

Saglig faglighed og det problemorienterede projektarbejde

Pedersen, Kaare

Publication date:
1997

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Pedersen, K. (1997). *Saglig faglighed og det problemorienterede projektarbejde*. Roskilde Universitet. Forskningsrapportserien Nr. 30

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 rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

SAGLIG FAGLIGHED

OG DET

**PROBLEMORIENTERED
PROJEKTARBEJDE**

KAARE PEDERSEN

FORSKNINGSRAPPORTSERIEN NR. 30 OKT. 1997



Institut for miljø, teknologi og samfund
Department of Environment, Technology and Social Studies

SAGLIG FAGLIGHED OG DET PROBLEMORIENTEREDE PROJEKTARBEJDE

I 1997 ved RUCs 25 års jubilæum er det problemorienterede projektarbejde atter til diskussion. Det kritiseres, paradoksalt nok for at give for dårlig faglighed, i samme stund som det indføres og fejres i stort set alle de sammenhænge, man kan tænke sig.

Rapporten identificerer og kritiserer det faglighedsideal, der spørger bag kritikken af projektarbejdet og formulerer et alternativ, der ligger det problemorienterede projektarbejde nærmere. Det kaldes Saglig Faglighed.

Med dette begreb rettes lyset igen mod det problemorienterede projektarbejde, denne gang med det formål at identificere uforløste muligheder og argumentere for dets genopdagelse.

Genopdagelsen søger den saglige faglighed og lægger vægten på projekternes *eksemplaritet*. Midlerne er dels opprioritering af arbejdet med *problemstillingen*, dels at sætte større krav til *selvrefleksivitet* over den læringsproces den projektstuderende sidder i.

Rapporten fik guldmedalje ved en prisopgave for adjunkter og PhD-studerende i forbindelse med RUCs 25 års jubilæum i 1997.

Kaare Pedersen har bl.a. tidligere sammen med Poul Bitsch Olsen udgivet: *Problemorienteret Projektarbejde. En værktøjsbog*, Roskilde Universitetsforlag 1997.



SAGLIG FAGLIGHED OG DET
PROBLEMORIENTEREDE PROJEKTARBEJDE

KAARE PEDERSEN

OKTOBER 1997

Forskningsrapporten har været indleveret som universitetspædagogisk prisopgavebesvarelse for adjunkter og PhD-studerende i forbindelse med RUCs 25års jubilæum i 1997. Opgaven vandt guldmedalje.

INDHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| 1. Faglighed - Et Kampfelt | 1 |
| 2. Saglig Faglighed | 3 |
| Videnskabsidealer og -billeder hos danske forskere..... | 4 |
| Faglighedsidealer på arbejdsmarkedet | 5 |
| Faglighedsidealer i clinch | 7 |
| 3. Saglig Faglighed Og | 8 |
| Det Problemorienterede Projektarbejde | 8 |
| Saglig faglighed | 13 |
| Den saglige fagligheds kritiske tilstand..... | 17 |
| 4. Genopdagelse Af Det Problemorienterede Projektarbejde | 17 |
| Eksemplaritet | 18 |
| Problemstilling og problemformulering | 20 |
| Refleksivitet..... | 23 |
| 5. Udledning | 26 |
| Litteratur | 26 |

1. FAGLIGHED - ET KAMPFELT

Det moderne, sen-moderne eller postmoderne universitet er som alle andre universiteter i historien en del af sin tid og sit sted. Kravene til kandidaterne fra universitetet er ikke nedskrevet i en almen lov eller udtrykt ved et universelt mål, men produceres inden for universitetets imaginære mure i en stadig kamp og forhandling mellem professorer, lektorer, adjunkter, studerende, rektorer, tap'ere, fuldmægtige, filosoffer, ministre, dagbladenes chefredaktører, industriens repræsentanter m.v.

Når faglighed overhovedet er interessant at diskutere i forbindelse med RUCs 25 års jubilæum, er det fordi RUC om noget universitet i alle sine 25 år har stået for skud for sin manglende faglighed. Det var i særdeleshed tilfældet i RUCs første år. Men også i 90'erne, hvor universitetscenteret ellers går sejrsgang hos erhvervslivets repræsentanter høres kritikken. Den kan sammenfattes i fire hovedpunkter, som går igen i den meste kritik af RUCs såkaldte manglende faglighed. Det gælder såvel interne slagsmål om studieordninger og -vejledninger, som de eksterne evalueringer eller skrivelserne i dagbladene:

- Der er for ringe kendskab til eksisterende *fag*. Hermed menes de institutionaliserede discipliner, deres teorihistorier, metoder, sandhedskriterier etc. For eksempel kan man kritisere en færdig samfundsvidenskabelig basisstuderende for at vide for lidt om neoklassisk økonomi eller kvantitativ sociologi.
- De studerende *mangler generelt overblik* og er for *specialiserede* i enkelte sager. De studerende slipper af sted med at lave studier af sagsforhold uden at diskutere og generalisere disse sagsforhold ved hjælp af etableret teori.

- Der er *for lidt styring og kontrol* med, hvad de studerende har lært. Resultatet er svigtende kvalitet. Det er en følge af for få eksaminer, eller eksaminer med uklare rammer. Desuden er pensum uklart og reelt ustyrligt fordi en stor del af litteraturen vælges af de studerende selv.
- For *spredte kvalifikationer* i den færdige studentergruppe, svarende til at variationen på det som de studerende har været igennem i deres ofte forskellige gruppearbejder.

I kritikken formuleres ofte også et modtræk eller en medicin til den skrantende faglighed. Den består af tre tiltag:

- Flere *kurser* med fastdefineret *pensum*. Sammen med det næste punkt skulle det sikre systematisk introduktion og skoling i såkaldte kernefag og *centrale teorier* (Bekendtgørelsen om RUC); større kontrol med at de studerende faktisk kommer igennem de centrale teorier.
- *Større vægt på fag* end på *problemstillinger*. Det kunne f.eks. give sig udslag i, at vurderingen af projektarbejdet i højere grad bliver, om der er diskuteret og brugt centrale teorier, end at man har formuleret en relevant problemstilling og kommet frem til en relevant konklusion.
- Flere *eksaminer* der kontrollerer hele pensum. Fungerer slet og ret som kvalitetskontrol og motivation for at få læst pensum.

Den anførte kritik, såvel som den foreslåede medicin, kunne begrundes med en særlig pædagogisk model. Og hele faglighedsdiskussionen kunne forsøges forklares med forskelle i pædagogiske opfattelser, f.eks. forskellen på den såkaldte 'tøndemodell' og den 'problemorienterede konfronterende læren'. Jeg vil stærkt understrege, at sådanne forklaringer absolut kaster lys over meget, men at mit ærinde her ikke er at gentage dem - de er velkendte¹.

¹ Om pædagogikken bag det problemorienterede projektarbejde se Berthelsen, Illeris & Poulsen 1994; Laursen & Olsen 1991; Illeris 1974, 1982, 1995; Holt-

Jeg vil i stedet for tage handsken op og forsøge at formulere et alternativt faglighedsbegreb til det, som ligger bag kritikken. Jeg kalder mit alternativ for *saglig faglighed*. Det er et nødvendigt alternativ, hvis ikke projektarbejdet skal 'nøjes' med den faglighed, som kritikken efterspørger. Med den saglige faglighed går man ikke bare efter faglig og teoretisk viden, men også efter forståelse for og evne til at håndtere faktiske problemstillinger i deres kompleksitet. Kritikken af RUCs faglighed er imidlertid ikke helt ramt forbi. En række centrale søjler i det problemorienterede projektarbejde er smuldrede gennem årene, og jeg vil argumentere for at det er på høje tid at genopdage projektarbejdets muligheder for som studieform at være skræddersyet til den saglige faglighed. De afgørende momenter i denne genopdagelse mener jeg centrerer sig om *eksemplariteten, problemstillingen som erkendelsesmæssigt problem og refleksiviteten*.

