksion, hvis man ikke har en interesse i udfaldet. Til trods for at jeg ikke har et personligt anliggende i, hvordan modulet struktureres fremadrettet, så karakteriserer Dewey interessen som værende en del af det at være menneske: *“... menneskenaturens åbenlyse*

partiskhed er bevis på tendensen til intenst at identificere os med et muligt begivenhedsforløb”. (Dewey, 2005 s.164)

Jeg er gået fra at være en del af modulet, til nu at befinde mig i en undersøgende position. Dewey pointerer netop, at muligheden for refleksion er afhængig af en personlig deltagelse, og at en refleksions værdi også er afhængig af, at man kan holde sig selv udenfor (Dewey, 2005 s. 165).

Tænkning finder sted i uafsluttede situationer og ifølge Dewey, opstår refleksiv tænkning i det transaktionelle samspil mellem mennesker og handlinger. Den proces, der forløber fra en oplevelse af et problem frem mod en løsning, beskriver Dewey som en undersøgelse og refleksiv tænkning, er en del af en undersøgelsesproces (Dewey, 2005, s. 162). Den refleksive tænkning er en form for tænkning, der indebærer sammenhæng, kontinuitet eller en ordnet tankerække (Dewey, 2009, s. 47). Det, der adskiller den refleksive tænkning fra andre mentale operationer som betegnes tænkning, er, at den refleksive tænkning er præget af en grundlæggende søgen og tvivl samt en handlingsrettet søgen og undersøgelse, der kan lede til at stoppe denne søgen (Dewey, 2009, s. 20). Tænkningen sker via fem, ikke fortløbende faser: en forslagsfase, en intellektualiseringsfase, en hypotese fase en ræsonnementfase og en fase med testning af hypotese (Dewey, 2009, s. 95-100).

Specialets søgen mod en forklaring er karakteriseret af, at der først og fremmest måtte en afsøgning af portfolio til, blandt andet med det formål at få indblik i, hvad der er skrevet om emnet. Og med det formål at sætte det oplevede problem ind i en større samfundsmæssig kontekst. Denne indledende proces, henviser til Deweys pointe om, at opstillingen af en hypotese ikke forudsætter, at problemet er endeligt defineret (Dewey, 2009, s. 95-100). Dewey skriver om de fem faser at:

“Hvert skridt der er kendetegnet af virkelig tænkning [refleksiv tænkning] gør derimod noget for at fuldende dannelsen af en idé og fremme dens transformation til en vejledende idé eller styrende hypotese”. (Dewey, 2009, s. 101)

En anden relevant betragtning omkring refleksiv tænkning er den indsigt, man kan opnå i forholdet mellem handling og resultat. Begrebet henviser derfor både til en måde, hvorpå man kan opnå ny viden og til en metodisk bevidsthed, da der er tale om en bestemt måde at gribe problemløsning an på (Dewey, 2009, s. 20-21). Dette rammesætter på fin vis specialet, hvor jeg havde et ønske om at arbejde med et kritisk værksted, og herigennem se på både problematikker og løsninger i relation til modulet. Delelementerne i den refleksive tænkning, henviser dels til måden hvorpå man ifølge Dewey kan opnå viden og til de elementer, der karakteriserer min undersøgende position i specialet, hvor formålet ikke er at løse et problem endeligt, men at bidrage med en viden. Der er tale om en eksperimenterende proces, som ifølge Dewey er en grundlæggende forudsætning for at kunne analysere et problem (Dewey 2009, s. 165-166).

Kritisk værksted som undersøgelsesmetode

I det følgende ses først en beskrivelse af aktionsforskning. Derefter præsenteres det kritiske værksted, som er den empiriske hovedkilde. Det er baseret på Jungk og Müllerts fremtidsværksted, der er udviklet i forlængelse af den kritiske teoris tilgang til aktionsforskning. I forlængelse heraf, ses også et resume af værkstedets afholdelse og alle skriftlige produktioner fra værkstedet illustreres. Afsnittenes formål udfoldes i de enkelte afsnit.

Aktionsforskning

Aktionsforskning beskrives, idet den er rammesættende for det kritiske værksted, der er inspireret af Jungk og Müllerts fremtidsværksted.

Aktionsforskning er beskrivende for mit primære metodevalg, der udgøres af et eksperimenterende kritisk værksted. En grundlæggende betragtning indenfor aktionsforskning er, at der et samspil mellem “eksperten” og “det almindelige menneske”. Aktionsforskning gør op med den neutrale forsker, hvilket kendetegner min position i undersøgelsesfeltet. Erkendelse er rettet mod, hvordan man kan opnå en reflekteret viden om praksis (Clausen & Hansen, 2012, s. 137), hvilket ligeledes er i overensstemmelse med specialets problemformulering. Samtidig er aktionsforskning kendetegnet ved, at man er interesseret i de oplevelser, perspektiver og erfaringer, som i specialets tilfælde udgøres af de studerendes. Aktionsforskning er anvendelig, når man, som jeg, har et ønske om at anvende en metodisk tilgang, hvor forandring skabes nedefra. En anden årsag til at introducere aktionsforskning skal findes i, at jeg har et grundlæggende ønske om at arbejde eksperimenterende i min metodiske tilgang. Dette kommer til udtryk gennem det kritiske værksted, der beskrives nedenfor.

I de følgende afsnit præsenteres nogle fællestræk indenfor den eksisterende aktionsforskning, efterfulgt af forskerens- og deltagerens rolle. Afsnittene bygger på Karin Rönnermans: *Aktionsforskning i praksis* (2013). Kurt Aagaard Nielsens *Aktionsforskningens videnskabsteori* (2004). *Aktionsforskningens historie - på vej til et reflektivt akademisk selskab* (2012). Laura Tolnov Clausen og Hans Peter Hansen: *Deltagerbaseret forskning* (2012) og Jette Larsen og Barbare Days artikel: *Aktionsforskning som udviklingsstrategi?* (2014)

Eksisterende aktionsforskning

Kurt Lewin anses som aktionsforskningens ophavsmand. Han kritiserede positivismens eksperimenter for at have et statisk og objektiverende blik på samfundets sociale liv. Lewin skrev programmet for aktionsforskning, som en kritik af et objektivistisk eksperiment og dets problemer med at opretholde egne videnskabelighedskrav, og som en normativ ide om, at videnskab kunne bidrage til en demokratisering af samfundet. Baggrunden herfor er blandt andet Lewins iagttagelser af de autoritære tendenser, som slog igennem i Europa og USA i tiden op til- og under 2. Verdenskrig (Nielsen, 2004 s. 517, 522). Der ses mange udlægninger af aktionsforskning, der

adskiller sig fra Lewins, og der har været flere strømninger i henholdsvis en skandinavisk og amerikansk kontekst (Nielsen 2004).

I det følgende beskrives nogle fællestræk ved aktionsforskning, som er relevante i relation til specialet. Larsen & Day (2014) beskriver igennem bogen *“The Sage Handbook of Action Research”* (2009) et nutidigt forsøg på indkredsning af, hvad der karakteriserer aktionsforskning. De gengiver fem træk:

“1. baserer sig på et sæt arbejdsmetoder, der modsvarer folks behov for at arbejde kreativt ift. praktiske og ofte presserende problemstillinger 2. inviterer til samarbejdsrelationer mellem forskere og praktikere, hvor der kan skabes nye kommunikative rum for dialog og udvikling 3. trækker på forskellige former for viden, både når der skal dokumenteres og formidles 4. er værdiorienterede, søger at arbejde med problemstillinger, som er betydningsfulde for menneskelig trivsel, samfund og den bredere økologiske kontekst, vi er en del af 5. Er en levende fremspirende proces, der ikke kan fastlægges på forhånd, men ændres og udvikles efterhånden som deltagerne uddyber deres forståelse af problemstillingerne og deres evne til medforskning både individuelt og kollektivt”.

Disse fem træk er beskrivende for specialet. Igennem en kreativ metodisk undersøgelse er nogle studerende blevet inviteret til at indgå i et tilrettelagt kommunikationsværksted. Der trækkes på mange former for viden, som et led i at søge svar på den undren, der var afsat for specialet. Derudover har jeg et eksplicit fokus på at fremme de studerendes trivsel i relation til modulet. Helt konkret sker det gennem deres kommunikation, hvor det er tanken, at de kan spare med hinanden.

En grundlæggende betingelse ved aktionsforskningsteorien er en inddragelse af praktikere aktivt i vidensproduktionen. I skandinavisk kontekst ses to metodologier. Den ene udspringer af en samfundskritisk teori, og den anden en mere konsensusorienteret teori, som hedder dialogtraditionen, og som er den metodologi, der er kendetegnende for specialet. Den samfundskritiske tilgang har fokus på mere radikale samfundsstrukturelle forandringer, der ligger udover, hvad der er formålet med den viden, som specialet kan bidrage med (Clausen & Hansen 2012, s. 148). Dialogtraditionen interesserer sig bl.a. for at bidrage til social forandring igennem kritisk refleksion, i forhold til en eksisterende praksis, hvilket er kendetegnende for det kritiske værksted (Nielsen 2012, s.533-534). Aktionsforskning er rettet mod et forandringsorienteret undersøgelses-spørgsmål, og gennem specialet er det hensigten, at det kritiske værksted kan lede til en lokal ændring, hvor portfoliomodulet kan influeres af de studerendes kritiske betragtninger. Målet er med specialet er at bidrage med ny viden og ikke et endeligt svar, hvilket også karakteriserer aktionsforskning (Clausen & Hansen 2012, s. 149).

Aktionsforskerens og deltagernes rolle

I det følgende udfoldes de betragtninger omkring aktionsforskning, som gør sig gældende for min rolle og for de deltagende studerende i det kritiske værksted.

Et kendetegn indenfor aktionsforskning er, at deltagerne er i en aktiv dialog med forskeren. Dette er ligeledes intentionen med det kritiske værksted, hvor jeg som værkstedsleder har interageret med deltagerne, interveneret og påvirket dialogen gennem tematisering og spørgsmål, der har ledt deltagerne i bestemte retninger. Dette som et led i at nå frem til konkrete tyngdepunkter fortløbende i processen.

Aktionsforskerens rolle rummer et demokratisk ansvar. De mål man opstiller, skal være demokratiske, og herigennem gives der mulighed for, at den enkelte kan udfolde sig som et myndigt, ansvarligt og bevidst handlende individ. Indenfor aktionsforskningen, har forskeren derved en demokratisk forpligtelse til at sikre, at der skabes betingelser for forandringer, der involverer forskellige aktører gennem samarbejde og en åben eksperimenterende dialog (Nielsen, 2004 s.531). Forskerens position i aktionsforskning er blevet kritiseret, men indenfor aktionsforskning er der ikke et sigte mod forskerneutralitet og ved omvendt participation ophæves forestillingen om den neutrale forsker (Clausen & Hansen 2012, s. 148). Validiteten indenfor aktionsforskning er karakteriseret af, at man i sin undersøgende position, rent faktisk gennemfører de ting, som man siger, at man vil. Det vil sige, at man udover at udføre de metodiske valg, også sørger for at der er det indhold, som man har opstillet i sin undersøgelse (Clausen & Hansen 2012, s. 114-115).

Dette kommer til udtryk i det følgende afsnit, der omhandler det kritiske værksted.

Et kritisk værksted

Der er en afgørende forskel på, om man bibringes forestillinger om bedre forhold ved at læse en bog, høre et foredrag, se en film – eller om det sker ved at man sammen med andre i en levende diskussionsgruppe, arbejder på at skabe sit eget koncept (Jungk & Müllert 1989, s.94).

Specialet er optaget af, hvordan studerende oplever, reflekterer over og udfordres i deres arbejde med portfoliomodulet. Inden for aktionsforskning kan alle i et empirisk felt gøres til potentielle medforskere. Dette var en af grundtankerne i mit valg om at afholde et kritisk værksted. Igennem værkstedet fandt jeg det muligt at afprøve en kreativ kritisk metode.

Formålet med de følgende afsnit er at give en fuldstændig indsigt i forberedelsen, udarbejdelsen og gennemførelsen af det kritiske værksted, der udgør specialets primære metode.

I det følgende introduceres fremtidsværkstedet med afsæt i Robert Birger Nielsens danske oversættelse af Jungk og Müllerts bog: *Håndbog i fremtidsværksteder* (1989). I det følgende beskrives, hvordan det kritiske værksted er rammesat med inspiration herfra. Det beskrives, hvordan feltet er undersøgt, og der ses en karakteristik af deltagerne, hvor jeg har anvendt Catrine Hasses bog *Kulturanalyse i organisationer* (2011).

Slutteligt redegøres for værkstedets afholdelse, som er en hybrid af tankerne omkring afholdelsen og selve afholdelsen, suppleret med det skriftlige resultat, udarbejdet af værkstedets deltagere.

Et af målene ved et fremtidsværksted er at igangsætte en motivation hos den enkelte (Jungk & Müllert 1989, s.94). Det har den betydning, at der til trods for, at der kan være objektive forhold, der umuliggør de udkast, som deltagerne kommer med, sker en forandring. I relation til speciallets videnskabsteoretiske valg, er der ikke kun tale om en forandring i forhold til faktiske ændringer af modulet. Igennem dialogen sker en påvirkning af alle involverede parter, hvilket i sig selv kan betragtes som en forandring. En anden målsætning er, at et værksted afsluttes med et konkret projekt eller en aktion. I dette værksted består den fremadrettede aktion i, at jeg, som specialestuderende og værkstedsleder, har et ønske om at synliggøre, dokumentere og analysere deltagernes kritiske blik på portfoliomodulet for herigennem at igangsætte en forandring.

Et fremtidsværksted består af en forberedelsesfase, tre faser der udfoldes i forlængelse af hinanden under værkstedet og en opfølgingsfase, der sker efterfølgende. Et fremtidsværksted kan afholdes som et endagsværksted, hvor der er afsat cirka to timer til hver fase, men de enkelte faser kan også strække sig over en enkelt time, eller en hel weekend (Jungk & Müllert 1989, s.59-61). Man kan dermed argumentere for, at man i planlægningen af et fremtidsværksted kan udvide eller koncentrere værkstedet og dets faser efter behov.

Jeg har været optaget af, hvad der kunne lade sig gøre på et praktisk niveau, og jeg har derfor foretaget modificeringer af de anbefalinger og eksempler som udfoldes af Jungk og Müllert. Samtidig har jeg navngivet det: Kritisk værksted, for at vise, at værkstedet adskiller sig fra Jungk og Müllerts fremtidsværksted. I det kritiske værksted var der en forberedelsesfase og et værksted med tre faser, en kritikfase, en utopifase og en virkelighedsgørelsesfase (Jungk og Müllert 1998 s. 56).

I det følgende præsenteres de teoretiske overvejelser og betragtninger, som har været gældende for planlægningen af værkstedet.

Rammesætning og forberedelse af værkstedet

Rammen for det kritiske værksted opstillede jeg på grundlag af flere overvejelser. Rent praktisk har jeg tidligere været med til at afholde workshops, og jeg ved hvilket arbejde, der ligger i at være værkstedsleder og guide deltagerne igennem faserne. Jungk & Müllert, skriver om mødeledelse, at det kræver en værkstedsleder, der er fortrolig med værkstedet, og som formår at virke opmuntrende og ansporende i løbet af afholdelsen (Jungk & Müllert 1989, s.57). Det betyder, at man skal sikre en god stemning og samtidig holde deltagerne op på de regler, der er for de enkelte faser. Ifølge Jungk og Müllert bør antallet ikke overstige 20 deltagere pr. værksted. Jeg valgte at sætte deltagerantallet til seks personer og varigheden til fem kvarter. Ved at begrænse antallet til seks, fandt jeg det realistisk at kunne instruere og lytte til alle. Samtidig havde jeg et ønske

om, at alle skulle kunne komme til orde, og jeg ønskede desuden at holde et vist drive i afholdelsen. Det, sammen med en frygt for, at potentielle deltagere ville afslå at være med grundet manglende tid, gjorde, at jeg rammesatte de fem kvarter til værkstedet.

Forud for afholdelsen af et fremtidsværksted er der en forberedelsesfase. I det følgende tages der udgangspunkt i et eksempel fra Jungk og Müllert, som efterfølges af min egen forberedelsesfase.

De fortæller om forberedelsen i forbindelse med et værksted med titlen: "*Computer og samfund*" (Jungk og Müllert (1989, s. 56). De startede med at annoncere temaet, og da der var det ønskede antal tilmeldte, fik deltagerne yderligere informationer om indholdet så de kunne forberede sig. Herefter blev der afholdt et informationsmøde og en social aktivitet. Mødet var af praktisk karakter og den sociale aktivitet havde til formål at skabe en relation mellem deltagerne (Jungk & Müllert 1989, s. 34-38).

Jeg udarbejdede et opslag, der beskrev temaet, formålet og tidsrammen og slog det op på Facebook i relevante grupper (Bilag 2). Jeg afholdt mig fra at kalde værkstedet for et fremtidsværksted, da jeg fandt det vigtigt at finde deltagere, der havde interesse for temaet og i mindre grad for værkstedets form. Jeg afholdt ikke et informationsmøde, men jeg udsendte en informationsmail (Bilag 3), hvori der var en mere detaljeret beskrivelse af portfoliomodulet. Dette for at give deltagerne mulighed for en mental forberedelse omkring temaet og derved kunne forholde sig kritisk-refleksivt til temaet. Jeg havde ikke muligheden og midlerne til at stable en social aktivitet på benene, men jeg havde afsat lidt tid ud over værkstedsrammen med det formål, at der var plads til uformel snak og kagespisning, inden vi gik i gang. Disse overvejelser bliver af Jungk og Müllert, beskrevet som optakt, og har til formål at skabe en afspændt atmosfære forud for værkstedets afholdelse (Jungk & Müllert 1989, s.57). Forud for afholdelsen, skal man udvælge et egnet lokale. Det betyder, at der skal være plads til deltagerne, og at der skal være mulighed for at gøre brug af de ting, man skal bruge under afholdelsen. Lokalerne skal være venlige og inspirerende, og der skal være mulighed for at spise og drikke (Jungk & Müllert 1989, s.61,63).

Jeg valgte at booke to lyse glaslokaler i forlængelse af hinanden, hvor deltagerne både kunne sidde sammen og opdeles. Jungk og Müllert (1989, s.59, 64) beskriver, at det mest optimale er, at deltagerne sidder i en halvkreds, hvilket jeg imødekom (Se billede - bilag 4).

Jeg havde allieret mig med en assistent, så jeg havde en hjælper. Jeg havde derudover lånt to telefoner, da jeg har erfaret, at det er bedst at helgardere sig, når det skal optages lyd, tages billeder og tid på samme tid. Jeg havde som værkstedsleder flere roller, idet jeg skulle fungere som oplægsholder, instruktør og tidtager, og samtidig dokumentere processen.

Min forberedelse omfattede desuden at forberede et slideshow, der skulle fungere som præsentation, disposition og guideline for deltagerne. I slideshowet fremgår reglerne for faserne, som er i overensstemmelse med fremtidsværkstedets (Bilag 5). For at skabe overblik, både på dagen og i den efterfølgende analyse, valgte jeg at dele kritikfasen og utopifasen op i slidesne. Jf. Jungk og

Müllert er det vigtigt, at deltagerne kan orientere sig i reglerne, hvorfor det gav mening at slidesne afspejle den igangværende aktivitet. I præsentationen fremgår det, at de er udarbejdet som guidelines med regler og anvisninger for de enkelte faser. I relation til analysen har opdelingen også til formål at systematisere og synliggøre, hvor i værkstedet eksemplerne stammer fra. Opdelingen er som følger:

Fase 1, Kritikfasen: del 1 og 2

Fase 2, Utopifasen: del 1 og 2

Fase 3, Virkelighedsgørelsesfasen

Derudover var der afslutningsvis en kort opsamling og afrunding.

Afsøgning af feltet

I de følgende afsnit præsenteres det, hvordan og på hvilket grundlag deltagerne til det kritiske værksted er udvalgt. Det var vigtigt for mig, at der til værkstedet var studerende repræsenteret, som står henholdsvis midt i portfolioprocessen, og studerende som allerede har afsluttet den. Dette som et led i at opnå en distance til deltagerne og for at opnå et mere nuanceret indblik, end deltagere fra samme årgang ville kunne bidrage med. Dette ud fra en betragtning om, at det må opleves forskelligt. En anden fordel i et invitere to årgange var også, at jeg herigennem kunne invitere til en erfaringsudveksling, hvor særligt den årgang, der står midt i processen, kunne trække på den erfaring, positiv såvel som negativ, som de, der har afsluttet modulet, besidder. Når det kommer til deltagerne fra min egen årgang, så jeg det som en nødvendighed at finde deltagere, som jeg ikke har debatteret portfoliomodulet med, og som ikke var delagtiggjort i mit specialefokus. Dette valg havde til hensyn at sikre et minimum af selvfølgeligheder under værkstedet.

Jeg gik først i gang med at få deltagere fra 17-19-årgangen. Jeg fandt deltagerne til værkstedet ved at skaffe mig adgang til den til Facebookgruppe, årgangen benytter.

Jeg udarbejdede et opslag, hvor jeg fortalte om min interesse og præsenterede projektet. Jeg vedhæftede et link til Doodle, hvor deltagerne havde mulighed for at vælge imellem tre dage og seks tidsintervaller. Da der var afgivet to matchende tidspunkter, fastlagde jeg en dag og et tidspunkt for værkstedet. Herefter redigerede jeg opslaget, således at der var en fastlagt dag, og så afventede jeg at få to 1-2 deltagere mere. Da jeg havde lavet en aftale med fire deltagere, spurgte jeg rundt på min egen årgang for at finde to deltagere yderligere. Det foregik ved, at jeg præsenterede min idé for en håndfuld medstuderende.

