

PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser

"When the going gets tough, PBL gets going!"

Engen, Mie; Fallov, Mia Arp; Jensen, Rune Hagel Skaarup; Jensen, Julie Borup; Ravn, Ole

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Engen, M., Fallov, M. A., Jensen, R. H. S., Jensen, J. B., & Ravn, O. (2017). PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser: "When the going gets tough, PBL gets going!". Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, 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.



2017

PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser
"When the going gets tough, PBL gets going!"



Mie Engen, Mia Arp Fallov, Rune Hagel
Skaarup Jensen, Julie Borup Jensen, Ole
Ravn

Aalborg Universitet.

ISBN: 978-87-90261-14-6

01-01-2017

Indhold

PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser.....	2
De to KA-uddannelser - casebeskrivelser	5
1) Hvordan ser diversiteten ud på de sammensatte KA-hold med særligt henblik på at indgå i PBL-samarbejde?	8
De studerendes forskellige baggrunde på SA og LFP	8
Studerende på Læring og Forandringsprocesser	9
Studerende på Socialt Arbejde	10
Alder og køn på SA og LFP	13
De studerendes indgang til arbejdet med PBL	15
2) Hvilken oplevelse har de studerende af arbejdet med PBL på de sammensatte hold?.....	20
De studerendes oplevelser af styrker ved PBL modellen	20
De studerendes oplevelse af diversiteten på holdet	21
Forskellighed som en styrke i gruppearbejdet	22
Diversitet i baggrund og faglighed er en udfordring i undervisningen.....	23
3) Hvilke oplevelser har tilrettelæggerne af udfordringer og muligheder i arbejdet med PBL på de to sammensatte KA-hold?	24
Den anekdotiske studerende	26
Den uselvstændige.....	27
Den kritisk tænkende	27
Entreprenøren	27
Den sociale ingeniør	27
Udfordringer ved hold med stor studenterdiversitet.....	27
4) Hvordan kan man tænke udvikling af PBL ind i opstartsforløb på sammensatte KA-hold?	29
Læringssyn og PBL	29
Didaktisk perspektiv	30
Konkrete anbefalinger til at arbejde med didaktisk model.....	33
Referencer.....	35

PBL og de sammensatte hold på kandidatuddannelser

“When the going gets tough - PBL gets going!”

Af Mie Engen, Mia Arp Fallov, Julie Borup Jensen, Rune Hagel Skaarup Jensen, Ole Ravn

Dette projekt omhandler pædagogiske udfordringer og muligheder i Aalborgs Problembaserede Læringstilgang (herefter PBL), når den omsættes til pædagogisk og didaktisk handling på kandidatuddannelser (herefter KA) med sammensatte hold. Sammensatte hold betyder i denne sammenhæng kandidatuddannelser, hvor de optagne studerende har meget forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Projektet har som sit mål at bruge den opnåede viden til at udvikle en didaktisk ramme for, hvordan PBL kan tilgås, når studerende på et kandidathold er meget forskellige. Dermed kan projektet være med til at give indhold til PBL som AAUs varemærke og til at udnytte kompetencerne på de sammensatte hold bedst muligt og derved øge læringspotentialer.

Det er målet at nærværende rapport kan bidrage med redskaber til koordinatore, undervisere, vejledere og studerende på sammensatte KA hold.

Vi vil først skitsere problemstillingen i lyset af nogle generelle udfordringer, som uddannelsessystemet på universitetsniveau står overfor i dag. Dernæst fremlægger vi projektets specifikke fokus vedrørende PBL-modellens rolle på de sammensatte kandidathold og beskriver projektets tilgang og empiriske materiale. Projektets omdrejningspunkt er en undersøgelse af de to kandidatuddannelser på Aalborg Universitet (herefter AAU), kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde (herefter SA) og kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser (herefter LFP). Afslutningsvist fremlægges en række didaktiske og pædagogiske anbefalinger baseret på projektets empiri og overvejelser om PBL-modellens særlige potentialer i forbindelse med sammensatte kandidathold.

Udfordringer på de videregående uddannelser

I 00'erne, og især i kølvandet på den finansielle og økonomiske krise i 2008 og frem, er optaget af studerende i videregående uddannelse nærmest eksploderet, da uddannelsesniveaulet i befolkningen ses som en væsentlig forudsætning for økonomisk vækst (Caspersen & Hovdhaugen 2014, Arvanitakis 2014, s. 737). Det deraf følgende store og ofte voksende antal studerende resulterer i hold med meget forskellige forudsætninger for akademisk arbejde og for at afkode det akademiske miljø (Stafseng 2009, Dale 2009, s. 474).

Det stigende antal studerende skaber en række udfordringer for undervisere på de videregående uddannelser. For det første er antallet i sig selv en udfordring: hvordan kan en underviser være sikker på gennem sin undervisning at nå alle de studerende uden at gå på kompromis med fagets kompleksitet og akademisk kvalitet (Arvanitakis 2014)? For det andet betyder de store optag, at studerende har meget forskellige forudsætninger for at deltage i den akademiske diskurs og praksis, og megen undervisning i videregående uddannelse tager ikke i praksis højde for, at de studerende lærer på forskellige måder (Simons & Hicks 2008). Dette relaterer til den tredje udfordring: som en konsekvens af de studerendes forskelligartede forudsætninger og baggrunde påbegynder et ikke ubetydeligt antal studerende en uddannelse med en indledende følelse af usikkerhed og mindreværd som følge af at være opvokset i såkaldt uddannelsesfremmede hjem. De oplever, at de selv mangler kendskab til universitetsmiljøet, og at de samtidig interagerer med medstuderende, der befinder sig som en fisk i vandet, hvilket igen kan hæmme deres muligheder for deltagelse og læring (Jensen, 2016). Omvendt kan studerende fra uddannelsesvante hjem være bekymrede for, om det faglige niveau daler som følge af de store optag.

Disse problemstillinger afføder mange forskellige initiativer på universiteter internationalt såvel som i Danmark (Arvanitakis 2014). På AAU, som dette projekt er en del af, har man siden 1974 benyttet den

såkaldte Aalborg-model for det problemorienteret projektarbejde og problembaseret læring, PBL (AAU 2016). Denne model har traditionelt været anset som en model, der kunne skabe mønsterbrud. I dette projekt har vi derfor undersøgt PBL modellens potentiale for at bidrage til løsning af problemstillinger relateret til den studenterdiversitet, der opstår som følge af store optag på kandidatuddannelserne.

PBL og AAUs traditionelle læringstilgang

For at forstå, hvorfor vi tager fat i PBL som et svar på at undersøge ovenstående problemstillinger, vil det være relevant at kaste et blik på de underliggende pædagogiske rationaler i AAUs PBL-model. Traditionelt anses AAUs PBL-model for at have en række potentialer for at udvikle den enkelte og grupper af studerendes samarbejds- og problemløsningsevne – dvs. generelt at sikre, at uddannelsens indhold og kandidaternes kompetencer har relevans i samfundet samt arbejdsmarkedsrelevans. Modellen indeholder centrale begreber og principper, som er en vigtig del af konteksten for dette projekt. De beskrives i den officielle udlægning af modellen således (stærkt forkortet):

- 1) Problem, det vil sige, at en problemstilling motiverer og styrer den studerendes læreproces
- 2) Projekt, som er den konkrete læreproces, hvori formulering, analyse og bearbejdning af problemet resulterer i den studerendes tilegnelse af viden og færdigheder
- 3) Grupper, som er karakteriseret ved autonomi i forhold til problem og projekt, og deltagerstyring og det deraf afledte samarbejde
- 4) Projektvejleder, som understøtter såvel projekt- som gruppeproces i arbejdet med problemet
- 5) Kurser som et supplement til projektarbejdet (AAU, 2016)

Det vil sige, at det bærende pædagogiske element i tilrettelæggelsen af uddannelser på AAU er gruppearbejdet organiseret omkring arbejdet med et problemorienteret projekt. Problemorienteringen får som konsekvens, at de studerende bringer forskellige perspektiver og viden (teorier, metoder, videnskaber, praksisser) i spil i en tværfaglig problemløsende læreproces (AAU 2016). Samlet set er dette traditionelt blevet anset for at være grundlaget for udvikling af stærkt refleksive, selvstændige og beslutningsdygtige studerende og færdige bachelorer og kandidater.

PBL-modellen siger i sin nuværende form ikke noget om, om den har et særligt potentiale i forhold til at tage hånd om de problemstillinger, der opstår på kandidathold med blandet optag. Det tværfaglige omdrejningspunkt i modellen kan imidlertid danne grundlag for antage, at der kan ligge et potentiale for ved hjælp af PBL at løse nogle af de udfordringer, underviserne står med som følge af de studerendes forskellige forudsætninger for det akademiske arbejde og mangeartede faglige udgangspunkter. Antagelsen bygger på, at PBL-modellen i udgangspunktet sigter mod at integrere og samle forskellige akademiske discipliner gennem projektorganiseringen, hvilket kan have overførselsværdi i forhold til studerende med forskellige forudsætninger for deltagelse i det akademiske fællesskab. AAU-PBL-modellens tværfaglige projektorganisering må antages at kunne lede til udvikling af et fælles fagligt tilhørsforhold for de blandede studerende, der nok er tværfagligt, men som alligevel gennem PBL-arbejdet har mulighed for at få et fælles præg. Herudover viser der sig en opgave i forhold til, at gruppen af studerende ikke alene har forskellig faglig baggrund, men også forskelligt kendskab til AAU-PBL-modellen.

I dette projekt har vi derfor undersøgt, hvordan den AAUs PBL-tilgang fungerer i relation de sammensatte KA-hold med henblik på at afdække mulige udviklingspotentialer for PBL-modellen i relation til disse hold. Projektet munder ud i formuleringen af en didaktisk ramme omkring PBL-modellen, som vil gøre undervisere og vejledere bedre i stand til at håndtere de studerendes varierende forudsætninger og samtidig gøre koordinatorene på sammensatte KA hold i stand til at introducere PBL modellen og projektorienterede forløb på en hensigtsmæssig måde.

Forsknings- og udviklingsmål

For at udforske de ovenstående problemstillinger nærmere, har vi som nævnt valgt at tage udgangspunkt i en dybdegående og komparativ undersøgelse af SA (Det samfundsvidenskabelige fakultet) og LFP (Det humanistiske fakultet), da disse er KA-hold med blandet optag. Formålet er at afdække ligheder og forskelle i såvel studenter-sammensætningen som den måde, PBL gribes an på og omsættes til praksis på de to uddannelser.

Undersøgelsen fokuserer på de to uddannelsers første semester (7. semester), hvor arbejdet med at etablere en fælles fagligt tilhørsforhold på de sammensatte hold gennem didaktiske tiltag er en gennemgående udfordring.

Med baggrund i ovenstående formuleres følgende overordnede forskningsspørgsmål:

Hvilke udfordringer og muligheder knytter sig til didaktikken omkring PBL på de sammensatte KA-hold?

Vi operationaliserer arbejdet med dette forskningsspørgsmål gennem en række delundersøgelser:

1) Hvordan ser diversiteten ud på de sammensatte KA-hold med særligt henblik på at indgå i PBL-samarbejde?

Som det første dokumenteres den diversitet i forskellige fagligheder, som knytter sig til de studerende. Herunder udlægges omfanget på den faktuelle diversitet på de undersøgte uddannelser, og hvorvidt der er tale om særlige typer eller profiler blandt de studerende rent kvantitativt.

Denne del af undersøgelsen bygger på udtræk fra universitets database over de optagne studerendes uddannelsesbaggrund på de to uddannelser i perioden 2006-2015. Herudover inddrages en spørgeskemaundersøgelse blandt de studerende på de to uddannelser, som er besvaret i efteråret 2016.¹ Spørgeskemaet drejede sig om deres baggrund, viden om PBL og gruppearbejde, deres erhvervs erfaring etc.

2) Hvilken oplevelse har de studerende af arbejdet med PBL på de sammensatte hold?

I denne del af undersøgelsen er målet at få de studerendes oplevelser af PBL-arbejdet i relation til de sammensatte hold i spil. Det drejer sig både om de erfaringer, der er gjort på den korte bane i forhold til opstartsforløb, samt den længerevarende proces med projekt- og gruppearbejdet på det første semester. Her er spørgsmålet, hvilken effekt forskelligartetheden har på de sammensatte KA-hold studiemæssigt og for det sociale studiemiljø, og hvilken rolle PBL spiller i denne sammenhæng?

Denne del af undersøgelsen bygger på to fokusgruppeinterviews med studerende på de to uddannelser. Interviewene er foretaget efter gennemført 7. semester på de to uddannelser, og fokus er rettet mod oplevelsen af PBL og gruppearbejde på uddannelsens første semester, og de muligheder og udfordringer de studerende har oplevet. Her inddrages desuden uddannelsernes standardiserede semesterevalueringer blandt de studerende.²

3) Hvilke oplevelser har tilrettelæggerne af udfordringer og muligheder i arbejdet med PBL på de to sammensatte KA-hold?

Vi har her undersøgt relevante underviser- og tilrettelæggererfaringer, der er gjort med opstarten af de

¹ Spørgeskemaet blev besvaret af 24 studerende på LFP fra Campus Aalborg og af i alt 69 studerende på SA fra Campus Aalborg og København.

² Desuden inddrages referater fra studienævnsmøder, møder med aftagerpanelet for de to uddannelser og lignende kvalitetssikringsmateriale, hvor det findes relevant.

blandede KA-hold. Vi anser opstartsfasen som et pejlemærke på, hvordan underviserne og tilrettelæggerne har erfaret udfordringer såvel som muligheder ved brugen af PBL modellen, fordi vi antager, at det er i opstartsfasen, at de studerendes diversitet træder tydeligst frem. Samtidig er der flest studerende, der falder fra i løbet af uddannelsens første år, hvilket understreger betydningen af opstartsfasen for det videre uddannelsesforløb. Vi har derfor undersøgt, om tilrettelæggerne og underviserne anser AAU-PBL-modellen som en samlende uddannelsesmodel for de sammensatte KA-hold, og i så fald hvordan og hvorfor. Vi har også undersøgt, hvilke udviklingstiltag de selv har gennemført i den forbindelse, og hvilke erfaringer er der gjort. På den måde har vi afdækket karakteristiske udfordringer og muligheder i den faglige diversitet, der gør sig gældende for KA-holdene i opstartsfasen.

Denne del af undersøgelsen bygger på to interviews med semesterkoordinatorene på de to kandidatuddannelser, og det skal tilføjes, at to af koordinatorene er medforfattere til denne rapport. Det skal endvidere tilføjes, at alle semesterkoordinatorene også varetager selve undervisningen i forbindelse med introduktioner og arbejdet med PBL på de to hold.

4) Hvordan kan man tænke udvikling af PBL ind i opstartsforløb på sammensatte KA-hold?

Her har vi udviklet en didaktisk model specifikt rettet mod PBL-arbejdet på de sammensatte KA-hold. På den baggrund arbejdes der frem mod en workshop/seminar på AAUs Pædagogiske Dag, hvor vi videndeler med undervisere på AAU med henblik på fremadrettet udvikling af praksisrettede ideer til, hvordan PBL kan understøtte udvikling af fælles fagligt tilhørsforhold gennem gruppearbejde og projektarbejde på sammensatte KA-hold.

De to KA-uddannelser - casebeskrivelser

Inden vi præsenterer resultaterne af de skitserede delundersøgelser, vil vi først beskrive hovedtræk ved de to uddannelser, der udgør det empiriske grundlag for undersøgelsen.

Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde

Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde er en samfundsvidenskabelig kandidatuddannelse på Aalborg Universitet, og den udbydes både på campus Aalborg og campus København. Den startede som en forsøgsuddannelse i 1992 og blev en permanent uddannelse i 1996. Uddannelsen hed på daværende tidspunkt Den sociale Kandidatuddannelse, men skiftede navn til det nuværende Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde i 2005, hvor uddannelsen ligeledes blev omdannet fra en halvtidsuddannelse til et fuldtidsstudium.