2. SAGLIG FAGLIGHED

Det paradoksale i kritikken af RUCs faglighed er, at RUC samtidig bliver fejret som et sted, hvor man i særlig grad er i stand til at uddanne kandidater af høj kvalitet. Det problemorienterede projektarbejde, der trods alt stadig er det bærende element i studierne på RUC, gribes, hvis det ikke allerede er grebet, med kyshånd af andre uddannelsesinstitutioner og endog af offentlige myndigheder og kommercielle virksomheder. Den almindelige opfattelse er, at projektarbejdet udover pædagogiske fordele, også giver kandidater med større praksiskendskab, selvstændighed og samarbejdsevne, problemløsningsevner m.v. Senest har det ellers altid forelæsningsglade jurastudium, i forbindelse med den eksterne eva-

Andersen, Schnack & Wahlgren 1980; Olsen & Pedersen 1997; Andersen 1995 m.fl.

lueringsrunde af danske uddannelsesinstitutioner, selv besluttet at introducere projektarbejde i curriculum.

Videnskabsidealer og -billeder hos danske forskere

Paradokset i kritikken af RUCs faglighed, kan illustreres med en undersøgelse af de erkendelsesmål som danske samfundsforskere især priser, når de bedømmer egen og andres forskning. Som man vil se, er disse erkendelsesmål i mangt og meget identiske, med det man traditionelt efterstræber i det RUCske projektarbejde. Erkendelsesmålene er undersøgt i stort anlagt survey over danske forskeres, især samfundsforskeres, videnskabsyn, -vurderinger og -aktiviteter, udført af sociologen Heine Andersen (1997). Han har bedt forskerne om at vurdere vigtigheden af en på forhånd nedskrevet liste af erkendelsesmål på en skala fra 7 (meget vigtig) til 1 (uden betydning) - se tabel 1.

Tabel 1 Erkendelsesmål i dansk samfundsforskning

| Erkendelsesmål | Gennemsnit |
|---|------------|
| 1. At danne grundlag for praktisk handlen | 5,7 |
| 2. Afdække og nedbryde fordomme | 5,1 |
| 3. Foretage samfundskritiske analyser | 5,1 |
| 4. Afdække generelle lovmæssigheder | 5,1 |
| 5. Opdage nye synsvinkler på det sociale liv | 4,9 |
| 6. Beskrive faktisk forhold og hændelser | 4,9 |
| 7. Foretage vurderinger ud fra givne mål | 4,6 |
| 8. Forståelse af kultur og symboler | 4,3 |
| 9. At kunne forudsige fremtidige hændelser | 4,3 |
| 10. Beskrive gældende ret | 3,1 |
| 11. Fremlægge en retsopfattelse man finder rigtig | 2,7 |

Kilde: Heine Andersen (1997:67)

Som det ses af tabellen, er det dominerende erkendelsesmål for dansk samfundsforskning ifølge Heine Andersens undersøgelse, at "danne grundlag for praktisk handlen". Dette mål skiller sig i tilslutning markant ud i forhold til de næste tre pladser, hvor vi finder: "afdække og nedbryde fordomme", "foretage samfundskritiske analyser" og "afdække

generelle lovmæssigheder”. Først på en niendeplads kommer et traditionelt positivistisk videnskabsideal “at kunne forudsige fremtidige hændelser”. Som Heine Andersen selv bemærker, er det iøjnefaldende, at de første 9 ud af 11 erkendelsesmål, alle får over 4 (på skalaen 1-7), og altså således alle synes at være væsentlige for danske samfundsforskere. Samtidig er det dog også lidt overraskende, at tre ud af de fire højest prioriterede erkendelsesmål - praktisk handlen, afdække og nedbryde fordomme, og samfundskritik - ikke har meget lighed med det faglighedsideal, som danner grundlag for kritikken af RUCs faglighed. Her er det jo fag, centrale teorier, pensum og alment overblik, der dominerer.

Heine Andersens undersøgelse viser desuden en signifikant forskel på de forskellige fags vægtning af forskningsmål. Således lægger økonomi og jura markant mere vægt på generelle lovmæssigheder end f.eks. erhvervsøkonomi, politologi eller sociologi.

Det sidste indikerer samtidig, at faglighed og kvalitet først og fremmest et mærkat, som konstrueres inden for de enkelte fag og/eller paradigmer. Et sådant kvalitetsmærke kan gives i kraft af, at det enkelte studie- eller forskningsarbejde refererer til samme paradigmatisk tekst, instrument, metode, teori, eller holder sig inden for de ontologiske, værdimæssige og metafysiske grundantagelser, som paradigmet hviler på (Kuhn 1995/1962:48, 90-97, 212-246).

Faglighedsidealer på arbejdsmarkedet

De erkendelsesmål som forskerne fremsætter, kan genkendes i en, om end ikke repræsentativ, men så indikativ rapport udgivet af DJØFs stud.samf. forening om akademikernes arbejdsmarked. Heri skriver en række ‘ansættere’ fra såvel det private som offentlige arbejdsmarked, hvad de leder efter når de ansætter nye akademikere. Lad os starte med kommunaldirektør Allan Vendelbo: Social kompetence og veludviklede kommunikative evner; evne til at indgå i mange komplekse sammenhænge med mange forskellige personer og ikke mindst evne til at formidle en konstruktiv dialog; være analytisk begavet; være ekspert og

kunne tilrettelægge processer (Vendelboe 1995:7-9). Vendelboe fortsætter:

Disse kvalifikationer opnås ikke i et traditionelt universitetsforløb. Der er tale om personlige kvalifikationer, der udvikles og opøves igennem praktiske erfaringer. Udstationering i en kommune med henblik på løsning af en konkret opgave, projektarbejde, praktikforløb o.lign. ... (ibid. 1995:9)

I samme rapport skriver Jens Hornemann, PLS Consult, om kandidater til det private arbejdsmarked, at der er brug for:

... analytisk kompetence, formidlingsevne og fleksibilitet, der matcher virksomhedernes behov for udredningsarbejde, markedsudvikling, økonomistyring og administration og ledelse. (Hornemann 1995:11)

Altså på den ene side en konventionel faglig ballast der gør, at man kan håndtere bestemte typer opgaver og på den anden side personlige/metodiske kvalifikationer². Hornemann argumenterer videre, at det vigtigste er *relevans*, at viden kan anvendes. Et langt citat:

Det danske uddannelsessystem er i vid udstrækning baseret på passiv vidensformidling, hvor målet for de studerende er at tilegne sig viden. Det afspejles bl.a. i eksamenssituationen, hvor der sker en test eller registrering af niveauet for videnstilegnelse. Og det afspejles markant i flere videregående uddannelsers pædagogiske koncept, hvor forelæsninger og litteraturstudier udgør de formidlingsmæssige grundpiller.

² I Hansen (1995:21) listes, med Dansk Arbejdsgiverforening som kilde, stort set de samme ønskede kvalifikationer som Vendelboe og Hornemann nævner.

Problemet i forhold til den efterfølgende ansættelse - i hvert fald i en privat virksomhed - er, at overførelse af viden til konkret problemløsning ofte indbefatter praktisk, faktisk og politisk forståelse. Hertil kommer, at megen vidensanvendelse er afhængig af kommunikation som f.eks. god skriftlige formidling, interaktive færdigheder og social forståelse - og disse færdigheder trænes kun undtagelsesvist i de samfundsvidenskabelige uddannelser.

Overfor dette vidensformidlende koncept står de mere case- og problemløsningsorienterede uddannelser som f.eks. kendes fra flere udenlandske universiteter og fra visse studier ved Roskilde Universitetscenter og Aalborg Universitet.