Karakteristik af deltagerne

I det følgende ses en karakteristik af deltagernes og min position og herigennem ses en præsentation af deres og min relation til AAU. Disse beskrivelser leder til, hvilken betydning det har for adgangen til de studerendes oplevelser.

Deltagerne var repræsenteret ved at være professionsbachelor og universitetsbachelor og de kom alle fra hver deres studiested. Det betyder, at deres erfaringer og historier er meget forskellige. Ingen af deltagerne har tilknytning til AAU, udover at være studerende, og de har derfor kunnet forholde sig til det hverdags- og studieliv, der knytter sig til at indgå i portfoliomodulet (Hasse, 2011, s. 125). Dette var blandt andet vigtigt, fordi jeg ikke ønskede en synlig magt blandt deltagerne. Den vigtigste faktor er min egen position som menig studerende, da jeg selv har fungeret som gatekeeper. Allerede forud for afholdelsen blev der etableret et tillidsbånd, hvor deltagerne ikke bliver positioneret med en strukturel identitet, der placerer mig tæt på AAU's ledelse og dens interesser. Derimod lagde jeg i mit førnævnte opslag vægt på, at jeg selv havde brugt meget tid på portfoliomodulet både fagligt og mentalt, og jeg lod derfor de potentielle deltagere vide, at min position var karakteriseret af at være studerende (Hasse, 2011, s. 117). Når deltagerne er bekendte med, at temaet er funderet i en personlig interesse og ikke er igangsat af ledelsen, kan det bevirke, at der hurtigere skabes adgang til de studerendes hverdagsoplevelser.

Værkstedets afholdelse

Det følgende afsnit beskæftiger sig med en præsentation af værkstedets afholdelse. I afsnittet inddrages bilag i form af billeddokumentation (Bilag 4), ligesom at de post-its og arbejds-papirer, der blev udarbejdet i processen, illustreres. Jeg har tidligere fungeret som assistent ved afholdelse af et fremtidsværksted, og jeg trak derfor på den erfaring, jeg havde i relation til at få værkstedet til at fungere bedst muligt.

Det kritiske værksted

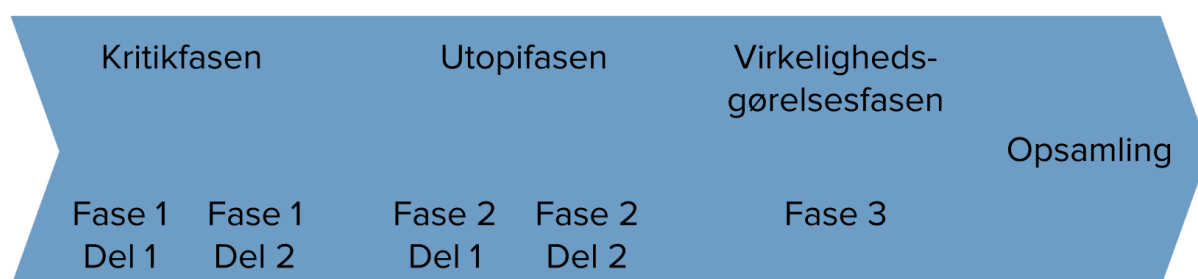
Værkstedet blev afholdt på AAU i København. Da det er en uddannelsesinstitution med mange brugere, kunne jeg ikke føle mig sikker på, at lokalerne med indhold var klar til afholdelsen af værkstedet. Jeg ankom derfor i god tid før afholdelsen og gennemgik lokalerne. Jeg tjekkede, at der var whiteboards, tuscher, stole, og at elektronikken virkede. Jeg satte en seddel på døren til det ene lokale for at sikre mig, at vi ikke blev forstyrret af andre studerende. Jeg lavede navneskilte klar, skar kage ud, tjekkede at kuglepennene virkede og luftede ud i rummene. Jeg satte to store borde sammen til ét stort i begge rum, således at deltagerne kunne sidde i en halvbue.

Efter deltageres ankomst var der en seriøs, og god stemning, men det var tydeligt, at der ikke var tale om en sammentømret gruppe. Den småsnak der var, handlede om studiet og andre ikke-personlige ting.

Da alle var kommet, fortalte jeg kort om portfoliomodulet for at sikre mig, at de var inde i temaet, og jeg introducerede også værkstedet og dets indhold.

Resume af det kritiske værksted

I det følgende præsenteres værkstedets slides, forløb og udkom. Figurene er lavet ved direkte overførsel fra de post-its, deltagerne skrev i de forskellige faser. Igennem slides, billedmateriale og lydoptagelse gives der et billede af, hvad der konkret er foregået på værkstedet.



FIGUR 1 VÆRKSTEDETS TRE FASER

EGEN TILVIRKNING

I ovenstående illustration (figur 1) ses den rækkefølge værkstedet forløber i. Det ses, at der er en opdeling af henholdsvis Kritikfasen og Utopifasen, mens der kun er et slide til virkelighedsgørelsesfasen og opsamlingen.

Kritikfasen del 1

Fase 1, del 1, Kritikfasen (10 min.)

Hvad er du utilfreds med i forbindelse med portfoliomodulet ?

Regler:

- I skal være negative
- Brug post-its (kun et kritikpunkt pr. post-it)
- I må ikke udtrykke jer negativt om andres input
- Al kritik er velkommen, stort som småt
- Skriv i stikord

Eksempler:

Jeg kan ikke gennemskue formålet. Stikord: Forstår ikke formål

Jeg er i tvivl om, hvorvidt det skal hjælpe mig, det stresser mig! Stikord: Det er stressende

I den første del af fase 1, fik deltagerne til opgave at generere kritik og udarbejde post-its ud fra deres subjektivt funderede kritikpunkter.

Deltagerne var instruerede i, at de ikke måtte kritisere hinanden, men senere understregede jeg, at de meget gerne måtte snakke. Til trods for det, arbejdede de meget koncentreret, og de var individuelt fordybet i at skrive post-its. Deres tavshed kan skyldes, at de ikke kendte hinanden godt. Det kan også have haft en betydning, at deltagerne er studerende og derfor er vant til at modtage instrukser.

Kritikfasen del 2

Fase 1, del 2, Kritikfasen (10 min.)

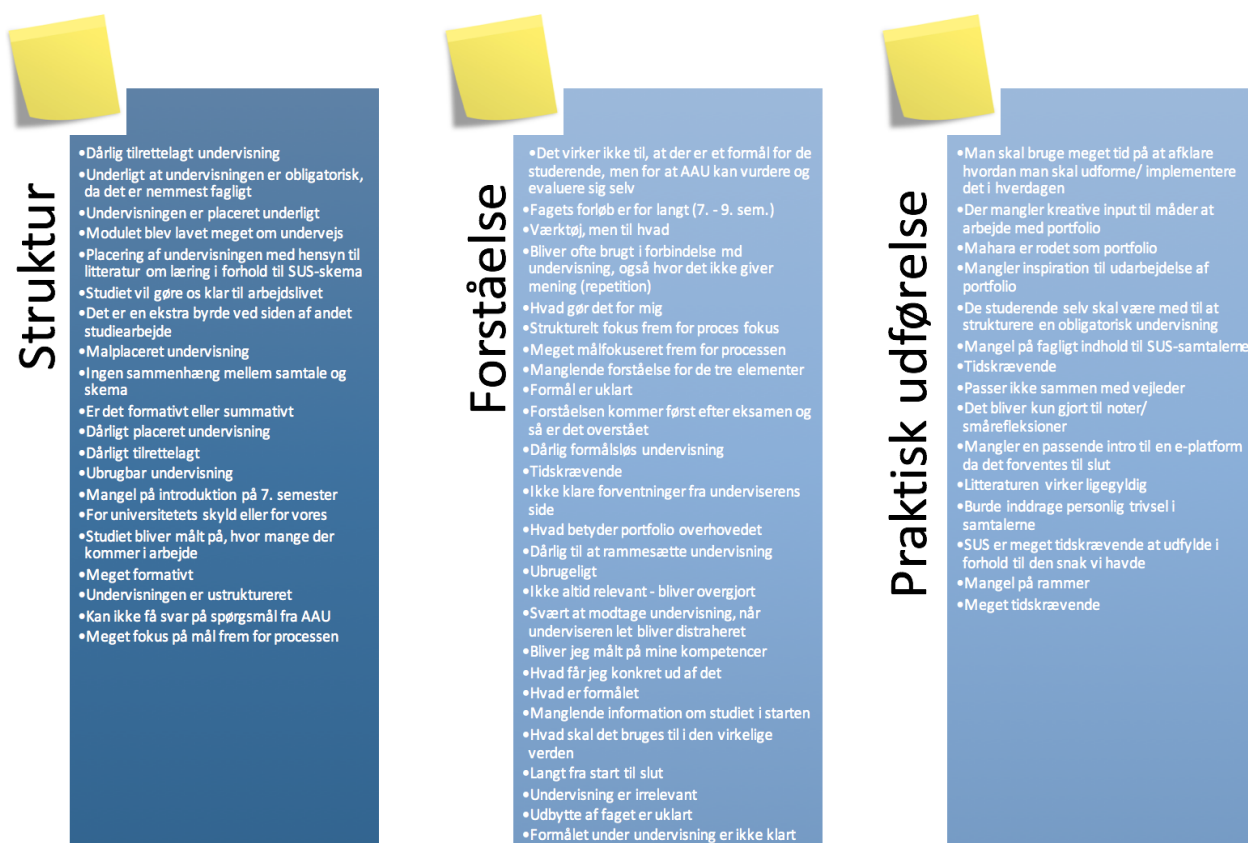
Regler:

- Saml post-its'ne på whiteboardet
- Kategoriser dem
- Udvælg i fællesskab de tre vigtigste temaer

I den anden del af fase 1, fik deltagerne til opgave samle deres post-its og kategorisere dem.

Deltagerne samlede deres post-its under tematikker (Bilag 4). Herefter udvalgte de, de tre temaer som de fandt mest interessante at arbejde videre med i den efterfølgende fase (se figur 2).

Denne proces foregik stående ved rummets whiteboard, og deltagerne brugte tuscher til at tegne og skrive overskrifter, dette ses i bilag 4. Tematiseringen af kritikken kan ifølge Jungk og Müllert (1989, s. 72-73) udarbejdes ved hjælp af blandt andet pointafgivning og rubriceringsmetode og i denne proces kan der være et behov for at dele deltagerne op i mindre grupper, så alle kan komme til orde. Da værkstedet imidlertid bestod af seks deltagere, var det ikke et problem. Alle var deltagende i tematiseringen, og jeg var opsat på at lade deltagerne være selvkørende i processen i så høj grad som muligt. Jeg havde dog Jungk og Müllerts forslag in mente, såfremt det blev nødvendigt, at jeg selv tog mere aktivt del i processen. Deltagerne havde en livlig dialog omkring placering- og kategorisering af post-its'ne. Her blev det snart klart, at mange af deres kritikker kunne høre ind under flere forskellige kategorier, hvilket lod til at gøre det lettere at kategorisere og at komme frem til tre kategorier. Den formulerede kritik, og den efterfølgende gruppering ledte til følgende resultat. De tre grupperinger er navngivet af deltagerne, og de fravalgte en kategori, de havde kaldt "praktisk forståelse".



FIGUR 2 DE TRE UDVALGTE POST-IT TEMATIKKER

EGEN TILVIRKNING

Utopifasen del 1

Fase 2, del 1, Utopifasen (10 min)

Hvad er dit drømmescenarie ?

Regler:

- Tag udgangspunkt i et af de tre højest prioriterede temaer
 - Ingen indvendinger
 - Kast al realistisk tænkning væk
 - Skriv stikord
- **Placér drømmescenarierne under de tre udvalgte temaer**

Eksempler:

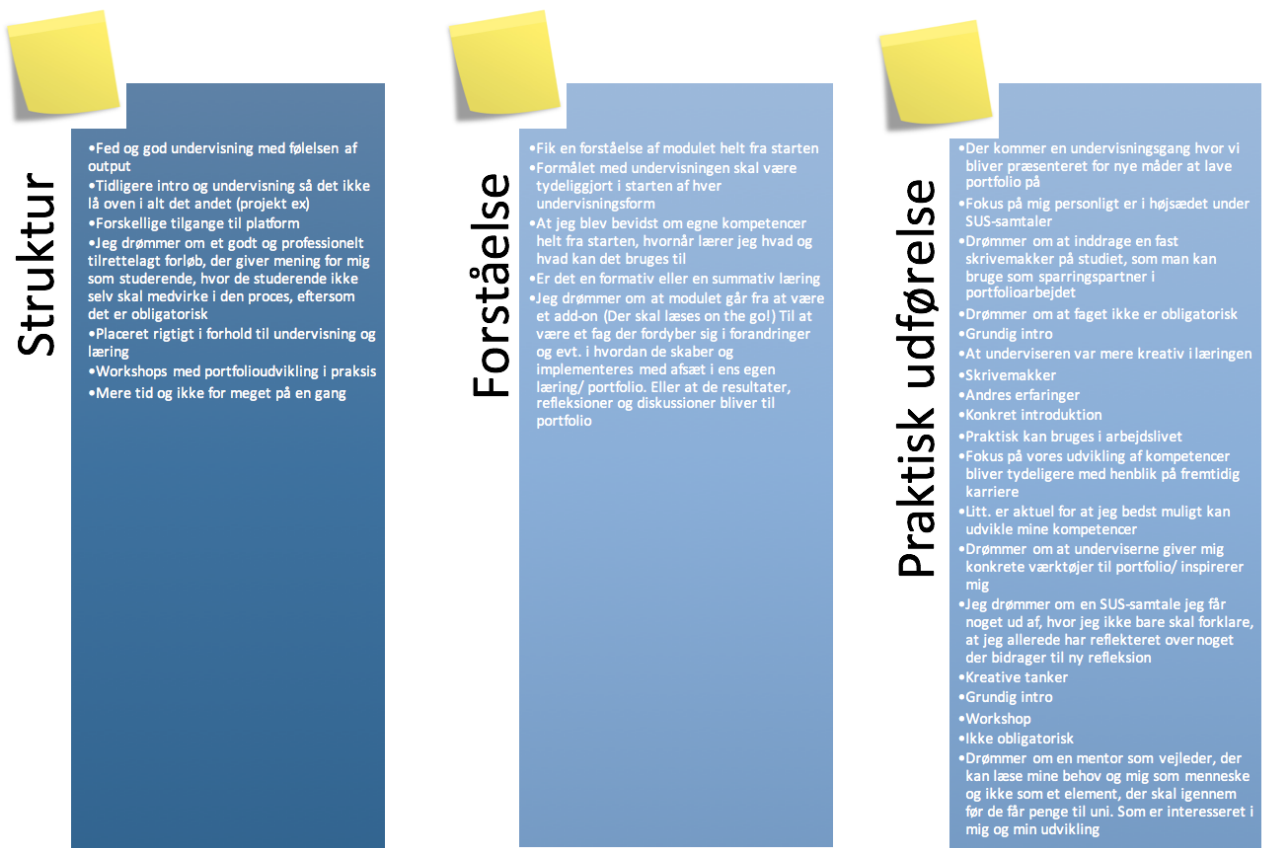
Jeg drømmer om at modulet introduceres godt fra starten af og at der er tid til undervisningsgangene til at skrive portfolio.

Jeg drømmer om at jeg kunne tale med SUS-samtalepartneren om "hvad som helst" og ikke ud fra et skema

I fase 2, del 1 skulle deltagerne udarbejde drømmescenarier, ud fra de tre valgte temaer.

I denne fase skulle deltagerne arbejde med kritikernes modstykker, ved at tænke i og nedskrive utopiske fremtidsdrømme. Deltagerne skulle tage udgangspunkt i et af de tre højest prioriterede temaer fra kritikfasen. Med afsæt i de tre kategorier udarbejdede deltagerne drømmescenarier, uden hensyn til om det i praksis kan lade sig gøre. Som det fremgår i de følgende illustrationer, er der flere udsagn, der ikke kan kategoriseres som stikord. Jeg lod dog deltagerne skrive mere end stikord, idet jeg fandt det vigtigt, at de kunne drage nytte af hinandens drømmescenarier, i fasens senere opdeling. Jeg blev spurgt til, hvorvidt de skulle udarbejde til alle tre kategorier, og også her lod jeg deltagerne bestemme, idet jeg fandt det vigtigst, at deres kreative proces ikke blev bremset af regler.

Drømmescenarierne er herunder fordelt under de tre kategorier.



FIGUR 3 DRØMMESCENARIER I TRE KATEGORIER

EGEN TILVIRKNING

Utopifasen del 2

Fase 2, del 2, Utopifasen (10 min)

Regler:

- Del jer op i to grupper, efter hvad I finder interessant
- Tal jer frem til et eller flere drømmescenarier
- I kan også benytte fortællinger eller tegninger

I fase to del to, skulle deltagerne dele sig i to grupper, baseret på hvad de fandt interessant og derefter udvælge et eller flere drømmescenarier indenfor den kategori, de valgte at arbejde videre med.

Jeg bad deltagerne om at dele sig op i to grupper. Deltagerne fordelte sig på henholdsvis forståelse og struktur. Opdelingen gik hurtigt og uden indblanding fra mig eller værkstedsassistenten. Det kan tænkes, at opdelingen var let, idet mange af kritikpunkterne fra fase et og drømmescenarierne fra fase to overlappede hinanden på tværs af kategorierne.

Jeg havde et ønske om, at de blev fordelt således, at begge årgange var repræsenteret på de to hold. Jeg lod dog deltagernes vælge, og udfaldet blev et miks af årgange. De to grupper gik hver til sit for at arbejde videre med det valgte tema. Det var vigtigt, at jeg i denne del af anden fase, opfordrede deltagerne til at holde fast i ønsketænkningen og holdt dem op på, at fasen gik ud på at slippe al realistisk tænkning. Således kunne der frigives plads til at tale om de drømme og ønsker, som deltagerne hver især havde (Jungk og Müllert 1989, s. 85). En enkelt gang var det aktuelt at fastholde en bruger i utopien.

Virkelighedsgørelsesfasen

Fase 3, Virkelighedsgørelsesfasen (10 min.)

Hvordan kan det lade sig gøre?

- Hvad er forhindringerne, og hvilke konkrete handlemuligheder kan sættes i værk for at nærme sig drømmescenariet (utopien)?
- Skriv ned hvad man konkret kan gøre for at opnå drømmescenarierne og hvilke udfordringer der er i den forbindelse
- Prioritér scenarierne

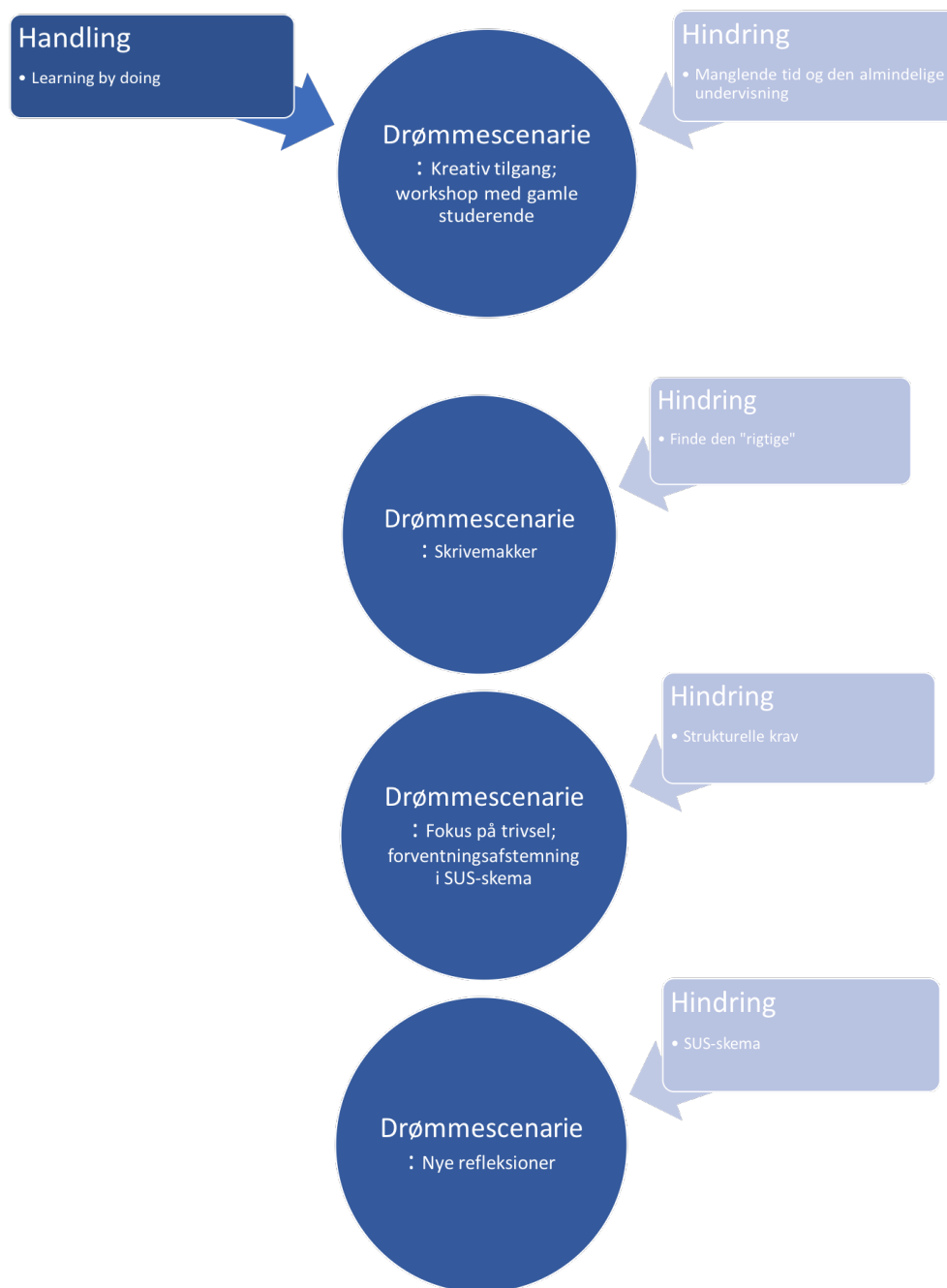
I den tredje fase skulle deltagerne tale sig frem til, hvordan deres drømmescenarier kunne realiseres.