Gennem studiet opnår de studerende et videnskabsteoretisk og metodisk grundlag, der gør det muligt at varetage undersøgelses-, analyse-, evaluerings- og udviklingsopgaver inden for sociale arbejdsområder.³ Kandidater i socialt arbejde vil kunne varetage funktioner som for eksempel underviser, koordinator, leder eller konsulent inden for de sociale arbejdsområder. Ansættelse kan eksempelvis finde sted i en statslig, kommunal eller regional forvaltning, på socialrådgiver-, sygeplejerske- og pædagoguddannelserne, samt andre professionsuddannelser inden for det socialfaglige område eller den frivillige sektor.⁴ Indholdet i uddannelsen består af en tværfaglig kombination af teorier om socialt arbejde, sociale problemer, socialpolitik, retlig regulering og organisationsteori samt videnskabsteori og forskningsmetoder. og den studerende besidder efter endt uddannelse færdigheder i at:

- *Arbejde problemorienteret og tværfagligt, anvende samfundsvidenskabelige metoder og redskaber*

³ <http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/socialt-arbejde>

⁴ <http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/socialt-arbejde/job-karriere/>

knyttet til socialt arbejde, på et videnskabeligt grundlag reflektere over viden knyttet til socialt arbejde samt identificere videnskabelige problemstillinger relateret til socialt arbejde

- *Analysere sociale problemer, socialt arbejdes metoder og programmer i en dansk kontekst med et internationalt perspektiv*
- *Vurdere, anvende og formidle forskning på det sociale arbejdes felt både skriftligt og mundtligt*
- *Implementere komplekse sociale programmer i forskellige strukturer, inddrage samfundsfaglige teorier og metoder ved løsning af socialfaglige problemstillinger og tage højde for den samfundsmæssige kontekst ved valget mellem forskellige løsningsmodeller*
- *Udføre undersøgelser, evalueringer og udvikling af socialt arbejde samt yde konsulentbistand og indgå i kvalitetsudvikling af det sociale arbejde i den offentlige, private og frivillige sektor*
- *Planlægge og udføre socialfaglig undervisning på sociale uddannelser eller uddannelser med socialfaglige elementer, f.eks. bachelor-, diplom- og masteruddannelser*
- *Videreuddanne sig som ph.d. indenfor socialt arbejde.” (Studieordning, Kandidatuddannelsen i Socialt arbejde 2015)⁵*

Følgende bacheloruddannelser er direkte adgangsgivende til uddannelsen:

Bacheloruddannelser

- Sociologi
- Politik & Administration
- Statskundskab
- Psykologi
- Antropologi
- Økonomi
- Socialvidenskab
- Samfundsvidenskab
- Uddannelsesvidenskab
- Organisatorisk læring

Professionsbacheloruddannelser

- Socialrådgiver
- Sygeplejerske
- Ergoterapeut

Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde befinder sig i en række forskellige spændingsfelter. Der er for det første tale om en uddannelse med en stærkt tværfaglig sammensætning, og uddannelsen skal dels formå at forene disse fagligheder, dels indholdsmæssigt slå bro mellem traditionel akademisk samfundsteori og kundskaber, der er direkte relevante for socialt arbejde (Ejrnæs 1998: 38). En helt central målsætning, som også understøttes af uddannelsens aftagerpanel, der pointerer, at formålet er at uddanne kandidater med en stor forståelse for og viden om det sociale arbejde, der kan bidrage til at bygge bro mellem 'det akademiske' og det sociale arbejde i praksis – eksempelvis kandidater, der kan koble deres professionsbachelor med den akademiske uddannelse (referat fra møde med aftagerpanel 2013). Uddannelsens aftagerpanel lægger for eksempel vægt på behovet for akademikere, der dels kan omsætte undersøgelser og forskningsresultater til praksis, dels indgå i teams, som gennemfører undersøgelser både i kommuner og forskningsinstitutioner.

Samtidig har de studerende meget forskellige baggrunde, grundfagligheder og adgangsgivende bacheloruddannelser og professionsspecifikke erfaringer fra socialt arbejde, hvilket rummer en didaktisk udfordring i forhold til at udvikle en ny faglighed, hvor de studerende både kan forholde sig til det sociale arbejdes praksis og anvende samfundsvidenskabelig teori og metode.

⁵ Studieordning for SA (2015: 3).

Den store spredning i fagligheder har siden SAs begyndelse sat fokus på nødvendigheden af at udforme uddannelsen – og i særdeleshed uddannelsens første semester – så det giver studerende med forskellige BA-uddannelser, grundfagligheder og erhvervserfaringer mulighed for at få ensartede forudsætninger med hensyn til kendskab til generel samfundsvidenskabelig teori og metode, samt specifik kendskab til teorier af særlig relevans for socialt arbejde’ (Ejrnæs 1998: 12).

Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser

Uddannelsen er en humanistisk kandidatuddannelse på Aalborg Universitet, og den udbydes i lighed med SA i både campus Aalborg og campus København. Den har eksisteret siden 2005, og har udviklet sig fra en relativt lille uddannelse til en uddannelse, der har store optag i såvel Aalborg som København. De studerende bliver gennem studiet uddannet til funktioner som eksempelvis undervisere ved videregående uddannelser, uddannelsesudviklere, innovationsmedarbejdere, konsulenter i såvel offentlige som private organisationer, samt til HR-funktioner og andre tværgående funktioner indenfor udvikling og læring i offentlige og private organisationer⁶. Indholdet i uddannelsen består af en tværfaglig kombination af læringsteori, pædagogik, didaktik og kulturteori, og de studerende forventes at oparbejde kompetencer indenfor kvalitative, antropologiske og etnografiske forskningsmetoder i feltet læring og forandring⁷. Uddannelsen har herudover et stærkt fokus på innovation, og der står i uddannelsens formålsparagraf, at:

“Stk. 2

Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser bygger videre på og supplerer de kundskaber og færdigheder, som den studerende har opnået i løbet af sin forudgående bacheloruddannelse. Formålet med kandidatuddannelsen er, at den studerende skal opnå kompetence til at formidle, vejlede og lede læreprocesser samt undervise i private og offentlige virksomheder, idet kandidaten skal være i stand til at anlægge et videnskabeligt forankret og nuanceret analytisk-konstruktivt perspektiv på lære- og forandringsprocesser i en række forskellige praksissammenhænge i uddannelse og erhverv. I løbet af uddannelsen skal den studerende oparbejde identitet, bevidsthed og erfaring som praksisorienteret forandringsagent og formidler. Kandidaten vil kunne fungere som fx underviser, uddannelsesmedarbejder, personale-(udviklings)medarbejder, uddannelseskonsulent, læremiddelproducent, projektleder, evalueringskonsulent.” (Studieordning, Kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser, 2016).

På uddannelsens hjemmeside og studieordning fremgår det at følgende universitets-bacheloruddannelser giver adgang til LFP-uddannelsen.

- Organisatorisk læring (AAU)
- Uddannelsesvidenskab (AU)
- Idræt (AAU)
- Sociologi (AAU)
- Kommunikation og digitale medier (AAU) - (hed tidligere Humanistisk informatik): Interaktive Digitale Medier, Kommunikation, Informationsvidenskab
- Psykologi (AAU)
- Spansk, Sprog og internationale studier (AAU)
- Language and International Studies, English (AAU)
- International Virksomhedskommunikation i Engelsk (AAU)
- International virksomhedskommunikation i Spansk (AAU)
- International Virksomhedskommunikation i Tysk (AAU)
- Pædagogik (KU)
- Anvendt filosofi (AAU)
- Antropologi (KU)

⁶ <http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/laering-forandringsprocesser/job-karriere/>

⁷ <http://www.aau.dk/uddannelser/kandidat/laering-forandringsprocesser/fagligt-indhold/>

- Uddannelsesvidenskab (AU)

Derudover kan en række professionsbacheloruddannelser give adgang og nedenfor er listet et udvalg af disse:

- Lærer
- Pædagog
- Ernæring og sundhed
- Socialrådgiver (hvis uddannet på AAU)

Opsummerende kan man sige, at såvel kandidatuddannelsens studerende som dens indhold potentielt er stærkt tværfaglige. Samlet set er der tale om et hold af studerende, der i sammensætning spænder vidt, og en uddannelse, der kræver af de studerende, at de udvikler stærke kommunikative, pædagogiske, analytiske og problemløsende kompetencer. At få bragt denne store spredning af fagligheder i både undervisningsindholdet og studentergruppen i spil i undervisningen er derfor generelt et stort led i de didaktiske overvejelser blandt kandidatuddannelsens undervisere, ligesom det anses som en vigtig opgave at samle diversiteten i et meningsfuldt hele, der har læring og forandring som krumtap.

På den måde er opgaven sammenlignelig med opgaven på SA. De to uddannelser ligner også hinanden på den måde, at de studerende ikke uddanner sig til et veldefineret arbejdsmarked (i modsætning til studerende på for eksempel ingeniør-, jura-, psykologi- eller andre uddannelser). De skal derfor på en anden måde være i stand til at definere og formulere egne fagpersonlige profiler og mulige jobfunktioner. Dette profilarbejde tager udgangspunkt i de forskellige uddannelsesmæssige og faglige baggrunde, de studerende har med sig ind på uddannelsen, og tager herefter sigte på de ønsker, den enkelte studerende har til fremtidigt arbejdsområde. Dette vil vi vende tilbage til i forbindelse med den mere dybdegående undersøgelse af de studerendes oplevelser af PBL-arbejdet i afsnit 2.

I næste afsnit vil vi imidlertid gå i dybden med at præcisere og dokumentere, hvilke former for diversitet, der karakteriserer de to kandidatuddannelsers studerende.

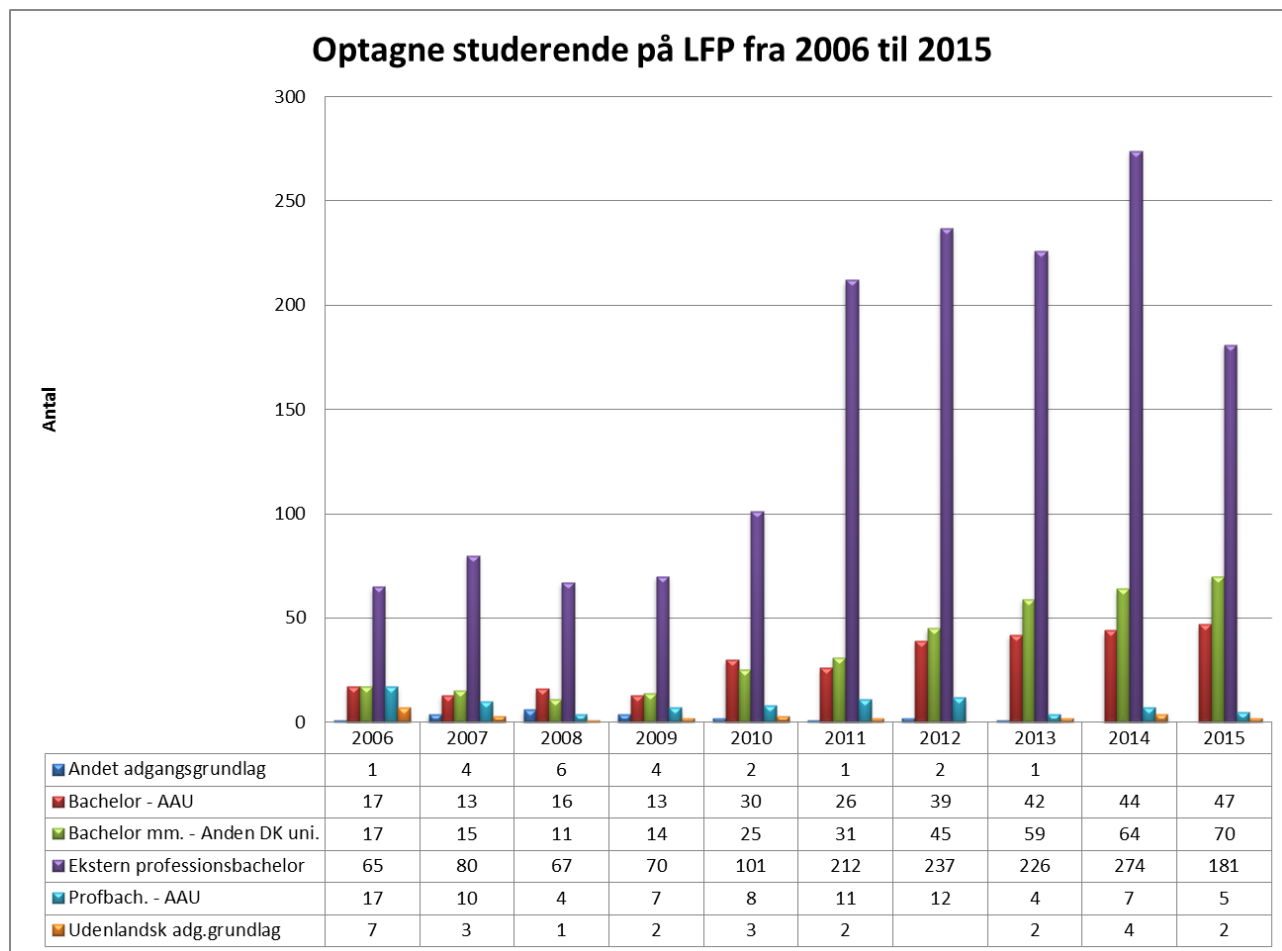
1) Hvordan ser diversiteten ud på de sammensatte KA-hold med særligt henblik på at indgå i PBL-samarbejde?

For at få et billede af den faktuelle diversitet i uddannelsesbaggrund, alder, køn og forventninger, vil vi i det følgende fremlægge en undersøgelse af disse forhold på SA og LFP. Først gennemgås de optagne studerendes bachelorbaggrunde i perioden 2006 til 2015 på baggrund af kvantitative data fra begge studier. Derefter fremstilles sammensætningen af de studerende på SA og LFP på baggrund af uddannelsesbaggrund, alder og køn eksemplificeret ved årgang 2015. Dernæst præsenteres et eksempel på, hvordan en specifik årgang på SA ser ud i forhold til uddannelsesbaggrund (årgang 2016). Til sidst forsøger vi at skabe et detaljeret overblik over KA-holdenes diversitet i forhold til de studerendes kendskab til og erfaringer med PBL. Denne del af arbejdet er baseret på den ovenfor beskrevne spørgeskemaundersøgelse blandt de studerende på de to uddannelser.

De studerendes forskellige baggrunde på SA og LFP

De studerende som optages på de to uddannelser har vidt forskellige baggrunde. Figur 1 viser sammensætningen af studerende på begge uddannelser og på begge uddannelsessteder, Aalborg og København.