Faglighedsideal i clinch

De kvaliteter som Vendelsboe og Hornemann efterspørger bliver traditionelt, som de også selv nævner i citaterne, forbundet med det problemorienterede projektarbejde. Det problemorienterede projektarbejde, som det udfoldes på RUC, ledes også ofte til de erkendelsesmål som samfundsforskerne i Heine Andersens undersøgelse lægger størst vægt på - handlingsorientering, kritik og praktiske erfaringer.

Derfor er det tilsyneladende et paradoks, at RUC på én og samme tid leverer den efterspurgte vare, og kritiseres for at levere den forkerte. Man uddanner studerende, som er trænet i selvstændige, kritiske og ofte handlingsorienterede analyser, men som samtidig får skudt i skoene, at de kender for lidt til fagene, centrale teorier og metoder, og har for lidt overblik.

En del af kritikken er imidlertid rigtig. Når man har læst et stort antal RUC projekter, som jeg og mange andre vejledere efterhånden har gjort, og læst projektarbejdets idégrundlag (Illeris 1974, 1981; Holten-Andersen 1980; Berthelsen, Illeris & Poulsen 1994; Andersen 1995 m.fl.) er det iøjnefaldende, at der i praksis mangler flere af de centrale dimensioner i det gode projektarbejde, først og fremmest *eksemplaritet*. Med eksemplaritet menes, at det konkrete studium, i dets orientering imod

detailspørgsmål, må give generel kvalificering. Det nytter ikke noget, at man kun ved noget om digte af Klaus Rifbjerg, men ikke noget om digtning, versfødder eller moderne dansk digterkunst; noget om mulige kræftfremkaldende effekter af polyaromatiske hydrocarboner, men ikke noget om kræft, organiske kemiske stoffer og miljøproblemer; noget om Glumsø kommunes borgerinddragelsesinitiativer, men ikke noget om borgerinddragelse, kommuner og civilsamfund. Man må kunne se helheden i det enkelte.

Hvis ikke projektet er eksemplarisk, er den eneste generelle kvalifikation, det eneste overblik, man får, at kunne arbejde i grupper, at kunne formulere en problemstilling etc. Det er imidlertid et meget fattigt udbytte af 5-6 års studier, og et alt for dårligt begreb om de faglige muligheder i det problemorienterede projektarbejde. Præcis her har vi et andet problem ved det problemorienterede projektarbejde som det udfoldes. Det er de færreste vejledere eller studerende, som har begreb om den faglighed, der tilbydes dem i projektarbejdet. Når kritikken hagler ned over de ømme rygstykker, bliver svarene derfor også altid de løse og tomme forsvar for, at vi er gode til at formulere problemstillinger, arbejde sammen m.v. Der er derfor behov for at udvikle et begreb for den faglighed, som muliggøres i det problemorienterede projektarbejde og efterspørges på arbejdsmarkedet og i forskningen. Jeg har tidligere (Pedersen 1995, 1997) kaldt den *saglig faglighed*, og vil gøre det igen.

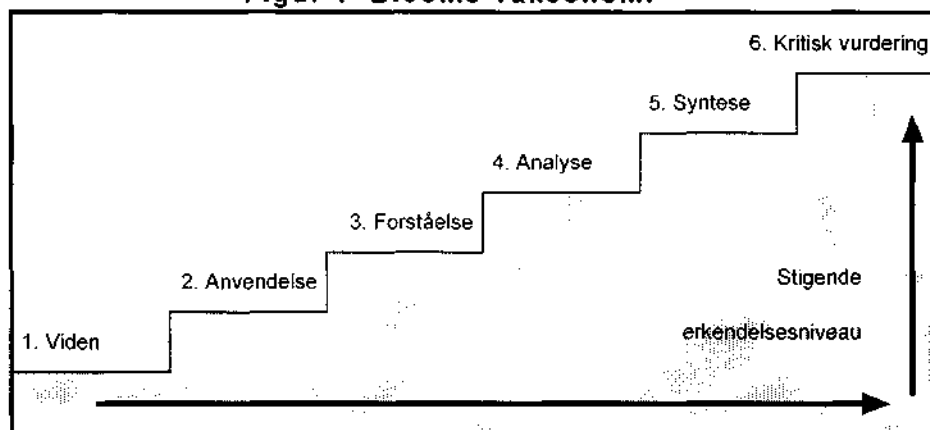
Jeg vil først udfolde begrebet om den saglige faglighed, og dernæst se nærmere på, hvorledes eksemplariteten kan genindføres i det problemorienterede projektarbejde på RUC.

3. SAGLIG FAGLIGHED OG DET PROBLEMORIENTEREDE PROJEKTARBEJDE

Forskellen og sammenhængen mellem *konventionel faglig*, d.v.s. den faglighedsopfattelse, der ligger bag kritikken af RUCs faglighed - jævn-

før indledningen - og det jeg kalder saglig faglighed kan illustreres med en taksonomi over uddannelsesmål, udarbejdet af et amerikansk forskerteam tilbage i 50'erne ledet af Benjamin S. Bloom (Bloom ed. 1956)³. Blooms taksonomi er kognitiv, d.v.s. en taksonomi for de videnskæssige kvalifikationer erhvervet i studiet. Den inddrager altså ikke emotionelle/affektive eller, som Bloom et al. selv skriver, det psykoenergetiske domæne (ibid:7-8).

Figur 1 Blooms Taksonomi



De enkelte niveauer dækker over mange forskellige underkatagorier, men generelt kan man sige, at de omfatter følgende erkendelsesniveauer (Bloom ed. 1956: 62ff, 201-207):

1. *Viden*. At kunne *huske*, enten via genkendelse eller genkaldelse, et indlært stof. Omfatter alt fra at kunne huske fakta og terminologier, til at kunne huske teorier og begrebsstrukturer.

Det første niveau er grundlæggende for de næste fem niveauer, hvor vi bevæger os op på, det Bloom et al. kalder, 'intellektuelle færdigheder'. Andre steder taler man måske om "refleksion", "kritisk tænkning" eller "problemløsningsevner" (ibid.:38f).

³ I dansk sammenhæng har bl.a. Tofteskov 1996, Laursen & Olsen 1991 og Olsen 1993 anvendt taksonomien. Sidstnævnte til at diskutere kvalitetsforskelle på forskellige læreformer, særligt på projektarbejdet.

2. *Forståelse/simpel anvendelse*. At man kan anvende det indlærte på et stof, man allerede kender.
3. *Anvendelse*. Man kan ikke alene forstå, som i det foregående niveau, men også, når man ser et nyt problem, selv udvælge og anvende den viden, der er nødvendig for løsning af problemet (se figur 2, s. 11).
4. *Analyse*. Man kan nedbryde et materiale i enkeltdele og gennemskue relationerne mellem dem. F.eks. at kunne for øje på sammenhænge eller organiserende principper bag et fænomen.
5. *Syntese*. Ud fra analysen er man i stand til at udlede en viden, der ikke eksisterede før. Denne viden kan være en teori eller en plan.
6. *Kritisk vurdering*. Man kan evaluere og diskutere udsagn, ideer, teorier m.h.t. til deres indre konsistens og/eller anvendelighed i forhold til et mål⁴.

Kritikken af den RUCske faglighed tager først og fremmest udgangspunkt i niveau 1 i denne typologi. Erkendelse på niveau 1, viden, lægger vægt på evnen til at huske, via genkaldelse eller genkendelse, facts, begreber og teorier. Det er indlysende en forudsætning for at kunne bevæge sig op ad erkendelsestrappen, således også ifølge Bloom et al.s fremstilling. Men på niveau 1 er den studerende ikke i stand til at anvende denne viden. Man taler og skriver som en papegøje, en telefonsvarer eller som computeren Deep Blue - skakmesteren Kasparovs besejrer.

