

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale x	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
--------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	--

Uddannelsens navn	Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser Cand. Mag (MA) Aalborg	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale (Master thesis) 30 ECTS	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn: Stefan Mintram-Hemmingsen	20180800	
Navn: Kim Nielsen	20181495	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	02/06-2020	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Arbejdsportfolio – En empirisk undersøgelse med fokus på reducere af kompleksiteten af kompetencemål på pædagoguddannelsen, UCN Hjørring	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Specialet udgør antal anslag inkl. mellemrum: 317.051 Artikel udgør antal anslag inkl. mellemrum: 11.725 Samlet udgør speciale samt artikel inkl. mellemrum: 328.776	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Antonia Scholkmann	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

ARBEJDSPORTFOLIO

- EN EMPIRISK UNDERSØGELSE MED FOKUS PÅ REDUCERING AF KOMPLEKSITETEN AF KOMPETENCEMÅL PÅ PÆDAGOGUDDANNELSEN, UCN HJØRRING

Af: Kim Nielsen og Stefan Mintram-Hemmingsen



02/06-2020

Forord

Dette speciale fremstiller en forandringsproces, hvor konstruktionen af et arbejdsportfolio afprøves på pædagoguddannelsen, UCN Hjørring. I denne proces inddrages pædagogstuderende, en underviser og uddannelseslederen, hvor de indgår i et fremtidsværksted, der fungerer som katalysator for fremtidig model. Begreberne formativ feedback og peer feedback er centrale emner i en kombination, hvor intentionen er at fremme og støtte udvikling af pædagogstuderendes faglighed.

Projektgruppens interesse for emnet blev foranlediget af et ønske fra UCN Hjørring, om udvikling af en didaktiske ramme, hvor feedback kan fremme fagligheden hos pædagogstuderende på UCN Hjørring. Projektgruppen har fået indsigt i processer, som inkluderer refleksion og erfaring i en dialogisk proces, samt anvender disse områder i designet af projektets arbejdsportfolio. Med fokus på kompetencemål fra pædagoguddannelsens studieordning, designer projektgruppen en formaliseret arbejdsportfolio der kan være medskabende til fremme af fagligheden hos pædagogstuderende på UCN Hjørring.

Specialet er afslutningen på vores kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet, og i den forbindelse vil projektgruppen benytte denne mulighed til, at rette en særlig tak til vores vejleder, Antonia Scholkmann, for særdeles god og konstruktiv sparring. Derudover en tak til UCN Hjørring, som tog initiativet og den hjælpsomhed vi modtog, samt til de klasser projektgruppen underviste og ikke mindst til de studerende, der meldte sig frivilligt til interviewundersøgelsen.

Abstract

This thesis explores how work portfolio and peer feedback can enrich student academic skills at UCN Hjørring. The reason is the reform of the pedagogues education from 2014, where the purpose was to strengthen professionalism in central areas such as professionalism and quality, interdisciplinary competences, handling skills, practice interrelation and specialization focusing on the future labor market. Public debate and studies show that the professionalism has not increased, and there is a tendency for a lower number of first-priority applicants to apply for the pedagogue's education.

The purpose of the thesis is the design and construction of a preliminary work portfolio, a tool where peer feedback is an important component that is tested on two teams at pedagogue's education at UCN Hjørring. This tool, after testing, is included as part of the process of developing a work portfolio in a future workshop. The thesis was instigated by UCN Hjørring.

The theory of science of this thesis is pragmatism, which is why the thesis uses John Dewey. His learning theory is based on reflections and reconstructions of reflections in an investigative context that takes place in social interactions. In addition, the thesis's theoretical starting point is Donald Schön and David Nicol. Donald Schön's understanding of knowledge is based on reflection of actions, and is inspired by Dewey's experiential pedagogy, which unfolds in practical situations. The thesis has used Nicol, where his perspectives on peer feedback are central to the construction work portfolio. Furthermore, his perspectives also include didactic considerations, where dialogue and framing of professionalism are cardinal points.

The thesis's empirical basis is focus group interview, where participants are pedagogue's students. The validity of the thesis is strengthened through the nuances in the form of statements from the interviewees who express their life world and experience in the use of work portfolio. The truth of this dissertation is based on what the participants express in the interviews and with a perspective on the thesis's pragmatic foundation. The thesis has included teachers and an educational leader in the development of work portfolio, which takes place in a future workshop.

The study shows that pedagogical students lack a formalized framework in their work on goal achievement of competence objectives. The students express that the visibility of knowledge and competence objectives as a work portfolio contains, mean that the students know concrete what is being worked on and that the constant visibility helps to maintain focus on specific knowledge areas. The thesis shows that the work portfolio contributes to the focus on their own education and they are motivated to use this tool as it offers the opportunity to strengthen their professionalism. In addition, it appears that the students express a positive approach for the opportunity to return to previous areas of knowledge which appear easier and

clear. The dissertation also shows that the students express the possibility of peer feedback can promote their professionalism, and the dialogue with other students gives other perspectives contextual professional interventions. The dissertation also states that the dialogues allow for a stronger social community. Furthermore, the thesis shows that the teachers need a didactic framework of competency objectives and they want to include aesthetic expressions in the work portfolio.

The project group's conclusion is based on the different findings in the thesis. These clearly indicate a need for framing and formalization of the professional knowledge distributed by the institution, UCN Hjørring. In a future context for framing and developing students' academic skills, this thesis recommends that similar context can take advantage through a work portfolio, which in fact could be the one this thesis has developed or alternatively another working portfolio design.

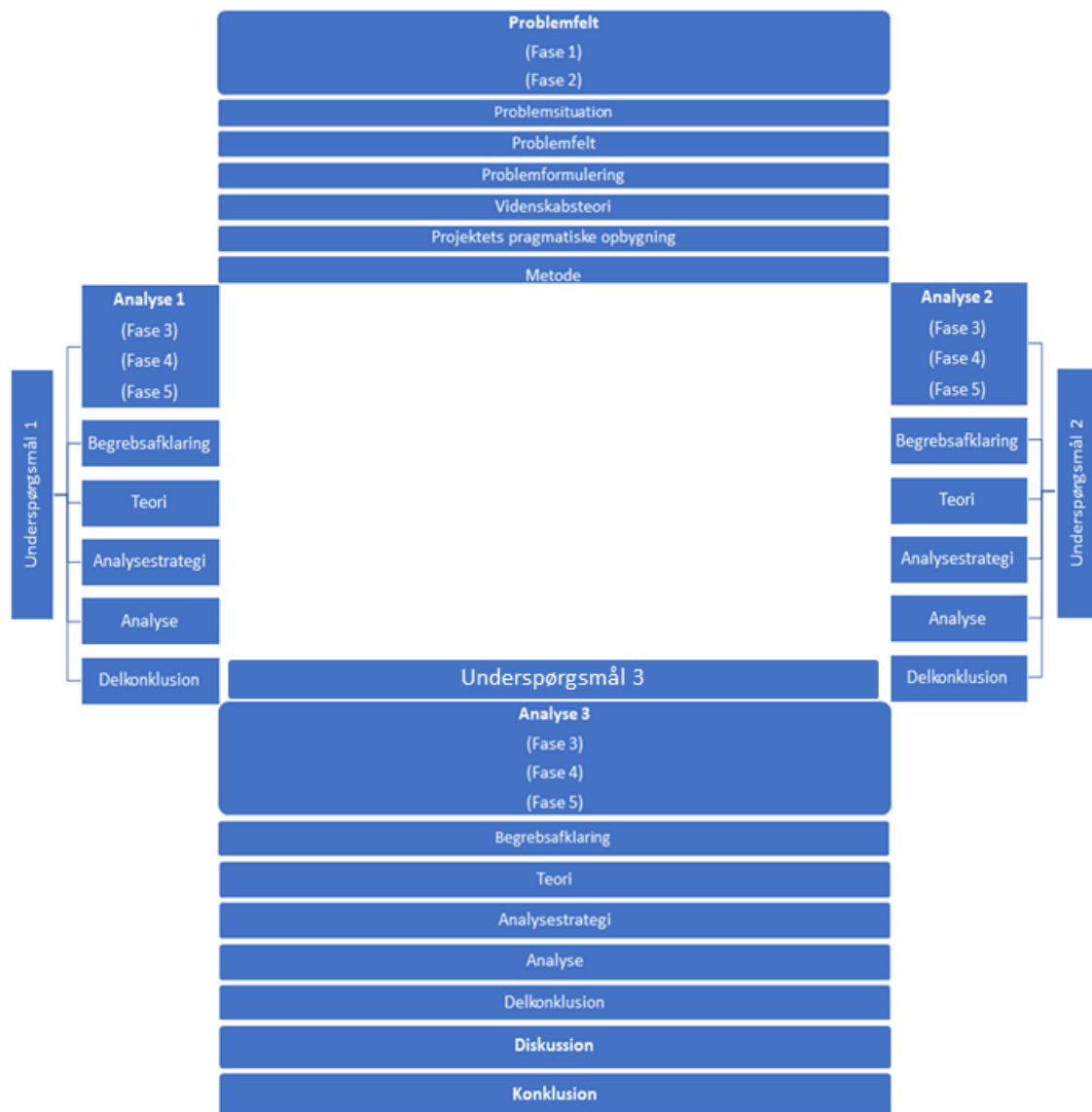
Indholdsfortegnelse

1. Projektets struktur og design	9
1.2 Læsevejledning	10
2. Problemfelt	16
2.1 Pædagoguddannelsen	16
2.2 Pædagoguddannelsen er udfordret	17
2.3 Evaluering af den reformerede pædagoguddannelse	19
2.4 Problemfeltet i et internationalt forskningslys	21
3. Projektets handlingsorienterede model	23
4. Problemformulering:	28
4.1 Underspørgsmål 1:	28
4.2 Underspørgsmål 2:	28
4.3 Underspørgsmål 3	28
5. Videnskabsteori	29
5.1 Formål for projektets anvendelse af pragmatismen	29
5.2 Pragmatisme af Dewey	30
5.3 Ontologi – forståelse af verden	30
5.4 Epistemologi – tilgang til den undersøgte verden	31
5.5 Essentielle kernebegreber i Deweys pragmatisme	32
5.6 Opsummering på projektets anvendelse af pragmatisme	37
6. Projektets pragmatisk opbygning	38
7. Metodeafsnit	41
7.1 Induktiv undersøgelse	41
7.2 Case beskrivelse	42
7.3 Casestudie	42
7.4 Fokusgruppeinterview	43
7.5 Interviewguide	46
7.6 Udvælgelse af respondenter	48
7.7 Meningskondensering	48
7.8 Ethiske refleksioner	49
8. Underspørgsmål 1: Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?	51
8.1 Didaktiske betragtninger i konstruktionen af arbejdsportfolio	52
8.2 Hypotese	52

8.3 Centrale begreber i projektgruppens konstruktion af arbejdsportfolio	53
8.4 Portfolio.....	53
8.5 Læringsudbytte	56
8.6 Arbejdsportfolio – illustrativ proces.....	63
8.7 Opsummering på projektets begrebsklaring – underspørgsmål 1.....	65
8.8 Teoretiske udgangspunkt – Donald Schön	67
8.9 Ræsonnement.....	77
8.10 Analysestrategi.....	80
8. 11 Afprøvning	80
8. 12 Analyse.....	81
8. 13 Delkonklusion.....	92
9. Underspørgsmål 2: Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?	94
9.1 Hypotese.....	95
9.2 Centrale begreber i projektgruppens anvendelse af peer feedback i arbejdsportfolio	95
9.3 Promptning som stilladsering i feedback	96
9.4 At kunne give og tage imod kritik	97
9.5 Opsummering på projektets begrebsklaring – underspørgsmål 2.....	101
9.6 Teoretiske udgangspunkt – David Nicol	103
9.7 Ræsonnement.....	116
9.8 Analysestrategi.....	119
9.9 Afprøvning	119
9.10 Analyse	120
9.11 Delkonklusion.....	132
10. Underspørgsmål 3: Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?	134
10.1 Hypotese.....	135
10.2 Centrale begreber i projektgruppens konstruktion af et virtuelt fremtidsværksted	135
10.3 Aktionsforskning	136
10.4 Fremtidsværksted	137
10.5 Opsummering på projektets begrebsklaring – underspørgsmål 3.....	141
10.6 Teoretiske udgangspunkt – Dewey	142
10.7 Ræsonnement.....	145
10.8 Fremtidsværkstedet	147

10.9 Analysestrategi.....	149
10.10 Afprøvning	150
10.11 Analyse	150
10.12 Delkonklusion.....	156
11. Metodediskussion	157
11.1 Undersøgelsens kvalitetskrav i kvalitativ forskning	157
11.2 Undersøgelsens kvalitetskrav i casestudie	158
12. Konklusion.....	161
13. Litteraturliste	164
14. Bilag	168

1. Projektets struktur og design



Figur 1: Projektets struktur og design. Udarbejdet af projektgruppen. Der er til designet udarbejdet en læsevejledning, som bliver beskrevet i næstkommende afsnit.

1.2 Læsevejledning

Følgende læsevejledning har til formål at give læseren et indblik i projektets struktur, og hvordan den skal læses for bidrage til en større helhedsforståelse.

1.2.1 Problemfelt

Fase 1: I projektets første afsnit, vil projektet uddybe projektets formål, og hvad der ligger til baggrund for undersøgelsen. Herunder beskrives projektets samarbejde med UCN Hjørring.

Fase 2: Efterfuldt af problemsituationen i første fase, præsenteres projektets overordnede problemfelt, som skal give læseren viden om, hvilke udfordringer pædagoguddannelsen står overfor, herunder hvilken forskning der har undersøgt dette problemfelt. Efterfølgende vil projektgruppen reflektere over de erfaringer, der er gjort i relation til de udfordringer, som bliver udfoldet i problemfeltet. Projektet skaber igennem undersøgelsesprocessen mulighed for at definere det uklare. Dette skaber belæg for projektets argumenter for handling, som leder projektet hen imod en problemformulering, og tre underspørgsmål, som skal assistere til besvarelse af denne. Disse underspørgsmål vil løbende blive visualiseret igennem projektets forløb for, at læseren kan følge med i projektgruppens løbende proces med besvarelse af underspørgsmålene. Efterfuldt af problemformuleringen, bliver projektets videnskabsteoretiske tilgang præsenteret, som danner rammen for projektets undersøgelse herunder analyser. Kort efterfuldt vil projektets overordnede metodevalg blive beskrevet for at kunne beskrive projektets procesforløb, og behandling af indsamlede data. De resterende metodevalg beskrives i de underspørgsmål, hvor de er blevet anvendt.

Problemfeltet skal anses som værende den overordnede viden, der skaber belæg for undersøgelsen og bidrager til besvarelse af de tre underspørgsmål. Fase 1 og fase 2 er derfor fastgjorte faser, som de resterende faser 3, 4 og 5 tager afsæt i.

1.2.2. Analyse 1 og 2

I projektets analyse 1 og 2 vil projektets første- og andet underspørgsmål blive undersøgt og besvaret:

1. *Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?*
2. *Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?*

Analyse af underspørgsmålene skal anses som sideløbende, der begge tilknytter viden fra projektets problemfelt og den eksisterende forskning fra fase 1 og 2.

Fase 3: På baggrund af problemfeltet, har de to underspørgsmål fået konstrueret hver deres hypotese, som efterfølgende undersøges ved hjælp af den separate forbundne viden, som er blevet tilknyttet de to underspørgsmål. Denne viden har fundament i begrebsafklaringer, teori og den indsamlede data.

Fase 4: I projektets fjerde fase vil projektgruppen med baggrund i de nye tilegnede data ræsonnere over, hvilke muligheder projektgruppen kan danne, for at besvare de udfordringer som kommer til syne. Dette sker igennem refleksioner såvel som faglig argumentation, som skal medvirke til, at projektgruppen kan dirigere aktuelle handlinger i den næstkommende fase. Denne nye viden danner ramme for analysestrategien bag de to underspørgsmål.

Fase 5: I femte fase, vil projektgruppen på baggrund af ræsonnementet, teste de to underspørgsmåls hypotese. Dette sker ved at projektet afprøver projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio, som efterfølgende analyseres på baggrund af fokusgruppeinterview.

Den samlede viden fra de 5 faser danner grundlag for delkonklusion af underspørgsmål et og to.

1.2.3 Analyse 3

I projektets sidste analyse vil projektet tredje underspørgsmål blive besvaret:

3. Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?

underspørgsmål tre, har tilknyttet den samlede viden, som er tilegnet igennem projektets forløb, herunder problemfelt samt analyse 1 og 2.

Fase 3: Med afsæt i den tilegnede viden igennem projektets forløb vil projektet argumentere for, at fremtidsværkstedet kan bidrage til en større viden, som understøtter facilitering af projektets arbejdsportfolio.

Fase 4: I forlængelse af hypotesen, vil projektgruppen ræsonnere hvorvidt fremtidsværksted og aktionsforskning korrelerer, og hvordan der ses forbindelse med projektets pragmatiske fundament.

Fase 5: I følgende fase tester projektgruppens hypotese ligeledes som i underspørgsmål et og to med baggrund i ræsonnementet.

Med afsæt i den tilegnede viden gennem projektets tre analyser, vil projektgruppen diskutere undersøgelsens resultater. Afsluttende konkluderer projektgruppen på projektets problemformulering, som lyder:

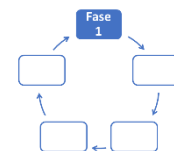
Hvilken betydning har arbejdsportfolio og peer feedback i kombination for pædagogstuderendes faglige udbytte?

Undersøgelse og besvarelse af projektets problemformulering skal bidrage til at udfylde det videnshul, som udfoldes i problemfeltet. Dette bidrager til at perspektivere afhandlingen i en større samfundsmæssig sammenhæng.

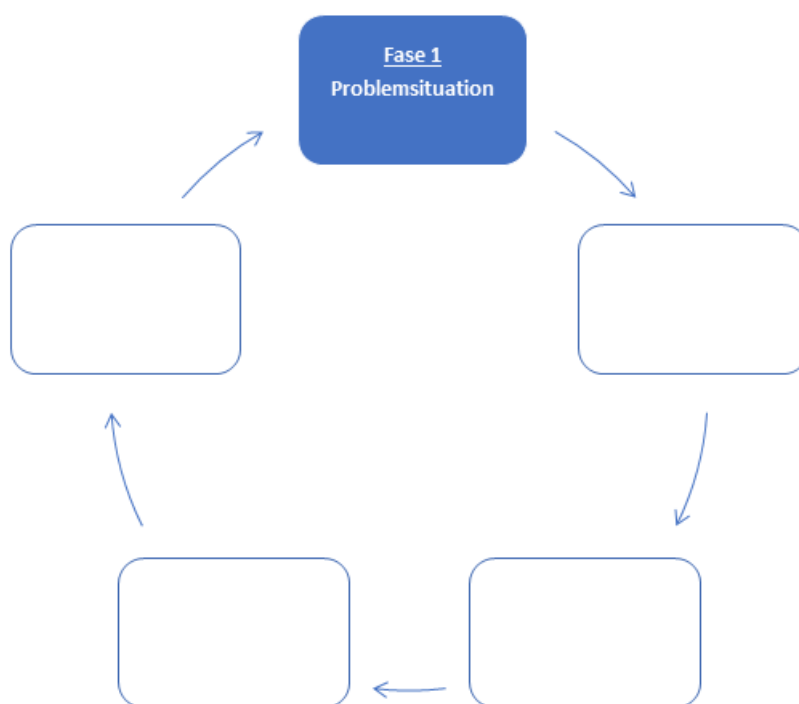
1.2.4 Logbog

Projektgruppen har i dette speciale løbende reflekteret over specialet, og hvilke valg og fravalg, projektgruppen har vurderet centrale for specialet. Motivationen for tydeliggørelsen af disse er med afsæt i den nuværende Covid-19 krise, der har influeret på fysiske drøftelser, der er afløst af digitale møder. Logbøgerne vil blive visualiseret, som blå felter løbende i projektet, således at læseren selv kan ræsonnere over projektgruppens valg (Bilag 12).

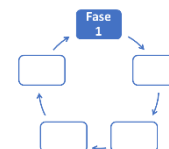
I næste kommende fase, vil projektets første fase illustreres og påbegyndes.



Fase 1



Figur 2: Illustration af projektets faser. Udarbejdet af projektgruppen.



I følgende fase vil projektgruppen beskrive, hvad der ligger til grund for projektets undersøgelse.

Et af projektgruppens medlemmer havde i forbindelse med sit 9. semesters projekt undersøgt pædagoguddannelsen, UCN Aalborg. Af undersøgelsens fund blev der orienteret om en række udfordringer med uddannelsens feedbackmetoder. I den forbindelse viste UCN Hjørrings uddannelsesleder interesse for undersøgelsen, og anmodede projektgruppen, som består af Kim Nielsen og Stefan Mintram-Hemmingsen, om at få undersøgt dennes kontekst. Uddannelseslederen på UCN Hjørring beskrev følgende i en mail:

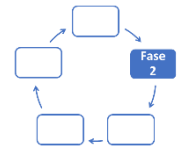
"Vi er optaget af spørgsmålet om kvalitet i feedbacken og udvikling af feedback-kulturen på uddannelsen.

Hvordan kan vi definere feedbackens kvalitet ud fra et teoretisk perspektiv?" [...] Derfor er vi nysgerrige på både metoder, men i høj grad også af kvaliteten af den feedback som metoderne understøtter, når underviserne giver feedback til de studerende, eller de studerende giver peerfeedback.

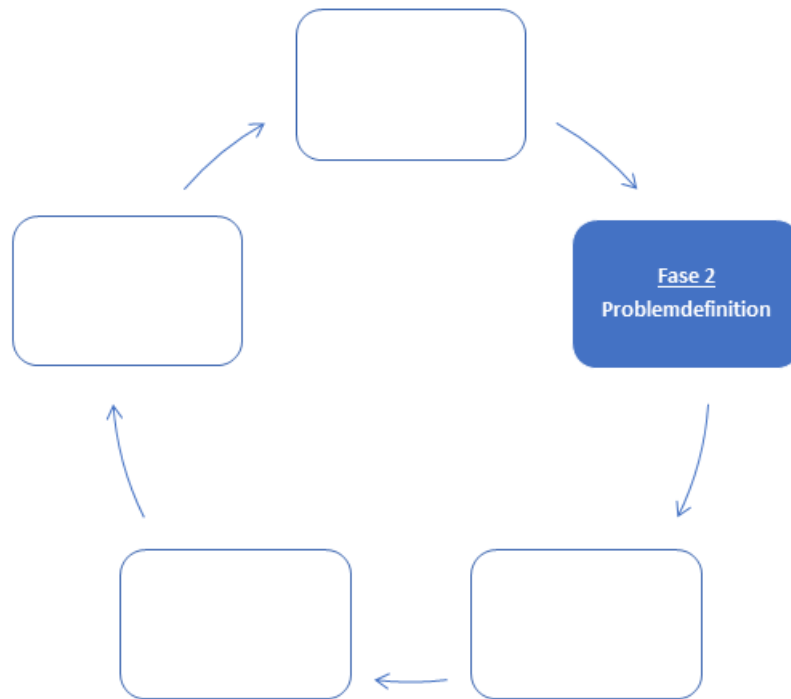
Herudover er undervisernes og de studerendes færdigheder i at modtage og anvende feedback også centrale i forhold til ovenstående.

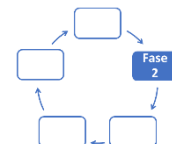
Vi tænker, at det i høj grad handler om at udvikle feedback-kulturen på uddannelsen" (Bilag 3).

Dette gav projektgruppen et udgangspunkt for at undersøge pædagoguddannelsen, UCN Hjørring nærmere, da problemet ikke var fuldt ud defineret og synliggjort. Formålet med undersøgelsen er at lokalisere og definere udfordringerne (Dewey, 2009). Indledningen af undersøgelsen tager derfor afsæt i litteratur og forskning, hvor projektgruppen deraf vil danne sig et større indblik og få mere viden om, hvilke udfordringer pædagoguddannelsen står overfor.



Fase 2





Projektgruppens overvejelser - logbog: 03.02.2020

Hvad kendetegner pædagoguddannelsen?

Hvordan definerer man feedback kvalitet?

Hvilke metoder understøtter feedback? (Bilag 12).

2. Problemfelt

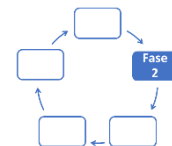
I det følgende afsnit vil projektet undersøge, hvilken viden, der er indenfor den undersøgte kontekst. Den tilegnede viden fra problemfeltet, skal assistere til at projektet kan specificere og lokalisere bestemte udfordringer, som efterfølgende kan give projektet afsæt til at kunne udvikle præcise undersøgelses spørgsmål (Dewey, 2009).

2.1 Pædagoguddannelsen

Pædagoguddannelsen er med over 17.000 studerende både den største videregående uddannelse såvel, som den mest søgte. I 2019 havde hele 5.956 ansøgere netop denne uddannelse som deres 1. prioritet (Danske Professionshøjskoler, 2019).

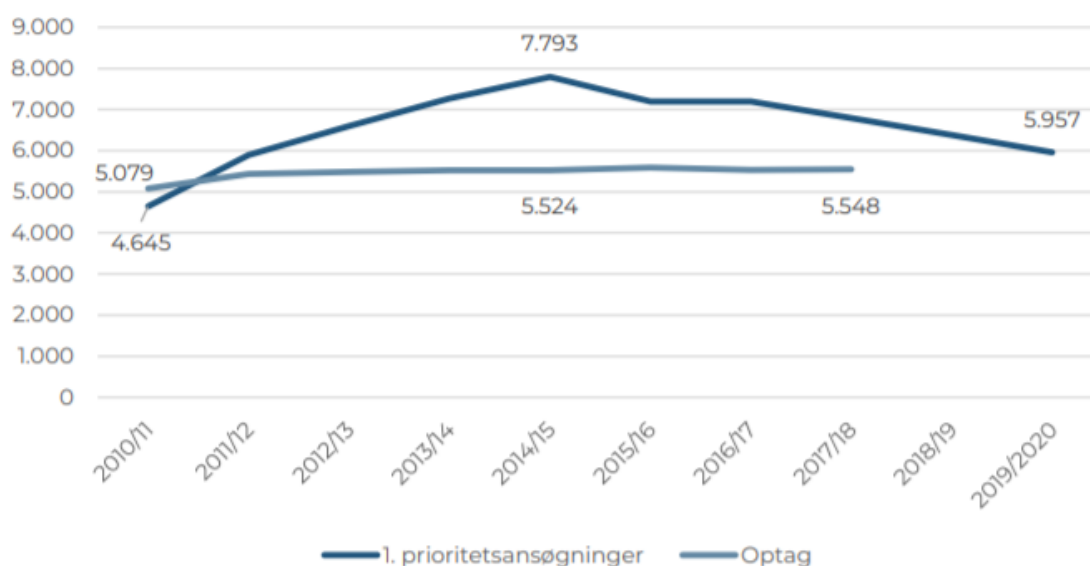
Pædagogens primære opgaver er at skabe de bedste rammer for individers læring, udvikling i alle aldre og i forskellige kontekster. Dette betyder, at pædagoguddannelsen rammer et bredt spektrum, hvor fremtidens pædagoger blandt andet skal kunne varetage jobs indenfor vejledning af voksne, unge og børn. Derfor skal pædagoger kunne indgå i relationer med forskellige mennesker, og på baggrund af det enkelte menneskes situation vurdere, hvordan individet får ret til selvbestemmelse, en følelse af integritet, og retten til at være del af sociale relationer i et samfundsmæssigt perspektiv. Ydermere skal pædagogerne kunne udvikle, formidle og udøve professionelle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver (UCN, 2019).

Der kan med ovenstående klarlægges, at pædagoger skal være omstillingsparate, og da pædagoger i høj grad arbejder med mennesker, er der et behov for, at de kan reflektere såvel som handle på de unikke situationer, som de konstant vil stå i. Disse handlinger skal ske på baggrund af en faglig viden, som efterfølgende skal kunne dokumenteres. Det er derfor interessant for projektgruppen, at undersøge, hvordan de studerende reflekterer over faglig viden, som kan anvendes i de praktiske situationer, som de fremtidige pædagoger vil stå overfor.



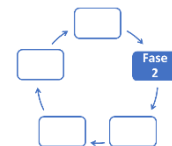
2.2 Pædagoguddannelsen er udfordret

Uagtet at pædagoguddannelsen er Danmarks største uddannelse kunne *Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund* (BUPL) fremlægge i en pressemeddelelse, at der frem mod år 2025 være behov for yderligere 8500 pædagoger for at kunne tilgodese det massivt stigende børnetal som forventes (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, 2017). Udtalelsen kom i forlængelse af at Danmarks Statistik offentliggjorde, at der frem mod 2025 forventes en stigning på 15,3 procent i børnetallet i alderen 0-5 år (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, 2017). På samme tid kan det i interesseorganisationen *Danske Professionshøjskoler* udledes, at der siden år 2014 har været et fald af 1. prioritetsansøgninger til pædagoguddannelserne, hvilket er en tendens som forsætter i år 2020 (Danske Professionshøjskoler, 2019). Tendensen illustreres i figur 3:



Figur 3: Graf over 1. prioritetsansøgninger og optag på pædagoguddannelsen, (Danske Professionshøjskoler, 2019).

Elisa Bergmann, formand for BUPL forklarer, at der i forvejen er et stort pres på daginstitutionerne i så høj en grad, at antal ansatte pr. barn er historisk lavt. Taget i betragtning fra 2009 så mangler der på nuværende tidspunkt 4000 pædagoger – et tal der kun stiger med årene. Dette har også betydet, at kun omkring 60% af de ansatte på daginstitutionerne har en pædagoguddannelse. Ydermere kunne BUPL i en rundspørge af deres medlemmer fremføre, at 75% af pædagogerne ofte mener at være alene med en større børnegruppe på gennemsnitlig 17 børn (Bergmann & Andersen, 2017).



Det kan i ovenstående fremføres, at pædagogerne på daginstitutionerne allerede er massivt presset på manglende uddannet personale – et pres som kun forstørres. For bedst muligt at tilgodese børnenes behov på daginstitutionerne, har det derfor været nødvendigt at ansætte ufaglært personale. Dette kan i endnu højere grad blive en nødvendighed med det stigende befolkningstal, som forventes, og den negative vækst af antal 1. prioritetsansøgninger til pædagoguddannelserne. Denne manglende pædagogiske uddannelsesmæssige baggrund, samt det massive frafald af personale blandt landets daginstitutioner, må give anledning til bekymring, da det må forventes, at en ufaglært ikke vil have samme teoretiske og reflektive ballast som en uddannet pædagog samtidig med, at de i forvejen er under stort pres. Bergmann og Stefan Hermann, formand for *Danske Professionshøjskoler* udtaler i forlængelse af dette:

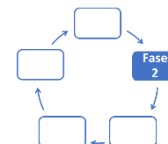
”Alle ved vist, at det betyder noget, hvem vi ansætter til at være sammen med vores børn. Høj pædagogisk faglighed er sammen med gode normeringer i vuggestuer og børnehaver den mest afgørende faktor for børnenes trivsel, udvikling og dannelse [...] Hvis flere skal vælge pædagogfaget, må vi hæve kvaliteten og styrke uddannelsens renommé” (Bergmann & Hermann, 2019).

Den degressive udvikling kan, ifølge Bergmann og Hermann, være et udtryk for at pædagoguddannelsen er beskæmmet blandt medierne, og er blevet kritiseret for ikke at uddanne fagligt kompetente pædagoger. For at kunne skabe et bedre renommé for uddannelsen og bedre omtale i det offentlige, er der behov for at styrke uddannelsen, så pædagogfagets faglighed kan hæves (Bergmann & Hermann, 2019).

På baggrund af kritik og stor mediedækning af pædagoguddannelsen blev denne reformeret i år 2014. Formålet med den reformerede pædagoguddannelse var at fokusere på fire kerneområder: *højere faglighed og kvalitet, styrket tværprofessionelle kompetencer, handlekompetencer og bedre sammenhæng med praksis samt øget specialisering med større fokus på arbejdsmarkedsrelevans* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Uagtet for den reformerede uddannelse kan det dog konstateres, at uddannelsen ikke har lykket sig med at optage flere studerende til pædagogfaget, da figur 3 viser, at der har været en negativ udvikling i antal 1. prioritetsansøgere fra år 2014. En udvikling som tidligere benævnt kun falder i takt med årernes løb.

Projektgruppen vil i det følgende undersøge, hvilke muligheder pædagoguddannelsen har for at forbedre kvaliteten, og dermed også sit omdømme, således at uddannelsen kan tiltrække flere studerende til sig.



2.3 Evaluering af den reformerede pædagoguddannelse

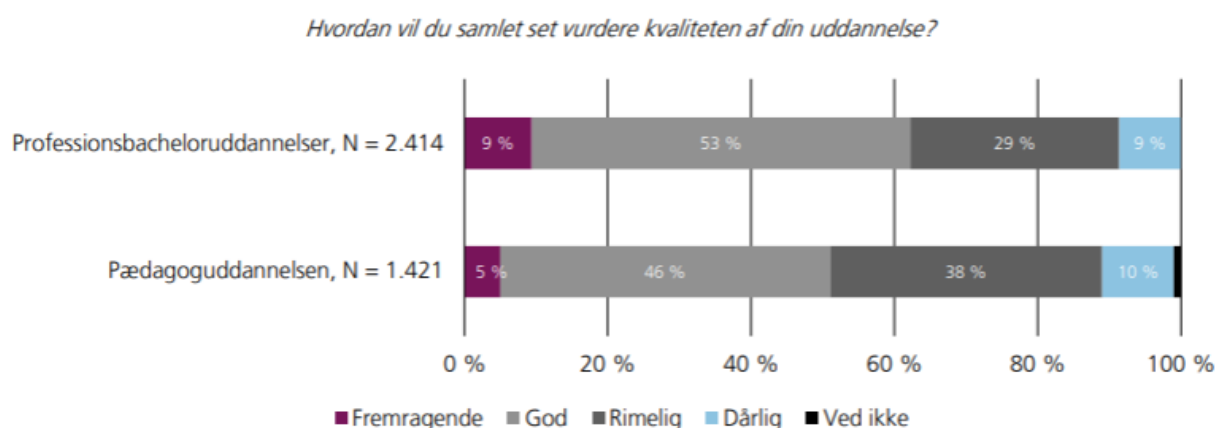
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har fulgt de første studerende på den reformerede pædagoguddannelse fra 2014 og frem til januar 2018. I den forbindelse er der løbende blevet evalueret, fra 2014, af undervisernes, samt de studerendes oplevelse af den reformerede pædagoguddannelse med et særligt fokus på vurdering af kvaliteten. Evalueringen som blev offentliggjort i år 2016, bygger på spørgeskema, og har til formål at rapportere ny viden om reformeringen, der skal understøtte pædagoguddannelsen fremadrettet. Spørgeskemaundersøgelsen blev besvaret af 1.425 studerende samt 260 undervisere, hvilket gav en svarprocent på 31% for de studerende samt 39% for undviserne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Resultater af undersøgelsen henviser til forbedringspotentialer i de efterfølgende felter:

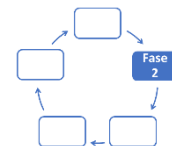
2.3.1 Undervisningskvalitet

I EVA's undersøgelse kan det udledes ved hjælp af figur 4, at pædagoguddannelsen er gennemsnitlig lavere på alle parametre sammenlignet med den gennemsnitlige professionsuddannelse i kategorien "god undervisning". 53% af de professionsbachelorstuderende i Udvalg for Kvalitet og Relevans vurderer kvaliteten af undervisningen som værende god og 9% fremragende, mens 46% af de pædagogstuderende vurderer undervisningen som værende god, og 5% anser undervisningen som værende fremragende

Dermed er der en forskel på 7% mellem pædagoguddannelsen og den gennemsnitlige professionsuddannelse i kategorien "god undervisning", et tal som øges til 11%, hvis de sidste parametre samles, "god undervisning" og "fremragende" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).



Figur 4: Hvordan vurderes kvaliteten af professionsuddannelser og pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).



2.3.2 Studieintensitet

I EVA's undersøgelse kan det deduceres, at en pædagogstuderende gennemsnitlig bruger 30 timer ugentligt på uddannelse, mens den gennemsnitlige studerende på professionsuddannelser anvender 35 timer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet, forventes det, at studerende på videregående uddannelser studerer op mod 43 timer ugentligt for at opnå det normerede timetal på 1.650 timer om året (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). Dette betyder, at de pædagogstuderende gennemsnitlig bør studere 13 timer yderligere om ugen for at opfylde det forventede antal timetal, som er klarlagt af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

EVA påpeger, at en dalende studieintensitet kan hænge sammen med de studerendes oplevelse af undervisningskvaliteten, hvor de beskriver, hvis studerende har en positiv oplevelse af undervisningen, vil det forøge chancen for, at de studerende benytter de øvrige læringsaktiviteter, såsom selvorganiseret læring, og i det hele taget være mere tilbøjelige til at anvende mere tid på deres studie, og dermed få et større læringsudbytte (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

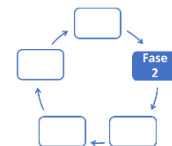
Ifølge Danmarks Evalueringsinstituts direktør, Mikkel Haarder, er det problematisk, at de studerende anvender så lille en andel af tid på deres studie i forhold til det forventede, da han påpeger, at der er et potentiale i at forbedre studieintensiteten. Han forklarer, at der ikke kun kan peges fingre ad de studerende, men at uddannelsesinstitutionen bør påtage sig en del af ansvaret. Han udtaler blandt andet:

"[...] Det er vigtigt, at uddannelsesinstitutionen giver tydelige forventninger til de studerendes arbejdsindsats, gerne så konkret som muligt. Den løbende dialog om forventet arbejdsindsats kan hjælpe de studerende med at bruge flere timer på at studere" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

2.3.3 Tydelige mål og studieteknik

I EVA's spørgeskemaundersøgelse blev der adspurgt om, hvorvidt de studerende havde en oplevelse af, at underviserne havde fokus på at forklare fagets mål og tydelige forventninger. Til dette svarede 66% af de studerende, at underviserne gør en del eller meget ud af at tydeliggøre undervisningens formål og krav (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Yderligere kan det deduceres, at 46% af de studerende anviser, at de ikke er blevet undervist i studieteknik i introduktionsforløbet. I sammenhæng med dette svarer en fjerdedel af de studerende, at de en måned efter studiestart ikke vurderer at have de tilstrækkelige kompetencer i studieteknik (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018).



På baggrund af Haarders udtalelse kan der derfor skabe en hypotese om, at uddannelsesinstitutionen bærer et stort ansvar for de studerendes manglende studieengagement. Underviseren har, ifølge Haarder, ansvar for at forventningsafstemme den studerendes indsats, opstille tydelige målsætninger og sammen med den studerende følge læringsprogressionen. Dette kræver dog, at hele uddannelsen er villig til at ændre og skabe en stærk feedbackkultur før uddannelsen kan løfte sin kvalitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

2.3.4 Feedback

EVA's undersøgelse viser ydermere, at 43% af de adspurgte studerende giver til udtryk, at de får meget lidt feedback i løbet af igangværende projekter. Dette tal stiger, når de studerende blev adspurgte, hvorvidt de får feedback i forbindelse med undervisningen, hvortil 61% af de studerende svarer meget lidt. Afsluttende kan det udledes, at 47% af de studerende mener, at de får meget lidt uddybet feedback på afleverede og afsluttede projekter og/eller eksaminer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

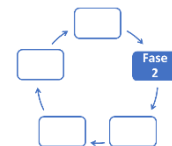
Haarder forklarer med baggrund i forskningen, at det er problematisk, at de studerende ikke modtager tilstrækkeligt feedback, da forskningen påviser, at feedback er centralt for at understøtte de studerendes læring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

I forbindelse med det igen øgede fokus på pædagoguddannelsen har nuværende Uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe afsat 127,5 millioner kroner til et særligt talentprogram, og overført pengene til pædagoguddannelsen for at give uddannelsen et løft. Pengene skal institutionerne selv råde over i forhold til, hvor de ønsker en særlig indsats. Dette skal blandt andet være medvirkende til, at de studerende får mere feedback og bliver styrket i, at udvikle deres studiekompetencer. Hun udtaler endvidere:

" [...] De pædagogstuderende skal have flere undervisningstimer, mere feedback og særlig hjælp til de studerende, der synes det er svært at studere - for mig er det her første initiativ i at løfte pædagoguddannelsen" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019).

2.4 Problemfeltet i et internationalt forskningslys

I forlængelse af at Uddannelses- og forskningsminister Halsboe har tildelt pædagoguddannelsen et større millionbeløb til at forøge feedback og forbedre de studerendes studiekompetencer, har projektet undersøgt, hvilken forskning der arbejder med disse to parametre for at få en større viden indenfor netop disse områder. Dette har vist sig at være en større opgave end først antaget, da der på nuværende tidspunkt ikke eksisterer en anelige mængde forskning inden for studerendes oplevelse af feedback og vurdering (Nicol, 2009).



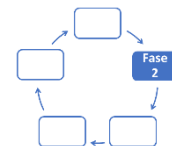
Ifølge, David J. Nicol, professor i videregående uddannelser ved CAPLE, Strathclyde Universitetet, forsker i feedback og vurdering, står studerende som skal ind på en videregående uddannelse overfor en serie af udfordringer. De skal indenfor en meget kort periode kunne tilegne sig det nye og mere akademiske miljø og udvikle studiekompetencer samt strategier til at understøtte dem til en større akademisk forståelse (Nicol, 2009).

Graham Gibbs og Claire Simpson, 2005 udleder med afsæt i deres casestudier, at vurderingsopgaver skal struktureres og implementeres med tydelige forventninger og klar kommunikation således, at de studerende kan anvende opgaverne i og udenfor studiet. Dette skal sikre, at de studerende kan have et højt studieengagement og desuden understøtte, at de studerende kan arbejde mere jævnt med deres studieindsats, og tilskrive en større dybdegående læring fremfor overfladelæring. Yderligere kunne Gibbs og Simpson konkludere, at studerende skal have feedback på deres akademiske arbejde, der betyder, at denne skal komme rettidigt og omsættes på udvalgte vurderingskriterier, såsom læringsmål (Gibbs & Simpson, 2005).

Donovan'O Berry, Margaret Price og Chris Rusts forskning har i forlængelse af ovenstående påpeget, at studerende skal have en langt mere aktiv og deltagende rolle i forhold til, at kunne vurdere eget og andres arbejde (Berry , Price, & Rust, 2005).

Dette understøttes desuden af Yorke 2005, (i Nicol 2009), hvis forskning peger på, at studerende skal opfatte dem selv som ansvarlige for egen læring for at opretholde drivkraft. I den forbindelse er det nødvendigt, at de studerende bliver trænet i formativ vurderingspraksis, som skal være med til at udvikle de færdigheder, der er nødvendige for at bedømme, styre og overvåge egen læring (Nicol, 2009).

Forskningen viser dermed, at det er betydeligt, at de studerende bliver styrket i, at kunne regulere egen læring og aktivt at være deltagende i et læringsfællesskab. Det er yderst vigtigt, at de studerende får en forståelse for, hvad institutionen forventer af dem. For at indøve de forventninger kan uddannelsen blandt andet indføre formative vurderingsopgaver, som skal være med til at afklare betydningen af kriterier og mål. Ved hjælp af feedback vil de studerende kunne tilpasse sig efter de forventninger, som stilles til dem (Nicol, 2009). Nicol forklarer, når studerende skal vurdere en anden studerendes opgave, bliver den studerende nødsaget til at anvende dybdelæringsstrategier idet, at den studerende bliver nødt til at sætte sig ind i den andens tekst, for at kunne give en grundig vurdering af denne. Ydermere skal den studerende kunne formidle sig tydeligt og argumentere for sine valg. Denne peer feedback proces bidrager til den studerendes læring



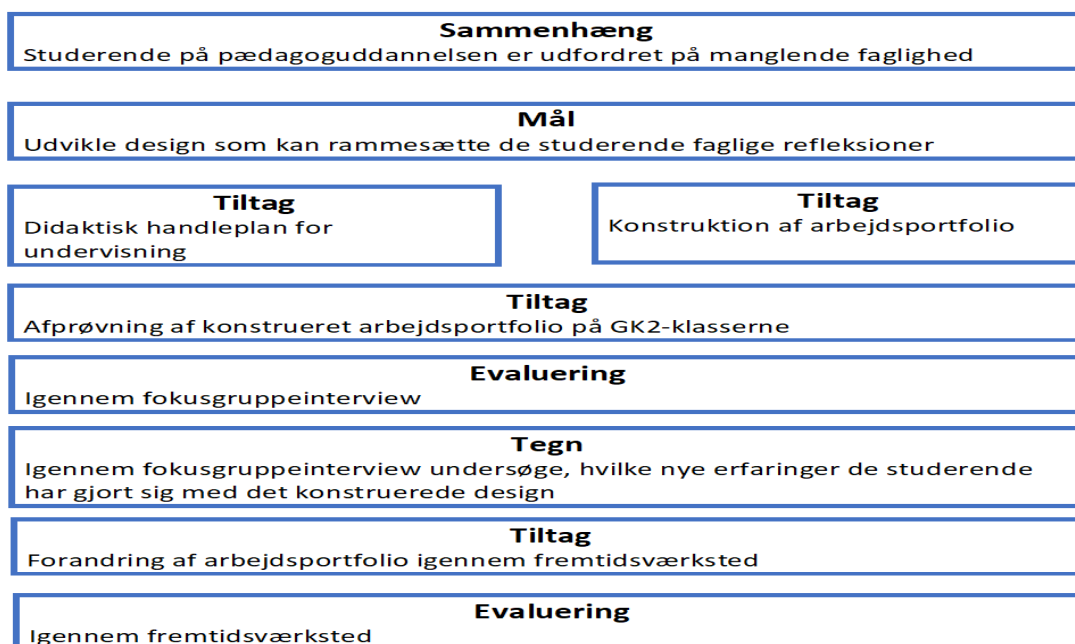
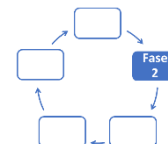
såvel øgede muligheder for de studerende får andre perspektiver på opgaven, hvilket kan bidrage til selvreguleringsprocesser, og dermed øge kvaliteten i fremadrettet opgaver (Nicol, 2010).

Nicol har i sit casestudie konkluderet, at et læringsdesign der kan skabe en balance mellem struktur og mulighed for, at studerende kan sætte eget præg på læring, kan resultere i et højere studieengagement samt progression i læring. Underviseren har derfor til opgave at strukturere læringsopgaver, hvor læringsmål er synlige, således at de studerende kontinuerligt kan se, hvilken udvikling de er på vej henimod (Nicol, 2009).

På baggrund af viden fra problemfeltet leder dette projektgruppen til en formulering af projektets formål, og et design af projektgruppens overvejelser over undersøgelsen på UCN Hjørring.

3. Projektets handlingsorienterede model

Projektet umiddelbare overvejelser over undersøgelsens forløb, er blevet formuleret i en SMTTE-model (Sammenhæng, mål, tiltag, tegn, evaluering) konstrueret af projektgruppen, for at visualisere for læseren projektgruppens overvejelser og systematik igennem projektets undersøgelse. Processen og modellen som kan ses nedenfor, er dynamisk, hvor formålet med modellen er, at konkretisere målsætninger samt skabe fokuspunkter hen imod målene, som irettesættes alt efter forløbets proces. SMTTE-modellen, som normalvis kendetegnes som en stjernefigur, er udviklet i Norge, af *Pædagogisk Center, Kristiansand*, og er særlig kendt indenfor pædagoguddannelsen, hvorfor projektgruppen anså, at denne kunne være med til at bibringe projektet nærmere konteksten (UCN, 2012). Projektgruppen såvel som projektgruppens samarbejdspartnere har bidraget til rammesætning af undersøgelsen.



Figur 5: SMTTE-model. Udarbejdet af Projektgruppen i samarbejde med UCN Hjørring.

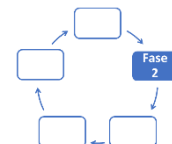
I det efterfølgende vil det systematiske design blive udfoldet, jævnfør SMTTE-modellen.

Sammenhæng

Projektgruppen er af praksis blevet bedt om at undersøge, hvilke muligheder pædagoguddannelsen, UCN Hjørring har for at udvikle feedbackkulturen og styrke uddannelsens faglighed.

Med afsæt i problemfeltet kan projektgruppen konstatere, at pædagoguddannelsen er udfordret på dens faglighed. Herunder giver de studerende udtryk for manglende feedback og en forringet undervisningskvalitet.

Ifølge international forskning, skal studerende tilegne sig kompetencer indenfor refleksion, vurdering og feedback for at kunne forbedre deres studiekompetencer med det formål at styrke deres læringsudbytte. Nicol beskriver i den forbindelse, at vurderingen og feedback skal fokuseres formativt, således at de studerende selv kan eksperimentere sig frem til, hvilken læringsmodel der præcist passer dem. Det har den positive effekt at de studerende får en følelse af selvkontrol over egen læring. På nuværende tidspunkt er der ikke den store forskning indenfor hvilke designs, som kan være med til at understøtte de studerendes studiekompetencer, hvilket projektgruppen anskuer som problematisk (Nicol, 2009). Derfor har projektgruppen valgt at designe en model, som kan reducere kompleksiteten i videns- og færdighedsmål.



Mål

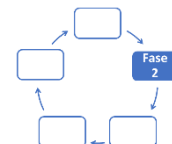
På baggrund af projektet egne erfaringer med arbejdsportfolio og peer feedback fra Aalborg Universitet har projektgruppen designet egen arbejdsportfolio (Bilag 4). Projektgruppens vil i afsnittet *"didaktiske betragtninger i konstruktionen af arbejdsportfolio"* uddybe baggrunden for konstruktionen af projektgruppens arbejdsportfolio.

Vidensmål 3:	
Professionel kommunikation	
Vidensmål: Den studerende har viden om	Peer feedback omskrives med egne ord
Professionel kommunikation	
Hvilken viden har jeg om professionel kommunikation?	
Forklar hvordan denne viden er relevant?	
Hvilke teorier/viden kender du indenfor emnet?	
Hvordan kan du bruge den viden/teori du har tilegnet dig?	
Hvilke teorier/viden kan kombineres for at skabe en sammenhæng?	
Diskuter og vurder hvor du som pædagog kan være med til at anvende forskellige teorier i praksis	

Figur 6: Udsnit af projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio. Udarbejdet af projektgruppen.

Projektets design med inspiration fra Aalborg Universitet, har til formål at fastholde de studerendes uddannelsesrelaterede faglige refleksioner, hvor der igennem portfoliostrukturen bliver mulighed for at indsamle faglig viden. Det er områder som metoder og teorier, som den studerende har tilegnet sig i løbet af uddannelsen og erhvervede kompetencer, viden og færdigheder indenfor (Aalborg Universitet).

Derudover skal projektets arbejdsportfolio anses som et tiltag for at opretholde bestandig feedback og vurdering, som sker igennem peer feedback. Formålet med arbejdsportfolio bliver derfor at rammesætte studerende til refleksion over egen læring, og dertil bidrager peer feedback (Saltofte & Krill, 2017). Dette har ifølge forskningen positiv effekt på de studerendes selvovervågning, og støtter dem i evalueringen af eget og andres arbejde og kan understøtte læringsfællesskaber (Nicol, 2009).



Tiltag

Projektgruppen har i samarbejde med UCN Hjørring aftalt, at projektets konstruerede arbejdsportfolio, skal afprøves på to af udbuddets klasser, hvor projektgruppen forinden skal undervise i portfolio og peer feedback.

Aktivitet Dag 1	Aktivitet Dag 2
Velkomst Hvem er vi - Stefan CV - Kim CV Hvorfor er vi her Dagens program vises	Tag imod kritik – hvordan? - eksempel på at håndtere kritik Litteratur: <u>Guru Øiestad</u>
Arbejdsportfolio Hvad er arbejdsportfolio Hvordan kan arbejdsportfolio være med til at kvalificere egen læring med synlige mål (rubriks). Hvordan kan man anvende og strukturere arbejdsportfolio individuelt med afsæt i OneNote. Egen erfaring. Processkrivning Andre metoder? Arbejde med OneNote Litteratur: <u>Saltofte & Krill</u> J. B. Biggs	Peer feedback introduceres: Hvordan anvendes peer feedback? Hvorfor er peer feedback aktuel lige nu ift. jeres eksamen? - Egen erfaring med peerfeedback samtidig med studie "kammeraters magt" Litteratur: <u>Hattie i synlig læring s. 206</u> De studerende igangsættes med at give feedback på hinandens arbejdsportfolio med afsæt i <u>Hatties</u> tre feedback typer.
Studerende arbejder videre med arbejdsportfolio 11.40 Afrunding i plenum	Peerfeedback omskrives til refleksioner i arbejdsportfolio 11.40 Afrunding i plenum

Derfor har projektgruppen udarbejdet en didaktisk plan over undervisningen, således at de studerende får en forståelse for formålet med projektgruppens tilstedeværelse (Bilag 5). Ydermere vil nye erfaringer og data fra afprøvningsprocessen blive bearbejdet i et fremtidsværksted med klassens underviser samt uddannelseslederen for at udvikle og forbedre designet.