Figur 1: Alle studerende på de to uddannelser fordelt på bachelor-type

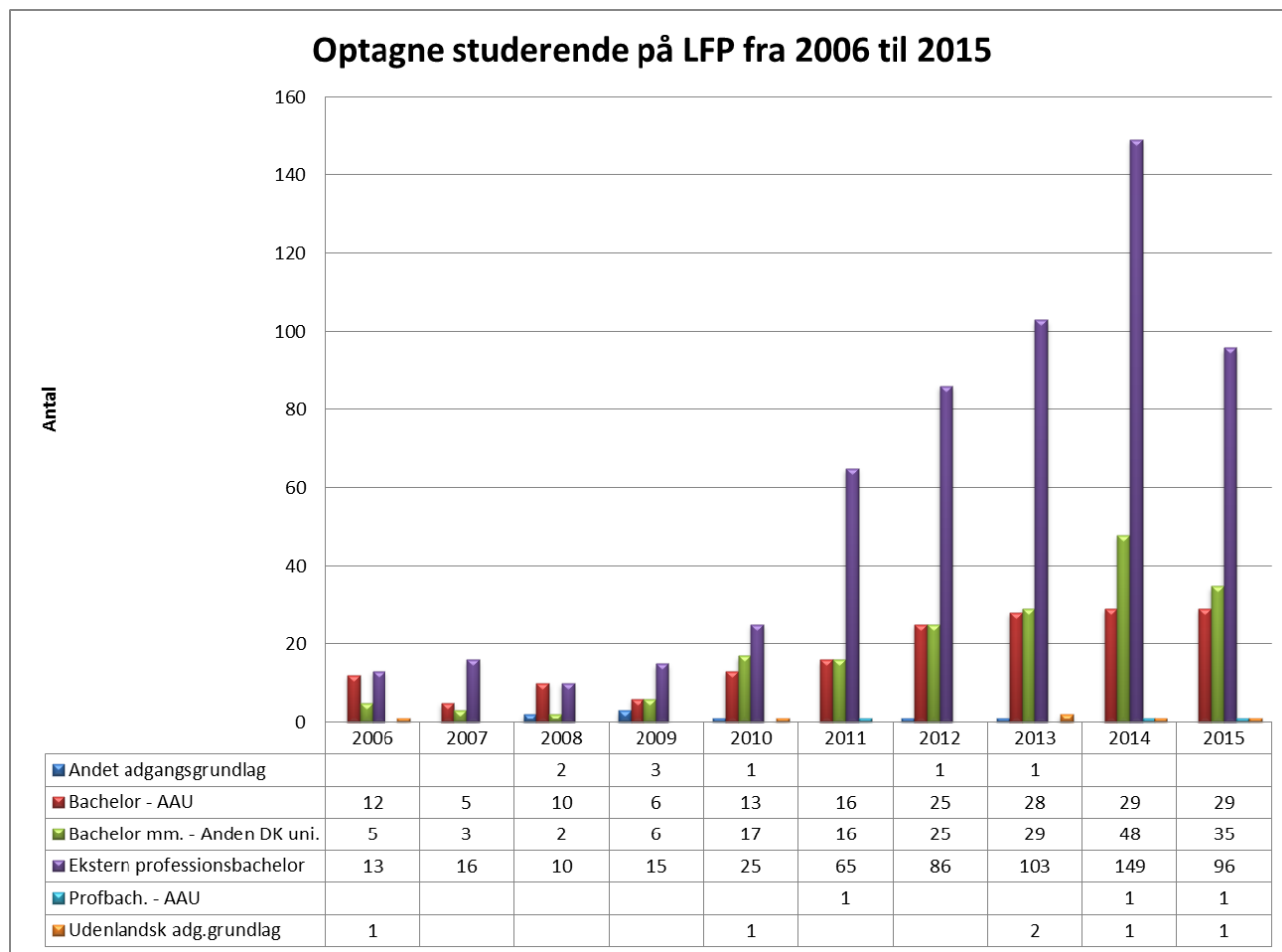


Figuren giver et billede af sammensætningen af de optagne studerende fordelt på år. Søjlediagrammet beskrives ikke nærmere i nærværende undersøgelse, men bruges blot til at fremhæve én ting, nemlig at studerende med en ekstern professionsbachelorgrad er klart dominerende igennem hele perioden på begge uddannelser. Eftersom tallene stammer fra både SA og LFP og begge uddannelsessteder (Aalborg og København) er Figur 1 derfor alene medtaget for at tegne et overordnet billede af den faglige diversitet blandt de studerende opdelt efter bachelor-type. Det skal desuden understreges, at LFP først blev udbudt i København i 2009 og efter 2 år (i 2011) fik en voldsom stigning i antallet af optagne. Dette forklarer den kraftige stigning fra 2010 til 2011 idet samlede studenteroptag.

Studerende på Læring og Forandringsprocesser

På LFP kommer de studerende hovedsageligt med tre forskellige baggrunde ifølge Figur 2; en bachelor fra AAU, en bachelor fra et andet dansk universitet eller en ekstern professionsbacheloruddannelse (altså ikke en professionsbachelor fra AAU). F.eks. ses der i 2008 at 10 ud af 24 studerende kommer med en baggrund fra AAU, og dermed kan man argumentere for, at disse studerende kommer med erfaring i PBL. Der sker, som tidligere nævnt, et skred i optagelsestallene i 2011 pga. at uddannelsesstedet i København får et massivt optag efter to års opstart.

Figur 2: Alle studerende på LFP-uddannelsen fordelt på bachelor-type

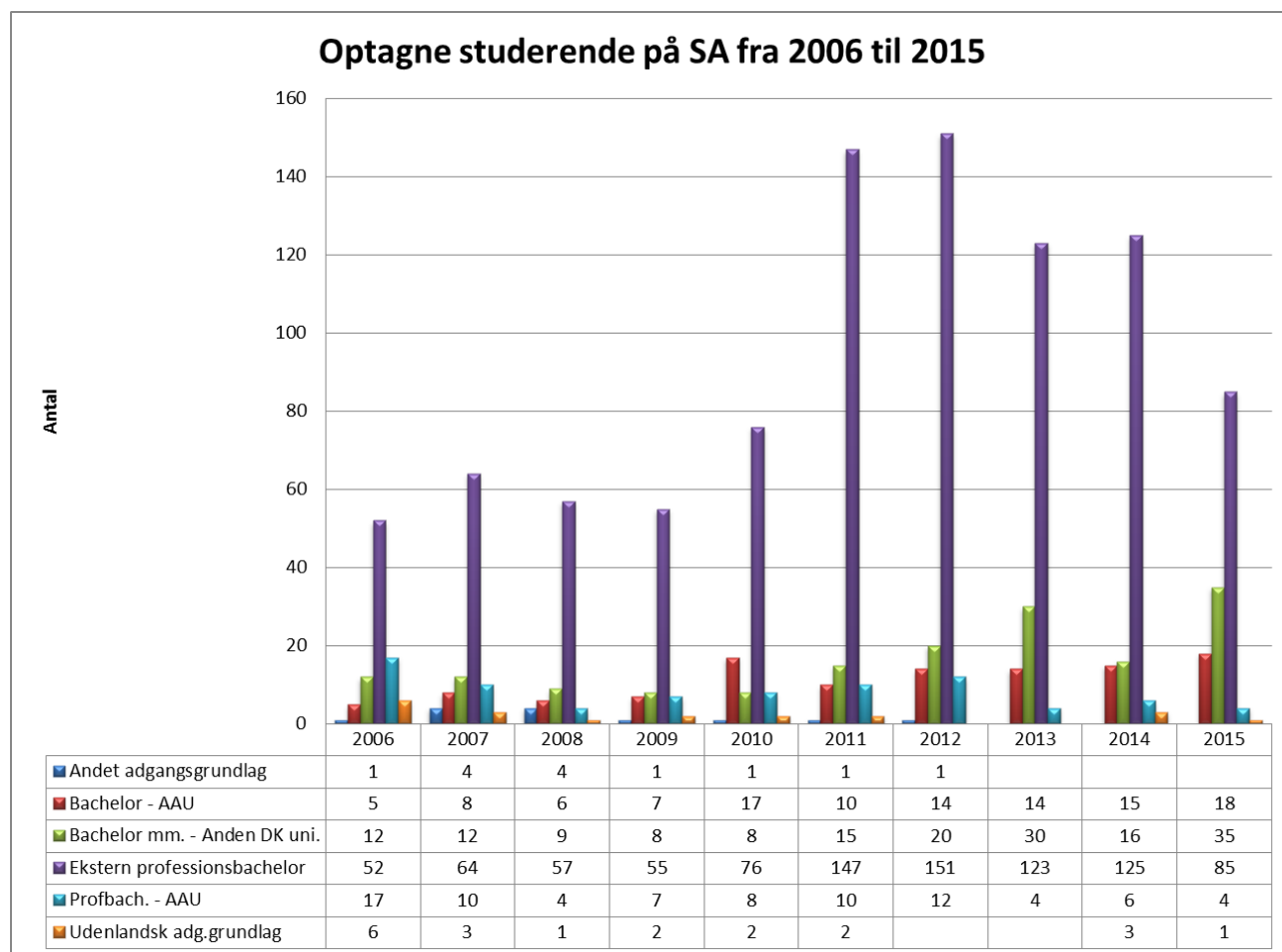


For at dykke ned i tallene for en enkelt årgang kan vi se på optaget for årgang 2015. Her havde 18,5 % (svarende til 30 ud af 162) optagne studerende en bachelorgrad fra AAU (helt præcist 29 studerende med akademisk bachelorgrad og 1 studerende med professionsbachelorgrad). De resterende 81,5 % (svarende til 132 studerende) kom til uddannelsen med en ekstern akademisk bachelorgrad eller professionsbachelorgrad. Studerende med en ekstern professionsbachelorgrad er klart en dominerende gruppe igennem årene. I 2015 er andelen af optagne med denne baggrund 59,3 % (svarende til 96 studerende ud af 162). Denne gruppe af studerende er dog en meget sammensat gruppe af studerende, som vi skal se senere i dette afsnit. Endelig kan det fremhæves, at gruppen af studerende med en akademisk bachelor fra et andet dansk universitet udgør 21,6 % og dermed også er en ret stor og sammensat gruppe. Figur 2 viser desuden, at der igennem årene kun er én eller to optagne studerende med udenlandsk baggrund og en professionsbachelor fra AAU.

Studerende på Socialt Arbejde

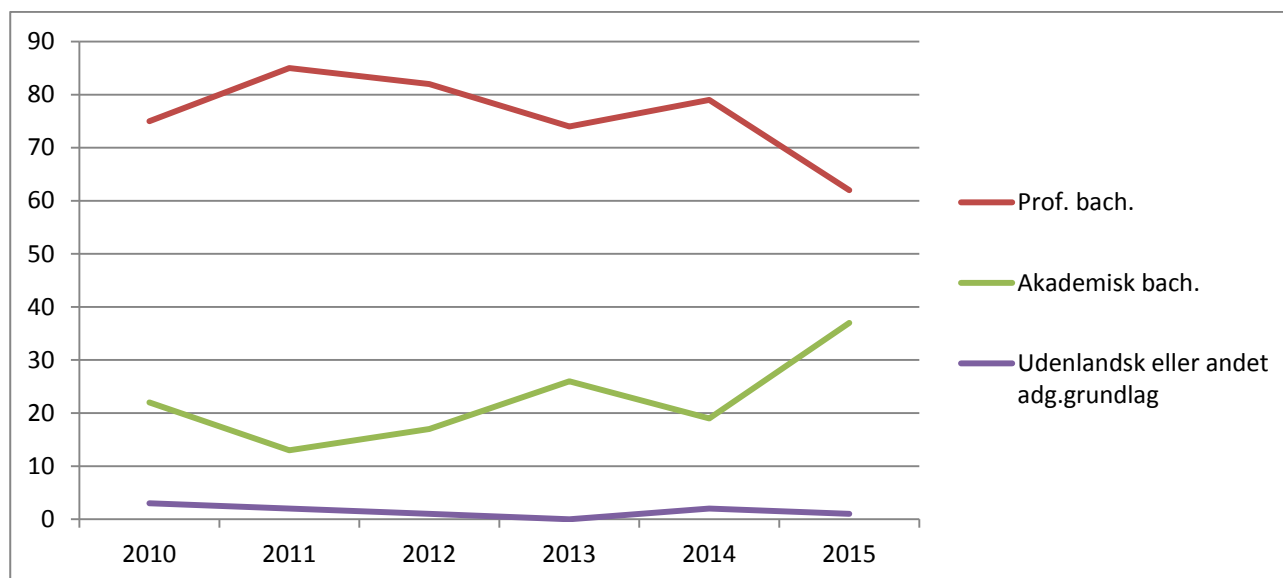
SA har sammenlignet med LFP også et markant optag af studerende med en ekstern professionsbachelor. F.eks. var der i 2015 59,4 % (svarende til 85 ud af 143 optagne), som havde en eksterne professionsbachelor, og dermed næsten præcis den samme andel som på LFP-uddannelsen. Andelen af studerende med en ekstern professionsbacheloruddannelse var dog endnu større i f.eks. 2012, hvor 76,3 % (svarende til 151 ud af 198) havde en sådan uddannelsesbaggrund. Dette har gennemgående været karakteristisk henover årene, hvilket fremgår af figuren nedenfor.

Figur 3: Alle studerende på SA-uddannelsen fordelt på bachelor-type



Figur 4 nedenfor viser udviklingen i optaget af studerende på SA med henholdsvis en professionsbachelor og en akademisk bachelor.

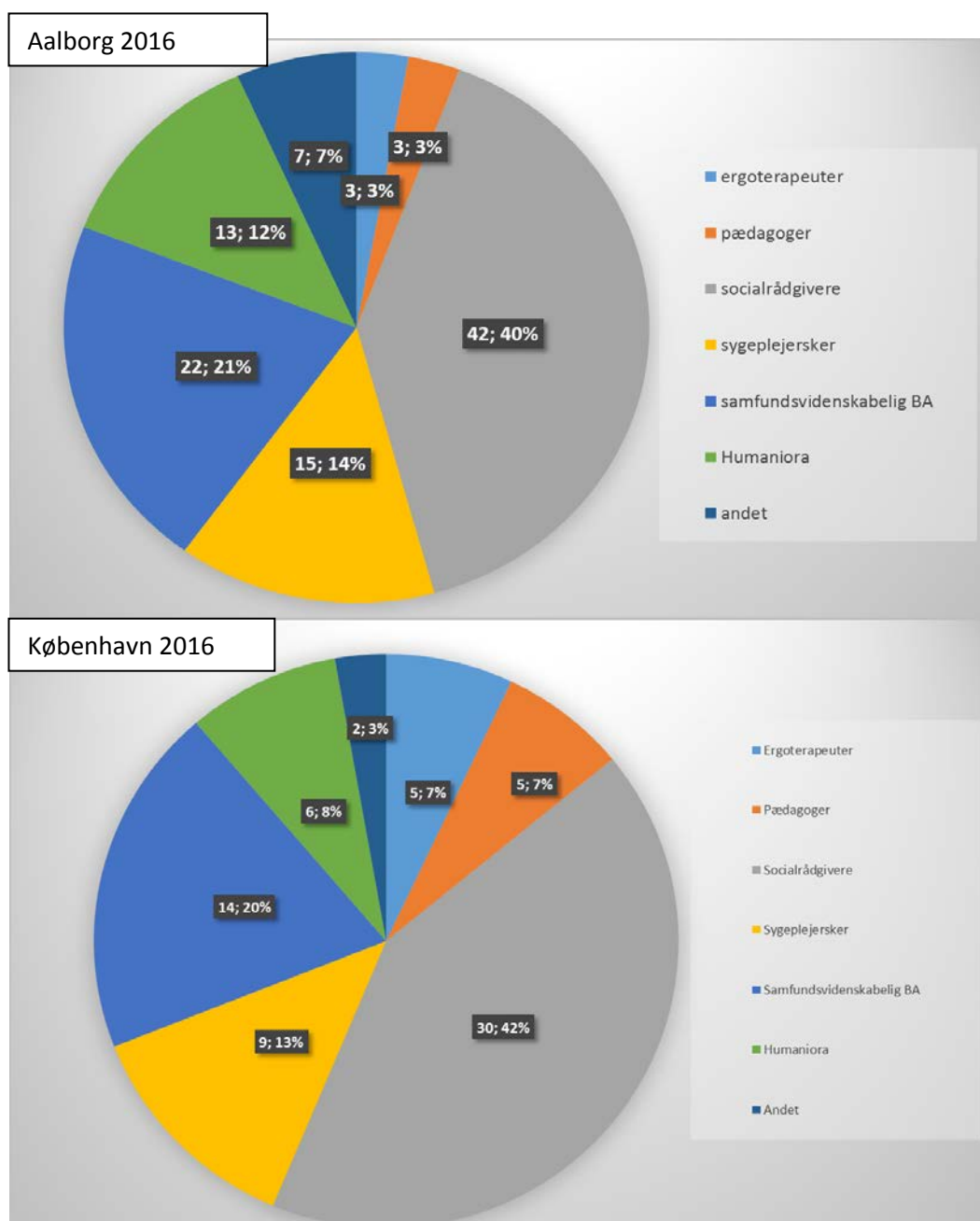
Figur 4: Udviklingen i optaget af studerende med henholdsvis en professionsbachelor og en akademisk bachelor i årene 2010-2015 på SA, i procent



Figuren viser, at man på SA de sidste ca. 5 år har optaget langt flest studerende med en professionsbachelor, men samtidig er optaget af studerende med en akademisk bachelor øget fra at udgøre 22 % af de studerende i 2010 til at udgøre 37 % af de studerende i 2015. Det skal dog bemærkes, at denne udvikling ikke er lineær, og i 2014 udgjorde studerende med en akademisk bachelor for eksempel kun 19 % af det samlede optag. På den måde er det på det foreliggende grundlag ikke muligt at konkludere på en generel tendens over de seneste år.