De to grupper præsenterede deres drømmescenarier internt for hinanden, hvorefter de gav respons i et forbedringsmæssigt øjemed. Idéen var, at drømmescenarierne skulle konfronteres med deltagernes eksisterende virkelighed af at være studerende på portfoliomodulet. Den respons, der blev givet, havde til formål at optimere og justere udkastene således, at de enkelte udkast sigtede mod at udvikle sig til realiserbare utopier og derigennem forholde sig til de forhindringer, der måtte være for realiseringen (Jungk og Müllert 1989, s. 87-89).

På baggrund af dialogen skulle deltagerne prioritere scenarierne. Det betyder konkret, at grupperne skulle udvælge et drømmescenarie, hvorefter de skulle opstille en handling for, hvordan drømmescenariet kan realiseres, samt se på, hvilke hindringer der kunne være for samme.

Det kom der følgende ud af:

Strukturgruppen:

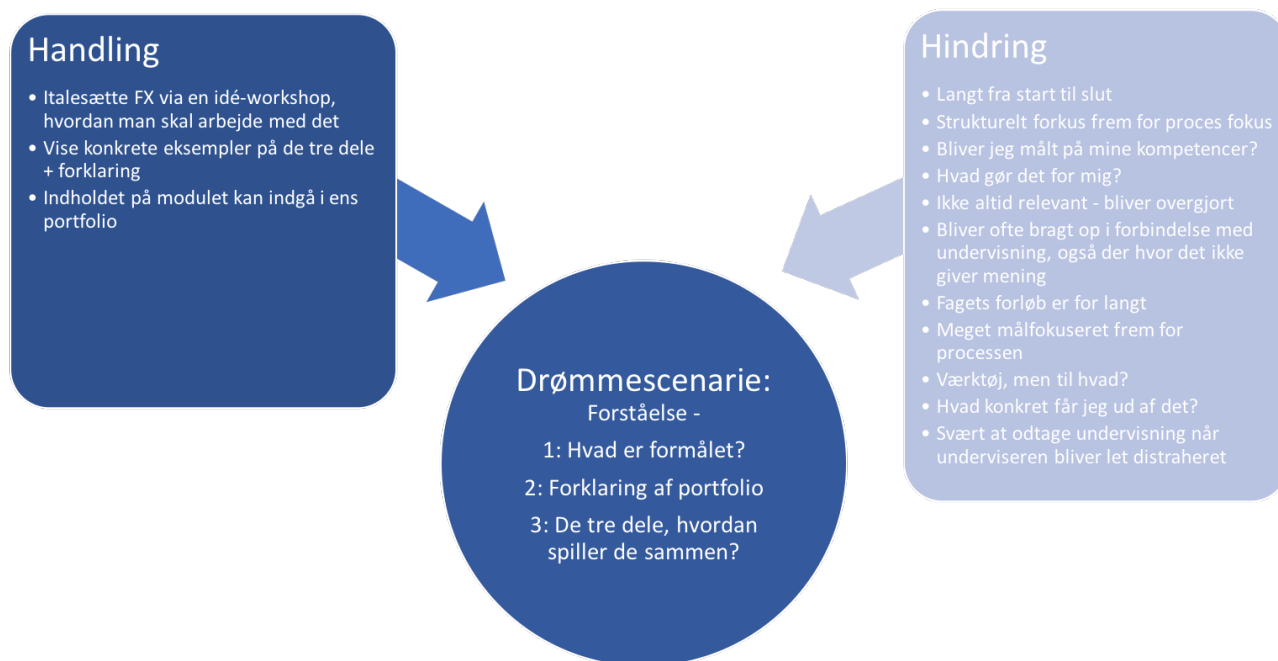


FIGUR 4 STRUKTURGRUPPEN – HANDLING OG HINDRING

EGEN TILVIRKNING

I relation til deres 4. prioritet, var der et ønske om, at SUS-samtalen skulle lede til nye refleksioner, men SUS-skemaet betragtede de i sig selv som en hindring. Gruppen nåede ikke at nedskrive konkrete handlemuligheder. De brugte meget tid på at tale sammen og få alle deres perspektiver i spil.

Forståelsesgruppen nåede frem til følgende:



FIGUR 5 FORSTÅELSESGRUPPEN - HANDLING OG HINDRING

EGEN TILVIRKNING

Drømmescenariet er en forståelse af modulet igennem de tre elementer. Handlemulighederne knytter sig til hver af de tre elementer. Hindringerne knytter sig ikke nødvendigvis til et bestemt element.

De to grupper greb opgaven forskelligt an, i og med at der var forskellige muligheder. Den gruppe, der arbejdede med forståelse, arbejdede ved det whiteboard, som stod i det lokale, hvor deltagerne var, når de var samlet. Den anden gruppe arbejdede ved et mobilt whiteboard. Forståelsesgruppen brugte de post-its, der blev udarbejdet i første fase, som hindringspost-its. De skrev deres drømmescenarier ned og prioriterede dem på samme måde som den anden gruppe, men i og med at de benyttede de post-it, som var blevet udarbejdet i fællesskab, inddrog de flere deltagers kritik.

Opsamling

Afslutningsvis, efter den tredje fase præsenterede de to grupper deres forslag for hinanden og jeg kunne stille opklarende spørgsmål. Der var også tid til en kort evalueringsrunde, hvor jeg var optaget af at høre, hvad de synes om at være en del af et kritisk værksted.

Opsummering af værkstedet

Samlet for værkstedet var det kendetegnende, at deltagerne overholdt de regler, der gjaldt og stillede opklarende spørgsmål, hvis de var i tvivl efter, at der var givet instrukser. Som det er fremført, så gav de hinanden taletid, de afbrød sjældent hinanden og arbejdede meget målrettet.

I løbet af værkstedet gav deltagerne både udtryk for enighed og uenighed. Det var kendetegnende, at der i skriveperioderne i fase 1 og 2 var stort set ro. Forud for afholdelsen var jeg opmærksom på, at de seks deltagere lå noget under Jungk og Müllerts anbefaling. Jeg var forud for afholdelsen usikker på, om de ville generere nok kritik, om de ville kunne udarbejde en top tre over temaer, og om de kunne deles op i to grupper. Jeg havde besluttet at skulle jeg stå i et dilemma, ville jeg prioritere processen og den enkelte deltagers mulighed for at finde værkstedet værdifuldt, fremfor at overholde reglerne, men dette blev ikke nødvendigt.

Jeg var fleksibel i forhold til tidsangivelserne, og jeg stoppede et minut før, hvis alle var færdige. Det frigav tid, når det var hensigtsmæssigt.

Mellem værksted og interviews

Efter afholdelsen af værkstedet, udførte jeg to interviews. Næsten samtidig skrev jeg ud til henholdsvis mulige deltagere til værkstedet, og de interviewpersoner, som jeg havde en idé om, kunne være relevante. Herfra planlagde jeg det praktiske og teoretiske arbejde, som det gav mening. Det tog flere uger at få kredset mig ind på, hvem jeg skulle interviewe og få aftaler i hus. Derfor gik der en rum tid mellem værkstedet og interviewene. Til trods for, at det ikke var planlagt, ledte mine erfaringer fra værkstedet til ny viden, som viste sig at være nyttig i planlægningen af interviewene. Jeg blev under forberedelsen af værkstedet skarpere på de uklarheder, som jeg finder i blandt andet studieordningen og under afholdelsen. I den efterfølgende transskribering og håndtering af de frembragte kritikpunkter, blev det tydeligt for mig, hvad jeg skulle holde fokus på under interviewene, og idet jeg inddrog andre studerende, fungerede jeg som en slags talerør for deres kritiske perspektiver.

Interview

Som et led i svare på problemformuleringen, søges det at afdække formålet med portfoliomodulet. Jeg fandt det nødvendigt at foretage to interview for at opnå indblik i de overvejelser og valg, der har betydning for, hvordan portfoliomodulet optræder i dag. Formålet var at opnå en viden om portfoliomodulet generelt, portfoliobenævnelserne der indgår i studieordningen, samt bevæggrundene for at have modulet på LFP. I det følgende beskrives eliteinterview, krav til interviewer og interviewene.

Eliteinterview

Jeg fandt det nødvendigt at interviewe to eksperter, der kunne hjælpe til en indsigt i og en forståelse af portfoliomodulet. I det følgende kapitel beskrives eliteinterview og de elementer, der gør sig gældende for en sådan interviewtype. Interviewformen udfoldes ved at inddrage Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog ”*Interview- det kvalitative forskningsinterview som håndværk*” (2015).

I samme afsnit inddrages også *Interview i en tangotid* (2005) af Dorthe Staunæs og Dorte Marie Søndergaard.

Kvale og Brinkmann skriver, at eliteinterviewet er karakteriseret af at foregå med personer, der er ledere eller eksperter, og som sædvanligvis beklæder magtfulde stillinger (Kvale & Brinkmann 2015, s. 201). Jeg har afholdt to interviews. Et med Annie Aarup Jensen, der er lektor ved Institut for Læring og filosofi på AAU, og som var med ved udviklingen af LFP. Og et med Christian Ydesen, der idag er viceinstituttleder for Læring og filosofi, tidligere modulkoordinator for portfoliomodulet på LFP og på tidspunktet for første interview Studienævnsformand. Jensen er medforfatter til antologien ”*Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*” (2008). Interviewpersonernes viden er derved karakteriseret af at have en viden, der knytter sig meget til den undersøgte kontekst, og Jensen har en viden om portfolio, der rækker udover modulet.

Staunæs og Søndergaard udfolder i *Interview i en tangotid* (2005), et forskningssamarbejde fra 2002, hvor de blandt andet berører de magtpositioner, der udfolder sig i ethvert forskningsprojekt. De foreslår, at man, i stedet for at diskutere hvorvidt man forsker ”opad” eller ”nedad”, fokuserer på de begreber, der kan nuancere interaktionsmulighederne. De pointerer, at det er klart, at man ikke kan interviewe en topchef, på samme måde som man ville interviewe et skolebarn, men peger samtidig på, at det er forfejlet at tænke, at man kan interviewe en topleder, som man ville interviewe en anden topleder. De to interviewede Jensen og Ydesen, er i samme organisation. Staunæs & Søndergaard skriver, at to personer med samme position kan være en del af forskelligartede men samtidig eksisterende rationaliteter inden for samme organisation (Staunæs & Søndergaards 2005, s. 62). Jeg havde en forventning om, at mine interviews ville bære præg af, at de to interviewpersoner ville have en stor viden indenfor området. Ligesom jeg havde en forventning om, at de ville repræsentere og genfortælle de officielle erklæringer omkring modulet. Til trods for det, var jeg bevidst om, at de ville kunne bidrage med forskellig viden til specialet. I min søgen efter at nå frem til, hvem der kunne besvare mine spørgsmål, kontaktede jeg en række personer, der sidder i Aalborg, hvor de overordnede beslutninger omkring modulet foretages. Ydesen responderede på min mail (Bilag 6.3) og foreslog mig at tage kontakt til Jensen, da han mente, at hun ville have en større viden om modulets opstart. Samtidig mente Jensen, at hun ikke var den rette til at svare på spørgsmål, der vedrører ændringer af modulet (Bilag 6.4). På den måde blev det til, at jeg forud for interviewene havde en forventning om, at de to interviewper-

soner ville tale ud fra samme organisatoriske kontekst, men også at de ville kunne bidrage med forskellige typer viden.

Krav til intervieweren

Et interview beskrives af Kvale og Brinkmann (2015, s. 38), som et håndværk, hvor arbejdet er baseret på praktiske færdigheder og personlige vurderinger. Der følger ikke eksplicitte regler med at interviewe. Man kan karakterisere den interviewmetodologiske tilgang som værende pragmatisk, idet et godt interview er baseret på, hvor godt interviewhåndværket udføres. Disse overvejelser betød, at jeg i min rolle som interviewer var optaget af, hvordan jeg bedst muligt kunne komme i besiddelse af den viden, som jeg som behøvede.

At interviewe en person, der er ekspert, nødvendiggør en grundig forberedelse, da det kan medvirke til, at der skabes en vis symmetri mellem interviewer og den interviewede. Forberedelsen består blandt andet i at være velinformeret om emnet og beherske fagsproget (Kvale og Brinkmann 2015, s. 201). Udover at jeg satte mig grundigt ind i portfolio og faglig udviklingssamtale, havde jeg sat mig ind i, hvem jeg skulle tale med, og hvad deres ekspertise og erfaring er (Kvale og Brinkmann 2015, s. 202). Staunæs & Søndergaard (2005, s. 64-66) skriver, at en udfordring i forbindelse med et interview af en ekspert kan være, at de eksperter, man taler med, er vant til at blive interviewet, hvilket kan betyde, at de har en fastlagt agenda for samtalen. Dette kan udfordres ved, at man sørger for, at det der bliver fortalt foldes ud, og det kan man forsøge at opnå ved at spørge konkret ind og på den måde få nogle fyldigere beskrivelser, hvilket jeg medtænkte i min planlægning.

Interviewene

Jeg udarbejdede en interviewguide, der fungerede dynamisk til begge respondenter. Interviewguiden findes i bilag 7.2. Et par måneder efter de første interviews kontaktede jeg Ydesen igen og afholdte et interview mere (Bilag 7.1). Dette skete i en erkendelse af, at jeg ikke kunne få nogle præcise svar omkring portfolioebenævnelserne i studieordningen, og at mit fokus derfor havde flyttet sig. Dette ledte til, at jeg i specialet anvender det første interview med Jensen, og det senere afholdte interview med Ydesen.

En interviewguide kan være mere eller mindre stram. I det semistrukturerede interview vil der som oftest være nogle temaer, man ønsker at komme omkring, ligesom at der kan være nogle konkrete spørgsmål, som man ønsker svar på. Det var også tilfældet her. Jeg gik målrettet efter at finde nogle, der kunne besvare mine spørgsmål, så begge respondenter var klar over mit formål, allerede forud for afholdelserne. Jeg var på den ene side opmærksom på, at jeg ønskede konkrete svar, men jeg undlod, at indlede med direkte begrebsspørgsmål, da dette ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 185-187) kan betyde, at man ikke tager hensyn til de tematiske og dynamiske dimensioner.

Der findes mange typer af interviewspørgsmål, der har betydning for interaktionen og udbytteformålet. Jeg stillede primært direkte spørgsmål i de to første interviewe og interviewguiden blev udarbejdet meget udførligt i forhold til konkrete nedslag fra studieordningen, da det blandt andet var med afsæt i denne, at jeg ville have opklaret nogle uklarheder (Kvale og Brinkmann 2015, s.190) I de to første interview var jeg meget optaget af en konkret afklaring af portfoliobegreberne og af bevæggrundene for portfoliomodulets indførelse og fortsatte berettigelse, samt hvilke evalueringsformer, der knyttes til modulet. I det andet interview med Ydesen var der et skarpere fokus på de ting, jeg vurderede, jeg stadig manglede svar på, hvorfor jeg spurgte yderligere ind til ovenstående. Interviewene blev afholdt som videokald over skype. Efterfølgende transskriberede jeg interviewene som dokumentation og til brug i analysen. (Bilag 9 og 10)

Jürgen Habermas' kommunikationsteori

Her introduceres dele af Jürgen Habermas' kommunikationsteori, som er det teoretiske valg for analysen. Først beskrives system og livsverden, da jeg herigennem finder det muligt at beskrive det indlejrede paradoks, som ses i brugen af portfolio og SUS-samtale, hvor man som studerende skal søge at forstå og fortolke sig selv. På den anden side, betragtes de to ting, som noget der skal sikre, at de studerende kommer ud og får et arbejde efter deres studie. Habermas' teori anvendes i den senere analyse af de studerendes idealiserede kommunikation.

Det abduktive valg for specialet betød, at det teoretiske valg blev fastlagt efter værkstedet. Afsnittet bygger på Jürgen Habermas' bog: "*Teorien om den kommunikative handlen*" Bind 1-2 (1981/2011). Christian F. Rostbølls bog: *Jürgen Habermas* (2011), har ligeledes inspireret til afsnittets struktur, hvor jeg på samme måde som Rostbøll har udfoldet dele af Habermas' teori igennem en begrebsopstilling, med det formål at synliggøre de enkelte elementer, som jeg finder relevante for det analytiske arbejde. Derudover anvendes "*Kritisk teori*" Sørensen (2012).

Habermas' kritiske teori udsprang, som et forsøg på at forklare den kompleksitet, der karakteriserer samfundet. På samme måde som jeg, og som det afspejles i det videnskabsteoretiske valg, er Habermas drevet af et ideal om en verden, der er friere og mere demokratisk (Rostbøll 2011 s. 30). Den tyske sociolog og filosof Jürgen Habermas (1929-) er en af nutidens vigtigste politiske teoretikere. Habermas blev en del af Frankfurterskolen og dermed den kritiske teori i 1950'erne, men han var mindre pessimistisk end sine forgængere, idet han har et grundlæggende positivt syn på samfundet (Sørensen 2012 s. 247).

Habermas' arbejde er komplekst, og igennem mange år har han nuanceret og videreudviklet sin teori. Han har haft indflydelse på den deliberale demokratimodel, som blandt andet viser mulighederne for at se den politiske proces, ikke blot som en magtkamp, men som en læreproces, hvor man som deltager har mulighed for at opnå en større indsigt i, hvilke politiske mål der bør forfølges. For Habermas er det vigtigt at vise muligheden for og vigtigheden af at forankre begrebslige og normative diskussioner i en mere empirisk forståelse af samfundet. I sin bog *Teori og praksis* fra 1963, trækker Habermas en linje til det klassiske oplysningsprojekt, som handler om frigørelse, han mener, at frigørelse kun er en mulighed gennem videnskabelig indsigt i tvang, der kan medvirke til at begrunde en fornuftig praksis (Sørensen 2012 s. 270). Disse betragtninger illustrerer, hvorfor jeg har valgt Habermas som det teoretiske valg for analysen.

System og livsverden

Habermas mener, at vi i den moderne verden lever i to verdener på én gang; systemverdenen og livsverdenen. Han søger igennem sin teori at klarlægge sammenhængen mellem livsverdenens rationalisering og de samfundsmæssige systemers kompleksitetsstigning. Systemverde-

nen har at gøre med materiel produktion. Det er her videnskab og teknologi udvikles. I denne verden er alle problemer styringsproblemer og her er penge og magt de afgørende redskaber. Livsverden er kulturens verden og her er det talen og samtalen, der er styringsredskabet. Det er i denne verden, at den sociale produktion finder sted (Habermas 2005 s. 310-313).

I forbindelse med den tekniske udvikling og en rationalitetstænkning, er samfundet blevet pres-set, og der er sket en ændring af hele det moralske, politiske, kulturelle og sociale område. Ifølge Habermas, var det før-moderne samfund karakteriseret af nogle fælles værdier, som den materielle reproduktion var styret af, men systemet er blevet afkoblet fra livsverdenen, dette skete i takt med, at den økonomiske produktion blev adskilt fra familien. Dette blev mere komplekst i forbindelse med oprettelsen af selvstændige stater, da det medførte, at den politiske magt blev separeret fra religion og traditioner. En anden faktor der har medvirket til at gøre systemet mere komplekst, er, at det er opdelt i to subsystemer, hvorved magt bliver styringsmekanismen for staten og penge en styringsmekanisme for økonomi. Systemet er ydermere karakteriseret ved effektivitet og fornuft. Politik, økonomi og arbejde har betydning i systemet, og det kan siges at være baseret på strategisk egoisme og rationalitet, hvor følelser ingenting betyder. Systemet er ikke styret af sproglig forståelse og fælles normer. De strategisk handlende aktører påvirker kun hinanden gennem deres handlingers konsekvenser (Rostbøll, 2011, s. 40-41).

Livsverdenen står i kontrast til systemet, og den er baseret på personlige og følelsesmæssige sammenhænge i samfundet. Den er et aktørperspektiv og refererer til menneskets kulturelt indlejrede forforståelse, hvor man som menneske bevæger sig indenfor en ramme, som man trækker på, når man søger at forstå verden og sig selv. Livsverdenen består af kulturelt overførte og sprogligt organiserede fortolkningsmønstre. Den udgør den symbolske reproduktion i samfundet og udgøres af tre elementer:

- Kulturel reproduktion, som er den viden, som deltagere i en diskussion bruger for at forstå hinanden. Herigennem sker der en kulturel reproduktion, af de fortolkningsrammer mennesket forstår verden med
- Socialisering som sikrer udviklingen af menneskets individuelle identitet, det vil sige at det er herigennem, den enkelte finder ud hvem de selv er
- Social integration vedrører den legitime orden af interpersonelle relationer og er resultatet af dialog vedrørende hensigter og mål

Livsverdenen varetager derved helt centrale funktioner, og det er disse funktioner, der er under pres. Social orden er ikke kun et spørgsmål om overlevelse og økonomisk velstand. Det handler om at skabe gode betingelser for et meningsfuldt liv. Livsverdenen er gået fra at være præget af en fælles forståelse og en implicit og pålagt enighed til at være en sfære, der i højere grad er præget af en enighed, der er eksplicit og kommunikativt opnået (Rostbøll, 2011, s. 38).