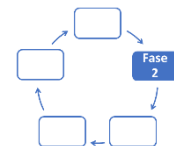
Figur 7: Udsnit af didaktisk forløb. Udarbejdet af projektgruppen.

Tegn

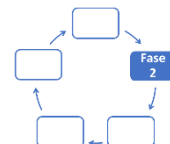
Igennem fokusgruppeinterview såvel som projektgruppens virtuelle fremtidsværksted vil deltagerne have mulighed for at udtrykke nye erfaringer med arbejdsportfolio og dens muligheder. Dette vil give projektgruppen mulighed for at evaluere på projektets design.

Evaluering

Efterfuldt af fokusgruppeinterview såvel som fremtidsværksted vil projektgruppens løbende hypoteser blive genovervejet. Projektets problemformulering fører til en endelig konklusion på baggrund af data fra projektets samlede undersøgelse. Dette bidrager til en ny viden, som kan inspirere i nye kontekster.



På baggrund af projektets tilegnede viden såvel som projektets konstruerede undersøgelsesdesign, vil projektgruppen i det efterfølgende føre læseren hen mod projektets problemformulering, som skal anses som projektets rettesnor.



4. Problemformulering:

Hvilken betydning har arbejdsportfolio og peer feedback i kombination for pædagogstuderendes faglige udbytte?

Følgende underspørgsmål assisterer til bevarelse af problemformuleringen

4.1 Underspørgsmål 1:

Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?

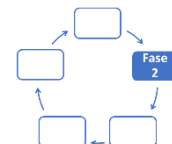
4.2 Underspørgsmål 2:

Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?

4.3 Underspørgsmål 3

Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?

Projektgruppens problemformulering og underspørgsmål undersøges med afsæt i pragmatismen, hvor pragmatikeren John Dewey påpeger, at idéer eller i projektets tilfælde forskningsspørgsmålene skal kontrolleres, hvilket projektet har gjort igennem case undersøgelse på pædagoguddannelsen UCN Hjørring, hvor projektets udarbejde arbejdsportfolio, er blevet afprøvet i et eksperimentelt forløb med to klasser (Dewey, 2005).



Projektgruppens overvejelser - logbog: 12.03.2020

Hvilken videnskabsteori kan rammesætte projektets aktivitet på UCN Hjørring?

Hvad skal videnskabsteorien bidrage med?

Hvilken og hvor stor en betydning skal videnskabsteorien have for projektets undersøgelse? (Bilag 12).

5. Videnskabsteori

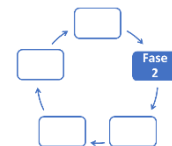
5.1 Formål for projektets anvendelse af pragmatismen

Projektet har på baggrund af problemfeltet og samarbejdet med UCN Hjørring, udvalgt en videnskabsteori, som kan rammesætte projektet. Projektet har som nævnt i problemfeltet et aktivt samarbejde med UCN Hjørring, hvor projektgruppen er blevet midlertidigt ansat som undervisere indenfor undersøgelsens tidshorisont. I det praktiske samarbejde mellem projektgruppen og uddannelsesinstitutionen er der et ønske om, at begge parter kan sætte sit eget personlige præg på undersøgelsen. Ydermere ønsker UCN Hjørring, at der bliver eksperimenteret med et portfolio, hvorfor projektet har behov for en videnskabsteori, som både er praksis orienteret og reflekterende.

I den forbindelse har projektet i samarbejde med projektets vejleder, Antonia Scholkmann, reflekteret og diskuteret, hvilken videnskabsteori som kan understøtte projektet og tilgodese uddannelsesinstitutionen, UCN Hjørrings ønske om et aktivt praktisk samarbejde. Efter at have undersøgt forskellige videnskabsteorier faldt valget på videnskabsteorien, pragmatisme, hvor denne pragmatisme specifikt er repræsenteret af John Dewey.

Filosoffen Dewey er muligvis en af de personligheder, som har haft størst betydning inden for uddannelsestænkning samt pædagogisk filosofi, hvorfor han synes aktuel i projektets undersøgelse. Deweys læringsteoretiske afsæt bygger på en pragmatisk opfattelse af, at vi konstruerer viden på baggrund af refleksion og rekonstruktion af praktiske og undersøgende handlinger i samspil med omgivelserne (Madsen, 2008).

Deweys pragmatisme opfattelse anser projektet kan anses som en gunstig ramme for projektets undersøgelse, hvor projektets viden og erfaringer kan kombineres i et tæt samarbejde med nøglepersoner på UCN Hjørring, og deres viden og erfaringer. I denne erfarings- og vidensdeling bliver der mulighed for at



konstruere og rekonstruere ny viden og erfaringer, som på baggrund af de forskellige perspektiver kan medvirke til konstruktionen af et stærkt funderet arbejdsportfolio. Dewey beskriver erfaringsudvekslingen således:

"[...] ved gensidigt at udveksle erfaringer og ved at nå frem til sine meninger gennem argumentation, skaber muligheden for bedre former for erfaring for flere mennesker, end det ellers ville være tilfældet" (Dewey, 1976, s. 47).

Formålet med projektets anvendelse af pragmatismen bliver i forlængelse af overstående ikke at skabe en almen konklusion, men at bidrage med et arbejdsportfolio som er reflekteret og konstrueret i samarbejde med underviserne samt ledelse på UCN Hjørring. Designet skal være medvirkende til at inspirere den specifikke uddannelsesinstitution samt andre interessenter til, hvordan man kan udvikle et design, som kan understøtte de studerendes studiekompetencer ved hjælp af forskellige tiltag.

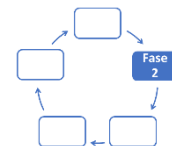
5.2 Pragmatisme af Dewey

I følgende afsnit vil projektet udfolde pragmatismen af Dewey for at give læseren indblik i, hvilken forståelse projektet har af viden, og hvordan denne indhentes. Formålet for denne udfoldelse er at skabe gennemsigtighed for læseren, så læseren selv har mulighed for at skabe egne holdninger til projektets vidensindsamling.

Etymologisk stammer pragmatisme fra det græske ord *pragma*, som på dansk kan overføres til ordet handling/gerning. Videnskabsteorien opstod på baggrund af Charles Sanders Peirce, som i 1878 offentliggjorde en artikel, hvori han hævdede, at teorier eller idéer er regelsættet for vores handlinger, og den mest gavnlige måde at bekræfte en teoris gyldighed på, er ved at anvende den i praksis. For kun på denne måde kan en forsker verificere sin teoris anvendelighed i praksis. Dewey udviklede denne pragmatiske forståelse ved at tilføje tilknytningen mellem tanke og handling, refleksion og udførelse (Stensmo, 2012).

5.3 Ontologi – forståelse af verden

Dewey beskriver at verden er i ad infinitum bevægelse, så længe der er eksistens. Han benytter sig af begrebet *transaktion* til at forklare denne konstante bevægelse, som i sig selv er et meget komplekst begreb. Transaktionen har i den undersøgte kontekst en *varighed* og et *omfang*. Dette betyder for projektet, at inden for undersøgelsen vil uadskillelige dele blive bevidstgjort og udgøre en helhed. Det essentielle ved transaktion er, ifølge Dewey, at mennesker udveksler og opnår erfaringer i forbindelser med sociale situationer, og den måde vi er forbundet med verden (Stensmo, 2012). Oversat til projektet, vil projektgruppen i undersøgelsesprocessen både påvirke og blive påvirket af den verden eller kontekst som



undersøges, og de udfordringer som individerne i konteksten møder eller betegner, der af dem opfattes som virkeligheden. Det er derfor ikke muligt at adskille konteksten fra projektets undersøgelse, og de erfaringer der kommer heraf. Resultatet af undersøgelsen er derfor med afsæt i konteksten (Stensmo, 2012).

I og med at verden altid vil være en del af mennesket, kan projektgruppen derfor ikke adskille os fra den - vi er afhængige af den, da samspillet mellem projektgruppen og deltagerne er afsæt for at erfaringer opnås. Dette betyder, at deltagerne i specialet ikke er adskilte enheder. På baggrund af et samarbejdende eksperimentelt praksis mellem deltagerne, hvor en problemsituation defineres og udvikles, skabes den sande viden, hvis der mellem deltagerne er enighed i, hvad der må anses som værende sandt (Stensmo, 2012). Sandheden der opnås i projektet er derfor påvirket af individernes egne erfaringer og forståelser, hvor der i vekselvirkning mellem refleksion og eksperimentel handlen, skabes og udveksles nye erfaringer (Elkjær, 2007), som har et menneskeligt formål (Stensmo, 2012). Sandheden der udvikles i følgende projektet, er derfor specifik for den undersøgte kontekst, og kan derfor ikke ses som almen.

5.4 Epistemologi – tilgang til den undersøgte verden

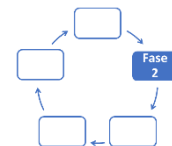
Som tidligere benævnt er verden ikke statisk ifølge pragmatismen, hvorfor det er de specifikke situationer, som er opsigtsvækkende. Disse uafbrudte nye situationer som mennesker mødes, skal derfor afklares og defineres (Stensmo, 2012).

Derfor er det ikke formålet med pragmatismen at komme med almene lovmæssige forklaringer (Egolm, 2014) lige såvel er det ikke interessant for pragmatismen at forholde sig til det ontologiske spørgsmål:

”Den pragmatistiske eller ontologiske uforpligtende ontologi suspenderer ontologien i erkendelsens tjeneste” (Rønn, 2011, s. 118).

Pragmatismen forsøger dermed ikke at henvise til rationalistiske teoretiske begrundelser, som kan henvise til en ontologisk sikkerhed (Dewey, 2005). Den forholder sig ikke til forudbestemte filosofiske bestemmelser om verden, samfund og mennesker, men er i stedet en handlingsorienteret videnskabsteori, hvis interesse ligger i, hvad som giver mening, hvordan det virker i praksis, og hvorfor det virker (Andreasen, et al., 2017). Derudover skal det have en konstruktiv betydning samfundsmæssigt, socialt og individuelt (Dewey, 2005).

Som teori har pragmatismen et fallibilistisk ståsted, hvilket betyder, at selv den meste sikre og velbegrundede konklusion kan vise sig at være forkert. Projektets resultater kan altid ændre sig på baggrund af ny viden og dermed bedre erfaringer (Dewey, 2005). Den amerikanske filosof Richard Rorty, som i høj grad er inspireret af Dewey, beskrev det pragmatistiske sandhedskriterier således:



" From a pragmatist point of view, to say what is rational for us now to believe may not be true, is simply to say that somebody may come up with a better idea. It is to say that there is always room for improved belief, since new evidence, or new hypotheses, or a whole new vocabulary may come along. For pragmatists, the desire for objectivity is not the desire to escape limitations of one's community, but simply the desire for as much intersubjective agreement as possible" (Dewey, 2005, s. 11).

Med ovenstående citat beskriver pragmatismen, at sandheden kun er gældende indtil en bedre sandhed undersøges og defineres. Dette sætter gang i en undersøgelsesproces, hvor der på baggrund af et erfaringsfundament, kan udtrækkes forskellige strategier for, hvordan den nyopstået situation kan defineres og undersøges (Stensmo, 2012). Erfaringen er dermed grundlaget for, hvad der læres (Elkjær, 2007).

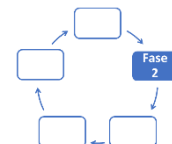
5.5 Essentielle kernebegreber i Deweys pragmatisme

I det ovenstående kapitel har projektgruppen udfoldet, hvilken forståelse projektet har af viden, og hvordan denne viden indhentes. I Deweys pragmatisme er der essentielle kernebegreber, som Dewey beskriver i hans refleksive læringsbegreb. Disse kernebegreber vil få stor betydning for projektets undersøgelse, hvorfor disse defineres i nedstående.

5.5.1 Erfaring er en fælles skabelse

Dewey beskriver, at mennesker individuelt og i samarbejdende fællesskaber i et kompleks kontinuum konstruerer og rekonstruere erfaringer. Mennesker deler viden og erfaringer for derefter at tilegne sig nye erfaringer (Dewey, 2005). Det handler om skabe gode erfaringer, som udvikler mennesker til at kunne tilpasse sig nye situationer. Hvis der er tale om negative erfaringer risikeres, at kontinuiteten i erfaringen vil påvirke mennesket til at forblive på et lavt stadie. Projektgruppen har derfor som opgave at undersøge, i hvilken retning erfaringen peger hen, da erfaringens værdi kun kan bedømmes ud fra dens nytte (Dewey, 1976).

Vidensdelingen er derfor en absolut nødvendig for projektet og den undersøgte kontekst, da vi lærer af hinanden og udvikler i fællesskab (Dewey, 2005). Læringen sker igennem gøremål, og igennem en fælles interesse med en given opgave involverer og samarbejder mennesket med sine omgivelser som omsættes til viden. Igennem disse fællesskaber er man tvunget til at erkende, at de fælles aktiviteter er forbunden (Brinkmann, 2006). Der er derfor behov for, at konteksten og projektgruppen tager ansvar for projektets undersøgelse, og i en samarbejdende praksis kommunikerer på tværs for at dele erfaringer, viden, normer



og meninger således, at designet af arbejdsportfolio bliver bedst muligt udviklet. Dette kan fremadrettet få betydning for udviklingen af de studerendes kompetencer og, ifølge Dewey, betegnes denne proces som livslang læring (Dewey, 2005).

Igennem miljøet eller de sociale læringsfællesskaber skaber individerne mening. Derfor er fokuset i Deweys teori ikke, at man blot deltager i meningssammenhænge, men også at rekonstruere meningen, som verden byder os i mødet med de problematiske situationer (Brinkmann, 2006).

5.5.2 Erkendelse og læring

Dewey beskriver, at erfaringer skal være medvirkende til at løse nye problemstillinger, som derefter giver nye erfaringer, der kan anvendes til at løse endnu uudforskede problemstillinger. Det betyder, at hvis erfaringen fører individet ud i et område, som er kendt, vil der ikke blive stimuleret til læring. Erfaringerne bliver dermed fundamentet for at vanskeligheder kan løses ved hjælp af intellektualitet, og intellektualitet udvikles kun såfremt individet kan beherske tænkning. Derfor er erfaringer kun meningsfulde, hvis det har elementer af tænkning (Dewey, 1976).

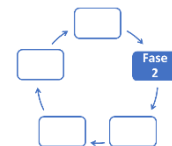
Dewey beskriver, at mennesket er som væsen problemløsende, og vil instinktivt have en aktiv trang til at finde løsningsforslag. Dette sker på baggrund af erfaringens grundlag, hvorefter der udvikles idéer til udkast af nye (Dewey, 1976). Denne problemløsende adfærd skal ses som en sammenhængende spiral, hvor nye kendsgerninger undersøges og skaber et nyt erfaringsgrundlag ved hjælp af reflektiv og intellektuelt tænkning, hvilket bliver grundlaget for hele projektets tilgang til undersøgelsen:

"De nye kendsgerninger og nye idéer, der således indsamles bliver grundlaget for yderligere erfaringer, som frembyder nye problemer. Processen udgør en sammenhængende spiral" (Dewey, 1976, s. 85).

Erfaringer er således betydningsfulde, såfremt den leder til viden om flere kendsgerninger. På baggrund af disse kan man skabe en mere velordnet opstilling af dem (Dewey, 1976).

5.5.3 Erfaring og refleksion

Dewey beskriver som før nævnt, at ingen erfaring er meningsfuld uden elementer af tænkning. Han forklarer i den forbindelse, at der er to former for erfaringer, som individet kan efterfølge, men at den ene har et større element af kritisk refleksion. I begge tilfælde vil mennesker gøre sig nogle erfaringer på baggrund af forsøg, som psykologer vil anvise som forsøg-fejl-metoden (Dewey, 2005). Dette henviser til, at man eksperimenterer med forskellige metoder indtil eksperimentet lykkes, for efterfølgende at kunne anvende denne erfaring til en anden kontekst. Dewey beskriver i den forbindelse, at det er, hvad man efterfølgende gør på baggrund af sine erfaringer, der gør dem intelligente. Forbliver man i forsøgsfasen, hvor man vurderer,



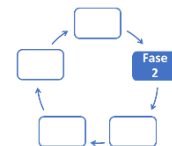
hvad der virker og ikke virker og ikke reflektere over, *hvorfor det virker*, vil man ikke kunne forstå sammenhængens detaljer. Handlingen hviler dermed blot på omstændigheder (Dewey, 2005). Det er her Dewey beskriver, at mennesker kan tage skridtet videre og benytte sig af intelligente erfaringer, hvor man i dette tilfælde vil begynde at eftersøge, hvad der er grundlag for eksperimentets succes:

”Vi analyserer dem for at kunne erkende, hvad der ligger imellem dem og forbinder årsag og virkning, aktivitet og konsekvens. Omfanget af vores indsigt gør forudseenheden mere nøjagtig og omfattende” (Dewey, 2005, s. 162).

Dette er også tilfældet for projektets undersøgelse, hvor projektgruppen afprøver det konstruerede arbejdsportfolio, og efterfølgende får nye erfaringer ved at interview deltagerne. Den kritik som deltagerne giver udtryk for på baggrund af eksperimentet, bidrager til at udvikle på projektets valg, som derfor bliver mere reflekteret, hvoraf handlingen kvalificeres, da betingelserne for at målet kan realiseres, er koordineret (Madsen, 2008). Ved hjælp af den intelligente erfaringsmetode vil projektgruppen i de detaljerede sammenhænge, kunne fremskaffe forskellige kriterier for succes og fjerne de fejlkilder, som har den modsatte effekt. I eksperimenterne vil projektet kunne gøre refleksionen explicit fremfor implicit. Dette medvirker til en lang større værdi og dermed en mere kvalitativ erfaring, som deles i projektets undersøgelse. Grundlæggende kan det udtrykkes, at hvis situationen er forstået og forklaret og resultatet følger heraf, kan projektet med alt andet lige argumentere for sin validitet. Dog altid med det forbehold, at selv den mest velovervejede og kontrollerede hypotese ikke kan inkludere alle betingelserne ind i sin kalkulation. Tænkningen som kvalificerer erfaringssuccesgrundlaget, er dermed den formålsrettede indsats mod præcise forbindelser mellem noget vi gør og de efterfølgende resultater, hvor de to omstændigheder bliver sammenhængende (Dewey, 2005).

5.3.4 Vane

Dewey beskriver begrebet vane som noget bredere end blot at gøre noget på en fast måde. Han beskriver, at vanen er en erfaring, som man har gjort sig på baggrund af oplevelser, og at denne forandre individer. Derfor kommer disse erfaringer og oplevelser til at påvirke kvaliteten, af de efterfølgende erfaringer. I disse erfaringer udvikles og bearbejdes holdninger, som er basen over intellektualitet og følelser. Dette har betydning for vores grundlæggende modtagelighed overfor de udfordringer, som mennesket bliver stillet igennem livet. I en uafbrudt sammenhæng anvender menneskers deres nuværende erfaringsrepertoire, og forandre kvaliteten af erfaringerne på baggrund af de nye erfaringer, som de gør sig (Dewey, 1976).



Dewey beskriver, at der findes gode vaner såvel som dårlige. Vaner som forspilder at vurdere bestemte sammenhænge i situationer kan ikke anses som værende gunstige vaner (Dewey, 2005). Forinden en læringsituation kan opstå, er det en nødvendighed at individet forholder sig til den nye situation der opstår. Hvis individet vælger at vige uden om problemet, vil der naturligvis ingen læring opstå (Dewey, 2009). Her bør mennesker bestræbe sig på at handle med omtanke og rutine (Dewey, 2005), og når der forholdes til situationen, vil der automatisk være refleksion, som er fundamentet for at læring kan opstå (Dewey, 2009).

I projektet ses dette ved, at projektgruppen har valgt at handle på de problematikker, som fremstilles i problemfeltet. Konstruktionen af arbejdsportfolio er med henblik på at udfylde det videnshul, som blev defineret af professor Nicol, med håb om at de studerende i fremtiden, kan gøre sig gode reflekterede vaner for deres fremtidige virke som pædagoger:

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

5.5.5. Refleksion

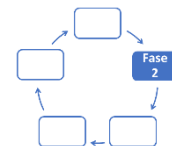
Betingelserne for en egentlig tankeproces er, at der er noget som er ikke opfyldt. Noget som skal behandles. Tænkning er omfattet af situationer, som er fulde af tvivl. Derfor er tænkningen en undersøgelsesproces med det formål at udfylde det hul, som individet har af spørgsmål. Selve tilegnelsesprocessen eller viden skal anses som værende noget sekundært i forhold til læringen, og da læring, ifølge Dewey, ikke er forudsat af konklusionen eller resultatet, er det med andre ord ikke søgen efter det endegyldige resultat, der er det vigtige (Dewey, 2005). Han beskriver det således:

"Mens grækerne prioriterede viden frem for læring, er konserveret viden for moderne videnskaber kun midler til læring, til opdagelse" (Dewey, 2005, s. 166).

Det er refleksionerne og undersøgelsesprocessen, der skaber et læringsrum for individet, der skal anses som læringens essens. Hvis man forinden allerede ved, hvad der skal undersøges, opnås der ingen læring, og hvis vi ikke ved, hvad vi undersøger, vil vi ikke, selvom vi rent faktisk fandt den endegyldige sandhed, vide at vi fandt den (Dewey, 2005).

For at undgå dette dilemma skal man, ifølge Dewey, i stedet tage afsætning i muligheden for at lave *hypotetiske konklusioner*, som tager afsæt i *tentative resultater* (Dewey, 2005):

"At tænke er at reflektere over begivenhedens indvirkning på, hvad der skal komme, men som ikke er indtruffen endnu" (Dewey, 2005, s. 164).



At praktisere tentativt betyder, at man på baggrund af tvivl opstiller undersøgelsesspørgsmål, for at efterfølgende at forsøge sig frem og systematisk opstille hypoteser, som en ramme for en undersøgelsesproces, hvor resultatet af denne kan gendrive eller modificere den midlertidige hypotese (Dewey, 2005). Derfor er der behov for at projektgruppen udforsker og definere udfordringerne. Efterfuldt udformer projektgruppen underspørgsmål, som stringent bliver efterstræbt igennem hypotetiske spørgsmål. Når mennesket handler på et hypotetisk fundament, betyder det også, at projektet ikke kan begrunde sine handlinger på en absolut sandhed. Derfor udvikler mennesket en strategi for, hvordan den unikke situation kan håndteres, og dette sker på grundlag af det vidensrepertoire, der eksisterer på det givne tidspunkt. Konsekvenserne af handlingerne beskriver hvorvidt, refleksionen kan tilknyttes en værdi (Dewey, 2005).

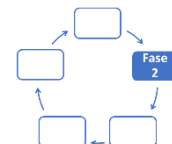
Det indbefatter derfor to vigtige pointer for projektets undersøgelse:

- 1) *Erfaringer er et passivt og aktivt anliggende; ikke først og fremmest kognitivt.*
- 2) *Værdien af erfaringen består i at kunne indse relationen og sammenhængen, som den fører til*
(Dewey, 2005).

Det er derfor nødvendigt, at der i en læringssituation, er dele af aktive deltagende situationer samt refleksive vurderinger, for at kunne stille præcise proportioner for, hvilken igangsætning der er nødvendig for at undersøge konsekvensen af handlingen. Dette ses i projektets aktive samarbejde med UCN Hjørring, hvor projektgruppen løbende i specialet har visualiseret projektgruppens overvejelser. Der bygges derfor bro mellem tidligere erfaringer til at kalkulere de nye.

Dette refleksive handlingsforløb beskriver Dewey sker i fem faser: (i) *problemsituation*, (ii) *problemdefinition*, (iii) *hypoteseformulering*, (iv) *ræsonnement* og (v) *afprøvning* (Dewey, 2005). Han beskriver metoden som udgangspunkt for intelligent læring (Dale, 2008).

De generelle træk ved refleksiv læring sker ved (I) individet er forvirret, i tvivl i en problemsituation som endnu ikke er fuldt ud defineret. (II) En tentativ handling igangsættes af de elementer der tilskrives bestemte tendenser af bestemte konsekvenser. Der forsøges dermed at udvikles idéer til at forklare det uforklarlige. (III) En grundig undersøgelse iværksættes for at kunne skabe oplysning om det uklare. (IV) med baggrund i den tentative undersøgelse reflekteres der over, om hypotesen stadig står ved magt, med baggrund i den indsamlede data. (V) Der udarbejdes en handleplan for den tentative hypotese, som efterfølgende afprøves for at kunne argumentere hypotesens værdi (Dewey, 2005). Især undersøgelsesfasen og opstilling af de



præcise hypoteser, har for Dewey stor værdi, da det er i disse faser i undersøgelsesprocessen, man får mulighed for at gøre tænkningen til erfaringer:

" [...] Det er omfanget af præcisionen af det tredje og fjerde punkt [...] en udpræget refleksiv erfaring [...] De gør selve tænkningen til en erfaring" (Dewey, 2005, s. 167).

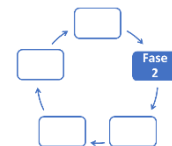
Tænkningen, den refleksive læring følger ikke nødvendigvis slavisk de fem faser. Hvert skridt individet påtager sig af reel tænkning bliver anvendeligt for styre og fremme sin handling. En hver kvalificering af idéen frembærer nye realiteter eller data som støtter mentaliteten med at bedømme de tidligere kendsgerninger (Dewey, 2009).

"Mulighederne er vigtigere end det, der allerede eksisterer, og en viden om det sidste er kun vigtig i relation til dets betydning for mulighederne" (Madsen, 2008, s. 155).

Hypotesen er derfor ikke fastlåst, og vil ændre sig i takt med nye erfaringer (Dewey, 2009). Dette visualiseres i projektets faser, hvor der kontinuerligt beskrives, hvilken undersøgelsesproces der er igangsat.

5.6 Opsummering på projektets anvendelse af pragmatisme

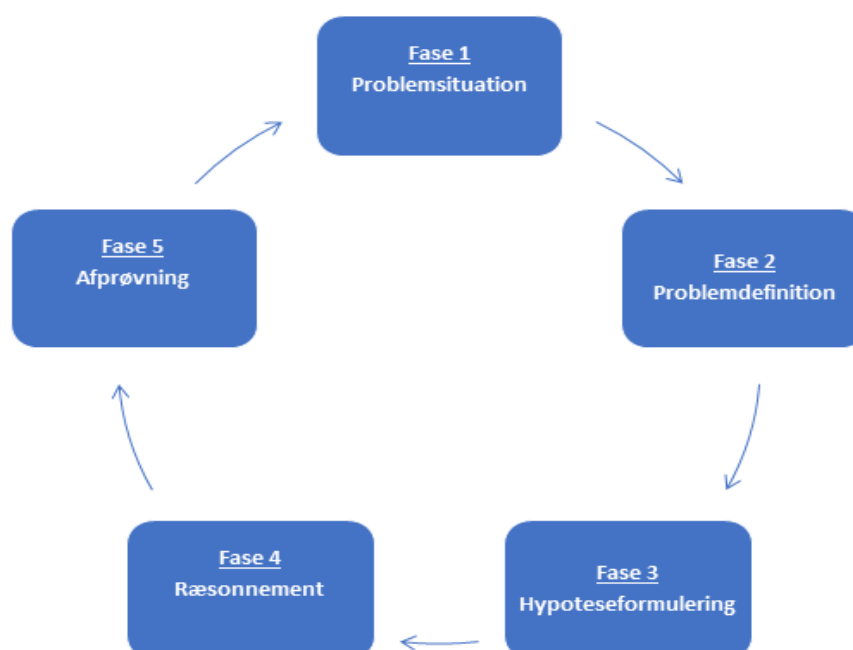
Destillatet er for projektets anvendelse af pragmatisme, at projektets design af arbejdsportfolio vil have en nytteværdi for den undersøgte praksis (Andreasen, et al., 2017), såvel som på et samfundsagligt niveau, hvor andre som finder projektets undersøgelse interessant, kan overføre projektets data til egen praksis (Munch & Madsen, 1980). Desuden anser projektet pragmatismen som værende et godt ståsted i forhold til et kunne opbygge et velreflekteret og konstrueret arbejdsportfolio, som på baggrund af et tæt samarbejde med UCN Hjørring, har mulighed for at udveksle erfaringer, og dermed kan rekonstruere nye og bedre erfaringer (Dewey, 1976).



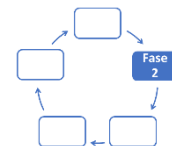
6. Projektets pragmatiske opbygning

Ovenstående kapitel beskrev projektets videnskabsteoretiske ståsted, pragmatismen. Projektets videnskabsteori får stor betydning for rammesætningen af projektet, hvor projektgruppen tager afsæt i Deweys refleksive handlingsforløb, som tidligere benævnt foregår over fem faser, som ikke nødvendigvis er lineær (Dewey, 2009). Disse faser skal medvirke til, at læseren får visualiseret projektgruppens løbende refleksioner og erfaringer i de pågældende situationer, hvor projektgruppen vil argumentere og opstille præcise tentative hypoteser for, hvilken handling der skal udføres for at få svar på problemsituationen. Projektets opbyggede erfaringer bliver derfor rettesnor for fremtidige og nye erfaringer. Projektets induktive tilgang betyder også, at metoder og empiri, vil blive udvalgt i takt med at nye erfaringer hvor ny viden skabes. I den forbindelse vil metoderne blive beskrevet i forbindelse med de underspørgsmål, som de har til formål at understøtte.

Ydermere er projektets mål med synliggørelse af faserne, at projektet bliver mere overskueligt, så læseren selv kan stille sig kritisk overfor projektets handlingsforløb og gøre egne erfaringer om projektets troværdighed. Faserne visualiseres og forklares i det nedenstående design:



Figur 8: Projektets fasemodel. Udarbejdet af projektgruppen.



Fase 1 og 2 skal ansues som den overordnede ramme for projektets undersøgelse, hvor projektet igennem disse to faser får indblik i, hvilke udfordringer pædagoguddannelsen står overfor, og hvilken forskning der er på nuværende tidspunkt i sammenhæng med konteksten.

De resterende faser 3, 4 og 5 er specifikke faser, som bidrager til en særegen viden inden for hvert underspørgsmål. Det vil sige, at disse faser gennemgås en gang til hvert underspørgsmål.

Faserne uddybes i det følgende:

Fase 1: I første fase, *problemsituation*, uddyber projektet, hvad der ligger grund til undersøgelsen, hvor projektet er blevet kontaktet af UCN Hjørring, som ønsker at forbedre uddannelsens feedback kultur, herunder metoder som kan understøtte denne proces.

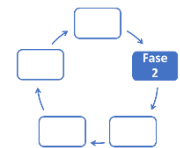
Fase 2: I projektets anden fase, *problemdefinition*, undersøger projektet, hvilken viden og forskning der er inden for pædagoguddannelsen for at kunne definere problemsituationen. Dette sætter gang i en undersøgelsesproces, hvor projektgruppen har undersøgt litteratur og artikler for at få en større viden om problematikken, herunder, hvilken forskning som kan tilgodese udfordringen.

Fase 3: I projektets tredje fase, *hypoteseformulering*, vil projektet på baggrund af viden fra problemfeltet, udarbejde en hypotese indenfor hvert underspørgsmål, som efterfølgende kontrolleres igennem undersøgt litteratur, forskning samt den undersøgte praksis.

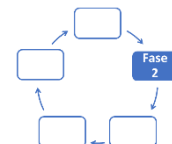
Fase 4: I tredje fase, *ræsonnement*, vil projektet på baggrund af de specifikke undersøgelsesprocesser, overveje og diskutere på baggrund af den nye tilegnede viden, hvilke muligheder projektgruppen har for at bearbejde udfordringerne, og hvorvidt hypotesen værdi stadig kan ansues som gyldig.

Fase 5: I femte og sidste fase, *afprøvning*, testes projektets hypotese. I underspørgsmål et og to, vil der blive skabt nye antagelser om, hvilke problemstillinger som de studerende anskuer i forbindelse med peer feedback og arbejdsportfolio. Dette sker i forbindelse med afprøvning af projektets arbejdsportfolio. De studerendes erfaringer indsamles ved hjælp af fokusgruppeinterviews, hvor igennem projektet konstruerer ny viden, som medvirker til, at projektgruppen efterfølgende kan skabe præcise løsningsforslag.

I underspørgsmål tre, testes hypotesen igennem et fremtidsværksted, hvor de undersøgte klassers undervisere samt uddannelseslederen, arbejder med de forskellige stadier i fremtidsværkstedet, hvilket bidrager til ny viden, som kan forandre og tilpasse projektets arbejdsportfolio.



På baggrund af de fem faser kan projektgruppen efterfølgende argumentere for hypotesernes værdi, hvilket skaber belæg for projektgruppens endelige konklusion (Dewey, 2005).



Projektgruppens overvejelser - logbog: 19.03.2020

Hvilken rolle har projektgruppen i undersøgelsen?

Hvilken betydning får projektgruppens pragmatiske deltagelse i undersøgelsen?

Overvejelser i forhold til teori og metode i forbindelse med problemfeltet? (Bilag 12).

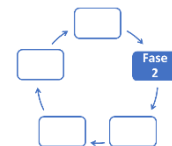
7. Metodeafsnit

I følgende kapitel vil der blive beskrevet projektets overordnede metoder, som er blevet taget i anvendelse, for at kunne besvare projektets problemformulering. De resterende metoder som er anvendt i projektet, vil blive beskrevet i de specifikke underspørgsmål, hvor de er taget i brug.

7.1 Induktiv undersøgelse

I afsnittet "Projektets pragmatiske opbygning" blev det beskrevet, hvordan projektet er rammesat indenfor Deweys reflektive handlingsforløb, hvor projektgruppen løbende skaber ny viden i takt med de nye erfaringer, som gøres i løbet af projektets forløb. Erfaringer som forinden er styret af handling igennem refleksioner. Dermed vil projektgruppen argumentere for, at metodetilgangen må anskues som værende induktiv. Med induktiv menes der, at projektgruppen tager udgangspunkt i egne indtryk af praksis fremfor at tage afsæt i allerede eksisterende forskning. Dette hænger sammen med at projektgruppen vil skabe ny data (Birkler, 2014). Dog med opmærksomhed på, at forskning aldrig kan holdes helt objektivt, da undersøgelser er styret af forskernes dagsorden (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Når projektgruppen arbejder med en induktiv forståelse betyder det, at der generaliserer på baggrund af de indsamlede og analyserede data. Fremfor at projektgruppen metodisk tager udgangspunkt *fra noget* sluttes der *til noget*. I konteksten handler det om, at praksis skal undersøges ved hjælp af observationer og eksperimenter, og med udgangspunkt i data skal disse sluttes til de eksisterende almene love. Induktivismens erkendelsesprincip betyder dermed at viden skabes igennem erfaringer. Det har den fordel, at forskeren får mulighed for at skabe en ny viden, fremfor at udforske noget allerede almengjort. På samme tid betyder det også, at de konklusioner som udspringer af undersøgelsen, aldrig kan anses som være *sikker* viden. Det begrundes i, at projektgruppen ved induktiv tilgang aldrig kan udelukke enkeltstående tilfælde som modsiger konklusionerne (Birkler, 2014).



7.2 Case beskrivelse

Afsnittet har til formål at beskrive den undersøgte uddannelsesinstitution, UCN Hjørring for at læseren kan danne eget indtryk af den undersøgte kontekst.

Pædagoguddannelsen, UCN Hjørring består af 390 pædagogstuderende, hvoraf projektets specifikke case består af 2 klasser á 28 studerende på 2. semester (GK2). UCN Hjørring, har forespurgt projektgruppen om et samarbejde, hvor det ønskes, at projektgruppen konstruerer et design, som kan understøtte de studerendes kvalificering af feedback. Ydermere et design, som kan kvalificere til de studerendes refleksioner med det formål at skabe et større læringsteoretisk fundament. I den forbindelse har det været nødvendigt for projektet at undersøge, hvilket læringsteoretisk fundament uddannelsen bygger på.

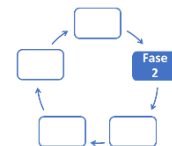
På UCN's hjemmeside kan projektgruppen udlede, at uddannelsen fundamentaler sig på refleksiv praksislæring. Dette udledes idet der på hjemmesiden påpeges at: *"refleksion er nøglen til at koble teori og praksis"* (UCN, 2020). UCN beskriver i forbindelse til dette, at uddannelsesinstitutionerne skal udvikle professionsdidaktikker, som rammesætter refleksion med det formål at bidrage til et højt læringsudbytte (UCN, 2020). I UCN's Hvidbog, kan det ligeledes udledes, at professionsuddannelserne skal understøtte de studerende til at kunne koble refleksion til handling på baggrund af central viden og teori (Horn, et al., 2020).

Denne udvikling af professionsdidaktik har projektgruppen forsøgt at assistere med, ved at udvikle en arbejdsportfolio, hvori der er indlagt forskellige tiltag for, at de studerende systematisk kan arbejde med refleksion og dermed tilegne sig større læringsudbytte (Saltofte & Krill, 2017).

Dette har været muligt idet projektgruppen har været ansat, imens projektets undersøgelsen er blevet foretaget, hvilket har givet projektgruppen de nødvendige redskaber til at kunne varetage undervisning på lige fod med de andre ansatte på uddannelsesinstitutionen. Projektgruppen har i forbindelse med ansættelsen undervist to klasser, som under undersøgelsens forløb var på andet semester. Projektgruppens afholdelse af undervisning har givet mulighed for at afprøve projektgruppens arbejdsportfolio, som efterfølgende er blevet vurderet ved hjælp af fokusgruppeinterview, hvor projektgruppen får tilegnet sig nye perspektiver på det testede design, der efterfølgende skal assistere til udvikling af et endeligt design i samarbejde med UCN Hjørrings uddannelsesleder samt klassens tilknyttede underviser. Dette samarbejde sker i forbindelser med planlagte møder såvel som projektgruppens konstruerede fremtidsværksted.

7.3 Casestudie

I nedstående vil projektgruppen udfolde casestudie og argumentere for dens anvendelighed i forhold til projektets undersøgelse.



Samfundsforskeren Robert K. Yin, som er kendt for kvalitativ forskning og casestudieundersøgelser definerer casestudie som:

"[...] en empirisk undersøgelse, der belyser et samtidigt socialt fænomen inden for dets "real-life context", hvor grænserne mellem fænomen og kontekst ikke er entydige, og hvor der anvendes multiple kilder til belysning og forklaring eller som bevis" (Kristensen, 1996, s. 17).

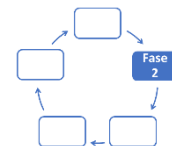
I følgende projekt hvor undersøgelsen tager udgangspunkt i én kontekst, UCN Hjørring, må projektgruppens undersøgelse antages som værende et singlecasestudie. Det betyder blandt andet, at casestudiet i denne forbindelse er undersøgelse af et afgrænset og specifikt felt, hvis formål er at skabe en dybere forståelse ved hjælp af en gennemgående sans for detaljerne (Andreasen, et al., 2017). Projektets viden bliver dermed skabt på baggrund af unikke tilfælde, hvor den dybere indsigt opnås ved hjælp af triangulering af metoder, hvilket sker i forbindelse med fokusgruppeinterviewene og fremtidsværkstedet (Kristensen, 1996).

Projektets argument for anvendelse af singlecasestudie er at få en større forståelse af det undersøgte fænomen, arbejdsportfolio og peer feedback. Det indebærer at projektgruppen inviterer praksis ind i undersøgelsen, da viden skabes i gensidige relationer mellem forsker og deltagerne, hvor igennem aktiviteter konstituerer og rekonstituerer verden (Flyvbjerg, 2010). Dette er i sammenhæng med projektets videnskabsteori, pragmatisme, som fastslår, at erfaringer udveksles kontinuerligt og igennem argumentation opnås den bedst mulige udgave (Dewey, 1976).

Med afsæt i Bent Flyvbjerg opnås den dybdegående forståelse, når forskeren kan centrere sig i konteksten. Dette sker igennem projektgruppens beskrivelser af de sociale aktiviteter, hvor gyldig viden skabes (Flyvbjerg, 2010) med afsæt i aktionsforskningen, hvor projektgruppens foreløbige arbejdsportfolio bliver konstrueret og rekonstrueret i samarbejde med UCN Hjørring. Heriblandt de studerende som designet afprøves på samt underviser og ledelsen, som vurderer på projektets arbejdsportfolio med afsæt i de studerendes udtalelser. Projektgruppens mål med denne forskning er forhåbningen om, at resultaterne kan indgå i læreprocesser, som ikke blot konsumeres (Lehmann, 2018).

7.4 Fokusgruppeinterview

I afsnittet "case beskrivelse" beskrev projektgruppen, at der i forbindelse med undersøgelsen er anvendt fokusgruppeinterview. Derfor findes det relevant at uddybe for læseren, hvorfor netop denne metode er blevet anvendt som dataindsamling til projektets konklusioner.



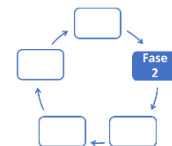
For at kunne argumentere for interviewets relevans i projektet bør der være en forudsætning for, at der er et emne som er ufuldendt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I projektets problemfelt fremstilles det, at der på nuværende tidspunkt ikke har været den store forskning indenfor studerendes oplevelser af peer feedback, og hvordan de håndterer, at regulere egen læring, selvom der er gode belæg i forskningen for at styrke netop disse parametre (Nicol, 2009). Der er dermed et videnshul, som projektet finder interessant at undersøge nærmere for at rykke forskningen videre. Herunder bidrage med nye erfaringer og viden der kan inspirere på et samfundsmæssigt perspektiv, og naturligvis på UCN Hjørring, hvor undersøgelsens kontekst er (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Interviewets formål korrelerer desuden med projektets pragmatiske ståsted, hvor projektet forsøger at udfylde videns hullet og deri angives projektets nytteværdi (Andreasen, et al., 2017).

Projektgruppen har tidligere argumenteret for arbejdsportfolio og dens anvendelighed med baggrund i egne erfaringer fra Aalborg Universitet. Med projektets baggrund i pragmatisme er det derfor interessant at undersøge, hvilke erfaringer de studerende har gjort sig med projektets arbejdsportfolio, og dertil peer feedback, endvidere, hvilken viden der efterfølgende er blevet produceret individuelt såvel som socialt. Belægget for denne interesse skal ses idet pragmatismen fremhæver, at viden og sprog er forudsætninger for at kunne tilegne sig en verden som er i kontinuerlig forandring (Brinkmann & Kvale, 2009):

"Vi ser viden som et spørgsmål om samtale og social praksis snarere end som et forsøg på at spejle naturen"
Rorty, 1979 i Brinkmann & Kvale (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 69).

Projektet kan derfor ikke udelukkende skabe konklusioner på baggrund af projektgruppens egne observationer. Der er behov for at udspørge deltagerne om deres erfaringer, oplevelser og forståelser af det undersøgte fænomen, arbejdsportfolio. Igennem samtalen med de studerende er der mulighed for projektet at få indsigt i deltagernes tanker, oplevelser og erfaringer (Andreasen, et al., 2017). I relation til dette har projektgruppen derfor anvendt fokusgruppeinterview.

Argumentet for valg af fokusgruppeinterview tager baggrund i flere årsager. Først og fremmest får de studerende i fokusgruppeinterview mulighed for at dele erfaringer, hvilket ligger i forlængelse af projektets pragmatiske standpunkt. Endvidere får de studerende i samtalen mulighed for at udveksle forskellige perspektiver på deres oplevelse af arbejdsportfolio og peer feedback, hvilket giver projektet et mere nuanceret billede af de studerendes oplevelser (Andreasen, et al., 2017). Anvendelse af fokusgruppeinterview kan desuden betyde, at de studerende oplever en mere flydende og naturlig samtale, og dermed kan denne type interview være medskabende til en mere tryk situation for respondenterne.



Afsluttende har projektet måtte tænke ressourcemæssige betingelser på baggrund af projektets tidshorisont (Andreasen, et al., 2017).

Fokusgruppeinterviewet skal udover at give projektet flere nuancer fra forskningen også være medvirkende til at styrke projektets validitet. Med validitet i fokusgruppeinterview menes der, at interviewet har sin gyldighed, fordi den giver projektgruppen mulighed for at indhente viden fra de studeredes livsverden, erfaringer, oplevelser, samt bidrager til projektets eftersøgning af teori, som kan forklare udtalelserne (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Derfor, med afsæt i pragmatismen, skabes projektets sandhed på baggrund af, hvad deltagerne i konteksten i enighed kan definere, som sandt (Stensmo, 2012).

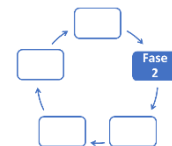
For at tilgodese at de studerende kan føre en naturlig samtale er interviewet bygget op som et semistruktureret interview. Dette betyder at projektgruppen forinden interviewet har gjort sig forberedelser i litteraturen for at kunne beskrive, *hvad der undersøges* før beslutningen om, *hvordan det undersøges* (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Som Svend Brinkmann og Lene Tanggaard beskriver det:

"Som i al forskning bør genstanden bestemme metoden" (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37).

Med andre ord, er der skabt en forhåndsviden om det undersøgte felt inden interviewets egentlige påbegyndelse, hvilket blandt omtales i projektets problemfelt.

Projektets forarbejde er medvirkende til, at projektet kan fokusere på det undersøgte genstandsfelt og skabe fokus på, hvad der er interessant at følge op på, i interviewene. Foruden dette forarbejde ville projektgruppen risikere, at essentielle udtalelser vil blive overset, eller at projektgruppen ikke kan anskue, at det er et bestemt tema, som problematiseres af de studerende. Forhåndsviden giver dermed projektgruppen muligheder for at analysere flere vinkler på samtalen, som kan være medvirkende til et bedre projekt (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

I forbindelse med projektets forberedelser, herunder undersøgt litteratur, kan det give lejlighed til, om projektgruppen i så fald kan opretholde en objektiv og neutral indstilling til interviewet. Projektgruppen er agtsom på objektivitetskritikken, som ofte diskuteres i forbindelse med interviews og især strukturerede interviews. Ifølge Dewey, indebærer forberedelser, automatisk også en personlig interesse for resultatet. Individuer som ikke interesserer sig for resultatet, har ikke forstået opgaven. Mennesker stræbes af at være en del af konsekvenserne, det betyder at være en del af det der sker, og handler i denne situation om at forsøge at handle mest muligt upartisk. Dilemmaet ifølge Dewey er, at refleksionen er afhængig af individets personlige interesse og deltagelse, men faktum er, at refleksionens værdi er bundet af, at man kan forholde



sig objektivt. Resultaterne vil dermed altid være påvirket af forskeren, men kan indøves igennem social medfølelse, at indberegne, hvad der ligger i vores mørkezone (Dewey, 2005).

Det skal dog påpeges, at projektet har forsøgt at mindske denne kritik ved at bygge interviewet op som semistrukturerede interviews, og dermed give plads til at de studerende selv får mulighed for følge deres interesser, og dermed ikke udelukkende bliver styret af projektgruppens agenda. Udover, argumenterer Brinkmann og Tanggaard, at interviews aldrig ville kunne holdes helt objektivt, da forskningsinterviews struktureret såvel som ustruktureret, altid vil blive ført på baggrund af forskerens dagsorden og være med et teoretisk afsæt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Objektivitetskritikken er dermed en præmis, som projektgruppen bliver nødt til at acceptere, da praksis viser, at interviewere der er teoretisk forberedt, vil være dem, som kan stille de mest centrale spørgsmål:

" [...] at et forarbejde er nødvendigt, er uomtvisteligt" (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37).

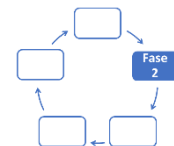
Forarbejdet er dermed en nødvendighed for at skabe en større kvalitet af interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Interviewet er lydoptaget, og interviewerens som har stået for forløbet, har umiddelbart efter transskriberet interviewet ved hjælp af projektets udarbejdede transskriptionsstrategi (Bilag 11). Dette hænger sammen med, at det kan være svært for det andet medlem at høre den præcise ordlyd, og desuden har interviewerens størst mulighed erkendelse i forhold til forløbet. Projektets beslutning for transskription tager afsæt i, at det vil skabe en mere dybdegående forståelse af interviewet, og det kan desuden medvirke til, at der findes situationer, som projektgruppen kan finde interessant at analysere ud fra (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

7.5 Interviewguide

For at undgå at projektets forberedte interviewspørgsmål bliver styrende for den gode samtale, har projektet udarbejdet en interviewguide. Interviewguiden medvirker til, at projektet har mulighed for at forfølge de studerendes interesser i samtalen samtidig med, at projektet kan kontrollere, om de udformede spørgsmål bliver bearbejdet (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Interviewguiden er især anvendelig, når man på forhånd har besluttet at de interviewede selv skal udtrykke deres erfaringer og selv have mulighed for at føre dialogen, hvilket projektet argumenterede for tidligere (Andreasen, et al., 2017).

I det efterfølgende vil projektgruppens interviewguide blive visualiseret med det formål, at give læseren indsigt i projekters interviewspørgsmål, og dermed lade læseren selv vurdere kvaliteten af disse (Brinkmann



Opstart af interview	• Kort introduktion af de interviewede • Anonymitet i projektet • Projektets relevans • Fortæl kort om portfolio • Fortæl kort om peerfeedback • Fortæl om formålet med interviewet • Der er ingen rigtige eller forkerte spørgsmål
Interviewspørgsmål portfolio	Hovedspørgsmål • Hvad er portfolio for jer? (kom først eller sidst) → aflæs situationen • Hvad er jeres nuværende erfaringer med portfolio? • Hvordan oplever i at anvende portfolio? • Hvordan anvender i portfolio? • Hvilke udfordringer oplever i, i forbindelse med portfolio? • Finder i portfolio relevant for jeres arbejde hen imod læringsmålene? • Kan i beskrive en situation hvor i kan se portfolio være særlig anvendelig?
Interviewspørgsmål peer learning	Hovedspørgsmål • Hvad er peer learning for jer? (kom først eller sidst) → aflæs situationen • Hvad er jeres nuværende erfaringer med peer learning? • Hvordan oplever i at anvende peer learning? • Hvordan anvender i peer learning? • Hvordan oplevede du peerfeedback • Hvilke udfordringer oplever i, i forbindelse med peer learning? • Finder i peer learning relevant for jeres arbejde hen imod læringsmålene? • Kan i beskrive en situation hvor i kan se peer learning være særlig anvendelig?
Ekstra spørgsmål portfolio	• Hvordan oplevede i at lave portfolio opgaver til refleksioner over læringsmål? (hvad var godt eller mindre godt) • Hvordan har rubriks/retteguiden indvirket på din skriveproces? • Hvordan indvirkede rubriks/retteguide på den feedback du skulle give? • Hvordan indvirkede rubriks/retteguide på den feedback du skulle modtage?

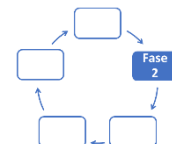
Figur 9: Interviewguide udarbejdet af projektgruppen.

& Tanggaard, 2010). Projektets interview guide kan anses som en tjekliste, hvis formål er at sikre at projektgruppen får udsurgt om de forberedte temaer. Fordelen ved at have udarbejdet en handleplan for projekts interview er, at projektet har mulighed for at følge samtalen og kunne være mere spontan, da projektgruppen kan følge om samtalen dækker de forberedte temaer og hvis ikke, er der efterfølgende mulighed for at følge op på disse (Andreasen, et al., 2017).

Konstruktionen skal ydermere være medskabende til, at de studerende får en oplevelse af, at projektgruppen lytter opmærksomt, hvor projektgruppen sideløbende kan tilpasse rækkefølgen af de udarbejde spørgsmål således, at

de passer til samtaleforløbet. Det handler om, at projektet med interviewguiden kan være kreativ inden for rammerne af interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Interviewguiden er opbygget omkring den viden projektet havde forinden interviewet, og kan ses i udformede temaer (Bilag 6).