Hvis vi ser nærmere på uddannelsesbaggrundene hos de studerende på SA som eksempel i henholdsvis Aalborg og København i 2016, tegner der sig følgende billede:

Figur 5: De studerende på SA opdelt efter uddannelsessted og -baggrund, i antal og procent

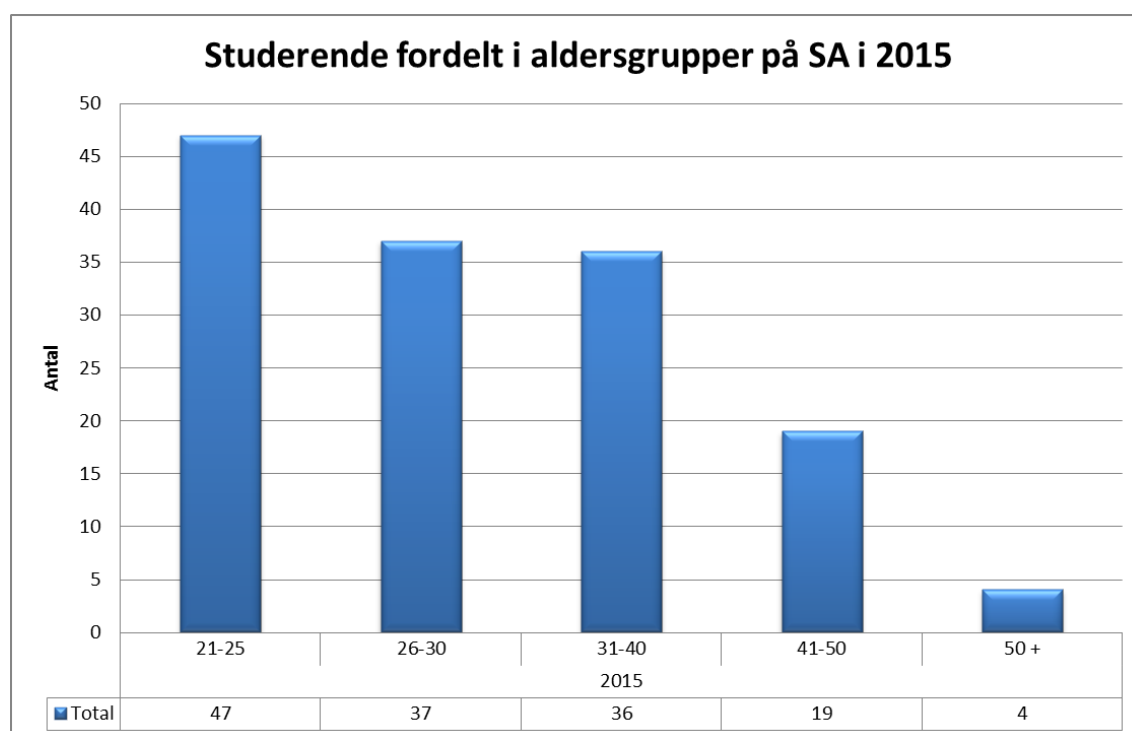


Det fremgår af Figur 5, at omkring 40 % af de studerende i Aalborg og København har en socialrådgiveruddannelse. Den næststørste gruppe af studerende har enten en samfundsvidenskabelig eller en humanistisk bacheloruddannelse. Dette gælder 28 % i Aalborg og 33 % i København. Der er således lidt flere studerende i København end i Aalborg, som har en akademisk bachelorgrad. Der er endvidere en forholdsvis stor gruppe studerende – 13-14 % – der er uddannet som sygeplejerske, mens lidt færre har enten en ergoterapeut- eller en pædagoguddannelse.

Alder og køn på SA og LFP

Aldersfordelingen på KA-holdene illustrerer en anden form for sammensætning. Blandt den store gruppe af professions-bachelorstuderende har en stor del erhvervserfaringer indenfor professionen, og det giver en betydelig spredning i alder på holdene.

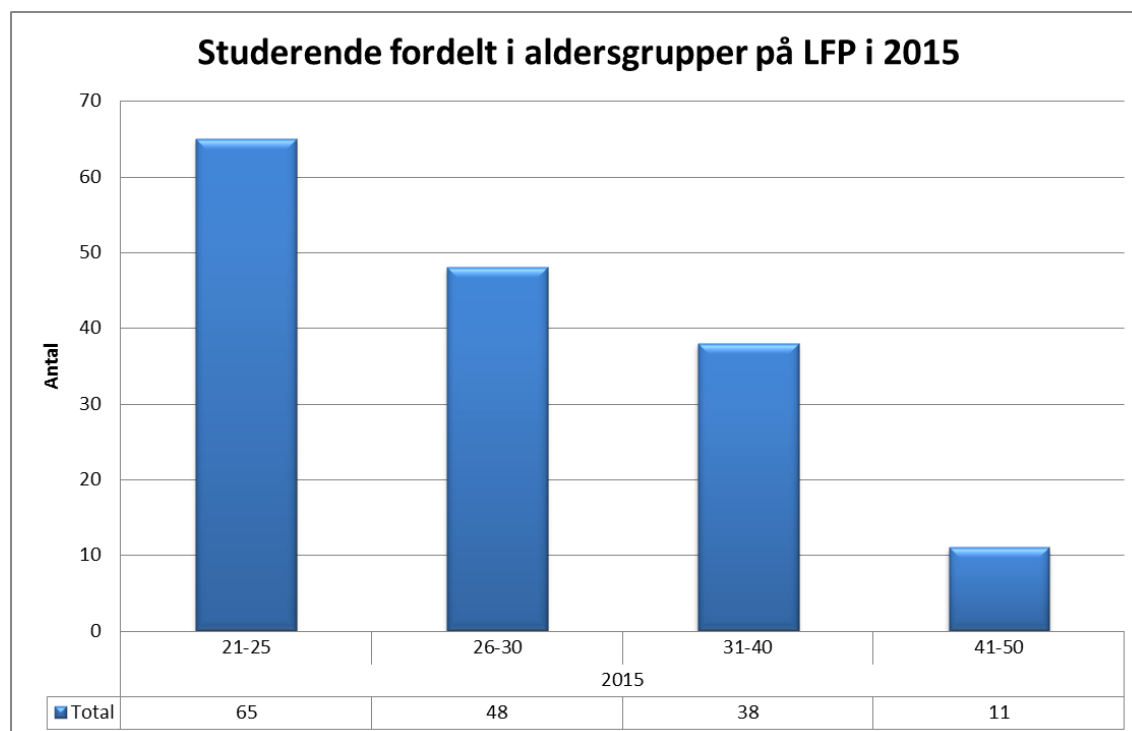
Figur 6: Aldersfordeling blandt studerende på SA i 2015



I 2015 var omkring 33 % (47 ud af 143) af de studerende på SA i alderen 21-25 år, ca. 26 % var i alderen 26-30 år (37 ud af 143), 25 % var i alderen 31-40 år (36 ud af 143), 13 % (19 ud af 143) var i alderen 41-50 år og ca. 3 % (4 ud af 143) var 50 år eller derover. Selvom den yngste aldersgruppe var den største i 2015, var omkring halvdelen af de studerende således 26-40 år, og en ikke ubetydelig andel på 16 % var 41 år eller derover.

Nedenstående figur illustrerer aldersfordelingen blandt studerende på LFP i 2015.

Figur 7: Aldersfordeling blandt studerende på LFP i 2015

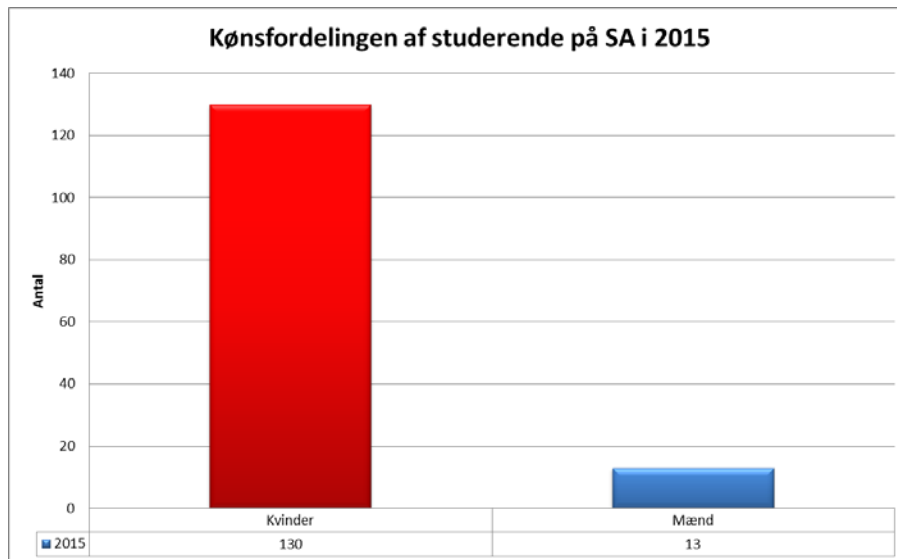


Figuren viser, at der ligeledes var stor aldersmæssig spredning blandt de studerende på LFP i 2015. Her var 40 % af de studerende i alderen 21-25 år (65 ud af 162), ca. 30 % var i alderen 26-30 år (48 ud af 162), 23 % (38 ud af 162) var i alderen 31-40 år og ca. 7 % var mellem 41-50 år. Ligesom det var tilfældet på SA, er den yngste gruppe af studerende på 21-25 år således den største, men godt halvdelen (53 %) af de studerende er mellem 26-40 år. I 2015 var der dog en væsentlig mindre andel af studerende over 40 år på LFP sammenlignet med SA.

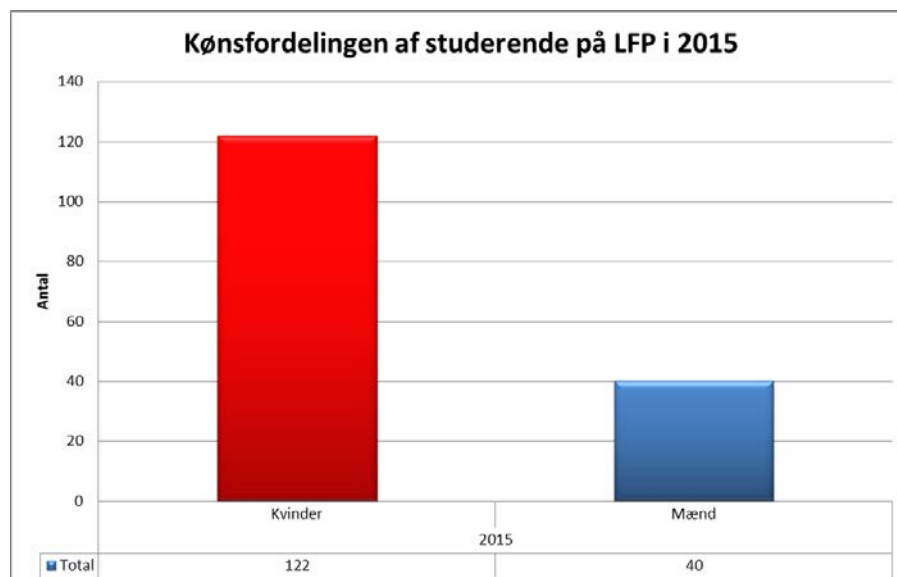
Samlet set er holdene dermed karakteriseret ved, at de studerende er grupperet i en større gruppe af unge på 21-25 år, en endnu større gruppe af 26-40 årige og en mindre, men betydelig, gruppe af studerende fra 41 år og opefter.

Hvis vi ser på kønsfordelingen på de to kandidatuddannelser, tegner der sig et tydeligt billede af, at de kvindelige studerende udgør et stort flertal. Kvinder udgjorde således 90 % af årgang 2015 på SA (130 ud af 143), mens de udgjorde 75 % (122 ud af 162) af samme årgang på LFP. I 2015 var der således en lidt større andel af mandlige studerende på LFP sammenlignet med SA, men kvindelige studerende er – som nævnt – i flertal på begge uddannelser. Med hensyn til køn er der dermed forholdsvis stor homogenitet blandt de studerende på de to KA-uddannelser.

Figur 8: Kønsfordelingen af studerende på SA i 2015



Figur 9: Kønsfordelingen af studerende på SA i 2015



Der tegner sig således et billede af de to KA-hold, hvor den typiske studerende er en kvinde omkring de 30 år. Der er dog store udsving bag dette gennemsnit, og det kan ligeledes konkluderes, at der på holdene er studerende i forskellige livsfaser, hvilket betyder, at de studerende kan være både med eller uden familie, børn, arbejde ved siden af studiet osv.

De studerendes indgang til arbejdet med PBL

Ovenfor har vi tegnet et billede af, hvilke studerende KA-uddannelserne optager. I det følgende vil vi præsentere resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt studerende på KA-holdenes 7. semester, 2016 på både SA (i Aalborg og København) og LFP (i Aalborg). I spørgeskemaet har vi spurgt ind til de studerendes tidligere erfaringer med problemorienteret projektarbejde og gruppearbejde, samt hvorvidt AAUs PBL-model har influeret på deres studievalg. På den måde undersøgte de studerendes forhåndskendskab og –erfaring med PBL. Skemaet blev udsendt til de studerende pr. mail inden studiestart. Herudover blev der

linket til skemaet på Moodle, og underviserne opfordrede ved studiestart de studerende til at udfylde skemaet.

Først vil vi diskutere, hvordan holdene kan opfattes som sammensatte på flere parametre.

De studerende på campus Aalborg LFP 2016 har en gennemsnitsalder på lige knap 30 år. Dette er i tråd med årgang 2015, som er beskrevet ovenfor. De studerende bor typisk i Aalborg og omegn (19 ud af de 24), og resten er overvejende fra 8000-området. Ca. en tredjedel af de studerende har hjemmeboende børn, hvilket understøtter, at spredningen i alder afstedkommer en væsentlig diversitet i, hvilken livsfase de studerende befinder sig i.

Desuden er gruppen af LFP-studerende meget sammensat, når det gælder erhvervserfaring. Knap en tredjedel har ingen eller meget lidt erhvervserfaring, mens de resterende to tredjedele har mindst to års erfaring. Over en tredjedel af de studerende har endda mindst 6 års erhvervserfaring. Erhvervserfaringen vurderes samtidig af de studerende til at være meget eller delvist relevant set i relation til det nye studie.

Der tegner sig derfor et billede af en gruppe studerende, hvor mindst en tredjedel har mange års erhvervserfaring og på den måde bringer en eksempelvis pædagog- eller lærer-identitet med sig ind på LFP-studiet.

De studerende på SA har en gennemsnitsalder på ca. 28 år og bor i områderne Aalborg, København og Aarhus, og ligesom de studerende på LFP har ca. en tredjedel hjemmeboende børn.

Med hensyn til erhvervserfaring er de studerende på SA også meget sammensatte, hvor ca. en tredjedel har ingen eller meget lidt erhvervserfaring, en tredjedel har ca. 2 til 5 års erhvervserfaring og den sidste tredjedel har 6 til 15 års erhvervserfaring. Størstedelen af de studerende vurderer endvidere, at deres erhvervserfaring er delvist eller meget relevant i forhold til deres studievalg.

På den måde er det ikke blot de studerendes familiesituation, der kan være markant forskellig, men også graden af relation til arbejdsmarkedet og kendskabet til en profession, der kan variere betydeligt. Forskelle i livserfaring og livsfaser kan influere kraftigt på læring, som det eksempelvis fremgår af Illeris (2015).

Samlet set kan vi således konkludere, at de studerendes baggrunde i høj grad varierer, hvilket blandt andet betyder, at de er forskellige i forhold til livsfase, erhvervserfaring og eventuelle professionsbaggrunde. Vi vil senere uddybe såvel de studerendes som tilrettelæggernes oplevelser og erfaringer med denne diversitet på KA-holdene. Disse data kan desuden bruges til at få en fornemmelse af de studerendes forhåndsviden om PBL, hvilket kan være nok så vigtigt i didaktisk forstand.

Vi har endvidere spurgt til de studerendes motivation for at søge inde på uddannelserne forhåndsopfattelser af PBL-modellen, hvilket vi nu vil beskrive.

Næsten alle studerende på de to KA-uddannelser svarer, at uddannelsen var deres 1. prioritet. De studerende kan ud fra spørgeskemaundersøgelsens kategorier beskrives som 1) motiverede af, at uddannelsen lød spændende, 2) at de ønsker at medvirke til at udvikle praksisfeltet og 3) at de tænker uddannelsen giver en større chance for at få et job (dette gælder specielt på LFP-uddannelsen). Dertil opfatter de 4) kandidatuddannelserne som en god viderebygning på deres bacheloruddannelse.

De studerende ser derfor generelt ud til at motiverede for at starte på det nye studie. Motivationen hænger tilsyneladende blandt andet sammen med et ønske om at udvikle deres respektive praksisfelter og/eller at bygge videre på deres uddannelsesprofil.