Igennem værkstedet, har jeg lavet en indgriben i de studerendes hverdagspraksis, hvor jeg igennem et kritisk perspektiv, har søgt at tydeliggøre ubalancen mellem system og livsverdenen, denne indgriben er ifølge Habermas nødvendig, hvis man ønsker at behandle systemets indtrængen i livsverdenen:

“Så længe vi ikke frigør os fra den situationsrettede naive indstilling, som en aktør i den kommunikative hverdagspraksis er indviklet i, kan vi ikke gennemskue begrænsetheden af en livsverden, som er afhængig af - og som varierer med - et partikulært, altid udvidelsesmuligt kulturelt vidensforråd...” (Habermas 2005 s. 301)

Systemets kolonisering af livsverdenen

Habermas mener, at den logik der hersker i systemet, er trængt ind i livsverdenen. Ideelt set, burde der være en balance mellem system og livsverden, men ifølge Habermas, forstyrres den symbolske reproduktion og den kommunikative handlen, af systemet. Områder som tidligere blev integreret sprogligt, ved en gensidig forståelse, bliver nu forstyrret af penge og magtlogikker (Habermas 2005 s. 313-314). Konsekvenserne ses i illustration nedenfor. (Udarbejdet efter Habermas' egen figur 22, 2005 s. 314).

Figur 22: Krisetegn ved reproduktionsforstyrrelser (Patologier)

Strukturelle komponenter Forstyrrelser i områderne	Kultur	Samfund	Person	Vurderingsdimension
Kulturel reproduktion	Meningstab	Legitimationstab	Orienterings- og opdragelseskriser	Vidensrationalitet
Social integration	Usikkerhed vedrørende den kollektive identitet	Anomi	Fremmedgørelse	Solidaritet blandt dem der hører til
Socialisation	Traditionsopbrud	Motivationstab	Psyko-patologier	Personens tilregnelighed

FIGUR 6 KRISETEGN VED REPRODUKTIONSFORSTYRRELSE (PATOLOGIER)

EGEN TILVIRKNING, UDARBEJDET EFTER HABERMAS' FIGUR 22, 2005 S. 314

Dette fører til en af-moralisering, hvor det kommer til at dreje sig om, hvad der er mest effektivt og hvilke midler, der bedst egner sig til at nå målet. Processen er en konsekvens af en ensidig rationalisering, denne ensidige rationalisering er ifølge Habermas et udtryk for, at den strategiske og instrumentelle rationalitet har taget overhånd, og at dette er sket på bekostning af den kommunikative rationalitet (Rostbøll 2011 s.42).

I Danmark får de fleste familier passet deres børn ude fra de er helt små, hvilket er en opgave der tidligere påhvilede den enkelte familie, men som nu oftest varetages af kommunale og private institutioner, der er systemstyret. Dette er et eksempel på det som Habermas beskriver som værende en funktion der varetages af et system, der opererer ud fra systemimperativer, og ifølge Habermas truer livsverdenens symbolske reproduktion:

“Den formale opdragelse gennemtrænger i dag selv den tidligt barnlige socialisation. Som det er tilfældet med de kulturelle handlingssystemer og med den politiske viljesdannelse, der er overført til diskursive former, således betyder opdragelsens formalisering ikke kun en professionel bearbejdelse, men tillige den reflektive brydning af livsverdenens symbolske reproduktion.” (Habermas 2005 s. 319)

I velfærdsstaten har den enkelte borger fået en klientrolle og det kommer til udtryk ved, at borgere i et velfærdssamfund behandles som inaktive og abstrakte størrelser, der ikke er en del af deres identitetsformende livsverdenskontekst (Habermas 2005 s. 448-449).

(... socialstaten tilbyder for passificeringen [pacificeringen] af arbejdsverdenen og for neutraliseringen af den retsligt indrettede deltagelse i politiske afgørelsesprocesser. Hvis man ser bort fra de krisebestemte system uligevægte, som videregives til livsverdenen i en administrativt bearbejdet form, udløser den kapitalistiske vækst frem for alt konflikter indenfor livsverdenen som følge af udvidelsen og fortætningen af de monetært-bureaukratiske komplekser og nærmere betegnet indledningsvis der, hvor socialt integrerede livssammenhænge omfunktioneres via konsument- og klientroller og assimileres til systemisk integrerede handlingsområder. (Habermas 2005, s. 449)

Til trods for at Habermas påpeger nogle udfordringer, så er han pro velfærdsstaten, men han er skeptisk overfor, at velfærdsstaten på den ene side fremmer frihed, men samtidig begrænser friheden ved at true den sfære, hvor mennesket udvikles til at forstå og nyde friheden. Både system og livsverden er nødvendig, for henholdsvis den kulturelle og materielle reproduktion og Habermas taler i den forbindelse om en normfri socialitet (Habermas 2005, s. 455).

Diskursetik

Da specialets empiriske afsæt udgøres af et kritisk tilrettelagt argumentationsfællesskab, finder jeg det relevant at beskrive Habermas' begreb: diskursetik. Begrebet er en del af hans kommunikationsteori, hvorigennem man kan se på de kommunikative betingelser der er for de studerendes

kommunikation. Ved hjælp af begrebet, kan man få blik for de betingelser, hvor de studerende selv kan svare på, hvad man bør gøre (Rostbøll, 2011, s. 45).

Diskursetik dækker over en moralfilosofisk position. Habermas mener, at moralske domme kan diskuteres rationelt, og det betyder, at han afviser, at moralske holdninger er et udtryk for subjektivt funderede holdninger, følelser og beslutninger. Habermas' forsvar for fornuftens kognitive og fornuftsmæssige indhold, er et opgør mod, at kun instrumentel fornuft er fornuft. Han mener, at denne idé, er med til at legitimere en civilisation, der er styret af naturvidenskab, teknik, penge og administration, og det har den konsekvens, at det moralske område marginaliseres. Habermas forsvar for det rationelle indhold, er dermed samtidig et forsvar for livsverdenen (Rostbøll, 2011, s. 45). Forsvaret for livsverden, afspejles i specialets grundlæggende problematisering af portfolio, der kan betragtes som et forsvar for livsverdenens domæne.

Diskursetikken afklarer de gældende betingelser, hvorunder en aktør selv kan besvare spørgsmål om, hvad man bør gøre. Ifølge Habermas, handler moral om normer for koordinering af handlinger, og diskursetikken er således en procedural moralfilosofi. Diskursbegrebet er en måde at se relationen til kommunikationsteorien på, hvor diskurs er en reflektiv form for kommunikativ handlen, hvor et problematiseret gyldighedskrav tages op til overvejelse (Rostbøll 2011, s. 45). Hvis et problematiseret gyldighedskrav beskæftiger sig med den normative rigtighed af det, der er blevet sagt, så indgår de involverede parter i en moralsk argumentation eller en praktisk diskurs. Den moralske stillingtagen opstår, når der er uenighed om, hvad der er det rigtige at gøre og dermed forstås diskursetikken, som hvad aktørerne kan og bør gøre, når der er konflikt om en handlingsnorm. Kun de værdier, som deltagerne i en praktisk diskurs, kan være enige om, kan gøres gældende som universelt gyldige normer (Rostbøll 2011, s. 103).

Habermas opstiller universaliseringsgrundsætningen, der henviser til, at en norm ikke kan nøjes med at blive generaliseret af en enkelt aktør, men afgøres derimod af alle de berørte parter i en fælles diskurs.

“...at de følger og bivirkninger, der (antageligt) bliver resultatet ved tilfredsstillelse af hver enkelts interesse, hvis den følges generelt, kan accepteres af alle berørte parter (og foretrækkes frem for følgerne af de kendte alternative reguleringsmuligheder)” (Habermas 1983 s. 52 i Rostbøll 2011)

Det er nødvendigt, at alle aktører accepterer en gældende norm, enten som en præmis, at det er i alles interesse, eller at den er lige god for alle. Alle bør inddrages i denne proces, da det er herigennem, at aktørerne opnår en bevidsthed om, at de har overbevist hinanden om noget. Dette udtrykkes i en diskursetisk grundsætning: *“... at det kun er de normer, der kan gøre krav på gyldighed, der finder (eller ville kunne finde) samtykke hos alle berørte parter som deltagere i en praktisk diskurs”* (Habermas 1983 s. 86 i Rostbøll 2011). Samtykket blandt de involverede kan være henholdsvis svagt og stærkt. Dette er afhængigt af, om kommunikationen er handlingsori-

enteret, hvilket kræver en høj grad af indforståelse, konsensus og eksplicitérbarhed, eller hvorvidt det er en løst koblet kommunikation, som kræver lav grad af de samme elementer (Rostbøll, 2011, s. 48). I relation til det afholdte fremtidsværksted, er der tale om løsere koblet kommunikation, idet deltagernes kommunikation er drevet frem.

Formalpragmatikken

Formalpragmatikken rammesætter almene forudsætninger for kommunikativ handlen, ved at eksemplificere de regler, normer og principper, som kan siges at udgøre en succesfuld sproglig interaktion. Igennem formalpragmatikken opstilles en række nødvendige forudsætninger, der kontrafaktisk må forudsættes opfyldt, førend en sproglige interaktion kan producere holdbar konsensus (Rostbøll 2011, s. 28).

Habermas sidestiller ikke alle former for kommunikation. Der er forskel på den kommunikation, som forgår i hverdagslivet og kommunikation, som indebærer argumentation (Habermas 2005, s. 137-138). Igennem en afholdelse af et kritisk værksted, var det målet at få et indblik i de studendes erfaringer med portfoliomodulet og her inddrages Habermas' utopi om den ideelle samtale.

I følge Habermas indeholder en talehandling tre aspekter, den objektive verden, den sociale verden og den subjektive verden. Enhver samtale foregår på flere planer og kommunikation er konstituerende for det at være menneske. Samtale skaber dels en relation mellem de, som er en del af samtalen til den omgivende verden (Habermas 2005, s. 133). Når man taler om noget, så skaber man derved også en relation, og hvis den, man taler med, siger noget, som tidligere var ukendt for en selv, så opnår man en ny viden, som der i fremtidige samtaler kan have indflydelse på det, man selv bidrager med (Habermas 2005, s. 197-200, 202-203).

Til denne triade er der tilknyttede gyldighedsfordringerne; propositionel sandhed, normativ rigtighed og subjektiv sandfærdighed, som kendetegner en videns forskellige kategorier, som bliver symbolsk legemliggjort i ytringer. Sandhed henviser til, at det man siger er sandt (den objektive verden), normativ rigtighed henviser til, at det man siger, er normativt rigtigt (social verden) og sandfærdighed henviser til, at man mener det, man siger (subjektiv verden) (Habermas 2005, s. 111). Kravene refererer til, at den der taler, kan bevise og begrunde, at det han eller hun siger, er sandt, rigtigt og sandfærdigt. For at en anden part i en samtale skal kunne forstå det som der bliver sagt, kræver det, at tilhøreren er fri til at acceptere eller ikke acceptere gyldighedskravene (Habermas 2005, s. 201-211).

“Det er argumenter der bærer en sådan samtale, for det der bliver sagt er ikke nødvendigvis rationelt, men i sin søgen efter at blive forstået er man nødt til at argumentere for sig, men den der lytter, kan til enhver tid afvise gyldighedskravene. Men i sådanne tilfælde taler vi kun om rationalitet i en overført betydning. For den begrundelsesduelighed, der kræves for

rationelle ytringer betyder, at subjektet, som tilregnes disse, under passende omstændigheder selv skal være i stand til at anføre grunde. (Habermas 2005, s.37).

Habermas' teori begrænser sig til deltagerne i en samtale. For ham er det ikke relevant, hvad en observatør ville kunne slutte om en samtale og dens gyldighed (Rostbøll 2011, s. 28). I min rolle som værkstedsleder og i det efterfølgende arbejde med at transskribere værkstedet, er det naturligt, at jeg kunne påpege, når deltagerne ikke lever op til det, de forudsætter. For eksempel så vil de ikke nødvendigvis tillægge de samme udtryk den samme mening, og det, de siger, vil derfor ikke stemme overens med de faktiske forhold. De, der samtaler, former den del af den sociale handlen, som er forståelsesorienteret, og det betyder, at de er virksomme. Ifølge Habermas, vil en del af den sociale handlen altid være forståelsesorienteret, og det er dét, der sikrer social orden (Rostbøll 2011, s. 29). I den proces hvor deltagerne i værkstedet skal overbevise hinanden om deres individuelle perspektiver, som et led i at opnå en gensidig forståelse, er det umuligt ikke at forudsætte ting om både sig selv og de andre deltagere. Når de øvrige deltagere lytter, er det uundgåeligt, at der vil være afvigelser i forståelsen af de udtryk som taleren fremsætter, og det er dette, der henviser til, at forudsætningerne er kontrafaktiske og idealiseringer (Rostbøll 2011, s. 28).

Strategisk og kommunikativ handlen

Habermas opstiller to former for handlen inden for social orden - den strategiske handlen og den kommunikative handlen. I førstnævnte er det formålet at påvirke andre i en bestemt retning, og man er kun optaget af at nå frem til målet, mens man ikke er optaget af at klarlægge, hvorfor man vil nå frem til det mål. Habermas argumenterer for, at hidtidige samfundsteoretiske forklaringer på, hvordan mennesker kan leve sammen, ikke er fyldestgørende. Her har social orden været resultatorienteret eller rettet mod et strategisk handlingsbegreb. Habermas skriver, at strategisk handlen bygger på et mere grundlæggende begreb, som er kommunikativ handlen.

“Faktisk er kommunikative ytringer altid indlejret i forskellige verdensrelationer på en og samme gang. Kommunikativ handlen støtter sig til en kooperativ tydningsproces, hvor deltagerne relaterer sig samtidigt til noget i den objektive, den sociale og den subjektive verden, også når de i deres ytringer tematisk kun fremhæver en af de tre komponenter.” (Habermas 2005, s. 285)

Habermas mener, at den sociale orden bryder sammen, hvis ikke en del af den sociale handlen var forståelsesorienteret. Problemet opstår, hvis man accepterer at noget er sandt eller rigtigt, på baggrund af den, der talers overlegne position. Det er efterstræbellesværdigt at en tilhører ikke lader sig overrumple, men det er et umuligt ideal (Rostbøll, 2011, s. 29).

Forståelsesorienteret handlen

Begrebet forståelsesorienteret handlen referer til, når det er hensigten at opnå gensidig forståelse.

Heri ligger der også, at man ikke bliver henvist til nogle konsekvenser, såfremt man ikke er enig. Det har den betydning, at man derved også er helt fri til at afvise det, der bliver sagt. Habermas inddrager filosofen John L. Austins' talehandlingsteori, hans distinktion mellem illokutionære og perlokutionære effekter af talehandlinger (Habermas 2005 s. 212).

Ved en illokutionær handling gør vi noget i og med, at vi siger noget. Dette ses eksempelvis ved, at vi fremsætter et løfte. I en sådan handling er formålet rettet mod, at få tilhøreren til at forstå det, man siger, og effekten ligger i en fælles forståelse. I en perlokutionær effekt, skaber den, der siger noget, en effekt hos tilhøreren, og denne effekt går ud over meningen med det sagte. Effekten ligger ikke blot i, hvad der bliver sagt. Det er konteksten, der afgørende (Habermas 2005 s. 213-214). Det har eksempelvis en stor betydning, hvorvidt det er en ven eller politiet, der siger ”kom med”. Som et led i at beskrive en perlokutionær effekt, er man derfor nødt til at forstå den, der talers hensigt og kontekst. Den mest grundlæggende sprogbrug er den forståelsesorienterede, som den instrumentelle sprogbrug gør brug af. Man må have en fælles forståelse, som bygger på illokutionære talehandlinger for at kunne forstå hensigten med det sagte. Først derefter giver det mening at bruge sproget med perlokutionære mål. For at en taler kan nå sine perlokutionære mål, må hun holde dem skjulte (Rostbøll 2011, s. 37). Dette henviser til, at effekten opnås gennem en forståelse af konteksten; hvis et barn får besked på at stoppe, giver det ikke mening at forklare hvorfor. Det er konteksten, hvor barnet er på vej ud foran en bil, der rammesætter det perlokutionære mål.

Den herredømmefri samtale

“Denne slags interaktioner, hvor alle delagtige afstemmer deres individuelle handlingsplaner efter hinanden og derfor forfølger deres illokutionære mål uden forbehold, har jeg kaldt for kommunikativ handlen.” (Habermas 2005, s.218)

I løbet af værkstedet var deltagerne nødt til at samtale, og herigennem nå frem til en vis fælles forståelse. Dette kalder Habermas for kommunikativ rationalitet (Habermas 2005, s.40). Det er igennem samtalen, at deltagerne forstår hinanden og det er i dialogen, at de er nødt til at møde hinandens argumenter med tillid. Den herredømmefri samtale henviser til, at deltagere i enhver samtale altid har ret til dissens, og derved benægte gyldigheden af det sagte. Deltager man i en diskussion, bliver man i princippet aldrig færdig med at diskutere, hvad der er rigtigt, og det har den betydning, at enhver konklusion blot er midlertidig. Habermas' idealiseringer er et utopisk efterstræbelsesværdigt ideal om den perfekte samtale. Det er Habermas' diskursetik, gennemgået i foregående afsnit, der opstiller idealer om den ideelle samtale, og som fungerer som en målestok for en vellykket argumenterende dialog. I relation til værkstedet kan man sige, at deltagerne skulle kunne forstå hinanden. Deres samtale bliver sand ved, at deltagerne skal have som forudsætning, at de fremførte påstande er sande, og gyldigheden opstår, når deltagerne bliver enige om gyldigheden af deres normer. Når der er en indbyrdes forventning om, at de andre deltagere

står inde for det, de udtrykker, og det er muligt at gennemskue, hvad den, der taler, mener og ikke mener, så er det oprigtigt. Det er disse elementer der skal være til stede for, at man ifølge Habermas, kan tale om den ideelle samtale (Rostbøll, 2011, s. 29-30).

Jeg havde midlertidig også en rolle i samtalerne. Denne rolle kan ikke karakteriseres som værende på lige fod med deltagerne, men i tilrettelæggelsen og gennemførelsen var det vigtigt for mig, at jeg repræsenterede de studerendes perspektiv. Såfremt jeg havde haft en skjult hensigt, havde det ifølge Habermas, betydet, at samtalen var strategisk og derved havde fungeret som et magtinstrument, hvilket henviser til, at samtalen da ville få en perlokutionær effekt. I min rolle som værkstedsleder vil det ifølge Habermas ikke være muligt for mig at afgøre deltagernes hensigter, men igennem værkstedet søgte jeg at skabe rammerne for, at deltagerne kunne opnå forståelse og enighed, det vil sige en illokutionær effekt. Som det også er nævnt, kan man ikke gennemtvinge enighed, og deltagerne skulle til trods for den af mig opstillede ramme, selv komme frem til løsninger via aktiv stillingtagen. Såfremt de ovennævnte faktorer er i spil; det vil sige, at magtforholdet og de argumentative forudsætninger er tilstede, så kan de samtalende føle sig på niveau og herigennem tale sig frem til noget.

Portfoliomodulet på LFP

Formålet med dette kapitel er at svare på første del af problemformuleringen: *Hvad er formålet med modulet "Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis" på kandidatuddannelsen "Læring og forandringsprocesser"*.

Først beskrives Aalborgmodellen, da man herigennem får indblik i, hvordan læring tænkes på AAU og derigennem på LFP. Dernæst følger en udfoldelse af portfoliomodulet, hvor dets baggrund, indhold og ændringer inddrages. Igennem kapitlet ses også min research omkring modulet, og de udfordringer jeg stødte på. For at udvide, nuancere og konkretisere min viden på området, samt at bekræfte centrale aspekter omkring modulet, inddrages de to ekspertinterviews med Jensen og Ydesen, som beskrevet i Metodeafsnittet.

Aalborgmodellen

Formålet med at beskrive Aalborgmodellen er at præsentere den overordnede institutionelle ramme for portfoliomodulet. Afsnittet er skrevet på baggrund af Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A. Os: *Hvad er problembaseret læring? fra: Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser* (2014). *PBL, Problembaseret læring* fra Aalborg Universitet (2015), samt Maggi Savin-Baden: *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories* (2000). Kjell Rubenson: *Livslångt lärande* (1996). UVM: *Danmarks strategi for livslang læring* (2007)

Aalborgmodellen er AAUs variation af PBL. PBL blev introduceret i 1969 på medicinstudiet på McMaster University i Canada. Årsagen var, at man ikke mente, at de studerende var i stand til at anvende deres viden tilstrækkeligt i klinisk praksis, hvorfor man introducerede problembaserede cases. I PBL ligger der læringsteoretiske og samfundsmæssige begrundelser bag og tilgangen kunne bidrage med noget i en tid, hvor universitet var under stor forandring, og hvor det var nødvendigt med en tilgang, der kunne understøtte en øget studenterindflydelse (Holgaard, J. E., et al. 2014 s. 15-16). Siden da har PBL spredt sig til andre universiteter, og i en dansk kontekst blev begrebet introduceret i forbindelse med oprettelsen af Roskilde Universitetscenter i 1972. To år senere så AAU dagens lys, og også her tog man afsæt i en PBL-filosofi, der ledte til Aalborgmodellen. PBL anvendes på forskellige uddannelsesstrin i Danmark og udlandet, og der findes forskellige opfattelser af PBL, også på universitetsniveau (Savin-Baden, 2000).