7.5.1 Forberedelse og gennemførelse af fokusgruppeinterviewer

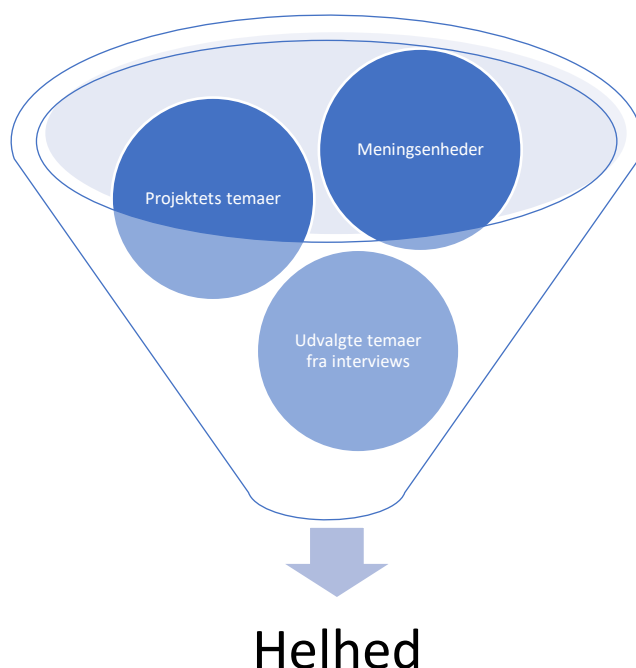
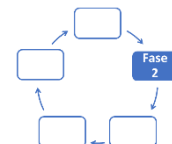
Forinden interviewet har projektgruppen forberedt relevante overvejelser, for at kunne skabe det bedst mulige interview for deltagerne. Til trods for at projektgruppen allerede har tilegnet sig en del erfaringer med interviews, er samtaleinteraktionen en svær disciplin at mestre. Derfor har projektgruppen for at øge kvaliteten i interviewene, forinden nærlæst forskellige spørgsmålsteknikker såvel som undersøgt forskellige erfaringer med interviews i litteraturen. I den forbindelse er projektgruppen kommet frem til, at en god praksis for interviews er, at interviewerens formår at være aktivt lyttende. Det betyder, at kunne føle hvor samtalen føres hen og have en sensitivitet til det, som den interviewede udtaler (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Denne kompetence kan tage en årrække at mestre og på baggrund af dette, har projektgruppen valgt at teste forskellige interviewstile på hinanden for at skabe egne erfaringer med, hvilken stiltype som forventes at have det bedste afkast. Projektgruppen har dermed gjort sig nogle erfaringer, hvilket ækvivalerer med projektets pragmatiske afsæt.

7.6 Udvælgelse af respondenter

Samarbejdet med UCN Hjørring, betyder at projektgruppen blev tildelt underviser, og de hold der tilhører den enkelte underviser. Efterfølgende udvalgte respondenterne ved frivillig tilmelding i en rundspørge i de enkelte klasser fra starten af undervisningen. Dermed har projektgruppen ikke haft direkte indflydelse på udvælgelse af respondenterne til fokusgruppeinterview. Der er udført to fokusgruppeinterviews af de studerende – et fokusgruppeinterview per klasse bestående af fem respondenter i hver. Fokusgruppeinterview et havde en varighed á 27 min mens fokusgruppeinterview to varede 44 min.

7.7 Meningskondensering

I ovenstående blev der beskrevet, hvilke overvejelser projektgruppen havde gjort sig i forbindelse med interviewets forberedelse. Efter interviewene havde projektgruppen en solid og kompleks mængde data, som projektgruppen efterfølgende skulle skabe en større mening over. Derfor har projektgruppen meningskondenseret interviewene, for at søge de naturlige meningsenheder og udtrække hovedtemaerne. Dette er sket med afsæt i Brinkmanns og Kvaales fem trin (Brinkmann & Kvale, 2009).



Figur 10: Meningskondenseringsmodel. Udarbejdet af Projektgruppen.

Projektgruppen er startet ud med en gennemlæsning af interviewene for, at få en idé om helheden af svarene fra respondenterne.

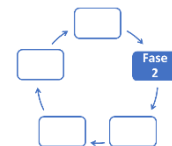
Efterfølgende er der undersøgt de naturlige "meningsenheder". Dernæst er dele af svarene blevet farvekodet, således at de stemmer overens med de udvalgte temaer (Bilag 7). På baggrund af de udvalgte temaer og farvekoder har projektgruppen taget afsæt i

de svar, som bidrager til at besvare problemformuleringen. I femte og sidste fase har projektgruppen knyttet helhederne sammen i interviewene. Ved hjælp af denne proces har det været muligt for projektgruppen at danne et overordnet blik på interviewene, hvor helheden kan analyseres som én enhed (Brinkmann & Kvale, 2009).

7.8 Ethiske refleksioner

Baseret på erfaringer fra tidligere projekter har projektgruppen fra specialets begyndelse været orienteret om de etiske dilemmaer, der kan influere på specialet. Denne refleksive proces omhandler hensyn, som eksempelvis at være deltager i den undersøgte praksis. Her forstås at projektgruppens medlemmer er forskere og får adgang til kontekster som, eksempelvis, de interviewedes hverdag og erfaringer (Saltofte, 2016). Disse erfaringer vil blive tilgængelige for andre end de involverede, og dermed bliver de interviewedes private og subjektive forståelser synlige. Deltagernes forståelser eller meninger, ser projektgruppen som et potentiale, idet de bidrager med perspektiver, der kan nuancere komplekse forhold (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

En af projektgruppens medlemmer har fungeret som en gatekeeper. Denotationen i praksis er, at medlemmet blev kontaktet af ledelsen, UCN Hjørring, med anmodning om videreforskning på baggrund af resultater fra en tidligere undersøgelse medlemmet har udført for UCN (Saltofte, 2016). Konteksten i dette



speciale er UCN, men ikke samme lokalitet. Projektgruppen fremhæver at relationerne er begrænset til et minimalt kendskab til ledelsen. Projektgruppen er bevidst om denne asymmetri, men vurderer på denne baggrund, at den ikke, umiddelbart, vil tilskynde til uhensigtsmæssige ytringer fra deltagerne.

Det betyder, at vi har en forpligtigelse i, sanddrueligt at fremstille det der bliver sagt af deltagerne, og ikke manipulere sandheden (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Med et bifokalt blik vil projektgruppen kondenserede deltagernes ytringer og dernæst oversætte disse, der efterfølgende præsenteres og formidles som forskningsresultater.

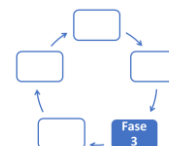
Som forskere har projektgruppen, i dette speciale, særlige forpligtigelser over for implicerede parter, og det artikulerer projektgruppen med et citat af teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrup fra hans værk, *Den etiske fordring*:

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd" (Løgstrup, 2010, s. 25).

Denne særlige keredisciplin som etik er i denne kontekst, uden at admittere til en filosofisk diskussion, er en gensidig tillid mellem deltagere og projektgruppen. Der eksisterer et asymmetrisk magtforhold mellem projektgruppen og deltagerne som udviser tillid gennem deres svar, som projektgruppen forsøger at være bevidst om i specialet.

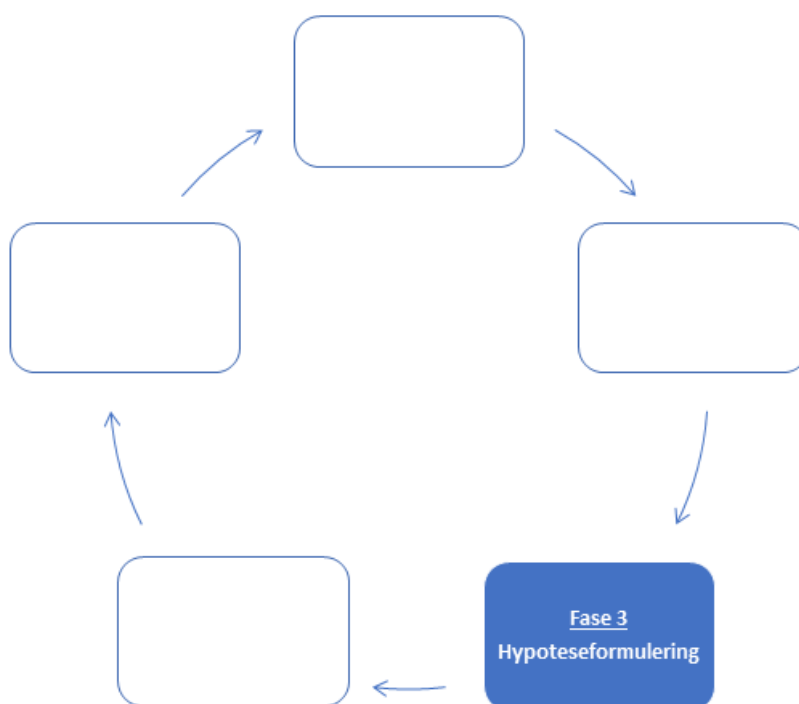
Projektgruppen fremhæver den særlige synsvinkel, at processen med indsamling af kvalitative empiriske data, som fokusgruppeinterview, og i forbindelse med lydoptagelser af fremtidsværkstedets design af arbejdsportfolio, at deltagernes anonymitet er vægtet højt i relation til den endelige formidling. I forlængelse heraf er projektgruppens etiske overvejelser endvidere koncentreret om den involverede kontekst, at en formidling af specialets resultater kan have en effekt på institutionens anseelse (Saltofte, 2016).

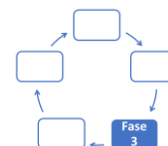
I forlængelse af overstående har læseren fået indblik i projektets overordnede metodiske overvejelser og dens anvendelsesmuligheder, således at læseren kan forholde sig til undersøgelsens værdi. I den efterfølgende proces i projektet, vil projektets tre underspørgsmål blive undersøgt og besvaret igennem de resterende faser; tre, fire og fem. I næste kommende afsnit tages der udgangspunkt i underspørgsmål et.



8. Underspørgsmål 1:
Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere
over egen faglige viden?

Fase 3.1





Projektgruppens overvejelser - logbog: 02.03.2020

Hvad kendetegner en arbejdsportfolio?

Hvorfor anvende arbejdsportfolio?

Hvilke overvejelser har projektgruppens gjort sig i forbindelse med designet af arbejdsportfolio? (Bilag 12).

8.1 Didaktiske betragtninger i konstruktionen af arbejdsportfolio

Projektgruppen har i udviklingen af arbejdsportfolio, reflekteret over hvordan pædagogstuderende på UCN Hjørring, kan blive dygtige praktiserende af deres fremtidige profession. Ved hjælp af fase et og to har projektgruppen fået et større vidensindblik i den undersøgte konteksts udfordringer. Projektet redegjorde i problemfeltet, at projektgruppen har gode erfaringer med at anvende portfolio, som redskab til at reflektere over faglig viden. I henhold til projektets pragmatiske standpunkt, vil det være af stor nytte at drage fordel af hinandens erfaringer, da vi udvikler og lære i fællesskab (Dewey, 2005). Projektgruppen er i den forbindelse inspireret af henholdsvis studieordningen for pædagoguddannelsen, der vægter koblingen mellem teori og praksis gennem reflektiv praksislæring (UCN, 2019), derudover bogen *Undervisning på professionsuddannelser*, da den henvender sig konkret til undervisere på professionsskoler (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018).

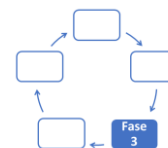
I udviklingen af arbejdsportfolio er projektgruppens afsæt et handlingsorienteret didaktisk design (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018). Derfor er hovedaktiviteterne refleksion, erfaring og dialog, da det at være en kompetent pædagog baserer sig på funktionel viden (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018). Det betyder, at arbejdsportfolio er tilrettelagt sådan, at studerende skal forholde sig til aktiviteter der understøtter transfer af teoretisk viden til praksissituationer. I denne proces vil den studerende bevæge sig inden for områder som abstraktionsevne og selv-refleksion, der betyder:

"at man kan se ligheder mellem læringssituation og anvendelsessituation" (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018, s. 43).

Projektet vil derfor undersøge, om portfolio i den undersøgte kontekst, kan anvendes som rammesætning for de studerendes refleksivitet. Dette leder projektet hen til nedstående hypotese:

8.2 Hypotese

Arbejdsportfolio kan rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden.



Med afsæt i den formulerede hypotese vil projektet i de følgende faser undersøge og argumentere for hypotesens værdi.

I det efterfølgende udfolder projektgruppen begreber, der er anvendt i udviklingen af arbejdsportfolio.

8.3 Centrale begreber i projektgruppens konstruktion af arbejdsportfolio

I det følgende afsnit vil der blive beskrevet essentielle begreber, som er rammesættende for projektets besvarelse af underspørgsmål et:

Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?

Projektet ønsker i følgende underspørgsmål at undersøge, hvordan arbejdsportfolio kan fastholde studerendes faglige refleksioner, som de har tilegnet igennem uddannelsens forløb. I den forbindelse er det væsentligt at definere, hvilket grundlag projektets arbejdsportfolio er konstrueret ud fra, og derfor udfoldes begreberne i nedstående afsnit. Begrebsafklaringen skal være medvirkende til, at læseren kan forholde sig til projektets anvendelse af begreber, som er anvendt i projektets arbejdsportfolio.

8.4 Portfolio

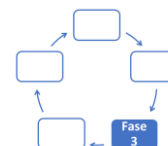
I følgende afsnit vil begrebet portfolio blive foldet ud, da dette begreb har en essentiel betydning for projektets besvarelse af underspørgsmål et. Der vil tages udgangspunkt i Margit Saltofte, Lektor på Aalborg Universitet samt Cecilia Krill, konsulent og forfatter.

8.4.1 Portfolio en definition

Begrebet portfolio har oprindelse fra de latinske ord *portare*: at bære og *folium*: blad/papir. Til sammen udgør betegnelserne en metafor for en lokation, hvor man har mulighed for at lagre forskellige produkter. Portfolio kan dog være langt mere kompleks end overstående og taget i anvendelse i en uddannelsesmæssig kontekst, får portfolio som redskab langt større anvendelse end "blot" samling af arbejde. Det kan fx fungere som en undervisningsmetode, en ramme for læring eller et evalueringsredskab. Portfolio kan assistere med igangværende projekter såvel som et refleksivt afsæt for vejledning og eksamen (Saltofte & Krill, 2017).

8.4.2 Arbejdsportfolio og præsentationsportfolio

Portfolio kategoriseres oftest i to editioner, *arbejdsportfolio* og *præsentationsportfolio*. Arbejdsportfolio har fokus på proces, overvejelser og læring, mens præsentationsportfolio, er en offentlig instans, hvis fokus er på det konstruede produkt, som præsenteres og tager afsæt i grundigt udvalgte dele fra arbejdsportfolio. Dermed kan lære- og arbejdsprocessen aldrig anses som værende statisk, men skal som en dynamisk proces,



der rettesættes og justeres alt efter resultat og forventning. Dermed er de to typer portfolio hinandens forudsætninger (Saltofte & Krill, 2017).

I projektet fokuseres der udelukkende på *arbejdsportfolio*, da projektets primære interesse er centreret omkring de studerende studieprocesser, hvor de studerendes refleksioner, erfaringer og dialog fastholdes i arbejdsportfolio, og hvor der jævnfør problemfeltet ses et potentiale.

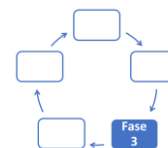
Arbejdsportfolio som tidligere benævnt har fokus på proces, overvejelser og læring, og er som regel en privat arena. Formålet med denne private arena er at skabe et kreativt rum, hvor studerende ikke føler sig overvåget eller bedømt og kan forøge muligheden for læring. Det skal ses som en modpart til det paradoks, som er i uddannelseskonteksten, hvor fokuset ofte er på rigtig og forkert, hvilket ifølge Saltofte og Krill fodrer en usund og utryk holdning til det at skrive. Saltofte og Krill betegner "*backstage*", som en mulighed for at arbejde med læring på et dybere niveau, idet man i denne proces kan reflektere over idéer for derefter at afprøve disse uden noget belæg for bedømmelse af andre. Backstage rummet er dog ikke nødvendigvis individuelt arbejde, det kan også foregå i grupper, hvor studerende i fællesskab udvikler idéer. Kernepunktet er at studerende i processen med arbejdsportfolio kan arbejde uforstyrret og uden bedømmelse. Det kan betragtes som en legeplads, der kun er åben for dem, der inviteres indenfor (Saltofte & Krill, 2017).

I et arbejdsportfolio er der mulighed for at inddrage redskaber såsom tænkeskrivning, logbøger, lydmateriale og andre instanser, som kan hjælpe med at udarbejde et færdigt produkt. Det har den fordel, at studerende kan forsøge sig med noget, som ikke nødvendigvis er gennemarbejdet, og i denne kontekst kan lade idéerne blomstre. Dens mål er at samle, henlægge, behandle og reflektere over forskellige overvejelser, hvor studerende er undersøgende og afprøver forskellige idéer, inden der efterfølgende udvælges relevante dele til præsentationsportfolio (Saltofte & Krill, 2017).

Der er dermed kobling med projektets pragmatiske ståsted og arbejdsportfolio, hvor der i begge tilfælde afprøves forskellige strategier for efterfølgende at undersøge, hvad der virker, og hvorfor.

8.4.3 Anvendelse af arbejdsportfolio i en uddannelseskontekst

Arbejdsportfolio har som tidligere benævnt fokus på læring og proces. Det kan anvendes som en kompleks arbejdsmetode, hvor den studerende arbejder med forskellige æstetiske produktformer for systematisk at synliggøre sine læreprocesser, som skridt mod at opfylde læringsmålene.



Hele formålet med arbejdsportfolio er, at den studerende har mulighed for at opbevare tanker og midlertidigt arbejde, som systematisk kan blive bearbejdet for at opnå et større læringsudbytte. Saltofte og Krill beskriver anvendelsen af portfolio således:

” Portfolio som helhed lægger op til et beskyttet rum for at opbevare ofte ufærdige og midlertidige overvejelser og produkter og giver samtidig mulighed for systematisk at bearbejde disse med henblik på læring for igen at kunne danne grundlag for udvælgelsen og præsentation” (Saltofte & Krill, Portfolio i praksis - Læring, refleksion og kreativitet, 2017, s. 24).

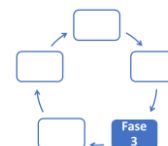
Processen kan umiddelbart synes at være en lineær, men dette er ikke nødvendigvis tilfældet. Det bør tænkes som en cirkulær proces, hvis formål er at indsamle og undersøge, hvorefter der reflekteres over anvendelse med henblik på at kassere eller anvende. Derefter udvælges de rigtige komponenter, som afsluttende præsenteres i præsentationsportfolio. Efter endt præsentation returneres til arbejdsportfolio for at undersøge, om der er dele som kan forbedres (Saltofte & Krill, 2017), hvilket i projektets afprøvede design sker igennem peer feedback.

Arbejdsportfolio metoden kan skabe rammer for, at den studerende kan få indsigt i egen læreproces, og kan desuden anvendes til understøttelse af nye læringsmål. Disse læringsmål bør være tydelige og fokuseret således, at den studerende kan skabe overblik og struktur over egne refleksioner:

”Når man således begynder at reflektere over, hvad man har lært, og skriver tanker ned om fx undervisningens læringsudbytte, praktik eller projektarbejde, synliggøres nogle af de processer, som ellers foregår ubevidst” (Saltofte & Krill, 2017, s. 25).

Derfor er der i designet af projektets arbejdsportfolio, visualiseret og konstrueret taksonomiske spørgsmål, som er i sammenhæng med hvert videns- og færdighedsmål.

Styrken i arbejdsportfolio bliver derfor ikke blot at arkivere, men et sted hvor studerende har mulighed for at visualisere og reflektere over, hvilken læring de har tilegnet sig og derved igangsætte nye processer, som kan optimere deres læring og udvikling. Denne proces kan, ifølge Saltofte og Krill, være medvirkende til, at styrke den studerendes motivation idet, at den studerende kan følge egen udvikling (Saltofte & Krill, 2017).



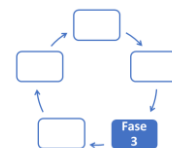
For at refleksionerne bliver aktivt anvendt, må den studerende fordybe sig og aktivt bearbejde disse, eksempelvis igennem arbejdsportfolio, og især igennem peer feedback har den studerende mulighed for at styrke egen læreproces. Dette betyder også, at den studerende som har udfyldt portfolio, skal lære at stille centrale og specifikke spørgsmål til det indsamlede materiale, undervisningen, litteratur eller teori. Synliggørelse og overvejelser over udarbejdet spørgsmål skal styrke den studerendes arbejde i at forholde sig til kompetencemål, og i det hele taget give udtryk for en større forståelse af sit faglige felt (Saltofte & Krill, 2017). Det er desuden centralt at metoden arbejdsportfolio ikke kun omkredser de studerendes præstationer og læring, men at processen – vejen derhen – bliver en fælles læringsmetode for læringsfællesskabet. Igennem de studerendes overvejelser og handlinger, får de mulighed for i læringsfællesskabet, at diskutere og argumentere for deres fremskridt, hvilket giver et endnu større indblik i egen læring og på samme tid, får de mulighed for at blive inspireret af andre studerendes læreprocesser og arbejde. Arbejdsportfolio kan derfor anses, som en didaktisk *intention* (Saltofte & Krill, 2017).

Projektgruppen vil derfor argumentere, at arbejdsportfolio kan engagere de studerende til at reflektere over deres faglighed igennem uddannelsen. Endvidere er det projektets mål, at designet skal rammesætte de studerende til at udføre mere velovervejede handlinger, som har et refleksivt afsæt. Igennem peer feedback forbedrer de studerende hinandens arbejdsportfolio, og lære de studerende at udvise ansvar overfor hinandens læring, hvilket projektet vil argumentere, beriger til en større studieprofessionalitet. Arbejdsportfolio skal derfor ses som en investering og en proces, der bør forløbe sig over hele uddannelsesperioden, til gengæld medvirker det til, at de studerende kan skabe overblik over modulerne, hvilket kan skabe et bedre belæg for, at de bedre kan skabe sammenhæng i undervisningen, som de efterfølgende kan lade sig inspirere af. Det bidrager ydermere til at skabe en rød tråd mellem egen læreproces og sammenhæng mellem fag og semestre (Saltofte & Krill, 2017)

8.5 Læringsudbytte

Projektets arbejdsportfolio er som tidligere benævnt konstrueret med henblik på at fastholde de studerendes faglige refleksioner. Dette skal blandt andet bidrage til, at de studerende får et større læringsudbytte i løbet af deres uddannelse. Derfor finder projektgruppen det nødvendigt at udfolde, hvilken forståelse projektet har af læringsudbytte, som er tilknyttet i arbejdsportfolio.

I 1999 blev der oprettet et europæisk samarbejde, Bologna-processen, hvor der blev besluttet, hvordan videregående uddannelser, skulle sammenlignes, således at der ville være bedre forudsætninger for uddannelses anerkendelse på tværs af landene i Europa. Formålet var ydermere, at landene kunne bidrage, støtte og udvikle på kvaliteten gennem uddannelserne og styrke et tæt europæisk samarbejde. I den



forbindelse blev der blandt andet udviklet et fælles europæisk meritssystem, som vi i dag kender ved ECTS-point. Denne fælles gradstruktur har Danmark efterfølgende skrevet ind som kvalifikationsramme for livslang læring. Inden for livslang læring beskrives der tre kerneområder; *Viden, færdigheder og kompetencer*, som oftest kendetegnes i uddannelsernes kompetenceområde. Kvalifikationsrammen for livslang læring består af læringsudbyttenniveauer. Inden for de førnævnte kerneområder genspejles faglige elementer, som de studerende skal tilegne i løbet af uddannelsen. Disse kerneområder tilpasses i takt med arbejdsmarkedets forventninger. Bologna-processen har derfor haft stor indflydelse på dansk uddannelse og skabt et paradigmeskifte fra at fokusere på viden som fakta orienteret, til have fokus på refleksion over viden i praksis, såvel som pragmatisk anvendelse af denne. Ydermere er der kommet et langt større fokus på studerendes studiekompetencer (Høgsgaard, 2018):

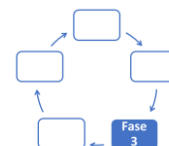
"De studerende skal så at sige lære at lære, og de skal kunne knytte det lærte til anvendelse" (Høgsgaard, 2018, s. 198)

For at vurdere om de studerende har tilegnet sig det nødvendige læringsudbytte indenfor de tre kerneområder, er der behov for en vurderingsramme. Eksamensbekendtgørelsen som er ensartet for alle professionsuddannelser, dermed også den undersøgte kontekst, har afsat i Blooms taksonominiveauer (Petersen & Koed, 2018).

I afsnittet nedenfor vil begrebet læringsudbytte af John Biggs, *professor og læringsforsker* samt Catherine Tang, tidligere leder af, *Center for uddannelsesudvikling i Hong Kong Institute of Education*, blive beskrevet. I følgende projektet menes der med læringsudbytte; *viden, færdigheder og kompetencer*, som de studerende skal tilegne sig igennem semestrene, som føromtalt. Læringsudbytte som begreb er væsentligt og komplekst at definere, og da projektet eftersøger effekten af arbejdsportfolio og peer feedback, skal denne effekt anses, som de studerendes læringsudbytte.

8.5.1 Læringsmål skal være tydelige

Overordnet betragtet er professionshøjskolernes opgave at styrke de studerendes faglighed gennem den eksisterende uddannelse, og tilpasse den forventede praksisviden, de studerende skal kunne, i forhold til de udfordringer de kan møde (Nielsen & Damlund, 2018). På den måde bidrager professionshøjskolen til en kvalitetssikring af eksempelvis pædagoguddannelsen igennem konkrete kompetencemål. I et andet perspektiv kan relevante didaktiske refleksioner eller greb benyttes af underviseren for at indfri disse kompetencemål, og inddrage i tilrettelæggelsen af undervisningen (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018).



Biggs og Tang fremstiller hensigten i undervisningen som et grundlæggende kardinalpunkt. Dermed mener Biggs og Tang, at det er centralt at tydeliggøre for de studerende, hvad der skal læres. Biggs og Tang fremhæver sin videnskabsteoretiske position som konstruktivist, og de advokerer, i det arenaen er undervisning og læring, at de studerende aktivt skal konstruere viden på baggrund af de læringsaktiviteter institutionen og underviseren har designet, for at opnå de tilsigtede mål som uddannelsen opstiller (Biggs & Tang, 2011).

Det er en kompleks proces, hvorfor målbeskrivelser, ifølge Biggs og Tang, skal præsenteres eksplicit. Biggs og Tang indikerer derudover, den vedholdende tentativitet som bør fremføres af professionsskolen, og dermed af underviseren, ved at inkorporere målbeskrivelse i planlægningen af undervisningen, således læringsudbyttet optimeres hos de studerende (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018).

I forlængelse af ovenstående vil projektgruppen i det efterfølgende afsnit præsentere John Biggs forståelse af læringsudbytte.

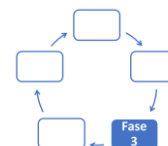
8.5. 2 Læringsudbytte – konstruktiv afstemning

Biggs og Tang anvender begrebet "*constructive alignment*" (Biggs & Tang, 2011), som projektgruppen oversætter til *konstruktiv afstemning* (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018).

Konstruktiv afstemning betyder, ifølge Biggs og Tang, at selve evalueringen bør ækvivalere med den intendede undervisning. De forklarer konstruktiv afstemning med fire niveauer, hvor den første fokuserer på at beskrive læringsudbyttet ved anvendelsen af specifikke indikationsord, eller verber, som Biggs og Tang udtrykker, der kan indlejres i læringsaktiviteten, og konkretiseres eksplicit som de mål den studerende skal nå. I næste niveau konstrueres en arena, hvor aktiviteten retter sig mod de specifikke verber, som eksempelvis kan være særlige faglige begreber på pædagoguddannelsen. Tredje niveau betragter Biggs og Tang, som en vurderings platform, hvor evaluering fremviser resultatet af den undervisning, som den studerende har modtaget. Her ses om den studerende opfylder de opstillede kriterier, som eksempelvis kunne være videns- og færdighedsmål på pædagoguddannelsen. Det fjerde niveau tager afsæt i de foregående, og skal danne ramme for de fremtidige standarder (Biggs & Tang, 2011).

Konstruktiv afstemning udkrystalliseres som begreb i en syntese af tre hovedområder i Biggs og Tangs forståelse af kvalitetslæring, der benævnes som følgende:

- Hensigten med undervisningen – *Intended Learning Outcome* (ILO)
- De konkrete læringsaktiviteter – *Teaching Learning Activities* (TLA)



- Selve evalueringen af den konkrete undervisning – *Assesment Tasks* (AT) (Biggs & Tang, 2011).

Hensigten med undervisningen, fremstiller Biggs og Tang, præsenterer sig på et institutionelt niveau. Det betyder, at uddannelsesinstitutionen skal være tydelig omkring, hvilken form for viden de studerende skal lære. Endvidere, en eksplicit fremlægning af det niveau af viden, de studerende møder på uddannelsen. Biggs og Tang fremhæver dernæst curriculum, som central for den studerende, så hvad der skal lærers fremkommer distinkt (Biggs & Tang, 2011).

De konkrete læringsaktiviteter, påpeger Biggs og Tang, som konkrete øvelser, den studerende skal arbejde med. Det kan eksempelvis være selvstændige opgave, par- eller gruppevis. De argumenterer for, at læringsaktiviteterne skal præsentere et egenværd, og skal udtrykke en afstemthed, så øvelsen tilsigter konkrete kriterier i relation til hensigten med undervisningen (Biggs & Tang, 2011).

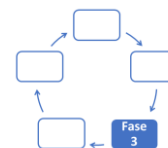
Selve evalueringen af den konkrete undervisning faciliteres gennem fokus på de studerendes læringsudbytte og engagement. Det betyder, at de skal koncentrere indsatsen i et rationelt arbejde hen mod, eksempelvis kompetencemål. Dermed forklarer Biggs og Tang, at traditionel undervisning ikke rækker, og de studerende aktivt skal deltage med uddybende spørgsmål og refleksioner, der omhandler tilegnelse af viden (Biggs & Tang, 2011).

Biggs og Tang plæderer viden i to former – *den deklarative og funktionelle viden*.

Deklarativ viden formulerer de som viden der oprinder fra forskning. Denne hensigt ses i bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen, hvor det fremstår tydeligt under blandt andet *kompetencemål for fællesdelen – grundfagligheden på pædagoguddannelsen*:

"Videnskabeligt baserede tilgange og metoder til tilrettelæggelse, undersøgelse og udvikling af pædagogisk praksis, herunder evidensbaserede metoder, og hvordan disse kan anvendes i praksis" (Retsinformation, 2017).

Den funktionelle viden betyder for den professionelle pædagog en mulighed for at kunne tiltræde praksis øjeblikkeligt. Den har dermed sit afsæt i både den deklarative viden og den praksiserfaring eller den professionelles personlige erfaring. Her fokuserer Biggs og Tang på kernen i den funktionelle viden, at det nødvendiggør evnen til transfer. Dermed professionelt, at kunne koble teori til praksis og anvende den tilegnede viden i relevante praksissituationer. De fremhæver, at disse tre hovedområder influerer på hinanden i læringsudbyttet for den studerende, og påvirker de studerendes engagement i undervisningen, da hensigten med undervisningen er eksplicit. Biggs og Tang argumenterer, at den undervisning der fremstår



som konstruktiv afstemt, kan fungere mere effektiv end undervisning, der ikke er afstemt, idet undervisningen er mere konsistent (Biggs & Tang, 2011).

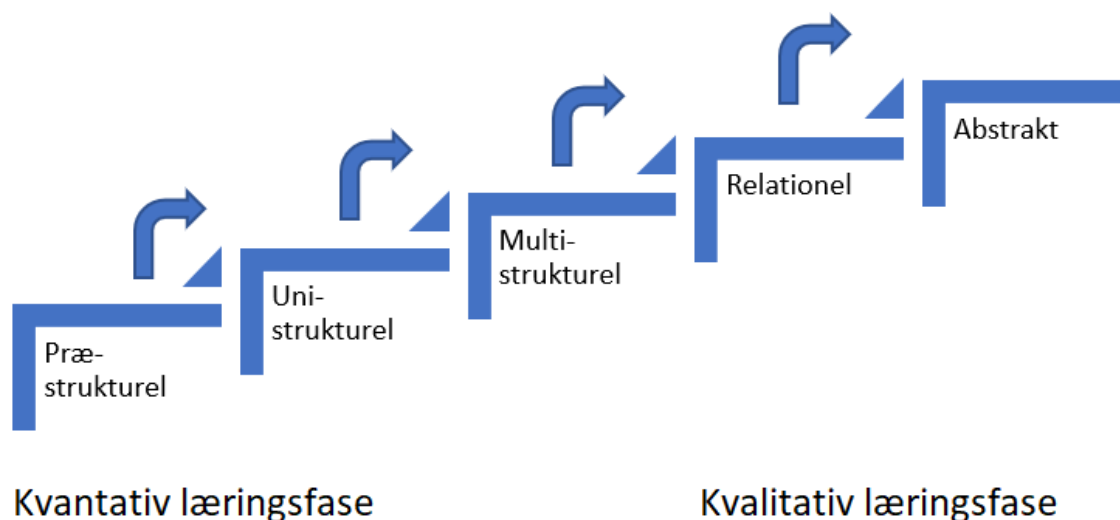
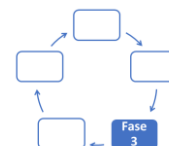
8.5.3 SOLO

SOLO betyder *structure of the observed learning outcome* (Biggs & Tang, 2011). SOLO er en systematisk måde at beskrive, hvordan en lærendes præstationer øges i en kompleks situation, når den lærende skal mestre flere opgaver af akademisk karakter (Biggs & Tang, 2011). Det kan eksempelvis bruges til at definere pædagoguddannelsens tilsigtede læringsresultater, hvilket kan oversættes til de førnævnte kompetencemål.

Didaktisk er det en ramme til at identificere forudgående viden, hvor læringsudbyttet hos den studerende, er i overensstemmelse med den intenderede undervisning. Den indsats den studerende praktiserer kontinuerligt, bør udvikle en autonomi hos den studerende. Udvikling af læring og forståelse sker i to etaper: kvantitet og kvalitet (Bjørnlund & Brandt, 2008). Biggs og Tangs SOLO-taksonomi er blandt inspireret af Benjamin Blooms taksonomi, hvor de påpeger Blooms kvalitet i at være detaljeret i beskrivelsen af de forskellige niveauer. Biggs og Tang udtrykker, at SOLO-taksonomien fungerer som en didaktisk struktureret hjælp, der i en stilladserende proces fungerer som afsæt til, at den studerende kan argumentere på et højere niveau end det nuværende (Biggs & Tang, 2011).

Biggs og Tang fremlægger processen med SOLO-taksonomien som en bevægelse fra det *kvantitative*, det uni-strukturelle, til det *kvalitative*, abstrakte niveau. Dette forekommer når disse indlejres i mønstre, som udvikler sig til dybdelæring hos den studerende. Denne proces kan ligeledes deles op i to. Hvert delniveau forudsætter, at indlæring på forudgående lavere niveau har fundet sted. Det er således alene muligt at begynde på det laveste niveau, når noget nyt skal læres (Bjørnlund & Brandt, 2008).

I nedenstående model visualiseres processen, som Biggs anvender til at karakterisere de specifikke områder i SOLO-taksonomien:



Figur 11: Visualisering af taksonominiveauer med inspiration fra (Biggs & Tang, 2011). Udarbejdet af projektgruppen.

Dernæst er det aktuelt at tilføje pertinente indikationsklassificerede ord i henholdsvis deklarative og funktionelle videns felter. Opstillingen optræder ifølge Biggs og Tang, dog uden den præ-strukturelle fase, hvor der ingen forståelse af emnet opstår og derfor et betydningsløst læringsudbytte. Forestillingerne i processen er i praksis kun synlige ved det sidste niveau, jævnfør Biggs og Tang (Biggs & Tang, 2011).

8.5.4 Kvantitativ læringsfase

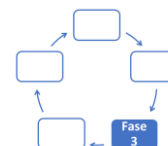
Gennem denne fase ses stigende grad af detaljer i den studerendes læringsudbytte.

Det præ-strukturelle niveau:

Gennem denne fase ses stigende grad af detaljer i den studerendes læringsudbytte. Dog, som føromtalt, er det præ-strukturelle niveau et område, hvor der ikke vises tegn på tilegnelse af kernestoffet, som eksempelvis videns- og færdighedsmål på pædagoguddannelsen (Biggs & Tang, 2011).

Det uni-strukturelle niveau:

Den studerende udviser konkret, men minimal forståelse af området og fokuserer på et begrebsmæssigt element i en kompleks sammenhæng. Konnotationer i denne sammenhæng er indikationsord, som at den studerende kan identificere og huske enkelte begreber eller udviser få elementer af det forventede niveau (Biggs & Tang, 2011).



Det multi-strukturelle niveau:

Den studerende udviser en tilgang til læring, som er karakteriseret som overfladelæring. En form for memorering og udenadslære uden en egentlig fordybelse i det enkelte emne eller område. Den studerende har forståelse for flere komponenter, men forståelsen for hvert enkelt er adskilt. Den studerendes tilgang kan forekomme uorganiseret, og er ikke i stand til at knytte sammenhæng mellem relevante aktuelle emner inden for kompetencemålene (Biggs & Tang, 2011).

8.5.5 Kvalitativ læringsfase

Gennem denne fase ses i stigende grad, at den studerende udviser forståelse for detaljer og disse kan integreres i et strukturelt mønster. Den studerende kan opfatte sig selv som en del af et uddannelsessystem, hvor læring, kompetencer og evaluering er nøgleord i den progression, der er nødvendig for, at kunne indoptage viden og dermed kvalificere den forventede professionalitet (Biggs & Tang, 2011).

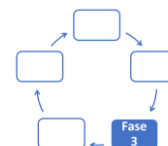
Det relationelle niveau: den kvalitative læringsfase:

Den studerende viser interaktion mellem fakta, teori, handling og formål. Den studerende viser forståelse for adskillige komponenter, som er integreret og sammenhængende. Den studerende kan anvende viden på velkendte problemer eller arbejdsopgaver. Den studerendes læringsudbytte vil forekomme eksplicit i evalueringsdelen. Der kan ses en tydelig sammenhæng mellem det lærte og forståelsen (Biggs & Tang, 2011).

Det abstrakte niveau:

Den studerende kan konceptualisere, hvilket karakteriserer forståelse på et begrebsmæssigt sammenhængende plan, som rækker ud over det, der er blevet arbejdet med i den aktuelle undervisning. Den studerende kan generalisere til andre områder og indgå i eksempelvis et tværfagligt samarbejde. Professionsidentiteten er forandret til en kvalitativ orienteret studerende, hvor det er lykket at tilegne sig uddannelsens kompetencemål, og kan reflektere over disse på et akademisk niveau (Biggs & Tang, 2011).

SOLO-taksonomien orienterer sig mod læringsudbytte ud fra en tænkning, der synliggør den studerendes læringsudbytte i form af evne til integration og anvendelsesniveau af teorier, handlinger og formål. SOLO-taksonomi klassificerer læringsresultater med hensyn til deres strukturelle kvalitet, hvilket gør det nyttigt til at definere forståelsesniveauer, hvilket igen kan være brugt til at specificere sådanne niveauer, når man skriver læringsresultater (Biggs & Tang, 2011).



8.5.6 Rubrics

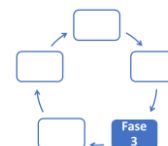
Selve SOLO-taksonomien kan bidrage med en systematik, når der formuleres mål, omhandlende hvad de studerende *gør* med et teoretisk stof i praksis. Det betyder en stigende kompleksitet, hvor projektgruppen fremstiller den stigende kompleksitet, hvor der er fokus på struktur i et observerbart læringsudbytte og fokus på kompleksitet i struktur af den studerendes besvarelse - modsat kategorisering (Hattie, 2013) og (Bjørnlund & Brandt, 2008). Der findes ikke en endelig model, hvilket betyder, at læreren kan tilpasse og udvikle egen model, med afsæt i SOLO-taksonomiens grundlæggende forståelse.

I følgende undersøgelse har projektgruppen netop udviklet et arbejdsportfolio, hvor SOLO-taksonomien er inddelt i rubrics. Denne opsætning kan underviseren vælge at irttesætte alt efter, hvilke videns-og færdighedsmål der undervises indenfor.

Biggs argumenterer, at konstruktivt afstemt undervisning vil sandsynligvis være mere effektiv end et ikke afstemt system, fordi der i den konstruktivt tilpassede undervisning, vil være en maksimal kvalitet i hele kontinuummet. Som traditionel undervisning viser læseplanen de indholdsemner, der vurderes at være ønskelige for studerende at lære. Disse oversættes til emner, hvor læringsaktiviteter styrer elevernes læring mod de tilsigtede resultater med evalueringsopgaverne og deres rubrikker, der fungerer som pejlemærker undervejs. Biggs og Tang påpeger, at signifikante betragtninger inden iværksættelse af en konstruktion af rubrics, at facilitering styrkes, når der anvendes tydelige mål i relation til hensigten med undervisningen. Endvidere, at forståelsen af, hvorfor der arbejdes med rubrics er entydig (Biggs & Tang, 2011).

8.6 Arbejdsportfolio – illustrativ proces

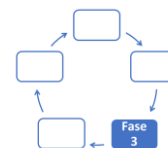
Projektgruppen vil med illustrationen samt kommentarerne vise processen som de studerende gennemgår i forbindelse med projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio, som tager afsæt i viden fra førømtalte begrebsafklaring:



<i>Modulets titel</i>	Pædagogen som myndighedsperson
Vidensmål: Den studerende har viden om	Færdighedsmål: Den studerende kan
1) Sundhedsfremme og forebyggelse, herunder tidlig opsporing, samt om gældende lovgivning inden for området	Identificere sundhedsmæssige og sociale problemstillinger samt formulere pædagogiske handlemuligheder i relation hertil
2) Risikofaktorer og signaler på mistrivsel hos børn, unge og voksne	Identificere og reagere på børn, unge og voksne, der viser tegn på mistrivsel i pædagogisk praksis
3) Professionel kommunikation	Indgå i professionelle samtaler med børn, unge, voksne, pårørende og myndigheder
4) Politiske, organisatoriske og lovgivningsmæssige rammer og betingelser for udøvelsen af pædagogisk arbejde	Identificere pædagogiske opgaver og udfordringer givet af de eksisterende rammer og vilkår, samt udpege handlemuligheder inden for disse rammer

Vidensmål 1: Sundhedsfremme og forebyggelse, herunder tidlig opsporing, samt om gældende lovgivning inden for området			3
Vidensmål: Den studerende har viden om	Vidensmål: Den studerende har viden om	Hvad mangler jeg viden om?	
Sundhedsfremme og forebyggelse	Gældende lovgivning inden for området	Peer feedback omskrives med egne ord	4
Hvilken viden har jeg om sundhedsfremme og forebyggelse herunder tidlig opsporing?	Hvilken viden har jeg om gældende lovgivning indenfor sundhedsfremme og forebyggelse?		
Forklar hvordan denne viden er relevant?	Forklar hvordan denne viden er relevant?		
Hvilke teorier/viden kender du indenfor emnet?	Hvilke teorier/viden kender du indenfor emnet?		

Figur 12: Udsnit af studerendes proces i projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio, herunder modulets titel samt områder og arbejdsportfolio med spørgsmål. Udarbejdet af projektgruppen.



Den blå rubrics indeholder modulets titel og dertil hørende viden- og færdighedsmål. Rubrics under denne er arbejdsportfolio, hvor den studerende skriftligt forholder sig til de taksonomiske spørgsmål samt peer feedback. Processen beskrives kort i det efterfølgende:

1: **Vidensmål** er opdelt af projektgruppen, da der vurderes af projektgruppen, at den består af flere områder. Det kan variere fra de enkelte vidensområder.

2: **Taksonomiske spørgsmål**. I rubrics ses de taksonomiske spørgsmål der bevæger sig nedad i rubrics. De bevæger sig fra præstruktureret niveau til abstraktniveau i henhold til de førnævnte taksonomiske niveauer.

3: **Hvad ønsker jeg viden om**. I denne del af processen kan den studerende, der skal have peer feedback, konkret udtrykke områder der ønskes særlig fokus på, fra den der giver peer feedback.

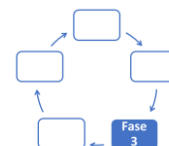
4: **Peer feedback med egne ord**. Den modtagne mundtlige peer feedback omskrives med egne ord til fremtidig brug.

Projektgruppen har i ovenstående fremlagt arbejdsportfolio og de begreber der er anvendt i konstruktionen af denne handlingsorienterede arbejdsportfolio. I det nedstående vil projektet kort opsummere på kompleksiteten bag det udarbejdede arbejdsportfolio.

8.7 Opsummering på projektets begrebsklaring – underspørgsmål 1

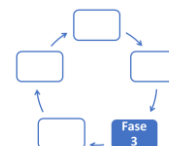
Projektgruppen har med ovenstående begrebsafklaring fået en større forståelse af kompleksiteten bag anvendelse af arbejdsportfolio. Saltoftes og Krills beskrevet, hvordan arbejdsportfolio kan være medvirkende som en ramme for læring, som forudsætninger for, at studerende arbejder med læring på et dybere niveau. Den dybere læring skal findes på baggrund af refleksioner, hvor den studerende kan gøre sig tanker om, hvordan en problemsituation kan defineres og løses, hvorefter idéen præsenteres. Målet med portfolio bliver dermed at sortere, reflektere og behandle forskellige overvejelser med afsæt i udvalgte mål.

I forlængelse af Saltofte og Krills redegørelse af portfolio, har det været interessant for projektet at undersøge, hvilke kriterier der kan definere læringsudbytte, og i den sammenhæng, hvordan man eksplicere udvalgte mål, såvel hvordan man evaluerer på de studerendes læringsudbytte. Disse overvejelser synes interessant, da projektgruppen er interesseret i at evaluere på projektets arbejdsportfolio, og derfor har behov for nogle fastlåste kriterier for evalueringen. I den forbindelse valgte projektgruppen at anvende Biggs og Tang, som rammesættende for læringsudbytte.



Med afsæt i Biggs og Tang har projektet fået indblik i, hvordan en undervisning bør opstilles, hvor undervisningens formål skal visualiseres for de studerendes, således at de studerende har et afsæt for, hvad der skal læres. Ydermere har Biggs og Tang med deres kerneområder været medvirkende til at definere, hvilke kriterier, der skal opfyldes, før man kan tale om, kvalitativ læring. I den forbindelse vil det være fordelagtigt at tage afsæt i Biggs og Tangs SOLO-taksonomier, hvis formål er at øge de studerendes læringspræstationer i komplekse situationer. Med afsæt i SOLO-taksonomien kan underviseren tilrettelægge eksempelvis opgaver i arbejdsportfolio, som bevæger sig fra det kvantitative niveau til det mere abstrakte kvalitative niveau, der kan udvikle sig til dybdelæring. Herunder skal den aktiveres med refleksive og uddybende spørgsmål, der omhandler videns tilegnelse, hvilket også er i overensstemmelse med Saltofte og Krills fremlæggelse af portfolio.

På baggrund af opsummeringen vil projektgruppen argumentere at kombinationen af arbejdsportfolio og SOLO-taksonomi i rubrics, vil kunne rammesætte og fastholde de studerendes udvikling af faglig tilegnelse, dialog og erfaring, som udøves igennem refleksioner. Ydermere vil kombinationen være et springbræt til, at de studerende i større grad får mulighed for at arbejde med refleksiv læring på et dybere niveau, som er initieret af underviseren, og som skal bidrage til et øget læringsudbytte.



Projektgruppens overvejelser - logbog: 12.03.2020

Hvilken teoretiker kan understøtte projektets anvendelse af arbejdsportfolio herunder refleksioner?

Hvilken forbindelse har teoretikeren med projektets pragmatiske forbindelse?

Hvilken betydning får teoretikeren for projektets samlede resultat? (Bilag 12).

8.8 Teoretiske udgangspunkt – Donald Schön

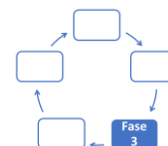
I tidligere afsnit argumenterede projektgruppen for kombinationen af arbejdsportfolio og SOLO taksonomi, som er rammesat i rubriks. I dette afsnit vil projektet rekommandere for den amerikansk filosof, Donald Schöns, rolle i forbindelse med projektets besvarelse af underspørgsmål et:

Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?

I dette underspørgsmål, hvor der undersøges, hvordan man kan udvikle et design, som kan rammesætte de studerendes faglige refleksioner, etablerer projektgruppen et bifokalt blik, hvor projektgruppen i praksis ud fra et teoretisk standpunkt, udvikler og inkorporere arbejdsportfolio, der skal styrke de studerendes studiekompetencer, herunder refleksioner. I dette felt placeres den studerende i en aktiv rolle, hvor professionsidentiteten udvikles gennem både reflekterende praksis og reflekterende faglighed.

Som tidligere nævnt har arbejdsportfolio fokus på processen og de overvejelser, som den studerende har gjort sig hen mod målet. I denne proces skal den studerende dygtiggøre sine studiekompetencer og gøre sig tanker over idéer, som kan være medvirkende til at argumentere for sine valg i præsentationsportfolio (Saltofte & Krill, 2017). Denne metodiske tankegang vil projektgruppen argumentere passer i overensstemmelse med Schöns betegnelse, for det han benævner som, *viden-i-handling*. Med dette afsæt forklarer Schön, at studerende reflektere og eksperimentere med nye antagelser, og at dette kan udfolde sig i eksempelvis en mappe, hvor disse antagelser kan behandles (Schön D. A., 2013).

Denne mappe kan overføres til projektets anvendelse af arbejdsportfolio, hvor denne i kombination med SOLO-taksonomier, skal anses som en læringsramme for, at de studerende kan synliggøre egne lære-og arbejdsprocesser, som skal støtte dem hen imod opfyldelse af læringsmålene (Saltofte & Krill, 2017), og skal desuden medvirke til, at de studerende løfter deres faglige kompetencer i takt med, at de stiger i taksonominiveauer (Nielsen & Damlund, 2018).



I forbindelse med ovenstående beskriver Schön, at studerende skal udvikle sig fra at være elev til at være studerende og igennem metodik tilrettelægge deres viden (Schön D. A., 2013). Denne tilrettelæggelse af metodikker ses der i projektet en rød tråd til Deweys refleksionsteori, hvor Dewey påpeger, at mennesker skal erfare læring ved hjælp af omtanke. Der skal dermed være gode forhold for læring, hvor den studerende ved hjælp af strukturerede læringsstrategier får mulighed for at udvikle gode vaner, som tilstræber gode erfaring og læring (Dewey, 2005).

Projektet vil på baggrund af ovenstående argumentere, at der er et stærkt belæg for forbindelse mellem Dewey og Schön, som i alle parametre omhandler refleksion, som fundament for erfaring. Hvor refleksionen i forbindelse med projektets undersøgelse bliver rammesat ved hjælp af rubrics inkorporeret i en arbejdsportfolio. Ved at arbejdsportfolio kan skabe gode betingelser for de studerendes refleksioner, er der bedre muligheder for at de studerende kan tilegne sig bedre vaner (Schön D. A., 2001) og (Dewey, 2005).

Projektet har med ovenstående argumenteret for Schöns kernebetydning i projektet, hvor der ses en stærk forbindelse til projektets videnskabsteoretiske udgangspunkt i sammenhold med essentielle begreber, som er udfoldet i begrebsafklaringen.

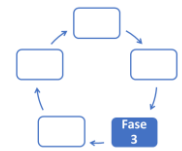
Den reflekterende praksis er essentiel for projektets undersøgelse, hvorfor Schöns teori omhandlende den reflekterende praktiker, kan bidrage til at svare på projektets problemformulering. Projektgruppen anvender i efterfølgende tekst udtryk som studerende, som en kobling til den kontekst specialet er tilknyttet.

8.8.1 Donald Schön (1931-1997)

Donald Schön var en amerikansk filosof og forskede blandt andet i professionsuddannelser. Han undersøger i sin bog *"Den reflekterende praktiker, 2001"* professioners dominerende observation og den institutionaliserede rigide tankesæt om, hvordan professionel viden formidles ud fra en teknisk rationalitet, og forsøger et opgør med den. Dertil anvender han Deweys "erfaringspædagogik – *"learning by doing"*". Schön selv anså begrebet som værende en kunst og ikke en metode, og bruger Dewey til at understøtte hans argument for, hvordan viden kan formidles (Schön D. A., 2001). Schön opstiller en hierarkisk opdeling af viden:

"Reglen er: først den relevante grundviden og den anvendte videnskab, dernæst færdigheden i at overføre den til den virkelige verdens problem i praksis" (Schön D. A., 2001, s. 33).

I dette citat ekspliciterer Schön den eksisterende forståelse af professionsinstitutionernes normative model for gennemførsel af curriculum. Schön refererer til Derek Bok's opgør mod anvendelse af cases som et



instrument i undervisningen, hvor den studerende arbejder med at kunne anvende teori, og har sit ophav fra den *tekniske rationalitet* (Schön D. A., 2001).