I forhold til, om de studerende havde forhåndsviden om PBL, er det ikke alle studerende, der har undersøgt den særlige PBL studieform på Aalborg Universitet, før de søgte ind. For LFP-uddannelsen campus Aalborg viser undersøgelsen, at to tredjedele har undersøgt Aalborg Universitets særlige studieform, inden de ansøgte om optag, og omtrent to tredjedele har inden studiestart hørt eller orienteret sig om PBL. Kun godt en

tredjedel svarer dog, at PBL har haft indflydelse på deres studievalg, mens knap en tredjedel vurderer, at det ingen betydning har haft. Den sidste tredjedel vurderer, at det ikke har haft afgørende betydning. På KSA svarer lige omkring halvdelen, at de har orienteret sig om PBL-modellen før studievalget, og kun en tiendedel svarer at PBL-modellen har haft indflydelse på deres studievalg.

På den måde kan det konkluderes, at de studerende påbegynder de to KA-uddannelser med en høj motivation. Motivationen hænger tilsyneladende ikke sammen med et eksplicit ønske om at arbejde med PBL, eftersom kendskabet til PBL varierer, og det i de færreste tilfælde er PBL-modellen, der er den udslagsgivende faktor for at vælge studiet.

De studerende er desuden blevet spurgt om deres foretrukne uddannelsesaktiviteter for at få et billede af, hvordan PBL-modellens undervisningsformer (forelæsninger, workshops/seminar, ansvar for egen læring, eksaminer, gruppearbejde og samarbejde med praksis) opfattes af de studerende. Her vurderer de på begge uddannelser alle former for uddannelsesaktiviteter ganske højt. Forelæsninger og workshops er dog de studerendes foretrukne aktiviteter, mens eksaminer vurderes som det, de studerende får det laveste læringsudbytte af. Gruppearbejde og samarbejde med praksis vurderes ganske klart som de to mest værdifulde uddannelsesaktiviteter på LFP. Blandt de SA-studerende er det kun samarbejdet med praksis, der skiller sig klart ud som den uddannelsesaktivitet, de studerende foretrækker på forhånd. Undersøgelsen viser således, at de studerende har en stor parathed til at arbejde inden for PBL-modellens rammer i form af nærkontakt med praksisfeltet og specifikke samarbejdspartnere uden for universitetsverdenen.

En væsentlig dimension af PBL er som nævnt det problemorienterede projektarbejde i grupper. I forhold hertil svarer knap halvdelen af de studerende på SA, at muligheden for gruppearbejde har haft indflydelse på deres studievalg. Omkring 60 % anfører, at udbyttet af gruppearbejdet for dem handler om faglig udvikling, og først i anden række om gensidig læring og samarbejdskompetencer. Desuden svarer et stort flertal, at de gennem deres bacheloruddannelse havde en del eller meget gruppearbejde på studiet i form af samarbejde om projektskrivning. På LFP ses tilsvarende opfattelser blandt de studerende.

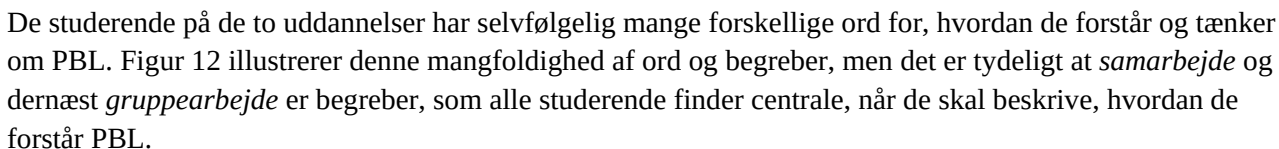
Gruppen af studerende på de to uddannelser må på den baggrund generelt anses for vante med gruppearbejdsformen. Deres forventninger til gruppearbejdet handler ikke først og fremmest om samarbejdskompetencer, men i højere grad om faglig udvikling og dernæst gensidig læring.

De studerende har i spørgeskemaet skulle angive tre begreber, som de synes, beskriver PBL. På LFP har de studerende svaret med de ord og begreber som fremgår af nedenstående figur. Ordets størrelse i figuren er bestemt af, hvor mange gange de studerende har nævnt det (uafhængigt af hinanden).

Figur 11: Ord, som beskriver PBL, ifølge SA studerende



Figur 12: Ord, som beskriver PBL, ifølge studerende fra SA og LFP



En anden dimension af de studerendes tilgang til PBL-arbejdet drejer sig om mere subjektive og læringsrelaterede kvalitative aspekter, som ikke kan afdækkes af kvantitativ vej. I denne sammenhæng er det således vigtigt for vores undersøgelse at få en dybere viden om de studerendes oplevelse af blandt andet opstarten på uddannelserne og styrkerne og udfordringer ved at arbejde med PBL. Dette perspektiv uddybes i næste afsnit.

2) Hvilken oplevelse har de studerende af arbejdet med PBL på de sammensatte hold?

I dette afsnit vil vi kortlægge oplevelsen af PBL blandt de forskellige typer af studerende på KA-uddannelserne, samt de studerendes oplevelser af opstartsforløb og den længerevarende proces med gruppearbejdet på det første semester.

Denne del af undersøgelsen bygger på to fokusgruppeinterview foretaget efter afsluttet 7. semester – ét på hver af uddannelserne. Fokusgruppeinterviewet havde deltagelse af 3 studerende fra LFP campus Aalborg og 6 studerende fra SA campus Aalborg. Fokusgruppeinterview-formen blev valgt, fordi den giver mulighed for, at de studerende kan understøtte eller diskutere hinandens svar og begrundelser.

De studerendes oplevelser af styrker ved PBL modellen

De studerende er overordnet set meget positive i deres tilgang til PBL-modellen. De studerende fremhæver, at gruppearbejdet giver dem samarbejdskompetencer:

”Jeg synes, det virkelig fedt at have lært at arbejde sammen i både pressede situationer, og hvor man håber, at noget bliver godt. Og med noget, hvor man gerne vil have, at det bliver godt, og at det bliver ens eget, men man skal stadig blive enige med andre” (Studerende, LPF).

Der lægges altså vægt på betydningen af at få erfaringer med at samarbejde og få kompetencer i samarbejde og problemløsning med andre. Men de studerende efterspørger også en mere grundig introduktion til PBL:

“Altså i forhold til at PBL det er sådan er en hjørnesten, og at det er sådan en stor kæphest her på universitet, så synes jeg simpelthen, at der manglede noget grundlæggende introduktion til det, eller en forventning om, at vi skulle sættes ind i noget stof om PBL.” (Studerende, SA).

Denne manglende introduktion bliver dog hurtigt mødt igennem projektarbejdet:

“Men jeg skal love for at jeg fandt ud af det undervejs i projektet.” (Studerende, SA).

Projektarbejdet er altså der, hvor de studerende arbejder med PBL i praksis, men dette ligger typisk senere på semesteret, og derfor efterspørger de studerende mere introduktion til PBL-modellen.

Det pointeres, at den faglige udvikling har gode rammer i PBL-modellen:

”Ja. Jeg tænker både den der helt sociale og samarbejds-mæssige ting, men den der faglige udvikling synes jeg også bliver langt større. Jeg har en fornemmelse af, at det med at få lov til at diskutere og vende det fra mange vinkler, altså fordelen ved at være mange. At det er mange forskellige vinkler, du kan få på, giver at der også er en faglig udvikling i det, som jeg ikke ville være i stand til at opnå på egen hånd” (Studerende, LFP).

De studerendes forståelse og beskrivelser af PBL, og hvad dette betyder, kommer tydeligt frem, når de spørges direkte:

“Jeg tænker, at det er læring, som er konkretiseret, fordi den er i kontekst. Du skal anvende de teorier, du lært i en konkret case. Og på den måde er du tvunget til at arbejde på en måde, hvor det ikke bare er ”jeg husker, og jeg gengiver, men jeg bruger det”. Sådan forstår jeg det.” (Studerende, SA).

Og deres egen oplevelse af, hvor deres primære læring finder sted, er meget klar:

”Jeg tror ikke, at jeg ville lyve, hvis jeg siger, at jeg får 90 % af min læring igennem de her gruppearbejder. Jeg får simpelthen ikke nok, når jeg bare sidder og hører det. Jeg skal arbejde med det og dykke ned i det.” (Studerende, LFP).

Der lægges vægt på, hvordan PBL gruppearbejdet kan give sparring på det faglige perspektiv. Samtidig vurderes denne sparring til at være umulig at opnå gennem individuel opgaveskrivning, og udbyttet af PBL-gruppearbejdet vurderes som meget højt.

“Og min forestilling eller min bearbejdelse af problemer er måske ikke helt så tydelig for andre, som det er for mig, og der lærer man endnu mere ved at sætte ord på; hvordan jeg har forstået det, hvordan bruger jeg det, hvordan KAN jeg bruge det.” (Studerende, SA).

Adspurg om hvilke typer af begreber de studerende knytter til PBL-modellen, tegner der sig et mønster af, at både den faglige udvikling og dybde samt samarbejdet i grupperne dominerer forståelsen.

De studerendes oplevelse af diversiteten på holdet

Fra opgørelserne over optag de sidste ti år og fra spørgeskemaundersøgelsen ved vi, at 2016-holdene på 7. semester på SA og LFP er sammensatte på flere parametre. Diversiteten giver grund til bekymringer blandt de studerende. I studenterevalueringerne fra begge uddannelser fremhæves det, at gruppedannelsesprocessen kan opleves som udfordrende og sågar opslidende. Det kan der være flere grunde til, men evalueringer blandt de studerende peger i retningen af, at den store diversitet på holdene her kan udgøre et pres, fordi der blandt de studerende kan herske meget forskellige forståelser af, hvad det vil sige at arbejde i grupper, ligesom der kan være forskellige forståelser af de udfordringer, det kan give at arbejde sammen med nogen, der er i en anden livsfase, eller som har en anden tilgang til studiet.

Der kan overordnet trækkes tre skillelinjer frem, som de studerende italesætter som udfordringer for det problemorienterede gruppearbejde, som de studerende ellers er meget tilfredse med:

- Forskelle i akademisk baggrund
- Forskelle i akademiske kompetencer
- Forskelle i engagement, deltagelse og arbejdsindsats

I forhold til deres faglige baggrund oplever de studerende især en opdeling mellem studerende med en professionsbachelor og studerende med en mere akademisk bachelor. Især studerende med en baggrund indenfor praktisk pædagogisk eller socialt arbejde giver udtryk for, at de har oplevet vanskeligheder med at blive integreret i grupper bestående af mange med en akademisk bachelorbaggrund. Der er endnu ikke forlydende om, om det modsatte gør sig gældende.

En anden og relateret udfordring kan gøre sig gældende i forhold til studerende, som har været på arbejdsmarkedet i mange år, og hvis erfaringer med den akademiske skriveproces ligger langt tilbage. Især studerende med akademisk baggrund kan opleve det som udfordrende at samarbejde med en mindre teoretisk indgangsvinkel. Her ekspliciteret fra studenterevalueringerne:

”Vi er så forskellige og de ’ældre’, som ikke har studeret længe, er VIRKELIG en barriere i samarbejdet, da det, de vil skrive om, oftest er praktisk orienteret, hvor vi på studiet skal være teoretisk orienterede. Derfor kunne det være rart, hvis de fik et kursus inden uddannelsen i opgaveskrivning eller betjening af andre elektroniske midler” (Studerende, SA).

”Derudover synes jeg, det er for dårligt, at I ikke kan hjælpe eller lave et kursus til dem, som ikke har lavet analyser i måske 10-15 år. Da man ikke både kan nå at sætte nogle andre skolemæssigt ind i at skrive en opgave, mens man skal skrive projekt og nå at læse mere op på pensum” (Studerende, SA).

Diversiteten opleves ikke kun her i relation til, om man har været væk fra studierne i længere tid, men også i relation til erfaringerne med AAUs problembaserede læringsmodel:

”...[V]i har jo meget forskellig erfaring ift. PBL Der er nogen, der har taget bacheloren her på Aalborg Universitet og har lavet 6 PBL projekter, og andre der aldrig nogen sinde har arbejdet på samme måde, som de gør her på universitetet, fordi der også er professionsbachelorer” (Studerende, LPF).

Det problematiseres endvidere på begge uddannelser, at man som studerende kan have meget forskellige faglige standarder og forventninger til, hvilken arbejdsindsats, der skal ydes, i forhold til at få skabt et fælles fagligt produkt eller i forhold til at engagere sig i studiet:

”Tænker også, at det er problematisk, at dem som ikke møder op til undervisningen, kommer i gruppe med mig, som har været der hver gang, da jeg føler, de snyder sig igennem en kandidat og har fuldtidsjob ved siden af” (Studerende, SA).

”Jeg føler mig meget undertrykt og ikke fagligt udfordret af min gruppe. Da de måske ikke har læst pensum, eller de ikke er interesseret i at få lavet et godt stykke arbejde (...). Jeg må ærlig indrømme, det er ærgerligt, at andre kan trække én ned ved, at de ikke gider at lave noget eller vil lave noget ordentligt” (Studerende, SA).

Flere studerende synes således at opleve udfordringer i gruppearbejdet, som er relateret til forskellige uddannelsesbaggrunde og erfaring med henholdsvis socialt arbejde eller akademisk arbejde, men også i forhold til forskelle i forventninger til egen og andres arbejdsindsats, herunder læsning af pensum, fremmøde og deltagelse i undervisning og gruppearbejde. De sammensatte hold giver således både niveaumæssige udfordringer og udfordringer i at opnå en fælles faglig identitet og et fælles fagligt sprog. Men de positive sider af at arbejde med PBL og i et projektarbejde bliver også italesat.

Forskellighed som en styrke i gruppearbejdet

De studerende oplever den faglige og personlige diversitet som en styrke i gruppearbejdet. Hvor man i den første tid orienterer sig mere i forhold til forskellighederne, træder de for nogle studerende mere i baggrunden i løbet af det første semester. Forskellighederne er store både aldersmæssigt og erfaringsmæssigt, som vi beskrev det ovenfor. I fokusgruppeinterviewene kommer det frem, at selvom det er udfordrende at overvinde forskellighederne, sker der en processuel udvikling, hvor de sociale og faglige forskelligheder bliver vendt til at blive anset som en styrke.

”Jamen det er helt vildt spredt både aldersmæssigt og uddannelsesmæssigt og jamen alt! Det er bare meget forskelligt. Men alligevel så synes jeg, at man formår at acceptere, at der er den forskellighed. Og nu er jeg måske i den lidt yngre ende i den store gruppe, hvor jamen hvis jeg nu sidder og arbejder sammen med en, der måske er 50, jamen det synes jeg egentlig bare er fedt, fordi så lærer man også det. Det skal man også, når man kommer ud på arbejdsmarkedet” (Studerende, LPF).

At kunne samarbejde tæt sammen med nogle, som er i en helt anden livsfase og har nogle andre sociale erfaringer, bliver anset som en vigtig kompetence til at begå sig på arbejdsmarkedet videre frem. Dette understreges også af studerende som kommer fra længere tid på arbejdsmarkedet, hvor mulighederne ved forskelligheden i gruppesammensætningen viser sin styrke:

“ . Altså man ser problemet på en anden måde, selvom det er samme teori, der er udgangspunktet for at kigge på det her problem på. Men jeg har én tankegang, virksomhed og måde, fordi jeg har været ude i sygeplejefaget i så mange år. Så er der måske en socialrådgiver, der har et helt andet blik for det. Så man udfordrer hinanden.” (Studerende, SA).

Faglige indgangsvinkler og forskellige syn på problemstillingerne bliver ligeledes italesat af de studerende som en styrke i gruppearbejdet:

“Jeg kan godt mærke, at der er stor forskel på, hvilken tilgang man har... Det har mere at gøre med,

hvordan man tilgår problemet, fremfor hvor man kommer fra. Så mere; hvad kan du bidrage med, fremfor hvad frarøver du mig i gåseøjne.” (Studerende, LFP)

Det er tydeligt her, at processen med at skrive projekt i sammensatte grupper har åbnet de studerendes øjne for at forskelligheden kan være en styrke. Det betyder ikke, at de ikke længere anser det som en udfordring, men at det er deres oplevelse, at det også er givende for deres sociale og faglige kompetenceprofil.

På begge uddannelser har tilrettelæggere og koordinatorene gjort en indsats for at italesætte diversiteten og få vendt den til at være en didaktisk styrke. De studerende har tydeligvis taget dette budskab til sig:

”Jeg synes også, at det er blevet italesat rigtig meget af undervisere og vejledere og studievejledere og sådan, at vi skal prøve at udnytte hinandens forskelligheder. Sådan at de lægger op til at facilitere de tanker, at det måske ikke er en ulempe, men en fordel og vi kan drage nytte af det. Sådan, fra dag et af.” (Studerende, LFP).

