

Aalborg Universitet



Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning

Thomassen, Anja Overgaard

Publication date:
2009

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

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

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Working paper 2009

Fem Dewey-begreber til analyse af Facilitated Work Based Learning

Anja Overgaard Thomassen

Institut for Erhvervsstudier, Aalborg Universitet, (aot@business.aau.dk)

Abstract: I dette working paper - og dermed som et arbejde under videreudvikling - fremlægges den teoretiske ramme byggende på fem begreber, der er udviklet og anvendt i ph.d.-afhandlingen "Facilitated Work Based Learning – analyseret i et pragmatisk perspektiv", som blev forsvaret for kort tid siden. Den teoretiske ramme er helt overvejende baseret på John Deweys (1859-1952) pragmatisme og herudfra er der udviklet modeller, som anvendes i analysen af de empiriske data. Det fremlægges i paperet, hvorledes disse modeller er blevet udviklet og anvendt i ph.d.-afhandlingen, og hvorledes de centrale fem begreber indgår i disse modeller. Der gives i dette working paper tillige eksempler på, hvorledes modeller og begreber i praksis er anvendt som led i at opnå en grundlæggende forståelse af et konkret empirisk materiale. Der argumenteres for, at de udviklede modeller er ph.d.-afhandlingens hovedresultater og det fremlægges og diskuteres med afsæt i disse, hvorledes der i fremtiden kan arbejdes med at reducere de problemer i samarbejdet mellem virksomhed og universitet, der viser sig som et resultat af afhandlingens analyse.

Ph.d.-afhandlingen er et bidrag til en eksisterende og efterhånden omfangsrig debat omkring samarbejde mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner (Bottrup & Jørgensen 2004) (Boud & Solomon 2001) (Symes & McIntyre 2000). Temaet for afhandlingen indplacerer sig i en eksisterende debat omkring efter/videreuddannelse og koblingen mellem virksomhed og uddannelsesinstitution. Det særlige ved denne ph.d.-afhandling er, at den beskæftiger sig med samarbejde om læring mellem virksomhed og universitetet, samt at fokus er direkte rettet imod efter/videreuddannelse af højtuddannede. På den baggrund finder jeg, at FWBL og de to læringsforløb, der er behandlet i afhandlingen, er vigtige cases om uddannelsessamarbejde mellem virksomhed og universitet, hvorfor jeg tillige finder, at det arbejde, der er gjort i ph.d.-afhandlingen, er et vigtigt afsæt for at påbegynde en

yderligere analyse og diskussion af dette felt. Resultaterne og brugen af Deweys teori i ph.d.-afhandlingen retter sig derfor ikke kun mod en anvendelse inden for FWBL, men vurderes også at være brugbare i relation til udvikling af uddannelse i virksomhedskontekster i et betydeligt bredere perspektiv.

Afhandlingen er udarbejdet med følgende praktiske målsætning for øje:

- På baggrund af den fastlagte problemformulering at give forslag til, hvordan der kan arbejdes med at reducere de problemer der viser sig i analysen af de to cases.
- Og dermed fremme etableringen og gennemførelsen af FWBL-forløb, der mest effektivt fremmer erfaringsdannelsen og problemløsningskapacitet hos deltagerne.

Afhandlingen bidrager i relation til den praktiske målsætning med følgende konceptuelle og teoretiske resultater: At uddannelsesforløb, der gennemføres i en virksomhedssammenhæng med udefrakommende facilitatorer og undervisere, kan forstås som byggende på ”en tredje kontekst”, hvor virksomhed og universitet er henholdsvis den første og den anden kontekst. At tydeliggøre, at refleksiv tænkning skal være et helt centralt element i den form for læring, som de to forløb udgør. At refleksiv tænkning tillige er vigtigt for at skabe et godt og effektivt samarbejde mellem virksomheder og universiteter om læring. Og for at fremme det, er det særdeles vigtigt, at parterne arbejder aktivt på at nærme sig hinanden forståelsesmæssigt og ikke i stedet kommer til at køre ad to separate spor, hvor deres forståelser af læringsprocessens metodiske mål og forudsætninger ikke når hinanden. Endelig giver afhandlingen et bidrag til det videre teoretiske arbejde med udviklingen af en model som bygger på Deweys pragmatisme.

Facilitated Work Based Learning

Afsættet for afhandlingen er FWBL og en analyse af de to forløb, der udfolder sig som konkrete forsøg med at afvikle FWBL i to ingeniørvirksomheder. FWBL er en efter/videreuddannelse, der især henvender sig til færdiguddannede ingeniører, der arbejder i praksis. Den grundlæggende idé med FWBL er, at tage den problemorienterede og projektor organiserede arbejdsform, der anvendes ved uddannelse af studerende på Aalborg Universitet (AAU) (Kjersdam & Enemark 1994), (Kolmos & Krogh 2002), (Krogh et al 2008) og føre den ud i en virksomhedskontekst (Nørgaard & Fink 2004a). Argumentet for, at det er muligt og relevant at flytte PBL, via FWBL, ud i en virksomhedskontekst, er, at man begge steder i praksis arbejder med udgangspunkt i problemer. På universitetet arbejder man med problemer som afsæt for en problembaseret undervisningsform, der skal føre til, at de studerende kan opbygge faglig kompetence, og i virksomheder arbejder man med problemer for at udvikle et produkt, der kan sælges på markedet. I virksomheden og på universitetet arbejder

man altså begge steder med ”problemer”, men man bruger denne tilgang til noget forskelligt. Forskellen tydeliggøres i følgende tabel:

Læring gennem problemløsning	Ingeniør problemløsning
Problemet som værktøj	Professionelle kompetencer er værktøjerne
Læring er målet	Målet er at løse problemer

Tabel 1: Brugen af problemer i virksomheder og på universiteter (Fink & Nørgaard 2006)

Afsættet i et FWBL-forløb er samtidig et afsæt i de udviklingsopgaver, de ingeniører, der deltager i læringsforløbene, arbejder med ude i virksomhederne, og med afsæt i deltagerne konkrete faglige viden ved starten af forløbene. FWBL gennemføres ude i virksomhederne, hvilket betyder, at ingeniørerne ikke skal tage væk fra arbejdspladsen for at deltage i efter/videreuddannelsesaktiviteter. Et aspekt, der vægtes højt i FWBL-konceptet, er, at deltagerne, der skal deltage i FWBL-forløbet, er med til at definere det faglige område, der skal arbejdes med. Begrundelsen er, at hvis deltagerne inddrages i fastlæggelsen af emnet for læringen i stedet for, at det eksempelvis er en leder i virksomheden, der sammen med underviserne forudbestemmer emnet, da højnes chancen for, at deltagerne er motiverede for at deltage i FWBL-forløbet. Grunden til det er, at relevansen i at deltage på den måde bliver tydelig for deltagerne, da det hermed bliver muligt at gøre det klart, hvordan et FWBL-forløb kan bidrage til at løse de udviklingsproblemer, de konkret står overfor at skulle løse som en del af deres udviklingsopgave, og dermed forbedrer den arbejdsituation, de er placeret i.