8.8.2 Paradigmet - den positivistiske praksisepistemologi og erfaringen

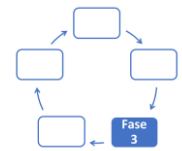
Schön tager afstand fra det instrumentelle videnskabelige syn som positivistisk epistemologi repræsenterer. Han kritiserer det udvekslingsforhold, der er opstået i et videnskabelig hierarkisk system, hvor universiteterne forsker i de tilbagemeldinger de modtager fra professionerne. I pædagogisk professions kontekst opstår komplekse situationer, hvor en vurdering ikke kan findes i en måleenhed, som en normativ gældende model, da den professionelle, ifølge Schön, vil stå overfor komplekse og uklare situationer. Problemet opstår i de tilfælde, hvor der i praksis er konstrueret et problem, hvor det kan være en nødvendighed af eskapere videnskabelige teorier, da praksissituationer forekommer unikke. Der kan ikke konstrueres en standardteknik, der som et lag kan lægges nedover en givent tilfælde. Rigoristisk udtrykker Schön, at eksisterende formale modeller er brugbarhed inden for eksempelvis lagerstyring og transportplanlægning (Schön D. A., 2001).

Schön plæderer for, at videnskaben genovervejer, hvordan viden anvendes i professionerne. Han argumenterer, at professionerne opleves af studerende som fungible, da de oplever at være i en gråzone mellem værdipolitikker, nødvendige konditioner og kunstfærdig udøvelse af ekspertise. Et dilemma mellem forskningsbaseret teori og *trial and error* og erfaring. Derfor fremstiller Schön, at viden bør konstrueres i en fornyet praksisepistemologisk version, hvor intuitive processer er eksisterende (Schön D. A., 2001).

Projektgruppen vil med føromtalte tekst fremvise et oprids af Schöns udlægning af det paradigme professionsuddannelser er lokaliseret i. Projektgruppen fremstiller i det efterfølgende Schöns forståelse af handle-mønstre og deraf handlinger.

8.8.3 Den professionelle praktiker

I manifestationen af Schöns teori finder projektgruppen det betydningsfuldt at konturere den professionelle praktiker. I den kunstneriske kunnen eller erfaringspædagogikken referer han til, hvordan den professionelle lære at anvende kompetencer i hverdagslivet, som denne i forvejen besidder. Praktikerens rolle er i konteksten et fællesskab, og et udtryk for en professions praksis. En professionsidentitet, hvor den særlige faglige viden dekomponeres fra andre personer, hvilket Schön har ladet sig inspirere fra Dewey. Den består af forskellige traditioner, der er konstitueret i institutionelle rammer. I disse rammer eksisterer der originale former, hvor praksis konstrueres i klynger af aktiviteter, der tilkalder en kategorisk oplagthed for viden (Schön D. A., 2013). Schön argumenterer og fremlægger professionel viden som:



"[...] Systematisk organiseret professionel viden [...] som de anlægger for at forstå praksissituationer, formulere mål og retning, for deres handling [...]" (Schön D. A., 2013, s. 33)

Dermed tolkes, at studerende skal opøve en professionel tilgang til uddannelsen, og løbende gennem uddannelsen, lære metodisk at organisere viden. De førnævnte tekniske rationaliteter stiller Schön sig kritisk overfor, men afstøder heller ikke instrumentaltiteten. Det afhænger af, hvordan " [...] *man nu vælger at pøde på den tekniske ekspertise*" (Schön D. A., 2013, s. 34).

I projektgruppens speciale, er denne podning en kombination af tekniske rationaliteter, refleksion og udvikling af faglig viden gennem dygtiggørelse af kunstnerisk kunnen. Praxisepistemologien forstås, i konteksten, gennem arbejdet med en taksonomisk konstrueret portfolio.

8.8.4 Schöns praktikum

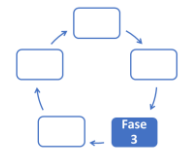
Et praktikum fremstiller Schön som en arena, en ramme, der er foranstaltet, så den studerende befinder sig i et tilnærmet praksismiljø, hvor de gennem simulerede projekter skal forholde sig til praksisverden, og derigennem arbejde med tilegnelse af viden. Dermed fremstiller Schön, at praktikum er en placering, hvor den studerende i en kollektiv praksis kan udvikle sig. Den studerende befinder sig mellem det cykliske, og det som han benævner, den esoteriske akademiske verden. Her opstår en obligatorisk situation, hvor den studerende skal forstå, hvad kompetent praksis er (Schön D. A., 2013). Kompetent praksis er metoder og muligheder som kvalificeres i denne proces, og her opbygges professionsidentiteten gennem øvelser, der sigter mod eksisterende krav. Disse er implicite i praktikum, og Schön plædere at arbejdet realiseres som:

"Arbejdet i praktikum gennemføres i en kombination af den studerendes learning by doing, hendes interaktion med vejledere og medstuderende [...]" (Schön D. A., 2013, s. 39).

Schön fremhæver, at medstuderende også kan fungere som vejledere ved aktivt at optræde som spørgende, konsignerende eller forholde sig kritisk til medstuderendes produkter. Vejledningen kan optræde som verificering af medstuderendes svar i opgaver eller tilbagemelding på svar (Schön D. A., 2013).

8.8.5 Viden-i-handling

Schön anvender begrebet *know how*, hvor han argumenterer, at viden er indbygget i intellektet. Dermed er *know how* indlejret i selve handlingen. Viden-i-handling fremtræder, som at vide hvordan. Praktikerens viden-i-handling fremstiller Schön, som en fremgangsmåde hvor færdighedsbaserede handlinger indikerer eksplicit, uden recent indflydelse af intellektuel refleksion. Schön plæderer i den kontekst, at det er fremgangsmåden i sig selv, der separerer den fornuftige overvejelse fra improvisatoriske. Han henter inspiration af den praksis epistemologi, hvor netop denne færdighedsbaserede handling denuncerer "en



viden der ligger ud over den, vi kan artikulere” (Schön D. A., 2001). Deri ligger en proces, der er vanskelig at beskrive, men hvori der foregår en handling. Schön eksemplificerer med forskellige praksissituationer, hvor denne handling udføres uden at kunne være umiddelbar i stand til at artikulere hvorfor. Denne ubevidste handling fremstiller Schön i dette citat: ”

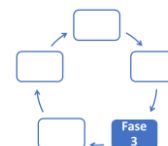
”[...] bedømmelser af afstande i golf eller boldkast, en gymnasieelev, der løser tredjegradsligninger, og en uddannet bogholder, som er i stand til at tage ’et kontokort med masser af komplekse oplysninger og i løbet af et minut eller blot få sekunder give et præcist overblik over det” (Schön D. A., 2001, s. 53).

Denne internaliserede viden eller *”tavs-viden”*, som Schön henter fra Michael Polanyi, er en kompleks situation. Det forklarer Schön som indvirkningen af et artefakt, hvor opmærksomheden transformeres fra indvirkning på selve artefaktet, som der udforskes. Til opmærksomhed på de ting det anvendes på. Eksempelvis, at vi kan genkende et ansigt blandt tusinder eller flere uden at kunne forklare hvordan, (Schön D. A., 2001) eller genkende og ubevidst anvende teori i en praksis situation. Denne udvikling demonstrerer Schön med Polanyis forståelse af, hvorledes vi internaliserer viden og færdigheder:

”Gennem denne proces, der er central for vores erhvervelse af en færdighed, bliver de fornemmelser eller følelser, vi først bliver opmærksomme på, internaliseret i vores tavse viden” (Schön D. A., 2001, s. 54).

Udtrykket *”tavs-viden”* benytter Schön i forståelse af vide-i-handling og fremkommer som en syntese af denne proces, hvor kvalificering af viden aktivt udvikles i korrektioner, og hvad der ikke er relevant for konteksten (Schön D. A., 2001).

Projektgruppen eksemplificerer i relation til specialets kontekst, de pædagogstuderendes arbejde med arbejdsportfolio, at de som professionelle arbejder konstruktivt med eksempelvis udvikling af egen viden og færdighed i forhold til uddannelsens forventede kompetencer. Den praktiske kompetence er forankret i hver dags *know-how*. Denne tavse viden er attribueret, ifølge Schön, så hver dags viden transporteres med i sociale interaktioner, hvor denne tavse viden kan komme til eksplicit udtryk gennem traditionel gestik, som det at hilse på hinanden (Schön D. A., 2001). Denne bedømmelse af intuitive processer forstår projektgruppen som særlig signifikant, og tolker i relation til specialets kontekst, når de studerende aktivt



konstruerer, genkalder viden og rekonstruerer den efter korrektioner med afsæt i peer feedback i et arbejdsportfolio.

Projektgruppen opstiller i det efterfølgende, Schöns eksempler på de egenskaber viden repræsenterer, for at koncipere et overblik og perspektiv af hans forståelse af viden, der følgelig allegoriserer projektgruppens egen forståelse af viden:

- Der findes handlinger, genkendelser og bedømmelser, som vi ved, hvordan vi skal udføre rent spontant. Vi behøver ikke gennemtænke dem på forhånd eller under udførelsen af dem.
- Vi er sjældent opmærksomme på, hvordan vi har lært at gøre disse ting, vi gør dem simpelthen bare.
- I nogle tilfælde har vi engang været klar over noget som siden hen er blevet internaliseret. I andre tilfælde har vi aldrig været klar over det. Men i begge tilfælde gælder det, at vi sjældent er i stand til at beskrive den viden, som vores handlinger afslører (Schön D. A., 2001).

Schön betragter disse formuleringer af viden, som det han forstår ved viden-i-handling (Schön D. A., 2001). Viden-i-handling er altid konstruktioner. Det betyder i den transfer situation, når den studerende forholder sig reflektivt, prøber de nye antagelser, i explicit og symbolsk form (Schön D. A., 2013).

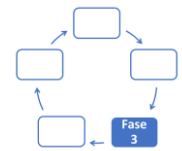
I en professionel praksiskontekst kan det udfolde sig i en mappe, hvor den studerende udfører en fysisk beskrivende formgivning af en ny forståelse. I denne kontekst afprøver praktikerens i et eksperimentel rum, denne nye forståelse og erfarer, hvordan denne viden-i-handling kan have deltaget til et uventet resultat (Schön D. A., 2013).

Viden-i-handling udfolder sig som genkonstruktioner eller afprøvning af forståelse af et emne, som eksempelvis gennem dialog opstår som ny viden eller tilføjelse af eksisterende viden. I denne undersøgende rolle praktikerens indtager, afprøves eksisterende viden, og det inkluderer et subjektivt forsøg på forståelse af praksisviden (Schön D. A., 2013).

Viden-i-handling denoterer, at der er lært at handle. Et kontinuum af tilpasninger der er realiseret uden at være bevidst om det (Schön D. A., 2001). Projektgruppen vil i påfølgende refleksion-i-handling udfolde den centrale anknytning den har til førmtalte viden-i-handling

8.8.6 Refleksion-i-handling

I nærværende fremstillede tekst fremlægger projektgruppen Schöns teori – *refleksion-i-handling*, og fremhæver centrale positioner af teoriens aktualitet i relation til besvarelse af specialets problemformulering.



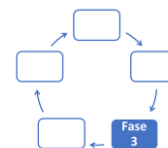
Umiddelbare spontane interventioner i en praksis kontekst kan forekomme, og handlingen kan efterfølgende være svær at klarlægge. Det betyder ifølge Schön, at vi reagerer uden at kunne forklare, men forelægger utydelige og insufficente og sågar selvsagte forklaringer (Schön D. A., 2001). Schön påpeger, som et korpus, at vores viden er indlejret i de forskellige handlemønstre, vi foretager os. Det er derfor særligt vigtigt for studerende at forholde sig til egne adfærdsmønstre og reflektere over eget tankesæt for, hvordan vores adfærd rationelt aktiveres i praksissituationer, som Schön i nedenstående citat formuleret:

"Det forekommer korrekt at sige, at vores viden ligger i vores handlinger" (Schön D. A., 2001, s. 51)

I den professionelle praksis forholder den kompetente sig i et kontinuum af varierede arenaer, hvor det kræver umiddelbare bedømmelser, som den professionelle praktiker eller studerende ikke kan opstille et adækvat karakteristikum for. Projektgruppen argumenterer derfor, at præstationer udføres uden en egentlig bevidsthed om dette, og foranlediger igangsættelse af relevante internaliserede videns felter, der er nødvendige i den givne kontekst, men som den professionelle ikke kan gøre rede for. Dette benævner Schön med *"viden-i-handling"* (Schön D. A., 2001).

Schön forholder sig udover dette intuitive perspektiv også til den professionelle udøvende, som løbende retter tankerne mod handlingen, og den opståede viden der ligger i denne handling. Denne professionelle foretager en ræsonneren og stiller sig relevante praktiske reflekterende spørgsmål som, *"Hvordan definerer jeg det problem, jeg forsøger at løse?"* eller *"På baggrund af hvilke kriterier foretager jeg denne handling?"* (Schön D. A., 2001). Her forsøger den professionelle at reflekterer sig frem til en forståelse af situationen. Dette synes også værende relevant for de studerende på pædagoguddannelsen, hvor de tilegner og kvalificerer sin faglige professionsidentitet gennem praktisk handling, som efterfølgende reflekteres over. Som studerende er denne bilaterale handling, refleksion og viden-i-handling, progressiv for dennes udvikling af professionalitet og konnoterer med Schöns udlægning:

"Når han forsøger at komme til en forståelse af det, reflekterer han også over de forståelser, der har ligget indbygget i hans handling, forståelser, som dukker op til overfladen og bliver kritiseret, rekonstrueret og kommer til udtryk gennem videre handling" (Schön D. A., 2001, s. 52).



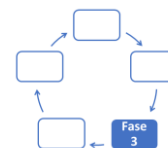
En sådanne udmøntning af refleksion og viden kunne gennemføres i private mapper som eksempelvis et portfolio.

Schön artikulerer at denne præstation, refleksion-i-handling, optræder som en ukonventionel distinkt indflydelse på om udfaldet resulterer i en grad af succes, hvilket så vil indikere at praktikerens kompetent har håndteret hypotetiske divergerende situationer på en kunstfærdig facon (Schön D. A., 2001).

Den tekniske rationalitet, som Schön benævner, alterneres af en praktisk præstation, som ikke fokuserer på instrumentelle orienteringer, men derimod intelligent handling, og betyder en indbygget viden i den intelligente handling. Refleksion-i-handling repræsenterer et fænomen, hvor den aktive person, reflekterer over den forståelse der er genereret af dette fænomen, og der konstrueres en ny forståelse, når personen har en nydefineret opfattelse af den konkrete situation (Schön D. A., 2001). Ifølge Schön, vil personer i refleksion-i-handling, blive forsker af denne praksissammenhæng og adskiller ikke overordnede tekniske mål ad, men løbende bruger sin ratio og forholder til den handling, hvor denne skal effektueres. Projektgruppen forstår dette i specialets kontekst, at den studerende eksperimenterer med forståelse af fagets centrale viden og reflektere både individuelt og igennem peer feedback, frem til ny forståelse, der aktivt formuleres til egen læring samt forståelse af professionen. Schön understøtter denne proces og demaskere i nedenstående citat, essentielle karakteristika for refleksion-i-handlingens skelet:

"Gennem denne reflekterende konversation afdækker den praktiserendes forsøg på at løse det redefinerede problem nye fund, som kræver ny refleksion-i-handling [...] Man kommer frem til en forståelse af den unikke og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den" (Schön D. A., 2001, s. 119).

Denne proces fremstår som en reflektorisk spiral, og implikationerne i denne vurderingskontekst er plausibiliteten, at den studerende simultant i dette kollektiv, kan revurdere eget repertoire af viden og gennem handlingsøvelser ændre det, eksempelvis ved hjælp af en objektiv funktion, som et portfolio arbejde på pædagoguddannelsen. Denne redefinering kan foregå under eller midt i denne handlingsøvelse. Der konstrueres et *"formuleringseksperiment"*, som positionerer den studerende, der også fremtræder som forsker og undersøger, som aktiv konstruerende og udviklende af egen forståelse gennem erfaringer, der spontant opstår i sociale interaktioner (Schön D. A., 2001). I specialets kontekst gennem en relevant



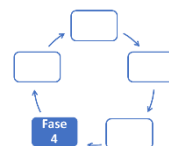
arbejdsportfolio. I denne proces, hvor den studerende undersøger et fænomen, der af den studerende findes enkeltstående, foranstalles en refleksion, hvor ny formulering afprøves, eksperimenteres, reflekteres, og hvor en ny formulering fremsættes i eksempelvis et reflekterende afsnit i et arbejdsportfolio (Schön D. A., 2001). Projektgruppen forstår, at den studerende i eksemplet, inddrager et allerede eksisterende repertoire, og applicerer disse i en reformulering, så ny forståelse materialiseres sig som eksplicit tekst.

Schön positionerer refleksion-i-handling som konstruktivistisk. Dermed befinder den professionelle praktiker eller eksempelvis den studerende på pædagoguddannelsen sig i et transaktionsfelt, og definerer praksisproblemer i reflekterende dialoger (Schön D. A., 2013).

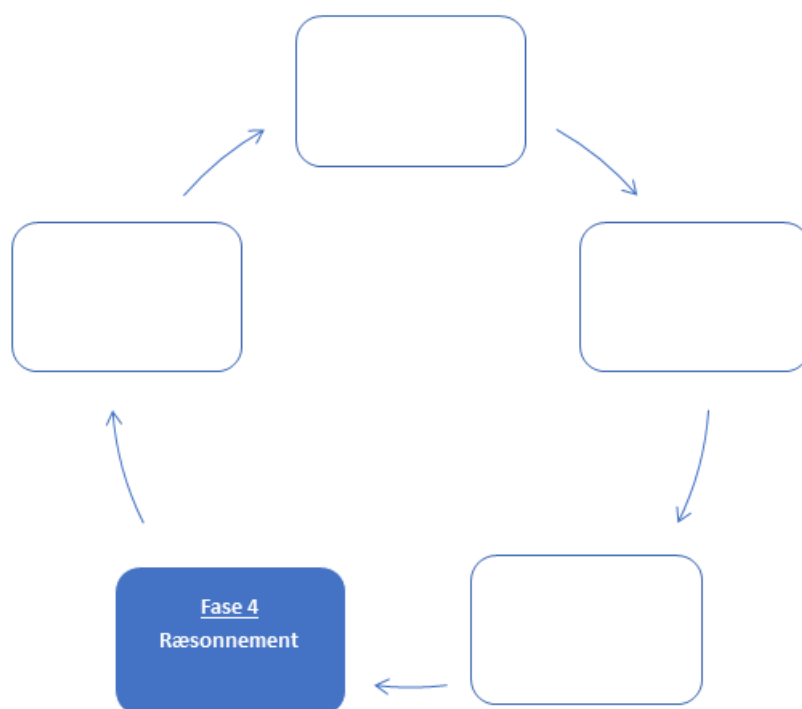
Det centrale i førnævnte viden-i-handling korrelerer og ses i forlængelse af begrebet refleksion-i-handling. Den proces, hvor der udføres en handling uden umiddelbart at kunne forklare den (Schön D. A., 2013). Projektgruppen vil i det følgende afsnit udfolde begrebet refleksion-over-handling, som projektgruppen ser i en naturlig forlængelse af refleksion-i-handling.

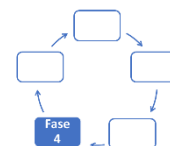
8.8.7 Refleksion-over-handling

Schöns subtile fremlæggelse af de to førnævnte refleksionsbegreber, er refleksion-over-handling en proces, der forankret i justeringer. Disse justeringer udføres i et perspektiv af repertoire af tidligere handlinger (Schön D. A., 2013). Ekstemporeringspraksis praktiseres i at kunne variere og genkonstruere det eksisterende skema, så etablering af ny forståelse kan akkommoderes. Disse refleksioner kan foregå i interaktioner, hvor dialog over handling kan sammenkædes i en reflekterende proces. Det betyder eksempelvis, at en studerende reflekterer over produktion af egen viden, og efterfølgende handler på det der faktisk virker, organiserer og indretter disse handlinger, i eksempelvis en arbejdsportfolio (Schön D. A., 2001). Schön fremfører at refleksion-over-handling er kompetencen til en mundtlig beskrivelse af refleksion-i-handling. Det betyder, ifølge Schön, at der er en komplementaritet af refleksioner og handlinger, der i refleksion-over-handling kan have været konsoliderede og ændre den studerendes fremtidige handlinger (Schön D. A., 2013). Dermed forekommer forståelsen af dette begreb, ifølge projektgruppen, som en pragmatisk handlingsorienteret tilgangsvinkel til udvikling af den studerendes kompetencer i en professionel kontekst.



Fase 4.1





8.9 Ræsonnement

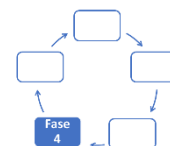
I det følgende vil projektgruppen ræsonnere på baggrund af den tilegnede viden igennem faserne. Formålet med ræsonnementet er at argumentere for den formulerede hypoteses sandsynlighed (Dewey, 2005).

I Schöns præsenterede teori, figurerer essentielle begrebsapparater, som i en syntese deltagende i projektgruppens analyse. Disse fire lag i den reflekterende praktikers kvalificering af egen uddannelse og forventede eksplicitte kompetencer, danner rammen for specialets analyse af arbejdsportfolio, og er foranlediget ud fra fokusgruppeinterview med pædagogstuderende.

Med begrebet viden-i-handling beskriver Schön, at handlinger som individer igangsætter ligger indlejret i den institutionelle ramme, som konteksten befinder sig i. Det betyder for projektet, at de studerende i deres fremtidige job ikke kun handler instinktivt på baggrund af personlige erfaringer og meninger, men også på baggrund af den viden, som de har tilegnet sig igennem uddannelsen, den pågældendes praksis, såvel som andre vigtige instanser, der har betydning for praksis professionalitet (Schön D. A., 2013). Med andre ord får uddannelsen og løbende praktikker stor betydning for, hvordan de fremtidige pædagoger kommer til at anvende deres viden-i-handling. Der er dermed et stort ansvar på uddannelsens skuldre for at styrke de studerendes faglighed, ligeså vel som at skabe et bedre billede på pædagoguddannelsen, der ifølge problemfeltet er blevet kritiseret for den manglende faglighed (Marcinkowski, 2018).

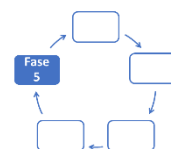
Ifølge Schön, er det fordelagtigt at uddannelsen skaber rammer for, at de studerende aktivt lærer at reflektere i de forskellige situationer, som de konstant står i. I association til dette er der dermed belæg for, at uddannelsen rammesætter de studerende til at kunne reflektere over deres viden, og kontinuerligt, stille sig kritisk overfor de handlinger, som de udfører. I henstand til projektets design skal arbejdsportfolio være medskabende til, at de studerende kan eksperimentere med egen læring, og ved at arbejdsportfolio er taksonomisk opbygget omkring de studerendes vidensmål, skal dette understøtte til, at den studerende kan reflektere, vurdere, diskutere og argumentere for, hvordan den studerendes tilegnelse af læring har bidraget til at forstærke den studerendes kompetencer og vidensrepertoire (Schön D. A., 2001).

I forlængelse af at Schön beskriver, at refleksion-i-handling kan fremkomme som implicitte handlinger, er der behov for, at studerende også kan reflektere over handlingen, refleksion-over-handling. Dette ekstra refleksionslag skaber mere intelligente handlinger, da man reflekterer over, hvilke strategier som i fremtiden skal igangsættes for at opnå et bedre resultat, og dette kan potentielt være medvirkende til, at den studerendes fremtidige handlingsmønster, viden-i-handling forbedres (Schön D. A., 2013). Overført til projektet er der behov for, at de studerende gør sig gode vaner med at gøre daglige refleksioner i deres

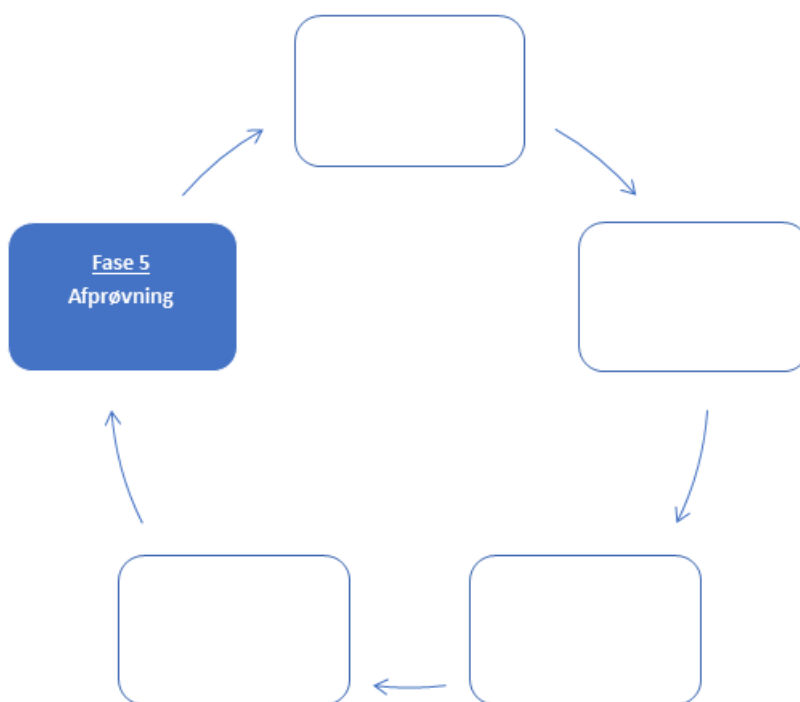


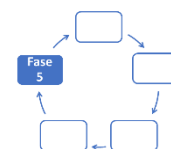
handlinger såvel som *over* deres handlinger. Hvis der er et ønske om at fremtidige pædagoger skal være mere kompetente, er der med afsæt i Schön behov for, at studerende fokusere på at forbedre deres handlinger, og disse forbedringer skal bearbejdes igennem refleksioner, hvor tidligere handlinger vurderes for efterfølgende at strategisætte fremtidige handlinger. Disse refleksioner anses i projektet som en studiekompetence, som skal ekspliciteres og indarbejdes, hvilket rammesættes i projektets arbejdsportfolio.

Projektgruppen vil argumentere på baggrund af problemfeltet, at der ses stærke indicier for at opøve de studerendes studiekompetencer, for at kvalificere fremtidige pædagoger. Med projektets redegørelse af Schöns teoretisk afsæt argumenterer projektgruppen, at kvalificering af faglig viden bør ske igennem refleksion. Refleksion bliver derfor et nøgleord i projektets undersøgelse, hvor refleksion skal inddrages som gode vaner, der bliver fundament for intelligent handlen, hvilket er i overensstemmelse med Dewey og projektets pragmatiske orientering. De studerendes refleksioner har projektgruppen forsøgt at rammesætte i arbejdsportfolio, for at de studerendes refleksioner kan blive visualiseret og tydeliggjort, såvel som muligheden for at skabe en overskuelig og naturlig tilgang til at refleksioner kan ske ad infinitum.



Fase 5.1





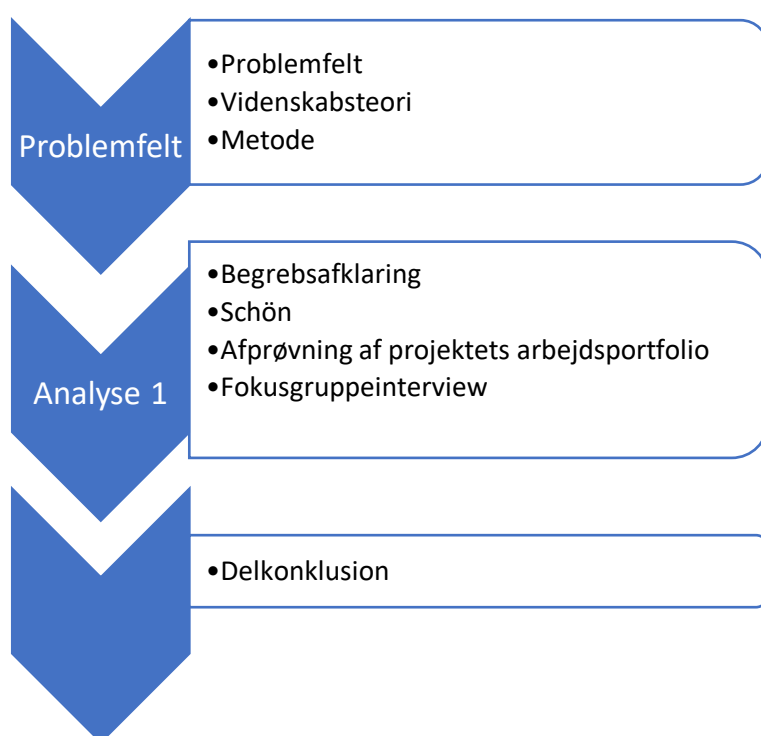
8.10 Analysestrategi

I det følgende vil projektets analysestrategi kort blive beskrevet. Analysen tager som tidligere benævnt afsæt i følgende underspørgsmål:

Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?

Fokusset bliver derfor at undersøge om projektets konstruerede arbejdsportfolio, kan medvirke til, at de studerende reflekterer over deres tilegnede faglige viden, hvilket også bidrager til at vurdere projektets hypotese.

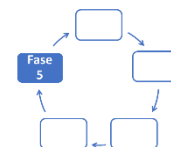
Analysen tager afsæt i projektets nuværende viden, som er dannet med fundament i faserne et og to samt den specifikke viden, som er tilknyttet underspørgsmål et igennem faserne tre til fem.



Figur 13: Analysestrategi af underspørgsmål 1. Udarbejdet af projektgruppen.

8.11 Afprøvning

I næstkommende afsnit vil projektet analysere, om projektgruppens afprøvning af arbejdsportfolio, havde den forventede effekt på de studerendes refleksioner over erfaring såvel som faglige viden.



Projektgruppen argumenterede i ræsonnementet, at der var et stærkt belæg for at styrke de studerende daglige refleksioner, for at de studerende i deres kommende profession som pædagoger, bliver mere bevidste om deres handlinger, og kan argumentere for disse med baggrund i et kvalificeret teoretisk fundament.

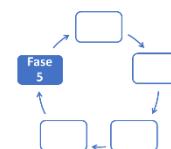
Schön argumenterer for, at uddannelsesinstitutioner revurderer, hvordan viden formidles. Han forklarer, at praktikere konstant oplever enestående situationer, og derfor er det ikke muligt for praktikerne at handle på en ontologisk sandhed. I stedet skal praktikerne handle på baggrund af viden, fornuft og erfaringer, som opøves igennem refleksioner. Herudover de kompetencer som kræves for at udvælge den passende erfaring (Schön D. A., 2001). Overført til projektets betyder dette, at de studerende i deres kommende virke som pædagoger, har behov for at have et stort erfaringsgrundlag, hvorfra de kan udvælge den nødvendige erfaring og viden, som passer i de forskellige situationer, som de står i. Dermed får de studerende behov for at reflektere over, hvilke erfaringer de har gjort sig, som kan anvendes mest hensigtsmæssigt i den pågældende situation. I det at pædagoger arbejder med mennesker, betyder det, at de vil stå i unikke situationer, hvori der ikke skabes en almen sandhed for, hvilken handling der bør anvendes. Der er derfor behov for, at de studerende anvender deres fornuft, som tager afsæt i nuværende viden samt erfaringer og i en kombination handler de på denne. I forbindelse med praktikerne reflekterer over erfaringer, skabes der grundlag for mere fordelagtige strategier, som kan udøves i fremtidige situationer. Der er dermed behov for en uddannelsesramme, som tilgodeser de studerende til systematisk, at reflektere over egne erfaringer (Schön D. A., 2013).

I den forbindelse vil projektgruppen i følgende analyse med udgangspunkt i projektgruppens nuværende viden herunder problemfelt, begrebsafklaringer og projektets teoretiske standpunkt undersøge om, projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio har kunne rammesætte de studerende til at reflektere over erfaring og faglig viden.

8.12 Analyse

8.12.1 Hvilke tidligere erfaringer har de studerende med arbejdsportfolio

I projektets forundersøgelse fik projektgruppen viden om at UCN Hjørring allerede har etableret arbejdsportfolio på deres uddannelsesinstitution. Derfor fandt projektgruppen det relevant at adspørge de studerende, hvordan de forstår og anvender arbejdsportfolio. Argumentet for dette er, at portfolio anvendes forskelligt alt efter konteksten, og i en uddannelsesmæssig kontekst, bliver begrebet langt mere mangesidigt, og kan anvendes vidt forskelligt alt efter den studerendes samt underviserens formål (Saltofte & Krill, 2017).



Respondenterne bliver derfor adspurgt, hvordan de vil definere portfolio. To respondenter fra gruppe 1 svarer således:

R2: *"For mig så er det egentlig bare sådan en personlig, eller hvad hedder det. Altså bare mine noter. Altså jeg kan godt dele det med andre, så får man også noget igen, og så får man nogle andre noter. Man kan sådan sammenligne noter, og ligesom diskutere. Du har forstået det på en måde, og jeg har forstået det på den her måde, og så ja"* (Bilag 1, l. 14-17).

R4: *"Det er nemlig mega smart. Så får man flere synspunkter på tingene også"* (Bilag 1, l. 18).

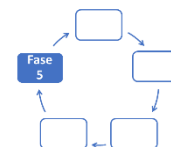
Projektet synes, at svarene understøttes af respondent 2 og 3 gruppe 2 (Bilag 2, l. 68-72) + (Bilag 2, l. 101-102), som beskriver, at de anvender portfolio som et middel til at vidensdele deres udbytte fra undervisningen.

Dermed tolker projektgruppen, at de studerende indikerer, at de har samme erfaringer og forståelse af portfolio.

Projektgruppen inducerer ydermere, at respondenterne anvender portfolio, som et redskab til at opbevare deres noter. Dette stemmer overens med portfolio latinske betegnelse *portare folium*, som kan oversættes til opbevaring af produkter i dette tilfælde de studerendes notater (Saltofte & Krill, 2017). Udover at de studerende anvender portfolio som opbevaring af viden, anvender de også denne som et grundlag for at kunne dele og sammenligne hinandens tekster, hvilket kan indlede til en diskussion om forskellige opfattelser af den tilegnede læring. Jævnfør Schön anskuer projektgruppen, at de studerende benytter portfolio, som en rammesætning af kompetent praksis eller metode, hvori de studerende udvikler en professionel professionsidentitet igennem faglige refleksioner. Hermed har de studerende konstrueret en arena omkring portfolio, hvor de studerende i praksismiljøet via dialogen, kan forholde sig til forskellige erfaringer med portfolio, hvilket bidrager til nye tilgange til at behandle viden. Dette skaber ifølge Schön et praktikum, hvor de initierede kan udvikle sig i en kompetent praksis (Schön D. A., 2013).

8.12.2 Hvordan bearbejder de studerende viden med deres tidligere portfoliomodel

Projektgruppen har med det ovenstående fået redegjort for de studerendes nuværende erfaringer med portfolio. I projektets problemfelt var det beskrevet, at de studerende på pædagoguddannelsen manglede studieteknikker til, hvordan de kunne systematisere undervisningens bidrag (Danmarks Evalueringsinstitut,



2018). Det er dermed interessant for projektgruppen at undersøge, hvordan de studerende tilegner sig viden fra undervisningen. Der svares blandt andet fra respondent 1, fokusgruppe 1:

R1: " [...] *"Normalt, så glemmer jeg i hvert fald, det jeg har lært, fordi jeg ser det måske en gang eller to, og så gemmer de notater sig bare et eller andet sted på min computer"* [...] (Bilag 1, l. 121-122).

Projektet tolker, at respondenterne med svaret, "glemmer det jeg har lært", at størstedelen af undervisningen ikke bearbejdes af den studerende, og dermed tilegner den studerende sig ikke undervisningens bidrag. Respondenten fra fokusgruppe 1 svar, deducerer projektgruppen, korresponderer med respondent 2, fokusgruppe 2, som beskriver, at den studerende mangler en metode til at kunne opsøge tidligere nedskreven tekst, som efter respondentens egne ord er lidt "usorteret" (Bilag 2, l. 60-62).

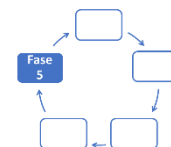
Projektgruppen vurderer, at de studerende har forståelse for, hvordan portfolio som værktøj kan understøtte de studerendes faglige refleksioner, men deres tidligere portfoliomodel mangler systematik og struktur. Dette tolkes idet, de studerende giver udtryk for, at de nedskrevne notater er svære at finde, fordi der mangler systematik i de studerendes notatbearbejdning, hvilket jævnfør problemfeltet synes, at være en kendt udfordring for de studerende på pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018).

Den mangelfulde studietekniske bearbejdning af undervisningen må antages som værende problematisk, da de studerende dermed ikke modtager det formålstjente udbytte af undervisningen. Med baggrund i Schön kan dette have den konsekvens, at de studerende ikke udvikler deres erfaringsrepertoire, og dermed ikke kan anvende de nødvendige intelligente handlinger, som er indlejret i hverdagens "know-how" (Schön D. A., 2001).

8.12.3 Læringsmål

Projektgruppen finder på baggrund af svarerne det interessant at undersøge, hvorvidt læringsmål bliver visualiseret for de studerende, da Nicol's forskning, jævnfør problemfeltet, peger på, at hvis man har et mål om, at studerende skal tilegne et faglig udbytte af undervisningen, er der behov for, at videns- og færdighedsmål samt forventninger er tydeliggjort, for at de studerende kan følge egen faglige udvikling (Nicol, 2009).

Til dette svarer respondent 1, gruppe 1:



R1: "Nogle er. I starten var de ikke særlig gode til at fået synliggjort de her viden- og færdighedsmål. Ligesom at sige, nu gør vi sådan og sådan, og på nuværende tidspunkt arbejder vi hen imod det her viden- og færdighedsmål" (Bilag 1, l. 131-133).

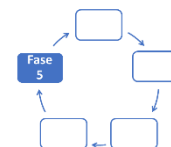
Svaret synes at være i overensstemmelse med respondent 3 og 4 gruppe 1, som beskriver, at det er først i løbet af tredje semester, at de har haft oplevelsen af at videns- og færdighedsmålene er blevet visualiseret (Bilag 1, l. 134-136) såvel som respondent 3, gruppe 2, som forklarer, at det som regel er i forbindelse med eksamen at videns- og færdighedsmålene bliver visualiseret, men at respondenterne ikke har kunne forstå formålene med dem (Bilag 2, l. 206-207).

Projektet tolker, at de studerende hidtil ikke har haft en oplevelse af at få tydeliggjort viden- og færdighedsmålene, men at underviserne senere hen har skabt et større fokus på dette område. Projektet anser det som positivt, at underviserne er begyndt at synliggøre læringsmålene, da Schön hævder, at viden dekomponeres fra andre personer i ovenstående tilfælde af underviseren. Underviseren får dermed en stor rolle for at opretholde den rammesættende organiserede viden, hvori mål og retning tydeliggøres og fastgøres, sådan at den studerende selv lære at tilegne de nødvendige kompetencer for at metodisk tilegne sig nye erfaringer (Schön D. A., 2013).

Tydeliggørelse af videns- og færdighedsmål beskriver Biggs og Tang endvidere kan bistå de studerende til at opbygge viden på baggrund af underviserens læringsaktiviteter (Biggs & Tang, 2011), hvor eksplicitering af videns- og færdighedsmålene giver den studerende en rettesnor for, hvilken viden der tilstræbes, hvorefter den studerende planlægger sit læringsudbytte herefter (Hansen, Munch, & Pjengaard, 2018). Ydermere kan synliggørelse af videns- og færdighedsmål bidrage til, at de studerende får en mere positiv indstilling til undervisningskvaliteten, hvilket forbedrer chancen for at de studerende drager fagligt udbytte af undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

8.12.4 De studerendes nye erfaringer med projektets portfoliomodel

På nuværende tidspunkt har projektgruppen skabt sig et indblik i de studerendes nuværende anvendelse arbejdsportfolio såvel som studieteknikker, heraf konsekvensen af mangel på samme. Ydermere, hvordan de oplever tilrettelæggelsen af videns- og færdighedsmålene, som projektgruppen anser som særlig vigtige, da disse tager afsæt i kompetencemålene, som er den viden, som de studerende bliver vurderet ud fra i forbindelse med projekter, eksamen med mere (Petersen & Koed, 2018).



I den forbindelse finder projektgruppen det derfor interessant at undersøge, hvorvidt projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio, som før omtalt i afsnittet, "Projektets formål", har kunne rammesætte de studerende til at metodisk reflektere over faglig viden, og om de studerende anser metoden, som værende gunstig i deres fremtidige arbejde. Derfor vil projektet med analytisk blik anskue, hvordan de studerende har oplevet anvendelsen af projektets arbejdsportfolio, hvorefter der blandt andet svares fra en respondent fra gruppe 2:

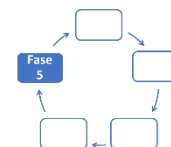
R2.2: " [...] Ja, jamen det har i hvert fald været meget brugbart for mig. For at synliggøre hvilket vidensmål jeg er under, og hvilke kilder jeg kan anvende. Og det at kunne stille nogle flere kritiske spørgsmål til underviser, hvor vi kan sætte spørgsmålene op i forhold til de her rubriks og videns-og færdighedsmål. Altså, hvorfor er den her undervisning vigtig i forhold til det, jeg skal lære [...] Så på den her måde, kan jeg bedre følge med i undervisningen og se relevansen for det vi lære. Så det bliver mere synliggjort, kan man sige. Og så det her videns-og færdighedsmål, kan vi lige få det uddybet lidt mere, så vi kan se, hvilke teorier der kan anvendes her" (Bilag 2, l. 21-28).

Respondentens svar synes at blive understøttet i forskellige nuancer af samtlige respondenter i de to gruppeinterview, som alle genkender brugbarheden i portfolio, som et redskab til at strukturere viden fra undervisning såvel som et metodisk bearbejdningsredskab (Bilag 1, l. 116-126) + (Bilag 2, l. 46-72). Der kan opfattes en tendens til at respondenternes svar behager intervieweren.

Enkelte giver dog udtryk for, at det kunne have være fordelagtigt, hvis projektets portfolio var blevet introduceret ved studiestart, da de studerende allerede er påbegyndt egne studieteknikker (Bilag 2, l. 30-36).

Projektet er opmærksom på den sene introduktion af projektgruppens portfolio, som er et opmærksomhedspunkt, som vil tages med til diskussion blandt undervisererne og ledelsen.

Respondent 2, gruppe 2' svar i forbindelse med anvendelse af projektets, udlægger projektgruppen, at kombinationen af synliggørelse af videns- og færdighedsmålene og rubrics, bidrager den studerende til at kunne se sammenhængen mellem undervisning, kildeanvendelse og videns- og færdighedsmålene. Endvidere deducere projektet, at strukturen medvirker til, at den studerende reflekterer over, hvordan der kan arbejdes videre med undervisningen ved at forholde sig kritisk til denne og sætte den i en større sammenhæng. Disse refleksioner nedskrives i arbejdsportfolio, som den studerende efterfølgende kan peer feedback på.

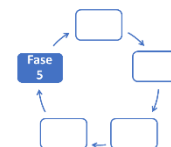


Respondentens udtalelse peger endvidere hen imod, at den studerende har gjort sig refleksioner over, hvordan portfolio kan understøtte den studerendes tilegnelse af faglig viden og erfaringer. Den studerende har dermed gjort sig efterfølgende overvejelser over projektgruppens undervisning, hvor den studerende med baggrund i sine nye erfaringer med portfolio, har udviklet, konstrueret og rekonstrueret et større handlingsrepertoire, hvilket betyder, at den studerende kan skabe en større forståelse af det afprøvede fænomen, arbejdsportfolio. Fokusgruppeinterviewet kan have bidraget til denne refleksive proces, hvor respondenterne i interaktioner med hinanden og projektgruppen, har vidensdelt erfaringer med portfolio og på baggrund af dialogen gjort sig tanker om, hvorvidt projektgruppens design aktivt skal indrettes og anvendes i deres dagligdag (Schön D. A., 2001).

På baggrund af svaret vil projektgruppen tolke, at projektets mål med portfolio som afsæt for de studerende refleksioner over faglig viden, har fungeret efter hensigten for de pågældende studerende. Projektet udleder af udtalelsen at projektets arbejdsportfolio som en pragmatisk handlingsorienteret tilgang, har understøttet den studerende til metodisk at visualisere over egen læreproces og participere til, at den studerende kommer nærmere mod opfyldelse af videns-og færdighedsmålene (Saltofte & Krill, 2017).

Derudover tolker projektgruppen af respondentens svar, at visualisering af videns-og færdighedsmålene kan bidrage til at den studerende kan blive styret hen imod den tilsigtede tilegnelse af undervisningen, som planlægges med fundament i kompetencemålene. Rubrics har derfor kunne fungere som orienteringspunkter, som den studerende har kunne følge i sin læreproces. Derfor er det projektgruppens håb, at portfolio kan faciliteres som et fundamenteret didaktisk læringsredskab i undervisningen af de studerende, idet kombinationen af rubrics og tydeliggørelse af mål ifølge Biggs & Tang, kan skabe større mulighed for anvendelse blandt de studerende (Biggs & Tang, 2011).

På baggrund af overstående svar formoder projektgruppen at portfolio kan medvirke som et didaktisk redskab for underviseren til at befæste den studerendes faglighed igennem den bestående uddannelse, hvilket projektgruppen antager, er en af uddannelsens kerneområder (Nielsen & Damlund, 2018). Endvidere kan portfolio anses som et stærkt værktøj til at opkvalificere uddannelsens faglighed, hvor projektgruppens innovative portfolio kan anvendes som en støttende rammedesign, som tilpasser den praksisviden, som forventes af de studerende i forhold til deres kommende profession som pædagoger. Det kan dermed tolkes, at portfolio kan assistere som en kvalitetssikring af uddannelsen med at indfri de studerendes tilegnelse af videns- og færdighedsmålene (Hansen, Munch, & Pjenggaard, 2018).



8.12.5 Portfolio som studieteknik

Tidligere i analysen beskrev nogle af respondenterne i fokusgruppeinterviewet, at de havde svært ved at få bearbejdet viden fra undervisningen, da de manglende erfaringer til aktivt at anvende deres notater (Bilag 2, l. 60-62). Dette finder projektet problematisk, da projektgruppen tolker, at underviserens bidrager med faglig viden, som skal udvikle den studerende til en kompetent praktiker. Ydermere argumenterer Schön, at studerende skal systematisere fagligviden, som afsæt for at kunne forberede sig på fremtidige praksissituationer, hvor faglig reflekteret viden skal være fundamentet for intelligent handlen (Schön D. A., 2013)

Projektgruppen undersøger derfor, om projektets portfolio kan anvendes som studieteknik til, at de studerende kan synliggøre deres viden fra undervisningen og efterfølgende reflektere over anvendelsen af denne i en praksissammenhæng.

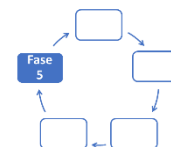
I den forbindelse svare respondent 2, gruppe 2, som tidligere anså sine notater som "usorteret":

R2.2: "Der har det jo bare været svært at finde en teknik eller metode til ligesom, at finde tilbage til det man har skrevet, fordi det hele er jo sådan lidt usorteret [...] så med den her arbejdsportfolio i har lavet, der kan man jo hurtig finde den viden frem, som passer til det videns- og færdighedsmål [...]" (Bilag 2, l. 57-66).

Svaret anser projektgruppen som værende i rød tråd med respondent 1, fokusgruppe 1 som udtaler, at respondenterne ofte glemmer undervisningens bidrag, fordi deltageren ikke aktivt anvender det lærte efterfølgende (Bilag 1, l. 121-122).

Projektgruppen anskuer, at respondenterne har draget fordel af det kompakte og konstruerede arbejdsportfolio, hvor respondenterne kan beskrive den tilegnede viden i de rubrikker, som har sammenhæng med videns- og færdighedsmålene.

Dermed får den studerende mulighed for at selvregulere og vurdere, om individet har tilegnet sig det nødvendige læringsudbytte i kernetemaerne i videns- og færdighedsmålene. Portfolio bliver i denne forbindelse derfor en selvrefleksiv vurderingsramme, som tager afsæt i eksamensbekendtgørelsen (Petersen & Koed, 2018). Den studerende kan derfor forberede sig på, hvilke områder der skal opkvalificeres for at opfylde kravene inden for semesteret.



8.12.6 Portfolio som erfaringsdeling

Respondent 2, gruppe 2, svare ydermere til samme spørgsmål:

R2.2: "Når vi skal skrive et projekt her sammen, så kan jeg vende tilbage til de overskrifter i portfolio, og så kan vi diskutere med de andre i gruppen, jamen hvad har du under den her overskrift. Er der noget der giver mening her. Og så kan man jo dele sine tekster eller erfaringer, og det gør det bare lidt nemmere at arbejde med [...]" (Bilag 2, l. 68-71).

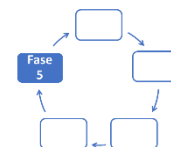
Projektet tolker, at respondenterne ud over at kunne anvende projektets arbejdsportfolio, som synliggørelse af faglig viden, også kan anvende denne, som afsæt for vidensdeling, hvor studerende i praksisfællesskabet, kan gøre sig nye erfaringer igennem dialogen og refleksiviteten, hvilket også kan tolkes af respondent 4 og 1, gruppe 1 som beskriver, at de har haft stor inspiration af at kunne se andres tilgang til portfolio for efterfølgende, at kunne udtage det, som giver mening for deres arbejde (Bilag 1, l. 83-94).

I forbindelse med erfaringsdeling, vil de studerende kunne diskutere, hvorvidt de er på vej med at opfylde målene og hente inspiration af peers portfolio (Saltofte & Krill, 2017).

Projektet udleder, at idet de studerende ser muligheder i at vidensdele mellem peers, kan dette være et udtryk for, at de studerende ønsker at opretholde en professionel tilgang til deres studie. En tilgang, hvor erfaringer udveksles på tværs af peers, hvor der i klyngerne af aktiviteter, tilkaldes en kategorisk ramme for viden (Schön D. A., 2013). Med andre ord rammesætter arbejdsportfolio de studerende til at tage ansvar over for andre og egen læring (Saltofte & Krill, 2017). I læringsfællesskabet beskriver Schön, at de studerende drager ansvar for hinanden og kommer til at fungere som vejledere ved at stille kritiske spørgsmål til egen og andres læringsstrategier. I argumentationerne verificerer peers, hvorvidt erfaringerne kan anses som gyldig (Schön D. A., 2013). Derved får de studerende i det professionelle læringsfællesskab, med afsæt i portfolio, en formativ ramme som kan understøtte de studerendes selvovervågning, hvilket kan skabe et mere accepterende og professionelt læringsfællesskab (Nicol, 2009).

8.12.7 Portfolio som refleksionsapparat

Projektgruppen har på nuværende tidspunkt fået et større vidensindblik i respondenternes forståelse og anvendelsesmuligheder af projektgruppens arbejdsportfolio. Projektgruppen adspørger efterfølgende, om respondenterne i løbet af dagene har gjort sig nye erfaringer med designet og dens anvendelsesmuligheder. Hvorefter der svares:



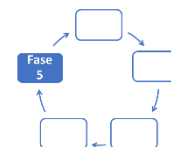
R1: "Jeg tænker også sådan individuelt. Altså når man arbejder individuelt og laver opgaver, så kan man jo derhjemme lige tænke, jamen hvad der det egentligt for et viden- og færdighedsmål jeg sidder og arbejder med, og så sætte det ind der, hvor det passer. Det giver også noget andet, når man bruger tiden og går i dybden med sit arbejde [...] når jeg skal gå i dybden med en bestemt teori, jamen så forstår jeg det bedre [...] Og så kan jeg jo se, hvad jeg arbejder med, og hvordan jeg udvikler mit arbejde" (Bilag 1, l. 118-126).

Projektet tolker, at den studerende, vil anvende portfolio som metode til at gå mere i dybden med den tilegnede viden og ved hjælp af de taksonomiske spørgsmål, få et større og mere fagligt argumenteret indblik i den praktiske anvendelse. Projektgruppen deducerer, at svaret er i sammenhæng med respondent 3, gruppe 2, som beskriver, at portfolio giver respondenter et bedre belæg for at kunne argumentere for den tilegnede viden, når respondenter kan se sammenhængen ved hjælp af de udarbejdede rubrikker (Bilag 2, l. 217-219).

I forbindelse med den studerendes bearbejdning af de taksonomiske spørgsmål, vil den studerende systematisk kunne udvikle sine faglige præstationer, når den studerende indøver og på sigt mestrer, at besvare de akademiske og mere avancerede taksonomiske spørgsmål (Biggs & Tang, 2011).