Det er derfor vigtigt, at man fortsætter dette arbejde på de sammensatte uddannelser med at få italesat diversiteten som en fordel for de studerendes læring og kompetenceudvikling.

Diversitet i baggrund og faglighed er en udfordring i undervisningen

Diversiteten i de faglige baggrunde kan til gengæld også opleves som en udfordring for de studerende i forelæsnings- og seminar-aktiviteter. På begge uddannelser er første semester bygget op omkring nogle faglige grundelementer. De studerende vil have forskellige oplevelser af disse grundelementer alt efter deres faglige baggrund. I nogle situationer er det de metodemæssige elementer, der opleves som gentagelser af, hvad man som studerende har været igennem på sin bacheloruddannelse, mens det for andre drejer sig om specifikke fagelementer. Her italesætter de studerende diversiteten som en hindring for at lægge et videregående niveau, som i nedenstående eksempel:

”Jeg synes til gengæld, at vores spredthed er lidt udfordrende ift. undervisningssituationer, fordi at der er så mange, og vi ved overhovedet ikke noget, der ligner hinanden. Så det her semester har meget været en følelse af, at det har været et eller andet basisniveau, der skal lægges. Og der er nogle, der har vidst det hele i forvejen, og der er nogle, der ikke har vidst noget som helst i forvejen. Så det har været sådan meget svært i undervisningssammenhæng tænker jeg, fordi vi har været så forskellige..” (Studerende, LFP)

Hvor det i forbindelse med gruppearbejdet er lykkedes at formidle budskabet om, at alle løftes af, at man kommer til en problemstilling af forskellige indgangsvinkler, opleves dette ikke i forbindelse med forelæsningsvirksomheden:

”Det er jo det, jeg siger, at det er en fordel i gruppearbejde, men det kan være en ulempe ift. undervisningen, fordi at det er svært at ramme et niveau, som gør alle glade. Men så må man som individ tage ansvar, fordi også sige; jamen hvad gør jeg så, fordi jeg har egentlig oplevet at undervisere er meget villige til at snakke om det og finde ud af; kan vi så give nogle gode råd, hvordan kommer jeg videre herfra?” (Studerende, LPF).

Spørgsmålet er, om det er, fordi de studerendes viden på de forskellige felter ikke aktiveres i det fælles læringsrum. Spørgeskemaundersøgelsen viste, at de studerende vurderer, at de interaktive undervisningsformer har det største læringsudbytte. Udfordringen for underviserne bliver derfor at tilrettelægge kursusundervisning, således at de studerende får ansvar for egen læring, og man dermed også får aktiveret de studerendes eksisterende viden og erfaringer og får skabt fuldt læringsudbytte i undervisningssammenhæng.

Vi kan således konkludere, at de studerende på sammensatte KA-hold ser store læringsmuligheder i at arbejde PBL-orienteret i projektarbejdet og i undervisningssammenhænge. Men hvor der er stor ros og

tilslutning til at arbejde problemorienteret i projekter, har de studerende et ønske om endnu mere tydelig brug af PBL i undervisningen. Forskelligheden på de sammensatte hold anses overordnet af de studerende som en styrke, selvom der kan spores udfordringer i forbindelse med at tilrettelægge undervisningen, så den kan inkludere alle de studerende og deres forskellige faglige og sociale baggrunde.

3) Hvilke oplevelser har tilrettelæggerne af udfordringer og muligheder i arbejdet med PBL på de to sammensatte KA-hold?

I det følgende præsenteres resultatet af undersøgelsen af tilrettelæggernes erfaringer, der er gjort på de sammensatte kandidat-hold omkring opstarten. Denne delundersøgelse har som formål at give et overblik over, hvilke udfordringer og muligheder underviserne har erfaret ved brugen af PBL-modellen. Anser tilrettelæggerne PBL som en samlende uddannelsesmodel for de sammensatte KA-hold, og i så fald hvordan og hvorfor? Hvilke tiltag har de selv gennemført, og hvilke erfaringer er der gjort i den forbindelse? Hvilke udfordringer er karakteristiske for KA-holdene i opstartsfasen?

Dette er undersøgt ved hjælp af et semistruktureret, kvalitativt forskningsinterview (Brinkmann 2012) med tre semesterkoordinatorer, henholdsvis én fra SA, 7. semester og to semesterkoordinatorer fra 7. semester på LFP. De to LFP-koordinatorer er desuden medforfattere på dette projekt og blev interviewet af en person uden for projektdeltager-kredsen. Der refereres også til de tre semesterkoordinatorer som tilrettelæggere i det følgende. Der er, ved hjælp af en analyse af udsagnene i interviewene, foretaget en meningskondensering i forhold til de ovenstående undersøgelsesspørgsmål, hvorudfra der er formuleret en række kategorier (Launsø & Rieper 2006) angående PBL som en samlende model for opstartsfasen, som kan anses for undersøgelsens resultater.

Koordinatoren på SA har koordineret uddannelsen de seneste to år. De to koordinatorer på LFP har samarbejdet om koordinatorfunktionen i de seneste 3-4 år, og de er begge lektorer på Institut for Læring og Filosofi.

Kodningen af interviewene med tilrettelæggerne på de to uddannelser peger på, at spørgsmålet om muligheder og udfordringer i forhold til PBL i opstartsfasen ser ud til at opstå på forskellige niveauer i forhold til det problemorienterede projektarbejde: dels i forhold til, at de studerende er forskellige, og dels i forhold til, at de også bringer forskellige forståelser i spil omkring det at arbejde problemorienteret. Der tegner sig endvidere det billede, at tilrettelæggernes beskrivelser af udfordringer i forbindelse med det problemorienterede projektarbejde hænger nøje sammen med de billeder, de gennem deres erfaringer har dannet sig af de studerende.

I det følgende vil vi således beskrive tilrettelæggernes karakteristik af de studerende, som de møder på uddannelsernes første semester (7. semester). Denne karakteristik er med til at vise, hvordan tilrettelæggerne anskuer diversiteten blandt de studerende, da den har afgørende betydning for, hvordan de opfatter de didaktiske udfordringer og muligheder, der ligger i det problemorienterede projektarbejde, som ridses op herefter.

Tilrettelæggernes karakteristik af de studerende

Tilrettelæggerne har gjort sig erfaringer med, at de studerende har forskellige motivationer for at påbegynde uddannelsen. Disse erfaringer tegnes i det følgende ud fra interview med tilrettelæggerne.

For studerende på LFP med professionsbachelor-baggrund handler det ofte om, at de ikke har 'fundet sig tilrette' i deres profession og gerne vil bevæge deres karriere i en anden retning. En anden motivation for denne type af studerende kan være, at de har brug for en akademisk overbygning på deres uddannelse for at

kunne skabe de forandringer i praksisfeltet, som de mener, er nødvendige for, at deres profession kan udvikle sig i en positiv retning.

På SA har man lignende erfaringer med, at studerende, der har en professionsbachelor-baggrund kan være motiveret til at tage kandidatuddannelsen, fordi de ønsker at forandre det sociale arbejde, eller gå ledelsesvejen og derved udvikle feltet.

For studerende, der har en akademisk bachelorgrad, kan uddannelserne være attraktive, fordi de fremstår som tæt forbundne med videns-, udviklings- og forandringsbehov i konkrete praksisfelter, hvilket kan synes som en mere sikker karrierevej. Omvendt er der også en gruppe af studerende, der kommer med en professionsbachelor-baggrund og som ikke umiddelbart har kunnet finde beskæftigelse og derfor er søgt ind på uddannelserne for at øge deres chancer på arbejdsmarkedet på længere sigt. De studerendes motivationsbaggrunde kan derfor på baggrund af tilrettelæggernes perspektiv illustreres som i nedenstående figur.

Figur 13: De studerendes forskellige motivation for at søge ind på uddannelserne

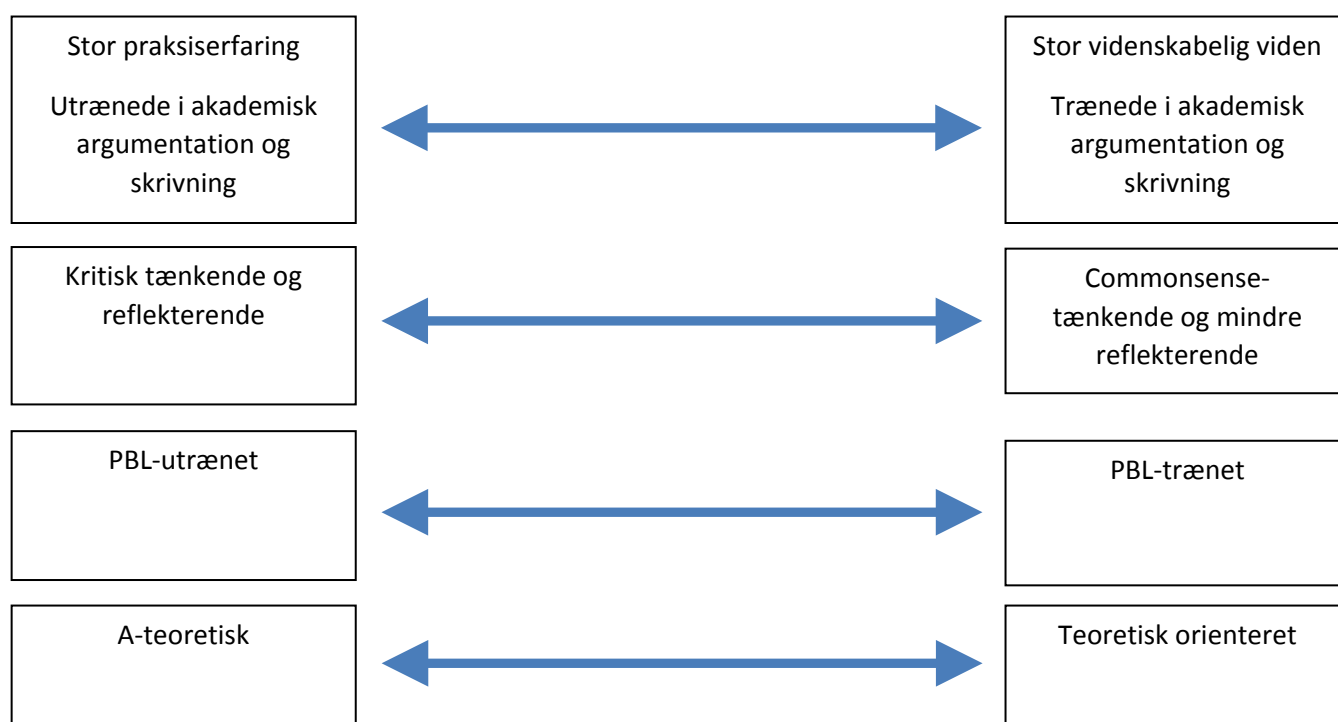


Illustrationen er en forenkling af de mange typer af motivationer, der findes i studenterbestanden, men den kan alligevel bruges til at tænke over, hvordan man tilrettelægger fagundervisning og projektorløb, sådan at man får fastholdt de forskellige grupper af studerendes engagement i uddannelsen. Det kan konkret handle om, at studerende med forskellige typer af motivation i en gruppe-situation kan have svært ved at nå til en fælles problemformulering, fordi deres engagement trækker dem i forskellige retninger. Det kan ligeledes handle om, at undervisere og tilrettelæggere i fagundervisningen skal huske at rette opmærksomhed mod forskellige typer af motivation, således at man ikke enten kommer til at tale i et videnskabeligt vidensprog, eller omvendt alene retter sig mod praksisviden og derved taber dem, som søger at videnskabeliggøre deres eksisterende erfaring og viden.

Tilrettelæggernes karakteristik af de studerendes forudsætninger for at indgå i PBL

Gennem interviewene med semesterkoordinatorene fremtræder der en række dikotomier vedrørende de studerendes forudsætninger for at indgå i PBL-modellen. De studerende kan befinde sig på flere forskellige steder på forskellige kontinua, som illustreret på Figur 14. De fire fremdragede aspekter - her fremstillet som kontinua - skal derfor forstås og bruges som refleksionsredskaber af vejledere og studerende til at finde de forudsætninger og kompetencer, der skal sættes ind over for eller arbejdes med. I forhold til vejledningssituationen kan man som vejleder bruge det til at vurdere, hvilken type af vejledning man skal give. Det kan handle om, at man sætter ind med instruktiv vejledning på de dimensioner, hvor de studerende er mindre stærke. Befinder en gruppe sig, for eksempel, i den praksiserfarne ende af et kontinuum, kan de have brug for instruktiv vejledning i, hvordan man skriver en akademisk stærk opgave.

Figur 14: Aspekter af de studerendes forudsætninger for at indgå i PBL-modellen



Man kan ligeledes forestille sig, at forskellige medlemmer af en gruppe befinder sig forskellige steder, og man kan i sådanne tilfælde bruge de fire kontinua til at udfordre de studerendes forestillinger om sig selv og hinanden. Desuden kan man også bruge den som vejleder eller studerende til at vurdere, hvad det er man vil blive bedre til, og hvor man mener, at det er realistisk at flytte sig hen. Det er få studerende, der er gode til det hele, og måske handler det om, at man rykker sig lidt på to eller tre forskellige dimensioner, snarere end søger at opnå alt på én gang. Her handler det som vejleder og som studerende om at blive udfordret på, hvad man kan opnå i et bestemt projektorienteret forløb eller i det samlede uddannelsesforløb.

Med udgangspunkt i tilrettelægger-interviewene tegner der sig desuden et billede af en række forskellige typer af studerende. I det følgende fremhæver vi fem af disse typer.

Den anekdotiske studerende

Denne type studerende tager i høj grad udgangspunkt i konkrete erfaringer og kan lide at fortælle historier om, hvordan han eller hun oplever et givent fænomen. Den anekdotiske studerende er stærk i at inddrage hverdagslivserfaringer, hverdagsviden og common sense-tænkning, men har vanskeligere ved at omsætte denne viden til akademiske kundskaber og erkendelsesmæssige problemstillinger.

Den uselvstændige

Den uselvstændige studerende søger i høj grad at blive bekræftet i 'det rigtige' i hans eller hendes måde at angribe tingene på. Denne type studerende søger validering og vil gerne vide, hvornår det er 'godt nok'. Den studerende støtter sig gerne til 'autoritative udsagn' - til teori, metodiske procedurer e.l., men har vanskeligere ved at forholde sig undrende og navigere i kompleksitet. Den uselvstændige studerende skal udfordres til at forholde sig refleksiøvt, kritisk og videnssøgende.

Den kritisk tænkende

Denne type studerende udfordrer gerne underviserne og sine medstuderende gennem mange og kritiske refleksioner. Den kritisk tænkende studerende bruger teorier og begreber som redskaber til at forstå og fordybe sig i konkrete fænomener og til at udfordre 'common-sense'-betragtninger. Han/hun er videnssøgende og nysgerrig.

Entreprenøren

Denne type studerende beskrives som risikovillig forstået på den måde, at de er motiverede for at tage en uddannelse, der ikke resulterer i en 'fast etableret titel', men netop en kandidatgrad, hvor man også i høj grad selv kunne bestemme og formidle, hvad man kan. Denne type studerende er desuden handlingsorienteret og er optaget af, hvordan akademiske kompetencer kan bruges til at skabe en konkret forskel i praksis; hvordan man kan skabe de forandringer i praksisfeltet, som man mener, er nødvendige for, at professionen kan udvikle sig i en positiv retning.

Den sociale ingeniør

Denne type studerende er som oftest ansat i den offentlige sektor. Den 'sociale ingeniør' søger uddannelsen, fordi han/hun har brug for redskaber til at implementere bestemte politiske og lovbestemte reformer/målsætninger. Den studerende søger sikker viden om, hvordan man skaber bestemte forandringer i det sociale felt. Her er der tale om en resultatorienteret, handlingsorienteret og i nogen grad autoritetstro type af studerende.

Udfordringer ved hold med stor studenterdiversitet

De ovenstående karakteriseringer af de studerende har betydning for, hvilke udfordringer og muligheder for læring, tilrettelæggerne fremhæver. Der viser sig her både generelle udfordringer i forhold til uddannelsernes faglige indhold, og nogle specifikke i forhold til det problemorienterede projektarbejde, som følge af, at holdene har blandet BA-baggrund.