Forinden aktiviteter i læringsforløbet begynder, udformes en læringskontrakt for hver enkelt deltager. Begrundelsen for, at hver deltager skal have sin individuelle læringskontrakt, er, at deltagerne har forskelligt vidensniveau, og at de i arbejdet skal fokusere på forskellige aktiviteter indenfor det samme faglige område. Alle involverede parter, dvs. deltageren, projektlederen og den universitetsafdeling, der understøtter projektet (EVU-afdelingen), skal underskrive læringskontrakten for at fremme, at alle forpligtes af aftalen. Et FWBL-forløb er i den sammenhæng inddelt i tre faser: en etableringsfase, en gennemførelsesfase og en evalueringsfase. I etableringsfasen fastlægges det faglige emne og læringskontrakten underskrives. I gennemførelsesfasen gennemføres de faglige aktiviteter, eksempelvis formidles de faglige oplæg til deltagerne, og deltagerne inddrager de præsenterede metoder og teorier i deres problemløsning i virksomheden (Nørgaard & Fink 2004a). Hensigten med FWBL er på den måde at gennemføre virksomhedstilrettet efter/videreuddannelse, der gennemføres i virksomheden og som fagligt ligger på universitetsniveau. I evalueringsfasen evalueres det om deltagerne har nået det faglige niveau defineret i læringskontrakten.

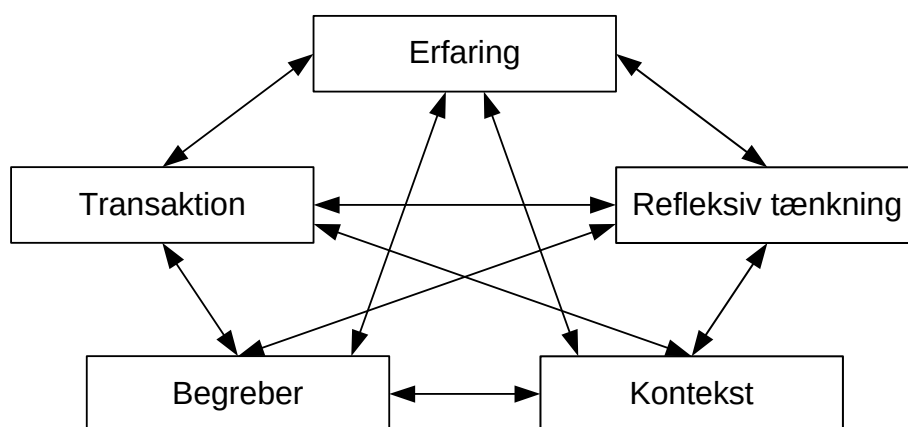
Valg af Deweys pragmatisme

Inden den nærmere behandling af Deweys pragmatisme påbegyndes i dette paper er det relevant at belyse baggrunden for, at Deweys pragmatisme blev valgt som ph.d.-afhandlingens teoretiske fundament. Oprindeligt var jeg ved ph.d.-stipendiets begyndelse især inspireret af en erhvervsøkonomisk netværkstilgang (Håkansson & Snehota 1989), (Håkansson & Johanson 2001), hvor der sættes særligt fokus på at forstå samspillet og udviklingen i relationer mellem virksomheder. Et netværksperspektiv fandt jeg som udgangspunkt også var velegnet til at forstå forholdet mellem virksomhed og universitet, fordi der her var tale om samspil og udvikling i relationer mellem to organisationer. Derfor blev det vurderet som relevant og interessant at fastholde dette fokus på relationer og samspil mellem organisationer. Dette forhold mellem organisationer betegner jeg i det følgende som den eksterne, sociale side. Samtidig så jeg det som vigtigt at opnå en indsigt i aktørernes perspektiver, oplevelser og forståelser, det vil sige, hvad der her kan betegnes som den interne, kognitive side, som netværkstilgangen ikke beskæftiger sig med. Dette blev afsættet for en undersøgelse af forskellige læringsteoretiske tilgange med det formål at finde en teoretisk tilgang, der opererer med den sociale så vel som den kognitive side af læring. Som led i dette arbejde stødte jeg på John Dewey og hans udgave af pragmatismen og blev virkelig inspireret af den.

Gennem nærmere udforskning af Deweys pragmatisme blev det for mig stadig tydeligere, at hans perspektiv rummede, såvel hvad jeg betegner den eksterne side, altså en social dimension, men at han tillige har inkorporeret en mere kognitiv dimension i sit teoriapparat. Det sidste er, hvad jeg betegner som den interne side. Ved valget af Dewey som teoretisk afsæt blev det altså muligt at kombinere interessen for den eksterne side, hvor der er fokus på relationer og udviklinger i disse, og den interne side, hvor forståelser, oplevelser og perspektiver er i centrum. Muligheden for at kombinere begge disse sider var helt afgørende for valget af Dewey som teoretisk fundament.

Deweys pragmatisme

Som afsæt for belysningen af Deweys pragmatisme er det relevant kort at introducere den model over Deweys pragmatisme, der er udviklet i ph.d.-afhandlingen. Modellen præsenteres her, da den er en god ramme at hæfte de mere teoretiske elementer op på. Elementer, som vil blive fremlagt i det følgende. Især er det værd at notere sig, at alle elementerne i modellen er gensidig forbundet, og at det er den løbende udvikling af relationerne mellem de forskellige elementer, der har indvirkning på den erfaringsdannelse, der finder sted i en læringsproces.