På AAU er uddannelserne stadigvæk kendetegnet ved PBL. PBL ses fuldt udfoldet gennem problemorientering og projektorganisering, der bygger på autentiske problemstillinger og studieformen er centreret omkring en høj grad af samarbejde og deltagerstyring (Aalborg Universitet 2015).

Igennem Aalborgmodellen skabes der et bindeled mellem universitetet og samfundet. Når de studerende dimitterer fra universitet, mødes de fra arbejdsmarkedet med krav om at skulle kunne håndtere et omskifteligt arbejdsliv. Et omskifteligt arbejdsliv er, som det er fremlagt i specialets indledning, karakteriseret ved livslang læring. Første generation af livslang læring kan ifølge Rubenson tidsfæstes til 1960'erne, hvor begrebet blev introduceret af fagbevægelsens internationale sammenslutning. I 1972 fik begrebet sit ideologiske gennembrud, med Unescos rapport *"Learning to be"* (Rubenson 1996 s. 30). I 2007 kom livslang læring for alvor på tapetet i Danmark, da den daværende regering bidrog med fælles målsætninger til Lissabon-strategien med publiceringen *"Danmarks strategi for livslang læring"* hvor den daværende undervisningsminister Bertel Haarder i forordet skriver: *"Reformerne skal sikre højere kvalitet og bedre sammenhæng i uddannelsesindsatsen [sic] - fra børnehaveklasse til videregående uddannelse og i voksen- og efteruddannelse. Målet er at skabe et uddannelsessystem i verdensklasse, og at alle deltager i livslang læring. Det skal bidrage til at udvikle Danmark som førende vidensamfund i en globaliseret verden"*. ([UVM - Danmarks strategi for livslang læring](#) 2007)

Det henviser til en erkendelse af, at den viden man opnår forældes hurtigt. Aalborgmodellen tilpasses løbende samfundsmæssige og uddannelsesmæssige krav og forandringer, det betyder i relation til specialet, at portfoliomodulet, via Aalborgmodellen, influeres af det omgivende samfund.

Et andet element, der som nævnt kendetegner Aalborgmodellen, er deltagerstyring. Som studerende skal man forholde sig eksplicit til de arbejds- og erkendelsesmetoder, som knytter sig til det problemorienterede projektarbejde, det betyder at man, udover at udarbejde et projekt, der som oftest foregår i grupper, skal forholde sig til, hvordan man lærer bedst, både individuelt plan og i skiftende læringsfællesskaber. Ifølge Savin-Baden, som er en af pionererne indenfor PBL, får studerende ikke altid tilstrækkelig hjælp:

"In many curricula these issues are not often fully acknowledged, nor are students supported in managing the personal and learning challenges with which they are presented through problem-based learning". (Savin-Baden, 2000, s. 2)

I citatet peger hun på, at studerende ikke får den nødvendige støtte til at håndtere de udfordringer der ses ved PBL. Noget særligt ved PBL, er betoningen af den studerendes individuelle refleksion og et helt grundlæggende element ved at være studerende på AAU, er derfor at man eksplicit skal forholde sig til sin egen læreproces, da det er en central kraft for den individuelle progression i PBL:

"Learning should be seen as a cyclical process in which students make transitions through which they develop increasing (and also sometimes decreasing) understandings of themselves, their contexts, and the ways and situations in which they learn effectively". (Savin-Baden, 2000, s. 9)

I og med at Aalborgmodellen afspejler og tilpasses det omgivende samfund, er det en præmis, at uddannelserne skal matche de krav, der ses i samfundet. Det er min betragtning, at dette ses konkret udfoldet på LFP igennem portfoliomodulet, hvor der er et eksplicit fokus på individuelle refleksioner og kompetencer, der kan styrke den enkeltes rejse mod arbejdsmarkedet. Et centralt kompetenceelement består i, at man som studerende aktivt skal reflektere over sin egen læring. Et værktøj i denne sammenhæng er portfoliomodulet, som vil blive beskrevet i det følgende.

Portfoliomodulet på Læring og forandringsprocesser

Som det er beskrevet i det forudgående afsnit, ses der i PBL en betoning af de studerendes refleksion. Det er et element, der særligt kommer til udtryk på LFP i form af portfoliomodulet, hvorigennem de studerende eksplicit skal forholde sig til deres egen læreproces. Formålet med at beskrive portfoliomodulet på LFP er at præsentere modulets indhold, baggrund, formål og ændringer, samt lokale forskelle, idet modulet praktiseres forskelligt i Aalborg og i København.

I beskrivelsen af portfoliomodulet inddrages følgende litteratur: *Studieordningen* (Humanistisk fakultet) fra henholdsvis 2010 og 2017 fra LFP, Annette Lorentsen og Birthe Lunds artikel: *Indførelse af portfolio som pædagogisk redskab og som struktur for dokumentation af kompetence i kandidatuddannelse: potentialer og udfordringer* (2008). Derudover inddrages informationer fra de to interviews, som jeg foretog med Jensen, som var med ved udviklingen af LFP og er tilknyttet Institut for Læring og filosofi på AAU og Ydesen, der idag er viceinstituteder for Læring og filosofi, tidligere modulkoordinator for portfoliomodulet på LFP, og på tidspunktet for første interview studienævntssekretær, ved AAU. En præcisering af begrebet employability udfoldes ved Lee Harvey (1999). Jeg inddrager også min egen erfaring og viden.

I min research omkring modulet ville jeg danne mig et teoretisk overblik over de elementer, der udgør portfoliomodulet. I studieordningen fra 2017 nævnes der gennem fagbeskrivelsen for modulet og den dertilhørende prøvebesemelse: portfolio, læringsportfolio, e-baseret portfolio, SUS-samtale og SUS-skema. Til trods for, at jeg selv har undergået de omtalte elementer, er det uklart for mig, hvad der henvises til gennem e-baseret portfolio og læringsportfolio. Baseret på mine egne erfaringer, så er der i praksis tale om et selvtilrettelagt portfolio, som den studerende skal planlægge og udarbejde løbende henover de tre semestre. Det skal ifølge Ydesen udarbejdes digitalt, men han forklarer, at der i praksis ikke er nogen, der tjekker, om det bliver gjort. Derudover er der tale om et fortrykt SUS-skema, der skal udarbejdes og sendes over mail til SUS-samtalepartneren, som et forberedende element, forud for hver SUS-samtale. Skemaet skal efterfølgende godkendes af SUS-samtalepartneren, som er en underviser fra AAU. Derudover er der obligatorisk undervisning.

Elementerne fungerer i et samspil og dette tydeliggøres af, at man skal inddrage eksempler fra den selvtilrettelagte portfolio i de SUS-skemaer, som indgår i SUS-samtalerne. I afsnittet "Hvad er portfolio" blev det fremført, at portfolioformer sjældent optræder i rene former, og det er min

oplevelse at dette også er tilfældet på LFP. I samme afsnit problematiserer Dysthe, at studerende på videregående uddannelser ofte opfordres til en evaluerende skrivning, og på LFP indgår begge portfolioskriv, i en form evaluering, dels gennem SUS-skemaet og dels til den afsluttende eksamen.

I min research var jeg optaget af at få indsigt i, hvad der i studieordningen menes med læringsportfolio og e-portfolio, der er to portfoliobenævnelser der anvendes i studieordningen, men som jeg ikke kunne kæde til de faktiske aktiviteter på LFP.

Jeg spurgte i mine interviews, konkret ind til uklarheden omkring portfoliobenævnelserne i studieordningen, men måtte konstatere, at det også her ikke var muligt at få de oplysninger jeg ledte efter. Til trods for, at jeg ikke har fået de svar som jeg søgte, ledte mine interview til anden nyttig viden som vil blive beskrevet i det følgende.

Da jeg i mit interview med Ydesen spurgte til de to elementer, beskrev han en interessant modsætning; studieordningen, som de studerende henvises til at orientere sig i, er skrevet til overordnede niveauer. De portfoliobenævnelser der bruges i studieordningen passer ikke nødvendigvis til de teoretiske beskrivelser af eksempelvis læringsportfolio.

Ydesen fortalte desuden, at uddannelsen styres overordnet fra Aalborg, men at elementerne lokalt forvaltes meget forskelligt. Han fremlagde, at der er mange meninger om, hvad modulet skal kunne: *“Min oplevelse er, der er også rigtig mange kokke i København, som vil noget forskelligt med det der modul, og der mangler måske lidt, en sådan stærk modulkoordinator, der ligesom siger, det er sådan her det er”*. (Ydesen 2018) Det leder til nogle forskelle, som ikke nødvendigvis bliver tydelige i studieordningen, men som ikke desto mindre har en betydning for, hvordan modulet i praksis udføres. Det har den konsekvens, at de studerende ikke kan læne sig op ad studieordningen og at den dermed ikke er et brugbart redskab for dem, hvilket også var kendetegnende for min egen proces. Det betyder også, at de mange kokke kan have forskellige idéer om, hvordan begreberne skal udfoldes og forstås.

En anden særegenhed ved portfolio på LFP er, at man som studerende skal arbejde med portfolio og SUS på et over-metarefleksionsniveau, idet man skal opnå viden om hvordan portfolio og SUS kan anvendes og opnå færdigheder i at: *“anvende modulets teorier kritisk og selvstændigt i relation til kompetenceudvikling i uddannelse og erhverv”*. (Studieordning for læring og forandringsprocesser 2017) I tråd min mine egner betragtninger omkring det indlejrede paradoks i anvendelsen af portfolio, fortalte Ydesen, at der ifølge ham er et paradoks i overhovedet at tale om målsætninger for modulet i studieordningen, da dette står i kontrast til hele tanken ved PBL. *“Faktisk så harmonerer det super dårligt med PBL og have sådan nogle læringsmål”*. (L. 110-111; Ydesen 2018, Bilag 10)

Portfoliomodulet er, ifølge (Jensen 2018), en del af LFP af flere grunde. For det første kom studentercentrerede metoder ind i forskellige uddannelsessammenhænge og det var nogle metoder, man fra AAUs side ville prøve at integrere og afprøve selv. For det andet blev der gennem kandidatundersøgelser efterlyst en måde, hvorpå studerende kunne sætte ord på deres kunnen. Det drejede sig om de kompetencer og færdigheder de studerende havde udviklet gennem deres studietid og som ikke fremgår af et eksamensbevis.

Samtidig blev det tydeligt, at med LFP, som er en uddannelsen der spænder vidt og har studerende med mange forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, var et særligt behov for bevidstliggørelse af egne kompetencer hele vejen igennem uddannelsen. Man havde brug for et redskab hvor der var fokus på både tidligere opnåede og nuværende kompetencer, og et fokus på konkrete mål for fremtiden. (Jensen 2018) Ydesen gav udtryk for samme betragtning *“...Det har jo hele tiden haft den der komponent af at være et redskab for studerende til at navigere i en uddannelse som er rimelig åben...”* (L. 22-24; Ydesen 2018, Bilag 10)

Portfoliomodulet har igennem årene undergået flere ændringer og af en orientering studieordningen fra 2010 fremgår det, at det er sket et ændret fokus, der konkret ses udfoldet i relation til fokus i SUS-samtalen. Ordlyden i studieordningen fra 2010:

“Ved studenterudviklingssamtalerne gøres der status over den studerendes kompetencer i relation til uddannelsens mål og den enkelte studerendes individuelle mål.”

Mens den i 2017 lyder:

“Ved studenterudviklingssamtalerne gøres der status over den studerendes kompetencer i relation til uddannelsens mål og den enkelte studerendes individuelle mål. I den sidste del af uddannelsen sættes i stigende grad fokus på den studerendes udvikling i forhold til arbejdsmarkedsrelaterede kompetencer med afsæt i læringsportfolio.”

Heri fremgår det, at der er kommet et fokus på arbejdsmarkedsrelaterede kompetencer, hvor employability er i centrum. Med employability henvises der til de kvalifikationer og kompetencer, som den færdiguddannede studerende besidder og som betragtes som nødvendige for at kunne opnå, fastholde og skifte til et andet job. Det er tale om en kontinuerlig proces, som aldrig stopper (Lee Harvey 1999).

Ifølge Ydesen (2018), har det hele tiden været et element i modulet, men gennem indskrivelsen i studieordningen er fokuset nu mere eksplicit. I relation til specialets indledning, hvor kravet om at være et kompetent menneske blev beskrevet som en samfundstendens, kan det fremføres, at modulet afspejler denne tendens.

I forbindelse med en evaluering af modulet i 2008, udgav Lorentsen og Lund, en artikel om portfolio på LFP. Her fremgår det, at portfolioen har til formål at understøtte de studerendes fokus på egen udvikling og (selv-)refleksion via flere tiltag; evnen til at opstille individuelle kompeten-

cemål, og afprøve og eksperimentere med portfolio som læringsmedie. Endvidere skriver de, at portfolioen har en intention om at styrke de studerendes samarbejde igennem problem- og projektstyring og at dette ses igennem brugen af e-portfolio hvor det er tanken, at de studerende via denne kan synliggøre og dele deres viden med hinanden. Jeg udleder, at der i dette perspektiv, ses den sociale betoning i Aalborgmodellen og det indikerer, at man på daværende tidspunkt medtænkte denne centrale dimension i de studerendes arbejde med portfolio. Det er min erfaring, at e-portfolio i praksis ikke ses udfoldet i modulets nuværende form da der ikke er krav om, at man skal lave en portfolio der er online tilgængelig og det betyder, at den sociale dimension der kendetegner Aalborgmodellen og som Lorentsen og Lund beskriver, ikke længere indgår.

I forbindelse med interviewet med Ydesen blev det klart for mig, at der i Aalborg indgår et tilrettelagt socialt element i portfoliomodulet, jeg ikke selv har oplevet i København.

Det sociale element, ses ifølge Ydesen ved at der i Aalborg er fastlagte portfoliogrupper, som giver de studerende en mulighed for at erfaringsudveksle og vidensdele elementer fra modulet. Det betyder at der ses et socialt element i Aalborg der går ud over den oprindelige tanke ved e-portfolio.

Yderligere fremgår det af interviewet med Ydesen, at de SurveyXacts der udgør evalueringen af modulet, viser, at tilfredsheden med modulet generelt er langt højere i Aalborg og at især den sidste evaluering i København var kritisk. Dette er et interessant perspektiv og det kan lede tilbage til førortalte problematik omkring mange kokke.

I afsnittet er det beskrevet, at der er sket to centrale ændringer; der er kommet et større fokus på arbejdsmarkedsrettede kompetencer i studieordningen, og at e-portfolio, der tidligere havde en social dimension i portfoliomodulet, i praksis ikke ses udfoldet. Derudover er modulet karakteriseret af at være svært at afgrænse og den uklarhed som der er beskrevet i "motivation" og den diversitet der er beskrevet afsnittet "Portfolio" () afspejles i portfoliomodulet på LFP.

I det følgende beskrives SUS-samtalen med det formål at beskrive den funktion på modulet.

SUS-samtalen

Tidligere er det blandt andet fremført, at en løbende feedback i forbindelse med portfolioudarbejdelse er en væsentlig læringsfremmende faktor. Feedbacken kan foregå i form af en SUS-samtale, som det er tilfældet på LFP. Afsnittet bygger på Annette Lorentsen: *Portfoliunderstøttende udviklingssamtaler i videregående uddannelse - evaluering af en case* (2008). Formålet er, at beskrive SUS-samtalen på LFP, casen som Lorentsen henviser til i artiklen, er portfoliomodulet på LFP.

SUS-samtalen er en portfoliunderstøttende studenterudviklingssamtale, hvorigennem man kan udnytte de potentialer, der er ved brugen af portfolio og skabe en sammenhæng mellem portfolio og de øvrige aktiviteter, der knytter sig studielivet. Der ses en række ligheder og forskelle på

SUS og MUS-samtaler. Den mest relevante betragtning er, at MUS-samtalen refererer til en samtale på en arbejdsplads, hvor det er medarbejderen, der er genstand for en samtale. Hvorimod en SUS-samtale foregår i en uddannelsesmæssig kontekst, hvor det er den studerende, der er omdrejningspunktet (Lorentsen 2008). I en SUS-samtale er der fokus på de overordnede mål for uddannelsen og samtalen er genstand for et fokus på kompetenceudvikling, hvor det er den enkelte studerendes forudsætninger, der er i centrum. Dialogen er karakteriseret af, at der er forbedrende aktiviteter forud for samtalen, og at muligheder og løsningsforslag vendes. Igennem SUS-samtalen er det hensigten, at den studerende kan udvikle sine refleksionsprocesser, og herigennem opnår en større bevidsthed om egen forudsætninger og kompetencer. Derfor er der på samme måde som ved portfolio tale om et værktøj, der imødekommer de nuværende læringsparadigmer, der placerer eleven i centrum, som et handlende subjekt der har et ansvar for egen læring (Bjørke 2006, fra Lorentsen 2008).

I relation til portfolio i en LFP-kontekst, gik jeg i gang med specialet, med en forventning om, at jeg kunne klarlægge og afgrænse min forståelse af portfolioen. I stedet har jeg opnået et indblik i, hvad der kan skyldes min manglende forståelse, som beskrevet under *motivation*.

Analyse

I dette kapitel findes først strukturen for analysen, som falder i tre dele. Igennem en inddragelse af Habermas teori, og afsnittene omhandlende portfolio og SUS, foretages analysen. Den har til formål at svare på den resterende del af problemformuleringen:

Hvilke udfordringer oplever de studerende de har med modulet og hvilke forandringspotentialer har det, set ud fra de studerendes perspektiv?

Habermas, som anvendes i den følgende analyse, er på samme måde som Dewey, der udgør specialets videnskabsteoretiske valg, drevet af idéen om en demokratisk verden. Det er min betragtning, at Dewey ser dette ideal udfoldet ved, at vi igennem menneskelige fællesskaber, er nødt til at arbejde ud fra en eksperimenterende praktisk handlen. For Dewey er det den reflektive tænkning, der kendetegner processen fra problem til læring og forandring. Både Dewey og Habermas betragter kommunikation, som havende en afgørende betydning for demokrati. Habermas peger på, at dette kan ske ved, at der er bedre forudsætninger for, at kommunikativ handlen og fornuft kan komme til udtryk. Det er min antagelse, at deltagernes kommunikation, kan foldes ud ved hjælp af Habermas' beskrevne teori, og herigennem imødekommes mit videnskabsteoretiske standpunkt, hvor deltagernes kommunikation kan danne grundlag for en fremtidig forandring.

Det kritiske værksted, der tager afsæt i Jungks og Müllerts fremtidsværksted, blev valgt, da jeg herigennem fandt en mulighed for at arbejde kreativt metodisk og skabe en ramme, hvor deltagernes kritiske perspektiv og kommunikative fornuft kunne komme til udtryk. Jeg antog, at den hidtidige kommunikative praksis omkring portfoliomodulet ikke på samme måde, som under værkstedet, normalvis bærer præg af samme form for kritikgenerering og løsnings-mindset.

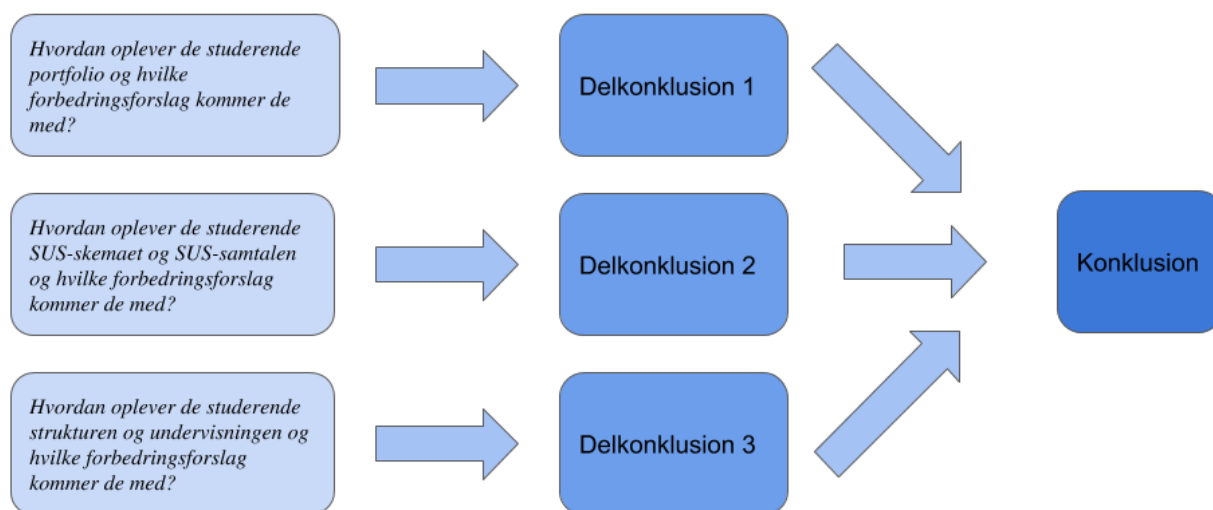
Analysestruktur

Som det fremgår i specialets indledende afsnit, har jeg været optaget af den primære metode, det kritiske værksted, idet det er tiltænkt som en måde, hvorpå jeg kunne tilrettelægge en kvalitativ undersøgelse og få de studerendes kritiske perspektiver i spil. Jeg foretog herigennem et aktivt valg om at udarbejde et speciale, der dels adskiller sig fra den positive portfoliolitteratur, der kendetegner portfolio i en overordnet kontekst og dels SurveyXact, som har udgjort evalueringsformen i den tid, jeg har været en del af modulet.