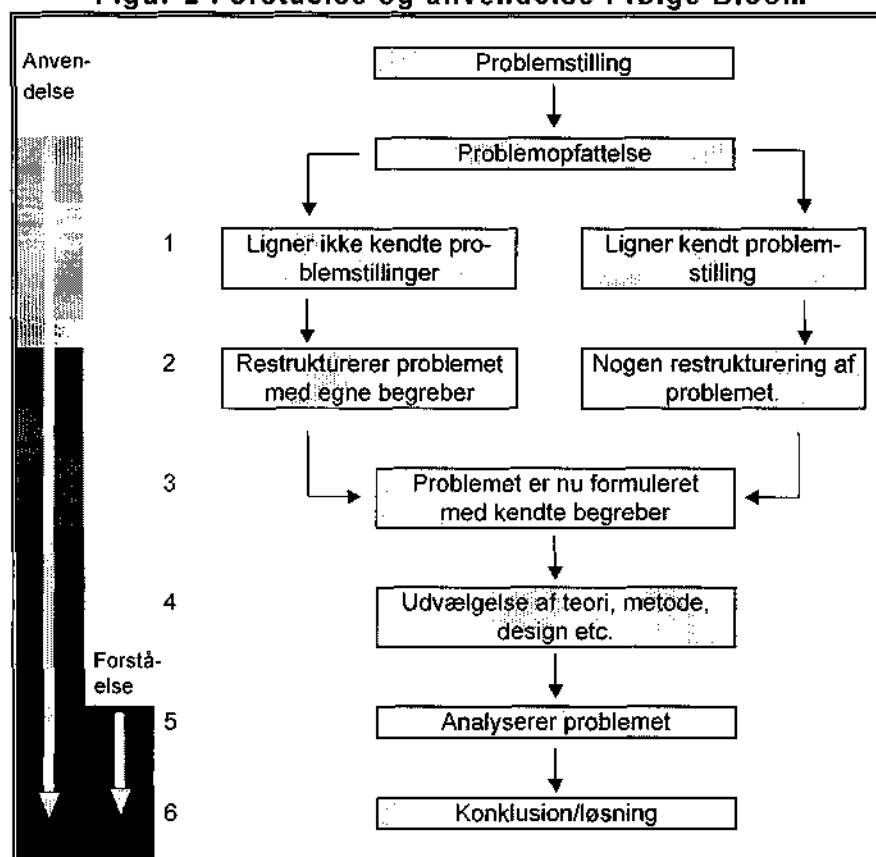
Det fatale er, at kognition på dette niveau, er en af de mere udbredte former for erkendelse, der læres, prøves og belønnes på de højere læreranstalter. Det vigtige er ikke relevans, forståelse eller anvendelse, men kendskab. Undervisningen foregår på samme måde som man lærer remser, vers for vers, fact for fact. Afprøvningen foregår ved multiple choice tests eller i 6 timers skriftlige eksaminer, hvor pensum er kendt og

⁴ Man kan let kritisere taksonomien. F.eks. adskilles forståelse og anvendelse, selvom mange vil argumentere for at forståelse omfatter anvendelse. På samme måde er analyse-syntese begreberne en del af en bestemt vestlig teoretisk-filosofisk tradition. Jeg vil helt undlade denne diskussion, for i stedet for at se hvad begreberne kan bidrage med. For en nærmere kritik se Olsen (1993)

der i løbet af studieåret har været undervist i de opgaver, man stilles overfor. Det er også med denne faglighedsmodel i baghovedet, at man lægger mere vægt på pensum end på læring. Når man sammenligner uddannelser, vil man nøje studere pensumlisterne og tælle siderne sammen. RUC-fysikeren Jens Høygaard har kaldt det 'pensumitis' ('pensum' + postfixet '-itis', der betyder sygdom).

Det er imidlertid, tror og håber jeg, med de to næste niveauer, forståelse og anvendelse, at vi bevæger os til de primære former for erkendelse på universitet. Enten kan man applicere en teori eller nogle begreber på et empiriske materiale, der i hovedtræk er identisk med det materiale, der er vist i lærebøgerne (forståelse), eller bedre, kan man ud fra et empirisk materiale selv finde frem til den teori, der er brugbar (anvendelse). I nedenstående figur er forskellen vist ved, at simpel forståelse kun omfatter trin 5 og 6, mens anvendelse omfatter alle trin fra problemstilling til løsning:

Figur 2 Forståelse og anvendelse i følge Bloom



Egen figur efter Bloom ed. 1957, s. 121

Vi har bevæget os et væsentligt skridt videre end 'vidensniveauet'. Nu kan den studerende stillet overfor en problemstilling, selv analysere den. Enten fordi han/hun får udpeget, hvilke teorier og metoder han/hun skal anvende (simpel forståelse), eller fordi han/hun kan gennemskue og omformulere problemet, for selv at udvælge teori og metode. Det *konventionelle faglighedsideal* bevæger sig reelt aldrig over dette niveau. Der er tale om beherskelse af et *fag*. Man er faglig, når man kan sit fags håndværk, begreber, metoder, teorier o.lign. Den økonomistuderende er f.eks. faglig, når han/hun kender teorierne for og metoderne til at beregne sammenhængen mellem den tyske renteutvikling og arbejdsløshedsudviklingen i Danmark. Er han/hun god kan han/hun, stillet over for et empirisk/teoretisk spørgsmål, selv finde frem til den rette teori og metode. En betydelig del af fagligheden består i at optræde som *discipel*

for sit fag. Således er det vel ikke tilfældigt, at synonymet for fag er *disciplin* (Ross 1981:52).

Det er faglighedsideal på dette niveau, som især ligger bag kritikken af RUCs faglighed. De studerende skal sætte sig ind i et stort fagområde, for med de centrale teorier at være i stand til at analysere problemstillinger. Først faget, så problemstillingerne. Dette faglighedsideal trives allerede fint På RUC. Her har man f.eks. på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse for nogle år siden indført en såkaldt 'essayprøve'. Den fungerer som eksamensform efter det første store grundkursus, der omfatter de tre kernerdiscipliner økonomi, politologi og sociologi. Det er netop kendetegnende for essayprøven, at den tester om de studerende har opnået erkendelse på niveau 1-2-(3) i Blooms taksonomi. Spørgsmålene lægger op til redegørelse for teorier og eventuelt diskussion af deres modsætninger. Ingen af spørgsmålene afviger markant fra kendte problemstillinger præsenteret og diskuteret i pensum og kursus, men der kan forekomme besvarelser, der når op på niveau 3, anvendelse, i taksonomien. Blandt en del af vejlederne er der stor skepsis i forhold til om essayprøven kan bruges til noget; om den lægger op til selvstændig problembearbejdning. Hos andre fejres den, som en måde at gøre det samfundsvidenskabelig grundkursus til et seriøst studieelement.

Som nævnt i indledningen synes jeg ikke, man skal lade sig nøje med det konventionelle faglighedsideal i sammensætning og strukturering af de RUCske studieforløb. Det mere perspektivrige alternativ tager udgangspunkt i nogle af de ting, der efterspørges på arbejdsmarkedet, og som prises som erkendelsesmål blandt de danske samfundsforskere. Kodeordet er som nævnt - saglig faglighed.

Saglig faglighed

Saglig faglighed befinder sig på niveauer 4-6 i Blooms taksonomi (jævnfør figur 1, s. 9) svarende til analyse, syntese og kritisk vurdering. Stillet over for et erkendelsesmæssigt problem er man i stand til at nedbryde det i dets bestanddele (analyse), kreativt finde på måder at løse det på og kritisk vurdere om det nu også er den rigtige eller den bedste løs-

ning på problemstillingen, man er kommet frem til. Eller om der kunne være andre løsninger, som man ikke har set, p.g.a. den måde man har angrebet problemet på.