Figur 1: Illustration af Deweys pragmatisme (den af mig udformede Dewey-model)

I den følgende behandling af Deweys pragmatisme tages der afsæt i ”erfaring”, der er det overordnede begreb hos Dewey. ”Transaktion”, ”refleksiv tænkning” og ”begreber” er alle elementer, der bidrager til at uddybe og nuancere ”erfaring”. ”Kontekst” er ikke et element, som Dewey inddrager lige så eksplicit som de andre fire elementer i modellen, men ”kontekst” er taget med, fordi det fra mit perspektiv er et så grundlæggende aspekt, også i Deweys tænkning, at det ikke kan ignoreres. Under behandlingen af ”kontekst” fremlægges begrundelsen herfor mere detaljeret.

Erfaring

Det helt grundlæggende afsæt for Dewey er, at han er modstander af en teoretisk opdeling mellem verden og bevidsthed. Det vil sige, at han er imod, at det er en verden ”der ude”, som i sig selv er fuldkommen, og som vi gennem vores bevidsthed skal forsøge at opnå en forståelse af. Den måde, hvorpå Dewey konstruerer sin teori, og den måde, hvorpå han argumenterer, er hele tiden ud fra en kritik af en dualistisk opfattelse, hvor verden og bevidsthed er opdelt. Andre perspektiver, eksempelvis rationalismen og empirismen, begår ifølge Dewey begge den fejl, at bevidstheden ses som adskilt fra verden, dermed er der ifølge ham ikke en direkte kontakt mellem bevidsthed og verden. Opgaven inden for empirismen og rationalismen er derfor at skabe en forklaring på, hvorledes mennesket kan opnå viden om verden, når der ingen forbindelse er mellem de to, og hvordan det kan være muligt, at mennesket på den måde kan have indflydelse på verden (Dewey 1916/2005), (Fink 1974), (Biesta & Burbules 2003), (Garrison 2001). Det vil sige, at for Dewey er problemet for disse tilgange, hvordan vi kan komme i kontakt med den verden, som vi er afskåret fra. Dewey søgte derimod gennem hele sit forfatterskab at samle ontologien og epistemologien, for dermed at fjerne den dualisme, han var så meget imod, idet ingen af de to sider ifølge ham alene kan give en meningsfuld redegørelse for den menneskelige erfaringsdannelse (Dalton 2001).

Verden er ifølge Dewey under konstant forandring, hvilket betyder, at verden er usikker og omskiftelig. Derfor er der heller ikke noget, der er konstant og på den måde kan tages for givet. At verden er foranderlig og usikker, kan der ikke ændres på, men det kan fra Deweys perspektiv tages som afsæt for den måde, vi søger at forstå og håndtere verden på. Det centrale perspektiv for Dewey er derfor, at vi som mennesker opnår en evne til at tænke reflektiv, fordi netop reflektiv tænkning i hans perspektiv er den bedste metode, hvormed man kan lære at håndtere usikkerhed og foranderlighed.

Set fra Deweys perspektiv ligger udgangspunktet for erfaring i vores handlinger. For at opnå erfaring må vi interagere med verden, eller rettere vi må udforske verden gennem den måde, vi handler på. Af dette følger to pædagogiske konklusioner, der begge er med til at uddybe Deweys erfaringsbegreb. Det første er, at erfaring omfatter et aktivt så vel som passivt forhold, hvilket betyder, at når vi erfarer noget, så handler vi på den baggrund. Vi foretager en handling (aktiv), altså gør vi noget, og vi får en respons tilbage på baggrund af den handling (passiv), hvilket betyder, at vi må acceptere og tåle konsekvenserne af handlingerne. På denne måde indgår vi i et samspil med den sociale kontekst (jf. transaktion). Den anden konklusion er, at det er forholdet mellem aktiv og passiv, der har indflydelse på værdien af en erfaring. En erfaring får værdi i forhold til, i hvilken grad den giver personen en indsigt i forholdet mellem handling (aktiv) og respons (passiv) (Dewey 1916/2005). Eksempelvis betyder dette, at vi teoretisk kan studere en genstand, f.eks. et bord, men det er først i det øjeblik, at vi bruger bordet - vi interagerer med bordet - at vi opnår erfaring omkring bordet - herunder hvad bordet kan bruges til og hvad det ikke kan bruges til.

Et centralt omdrejningspunkt i Deweys erfaringsbegreb er kontinuitet, idet der er en tæt forbindelse mellem den erfaring, man har, og den erfaring, man vil opnå i fremtiden. Begrundelsen er, at nye erfaringer opnås med afsæt i de erfaringer, vi allerede har. Konsekvensen er, at når vi foretager en handling, og der kommer en respons retur, så er det med afsæt i vore eksisterende erfaringer, vi forsøger at opnå en forståelse af den sammenhæng, der er herimellem.

Transaktion

Som allerede nævnt arbejder Dewey ud fra den antagelse, at vi som mennesker ikke er adskilte fra verden, men at vi er i den verden, vi skal erkende. Dewey har da også udviklet et begreb for den måde, vi interagerer med verden på, dette begreb benævner han "transaktion". Transaktion er et meget komplekst begreb, men tillige et meget vigtigt begreb hos Dewey, fordi det herigennem fremlægges, hvordan vi opnår erfaringer i det samspil, vi er en del af i en social kontekst, det vil sige den måde, som vi er i forbindelse med verden på (Dewey 1925). Det helt centrale i transakti-

onsbegrebet er, at man ikke kun påvirker, men at man samtidig også påvirkes, hvilket betyder, at undersøger man noget, da forandres i undersøgelsesprocessen både det der undersøges og en selv som undersøger. Dette medfører, at tid og rum er inkorporeret i transaktion (Biesta & Burbules 2003). Begrundet i, at det ikke er muligt at adskille verden og menneske, kan man heller ikke tale om erfaring eller begivenheder uden også at inddrage den kontekst, de indgår i. Den erfaring, man opnår, er derfor grundlæggende social, fordi når vi handler og tænker, sker det i sociale kontekster. Det betyder også, at de kontekster, vi er en del af, har indflydelse på, hvilke erfaringer vi opnår.