Analysen knytter sig til deltagernes kommunikation og i de anvendte eksempler fremgår det, hvor i værkstedet eksemplerne stammer fra. Udover at medvirke til en struktur, har det også til formål, at man som læser af specialet, kan orientere sig i "resume af det kritiske værksted" (), hvor hele den skriftlige produktion af værkstedet ses udfoldet i de tre fortløbende faser. Analysen falder, som nævnt, i tre dele, og er struktureret ud fra de elementer, der indgår i portfoliomodulet: portfolio, SUS-skema/SUS-samtale samt struktur og undervisning. De er knyttet til pro-

blemformuleringen og svarer på: *Hvordan oplever de studerende portfoliomodulet og hvilke forbedringsforslag kommer de med?*

Det er fremført under “Portfoliomodulet”, at modulets elementer fungerer i et samspil, det kommer til udtryk i analysen, hvor deltagerne i en naturlig forlængelse af deres oplevelser og erfaringer med modulet taler om elementerne i et samspil. I den følgende figur (6) ses analysens struktur.



FIGUR 7 ANALYSENS STRUKTUR

EGEN TILVIRKNING

Analysedel 1

Hvordan oplever de studerende portfolio, og hvilke forbedringsforslag kommer de med?

I det følgende eksempel giver Irene (I), Eva (E) og Charlotte (C) udtryk for, at de finder det uklart, hvordan de skal udarbejde portfolio. Eksemplet stammer fra anden del af værkstedets første fase, hvor deltagerne skulle placere og kategorisere de individuelt udarbejdede post-its, udarbejdet under den første del af kritikfasen.

Fase 1 kritikfasen, del 2

E: Jeg har en med litteratur her kan vi også kalde det sådan lidt mere øhm, altså sådan selve det at lave portfolioen?

I: På Mahara eller?

E: Ja

I: Ja?

E: Ja... på platforme og sådan nogle ting

I: Ja, det har jeg fuldstændig glemt, jeg skriver altid bare et eller andet

E: (Griner) JA

I: Jeg fatter det ikke

E: *Det gør jeg heller ikke*

C: *Nej, det er så rodet!*

L. 170-180

I starten af eksemplet, vil Eva at placere en post-it. "E: *Jeg har en med litteratur her kan vi også kalde det sådan lidt mere øhm, altså sådan selve det at lave portfolioen?*" og hendes udtalelse bærer præg af at være en illokutionær handling, da hun gerne vil placere sin post-it. Irene spørger om Eva taler om udarbejdelsen på Mahara¹ og Eva bekræfter det hun har sagt, men Irene stiller endnu spørgsmålstegn ved det sagte hvortil Eva præciserer: "*på platforme og sådan nogle ting*". Idet Irene stiller spørgsmål til Evas post-it, leder det til, at kommunikationen tager en anden retning og skifter karakter til at handle om deres oplevelse af, at skulle udarbejde portfolio. Irene siger: "*Ja, det har jeg fuldstændig glemt, jeg skriver altid bare et eller andet*" og det leder til, at de opnår en form for konsensus, hvor der ses en enighed om, at de ikke forstår det. Det leder til, at Charlotte også tilkendegiver, at hun finder det rodet. Dette illustrerer, at kommunikativ handling ifølge Habermas, støtter sig til en kooperativ tydningsproces, hvor deltagerne både relaterer sig den objektive verden, i dette tilfælde i deres udarbejdelse af portfolio og tematisk primært den subjektive verden, hvor de inddrager deres egne oplevelser (Habermas 2005). Ifølge Habermas, antages det, at deltagerne taler sandt og Irenes udsagn om at hun bare skriver "*et eller andet*", synes medvirkende til, at samtalens to andre deltagere ligeledes inddrager deres subjektive verdener ved at tilkendegive, at de heller ikke forstår det og finder det rodet. Denne kommunikation, hvor deltagerne taler ud fra deres subjektive verden betegner Habermas som ekspressive talehandlinger:

"... -med ekspressive talehandlinger retter taleren sig mod noget i den subjektive verden, nærmere betegnet på den måde at han for et publikum ønsker at afsløre en oplevelse, som han har privilegeret [sic] adgang til". (Habermas 2005, s. 256)

At der er tale om ekspressive talehandlinger, begrundes med at deltagerne udtrykker deres følelser omkring udarbejdelsen af portfolio og at denne følelse ikke kan forventes at være gældende for alle studerende. Til trods for at deltagerne bringer deres følelser i spil, så opstår der en form for konsensus, hvor de som deltagere i samtalen når til enighed omkring, at udarbejdelsen af portfolio ikke er let.

Det er fremført i teoriafsnittet om portfoliomodulet, at der er en form for frivillighed forbundet med udarbejdelsen af portfolio, men at det samtidig indgår i SUS-skemaet, dette kan forklare hvorfor Irene vælger at skrive "*et eller andet*". Hun ved, at hun skal udarbejde et portfolio; hen-

¹ Mahara er en platform hvor man kan have en elektronisk portefølje

des udsagn kan indikere en laissez faire tilgang til udarbejdelsen, men det kan ligeså vel være i en form for afmagt, at hun gør som hun gør, fordi hun "ikke fatter det". De udtrykker alle tre det Habermas karakteriserer som en form for meningstab, det kan være fordi udarbejdelsen indgår i den systemiske logik og denne ikke harmonerer med deres livsverden.

I det følgende eksempel, var jeg ved at samle op og afslutte værkstedets første fase. I dialogen indgår jeg som værkstedsleder (V), og derudover er Anders (A), Mikkel (M), Charlotte og Irene en del af samtalen.

Fase 1, kritikfasen, del 2

V: Okay, så der er noget med struktur og forståelse og praktisk udførelse, og den med praktisk udførelse, er det primært med fokus på den individuelle portfolio eller er det sådan helt bredt?

A: Ja det er det

I: Ja det tænker jeg også det er

M: Ja det er måske også i virkeligheden, jeg har skrevet, hvad er portfolio overhovedet?

Måske kan den komme, altså komme derop til ik', altså hvad er det, hvordan gør man

V: Så det er portfolio?

M: Ja, det er jo øh, hvad skal jeg skrive og hvordan skal jeg sætte op i et skema

C: Og skal man skrive

M: Ja, eller tage billeder eller

I: Ja, hvad dækker obligatorisk over

A: Øhm, ja, nu SKAL du skrive, øhm, på kommando! Men kun hvis du har lyst og lige ved hvordan

AS: (Griner)

L. 298-311

Jeg igangsætter en dialog og det leder til at deltagerne søger, at opnå en gensidig forståelse, deltagerne bliver ikke henvist til nogle konsekvenser, såfremt de ikke er enige og det har den betydning, at de derved også er frie til at afvise det der bliver sagt. I uddraget foretager deltagerne i værkstedet en række illokutionære handlinger, det sker ved, at de igennem dialogen søger at nå til en fælles forståelse, der kan svare på mit spørgsmål: V: "Okay, så der er noget med struktur og forståelse og praktisk udførelse, og den med praktisk udførelse, er det primært med fokus på den individuelle portfolio eller er det sådan helt bredt?" Først siger Anders og Ida "ja", men de præciserer ikke, om det er om portfolio, eller om det handler om hele portfoliomodulet. Mikkel inddrager et eksempel og dette leder til at jeg gerne vil have bekræftet, at der er tale om portfolio og det leder til at både Mikkel, Charlotte og Irene fremsætter eksempler på hvad der kan menes med den praktiske udførelse. M: "Ja, det er jo øh, hvad skal jeg skrive og hvordan skal jeg sætte op i et skema. C: Og skal man skrive M: Ja, eller tage billeder eller" Herigennem bekræfter de

med deres udsagn, at de taler om den praktiske udførelse af portfolio, og de fremfører samtidig, at de har en idé om, at portfolioen godt kan indeholde flere modaliteter. Dette leder tankerne hen på den oprindelige tanke ved benævnelsen e-portfolioen, som både kunne åbne op for erfarings- og vidensdeling (Lund og Lorentsen 2008) og som var et element i den individuelle e-portfolio. De studerende giver udtryk for, at de ikke ved hvordan de skal udarbejde portfolioen og at der er en vis frivillighed forbundet med portfolioen i og med at Anders udfolder et paradoks: *“Øhm, ja, nu SKAL du skrive, øhm, på kommando! Men kun hvis du har lyst og lige ved hvordan”* og de andre deltagere og værkstedslederen griner, som en bekræftelse på det Anders siger. Anders beskriver, at det på den ene side forventes, at de studerende udarbejder portfolio, men også at de selv skal tilrettelægge det og kun gøre det hvis de har lyst. Kravet om at det *“SKAL udarbejdes”* kommer i karambolage med livsverdenen idet Anders udtrykker, at der er en grad af frivillighed forbundet med udarbejdelsen af portfolio *“Men kun hvis du har lyst”*. Dette kan henvise til, at der ikke er en fast ramme for udarbejdelsen. Dette kan sættes i forbindelse med Ydesens udsagn om, at der ikke er nogen, der tjekker om hvordan portfolioen bliver lavet. *” I: Jo, men der i den individuelle portfolio må man vel gerne skrive i hånden? Det er vel egentlig kun den ... altså SUS-skemaet der bliver sendt? C: Ja ... altså må og må, vi kontrollerer det jo ikke. Altså det kan vi jo ikke kontrollere. Øhh.. Folks individuelle portfolioer ... æhh, men æhh”*. (L. 75-78; Ydesen 2018, Bilag 10). Samtidig bliver det også en understregning af savnet af en klar definition af begrebet, som kan relateres til Ydesens udsagn om, at studieordningen er skrevet opad, og at det ofte skaber en forvirring når studerende orienterer sig i den (Ydesen 2018). Igennem sit udsagn trækker Anders på livsverdenen, og samtidig så beskriver han det spændingsfelt der er mellem system og livsverden, som gør sig gældende for portfolio i en bred forstand og her i forbindelse med portfolio LFP; på den ene side skal portfolio sikre, at de studerende kvalificeres til at varetage en position på arbejdsmarkedet, der er repræsenteret ved systemet. Dette ses helt konkret ved, at der er tale om et element på LFP, der repræsenterer systemet. På den anden side er portfolioskrivning også karakteriseret ved at være et personligt reflekterende redskab der hører under livsverdenen. Livsverdenen er et aktørperspektiv, som refererer til kulturelt indlejrede forforståelser og i sin ytring trækker Anders på de erfaringer og overbevisninger han har, og inddrager dem til at forstå og fortolke portfolioudarbejdelsen (Habermas 2005).

I det følgende eksempel taler Charlotte og Mikkelt sammen. Eksemplet stammer fra værkstedets anden fase, del to. Her er deltagerne delt op efter, hvad de ville arbejde videre med.

Fase 2, utopifasen, del 2

M: Og den mere formative, okay; hvad er det rent faktisk jeg har lært, er det nok, er det processen, hvad er det

C: Ja

M: Hvad er det jeg... ja som du sagde, alt det der nørderi, hvor man skal kunne snakke om ja..

C: Ja, det bliver bare meget sådan, den del, den del den finder du selv ud af

M: Ja, du skal det her men du finder lige selv ud af det ik'.

C: Ja

(UF)

M: Du skal bygge et hus nu... men du finder lige selv ud af, hvordan og hvorledes og det er jo svært når du ikke er håndværker

C: Ja...

C: Ja, men, så vi tager hånd om, hvad er formålet ik'

L. 586-596

Ifølge Ydesen kan de studerende, som det er fremført i det forudgående, ikke læne sig op ad studieordningen, og det problematiseres her ved, at Mikkell og Charlotte ikke kan identificere formålet med modulet. De savner klare instrukser og hjælp til, hvordan de kan gribe udarbejdelsen af portfolio an. Det knytter sig også til problematikken Ydesen omtaler omkring de mange kokke på modulet i Kbh. ”...men, øhm ... min oplevelse er, at der er også rigtig mange kokke i København, som vil noget forskelligt med det der modul, ikke også øhm ...” (L. 154-155; Ydesen 2018, Bilag 10)

Det tydeligste eksempel kommer fra Mikkell der siger: “Du skal bygge et hus nu... men du finder lige selv ud af, hvordan og hvorledes og det er jo svært når du ikke er håndværker”. Igennem dette udsagn kan man også udlede at Mikkell betragter sig selv som værende alene om, at finde ud af hvordan han skal gøre. Igennem dette perspektiv vidner det om en mangel ved den nuværende form, hvor et af de oprindelige elementer i form af e-portfolio, var tænkt som et inspirations- og delingsværktøj, hvorved der var et socialt element, der bevirkede at man ikke var alene i processen. Ifølge Ydesen, er der stadigvæk en social dimension på LFP, Aalborg i form at portfolioer, men dette er ikke en praksis på LFP i København. Ud fra Mikkells udsagn lader det til, at han ville være glad for at erfarings- og meningsudveksle med andre studerende omkring sin udarbejdelse af portfolioen. I dialogen tager Mikkell og Charlotte fat i, at de finder det uklart hvad det er de skal og at de savner viden om hvordan de konkret skal gribe opgaven omkring portfolioudarbejdelse an, de taler om at de skal løfte en opgave, som de ikke føler sig rustet til. Dette betragtes, med tanke på Habermas’ teori om system og livsverden, som et eksempel på, at AAU opererer ud fra en økonomisk logik, hvor man har besluttet, at de studerende skal udarbejde portfolio på LFP. Det kan tilføjes, at denne problematik, kan være et resultat af, at modulet ikke er opstået på baggrund af en herredømmefri samtale, men er pålagt de studerende gennem magt og heri ligger der også et løsningsforslag i form af en social dimension. En social dimension kan medføre et livsverdensperspektiv i modulet. (Habermas 2005).

Samme livsverdensperspektiv ses da Mikkell tager fat i en pointe som Charlotte tidligere har fremført, i det han siger: “Hvad er det jeg... ja som du sagde, alt det der nøderi, hvor man skal kunne snakke om ja,..” Her taler han om et “socialt nørdeelement”, som han ikke føler der er plads til, idet modulet eksisterer på systemets præmisser. Igennem denne udtalelse kan man ud-

lede, at en social dimension, forventes at give plads til nørderi, dvs. et tidselement, hvor der er tid til at udforske de muligheder der er i portfolio.

En anden ting de finder uklart, er den evaluering der er i forbindelse med portfolio, Mikkelt siger: *“Og den mere formative, okay; hvad er det rent faktisk jeg har lært, er det nok, er det processen, hvad er det”* og Charlotte der svarer: *“Ja”*.

Denne uklarhed kan skyldes flere ting. I afsnittet *“Portfolio”* blev det fremført, at der indenfor humanvidenskaben, ses en formativ evaluering, i modsætning til naturvidenskaben, hvor man oftest anvender en summativ evalueringsform, hvilket vanskeliggøres i og med, at man ifølge Lund (2008) sjældent arbejder med portfolio i rene former. Derudover er det fremført, at man som studerende ikke kan forvente en sammenhæng mellem studieordning og praksis (Ydesen 2018). Såfremt Mikkelt og Charlottes undren beror på, hvad de møder i studieordningen, og hvad de oplever i praksis, kan det være, fordi de forventer, at benævnelsen læringsportfolio i studieordningen henviser til en formativ evalueringsform, men i praksis oplever noget andet. Dette er ikke usandsynligt, da man som et led i portfoliomodulet undergår en teoretisk indkøring af de ting, der knytter sig til portfolio og SUS som et led i selv at opnå en viden om, hvordan man kan anvende portfolio og SUS i andre sammenhænge.

Delkonklusion 1: Analysedel 1

I analysedel et tegner der sig et billede af, at de studerende oplever en usikkerhed og en uklarhed omkring modulet generelt og konkret i forhold til portfolio. De finder det uklart, hvad portfolio er, hvordan den skal udarbejdes, og hvordan de bliver evalueret. Denne uklarhed indikerer, at der er sket en kolonisering af livsverdenen, hvor portfolioudarbejdelsen eksisterer på systemets præmisser.

Dette kommer konkret til udtryk gennem efterspørgsel af social sparring, hvor mulighederne for erfarings- og meningsudveksling kan finde sted, og hvor der dermed er mulighed for et livsverdensperspektiv. Dette kunne være i form af en genoplivning af e-portfolioen eller en mulighed for nørderi med ligesindede. På samme måde som det ses i Aalborg.

Det er sandsynligt, at meget kan løses med en tydelighed i begreber og formål, og at dette kan imødekommes gennem en studieordning, hvor der er overensstemmelse mellem mål og praksis.

Analysedel 2

Hvordan oplever de studerende SUS-skemaet og SUS-samtalen og hvilke forbedringsforslag kommer de med?

I det følgende eksempel er deltagerne i værkstedet delt op. De er i værkstedets 3. fase, virkelighedsgørelsesfasen, hvor der ikke længere er et forbud mod at diskutere. Deltagerne skulle i fæl-

lesskab tale om forhindringer og handlemuligheder i relation til deres drømmescenarier og prioritere scenarierne.

I det følgende eksempel taler Anders, Signe, Eva og Irene om SUS-samtalerne:

Fase 3 virkelighedsgørelsesfasen

A: Ja, det er lidt det der er med øhh... en SUS-vejleder, fordi at der kan man enten få en der er virkelig god, eller en der er virkelig dårlig og det er sådan hele udgangspunktet for ... øhh ... samtalen.

S: Når du siger dårlig (A), hvad mener du så?

A: Øhmm... Det var, jeg havde min SUS-vejleder var sådan en, hvor vi, sådan mødtes og så tog vi det der SUS-skema slavisk nærmest. Og det gjorde så, at der blev skabt et rum, som var meget strukturelt og gjorde at, sådan, jeg havde ikke lyst til at bidrage til, med nogen, sådan, personlige oplevelser om gruppe eksempelvis. Så snakkede jeg med nogen fra mit studie i stedet for, så det blev meget, sådan, resultatorienteret, sådan: det er det her jeg har lært, det her er mine studieteknikker og det her er det jeg gerne vil lave efterfølgende. Så var det det der var i fokus, fremfor trivselsaspektet, som jeg tror er ... lige så vigtigt, fordi at selve skemaet lægger jo op til alt det strukturelle og efterfølgende...

Det er en balance, for selvfølgelig skal man nå noget igennem, det er klart, men øhm, man skal også kunne involvere sig, det er jo på mange måder mange personlige ting der spørges til, eller det kræver at man kan være åben

S: Og trivsel har jo kæmpe betydning for læring...

A: Lige præcis! Det betyder noget at den du har som sus-makker vil det og synes om konceptet også

E: Ja, ja... Æhhh ... men der er forskel, for jeg har en SUS-vejleder hvor vi snakker ud fra skemaet, ja, men han spurgte, sådan, hvad rør sig hos dig? Men han var også SUS for første gang, så han var sådan: jeg ved ikke lige hvordan vi gør, men jeg kom derfra og havde fået rigtig mange gode ting vendt... noget af det der rørte sig, noget af det der sådan øhm... Måske var det godt at han var ny til det

I: Men det kunne jo også være ...

E: Det er svært at styre, hvis man ikke har været til samtalen før, ik' ...?

I: Det kunne jo også være noget konkret, noget mere konkret forventningsafstemning med SUS-makker, ikke? Eller... SUS-vejleder. Det er det der med, hvad forventer jeg af dig, hvad forventer du af mig? Eller hvad forventer jeg at få ud af det her, hvad har jeg brug for, for at udvikle mig?

L. 1125-1156

Anders siger, at man enten kan få en god eller en dårlig SUS-vejleder. Med henvisning til Habermas' gyldighedskrav, henviser sandhed til, at det der tales om eksisterer. Rigtighed der henviser til, at det der bliver sagt skal være i overensstemmelse med gældende normer og sandfærdighed, henviser til, at når Anders taler om, at en SUS-samtalepartner kan være henholdsvis god eller dårlig, er det det han mener. Signe er fri til at afvise det som Anders siger, og det gør hun

ved at spørge: *Når du siger dårlig [A], hvad mener du så?* Ifølge Habermas, behøver Anders' udsagn ikke at være rationelt, men som et led i at blive forstået af Signe, er han nødt at argumentere for sig og dermed argumentere for gyldighedskravene, der i dette eksempel relaterer sig til den subjektive verden, som er helheden af Anders' oplevelser, som kun han har privilegeret adgang til. Igennem sit argument forklarer han, at SUS-samtalerne for ham, i for høj grad var en slavisk gennemgang af SUS-skemaet, han oplevede en systemisk agenda:

"...så det blev meget, sådan, resultatorienteret, sådan: det er det her jeg har lært, det her er mine studieteknikker og det her er det jeg gerne vil lave efterfølgende".

Her oplever Anders også et modsætningsforhold Lund omtaler og som kan være svært at navigere i. På den ene side, kan en struktur på portfolioen virke afmystificerende, men på den anden side må styringen ikke blive så stram, så man kan sidde og krydse af på en liste. Det ser ud til at være det, Anders oplever her og det fremkalder en frustration, som Taube (Lund 2008) argumenter for kan elimineres ved, at den studerende selv er med til at opstille personlige læringsmål for portfolioen, fordi indholdet dermed bliver mere ønskværdigt og vedkommende for den studerende.