I forlængelse af at den studerende begynder at reflektere over nye erfaringer, og hvordan denne viden bidrager til handlekompetencer, udføres der udvidelse af det eksisterende kognitive skema, hvor den studerende kan begynde at udvikle sin forståelse af eksempelvis en teori fra et redegørende niveau til et mere abstrakt og vurderende niveau (Schön D. A., 2001).

Respondenten udtaler, at det især finder det gunstigt at lave et dybdegående arbejde i hjemmet. Den studerende beskriver dermed, at respondenter har et behov for at reflektere i private omgivelser. I disse giver den studerende udtryk for, at respondenter har tid til at reflektere og gøre sig overvejelser over de nye erfaringer. Refleksiviteten bidrager til, at den studerende kan opkvalificere sit faglige udbytte i en uforstyrret proces, hvor der ikke skal tages hensyn til en øjeblikkelig bedømmelse (Saltofte & Krill, 2017). Herunder kan der i en dybdegående undersøgelse skabes overblik over værdien af det tillærte, som skaber et mere grundlæggende indblik i teorien. Ved at den studerende besvare de udviklede taksonomiske spørgsmål, vil taksonomien kunne fastholde den studerendes faglige progression (Biggs & Tang, 2011).



Endvidere beskriver den studerende at arbejde med arbejdsportfolio vil tydeliggøre udvikling af eget arbejde, hvilket ifølge Saltofte og Krill kan have en positiv betydning for den studerendes motivation (Saltofte & Krill, 2017). De tydelige videns- og færdighedsmål kan dermed skabe indsigt for den studerendes visualisering af egen læreproces. I forlængelse heraf kan den studerende aktivt arbejde med sine refleksioner, hvor der i portfolio kan beskrives, hvilket faglige udbytte den studerende har tilegnet sig, og dermed synliggøre de processer, som oftest foregår ubevidst (Saltofte & Krill, 2017).

Med afsæt i den nye forståelse og de spørgsmål som kommer heraf, kan den studerende beskrive udfordringerne eller kompleksiteten i det undersøgte, hvor der med afsæt i det beskrevne, efterfølgende kan forekomme en dialog med peers, hvori erfaringen kan knyttes i en reflekterende proces og dermed udvikle en ny forståelse af erfaringerne (Schön D. A., 2001).

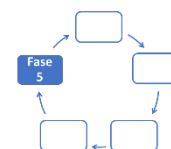
Portfolioarbejde i respondentens tilfælde er derfor ikke kun opbevaring af viden, men en visualisering af egen faglig progression, hvori man vurderer, hvilke processer der skal iværksættes for at udvikle og udfordre egen faglige udvikling (Saltofte & Krill, 2017).

8.12.8 Portfolio som visualisering af læringsudbytte

Projektgruppen har med ovenstående analyseret sig frem til, hvilke muligheder respondent 1, gruppe 1, anser med dybgående arbejde i forbindelse med portfolio. I forbindelse med samme spørgsmål havde respondent 2, gruppe 2, også en interessant vinkel på, hvilke erfaringer respondenten efterfølgende har gjort sig med projektets arbejdsportfolio.

R2.2: " [...] som jeg sagde før, så blev det på en eller anden måde overkommeligt, og det var rart at kunne finde en metode, som ligesom kunne skabe en struktur over end læring [...] men altså, det krævede lige først, at jeg skulle ændre på hele min skolegangsmetode, og så ændre forståelse, så jeg var helt mentalt færdig. Men i dag har jeg et helt andet billede. Jeg har noget at gå i gang med. At gå i krig med" (Bilag 2, l. 188-194).

Projektgruppen tolker, at respondent 2, gruppe 2, beskriver, hvordan projektgruppens arbejdsportfolio har været en hård kognitiv proces, men at processen efterfølgende gav ham belæg for at kunne strukturere læring. Respondenten har med egne ord "noget at gå i krig med".



Den studerende beskriver endvidere, at i forbindelse med nye erfaringer med portfolio, har respondenten skulle ændret sin forståelse af at være studerende, og i takt med den nye forståelse irttesætte metoder, som kan tilpasse denne nye forståelse. Respondenten har med andre ord, i takt med nye erfaringer med konstruktion af viden igennem arbejdsportfolio, reflekteret over tidligere tilgang, og igennem refleksionerne nået frem til en mere hensigtsmæssig og effektiv metode til at producere nye erfaringer (Schön D. A., 2001).

Projektgruppen ser en forbindelse mellem den studerendes erfaringer og Schöns beskrivelse af, refleksion-over-handling, hvor den studerende i dialogen med projektgruppen og de andre interviewdeltagere, forklarer refleksion-i-handling. Der bliver i relation til dette en vekselvirkning mellem refleksioner og erfaringer, hvoraf der i refleksion-over-handling, er blevet skabt et nyt fundament for dens studerendes struktur og tilegnelse af læring. Dette betyder, den studerende irttesætter tidligere erfaringer igennem refleksion til fordel for nye og mere fordelagtige erfaringer (Schön D. A., 2013).

Den studerende har derfor skabt meningsfulde erfaringer, som repræsenteres af refleksioner. Erfaringerne er blevet udarbejdet på baggrund af et eksperimentelt forløb, som er blevet rammesat af projektgruppen. I dette pågældende tilfælde tolker projektgruppen, at den studerende har haft succes idet, respondenten har opnået bedre erfaringer med strukturering af egen læring. I takt med at den studerende har gjort sig tanker om, hvorfor arbejdsportfolio har en indvirkning, kan det tolkes, at den studerende har gjort sig de refleksioner, som medvirker til en intelligent handlen jævnfør Dewey (Dewey, 2005).

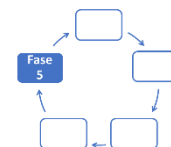
8.12.9 Refleksion over fagligt udbytte

Projektgruppen har med følgende analyse fået et større vidensindblik, og vil det næste kommende undersøge, hvorvidt projektgruppens arbejdsportfolio har medvirket til, at de studerende har reflekteret over deres faglig viden. En respondent fra gruppe to udtaler:

R2.1: *"Jeg synes også det gav anledning til en helt masse refleksioner. Man kan jo næsten ikke lade være med at tænke over det, også især nu når der er en eksamen for døren, så man føler lidt, at det her portfolio det skal bare laves, da det bliver en kæmpe hjælp i fremtiden, men det er jo et kæmpe arbejde forinden"*

(Bilag 2, l. 195-198).

Respondent 2, gruppe 1, udtaler, at deltageren har gjort sig refleksioner i forbindelse med anvendelse af projektgruppens arbejdsportfolio. Respondenten beskriver endvidere, at deltageren oplever den som



værende et redskab til at støtte respondentens kommende eksamen. Respondent 2's svar tolker projektgruppen korresponderer med respondent 1, gruppe 1, som forklarer, at deltageren har draget fordel af, at peers har givet feedback på deltagerens udarbejde arbejdsportfolio, hvori respondenteren har kunne gøre sig refleksioner over, hvilket tiltag der kan supportere faglig viden (Bilag 1, l. 89-94).

Projektet tolker, at respondenterne kan se en forbindelse i arbejdsportfolio, som værktøj til at understøtte og visualisere faglig viden. Respondent 2 beskriver, der er et stort arbejde i fremtiden med portfolio, og i dette arbejde anser projektgruppen, at der vil være belæg for, at den studerende gør sig refleksioner over, hvordan den specifikke portfolio tilgang skal udvikles. Projektgruppen er opmærksom på, at arbejdsportfolio i begyndelsen er en tidskrævende og kompleks opgave. Dog tolker projektgruppen, at i takt med, at den studerende gør sig nye erfaringer med portfolio, vil dette på længere sigt skabe en rutineret studerende. I takt med at den studerende indarbejder portfolio i praksis, sker der en automatisering af refleksioner, da den studerende bliver tvunget til at overveje, hvordan deltageren udfylder de taksonomiske spørgsmål. Den studerende udtaler, "det skal bare laves", hvilket projektet tolker som værende en drivkraft, et ønske om, at udvikle sig professionelt. Derfor kan det tolkes, at den studerende stræber efter at organisere en ny og mere intelligent metode til faglig tilegnelse, til fordel for den studerendes professionelle udvikling (Schön D. A., 2013).

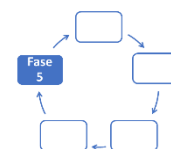
I takt med at den studerende indordner nye strategier og erfaringer, vil den nye og bedre erfaringer manifestere sig selv som viden-i-handling, hvor den studerende automatisk, vil anvende den nye og forbedret læringsstrategi. Denne viden-i-handling kan anses som værende intelligent, da fremgangsmåden ikke anvendes improvisatorisk, men på grundlag af tidligere og grundige refleksioner (Schön D. A., 2001).

8. 13 Delkonklusion

Projektet vil på baggrund af analysen besvare underspørgsmål et:

Hvordan kan arbejdsportfolio rammesætte de studerende til at reflektere over egen faglige viden?

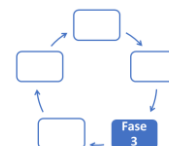
I forbindelse med projektets fokusgruppeinterview kan projektgruppen udlede, at respondenternes svar synes at behage interviewer. Projektet forholder sig til dette, men vil på baggrund af de studerendes engagement i afprøvningen og fokusgruppeinterviewe tolke, at de studerende synes positive overfor projektets konstruerede arbejdsportfolio.



I gennem fokusgruppeinterview tolker projektet, at de studerende udtrykker, at arbejdsportfolio som rammesætning for refleksion af faglig viden, synes som værende et behjælpelig hjælpemiddel. Dette begrundes blandt andet med afsæt i, at respondenterne har beskrevet, hvordan de har svært ved at bearbejde deres viden fra blandt andet undervisningen, da notaterne ofte er ustruktureret. De har i relation til dette påpeget, at de har manglet et værktøj, som kan strukturere og visualisere deres viden, hvorefter en refleksiv behandling kan påbegyndes. Det kan derfor deduceres, at de studerende tidligere ikke har haft det fulde udbytte af undervisningen af den simple grund, at den ikke er blevet behandlet tilstrækkeligt. I den forbindelse har respondenterne udtalt, at projektgruppens arbejdsportfolio, kan bidrage til, at de studerende kan strukturere viden fra undervisningen for efterfølgende at fordybe sig i den. I fordybelse af viden igennem projektets arbejdsportfolio, vil projektgruppen argumentere, at de studerende orienteres om at skulle forholde sig mere refleksivt og kritisk til deres faglige udbytte, for efterfølgende at kunne stille kritiske spørgsmål til peers såvel som underviserne. Der skabes dermed et praktikum af studerende, hvori der indlejres en professionel tilgang til, det at være studerende.

Der bliver desuden beskrevet, at projektgruppens arbejdsportfolio er med til at synliggøre relevansen af undervisningen, hvorfor den studerende bedre kan forholde sig til, hvorfor det underviste har sin berettelse. Der sker derfor en refleksiv proces, hvor den studerende aktivt forholder sig til viden, og hvordan denne kan anvendes i et praksisscenarie.

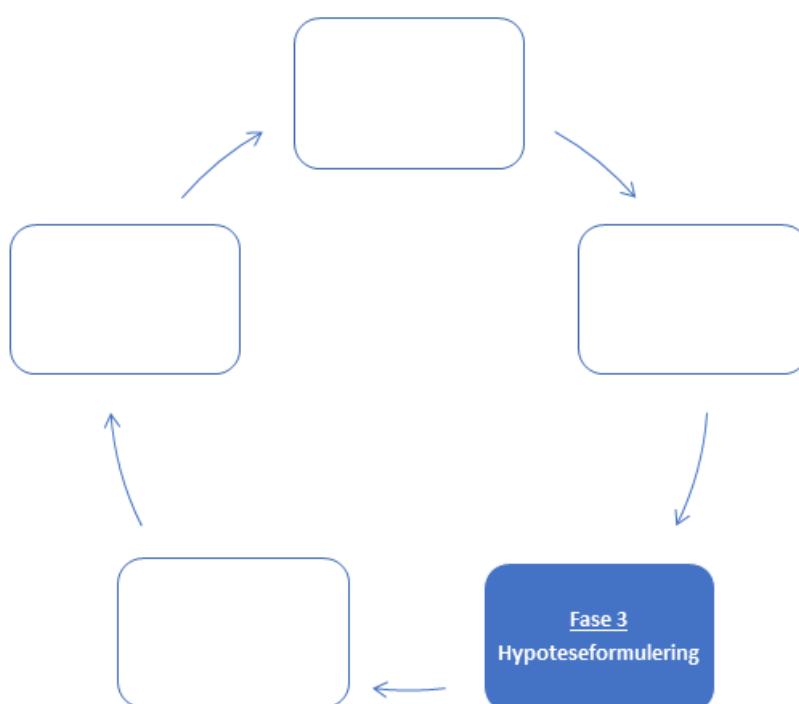
Projektgruppen argumenterer på baggrund af analysen, at arbejdsportfolio synes at være et funktionelt redskab til at rammesætte de studerendes refleksioner, og at disse refleksioner kan medvirke til, at de studerende udvikler deres professionalitet. Dette bidrager til en profession af pædagoger, som udvikler bedre erfaringer, hvori deres viden-i-handling er indlejret på baggrund af viden-over-handling. Projektet vil derfor hævde, at den udarbejde hypotese, må antages som værende plausibel.

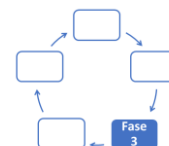


9. Underspørgsmål 2:

Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?

Fase 3.2





Projektgruppens overvejelser - logbog: 21.03.2020

Hvad kendetegner peer feedback?

Hvorfor anvende peer feedback i forbindelse med arbejdsportfolio?

Hvilke overvejelser er gjort i forbindelse med peer feedback? (Bilag 12).

Ligeså vel som underspørgsmål et, vil projektet i det følgende udarbejde en hypotese, som tager afsæt i den tilegnede viden fra fase et og to.

9.1 Hypotese

Peer feedback beriger de studerendes arbejde med deres arbejdsportfolio.

Projektet vil i samhörighed med forrige underspørgsmål argumentere for hypotesen værdi igennem undersøgelsesprocessen.

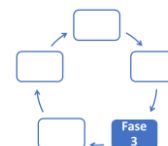
9.2 Centrale begreber i projektgruppens anvendelse af peer feedback i arbejdsportfolio

I kommende afsnit vil der blive sat fokus på grundlæggende begreber, som medvirker til besvarelse af underspørgsmål to:

Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?

Projektgruppen vil undersøge, hvorvidt peer feedback med afsæt i Nicol, kan være medvirkende til, at studerende i en samarbejdende proces kan kvalificere hinandens studiekompetencer, herunder arbejdsportfolio med det formål, at studerende skal forholde sig kritiske til egen læring. Dette med henblik på at studerende skal arbejde i dybden med deres faglighed. Derfor synes det relevant, at læseren får indblik i hvilke centrale begreber, som projektet har taget udgangspunkt i, således at læseren aktivt kan forholde sig til dem.

For at kunne beskrive projektgruppens blik på peer feedback, findes det for projektet nødvendigt at udfolde begrebet i en større sammenhæng. I den forbindelse vil promptning som stilladsering for feedback blive beskrevet med baggrund i John Hattie, *Professor ved Melbourne University* samt modtagelse og afgivelse af kritik af *psykolog og forfatter, Guru Øiestad*.



9.3 Promptning som stilladsering i feedback

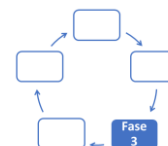
John Hattie fremstiller perspektiver på feedback i forbindelse med klasserumsobservationer, som Graham Nuthall (i Hattie, 2013) gennemførte i 2007. Disse var karakteristiske idet Nuthall fandt ud af, at cirka 80% er den verbale feedback, der gennemførtes, oprinder fra feedback udført af klassekammerater (Hattie, 2013).

Hattie refererer desuden til Mark Gans undersøgelse fra 2011 (i Hattie, 2013), hvor Mark Gans fund indikerer en vis udbredelse af peer feedback i praksis, men at anvendelse af peer feedback ofte fremstod med fejl. På baggrund af dette, igangsatte Mark Gan en undersøgelse af, hvordan denne feedback kunne optimeres. Mark Gans projekt viste at en stilladseringsproces som *promptning*, initieret af lærere har en fremtrædende indflydelse og støtte på elever der giver feedback. Promptning udlægges, ifølge Gan, som en effekt styring, som eksempelvis kontrollerende spørgsmål, antydninger og påmindelser, der i en kombination fokuserer og facilitere effektiv feedback mellem elever/studerende (Hattie, 2013).

I den forbindelse havde projektgruppen udarbejdet en række spørgsmål, som de studerende kunne stille hinanden i forbindelse med feedback. Ydermere har UCN Hjørring, udarbejdet en online feedbackmodel, hvor de studerende kan få visualiseret små sekvenser af video, hvor der foregår samtaler mellem to studerende, hvori der afgives peer feedback med afsæt i Hatties feedbackspørgsmål. Dette medvirker til, at de studerende kan forberede deres argument for deres arbejde med arbejdsportfolio, da de havde en ramme for, hvilke spørgsmål som kunne blive relevante i forbindelse med deres arbejde.

Det omhandler at opnå en proces, hvor det at gennemføre en opgave som mål er klart defineret. Dermed tjener disse promptninger som et stilladseringsværktøj, hvor bestemte aktiviteter er konstrueret i en forandrende læreproces, hvis formål er at supportere den lærendes kognitive strategi. Igennem læringsstrategier kan der tilvejebringes nye færdigheder og engagement hos den lærende. I den proces vil den lærende aktivt bruge allerede kendte strategier, og kan anvende disse i praksissituationer hvor interaktioner med andre lærende kan udføre egen promptning, der kan anvendes som værktøj i form af effektiv feedback til at kunne hjælpe sine kammerater, når de ikke ved hvad de skal gøre i løsning af en opgave. I denne kontekst vil de lærende konstruere ny viden gennem de sekvenser af lærer promptninger, der initieres af læren. Gennem promptning er det målet at konstruere en form for autonomi hos de lærende, så de selvstændigt kan anvende disse promptninger, når de står i en opgave situation, hvor de føler sig fastlåst, eller ikke ved hvad skal gøre (Hattie, 2013).

Den lærende deplacerer sig fra opgaveniveau til et reguleringsniveau, hvor de aktivt vil anvende de promptninger de har tillært sig, og reflektere over egen læringssituation som eksempelvis, hvordan de løser



problemer eller argumenterer på problemstillinger i en opgave kontekst. Det betyder, de bevæger sig til et refleksionsniveau, hvor de anvender promptninger, som skal bidrage til eksplicit tænkning (Hattie, 2013). Det kan være formuleringer som: *"Hvordan fandt du frem til om de data du havde var tilstrækkelige?"*. Disse promptninger er specifikke, og skal hjælpe den lærende til at identificere domæner, hvor de tidligere havde udfordringer med at, eksempelvis, forstå indholdet. Derigennem skal disse promptninger støde til de processer der aktivt bidrager med hjælp til den lærende, så processpørgsmål so, hvilken viden de har brug for, bliver aktualiseret gennem disse konkrete aktiverende og stilladserende forslag, som fremstilles gennem relevante spørgsmål eller hentydninger. Sådanne eksplicitte nøglefunktioner som disse promptninger, kan bidrage til studerendes autonomi i forhold til mere styrende promptninger, der anvendes i forbindelse med overvågning eller situationer hvor der skal udvikles planlægning (Hattie, 2013).

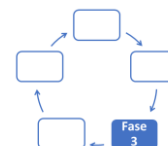
9.3.1 Passende feedback

For at lærende kan bevæge sig fra en nuværende forståelse til kriterier for målopfyldelse fordrer det, at den lærende kan foretage vurderinger ud fra den korrektive information, de har modtaget i form af peer feedback. Det betyder i den progressive feedback, at det er nødvendigt at dissociere feedback, så den lærende kan fokusere og intervenere på et konkret område (Hattie, 2013). Dermed organiseres læring og feedback, og kan bidrage til, at den lærende selv er i stand til at tydeliggøre egne mangler i læringen, og aktivt kan reagere samt foretage korrigerende handlinger, der kan flytte dem tættere på kriterierne for målopfyldelse, som eksempelvis kompetencemål som indgår i studieordningen på en professionsbacheloruddannelse til pædagog.

9.4 At kunne give og tage imod kritik

For projektet er det centralt også at fremlægge projektgruppens forståelse af, hvad kritik er, og hvorfor det er aktuelt at beskrive dets indhold. Dette skal sættes i forbindelse med, at de studerende skal give feedback på hinandens portfolioarbejde, for at kunne kvalificere hinandens studiekompetencer. I tilgang til dette skal de studerende være åbne for det at modtage kritik på deres arbejde, og til at kunne forbedre deres arbejde. Projektet er derfor nysgerrige på at undersøge, hvad betyder det, når vi som mennesker både skal give og modtage kritik. Projektgruppen har selv egne erfaringer med interaktioner med medstuderende, hvor de involverede kan opleve en form for angst idet forskelligheden i praksis udfolder sig, når de skal udøve peer feedback.

For at de studerende i undersøgte kontekst kan håndtere disse situationer, har projektgruppen udfoldet begrebet for at kunne give og modtage kritik i et kort undervisningsforløb, hvor begrebet blev designet i to lag – et teoretisk og et praktisk lag. Teoretisk for at understøtte argumentet, hvorfor inddragelsen af begrebet



give og modtage kritik. I praksis, hvor de studerende i forbindelse med arbejdsportfolio konstrueret ud fra studieordningens viden- og færdighedsmål, efterfølgende skulle give peer feedback på deres individuelle svar. Begrebsudfoldelsen tager afsæt i psykolog og forfatter, Guru Øiestad.

9.4.1 Studerende skal føle sig accepteret

At være deltagende i en interaktion med et andet menneske, hvor der finder korrektioner sted, er et vanskeligt felt at agere i. På den ene side er disse korrektioner nødvendige for progression og udvikling, og på den anden side kan det vække et alarmberedskab i os. Hvad sker der med os som mennesker, når det går op for os at andre er i gang med at korrigere os? (Øiestad, 2007). Ifølge Øiestad, opfattes kritik som en ekstern trussel mod vores accept. Der opstår en indre uro, når vi oplever kritik, og der igangsættes ofte et forsvar mod den igangværende kritik – et modangreb. I denne proces opstår der en kontekst, hvor vi forsøger at argumenterer os ud af kritikken i dette modangreb, hvilket ifølge Øiestad kan betyde:

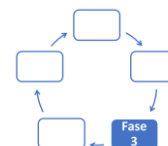
"Dermed går vi glip af kritikkenes potentiale for vækst og udvikling" (Øiestad, 2007, s. 11).

Accepten for den person der modtager kritik, er dette centralt afgørende for udfaldet af kritikken. Oplever personen der modtager kritik, ikke at være accepteret vil det ikke have en positiv forandrende effekt. Derimod når personen oplever af være accepteret, er potentialet til sted for at personen kan drage nytte af den hjælpende korrektion (Øiestad, 2007).

Det kræver i den eksterne kultur, det der er omkring os, eksempelvis et gruppesamarbejde, at den må kunne eksplicit fremvise at være indbegrebet af accept. Der skal i den eksterne kultur være iboende en grundlæggende forståelse af, at den acceptere deltagerne. Som deltagere kan personerne udvise engagement og interesse og dermed også vise deres respektive accept af andre (Øiestad, 2007).

Der er forskellige kontekster for det at give og modtage kritik. Det kan være at håndtere det at blive fornærmet eller bange for at tabe hovedet under feedbacken og en lang række områder, hvor forskellige nuancer bliver fremstillet. Projektgruppen vurderer to områder, der er relevante for konteksten og kan bidrage til at "klæde de studerende godt på" til den praktiske del af deres caseopgave, hvor de skal give peer feedback, som led i en formativ vurderingsproces.

I det efterfølgende fremstiller projektgruppen overordnet to områder, ifølge Guro Øiestad, hvor den ene behandler regler når man giver kritik og den anden omhandler, hvordan man modtager kritik.



9.4.2 At give kritik – grundlæggende regler

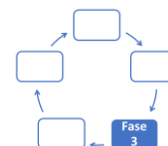
For at nedbringe sårbarheden, der ligger i den praksis interaktion, når de studerende skal give peer feedback, skal der være en eksplicit option, at det er accepteret at sige fra. Det skal være accepteret at sige fra, og på den måde er det muligt at reagere åbenlyst. Ligesom de studerende har et behov for feedback, og dermed tydelige korrektioner, så har de personer der giver kritik også et behov for at blive korrigeret. Ifølge Øiestad, er det en *"vigtig social færdighed at turde korrigere andre mennesker"* (Øiestad, 2007, s. 138). Dermed er det ikke et absolut at sige fra over for alting, men derimod er det fordrende at træne evnen til at lade tingene passere og evnen til at se ting i flere perspektiver (Øiestad, 2007). Øiestad har formuleret 11 regler, som projektgruppen udfolder i en sammenhængende tekst.

Øiestad fremstiller et perspektiv, at mennesker har en tendens til at gå i forsvarsposition, når denne tillægges hensigter, de ikke har. Det betyder, at den der giver kritik skal være bevidst om forskellen mellem hensigt og handling. Den der giver kritik kan have en god intention, selvom den der giver modtager umiddelbart, har en forståelse af, ikke at være enig i hensigten. Dertil lægger Øiestad en forståelse af, at den der giver kritik ikke skal tillægge konteksten, modtageren, negative hensigter, men derimod forsøge at finde en positiv intention (Øiestad, 2007).

Øiestad mener, at hvis den der modtager kritik, ser den gode hensigt, øges muligheden for accept, hvilket åbner mulighed for at få adgang til den andens verden, og dermed har et udviklende potentiale (Øiestad, 2007).

Ifølge Øiestad, kan vore intentioner optræde i en dobbeltrolle. Vi har som udgangspunkt en opfattelse af vi tror og mener et, mens det er noget andet der driver os. Øiestad pointerer, at det handler om at være bevidst om egen intention. Hvad er bevæggrunden for kritikken der gives? Det er en kompleks arena, men ifølge Øiestad, er det vigtigt at være bevidst om, de overvejelser der går forud en situation, hvor der skal gives kritik. Det betyder, som Øiestad fremstiller det, at den ønskede effekt vore handlinger skal have, baserer sig på et etisk og moralsk plateau. De der giver kritik, skal tænke på den andens bedste og se sig ud over egne moralske rationaliteter, idet personen ellers vil forsøge, ubevidst, *"få det største stykke kage"* (Øiestad, 2007).

Et konstruktivt møde i en korrigerende interaktion, fungerer bedst når intentionen er tydelig og bevidst over for den der modtager kritik. Ifølge Øiestad, handler det om dialog og ikke indtage en ensidig rolle, hvor en rigid opfattelse af rigtig og forkert kan influere på udfaldet af den givne feedback (Øiestad, 2007).



I den dialogiske interaktion i kritikkonteksten er det vigtigt ikke at fremtræde moraliserende. Dette påpeger Øiestad, som en konjunktur der skal undgås, og i stedet skal kritikgiveren optræde som en formidler af sig selv, og derigennem bidrage til dialog og kontakt (Øiestad, 2007).

Under den dialogiske fase skal kritikgiveren anvende sit kropssprog, så det hænger sammen med det, der bliver sagt (Øiestad, 2007). I den forbindelse plæderer Øiestad, at kritikgiver skal anvende ord der menes og samtidig være bevidst over den effekt, ord kan bidrage med i konteksten. Som Øiestad udtrykker det, at det kritikgiver, skal være bevidst i situationen at de ordvalg der benyttes, er acceptable (Øiestad, 2007).

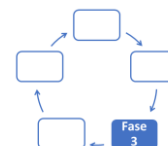
Under dialogen bør der, ifølge Øiestad, være mulighed for at holde en timeout, hvor kritikgiver kan ræsonnere over de intentioner der er præsente, og hvor fokus bør være, for at opnå en god dialog (Øiestad, 2007). Løbende er det vigtigt, at kritikgiver orienterer sig om effekten af kritikken, idet den ønskede effekt af kritikken kan optræde anderledes end intentionen. Kritikgiver skal være bevidst om de planlagte korrektioner ikke opnår den tilsigtede. Dermed pointerer Øiestad, at ambitionsniveauet skal være passende stort idet, at disse korrektioner også kan medføre små justeringer, og dermed en positiv udvikling. Under dialogen skal kritikgiver også være bevidst om, at når kritikgiveren ønsker ændringer hos den anden person, bør det foregå på en positiv progressiv tilgang der fastholder dialogen, så modtager af kritik har mulighed for at blive hørt (Øiestad, 2007).

9.4.3 Selvregulering

I konteksten om kvalificering af de studerendes studiekompetencer og projektets fokus på peer feedback og det udviklingspotentiale der centralt ligger i, at kunne korrigere sig selv, er vigtig for udvikling og ændring hos den enkelte studerende, for at opfylde kriterier for målopfyldelse, nærmere bestemt studieordningen for pædagoguddannelsen. Hvis den studerende skal håndtere kritik og dermed skabe mulighed for at korrigere sig selv, skal den studerende lære ikke at gå i forsvarsposition, og dermed aflukke muligheden for den feedback, der kunne foranledige en positiv selvrefleksion og progression i egen læreproces (Øiestad, 2007). Det handler, ifølge Øiestad, om at den studerende skal tillære sig en konkret adfærd, hvor det handler om at turde og fejle. Øiestad mener dermed, at det skal være acceptabelt at fejle, da:

"Evnen til at korrigere sig selv er derfor nært forbundet med evnen til at acceptere sig selv" (Øiestad, 2007, s. 267).

Øiestad pointerer endvidere, at selvkorrektion også omhandler, at ville lade sig undervise og vejlede. Her skal den studerende kunne lade sig undervise af en anden studerende og være observerende i de situationer, som den studerende kan anvende og efterprøve fremadrettet i nye situationer.

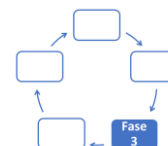


9.4.4 At modtage kritik – grundlæggende regler

Øiestad mener, at i det vi modtager kritik, skal vi bruge fornuften. Vi skal i denne fase være åbne og forsøge at indfange den kritik på en konstruktiv tilgang. Er det nyttig information der fremlægges i kritikken eller er den usaglig, er det nødvendigt at fastholde fokus og dermed lade dømmekraften styre. Kritikmodtager skal være indstillet på at være åben og gøre plads til den kritik, der er forestående eller igangværende og tage den del af ansvaret. Det er at være deltagende i denne kritiksamtale. Som kritikmodtager er det centralt at udvise en tydelig hensigt til, at ville være deltagende og lyttende. Dermed mener Øiestad, at kritiksamtalen er en interaktion, hvor begge skal være aktiv deltagende. Det fordrer hos kritikmodtageren at være i en lyttende position, hvilket kan betyde at trangen til at drage løbende konklusioner skal nedtones og i stedet gøre til et aktiv i den læreproces, som kritikmodtageren deltager i (Øiestad, 2007). At være aktiv og deltagende i kritiksamtalen kan betyde, at kritikmodtager kan stille uddybende spørgsmål og i dette perspektiv få nuancer på den forberedte kritik. Under kritiksamtalen, behandler Øiestad, det at være opmærksom lyttende og dermed kunne gentage formuleret som spørgsmål, den kritik der er sagt. Dermed ligger denne metode, tale-lytte-teknikken, op til i højere grad at være deltagende, og det kan øge kvaliteten og udfaldet af samtalen. I denne kontekst kan det være nyttigt for den konstruktive udviklende del, at der eksisterer en mulighed om turtagning, så kritikmodtager også har mulighed for at stille spørgsmål. Øiestad påpeger endvidere, at det er positiv for kritiksamtalen, hvad den andens ønsker for samtalen er, og hvad kritikgiver ønsker af samtalen. Hermed ligger der, ifølge Øiestad, op til en konstruktiv dialog. Det skal være muligt at indgå aftale mellem deltagerne i kritiksamtalen, således at den fungerer som en rettesnor for det potentiale der ligger i kritiksamtalen. Det betyder formaliserede aftaler, der skal medvirke til dialogens positive progression, og således ikke lader sig holde tilbage i situationer, der kan fremstå tilspidsede og blokere for videre dialog. Endvidere fremstiller Øiestad, at det er vigtigt for kritikmodtager, at selv at kunne vurdere de forslag, der er aktuelle for videre udvikling. Der skal således være en mulighed for kritikmodtager at fravælge kritikforslag. Som nævnt kan aftaler inden kritiksamtalen foranledige positiv læreproces for begge parter. Dog påpeger Øiestad, at skulle en aftale misligholdes er det vigtigt for kritiksamtalen, at misligholder påtager sig ansvaret for at sikre den videre dialog. Øiestad mener, at under kritiksamtalen er det vigtigt for kritikmodtager, at den kritik ikke er personlig, men en refleksiv fremstilling af saglige konstateringer. Samtalens form kan forekomme i et metaperspektiv, og dermed mener Øiestad, at samtalen om samtalen er vigtig, hvis den ender i en fastlåst ond cirkel (Øiestad, 2007).

9.5 Opsummering på projektets begrebsklaring – underspørgsmål 2

Projektgruppen har med ovenstående beskrevet værdierne i peer feedback. Jævnfør problemfeltet, er det nødvendigt at studerende både skal lære at støtte hinandens læreprocesser og samtidig have evnen til at



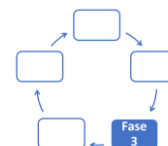
vurdere hinandens kritisk i et åbent og anerkendende læringsfællesskab. Peer feedback og dens relevans skal ses som, at langt størstedelen af den verbale feedback studerende modtager i forbindelse med undervisning tager baggrund i peers, og at denne beklageligvis kan indeholde fejl. For at kvalificere de studerende til at afgive feedback, er der derfor behov for en ramme for, hvordan denne gives. I den forbindelse kan promptning anvendes som et værktøj, initieret af underviseren. Promptning i projektets arbejdsportfolio kan ses som de definerede feedbackspørgsmål. Formålet med disse spørgsmål er at facilitere effektiv feedback mellem peers (Hattie, 2013).

Denne peer feedback proces mellem studerende er dog ikke uden udfordringer. I forlængelse af Øiestads begrebsafklaring – give og modtage feedback – kan det anskues, at det at være i dialog med andre, hvori der opleves korrektioner, kan opleves som en trussel. Dette er problematisk, da studerende som oplever feedbackkorrektioner, vil ikke kunne blive bidraget med den mulige progression og udvikling som kunne have fundet sted (Øiestad, 2007).

Projektgruppen har derfor undervist og fremvist for de studerende, hvilke muligheder der ligger i at give og modtage feedback, og hvordan man bør forholde sig til denne. I forlængelse heraf er de studerende blevet undervist i, kropssprog såvel som ord betydning. Ydermere, hvordan kritikmodtageren skal agere som lyttende, og afvente feedbackens essens, før der stilles uddybende spørgsmål som kan skabe nuancer på pointerne (Øiestad, 2007).

Projektgruppen har fremstillet de centrale punkter i Guro Øiestads behandling af det at give og modtage kritik. En proces som projektgruppen vurderer nødvendigheden i at fremstille for de studerende, for at opnå en indsigt i begge parter position, når der arbejdes kritisk i læringsmiljøer, hvor konteksten er kvalificering af studiekompetencer. Hermed argumenterer projektgruppen, at i denne indarbejdelse er et potentiale til at udvikle en kritiksamtalekultur, der skal skabe progressive læreprocesser hos den studerende på pædagoguddannelsen, hvor opgavens mål er klart defineret.

I den praktiske træning med feedback får de studerende mulighed for at agere som underviser for hinanden, hvori der kan indgå kammeratlig støtte til hinandens formative læreprocesser, såvel som muligheder for at vurdere hinandens opgaver summativ. Målet med peer feedback er, at de studerende selv lære at tilrettelægge egne læringsstrategier ved hjælp af et støttende og anerkendende studiefællesskab, hvor de på sigt lære gå fra opgaveniveau til et reguleringsniveau, som kan bidrage med nye færdigheder (Hattie, 2013).



Projektgruppens overvejelser - logbog: 23.03.2020

Teori: Vygotsky vs. Hattie til besvarelse af underspørgsmål to? Hvad kan de bidrage med?

Hvilken teoretiker kan understøtte projektets anvendelse af arbejdsportfolio?

Hvilken forbindelse har teoretikeren med projektets pragmatiske forbindelse?

Hvilken betydning får teoretikeren for projektets samlede resultat? (Bilag 12).

9.6 Teoretiske udgangspunkt – David Nicol

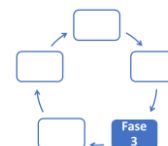
Feedback og peer feedback på videregående uddannelse

I det efterfølgende udfolder projektgruppen det teoretiske lag, der skal bidrage til besvarelse af tilhørende underspørgsmål to:

Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?

Det har for projektgruppen jævnfør problemfeltet vist sig at være udfordrende at opsøge forskning, som undersøger studerendes oplevelse af feedback og vurdering (Nicol, 2009). Endnu sværere har det været at sætte denne i sammenhæng på videregående uddannelsesinstitutioner, da størstedelen af forskningen har været fokuseret på folkeskolen.

Projektgruppen har i samarbejde med projektgruppens vejleder Antonia Scholkmann diskuteret, hvilken teoretiker eller forsker som kan bidrage med viden indenfor projektets forskningsfelt, der vedrører peer feedback. Projektgruppen startede ud med at undersøge, hvordan Lev Vygotsky kunne bidrage til dette felt, da der kunne ses en forbindelse mellem Vygotskys socialkonstruktivistiske teori og peer feedbackteorien. I takt med projektets videns indsamling kunne projektgruppen dog konstatere, at Vygotskys læringsteori fokuserer på børn, og projektgruppen anså ikke denne læringsteori kunne overføres til videregående uddannelse, da der i det undersøgte vidste at være forskel mellem læringsteori ved børn og voksne. Projektgruppen overvejede derfor John Hattie som teoretiker, men havde svært ved at acceptere Hatties positivistiske ståsted i forbindelse med projektets undersøgelse, og anser ikke at han som teori kan bidrage til underspørgsmålet, men i stedet har et vigtigt bidrag som begrebsafklaring.



Projektgruppen diskuterede sig frem til Dr. David Nicol, *professor i videregående uddannelser ved CAPLE, Strathclyde Universitetet, forsker i feedback og evaluering*, som projektet anser som værende et vigtigt bidrag til projektets undersøgelse. Følgende punkter argumenterer hvorfor valget af Nicol:

- Nicol er en international forsker – så projektet får et større vidensomfang.
- Hans arbejde er med fokus på ”higher education” på dansk, videregående uddannelse– hvilket er i sammenhæng med projektets undersøgelse.
- Han tilbyder et empirisk grundlag for sine resultater – hvilket projektgruppen anser som værdifuldt, da empirien støtter teoretiske overvejelser.

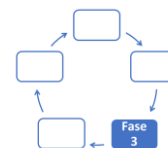
Nicols teori, har som tidligere benævnt, sit udspring i videregående uddannelser, hvorfor projektgruppen vurderer dens aktualitet i forhold til konteksten. Om Nicol kan anses som en teoretiker eller nærmere som en forsker kan være svært at definere, da der som nævnt i problemfeltet, ikke er et stort forskningsfelt endnu indenfor emnet. Det kan dog antages, at Nicols forskning på et senere tidspunkt kan overføres til en teori.

Projektgruppen skrev til Nicol, da der var umiddelbare udfordringer i at finde en bog af forskeren selv. I den forbindelse beskrev Nicol, at projektgruppen bør tage afsæt i hans artikler på websiden www.reap.ac.uk og anførte desuden, at især artiklen om de syv feedbackprincipper er en af Nicols essentielle tekster, hvorfor projektgruppen blandt andet har taget afsæt i denne:

”Dear professor David Nicol [...] We are searching for literature you have written and cannot immediately find a book? Can you help? Thanks in advance. Best regards. Stefan & Kim” (Bilag 9).

”Dear Stefan and Kim. You will find links to some articles on this website www.reap.ac.uk Look at the resources tab and also other areas. A key early paper on feedback in general was the seven principles paper which can be found in Studies in Higher Education [...] All the best. David” (Bilag 9).

Idet projektet har Dewey som videnskabsteori og dermed hans antagelser om kommunikation i læreprocessen, vil projektet argumentere, at dette støtter projektets valg om at påføre Nicol, som projektets teoretiske besvarelse af underspørgsmål to.



Peer feedback et begreb, der stadig i større grad arbejdes med på videregående uddannelser, som eksempelvis pædagoguddannelsen. Begrebet skal ses i en form for syntese, når pædagogstuderende skal arbejde med arbejdsportfolio. Et samspil med den første del af arbejdsportfolioet, refleksionsperspektivet, hvor den studerende efter besvarelse af de taksonomisk designede spørgsmål, med fokus på videns- og færdighedsmål, modtager og skal give peer feedback til en medstuderende. En aktiv proces hvor pædagogstuderende, udover et individuelt arbejde, indgår i konceptuelt arbejde som arbejdsportfolioet konstituerer, og dermed umiddelbart participere kvalificeringen af pædagogstuderendes faglighed. Bilateralt suppleres nedenstående teoretiske kapitel med projektgruppens arbejdsportfolio, så der ses en kohærens.

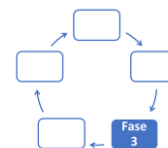
9.6.1 Feedback proces

Nicol, Dr. Avril Thomson, *Design, Manufacturing and Engineering Management*, og Caroline Breslin, *Learning Enhancement Manager*, særlige fokus på feedback i en struktureret proces er interessant for konteksten. En reciprok proces hvor studerende får feedback på deres arbejde, og de eksplicite refleksioner der udtrykkes i besvarelserne. Nicol, Thomson og Breslin (2013) påpeger, at forskning i betydelig grad har fokuseret på læringsudbyttet af feedback, og ikke i selve processen, hvor Nicol et al. (2013) plæderer, foreligger en potentiel kapacitet af læring for studerende. Dermed koncentrere de, på den bagvedliggende viden for komponenten feedback, at feedback ikke bør foregå som en envejskommunikation mellem underviser og studerende. Det skal, ifølge dem, konstrueres i en konceptualiseret dialogisk handling. Den studerende skal dermed aktivt igennem diskussioner, konstruere ny viden ved hjælp af den modtagne feedback og sætte den i sammenhæng med eksisterende faglige viden. Denne transfer af viden i en pågående aktiv praksis, påpeger de, kan foregå effektivt i en peer feedback praksissituation (Nicol, Thomson, & Breslin, 2013).

Nicol et al. (2013) definerer peer feedback som en gensidig konvention, hvor studerende evaluerer en medstuderendes produkt og i en skriftlig evaluering annoterer på dette produkt. Projektgruppen forstår, at denne proces kan generere ny viden gennem feedback på egen produktion. Dette samspil kan forstærke den studerendes faglighed i tæt relation med en medstuderende og dermed facilitere til animering af professionel faglighed. De argumenterer i denne association, at peer feedback er, som forskningen præsenterer, en komponent hvor de studerendes læring kan styrkes gennem et system, hvor de gensidigt modtager og giver feedback (Nicol et al., 2013).

9.6.2 Peer feedback

Nicol et al. (2013) forskning peger på, at studerende lærer signifikant ved eventueliteten af peer feedback. I deres forskning, hvor studerende skulle udføre et peer review af hinandens produkter, viser at 58% af de studerende oplever de lærer, når aktiviteten inkluderer muligheden for at give og modtage feedback. En

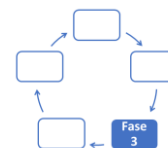


signifikant størrelse, der konstituerer betydningen af peer feedback i en læreproces, ifølge dem, konstaterer tre centrale arenaer, hvor den første omhandler recension i en komparativ proces. Konnotationen er, at den studerende oplever en proces, hvor de samtidig evaluerer medstuderendes produkter, og paralleliserer deres produkt med deres egen. Det initierer, en refleksiv proces, hvor den genererede peer feedback anvendes til at nydefinere deres eget produkt (Nicol et al., 2013). Det andet de artikulerer er, at i denne handling internaliseres den viden, der er akkumuleret gennem det at give feedback, og fremadrettet kan anvendes til udvikling af egne opgaver. Tredje punkt fremstiller de, at den studerende anvender andres produkter og forholder sig reflekterende til disse. Denne proces indebærer underviseren faciliterer denne aktivitet med en række assimilerede spørgsmål, så den studerende har et fundament for at konstruere feedback (Nicol et al., 2013). De opstiller dermed en række hovedpointer, der argumenterer peer feedback som en udviklende proces.

Nicol et al. (2013) påpeger, at den komplekse evalueringsproces feedback kan være medskabende til højne den faglige kvalitet hos studerende, da det både indeholder kritisk tænkning og refleksiv kapacitet, der kan fremadrettet kan betyde en essentiel platform, som kan udvikle professionelle kompetencer (Nicol et al., 2013). Denne proces korrelerer, ifølge projektgruppen, med konstruktionen af arbejdsportfolioet og kongstanken bag den inkluderede feedback i denne evaluerende proces.

9.6.3 Den studerendes engagement

Nicol et al. (2013) fremstiller, at når studerende frembyder en diminutiv forståelse af kriterier, eksempelvis videns- og færdighedsmål på en professionsuddannelse, samtidig med at denne ikke korrelerer med underviserens forståelse, vil kvalitetsniveauet af det producerede arbejde af studerende falde. I dette speciales kontekst ækvivalerer denne insufficiens til, at kompetencemålene ikke er opstillet eksplicit for studerende. De argumenterer, at medstuderendes gensidige evalueringer af produkter, konnoterer en maksimering samt styrkelse af deres refleksionsniveau, hvilket er substantiel for deres læring. Studerendes arbejde med at evaluere medstuderende forstår de som en induktiv orientering, da det er de studerendes eget arbejde, der kontrahere i de respektive sammenligninger. I evalueringsprocessen indgår en kriterieramme, hvor de følger underviserens eksplicitte mål for evaluering. Denne deduktive proces foregår parallelt med den induktive, og vil ifølge dem, kalibrere og styrke deres faglighed gennem evalueringer af medstuderendes produkter. Yderligere gennem de opstillede kriterier vil herigennem kvalificere de studerende engagement (Nicol et al., 2013). I en praksissituation som eksempelvis de opstillede taksonomiske konstruerede spørgsmål i designet til arbejdsportfolio, fungerer disse spørgsmål som kriterier. Projektgruppen forstår det som kohærent med deres forståelse af de førnævnte simultane handlinger.

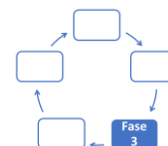


9.6.4 Aktiv læring og refleksion i en skriftlig proces

Nicol et al. (2013) betoner aktualiteten at videregående uddannelser konstituerer denne observans, at dialogisk feedback kan fungere som katalysator til optimere læring hos studerende. De plæderer deres forståelse af transfer af viden mellem studerende, som en proces hvor studerende får mere ejerskab over egen læring gennem feedback, hvor de forholder sig konstruktivt til den kritik de modtager. Disse forandrende perspektiver i form af feedback fra medstuderende er, ifølge dem, essentiel for deres læring når de efterfølgende kan parafrasere deres umiddelbare forståelse ud fra de opstillede kriterier, som eksempelvis det af projektgruppen producerede arbejdsportfolio. En konceptuelle orientering styrker, ifølge dem, læring hos den studerende, og især deres kapabilitet til kvalificeret feedback, der samtidig inkluderer en læreproces. Potentialet i denne aktive læreproces er nye faglige perspektiver, der kan emergere i interaktionsprocessen, som kan anvendes fremadrettet i forskellige professionelle interventioner. De fremfører at denne kognitive proces bidrager til, at studerende kan revurdere eget arbejde og effektuere en selvstændighed, der ifølge Nicol, repræsenterer sig som et af hovedformålene på videregående uddannelser (Nicol et al., 2013).

Nicol og Debra Macfarlane-Dick fremstiller en betydningsbærende anpart, den skriftlige reflekterende tekst, som den aktive studerende producerer, og indgår som et dialogisk værktøj, der ifølge dem, i en kontinuerlig iterativ konversationsproces, kontribuerer med en adaptiv cyklisk for den studerende. Denne proces bør foregå i en fælles forståelse mellem underviser og studerende, med fokus på hvad den studerende i praksis skal udføre. Dermed forstås, en eksplicit dialogisk rammesætning med tydelige progressive spørgsmål, der åbner for etablering af effektiv feedback. Nicol og Macfarlane-Dick fremhæver særligt den rolle studerende indtager, når de evaluerer andres arbejde, at de kan udvikle en disposition der fremadrettet, efter endt uddannelse, betyder at tilegnelse af viden i en professionel praksis styrkes (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Projektgruppen forstår dette som, den generede viden om anvendelse af feedback, kvalificerer deres argumenter, også i fremtidige praksisdialoger om, hvilken intervention der er aktuel i konteksten. Nicol og Macfarlane-Dick fremhæver særligt den kognitive proces i at producere feedback er krævende, og kan udvikle de studerendes meta-kognitive kompetencer. Disse kompetencer kan optræde som uddannelsens videns- og færdighedsmål, som kan ekspliciteres gennem peer feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Projektgruppen tolker i konteksten, at kompetencerne også kan styrke den studerendes arbejde med at forstå uddannelsens formål og udvikle deres faglige professionalisme.

Nicol og Macfarlane-Dicks resultater, ser projektgruppen som særdeles central i projektgruppens udviklede arbejdsportfolio og dermed dens aktualitet på en videregående uddannelse, som eksempelvis



pædagoguddannelsen. De studerende oplever en selvregulerende proces, i arbejdet med peer feedback, hvor de udøver indflydelse på egne fokusområder, der ifølge Nicol og Macfarlane-Dick betyder et højere engagement og øget kvalitet af studerendes arbejde. Dette styrkes yderligere, når alternativer som medstuderendes evalueringer involveres i læringsprocessen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

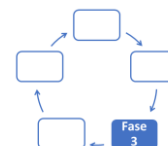
9.6.5 Selvreguleringsperspektivet

Selvregulering indgår som en bestanddel af feedback, og som førmtalt, fremstilles som en signifikant hjørnesteen i arbejdet med praktisering af feedback. Intentionen med formativ evaluering er accelererende læring hos studerende på videregående uddannelser (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). En proces hvor fokus er på de studerendes præstationer, kvalificering af deres faglighed:

"[...] formative assessment and feedback should be used to empower students as self-regulated learners" (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005, s. 2).

Ovenstående citat fremhæver eksplicit Nicol og Macfarlane-Dicks anke, at denne formative evaluerende proces de studerende udøver, hvis de arbejder med dette, bliver aktivt involveret i egen videns faglige progression. En dynamisk udvikling, hvor den studerende kan regulere deres forståelse og engagement. Selvregulering manifesteres i handlinger der kontinuerligt superviseres og tilpasses i de forskellige læringskontekster (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Nicol og Macfarlane-Dick pointerer distinkte karakteristika, der entrerer i den nævnte kontekst som, *opstilling af mål, strategi til opnåelse af mål, disponering af ressourcer, egen indsats, håndtering af den modtagne feedback, producerede produkter* (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick påpeger, at intelligent selvregulering implicerer, at den studerende aktivt forholder sig til institutionaliserede mål, som eksempelvis kompetencemål, og hvordan den studerende kontinuerligt akkorderer deres præstationer i evalueringssituationer. De fremhæver særligt de studerendes orientering mod uddannelsens mål, kriterier og relevante standarder der skal bidrage med faglighed, at de udøver underviserens transmission af faglig viden, selv konstruerer viden og færdigheder. Dermed mener Nicol og Macfarlane-Dick, ifølge projektgruppen, at studerende skal udvise en autonomi og ejerskab over egen uddannelse i forhold til at være aktiv studerende. Denne aktivitet kan udformes som faglige diskussioner eller feedback, hvor aktiviteterne inviterer til at de argumenterer egen umiddelbare viden, viden fra eksterne kilder som peer feedback, og akkommodere denne viden (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Projektgruppen forstår at den akkommoderede viden kan produceres i skriftlig form, både som et aktuelt arkiv og til anvendelse i fremtidige praksisser.



Nicol og Macfarlane-Dicks forskning indikerer en skepsis af nuværende praksisser. Det udfoldes i det efterfølgende afsnit, hvor deres kritik fremstilles.

9.6.6 Nicols kritik

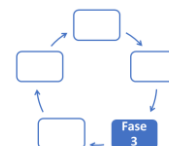
Nicol og Macfarlane-Dick kritiserer undervisere for ensidigt at producere feedback, hvor der transmitteres hvorvidt elevernes afgivne svar er korrekte ellers forkerte, og efterfølgende forsøger studerende at forbedre den modtagne kritik. Kritikpunkterne argumenterer Nicol og Macfarlane-Dick i en række problemområder, der fremkommer i den formative evaluering og feedback, som underviserne praktiserer. Specifikt er problemet, ifølge Nicol og Macfarlane-Dick, når underviseren eksklusivt forestår den formative evaluering, kan der opstå insufficiens af selvregulering hos studerende. I forlængelse af dette, plæderer de at underviserens transmitterede feedback forekommer ukompliceret at afkode og omsætte til handling. De mener derfor, at fraværet af diskussion med eksempelvis en medstuderende er en fejlagtig tilgang af underviserne, da studerende ikke har mulighed for at konstruere ny viden i disse dialogiske interaktioner. Nicol og Macfarlane-Dick konstituerer sin kritik, at der er evidens for, at feedback er en kompleks proces, og aftvinger konstruktive potentialer, som kan regulere denne feedback til en progressiv læreproces (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Projektgruppen genkender problematikken, og har i konstruktionen af det konceptualiserede arbejdsportfolio, i et bifokalt blik, indkalkuleret en reflektiv proces og feedback proces med fokus på peer feedback.