Indtil nu er det blevet fremlagt, at erfaring opstår gennem at skabe en forbindelse mellem vores handlinger og konsekvenserne heraf, og at transaktion er bindeleddet herimellem. I det følgende bevæger jeg mig videre til den refleksive tænkning, der kan ses som indholdet i det bindeled, der gør, at man kan opnå en indsigt i forholdet mellem handling og konsekvens.

Refleksiv tænkning

Hvad er det, der sætter tænkning i gang? Tænkning opstår ved, at man oplever at være stillet overfor et problem. Man har handlet på en måde, som man troede ville give et bestemt resultat, men dette resultat fremkommer ikke. Konsekvensen er, at man oplever en usikkerhed, fordi der ikke længere sker en automatisk tilpasning (Dewey 1933), (Fink 1974). Når man oplever at stå overfor et problem, har man to valgmuligheder: enten kan man gå udenom problemet, det vil sige at undlade at søge at løse det, eller man kan forsøge at løse det via refleksiv tænkning. Hensigten med den refleksive tænkning er at fjerne oplevelsen af at være placeret i en problematisk situation. Det vil sige, at man via undersøgelse søger at nå frem til en brugbar konklusion. Dette betyder tillige, at al tænkning er udforskning (Dewey 1916/2005), (Thomassen 2009).

De fem faser i den refleksive tænkning er følgende:

- 1: Forslag
- 2: Intellektualisering
- 3: Hypotese
- 4: Ræsonnement
- 5: Testning af hypoteser via handlinger (Dewey (1916/2005), (Miettinen (2000)

I den første fase "forslag" oplever man at være stillet overfor et problem. Det er således her startskuddet for refleksiv tænkning er. Det mest naturlige ville ifølge Dewey være, at man fortsætter sin handling, selvom man oplever et problem frem for at stoppe op og undersøge det nærmere med henblik på at løse det. Begrundelsen for, at man ikke blot fortsætter sin handling, er, at man allerede

i fase 1 får idéer til, hvordan problemet kan løses, man kan simpelthen ikke lade være med at få idéer. I fase 2 ”intellektualisering” må problemet undersøges nærmere, såfremt det ikke umiddelbart er muligt at løse problemet ud fra de idéer, der er opstillet i den foregående fase. Det vil sige, at der skal ske en begrebsmæssig klarlæggelse af problemet. I fase 3 ”hypotese” arbejdes der videre med den idé, der opstod i de tidligere faser. Hensigten er, at udvikle den til en hypotese om, hvordan den problematiske situation kan løses. I fase 4 ”ræsonnement” forsøger man at forestille sig i hvor høj grad den hypotese, der er opstillet, kan løse det problem, man oplever at være stillet overfor. I fase 5 ”testning af hypoteser via handlinger” afprøves hypotesen for at teste, om den reelt løser problemet. Hypotesen løser ikke nødvendigvis problemet, hvilket dog ikke i sig selv medfører, at arbejdet eller rettere tænkningen er spildt, for herigennem er der nu oparbejdet et bedre grundlag for at forsætte tænkningen med henblik på at løse problemet. De fem faser gennemløbes ikke nødvendigvis sådan, at man starter med fase 1 og slutter med fase 5.

Selv om refleksiv tænkning ikke anvendes, da er det stadig muligt at løse problemer, i dette tilfælde bruges ifølge Dewey i stedet en forsøg-fejl-metode. Anvendes denne fremgangsmåde betyder det, at man gør noget, det vil sige foretager en handling og problemet bliver løst, men man opnår ikke en erkendelse af, hvad der medførte at problemet blev løst (Dewey 1916/2005). Anvendes derimod refleksiv tænkning, opnås netop en indsigt i forholdet mellem handling og resultat. På den baggrund er refleksiv tænkning et helt centralt omdrejningspunkt hos Dewey, fordi ikke kun er det vigtigt, at man bruger refleksiv tænkning til at opnå ny viden, mindst lige så vigtigt er det, at man oparbejder en evne til at anvende refleksiv tænkning som metode. Begrundelsen er, at tænkning, der er refleksiv, er metoden til, hvorledes vi som mennesker kan opbygge en erfaring, der gør os bedre i stand til i fremtiden at møde nye og ukendte problemer, idet vi har oparbejdet en større og bedre erfaring, og vi dermed har et bedre grundlag for at vurdere kommende situationer (Dewey 1933).

Begreber

Det næste element i Deweys pragmatisme er ”begreber”. Begreber er i Deweys pragmatisme instrumenter, som man bruger i den refleksive tænkning til at definere det problem, man står i, og til at opsætte en hypotese omkring en mulig løsning. Begreber er derfor vigtige for os i den refleksive tænkning, fordi de er stabile holdepunkter, vi kan holde fast i, når vi er i usikre situationer, der skal løses. Det betyder også, at har man ikke begreber, man kan tage afsæt i, når man skal opnå en forståelse af noget nyt, er det ikke muligt at skabe en forbindelse imellem det nye og den erfaring, man allerede har, hvilket igen betyder, at det nye reelt ikke vil blive en del af erfaringen (Dewey 1933).

Udover at begreber er vigtige i den refleksive tænkning, er begreber også vigtige i vores kommunikation med hinanden, fordi de er det, der binder vores forståelser sammen. Den største kilde til misforståelser i vores kommunikation med hinanden mener Dewey ligger i, at vi ikke har den samme konkrete forståelse af et begreb. Konsekvensen af, at vi har forskellige forståelser, er, at vi misforstår og fejlfortolker, hvad andre siger. På den baggrund argumenterer Dewey for vigtigheden af, at ”begreber” standardiseres.

På baggrund af ovenstående træder det frem, at sproget som sådan naturligvis er et vigtigt instrument i vores kommunikation med hinanden, men sproget er tillige et vigtigt værktøj i den refleksive tænkning, fordi sprog er mediet hvorigennem vores tænkning bliver ”udtalt” og kommer til udtryk i det sociale rum (Dewey 1933). Sproget er således det værktøj, hvormed vi deler vores tanker med andre (Elkjaer 1999).