Anders fortæller om et fremtidsperspektiv, idet han understreger, at der er fokus på, hvad han vil efterfølgende. Dette kan sættes i relation til, at der på portfoliomodulet er kommet et øget fokus på arbejdsmarkedsrettede kompetencer, der ses i studieordningen og i praksis kommer til udtryk via SUS-skemaerne (Ydesen 2018). Anders problematiserer, at samtalerne for ham har været resultatorienteret og det resultat han refererer til, kan være i form af, at man på LPF har et fokus på employability. Dette illustrerer også et grundlæggende paradoks ved portfoliotanken, hvor der både er tale om læring for den enkelte, men hvor den enkelte samtidig skal måles ud fra nogle mål der er sat oppefra.

Lund skriver, at der både blandt læringsteoretikere og portfoliodidaktikere er en enighed om, at løbende feedback er en væsentlig læringsfremmende faktor (Lund 2008). Denne løbende feedback udgøres af SUS-samtalen på LFP. Lorentsen (2008) beskriver SUS-samtalen som et portfoliounderstøttende element på LFP og i hendes beskrivelse fremgår det ikke, at SUS-samtalen har et trivselsfokus, hvilket er noget Anders efterspørger. For Anders er det vigtigt, at der er et aspekt ved SUS-samtalen, som adskiller sig fra skemaet. Hvor SUS-skemaet udarbejdes individuelt og således er uden et socialt aspekt, så efterspørger han, at samtalen skal have en trivselsdimension og ikke blot gennemgå skemaet. Det sociale aspekt som han efterspørger, er repræsenteret i livsverdenen og igennem sit udsagn, forsvare han denne verden. Han fortæller, at han tyede til nogen fra sit studie i stedet for, når han havde ting som han ville tale om og som han ikke fandt muligt til samtalerne:

"A: Det er en balance, for selvfølgelig skal man nå noget igennem, det er klart, men øhm, man skal også kunne involvere sig, det er jo på mange måder mange personlige ting der spørges til, eller det kræver at man kan være åben"

Til trods for, at han taler ud fra livsverdenen, fremstår det i citatet som om, at Anders forsvarer systemets logik i og med at han tilføjer at: *“det er klart at man skal nå noget igennem”* hvilket henviser til en strategisk og økonomisk tankegang, der er repræsenteret ved AAU's systemiske tænkning. Dette er en udfordring, for ifølge Habermas, kan det have negative konsekvenser i form af meningsstab hvis den logik, der hersker i systemet, fylder mere end logikken i livsverden og Anders udtrykker en form for meningsstab, ved at rejse problematikken i første omgang.

I Anders' argument kan man udlede, at han både forsvarer livsverdenen og systemet. Han peger på et dilemma, idet han finder det svært at involvere sig med “personlige ting” indenfor systemets præmisser. Det kan udledes, at Anders mener, at det er op til den enkelte vejleder at facilitere samtaler og det er igennem denne pointe, at man kan tale om, at have en god eller en dårlig sus-vejleder. For Anders handler det om, at han vil have en SUS-samtalepartner, hvor han kan *“være åben”* fordi han synes, at der bliver spurgt til *“personlige ting”* i skemaet. Han peger på to ting, et er en udfordring i forhold til udformningen af SUS-skemaet, hvor han efterspørger, at han kan tale om personlige ting i relation til skemaet og derudover vil han gerne kunne tale om de ting der fylder på studiet, han siger *“jeg havde ikke lyst til at bidrage til, med nogen, sådan, personlige oplevelser om gruppe eksempelvis”*, dette kan betyde, at han efterspørger, selv at kunne bringe de ting på banen til SUS-samtalerne, som fylder i hans studieliv. Dette ønske for SUS-samtale går umiddelbart ud over, hvad Lorentsen (2008) beskriver som SUS-samtalens funktion. Ifølge Lorentsen, skal SUS-samtalen fungere som et bindeled mellem SUS-skemaet og de øvrige aktiviteter på studiet, og dens funktion er at være portfoliounderstøttende. Igennem SUS-samtalen det hensigten at den studerende skal udvikle sine refleksionsprocesser, for herigennem at opnå en større bevidsthed om egne forudsætninger og kompetencer.

Signe udtrykker en forståelse for Anders' ønske ved at sige at: *“Og trivsel har jo kæmpe betydning for læring...”* Herigennem anerkender hun, Anders' ønske, idet hun betragter det som en nødvendighed, at man trives som en del af det at lære. Eva er enig i, at SUS-samtalepartneren er vigtig, men hun har i modsætning til Anders positiv oplevelse der er funderet i det Anders efterspurgte:

“E: Ja, ja... Æhhh ... men der er forskel, for jeg har en SUS-vejleder hvor vi snakker ud fra skemaet, ja, men han spurgte, sådan, hvad rør sig hos dig? Men han var også SUS for første gang, så han var sådan: jeg ved ikke lige hvordan vi gør, men jeg kom derfra og havde fået rigtig mange gode ting vendt... noget af det der rørte sig, noget af det der sådan øhm... Måske var det godt at han var ny til det”

Hun peger igennem citatet på, at hendes vejleder er ny og at det har været en fordel for hende, i og med at han selv har været usikker på, hvordan det skulle forløbe og det har betydet, at hun selv kan præge samtalerne. Modsat Anders, så oplever hun ikke meningsstab og hun udviser heller ikke en svækket solidaritet, hvilket kan være en risiko når der sker en kolonisering af livsverdenen.

Man kan sige, at Eva og Anders når til en form for konsensus, i og med at de når til en enighed om, at der er en udfordring forbundet med SUS-vejlederne. Habermas beskriver, at en talehandling ikke blot er en talehandling, den har en vigtig funktion, idet den både skaber mellemmenneskelige relationer og subjekt-objekt relationer (Habermas 2005) Igennem Anders' og Evas udsagn, har de udover at fremføre deres perspektiver, skabt en mellemmenneskelig relation.

Dette leder til, at Irene kommer med et konkret forslag om, at der skal foregå en forventningsafstemning mellem vejleder og den studerende, så man på den måde tilgodeser den studerendes individuelle behov:

"Det kunne jo også være noget konkret, noget mere konkret forventningsafstemning med SUS-makker, ikke? Eller... SUS-vejleder. Det er det der med, hvad forventer jeg af dig, hvad forventer du af mig? Eller hvad forventer jeg at få ud af det her, hvad har jeg brug for, for at udvikle mig?"

Irene tager på samme vis som Anders livsverdenen i forsvar, hun vil gerne have, at der som et led i SUS-samtalerne, er et fokus på hvad hun har brug for og dette ses i kontrast til hvad AAU og i forlængelse heraf, systemet har brug for.

Som en tilføjelse til det, skal det fremhæves, at Taube, Dysthe og Ellmin (Lund 2008) er enige om, at det er en grundlæggende forudsætning, at underviseren blandt andet afklarer de undervisningsmål der er. I den foreslåede forventningsafstemning, kunne det indgå, det ville skabe en tydelighed fra systemets side og lægge op til en lignende tydelighed fra den studerendes side, på den måde tilgodeses et livsverdens behov og et systems præmis. Igennem Habermas' perspektiv kan der derved opnås en form for balance mellem system og livsverdenen.

I den fremførte dialog ses der en tydelig progression i deres samtale og udviklingen kan, ifølge Habermas, karakteriseres som en praktisk erkendelsesinteresse. Deltagerne vurderer hinandens udsagn, kommenterer og bidrager med egne perspektiver og herigennem udvikler de en forståelse for hinanden.

Opsummerende for deltagernes dialog er der flere problematikker i relation til SUS-skema og SUS-samtale. På samme måde som ved brug af portfolio, opleves der et indlejret dilemma ved brugen, idet man skal involvere sig selv, dette ses særligt konfliktende i SUS-samtalen, hvor de studerende skal tale ud fra skemaet og er nødt til at bringe ting i spil, de betragter som personlige, på banen. Derudover efterspørger en, at man igennem SUS-samtalen, kan tale om de ting der rører sig på studiet, derved efterspørges der et trivselsaspekt ved SUS-samtalen og det italesættes som værdifuldt, både fra en studerende som oplever, at der er plads til at tale om ting uden for skemaet og en der ikke gør. Det opleves som en vigtig faktor, hvilken SUS-samtalepartner man har og det kan synes tilfældigt, hvordan den struktureres.

De samme deltagere fortsætter deres dialog og Eva rejser en anden problematik. Hun er uforstående overfor, at man i SUS-skemaet skal inddrage teori:

“Og et eller andet sted, hvorfor skal det der SUS-skema være så teoretisk og underbygget? Når jeg et eller andet sted har brug for at snakke om noget andet, altså, ikke? Det kan også være en forhindring, at man sidder der: jeg har nogle gange siddet og tænkt: hvor finder jeg teori? Fordi det er ikke det der... det er vigtige er, for mig, at få det vendt... Så det at man skal smide teori på, det underminerer lidt det, de muligheder der er... og det med teori er også sådan lidt, ja” L. 1158-1162

Herigennem problematiserer hun, at de tanker og refleksioner som hun gør sig, skal underbygges teoretisk, og hendes udtalelse indikerer, at hun nogle gange har undladt noget som var vigtigt for hende, fordi hun ikke har kunne finde noget teori der har kunnet forklare hendes refleksioner. Dette henviser til den dimension i portfoliomodulet, hvor man som studerende arbejder med det teoretiske på et meta-refleksivt niveau, idet man ved hjælp af relevant teori skal belyse de refleksioner man har gjort sig.

Det lader til, at Irene ikke har opfanget, at Eva taler om noget andet, idet hun taler videre om det løsningsforslag de talte om før:

I: Helt sikkert. Men derfor så... altså det kunne jo være fint, fedt at man får den tildelt, at man skal udfylde sådan et: Hvad forventer jeg af dig? Så man ved, hvad det er den her enkelte studerende har brug for, så måske noget, sådan noget forventningsafstemning konkret på papir, eller sådan, sådan at de har det sort på hvidt ... L. 1165-1168

Irene vil gerne have, at man laver en skriftlig forventningsafstemning med sin SUS-samtalepartner og herigennem gør hun forslaget om forventningsafstemning mere konkret. Dette kan tyde på, at Irene føler, at det er nødvendigt med en skriftlig aftale, som et led i at sikre, at hun får det hun har brug for. Eva er opmærksom på, at de taler forbi hinanden og spørger til om det ikke handler om SUS og det får Irene til at konkretisere hvad der er hun mener:

*E: “Det er mere i forhold til SUS, det her, er det ikke?”
I: Øhm... jo, fordi at, at, at, det er også øhh... altså, øhh, det er jo også hvordan man hver især har det. Jeg kan godt lide at være meget resultatorienteret med min SUS-vejleder fx At du ved jeg har nogle konkrete ting, og vi skal have de her skridt, for at nå dertil, hvor at for den personlige trivsel, det har ikke været så meget i højsædet for mig fx Så den der med at det er ... det er jo meget individuelt, hvad man har brug for også.” L. 1170-1176*

Dette indikerer, at grunden til, at Irene taler om struktur, er, at det ikke er meningsfuldt for hende, at der er fokus på personlig trivsel. Men hun forsvare livsverdenen, idet hun er enig i, at det er individuelt, hvad man har brug for. Det lader til, at de når til en form for midlertidig konsensus, da de samstemmende siger: “Mmmm”. L. 1178

Delkonklusion; analysedel 2

En studerende har en oplevelse af en stram styring af SUS-samtalen og giver udtryk for, at den fungerer som en tjekliste for SUS-skemaet. SUS-samtalen fremstår herigennem resultatorienteret

uden rum til udenomssnak. En anden studerende oplever, at der er plads til, at hun selv kan bidrage med ting til samtalen, og det leder til en enighed om, at trivsel er vigtig.

En tredje studerende kan godt lide, at samtalen er resultatorienteret, og de når frem til et konkret forbedringsforslag i form af et ønske om forventningsafstemning mellem den studerende og SUS-samtalepartneren. Herigennem er det et ønske, at de studerende opnår indflydelse på samtaleindhold. Et andet område, der opleves som problematisk, er præmissen om, at de personlige tanker og refleksioner, man gør sig i portfolioen, skal underbygges teoretisk. En af de studerende finder det udfordrende, og det kan få den konsekvens, at væsentlige pointer og overvejelser måske bliver udeladt, fordi man ikke lykkes med at finde relevant teori, der kan begrunde eller understøtte de overvejelser som man har gjort sig.

Analysedel 3

Hvordan oplever de studerende strukturen og undervisningen og hvilke forbedringsforslag kommer de med?

I denne analysedel ses der eksempler på, at deltagerne taler om struktur og undervisning i tilknytning til portfoliomodulet.

I det følgende eksempel taler Mikkell og Charlotte om de elementer, der indgår i portfoliomodulet, de udtrykker begge to en manglende forståelse af de elementer, der udgør modulet, og de taler om, at det ville blive meningsfuldt for dem, hvis de fik konkrete eksempler på, hvad de enkelte elementer indeholder, og hvordan de skal udføres.

Fase 3 virkelighedsgørelsesfasen

M: Så man gik mere ind i de tre elementer og deres muligheder, i stedet for bare at slynge noget ud! Det er faktisk, Anne sagde i starten det med de fire samspillende elementer, men det er jo essensen i det. Det er slet ikke samspillende

C: Ja, der bliver ligesom bare sagt portfolio som begreb

C: (Læser op fra slides) hmm, på alle dele ik?

M: Jo på alle dele ik' og så sige det er fint nok, I må gøre som I vil, I må skrive på jeres telefon, I må skrive på jeres telefon når I er på toilettet, eller I må gøre lige hvad I har lyst til, men sådan her kunne det se ud og det kan I starte med, hvis I har lyst

C: Ja, kunne man så ikke, når man havde vist et eksempel, eller eksempler på de tre dele, altså sådan, vis eksempler på de tre dele og forklar de tre dele ik'. Er det ikke også lidt det, du er ude i?

M: Jo

C: Så man siger portfolio, så forklarer man lige hvad det er og eksempler kunne bare være bla bla bla bla. Så har I SUS-samtalen, de foregår sådan og sådan her fra AAU og her har I eksempler på, øh, det man kan snakke om på SUS-samtaler, eller et eller andet ik. Altså så man ved hvad det kan bruges til! Og også hvad det skal bruges til, så det ikke virker som en skjult dagsorden. L. 663-677

Mikkel giver udtryk for, at han ikke accepterer gyldighedskravene, bag værkstedslederens udsagn om, at portfoliomodulet består af fire samspillende elementer.

“Det er faktisk, Anne sagde i starten det med de fire samspillende elementer, men det er jo essensen i det. Det er slet ikke samspillende” og Charlotte accepterer heller ikke udsagnet om, at det er samspillende, ved at sige *“Ja, der bliver ligesom bare sagt portfolio som begreb”*.

På baggrund af ovenstående dialog udledes det, at Mikkel og Charlotte når til en midlertidig konsensus, dette skal ses i lyset af, at de ikke er fra samme årgang og derved kunne deres oplevelser være modsatrettede, men de har trods en forskellig kontekstuel erfaring, det samme billede af hvordan modulet er struktureret.

Sandhed, rigtighed, og sandfærdighed, som er de gyldighedskrav, der skal være til stede, for at de forskellige udsagn er sande, er dog endnu ikke afgjorte, idet hverken Mikkel eller Charlotte kommer med rationelle argumenter for deres udsagn i den videre dialog, de bekræfter hinanden og bidrager med nye perspektiver. I dialogen ses der en sontring mellem en forståelsesorienteret og en resultatorienteret handlen og denne er central i relation til formalpragmatikken. Mikkel og Charlottes argumenter betragtes som et forsøg på, at opnå en fælles forståelse, af de fænomener der stammer fra den objektive verden, da den objektive verden er en af de tre verdensrelationer, der er de bærende aspekter ved Habermas gyldighedsprincip. Derudover taler de også ud fra den sociale verden, hvilket vil sige: det der er normativt rigtigt, og den subjektive verden: det de hver især betragter som sandfærdigt. Dialogen fremstår resultatorienteret i og med, at Mikkel og Charlotte udelukkende ytrer sig og påvirker hinanden, de rejser deres egne perspektiver uden at præcisere hvorfor det de foreslår, er godt og derved kan man sige, at der i dette eksempel også ses en hensigt om at nå egne mål og der ses ikke et ønske om at nå til enighed. Dette kan være en konsekvens af, at de på det konkrete tidspunkt, ikke skulle nå til en enighed.

Det lader til at de grundlæggende er enige om, at undervisningen skal faciliteres på en måde, hvor de konkret kan se og få at vide, hvordan de skal udarbejde portfolio, hvad de kan forvente til SUS-samtalen etc. Der kan være flere grunde til denne tilsyneladende enighed, et argument kan være, at man på AAU, arbejder meget i grupper, som en del af PBL, dette kan betyde, at de studerende arbejder under et norm- og værdisæt der er fordrende for en forståelsesorienteret handlen.

Charlotte fremfører, at hun synes der er en skjult dagsorden *“... altså så man ved hvad det kan bruges til! Og også hvad det skal bruges til, så det ikke virker som en skjult dagsorden”* Det er svært at udlede hvad der menes med en skjult dagsorden, men udsagnet indikerer et forsvar for livsverdenen hvor hun oplever, at systemets mål ikke er til at gennemskue. Hun beskriver en dobbelthed igennem ordene kan og skal. Hun vil på den ene side gerne kende til de potentialer, der er i forbindelse med udarbejdelse af portfolio, og hun vil gerne instrueres i og have viden om de elementer der udgør modulet, men hun vil også gerne vide hvad hun er tvunget til at gøre.

Dette peger på samme måde som i tidligere fremførte eksempler, på et indlejret paradoks i portfoliomodulet.

I det følgende eksempel præsenterer Signe sine refleksioner for de øvrige deltagere på det hold der arbejdede med struktur.

Fase 2, utopifasen del 2

I denne del af fasen fortæller deltagerne på det hold der arbejder med struktur, om deres drømmescenarier og i det følgende eksempel fortæller Signe:

“Jeg har skrevet, at jeg drømmer om et godt, professionelt tilrettelagt forløb, der giver mening for mig som studerende, hvor de studerende ikke selv skal medvirke i den proces, eftersom det er obligatorisk. Og det var fordi at vi havde en undervisningsgang, hvor at lærerne æh, forventede at vi som studerende skulle være med til at tilrettelægge forløbet og det gav slet ikke mening for mig, for... og det var lige på dagen, øhm og når de studerende, når det er obligatorisk, så føler jeg jo at, der er en grund til at det obligatorisk, så derfor skal de jo selv tilrettelægge noget, som der giver mening” L. 801-807

Uddraget indikerer, med afsæt i Habermas’ teori om system og livsverden, at systemet er trængt ind i Signes livsverden. En kolonisering kan medføre flere konsekvenser, en af konsekvenserne er meningsstab, som kommer til udtryk ved, at Signe som i dette eksempel udtrykker i relation til hendes tilværelse som studerende, hun fortæller at hun drømmer om et forløb *“der giver mening for mig som studerende”* og dermed giver hun udtryk for, at strukturen omkring portfoliomodulet i dets nuværende form, ikke fungerer hensigtsmæssigt. Hun kritiserer strukturen og undervisningen idet det er utilfredsstillende for hende, at de studerende er blevet bedt om at være medvirkende i tilrettelæggelsen af undervisningen, og igennem denne udtalelse kan man også argumentere for en svækket solidaritet, når hun siger, at det ikke er hende som studerende, der skal tage del i tilrettelæggelsen. Dette er en af de konsekvenser der ses, når systemet koloniserer livsverdenen (Habermas 2005). Igennem samme eksempel, kan man også argumentere for, at hun udtrykker en svækket legitimitet. Den etos, som tidligere var knyttet til offentlige erhverv, såsom det at være ansat ved et universitet er ifølge Habermas væk. Signe udtrykker på den ene side, at hun er utilfreds med den måde som underviserne har håndteret opgaven på og på den anden side siger hun, at det er underviserens ansvar og ikke de studerendes, at forvalte portfoliomodulet:

S: “Og det var fordi at vi havde en undervisningsgang, hvor at lærerne æh, forventede at vi som studerende skulle være med til at tilrettelægge forløbet og det gav slet ikke mening for mig, for... og det var lige på dagen, øhm og når de studerende, når det er obligatorisk, så føler jeg jo at, der er en grund til at det obligatorisk, så derfor skal de jo selv tilrettelægge noget, som der giver mening.”

Der kan spores en svækket legitimitet, i og med at hun udtrykker en manglende tillid til de undervisere, der ønskede hendes deltagelse i tilrettelæggelsen. Igennem sit udsagn underkender

hun, at underviserne ved bedst i forhold til at inddrage de studerende, da inddragelsen må formodes at hvile på en pædagogisk eller didaktisk faglig beslutning. I og med at hun ønsker, at underviserne skal varetage opgaven, udviser hun også en tillid og en forventning til underviseren og herigennem understreges, at underviserne er repræsenteret ved systemet. I denne sammenhæng virker hendes erfaringer og forståelse til at tage afsæt i en systemtænkning, idet hun to gange nævner, at der er tale om et obligatorisk modul og dette synes at være den overvejende grund til, at hun ikke ser det som værende passende, at de studerende skal inddrages i tilrettelæggelsen. Heri kan der ligge en forståelse fra Signes side af, at det faktum at portfolio modulet er et obligatoriske element på LFP, har den konsekvens, at modulet bør varetages af de undervisere, dette kan betragtes som et oprør mod systemets kolonisering af livsverdenen.