I forhold til det generelle faglige indhold bærer begge uddannelserne præg af, at både lærings- og forandringsfeltet og feltet socialt arbejde i sig selv udgøres af tværfaglige forsknings- og praksisfelter og ikke er discipliner, der studeres – derfor er det en udfordring, at de studerende er 'skolet' forskelligt på deres tidligere uddannelser, eller at det pga. erhvervsarbejde er længe siden, de har brugt deres studiekompetencer. Denne udfordring forstærkes, hvis forskelligheden og de udfordringer, der er forbundet hermed, ikke adresseres eksplicit af underviserne, idet forskelligheden så kan udvikle sig til at sætte hinanden i bås på holdet, hvor de studerende især kan få etableret et skel mellem professionsbachelor og universitetsbachelor:

*"Og grunden til, at jeg siger det på den måde er, at vi oplever, at det er **det** skel, de studerende ligesom selv får formuleret ret hurtigt. Om det er professionsbachelor eller om, det er universitetsbachelor." (Semesterkoordinator, LFP)*

"De er meget forskellige. Og det er de også. Og de kan noget meget forskelligt. Og de oplever sig også meget forskellige." (Semesterkoordinator, SA)

Udfordringer og muligheder i forhold til selve det problemorienterede projektarbejde

Ikke alene udgør selve det tværfaglige grundlag og det tværfaglige studenteroptag for de to uddannelser en udfordring, men også det at arbejde med tværfagligheden på AAUs særlige problemorienterede måde kan udfordre de studerende. Dette skyldes ifølge tilrettelæggerne, at de to uddannelser 'bruger' problemorienteringen til at skabe sammenhæng imellem fagfelterne og til at forene de studerendes forskelligheder:

"Men det vi får ud af at lave problemorienteret arbejde så tidligt, det er at man i højere grad sætter spot på, at få dem til at arbejde med deres forskellighed" (Semesterkoordinator, SA)

"At det er en mulighed for netop at få fokus på, hvad man hver især kommer med af ressourcer ind i det her, og hvor man kan lære noget af hinanden" (Semesterkoordinator, LFP)

Udfordringerne opstår her, fordi problemorienteringen tilpasses de særlige forhold, der gør sig gældende i hhv. feltet om socialt arbejde og lærings- og forandringsfeltet, og konsekvensen er, at selv studerende fra AAU oplever, at deres PBL-kompetencer fra tidligere uddannelser ikke kan overføres direkte, men må tilpasses det nye fagfelts særlige tværfaglige karakteristika. Derudover optages som nævnt studerende, som ikke på forhånd har kendskab til AAUs særlige model for problemorienteret projektarbejde. Her opstår der ifølge tilrettelæggerne udfordringer i forhold til, at de studerende skal forholde sig til og skabe sammenhæng mellem de mange faglige elementer, som de to uddannelser består af ved hjælp af problemorienteringen:

*"Og der var der meget tit lejlighed, synes jeg, i hvert fald i de rum jeg sad i, og få sat ord på den baggrund de kom med, de studerende, og hvilke muligheder, det kunne give dem for faktisk at komme videre med deres problem. Det var **det**, som de skulle beskæftige sig med, med det her problem i læring og forandringsfeltet"* (Semesterkoordinator, LFP)

Herudover opstår der på LFP en særlig udfordring i forhold til videnskabsteori og metode i problemorienteret projektarbejde. Der opstår den udfordring, at der er mange forskellige måder, de studerende har været vant til at tænke om videnskabsteori på i tidligere studier, inklusive AAU-bachelorer fra forskellige studier. Desuden har videnskabsteori og metode spillet mere eller mindre væsentlige roller i de forskellige bachelor- og professionsbachelorprogrammer, hvilket kan tilføre endnu mere forvirring og usikkerhed for de studerende i forhold til den måde, der tænkes problemorientering på uddannelsen. Udfordringen er blevet større som følge af, at flere og flere studerende kommer ind på uddannelsen med en universitetsbachelor:

"...vi oplever at der kommer flere og flere forskellige universitetsbachelorer - Og [dermed] traditioner for videnskabeligt arbejde." (Semesterkoordinator, LFP)

Denne udfordring står SA ikke helt så eksplicit med, da man her har valgt at udskyde videnskabsteori og metode-delen til 8. semester. Her oplever semesterkoordinatoren derimod, at det med gruppearbejde kan være vanskeligt at 'fange' studerende, der ikke er så trænet i akademisk arbejde, og som ikke trækkes med af de studerende, der har akademisk træning, idet de kan 'gemme sig' i et gruppearbejde:

"I år har vi ikke dumpet ret mange på modul 1. Og det kan jo både sige noget om, at det går fuldstændig fantastisk, men det kan også sige noget om, at vi har for svært ved at se, hvem der falder helt igennem. Altså jeg håber selvfølgelig at det er det første, der gør sig gældende. Og det tror jeg faktisk også, at det er på mange måder, men selvfølgelig er det svært, at se en gruppe på otte, om der er en, der er helt stået af." (Semesterkoordinator, SA)

På samme tid som kandidatholdenes diversitet kan være en udfordring, kan den ifølge tilrettelæggerne også udgøre et stort potentiale for læring og en ressource i projektarbejde. Eksempelvis kan forskelligheden betyde, at de studerende har mange flere erfaringer og styrker at byde ind med, end både de selv og medstuderende forventer. Desuden er det tilrettelæggernes oplevelse, at tværfaglige grupper og grupper med

studerende med forskellige erfaringer og baggrund kan give merviden for alle i gruppen, hvis gruppen formår at bruge dette til at trække på hinandens styrker og hjælpe hinanden med det, der er svært:

”Altså, fordi så har vi jo både nogle, som allerede er langt i deres akademiske træning. Vi har nogen som ved noget om socialt arbejde og vi har [...] hvis vi er heldige, nogen som ved noget om krydsfelterne mellem det socialt og sundhedsfaglige felt. Og når det begynder at spille sammen, så sker der nogle helt vanvittige sjove, spændende ting” (semesterkoordinator, SA).

Interviewene med tilrettelæggerne gav anledning til konstruktionen af flere typologier i forhold til de studerendes motivation for at vælge studiet, en kategorisering af de studerende i forskellige typer, samt en fremstilling af centrale aspekter i de studerendes forudsætninger for at indgå i PBL-projektarbejde.

I det følgende vil vi bruge de indhentede erfaringer fra data om de studerende, undersøgelserne i forhold til de studerendes oplevelser og tilrettelæggernes erfaringer til at argumentere for en didaktisk model til udvikling af PBL opstartsforløb.

4) Hvordan kan man tænke udvikling af PBL ind i opstartsforløb på sammensatte KA-hold?

Opsummerende peger de ovenstående fund på, at den diversitet, både de studerende, undervisere og tilrettelæggere oplever, udspringer af de studerendes væsentligt forskellige *erfaringsgrundlag*. For at forstå betydningen af de studerendes forskellige erfaringsgrundlag i forhold til PBL-tilgangen til læring, inddrages i det følgende John Deweys begreber om erfaringslæring.

Læringssyn og PBL

Deweys grundforståelse af læring relaterer sig til menneskets evne til at 'finde problemer' og 'løse problemer'. Her skal 'problemer' forstås på en særlig måde, nemlig som 'læringsproblemer' eller 'erkendelsesproblemer'. For Dewey opstår et læringsproblem, når individet i en given situation oplever en uoverensstemmelse mellem, hvad vedkommende forventer af situationen ud fra tidligere erfaringer, og hvad der rent faktisk sker – det vil sige et brud på forventninger, en anomali. Dette brud på forventninger kan ifølge Dewey udvikle sig til en erfaring, hvis forventningsbruddet leder til at individet 1) undrer sig, undersøger og udforsker uoverensstemmelsen nærmere, 'formulerer problemet', 2) reflekterer kritisk over problemet og stiller spørgsmål til det givne for at formulere en mulig 'løsning på problemet' (en 'hypotese') og 3) afprøver løsningsforslaget/hypotesen i handling og 4) reflekterer kritisk i forhold til den nye handling og gør sig bevidst om ny meningsfuldhed i situationen (Dewey 1988, p. 134). På den måde leder handlingen til ny forståelse af den sociale og fysiske verden, en erfaring er skabt, individet har lært. Dewey siger videre, at den kritiske refleksion og formulering af undren kan være en mere eller mindre krævende proces, idet individet forlader sin egen 'sikre viden' og begiver sig ud på mere usikker grund (Dewey 1988, p. 139-140). Hvis disse antagelser om læring relateres til AAUs PBL-forståelse, kan Deweys erfaringsbegreb kaste et særligt lys over læringspotentialet i at arbejde problemorienteret på KA-hold med blandet optag, da såvel undren, formulering af problemer og løsningsforslag netop må ses som en afsøgning af tilgængelig viden og information og fremskaffelse af ny viden og nye fortolkninger – med andre ord, så kan en erfaringsproces i et problemløsningsperspektiv ses som grundlæggende tværfaglig, idet et socialt problem ofte vil indeholde en kompleksitet, der ikke kan rummes af ét enkelt (videns-)perspektiv eller erfaringsgrundlag.

Deweys læringsbegreb vil på den måde kunne indfange de studerendes oplevelser af at indgå i uddannelserne med forskelligartede erfaringsgrundlag og forudsætninger. De studerendes udsagn ovenfor kan forstås i retning af, at deres forskellige erfaringsgrundlag i overført betydning udgør hinandens 'anomalier' eller forventningsbrud og fører dem til læring, hvis de arbejder konstruktivt, udforskende, undrende og reflekterende med, at medstuderendes perspektiv på de samme fænomener adskiller sig væsentligt fra ens egne og dermed bliver kilde til undren, frustration, udforskning etc.

Med dette perspektiv kan vi sige, at det, der i de ovenstående analyser fremstår som udfordringer i at arbejde problemorienteret, samtidig udgør det store potentiale: at de studerende i arbejdet med at udforske problemfelter, inddrager forskellige typer af viden fra forskellige fag og discipliner, skaber projekter etc. samtidig får mulighed for at vende blikket mod egne erfaringer, sætte dem i spil og handle på nye måder sammen med medstuderende får muligheder for at lære, som antageligt ikke er til stede på mere homogene KA-hold.

Erfaringslæringen kan også være et perspektiv på, hvordan de studerende oplever diversiteten større i starten af semesteret end i slutningen, hvor de gennem projektarbejdet har gennemgået fælles erfaringer, refleksionsprocesser og undringer på hinandens forskellige erfaringsgrundlag.

Deweys erfaringslæringsbegreb kan ligeledes kaste lys over, hvordan det kan være konstruktivt som underviser at reflektere over, hvordan de forskellige studerende netop kan falde ind under forskellige typologier, fordi de kommer ind på uddannelsen med forskellige erfaringsbaser. Her kan en offensiv indtænkning af problemorienteringen i kombination med at indtænke studentertyper hjælpe underviseren til at støtte de studerendes refleksion over egen erfaringsbase.

Deweys erfaringsbegreb kan ligeledes informere de fund, der kan ses som udfordringer for, at problemorienteringen kan fungere optimalt på KA-hold med blandet optag.

Der kan ses en indikation på, at tværfaglighed er svært, fordi *videnskabelighed* tænkes forskelligt i forskellige discipliner. Denne dimension er afgørende at være opmærksom på, eftersom PBL netop bevæger sig væk fra tanken om en enhedsvidenskab.

Der kan ses en indikation på, at PBL skal styrkes i den konkrete undervisning i fagene. Her må man stille spørgsmål til, hvordan de studerendes viden og erfaringer udnyttes i undervisningen, og underviserne kan blive bedre til at eksplicitere indhold og dimensioner til betingelser og kompetencer til at arbejde i PBL-rammen.

Det at få en større forståelse af erfaringslæringens betydning gør, at man som underviser får mulighed for at bruge PBL mere intentionelt til at forene forskellige fagligheder og studenterdiversitet ved at sætte fokus på de studerendes muligheder for at undre sig på hinandens erfaringer.

Didaktisk perspektiv

For at kunne anvende de ovenstående fund fremadrettet i forhold til en praktisk virkelighed på Aalborg Universitet og lade dem indgå i en kvalificering af den måde, hvorpå undervisning og vejledning i relation til PBL kan praktiseres i forhold til kandidathold med blandede optag, vil vi i det følgende inddrage en didaktisk model. Formålet med at inddrage en model er at inspirere tilrettelæggere og undervisere til at systematisere planlægningen af undervisningsaktiviteter og -forløb, således at man sikrer sig at medtænke de studerendes blandede forudsætninger for deltagelse og læring, at overveje, hvad der karakteriserer det faglige, akademiske miljø, samt at gennemtænke, hvordan disse aspekter rammesættes af PBL-pædagogikken og -forskningen.

For at uddybe begrundelsen for inddragelse af en didaktisk model, vil vi henvise til didaktikkens formål, der kort sagt er at skabe orden og overblik i forhold til de refleksioner og overvejelser, som begrunder den konkrete undervisning og de læringsaktiviteter, der indgår i denne (Jank og Meyer 2012:12). Didaktiske modeller skal hjælpe underviseren og uddannelsesplanlæggere med at reducere kompleksitet i forhold til de mange sammenhænge, der udgør en undervisningssituation og et undervisningsforløb. Didaktikken er en måde at bringe videnskabelig, teoretisk viden i spil med viden om den konkrete undervisningsvirkelighed (studerende, studieordning, kompetencemål, undervisningslokaler, tid og øvrige rammer etc.) (Ibid:45). Didaktik og didaktiske modeller antages at kunne hjælpe undervisere og tilrettelæggere med at skabe sammenhæng mellem viden om læreprocesser og konkret undervisning. Her antages didaktikken at kunne

anvendes på forskellige niveauer af planlægning og udførelse af undervisningsaktiviteter: Meta-, analyse- og planlægnings samt iscenesættelsesniveau i forhold til undervisning:

1. På metaniveau bruges didaktikken til at skabe systematisk refleksion over betingelser for og konsekvenser af undervisnings- og læreprocesser, herunder erfaringsgrundlag, dannelsesidealer og kompetencemål for de studerende
2. På planlægningsniveau til at analysere rammebetingelser og deltager- og underviserforudsætninger for undervisnings- og læreprocesser (deskriptiv) og på den baggrund planlægge mål, undervisningsaktiviteter og evalueringsformer (præskriptiv)
3. Iscenesættelse handler om konkret procesniveau, hvor didaktikken bruges som refleksion-i-handling på baggrund af hændelser og handlinger i den konkrete undervisning (Ibid:54)

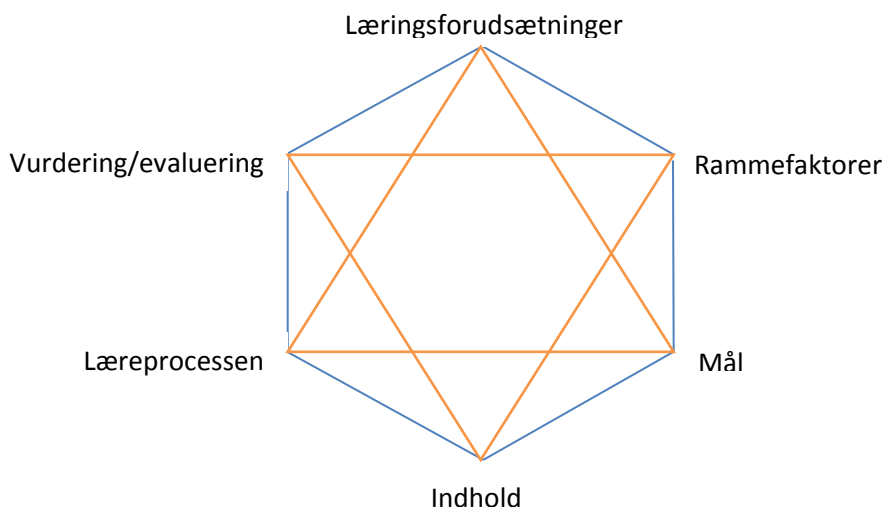
I sammenhæng med denne undersøgelse vil didaktikken holde sig på et refleksions- og planlægningsniveau, således at de fremkomne fund omkring de studerende på blandede KA-hold kan anvendes til at skabe en række anbefalinger omkring PBL-pædagogikken i sammenhæng med blandede KA-hold. Det bliver dermed et redskab til at udføre en kvalificeret refleksion over deltagernes læringsforudsætninger og rammebetingelserne for undervisningen omkring og ved hjælp af PBL-metoden. Dette skulle gerne inspirere andre tilrettelægger og undervisere med lignende didaktiske udfordringer til at se på deres egne undervisningsbetingelser og -praksisser med disse PBL-didaktiske redskaber.