Udbygningen af den pragmatiske Dewey-model

Hensigten har været på baggrund af ovenstående gennemgang af Deweys erfaringsbegreb og de elementer, som dette indeholder, at vise den kompleksitet og sammenhængskraft, der er i Deweys pragmatisme. Den store sammenhængskraft medfører, at det reelt ikke er muligt at forstå og arbejde partielt med kun et af elementerne i Dewey-modellen, fordi alle elementerne kontinuerligt både påvirker og påvirkes af hinanden. Det er netop med henblik på at håndtere denne store kompleksitet, at jeg i afhandlingen har søgt at udvikle en model over de sider af Deweys teori, der er relevante i mit arbejde. I særlig grad illustrerer Dewey-modellen sammenhængskraften og kompleksiteten i Dewey pragmatismen. Begrundelsen er, at der i Dewey-modellen ikke eksisterer ét startpunkt eller ét slutpunkt i erfaringsdannelsen, men at der er tale om en kontinuerlig proces, der ikke afsluttes. Man kan derfor sige, at Dewey-modellen viser, at det er samspillet mellem de forskellige elementer, som styrer den erfaringsdannelse, der sker.

Som tidligere nævnt har jeg i Dewey-modellen indført et element, der benævnes ”kontekst”. Dette er gjort ud fra to begrundelser: for det første fordi kontekst er et grundelement i Deweys tænkning, idet vi altid er placeret i en kontekst, for det andet fordi ”kontekst” i ph.d.-afhandlingens analyser viser sig at have stor betydning. At dette reelt er tilfældet vil fremgå af det kommende, hvor Dewey-modellen bruges som afsæt for at åbne op for en dybdegående og nuanceret forståelse af de to FWBL-forløb der udgør ph.d.-afhandlingens empiriske grundlag.

”Den tredje kontekst”

Som nævnt under den teoretiske behandling af Deweys pragmatisme anlægger Dewey det perspektiv, at vi altid befinder os i en kontekst. At vi altid er i en kontekst, anvendes som grundlag for os til at forstå, hvilken situation der er tale om, når vi gerne vil gennemføre et FWBL-forløb i en virksomhed. Perspektivet er, at når personer fra en virksomhed og personer fra et universitet mødes i virksomheden, opstår der i realiteten en ny kontekst. Virksomheden benævnes i den anvendte analysemodel ”den første kontekst” og universitetet ”den anden kontekst” og den ny kontekst, der opstår, benævnes ”den tredje kontekst”. I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at betegnelserne den første, anden og tredje kontekst ikke er udtryk for, at konteksterne rangeres i forhold til hinanden.

Inspirationen til at udvikle et begreb kaldet ”den tredje kontekst” kommer fra Deweys pragmatisme, men kommer tillige i høj grad fra empirien. Fra pragmatismen kommer inspirationen især via transaktionsbegrebet, idet virkeligheden udspiller sig i transaktionelle begivenheder, hvorfor en begivenhed altid både påvirker og påvirkes af andre begivenheder. Derfor er det heller ikke muligt, at analysere én bestemt begivenhed eller situation i sig selv, fordi den altid vil være påvirket af andre begivenheder, der udspiller sig i tilknytning hertil.

Ved at udvikle begrebet ”den tredje kontekst” er det hensigten at vise, at der i mødet mellem personer opstår en ny kontekst, og at den kontekst kan ses som en relativ spinkel konstruktion, som let kan brydes. At ”den tredje kontekst” kan ses som værende spinkel, er fra starten begrundet i, at deltagerne i de studerende FWBL processer ikke har et særlig godt kendskab til hinanden. Det er først i det øjeblik, at disse personer begynder at samarbejde, hvilket vil sige, at de begynder at foretage handlinger i fællesskab, at de efterhånden opnår et kendskab til hinanden. Relateres dette til Dewey-modellen, repræsenterer det, at der er tale om en spinkel kontekst, et resultat af den måde, hvorpå de forskellige elementer i modellen spiller sammen på. Udviklingen af begrebet om den første, anden og ”tredje kontekst” er altså en måde, hvorpå jeg analytisk søger at opfange den kompleksitet, der er i FWBL-forløbene, samtidig med, at pragmatismens perspektiv på, hvordan vi er i verden, inddrages, fordi kontekster ikke kan separeres fra hinanden, men altid står i et transaktionelt forhold til hinanden.

”Begreber” anvendt i analysen

I det følgende trædes der et skridt tættere på empirien for hermed at vise, hvordan elementerne i Dewey-modellen er anvendt i ph.d.-afhandlingen til at åbne op for en forståelse af det empiriske materiale. Tidligere nævnt er ”begreber” fra Deweys perspektiv instrumenter, vi alle bruger som led

i at opnå en forståelse af noget nyt, som vi præsenteres for. At dette er tilfældet, kommer til udtryk i de to FWBL-forløb, og samtidig viser det sig, at forskellige forståelser af begreber får betydning for, hvordan FWBL-forløbene udvikler sig og dermed for den tredje kontekst.

Som eksempel anvendes i de konkrete læringsprocesser, hvad der kan betegnes ”et konkret problem”. Betegnelsen ”et konkret problem” er et centralt omdrejningspunkt i FWBL-konceptet, og derfor er det også oplagt, at de forskellige aktører, der indgår i FWBL-forløbene, griber fat i den betegnelse som udgangspunkt for at danne sig en forståelse af, hvad FWBL er både som koncept og som forløb. Deltagerne og projektlederne er til dagligt en del af en virksomhedskontekst, og igennem deres deltagelse heri har de opnået en forståelse af, hvad ”et konkret problem” dækker over. Fra deres perspektiv betyder ”et konkret problem” en konkret praktisk problemstilling, der skal løses. Det kunne f.eks. være at få et stykke software til at udføre bestemte funktioner. Når deltagerne og projektlederne præsenteres for, at udgangspunktet for et FWBL-forløb er ”et konkret problem”, tager de afsæt i, at det er et praktisk og konkret problem, der skal løses. Eksemplet viser, at de tager deres eksisterende forståelse af ”et konkret problem” og bruger det som afsæt for at opnå en forståelse af hvad ”et konkret problem” er i relation til det FWBL-forløb, de indgår i. De aktører der kommer fra universitetet, det vil sige facilitatorerne og de ansvarlige fra EVU-afdelingen, viser sig at have en anden begrebslig forståelse af ”et konkret problem” og dette begrebs kobling til et FWBL-forløb. Disse aktørers forståelse er opbygget ved, at de gennem en længere periode har været en del af en universitetskontekst, hvor begrebet ”et konkret problem” er brugt som afsæt for at praktisere en problemorienteret og projektorganiseret undervisningsform.