Nicol og Macfarlane-Dick har konstrueret en konceptualiseret model som projektgruppen fremstiller i det nedenstående afsnit. De syv principper er kardinalpunkter i deres fremstilling af formativ evaluering og feedback, som ses i en samspilsproces.

9.6.7 Nicols syv principper

Nicol og Macfarlane-Dick påpeger et central hul i forskning af formative evaluering og feedback på videregående uddannelser, hvorfor de teoretiserer en konceptualiseret model, som i det efterfølgende i en syntese, fremstiller hvad god feedback er, og Nicol og Macfarlane-Dick konstruerer syv principper ud fra dette. Disse syv principper udkrystalliserer projektgruppen, og inddrager simultant i projektgruppens arbejdsportfolio, der skal skabe kohærens mellem Nicol og Macfarlane-Dicks teori og projektgruppens arbejdsportfolio.

De fremstiller selvregulering og feedback i en syntese, der kan betyde for den studerende, at monitorere og regulere egne præstationer i relation til, det at tilegne sig og forstå viden (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick fremsætter på baggrund af deres forskning om selvregulering og formativ evaluering, syv principper, de plæderer, præsenterer funktionel feedback i praksis:



1. Hvad der kendetegner en god præstation, som eksempelvis mål

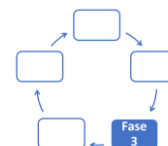
Dette princip fremlægger Nicol og Macfarlane-Dick, som en position, hvor studerende kun kan indfri de opstillede mål, hvis de er kapable til at forstå selve målene. I denne proces påpeger de, at den studerende skal tage ejerskab i forhold til arbejdet med de respektive mål og løbende kan observere egen progression. Nicol og Macfarlane-Dick fremlægger i denne kontekst at tydelige mål er et centralt perspektiv, idet det er målene der fungerer som kriterier for studerendes selvregulering. Her ses en konvergens til projektgruppens arbejdsportfolio, hvor der er konstrueret tydelige mål, samt mulighed for at studerende kan formulere specifikke områder de ønsker feedback på fra den medstuderende. Det korrelerer med Nicol og Macfarlane-Dicks argument, at der mangler et materiale der kan kombinere en strategi, hvor der er i skriftligt besvares taksonomiske spørgsmål, og mulighed for peer feedback på disse svar. Endvidere artikulere Nicol og Macfarlane-Dick, at materialet skal rumme muligheden for de studerende at kunne sammenligne deres besvarelse i eksplicit form, der kan være medskabende til at klarlægge de mål den studerende skal have viden og færdighed i, som kunne være videns- og færdighedsmål (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick fremhæver fire essentielle punkter, for hvad der karakteriserer god feedback:

- Velovervejede opgaveark, der tydeligt viser krav og mål.
- Mulighed for åben diskussion og refleksion af kriterier, eksempelvis i klasse eller mellem studerende.
- Involvering af studerende i evalueringsopgaver, hvor de har mulighed for at kommentere medstuderendes svar i relation til kriterier og mål.
- Workshop hvor der er mulighed for dialog om selve evalueringen

Disse fire punkter er særlige hjørnesteen i, hvad der kendetegner god feedback, og kan bidrage til at højne muligheden for selvregulation hos studerende på videregående uddannelser (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

2. Faciiliterer udvikling af de studerendes refleksioner og dermed opøve deres faglige viden

Nicol og Macfarlane-Dick artikulere, at studerende er særligt interesserede i deres egen udvikling i relation til den faglige viden der provisorisk er internaliseret, og monitoreringen af den udvikling. Det kræver, ifølge dem, et systematisk arbejde for at kunne udvikle studerendes selvregulation og monitorering af egen udvikling. Denne kapacitet kan genereres i et systematisk arbejde, der inkluderer netop disse områder, hvor



eksempelvis underviseren anvender promptning. Nicol og Macfarlane-Dick plæderer, at det er en effektiv procedure for at de studerende kan arbejde reflektivt (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick argumenterer med fire punkter, der kan bidrage til at strukturere refleksion og evaluering hos studerende:

- Underviseren lytter til hvilke feedback der ønskes af de studerende.
- Den studerende identificerer egne styrker og svagheder.
- Den studerende laver status over egen faglige viden.
- Den studerende reflekterer over hvilke fremskridt den studerende har gjort til fremtidig brug.

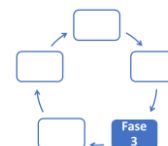
(Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Dermed forstås, at underviseren identificerer hvilken variant af feedback de studerende ønsker og faciliterer aktiviteter, der i et kontinuum er progressive i en læreproces for studerende. Denne peer proces kan udvikle færdigheder hos studerende, som de kan anvende i situationer hvor objektive evalueringer er nødvendige for at de kan etablere en regulering af eget arbejde (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

3. Giver kvalitativ information til studerende, hvor deres faglige niveau er

I anvendelse af ekstern feedback kan underviseren hjælpe, med påpegninger af studerendes vækstpunkter, de studerendes forståelse af de overliggende mål. Dette betyder i praksis, at underviseren skal være tydelig om, de kriterier der er gældende for uddannelsen. Dermed kan feedback afhjælpe den eventuelle divergens mellem den studerendes intention og det faktiske faglige udbytte. Det kræver, ifølge Nicol og Macfarlane-Dick, at de studerende har en forståelse af centrale mål. Er der opstillet adskillige mål, kan studerende have en opfattelse, at det er en tjekliste fremfor en holistisk proces. Det kan betyde at studerende er udfordret i at kunne perspektivere forskellige evidensbaserede felter til ét argument. Nicol og Macfarlane-Dick artikulerer, at det kræver et velfunderet kompendie, hvor feedback kan samles og er overskuelig. Det kan være studerendes opgavebesvarelser og feedback kommentarer fra underviser eller medstuderende (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). De sammenfatter i punkter pertinente områder hvad kvalitativ feedback er:

- Opmærksom på antallet af kriterier.
- Rettidig feedback.
- Fokus på korrekt feedback og ikke styrker og svagheder.



- Prioriter hvilke punkter der gives feedback på.
- Opgaver skal være tilgængelige således studerende kan se feedback

Af punkterne fremgår det eksplicit at Nicol og Macfarlane-Dicks scope er, at underviseren reflekterer over de didaktiske valg der skal træffes inden opgaven initieres. Dermed er rammesætning af de studerendes mål ikke tilstrækkelig i en læreproces, og prioriteter på, hvad der skal gives feedback på, mængden forstået, har direkte effekt på kvaliteten af det de studerende lære.

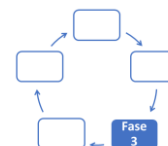
4 Ansporer til dialog mellem underviser og studerende om læring

Den eksterne feedback kan, ifølge dem, i konceptualiseret form, styrkes når der er anvendes dialog mellem underviser eller medstuderende. Der kræves dermed mere end blot transmission af viden fra underviser. De betoner særligt peer feedback som en effektiv strategi, som underviser kan anvende. Nicol og Macfarlane-Dick fremhæver, at studerende der lige har lært, i et tydeligere sprog, bedre kan forklare for en medstuderende en given problemstilling. I denne dialog vil der opstå perspektiver den studerende ellers ikke, umiddelbart, kunne frembringe. Med disse alternative perspektiver kan studerende generere ny viden. Den dialogiske feedback, som Nicol og Macfarlane-Dick benævner den, kan indeholde potentialet til at styrke engagementet hos studerende (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). I følgende punkter opridses de karakteristika dialogisk feedback inkluderer:

- Give feedback på klassen.
- Mulighed for peer feedback på opgave.
- Studerende skal forklare hvilken feedback der har hjulpet.
- Studerende skal give peer feedback på deres besvarelser i relation til opstillede mål.
- Give de studerende mulighed for dialog om mål inden påbegyndelse af opgave (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Nicol og Macfarlane-Dick fastslår dermed at dialog er et potentielt værktøj, der bør anvendes ved videregående uddannelser. Den kan være medvirkende til øget engagement og kvalificere selvregulation, når studerende har interaktioner med andre studerende om konkrete besvarelser i forhold til uddannelsens mål. Projektgruppen har i arbejdsportfolio eksplicit indlejret peer feedback som et fast komponent. Dermed er der etableret en standard for peer feedback, og studerende kan kontinuerligt tilgå denne vurdering.

5. Tilskynder til positivt engagement og selvværd



Nicol og Macfarlane-Dick påpeger, det der tilskynder engagement og øget selvværd hos studerende, er antallet af feedback opgaver. Det afgørende er, hvis der vil opnås en styrket faglighed, at det hovedsageligt er formative feedback opgaver der skal faciliteres, og dermed ikke summative opgaver. De fremhæver, at det centrale er at studerende forstår, at det ikke er en personlig vurdering, men af deres faglighed (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick fremstiller, at underviseren udtryk kan influere på kvaliteten af studerendes arbejder. I det efterfølgende fremhæver Nicol aspekter der er fremtrædende i denne kontekst:

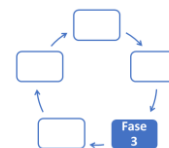
- Underviser marker først vækstpunkter efter respons på feedback.
- Studerende skal have mulighed for at omskrive områder af besvarelse.
- Underviser kan udlevere tests affødt af feedback.
- Udlevere den samme opgave igen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Dermed forstås at studerende bør have mulighed for at revurdere deres besvarelser efter modtagen feedback. Det betyder dermed en intensivering af engagementet og selvværdet, der kan skabe en positiv vedholdenhed i deres egen uddannelse.

6. Giver mulighed for at lukke hullet mellem det nuværende niveau og det ønskede

Studerende bør understøttes i deres læreproces ved feedback, der strategisk er inkorporeret i opgaven. Projektgruppen har systematiseret feedback mulighed i arbejdsportfolioet, der ifølge Nicol og Macfarlane-Dick, kan forbedre studerendes faglighed. Dermed kan det participere til øgning af studerendes potentiale, og fagligt løfte dem (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). De oplister essentielle relevante strategier, der bidrager til selvregulering:

- Give løbende feedback.
- Stilladserende opgaver, som kan være taksonomisk konstruerede.
- Underviser tilpasser opgaver strategisk for at højne fagligheden.
- Angive specifikke udviklingspunkter, der kan formuleres som spørgsmål.
- Involvere studerende i feedback, eksempelvis peer feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).



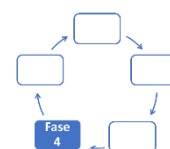
Her forstås relevansen, at underviser skal aktivere studerende i interaktioner, hvor der er strategiske tilpassede spørgsmål, hvor de studerende i fællesskab kan kvalificere deres faglighed. Spørgsmålene kan ses som en promptning, som fører til Hattie begrebsliggøre spørgsmål der skal dirigere den studerende mod et højere niveau.

7. Giver feedback til underviser, så denne har mulighed for at udvikle egen undervisning

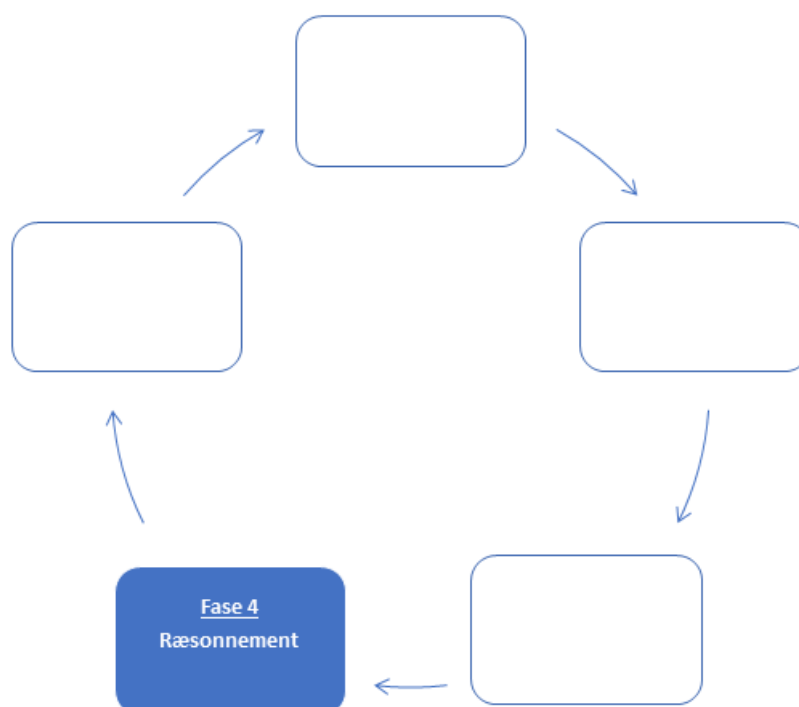
Nicol og Macfarlane-Dick fremstiller som den syvende punkt, at underviseren for at udvikle egen faglighed og undervisning har brug for informativ feedback fra studerende, der vurderer den modtagne undervisning. Denne proces er central for underviseren for at udvikle materiale der progressivt, på baggrund af information fra studerende, fremadrettet kan udvikle studerendes faglighed. En redaktisering af det eksisterende materiale er derfor en nødvendig proces for at fastholde udvikling (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick oplyser signifikante karakteristika, der kan kumulere viden til udvikling af underviserens undervisning, som har betydning for studerendes adaptation af viden:

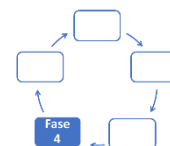
- Studerende skal have mulighed for at udtrykke på hvilke områder de ønsker feedback på inden aflevering.
- Studerende skal eksplicitere hvad de har udfordringer med.
- Studerende skal svare på spørgsmål, hvad de ønsker at vide mere om.

Nicol og Macfarlane-Dick advokerer dermed at for at styrke studerendes faglighed er det ikke tilstrækkeligt at studerende giver peer feedback, men underviseren har brug for feedback, der skal anvendes til en redaktisering af undervisningsmidler, der anvendes, så den fremadrettet er kalibreret de studerende. En kontinuerlig proces, hvis den praktiseres, betyder en åben dialog mellem underviser og studerende, hvor underviser får et mere indgående kendskab og relation til studerende, der denotere optimering af læring hos studerende og underviser.



Fase 4.2





9.7 Ræsonnement

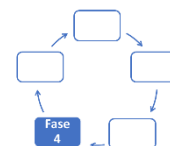
I nedstående afsnit vil projektet argumentere for hypotesens beståen ved at ræsonnere, hvorvidt peer feedback kan være fordelstjenelig i forbindelse med studerendes arbejde med arbejdsportfolio.

I ovenstående teoriafklaring kunne projektgruppen udfolde, at Nicol samt samarbejdspartnere kritiserer den nutidige og ensidige fremstilling af feedback, som sker i overførsel fra underviser til studerende. Korrektioner i peer feedback foregår i en dialogisk diskussion, hvori korrektioner kan omsættes, med baggrund i eksisterende erfaringer viden, ved at studerende gennem peer feedback får mulighed for vurdere peers arbejde. Den studerende kan udover at fordybe sig i den andens arbejde, også mulighed for at lade sig inspirere af, hvordan man fremadrettet kan udvikle sit eget produkt (Nicol et al., 2013).

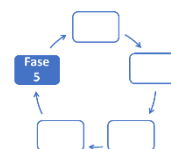
Dette er også tilfældet med projektets arbejdsportfolio, hvor den studerende først individuelt skal udfylde de forberedte rubricsspørgsmål, som er eksplicitte videns- og færdighedsmål fra de studerendes studieordning, hvilke fordrer en stor grad af fordybelse og refleksion, hvorefter den studerende skal nærlæse peers arbejde. Dette giver lejlighed til at overveje, om der er dele i peers arbejdsportfolio, som den studerende selv kan drage fordel af i eget arbejde. Efterfølgende sker der i peer feedbackprocessen en udfoldelse af forskellige perspektiver, hvor begge studerende kan drage nytte af hinandens viden som bidrager til udvikling af fremtidigt arbejde. Denne komplekse evalueringsproces, hvor der indgår refleksiv og kritisk tænkning, skal have til mål at styrke og udvikle den studerendes faglige kompetencer (Nicol et al., 2013).

Endvidere har projektgruppen beskrevet, at denne særlige underviser rolle, som studerende påtager sig, når de vurderer peers arbejde, participere til, at den studerende efter endt uddannelse, har et stærkere fundament for at kunne argumentere for deres faglighed såvel som forholde sig refleksivt til egen og andre læring. De studerende opnår med andre ord en selvregulerende proces, hvor de får aktivt indflydelse på egen læring såvel som ansvar for andres, hvilket også har en effekt på studieengagement (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

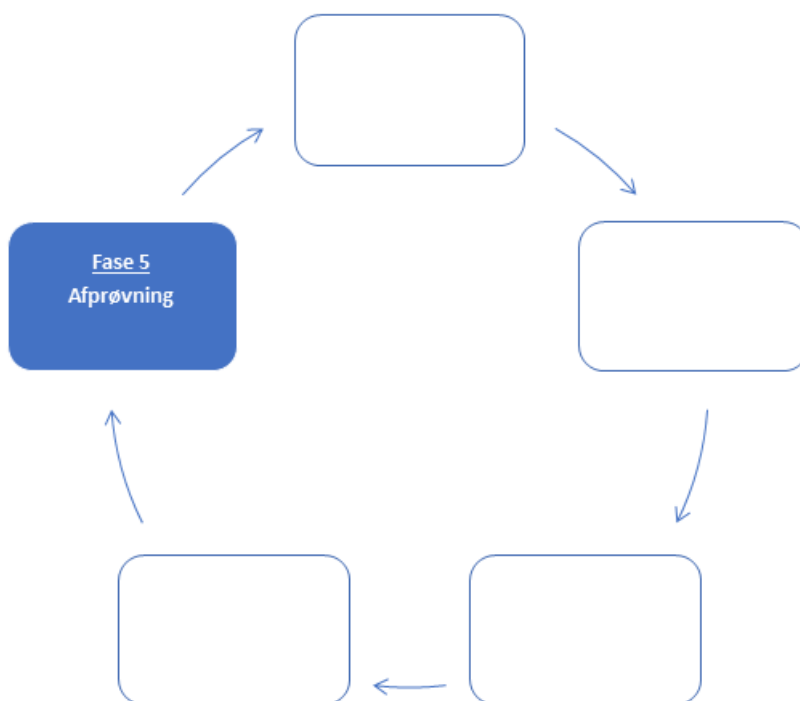
I projektgruppens undervisning og eksperimentelle anvendelse af arbejdsportfolio, er der desuden taget forbehold for, at de studerende får mulighed for at vurdere projektgruppens design. Dette fremkommer både af projektets pragmatiske tilgang, som ønsker at skabe det bedst mulige design for de studerende såvel som på baggrund af Nicols forskning som konkluderer, at undervisere har brug for feedback fra de studerende, for at udvikle egen faglighed (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

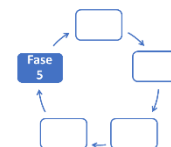


I den forbindelse har projektgruppen efter hvert undervisningsforløb vurderet med de studerende, hvilke tiltag som kan forbedre de studerendes arbejde med arbejdsportfolio såvel som peer feedback. Ydermere har de studerende i fokusgruppeinterview fået mulighed for at uddybe særlige faser af projektets design, som kan forbedres. Målet med projektets vurdering er at kunne udvikle bedst muligt materiale, der progressivt kan styrke de studerendes faglighed. Redaktisering af projektets arbejdsportfolio anser projektgruppen som nødvendigt for at fastholde en progressiv udvikling (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).



Fase 5.2



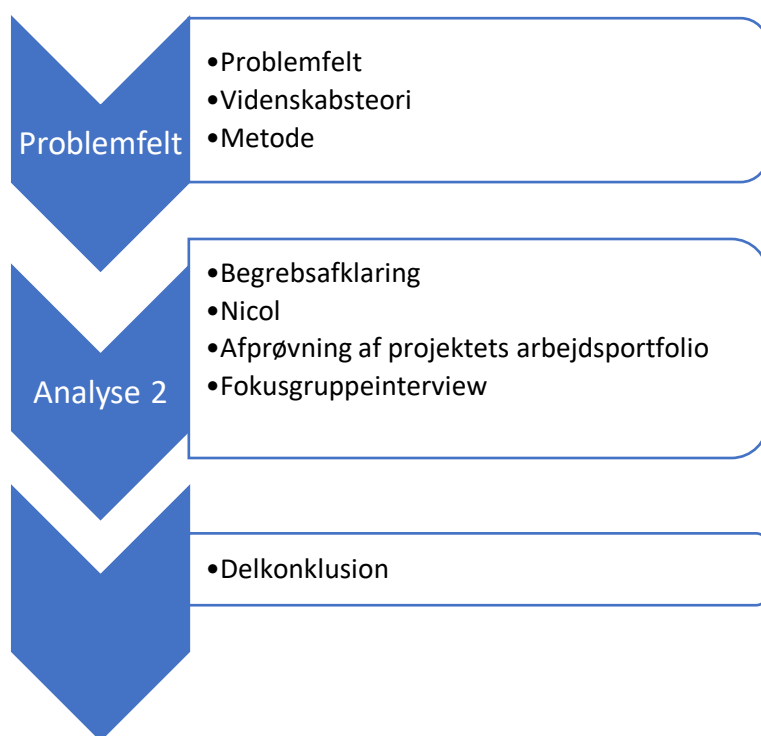


9.8 Analysestrategi

Projektet vil i det efterfølgende analysere på underspørgsmål to:

Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?

Analysestrategien tager ligesom underspørgsmål et afsæt i den tilegnede viden fra fase 1-2 samt den specifikke viden tilknyttet underspørgsmål to, som er blevet bearbejdet gennem fase 3-5.

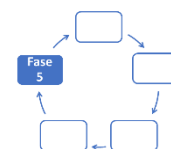


Figur 14: Analysestrategi af underspørgsmål 2. Udarbejdet af projektgruppen.

9.9 Afprøvning

I det følgende vil projektgruppen analysere, hvorvidt peer feedback har haft indvirkning på de studerendes refleksioner i forbindelse med det eksperimentelle arbejdsportfolio.

Projektgruppen har i underspørgsmål et analyseret betydningen af arbejdet med et taksonomisk konstrueret arbejdsportfolio, hvor grundlaget er refleksion af eksisterende viden, og hvordan den fremadrettet kan bidrage til kvalificering af pædagogstuderendes faglighed. I det efterfølgende har projektgruppen



meningskondenseret fokusgruppeinterviews og ekstraheret de kodificerede aktuelle data, der skal assistere til besvarelse af underspørgsmål to.

Nicols forskning påpeger betydningen af formativ vurdering og peer feedback som særlige begreber, der kan være medvirkende til at fremme refleksioner og de erfaringer der foregår løbende, på videregående uddannelser. Dermed er Nicols teori en central faktor der kan bidrage til en forståelse af, hvordan faglig viden kan kvalificeres gennem formativ vurdering og peer feedback og faciliteres på pædagoguddannelsen.

Projektgruppen vil i dette kapitel anlægge det teoretiske lag over svarene fra de to fokusgruppeinterview. De interviewede pædagogstuderende er blevet undervist i de førromtalte begreber, og har i den sammenhæng både individuel og i samspil med medstuderende besvaret de tilhørende opgaver i det af projektgruppen arbejdsportfolio. Dermed har de en vis erfaring og forståelse af peer feedback i det konceptualiserede arbejdsportfolio.

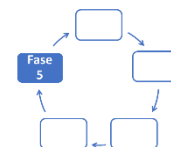
Projektgruppen fremstiller i en syntese teori, begreber og fokusgruppeinterview, der udgør grundlaget for besvarelse af underspørgsmål to.

9.10 Analyse

9.10.1 Feedback og synlighed

Nicols teori fokuserer på centrale kriterier, som eksempelvis institutionen eller underviser kan facilitere, gennem et konceptualiseret værktøj, således den studerende kan understøttes i arbejdet med videns- og færdighedsområder. Den gode præstation af studerende konstrueres således med eksplicite mål i relevante opgaver, hvor det desforuden inkluderer mulighed for diskussion. Projektgruppen spørger derfor indtil om muligheden for peer feedback, hvortil der svares:

R3: *"Det kunne så være fedt, hvis man fik sådan feedback løbende i forhold til sin portfolio. Der er jo muligheder i det. Jeg fik noget god feedback af min makker, hvor hun beskrev nogle andre teorier, som jeg kunne anvende, og så det her med, at jeg skulle forberede nogle spørgsmål, som jeg skulle få feedback på. Det betød jo, at jeg blev nødt til at forholde mig, til det som jeg havde skrevet, så det gav også rigtig meget, synes jeg. Så det er jo smart, at vi kan bruge hinanden"* (Bilag 1, l. 101-105).



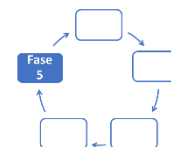
I dette citat fremlægger den studerende eksplicit, at peer feedback intensiverer læringen i et gensidigt forhold (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Det er et forhold Nicol og Macfarlane-Dick fremhæver som et kardialpunkt, at studerende udvikler sig fagligt, når perspektivet dialog er indlejret i opgaven. Dermed forstås, ifølge projektgruppen, at der udtrykkes i citatet et forhold, hvor faglig viden hos den pædagogstuderende udvikles som konsekvens af eksplicite videns- og færdighedsmål, som obligatorisk er repræsenteret i arbejdsportfolioet. Denne gensidige formative feedback udføres som peer feedback på baggrund af skriftligt eksplicite ønskede fokusområder, og kan betyde faglig progression (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Projektgruppen udleder af dette, at der sker aktiv læring der kan opbygge engagementet hos den studerende. Implicit betyder denne relevante oplevelse af den studerende, at denne føler sig, accepteret og kan drage fordel af denne interaktion (Øiestad, 2007).

Projektgruppen fortolker endvidere, at der foreligger en eventuel effekt til at kunne følge egen faglige progression. Det betyder i praksis, at den studerende kan forholde sig korrigerende til egen forståelse i både en skriftlig og dialogisk proces igennem peer feedback, som er rammesat i et arbejdsportfolio. I den skriftlige proces, tolker projektgruppen, at den studerendes faglighed styrkes gennem den promptning af spørgsmål, der er etableret i arbejdsportfolioet, og den efterfølgende formative feedback (Hattie, 2013), (Øiestad, 2007), (Nicol et al., 2013).

Projektgruppen forstår dermed potentialet i at modtage feedback kan intensivere arbejdet med forståelsen af faglige mål. Dermed kan den studerende træne, gennem korrigerende feedback, flere perspektiver, der kan medvirke til at styrke fremtidige faglige professionelle interventioner.

Projektgruppen finder det interessant at spørge ind til, hvorvidt den studerende vurderer peer feedback i arbejdsportfolio anvendelig:

R2.2: "Ja, jamen det har i hvert fald været meget brugbart for mig. For at synliggøre hvilket vidensmål jeg er under, og hvilke kilder jeg kan anvende. [...] kritiske spørgsmål til underviser, hvor vi kan sætte spørgsmålene op i forhold til de her rubriks og videns- og færdighedsmål. Altså, hvorfor er den her undervisning vigtig i forhold til det, jeg skal lære. [...] Så det bliver mere synliggjort, kan man sige. Og så det her videns- og færdighedsmål, kan vi lige få det uddybet lidt mere, så vi kan se, hvilke teorier der kan anvendes her" (Bilag 2, l. 21-28).



Projektgruppen fortolker af citatet, at synlige mål i arbejdsportfolioet betyder øget fokus på faglige mål. Det kvalificerer den studerende til at være undersøgende i forhold til egen faglighed i interaktion med peers. Den studerende vurderer at peer feedback i arbejdsportfolioet involverer dialog, hvor fokus er videns- og færdighedsmål, som kontinuerligt er synlige og dermed bidrager til god feedback mellem studerende. Den gode peer feedback, indkalkuleret i et arbejdsportfolio, kan derfor betyde optimering af studerendes selvregulation og accelerer læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

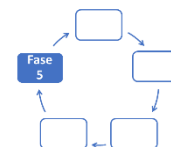
Nicols forskning peger på at styrkelsen af den provisoriske internaliserede faglighed bør faciliteres således studerende selv kan monitorere eget arbejde. Hvordan arbejdsportfolio kan bidrage til strukturering af refleksioner fremstilles i det efterfølgende afsnit.

9.10.2 Refleksion og faglig viden

Projektgruppen har fået indblik i hvilken betydning pædagogstuderende tillægger arbejdsportfolioets potentialer i relation til muligheden for faglige diskussioner der. Derfor finder projektgruppen det interessant at afdække, om arbejdsportfolio bidrager til styrkelse af faglighed gennem refleksioner:

R2.3: *"Jamen, jeg synes det fungerer rigtig fint, at vi har sådan et sted til vores refleksioner og til undervisningen generelt. Så man kan sætte det op, og gå tilbage til det. [...] Så nogle gange, så kan jeg godt finde på lige at kigge tilbage på mine tanker og tænke, nå jeg gjorde sådan og sådan, og nu havde jeg måske gjort sådan her i stedet, med henblik på de nye erfaringer, jeg har gjort mig, og den nye teori, som vi har fået lært. Jeg kan jo faktisk se, at jeg gør fremskridt, igennem de her refleksioner. Så man kan lidt se ens egen udvikling, og det synes jeg er fantastisk. Så man kan se, at man faktisk udvikler sig. Så der fungerer det rigtig godt for mig, at jeg kan støtte mig op det"* (Bilag 2, l. 45-53).

Af ovenstående citat udledes, at projektgruppens arbejdsportfolio medvirker til identifikation af egne faglige styrker og områder, i relation til de aktuelle videns- og færdighedsmål, der i en refleksiv proces kan betyde selvregulering, og dermed fremadrettet styrke fagligheden. Dette understøttes af Nicol og Macfarlane-Dick anke om intelligent selvregulering. Den studerende vurderer designet at arbejdsportfolio parteciperer til refleksion i en rekursiv proces (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Den studerende udtrykker eksplicit at muligheden for at monitorere egen faglige progression i en læreproces har en effekt, og dermed kan den studerendes autonomi og ejerskab styrkes og kan, som Nicol et al. (2013) plæderer, optimerer læring (Nicol



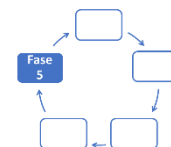
et al., 2013). Dertil aktualiseres, at selvregulering i en læreproces understøttes af et systematiseret produkt (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). I praksis betyder dette, ifølge projektgruppen, at den studerende i et kontinuum har mulighed for evaluering og selvregulering af eget arbejde, idet målene i arbejdsportfolio hele tiden er synlige. Potentialet er at den studerende løbende kan lave status over eget arbejde og anvende denne i fremtidige konfererende anknytninger, hvor objektive evalueringer er fornødne.

Modaliteten i arbejdsportfolio ekspliciteres af de visualiserede videns – og færdighedsmål, der potentielt rummer muligheden for læring og styrkelse af den studerendes faglighed. Dette rationaliseres af succederende citat:

R4: "Altså igen, nu så vi hinandens, og det fik vi faktisk meget ud af, og se hvordan har du uddybet det. I punktformer og andre forskellige måder at gøre det på, og det var sådan lidt, nå du har gjort det på den måde, og det skal jeg også huske og have med i min. Det var faktisk til stor hjælp" (Bilag 1, L. 86-88).

Projektgruppen tolker citatet, at den studerende i interaktionen erfarer alternativer til forståelse af nuværende viden. Det betyder den studerende har bevæget sig fra opgaveniveau til reguleringsniveau, hvor den studerende gør status over egen faglighed, og hvordan der argumenteres fagligt i forhold til de prompterede konstruerede spørgsmål (Hattie, 2013). Dermed rækker det ikke, at den studerende blot notere sig andres forståelse af et vidensområde, men aktiv anvender sine refleksioner. Dermed reflekterer den studerende over, hvilke fremskridt der er sket og fremadrettet kan efterstræbe. Det betyder in situ, at den studerende har en forståelse af egen involvering af den igangværende uddannelse. Denne selvregulering indikerer at den studerende er engageret i egen læring og faglighed (Øiestad, 2007) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Projektgruppen artikulere, at de studerendes arbejde med peer feedback i arbejdsportfolio indebærer en passende kvalitativ feedback, der skal initiere pædagogstuderendes refleksion over den forventede institutionaliserede faglighed. I denne arena er de overliggende kompetencemål, der er nedbrudt i videns- og færdighedsmål.



Nicol og Macfarlane-Dick har fokus på, hvordan peer feedback, som en del af den formative feedback, kan udmøntes på videregående uddannelser. De fokuserer på at mål og forventninger skal være eksplicitte, og dette område behandles i efterfølgende afsnit.

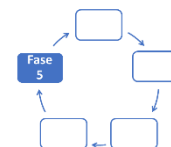
9.10.3 Prioritering af feedback

Projektgruppen forstår, at peer feedback er medskabende til pædagogstuderende faglige progression. Derfor er det fordrende for denne læreproces, at studerende har mulighed for at orientere sig mod de anticiperede mål ud fra regulerede parametre. Det betyder en tydeliggørelse af målene, og kvantum af feedback punkter er velovervejede til konteksten. Derfor har det været væsentligt at afdække det område, hvordan målene i praksis bliver præsenteret:

R2.2: "[...] Der bliver jo kastet så mange ting afsted fra underviseren, og så har man alle de her brudstykker af forskellige teorier, men man forstår ikke helt den store sammenhæng i dem. Så man kan ikke rigtigt anvende dem" (Bilag 2, L. 121-124).

Dette citat fortolker projektgruppen, som at intentionen om styrkelse af faglighed er prioriteret højt, men en egentlig prioritering af kvantummet ikke er optimal. En kontinuerlig strøm af faglige brudstykker kan have en modsat rettet effekt, som det her opfattes. Det tenderer til et fokus på mængden af fagligt stof, hvorimod, ligeledes som Nicol og Macfarlane-Dick artikulere, at den rette mængde har en decideret virkning (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Et tilpasset kompendie, med færre brudstykker vil give muligheden for optimering af peer feedback. Den adspurgte svarer videre:

R2.2: "Ja, og måske også arbejde i længere tid med arbejdsportfolio inden vi giver hinanden feedback. Jeg mener selv, at jeg har behov for at kunne sætte mig ordentligt ind i mit materiale og selv kunne forholde mig til, hvad jeg har skrevet, før jeg kan tage imod den feedback jeg får. Og det samme når jeg skal give feedback, så måske have nogle dage til at forberede mig på, hvad jeg støtte den anden studerende i. For så kan vi bruge hinanden til noget" (Bilag 2, L. 132-136).



Citatet fortolker projektgruppen, som at den studerende udviser refleksion over egen læreproces. Der er brug for tid for den studerende til, at kunne indoptage den faglige viden denne bliver præsenteret for. Der udtrykkes tydeligt, at der er behov for refleksion over eget midlertidige produkt, inden der ønskes peer feedback. Dermed udvises et engagement og ejerskab over egen professionalisme (Nicol et al., 2013). Derudover præsenteres i citatet det, ifølge projektgruppen, at være forberedt til at kunne give kritik. Det betyder en træning i at kunne se flere perspektiver i faglige tekster eller teoretiske afsnit (Øiestad, 2007). Dermed ses en kapacitet, ifølge projektgruppen, hos den studerende, der i arbejdet med det konceptualiserede arbejdsportfolio, indeholder muligheden for at konstruere ny viden i den dialogiske interaktion, som den studerende vil have tid til at forberede sig på.

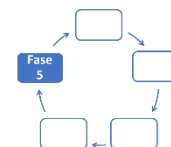
9.10.4 Praktisk tilgang

Fokus på den praktiske tilgang finder projektgruppen relevant og spørger, hvordan feedback i praksis bør udfolde sig:

R2: "Men det også det her med at kunne sige det på en konstruktiv måde. Altså, at tænke over de ord man anvender, når man giver feedback. Altså, du kan med fordel gøre sådan og sådan. Altså at komme væk fra det personlige og så arbejde med det mere professionelle"

(Bilag 1, L. 163-165).

Projektgruppen fortolker dette citat, at der prioriteres hvordan feedback skal udforme sig. Der svares entydigt, at feedback skal være konstruktiv og dermed prioriteres en professionel orientering fremfor feedback på det personlige plan. Projektgruppen udleder dermed, at den indlejrede praktiske læringsstrategi i arbejdsportfolio, peer feedback, bidrager til et fællesskab hvor den enkelte studerende kan bevæge sig fra opgave niveau til reguleringsniveau, som Hattie fremlægger den formative læreproces (Hattie, 2013). Ydermere forstås, ifølge projektgruppen, at den fremtrædende refleksion kan være medskabende til en korrigerende interaktion, afhænger af dette forhold, sådan interaktionen ikke udspiller sig som en rigid opfattelse af, at feedback fokusere på rigtig og forkert (Øiestad, 2007). Desuden forstår projektgruppen af citatet, et fokus på centrale vækstpunkter, som kræver en forståelse af de overliggende kompetencemål, skal være tydlige, så en eventuel divergens af fagligt udbytte kan afhjælpes i en peer feedback kontekst (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).



Projektgruppen finder det interessant i forlængelse af ovenstående analyse at undersøge de erfaringer de studerende har gjort. Dette behandles i det efterfølgende afsnit.

9.10.5 Peer feedback som en effektiv læringsstrategi

Projektgruppen har i denne fase 2, fået et foreløbig indblik i arbejdsportfolio betydning for pædagogstuderendes faglige udvikling, og hvilke områder der kan fremme den faglige læringsprogression igennem formativ vurdering på en videregående uddannelse. Derfor finder projektgruppen det aktuelt at undersøge de erfaringer de interviewede studerende har med peer feedback i relation til arbejdsportfolio. I det efterfølgende har projektgruppen ekstraheret centrale områder fra én dialog, uden intervention af projektgruppen, der foregår mellem tre af respondenterne:

R2.2: " [...] *Det får jo en til at tænke over, hvad man har skrevet, og gør det lidt nemmere for at kunne argumentere for sin sag [...] Så det giver rigtig meget, at vi kan få dele vores viden med hinanden*" (Bilag 2, L. 107-112).

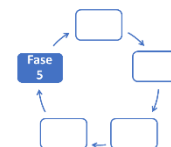
R2.1: " [...] *Vi har jo egentlig bare snakket om lidt forskellige ting, og så når man er færdig, jamen så tænker man ikke rigtigt mere over det [...]*" (Bilag 2, L. 113-121).

R2.2: "*Ja og vi mangler ligesom en eller anden måde til, hvordan vi kan arbejde mere dybdegående med en teori.*" (Bilag 2, L. 122-125).

R2.3: "*Jeg synes også det var en meget kompleks opgave, det at give feedback på hinandens arbejdsportfolio [...]*" (Bilag 2, L. 126-131).

R2.2: "*Ja, og måske også arbejde i længere tid med arbejdsportfolio inden vi giver hinanden feedback [...] så måske have nogle dage til at forberede mig på, hvad jeg støtte den anden studerende i. For så kan vi bruge hinanden til noget*" (Bilag 2, L.32-136).

I dette citat denuncerer projektgruppen, at det vægtes særligt højt, at der skal være en mulighed for vurdering af det skriftlige produkt de har arbejdet med. Deraf forstås et styrket fællesskab mellem peers gennem den åbne faglige dialog, der initieres gennem arbejdsportfolio. Det betyder fortolket et formaliseret arbejdsportfolio parteciperer til dialogens praktiske progression (Øiestad, 2007). Peer feedback som strategi, styrker den studerendes faglighed, og hvor den studerende dermed bevæger sig, ud fra de korrigerende vurderinger, tættere på en forståelse af de eksisterende kriterier for målopfyldelse (Hattie, 2013).



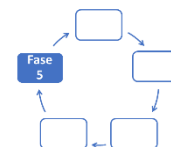
Projektgruppen udleder, motiveret af Nicol og Macfarlane-Dick's princip om mulighed for peer feedback, at på baggrund af de modtagne formative vurderinger, som den studerende oplever i form af peer feedback, vil den konsoliderede faglige viden, bidrage konstruktivt med engagement til fremtidige projekter (Nicol et al., 2013), (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Projektgruppen finder det interessant, hvordan de studerende oplever, at peer feedback er struktureret i et arbejdsportfolio, og hvorvidt strategien med arbejdsportfolio assisterer til faglig udvikling når deres arbejde formativ vurderes. Dertil svares:

R4: "Jeg synes, det var en rigtig rar oplevelse [...] Det giver også rigtig god mening, i det at vi har nogle forskellige forståelser af, hvad vi bliver lært i. Så det her med at kunne dele ud af hinandens erfaringer, har givet rigtig god mening. Og så har der bare været en rar dialog, fordi vi er blevet forberedt i, hvordan man kan stille hinanden spørgsmål og så det her med, at det er okay at stille hinanden spørgsmål, og at vi gør det for at hjælpe hinanden" (Bilag 1, L. 168-173).

I ovenstående citat fortolker projektgruppen, at de studerende oplever det at give peer feedback, som en fagligt udviklende dialogisk proces. I praksis har de erfaret, gennem promptning fra underviser, at anvende disse udviklende spørgsmål aktivt og i en gensidig kontekst kan støde til den læreproces, der skal føre dem videre i forhold til videns- og færdighedsmål (Hattie, 2013). De studerende oplever at der er gensidig accept i denne arena, og dermed er potentialet for regulering praktiseret, som er betydningsfuld, ifølge Øiestad (Øiestad, 2007). Projektgruppen konstaterer i citatet, at tilstedeværelsen af peer feedback, som led i formativ vurdering, initierer refleksion idet de skal forholde sig til andres opgaver samtidig med, at engagementet styrkes herigennem, da det opleves som rart at lære af hinanden. Derudover oplever de studerende, at den obligatoriske peer feedback er medvirkende til, at de aktivt skal sætte ord på hvilken feedback der har hjulpet, og qua egne og peers erfaring konstruerer et dialogisk lærende fællesskab, som Nicol og Macfarlane-Dick fremhæver, er medskabende til selvregulering (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Projektgruppen finder det eksplicitte engagement, som citaterne blandt andet udtrykker, interessante og undersøger videre det potentiale som peer feedback i et arbejdsportfolio kan betyde.

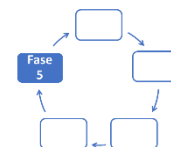


9.10.6 Vedholdenhed i egen uddannelse

Institutionen bør, ifølge Nicol og Macfarlane-Dick, facilitere undervisning der kontinuerligt ved hjælp af aktiviteter eller standarder skaber en spændende og udfordrende ramme, der skal fastholde pædagogstuderendes selvværd og dermed fundament og ejerskab over egen uddannelse. Materialet der undervises med skal komponeres, ifølge Nicol og Macfarlane-Dick, som formativ vurdering (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005), og derfor finder projektgruppen det interessant at undersøge, hvornår arbejdsportfolio er anvendelig. Dertil svares:

R2.1: *"Ja. Når man skriver teorier eller lignende ned, så kan man jo anvende de her spørgsmål, som var i den her portfolio, og så gå mere i dybden med teorien. Altså få en større forståelse af, hvordan den kan anvendes. Og i den her portfolio, har man jo også mulighed for at strukturere sin egen portfolio eller ændre det jeg allerede har skrevet. For man kan jo godt blive klogere når andre har læst ens opgave og jeg har fået feedback [...] Og de her modeller kan jo godt blive brugt senere i forskellige projekter eller lignende"* (Bilag 2. L. 91-95).

Projektgruppen fortolker citatet, at muligheden for at genanvende egen tekst i fremtidige kontekster er tilstede, og det oplever de studerende som et særligt potentiale i egen læreproces. Dermed tolker projektgruppen, at de studerende får muligheder for at drage nytte af eksisterende viden i andre kontekster. Der udtrykkes eksplicit at et arbejdsportfolio manifesterer den formative vurdering som en vigtig komponent, når de som studerende på en videregående uddannelse vil styrke deres faglighed gennem peer feedback. Denne peer feedback influerer dermed direkte på ønskede fokusområder, og der er mulighed for efter refleksion, at omskrive eksisterende tekst, som er et af Nicol og Macfarlane-Dicks hjørnesteen i, hvordan fagligheden kan styrkes hos studerende (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Samtidig tolkes, at de studerendes kapacitet styrker deres kritiske tænkning, hvilket korrelerer med Nicol og Macfarlane-Dick's forståelse af peer feedback. Projektgruppen tolker endvidere, at den åbenhed der udtrykkes, forstås som en accept af det at modtage og give kritik. Der erkendes dermed at gennem en formaliseret peer feedback foreligger muligheden for at forbedre sin faglighed, og opfattes ikke som en personlig kritik, men derimod et potentiale til, at få flere perspektiver og nuancer på et fagligt område, som er kohærent med Øiestad's forståelse af kritiksamtaler (Øiestad, 2007). Dermed tydeliggør og bekræfter citatet en aktualitet for tilstedeværelsen af et formaliseret arbejdsportfolio på en videregående uddannelse som pædagoguddannelsen.



Det fremførte citat ækvivalerer med svar fra fokusgruppeinterview 1, hvor der udtrykkes at en effektivt formaliseret platform for arbejde med videns- og færdighedsområder, hvor der svares:

R1: "Men det jo det. Det kan man jo også sagtens gøre også. Hvis man i sin studiegruppe sender. Jamen vi har taget nogle noter i dag, og så kan man sende til hinanden, og så give hinanden feedback på det. Og så kan man gøre det sådan løbende. Så det her med at dele hinandens noter, kan jo gøre det hele lidt nemmere og mere effektivt" (Bilag 1, L. 109-112).

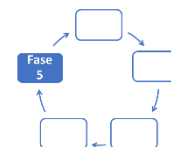
Projektgruppen fremhæver Nicol og Macfarlane-Dick's teori, at arbejdet med arbejdsportfolio støtter den faglige udvikling, da peer feedback er en fast komponent, hvor de i et fællesarbejde i en rekursiv proces kontinuerligt har mulighed for reformuleringer (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005). Projektgruppen tolker derudover, at konstruktionen af arbejdsportfolio højner engagementet gennem interaktioner, der fordrer vedholdenhed. Forandringsperspektivet er principalt for deres læreproces, og det støtter arbejdsportfolio med, da muligheden for omskrivning er tilstede (Nicol et al., 2013).

Intensivering af engagement og vedholdenhed kan dermed være katalysatorer for faglig udvikling hos de studerende. I det efterfølgende undersøger projektgruppen arbejdsportfolio potentiale.

9.10.7 Dirigering af niveau

Grundtanken med udvikling af arbejdsportfolio er at understøtte pædagogstuderendes faglige udvikling i en formaliseret ramme. Derfor finder projektgruppen det aktuelt at afdække dette potentiale, hvorfor der spørges ind til om arbejdet med peer feedback i det konceptualiserede arbejdsportfolio har fremmet deres faglige viden:

R2.2: "Ja, det synes jeg. Det her med at vide, hvad man kan spørge ind til, og så være forberedt på de spørgsmål man måske får. Det får jo en til at tænke over, hvad man har skrevet, og gør det lidt nemmere for at kunne argumentere for sin sag. På samme tid har den anden måske en anden vinkel, og så får man jo selv nogle nye måder, hvor man kan anvende eksempelvis en teori eller en anden måde på, hvordan man kan besvare et bestemt videns-og færdighedsmål. Så det giver rigtig meget, at vi kan få dele vores viden med hinanden" (Bilag 2, L. 107-112).

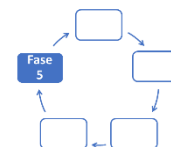


Projektgruppen tolker citatet, at strategien med arbejdsportfolio, at fremme pædagogstuderende faglighed, fremtræder tydeligt. Der tilkendes gives, at de studerendes løbende refleksioner kan potencere og styrke deres faglige viden. Derudover udleder projektgruppen, at arbejdsportfolio indeholder et potentiale, der bidrager til selvregulering, da de studerende aktivt skal forholde sig til institutionaliserede videns- og færdighedsmål i en kontinuerlig proces, og som værktøj kan løfte sine refleksioner. Dermed orienterer de studerende sig mod overordnede kompetencemål, der transmitteres af underviser eller institutionen, og viden der konstrueres med formativ vurdering igennem aktiviteten, peer feedback. I citatet er peer feedback medvirkende til relevante korrektioner af eksisterende viden, og gennem faglige diskussioner ses en tydelig mulighed for at kunne argumentere egen forståelse af faglige områder, og dermed kan der akkommoderes viden (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Denne forståelse af arbejdsportfolio er ikke isoleret i ovenstående citat, men fremkommer i projektgruppens andet fokusgruppeinterview

R1: "[...] Men jeg kan godt se en idé i, at anvende arbejdsportfolio og det her peerfeedback. Det her med at få andre øjne på, hvad man har lavet, og så tage ved lære af det. Så også det her med, at kunne se andre arbejde, det lærte jeg i hvert fald rigtig meget af. Altså, hvordan de har stillet op, hvilke tanker de har gjort sig, og så kan man jo selv tage nogle af de her ting, og putte ind i ens egen portfolio. Så jeg lærte rigtig meget af at drage nytte af de andres arbejde" (Bilag 1, L. 89-94).

Projektgruppen udleder af de oplevede interaktioner, at de skaber mulighed for en positiv læreproces, hvor studerende oplever af være accepterede. Dermed er potentialet for læring tilstede i form af den gavnende effekt som selvregulering har (Øiestad, 2007). De studerende har forstået potentialet i promptningens muligheder, og videreført dem i egen praksis, hvor de skal hjælpe andre studerende til forståelse af videns- og færdighedsmål (Hattie, 2013). Eksplicit udtrykkes det, at når der kan deles viden mellem studerende, intensiveres erfaringer, og det tolker projektgruppen som at arbejdsportfolio, der inkludere peer feedback, fremmer faglig viden. Denne systematisering af peer feedback oplever de studerende vigtig og fremadrettet kan medvirke til faglig udvikling (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).



Projektgruppen er interesserede i at undersøge studerendes oplevelse af, at det er muligt at give feedback til underviser på opgave. Dette fremstilles i følgende afsnit.

9.10.8 Udvikling af egen undervisning

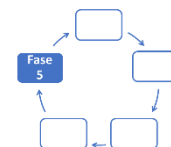
Projektgruppen fremstiller i det efterfølgende, de studerende oplevelse af at give feedback på arbejdsportfolio. Nicol og Macfarlane-Dick pointerer, at underviserens didaktik løbende skal udvikles, da denne progression har en effekt på det efterfølgende materiale de studerende skal løse. Dermed ses en gensidig læreproces, der fremmer læringen hos de studerende. I citatet svares der, hvordan de studerende oplever den mulighed at kunne give feedback på arbejdsportfolio:

R3.3: *"Det syntes jeg er en god ide. Vi har prøvet det før at skulle give tilbagemelding. Så føler jeg at jeg bliver hørt men også at jeg bliver taget alvorlig. Og så det at vi har snakket om det på klassen, hvor alle kan byde ind syntes jeg er super. Det har i hvert fald betydet noget for mig at få feedback og skulle skrive spørgsmål til min makker om hvad jeg gerne vil have feedback på og så tænker jeg at det også må være vigtigt for underviseren at få vores mening om de opgaver vi skal lave"* (Bilag 2, L. 242-246).

Projektgruppen tolker citatet som et eksplicit udtryk for, det at kunne give feedback er gensidig udviklende. Der skabes en arena, hvor det at give feedback er en del af læreprocessen, og dermed en accept af, at korrektioner skal afkodes som fremmende for forståelsen af faglig viden (Øiestad, 2007). Underviseren er hermed facilitator af en kultur, hvor accept kan medføre engagement, der er bidrager til en progressiv læreproces (Øiestad, 2007).

I denne handling opstår derfor muligheden for, at underviseren kan redaktisere eksisterende materiale, som fremtidige studerende vil kunne drage fordel af. Dermed skabes der et grundlag for aktivt at involvere studerende i udvikling af egen faglige viden og afstemte materialer, der er afgørende for at fastholde en udvikling hos de studerende og underviser (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

Projektgruppen fortolker dermed, at muligheden for gensidig feedback mellem underviser og studerende fremmer udvikling af et læremiddel, herunder arbejdsportfolio. Det ses også i citatet her, hvor oplevelsen korrelerer med den førnævnte:



R1: "Ja, vi har givet feedback. Vi har på klassen talt om arbejdsportfolio. Det har betydet meget at få snakket om selve opgaven, og hvad der har været svært, og hvad der har været nemt. Jeg syntes, det har været rigtig godt for mig, at jeg har kunne skrive hvad jeg ønsker feedback på af min medstuderende. Så jo, det er en anderledes måde, men jeg syntes det hjælper mig" (Bilag 1, L. 206-209).