Hertil inddrages en særlig didaktisk model, der i sin skelnen mellem forskellige faktorer med betydning for undervisning og ikke mindst relationerne imellem dem, kan ses som relevant i en sammenhæng, hvor den didaktiske hovedudfordring og hovedpotentiale som vist ser ud til at udgøres af deltagernes (de studerendes) meget forskellige erfaringsgrundlag for at deltage i undervisningen generelt, og i arbejdsformen og det pædagogiske redskab PBL specifikt. Modellen er udviklet af Hilde Hiim og Else Hippe tilbage i 1997, og den er siden i høj grad blevet udbredt i en større sammenhæng som en støtte i udvikling af undervisning på alle niveauer af uddannelsessystemet i Danmark (Hiim og Hippe 2006). Modellen udfolder følgende seks didaktiske kategorier for didaktisk refleksion og planlægning:

- Elev- og lærerforudsætninger (i universitetssammenhæng: studerendes og underviseres forudsætninger og erfaringsgrundlag)
- Rammefaktorer (institutionelle rammer, lovgivning, studieordninger, lokaler, tids- og personressourcer etc.)
- Mål (I forhold til overordnede formål, studieordninger og i forhold til den enkelte undervisningsaktivitet/kursusforløb etc.)
- Indhold (litteratur, cases, øvelser, rapporter, projekter etc.)
- Arbejds måder (undervisningsmetoder og -aktiviteter)
- Vurdering (evaluering)

Dette illustreres ofte af følgende figur:

Figur 15: Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel



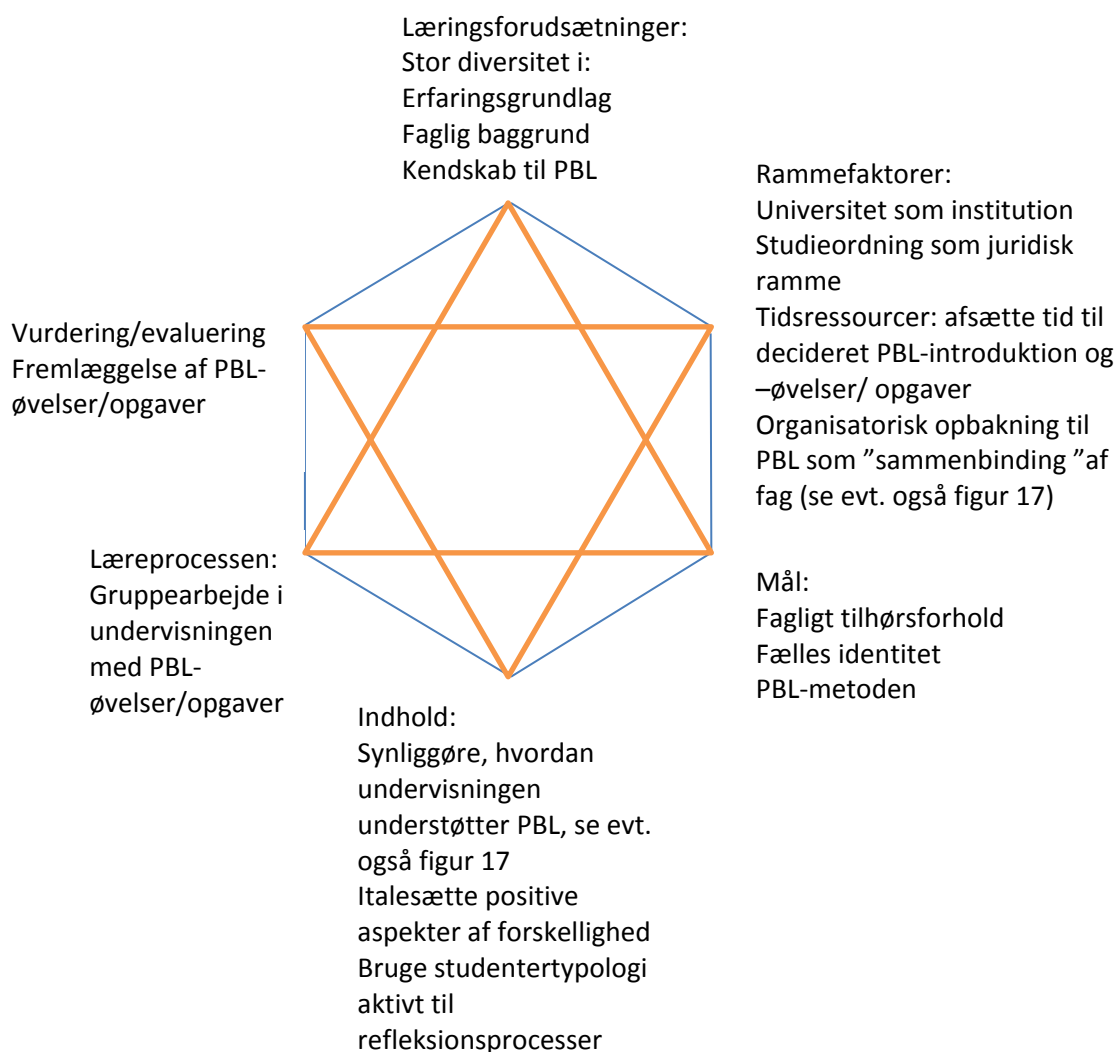
Disse faktorer er indbyrdes forbundne og har dermed alle relation til hinanden, således at eksempelvis mål for undervisningen ideelt set vil hænge sammen med indhold (i denne sammenhæng litteratur, cases, projekter etc.) og arbejdsmåder (øvelser, PBL-arbejde) samt vurdering af de studerendes læring indenfor den kontekst (rammefaktorer), der i dette tilfælde er universitetet. Det vil også omvendt sige, at hvis der sker forandringer i én af faktorerne ("stjernens takker"), vil det få betydning og påvirke de øvrige faktorer. Det vil igen påvirke de overvejelser, underviseren kan gøre sig, eller som det er nødvendigt at gøre sig. Det betyder endvidere, at alle stjernens takker vil være i spil i forhold til PBL som pædagogisk ideal.

I tilfældet med AAU-studerende med blandet BA-baggrund har undersøgelsen vist, hvordan de studerendes erfaringsgrundlag og dermed læringsforudsætninger spiller tydeligt ind på deres muligheder for at indgå i PBL-arbejdet, og på, hvordan de forstår og formulerer deres mål for deltagelsen i undervisning og projektarbejde. Dette spiller mere eller mindre harmonisk sammen med de mål, underviser, vejleder og AAU (som rammefaktor) på samme måde mere eller mindre eksplicit arbejder hen imod i form af den konkrete undervisning og vejledning (arbejdsformer). Det får igen indflydelse på, hvordan PBL som metode og arbejdsform forhandles, ligesom det også har betydning, hvordan evaluering gribes an indenfor den enkelte uddannelses kontekst i institutionens rammer.

Hvis man som tilrettelægger og underviser derfor anvender modellen som en form for kortlægning af relationerne mellem de forskellige faktorer i den konkrete undervisningspraksis, kan betydningen af selve det at deltagerne kommer med forskellig baggrund informere beslutninger omkring undervisningens tilrettelæggelse og udførelse af undervisning, der støtter op om PBL samtidig med at den anvender PBL i praksis.

Konkrete anbefalinger til at arbejde med didaktisk model

Figur 16: Konkrete anbefalinger ud fra relationsmodellen



I forhold til den ovenstående analyse af læringsforudsætningerne på de blandede KA-hold vil det efter vores vurdering være vigtigt at starte med kategorien ‘rammefaktorer’ i forhold til at formulere konkrete didaktiske anbefalinger. Første anbefaling vil derfor være, at tilrettelæggere forholder sig til universitetet som institution og til studieordningen som juridisk ramme for arbejdet med at understøtte PBL-metoden på de blandede hold. Vi mener konkret, at det vil være vigtigt, at tilrettelæggere i starten af 7. semester ganske simpelt afsætter ressourcer til fælles introduktion og øvelses- og opgavearbejde med PBL i grupper.

Dette skyldes naturligvis kategorien ‘læringsforudsætninger’ og den diversitet, vi har dokumenteret i studenterguppen.

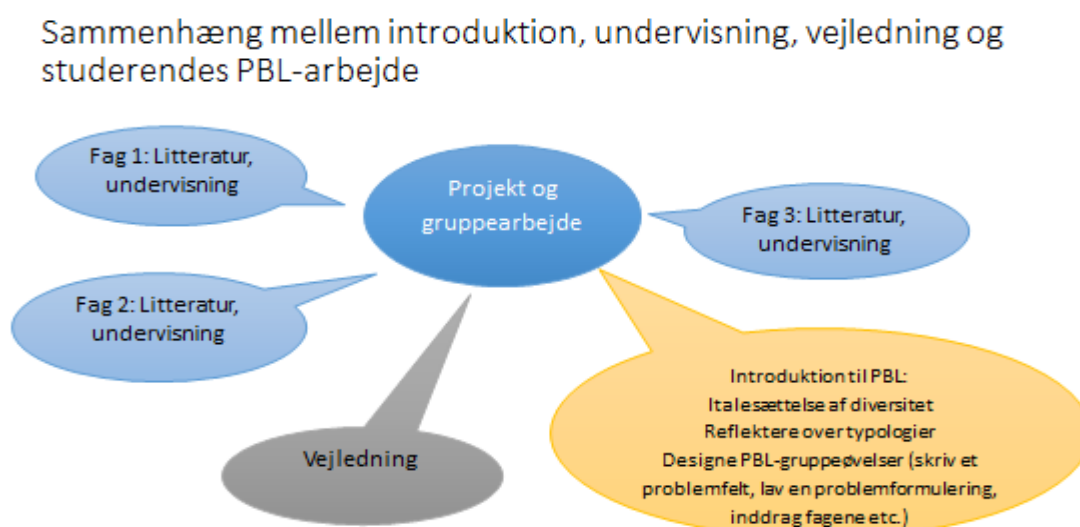
Begrundelsen for at arbejde med en ‘rammefaktor’ som at afsætte ressourcer/tid til PBL-introduktion er, at de blandede hold nødvendiggør et helt særligt ‘indhold’ i undervisningen. For det første har de blandede hold behov for, at underviserne eksplicit gør PBL-perspektivet grundlæggende fra starten. Her anbefaler vi at italesætte problemorienteringen som en måde, holdet skal *lære om* hinandens fagligheder, og gruppearbejdet som en måde at *lære af* hinandens fagligheder. I denne proces anbefaler vi også at underviserne italesætter de

positive aspekter ved forskellighed i BA-baggrund i forhold til problemorienteringen, men også, at de anerkender, at dette er udfordrende og svært. På den måde får tilrettelæggere og undervisere et grundlag for at lade PBL skabe kontinuitet semesteret igennem.

Her anbefaler vi også, at der sker en vis grad af italesættelse af pædagogikken bag PBL og gruppesamarbejde, således at potentialer for 'læreprocessen' i form af faglig udvikling og udvikling af tilhørsforhold på holdet synliggøres for de studerende. 'Læreprocessen' skulle også gerne medvirke til at nedbryde studerendes fordomme om hinanden ved at fokusere på ressourcer, og hvad de studerende kan lære af hinanden. Her anbefaler vi, at designe øvelser og opgaver, der er møntet på at give de studerende erfaringer med diversitetens potentialer for læring og vidensproduktion, f.eks. gennem mindre problembaserede opgaver (skriftlige og/eller mundtlige). Opgaverne kan desuden dreje sig om at understøtte, at de studerende fra starten får talt om, hvilke konkrete forventninger, de har til hinanden, når det handler om, hvor lang tid, man afsætter til gruppesamarbejdet, hvor meget man deltager i undervisning, hvordan man læser sig ind på et projekt osv. Vi anbefaler endvidere, at underviserne bruger typologierne fra figur 14 offensivt som refleksionsredskab, så de studerende i grupperne får til opgave at forholde sig til sig selv og hinanden i forhold til typerne. Her er det vigtigt, at opgaven formuleres så de studerende hjælpes til at få øje på, hvad de kan lære af hinanden, og hvad de selv kan bidrage med. Som en sidste anbefaling til understøttelse af 'læreprocessen' anbefaler vi at bruge et mix af administrativt dannede grupper (hvor de studerende får et indtryk af hinandens faglige og personlige kompetencer og interesser) og frivillig gruppedannelse på baggrund af faglige interesser i introduktionsperioden.

Slutteligt anbefaler vi, at den nedenstående figur danner ramme for indtænkning af PBL gennem hele semestret. Figuren kan synliggøre for både undervisere, vejledere og studerende, hvordan PBL er en mulighed for at arbejde både tværfagligt og sammenhængende med faglig udvikling og læring. Denne model kan anvendes til at indtænke diversiteten i undervisningsaktiviteterne, som de studerende oplevede som løsrevne fra PBL-tænkningen, og desuden som meget spredt i forhold til, at de studerende er forskellige:

Figur 17: Sammenhængen imellem de undervisningselementer, der støtter op om projekt- og gruppearbejde



Figur oversigt

Figur 1: Alle studerende på de to uddannelser fordelt på bachelor-type.....	9
Figur 2: Alle studerende på LFP-uddannelsen fordelt på bachelor-type.....	10
Figur 3: Alle studerende på SA-uddannelsen fordelt på bachelor-type.....	11
Figur 4: Udviklingen i optaget af studerende med henholdsvis en professionsbachelor og en akademisk bachelor i årene 2010-2015 på SA, i procent	11
Figur 5: De studerende på SA opdelt efter uddannelsessted og -baggrund, i antal og procent	12
Figur 6: Aldersfordeling blandt studerende på SA i 2015.....	13
Figur 7: Aldersfordeling blandt studerende på LFP i 2015	14
Figur 8: Kønsfordelingen af studerende på SA i 2015	15
Figur 9: Kønsfordelingen af studerende på SA i 2015	15
Figur 10: Ord, som beskriver PBL, ifølge LFP studerende	18
Figur 11: Ord, som beskriver PBL, ifølge SA studerende.....	18
Figur 12: Ord, som beskriver PBL, ifølge studerende fra SA og LFP	19
Figur 13: De studerendes forskellige motivation for at søge ind på uddannelserne.....	25
Figur 14: Aspekter af de studerendes forudsætninger for at indgå i PBL-modellen	26
Figur 15: Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel.....	32
Figur 16: Konkrete anbefalinger ud fra relationsmodellen.....	33
Figur 17: Sammenhængen imellem de undervisningselementer, der støtter op om projekt- og gruppearbejde	34

Referencer

Arvanitakis, J. (2014). Massification and the large lecture theatre: from panic to excitement, *Higher Education*, vol. 67, no. 6, pp. 735-745.

Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life* London : Sage publications ltd.

Caspersen, J. & Hovdhaugen, E. (2014).Hva vet vi egentlig om ulikhet i høyere utdanning?, *Sosiologisk tidsskrift*, vol. 22, no. 03, pp. 301-311.

Dale, L.E. (2009). Kritisk pedagogikk ved PFI, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 93, no. 06, pp. 472-487.

Dewey, J. (1988). Construction and Criticism. I: Boydston, J.A. (red.). Dewey, J.: *The Later Works*, 1925-1953. Southern Illinois University: Carbondale and Edwardsville. 125-143.

Ejrnæs, Morten (1998) *Brobygning mellem den Sociale Kandidatuddannelse og grunduddannelser inden for det sociale, sundhedsmæssige og pædagogiske felt*, Skriftserie, nr.2, 1998, Den sociale højskole i København.

Hiim, H. & Hippe, E. 2006, *Praksisveiledning i lærerutdanningen : en didaktisk veiledningsstrategi*, Gyldendal Akademisk, Oslo

Illeris, K. (2015). *Læring*. København: Samfundslitteratur.

Jensen, J.B. (2016), *Transgressive, but fun. Music in university learning settings*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Launsø, L. & Rieper, O. (2005) *Forskning om og med mennesker : forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag, København

Simons, H. & Hicks, J (2006). Opening doors: Using the creative arts in learning and teaching. *Arts and*

Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice, 5(1), 77-90.

Stafseng, O. (2009). Mordet på forelesningskatalogen, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 93, no. 06, pp. 429-432.