For det første viser eksemplet om ”et konkret problem”, at forståelsen af et begreb har afgørende betydning for, hvilken forståelse der opnås af noget nyt, som vi præsenteres for. For det andet viser eksemplet, at det er muligt at bruge det samme begreb, men at forståelserne kan være meget forskellige. For det tredje viser eksemplet, at fordi aktørerne har forskellige forståelser af, hvad ”et konkret problem” dækker over, har de også forskellige forståelser af, hvad et FWBL-forløb drejer sig om, og hvad målet for deres samarbejde og dermed også for FWBL-forløbet er (Thomassen 2009). Det helt centrale, der i denne sammenhæng træder frem, er, at ingen af de involverede aktører er opmærksomme på, at de har forskellige forståelser af ”et konkret problem”. Den forståelse, de hver især har, sætter de ikke spørgsmålstejn ved. Grunden til, at de ikke stiller spørgsmålstejn ved deres egen forståelse af ”et konkret problem” er, at de ikke oplever, at der opstår et problem i processen på baggrund af deres egen forståelse. Derfor skabes der ikke en anledning til at undersøge og ændre på forståelsen af begrebet ”et konkret problem”. At det falder naturligt for personerne at bruge deres eksisterende forståelse af ”et konkret problem” gør også, at centrale begreber og eventuelle me-

ningsforskelle ikke bliver italesat i løbet af samarbejdet. Blev der i stedet åbnet for en diskussion af centrale begreber, ville det give mulighed for, at personerne forståelsesmæssigt kunne nærme sig hinanden, eller at de i hvert kunne opnå en større indsigt i den forståelse, som samarbejdspartneren har.

”Transaktion” – anvendt i analysen

Fra Deweys perspektiv opstår et mål ikke af sig selv. Et mål opstår, fordi man oplever at være stillet overfor et problem, man gerne vil have løst. Det gælder også et mål om at lære noget. Det betyder, at ledere i de virksomheder, der indgår FWBL-forløbene, danner sig en forestilling om, på hvilken måde et FWBL-forløb kan være det redskab, der kan være med til at fjerne det konkrete problem, de er stillet overfor. EVU-afdelingen ser på sin side, at de to FWBL-forløb kan bidrage til at opnå yderligere erfaringer, og på den måde vil afdelingen blive endnu bedre til at gennemføre FWBL-forløb i virksomheder. Målene, som de forskellige aktører har, får på den måde indflydelse på, hvordan transaktionen imellem aktørerne kommer til at udvikle sig. Aktørerne søger gennem deres handlinger at nå frem til netop det mål, de har sat sig. Til hvilken grad det lykkes de forskellige aktører at nå deres mål, har indflydelse på, om de ved afslutningen af FWBL-forløbet vurderer, om det har været et succesfuldt forløb eller ej. Har man nået sit mål, da har FWBL-forløbet ud fra deres kriterier været succesfuldt, og har man ikke formået at påvirke spillet eller transaktionen, så egne mål er blevet opfyldt, så er oplevelsen, at FWBL-forløbet ikke har været succesfuldt (Thomasen 2009).

Normalt vil man ved et samarbejde forstå, at man som aktører arbejder sammen om at løse en opgave eller et problem. Men i ph.d.-afhandlingens empiri ser det ikke umiddelbart ud til at være tilfældet. Begrundelsen er, at aktørerne i FWBL-forløbene i stedet alene søger at opnå de mål, som de ser og dermed deres egne mål. Derfor retter de sig ikke imod hinanden i løbet af processen, men reelt bevæger de sig i højere grad væk fra hinanden. Dette får afgørende indflydelse på udviklingen af ”den tredje kontekst”, fordi aktørernes handlemåde medfører, at ”den tredje kontekst” bliver fragmenteret og usammenhængende, og derfor skabes der ikke en stærk ”tredje kontekst” som afsæt for erfaringsdannelse.

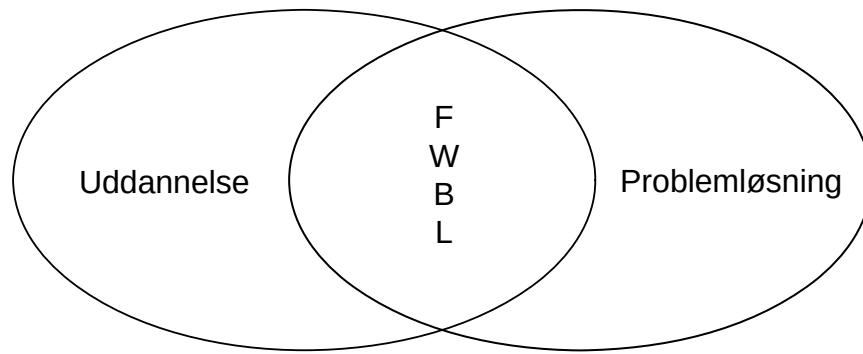
” Erfaring” og ”refleksiv tænkning” – anvendt i analysen

FWBL-konceptet er en tilgang til efter/videreuddannelse, der på nuværende tidspunkt ikke er kendt i bred forstand, hvorfor der for de aktører, der har berøring med det for første gang, ligger en opgave i at opnå en forståelse af, hvad FWBL er. I det empiriske materiale træder det frem, at deltagerne fra virksomhederne og til dels også facilitatorerne, det vil sige underviserne fra universitetet, finder

det vanskelig at opnå en færdig forståelse af, hvordan FWBL-konceptet skal praktiseres. Deltagerne usikkerhed kommer bl.a. til udtryk ved, at de løbende stiller spørgsmål om, hvad FWBL egentlig er, og hvordan det relaterer sig til den situation de er i henholdsvis som deltagere og projektledere men tillige som facilitator. Et aspekt, det i den forbindelse er særlig interessant at bemærke, er, at personerne ved starten og ved afslutningen af FWBL-forløbene stiller sig meget enslydende næsten identiske spørgsmål om hvad FWBL er. Dette kan undre, fordi umiddelbart skulle man formode, at personerne ville få besvaret netop disse spørgsmål gennem deres deltagelse i FWBL-forløbene.