I det følgende eksempel, som forløber direkte i forlængelse af det forudgående, bekræfter Eva Signes udsagn, og Irene fortæller hvad hun har skrevet:

E: Ja

I: Ja, jeg har også skrevet at jeg drømmer om, at faget ikke er obligatorisk, fordi det er et fag hvor at vi skal inddrage os selv rigtig meget og så det der med at inddrage det på deres præmisser (undervisernes), altså inddrage os selv på deres præmisser, det synes jeg er rigtig svært. ..fordi det er jo også lidt i forlængelse af det du sagde, det der med at vi har rigtig meget at skulle have sagt, i forhold til hvordan det forløber og det er svært at vide hvad man har brug for, øhm... ja, øhm... så har jeg også skrevet, noget omkring, at jeg savner en sådan mere konkret undervisningsgang, hvor vi bliver præsenteret for værktøjer til hvordan vi kan udfolde vores portfolio, altså forstået på den måde at øhh... at det kunne være fedt at få nogle konkrete værktøjer til hvordan kan man udfolde portfolio : Wordpress eller hvad for nogle sådan helt konkrete og hvordan kan man bruge det som et CV måske og hvordan ... altså sådan, fordi det har jeg haft før på andre studier, øhh... L. 809-820

I eksemplet fortæller Irene, at hun drømmer om, at faget ikke er obligatorisk. Som det er fremført i teoriafsnittet, er moral ifølge Habermas ikke kun subjektivt og irrationelt, og hans moralfilosofi søger ikke at svare på hvad man bør gøre, formålet med diskursetikken er klarlægge de gældende betingelser, for hvordan mennesket selv kan svare på spørgsmål vedrørende deres handlinger. I den forbindelse betragtes moralens rationale, som et forsvar for livsverden og det er dette livsverdensperspektiv der fremkommer i både Signe og Irenes perspektiver og problematiseringer af portfoliomodulet. I de to eksempler er der ikke en uenighed om, at der skal ændringer til af modulet, men der optræder forskellige forslag til hvad der er det rigtige at gøre, hvilket karakteriserer den moralske stillingtagen. Signe drømmer om, at de studerende ikke skal inddrages i tilrettelæggelsen, og Irene viser en forståelse for hendes drømmescenarie, i og med at hun selv udtrykker en frustration over de studerendes rolle:

“... fordi det er et fag hvor at vi skal inddrage os selv rigtig meget og så det der med at inddrage det på deres præmisser (undervisernes), altså inddrage os selv på deres præmisser, det synes jeg er rigtig svært. ..fordi det er jo også lidt i forlængelse af det du sagde, det der

med at vi har rigtig meget at skulle have sagt, i forhold til hvordan det forløber og det er svært at vide hvad man har brug for...”

I sit udsagn tilkendegiver Irene en enighed omkring de studerendes position og derved forsvarer hun på samme måde som Signe, livsverdenen overfor systemet. Hun beskriver, at det er konfliktende for hende og hun udtrykker et meningstab, i og med at det er svært for hende at skulle indtage sig selv, på systemets præmisser. Hun beskriver en konflikt i forhold til, at hun selv har svært ved at præcisere, hvad det er hun har brug for “...med at vi har rigtig meget at skulle have sagt, i forhold til hvordan det forløber og det er svært at vide hvad man har brug for..” Dette argument understreger, at det er en konflikt, som også tyder på en kolonisering af hendes livsverden, i og med at hun oplever, ikke at vide hvad det er hun har brug for. Signe og Irene er fra samme årgang og det er derfor sandsynligt, at de på mange områder har undergået den samme proces og ifølge Habermas, skal man for at forstå en forståelsesorienteret talehandling, kende betingelserne for gyldigheden.

“Hvorfra skulle imidlertid fortolkeren kunne relatere til denne viden hvis ikke fra konteksten af den givne iagttagne kommunikation eller fra sammenlignelige kontekster? Betydningen af den kommunikative akt kan han kun forstå, fordi denne er indlejret i konteksten til den forståelsesorienterede handlen.” (Habermas 2005 s. 161)

Signe og Irene forstår hinandens ytringer, fordi de ved hvad der gør talehandlingerne acceptable og fordi de kan relatere sig til den viden og erfaring de hver især har.

Irene supplerer Signes forslag til, hvad der konkret skal ændres omkring portfoliomodulet, for at det er optimalt for hende. Hun ønsker, at hun i undervisningen bliver introduceret til nogle konkrete værktøjer: “... det kunne være fedt at få nogle konkrete værktøjer til hvordan kan man udfolde portfolio: Wordpress eller hvad for nogle sådan helt konkrete og hvordan kan man bruge det som et CV måske...” Igennem dette ønske, kan det udledes at Irene er indlejret i de styringsmekanismer der kendetegner systemet, idet hun efterspørger, at de konkrete værktøjer eventuelt kan lede til, at hun kan bruge portfolioet til et CV.

Det er beskrevet, at man på AAU arbejder ud fra PBL; Igennem et PBL-fokus, er der et samarbejdselement, der knytter sig til at være studerende på AAU, men som ikke ses udfoldet på portfoliomodulet. Irene fortæller senere i samme fase, at hun drømmer om en skrivemakker.

“Altså noget der kunne være interessant i forhold til det, det er ... altså jeg havde også skrevet ned, det her med: jeg drømmer også lidt om, at kunne få noget mere faglig sparring med en, måske en skrivemakker

AS: Mmmm

I: At man, hvis man blev tilkoblet og hvordan... om det skulle fungere ved at det var dem der, der gav dig en skrivemakker, eller man selv skulle vælge en, det, det, det kan man så diskutere... men... ”. L. 907-914

Herigennem peger hun på en mangel ved portfoliomodulet. Igennem sit livsverdensperspektiv, fortæller hun, at hun drømmer om et socialt element, i form af en skrivemakker. Det er tidligere fremført, at der ikke ses en social udfoldelse af modulet i København. Hvis man imødekommer Irenes ønske om en social dimension, vil man igennem modulet samtidig imødekomme tanken om deltagerstyring og herigennem give plads til de studerendes livsverden. En anden fordel kan være, at der konkret vil være elementer fra både systemet og livsverdenen, i og med at Irene vil benytte sin skrivemakker til *“faglig sparring”*.

Habermas argumenterer igennem sin teori for vigtigheden af det sociale aspekt, der er kendetegnende for livsverdenen. Det er igennem samtalen og dermed i en social sproglig interaktion, hvor mennesket har mulighed for at opnå gensidig forståelse. Det er i fællesskabet, at den sociale reproduktion finder sted og de værdier der er gældende i livsverden, bliver fornyet gennem samtalen og foregår som en kulturel reproduktion, denne sikrer en kulturel overlevering og et værdisystem, som er en forudsætning for at man oplever mening. Herigennem kan der argumenteres for, at en skrivemakker, eller et andet socialt element i modulet, kan medvirke til at hindre meningsstab. Den sociale integration, er med til at definere de sociale relationer, man indgår i, og dette er med til at skabe tryghed, der udmønter sig i en form for solidaritet.

Habermas udfolder i det følgende citat en beskrivelse af, hvordan en organisation som AAU, frakobler sig de kulturelle forpligtelser og gør sig uafhængige af livsverdensmæssige kontekster.

“Organisationer frakobler sig dog ikke kun kulturelle forpligtelser og personlighedsspecifikke indstillinger, de gør sig også uafhængige af livsverdensmæssige kontekster, ved at de neutraliserer den normative baggrund af uformelt indøvede, moralsk regulerede handlingssammenhænge...” (Habermas 2005, s. 396)

Ud fra Irenes udsagn, kan man derfor argumentere for, at hun efterspørger det sociale element der udfolder sig i livsverdenen. Sat i relation til AAU, er det ligeledes en indikation på, at det sociale element der kendetegner Aalborgmodellen, ikke ses udfoldet. Med tanke på Habermas’ teori og begreber kan det samlede eksempel indikere, at AAU opererer ud fra en økonomisk logik, hvor man har besluttet, at de studerende skal udarbejde portfolio på LFP, men hvor de studerende ikke oplever at vide, hvordan de faciliterer portfolioudarbejdelsen.

Delkonklusion 3; Analysedel 3:

I relation til planlægning af og undervisning i portfoliomodulet, oplever deltagerne det som problematisk, at de ikke ved, hvordan de skal gribe modulet an. De efterspørger derfor en undervisning, hvor de kan se konkrete eksempler på alle elementerne i modulet. Det opleves som et problem, at de studerende er blevet bedt om at være deltagende i planlægningen af modulet og i forlængelse heraf, er der et ønske om, at modulet er et professionelt tilrettelagt forløb. En drømmer om, at faget ikke er obligatorisk, fordi man som studerende skal inddrage sig selv på syste-

mets præmisser. Derudover er det et ønske, at der skal indføres skrivemakkere, eller andet socialt element. Det er et håb, at det vil kunne være med til at forhindre meningstab.

Konklusion

Problemformuleringen fremstår i tre dele:

Hvad er formålet med “Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis” på kandidatuddannelsen “Læring og forandringsprocesser”? Hvilke udfordringer oplever de studerende, de har med modulet, og hvilke forandringspotentialer har modulet, set ud fra de studerendes perspektiv?

Konklusionen er på samme måde tredelt, dermed kan læseren følge specialets struktur og resultater i konklusionen. Idéen til specialet udsprang af en personlig undren over portfolio modulet, og specialet er tilrettelagt og udarbejdet ud fra en pragmatisk videnskabsteoretisk forståelse. I relation til konklusionen betyder det, at de resultater, der præsenteres, blot er midlertidige. Hensigten var ikke at bevise noget. I stedet har der været fokus på, at de studerende skulle generere reflekteret viden med det formål at udvikle praksis til det bedre.

Igennem et teoretisk og en empirisk undersøgelse er modulet udfoldet. Herigennem kom det frem, at studieordningen ikke er udarbejdet med det formål, at de studerende skal orientere sig i den, idet den er udarbejdet med det formål at formålsbeskrive opadtil.

Modulet er rettet mod at gøre de studerende på LFP beskæftigelsesegnede, og igennem en nylig indskrivning af arbejdsmarkedsrettede kompetencer i studieordningen, er sigtet rettet mod employability. Det er beskrevet, at de mål man sætter i forhold til udarbejdelsen af portfolio, er modstridende med en af grundtankerne ved Aalborgmodellen, hvor det er relevante problemer der skal være afsættet for læring. Modulet forvaltes forskelligt i henholdsvis Aalborg og København, og at der i København mangler et fælles fodslag. Dette kan have en betydning for, at portfolio modulet er vanskeligt at formålsbestemme. Derudover blev SUS-samtalen præsenteret og herigennem kom det frem, at den fungerer som en portfoliounderstøttende samtale, der målstyrende kan benyttes til dokumentation af kompetencer.

I værkstedet taler deltagerne ofte ud fra deres livsverden. Igennem de fremførte pointer, fremføres det, at der ses et spændingsfelt mellem system og livsverden, i anvendelsen af portfolio. Det kan konkluderes, at brugen portfolio LFP er karakteriseret ved dels, at skulle sikre at de studerende kvalificeres til at varetage en position på arbejdsmarkedet, der er repræsenteret ved systemet og på den anden side er portfolioudarbejdelsen karakteriseret ved, at være et personligt reflekterende redskab der hører under livsverdenen.

I analysen blev de studerendes kommunikation analyseret, udfoldet under portfolio, SUS-skema og SUS-samtale, samt struktur og undervisning.

I relation til portfolio oplevede deltagerne udfordringer i form af en usikkerhed og uklarhed om, hvordan portfolioen skal udarbejdes, og hvordan de bliver evalueret. Der blev efterspurgt social

sparring, hvor mulighederne for erfarings- og meningsudveksling er til stede. Samtidig ville meget løses med en tydelighed i begreber og formål i tilknytning til portfolio, da studieordningen ikke skaber klarhed for de studerende.

I relation til SUS-skema og -samtalen så bliver det betragtet som positivt, hvis man som studerende kan få det ud af samtalerne, som man har behov for. Behovene går fra at ønske et rum, hvor der er plads til selv at bidrage med ting, og til at samtalen skal være struktureret og i tråd med udarbejdelsen af SUS-skema. De studerende når frem til, at det vil være meningsfuldt med en forventningsafstemning mellem den studerende og SUS-samtalepartneren, således at få tydeliggjort deres individuelle behov. Et andet område, der opleves som problematisk, er præmissen om, at de personlige tanker og refleksioner, man gør sig i portfolioen, skal underbygges teoretisk. Det opleves som en udfordring, når man i SUS-samtalen må undlade vigtige pointer, fordi man ikke lykkes med at finde relevant teori, der kan begrunde eller understøtte overvejelserne.

I relation til planlægning og undervisning i portfoliomodulet, oplever deltagerne det som problematisk, at de ikke ved, hvordan de skal gribe modulet an. Det italesættes ligeledes som en problematik, at de studerende er blevet bedt om at være medbestemmende for modulets indhold. Derudover opleves det som en udfordring, at faget er obligatorisk i og med, at modulet kræver en høj grad af personlig inddragelse. Deltagerne peger på flere forandringer, der i deres optik kan skabe en forbedring. De ønsker, at de studerende ikke skal inddrages i planlægningen af et obligatorisk modul. Derimod efterspørges det, at modulet er professionelt tilrettelagt, og at de får en konkret indkøring i de elementer, der udgør modulet i modulets opstart.

Det er også et ønske, at faget ikke skal være obligatorisk, og at der skal indføres skrivemakkere, så man derved får et socialt element.

I deltagernes dialoger tales der både ud fra en systemisk tænkning og et livsverdensperspektiv, der ses dog overvejende et forsvar for livsverdenen overfor systemet, hvilket kommer særligt til udtryk igennem deres italesættelser af ønsker for et fremtidigt portfoliomodul.

Litteraturliste

Antonio, R. & Kellner, D. (1992) Communication, Modernity and Democracy in Habermas and Dewey. *Symbolic interaction* Vol. 15 no. 3, pp. 277-297.

Brinkmann, S & Tanggaard (2015) *Kvalitative metoder* (2. udg.). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243-257

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey, en introduktion*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2006b). Individ, demokrati og psykologi i en pragmatisk optik. *Psyke & logos*, 27, 240-258.

Clausen, L. T. & Hansen, H. P. (2012). Deltagerbaseret forskning. I: Fuglsang, L., Hagedorn-Rasmussen, P. & Olsen, P. B. *Teknikker i samfundsvidenskaberne* (4. udg.) Frederiksberg, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

Dahl, B. & Huettel, H. (2015) Studerendes oplevelse af reorganisering af problembaseret læring på Aalborg Universitet. *Videnskabelig artikel*, årgang 10, nr. 19.

Det humanistiske fakultet, Aalborg universitet. (s.d.). *Studieordning for læring og forandringsprocesser 2017*. Lokaliseret 15 januar, 2018, fra: http://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/367/367442_ny_ka_laering-og-forandringsprocesser_2017--3-jv-cy_311017.pdf

Det humanistiske fakultet, Aalborg universitet. (s.d.). *Studieordning for læring og forandringsprocesser 2010*. Lokaliseret 15 april, 2018, fra: http://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/84/84661_studieordning_ka_laering_og_forandringsprocesser_2010_hum_aau.pdf

Dewey, J. & Bentley, A. (1945/1975) *Knowing and the Known*. Westport Conn: Greenwood Press.

Dewey, J. (1922). *Human Nature And Conduct*. Lokaliseret fra <https://archive.org/details/humannatureandco011182mbp>

Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*. Århus, Danmark, Klim.

Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (2. udg.). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag

Dewey, J. (1933/2009) *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim.

Dysthe, O. (2005) *Det Flerstemmige Klasserum*, Forlaget Klim Århus.

- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2005). *Mapper som pædagogisk redskab: Perspektiver og erfaringer*. Århus, Danmark: Klim.
- Fink, H. (2008) Indledning. I Dewey, John: *Erfaring og opdragelse* (2. udg.), København, Danmark: Hans Reitzels.
- Glebe-Møller, J. (1996) Jüger Habermas - En protestantisk filosof. 1. oplag. Danmark: Gyldendal.
- Habermas, J. (1998) *Diskursetik*. Danmark: Det lille forlag.
- Habermas, J. (2005) *Teorien om den kommunikative handlen*. Danmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Harvey, L. (Red.). (1999). *EMPLOYABILITY: Developing the relationship between higher education and employment* (-). Birmingham, England: University of central England in Birmingham.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer*. 117, 125-126) Samfundslitteratur. kap. 4.
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D., & Thomassen, A. O. (2014). HVAD ER PROBLEMBASERET LÆRING? I: J. E. Holgaard, T. Ryberg, N. Stegeager, D. Stentoft, & A. O. Thomassen (Red.), *PBL – Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser* (s. 15-29). Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur
- Jensen, A.A. (2002) Aktionsforskning som tilgang til projektarbejdet. I: Jæger, K. (red.), *Projektarbejde og aktionsforskning – Nye lærings- og udviklingsformer i uddannelse og organisation* (publikation nr. 33 Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier Aalborg Universitet
- Jensen, A. A., Krogh, L., & Lund, B. (2008). Portfolioevaluering og nye eksamensformer. I B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (s. 37-63). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jungk, R. & Müllert, K. (1989) *Håndbog i fremtidsværksteder*. KBH: Politisk Revy.
- Kjærbæk, L. & Christensen, I. F. (2017) Mål, motivation og focus i undervisningen – med e-portfolio. *Læring og medier (LOM)* – nr. 17.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Interview- det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, J., & Day, B. (2014). *Aktionsforskning som udviklingsstrategi?* Lokaliseret 1 April, 2018, fra: https://www.ucviden.dk/portal/files/45469130/Aktionsforskning_artikel_den_7_5_14.pdf
- Limborg H. J. (2003) Risk and revention In the ‘new working life’ – a working environment perspective. *Tidsskrift for arbejdsliv* 5. Årg, nr. 3.
- Loe, E. (2015) *Doppler*. Danmark: Gyldendal.

Lorentsen A. (2008): *Portfoliunderstøttende udviklingssamtaler i videregående uddannelse - evaluering af en case*. Aalborg, Danmark, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.

Lorentsen, A., & Lund, B. (2008). Indførelse af portfolio som pædagogisk redskab og som struktur for dokumentation af kompetence i kandidatuddannelse: potentialer og udfordringer. I: B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv* (s. 109-145). Aalborg, Danmark: Aalborg Universitetsforlag.

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

Madsen, B. (2012). John Dewey som inspirationskilde for aktionslæring. Psykologisk institut, Aarhus Universitet.

Marker, T. K. (2011). *Forestilling, stoflighed og sociale situationer: Portfolioen i en kulturel brydningstid*. Odense, Danmark, Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I: L. Fuglsang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne- på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 500-550). Roskilde, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksivt akademisk selskab. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning - en grundbog* (s. 19-38). Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur

Olesen, P & Pedersen, K. (2015) *Problemorienteret projektarbejde*, (4.udg.), s. 101-130, Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur.

Pedersen, T. (2011). Læringsportfolio og faglig udviklingssamtale i teori og praksis. Lokaliseret på/fra file:///Users/Anne/Downloads/eksamensopgave-portfolio1%20(2).pdf

Reitz Jørgensen, J. (Red.) UVM: *Danmarks strategi for livslang læring* (2007). Lokaliseret 30 maj, 2018, fra: <http://static.uvm.dk/Publikationer/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>

Rostbølls, C. F. (2011) *Jürgen Habermas*. 1. udg. Kbh: Djøf forlag.

Rubenson, K. (1996). Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi. I: Ellström, P., B. Gustavson og S. Larsson (1996), *Livslångt lärande* (s. 29-30). Lund, Sverige: Studenterlitteratur

Rönnermans, R. (2013) *Aktionsforskning i praksis: Erfaringer og refleksioner*. Århus: Forlaget Klim.

Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Lokaliseret på/fra <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/033520337X.pdf>

Staunæs, D., & Søndergaards, D. (2005). Interview i en tangotid. In M. Järvinen, & N. Mikk-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 27-72). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, A. (2012). Kritisk teori. I: M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. udg., s. 245-288). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Thomsen, B. (2010) MUS: En årlig snak med chefen // NORDJYSKE Stiftstidende, 4. sektion. - 7. marts 2010. - s. 2-3.

Thomassen, A. O. (2009). Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning. Aalborg Universitet: Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet.

Thyssen, O. (1999, 31 december). Lad tusind blomster forandres. *Information*. Lokaliseret på: <https://www.information.dk/1999/12/lad-tusind-blomster-forandres>

Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending* (Kap 4). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Aalborg Universitet, Rektorsekretariatet. (2015, november). *PBL, Problembaseret læring*. Lokaliseret 15 januar, 2018, fra: http://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/367/367442_ny_ka_laering-og-forandringsprocesser_2017--3-jv-cy_311017.pdf

Bilag

Bilag 1: Artikel

Bilag 2: Opslag i Facebookgruppe

Bilag 3: Informationsmail til værkstedsdeltagere

Bilag 4: Billede fra værkstedet

Bilag 5: Slideshow

Bilag 6: Maillkorrespondencer

6.1 Mail til Annette Bilfeldt

6.2 Mail til Annette Rasmussen, Christian Ydesen, Karen Andreasen

6.3 Mail fra Christian Ydesen

6.4 Mail fra Annie Aarup Jensen

Bilag 7: Interviewguides

7.1 Interviewguide Christian Ydesen

7.2 Interviewguide Annie Aarup Jensen

Bilag 8: Transskribering af kritisk værksted

Bilag 9: Transskribering af interview med Annie Aarup Jensen

Bilag 10: Transskribering af interview med Christian Ydesen