Det problemorienterede projektarbejde er i sin idealistiske definition orienteret efter en sådan erkendelseskvalitet⁵. Her er reglen, der sorterer mellem god og dårlig forskning, gode og dårlige studerende, en skelnen mellem *saglighed* og *ligegyldighed*, relevans og irrelevans. God forskning eller gode projekter bedømmes ud fra den saglige tilegnelse, kritik og overskridelse af teorierne i et komplekst med- og modspil med institutionen (vejledere og andre studerende) og omverden (virksomheder, administrationer, organisationer, forskere, socialt udstødte, fagforeninger o.s.v.).

En sådan faglighed kalder jeg *saglig faglighed*. Hermed menes en faglighed, hvor man har lært at identificere, formulere og analysere problemstillinger i deres faktiske kompleksitet og komme frem til konklusioner ved at vælge, anvende og kritisere teorier og metoder. Forskellen mellem den konventionelle og den saglige faglighed er skarpt trukket op i tabel 2.

⁵ Jeg understreger 'idealistisk'. Jan Brødslev Olsens har i undersøgt er større antal projektrapporter på psykologi på Aalborg Universitet, og det viste sig at kun et fåtal af projektrapporterne viste refleksion på niveau 4-6 i Blooms taksonomi. Langt de fleste lå på niveau 1-2.

Tabel 2 Konventionel og saglig faglighed

| | Konventionel faglighed | Saglig faglighed |
|-----------------|--|--|
| Bioms taksonomi | Niveau 1-3 | Niveau 1-6 |
| Definition | Teoretisk og metodisk bestrægtning af et fag/en disciplin. | Håndværket at kunne analysere en problemstilling/sag og komme frem til en konklusion ved at vælge, anvende, og kritisere forskellige teorier og metoder. |
| Perspektiv | Fagets indre logik og arkitektur. Har f.eks. begreber som "centrale teorier" | Relevans eller produktivitet af analysen, teorien og metoden. |
| Læring | Erhvervelse af faktuel viden og færdigheder. Reproduktion af faglig viden. | Ændre og omorganisere sin måde at tænke og handle på. Produktion af viden. |
| Udgangspunkt i | ... teorier, regler og principper, hvorudfra man kan analysere situationer. | ... specifikke problemstillinger, hvorudfra man kan generalisere erfaringer*. |
| Måling | Måles ud fra pensum og eksaminer. | Anvendelse og analyse. Valg og behandling af problemstilling. |

* Såvel "læring" som "udgangspunkt i" er inspireret af Hansen (1995:26)

Denne sags- og problemorienterede faglighed vægter viden om disciplinernes anvendelse og begrænsninger, viden om fagenes saglighed. Det er en faglighed, der forudsætter forståelsen af disciplinerne (fagene og teorierne), men som først og fremmest sigter på opbygning af kundskab om *anvendelsen* hhv. *misbruget* af disse discipliner, fag og teorier. Det er en sags- og problemspecifik anvendelse, der derfor opfordrer til overskridelse af disciplinerne - tværfaglighed - og til kritisk læsning og tilegnelse af teorier med henblik på deres udsigelseskraft i.f.t. de problemer/sager, der undersøges.

Hvis man skulle sammenfatte den centrale kvalitet saglige faglighed i ét ord, ville det være *kompleksitet*, d.v.s. en forståelse for og analytisk beredskab til løsning af komplekse problemer. Når man starter i fagene eller i teorien reduceres denne kompleksitet øjeblikkeligt til det begrebsapparat teorien omfatter. Starter man derimod i sagen, det komplekse samfundsmæssige problem er det ikke teorien, der sætter grænser, men først og fremmest kræfterne og tiden.

Et eksempel på nødvendigheden af et blik for kompleksiteten kan tages fra miljøreguleringen. Miljøproblemer er på den ene side, fysisk-materielle fænomener - en nitratholdig sø, en blokeret fødekæde, et kræftfremkaldende kemikalie i grundvandet etc. Men de er også samfundsmæssige fænomener, både når vi kigger på deres årsager og mulige løsninger. I tabel 3 er illustreret den kompleksitet, hvormed miljøproblemer opstår og løses, og samtidig også nødvendigheden af at overskride fagene, ja endog hovedområderne - samfundsvidenskab, naturvidenskab etc.

Tabel 3 Miljøproblemers årsager og løsninger - eksempler på kontekstualitet

| Niveau | Årsager | Løsninger |
|-----------------|--|--|
| 1 Miljøet | Forstyrrede økosystemer eller økosystem-elementer | Genopretning, udsætning af nye arter, naturbeskyttelse |
| 2 Teknologierne | Ineffektive eller manglende teknologier | Teknologiudvikling via F&U. |
| 3 Økonomien | For dårlig økonomi i miljøvenlige løsninger | Skatter, afgifter, subsidier, bøder etc. |
| 4 Organisation | Inadækvate samarbejdsformer, beslutningsgange m.v. | Institutionelle og organisatoriske ændringer |
| 5 Politik | Det politiske system og de politiske aktørers manglende handlekraft eller -vilje | Politisk strategier, lobbyvirksomhed, omdirigering af miljøpolitisk kamp |
| 6 Kultur | Natursyn, livsformer m.v. der fremmer miljøfjendtlige praksisser | Uddannelse, kampagner... |

De fleste, og måske alle, miljøproblemer indeholder både m.h.t. til analysen af årsager og løsninger elementer af alle disse seks niveauer. Forsøger man at identificere årsagerne til forsuren af de europæiske skove fra de store kraftværker alene ud fra en teknologisk eller en økonomisk synsvinkel, vil man fra begge perspektiver forstå noget, men meget lidt om problemets kompleksitet. Man vil ikke have begreb om den ikke-viden, man har produceret ved ikke at have valgt de andre perspektiver, og man vil slet ikke forstå, at f.eks. økonomi kræver et miljø, teknologier, organisation, politik og kultur for at virke.

Den saglige fagligheds kritiske tilstand

Det problemorienterede projektarbejde indeholder alle forudsætninger for efterstræbelsen af denne saglige faglighed. Det er en metodik, der omfatter såvel en problemformuleringsfase, selvstændig søgning efter og anvendelse af metoder, teorier og empiri og udledning af konklusioner i et stadigt mod- og samspil med gruppemedlemmer, vejledere, andre grupper og omverden. Den saglige (=sags- og problemorienterede) tilknytning skaber evnen til at formulere problemer på en operationaliserbar måde og at kombinere empirisk og teoretisk viden på en ofte original måde.

Men projektarbejdsformen er ikke tilstrækkelig til at sikre den saglige faglighed. I nogle miljøer vil man måske stadig indrette projektarbejdet efter den konventionelle fagligheds ideal, og så bliver projektarbejdet blot en slags udvidet skriftlig eksamen, hvor formålet er at gengive teorier. I andre miljøer vil man slå stærkt på sagligheden og de praktiske samfundsmæssige problemer, og glemmer så fagligheden. I så fald bliver projektarbejdet blot en slags konsulentarbejde, måske en slags kronikskrivning, blot på mange flere sider.

Begge udgaver kendes fra hverdagen på RUC. Der skrives projekter, hvor teoriarbejdet aldrig når ned til problemstillingen; og der gennemføres langvarige og meget detaljerede undersøgelser af udvalgte hændelsesforløb eller sager, uden at projekt tænkes eksemplarisk, d.v.s. som en undersøgelse af noget mere end blot den isolerede sag.