Med afsæt i Deweys pragmatisme er det muligt at give en begrundelse for, at personerne oplever usikkerhed ved opstart og afslutning. Fra et Dewey-perspektiv ligger begrundelsen i, at det ikke har været muligt for deltagerne at skabe en forbindelse mellem deres eksisterende erfaringer og det nye, det vil sige FWBL, som de præsenteres for. Det vil sige, at deltagerne mangler en relation eller et link, som de kan tage afsæt i for at gå ind i en nærmere undersøgelse af, hvordan FWBL-konceptet praktiseres. Resultatet for deltagerne er, at FWBL forbliver en abstraktion, som det ikke er muligt for dem at relatere til deres hidtidige erfaringer. At FWBL forbliver en abstraktion får ligeledes den konsekvens, at det er vanskeligt for eksempelvis deltagerne at skabe en relation imellem FWBL og den arbejdsproces, de er en del af i virksomheden. Et eksempel er, at det for deltagerne er vanskeligt at opnå en forståelse af, hvordan en deltagelse i et FWBL-forløb f.eks. kan hjælpe dem til at løse de udviklingsopgaver, de har ansvaret for.

Uddannelse og problemløsning viser sig at være begreber, der har indflydelse på, hvordan især deltagerne og projektlederne danner sig en forståelse af FWBL, og det viser sig især at få betydning, at deltagerne og projektlederne (altså virksomhedsaktørerne) arbejder ud fra en opdeling mellem uddannelse og problemløsning. At virksomhedsaktører foretager en opdeling mellem uddannelse og problemløsning er, fra et Dewey perspektiv, afledt af deres hidtidige erfaringer. Denne opdeling mellem uddannelse og problemløsning bruger virksomhedsaktørerne som afsæt for at opnå en forståelse af FWBL. Som illustration af, at uddannelse og problemløsning ses som to forskellige dele er følgende figur udviklet.



Figur 2: Illustration af opdeling mellem uddannelse og problemløsning (udarbejdet af forfatteren)

I FWBL-konceptet søges uddannelse og problemløsning kombineret, hvorfor FWBL ikke udelukkende falder ind under hverken uddannelse eller problemløsning. Dette er illustreret i ovenstående ved, at FWBL er placeret i figurens midte. Konkret giver det i de to FWBL-forløb anledning til, at især deltagerne og projektlederne oplever, at det er vanskeligt at opnå en forståelse af FWBL, fordi FWBL er ikke uddannelse, som de forstår uddannelse på baggrund af deres tidligere erfaringer, og samtidig er fokus i et FWBL-forløb heller ikke på at løse ”et konkret problem”, som de forstår det. En af årsagerne til, at eksempelvis deltagerne oplever den samme frustration ved afslutningen som ved opstarten, er, at de sidder fast i den forståelse, at uddannelse og problemløsning er to forskellige typer af aktiviteter. Det betyder, at deltagerne aldrig når frem til at se FWBL som en kombination af uddannelse og konkret problemløsning. En begrundelse for, at de ikke kommer videre i udviklingen af deres forståelse er på dette område, at deltagerne oplever det som vanskeligt at opnå en praktisk forståelse af koblingen mellem uddannelse og problemløsning. Derfor går de i stedet uden om problemet. Konsekvensen af dette er så, at deltagerne ikke aktivt forsøger at forstå, hvorfor de i løbet af forløbet oplever et problem, som forstyrrer processen. Det vil sige, at de går ikke aktivt ind i en proces, hvor de anvender ”refleksiv tænkning” med henblik på at fjerne deres oplevelse af at være placeret overfor et problem (Thomassen 2009).

”Kontekst” – anvendt i analysen

Hermed er vi nået til det sidste element i Dewey-modellen nemlig ”kontekst”, som er det element, jeg bringer med ind i Dewey-modellen og giver en mere fremtrædende og eksplicit position end det er tilfældet hos Dewey, hvor ”kontekst” er et element der implicit er til stede hele tiden.

Det helt grundlæggende at holde sig for øje vedrørende ”kontekst” er, at det ikke er muligt klart og tydeligt at afgrænse rammerne for en kontekst (jf. ovenstående gennemgang af kontekst vedr. Deweys pragmatisme). Ligeledes er det vigtigt at være opmærksom på, at en kontekst altid både påvir-

ker og påvirkes af andre kontekster grundet ”transaktion”. Fra et analyseperspektiv betyder det, at det ikke er muligt kun at have fokus på udviklingen i én specifik kontekst, fordi den udvikling, der finder sted i en kontekst, ikke alene er et resultat af de handlinger, der udelukkende udfolder sig inden for den kontekst, udviklingen er også påvirket af handlinger i de andre omkringværende kontekster. Konkret betyder dette, at er ønsket at opnå en forståelse af, hvordan og hvorledes ”den tredje kontekst” har udviklet sig, da er det ikke tilstrækkelig kun at studere ”den tredje kontekst” i sig selv. Det er tillige nødvendigt at inddrage de kontekster ”den tredje kontekst” står i et transaktionelt forhold til (Thomassen 2009).

En grundsten i FWBL-konceptet er at gennemføre uddannelsesforløb i en virksomhed. Det betyder, at hvor uddannelse på en uddannelsesinstitution er hovedomdrejningspunktet, så bliver uddannelse i en virksomhed i stedet til et hjælpeinstrument, der skal bidrage til at praktiske problemer løses med henblik på i sidste ende at opnå et økonomisk godt resultat. Efter/videreuddannelse bliver således en aktivitet i virksomheden på linje med salg, produktion og produktudvikling og FWBL-forløbet bliver dermed anledning til, at der opbygges endnu en kontekst i virksomheden. I det empiriske materiale er der flere eksempler på, at der har udfoldet sig transaktion mellem forskellige kontekster, og at transaktion har haft indflydelse på udviklingen i ”den tredje kontekst” og dermed også på FWBL-forløbene. Et eksempel er, at deltagerne oplever, at de til en fastlagt deadline skal levere et færdigudviklet produkt og samtidig oplever de, at de bliver vurderet på, om de kan løse de udviklingsproblemer, de har ansvar for, og ikke på, om de har tilegnet sig en specifik teoretisk viden.