Hermed vurderer projektgruppen, at når dialog mellem studerende og underviser er tilstede, åbner det for en proces, der kan skabe en tillid til underviser som didaktiker. Det betyder at underviseren gennem dialog og feedback opnår et kendskab til de studerendes faglige forståelse, og dermed skabes fundamentet for personlig faglig udvikling (Nicol & Macfarlane-Dick, 2005).

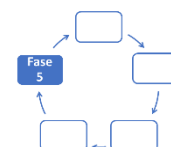
Projektgruppen har dannet sig et billede af en kompleks proces, hvor projektgruppen har konstrueret en foreløbig model, hvordan pædagogstuderende, GK2 på UCN, i praksis vurderer arbejdsportfolio effekt på deres læring. Designet af arbejdsportfolio og det bifokale blik der er inkorporeret, at studerende svarer på taksonomiske spørgsmål relateret til videns- og færdighedsmål, og derefter i en formativ vurdering modtager peer feedback, kan udvikle deres faglighed.

9.11 Delkonklusion

Projektgruppen fremlægger i nærværende kontekst, delkonklusionen, med afsæt i projektets underspørgsmål to:

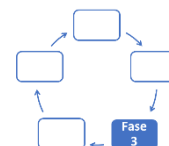
Hvordan kan peer feedback berige de studerendes faglighed med anvendelse af arbejdsportfolio?

Pædagogstuderende giver eksplicit udtryk for, at tilstedeværelsen af feedback som en obligatorisk tilrettelagt opgave øger deres fokus på videns- og færdighedsmålene, der ligeledes er en fast komponent af projektgruppen arbejdsportfolio. Når de føler sig accepteret i fællesskabet giver de udtryk for en arena, hvor de gensidigt kan respondere på de konstruerede spørgsmål i arbejdsportfolio, og har mulighed for at give udtryk på specielle fokusområder, de ønsker peer feedback på. Det fremmer deres engagement og vedholdenhed i relation til deres uddannelse. Arbejdsportfolio tilskynder en positiv effekt på deres selvværd, da peer feedback virker som et selvreguleringsværktøj, de fremadrettet kan bruge til at udvikle deres faglighed. Projektgruppen plæderer, at interaktioner hvor formativ evaluering, i form af peer feedback, er standardiseret, som respondenterne udtrykker, at det skaber ejerskab over egen uddannelse. De er

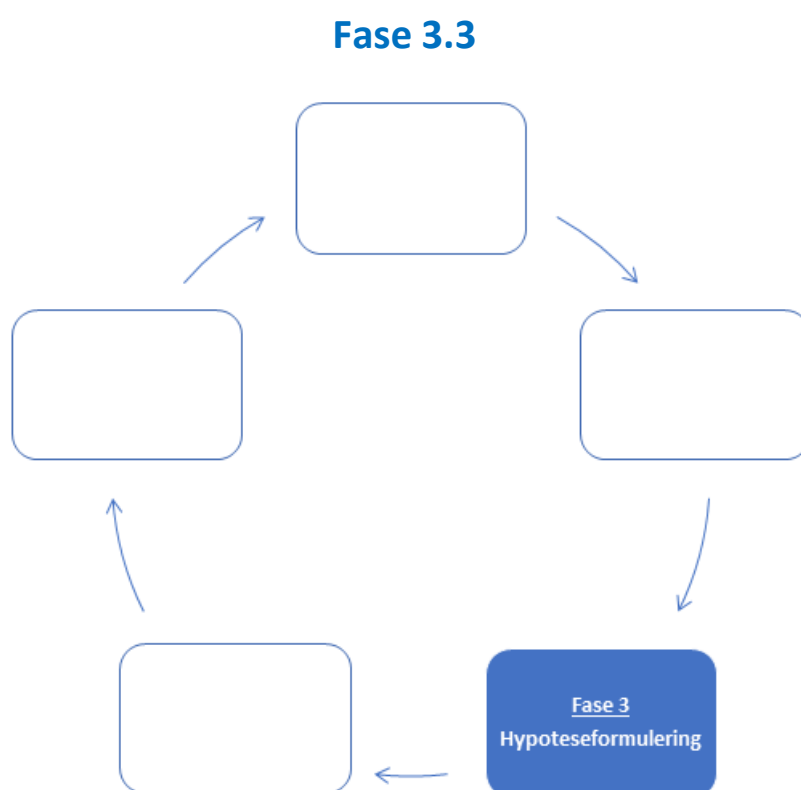


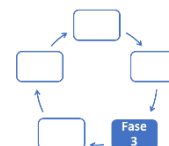
interesseret i at udvikle sig fagligt, og mangler et instrument, der kan facilitere læreprocessen. Dertil udtrykker respondenterne, at et arbejdsportfolio indeholder muligheden for at kunne bevæge sig fra et fagligt niveau til det næste. De indgår i en peer feedback proces, hvor de i dialog diskuterer og perspektiverer relevante problemstillinger og teoretiske emner, der bidrager til styrkelse af deres argumenter. Af fokusgruppeinterviewene udtrykker respondenterne tydeligt, at arbejdsportfolio er et værktøj, der ansporer til refleksion over egen faglighed. Endvidere udtaler respondenterne, at der foreligger mulighed for korrektioner, der er affødte af formative vurderinger i en peer feedback praksis, som de oplever kan styrke deres faglige niveau. Projektgruppen argumenterer derfor at arbejdsportfolio med fokus på videns- og færdighedsmål kan fremme en læreproces, hvor kontinuerlige refleksioner og dialoger er fastlagte komponenter.

Med afsæt i analysen vil projektet tolke, at den udarbejde hypotese synes at være sandsynlig.



10. Underspørgsmål 3:
Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?





Projektgruppens refleksioner - logbog: 20.04.2020

Kontaktpersoner er først tilbage efter påske. Hvad kan det betyde for undersøgelsen?

Teoretisere fremtidsværksted kan blive en nødvendighed?

Padlet som alternativ? (Bilag 12).

Projektgruppens fremstilling af specialets underspørgsmål et og to danner baggrund for næste fase, hvor uddannelseslederen og underviseren fra UCN Hjørring er deltagere i fremtidsværkstedet med det formål at forandre det eksisterende arbejdsportfolio. Projektgruppen artikulerer i det følgende fremtidsværkstedets aktualitet og berettigelsen af pragmatismens og aktionsforskningens kohærens med fremtidsværksted.

I overensstemmelse med forrige underspørgsmål, vil projektet i underspørgsmål tre, udarbejde en hypotese som projektgruppen vil kontrollere, ræsonnere og afprøve i de næste kommende faser. Baggrunden for hypotesen tager afsæt i, at projektgruppen tidligere, i andre kontekster, har arbejdet med fremtidsværksted og gjort sig gode erfaringer med dette værktøj. Projektgruppen antager derfor, at fremtidsværkstedet i den undersøgte kontekst, også kan participere som en rammesætning for videns udveksling i forbindelse med det undersøgte fænomen, arbejdsportfolio. Hypotesen fremstilles:

10.1 Hypotese

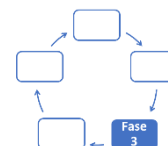
Fremtidsværksted kan bidrage nye erfaringer til projektgruppen.

10.2 Centrale begreber i projektgruppens konstruktion af et virtuelt fremtidsværksted

I det kommende afsnit vil der blive sat fokus på fremtidsværksted og aktionsforskning, hvor projektgruppen vil argumentere for deres berettigelse i projektets pragmatiske ståsted hen imod undersøgelse og besvarelse af underspørgsmål tre:

Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?

Formålet med fremtidsværkstedet er, at uddannelseslederen og underviseren, som er tilknyttet den undersøgte klasse på 2. semester på pædagoguddannelsen Hjørring, er deltagere i forandring af et didaktisk design, som er projektgruppens arbejdsportfolio.



Der vil i forlængelse af overstående blive beskrevet, hvordan fremtidsværksted som empirisk fundament danner parallel med projektgruppens aktionsforskning. Idet aktionsforskning er rammesættende for projektets fremtidsværksted, vil denne blive uddybet først.

10.3 Aktionsforskning

I nedstående vil projektgruppen redegøre for aktionsforskning, og hvorfor projektet har taget udgangspunkt i dette forskningsfelt.

Projektet har taget baggrund i aktionsforskning, da denne type forskningsmetode vil skabe en større viden på baggrund af nuværende erfaringer. Det betyder, at når projektet tager afsæt i aktionsforskning, så har projektgruppen allerede på forhånd en ontologisk forståelse af, at praksis kan forbedres, og den bedste måde at forbedre praksis på, er at samarbejde med de individer, som er en del af den (Laursen, 2012).

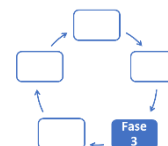
Kurt Lewin, ophavsmanden bag aktionsforskning (som citeret i Lehmann, 2018) beskriver:

"Forskning, der ikke producerer andet end bøger, er ikke tilstrækkelig" (Lehmann, 2018, s. 30).

I dette tilfælde har projektet et praksisnært samarbejde med underviser samt uddannelseslederen på UCN Hjørring. Formålet med samarbejdet er som tidligere benævnt, at fastholde de studerendes uddannelsesrelaterede faglige refleksioner, samt bestandig peer feedback og vurdering, hvorfor samarbejdet har et udviklingsperspektiv i fokus. Udvikling og forandring er helt centralt for projektet, da udvikling er med til at afgøre, hvordan det praksisnære samarbejde kan være medvirkende til forbedre undervisernes rammer for undervisning (Laursen, 2012).

Ovenstående skildrer projektets motivation for aktionsforskning. Aktionsforskning korrelerer med projektgruppens pragmatiske forståelse, at virkeligheden kan forbedres ved at forbinde praksis med forskning i en vekselvirkning mellem teori og erfaringer, med det formål at udvikle den eksisterende praksis. Aktionsforskning som metode er desuden særlig anvendelig, hvis formålet er at løse en praksisnær problemstilling (Lehmann, 2018), hvilket projektgruppen hævder er tilfældet med arbejdsportfolio og peer feedback, taget i betragtning af projektets problemfelt.

Underviserne samt ledelsen på UCN Hjørring får dermed en aktiv rolle, hvor projektgruppen skal anses som samarbejdspartner, hvis formål er facilitere en proces til, hvordan UCN Hjørring kan forbedre de eksisterende rammer igennem arbejdsportfolio.



Et andet belæg for at projektgruppen har taget afsæt i aktionsforskning er på baggrund af aktionsforskningens fokus på eksperimentel udvikling (Laursen, 2012), hvilket i projektet sker på baggrund af projektets arbejdsportfolio, som er blevet afprøvet i de undersøgte klasser.

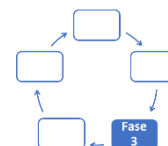
Erik Laursen beskriver, at der findes flere udgaver af aktionsforskning. Her i blandt er der den dialogiske aktionsforskning, hvis fokus er på "forstyrrelsesorienteret" læringsteori såvel som kritisk konstruktiv feedback, mens der også er aktionsforskning, hvis fokus er på utopiske og eksperimenterede karakter. I den sidste nævnte kategori er det individernes fantasi, som tager afsæt for eksperimentet (Laursen, 2012). Den sidste nævnte blev projektets valg på baggrund af dens muligheder for at skabe et socialt frirum, hvor de deltagende kan engagere sig. Ved at eksperimentere og kreere kan deltagerne skabe viden i fællesskab i et felt, som endnu ikke er defineret. Denne kritisk-utopiske aktionsforskning tager afsæt i fremtidsværksted med inspiration fra *fremtidsforsker og journalist*, Robert Jungk og *forfatter*, Norbert Müllert, hvor deltagerne slavisk går igennem tre faser: *kritikfasen*, *fantasifase* og *den pragmatiske fase/virkeliggørelsesfase* (Lehmann, 2018).

Projektgruppen har med ovenstående beskrevet, hvordan aktionsforskning har til formål at forbedre praksis. I forlængelse af aktionsforskning har projektet valgt at tage afsæt i den utopiske og eksperimenterede andel af aktionsforskning, da projektet anser, at det er fordelagtigt at underviseren såvel som uddannelseslederen, kommer med input som kan forbedre projektgruppens arbejdsportfolio. Dette argumenterer projektgruppen som essentielt, da projektet formoder, at når deltagerne får aktiv medindflydelse på processen, vil der med sandsynlighed også være større chance for, at designet bliver implementeret i praksis.

10.4 Fremtidsværksted

I det ovenstående beskrev projektet, hvordan der kunne ses en forbindelse mellem aktionsforskning og fremtidsværksted. I følgende afsnit, vil fremtidsværkstedets formål blive beskrevet såvel, hvilke overvejelser projektgruppen har gjort sig i forbindelse med fremtidsværkstedet.

Jungk gennemførte i 1950'erne en række fremtidsværksteder, der udsprang som en kritik af det bestående. En "social opfindelse", som Jungk og Müllert benævner denne aktivitet, hvor fremtidsværkstedets grundlag på dette tidspunkt var, at muliggøre en aktiv deltagelse i demokratiske processer, hvor der ønskes en ændring af det eksisterende (Jungk & Müllert, 1989). En forandringsproces, hvor deltagernes forslag kan bidrage til indflydelse på udvikling eller fremtidige beslutninger. En proces der sker "fra neden", og kan give ansatte en følelse af være værdsat. I dag gennemføres fremtidsværksteder også i virksomheder, foreninger og



uddannelsesinstitutioner som fælles proces, hvor brugerinddragelse kan være en kvalitet, der hvor der ønskes forandring (Jungk & Müllert, 1989).

Projektgruppen mødte udfordringer med at samle deltagerne fysisk på grund af Covid-19, og fremtidsværkstedet blev i stedet konstrueret virtuelt ved hjælp af den digitale platform *Padlet.com*, hvor projektgruppen har visualiseret fremtidsværkstedets formål, og hvilke bidrag der var kommet i løbet af projektets undersøgelse. De aktiviteter og dertilhørende aktuel information om fremtidsværkstedet skaber fundamentet til den første af de tre faser.

10.4.1 Centrale begreber i fremtidsværksted

I det efterfølgende udfolder projektgruppen Jungks og Müllert fremtidsværkstedets hovedbegreber. Jungk og Müllert fremlægger tre centrale begreber, der i tre faser, opererer med forskellige perspektiver og på hinanden efterfølgende systematiske fremadskridende proces; *den kritiske fase*, *fantasifasen* og *virkeliggørelsesfasen*. Desuden fremlægger Jungk og Müllert to aktiviteter; *forberedende-* og *opfølgingsaktivitet*, hvorefter opfølgingsaktiviteten kan der af denne opstå en permanent fase.

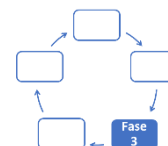
10.4.2 Forberedende aktivitet

Formålet med den forberedende aktivitet er at give deltagerne en forståelse af formålet med fremtidsværkstedet, og dermed en tydeliggørelse af, at deltagerne indgår i en forandringsproces.

Udover en annoncering af formålet med fremtidsværkstedet, foreligger der, ifølge Jungk og Müllert, ikke mange ressourcer til gennemførelse af denne proces. De påpeger, at etablering af mindre grupper har fordele idet, deltagerne har mulighed for åbent at fremkomme med personlige perspektiver. Jungk og Müllert artikulere, at tilstedeværelsen af en mødeleder kan være vigtigt, når faserne skal gennemgås, og mødelederen kan fremdrive nye forsøg blandt deltagerne i ellers fastlåste situationer. Arrangørerne skal være facilitatorer for en positiv atmosfære og det kan, ifølge dem, skabes gennem en præsentation af deltagerne. Herefter introduceres deltagerne for rammen for fremtidsværkstedet, herunder en tidsplan. Dertil indføres deltagerne i temaet, baggrund for problemstillingen og relevante informationer, der kan bidrage til et konstruktivt forløb. Ressourcer til illustration af ideer eller perspektiver fremvises og deltagerne instrueres i visualiseringen af de fremkomne stikord eller sætninger (Jungk & Müllert, 1989).

Projektgruppen destillerer i det efterfølgende de tre begreber og deres aktualitet.

Den første fase, kritikfasen, og dets nuancer redegør projektgruppen for i det næstkommende afsnit.



10.4.3 Stadie 1 - Kritikfasen

Ifølge Jungk og Müllert, indledes kritikfasen med en tydeliggørelse af overskriften. Jungk og Müllert argumenterer, at visualiseringen er en vigtig komponent, da deltagerne har mulighed for hele tiden af relatere til den igangværende proces. Hensigten med denne er at tilskynde til aktivitet hos deltagerne, der herefter egenhændigt kan fremføre kritikord i relation til problemet (Jungk & Müllert, 1989). Han påpeger, at i denne proces skal relevante stikord ikke diskuteres, men visualiseres som inspiration til andre deltagere.

Efterfølgende trin i kritikfasen fremlægger Jungk og Müllert, som bearbejdelse og ordning af de fabrikerede kritikord. De fremlægger to metoder til dette – pointgivning og rubricering. Projektgruppen har fravalgt pointgivning, der ifølge Jungk og Müllert vil kræve en fysisk tilstedeværelse af en mødeleder (Jungk & Müllert, 1989). Denne situation har ikke været muligt i relation til Covid-19 og de gældende samværsregler samt pointgivning i den anvendte digitale platform, Padlet, har ikke været mulig.

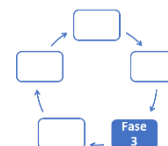
Jungk og Müllert beskriver metoden, rubricering, hvor ord eller sætninger samles og tematiseres. Målet med kritikfasen inaugurerer det pertinente arbejde med udveksling af radikale opfattelser af problemet, hvor dette gøres med henblik på at udvælge kritikord, der efterfølgende skal diskuteres og omformuleres til sætninger, der samles i et kritisk mellemregnskab, der skal danne baggrund for utopifasen (Jungk & Müllert, 1989).

De genererede kritikudsagn fungerer i praksis som en transition til næste fase – fantasifasen, der i det følgende afsnit udfoldes.

10.4.4 Stadie 2 – fantasifasen

På baggrund af de omformulerede kritikudsagn er denne midterste fase, fantasifasen, hvor deltagerne uden restriktioner, som eksempelvis love, regler eller budgetter, fremsætter deres ubetingede ønsker. Grundlæggende forstås det som en fase, hvor hver dags eventualiteter er begrænsede i forhold til ønskede scenarier, og deltagerne kan i denne fase distrahere fra konsoliderede tankemønstre og kommunikere åbent, og forandre denne tilstand, som deltagerne netop har kritiseret (Jungk & Müllert, 1989). I denne fase fokuseres på brainstorming, hvor de eksplicitte udsagn er synlige, og kan motivere til nye associationer for andre deltagere.

Metoden til organisering af udsagn kan behandles som i første stadie, hvor projektgruppen af samme årsag har valgt rubricering. I denne proces sammenfattes udsagnene, hvor de efterfølgende prioriteres, og der konstrueres et utopisk udkast (Jungk & Müllert, 1989).



Dette utopiske udkast udformet af deltagerne fungerer som platform til den tredje og sidste stadie – den realistiske fase, som projektgruppen efterfølgende behandler.

10.4.5 Stadie 3 – virkeliggørelsesfasen

I stadie tre fremlægges de resultater, der blev sammenfattet i stadie to. Deltagerne vil i denne fase opleve forskellen mellem det, de vurderede burde være muligt, og det der reelt er muligt, og dermed erfare deltagerne sammenhæng i de forskellige samfundskontekster, og hvordan de er afhængige af hinanden (Jungk & Müllert, 1989). I dette stadie sker endnu en selektering af udkastene, som Jungk benævner som *virkeliggørelsesskridt*.

Det første skridt fremstiller Jungk og Müllert, hvor udkastene skal underkastes en nøje vurdering. Denne vurdering koncentrerer realiseringspotentialet, der eksisterer under aktuelle konditioner der først må dannes. Deltagerne reflekterer, systematiserer og vurderer forslagene, hvor de efterfølgende bevæger sig mod næste skridt.

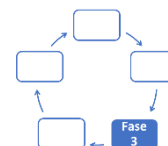
Det andet skridt i udviklingen centraliserer om eventuelle modifikationer kan accepteres, hvorefter deltagerne forholder sig til eventuelle institutionaliserede omstændigheder, der kan udfordre projektet

Det tredje skridt er, ifølge Jungk og Müllert, hvor deltagerne har vurderet på baggrund af kritiske diskussioner, at fortsætte med det udvalgte forslag. I dette sidste skridt skal deltagerne diskutere, hvordan de tilvejebringer relevant viden og deltagerne må forholde sig til fremtidige skridt, der omhandler etablering af en virkeliggørelses-plan (Jungk & Müllert, 1989).

10.4.6 Opfølgningsaktivitet og den permanentefase

Som en foreløbig afslutning på værkstedsprocessen artikulerer Jungk og Müllert, at en opfølgning bør finde sted, hvor deltagerne orienteres om potentielle områder, hvor der kan videreudvikles. Det kan være i form af kommentarer til de enkelte forslag. Findes der en model af deltagerne, hvor der fortsat kommenteres og udtrykkes ønske om virkeliggørelse, placerer dette i fremtidsværkstedet i en permanentfase, som Jungk og Müllert argumenterer, er en arena, hvor der fra værkstedets forskellige faser frit kan benytte en aktuel fase uden at skulle følge den ellers stringente proces i fremtidsværkstedet (Jungk & Müllert, 1989).

De fremstillede teoretiske begreber og aktiviteter fungerer i en syntese med projektgruppens videnskabsteoretiske fundament, og indgår i den efterfølgende analyse.



10.5 Opsummering på projektets begrebsklaring – underspørgsmål 3

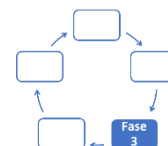
Projektgruppen har med ovenstående beskrevet forbindelsen mellem aktionsforskning og fremtidsværksted. Det er projektets ønske at bidrage med et produkt, som kan rammesætte de studerendes faglige refleksioner såvel et design, som kan forbedres igennem peer feedback. Projektgruppen har derfor afprøvet eget arbejdsportfolio, som de studerende efterfølgende gav feedback på. Denne feedback blev givet i forbindelse med fokusgruppeinterview og den efterfølgende viden, er blevet anvendt til at rammesætte projektets fremtidsværksted.

For at sikre mest mulig involvering for alle parter, har projektgruppen forinden fremtidsværkstedets start forklaret formålet med processen, og hvordan deltagerne skal forholde sig. Deltagerne har fået tilsendt projektets resultater og centrale citater fra fokusgruppeinterview (Bilag 8). De centrale citater tager baggrund i projektets analyse af underspørgsmål et og to, hvor projektgruppen har meningskondenseret svarene, og samlet en række overordnede temaer, som de studerende giver udtryk for i forbindelse med afprøvning af projektgruppens arbejdsportfolio. Disse ses nedenfor:

Overordnede temaer i forbindelse med arbejdsportfolio
Portfolio kan skabe en mere dybdegående forståelse med teorier igennem struktur (Bilag 2, l. 91-95).
Portfolio i forbindelse med peer feedback giver studerende afsat for at skulle reflektere over eget produkt (Bilag 2, l. 107-108).
Portfolio i forbindelse med peer feedback bidrager til nye vinkler til, hvordan man kan arbejde med videns- og færdighedsmål herunder teorier (Bilag 2, l. 109-112).
Portfolio kan rammesætte vidensdeling blandt studerende (Bilag 1, l. 114-117).
Portfolio kan bidrage til et mere professionelt læringsfællesskab, hvor man drager fordel af medstuderende (Bilag 2, l. 138-154).
Portfolio i forbindelse med peer feedback rammesætter de studerende til at skulle forholde sig til eget arbejde for at kunne agere professionelt overfor peer (Bilag 1, l. 101-105).

Tabel 1: Essentielle temaer fra fokusgruppeinterview. Udarbejdet af projektgruppen.

Hensigten med de tilsendte informationer er, at der skabes en korrespondance mellem deltagerne, hvori der åbnes op for dysfunktionelle antagelser, der skal løsnes op for at forbedre det udviklede arbejdsportfolio (Lehmann, 2018).



Projektgruppens refleksioner - logbog: 21.04.2020

Hvilken teoretiker kan bidrage med et analytisk blik til bearbejdning af data fra fremtidsværksted?

Deweys pragmatisme kan participere med viden indenfor refleksioner og erfaringer, hvilket der også kan ses en sammenhæng til fremtidsværksted, som en pragmatisk metode til dataindsamling.

Nicols forskning kan understøtte arbejdsportfolio, som et fastgjort didaktisk redskab til daglige refleksioner i undervisningen (Bilag 12).

10.6 Teoretiske udgangspunkt – Dewey

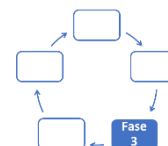
I det efterfølgende redegør projektgruppen kort for valget af Deweys pragmatisme, som teoretisk analyseapparat til besvarelse af underspørgsmål tre:

Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?

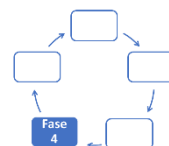
Projektgruppen anvender Dewey, som afsæt for analyse, da projektet vil argumentere, at der er en kobling mellem Deweys refleksive handlingsforløb såvel som aktionsforskning og fremtidsværksted. Projektets teori til analyse af underspørgsmål tre, udspringer derfor af projektets pragmatisk ståsted, som udfoldes i afsnittet, "*videnskabsteori*". I det følgende vil projektet kort opridses baggrunden for at anvende Deweys pragmatisme, som teoretisk fundament til analyse af underspørgsmål tre.

Dewey beskriver, at ved at udveksle erfaringer og argumentere for valg, skabes bedre betingelser for succes (Dewey, 1976). Dette sker i projektets fremtidsværksted, hvor projektgruppen kan anskues som konsulenter, hvis formål er aktivt at få uddannelseslederen samt underviseren på UCN Hjørring, medinddraget i en dialogisk proces for, at forandre projektgruppens design af arbejdsportfolio. Dermed ses en tydelig forbindelse til pragmatismen og aktionsforskning, som har fokus på, at løsningsforslaget skal kunne anvendes aktivt, og dermed ikke kun være teoretisk funderet. Desuden skal forskning ikke kun formidles til den undersøgte praksis, men også perspektiveres og inspirere andre praksisser. Der bliver derfor et nyttemål, som forbinder aktionsforskning med pragmatismen.

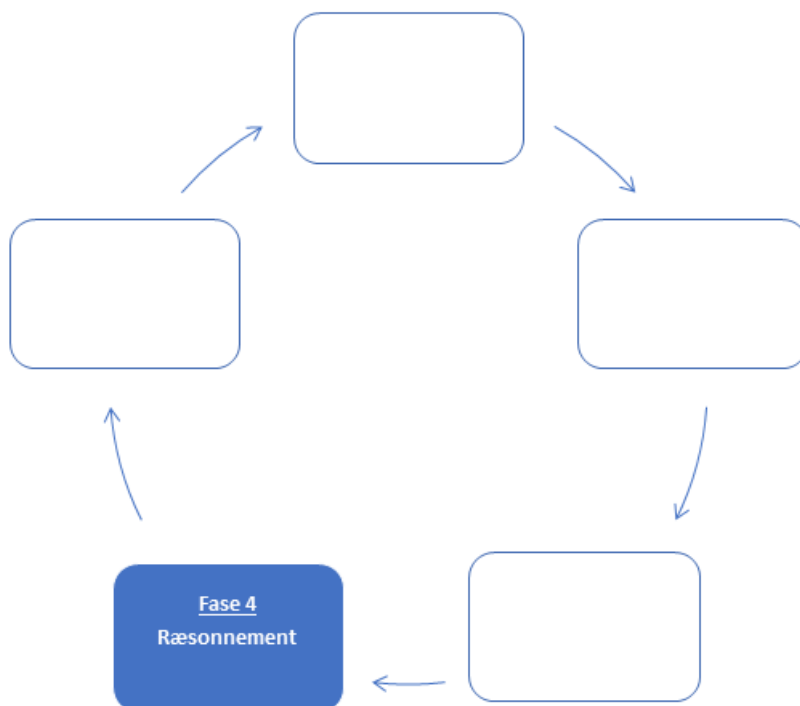
Dermed bliver projektets rolle som forsker af mere pragmatisk karakter, hvor projektgruppen aktivt medinddrages og involveres i forandringsprocesserne ved blandt andet at sætte forstyrrelser i gang i den normale praksis (Lehmann, 2018). De nye kendsgerninger der kommer frem i forbindelse med

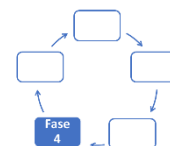


fremtidsværkstedet, bliver grundlaget for nye erfaringer, som skaber et nyt gøremål. Derfor skal projektets arbejdsportfolio ses som en sammenhængende spiral, der kontinuerligt kan forbedres, ved at nye kendsgerninger bidrager til nye eksperimenterende og forbedrende forsøg (Dewey, 1976).



Fase 4.3





10.7 Ræsonnement

I følgende afsnit vil projektgruppens ræsonnere på baggrund af den tilegnede viden og vurdere hvorvidt, hypotesen kan bidrage med at besvare projektets underspørgsmål.

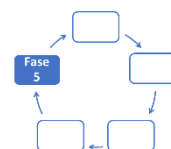
Projektgruppens ræsonnement for anvendelse af et fremtidsværksted som en metode til udvikling af eksisterende arbejdsportfolio, er dens praktiske vekselvirkning mellem en teoretisk orientering og erfaringsdannelse. Aktionsforskning anvendes, som føromtalt i udfoldelsen af dette begreb, i en handlingsorienteret aktivitet i kollaboration med praktikere, som i denne kontekst er underviseren og uddannelseslederen. Fremtidsværkstedets bidrag sker ved at projektets teoretiske viden og erfaringer bliver kombineret i et aktivt samarbejde med underviseren og uddannelseslederen, som i sammenspil udveksler praktiske erfaringer. Ved at projektgruppen anvender fremtidsværksted får deltagerne derfor mulighed for at komme et skridt nærmere med at løse de praktiske udfordringerne jævnfør problemfeltet og dermed forbedre de studerendes studiemiljø (Lehmann, 2018).

"Fremtidsværkstedet kan være et forum, hvor borgere i fællesskab bestræber sig på at udkaste ønskelige, mulige, men også foreløbigt umulige fremtider og at undersøge mulighederne for at virkeliggøre disse udkast" (Jungk & Müllert, 1989, s. 15).

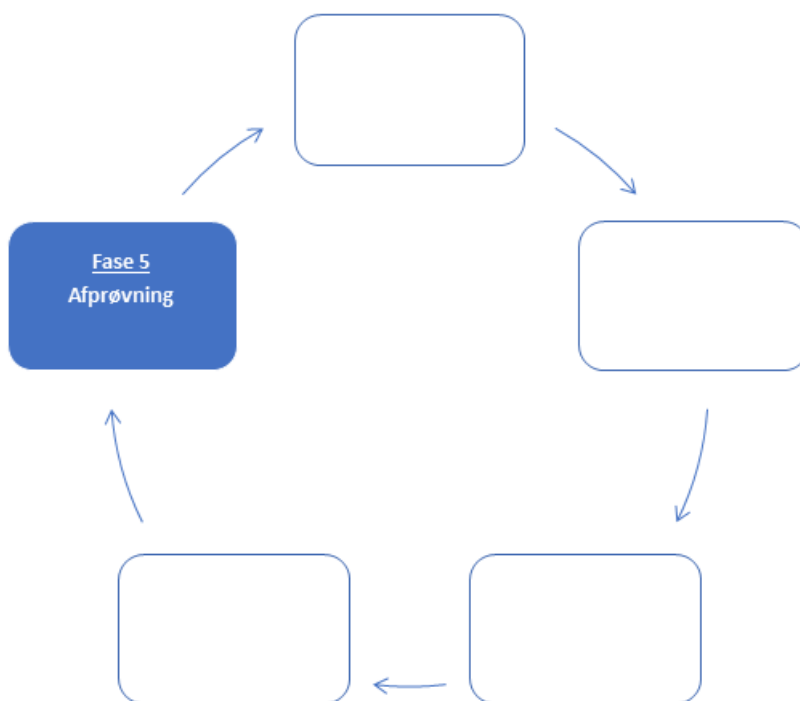
I dette citat synliggøres, at problemer eller udfordringer, hvor det forsøges løst i en praktisk arena, hvor deltagerne i fællesskab reflekterer, forhandler og genforhandler perspektiver, der kan frembringe en løsning. Pragmatismens indbefattede elementer såsom, refleksion og handling ses kohærent i denne kontekst med aktionsforskningen, og specialets anvendte empiriske metode, fremtidsværkstedet, i en syntetisk proces.

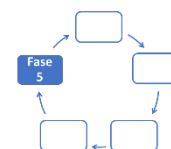
Da aktionsforskning er forandrings- og handlingsorienteret, korrelerer det med anvendelse af et fremtidsværksted til udvikling af et arbejdsportfolio (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I praksis denoteres det, at deltagernes erfaringer er medskabende til vidensdeling, der i denne kontekst betyder udvikling, i et kollektivt fællesskab, af et arbejdsportfolio (Dewey, 2005).

Med baggrund i ovenstående vil projektgruppen derfor argumentere, at den formulerede hypotese til underspørgsmål tre er kontrolleret, og projektgruppen deducerer, at hypotesen kan synes aktuell. Derfor vil hypotesen blive afprøvet i næst kommende fase.



Fase 5.3





10.8 Fremtidsværkstedet

I femte og sidste fase, vil projektet afprøve projektets hypotese, hvilket på samme tid participere til besvarelse af underspørgsmål tre. Projektgruppen vil i det følgende analysere deltagernes skriftlige tilbagemelding i forbindelse med fremtidsværkstedet i en sammenhæng med projektets tilegnede viden igennem projektets forløb.

10.8.1 Deltagere i fremtidsværkstedet

Da projektgruppen indledte samarbejdet med UCN Hjørring, blev projektgruppen tildelt klasser, hvor der allerede var tilknyttet en underviser. Underviseren er derfor deltager sammen med kontaktpersonen, der er uddannelseslederen. Projektgruppen er bevidste om antallet af deltagere, og ifølge Jungk og Müllert, betragtes det som et lille fremtidsværksted, som dog kan anvendes i praksis (Jungk & Müllert, 1989).

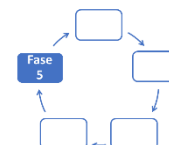
10.8.2 Padlet som indsamling af data

Oprindeligt skulle projektgruppen i interaktion med deltagerne have gennemført et traditionelt fremtidsværksted, men grundet Covid-19 har det været nødvendigt, at inddrage den digitale platform, Padlet.com som metode til indsamling af empiri. Padlet er en digital "tavle", hvori der kan indtastes kommentar af deltagerne. Der er derfor ikke samtaler, men tekster der indgår som empiri (Bilag 10).

Jungk og Müllert fremstiller, at et fremtidsværksted forløber over flere dage, hvor faserne stringent bliver gennemarbejdet af deltagerne (Jungk & Müllert, 1989). Grundet kommunikationsudfordringer, COVID-19, har det i projektets fremtidsværksted ikke været muligt, hvorfor faserne været synliggjort fra start, således at deltagerne har haft mulighed til at kommentere på faserne.

10.8.3 Fremtidsværkstedet

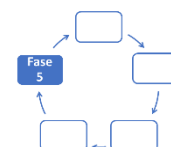
Helt konkret kom deltagerne frem til følgende i fremtidsværkstedet:



Opgavens problemformulering: Hvordan kan arbejdsportfolio og peerassessment i en kombination berige pædagogstuderendes læring?			
Deltager	Kritikfasen	Fantasifasen	Virkeliggørelsesfasen
	Her skal du skrive det du er utilfreds med - i forhold til det præsenterede arbejdsportfolio? Vær kritisk!	Her skal du skrive hvad du ønsker et arbejdsportfolio skal indeholde - her kan alt lade sig gøre uanset økonomi mm.	Her skal du skrive det du ønsker et arbejdsportfolio skal indeholde - uanset økonomiske ressourcer mm. Hold fast i din kritik og tag dine ønsker alvorligt!
R. 3.1	At opsætte et tydelige stillads omkring arbejdet med portfolio i relation til undervisning kan være en stor hjælp for studerende, der endnu ikke har opnået erfaring med at arbejde med portfolio. Det kan så at sige være en hjælp til at igangsætte en proces, sætte en ramme og sikre, at den studerendes arbejde med portfolio sættes i relation til de mål, der er for undervisningen/uddannelsen. Ulempen er, at det kan begrænse den studerendes handlerum i arbejdet med portfolio - for nogle studerende, kan rammen forhindre væsentlige refleksioner, da der kan opstå en bekymring for, om det gøres på den rigtige måde. Hvis formålet med portfolioarbejdet er at fastholde, reflektere over og tydeliggøre den læring, der er tilegnet eller den læreproces, den studerende er i gang med, kan tvivlen om hvorvidt opgaven "er læst korrekt", være en hæmmende faktor for refleksion over læring. For nogle studerende vil det være en hjælp på vejen - for andre en demotiverende faktor for overhovedet at påbegynde arbejdet med portfolio.	Portfolio er et fantastisk redskab til at fastholde og reflektere over sin egen læring og læreproces. Det er meningsfuldt, at kunne vende tilbage og gense hvad, man tænkte, gjorde, lærte, hørte osv, og det kan blive meget tydeligt hvilken læring, man har tilegnet sig som studerende. Det at få øje på sin egen udvikling og læring kan være en væsentlig motivation for tilegnelsen af yderligere læring - det meningsskabende i tilegnelsen af viden. Jeg kunne godt tænke mig, at vi i pædagoguddannelsen bliver endnu bedre til, at tænke de æstetiske elementer ind i arbejdet med portfolio. For mig som underviser bliver det mangelfuldt hvis en portfolio udelukkende beror på et skriftligt produkt. Der ligger et enormt potentiale i at kunne udtrykke sig på andre måder - vi bruger det allerede i pædagoguddannelsen, men de studerende skal opleve, at de æstetiske udtryk er mindst ligeså værdifulde som de skriftlige refleksioner. Der finder mange forskellige måder de æstetiske udtryk kan inddrages på - musik, digte, billedkunst, drama og teater, skabe udtryk med materialer osv.	Jeg har besvaret dette i de to andre kommentarspor. Jeg tænker egentlig, at mine ønsker for arbejdet med portfolio og inddragelse af de æstetiske udtryk er muligt at implementere i pædagoguddannelsen i endnu højere grad end tidligere. Jeg tror ikke, det er så utopisk, men kræver nok en del starthjælp. Ingen yderligere kommentarer
R.3.2	Kritikken kunne gå på, at det er sammen skabelon til alle videns og færdighedsmål. Erfaringen siger, at når noget bliver gentaget for tit, mister de studerende interessen for at gøre sig umage og gå i dybden med spørgsmålene. Kritikken kan ligeledes gå på at det er svært at finde det fælles afsæt - bliver det laveste fællesnævner i forhold til tid, faglig styrke, sociale kompetencer m.m. der bestemmer, hvordan der arbejdes med portfolio? Der mangler en fælles tilgang til stilladsering af portfolioarbejdet i på	En arbejdsportfolio skal indeholde materiale, så den enkelte ved at bladre i den, kan genkalde sig refleksioner, viden, følelser, erkendelser, sansninger af både diskursiv og æstetisk form - i en overskuelig og lækker form, der gør at det netop kan anvendes senere i uddannelsen som et skattet "opslagsværk"	Arbejdsportefolioen og præsentationsportefolioen kunne blive et uddannelsesmæssigt omdrejningspunkt i langt højere grad end den er idag. Den kan tillægges større betydning både individuelt til at dokumentere og fastholde læreprocesser og hermed også den enkeltes refleksioner over egen læring. studearbejdetarbejdet i par eller studiegrupper og på klasseplan. inddrages i den studerendes arbejde med læringsmål og arbejdet med selvevaluering.

Figur 15: Visualisering af projektets virtuelle fremtidsværksted med afsæt i det afholdte fremtidsværksted. Udarbejdet af Projektgruppen (Bilag 10).

Jævnfør Jungk og Müllert, sker der i fremtidsværkstedet en selektering af udkastene, hvor deltagerne vurderer igennem diskussioner, hvilke temaer der er relevante, og som skal arbejdes videre med (Jungk & Müllert, 1989). Dette har i projektets virtuelle fremtidsværksted ikke været muligt, da deltagerne ikke havde



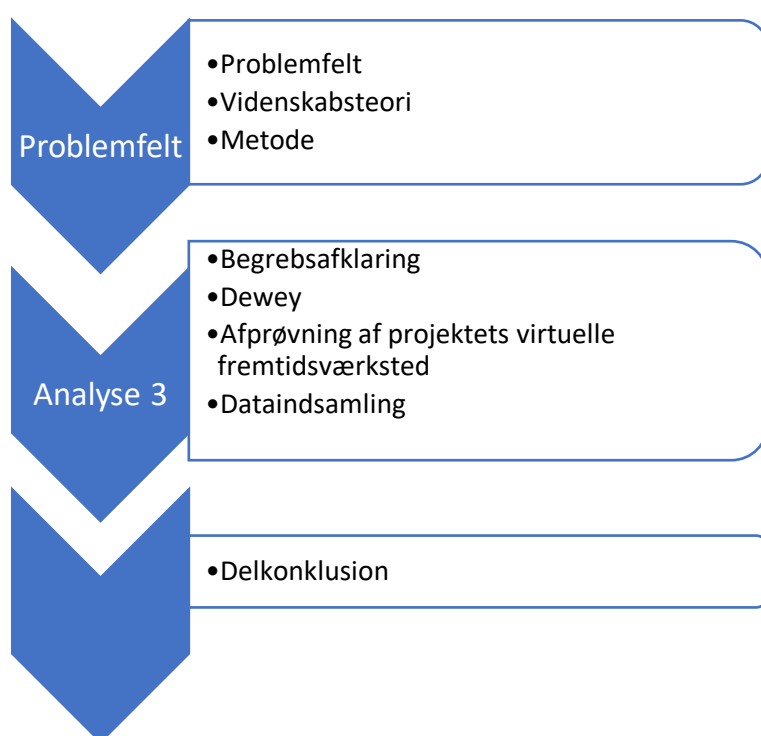
mulighed for at mødes i samme tidshorisont. I stedet har deltagernes svar været visualiseret under hele fremtidsværkstedet forløb, som strakte sig over en uge, og deltagerne kunne derfor hente inspiration af hinanden. Projektgruppen er desuden opmærksom på stavfejl i deltagernes skrevne tekst, men har valgt at kopiere den direkte fra padlet, for at have kommentarerne i sin oprindelige form.

10.9 Analysestrategi

Projektgruppen vil i næste afsnit analysere på underspørgsmål tre:

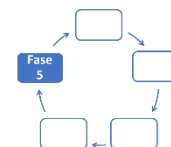
Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?

Analysestrategien tager udgangspunkt i den tilegnede viden igennem underspørgsmål tre og de tilhørende faser, såvel som fund i fremtidsværkstedet, hvilket visualiseres nedenfor:



Figur 16: Analysestrategi af underspørgsmål 3. Udarbejdet af projektgruppen.

Efterfuldt af projektets analyse samt delkonklusion af underspørgsmål tre vil projektgruppen diskutere projektets fund, og den samlede viden føre projektgruppens hen imod den endelige konklusion på projektets problemformulering.



10.10 Afprøvning

I projektgruppens anvendelse af fremtidsværksted med deltagelse af underviserne, vil deltagerne diskutere anvendelsen af projektgruppens konstruerede arbejdsportfolio. Således vil de affødte kritiske kommentarer generere en viden, der kan bidrage til en forandring af et fremtidigt arbejdsportfolio.

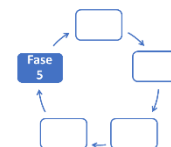
10.11 Analyse

10.11.1 Fund i kritikfasen

Projektgruppen finder nedenstående citat central, og viser denne fases aktualitet i forhold til fremtidsværkstedets berettigelse:

3.1: "At opsætte et tydelige stillads omkring arbejdet med portfolio i relation til undervisning kan være en stor hjælp for studerende, der endnu ikke har opnået erfaring med at arbejde med portfolio. Det kan så at sige være en hjælp til at igangsætte en proces, sætte en ramme og sikre, at den studerendes arbejde med portfolio sættes i relation til de mål, der er for undervisningen/uddannelsen" (Bilag 10).

Projektgruppen fortolker, at udkommet af denne kritikfase kan være medskabende til rammesætning af refleksioner i tilknytning til konstruktion af et fremtidigt arbejdsportfolio (Jungk & Müllert, 1989). Deltageren udtrykker eksplicit i sit svar, at arbejdsportfolio kan være katalysator for en proces, hvor studerende kan arbejde koncentreret med faglige områder. Deltageren associerer i citatet, ifølge projektgruppen, at portfolioarbejde kan systematisere studerendes arbejde med kriterier for målopfyldelse, og kan opbygge en struktur, hvor studerende inkorporerer portfolio som rutine i hverdags praksis. Denne erfaringsdannelse kan bidrage for studerende, der endnu ikke er fortrolige med anvendelse af portfolio, til at løse nye faglige problemstillinger. Denne handling kan udløse et nyt erfaringsgrundlag gennem de refleksioner, der genereres i portfolioarbejde (Dewey, 1976). Dermed opøver studerende gennem arbejdet med arbejdsportfolio, ifølge projektgruppen, en problemløsende tilgang i relation til faglige problemstillinger, og kumulerer nye erfaringer, der kan styrke fremtidige handlinger, der er skabt på baggrund af refleksioner. Projektgruppen tolker, at vidensdeling er obligatorisk i det vi, ifølge Dewey, udvikles gennem sociale interaktioner, hvor erfaring er en fælles skabelse.

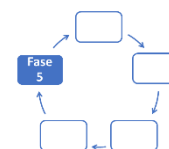


Vidensdelingen er derfor en absolut nødvendig for menneskers eksistens. Vi lære af hinanden og udvikler i fællesskab (Dewey, 2005). I denne kritikfase påpeger deltager 3.1 desuden en bekymring, formuleret i følgende citat:

3. 1: "[...] Ulempen er, at det kan begrænse den studerendes handlerum i arbejdet med portfolio - for nogle studerende, kan rammen forhindre væsentlige refleksioner, da der kan opstå en bekymring for, om det gøres på den rigtige måde. Hvis formålet med portfolioarbejdet er, at fastholde, reflektere over og tydeliggøre den læring, der er tilegnet eller den læreproces, den studerende er i gang med, kan tvivlen om hvorvidt opgaven "er læst korrekt", være en hæmmende faktor for refleksion over læring. For nogle studerende vil det være en hjælp på vejen - for andre en demotiverende faktor for overhovedet at påbegynde arbejdet med portfolio" (Bilag 10).

I dette citat, fremanalyserer projektgruppen, at deltagerens erfaringer i sin egenskab som underviser, fremkommer en bevidsthed, at nogle studerende vil have udfordringer i arbejdet med portfolio. Denne betænkelighed er betydningsbærende i kritikfasen, da eksplicitte oppositioner, som erfaringsdeling i form af kritiske udsagn, kan medvirke til en samlet oversigt over forhold, der kan have direkte indflydelse det fremtidige udfald (Jungk & Müllert, 1989). Projektgruppen er opmærksomme på deltagerens perspektiv, at studerendes forståelse for baggrunden for portfolioarbejde kan være udfordret, og effekten deraf kan være en barriere mod refleksion. Det kan betyde, at underviseren bør være opmærksom på de studerende, som har faglige udfordringer, læsevanskeligheder og så videre. Derudover bør der være en kontinuerlig dialog med de studerende, således at de forstår formålet og anvendelsen af portfolio.

Projektgruppen forstår, at studerende er aktive i egen læreproces og aktivt indgår i fællesskaber, som eksempelvis gruppearbejde, hvor der kan opstå situationer med meningsudvekslinger. Ifølge Deweys argumentation om læring, forudsætter det desuden, at studerende i en læreproces, forholder sig til situationen og ikke undgår denne (Dewey, 2009). Deltager 3.1 argumenterer, at der er forhold der betyder, at der vil være studerende, som af en eller anden årsag vil være udfordret i arbejdet med portfolio. Didaktisk er portfolio, som førmtalt, et værktøj hvor der arbejdes progressivt med læring, og i relation til citatet, vil de studerende der ikke er aktive i arbejdet med portfolio, kunne opleve vanskeligheder i udviklingen af sine fagligheder. Det betyder, de ikke bliver stimuleret til at reflekterer over faglige områder, og dermed



udfordres deres evne til at fagligt at argumenter i kontekster, hvor der kræves en situationsbestemt intervention (Dewey, 1976).

Projektgruppen er opmærksomme på, som Dewey argumenterer, at det der gør mennesker intelligente er, det der efterfølgende udføres, på baggrund af sine erfaringer. Portfolioarbejde ansporer til refleksion over, hvorfor det virker, og ikke hvad der er fungerer (Dewey, 2005). Projektgruppen tolker dermed, at portfolio kan skabe refleksionen over fejl og deraf mulighed for, at forbedre fremtidige handlinger.

Projektgruppen erfarer, med afsæt i kommentarerne fra kritikfasen, at der i udvekslingen af kritiske udsagn opstår nye perspektiver. Deltagerne argumenterer ud fra deres erfaringer, der samles og anvendes i næste fase, fantasifasen. Det korrelerer med pragmatismens grundlag, at udvikle forslag genereret af fællesskabet erfaringer. Det betyder i denne kontekst mulighed for at redesigne et eksisterende portfolio og forædle denne (Dewey, 1976). Derudover fremhæver projektgruppen, at der udtrykkes en fælles forståelse af, hvordan institutionen griber portfolio arbejdet an, som det udtrykkes af deltageren 3.2:

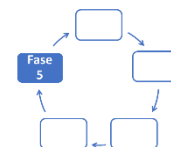
3.2 "Kritikken kan ligeledes gå på at det er svært at finde det fælles afsæt [...]" (Bilag 10).

Hermed udleder projektgruppen, at institutionen har svært ved at bryde vaner, som ifølge Dewey (Dewey, 1976), har en direkte effekt på kvaliteten af de fremtidige erfaringer, som de gør. I kritikfasen har deltagerne skabt eventualitet for forandring gennem deres kommentarer, og præciseringen betyder, at næste fase i fremtidsværkstedet kan fremstilles.

10.11.2 Fund i fantasifasen

I denne fase fremlægger projektgruppen, de fremkomne udsagn i fantasifasen. Projektgruppen har beskrevet, hvordan forløbet ifølge Jungk og Müllert, (Jungk & Müllert, 1989) bør udfolde sig. I denne fase er der eksplicit kommunikeret, at her er alt muligt. Projektgruppen analyserer deltagernes udsagn i relation til Deweys pragmatisme, og hvordan den influerer på konstruktion af arbejdsportfolio.

Deltager 3.1 i fremtidsværkstedet fantasifase udtrykker, at *portfolio er et fantastisk redskab til at fastholde og reflektere over sin egen læring og læreproces* (Bilag 10). I det efterfølgende citat, udtrykkes ønske om forandring:



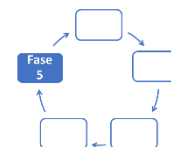
3.2 "[...] Jeg kunne godt tænke mig, at vi i pædagoguddannelsen bliver endnu bedre til, at tænke de æstetiske elementer ind i arbejdet med portfolio. For mig som underviser bliver det mangelfuldt hvis en portfolio udelukkende beror på et skriftligt produkt. Der ligger et enormt potentiale i at kunne udtrykke sig på andre måder - vi bruger det allerede i pædagoguddannelsen, men de studerende skal opleve, at de æstetiske udtryk er mindst ligeså værdifulde som de skriftlige refleksioner. Der finder mange forskellige måder de æstetiske udtryk kan inddrages på - musik, digte, billedkunst, drama og teater, skabe udtryk med materialer osv." (Bilag 10).

Projektgruppen fortolker af citatet, at deltagerens tidligere erfaringer viser, at det at anvende æstetiske udtryk, bidrager til udvikling af studerendes fagligheder. Projektgruppen ser anvendelse af æstetiske udtryk i portfolio, som et potentiale, der kan berige undervisningen.

Som føromtalt i den kritiske fase, gives der udtryk for, at forandring er vanskelig. Projektgruppen tolker, at der argumenteres ud fra en faglig vinkel med egne erfaringer og refleksioner fra praksis, med ønske om tilføjelse af æstetiske udtryk i portfolioarbejde. Med afsæt i Deweys fremstilling af vaner, ses et forsøg på indflydelse og påvirkning af fagligheden hos studerende. Deltagerens kommentar er eksplicit, og forsøger ikke at holde sig tilbage og undviger dermed ikke potentialet i, efter dennes udsagn, at foreslå at inddrage æstetiske udtryk i portfolio, og forholder sig pragmatisk til den nye mulighed, som arbejdsportfolio repræsenterer (Dewey, 2009).

Projektgruppen tolker, at fantasifasen anvendes af deltagerne til, at argumenterer for de konsekvenser, der er tænkelige ved anvendelse af deres idé. Der knyttes dermed en værdi i relation til sammenhængen mellem det nuværende og det forandrende potentiale ideen rummer i et fremtidigt portfolioarbejde (Dewey, 2005). Projektgruppen udleder i citatet, at deltagerne formidler egne refleksive vurderinger, at fantasifasen fungerer som brobygning i en forandringsproces hen mod en virkeliggørelse af ideer. Dermed konstruerer deltagerne nye erfaringer og rekonstruere tidligere erfaringer, da de har mulighed for at reflekterer over egen forståelse af den aktuelle problemstilling. Endvidere har deltagerne mulighed for at dele disse erfaringer i et kollaborativ fællesskab, Padlet, hvor der gennem skabelse af nye erfaringer opstår mulighed for deltagerne, at bidrage til korrektion af eksisterende portfolio (Dewey, 2005).

Deltagerne har fokus på udvikling af studerende faglighed, og det udtrykkes tydeligt, at portfolio skal bestå af den signifikante komponent. Det fremgår af citatet:



3.2: *"En arbejdsportfolio skal indeholde materiale, så den enkelte ved at bladre i den, kan genkalde sig refleksioner, viden, følelser, erkendelser, sansninger af både diskursiv og æstetisk form [...]"* (Bilag 10).

Projektgruppen udleder af citatet, at deltageren er fokuseret på at løse problemstillingen, hvorfor der tages afsæt i egne erfaringer, der fungerer som fundament til fremstilling af ideer, der kan videreudvikles og gennemføres i eksisterende format eller forandres (Dewey, 1976).

Projektgruppen tolker de forskellige kommentarer som positive og udviklingsorienterede, da deltagerne synes at udtrykke et eksplicit ønske om udvikling af feedback på UCN Hjørring. Underviseren bruger egne praksiserfaringer, der fungerer som værdier, der baseres ud fra de respektive tanker og erfaringer deltagerne har gjort sig. Disse kommentarer agerer som katalysatorer til næste og sidste fase – virkeliggørelsesfasen, hvor deltagerne har indkredset deres udkast.

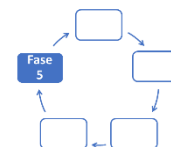
10.11.3 Fund i virkeliggørelsesfasen

I sidste fase fremstiller projektgruppen de udkast deltagerne har formuleret, og som de vurderer bør indgå i en faktisk proces. Her bør relevante forhold af deltagerne være overvejet i forhold til, den kløft der kan være mellem det ønskelige og de reelle betingelser (Jungk & Müllert, 1989).

Projektgruppen udlægger i efterfølgende citatet af de endelige udkast:

3.1: *"Jeg har besvaret dette i de to andre kommentarspor. Jeg tænker egentlig, at mine ønsker for arbejdet med portfolio og inddragelse af de æstetiske udtryk er muligt at implementere i pædagoguddannelsen i endnu højere grad end tidligere"* (Bilag 10).

Projektgruppen fortolker citatet, som en intention om, at ville forandre det eksisterende på baggrund af erfaringer, der er genereret gennem tidligere handlinger ved anvendelse af æstetiske udtryk. Det fremkommer i citatet, at det er med omtanke, der er baseret på tanker og refleksioner, der er sket gennem gennemførsel af aktuelle tiltag (Dewey, 2009). Dermed forholder deltageren sig til uddannelsen og fokuserer på tiltag, der kan implementeres i hverdagen, som kan participere til berigelsen af studerendes faglighed. De eksisterende konditioner kan tillade en gennemførsel af implementeringen. Projektgruppen tolker, at



udsagnet om anvendelse af æstetiske udtryk har bevæget sig fra at være en perifer del af pædagoguddannelsen, til et udkast der baserer sig på erfaringer, og ny viden der er emigreret heraf. Denne ændring af erkendelse, hvor viden opstår på baggrund af refleksioner, medfører erfaringer, der kan anvendes til fremtidige problemstillinger (Dewey, 2005).

På pædagoguddannelsen indgår gruppearbejde og i disse arbejder der også med løsning af problemstillinger. Projektgruppen finder det aktuelt at fremhæve nedenstående citat:

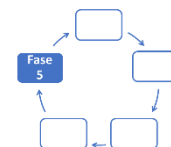
3.2 "Arbejdsportefolioen og præsentationsportefolioen kunne blive et uddannelsesmæssigt omdrejningspunkt i langt højere grad end den er idag. Den kan tillægges større betydning både individuelt til at dokumentere og fastholde læreprocesser og hermed også den enkeltes refleksioner over egen læring. studearbejdet arbejdet i par eller studiegrupper og på klasseplan" (Bilag 10).

Dewey påpeger, at vidensdeling er en nødvendighed for at udvikle sig, da læring sker i aktive handlinger, hvilket udtrykkes eksplicit i citatet af deltageren. Projektgruppen udleder, at deltageren har viden og erfaring med anvendelse af fællesskaber, hvor samarbejde er en komponent. Der udtrykkes eksplicit at læring sker gennem refleksioner. En formalisering som arbejdsportfolio og præsentationsportfolio kan bidrage til denne proces, da det, ifølge Dewey, fordrer at deltageren involverer sig i fællesskaber, hvor disse vidensdeling sker i sociale interaktioner, og dermed har studerende mulighed for at omsætte egen og andres refleksioner til viden (Dewey, 2005). Projektgruppen tolker, at deltageren dermed udtrykker en klar bevidsthed om, at portfolio kan anvendes som værktøj, og være et omdrejningspunkt for pædagoguddannelsen. Endvidere, at fremtidsværkstedets fase tre dermed har indflydelse på selektering af det udkast, ud fra deltagerens refleksioner, om sammenhængen i, hvordan portfolio kan bidrage til berigelse af de studerendes faglighed og ønske om den handling, der fremadrettet skal fokuseres på (Jungk & Müllert, 1989).

Det betyder i praksis, ifølge projektgruppen, at deltagerne har arbejdet med de andre deltagere i form af kommunikation på Padlet.com, hvor det er muligt for deltagerne, at orientere sig fremtidsværkstedets tre faser. Jungk og Müllert beskriver den næste handling mod en virkeliggørelsesplan – som den permanentfase.

10.11.4 Den permanentefase

Projektgruppen udleder, at forandring af portfolio under nuværende konditioner er realistisk, som Jungk og Müllert artikulere, er et af skridtene mod den endelige beslutning om igangsættelse af, hvordan og om portfolio kan virkeliggøres. Dertil fremhæver projektgruppen følgende relevante citat:



3.1 "jeg tror ikke, det er så utopisk, men kræver nok en del starthjælp [...]" (Bilag 10).

Hvad starthjælpen indeholder er ikke tydelig og projektgruppen tolker, at det kan undersøges i et konkret møde, som Jungk og Müllert argumenterer, er en del af den permanentfase.

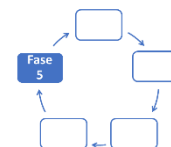
10.12 Delkonklusion

Projektgruppen har anvendt kommentarer fra fremtidsværkstedet, og analyseret disse ved hjælp af Jungks og Müllert tre faser og Deweys pragmatisme. De fund projektgruppen har erfaret og den nye viden opsamler projektgruppen i følgende delkonklusion, og som skal besvare underspørgsmål tre:

Hvordan kan fremtidsværksted bidrage til forandring af projektgruppens arbejdsportfolio?

På baggrund af de fund, der blev analyseret foregående afsnit, konkluderer projektgruppen, at der er et udtalt ønske om forandring af eksisterende arbejde med portfolio. Analysen fremviser opmærksomhedspunkter, der udtrykkes som fokus på understøttelse af studerende, der har faglige udfordringer. Disse skal forsøges inkorporeret i portfolio. Derudover udledes, at en konkret planlagt anvendelse af æstetiske udtryk, som studerende har arbejdet med i andre sammenhænge, er central at anvende i portfolio, og undervisere skal tænke denne aktivitet ind i portfolio.

Dermed konkluderer projektgruppen, at praksisdeltagelse i et fremtidsværksted kan producere refleksioner hos deltagerne, hvor der kan etableres transition af viden af refleksioner, der emergerer i sociale handlinger mellem pædagogstuderende. Fremtidsværkstedet igangsætter, ifølge projektgruppen et tankemønster, der i en række faser, i fællesskab skaber refleksion og ny viden, der gør det muligt at forandre det eksisterende arbejdsportfolio.



11. Metodediskussion

For at give læseren bedst mulige forudsætninger til at kunne forholde sig til projektets troværdighed, vil der i nedstående blive beskrevet, hvilke overvejelser projektgruppen har gjort sig i forbindelse med at skabe gennemsigtighed af projektet for læseren.

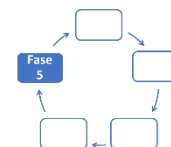
Projektgruppens valg af kvalitativt forskningsfelt forekommer i dens mulighed for at komme tæt på praksis. Projektets tætte tilknytning med praksis skaber forudsætninger for, at projektgruppen kan skabe en mere nuanceret forståelse af det undersøgte fænomen arbejdsportfolio (Flyvbjerg, 2010).

Projektets data, analyse og konklusioner er en enestående case med unikke individer, hvor der er for mange nuancer til, at projektet kan påpege data som den endegyldige sandhed. I stedet må projektet acceptere den præmis, at projektgruppens konklusioner med al *sandsynlighed* kan antages at være gældende for andre institutioner, som kan relatere deres praksis til den undersøgte kontekst (Birkler, 2014).

Projektgruppen er ydermere opmærksom på de kritikpunkter, som kan forbindes med induktive metoder. På samme tid må det påpeges, at videnskabens store fremskridt skyldes, at man søger ny viden og med afsæt i denne, er man nødsaget til at generalisere for at kunne bistå med ny viden. Projektgruppens fortløbende konklusioner vil derfor blive påpeget som værende resultater af et afgrænset og eksperimenteret casestudie, og derfor vil konklusionerne ikke blive stillet som den almene sandhed, men som tidligere benævnt en sandsynlig sandhed. (Birkler, 2014).

11.1 Undersøgelsens kvalitetskrav i kvalitativ forskning

Fra en positivistisk vinkel vil undersøgelsens enestående resultater med højest sandsynlighed anses som utålelige, da projektets resultater ikke kan genskabes. Med andre ord har projektets resultater lav reliabilitet (Kristensen, 1996). Det er ikke i projektets interesse at sammenligne samfundsvidenskaberne med naturvidenskaberne for at kunne behage læseren. Dette er blevet testet igennem historien, hvor samfundsvidenskaben har forsøgt at skabe ligheder til naturvidenskabens epistemiske teori med det resultat, at måtte konkludere, at viden forbliver kontekstafhængig (Flyvbjerg, 2010). Dette hænger sammen med, at kvalitative forskningsstudier undersøger en verden, som er i konstant forandring, hvorfor det er svært hvis ikke umuligt for projektgruppen at skabe almene lovmæssigheder, som efterfølgende kan testes og verificeres. Til gengæld kan projektets resultater anses som værende besiddelse af høj validitet, da kvalitative metoder giver projektgruppen mulighed for at forfølge indbyrdes uoverensstemmende udsagn (Kristensen, 1996).



Der er med andre ord i projektets resultater ikke mulighed for, at skabe en epistemisk teori, hvor kontekstafhængige forudsigende teori kan indlejres i. Derfor giver det ingen mening for projektgruppen, at forsøge at manipulere sin vej mod naturvidenskabelige forudsætninger for god praksis, men i stedet drage nytte af samfundsvidenskabens positive egenskaber, og fokusere på kontekstafhængig viden, hvor eksempelvis casestudie har sin gennemslagskraft (Flyvbjerg, 2010).

I det efterfølgende vil projektgruppen koncentrere sig om, hvad der kan påtales som god praksis i kvalitativ forskning, hvor Brinkmann og Tanggaard beskriver følgende:

"Typiske kvalitetskriterier i kvalitativ forskning angår studiets transparens, troværdighed og graden af metodologisk refleksion" (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Derfor anses det af projektgruppen som særdeles vigtigt, at der kontinuerligt for læseren, bliver visualiseret projektets løbende overvejelser, herunder hvilke metodiske valg der er besluttet, og hvad argumentet bygger på.

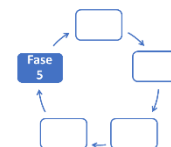
Olsen 2002, 2003 (i Brinkmann & Tanggaard, 2010) begrundet, at kvaliteten af et kvalitativt interviewstudie afhænger af projekts grad af refleksion. Det betyder, at læseren skal have de bedste forudsætninger for at kunne forholde sig til projektets opbygning, analyse og resultater, eksempelvis projektets opbygning af interview, herunder hvordan der stilles spørgsmål og efterfølgende svares. Dette vil give læseren bedst mulige chance for at kunne forholde sig til projektets undersøgelse for efterfølgende, at kunne vurdere dens validitetskriterium, og dermed projektets værdi (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

I den forbindelse har projektgruppen visualiseret projektets design, dets formål og dets fremgang for databehandling. Desuden har der indenfor hvert underspørgsmål været løbende modeller, som skal give læseren en forudsætning for at forholde sig til projektets tilgang til projektet.

Brinkmann og Tanggaard forklarer, at projekter der sigter efter en høj kvalitet bør udvise transparens. I relation til dette er projektgruppens løbende overvejelser blevet fremvist igennem hele projektets forløb for, at skabe en gennemsigtighed for læseren, så der igen kan tages stilling til, om projektgruppens overvejelser har sin berettigelse. På den måde har læseren haft de bedste mulige betingelser for at kunne vurdere projektets resultater (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

11.2 Undersøgelsens kvalitetskrav i casestudie

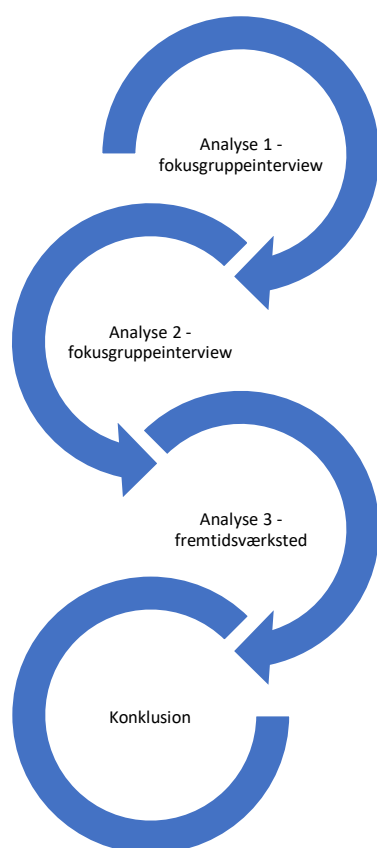
Uagtet at projektgruppen forsøger at gøre projektets undersøgelse så gennemsigtigt som muligt, vil der i forlængelse af undersøgelsens unikhed kunne stilles spørgsmål til resultaternes generaliserbarhed og



objektivitet, hvilket er et generelt problem i forbindelse med kvalitativ forskning (Kristensen, 1996). I den forbindelse må projektet påpege, at der med pragmatismen ikke er berettigelse for, at virkeligheden skal være fordomsfri, så længe den indeholder virkeligheden i den udvalgte situation (Egolm, 2014).

Ydermere har målet med undersøgelsen aldrig været at skabe teoretiske betingelser, der kan anvendes som almen lov, men i stedet at skabe viden i et hidtil uoplyst felt, jævnfør problemfeltet, der kan bidrage til at skabe en bedre praksis for de studerende i konteksten, og til inspiration til andre som finder forskningen relevant (Munch & Madsen, 1980). Dette formuleres med andre ord af Flyvbjerg:

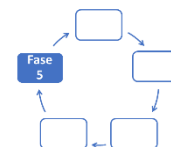
"[...] undertiden er vi ganske enkelt nødt til at holde øjnene åbne og se nærmere på enkelttilfælde – ikke i håbet om at bevise noget, men snarere i håbet om at lære noget!" (Flyvbjerg, 2010, s. 468).



Figur 17: Metodetrianglerings model. Udarbejdet af projektgruppen.

Projektgruppen er dog agtsom på objektivitetskritikken herunder den manglende generaliserbarhed, og har i den forbindelse trianguleret data, hvor der er anvendt to fokusgruppeinterview af studerende samt fremtidsværksted med underviserne og ledelsen med det mål, at kunne styrke projektets validitet ved at få flere perspektiver til belysning, og forklaring af projektets konklusioner (Kristensen, 1996).

Desuden vil projektgruppen argumentere for casestudiets anvendelighed. Eksempelvis er casestudier ideelle til at falsificere teser eller teorier. Her skal det kort nævnes, at falsifikation er blandt de mest strenge tests, som videnskabelige teser kan gøres til genstand for. Dette bunder ud i at casestudiet med sin



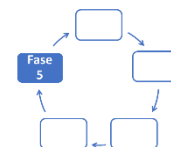
dybdegående undersøgelse, kan undersøge nøje udvalgte parametre og observere vinkler, som muligvis vil blive overset ved kvantitative metoder. Hvis blot en observation i løbet af undersøgelsens varighed modviser tesen, kan denne ikke anses som værende almen gyldig, og tesen må derfor eftergås eller kasseres (Flyvbjerg, 2010).

I kritikken eller misforståelsen af casestudiet subjektivismen må det påpeges at ingen metode, kvalitativ såvel som kvantitativ, kan se sig fri for denne. For eksempel vil der i kvantitative spørgeskemaundersøgelser være stor sandsynlighed for, at forskerens bias overføres til et spørgeskema, uden at blive korrigeret undervejs, hvilket naturligvis vil påvirke undersøgelsens resultater. Dette kommer af, at forskere i kvantitative undersøgelser ikke har mulighed for den tætte tilknytning af konteksten, som man ser det i casestudiet. Med afsæt i Flyvbjerg påpeger projektgruppen, at casestudiemetoden netop kan mindske subjektivismen, da forskere ofte ender med at afvise forudfattede holdninger og teorier, da den dybdegående undersøgelse giver belæg for andre resultater end det forventede. Det er nødvendigt for et godt case arbejde, at man i takt med ny viden må kassere simple forståelser, for at kunne tilegne kompleksiteten (Flyvbjerg, 2010). Flyvbjerg beskriver casestudiets objektivitetsproblematik således:

”Casestudiet har ingen større tendens (bias) til verifikation af forskerens forudfattede meninger end andre undersøgelsesmetoder. Tværtimod viser erfaringen, at casestudiet har større tendens (bias) til falsifikation af forudfattede meninger end verifikation (Flyvbjerg, 2010, s. 481).

Projektgruppen har med ovenstående overvejelser, i dette speciale, forsøgt at skabe det bedste belæg for en kvalitativ undersøgelse med afsæt i de muligheder, som casestudiet tilbyder.

Med afsæt i det ovenstående har projektgruppen redegjort for projektets validitetskriterium, således at læseren kan forholde sig til projektets værdi. I det afsluttende afsnit vil projektgruppen konkludere på undersøgelsens resultater og besvare projektets problemformulering.

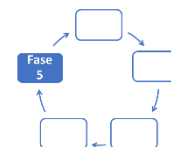


12. Konklusion

Forinden projektets endelige konklusion er det vigtigt at påpege for læseren, at projektets resultater er med afsæt i case undersøgelsen, hvor projektet i transaktionen har fået indblik i uadskillelige dele som efterfølgende er blevet behandlet, og sammenlagt danner en helhed. Dette betyder, at projektets resultater kun er gældende i den undersøgte kontekst, hvorfor det ikke kan udelukkes, at andre forskere vil nå frem til andre resultater end projektgruppens. Sandheden i projektet skal ses med henblik på at projektgruppens rolle som forskere, respondenterne og projektgruppens samarbejdspartnere har haft indflydelse på undersøgelsens resultater, og derfor kan det ikke undgås, at disse har indflydelse på den endelige konklusion. Dette betyder, at resultaterne og konteksten er koblet sammen.

I forbindelse med underspørgsmål et gav respondenterne udtryk for, at arbejdsportfolio synes funktionalistisk som rammesætning for refleksion over erfaringer, og bidrager effektivt som metode i arbejdet med konkrete videns- og færdighedsmål. De udtrykker, at de taksonomiske niveauer betyder refleksion over deres tilegnelse af faglig viden, og den tilgang virker motiverende. Dermed udleder projektgruppen, at arbejdsportfolio, i kraft af de visualiserede videns- og færdighedsmål, kan skabe et større udbytte af underviserens bidrag. Projektgruppen argumenterer, at arbejdsportfolio kan assistere som rammesætning for egne refleksioner, hvor nogle af respondenterne udtrykker, at de får et bedre afsæt for at fordybe sig i deres faglige viden, når de aktivt skal forholde sig til deres faglige viden. Dermed skaber de studerende nye erfaringer med arbejdsportfolio, som de kan anvende fremadrettet. Disse nye erfaringer beriger de studerendes anvendelse af portfolio, og rammesætter et praktikum, hvori der indlejres en professionel holdning til deres uddannelse.

I forbindelse med underspørgsmål to kan projektgruppen deducere at peer feedback kan tilskynde til faglig progression. De studerende udtrykker, at når arbejdet skal vurderes af en peer, forpligter den studerende sig til at udarbejde et færdigt produkt, da peer skal investere tid i feedback. Desuden beskriver respondenterne, at når de vurderer en peers portfolio føler de sig forpligtet til at give en konstruktiv tilbagemelding. I disse korrektioner beskriver de studerende, at der er muligheder for at forbedre deres portfolioarbejde, som assisterer til en styrket faglig viden. Dermed tolker projektgruppen, at de studerende udøver en professionel tilgang til deres egen faglige berigelse, og i en gensidig proces, støtter sine medstuderendes faglige udvikling. I forbindelse med fokusgruppeinterviewet udleder projektgruppen, at når studerende læser og giver peer feedback på arbejdsportfolio, kan de studerende tilføje nye erfaringer såvel som nye perspektiver, der kan tilføjes til deres faglighed. Derfor udleder projektgruppen at de studerende udviser engagement i deres studie, hvilket jævnfør problemfeltet er en af udfordringerne på pædagoguddannelsen.



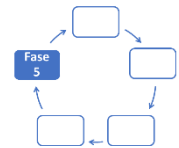
I forlængelse af underspørgsmål tre kan projektgruppen deducere, at fremtidsværksted har deltaget i tilpasning af projektets design i den undersøgte kontekst. Deri forlægger, at den undersøgte kontekst har et ønske om at forbedre og forandre eksisterende portfolio praksis. Deltagerne i fremtidsværkstedet udtrykker, at der i forbindelse med studerendes anvendelse af portfolio kan anskues forskellige udfordringer. Herunder, om de studerende har forstået de udarbejdede opgaver og om de studerende er på et fagligt høj nok niveau til at anvende denne metode.

Med baggrund i den tilegnede viden igennem projektets faser såvel som analyser, vil projektgruppen i det efterfølgende udfolde projektets konklusion ud fra problemformuleringen:

Hvilken betydning har arbejdsportfolio og peer feedback i kombination for pædagogstuderendes faglige udbytte?

Projektgruppen konkluderer, at arbejdsportfolio er et funktionelt redskab til at rammesætte studerendes refleksioner, erfaringer og dialoger til fremme af faglig viden. Projektgruppen argumenterer, at arbejdsportfolio som har indarbejdet synlige videns- og færdighedsmål kan medvirke til en fremmende læreproces, hvor refleksioner, erfaringer og dialog er kontinuerlige og fastlagte. Endvidere konkluderer projektgruppen, at arbejdsportfolio er en kompleks metode, hvilket betyder, at institutionen såvel som undervisere forinden implementeringen skal reflektere over formålet med implementering af den, og hvorfor de ønsker at anvende denne. Derfor anbefaler projektgruppen, at designet bliver evalueret med deltagerne og efterfølgende tilpasset, da projektgruppen i forbindelse med undersøgelsen har erfaret, at selv med et stort forberedende arbejde med de bedste intentioner, kan der være behov for at justere på designet, således at de studerende får bedste muligt udbytte af arbejdsportfolio. Projektets undersøgelse peger på, at studerende skal inddrages i læringsprocesserne, i dette tilfælde designet, for at kunne øge engagementet for anvendelsen, med henblik på progressiv læring.

I praksis kan arbejdsportfolio bidrage til en større professionalisme blandt de studerende, hvor de studerende på baggrund af peer feedback tager ansvar for egen og andres læring. Der er dermed grundlag for projektgruppen at hævde, at den har udfyldt det førnævnte videnshul, hvor Nicol beskrev, at der endnu ikke er udarbejdet et stort forskningsfelt indenfor designs, som kan udvikle studerendes studiekompetencer med henblik på fremme af deres faglighed.



Projektgruppen vil afslutningsvis fremhæve at projektets arbejdsportfolio kan reducere kompleksiteten i pædagoguddannelsens videns-og færdighedsmål, hvilket kan bidrage til, at de studerende får bedre overblik over, hvordan man arbejder med disse.

13. Litteraturliste

- Andreasen, K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring* (1. udgave udg.). Samfundslitteratur.
- Bergmann, E., & Andersen, M. (10. 05 2017). *Børnetallet stiger med 56.000 børn frem mod 2025*. Hentet 09. 02 2020 fra BUPL.dk: <https://bupl.dk/nyhed/boernetallet-stiger-med-56-000-boern-frem-mod-2025/>
- Bergmann, E., & Hermann, S. (07. 10 2019). *En stærk pædagoguddannelse er vejen til flere pædagoger og bedre kvalitet i daginstitutionerne*. Hentet 04. 03 2020 fra Danske professionshøjskoler: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/en-staerk-paedagoguddannelse-er-vejen-til-flere-paedagoger-og-bedre-kvalitet-i-daginstitutionerne/>
- Berry, O., Price, M., & Rust, C. (2005). *A constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice*. Hentet 24. 04 2020 fra Assessment & Evaluation in Higher Education . Vol 30: <https://srhe-tandfonline-com.zorac.aub.aau.dk/doi/full/10.1080/02602930500063819?scroll=top&needAccess=true#.XqLOY2gzZPY>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university - fourth edition. *What the Student Does*(4. edition). The Society for Research into Higher Education. Hentet 13. 03 2020 fra VLeBooks.com: https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Birkler, J. (2014). *Videnskabsteori. En grundbog* (1. udgave, 10. oplag udg.). (M. Toft, Red.) København: Munkegaard.
- Bjørnlund, I. B., & Brandt, J. (10 2008). *UCN*. Hentet 21. 03 2020 fra Den Nationale Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi: <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Uddannelser/Fysioterapeut/Tillæg-til-studieordning-Taksonomi.pdf>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion* (1. udgave, 1. oplag udg.). (A. G. Holtoung, Red.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Interview - introduktion til et godt håndværk* (2. udgave, 1. oplag udg.). (H. Thiesen, Red.) København: Hans Retizels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - En grundbog* (1. udgave, 1. oplag udg.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund. (10. 05 2017). *Børnetallet stiger med 56.000 børn frem mod 2025*. Hentet 13. 02 2020 fra BUPL: <https://bupl.dk/nyhed/boernetallet-stiger-med-56-000-boern-frem-mod-2025/>
- Dale, E. L. (2008). Uddannelse, demokrati og videnskab: John Dewey. I C. Madsen, & P. Munch (Red.), *Med Dewey in mente* (1. udgave udg., s. 53-80). Aarhus: Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (23. 11 2016). *3 ting kan løfte pædagoguddannelsen*. Hentet 12. 02 2020 fra EVA: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/3-ting-loefte-paedagoguddannelsen>

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). *Status på den nye pædagoguddannelsen. Sammenfattende analyse*. Hentet 21. 02 2020 fra EVA: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/1.%20Status%20pa%20den%20nye%20paedagoguddannelse_www%20%281%29.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). *Vurdering af kvaliteten på den nye pædagoguddannelse*. Hentet 16. 02 2020 fra EVA: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/2.%20Vurderinger%20af%20kvaliteten%20pa%20den%20nye%20paedagoguddannelse_www.pdf?fbclid=IwAR0CSEvVMV0v4KJgc5_dL-MVDbrb8IlwSx8fEeannxYCUfR7-I5CdIocS4#page17
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Det første år på pædagoguddannelsen*. Hentet 19. 02 2020 fra EVA: [file:///C:/Users/Stefa/OneDrive/Skrivebord/Kim%20stefan%20projekt%20feedback/Litteratur%20til%20problemfelt/Notat%20om%20p%C3%A6dagoguddannelsen_endelig%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Stefa/OneDrive/Skrivebord/Kim%20stefan%20projekt%20feedback/Litteratur%20til%20problemfelt/Notat%20om%20p%C3%A6dagoguddannelsen_endelig%20(1).pdf)
- Danske Professionshøjskoler. (2019). *Fakta om pædagoguddannelsen*. Hentet 12. 02 2020 fra Danske Professionshøjskoler: https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2020/02/Fakta-om-p%C3%A6dagoguddannelsen-07_02_2020.pdf
- Dewey, J. (1976). *Erfaring og opdragelse* (2. udgave udg.). (B. Damsgaard, J. Galtung, L. J. Muschinsky, B. Nielsen, E. Sveidahl, Red., & H. Fink, Ovs.) København: Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (1. udgave udg.). (C. Madsen, & P. Munch, Red.) Århus: Klim.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker - en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen* (1. udgave udg.). (K. Krogh-Jespersen, C. Madsen, P. Munch, Red., & J. Wrang, Ovs.) Århus: Klim.
- Egolm, L. (2014). *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund* (1. udgave, 1. oplag udg.). (M. Laurberg, Red.) Hans Reitzels Forlag.
- Elkjær, B. (2007). Med pragmatismen som følgesvend. I S. Brinkmann, B. Elkjær, T. A. Rømer, & G. Green (Red.), *Dewey i dag - en håndsækning til læreruddannelsen* (1. oplag, 1. udgave udg., s. 35-56). København: Unge pædagoger.
- Flyvbjerg, B. (02 2010). *Fem misforståelser om casestudiet*. Hentet 07. 04 2020 fra Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/244485915_Fem_misforstaelser_om_casestudiet
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). *Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning*. Hentet 21. 04 2020 fra University of Gloucestershire: http://eprints.glos.ac.uk/3609/1/LATHE%201.%20Conditions%20Under%20Which%20Assessment%20Supports%20Students%27%20Learning%20Gibbs_Simpson.pdf
- Hansen, L. E., Munch, P., & Pjengaard, S. (2018). Fortællinger om og forudsætninger for deltagelse. I D. Høgsgaard, S. Pjengaard, L. E. Knudsen, V. Damlund, L. Poulsen, R. A. Bendtsen, . . . L. E. Hansen, & M. Toft (Red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (1. udgave, 1. oplag udg.). København: Munksgaard.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* (1. udgave, 6. oplag udg.). (K. L. Brandt, Red.) Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Horn, L. H., Jensen, G. C., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C., & Bundgaard, S. B. (2020). Hvidbog om Refleksiv Praksislæring. Professionshøjskolen, UCN . Hentet 13. 04 2020 fra <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/?page=1>

- Høgsgaard, D. (2018). Internationalisering. I D. Høgsgaard, S. Pjenggaard, L. E. Knudsen, V. Damlund, L. Poulsen, R. A. Bendtsen, . . . L. E. Hansen, & M. Toft (Red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (1. udgave, 1. oplag udg.). København: Munkegaard.
- Jungk, R., & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i Fremtidsværksteder* (2. udgave, 1. oplag, 1989 udg.). (J. F. Sohlman, Red., & B. S. Nielsen, Ovs.) Århus: Politisk revy.
- Kristensen, N. N. (1996). *Felt-studier -metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser forud for gennemførelsen af en konkret caseundersøgelse*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Laursen, E. (2012). Aktionsforskningens produktion af viden. I E. Laursen, G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, & D. Tofteng, *Aktionsforskning. En grundbog* (1. udgave udg., s. 97-111). Frederiksberg C: Samfundslitteratur. Hentet 26. 09 2019
- Lehmann, S. (2018). *Aktionsforskning skaber løsninger i praksis* (1. udgave, 1. oplag udg.). (K. L. Jensen, Red.) København: Hans Reitzels forlag. Hentet 25. 09 2019
- Løgstrup, K. (2010). *Den etiske fordring* (2. udgave 1991, 10 oplag udg.). Århus: Klim.
- Madsen, C. (2008). Meningsfuld medinddragelse i undervisning og evaluering. I C. Madsen, P. Munch, C. Madsen, & P. Munch (Red.), *Med Dewey in mente* (1. udgave udg., s. 151-169). Århus: Klim.
- Marcinkowski, C. (08. 06 2018). *Pædagoguddannelsen får et fagligt løft*. Hentet 21. 02 2020 fra VIA University College: <https://www.via.dk/om-via/presse/artikler/paedagoguddannelsen-faar-et-fagligt-loeft>
- Munch, P., & Madsen, C. (1980). Indledning til en klassiker. I J. Dewey, P. Munch, & C. Madsen (Red.), *Demokrati og uddannelse* (1. udgave udg., s. 9-21). Århus: Klim.
- Nicol, D. (29. 04 2009). *Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies*. Hentet 18. 03 2020 fra Tandfonline: <https://www.tandfonline-com.zorac.aub.aau.dk/doi/full/10.1080/02602930802255139?scroll=top&needAccess=true>
- Nicol, D. (08 2010). *From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education*. Hentet 21. 03 2020 fra Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/233337186_From_monologue_to_dialogue_Improving_written_feedback_processes_in_mass_higher_education
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2005). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Hentet 21. 03 2020 fra Re-engineering Assessment Practices in Higher Education: https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (10. 05 2013). *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*. Hentet 12. 03 2020 fra Taylor & Francis Online: <https://www.tandfonline-com.zorac.aub.aau.dk/doi/full/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nielsen, C. H., & Damlund, V. (2018). Professionshøjskolen og adjunkten. I D. Høgsgaard, S. Pjenggaard, L. E. Knudsen, V. Damlund, L. Poulsen, R. A. Bendtsen, . . . L. E. Hansen, & M. Toft (Red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 13-27). København: Munksgaard.

- Petersen, B. V., & Koed, H. K. (2018). Prøve og vurdering. I D. Høgsgaard, S. Pjenggaard, L. E. Knudsen, V. Damlund, L. Poulsen, R. A. Bendtsen, . . . L. Poulsen, & M. Toft (Red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 153-169). København: Munkegaard.
- Retsinformation. (08. 04 2017). Hentet 22. 02 2020 fra BEK nr 354:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>
- Rønn, C. (2011). *Almen videnskabsteori. For professionsuddannelserne* (1. udgave, 3. oplag udg.). (C. Sylvest, Red.) København: Akademisk forlag.
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi - Et overblik* (1. udgave, 1. oplag udg.). (H. Juul, Red.) Hans Reitzels Forlag.
- Saltofte, M., & Krill, C. (2017). *Portfolio i praksis - Læring, refleksion og kreativitet* (1. udgave, 1. oplag udg.). (H. Juul, Red.) Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (1. udgave udg.). Århus: Klim.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle* (1. oplag udg.). Århus: Klim.
- Stensmo, C. (2012). *Indføring i pædagogisk filosofi* (1. udgave udg.). Aarhus: Klim.
- UCN. (06 2012). *Målguide - Læringsmål i praktik*. Hentet 20. 02 2020 fra UCN.dk:
<https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Uddannelser/P%C3%A6dagog/Maalguide-laeringsmaal.pdf>
- UCN. (02 2019). *Studieordning for pædagoguddannelsen*. Hentet 21. 02 2020 fra UCN.dk:
<http://blad.ucn.dk/PU/studieordning-institutionsdel/?page=6>
- UCN. (2020). *Hvidbog om: Refleksiv Praksislæring*. Hentet 13. 04 2020 fra UCN.dk: <https://www.ucn.dk/om-ucn/organisation/organisation/refleksiv-praksisl%C3%A6ring>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (26. 02 2015). *Danske studerende er langt fra fuldtidsstuderende*. Hentet 01. 03 2020 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet:
<https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/danske-studerende-er-langt-fra-fuldtidsstuderende>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (28. 08 2019). *Ekstraordinært løft på 127,5 millioner til pædagogstuderende*. Hentet 18. 02 2020 fra Uddannelses- og Forskningsministeriet:
<https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/ekstraordinaert-loft-pa-127-5-millioner-til-paedagogstuderende>
- Øiestad, G. (2007). *At give og tage imod kritik* (1. udgave, 1. oplag udg.). Guro Øiestad og Psykologisk Forlag A/S.
- Aalborg Universitet. (u.d.). *AAU Learning Lab*. Hentet 23. 02 2020 fra Portfolio:
https://www.learninglab.aau.dk/digitalAssets/108/108870_portfolio.pdf

14. Bilag

Bilag 1: Fokusgruppeinterview 1	2
Bilag 2: Fokusgruppeinterview 2	8
Bilag 3: Mailkorrespondance – UCN Hjørring.....	15
Bilag 4: Portfoliodesign.....	16
Bilag 5: Didaktisk handleplan over undervisning.....	21
Bilag 6: Interviewguide	23
Bilag 7: Meningskondensering	25
Bilag 8: Mail til deltagere i fremtidsværkstedet	27
Bilag 9: Mailkorrespondance med Professor David Nicol.....	30
Bilag 10: Virtuelt fremtidsværksted i original form. Udklippet fra padlet.com	31
Bilag 11: Transskriptionsstrategi	33
Bilag 12: Logbog	34

Portfolio, en innovativ tilgang til faglig berigelse.

Pædagoguddannelsen, UCN Hjørring, har i samarbejde med projektgruppen bestående af, Kim Nielsen og Stefan Mintram-Hemmingsen, undersøgt hvordan uddannelsen kan udvikle feedbackkulturen med henblik på at styrke kvaliteten i uddannelsen. Undersøgelsen blev igangsat i forlængelse af, at pædagoguddannelsen har fået tildelt et større millionbeløb for at styrke uddannelsens kvalitet og forbedre uddannelsens renommé.

Af: Kim Nielsen & Stefan Mintram-Hemmingsen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
v/Aalborg Universitet

Børnetallet i Danmark er stigende. Dette er en glædelig nyhed for Danmarks befolkningsvækst. I følge Danmarks statistik forventes der frem mod år 2025 at være en forøgelse på 15,3 procent svarende til 56.000 børn i alderen 0-5 år. For at kunne imødekomme dette stigende børnetal, er der behov for, at der uddannes yderligere 8500 pædagoger frem mod år 2025, hvis man vil gøre sig forhåbninger om at kunne imødegå det stigende børnetal (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, 2017).

Pædagoguddannelsen er Danmarks største videregående uddannelse med 17.000 studerende. Uddannelsen er kommet i vanskeligheder med at rekruttere nok engagerede studerende, da det kan udledes, at der siden 2014, hvilket er året hvor uddannelsen blev reformeret, har været et større frafald af 1. prioritetsansøgere på



landets pædagoguddannelser (Danske Professionshøjskoler, 2019). Et frafald som kan være et udtryk for den negative opmærksomhed som pædagoguddannelsen har mødt i løbet af en længere årrække. Elisa Bergmann, formand for *Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund*, og Stefan Hermann, formand for *Danske Professionshøjskoler* beskriver, at hvis man på politisk niveau har et ønske om at tiltrække flere studerende til pædagogfaget kræver det, at uddannelsens eftermæle styrkes, hvilket blandt andet skal ske igennem en højere kvalitet af undervisningen:

”Det er en politisk opgave, at pædagogprofessionens vigtighed for samfundet afspejler sig i prioriteringen. Hvis flere skal vælge pædagogfaget, må vi hæve kvaliteten og styrke uddannelsens renommé” (Bergmann & Hermann, 2019).

Udtalelsen kommer i lyset af at *Danmarks Evalueringsinstitut* (EVA), har vurderet kvaliteten på den reformerede pædagoguddannelse i undersøgelsen: ”Vurdering af kvaliteten på nye

pædagoguddannelse". Undersøgelsen tog udgangspunkt i 260 undervisere samt 1.425 studerende og angav en svarprocent på henholdsvis 39% og 31%. I undersøgelsen kan det blandt andet udledes, at kun 46% af de studerende anser undervisningen som værende god, og 46% af de studerende udtrykker, at de mangler viden om studieteknikker i introduktionsforløbet. Ydermere angiver 61% af de studerende, at de modtager meget lidt feedback i forbindelse med undervisningen, såvel beskriver 43%, at de får for lidt feedback i forbindelse med igangværende projekter (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Hvad siger forskningen?

Ifølge dr. David Nicol, professor i videregående uddannelser ved CAPLE, Strathclyde Universitetet, *forsker i feedback og evaluering*, er studerende generelt udfordret ved studiestart, da de i løbet af en kort periode skal kunne agere i et mere akademisk miljø og tilegne faglige kompetencer. Derfor har uddannelsesinstitutionen et stort ansvar for at rammesætte og synliggøre uddannelsens forventninger og bidrage med formativ feedback, som kan visualisere de studerendes arbejdsprocesser hen mod semesterets videns- og færdighedsmål (Nicol, 2009).

Underviserne skal ifølge Nicols forskning, igennem feedback, træne studerende i formativ vurdering af sig selv og medstuderende, som han betegner som peer assessment. Ved hjælp af peer assessment trænes den studerende i at argumentere og tydeliggøre valg, hvilket fordrer deltagelse og kan betyde læring gennem selvregulering (Nicol, 2010). Problematikken er dog, at der på nuværende tidspunkt ikke forlægger dybdegående forskning i didaktiske design, som kan rammesætte studerendes studiekompetencer. Nicol hævder dog, at designet skal have en ligevægt mellem struktur og mulighed for at studerende kan eksperimentere med egne læringsstrategier, hvis der ønskes en større studieintensitet blandt studerende, hvilket

bidrager til et større læringsudbytte (Nicol, 2009).

Nicols forskning understøttes af EVA's direktør, Mikkel Haarders, som udtaler, at hvis pædagoguddannelsen har et ønske om at løfte kvaliteten, skal uddannelsen tydeliggøre, hvilke forventninger der er til de studerendes studieintensitet, herunder skal uddannelsen sætte klare rammer for undervisningen og understøtte de studerendes læring ved hjælp af feedback (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016).

Den nuværende Uddannelses- og forskningsminister, Ane Halsboe, har i forlængelsen af kritikken udtrykt et ønske om at styrke kvaliteten i landets pædagoguddannelser, og har derfor overført et trecifret millionbeløb til pædagoguddannelsen, hvor landets institutioner selv skal vurdere, hvor bidraget vil give størst afkast.

Projektet: Portfolio, en innovativ tilgang til faglig berigelse

I forbindelse med tildeling af det økonomiske incitament, har pædagoguddannelsen, UCN Hjørring, kontaktet projektgruppen, med henblik på at undersøge, hvordan feedbackkulturen på uddannelsen kan udvikles, og hvilke metoder, som kan bidrage til styrkelse af feedback. Undersøgelsen og det afsluttede projekt: *"Arbejdsportfolio – En empirisk undersøgelse med fokus på reducere af kompleksiteten af kompetencemål på pædagoguddannelsen UCN Hjørring"* er gennemført fra start januar til medio juni, 2020.

Det efterfølgende i artiklen har til sigte at belyse undersøgelsens fund og anskueliggøre, hvilke metoder, som kan rammesætte og udvikle de studerende studiekompetencer og derigennem bidrage til studerendes faglighed. Ydermere om samme metode kan tilknyttes peer feedback, for at udvikle på feedbackkulturen.

.

Undersøgelsen

Pædagoguddannelsen, UCN Hjørring har 390 pædagogstuderende, hvor undersøgelsen tager afsæt i 2 klasser á 28 studerende.

Projektet anvender aktionsforskning med det formål at supplere med viden, som kan bidrage pædagoguddannelsen med nye perspektiver på, hvordan kvaliteten af undervisningen kan styrkes.

I et tæt samarbejde med udbuddet har det været muligt for projektgruppen at udvikle et innovativt portfoliodesign, som skal give de studerende nye erfaringer over, hvordan de kan reflektere over deres faglige viden. Designet er efterfølgende blevet afprøvet i to af udbuddets klasser.

Efterfuldt har de studerende beriget projektgruppen med nye perspektiver igennem 2 fokusgruppeinterview, som efterfølgende er blevet behandlet i samarbejde med udbuddets uddannelsesleder samt klassens underviser i et fremtidsværksted.

På baggrund af undersøgelsen kan projektet belyse, hvordan arbejdsportfolio som redskab, kan rammesætte de studerende til at pragmatisk at bearbejde læringens bidrag og skabe bedre nye erfaringer med studieteknik.

I kandidatspecialet: *"Arbejdsportfolio – En empirisk undersøgelse med fokus på reducere af kompleksiteten af kompetencemål på pædagoguddannelsen, UCN Hjørring"* vil læseren kunne få mere viden om undersøgelsens resultater.

Projektet offentliggøres i primo af juni 2020.

Er portfolio løsningen?

For at kunne rammesætte og fastholde de studerendes faglige uddannelsesrelaterede refleksioner, konstruerede projektgruppen eget arbejdsportfolio. Denne blev udviklet med inspiration fra egen uddannelse, hvor fokus også er portfolio (Aalborg Universitet). Formålet med følgende arbejdsportfolio var at kunne give de studerende en ramme for at samle og strukturere deres faglig viden, herunder teorier og metoder, som de studerende har tilegnet sig. Derudover blev de studerende undervist i peer feedback, med ønske om, at de studerende ville udvikle en feedbackkultur, hvor man tog ansvar for egen og andres læring, og igennem feedback vurderede egen og andres udvikling igennem uddannelsen.

"[...] Med det her arbejdsportfolio I har lavet, der kan man jo hurtig finde den viden frem, som passer til det videns- og færdighedsmål"
(Pædagogstuderende, UCN Hjørring).

Portfoliodesignet kan i dette tilfælde være medvirkende til at strukturere den studerendes tilegnede viden, hvor den studerende beskriver, at underviserens vidensdeling hurtigt kan blive indplaceret i de videns- og færdighedsmål, som er indlemmet i designet. Dermed har den studerende bedre forudsætninger for at efterfølgende at kunne visualisere og følge den faglige udvikling. Herunder har den studerende selv mulighed for at kunne undersøge, hvilke initiativer som skal igangsættes for at kunne opfylde kompetencemålene, som har fundament i eksamensbekendtgørelsen (Petersen & Koed, 2018).

Synliggørelse af videns- og færdighedsmålene i arbejdsportfolio vil kunne bidrage til at studerende bedre kan se sammenhængen i undervisningen, og derfor vil kunne stille refleksive spørgsmål til underviseren, som kan bidrage til faglig udviklende

fællesdiskussioner om relevante problemstillinger på klassen.

”[...] Så det bliver mere synliggjort, kan man sige. Og så det her videns- og færdighedsmål, kan vi lige få det uddybet lidt mere, så vi kan se, hvilke teorier der kan anvendes her”.

(Pædagogstuderende, UCN Hjørring).

Portfolio kan forbinde sammenhængen mellem undervisningen og videns- og færdighedsmålene og dette kan bidrage til, at den studerende har bedre forudsætninger for at stille sig kritisk overfor undervisningen, som kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af formålet med kompetencemålene i uddannelsen. Portfolio har i denne forbindelse derfor medvirket til, at den studerende har gjort sig nye erfaringer med studieteknikker, hvilket kan medvirke til en mere fordelagtig studietilgang.

Studerende lærer af hinanden

Et andet interessant perspektiv projektgruppen har gjort sig i relation til undersøgelsen er, de studerendes positive oplevelser med peer feedback, hvor de studerende på baggrund af deres personlige udfyldte portfolio, har skulle vurdere peers arbejde for at komme med udspil til, hvordan man kan udvide sin faglighed og skabe nye erfaringer. I denne proces ligger en form for forpligtigelse mellem de studerende, idet de er en del af denne læreproces. Perspektivet i at andre studerende engagerer sig i medstuderendes arbejde med at forstå kompetencemålene, betyder at de skal forholde sig konkret til de tilbagemeldinger de modtager fra deres medstuderende.

Portfolio kan rammesætte de studerendes peer feedback, hvor de deltagende studerendes læring er blevet intensiveret igennem det gensidige forhold. Igennem peer feedbacken slutter

projektgruppen, at der sker en aktiv læring, hvor de studerende engagerer sig i hinandens arbejde, og bidrager til hinandens faglighed. Derfor forstår projektgruppen, at portfolio i relation til peer feedback kan bistå til at udvikle en feedbackkultur, hvor de studerende forholder sig professionelt til deres uddannelse.

Arbejdsportfolio fremtidige design

Efter afprøvning af arbejdsportfolio i praksis og interview af de involverede pædagogstuderende formidles centrale fund af deres erfaringer videre. Dette med det formål, at den genererede viden fra praksis og de erfaringer de involverede har, indgår i den videre proces, hvor klassens underviser og uddannelseslederen i fællesskab gennemgår tre forskellige faser. Disse faser er udviklet af Robert Jungk og er en del af det han benævner som et fremtidsværksted (Jungk & Müllert, Håndbog i Fremtidsværksteder, 1989).

Dette værkstedsarbejde er faciliteret af projektgruppen, hvor deltagerne kan påvirke et fremtidigt design af projektgruppens arbejdsportfolio. Disse faser bringer deltagerne gennem egne refleksioner og erfaringer, men også de andre deltagers, da deltagernes kommentarer er synlige under processen. Fremtidsværksteds struktur består af en indledende fase, hvor eventuelle kritiske punkter fremlægges:

”I en fast bevægelse føres deltagerne videre mellem de enkelte faser, hvor deltagerne også skal producere utopiske ideer. I faserne produceres der udsagn og disse er synlige for deltagerne. Netop de synlige forhold kan være motiverende og kan frembringe nye ideer” (Jungk & Müllert, Håndbog i Fremtidsværksteder, 1989).

Motiveret for forandring

Projektgruppen uddrager af fremtidsværkstedet som forandringsproces, at den skaber motivation for deltagerne til at ville forandre det eksisterende design. På baggrund af deres perspektiver og udsagn som faserne fremkalder, kan der konstrueres et udkast til, hvad der kan indgå af forandringer i det fremtidige arbejdsportfolio.

Et funktionelt værktøj

Projektgruppen konkluderer, at portfolio er et funktionelt redskab til at rammesætte studerendes refleksioner. Projektgruppen argumenterer, at arbejdsportfolio, hvor vidensfærdighedsmål fra pædagoguddannelsen er modelleret ind, kan medvirke til at reducere kompleksiteten over uddannelsens videns- og færdighedsmål, som en fremmede læreproces, hvor refleksioner og dialoger er kontinuerlige og fastlagte. I denne konklusion understreger projektgruppen, at portfolio er en kompleks metode. Det betyder, at institutionen og underviserne forinden implementering skal reflektere over formålet med portfolio.

Inspiration til videre læsning

Bergmann, E., & Hermann, S. (07. oktober 2019). *En stærk pædagoguddannelse er vejen til flere pædagoger og bedre kvalitet i daginstitutionerne*. Hentet 04. 03 2020 fra Danske professionshøjskoler: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/en-staerk-paedagoguddannelse-er-vejen-til-flere-paedagoger-og-bedre-kvalitet-i-daginstitutionerne/>

Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund. (10. 05 2017). *Børnetallet stiger med 56.000 børn frem mod 2025*. Hentet 13. 02 2020 fra BUPL: <https://bupl.dk/nyhed/boernetallet->

[stiger-med-56-000-boern-frem-mod-2025/](#)

Danmarks Evalueringsinstitut. (23. 11 2016). *3 ting kan løfte pædagoguddannelsen*. Hentet 12. 02 2020 fra EVA: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/3-ting-loefte-paedagoguddannelsen>

Danske Professionshøjskoler. (2019). *Fakta om pædagoguddannelsen*. Hentet 12. 02 2020 fra Danske Professionshøjskoler: https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2020/02/Fakta-om-p%C3%A6dagoguddannelsen-07_02_2020.pdf

Jungk, R., & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. (J. F. Sohlman, Red.) Århus: Politisk revy.

Nicol, D. (29. 04 2009). *Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies*. Hentet 18. 03 2020 fra Tandfonline: <https://www-tandfonline-com.zorac.aub.aau.dk/doi/full/10.1080/02602930802255139?scroll=top&needAccess=true>

Nicol, D. (08 2010). *From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education*. Hentet 21. 03 2020 fra Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/233337186_From_monologue_to_dialogue_Improving_written_feedback_processes_in_mass_higher_education

Petersen, B. V., & Koed, H. K. (2018). *Prøve og vurdering*. I D. Høgsgaard, S. Pjengaard, L. E. Knudsen, V. Damlund, L. Poulsen, R. A. Bendtsen, . . . L. Poulsen, & M. Toft (Red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (1. udgave, 1. oplag udg.). København: Munkegaard.

Aalborg Universitet. (u.d.). *AAU Learning Lab*. Hentet 23. 02 2020 fra Portfolio:

https://www.learninglab.aau.dk/digitalAssets/108/108870_portfolio.pdf