4. GENOPDAGELSE AF DET PROBLEMORIENTEREDE PROJEKTARBEJDE

Vi står altså i den paradoksale situation, at der råbes på noget, saglig faglighed, som projektarbejdet tilsyneladende er som støbt til, samtidig med, at det ikke synes, at kunne give det. Det problemorienterede projektarbejde kritiseres for at lede til for lav eller simpelthen manglende

faglighed. Den centrale problemstilling synes derfor for mig at være, *hvorledes vi får projektarbejdet til at give disse saglige faglige kvalifikationer?*

Jeg vil nedenfor gennemgå tre indsatsområder, der alle har rod i nogle af de problemer eller omvendt peger mod nogle af de idealer, jeg har diskuteret ovenfor.:

- *Eksemplaritet.* Betoning af at projektet som detailstudie har til formål at åbne øjnene for det generelle i det specifikke. Det skal sikre bredde og udsyn.

De to næste punkter kan begge betragtes som midler til styrkelse af eksemplariteten og til realisering af den saglige faglighed.

- *Problemstilling og problemformulering.* En væsentlig forudsætning for eksemplariteten er, at problemstillingen/problemformuleringen naturligt lukker op for analyse og erkendelse, der rækker ud over det sagsforhold, man undersøger.
- *Refleksivitet.* At arbejde refleksivt indebærer, at man kan etablere en kritisk vurderende distance til sin studiepraksis, og dermed ændre kurs, vaner og planer så man får opfyldt overordnede mål. Refleksivitet er først og fremmest nødvendig i læringsprocessen.

Eksemplaritet

Der er i hvert fald to måder, at et projektarbejde forbliver et detailstudium på uden erkendelse af mere generelle forhold; uden at indeholde en eksemplaritet.

Den *første* måde er det *sagsorienterede* studium, hvor en gruppe f.eks. vil analysere en politisk beslutningsproces eller hensigtsmæssigheden bag en specifik miljøregulering, og så ikke får placeret denne sag eller dette konkrete problem i dens samfundsmæssige og teoretiske kontekst. Gruppen får ikke set, om sagen som samfundsmæssigt problem er et eksempel på en mere generel samfundsmæssig problemstilling, og heller ikke om der i sagen og i analysen af den ligger teoretiske problemstillin-

ger af mere generel karakter. Gruppen, der analyserer den politiske beslutningsproces bag CO₂-afgifterne, får ikke undersøgt, om denne beslutningsproces indeholder elementer - f.eks. aktørmudsætninger og -alliancer, institutionelle forhold m.v. - som kunne udvide analysens perspektiv til at sige noget om den måde, politiske beslutningsprocesser foregår på i dag. Gruppen får heller ikke undersøgt om analysen af beslutningsprocesser kunne åbne op for diskussion af teoretiske/faglige problemstillinger, f.eks. aktør-struktur hhv. rationalitet-institutionalisme dualismen. Resultatet bliver et gruppearbejde og en læringsproces med lille horisont. Gruppen vil stå tilbage med en masse viden om en enkelt sag, og samtidig fornemmelsen af, at den ikke ved ret meget mere end det.

Den *anden* måde er det *fagorienterede* studium, hvor en gruppe arbejder med en teoretisk problemstilling, men ikke får undersøgt dens relevans i forhold til konkrete og komplekse problemer. Den teoretiske problemstilling tager overhånd, og det fortrænges, hvorledes denne problemstilling kan være relevant og aktuel. Det kunne være en gruppe, der vil diskutere og forsøge at løse aktør-struktur dualismen i forskellige politiske teorier. Gruppen arbejder sig ind på en række metodiske, metodologiske, ontologiske, epistemologiske etc. sidespor, men vil stå tilbage med en manglende fornemmelse for betydningen/relevansen af det, de kan konkludere. Også her mangler projektet eksemplaritet.

Det er min erfaring, som tidligere nævnt, at en stor del af miseren med projektarbejdet netop beror på den manglende eksemplaritet. Vi ser masser af analyser, men for lidt horisont. En horisont der skulle gøre, at man ville kunne se det almene i det specifikke.

Den første væsentligste forudsætning for, at eksemplariteten realiseres, er, at man har en god og perspektivrig problemformulering, der er præcist forankret i et teoretisk og empirisk problemfelt. Herom i næste afsnit.

Problemstilling og problemformulering⁶

I det problemorienterede projektarbejde er problemformuleringen selv-sagt en central komponent og opgave. Alle der har deltaget i en midt-vejsevaluering eller intern evaluering på Roskilde Universitetscenter vil vide, at problemformulering altid bliver diskuteret og sjældent rost.

Blandt studerende er der imidlertid ofte stor forvirring omkring problemformuleringen. Man ved ikke, hvad en god problemformulering er, hvilke krav der stilles til den, og slet ikke hvorfor den er så vigtig. Denne uklarhed findes også, og det er det alvorlige, blandt vejledere. Når vejledere bliver spurgt om, hvad en problemformulering egentlig er, må de i det fleste tilfælde melde pas forbi. Det gælder måske i mindre grad vejledere, som selv har været igennem det problemorienterede projektarbejde, men også her kan det være svært at fortælle og definere, hvad en problemformulering er. Problemformulering tilhører tilsyneladende ofte domænet af tavs viden⁷, eller værre af manglende viden.

Det er tilsyneladende mere end en tilfældig undladelsessynd, et systematisk manglende element i hele projektkulturen. Konsulterer man f.eks. projektarbejdets bibel i gennem mange år - Berthelsen, Illeris & Poulsens *Grundbog i Projektarbejde* (1994), finder man ingen overbevisende definitioner eller beskrivelser af, hvad det problemorienterede egentlig er, eller hvad vi skal forstå ved en problemstilling/problemformulering. Det tætteste, vi kommer på, er at problemorienteret vil sige, at man arbejder med at løse problemer, og de defineres dels som samfundsmæssige problemer, dels som subjektive problemer (Se Borgnakke 1984 for en tilsvarende kritik).

⁶ De to begreber 'problemstilling' og 'problemformulering' bruges ofte synonymt. Jeg mener med problemstilling, det vidensproblem man vil undersøge, og med problemformulering, selve formuleringen af problemstillingen.

⁷ Se Polanyi 1966, der oven i købet bruger den gode problemstilling som eksempel på tavs viden.

Det er iøjnefaldende, at denne bestemmelse af det problemorienterede mangler et helt afgørende element, nemlig at problemstillingen er en *videnskabelig* problemstilling (Pedersen 1997; Adolphsen 1992).

At en problemstilling er et vidensproblem indebærer, at man med problemformuleringen formulerer noget, man ikke ved, og gerne vil vide. Vidensproblemet lukker altså op for en erkendelsesproces. Det er ikke nødvendigvis tilfældet for det samfundsmæssige eller subjektive problem. Et samfundsmæssigt problem kan jo eksempelvis blot være 'arbejdsløsheden', og det subjektive problem: 'jeg er arbejdsløs'. Når vi fokuserer på videnselementet (hvorfor er der arbejdsløshed?, eller hvordan får jeg arbejde?) åbner vi op for erkendelsesprocessen. Videnselementet gør det muligt for de studerende at skelne mellem gode og dårlige problemformuleringer, mellem videnskabelige og samfundsmæssige/-praktiske problemer.

I projektarbejdet er det to væsentlige forudsætninger for, at dette videnselement kommer længere frem i lyset. 1) At det italesættes, d.v.s. at der kommer ord på det, og dets anatomi forstås, og 2) at det forfølges og implementeres i projektarbejdet, hvilket først og fremmest bør ske via arbejdet med problemfeltet.

Ad 1) Italesættelsen. Jes Adolphsen (1992) kalder vidensproblemer for *anomalier*, men jeg vil, selvom anomalien nok er det bærende element i problemstillingens anatomi, udvide typologien til *paradokser*, *planlægningsproblemer* og *normalier* (se også Pedersen 1997). Jeg er ikke sikker på, at typologien nødvendigvis er den rette, og kan bruges i andre hovedfagområder end samfundsvidenskaben, men den kan ihvertfald eksemplificere fordelene ved en mere operationaliseret formidling af problemstillings anatomi som vidensproblem.

Anomalier er noget, som afviger fra normen; noget nyt ikke tidligere iagttaget. Vi har ikke begreb for anomalien, fordi den er ny. Fordi den er ny, forstår vi ikke, hvorfor den er, eller hvorledes vi kan få den til at forsvinde igen. Den er med Hans-Georg Gadamer (1989/1960) begreb uden for vores forståelseshorisont. Anomalien er grundlæggende for alle

videnskabelige problemstillinger, fordi den fokuserer på det, vi ikke ved. Men anomalien kan være anomali på forskellige måder.

Som blot og bar *anomali* formulerer man en undren over, at noget ikke tidligere iagttaget eksisterer. Man spørger eksplorativt til, hvorfor det ikke tidligere iagttagede eller mærkelige fænomen X er til.

Som *paradoks* er anomalien ikke bare ny; den modsiger samtidig den eksisterende forståelseshorizont. Paradokset skulle ikke kunne lade sig gøre, givet den eksisterende viden om et fænomen.

Som *planlægningsproblem* udgør anomalien et komplekst samfundsmæssigt eller teknisk problem, hvortil der ikke findes en kendt løsningsmodel eller teori. Planlægningsproblemet er unikt i dets kompleksitet, og en anomali fordi det ikke uden videre kan placeres ind i vores forståelseshorizont over givne løsninger.

Endelig er *normalien* en anomali, der konstateres ved, at noget, der tages for givet, det normale, har en række dimensioner eller konsekvenser, der normalt ikke omtales. Når man analyserer normalier, indtager man en kritisk vinkel, med det formål at kritisere dogmer, magt, institutioner og paradigmer. Tabel 4 giver eksempler på problemformuleringer inden for de fire typer:

Tabel 4 Problemformuleringstyper - eksempler

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>Anomali</i> = | Hvorfor er der fuld beskæftigelse i Gyve kommune? |
| <i>Paradoks</i> = | Hvorfor stiger arbejdsløsheden i regioner med god infrastruktur og offensiv erhvervs politik? |
| <i>Planlægningsproblemer</i> = | Hvilke problemer og muligheder ligger der for løsning af arbejdsløshedsproblemet i Skøberg kommune? |
| <i>Normalier</i> = | Hvorledes er betydningen af "arbejdsløshed" blevet til i historisk tid, og med hvilke sociale og politiske effekter? |

Denne typologi, der formodentlig ikke er udtømmende, fokuserer på problemstillingen som vidensproblem, som et *erkendelsesmæssigt* problem (jeg vil om et øjeblik, i forbindelse med diskussion af problemfeltet, komme ind på problemstillingens samfundsmæssige relevans, dens saglighed). Formålet er først og fremmest at begrebsliggøre selve videnselementet. Dermed giver man et redskab, som kan få de studerende

til at arbejde mere bevidst med deres problemstillinger, og få dem formuleret på en måde, så de rækker udover rene samfundsmæssige eller subjektive problemer. Dette er en betingelse for, at projektet bliver eksemplarisk i den faglige/teoretiske forstand diskuteret ovenfor.

Ad 2) Problemfelt. Det er problemfeltet, der sikrer og dokumenterer at problemformuleringen indeholder en egentlig problemstilling, og, uhyre vigtigt, at problemstillingen er eksemplarisk i saglig faglig forstand.

Diskussionen ovenfor viste, at en problemstilling er en problemstilling fordi den indeholder en tilføjelse, en modsigelse, et planlægningsproblem eller en problematisering i forhold til eksisterende viden. Problemfeltet er præcis det sted, hvor denne eksisterende viden præsenteres, og det fænomen, der giver anledning til undren, dokumenteres. Problemfeltet er dermed også sted, hvor man viser problemstillingens eksemplaritet. Man viser f.eks., at det for nationen og videnskaben tilsyneladende ligegyldige fænomen, at Gyve kommune ingen arbejdsløshed har, dels indeholder en teoretisk udfordring, fordi dette fænomen ikke kan forklares med kendt viden, men også at studiet af fænomenet kan være et casestudium af lokal beskæftigelsespolitik. Man viser altså problemstillingens eksemplaritet i en teoretisk og faglig forstand, og i en samfundsmæssig forstand.

Problemfeltet er imidlertid netop langt op i studietiden på RUC meget dårligt udbygget. De studerende forstår ikke dets funktion. Problemfeltet bør derfor være et centralt mål for projektpædagogikken, hvis man vil sikre at projektarbejdet ikke bare bliver detailstudier med lav saglig faglighed.

Refleksivitet

Et reflektive studium er kendetegnet ved, at man ikke bare gør det, der bliver sagt og kræves, men selv træffer beslutninger og valg. Refleksionen er dermed et væsentligt styringsredskab i det problemorienterede projektarbejde. Ved at diskutere, hvad man vælger og fravælger i sit valg af projektemne, problemformulering, metode etc., bliver det også meget lettere, at se projektet i dets helhed. Hvad er projektets eksemplaritet?

Refleksiviten begynder allerede med grundlæggende valg vedrørende erkendelsesmål og faglighed. Hvordan opfatter man formålet med sit projektarbejde? F.eks. guide praktisk handlen, afbillede virkeligheden, kritik, løse problemer, fortolke eller aflive dogmer og fordomme. Har man kritiske-politiske interesser? F.eks. at bruge sit studium til at styrke en politisk sag - kvindekamp, miljøkamp, fredsbevægelse eller liberalisme?

Refleksionen starter altså med de erkendelsesmål, eller f.eks. nogle af de som Heine Andersens undersøgelse af dansk samfundsforskning pegede på (se s. 4). Disse erkendelsesmål har en afgørende indflydelse på, hvad vi betegner som god hhv. dårlig faglighed. Det skal illustreres med atter en tabel/typologi, der tager udgangspunkt i en oversigt Niels Åkerstrøm Andersens (1997) har lavet over videnskabsbilleder. Jeg har broderet en kende på begreberne og tilføjet de typiske forbundne faglighedsideal:

Tabel 5 Videnskabsbilleder og -ideal - eksempler

| Videnskabsbillede | Hjælpe-distinktion (+/-) | Videns-funktion | Faglighedsideal |
|--|--------------------------------|---------------------------------------|---|
| Videnskaben er et gigantisk <i>pustespil</i> over virkeligheden. | Facts / uerkendt land | Vidensakkumulation | Er der fundet en viden der udfylder huller i den eksisterende vidensfond/teoriene? Er denne vidensfond ordentligt identificeret? |
| Videnskaben skal realisere det gode liv | Ideal / Virkelighed | Nytte | Hvilken nytte har den producerede viden? Kan den virke til realisering af det gode samfund (demokrati, velfærd, bæredygtighed o.s.v.)? |
| Videnskaben skal kritisere grundløse idealer ud fra praksis. | Virkelighed / ideal | Skeptisk kritik | Er der et tilstrækkeligt, pålideligt og gyldigt empirisk belæg for kritik af udpegede teorier? Er virkelighedens kompleksitet vist? |
| Videnskaben skal afsløre magten bag det tilsyneladende normale | Subjektivisering / institution | Magt- og dogmekritik | Giver den producerede viden en virkningsfuld kritik af magten? Viser den magten og institutionernes historiske kontingente tilblivelse? Virker den til produktion af subjektivitet? |
| Videnskaben skal løse problemer | Løsning / problem | Udvikling af teknikker og virkemidler | Virker de udpegede eller konstruerede teknikker og virkemidler? |

De fem videnskabsbilleder, deres hjælpedistinktioner, vidensfunktioner og faglighedsideal er ikke de eneste fem vi kan tænke os, og slet ikke når tabellen udover samfundsvidenskaben også skulle inddrage natur- og humanvidenskaberne. Det væsentlige er her blot at fremhæve, at faglighedsideal og kvalitetskriterier ikke kan fastsættes på tværs af de overordnede regulerende videnskabsbilleder, vi udfører forskning og projektarbejde i.

For den studerende, der vil møde forskellige vejledere og censorer, forankret i hver deres fagligheder og videnskabsbilleder, gør refleksionen over erkendelsesmål de modsætninger, der kunne opstå, håndtérbare. Det bliver muligt at tale om dem. På mit eget instituttet, en planlæggeruddannelse, med en historie omfattende aktionsforskning, tæt tilknytning til politiske partier og græsrodsorganisationer, ligger der f.eks. en tydelig positivering af projektarbejde, der udpeger konkrete handlingsforslag - videnskaben som problemløser - og en positivering af projektarbejde, der tjener det gode samfund - bæredygtighed, demokrati og beskyttelse af de svage. På dette institut er forudsætningen for at bedrive mere erkendelsesorienterede studier, at man kan italesætte, det man gør. At man kan forklare sin faglighed.

Refleksion handler også om, via teoretisk og empirisk arbejde, at opbygge det som Alvesson & Sköldbog (1994) kalder *tolkningsrepertoire*. Formålet er at komme i en situation, hvor man behersker teori og empiri, i stedet for, at det er empirien og teorien, der behersker en selv (ibid:328). Man søger altså efter en position, hvor man kan distancere sig selv fra det en teori umiddelbart påstår er vigtigt, hhv. som synes at ligge åbenlyst i data. Det er vel her at den konventionelle faglighed viser sin berettigelse. For lidt horisont, giver for snævre analyser, og først og fremmest manglende fornemmelse for betydningen af det man gør. Det bliver umuligt at se eksemplariteten af projektet, fordi eksemplariteten kræver, at man kan placere sit projekt i dens teoretiske og empiriske horisont.

5. UDLEDNING

De tre indsatsområder jeg har nævnt - eksemplaritet, problemstillingen og refleksivitet - kommer ikke af dem selv. Det er faktisk delvist i modsætning til den praktiserede pædagogik m.h.t. det problemorienterede projektarbejde, nemlig Learning by Doing.

Den centrale aktør i realiseringen bliver studenterne, studienævnene og vejlederkorpsene. I denne sammenhæng kan man glæde sig over at vejlederne nu for første gang i mange år (i RUCs 25 år?) bliver tilbudt pædagogisk efteruddannelse. Særlig på basis, hvor en række vejledere (timelærere) aldrig har haft erfaring med det problemorienterede projektarbejde, og studenterne er på ligeså bar bund, er efteruddannelse og supervision nøgleord.

Men dermed er slaget naturligvis ikke vundet. Der er jo stadig og vil forblive mange foretalere for den konventionelle faglighed. Begrebet om den saglige faglighed, og ikke mindst dets udfyldelse, er ment som et alternativ, der kunne gøre os, som stadig forsvare det problemorienterede projektarbejde, mere offensive, seriøse og fremadskuende i vores svar på kritikken. Jeg håber ihvertfald aldrig igen at skulle høre: "... men vi er gode til at formulere problemer."

LITTERATUR

- Adolphsen, Jes 1992: *Problemer i videnskab. En erkendelsesteoretisk begrundelse for problemorientering*, Aalborg Universitetsforlag
- Algreen-Ussing, Helle & Fruensgaard, Niels. O. 1990: *Metode i projektarbejdet. Problemorientering og gruppearbejde*, Aalborg Universitetsforlag.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj 1994: *Tolkning och Reflektion. Vetenskabsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund.
- Andersen, Heine 1997: *Forskere i Danmark - videnskabssyn, vurderinger og aktiviteter. En videnskabs sociologisk undersøgelse med særlig vægt på samfundsvidenskaber*. Working paper 1/97, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Handelshøjskolen i København.

- Andersen, Lene Juhl et al. 1995: *Problem, projekt og metode i projektarbejde - ved naturvidenskabelige uddannelser*. Jordbrugsforlaget, Frederiksberg.
- Andersen, Niels Åkerstrøm 1997: *Søvnløse Nætter. Om det frie projektvalgs byrder*, i Poul Bitsch Olsen & Kaare Pedersen (1997)
- Berthelsen, Jens; Illeris, Knud & Poulsen, Sten Clod 1994/1985: *Grundbog i Projektarbejde - teori og praktisk vejledning*, Unge Pædagoger, København.
- Bloom, Benjamin S. ed. 1956: *Taxanomi of educational objectives*, Longman.
- Borgnakke, Karen 1983: *Projekt-pædagogikken gennem teori og praksis. Serie om uddannelsesforskning nr. 7*, Aalborg Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, Bent 1992: *Rationalitet og magt. Bind I*, Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg 1989/1960: *Truth and Method*, Sheed & Ward, London.
- Hansen, Lasse Solheim 1995: Projektarbejde på KVL, i Lene Juhl Andersen et al. 1995.
- Holten-Andersen, Carl; Schnack, Karsten & Wahlgren, Bjarne 1980: *Invitation til projektarbejde*, Gyldendal, København.
- Hornemann, Jens 1995: Nye tider - nye former. DJØFere på fremtidens arbejdsmarked, i DJØF/Stud.Samf.Foreningen: *Hvordan skal DJØFerne uddannes*, København s. 10-13.
- Illeris, Knud 1974: *Problemorientering og deltagerstyring. oplæg til en alternativ didaktik*, Munksgaard, 1974.
- Illeris, Knud 1982: *Modkvalificeringens pædagogik*, Unge Pædagoger.
- Illeris, Knud 1995: *Piaget og Pædagogikken*, Faggruppen for uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter,
- Informationskontoret på RUC 1996: *80 RUC'ere i job*, Roskilde.
- Kuhn, Thomas 1995/1962: *Videnskabens revolutioner*, Fremad, København.
- Kupferberg, Feiweil 1996: *Kreativt kaos i projektarbejdet*, Aalborg Universitetsforlag.
- Laursen, Erik & Olsen, Jan Brødslev (1991): *Problemorienterede studier og udviklingen af kognitive færdigheder*, TNP-serien, Teknologi og Nypædagogik i Uddannelse Aalborg Universitetscenter.
- Olsen, Jan Brødslev 1993: *Kreativ voksenindlæring. En indlæringspsykologisk og videnskabsteoretisk analyse og nyvurdering af problemorienteret projektarbejde på Åbent Universitet*. Aalborg Universitetsforlag
- Olsen, Poul Bitsch & Kaare Pedersen 1997: *Problemorienteret projektarbejde. En værktøjsbog*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Pedersen, Kaare 1995: *RUCs saglige faglighed*, kronik i Politiken d. 17/7 1995.
- Pedersen, Kaare 1997: *Problemstilling og problemformulering*, i Olsen & Pedersen 1997.

- Polanyi, Michael 1966: *The Tacit Dimension*, Doubleday & Company, New York.
- Ross, Steven David 1981: *Learning and Discovery. The University and the Development of the Mind*, Gordon and Breach Science Publishers.
- Schön, Donald A. 1987: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publications, San Francisco.
- Tofteskov, Jens 1996: *Projektvejledning - og organisering af projektarbejde*, Samfundslitteratur, serien "universiteter i Udvikling", Frederiksberg.
- Vendelboe, Allan 1995: Fremtidens administrative medarbejder i kommunerne, i DJØF/Stud.Samf.Foreningen: *Hvordan skal DJØFerne uddannes*, København, s. 7-9.