Virksomheden sætter dermed deltagerne i en krydspresituation, for på den ene side skal de deltage i et FWBL-forløb, men på den anden side skal de levere et færdigt produkt indenfor en stram deadline. Resultatet er, at deltagerne oplever, at virksomheden trækker dem i to forskellige retninger. Konsekvensen i den specifikke situation bliver derved, at deltagerne koncentrerer sig om at løse udviklingsopgaven og nedprioriterer deres deltagelse i FWBL-forløbet. Eksemplet viser, at den transaktion deltagerne indgår i, i den organisatoriske kontekst, får indflydelse på deltagernes handlemåde i ”den tredje kontekst”. På den baggrund træder det frem, at der er en gensidig påvirkning mellem kontekster, og at påvirkningen sker via aktørernes handlinger (Thomassen 2009).

Afrundende bemærkninger

Det helt centrale der, fra et teoretisk perspektiv, træder frem i ph.d.-afhandlingen er, at den udviklede Dewey-model er et godt redskab til at forstå, hvordan og hvorledes erfaring skabes. Samtidig træder det frem, at Dewey-modellen også er et værktøj, der er brugbart i en analysesammenhæng, og at Dewey-modellen i høj grad kan bruges som inspiration for fremtiden at gennemføre forskelli-

ge former for uddannelsesforløb. Begrundelsen er, at Dewey-modellen sætter fokus på, hvilke elementer det er vigtigt at være opmærksom på i gennemførelse af uddannelse, og modellen sætter tillige fokus på, at relationerne imellem elementerne er yderst vigtige, da det er disse relationer, der har afgørende indflydelse på erfaringsdannelsen. På den baggrund kan der argumenteres for, at Dewey-modellen påviser, at der er særdeles vigtigt at opnå et godt samspil mellem elementerne for at opnå en positiv udvikling i erfaringsdannelsen. En sidste ting der i særlig grad træder frem i ph.d.-afhandlingen er betydningen af reflektiv tænkning. Derfor, hvis ønsket i fremtiden er at skabe FWBL-forløb, hvor deltagere fra henholdsvis virksomhed og universitet i højere grad nærmer sig hinanden, da viser ph.d.-afhandlingen, at fokus på og at understøtte reflektiv tænkning er helt centralt, fordi det bidrager til muligheden for at skabe en stærk og konstruktiv ”tredje kontekst”.

Set i et bredere perspektiv, finder jeg, at begrebet om ”den tredje kontekst” er velegnet som forståelsesramme, når ønsket er at gennemføre uddannelsesaktiviteter i virksomheder. Her tænkes ikke kun på FWBL-forløb, men også i et bredere efter/videreuddannelses perspektiv. I særdeleshed er begrebet ”den tredje kontekst” med til at sætte fokus på, at når uddannelsesaktiviteter flyttes fra en uddannelsesinstitution og ud i en virksomhed, da opstår der en meget kompleks kontekst, idet der i en sådan flytning aktiveres mange flere og forskellige elementer og faktorer, der har indflydelse på muligheden for at skabe og udvikle en stærk ”tredje kontekst”. I forlængelse heraf er Dewey-modellen i et fremadrettet perspektiv i høj grad egnet, fordi den giver en forståelse af, hvilke elementer og relationer, der har indflydelse på, hvordan og hvorledes en kontekst udvikler sig og dermed i sidste ende afgørende for den erfaringsdannelse, der kommer til at ske. På den baggrund finder jeg, at begrebet om ”den tredje kontekst” og den udviklede Dewey-model er elementer, der med fordel kan tages i anvendelse under et fremtidigt arbejde omkring uddannelsesforløb i virksomheder.

Referencer

- Biesta, G. J. J. & N. C. Burbules (2003). *Pragmatism and Educational Research*. Philosophy, theory, and educational research series. Rowan & Littlefield Publishers, Inc.
- Bottrup, P. & C. H. Jørgensen (2004). *Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde*. Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag
- Boud, D & N. Solomon, N. (2001). *Work-based Learning. A New Higher Education?* The Society for Research into Higher Education. Published by SRHE and Open University Press
- Dalton, T. C. (2001). *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher*. Bloomington, Indiana University Press
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati og uddannelse*. Dewey biblioteket. Klim

- Dewey, J. (1925). Experience and Nature. I: *Later Works*. Vol. 1, ed. J. A. Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Elkjaer, E. (1999). In Search of a Social Learning Theory, s. 75-91. I: *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in theory and practice*. Ed. Easterby-Smith, M. & J. Burgoyne & L. Araujo
- Fink, F. K. & B. Nørgaard (2006). *The Methodology of Facilitated Work Based Learning*. 10th IACEE World Conference on Continuing Engineering Education, Vienna, April 2006
- Fink, H. (1974). Indledning. I: *Erfaring & Opdragelse*. Christian Ejlers' Forlag. 5. oplag
- Garrison, J. (2001). An Introduction to Dewey's Theory of Functional "Trans-Action": An Alternative Paradigm for Activity Theory. I: *Mind, Culture, and Activity*. Vol. 8 (4), s. 275-296
- Kjersdam, F. & S. Enemark (1994). *The Aalborg Experiment: Project innovation in university education*. Aalborg University Press
- Kolmos, A & L. Krogh. (red.) (2002). *Projektpædagogik i udvikling*. Aalborg Universitetsforlag
- Krogh, L. & J. B. Olsen & P. Rasmussen (2008). *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg Universitetsforlag
- Håkansson, H. & J. Johanson (2001). *Business Network Learning*. Pergamon
- Håkansson, H. & I. Snehota (1989). No business is an island: The network concept of business strategy. *Scandinavian Journal of Management*, 22, 2006 s. 256-270. Første gang publiceret i *Scandinavian Journal of Management* 1989, vol. 5, s. 187-200
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 19, No. 1
- Nørgaard, B. & F. K. Fink (2004a). *Continuing Engineering Education as Facilitated Work Based Learning*. 4th International Workshop on Active Learning in Engineering (ALE), Nantes, France
- Symes, C. & J. McIntyre (2000). *Working Knowledge. The New Vocationalism and Higher Education*. The Society for Research into Higher Education. Open University Press
- Thomassen, A. O. (2009). *Facilitated Work Based Learning – analyseret i pragmatisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet