FORESTILLING, STOFLIGHED OG SOCIALE SITUATIONER

PORTFOLIOEN I EN KULTUREL BRYDNINGSTID

Ph.d.-afhandling

Torben Kure Marker

INDHOLDSFORTEGNELSE

I. INTRODUKTION **8**

I.1. Målbeskrivelse og mission **8**

I.2. Forskningsspørgsmål **8**

I.3. Målgrupper **8**

I.3.1. Målgrupper inden for områderne portfolio, e-læring og pædagogik

I.3.2. Målgrupper inden for områderne kultur og viden

I.4. Motivation **9**

I.4.1. Behovet for ny viden

I.4.2. Forestillinger om individet i senmoderne portfoliopraksis

I.4.3. Forestillinger om det sociale i senmoderne portfoliopraksis

I.4.4. Forestillinger om det materielle i senmoderne portfoliopraksis

I.5. Teori **10**

I.5.1. Tre aspekter af en portfolio – introduktion til en helhedsmodel

- Overblik over afhandlingens opbygning og forløb

I.5.2. Introduktion til kultur- og videnteoretiske forestillinger

- Forandring og udvikling i kultur og samfund
- Tre kultur- og samfundsoptikker
- Pædagogik og forestillinger i den moderne pædagogkultur
- Det polycentriske samfund og hyperkompleksitet

I.5.3. Helhedsmodellens teoretiske grundlag

- Mentefakt, sociofakt og artefakt betragtet ud fra evolutionens synsvinkel
    - Evolutionsteoretiske forestillinger hos Julian Huxley
    - Det humane individs kultur ifølge Julian Huxley

I.5.4. Bevidsthed, læring og videnteori

- Det konstruktivistiske bevidsthedssystem
- Eksplicit viden

- Implicit viden
- Emergerende viden

I.6. Metode og empiri **49**

I.6.1. Introduktion til afhandlingens undersøgelsesgrundlag og empiri

- ’Fulfilment’ og videnskabelig virksomhed

I.6.2. Det forskende bevidsthedssystem

- Forskeren og subjekt/objekt-relationer
- Forskningstyper og empiriske grundformer
    - Forskning på henholdsvis ’empirisk’ og ’teoretisk’ grundlag
    - Model over empirigenerering

I.6.3. Generering af afhandlingens empiri

- Faktuel og informativ viden om portfolioprojektet
- Aktører i portfolioprojektet
    - De pædagogiske tilrettelæggere
    - De studerende
- DiPos brugerflade og understøttende teknologi

I.7. Ph.d.-projektets forskningskontekster **81**

I.7.1. Ph.d.-projektets forskningsinstitutionelle forankring

- Former for forskning og forskningstilknytning

I.7.2. Ph.d.-projektets aktiviteter anskuet på baggrund af subjekt/objekt-relationer

- Tre videnskabelige allegorier
    - Kannibalisme
    - Skizofreni
    - Shamanisme
- Ph.d.-projektet og de tre allegorier
- Forskningstilknyttet udviklingsarbejde som forskningscoaching

II. OMKRING FORESTILLINGENS VIRKELIGHED **94**

Den Digitale Portfolios mentefaktiske aspekter

II.1. Indledning **94**

II.1.1. Fænomenets tre aspekter – med særligt fokus på de mentefaktiske aspekter

II.1.2. Hypersocial solipsisme

II.1.3. Den Digitale Portfolios grundkomponenter

- Ideal-logik og real-logik i Den Digitale Portfolio
- De fire stadier på vejen fra mentefaktisk skjulthed til videndeling

II.2. Refleksivitet, kontingens og selvdannelse **109**

II.2.1. Den Digitale Portfolio som fænomen i en kulturel brydningstid

II.2.2. En helhedsmodel over Den Digitale Portfolios pædagogik

II.3. Den Digitale Portfolio mellem idealitet og realitet **115**

II.3.1. De studerendes læringsudbytte af Den Digitale Portfolio

- Videndeling
- Læringsunderstøttelse og læringsstimulering
- Vægring mod eksplicitering af meta-viden
- ’Aktive videnskonstruktører’ og ’tomme kar’

II.4. Konklusioner **129**

III. OMKRING DET SOCIALES VIRKELIGHED **132**

Den Digitale Portfolios sociofaktiske aspekter

III.1. Indledning **132**

III.1.1. Fænomenets tre aspekter – med særligt fokus på de sociofaktiske aspekter

- Bevidsthedssystemer og det hypersociale

III.1.2. Den Digitale Portfolios grundkomponenter

- Interaktionen mellem den studerende og Den Digitale Portfolio
- Stimulering af socioaktivitet

III.2. Kommunikation og formidling **143**

III.2.1. Fællesintroduktionens formidlingtyper

III.2.2. Kommunikation ifølge transportmodellen

III.2.3. Støj i formidling af pædagogik og metode

- Idealforestillinger i transportmodellen

III.3. Det sociale i og omkring Den Digitale Portfolio **150**

III.3.1. Kommunikation ifølge konstruktionsmodellen

III.3.2. Interesser og forforståelser hos de studerende

III.3.3. De studerendes indlejring i pædagogkulturen

III.3.4. Hjælpsomhed og konflikt

- Identifikation og empati
- Fællesskabsdannelse og magtkamp
- Studierelateret anvendelse af ”Intern Mail”

III.3.5. Den Digitale Portfolio som arena for hypersocial adfærd

- ”Pjat” i cyberspace
- Online-liv og selvdannelse i det virtuelle rum

III.4. Konklusioner **169**

IV. OMKRING STOFLIGHEDENS VIRKELIGHED **172**

Den Digitale Portfolios artefaktiske aspekter

IV.1. Indledning **172**

IV.1.1. Fænomenets tre aspekter – med særligt fokus på de artefaktiske aspekter

IV.1.2. Bevidsthedssystemer og fænomenforestillinger

IV.2. Metaforik og grundkomponenter i Den Digitale Portfolio **176**

IV.3. Den Digitale Portfolios rum-lighed **179**

IV.3.1. ’Det Fysiske Rum’ og ’Det Virtuelle Rum’

- Fra hjernemasse til ’Cyberspace’
    - ’Cyberspace’ i Den Digitale Portfolio
- Fra partikler til ’Information Space’
    - ’Information Space’ i Den Digitale Portfolio

IV.4. It-kompetencer og erfaringer med Den Digitale Portfolio **188**

IV.4.1. ’Det Fysiske Rum’ og visionen om det virtuelles allestedsnærværelse

IV.4.2. ’Information Space’ i praksis

IV.5. Pædagogkulturelle teknologiforestillinger og læring **196**

IV.5.1. Pædagogkulturel teknologikritik

IV.5.2. Computermaskinen som tekstmedie

IV.6. Konklusioner **203**

V. OVERORDNET KONKLUSION, DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING **206**

V.1. Indledning **206**

V.2. Afhandlingens overordnede konklusioner **206**

V.3. Ph.d.-afhandlingen og anden forskning **215**

V.3.1. Portfoliolitteratur, regionskultur og uddannelseskultur

V.3.2. Traditionelle og moderne læringsanskuelser

- Refleksiv læring, it og skrift
- Dansk pædagogkultur – et fokus på kompetenceudvikling
- Refleksioner over nomotetisk og idiografisk viden

V.3.3. Afhandlingens teori og anden teori - Perspektiver i helhedsmodellen

- Systemteori
- Sociokulturel teori

V.3.4. Slutord

BILAG **250**

Bilag 1: Kopier af spørgeskemaer

Bilag 2-5: Udskrevne interviews

Bilag 6: Konklusioner interviews sommer 2004

Bilag 7: De interviewedes profiler

Bilag 8: Dataudtræk fra 29. november 2003 og 5. november 2004

Bilag 9: Interview med seminarielektor Carsten Præst

LITTERATURLISTE OG LISTE OVER ANDRE ANVENDTE KILDER **309**

DANSK OG ENGELSK RESUMÉ 321

I. INTRODUKTION

I.1. Målbeskrivelse og mission

Det er afhandlingens ambition at konstruere en metateoretisk helhedsmodel, der er generelt anvendelig i senmoderne forskning. Helhedsmodellen konstrueres på baggrund af mødet mellem undertegnedes udvalgte teori og empiri fra et pilotprojekt, der havde til formål at udvikle og praktisere digital portfolio (DiPo[1]) på et dansk pædagogseminarium.

I.2. Forskningsspørgsmål

Formålet med konstruktionen af helhedsmodellen er at udvikle et begrebs- og teoriapparat, som blandt andet kan bidrage til optimering af portfolioudvikling. Formålet indfries ved at bidrage med svar og løsningsforslag på en række problemstillinger og udfordringer, der kommer til udtryk i de følgende tre basale spørgsmål:

1. Med udgangspunkt i portfoliopædagogiske forestillinger om viden og læring er det spørgsmålet, hvordan disse forestillinger stemmer overens med portfoliobrugerens eventuelle idealforestillinger om læring og viden.
2. Med udgangspunkt i de sociale aktiviteter, der finder sted ved direkte anvendelse af portfoliofænomenet, og de sociale aktiviteter, der opstår som følge af forhold, der mere indirekte vedrører portfoliofænomenet, er det spørgsmålet, hvordan disse aktiviteter harmonerer med portfoliopædagogiske forestillinger om det sociale.
3. Med udgangspunkt i portfoliofænomenets fysiske aspekter er det spørgsmålet, hvilke forestillinger om stoflighed og teknologi, der kan spores i portfoliopædagogik/portfoliodesign og hos portfoliobrugeren.

De tre spørgsmål bliver behandlet hver for sig i kapitlerne II, III og IV. Det afsluttende kapitel V sammenfatter kapitlernes resultater og perspektiverer disse på baggrund af resultater i anden forskning.

I.3. Målgrupper

Afhandlingen henvender sig til følgende målgrupper:

[1] I afhandlingen er den konkrete digitale portfolio, som afhandlingens analyser har afsæt i, forkortet til DiPo.

I.3.1. Målgrupper inden for områderne portfolio, e-læring og pædagogik

Afhandlingen henvender sig til den del af forskningsverdenen, der har interesse i pædagogisk udvikling af henholdsvis portfolioteori, portfoliometode og portfoliopraksis.

Afhandlingen bidrager med ny viden om forholdet mellem intentionerne bag pædagogisk tilrettelæggelse og realisering af disse i virtuelle medier og har i den forbindelse særlig relevans for personer med interesse i pædagoguddannelsen. Dertil henvender afhandlingen sig til alle med interesse i pædagogisk tilrettelæggelse i virtuelle medier, herunder uddannelsesplanlæggere og uddannelseskoordinatorer i såvel offentlige uddannelsesinstitutioner som det private erhvervsliv.

I.3.2. Målgrupper inden for områderne kultur og viden

Inden for denne målgruppe henvender afhandlingen sig til personer med interesse i såvel pædagogkulturelle som almenkulturelle forhold. Dertil har afhandlingen relevans for personer med generel interesse i videnteori, og som følge af helhedsmodellens metateoretiske fokus henvender afhandlingen sig i særdeleshed til personer engageret i videnskabsteoretiske problemstillinger.

I.4. Motivation

Den tilgrundliggende motivation, der ansporer til udfærdigelse af helhedsmodellen, har udspring i erkendelsen af et generelt behov for ny viden inden for videnteori, læringsteori og kulturteori.

I.4.1. Behovet for ny viden

Der er undertegnedes opfattelse, at der er behov for en mere fyldestgørende forståelse af den menneskelige bevidstheds særkende og denne bevidstheds relationer til den omgivende virkelighed. I den anledning er det ambitionen med helhedsmodellen at bidrage med ny viden inspireret af blandt andet konstruktivisme og evolutionsteori. Endvidere er det en del af ambitionen at nuancere, hvad der kendetegner forskning på henholdsvis teoretisk og empirisk grundlag, og dertil bidrage med ny viden på disse to forskningsområder.

En umiddelbar betragtning af samtiden fortæller, at senmoderniteten er en kulturel brydningstid i hastig kulturel evolution og med en høj grad af kompleksitet. På den ene side hersker etablerede forestillinger om den eksisterende kultur. På den anden side er kulturen i forandring, hvorfor de etablerede forestillinger om denne løbende må revurderes. I den forbindelse er det blandt andet spørgsmålet, i hvor vidt omfang etablerede forestillinger om kulturen anvendes som udgangspunkt for beskrivelse af nye kulturelle fænomener.

Interessen i at anvende helhedsmodellen på det empiriske undersøgelsesmateriale deler sig i tre interesseområder, der afspejler de tre forskningsspørgsmål:

I.4.2. Forestillinger om individet i senmoderne portfoliopraksis

Det første interesseområde omhandler synet på det humane individ i senmoderniteten. Der er i den sammenhæng fokus på, hvordan henholdsvis etablerede og nyere optikker anvendes i konstruktionen af menneskesynet i senmoderne portfoliopraksis. Interessen er primært koncentreret omkring, hvordan forestillinger om eksempelvis refleksivitet, kontingens, læring, viden og værdier kommer til udtryk i idealforestillinger om individet.

I.4.3. Forestillinger om det sociale i senmoderne portfoliopraksis

Det andet interesseområde fokuserer på henholdsvis etablerede og nyere forestillinger om interaktion, kollaboration og kommunikation. Overordnet betragtet vedrører interessen således det sociale felt, som dette kommer til udtryk, når fokus er på henholdsvis kommunikationens betingelser i pædagogisk tilrettelagte forløb og virtuelle samværsformer i portfoliopraksis.

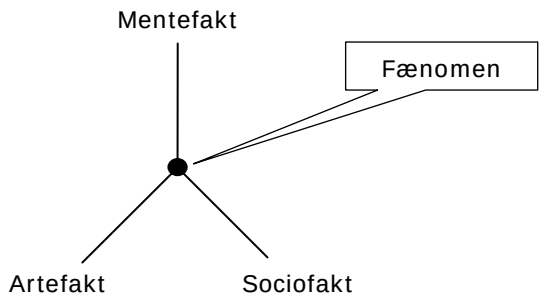
I.4.4. Forestillinger om det materielle i senmoderne portfoliopraksis

Det tredje interesseområde fokuserer på henholdsvis etablerede og nyere forestillinger om den materielle fænomenverden. I den forbindelse er der blandt andet fokus på, hvordan de involveredes forskellige forestillinger om informationsteknologi influerer på portfoliopraksis.

I.5. Teori

Afsnit I.5.1 introducerer til helhedsmodellen og redegør for afhandlingens opbygning og forløb. Afsnit I.5.2 fremlægger generelle kulturteoretiske og videnteoretiske forhold, og afsnit I.5.3 redegør for helhedsmodellens teoretiske grundlag og kulturhistoriske kontekst. I det sidste afsnit, I.5.4, fremlægges afhandlingens bevidsthedsteori, og helhedsmodellen betragtes i lyset af henholdsvis eksplicit, implicit og emergerende viden.

I.5.1. Tre aspekter af en portfolio – introduktion til en helhedsmodel



Figur 1. Tre aspekter af et givet fænomen.

Forudsætningen for den metateoretiske tilgang til en digital portfolio er, at ethvert menneskeskabt fænomen kan betragtes som en trehed, hvor hver af de tre dele er aspekter af den samlede énhed, som fænomenet udgør (figur 1). Disse aspekter er henholdsvis de *mentefaktiske*, *sociofaktiske* og *artefaktiske* aspekter, der repræsenterer tre forskellige optikker, som fænomenet kan betragtes igennem. Treheden er defineret af evolutionsbiologen *Julian Sorrell Huxley*, hvilket der vil blive nærmere redegjort for i afsnit I.5.3.

Betragtet igennem en *mentefaktisk optik* anskues de i videste forstand bevidsthedsmæssige aspekter af fænomenet. Pædagogik og metode knyttet til en digital portfolio er eksempler på mentefaktiske aspekter af et portfoliofænomen, og betragtet igennem denne optik er der dertil fokus på de læreprocesser, som den digitale portfolio understøtter eller stimulerer.

Igennem en *sociofaktisk optik* betragtes aspekter, der vedrører social organisation og socioaktivitet i og omkring fænomenet. Disse aspekter indbefatter den større sociokulturelle kontekst, som fænomenet på én gang udgår fra og er med til at præge. En betragtning af portfoliofænomenet igennem en sociofaktisk optik er ensbetydende med at fokusere på henholdsvis interaktion, kollaboration og kommunikation i og omkring portfoliofænomenet.

Betragtet igennem en *artefaktisk optik* er der fokus på de materielle aspekter af et fænomen. Med hensyn til en digital portfolio vedrører de artefaktiske aspekter blandt andet de praksiskompetencer, der er forbundet med håndteringen af portfolioen. Anvendelsen af en artefaktisk optik er dertil ensbetydende med et fokus på de forestillinger, der bliver gjort om fænomenet som teknologi.

I gængs litteratur er ’artefakt’ den mest anvendte af de tre termer. En vigtig fordel forbundet med også at tillægge fænomenet mentefakt- og sociofaktkvaliteter er, at fænomenets fakticitet derved

ikke blot angår dets stoflighed men også tankerne, der ligger til grund for fænomenet, og den sociale sammenhæng fænomenet er del af.

Overblik over afhandlingens opbygning og forløb

I det følgende gives et eksempel på simpel anvendelse af helhedsmodellen, der har til formål at demonstrere, at hvordan helhedsmodellen positivt kan kvalificere betragtningen af et komplekst fænomen.

Modellen i figur 1 repræsenterer optik A i det følgende eksempel. Modellen kan sammenlignes med et billede af Jordkloden, der er taget fra Verdensrummet. Med en optik, som denne afstand til fænomenet gør mulig, er der fokus på Jordklodens elementære fremtrædelsesformer, og fænomenet fremstår som en forholdsvis overskuelig helhed. Betragteren kan nu vælge at differentiere fænomenet i de tre aspekter ’jord’, ’vand’ og ’luft’. En forudsætning for, at kompleksitetsreduktion kan finde sted, er, at denne differentiering tillægger de tre fremtrædelsesformer betydning og mening i forhold til hinanden og i forhold til fænomenet som helhed.

Betragteren anskuer altså fænomenet igennem optik A, og han betragter i samme fænomenet som en helhed, der består af tre aspekter. Med henblik på at tilegne sig yderligere viden om fænomenet foretager betragteren nu en finjustering i optik, der kommer til udtryk som en optik B, der gør det muligt at observere planeten på nærmere hold. Ved anvendelse af denne optik hersker der ikke samme overblik, som ved anvendelse af optik A. Men igennem optik B observeres en større detaljerigdom i fænomenet end før, da kun optik A blev benyttet.

Ved anvendelse af optik B fokuseres skiftevis på ét af de tre aspekter, hvilket betyder, at der sker en differentiering af optik B i tre optikker, hvor hver optik har fokus på ét aspekt. Med henblik på at udrede de synlige fænomenaspekter, der er mulige at betragte igennem optik B, nuanceres forholdsmåderne således til helhedsfænomenet. Ved en efterfølgende justering tilbage til optik A, har betragteren tilegnet sig ny viden om fænomenet som helhed.

Optik A og optik B bibringer med andre ord eksplicit viden om et komplekst fænomen på to forskellige abstraktionsniveauer. Viden tilegnet på baggrund af iagttagelse igennem optik B er, når denne viden sammenlignes med viden tilegnet på baggrund af iagttagelse igennem optik A, en forholdsvis konkret form for viden om fænomenet. En betragtning igennem optik B giver imidlertid ikke samme overblik over fænomenet, som en betragtning igennem optik A. I praksis må der således skiftes mellem de to optikker, hvilket også betyder, at de indgår i en dialektik. Idéelt

betragtet fører denne dialektik til en reduktion af den oprindelige og forholdsvis uigennemskuelige fænomenkompleksitet (jf. Qvortrup 2001: 202 ff.).

Helhedsmodellen definerer en fundamental metode for afhandlingens komposition: Kapitlerne II, III og IV har fokus på henholdsvis de mentefaktiske, sociofaktiske og artefaktiske aspekter af portfoliofænomenet og omgives af kapitlerne I og V, hvor afhandlingen henholdsvis indledes og afsluttes.

Afhandlingen er en antologisk afhandling, hvilket betyder, at kapitlerne II, III og IV skal betragtes som tre artikler[2]. Således betragtet kan det eksempelvis indvendes, at kapitlerne overskrider humanvidenskabelige artiklers normale længde. Med henblik på at skaffe plads til fyldestgørende behandling af problemstillingerne har undertegnede imidlertid langt hen valgt at se bort fra kravet om artikellængde. Endvidere perspektiveres afhandlingens resultater på baggrund af anden forskning i kapitel V. Disse perspektiveringer, som betragtet ud fra en artikelsynsvinkel bør finde sted i de enkelte artikler, er altså samlet ét sted i afhandlingen. Alt i alt betyder tilstedeværelsen af disse forhold, at kapitlerne II, III, IV og V hovedsagelig skal forstås som uredigeret grundlag for en efterfølgende artikelproduktion.

Endvidere medfører den omstændighed, at de tre kapitler er tiltænkte artikler, gentagelser i afhandlingen.

I kapitel I betragtes portfoliofænomenet primært igennem optik A, idet dette kapitel overvejende anskuer portfoliofænomenet som en helhed, der består af tre dele. I kapitlerne II, III og IV betragtes portfoliofænomenet overvejende igennem optik B, da der i hvert kapitel er fokus på én af de tre dele, som i fællesskab udgør helhedsfænomenet. I kapitel V indgår optik A og optik B i en dialektik, da konklusionerne fra kapitlerne II, III og IV i dette kapitel sammenholdes og betragtes på baggrund af portfoliofænomenet som helhed.

Kapitlerne II, III og IV analyserer følgende emner og forhold med henblik på at generere viden om portfoliofænomenet, der imødekommer afhandlingens forskningsspørgsmål:

Kapitel II ”Omkring forestillingens virkelighed. Den Digitale Portfolios mentefaktiske aspekter” har fokus på idealforestillinger om det lærende individ, som disse forestillinger kommer til udtryk

[2] § 19 i *Regelsæt for ph.d.-uddannelsen ved Syddansk Universitet, Det Humanistiske Fakultet* (2008) definerer artiklerne i en antologisk afhandling således: ”Artiklerne er beslægtet i indhold og/eller metode og skal være udarbejdet med henblik på publicering i videnskabelige tidsskrifter”.

hos henholdsvis de pædagogiske tilrettelæggere af portfolioen og portfoliobrugerne. I den anledning er der endvidere fokus på de værdier, som er knyttet til disse idealforestillinger.

Kapitel III ”Omkring det sociales virkelighed. Den Digitale Portfolios sociofaktiske aspekter” har fokus på idealforestillinger om henholdsvis det sociale og kommunikation, som disse forestillinger kommer til udtryk hos henholdsvis de pædagogiske tilrettelæggere af portfolioen og portfoliobrugerne. Der er i dette kapitel blandt andet fokus på forholdet mellem idealforestillinger om social adfærd og den konkrete sociale adfærd i og omkring portfoliofænomenet.

Kapitel IV ”Omkring stoflighedens virkelighed. Den Digitale Portfolios artefaktiske aspekter” har blandt andet fokus på forhold, der vedrører den Digitale Portfolios understøttende teknologi. Dertil er der fokus på idealforestillinger og værdier knyttet til informationsteknologi i almindelighed og til den digitale portfolios teknologiske aspekter i særdeleshed. Dette fokus indbefatter holdninger og synspunkter hos de pædagogiske tilrettelæggere af portfolioen og brugerne af portfolioen.

Som indledningsvis nævnt bliver konklusionerne fra henholdsvis kapitel II, III og IV sammenfattet i kapitel V, ”Overordnet konklusion, diskussion og perspektivering”, og afhandlingens resultater bliver i dette kapitel perspektiveret på baggrund af resultater fra anden forskning. I kapitel V sammenholdes dertil afhandlingens teori, således som denne kommer til udtryk i forestillingerne knyttet til helhedsmodellen, med teoretisk forankring i anden forskning.

I.5.2. Introduktion til kultur- og videnteoretiske forestillinger

Dette afsnit introducerer en række kultur- og videnteoretiske forestillinger, som er forholdsvis almindelige i forskningslitteraturen, og som på et forholdsvis generelt plan beskriver det kendetegnende for aspekter af senmoderniteten. Afsnit I.5.2 skal endvidere betragtes som optakt til de efterfølgende afsnit, hvor udvalgte forestillinger vil blive inddraget i den teoretiske udvikling af helhedsmodellen.

Forandring og udvikling i kultur og samfund

Den kulturelle brydningstid i senmoderniteten kan betragtes som del af en større kulturhistorisk forandringsproces, der blandt andet kommer til udtryk som en hastig teknologiudvikling, der udfordrer individets forestillinger om henholdsvis individ, samfund og kultur.

En given periode befinder sig i en overgang fra gamle kulturformer til nye kulturformer. Imidlertid er der de seneste cirka 20 år, og ikke mindst som følge af teknologiudviklingen, sket

radikale ændringer på forholdsvis kort tid. Eksempelvis har it-udviklingen medført, at information kan produceres og distribueres i et omfang, som det ikke tidligere har været muligt. Videnhåndtering er derfor en central kompetence i senmoderniteten, hvor udfordringen er at selektere meningsfuldt i en informations- og videnmængde, som det ikke kvantitativt er muligt at systematisere og organisere (se fx Qvortrup 2000 og 2001). Med andre ord bevirker den høje forandringshastighed, at der opstår en fænomenverden, som måske til forveksling ligner den kendte, men som ved nærmere eftersyn eventuelt viser sig at repræsentere noget genuint nyt.

Den tvivl, der opstår omkring fænomenverdenens beskaffenhed, beror blandt andet på, at den nye fænomenverden udfolder sig inden for rammer, som er svære at overskue. Denne uoverskuelighed skyldes blandt andet fænomenverdenens høje forandringshastighed, hvorfor det er svært at gennemskue udviklingens retning.

Den moderne opfattelse af udvikling er på forskellige måder præget af *Charles Darwin* (1809-1882), som i 1859 udgiver sin skelsættende evolutionslære. I slutningen af 1800-tallet er en tendens til at definere udvikling positivt og knytte udviklingsbegrebet til forestillinger om fremskridt. Den positive definition kan blandt andet have udgangspunkt i den antagelse, at det menneskelige individ på mange måder fremstår som et positivt særtilfælde i evolutionen. Imidlertid er det en central og omvæltende tanke i Darwins evolutionslære, at alt eksisterende i værdimæssig betydning er principielt sideordnet i et efter alt at dømme formålsløst univers: Menneskearten er foranderlig og dermed ikke en gudbilledlig skabning af evig beskaffenhed. Som det beskrives i periodens naturalistiske litteratur, står menneskearten ligesom alle andre arter i fare for at degenerere, og det bliver en almindelig antagelse i Darwins samtid og umiddelbare eftertid, at mennesket med henblik på at sikre fremskridt må forædle eget arvemateriale.

Som det blandt andet vil fremgå nedenfor, er det i evolutionslærens første tid ofte tilfældet, at Darwins lære om naturlig udvikling på forholdsvis ureflekteret vis bruges som beskrivelsesgrundlag for forestillinger om menneskets kulturelle udvikling. Opfattelsen af menneskets evolutionære status har central betydning i J. Huxleys evolutionsteoretiske forestillinger, og i den teoretiske udvikling af helhedsmodellen (afsnit I.5.3) vil denne status blive defineret og nuanceret.

Tre kultur- og samfundsoptikker

Samfundsforandringen i den vestlige kultur kan deles op i tre perioder eller samfundstyper, henholdsvis det *deocentriske*, det *antropocentriske* og det *polycentriske* samfund (Qvortrup 2000:

133 ff.)[3]. De tre samfund kan anskues som udtryk for en historisk forandringsproces, hvor brydningen mellem henholdsvis det antropocentriske og det polycentriske samfund er lig den senmoderne periode.

Der er en række forhold, der gør sig gældende, når der er fokus på senmoderniteten som en brydningstid. Når situationen som i afhandlingens tilfælde er, at DiPo-fænomenet er et produkt af denne brydningstid, så følger, at det individ, der betragter denne tid, er individets samtid. Det kan være vanskeligt at definere en samtid som en periode med bestemte karakteristika, fordi individet ikke kan overskue samtiden på samme måde, som individet kan overskue fortiden. En periode lader sig bedst indkredse, når den er overstået, og et overstået tidsforløb kan defineres som afgrænset periode, når dette tidsforløb på markante områder er forskelligt fra enten tidligere tidsforløb eller det samtidige tidsforløb. Dertil betegner termen 'brydningstid', at tiden er under en form for omvæltning, hvorfor det netop er vanskeligt at give utvetydige beskrivelser af tidens fænomener. Endelig er den senmoderne periode i forhold til tidligere perioder under forholdsvis hastig forandring, hvilket også gør det vanskeligt indkredse periodens fænomener éntydigt.

Som følge af disse forhold vil der i det følgende højst blive givet kvalificerede bud på, hvad der eksempelvis kan defineres som henholdsvis antropocentriske og polycentriske karakteristika.

Tredelingen af kultur- og samfundstyper viser hvilken kultur- og samfundsoptik, der på givet tidspunkt er dominerende i den vestlige kultur. Historisk anskuet udtrykker de tre samfundstyper dertil en generel stigning i kompleksitet. Individet oplever således en kompleksitetsstigning, når nye kulturfænomener møder eller afløser etablerede kulturfænomener. Det bidrager ligeledes til en forøgelse af kompleksitet, at forandringshastigheden er høj.

I det *deocentriske samfund* er det guddommelige et universelt gældende transcendentalt princip, hvilket betyder, at iagttagelser af virkeligheden foregår med dette princip som medium (Qvortrup 2000: 134 ff.). Historisk placeres den deocentriske periode gerne i Middelalderen. Betragtet i forhold til de to andre samfund, er det deocentriske samfund det mindst komplekse, fordi det er baseret på en forestilling om evigt gyldige sandheder, og forandringsprocessernes hastighed dertil er forholdsvis lave. Individet i den deocentriske periode kan meget vel opleve at eksistere i en yderst kompleks virkelighed. Men dette individ kan forholdsvis ubesværet foretage en rationel kompleksitetsreduktion, idet den rationelle virksomhed hviler i forestillingen om, at virkeligheden i bund og grund er guddommeligt ordnet. Med andre ord bliver forandringsprocesser, herunder nye fænomeners opståen, kategoriseret på baggrund af guddommelige principper. Heraf følger, at der i

[3] Undertegnedes redegørelse for de tre kultur- og samfundsoptikker tager udgangspunkt i Lars Qvortrups tanker men hævder ikke at være en præcis afspejling af disse.

det deocentriske samfund er et skel mellem tidsbunden virkelighed, hvori forandring foregår, og guddommelig og evig virkelighed, som igangsætter og driver forandringsprocesser. Den synlige forandring kan dermed udlægges som en gradvis åbenbaring af et forud defineret skaberværk af evig beskaffenhed.

I det *antropocentriske samfund* flyttes optikken, hvor igennem virkeligheden betragtes, fra Gud til det menneskelige individ. Blandt andet som følge af dette skift i optik opstår den naturvidenskabelige revolution i den sene Middelalder og den tidlige Renæssance (Oppenheimer 1984:126). Virkeligheden sættes i et perspektiv, der har udgangspunkt i individets fornuftbaserede observation af omverdenen. Et oplagt eksempel på anvendelsen af et sådant perspektiv er Darwins videnskabelige virksomhed, som alene er baseret på, hvad det menneskelige individ positivt kan observere. Med andre ord har Darwin fokus på synlige forandringsprocesser, og teorier om disse processers relation til en eventuel guddommelig udfoldelsesplan er i forhold til evolutionslæren af aldeles sekundær betydning. Erkendelsen af, at menneskearten udgør et evolutionært særtilfælde, kan i øvrigt lede til den radikale antropocentriske forestilling, at det menneskelige individ er evolutionens fremmeste produkt og dermed befinder sig på toppen af den samlede udviklingspyramide. Denne forestilling er radikal i sin antropocentrisme, fordi menneskearten definerer sig selv overlegen i forhold til samtlige andre livsformer, og det kan indvendes, at mennesket forsøger at tillægge sig selv absolut værdi i en verden, hvor det deocentriske perspektiv, som førhen sikrede mennesket en særegen placering blandt alt levende, er forsvundet eller under afvikling. Som det vil blive vist i afsnit I.5.3, er forestillingen da også diskutabel, når den betragtes inden for en evolutionsteoretisk kontekst.

I det antropocentriske samfund grundlægges fundamentet for udviklingen af den teknologi, som kendes i dag. Udviklingstanken valoriseres for alvor positivt, hvilket blandt andet kommer til udtryk i ’teknisk rationalisme’ (Schön 2001), hvor menneskets omgivende natur betragtes som resurse for en samfundsvækst, der kan planlægges og styres i detaljer. I den historiske periode, hvor det antropocentriske verdensbillede dominerer, er altså en forestilling om, at det er muligt at styre de forandringsprocesser, som det antropocentriske individ i princippet selv afstedkommer. I den polycentriske periode står denne forestilling til diskussion.

DiPo-fænomenet henholdsvis udvikles og praktiseres inden for rammerne af en senmoderne pædagogkultur og har såvel antropocentriske som polycentriske træk. Nærmere betragtet har pædagogkulturen udspring i antropocentriske forestillinger, og før der bliver redegjort for det

polycentriske samfunds karakteristika, skal der kigges nærmere på en række idealforestillinger i den moderne pædagogkultur.

Pædagogik og forestillinger i den moderne pædagogkultur

Ifølge forskningslitteraturen befinder den moderne pædagoguddannelses pionértid sig i slutningen af 1800-tallet. Dette er blandt andet ensbetydende med, at den moderne pædagogfaglighed og pædagogidentitet, og den moderne pædagogkultur som sådan, dannes inden for rammerne af et større projekt, hvor fremskridt og frigørelse er centrale slagord (Wiedemann 2004: 181). Med andre ord er idealforestillingerne i den moderne pædagogkultur opstået inden for en kontekst, hvor virkeligheden betragtes igennem en antropocentrisk optik.

Når pædagogik betragtes som en videnskab, er der tale om en videnskab, som stammer fra filosofien. Pædagogikken overskrider imidlertid det filosofiske område og er ikke en traditionel videnskab[4]. Pædagogikken kan nærmere betegnes som en praktisk videnskab, idet den har til formål at beskrive eller foreskrive ændringer (Kvernbekk 2003: 33) og derfor en interesse i at gribe ind og ændre eksisterende situationer og forhold i en ønskværdig retning (Schön 1983: 49). Heraf følger, at der inden for pædagogikken er fokus på eksempelvis filosofi, psykologi, sociologi og metafysik i det omfang, dette fokus er relevant i forhold til et givent pædagogisk emne.

Med hensyn til de beskrivende elementer i pædagogikken, kan der tales om deskriptiv pædagogik, som beskriver for eksempel koncept eller idégrundlag i den pædagogiske tilrettelæggelse. Hvad angår de foreskrivende elementer i pædagogikken, er der tale om en præskriptiv pædagogik, som eksempelvis foreskriver en ønsket adfærd hos de implicerede individer i det pædagogiske projekt.

Teoretisk videnskab har i modsætning til praktisk videnskab interesse i at beskrive eller forklare fænomener og på baggrund af denne viden forudsige, hvordan kommende fænomener vil opføre sig. For eksempel konstruerer psykologien beskrivelser af psyken, der i kraft af at være videnskabelige tillægges tidløs gyldighed, indtil nye beskrivelser modificerer eller forkaster de gamle beskrivelser. Grænsen mellem teoretisk og praktisk videnskab kan være flydende. I eksempelvis kognitiv terapi, er det terapeutens intention at ændre patientens tilstand til det bedre

[4] Pædagogik kan betragtes som en form for 'lære', men pædagogik er ikke grundet i 'logos'. Ordet pædagogik er oprindeligt græsk og indeholder blandt andet ordet 'techne', der peger hen imod en særlig kunnen. Der kan argumenteres for, at denne kunnen ikke altid er mulig at eksplicitere til en 'lære'. Med andre ord beskæftiger pædagogikken sig også med såkaldt 'tavs' eller implicit viden, hvor viden er kropsliggjort og svær eller måske umulig at eksplicitere.

(Kvernbekk 2003: 33). Kognitiv terapi skal dog betragtes som en teoretisk videnskab, idet de ønskede ændringer idéelt betragtet sker i overensstemmelse med en model over bevidsthedens kognitive strukturer og en dertil knyttet forestilling om relationer imellem disse.

Pædagogik har typisk fokus på henholdsvis opdragelse, uddannelse og undervisning, og traditionelle genstandsfelter inden for pædagogprofessionen er børn, svage og udsatte. Pædagogprofessionen kan sammenholdes med professioner inden for det medicinske område. Medicinens overordnede genstandsfelt er ”sygdom- og sundhedsfeltet” (Wackerhausen 2004: 31), mens pædagogikkens genstandsfelt er ”det pædagogiske felt” (Ibid.). I sundhedssektoren er koden ’syg/rask’ (jf. Qvortrup 2000: 183), og koden på det pædagogiske felt kan siges at være ’mangel/komplet’ eller ’svaghed/styrke’ (jf. Kvernbekk 2003). Lægens målgruppe er ’patienten’, som det er lægens opgave at føre fra ’syg’ til ’rask’, mens pædagogens målgruppe er ’klienten’, der er i en ’mangelfuld’ eller ’svag’ situation, og som pædagogen har til opgave at styrke og, hvis muligt, føre frem til en komplet tilstand.

Koden for det pædagogiske felt er imidlertid utilfredsstillende, når fokus er på *barnet*, for så vidt den moderne pædagogkultur ikke definerer dette som mangelfuldt. Tværtimod tillægges barnet ofte central værdi.

Som nævnt dannes den moderne pædagogkultur inden for konteksten af et større antropocentrisk projekt, hvor menneskets frigørelse og fremskridt er i centrum. Betragtningen af individet i et antropocentrisk perspektiv medfører en differentiering af optikker, som fokuserer på forskellige aspekter af det menneskelige, og i den moderne pædagogkultur betragtes aspekter af barnet eller barndommen i særdeleshed som efterstræbelsesværdige kvaliteter.

Et udtryk for, at barnet tillægges central værdi i den moderne pædagogkultur, er ifølge forskningslitteraturen, at barnet opfattes som ”noget særligt og unikt” (Wiedemann 2004:183). Fra moderne pædagogkulturel side, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i den såkaldte reformpædagogik, er det vigtigt at fastslå, at barnet er til i sin egen ret og skal have ret til at udvikle sig på sine egne betingelser. Barnet bliver således i slutningen af 1800-tallet tildelt en historie, hvormed det myndiggøres og betragtes som en potentiel samfundsborger med dertil hørende rettigheder og pligter (Wivel 1998).

Den moderne pædagogkultur vil fremme det, der er ”naturligt” (Wiedemann 2004: 181), og denne interesse er blandt andet inspireret af Rousseaus tanker om at værne om det naturlige i barnet, herunder dets spontane udtryksformer og frie virksomhed (Ibid.: 179). Natur kan i den

sammenhæng defineres som noget indre i mennesket, der er af autentisk beskaffenhed og har mål i sig selv (jf. Kruse 2004: 119), og det er en pædagogkulturel forestilling, at naturlig adfærd stimuleres af menneskets overvejende sanselige forhold til sig selv og omverden. Pædagogkulturens anvendelse af Rousseaus forestillinger er blandt andet en reaktion på et deocentrisk verdensbillede, hvor barnet er bærer af arvesynd, og hvor religiøs moral, og dermed ikke barnets naturlighed, er omdrejningspunkt for opdragelse (Coninck-Smith 2004). Endvidere kan pionértidens pædagogkultur betragtes som reaktion på, hvad denne kultur opfatter som teknologiens skadelige indflydelse på menneskets naturlighed. Dermed står den moderne pædagogkultur i modsætning til den antropocentrisk retning, der ovenfor betegnes som 'teknisk rationalisme'.

Generelt gælder, at pædagogkulturens værdier kan være svære eller endog umulige at eksplicitere rationelt. Dette gælder blandt andet ovenfor nævnte naturforestilling, når denne fremstår som en forholdsvis idealistisk betegnelse for noget naturgivent ægte og dermed ikke i streng forstand vedrører menneskets natur som naturvidenskabeligt fænomen.

Pædagogkulturens interesse i natur er dog også naturvidenskabeligt inspireret, hvilket kommer til udtryk i et fokus på barnets fysiske og biologiske natur. I reformpædagogikken forefindes tanker om forædling af arvemateriale, hvilket gør det tydeligt, at ikke al natur er ønskelig inden for en pædagogkulturel kontekst. Eugenikkens mission er i den sammenhæng at forme naturlig udvikling, så den er i overensstemmelse med idealforestillinger om et autentisk liv. Betegnelser som 'vækst', 'udviklingskim' og 'negative udviklingskim' er centrale metaforer i den nævnte pædagogiske retning, og viser, at kultur beskrives på baggrund af viden om vegetative og organiske processer (jf. Nørgaard 2005). Tilbøjeligheden til at benytte Darwins lære om naturlig udvikling som model for forståelse af det karakteristiske for menneskets kulturelle udvikling er altså tydeligt til stede i den tidlige reformpædagogik. Det er primært beskrivelser baseret på observationer af den omgivende natur, og ikke iagttagelser af menneskeartens egen natur, der i begyndelsen af den moderne periode bruges som grundlag for forståelsen af menneskets vilkår og muligheder.

Pædagogkulturen kvalificerer forandring til positiv udvikling, og drivkraften i denne er netop barnet. Dermed bliver barnet en vigtig del af et større projekt, der tjener menneskeheden som helhed, og i slutningen af 1800-tallet betragtes barnet eksempelvis som symbol på en døende kulturs mulige genfødsel (Key 1902). Forestillinger om barnet og barndommen igangsætter refleksioner over fremtiden, hvilket synes nærliggende, for så vidt barnet kun har et minimum af fortid og et i princippet 'helt liv' foran sig. Op igennem 1900-tallet afløses den naturvidenskabelige interesse for barnet i vid udstrækning af en psykologisk interesse. Derved flyttes den overordnede

kamp for fremskridt og frigørelse fra en beskæftigelse med barnets ’ydre’ natur til et fokus på barnets ’indre’ natur. Dette skift i fokus ændrer imidlertid ikke på, at barnet fortsat betragtes som central værdi med potentiale til at drive udviklingen i ønskværdig retning.

Det er en pædagogkulturel pointe, at naturlig udfoldelse foregår inden for en social kontekst. Dette betyder, at det overvejende sanselige individ i sin naturlige udfoldelse er rettet mod en form for naturligt samspil med andre individer. I den moderne pædagogkultur kommer det sociales betydning til udtryk i pædagogseminarieverdenen, idet denne siden pionértiden har udviklet sig til en samværskultur (Rasmussen og Petersen 2005:237). Idealforestillingerne om naturlighed vedrører i udgangspunktet det enkelte barn. Men da dette barn i vid udstrækning defineres som symbol, udvides forestillingerne om naturlighed til at gælde individet som sådan, hvilket eksempelvis medfører, at voksne på pædagoguddannelsen organiserer sig ifølge samværskulturelle idealer.

Det polycentriske samfund og hyperkompleksitet

I det *polycentriske samfund* er centrum hverken i Gud eller det menneskelige individ, og eksistensen af en eventuel værdi må derfor postuleres. Det specifikke ved det polycentriske samfund kan indkredses ved at sammenligne de tre optikker, der dominerer i de tre samfundstyper:

Igennem den guddommelige optik betragter individet en ordnet virkelighed eller en virkelighed, som i princippet ér ordnet. Skiftet til en antropocentrisk optik markerer, at der nu for alvor er et individ til stede i iagttagelses-situationen, idet det antropocentriske individ betragter virkeligheden med sig selv som målestok for iagttagelsen.

I takt med at forandringshastigheden vokser, bliver det et problem at konstruere tilfredsstillende udlægninger af samfundet ved anvendelse af en antropocentrisk optik. Den historiske overgang fra det antropocentriske samfund til det polycentriske samfund er således kendetegnet ved, at forandringshastigheden er blevet så høj, at det er svært at overskue forandringsprocesserne.

Brydningen mellem henholdsvis den antropocentriske og den polycentriske optik kommer eksempelvis til udtryk ved, at de fænomener, der på grundlag af et antropocentrisk verdensbillede tillægges en absolut værdi, betragtet igennem en polycentrisk optik kun får værdi i kraft af den værdi, som fænomenerne tillægges. Det polycentriske individ må derfor vælge, hvad der skal værdsættes, hvilket er ensbetydende med, at værdier for alvor bliver konstruerede størrelser.

Det polycentriske samfunds høje grad af kompleksitet er en følge af den samfundsmæssige og teknologiske udvikling, der opstår i den antropocentriske samfundsperiode og fortsat finder sted efter samfundet er blevet polycentrisk. Hyperkompleksitet er udtryk for et refleksivt forhold til

kompleksitet og angår relationen mellem en betragter, og dét, som denne betragter iagttager. Fokus er med andre ord på individets beskrivelse af egne beskrivelser, hvoraf blandt andet følger, at et bevidst forhold til konteksten for disse beskrivelser er vigtigt. Polycentrisk anskuet ejer betragteren hverken guddommelig eller naturgiven værdi, men det kan dog hævdes, at individet i det polycentriske samfund på en måde er i centrum, for så vidt det eneste sted i samfundet, hvor selvrefleksivitet kan finde sted, er i betragterens psykiske system. En diskussion af denne problemstilling sker i kapitel V, hvor afhandlingens teori sammenholdes med blandt andet systemteori.

Kategorisk kan det siges, at virkeligheden i det deocentriske samfund på baggrund af en forestilling om en universel orden bliver *afdækket*, mens virkeligheden i det antropocentriske samfund bliver *udforsket* og i forlængelse heraf konstrueret. Betragtet igennem en polycentrisk optik bliver virkeligheden overvejende *konstrueret* på baggrund af et refleksivt forhold til den vilkårlighed, der ligger til grund for virkelighedskonstruktionen.

I det polycentriske samfund er det en antagelse, at det angiveligt ikke er muligt at styre de forandringsprocesser, som individet afstedkommer. John Locke skriver i 1706, at "Nobody is under an obligation to know everything" (Grue Sørensen 1966b:90, Nabe-Nielsen 2008: 62 ff.), hvormed han fokuserer på hvilke krav, der med rimelighed kan stilles i forbindelse med videntilegnelse. I senmoderniteten er det derimod tilfældet, at selv det mest videbegærlige individ har svært ved at tilegne sig viden om alt.

I.5.3. Helhedsmodellens teoretiske grundlag

I dette afsnit sættes fokus på J. Huxleys definitioner af henholdsvis mentefakt, sociofakt og artefakt. Dette fokus indbefatter en redegørelse for den kulturteoretiske begrebsramme, som definitionerne opstår inden for, og udgør grundlaget for udviklingen af afhandlingens konstruktivistiske teori.

Afsnittet har primært fokus på udvalgte evolutionsteoretiske forestillinger i J. Huxleys litterære produktion. Neodarwinistiske kulturteorier, der er formuleret på et senere tidspunkt, vil blive inddraget i det omfang, de perspektiverer tanker hos J. Huxley eller vurderes at have generel kulturhistorisk relevans.

Mentefakt, sociofakt og artefakt betragtet ud fra evolutionens synsvinkel

Evolutionsbiologen J. Huxley (1887-1975)[5] definerer i 1958 kultur som en evolutionær proces bestående af mentefakter, sociofakter og artefakter og er en foregangsmand inden for den del af evolutionsteorien, der har fokus på det menneskelige individ og dets kulturdannelse.

J. Huxleys bidrag til udviklingen af den 'neodarwinistiske' eller 'moderne' syntese i *Evolution. The Modern Synthesis*, der udkommer i 1942, er blevet beskrevet som hans mest betydningsfulde arbejde (Clark 1968: 335)[6]. Syntesen, der har til formål at forene førhen indbyrdes uafhængige videnskaber i et overordnet darwinistisk perspektiv, har relevans i denne sammenhæng, for så vidt dens betragtning af videreførelse af arveanlæg på baggrund af Darwins udviklingslære ligger til grund for teorier om kulturel evolution, som enten udvikles på baggrund af J. Huxleys mere oprindelige forestilling om kultur eller er nært beslægtet med denne (Lumsden og Wilson 1981: 6 ff.).

J. Huxleys definition af kultur fra 1958 lyder således:

> As I see it, culture ... can only be treated as a type of process. It is not just the sum or even the organization of all "artefacts, sociofacts and mentifacts," but constitutes a self-reproducing and self-varying process whereby the pattern of human activities is transmitted and transformed in the course of time (J. Huxley 1958: 437).

Med henblik på at indkredse de underliggende og til dels underforståede forestillinger i citatet kan der med fordel tages udgangspunkt i Darwins traditionelle evolutionslære:

I 1859 konkluderer Darwin på baggrund af omfattende empirisk forskning, at arterne, og hermed vel at mærke også menneskearten, ikke er uforanderlige (jf. Darwin i Strager 2009: 91). Som følge af denne konklusion formulerer han udviklingslæren, hvor naturlig eller biologisk evolution betragtes som udtryk for gradvise forandringer, der typisk finder sted over flere generationer og inden for forholdsvis lange tidsperioder. Forandringer i den biologiske evolution har udgangspunkt i simple livsformer, der over en forholdsvis lang periode genererer mangfoldige og komplekse

[5] For den biografisk interesserede kan det nævnes, at J. Huxley var barnebarn af T. H. Huxley og bror til forfatteren Aldous Huxley. T. H. Huxley var Darwins samtidige og kendt som hans 'bulldog', idet han indædt forsvarede Darwins evolutionsteori. For yderligere oplysninger om J. Huxley og hans familie henvises til afhandlingens litteraturliste og i den forbindelse i særdeleshed til J. Huxleys erindringer (Huxley 1970 & 1973) og Ronald W. Clarks biografi over Huxley-familien (Clark 1968).

[6] For oversigt over J. Huxleys mange betydningsfulde arbejdsposter se Ronald W. Clarks biografi over Huxley-familien (Clark 1968) og J. Huxleys erindringer (Huxley 1970 & 1973).

former for liv (jf. Darwin i Strager 2009:112). Kreationister antager, at der ligger et intelligent design til grund for evolution, og hævder i forlængelse heraf at det er usandsynligt, at eksempelvis det menneskelige øje har haft tid til at udvikle sig fra nær ingenting til en så uhyre kompleks størrelse. Neodarwinister, derimod, antager, at evolutionen netop har haft tid til at udvikle menneskets øje, og et argument lyder, at mennesket generelt har svært ved intuitivt at begribe evolutionens udstrækning i tid. For mennesket er 100 år, som omtrent betegner menneskets maksimale livslængde, lang tid, men betragtet i evolutionens perspektiv er 100 år et forsvindende intet (Dawkins 1991).

Evolutionens forandringsproces bygger på arvelighed og naturlig selektion, hvor de bedst tilpassede individer har de bedste betingelser for overlevelse. Dertil sker der i sjældne tilfælde fejl i arvematerialet, hvorved mutationer opstår og bidrager til den evolutionære forandring.

Det er en darwinistisk forestilling, at evolution ikke er resultatet af livets 'indre' drift mod udvikling af avancerede livsformer. Darwin illustrerer naturlig evolution med et træ, hvor de enkelte grene er udviklingsretninger, der går fra det simple til det komplekse. Betragtet ud fra evolutionens synsvinkel er disse grene sideordnede, hvorfor det menneskelige individ ikke befinder sig på et højere niveau end andre livsformer. Ifølge samme logik er andre livsformer er ikke på et højere niveau end mennesket. Eksempelvis tillægges delfinen ofte særlige former for intelligens, som mennesket ikke er i besiddelse af. Men dermed er delfinen ikke som sådan en 'mere intelligent' livsform end mennesket. Delfin og menneske repræsenterer to forholdsvis forskellige udviklingsretninger på evolutionstræet, og disse to arter repræsenterer blot forholdsvis forskellige typer af kompleksitet. Komplekse organismer eksisterer udelukkende, fordi deres kompleksitet tilfældigvis sikrer overlevelse i et givet miljø.

J. Huxley deler den almindelige darwinistiske opfattelse, at evolution i bred forstand er udtryk for formålsløse forandringsprocesser i en kontingent virkelighed. Darwinismen er på dette område udtryk for et opgør med den deocentriske forestilling om, at mennesket som den eneste art er skabt i en guddommelig skabers billede og dermed befinder sig på et kvalitativt højere niveau end alle andre arter.

Evolutionsteoretiske forestillinger hos Julian Huxley

Rimeligheden i at skelne mellem primitive og avancerede livsformer i en verden, hvor alt liv er drevet af blind evolution og dermed i princippet kan betegnes som ligeværdigt, bliver diskuteret af evolutionsteoretikere. I den sammenhæng er det J. Huxleys klare og gennemgående opfattelse, at

homo sapiens sammenlignet med andre livsformer er ”a unique organism” (J. Huxley 1967: 150). Opfattelsen begrundes blandt andet med, at universet som følge af menneskeartens evolution for første gang i dets udfoldelseshistorie er blevet bevidst om sig selv (se fx J. Huxley 1967: 186 & 190). Med andre ord beror menneskets evolutionære særstatus på, at det humane individ repræsenterer en hidtil uset udvikling af hjerne og bevidsthed. Sammenfattende gælder, at menneskearten er sideordnet alle andre arter på evolutionstræet, men at det samtidig positivt kan observeres, at denne art ved et tilfælde adskiller sig væsentligt fra alle andre arter.

Den hidtil usete udvikling af hjerne og bevidsthed kommer nærmere betragtet til udtryk som *selvbevidsthed*, som gør det muligt for det humane individ at reflektere over menneskeartens bestemmelse (’destiny’) i kosmos (J. Huxley 1967: 151). Ifølge J. Huxley ligger sådanne refleksioner til grund for alle religionsdannelser, og han bestræber sig på at formulere grundlaget for en religion, der udelukkende er baseret på videnskabelig viden om den naturlige verden (Ibid.)[7]. En tilgrundliggende forestilling i denne naturreligion er, at mennesket har fået som forpligtende opgave at være agent for al udvikling (J. Huxley 1967: 165, 190 ff.). J. Huxley tildeler det humane individ denne funktion, fordi menneskets bevidsthedsudvikling er igangværende, mens alle andre af universets udviklingsmuligheder er fuldt udfoldede og dermed ikke nævneværdigt bidrager til fortsat evolutionær udvikling (J. Huxley 1967: 164 ff.).

J. Huxley evolutionsteoretiske overvejelser samles i de overordnede begreber ’evolutionary humanism’ (J. Huxley 1967: 150 ff.) og ’transhumanism’ (J. Huxley 1967: 190-195). Med humanisme forstår J. Huxley blot, at mennesket er et naturfænomen på lige fod med andre naturfænomener, og at mennesket er opstået som følge af naturlig evolution alene. Mennesket bliver ikke vejledt eller styret af superindividuelle størrelser, og det er en central humanistisk forestilling hos J. Huxley, at mennesket må stole på sig selv og sine egne kræfter (J. Huxley i Clark 1967: 196).

Ifølge J. Huxley befinder mennesket sig i en brydningstid, hvor det humane individ ikke mindst takket være naturvidenskabelig udvikling står overfor en uvis men ikke desto mindre løfterig fremtid med hidtil usete muligheder for ”fulfilment” for såvel det enkelte individ som samfund (J. Huxley 1967: 166 & 191). Termen ’fulfilment’, der er vanskelig at oversætte til éntydigt dansk, kan beskrives som henholdsvis virkeliggørelse, tilfredsstillelse, indfrielse, opnåelse eller opfyldelse af værdsatte livsfænomener. Ifølge J. Huxley har ’struggle for fulfilment’ for menneskets vedkommende i vid udstrækning afløst ’struggle for existence’ (J. Huxley 1953: 142).

[7] I forordet til *Religion without Revelation* skriver J. Huxley: ”What the sciences discover about the natural world and about the origins, nature, and destiny of man is the truth for religion. There is no other kind of valid knowledge. This natural knowledge ... is the basis of the new and permanent natural religion” (J. Huxley 1967: vi).

Transhumanisme tager udgangspunkt i det menneskelige individs udforsken af henholdsvis sig selv og omverden og transcenderer i samme traditionelle forståelser af menneske og univers. Med henvisning til Nietzsche efterlyser J. Huxley en omvurdering af værdier, som først og fremmest skal sikre, at menneskearten bringes tilbage i énhed med naturen (J. Huxley 1967: 175 ff.). Den antagelse, at mennesket i lighed med alt andet i kosmos ikke er andet end natur, kommer hos J. Huxley til udtryk på forskellige måder. Til eksempel nævner han, at der almindeligvis defineres et dualistisk modsætningsforhold mellem ’mind’ og ’matter’, hvor ’mind’ i modsætning til ’matter’ befinder sig uden for tid og rum. J. Huxley bryder med denne dualisme ved at hævde, at en bestemt organisering af naturens kosmiske stof i bestemte livsformer resulterer i bevidsthed (J. Huxley 1967: 162). Han henviser i den forbindelse til den moderne fysiks erkendelse af, at stof og energi er uadskillige og i visse tilfælde udskiftelige størrelser (Ibid.), og at dette forhold mellem stof og energi også kommer til udtryk i forholdet mellem sjæl og legeme. Hermed definerer J. Huxley altså en énhed af ’mind’ og ’matter’, hvoraf blandt andet følger, at menneskets bevidsthed ikke er et fænomen adskilt fra naturen, og at denne bevidsthed ikke er kategorisk forskellig fra alt andet stof i universet.

Med andre ord er evolutionær humanisme monistisk (J. Huxley 1967: 157), og menneskets énhed med naturen bevirker, at mennesket ikke kan transcendere til et niveau uden for naturen. Transcendens må med andre ord nødvendigvis foregå inden for naturens rammer, og det er i denne sammenhæng overhovedet muligt at tale om transcendens, fordi universet er i evolution og dermed løbende åbner mulighed for selvoverskridelse.

Den forudsætning, at mennesket har et selvoverskridende potentiale af ukendt omfang, kan udlægges således, at mennesket ejer mulighed for at konstruere evolution. Ifølge J. Huxley er bevidstheden aktivt med til at forme den virkelighed, som bevidstheden forholder sig til, hvilket eksempelvis kommer til udtryk, når han gør opmærksom på, at naturlove ikke er fænomener adskilt fra mennesket men konstruktioner af bevidstheden (J. Huxley 1967: 158). J. Huxley underbygger dette, når han hævder, at perception af virkeligheden altid i en vis udstrækning indbefatter antagelser om, og fortolkninger af, den perciperede virkelighed (Ibid.: 178). Som det vil fremgå i afsnit I.5.4 ligger blandt andet disse forestillinger til grund for afhandlingens konstruktivistiske bevidsthedsteori.

Det humane individs kultur ifølge Julian Huxley

I citatet, hvor J. Huxley definerer termerne mentefakt, sociofakt og artefakt, er betragtningen af kultur som en proces baseret på den forestilling, at mennesket i kraft af psyko-sociale mekanismer vedligeholder og konstruerer kultur (J. Huxley 1967: 150). J. Huxleys evolutionsteoretiske definition af kultur afspejler grundtanken i den 'moderne' syntese, idet et henholdsvis kulturhistorisk og materielt kulturbegreb indordnes i et overordnet evolutionistisk kulturbegreb[8]. Citatet har primært fokus på de forandringsprocesser, der driver kulturens udvikling, og kultur er derfor ikke reduceret til blot at omhandle den umiddelbart synlige produktion og organisation af kulturelle aktiviteter. Når J. Huxley skriver, at mentefakter, sociofakter og artefakter 'constitutes a self-reproducing and self-varying process', så kan dette udlægges på den måde, at den nævnte proces er et selv-referentielt fænomen. I overensstemmelse med den grundtanke, at universet er en énhed, behøver kulturel evolution med henblik på opståen, opretholdelse og udfoldelse ikke igangsættende eller drivende faktorer, der befinder sig eksternt i forhold til evolutionen[9].

Ifølge J. Huxley spiller de mentale aktiviteter en dominerende rolle i kulturens psyko-sociale mekanismer (J. Huxley 1967: 150). Dette kan udlægges således, at det menneskelige individ i kraft af primært mentefaktisk virksomhed konstruerer kulturel virkelighed. En forudsætning for, at mennesket kan konstruere denne virkelighed, er, at mentale og psykologiske aktiviteter ikke er epifænomener (J. Huxley 1967: 156 & J. Huxley 1970: 73-74). Med andre ord kan den mentefaktiske virksomhed hos et individ, der aktivt leder evolutionen, ikke blot være resultat af processer, som den mentefaktiske virksomhed ikke selv er del af. J. Huxley tager i den forbindelse afstand fra marxistisk materialisme (J. Huxley 1967: 156 ff.), fordi denne tillægger artefakter en større betydning for kulturel evolution end mentefakter og dermed reducerer mentale aktiviteter til netop blot epifænomener. Ifølge J. Huxley medfører materialisme en dualistisk splittelse af universet, fordi det drivende i udviklingen placeres uden for det menneskelige individ og dermed også uden for naturens énhed.

---

[8] Det evolutionistiske kulturbegreb er af angelsaksisk oprindelse og har fokus på arvelighed i kulturelle formationer. Dette kulturbegreb bygger typisk på en forestilling om, at kulturel udvikling er en envejsudvikling fra primitiv til civiliseret kultur (Hastrup 2010: 107). Det kulturhistoriske kulturbegreb har udgangspunkt i kulturgeografien og udspring i kontinentaleuropæisk tænkning, og dette kulturbegreb benyttes almindeligvis inden for etnologien, etnografien og antropologien. Det materielle kulturbegreb definerer kultur på baggrund af artefakter og kommer eksempelvis til udtryk i oprettelsen af museumsinstitutionen.

[9] Betragtningen af evolution som et selvreferentielt fænomen er i øvrigt ikke ensbetydende med, at evolution nødvendigvis betragtes som et selvreferentielt *system*. Et system defineres gerne som en helhed, hvor denne helhed er *mere* end blot summen af helhedens enkeltdele. Darwinistisk anskuet kan det være problematisk at forstå evolution som et sådant system, fordi det 'mere', som helheden tilfører, kan tolkes som udtryk for tilstedeværelsen af en intelligens, som uafhængig af de individer, der er i evolutionær forandring og former evolution.

Mentefakter kan defineres som potentiel adfærd. Dette skal forstås således, at mentefakter er indre adfærd i form af bevidsthedsprocesser, der har *mulighed* for at komme til udtryk som ydre adfærd. Ydre adfærd er sociofakter og kommer til udtryk i ritualer og andre sociale handlinger, og artefakter er materielle genstande, der fremstår som konkrete resultater af de forskellige typer adfærd (J. Huxley 1958: 454). Da 'mind' og 'matter' udgør en énhed, skal mentefakter jævnfør ovenfor betragtes som lige så virkelige fænomener, som de fænomener, der kan observeres i af form sociale handlinger (sociofakter) og materielle genstande (artefakter).

Mentefakter opstår som følge af, at menneskets adfærd i kraft af hukommelse og sprog bliver internaliseret i koncepter, intellektuelle idéer og idealforestillinger (J. Huxley 1958: 454). I forhold til andre arter udmærker det menneskelige individ sig ved at være i besiddelse af et sprog, der har bestemte symboler for bestemte eksterne objekter (J. Huxley 1970: 79 ff.). Dette sprog gør det muligt at klassificere den ydre verden og som følge heraf konstruere detaljeret viden om objekter (Ibid.: 80 ø). Endvidere gør den sproglige klassificering det muligt at konstruere mentefakter i form af abstrakte idéer og koncepter, hvorved der opstår generel og symbolsk viden om den ydre verden.

Da mentefakter på denne måde er snævert knyttet til menneskets unikke bevidsthed, er eksistensen af mentefakter en forudsætning for, at der forefindes sociofakter og artefakter. I den kulturelle udviklingsproces kan mentefakter imidlertid ikke være adskilt fra sociofakter og artefakter. Det forholder sig således, fordi kultur er et fælles anliggende og derfor må være synlig for de individer, der befinder sig i kulturen. Sociofakter og artefakter er således de ydre og umiddelbart synlige kulturudtryk, mens mentefaktet er et bevidsthedsprodukt og lever en forholdsvis skjult eksistens. Mentefakters adfærd er potentiel i den forstand, at der definitorisk forstået først er tale om 'mentefakter', når bevidsthedsfænomener indgår i kulturproduktion og dermed i en eller anden udstrækning får sociofaktisk og artefaktisk status.

Som følge af de sproglige muligheder, som kun mennesket er i besiddelse af, har homo sapiens ifølge J. Huxley en i forhold til andre arter enestående mulighed for kulturel arvelighed. Mennesket kan i kraft af sprog udvælge og overføre brugbare erfaringer til kommende generationer. Som følge heraf kan viden kontinuerligt kumuleres og danne grundlag for, at ny viden genereres. Menneskeartens afkom fødes med andre ord ind i en kulturel og samfundsmæssig kontekst, som er udviklet over tid og bygger på forudgående generationers viden og fremskridt. Fordi ikke-humane dyr ikke har mulighed for at overføre viden til kommende generationer, udvikler disse dyr betragtet i forhold til mennesket ikke nævneværdig kultur. J. Huxleys opfattelse af homo sapiens som universets eneste tilbageværende udviklingsmulighed kommer i den sammenhæng til udtryk

således, at den kundskab, som observeres hos ikke-humane dyr, er af forholdsvis uforanderlig eller ’evig’ beskaffenhed. Med andre ord er den viden, som en given generation af ikke-humane dyr tilegner sig, i al væsentlighed identisk med den viden, som tilegnes af såvel fortidige som fremtidige generationer af arten.

I forhold til den naturlige evolutions samlede tidsforløb, er den periode, hvor der har eksisteret menneskelige individer, forholdsvis kort. Til gengæld er menneskets kulturelle evolution en forandringsproces med forholdsvis høj evolutionsrate, hvilket ifølge J. Huxley skyldes menneskets unikke mulighed for at konstruere kultur.

* * *

J. Huxley kan betegnes som konstruktivistisk evolutionsteoretiker, idet han antager, at menneskets værdsættelse af bestemte idéer er med til at præge den kulturelle evolution i en bestemt retning (J. Huxley 1970: 88). Ud fra en neodarwinistisk synsvinkel kan det imidlertid diskuteres, om det overhovedet er muligt at styre evolution. J. Huxleys position kan i den forbindelse perspektiveres ved inddragelse af forestillinger i den neodarwinistiske kulturevolutionsteori *memetik*. *Douglas Hofstadter* formulerer i 1980’erne memetikkens teoretiske grundlag på baggrund af *Richard Dawkins*’ oprindelige definition af memet i 1976 (Dawkins 1989: 194). Memetikken opstår på baggrund af, at den ’moderne’ syntese, som J. Huxley som nævnt er med til at formulere, leverer et darwinistisk grundlag for genforskningen. Anvendelse af darwinisme i den genetiske videnskab giver mulighed for overbevisende beskrivelser af arveanlægs overførsel, hvilket blandt andet medfører, at kampen for overlevelse flyttes fra individniveau til genniveau. Dette skift i opfattelsen af, hvor kampen for overlevelse foregår, indbefatter i øvrigt en fundamental revurdering af forståelsen af liv. Liv betragtes ikke længere som en række forholdsvis fastdefinerede former men som information, der ikke hører hjemme et bestemt sted (Frank 2010: 36, Dawkins 1995).

Richard Dawkins forstår memet som en énhed af kulturel information eller kulturel arvelighed (Dawkins 1982:290), der i udgangspunktet antages at følge samme regler for evolution som genet. Såvel genevolution som memevolution er blinde udviklingsretninger, der kun har fokus på overlevelse. Ifølge Dawkins er memer ”tunes, ideas, catch-phrases, clothes fashions, ways of making pots or of building arches” (Dawkins 1989: 192). Memet har lighedstræk med mentefaktet, for så vidt begge defineres som bevidsthedsfænomener. Tøjmode kommer ganske vel til udtryk i

designartefakter, men hos Dawkins forstås mode primært som idéer om design, og J. Huxley er af samme grundopfattelse.

Ifølge Dawkins' memetik residerer memet i det individuelle bevidsthedssystem og har en 'interesse' i at dominere dette og sprede kopier af sig selv til andre bevidsthedssystemer. Memetikere er uenige om, hvor vidt alt levende er determineret af overordnede retningslinjer for naturlig udvælgelse. Hvis kulturel evolution er determineret af Darwins teori om naturlig selektion, har mennesket ingen principiel indflydelse på udvælgelsen af memer. Formuleret med J. Huxleys begreber betyder dette, at mentefakter i bund og grund er 'ligeglade' med det bevidsthedssystem, der er vært for dem. Det er blot af afgørende vigtighed for mentefakternes overlevelse, at de kan dominere det individuelle bevidsthedssystem og i forlængelse heraf sprede sig til andre bevidsthedssystemer. Da J. Huxley er af den overbevisning, at det humane individ har mulighed for ikke blot at præge tilegnede idéer men også aktivt konstruere idéer, står han i modsætning til den del af memetikken, som hævder, at alt eksisterende er determineret af abstrakte superindividuelle mekanismer. J. Huxleys centrale bidrag til debatten om kulturevolution består dermed i en understregning af menneskets mulighed for at konstruere evolution[10].

Afslutningsvis skal J. Huxleys evolutionære humanisme betragtes på baggrund af henholdsvis deocentrisme, antropocentrisme og polycentrisme.

---

[10] Richard Dawkins diskuterer spørgsmålet, om kulturel evolution er enten determineret eller konstrueret, ved at sætte fokus på forekomsten af mutationer i memevolutionen. Ifølge Dawkins afhænger såvel genets som memets overlevelse af levedygtighed, frugtbarhed og kopieringssikkerhed (Dawkins 1989: 194). Et mem har kort levetid i det individuelle bevidsthedssystem, idet memets levetid følger bevidsthedssystemets, og memer derfor må 'kæmpe' om dette systems opmærksomhed. Memets levetid forøges, hvis det bliver spredt, hvorfor memets mulighed for at blive kopieret til andre bevidsthedssystemer er af afgørende vigtighed.

Dawkins fremfører, at mem-kopieringssikkerheden kan være forholdsvis lav, og mem-mutationer derfor forholdsvis let kan opstå. Dette er i strid med Darwins evolutionslære, idet Darwin antager, at evolution overvejende er resultatet af forholdsvis små ændringer, der sker over forholdsvis lange perioder. Ifølge darwinismen styrer genotype som regel fænotype, hvilket betyder, at anlægspræget i al væsentlighed determinerer fremtoningspræget. Eksempelvis overfører en mand, der mister et ben ved en ulykke og som efterfølgende har samleje med en kvinde og bliver far, ikke denne mangel til sit barn. Manden kan heller ikke overføre personligt tilegnet viden til sit barn gennem arveanlæg. I kulturel evolution er der imidlertid mange eksempler på, at fremtoningspræget virker tilbage på (Dawkins 1982: 112).

Den høje forekomst af mutationer i kulturel evolution kan tolkes som et udtryk for, at tillærte træk kan nedarves, hvilket er en central forestilling hos *Jean-Baptiste Lamarck* (Strager 2009:18). Ifølge Lamarck er den kompleksitet, som eksempelvis giraffens lange hals repræsenterer, en følge af, at dyret har strækket sig op mod træets blade (Ibid.: 82). Darwinistisk anskuet er giraffens lange hals ikke et produkt af, at tidlige giraftyper har stræbt efter trækronerne. Der er derimod sket en naturlig udvælgelse af de giraftyper, der tilfældigvis har haft genet for lang hals. Dette gen er over tid blevet favoriseret, mens giraftyper, der ikke havde dette gen, er gået under. Denne darwinistiske argumentation er udgangspunktet for forestillinger om memet som en forholdsvis stabil størrelse, der følger superindividuelle regler for evolution.

Et overblik over retninger inden for memetikken findes i Susan Blackmore: *The Meme Machine* (Blackmore 1999).

Det er umiddelbart indlysende, at evolutionær humanisme står i modsætning til deocentriske grundopfattelser. J. Huxleys betragtning af det menneskelige individ ud fra evolutionens synsvinkel er således udtryk for en afstandstagen fra et deocentrisk verdensbillede, hvor individet anskues ud fra evighedens synsvinkel (Huxley 1958: 134). Når J. Huxley skriver, at 'the pattern of human activities is transmitted and transformed in the course of time', så berører han Darwins generelle evolutionsteoretiske pointe, at fænomener inden for et givet tidsforløb i princippet er under forandring. Anskuet ud fra evighedens synsvinkel er der derimod primært fokus på fænomenernes evigt gyldige grunddesign, og da tid og foranderlighed ikke har indflydelse på grunddesignet, fører denne synsvinkel til et dualistisk univers, som en monistisk evolutionsteori må tage afstand fra.

J. Huxley er grundlæggende antropocentriker, for så vidt han som darwinist anvender et perspektiv, der alene konstrueres på baggrund af individets observation af virkeligheden. J. Huxley definition af det menneskelige individ som evolutionært særtilfælde og bestyrer af evolutionær udvikling ejer dertil tydelige antropocentriske træk. Hvis det antages at evolution lader sig styre, skal det imidlertid præciseres, hvordan og i hvilket omfang J. Huxley mener, at dette er muligt. Evolution giver kun mening, når den betragtes i et tidsperspektiv. Evolutionære forandringsprocesser er hele tiden virkende, hvilket vil sige, at evolution per definition er åben og altid på vej mod en fremtidig og dermed ikke fuldt ud forudsigelig tilstand. J. Huxley er inde på evolutionens uforudsigelighed i de transhumanistiske betragtninger, hvor han lader det stå forholdsvis åbent, på hvilke måder mennesket i fremtiden vil komme til at overskride sig selv. Hos J. Huxley indbefatter styring af evolution altså en viden om, at evolution på en måde ikke lader sig styre. J. Huxleys forestillinger om det humane individ som leder af evolutionen er dermed ikke sammenfaldende med antropocentriske forestillinger i 'teknisk rationalisme'. I denne findes den antagelse, at fremtidig kultur og samfundsudvikling kan planlægges og styres i detaljer. J. Huxleys evolutionsteoretiske indvending kunne lyde, at synet på kultur og samfund i 'teknisk rationalisme' er statisk og ignorerer det faktum, at evolution altid vil give udviklingen et moment af uforudsigelighed. Kulturel evolution transcenderer sig selv, hvilket blandt andet betyder, at individet aldrig er i en situation, hvorfra det kan betragte evolutionen som et sluttet hele. Heraf følger blandt andet, at det ikke fuldt ud er muligt at vide, hvilke ønskværdige udviklingsmuligheder en kommende situation vil kunne tilbyde[11].

[11] Et konkret eksempel på evolutionens transcenderende uforudsigelighed kommer til udtryk i de tre udgaver af J. Huxleys *Evolution: The Modern Synthesis*, hvor J. Huxley definerer syntesen og redegør for forskningsresultater på det neodarwinistiske område. Disse udgaver bliver udgivet i henholdsvis 1942, 1963 og 1974, og i de senere udgaver gør forordene opmærksom på, hvordan den neodarwinistiske forskning har udviklet sig, siden bogen udkom for første gang i 1942. Som følge af den igangværende forskning opstår løbende ny faktuel viden, hvorfor udgaven fra 1942 på dette

J. Huxleys evolutionsteoretiske forestillinger er baseret på darwinismen, hvor naturlig evolution betragtes som formålsløse forandringsprocesser i en kontingent virkelighed. Dermed har alle livsformer i udgangspunktet samme værdi, og på dette naturvidenskabelige grundlag kan der kun dårligt formuleres et antropocentrisk verdensbillede. Darwinismen er polycentrisk, for så vidt centrum kan befinde sig overalt, hvor der er liv. Heraf følger, at der ikke er ét centrum, og at det humane individ ikke kun har sig selv som muligt medium for betragtning af virkeligheden. Eksempelvis kan virkeligheden betragtes igennem en Gaia-teoretisk optik, hvor fokus er på Jordklodens liv som helhed.

Ifølge J. Huxley adskiller det humane individ sig altså ikke i grundlæggende forstand fra andre livsformer. Den værdi, som mennesket tillægges, er baseret på det tilfældige faktum, at homo sapiens er 'et molekyle af kosmisk støv'[12] med en særlig udviklet form for bevidsthed. I forlængelse heraf er det J. Huxleys opfattelse, at mennesket er forpligtet til at tage hensyn til al evolution og ikke kun sin egen udvikling[13].

I.5.4. Bevidsthed, læring og videnteori

I dette afsnit indledes med en redegørelse for afhandlingens bevidsthedsteori. Redegørelsen er en videreudvikling af J. Huxleys konstruktivisme, og der er i den anledning fokus på en række grundforhold, der vedrører det senmoderne individ som lærende individ. På baggrund af bevidsthedsteorien redegøres dernæst for tre videnoptikker, og i den sammenhæng inddrages helhedsmodellen løbende.

Det konstruktivistiske bevidsthedssystem og læring

Med inspiration fra blandt andet neurobiologi og perceptionsteori sker i det følgende en videreudvikling af konstruktivistiske forestillinger i J. Huxleys evolutionsteori.

Den menneskelige bevidsthed er et produkt af naturlig evolution alene og deler sig i henholdsvis et lukket og et åbent system. At bevidsthedssystemet er lukket betyder, at kun indehaveren af bevidsthedssystemet har direkte adgang til dette, og at bevidsthedssystemet etablerer en

---

område fremstår mangelfuld i forhold til senere udgaver. Pointen er, at denne mangel ikke er forfatterens fejl: J. Huxley kunne i 1942 ikke forudse den udvikling, der ville ske i de næste 30 år. Han kunne derfor heller ikke formulere endegyldige mål for 'fulfilment', fordi forskningens udvikling har transcenderet sig selv og givet muligheder for 'fulfilment', som ikke førhen eksisterede.

[12] Betragtningen af mennesket som et molekyle af kosmisk støv stammer fra Ronald W. Clarks biografi over Huxley-familien. I biografien skriver han: "While TH [Huxley] had helped to shrink the man into a molecule of cosmic dust, his grandson [J. Huxley] was now stressing the singularity, indeed the uniqueness, of the molecule" (Clark 1968: 184).

[13] Hos J. Huxley kommer denne hensyntagen til evolutionen som helhed i øvrigt til udtryk i en engageret kamp for beskyttelse af truet fauna (Clark 1968).

overvejende indirekte kontakt med omverdenen og andre bevidsthedssystemer. Erkendelsesteoretisk formuleret er lukketheden i bevidsthedssystemet udtryk for *epistemologisk solipsisme*, hvilket betyder, at der er fokus på erkendelse, som overvejende afspejler det lukkede bevidsthedssystems forestillinger om henholdsvis sig selv og den omgivende verden. Kort sagt har individet overvejende en *forestilling* om virkeligheden.

Epistemologisk solipsisme kan placeres inden for en videnskabsteoretisk kontekst, hvor konstruktivisme typisk defineres i to ekstremer. I det første ekstrem er det en grundantagelse, at virkelighed er en individuel konstruktion, mens det andet ekstrem har som forudsætning, at virkelighed konstrueres i social interaktion. Betragtet på baggrund af denne opdeling har afhandlingens bevidsthedsteori udgangspunkt i den første grundantagelse, hvor virkelighed overvejende er konstrueret af enkeltindivider.

J. Huxley berører forestillingen om det lukkede bevidsthedssystem, når han som ovenfor nævnt hævder, at bevidstheden aktivt er med til at forme den virkelighed, som bevidstheden forholder sig til. Religioner, filosofiske systemer, videnskaber og naturlove er ifølge J. Huxley menneskets konstruktioner og ikke fænomener uafhængige af bevidsthedssystemet (J. Huxley 1967: 158).

Perceptionsteoretisk formuleret er bevidsthedssystemets lukkethed udtryk for, at bevidstheden ikke kommer i kontakt med en real virkelighed 'derude' men kun kender til en konstrueret model af denne (Freeman 2004: 93, 429, Harris 2004: 41, Jerison 1973: 22). Nærmere betragtet redigerer, manipulerer og kontaminerer før-bevidste hjerneprocesser sansedata, så virkeligheden i fundamental forstand fremstår ordnet for en højere, selvrefleksiv bevidsthed. Disse processer udgør størstedelen af hjernens aktivitet, og målinger af neuronvirksomhed viser, at for hvert neuron, der bearbejder sanseindtryk, er der 10 til 100 som ikke gør det. Med andre ord synes det umiddelbart at være hjernens foretrukne opgave at kommunikere med sig selv og ikke omverdenen (Harris 2004: 42)[14].

Den før-bevidste konstruktion af virkelighed er i forholdsvis bogstavelig forstand udtryk for at viden 'kropsliggøres', hvilket kommer til udtryk på den måde, at konstruktionen af neurale

[14] De før-bevidste processer er udtryk for, at et stort stykke arbejde finder sted. Neurobiologer beskriver hjernen som ikke blot en kompleks men også særdeles energikrævende indretning. Hjernen udgør 2 % af kropsvægten men bruger hele 20-30 % af organismens samlede glukoseforbrug. Hjernen, som ikke er den tunge grå masse individet måske forestiller sig, består af 85 % vand (Asimov 1966: 16) og fungerer udelukkende på glukose. Omregnet behøver den 125 gram sukker i døgnet for at kunne fungere optimalt. Hjernens aktivitet kommer endvidere til udtryk som en stor mængde parallelprocesser, som det er svært entydigt at redegøre for, hvordan fungerer (Dennett 1991:111). Dertil er det i dag ikke muligt at forklare fænomener som vilje, overbevisninger og følelser. Disse fænomener kan ikke umiddelbart lokaliseres og kortlægges, og det er naturvidenskabeligt anskuet svært at konkludere andet, end at de emergerer af bevidstheden.

aktivitetsmønstre har stor lighed med den biologiske fordøjelsesproces (Freeman 1999: 10). Til at begynde med nedbryder fordøjelsesprocessen den indtagne føde i molekyler, og forudsætningen for, at denne nedbrydning kan finde sted, er, at immunsystemet i udgangspunktet har accepteret det indtagne som netop føde. Dernæst gendannes de nedbrudte molekyler til nye molekylære formationer, som immunsystemet igennem fordøjelsesprocessen har sat unikt aftryk på. Vejen fra indtagelse af føde til individuel optagelse af næring er med andre ord udtryk for en fuldstændig transformationsproces, som kan sammenlignes med den proces, der finder sted på vejen fra sansning og manipulation af data til individuel oplevelse af meningsgivende information (Ibid.).

Ifølge neurobiologien emergerer den højere, selvrefleksive bevidsthed først, idet det kognitive niveau når en vis grad af kompleksitet (Fredens 2004: 10). Dette er ensbetydende med, at før-bevidste processer udgør grundlaget for den højere bevidstheds helhedsforståelse af virkeligheden. Med andre ord konstruerer før-bevidste processer et fundament, som den højere bevidsthed hviler på og ikke selv har konstrueret. Dermed befinder bevidsthedssystemets samlede konstruktivistiske aktivitet sted på to niveauer: Før-bevidst konstruktion af virkelighed finder sted på niveau 1, mens bevidsthedssystemets selvrefleksive konstruktion af virkelighed finder sted på niveau 2. Det faktum, at bevidsthedssystemet overvejende er et lukket system, kommer til udtryk på den måde, at sidstnævnte konstruktivistiske aktivitet primært sker på baggrund af den virkelighed, der bliver konstrueret på niveau 1.

Bevidsthedssystemet er åbent, for så vidt individer ud fra en empirisk betragtning synes at forholde sig til dele af omverdenen på samme generelle måde (Madsen: 2003: 50 ff.). Derfor er der ikke tale om metafysisk solipsisme, hvor den eneste eksisterende virkelighed er et produkt af individets bevidsthed.

P. L. Madsen beskriver det generelle forhold mellem bevidsthedssystemets lukkethed og åbenhed på den måde, at vores ”virkelighed ER en illusion. Ingen kender den virkelige verden”, men vores ”sanser sørger for, at der hele tiden er lidt af den ægte virkelighed i den virkelighed, der skabes inde i vore hjerner” (Maden 2003: 50).

Forholdet mellem bevidsthedssystemets åbenhed og lukkethed kan illustreres med personer i et venteværelse, som søger konsultation af en læge[15]. Hver person har trukket et nummer, som angiver

[15] Eksemplet med patienterne i venteværelset er inspireret af P. L. Madsen, når denne skriver, at størstedelen af trafikanter synes at forholde sig til den samme trafikale virkelighed. Hvis dette ikke var tilfældet, så ville der herske langt mere kaos i trafikken, end tilfældet er (Madsen: 2003: 50 ff.).

de individuelle konsultationers rækkefølge, og et display på væggen viser, hvornår det er den enkelte persons tur. Bevidsthedssystemets åbenhed kommer til udtryk på den måde, at alle ventende personer forholder sig til det ene display og i al væsentlighed oplever dette på samme måde. Samtidig er der individuelle grunde til fremmødet, hvilket illustrerer bevidsthedssystemets lukkethed.

De ventende personers regelmæssige observationer af displayet er med til at sikre orden i venteværelset. Den viden, som disse personer kan udlede af displayets skiftende numre, er forholdsvis generel og overordnet. Displayet fortæller ikke noget om, hvorfor personerne er mødt op. Bevidsthedssystemerne forholder sig ganske vel til samme generelle display-virkelighed, men denne virkelighed har sekundær interesse for de ventende personer, for så vidt den fælles oplevede virkelighed blot gør det muligt for bevidsthedssystemerne at sameksistere inden for forholdsvis generelle rammer. En person kan være livstruende syg, mens en anden har en ønsket og uproblematisk graviditet, hvilket illustrerer de store individuelle forskelle, der kan være i venteværelset. De gravide kvinder i lægens venteværelse har graviditeten til fælles, og hvis de bliver klar over at det forholder sig således, kan de selvklart kommunikere om graviditetsemner. De gravide kvinder kan imidlertid hverken bevidsthedsmæssigt eller kropsligt overskride deres egen graviditet. Bevidsthedssystemets lukkethed kommer med andre ord til udtryk på den måde, at personlige erfaringer ikke fuldt ud kan formidles til andre personer.

Individets trang til formidling af viden skyldes, at bevidsthedssystemets lukkethed er det dominerende træk ved systemet som helhed. Psykologisk anskuet har individet en interesse i at ophæve den isolation, som opstår på grund af bevidsthedssystemets lukkethed, og ophævelsen af isolation kommer i særdeleshed til udtryk som en interesse i at kommunikere personlig viden til andre bevidsthedssystemer (Freeman 1999). Denne interesse kommer eksempelvis til udtryk i videnskab, hvor forskeren i kraft af bestemte rationelle forskrifter for kommunikation efterstræber at bidrage til, og blive del af, en større videnskabelig virkelighed (Afsnit I.6, der omhandler afhandlingens metode og empiri, sætter fokus på det karakteristiske for videnskabelig produktion af viden).

Skønt afhandlingens bevidsthedsteori indeholder sociale elementer, så er disse elementer som nævnt ikke socialkonstruktivistiske. Bevidsthedssystemet er udadrettet og assimilerer omverdenen på meningsfuld vis, hvormed det kan hævdes, at bevidsthedssystemet også konstruerer virkelighed i forskellige former for social interaktion. Men den konstruktivistiske aktivitet, der grundlæggende

skaber virkelighed, finder sted i det lukkede bevidsthedssystem og ikke i selve den kommunikative situation med andre bevidsthedssystemer.

Delingen af bevidsthedssystemet i et lukket og et åbent system fører til, at *ironi* bliver et grundvilkår for individet. Ironi opstår som følge af et misforhold, hvor to forestillinger eller tendenser i bevidstheden ikke kan forenes. Eksempelvis gives der på spørgsmålet om, i hvor vid udstrækning virkeligheden er en forestilling og i hvor vid udstrækning den er 'ægte', intet endegyldigt svar. Ironien kan komme til udtryk på den måde, at individet ikke kan lade være med at efterlyse sikker viden, og at individet samtidig véd, at en sådan viden efter alt at dømme er umulig at opnå. Der er endvidere en ironi i det misforhold, at individet oplever en forholdsvis stabil og genkendelig virkelighed, og at denne virkelighed i al væsentlighed må betragtes som en før-bevidst konstrueret forestilling af kontingent beskaffenhed.

* * *

Ifølge J. Huxley er muligheden for at nedarve viden og kultur som nævnt medvirkende årsager til, at menneskets 'struggle for existence' med tiden er blevet overskygget af 'struggle for fulfilment'[16]. Mennesket kæmper ganske vel *imod* negative livsfænomener, men i den moderne kultur kæmper individet overvejende *for* positivt indhold i tilværelsen (J. Huxley 1953: 142). I det følgende udgør de to typer 'struggles' såvel grundlag som incitament for bevidsthedssystemets læringsaktiviteter[17].

Psykologisk betragtet har det lærende individ en primær interesse i at anvende de mentale, biologiske og fysiologiske resurser på 'struggle for fulfilment' og en sekundær interesse i at bruge

[16] Det menneskelige individs kamp for overlevelse kommer til udtryk på forskellige niveauer og har dermed forskellige udtryksformer. Mennesket kan grundlæggende betragtes som en natur/kultur-relation, og kampen for fysisk overlevelse har grund i naturbetingede disproportioner. Et oplagt eksempel på en naturbetinget disproportion er menneskets oplevelse af sult, hvor arbejdet med at skaffe føde bogstaveligt talt kan gælde overlevelse. I den vestlige verden har kulturel evolution imidlertid bidraget til udvikling af velfærdssamfund, hvor kampen for fysisk overlevelse ikke kan siges at dominere. I den anledning kan det i overensstemmelse med *Maslow* hævdes, at succesfuld 'struggle for existence' er forudsætning for, at 'struggle for fulfilment' kan finde sted.

I bredere forstand kan kampen for eksistensens opretholdelse vedrøre forstyrrende disproportioner, som ikke kan ignoreres, men som dog i en vis udstrækning kan pacificeres. Med henblik på meningsgivende indplacering af disse faktorer inden for en helhed etableres et refleksivt forhold til disproportionerne. Denne form for 'kamp' kan få idealistisk udtryk. Eksempelvis efterstræbte skeptikerne sindsro i forhold til en omverden, som principielt er uden for individets indflydelse.

[17] Forskellen på kampen for henholdsvis 'struggle for existence' og 'struggle for fulfilment' kan illustreres med det engelske sprogs to definitioner af arbejde. På engelsk betyder både 'labour' og 'work' arbejde. Forskellen på de to definitioner er, at 'labour' refererer til nødvendigt og dermed glædesløst arbejde, mens 'work' i højere grad end 'labour' er udtryk for en fri og positivt stimulerende arbejdsaktivitet. På baggrund af disse definitioner kan 'struggle for existence' sammenlignes med 'labour', mens 'struggle for fulfilment' kan sidestilles med 'work'

disse resurser på håndtering af disproportioner, der kommer til udtryk i 'struggle for existence'[18]. I kampen for eksistensens opretholdelse er der tale om negativ ansporing til læring, mens stræben efter 'fulfilment' positivt stimulerer individet til at lære. Denne opdeling er principiel og i praksis kan forekomme blandingsformer af de to typer 'struggles'.

Kampen for eksistensens opretholdelse kan højst være et udgangspunkt for læring, og i ideal forstand skal denne kamp forlades, så der bliver mulighed for 'struggle for fulfilment'. I stræben efter 'fulfilment' øjner individet fremtidige muligheder, som i kraft af en indsats kan udvikle eller transcendere det bestående.

Kampen for eksistensens opretholdelse har fokus på misforhold, der ikke kan ignoreres, fordi dette i en eller anden forstand vedrører eksistensens opretholdelse. I denne kamp er det individets umiddelbare opfattelse, at forstyrrelsen kommer *udefra*, og at den ydre forstyrrelse ødelægger eller truer en ligevægtstilstand. Stræben efter 'fulfilment', derimod, har udgangspunkt i indre oplevelser, der er proportionale og dermed harmoniske. Når der er tale om stræben efter 'fulfilment' er oplevelsen løfterig, idet manglen betragtes som udtryk for et misforhold med mulighed.

Afslutningsvis skal der kort redegøres for følgerne af, når et bevidsthedssystem, således som dette defineres i afhandlingens bevidsthedsteori, anvender henholdsvis deocentriske, antropocentriske og polycentriske optikker. Ifølge denne teori er de tre optikker konstruktioner af den menneskelige bevidsthed, hvilket nærmere betragtet er ensbetydende med, at forudsætningen for optikkernes eksistens er et selvrefleksivt bevidsthedssystem, der med henblik på overlevelse og opnåelse af 'fulfilment' konstruerer mening i forhold til sig selv og omverden.

Når det specifikt polycentriske skal formuleres, tages der gerne udgangspunkt i Søren Kierkegaards definition af selvet, som lyder, at selvet er et forhold, der forholder sig til sig selv (fx Qvortrup 2000: 49, Kierkegaard 1962d:73)[19]. Selvet er med andre ord ikke et ganske bestemt forhold, som tilfældet eksempelvis er i radikal antropocentrisme, hvor det humane individ forholder sig absolut til sig selv og dermed definerer en selvet som essens. Polycentrisk anskuet er selvet udtryk for selve dét, at selvet forholder sig til sig selv. Dermed er selvet udtryk for en fleksibel og

[18] Forskellen på kampen for henholdsvis 'struggle for existence' og 'struggle for fulfilment' kan illustreres med det engelske sprogs to definitioner af arbejde. På engelsk betyder både 'labour' og 'work' arbejde. Forskellen på de to definitioner er, at 'labour' refererer til nødvendigt og dermed glædesløst arbejde, mens 'work' i højere grad end 'labour' er udtryk for en fri og positivt stimulerende arbejdsaktivitet. På baggrund af disse definitioner kan 'struggle for existence' sammenlignes med 'labour', mens 'struggle for fulfilment' kan sidestilles med 'work'.

[19] Definitionen af selvet som et forhold, der forholder sig til sig selv, er oprindeligt Søren Kierkegaards, det vil sige Kierkegaard lader pseudonymet Anti-Climacus formulere denne definition. Anti-Climacus betragter imidlertid ikke virkeligheden polycentrisk, idet selvet i sit selvforhold må forholde sig til Gud (Kierkegaard 1962d:73).

udskiftelig forholdsmåde og ikke en essentiel størrelse. Når polycentrisme sammenholdes med afhandlingens bevidsthedsteori, så er det som ovenfor nævnt vigtigt at understrege, at bevidsthedssystemet ikke kan udskiftes, fordi det ligger til grund for al refleksiv virksomhed. Med andre ord er der i denne forstand ikke noget bag, under eller over bevidsthedssystemet, fordi al viden, hvilken i al væsentlighed er lig den menneskelige virkelighed, konstrueres af et bevidsthedssystem og kun kan befinde sig i dette.

* * *

I det følgende vil der blive redegjort for tre videnoptikker, der har fokus på henholdsvis eksplicit, implicit og emergerende viden. Der er tale om en forholdsvis generel redegørelse, hvor videntyperne blandt andet benyttes til at nuancere afhandlingens teoretiske grundlag og belyse DiPo-fænomenets tre aspekter.

Videnteorien tager udgangspunkt i *C. O. Scharmer*s tre videnoptikker (Scharmer 2001: 75 ff.)[20]:

- Eksplicit viden.
- Implicit viden.
- Emergerende viden.

De tre videnoptikker er baseret på tre epistemologier, det vil sige tre forskellige måder, hvorpå individet erkender virkeligheden. Eksplicit viden er viden om ting og refererer til en objektiv virkelighed, som er adskilt fra det erkendende subjekt. Implicit viden kommer til udtryk, når subjektet så at sige smelter sammen med den virkelighed, som individet aktivt forholder sig til. Emergerende viden er ny viden, der opstår, og denne type viden er ifølge Scharmer grundlaget for de to førstnævnte videntyper. Emergerende viden betragtes dermed som viden i dens mest fundamentale form.

[20] C. O. Scharmer er blandt andet inspireret af Kitaro Nishida (Nishida 1987) og Ikujiro Nonaka (von Krogh et al. 2000, Nonaka et al. 1995, 2001a, 2001b).

Eksplicit viden

Eksplicit viden omhandler viden ’om ting’ (Scharmer 2001: 75), og termen ’eksplicit’ betyder, at noget er udfoldet og dermed gjort éntydigt. Når ’noget’ ved anvendelse af denne videnoptik defineres som en ’ting’, er det ensbetydende med, at denne ting defineres som et objekt adskilt fra et erkendende subjekt. Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori er forestillingen om adskillelse af subjekt og objekt problematisk, idet objektet inden for denne kontekst i høj grad betragtes som bevidsthedssystemets konstruktion. Dette problem med subjekt/objekt-relationen vil der blive redegjort nærmere for i afsnittene I.6 og I.7.

Den polycentriske forestilling om selvet, som et forhold, der forholder sig til sig selv, ville ikke kunne opstå, hvis der ikke var mulighed for at konstruere eksplicit viden. Forudsætningen for etablering af selviagttagelse er med andre ord, at der kan ske en abstraktion i forhold det selv, der iagttages: Selviagttagelse er udtryk for, at det iagttagende subjekt gør sig selv til objekt for observation, og objektivering er udtryk for konstruktion af eksplicit viden.

Tilegnelse af eksplicit viden om henholdsvis sig selv og omverden er central i den teoretiske retning ”Theory of Mind”, hvor der er særligt fokus på hypersocial adfærd (Byrnit 2007: 71 ff.). I ’Theory of Mind’ er det en grundantagelse, at selviagttagelse lægger grund til forestillinger om karakteren af mental virksomhed i andre bevidsthedssystemer og i omverdenen som sådan. Med hensyn til forholdet til humane individer antager bevidsthedssystemet på baggrund af iagttagelse af eget indhold, at andre bevidsthedssystemer ejer et indhold, der er analogt med dets eget. Projektionen af eget indhold resulterer i hypersocialitet, når det menneskelige individ udviser en ’for’ social adfærd overfor omverdenen. Individet kan eksempelvis konstruere forestillinger om motiver for menneskelig adfærd, som ikke afspejler motiverne hos de observerede individer men individets egne. Endvidere kan der opstå antropomorfistiske forestillinger, hvor ikke-humane dyr tillægges en bevidsthed, som adfærdsforskning ikke positivt kan bevise, og endelig får hypersocial adfærd et ekstremt udtryk, når den livløse del af omverden tilskrives liv. Psykologisk betragtet kan hypersocial adfærd tolkes som det lukkede bevidsthedssystems forfejlede forsøg på at overskride sin isolation: Målet er rationel relation til omverdenen men ret beset opsluger bevidsthedssystemet omverdenen og gør den genkendelig på baggrund af sine egne mere eller mindre idiosynkratiske forestillinger.

En optik, der har fokus på eksplicit viden, definerer som nævnt virkeligheden som objekter. Heraf følger, at eksplicit viden i ideal forstand omhandler en objektivt gældende virkelighed, hvorom der i

princippet ikke hersker tvivl blandt de individer, der forholder sig til denne. Bevidsthedssystemets åbenhed, og den omstændighed, at individer synes at opleve den reale virkelighed 'derude' på samme måde, er et eksempel på, at 'noget' defineres som eksplicit viden. Bevidsthedssystemers åbenhed bevirker, at bevidsthedssystemer erkender en fælles virkelighed og i forlængelse heraf konstruerer eksplicit viden om denne. I eksemplet med personerne i venteværelset fremstår displayet som et forholdsvis éntydigt og dermed simpelt omverdensfænomen. Den rækkefølge, som displayet i venteværelset viser, er et eksempel på eksplicit viden, der bygger på et rationelt tegnsystem i form af tal. Muligheden for individuel konstruktion af mening på baggrund af displayet alene er forholdsvis begrænset, men det tør formodes, at de ventende personer forholdsvis let kan blive enige om displayets objektive gyldighed. Eksemplet med personerne i venteværelset illustrerer, at eksplicit viden med objektiv gyldighed, især lader sig konstruere, når fokus er på fænomener af forholdsvis overordnet og generel beskaffenhed.

Senmoderne videnteori definerer gerne eksplicit viden som særlige former for rationalistisk viden, der er opstået i den moderne periode (se fx Qvortrup 2000 & 2001 og Gleerup 2004). Eksplicit viden er imidlertid en forudsætning for, at menneskelig kultur overhovedet kan opstå, og derfor til stede i enhver tænkelig samfundsperiode.

Menneskelig kultur skal i denne sammenhæng forstås som superindividuel, hvilket betyder, at kultur har udgangspunkt i den generelle og toneangivende adfærd, der overordnet kan spores hos en gruppe individer i en given periode. Betragtet igennem denne kulturoptik er eksplicit viden udtryk for en given periodes dominerende forestillinger om, hvad der er objektivt gældende sandhed. I et deocentrisk samfund er det guddommeliges eksistens ikke rationelt funderet. Men individet forholder sig rationelt til det guddommelige, for så vidt eksistensen af en gud betragtes som meningsfuld og eksplicit forklarer tilværelsen på en fornuftsbestemt måde.

Da kulturoptikkens fokus er forholdsvis overordnet, får den viden, som optikken genererer, et skær af objektivt gældende nødvendighed. Kulturudvikling synes med andre ord være styret af kræfter, der determinerer individernes produktion af kultur. Ifølge J. Huxley forholder det sig imidlertid principielt således, at individer alene konstruerer kultur. En kulturs karakter af objektiv gyldighed er kun tilsyneladende, for så vidt individerne i denne kunne have formet kulturen anderledes. I den forstand er kultur derfor en kontingent størrelse. Kultur, der er produktet af individers målrettede bestræbelser, er derimod ikke udtryk for kontingens. Eksempelvis er udviklingen af den neodarwinistiske syntese ikke alene et produkt af tilfældigheder. Som følge af, at

kultur er selvtranscenderende, er det under den løbende udvikling af syntesen ikke muligt for de involverede videnskabsmænd at skabe et suverænt overblik over syntesens indhold. Kommende forskningsresultater kan ikke fuldt ud forudses, og der er altid kontingens til stede i evolutionære forløb. Men udviklingen af syntesen styres dog af individer, for så vidt synteseudviklingen fra start til slut sker inden for den teoretisk definerede ramme, som neodarwinismen afstikker.

Udviklingen fra et deocentrisk samfund til et antropocentrisk samfund bliver af det individ, som har bidraget til udviklingen, velsagtens betragtet som et værdifuldt fremskridt for menneskeheden. Men denne udvikling sker altså ikke af nødvendighed, og de forandringsprocesser, der kan spores fra det deocentriske samfund til det polycentriske samfund, er ikke resultatet af en verdenshistorisk udfoldelse, der er uafhængig af individet. 'Theory of Mind' giver en forklaring på, at mennesket ser nødvendighed i den kulturhistoriske udvikling: I kraft af bevidsthedssystemets trang til at konstruere meningsfulde helhedsmodeller af virkeligheden ser individet et mønster i kulturhistorien. På baggrund af mønsterdannelsen bliver den kulturhistoriske udvikling tillagt egen drivkraft, der er uafhængig af kulturens individer. Da kulturel udvikling kun kan udgå fra humane individer, er forestillingen om kulturel udvikling som en individuafhængig størrelse udtryk for dualistisk tænkning: Ifølge afhandlingens teoretiske grundlag er universet en énhed, hvilket blandt andet betyder, at der ikke befinder sig noget uden for universet, som kan designe eller styre dette.

* * *

I det følgende sættes fokus på, hvordan eksplicit viden kommer til udtryk i moderne rationalisme.

Eksplicit viden af moderne beskaffenhed har udspring i naturvidenskaberne, der nærmere betragtet kan betegnes som "synsvidenskaber" (Fredens 2004: 140). Med høresansen bringer vi verden ind i os, mens vi med synssansen bevæger vi os ud i verden (Ibid.: 140) [21]. Ved anvendelse af synssansen opstår der afstand til det sete, idet omverden defineres som objekter, der i samme opleves som forskellige fra det perciperende subjekt.[22].

[21] Synssansens dominans kommer til udtryk i det videnskabelige vokabular, der typisk benytter sig af synsrelaterede terminologier. Af danske ord anvendes eksempelvis 'synsvinkel', 'synspunkt', 'synliggørelse' og 'anskueliggørelse', og blandt fremmedord kan nævnes 'optik', der stammer fra det græske 'opsis' og betyder 'syn', og 'perspektiv', der er afledt af det græske 'per spicere', hvilket betyder at 'se igennem'

[22] Ordet 'kortlægning' er beslægtet med denne terminologi, da det ved kortlægning forudsættes, at noget først kan føre til en oversigt, når det, der skal kortlægges, er blevet positivt observeret. Columbus kunne således først påbegynde kortet over Amerika fra og med, der bogstaveligt talt var 'land i sigte'. På samme måde kan astronomer først hævde at en 'ny' stjerne eksisterer, hvis de enten positivt har observeret den igennem teleskop, eller de har set målinger, der argumenterer for stjernens eksistens. Endelig betegner kortlægningsprocessen, at en symbolsk transformation har fundet

Før den kulturelle brydning mellem henholdsvis det moderne og det senmoderne for alvor bliver synlig, er der eksempelvis en overordnet tendens til at fokusere på den nævnte 'tekniske rationalisme'. Teknisk rationalisme bygger på positivismen[23], der hævder, at den eneste sande og pålidelige viden, der eksisterer, er baseret på dét, der kan sanses og observeres. For det første er det positivismens opgave at modarbejde pseudoviden i form af overtro og mysticisme. På dette punkt er der tale om en fortsættelse af 1700-tallets oplysningsprojekt, hvor der blandt andet sker et grundlæggende opgør med det deocentriske samfunds forestilling om det guddommelige som værdigivende instans. For det andet må forstandsvidenskaben ifølge teknisk rationalisme gøres til normativ og politisk instans i samfundet, hvoraf også følger, at positivismen bliver gjort til drivkraft i den teknologiske udvikling.

Sammenfattende kan det siges, at det specifikt antropocentriske kommer til udtryk på den måde, at individet i kraft af den rette kombination af sansning og fornuft tillægges muligheden for at kunne såvel udgrunde som styre tilværelsen som helhed.

Ifølge teknisk rationalisme er det muligt at konstruere et overskueligt, funktionalistisk vækstsamfund, hvor samfundsborgeren uddannes til løsning af specifikke arbejdsopgaver.
I dette samfund er universitet eksklusiv videnproducent, og den viden, der produceres på denne institution, er eksplicit viden i overensstemmelse med kulturens gældende normer for denne. Det er professionsskolens opgave at uddanne individer, som skal omsætte universitetsviden i praksisviden, hvorved de to uddannelsesinstitutioner repræsenterer en henholdsvis 'højere' og 'lavere' udannelse. Forholdet mellem de to institutioner er således, at professionsskolen konsulterer universitetet, hvis der opstår problemer med praksis, og at universitet i så fald udvikler ny viden (Schön 1983: 38 ff.)[24].

I den kulturelle brydning mellem henholdsvis det moderne og senmoderne bliver samfundsvæksten imidlertid svær at overskue, og som følge heraf sker en generel decentralisering af styrings- og ledelsesfunktioner. Denne decentralisering medfører et brud med den traditionelle opfattelse af, hvor samfundets forskellige videnformer hører hjemme, og da samfundets udvikling bliver vanskelig at retningsbestemme, antages viden i højere grad at være knyttet til en konkret

---

sted. Kortet er ikke identisk med det kortlagte, og formålet med kortet er at give anvisninger på, hvordan man skal retningsorientere sig i en virkelighed, der består af synlige eller målbare objekter.

[23] Redegørelsen for positivismen og forholdet mellem positivisme og den tekniske rationalisme er baseret på Edgar Schön (Schön 1983:38-39).

[24] Det er samme forestillinger, der ligger til grund for traditionel 'knowledge management', da det i denne antages, at viden kan styres. Virksomhedsorganisationen er hierarkisk opbygget og afspejler blandt andet på denne måde uddannelsessystemets opdeling i henholdsvis 'højere' og 'lavere' uddannelser. I traditionel 'knowledge management' tager ledelse og idéudviklere beslutninger om produktinnovation, og det er dernæst produktionsarbejdernes opgave at konkretisere produktet.

kontekst end til samfundet som helhed. Universitetet er ikke længere eksklusiv videnproducent til den 'lavere' professionsuddannelse, og professionsuddannelserne begynder i højere grad end før at udvikle eksplicit viden med direkte relevans for den givne professions praksis. På det senmoderne portfolioområde kommer dette til udtryk på den måde, at udvikling af teoretisk viden og praktisering af denne foregår samme sted. Med andre ord er den typiske portfolioforfatter såvel teoretisk som praktisk portfolioudvikler. Som det vil blive berørt i kapitel V, giver denne sammensmeltning af teori og praksis særlige udfordringer med hensyn til den videnskabelige vurdering af portfoliolitteratur.

Samtidig er der en tendens til, at universitetets forskning ikke blot har fokus udvikling af eksplicit viden men også vedrører praktisk udviklingsarbejde. Et symptom på denne udvikling er senmoderne forskningstilknytning, som der i forbindelse med undertegnedes dobbeltstatus som udvikler og analytiker vil blive redegjort for i afsnit I.7.

De mentefaktiske aspekter vedrører som nævnt bevidsthedsindhold relateret til fænomenet, og idet dette indhold synliggøres som viden i objektivt tilgængelig form, er der tale om eksplicit viden. Når denne viden formidles eller kommunikeres, bliver eksplicit viden endvidere til sociofaktiske aspekter af fænomenet.

De mentefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, der har karakter af eksplicit viden, kan komme til udtryk som sprog, modeller, figurer og diagrammer, hvor pædagogik og metode formidles. DiPo-fænomenets brugerflade kan være udtryk for eksplicit viden om de mentefaktiske aspekter af fænomenet, når brugerfladen bruges til præsentation af eksempelvis den digitale portfolios koncept.

De artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet kommer til udtryk som teknologi og får karakter af eksplicit viden, når bevidsthedssystemet konstruerer en subjekt/objekt-relation, og på baggrund af denne lader subjektet betragte teknologien som et objekt i tid og rum. Bevidsthedssystemets mulighed for at konstruere en adskillelse af subjekt og objekt er forudsætning for, at der kan defineres noget 'derude', som ikke er del af bevidsthedssystemet, og 'ting derude' får først rationel betydning, idet et bevidsthedssystem observerer 'tingene' og i samme tilskriver dem mening. Mentefaktets dominans i treheden kommer dermed til udtryk på den måde, at såvel sociofakt som artefakt først bliver eksplicit viden i dét øjeblik, at de kvalificeres mentefaktisk.

Eksplicit viden gør det muligt at udvikle de tegnbaserede kommunikationssystemer, som J. Huxley betegner som unikke for det humane individ. Når DiPo-fænomenet tillægges objektiv gyldighed, kommer de sociofaktiske aspekter af fænomenet til udtryk på den måde, at det bliver

muligt at kommunikere rationelt om dette fænomen. Når der eksempelvis skrives om fænomenet ’portfolio’, er det på baggrund af den forudsætning, at fænomenet kan kategoriseres som faktuel virkelighed. Hvis portfoliofænomenet ikke bliver taget for givet i denne fundamentale forstand, vil betegnelsen ’portfolio’ ikke give mening, og det vil følgelig ikke være muligt at kommunikere rationelt om fænomenet.

J. Huxley understreger menneskeartens særegne mulighed for at akkumulere og generere viden, og videnteoretisk formuleret har J. Huxley i den sammenhæng hovedsagelig fokus på eksplicit viden i form af mentefakter.

Tegn og symboler er mentefakter, der har oprindelse i det enkelte bevidsthedssystem, og som har karakter af ’ting’, der er relativt uafhængige af bevidsthedssystemet. Heraf følger blandt andet, at eksplicit viden er idéel at opbevare uden for det bevidsthedssystem, der har konstrueret den pågældende viden. Fordelen ved ekstern lagring af eksplicit viden er, at den fremmer denne videns tilgængelighed (Crowley & Heyer 1999: 44), og at det individ, hvorfra viden har sin oprindelse, ikke behøver at være fysisk til stede, når andre individer tilegner sig denne viden.

Akkumulering og generering af viden er udtryk for en eksternalisering af bevidsthedsindhold og en forudsætning for menneskets unikke kulturdannelse. Opbevaring af viden gør det således forholdsvis let at overføre viden til kommende generationer. De sociofaktiske aspekter af fænomenet kommer i den forbindelse til udtryk som eksplicit viden, når viden om fænomenet spredes i kulturen i form af tegnbaseret kommunikation.

Lagring af eksplicit viden forudsætter, at der er et medie for opbevaring, hvilket betyder, at der behøves artefakter, hvori denne viden kan opbevares. I brydningstiden mellem det moderne og det senmoderne er digitale artefakter i form af databaser typiske eksempler på opbevaringsmedier, hvori eksplicit viden på idéel måde lader sig lagre. Med andre ord er det senmoderne samfund kendetegnet ved en hidtil uset mulighed for henholdsvis spredning og udvikling af kultur.

Implicit viden

Implicit viden omhandler viden om ’at gøre ting’ (Scharmer 2001: 75), og termen implicit betyder, at noget er ’foldet ind’ eller indbefattet. Implicit viden kommer til udtryk, når individet indgår i et aktivt handlende forhold til objektet, og eksplicit viden og implicit viden kan forudsætte hinanden eller indgå i en dialektik. Interessen i implicit viden kan siges at opstå, når den højere bevidsthed

forsøger at indkredse menneskelige fænomener, der er umiddelbart uudgrundelige og kun dårligt kan beskrives som eksplicit viden.

Selve termen ’implicit viden’ er udtryk for eksplicit viden og egentlig udtryk for en selvmodsigelse, fordi viden traditionelt betragtet er synonym med eksplicit viden og ikke kan være uudfoldet. Forestillinger om implicit viden synes imidlertid at opstå, fordi denne videntype anses for vigtig i den samlede videnproduktion, og det er eksempelvis en videnteoretisk antagelse, at implicit viden er blevet ignoreret i den periode, hvor ’teknisk rationalisme’ dominerede.

Når der skrives om implicit viden, beskrives noget, der angiveligt befinder sig udenfor tale- og skriftsproget. Forestillingen om implicit viden kan således opstå som følge af den erkendelse, at der eksisterer betydningsfulde praksisformer, der ikke kan defineres som tilegnet eksplicit viden, og som måske er umulige at eksplicitere.

Kommunikation af implicit viden kommer primært til udtryk som kropssprog i form af eksempelvis gestik og mimik, hvilket også betyder, at kommunikation af implicit viden kan indbefatte kommunikation af emotioner og følelser. Implicit viden er overhovedet en fællesbetegnelse for videntyper, der ofte forbindes med det kropslige. En logisk konsekvens kan være, at eksplicit viden betragtes som et bevidsthedsfænomen, der hører til i en hjerne adskilt fra kroppen. Inden for pædagoguddannelsen er der som nævnt en tendens til at knytte implicit viden til det kropslige, og dette skyldes blandt andet, at den profession, som uddannelsen fører til, har fokus på samvær med menneskelige individer i samme tid/rum.

Implicit viden kan imidlertid også betragtes som en del af bevidsthedssystemet, hvor de objekter, som individet aktivt forholder sig til, er bevidsthedsfænomener. Implicitte og uudfoldede bevidsthedsprocesser udgør derved det skjulte bevidsthedsarbejde, der kan føre frem til en eksplicitering.

* * *

Ifølge afhandlingens teori forudsætter eksplicit viden og implicit viden hinanden og er i den idéelle situation dialektisk forbundne. De to videntyper kan ifølge J. Huxley ikke være væsensforskellige størrelser, og den forestilling, at de to videntyper står i modsætning til hinanden, bryder med den evolutionsteoretiske antagelse, at det humane individ er natur og dermed i princippet i énhed med sig selv. I afhandlingens teori kommer den nævnte énhed til udtryk på den måde, at eksplicit viden defineres som et bevidsthedsfænomen, der på akkurat samme måde som menneskets krop, forstås

som et naturprodukt. Som nævnt er de mentale processer i den før-bevidste konstruktion af virkelighed udtryk for en 'kropsliggørelse', idet disse processer har store ligheder med den biologiske fordøjelsesproces. Den højere bevidsthed må ligeledes i princippet betragtes som et naturfænomen, om end det er uhyre vanskeligt at give tilfredsstillende beskrivelser af dens virke.

J. Huxley tillægger eksplicit viden i form af mentefakter afgørende betydning for kulturdannelse, men heraf følger ikke per logik, at kropssprog er en ufuldstændig kommunikationsform. Det humane individ er i grunden et dyr og kan ikke transcendere dette faktum. Kommunikation, som ikke er baseret på ekspliciterede tegnsystemer, udgør en naturlig del af individets samlede udtryksformer, og er i den forstand sideordnet rationel kommunikation. Fordi individet er i énhed med sig selv, er det i praksis svært eller umuligt at klassificere en kommunikationsakt som enten éntydig rationel eller aldeles kropslig. *Etienne Wenger* berører dette problem, når han skriver, at der er vanskeligheder forbundet med at klassificere viden som enten eksplicit eller implicit, fordi begge videntyper altid er til stede i praksis (Wenger 1998: 69). Eksempelvis indeholder formidling af eksplicit viden ofte kropssprog, og kropssprog bliver gerne rationelt reificeret. Endvidere kan det til tilføjes, at formidling af eksplicit viden altid som minimum indbefatter den blotte forestilling om, at denne viden udgår fra et kropsligt forankret humant individ.

Et modsætningsforhold mellem eksplicit viden og implicit viden er altså i princippet en umulighed, og den oplevelse, at de to videntyper er væsensforskellige størrelser, må bero på individets manglende evne til at finde overensstemmelse imellem dem. I en given situation kan det selvklart vurderes, at der er uoverensstemmelse mellem eksplicit viden og implicit viden. Individet kan eksempelvis være af den ideologisk betingede holdning, at en af videntyperne dominerer uhensigtsmæssigt. Da de to videntyper imidlertid ikke kan optræde uafhængigt af hinanden, er der dog principiel mulighed for at etablere et harmonisk forhold mellem henholdsvis eksplicit og implicit viden.

* * *

Betragtet igennem en overordnet kulturoptik er implicit viden en given periodes etablerede praksis, som denne blandt andet kommer til udtryk i handlekompetencer, færdigheder og adfærdsmønstre. Implicit viden er ligesom eksplicit viden under forandring. Eksempelvis må det antages, at der er stor forskel på, hvordan en guvernante opdragede børn i det 18. århundrede, og hvordan en pædagog håndterer børn i det 21. århundrede. Praksisformerne har dertil grund i periodens

forestillinger om en objektiv virkelighed, hvormed de afspejler periodens generelle opfattelse af, hvad der er gældende som eksplicit viden. For eksempel orienterer guvernanten i oplysningstiden sig i praksis efter et andet syn på barnet, end den senmoderne pædagog gør. Implicit viden kan dertil komme til udtryk som ikke-ekspliciterede normer for adfærd, som det hypersociale individ umiddelbart efterlever med henblik på at være del af fællesskabet. Ved gentagen efterligning af andres adfærd bliver denne adfærd indlejret som implicit viden i individet.

Praksisformer kan være svære at aflære, når de først er indlært. Dette synes i særdeleshed at gælde læring, der overvejende tilegnes kropsligt. At lære at spise, gå og tale, er således yderst effektfuld læring, der opstår som følge af ”direct experience” (Nonaka og Takeuchi 1995: 10).

Et oplagt formål med at indøve praksis er at fritage den højere bevidsthed for beskæftigelse med trivielle gøremål. Indlært praksis giver tryghed i forhold til hverdagslivets mere overskuelige udfordringer, og der frisættes energi til varetagelse af mere komplekse disproportioner og livsekspanderende aktiviteter.

Et argument for at beskæftige sig med implicit viden i dag kan være senmodernitetens høje forandringshastighed. Praksisformer, der eventuelt over en længere periode var formålstjenlige, kan vise sig ikke længere at være det. Derved kan der opstå en dobbelthed. Individet er ikke interesseret i at opgive etableret praksis, fordi den umiddelbart forekommer nyttig. Betragtet i et mere overordnet perspektiv kan det imidlertid vurderes, at den etablerede praksis med fordel kan justeres, eller at nye praksisser som følge af fremkomsten af nye fænomener med fordel kan udvikles.

Implicit viden kan knytte sig til DiPo-fænomenets artefaktiske aspekter, når implicit viden eksempelvis er eksplicit viden, der er kropsligt impliciteret. Pædagogiske og metodiske overvejelser over digital portfolio foreskriver idéel anvendelse af portfolioens brugerflade. Når disse forskrifter følges, vil den eksplicitte viden idéelt betragtet og over tid blive implicit viden i form af bestemte it-praksiskompetencer hos den portfoliostuderende.

Implicit viden kan dertil være viden, der overføres ifølge mesterlære-princippet. Ifølge dette princip videregiver en ekspert ved hjælp af eksempel og vejledning sin kunnen til en elev. Dertil kan sidemandsoplæring betragtes som et eksempel på mesterlære, hvilket i DiPo-fænomenets tilfælde kan komme til udtryk ved, at en underviser eller en it-kyndig studerende praksisoplærer en mindre it-kyndig studerende. Implicit viden kan også tilegnes ved såkaldt ’learning by doing’, hvor den enkelte DiPo-studerende i praksis forsøger sig frem med DiPo-platformen.

Emergerende viden

Ifølge Scharmer omhandler emergerende viden en viden om tings oprindelse, hvoraf følger, at viden, der er emergeret, er genuin ny viden. Emergens betyder ifølge grunddefinitionen, at der opstår fænomener på et højere niveau, som ikke kan forklares ud fra fænomener på et lavere niveau (Wertheim 1999: 226). Med andre ord defineres emergens gerne som mere end blot summen af de enkelte fænomener, som det emergerende fænomen opstår af. Da emergerende fænomener på denne måde blot opstår, er disse fænomener i udgangspunktet værdineutrale fænomener.

I forhold til afhandlingens teori udgør Scharmers emergensbegreb et problem. Scharmers videnteori er inspireret af zen-buddhistisk filosofi, som denne oprindeligt formuleres af *Kitaro Nishida* og videreudvikles af blandt andre virksomhedsteoretikeren *Ikujiro Nonaka*. Ifølge Nishida har virkeligheden grund i 'intet' og er dermed ikke, som tilfældet typisk er i vestlig filosofi, funderet på 'væren'. En innovatør kan siges at konstruere ny viden, når han har viden om 'at gøre ting'. Den innovative udvikler opnår eksplicit viden om et objekt 'derude', og på baggrund af denne viden indgår han i et handlende forhold til objektet, som kan resultere i ny viden. Men det springende punkt i Scharmers videnteori er, at for alvor ny viden opstår af intet. Da individet ifølge Nonaka og Scharmer ikke i grundlæggende forstand konstruerer viden, er det en ledelsesopgave at konstruere rammer for, at ny viden kan emergere af intet. I forbindelse hermed er det individets opgave at gøre sig selv til medium for de processer, der relaterer sig til intet.

Evolutionsteoretisk betragtet er emergensbegrebet problematisk på grund af den betydning, som dette intet tillægges. Ifølge et evolutionsteoretisk perspektiv er kosmos en evolutionær énhed, som ikke indeholder mere end sig selv og ikke behøver noget uden for sig selv med henblik på opretholdelse og forandring. Det kan diskuteres, hvordan evolutionen som helhed er opstået, men dette er en spekulativ diskussion baseret på forestillinger alene. Den evolutionsteori, som afhandlingen støtter sig til, er baseret på synlige fænomeners adfærd og beskæftiger sig nødigt med fænomener, som ikke har empirisk grundlag. Det er derfor en evolutionsteoretisk grundantagelse, at der i praksis ikke kan opstå noget ud af intet. Emergensbegrebets udgangspunkt i intet medfører, at dette intet defineres som superindividuel størrelse, hvormed en dualisme opstår. Ifølge J. Huxley udgår menneskets transcendens fra det humane individ alene, hvoraf følger, at genuint nye fænomener i princippet altid kan føres tilbage til forudgående fænomener.

Emergensbegrebet kan imidlertid have praktisk anvendelighed i en kompleks virkelighed, for så vidt begrebet kategoriserer fænomener, som er svære at føre tilbage til deres umiddelbare udspring.

Emergeret viden indbefatter i denne udvidede betydning viden, der opstår som følge af handlinger, som eventuelt ikke kan overskues, og som under alle omstændigheder ikke er mulige at styre.

Kulturhistorisk anskuet er emergerende fænomener interessante, når disse fænomener udfordrer etablerede forestillinger og praksisformer. I udgangspunktet kategoriseres de emergerede fænomener måske på baggrund af det kendte, og det specifikt nye vil i så fald blive forstået på baggrund af etablerede forestillinger om fænomenverdenen. Et udvidet emergensbegreb gør det imidlertid muligt at fokusere kvalificeret på de nye fænomener, som evolution afstedkommer.

Ny viden kan emergere af implicit viden, og denne implicitte viden kan være af såvel kropslig som bevidsthedsmæssig beskaffenhed. Mentefakter kan i den forstand være emergeret viden, der opstår i de enkelte bevidsthedssystemer. Hvad angår de artefaktiske aspekter, kan praksisviden være udtryk for emergeret viden. Hvis eksempelvis DiPo-platformen anvendes tilfældigt og dermed på ikke-tilsigtet måde, så kan de opståede fænomener siges at være emergeret.

Hvad angår emergens anskuet i forhold til de mentefaktiske aspekter, emergerer genuin ny viden i bevidstheden, når førhen ikke forbundne bevidsthedselementer kombinerer sig på en for den højere bevidsthed ikke forudset måde. Hvis der således under udarbejdelsen af DiPo-pædagogikken er opstået mentefakter, der kan siges at være af genuin ny beskaffenhed, er denne viden lig emergeret viden, der har ophav i DiPo-tilrettelæggernes bevidsthedssystemer.

En given portfoliopædagogik kan ikke styre, at ny viden opstår hos de portfoliostuderende, men pædagogikken kan skabe rammer, så ny viden har chance for at emergere. Betragtet igennem en optik, hvor der er fokus på de sociofaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, er anvendelse af komponenter, der fremmer socioaktivitet, ikke begrænset til den tilsigtede anvendelse af DiPo-fænomenet. Under denne anvendelse kan der opstå ikke-foreskreven interaktion, kollaboration og kommunikation, hvilket er et udtryk for, at der inden for DiPo-fænomenets rammer emergerer uforudset socioaktivitet. Da portfoliopædagogikken ikke har kontrol over den viden, der eventuelt emergerer i de studerendes aktiviteter, er der ikke garanti for, at den opståede viden er i overensstemmelse med det pædagogiske koncept.

I.6. Metode og empiri

Afsnit I.6.1 introducerer indledningsvis til empiriens faktuelle grundlag og de empiriformer, der er generet på baggrund af dette. Afsnittet munder ud i generelle betragtninger over, hvilken betydning individuel ’fulfilment’ har i forskningspraksis, og hvordan undertegnedes interesser i den forbindelse kommer til udtryk.

I.6.2 sætter fokus på anvendelse af afhandlingens konstruktivistiske bevidsthedsteori i genereringen af empiri. Der redegøres for denne teoris særlige grundopfattelse af henholdsvis subjekt og objekt, og i forlængelse heraf fremlægges anvendte forskningstyper og empiriske grundformer i afhandlingen. Afsnit I.6.2 munder ud i konstruktionen af en model, der illustrerer stadierne i den proces, der begynder med generering af empiri på baggrund et faktuelt undersøgelsesmateriale og i kraft af analyse af denne resulterer i nye begrebsdannelser.

Afsnit I.6.3 sætter fokus på empiriens faktuelle grundlag og redegør for hvilken empiri, det er muligt at generere, og hvilke valg, der i den forbindelse er taget.

Afsnit I.6.4 slutter cirklen og redegør detaljer for de empirityper, som i oversigtsform er blevet introduceret i afsnit I.6.1. Der sættes fokus på empiriens særkende, og der sker en vurdering af muligheder og begrænsninger i empirien.

I.6.1. Introduktion til afhandlingens undersøgelsesgrundlag og empiri

Afhandlingens empiri er genereret af et pilotprojekt, der havde til formål at udvikle digital portfolio (DiPo) på et dansk pædagogseminarium. To lektorer, der var ansat på dette pædagogseminarium, og som i det følgende vil blive benævnt som DiPo-tilrettelæggere, var initiativtagere til projektet og havde det overordnede pædagogiske ansvar.

Pædagogseminariet var forskningstilknyttet Knowledge Lab/Syddansk Universitet (SDU), hvilket nærmere betragtet betyder, at seminariet var del af Knowledge Labs 'Enhed for Digital Kompetenceudvikling'. Denne enhed havde karakter af et netværk bestående af forskningstilknyttede seminarier og CVUer i den syddanske region. Et af Knowledge Labs bidrag var at involvere undertegnede som ph.d.-stipendiat i netværkets udviklingsaktiviteter.

DiPo-tilrettelæggernes teoretiske og metodiske refleksioner over DiPo var udgangspunkt for udviklingsarbejdet og blev til at begynde med udgivet som arbejdspapir. Undertegnede var teoretisk sparringspartner for DiPo-tilrettelæggerne og bidrog til udvikling af DiPos Internetbrugerflade.

DiPo-platformen blev implementeret og praktiseret på pædagogseminariet fra og med september 2003, hvor 106 nye studerende, samt disse studerendes undervisere, var de tiltænkte brugere. Med henblik på at indsamle de studerendes praktiske erfaringer med DiPo, udsendte undertegnede spørgeskemaer til samtlige studerende og interviewede udvalgte af disse. Det fremgår umiddelbart af empirien, at pilotprojektet stødte på en række problemer, der bevirkede, at DiPo et lille års tid efter opstart angiveligt kun blev anvendt i et meget begrænset omfang. Størstedelen af de DiPo-studerende tager enten tager afstand fra eller har store forbehold overfor anvendelsen af DiPo. På

baggrund heraf kan det opstilles som tese, at pilotprojektets problemer skyldes, at DiPo-tilrettelæggere og DiPo-studerende har uoverensstemmende forestillinger om formålet med pædagoguddannelsen i senmoderniteten.

Afhandlingens empiri har overordnet omdrejningspunkt i forholdet mellem teori og praksis, hvilket kommer til udtryk på den måde, at fokus er på henholdsvis de pædagogiske intentioner med DiPo og brugernes erfaringer med samme. Empirien er opdelt i otte punkter:

1. Arbejdspapiret *Digital portfolio som metode og pædagogik*, udgivet 2004.
2. Spørgeskemaer udsendt til samtlige 106 DiPo-studerende, efterår 2003.
3. Interviews med DiPo-studerende, efterår 2003.
4. Interviews med DiPo-studerende, sommer 2004.
5. Studenterinformationer fra DiPos brugerflade.
6. Statistiske data fra DiPos understøttende teknologi.
7. DiPo-platformens brugerflade.
8. Interview med seminarielektor på pædagoguddannelsen i den syddanske region.

I overensstemmelse med det overordnede omdrejningspunkt har empirien på punkt 1 fokus på DiPo-tilrettelæggernes idealforestillinger om DiPo-fænomenet, mens empirien på punkt 2-6 vedrører de DiPo-studerendes anvendelse af, og syn på, dette fænomen.

Punkt 7 har fokus på DiPo-fænomenet som teknologisk medie for pædagogisk kvalificeret samarbejde og almindelig interaktion.

Punkt 8 er empiri genereret på baggrund af undertegnedes interviews med udvalgte undervisere på pædagoguddannelsen. Formålet med denne empiri er at generere almen viden om pædagogstuderende i den syddanske region, og der er i den forbindelse især fokus på at indsamle underviseres erfaringer med anvendelse af digitale medier på pædagoguddannelsen.

Betragtet på baggrund af J. Huxleys opdeling af et kulturfænomen i henholdsvis mentefakter, sociofakter og artefakter kan de syv empiriformer beskrives på følgende måde:

Empirien på punkt 1 har fokus på de mentefaktiske aspekter af DiPo, idet idealforestillinger om portfoliometode og portfoliopædagogik først og fremmest anskues som konstruktioner af individuelle bevidsthedssystemer. Da DiPo-tilrettelæggerne imidlertid er inspirerede af pædagogiske tanker, som de ikke selv har konstrueret, er idealforestillingerne for så vidt ikke bevidsthedssystemernes suveræne ejendom: Arbejdspapiret *Digital portfolio som metode og*

pædagogik er præget af bestemte uddannelseskulturelle kontekster, hvormed sociofaktiske aspekter også gør sig gældende på punkt 1.

Empirien på punkt 2-6 har fokus på de sociofaktiske aspekter, idet denne empiri hovedsagelig afspejler brugernes møde med de pædagogiske idealforestillinger og disse forestillingers konkrete udtryk i DiPo-fænomenets design. Samtidig har empirien på punkt 2-6 fokus på de mentefaktiske aspekter af fænomenet, idet brugerne på baggrund af det nævnte møde udvikler individuelle forestillinger om DiPo-fænomenet. Empirien på punkt 6 kan siges at have fokus på de artefaktiske aspekter, for så vidt 'data' er 'kvantitative' fænomener, der relaterer sig til DiPo-fænomenet som teknologi-artefakt. Denne empiri defineres dog overvejende som sociofaktisk og dermed af 'kvalitativ' beskaffenhed, fordi udbyttet af empirien er statistiske informationer om brugernes foretrukne anvendelse af DiPo-platformen.

Empirien på punkt 7 har fokus på de artefaktiske aspekter af fænomenet, for så vidt DiPo-fænomenet i udgangspunktet betragtes som teknologisk fænomen og på baggrund af denne betragtning anskues som medie for sociokulturel aktivitet. De artefaktiske aspekter af fænomenet er endvidere snævert knyttet til de mentefaktiske aspekter af samme, idet individuelle forestillinger om teknologi og medier præger brugerens syn på disse.

Empirien på punkt 8 er genereret på baggrund af undertegnedes interview med seminarielektor Carsten Præst, der er underviser på pædagoguddannelsen i den syddanske region. Der er på dette punkt tale om kvalitative data, som ikke indgår i analyserne i kapitlerne II-IV men anvendes med henblik på perspektivering af afhandlingens resultater i kapitel V.

'Fulfilment' og videnskabelig virksomhed

Den ideale videnskabsmand er et individ, der er grebet af at begribe. Der kan ønskes 'fulfilment' på en lang række områder, men da individet i denne sammenhæng er grebet af at sætte omverdenen på begreb efterstræbes en særlig form for rationalitet. Med henblik på opnåelse af 'fulfilment' vælger videnskabsmanden således den videnskabelige genre, der kommer til udtryk i et rationelt tegnsprog, som i princippet er logisk og utvetydigt. I modsætning til forskellige former for kropssprog er det rationelle tegnsprog et bevidsthedsfænomen, og inden for en videnskabelig kontekst er dette fænomen i særdeleshed en konstruktion af den højere bevidsthed.

I ideal forstand er forudsætningen videnskabelig virksomhed et individ, der er grebet af at begribe, og dette individ har en interesse i at formidle sin viden. Det kan formodes, at det rationelle tegnsprog vil blive tilegnet på samme måde af alle humane individer, men hos den ideale

videnskabsmand er denne formodning pragmatisk og afspejler i udgangspunktet blot villigheden til at følge de eksisterende spilleregler for den videnskabelige genre.

Formodningen om det rationelle tegnsprogs universelle gyldighed leder blandt andet til en betragtning af videnskab som et fælles superindividuelt anliggende. I den forstand har videnskab ligheder med kultur. Kultur dannes på baggrund af menneskets synlige aktiviteter, og enhver af disse aktiviteter kan i princippet indgå i en helhed, der synes at have superindividuel karakter. På lignende vis indbefatter videnskabelig virksomhed en forestilling om, at viden kan formuleres på en bestemt måde, der gør den uafhængig af de individer, der har konstrueret den. For den enkelte forsker betyder dette, at han tager udgangspunkt inden for en eksisterende videnskabelig kontekst og bidrager til en fortsat udvidelse, nuancering og eventuel revurdering af denne.

Videnskabsmanden véd ikke positivt, om rationelt sprog vitterligt tilegnes ens af alle individer. Formidling af rationel viden er, som al anden formidling, et ironisk foretagende, for så vidt der er et misforhold mellem trangen til at kommunikere og den viden, at al mening konstrueres i bevidsthedssystemer, som ikke kan få direkte adgang til hinanden. Definitionen af videnskab er med andre ord blot en konstruktion. Videnskabsmanden er derfor af den opfattelse, at en eksplicitering af, hvordan hans individuelle videntilegnelse foregår, styrker muligheden for meningsfuld kommunikation om denne. Som følge heraf kommer accepten af den videnskabelige genres spilleregler til udtryk i videnskabsmandens refleksive forhold til *måden*, hvorpå han genererer rationel viden.

* * *

Undertegnedes interesser kommer til udtryk i henholdsvis afhandlingens målbeskrivelse og mission (afsnit I.1), afhandlingens forskningsspørgsmål (afsnit I.2), undertegnedes motivationer bag afhandlingen (afsnit I.4) og afhandlingens teori (afsnit I.5). Disse interesser, som vil blive yderligere nuancerede i dette og det efterfølgende afsnit, er udtryk for stræben efter individuel ’fulfilment’ på et forholdsvis fundamentalt niveau og abstrakte i den forstand, at de højst indirekte forholder sig til et faktuelt fænomen.

Som følge af et engageret forhold til et faktuelt fænomen sker en konkretisering af de nævnte interesser, hvilket i dette tilfælde kommer til udtryk i et fokus på DiPo-fænomenet. Undertegnedes første konkrete interesse i det valgte undersøgelsesmateriale kommer til udtryk i indledningen ovenfor, hvor det fremgår, at pilotprojektet ’stødte på en række problemer, der bevirkede, at DiPo-

fænomenet et lille års tid efter opstart angiveligt kun blev anvendt i et meget begrænset omfang'. Denne interesse er den udgående kraft i undertegnedes generering af empiri og har fokus på at forstå, og i forlængelse heraf begribe, de opståede problemer og udfordringer i pilotprojektet.

I.6.2. Det forskende bevidsthedssystem

Dette afsnit har fokus på afhandlingens bevidsthedsteori anvendt i forskningspraksis. Der tages udgangspunkt i centrale problemstillinger, der vedrører forholdet mellem det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt og afhandlingens konstruktivistiske bevidsthedsteori. I forlængelse heraf defineres forskning på henholdsvis 'empirisk' og 'teoretisk' grundlag, og afsnittet afrundes med konstruktionen af en model for empirigenerering.

Forskeren og subjekt/objekt-relationer

Ifølge *Kirsten Hastrup* er det et klassisk almenvidenskabeligt ideal, at subjektet skal være adskilt fra det objekt, som subjektet har fokus på (Hastrup 1999: 138). Logikken er, at subjektet skal være adskilt fra objektet, så forskeren ikke influerer uhensigtsmæssigt på det emne, som er genstand for analyse.

I moderne videnskabsteori står dette ideal til diskussion, og der opstår især et problem i de humanistiske videnskaber, hvor mennesker og menneskelig virksomhed er objekter, som kun dårligt lader sig reducere til uforanderlige 'ting' derude. I eksempelvis antropologien kan forskerens praksis have indflydelse på objekternes adfærd, og forskeren kan have en tendens til at placere sig selv i objektets sted. I humanistisk videnskab af denne art er det derfor i særdeleshed vigtigt at etablere et refleksivt forhold til såvel subjekt som objekt (Hastrup 1999).

Spørgsmål, der vedrører subjekt/objekt-relationen, er altså ikke forbeholdt konstruktivistisk forskning, hvori det hævdes, at bevidsthedssystemet er med til at konstruere objektet og derfor nødvendigvis influerer på dette. Det kan imidlertid hævdes, at der opstår skærpet opmærksomhed omkring subjekt/objekt-relationen, når indfaldsvinklen netop er konstruktivistisk. Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori konstruerer bevidsthedssystemet virkelighed, og den højere bevidstheds indhold er dermed i al væsentlighed ikke spejlingen af en objektiv virkelighed. Den konstruktivistiske forskers stillingtagen til det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt kommer derfor til udtryk som et særdeles refleksivt forhold til subjekt/objekt-relation.

Idealet om adskillelse af subjekt og objekt er tydeligt til stede i positivismen, hvori det antages, at ikke-rationelle og irrationelle forestillinger modarbejder en objektiv betragtning af en virkelighed 'derude'. En rationel positionering af subjektet i forhold til objektet sikrer ifølge positivismen, at subjektet afspejler en objektiv virkelighed. Den videnskabsteoretiske idé, at forskeren er principielt adskilt fra det fænomen, som han undersøger, bygger på en forestilling om love uafhængige af det menneskelige individ. Ifølge denne forestilling forefindes en objektiv virkelighed, som det menneskelige individ ret beset ikke har positiv indflydelse på, og forskerens subjektive forestillinger kan forstyrre udsynet til denne virkelighed. Forestillingen om forstyrrende subjektivitet bygger på den forudsætning, at det er muligt at formulere objektive beskrivelser af et fænomen. Med andre ord har forestillingen om undersøgerens mulige forstyrrelse af undersøgelsens genstand grund i et dualistisk forhold mellem subjekt og objekt.

En indkredsen af det klassiske almenvidenskabelige ideals betydning i afhandlingens konstruktivisme tager udgangspunkt i, at forestillingen om adskillelse af subjekt og objekt er udtryk for en uhensigtsmæssig teoretisk kvalificering af en *umiddelbar oplevelse af spaltning* i den individuelle bevidsthed. Da adskillelsen af subjekt og objekt kan betragtes som et almenmenneskeligt grundvilkår, har adskillelsen derfor ikke blot relevans inden for en snæver videnskabsteoretisk kontekst.

Der skal gives et forenklet eksempel. En forsker forholder sig til et objekt, som han vil tilegne sig viden om, hvilket betyder, at dette objekt på en måde fremstår som et fremmedfænomen. Hvis forskeren i forvejen har den fornødne viden om objektet, så vil objektet ikke vække hans nysgerrighed, og der vil endvidere ikke være videnskabelig begrundelse for undersøgelse af objektet. Den manglende viden om objektet er udtryk for, at objektet udgør en slags fremmedhed, som forskeren i kraft af en undersøgelse har interesse i at overvinde. Oplevelsen af en virkelighed 'derude' skyldes, at den højere bevidsthed konstruerer viden på baggrund af en virkelighed, der er før-bevidst formet og derfor i vid udstrækning fremstår fremmedartet. Dermed opstår den ironiske situation, at bevidsthedssystemet er fremmed overfor sig selv. Hertil kommer, at bevidsthedssystemet ganske vel er åbent, og at denne åbenhed i princippet giver forskeren direkte adgang til fænomenerne 'derude'. Men fordi bevidsthedssystemet tillægger disse fænomener betydning og mening, kan fænomenerne ikke rask væk kategoriseres som objekter uafhængige af forskersubjektet.

Sammenfattende gælder, at bevidsthedssystemet er fremmed overfor såvel sig selv som omverden, og det er oplevelsen af denne fremmedhed, der ligger til grund for idealforestillinger om adskillelse af subjekt og objekt.

Den konstruktivistiske videnskabsmand er følgelig ikke af den opfattelse, at adskillelse af subjekt og objekt fører til sikker og pålidelig viden om virkeligheden. Det primære argument for, at han benytter subjekt/objekt-relationen, er, at der dermed etableres et rationelt forhold til virkeligheden, som er i overensstemmelse med den videnskabelige genres spilleregler. Nærmere betragtet defineres den virkelighed, som han ønsker at skabe et rationelt forhold til, som objekt, og dette forhold kan kun etableres i kraft af et subjekt. Subjekt og objekt forudsætter dermed hinanden, hvilket blandt andet betyder, at virkeligheden blot består af fænomener, hvis et subjekt ikke defineres. Subjektet er altså en konstruktion af den højere bevidsthed og ikke identisk med bevidsthedssystemet som helhed, og nærmere betragtet er konstruktionen af et subjekt udtryk for, at forskeren refleksivt positionerer sig i forhold til et objekt.

Et andet argument for anvendelse af subjekt/objekt-relationen er betragtningen af det rationelle tegnsprog som fælles referencepunkt for de individuelle bevidsthedssystemer. En skærpelse af dette sprog indbefatter således en sproglig eksplicitering af forhold, der vedrører denne relation, og videnskabelig kommunikation fremmes af, at der er transparens i videnskabsmandens selvrefleksive forhold til såvel subjekt som objekt.

Forskningstyper og empiriske grundformer

Dette afsnit fokuserer på forskningstyper og empiriske grundformer, som er defineret på baggrund af afhandlingens bevidsthedsteori. Der skelnes mellem forskning på henholdsvis ’empirisk’ og ’teoretisk’ grundlag, og der vil afslutningsvis blive redegjort for, at afhandlingen benytter begge typer forskning.

I den følgende redegørelse vil det fremgå, at begge forskningstyper opererer med forestillingen om et empirisk objekt ’derude’. Der er imidlertid forskel på, hvordan de to forskningstyper definerer objekter ’derude’, hvilket kan formuleres således, at de to forskningstyper benytter forskellige empiriske grundformer.

Forskning på henholdsvis ’empirisk’ og ’teoretisk’ grundlag

Ordet ’empiri’ betyder ifølge etymologien ’erfaring’, hvilket er en forholdsvis bred og informationsfattig definition. I den typiske forskningslitteratur er det imidlertid en underforstået

antagelse, at forskning på ’empirisk grundlag’ har udgangspunkt i sanseerfaring af fænomener ’derude’. Denne antagelse finder støtte i erfaringsfilosofien, hvori det blandt andet hævdes, at et direkte forstandsforhold til fænomenerne ’derude’ må efterstræbes. Med andre ord er det en erfaringsfilosofisk pointe, at forestillinger, der alene er baseret på fornuft, står i fare for at blive spekulative, for så vidt de ikke har forstandens udgangspunkt i de virkelige og dermed sande fænomener. I den klassiske anglikanske empirisme kommer disse ræsonnementer blandt andet til udtryk på den måde, at en forestilling (’idea’) i bevidsthedssystemet altid skal kunne føres tilbage til et oprindeligt sanseindtryk (’impression’) [25].

Et eksempel på at moderne forskning typisk forbinder ’empiri’ med sanseerfaring af fænomener ’derude’ kommer til udtryk i forskningslitteraturen om portfolioevaluering. E. Krogh og M. Jensen skriver således, at der med hensyn til denne litteratur forefindes en del

introducerende, diskuterende og perspektiverende litteratur, mens der er relativt lidt forskning på empirisk grundlag. Det er således en gennemgående kommentar i litteraturen at der er behov for forskning og dokumentation af portfolioer som evalueringsværktøj (Krogh og Jensen 2003: 24).

[25] [25] Empirismen kan betragtes som reaktion på en abstrakt fornuftsfilosofi, som ifølge empirikerne er løsrevet fra den konkrete erfaring og dermed står i fare for at blive spekulativ (Høffding 1921:220). *John Locke* antager, at bevidstheden er ”et stykke hvidt, ubeskrevet papir, uden nogen ideer” (Locke 2000:66). Når bevidstheden på denne måde sammenlignes med en *tabula rasa*, så kritiseres forestillingen om en individuel substans som hjemsted for universelt gældende fornuft. Hos Locke er det i princippet indholdsløse bevidsthedssystems erfaring alene funderet på sansning af fænomener uafhængige af bevidsthedssystemet. Heraf følger, at der intet er i bevidstheden, som ikke først har passeret sanserne, og at ethvert bevis må hvile på sanseerfaring og eksempelvis ikke på abstrakte fornuftsrefleksioner. *David Hume*s erkendelsesteori har fokus på blandt andet ubevidste og ubeviste forudsætninger for praktisering af videnskab (Høffding 1921:220). På Humes tidspunkt var erfaringsmetoden et kendt fænomen fra naturvidenskaberne, og Hume antager, at denne metode med fordel kan udgøre grundlaget for videnskabelig virksomhed i almindelighed. Hume hævder, at tilstedeværelsen af rationalistiske forestillinger ikke er udtryk for, at der nødvendigvis eksisterer en tilgrundliggende fornuft. Individet kan forledes til at tro, at disse forestillinger er i overensstemmelse med oplevelsen af virkeligheden. Men ifølge Hume har denne oplevelse blot udspring i en vanetænkning, hvor bevidsthedssystemet fejlagtigt antager, at tilbagevendende genkendelighed er udtryk for eksistensen af en fornuftsbaseret virkelighed. Med henblik på at besvare de erkendelsesteoretiske problemer forudsætter Hume, at perception kan defineres som en forestilling (’idea’), der hviler på en oprindelig fornemmelse (’impression’). Ifølge Hume fremstår fornemmelsen altid klarere end forestillingen, og det bliver den erfaringsmetodiske opgave at indkredse den eventuelle fornemmelse, der ligger til grund for en given forestilling. Pointen er, at hvis en forestilling ikke kan føres tilbage til en fornemmelse, så er forestillingen ugyldig og i princippet spekulativ (Ibid. :225). Ifølge *Immanuel Kant* bliver det sansende subjekt i kraft af forstand bragt i direkte forhold til objektet. Fornuft, derimod, har ikke forstandens direkte forhold til fænomenet og kommer til udtryk som værdsættende begrebsdannelse og teoriudvikling. Med andre ord bringer forstanden individet i et viljeløst forhold til fænomenerne, mens fornuften altid har et formål med fænomenerne (jf. Holm 1952a:83). Da forstandens forhold til fænomenet i princippet er viljesløst, er forstandens domme om væren i princippet almengyldigt objektive. Fornuft, der ikke udtrykker et reflekteret forhold til den sanseerfaring, som den til syvende og sidst er funderet på, står i fare for at blive spekulativ.

I dette citat er det en underforstået antagelse, at forskning på ’empirisk grundlag’ benytter sig af empiri genereret på baggrund af fænomener, som befinder sig udenfor det perciperende bevidsthedssystem. I denne type forskning tilvejebringes viden ved hjælp af empiriformer, som gør det muligt at kortlægge og forstå ydre ting og aktiviteter. Forskning på ’empirisk grundlag’ tilnærmer sig dermed det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt: I forskning på ’empirisk grundlag’ konstruerer bevidsthedssystemet et subjekt, som overvejende observerer en virkelighed ’derude’, og det er subjektets opgave at influere mindst muligt på denne virkelighed. I citatet er endvidere en tendens til at sidestille forskning med dokumentation, hvilket kan lede til den formodning, at forfatterne kun opfatter undersøgelser, som dokumenterer ydre ting og aktiviteter, som egentlig forskning.

I forskning på ’empirisk grundlag’ er det en idealforestilling, at forskningsresultater kan dokumenteres med henvisning til sanseerfaring af ydre fænomener. Denne forestilling gør sig specielt gældende i naturvidenskaberne, hvor objekterne i meget håndgribelig forstand kan betragtes som uafhængige af det observerende og analyserende bevidsthedssystem. At bygge bevisførelsen på henvisning til sanseerfaring af objekter forudsætter, at disse objekter i al væsentlighed forbliver de samme. En gentagelse af en korrekt iscenesat forskningsproces vil lede til samme resultat, og dette er kun muligt, hvis objektet tillægges overvejende uforanderlig status. Dermed er objektet, forstået som virkeligheden ’derude’, det centrale omdrejningspunkt for bevisførelsen.

I humanistisk forskning på ’empirisk grundlag’ genereres empiri eksempelvis på baggrund af undersøgelser i form af spørgeskemaer, interviews og statistik, som dokumenterer menneskelig aktivitet. Dokumentation kan i den sammenhæng komme til udtryk som en fremlæggelse af den praktiske effekt af et teoretisk funderet tiltag. En udfordring forbundet med humanistisk forskning på ’empirisk grundlag’ er, at objekterne udgår fra eller identiske med humane individer. Da netop disse individer er i individuel og kulturel evolution og løbende konstruerer meningsfulde kontekster for betragtning af tilværelsen, er de kun i forholdsvis abstrakt forstand at forstå som uforanderlige objekter. Eksempelvis fører en eksakt gentagelse af en given undersøgelse sjældent til samme resultat som en tidligere undersøgelse. Konstruktion af mening kan ske i dialogen mellem interviewer og den interviewede, hvormed intervieweren er med til at præge genstanden for undersøgelse.

I forskning på ’teoretisk grundlag’ er objekterne bevidsthedsfænomener i form af idéer, begreber eller teoridannelser.

I citatet af E. Krogh og M. Jensen fremgår det, at portfoliolitteratur, som blot introducerer, diskuterer og perspektiverer, ikke er forskning. På dette punkt skal tilføjes, at litteratur, som ikke er forskning på ’empirisk grundlag’, i princippet kan være forskning på ’teoretisk grundlag’. Den litteratur, som de to forfattere refererer til, synes imidlertid hverken at have ’empirisk’ eller ’teoretisk’ grundlag, og i så fald er det korrekt, at denne litteratur ikke fortjener betegnelsen forskning.

Genereringen af teori i afsnit I.5 kan anvendes som et simpelt eksempel på forskning på ’teoretisk grundlag’. J. Huxleys evolutionsteoretiske betragtninger befinder sig i bogstavelig forstand i hans skrifter. Disse betragtninger, som foreligger mere eller mindre spredt i forfatterens produktion, kan samles og tolkes på forskellige måder, hvilket er udtryk for generering af teoretisk orienteret empiri. Der kan imidlertid ikke ændres på den tekst, som ligger til grund for tolkningen, hvilket videnteoretisk kan formuleres således, at videnproduktion baserer sig på et faktuelt grundlag, som er og forbliver det samme.

I det videnskabelige arbejde med J. Huxleys evolutionsteori betragtes teksterne derfor i udgangspunktet som ’ydre’ fænomener, som ved anvendelse af subjekt/objekt-relationen tillægges status som objekter, der observeres af et subjekt. I forskningsprocessen har det analyserende subjektet til opgave at skifte mellem en observerende og en tolkende position i forhold til objekterne, men subjektet må altid have observation som grundlag for sit refleksive virke. I tolkningen sker en kombination af de bevidsthedsobjekter, der kan udledes af de observerede tekstfænomener, og bevidsthedssystemets egne mentale konstruktioner. I forskning på ’teoretisk grundlag’ er det nærmere betragtet udfordringen at definere bevidsthedsfænomener i form af fremmede idéer, begreber eller teoridannelser som objekter ’derude’ og fastholde disse fænomeners objektstatus. Et formål med at kvalificere disse bevidsthedsfænomener til objekter er, at det dermed bliver sværere at forveksle fænomenerne med henholdsvis andre teoridannelser ’derude’ og det forskende bevidsthedssystems egne konstruktioner.

I litteraturen om udarbejdelse af videnskabelige tekster opdeles det empiriske grundlag for forskning gerne i ’hårde’ og ’bløde’ data. I den sammenhæng er ’hårde’ data baseret på kvantitet, mens ’bløde’ data er kvalitative (jf. fx Katzenelson 1996: 53). ’Hårde’ data synes især at have relevans, når forskning sker på ’empirisk grundlag’, fordi fokus i den forbindelse er på målelige objekter ’derude’. Forskning på ’teoretisk’ grundlag forholder sig også til et objekt ’derude’, men en tekst bliver i denne type forskning betragtet som et objekt i kraft af de meddelelser, som teksten

bogstaveligt udtrykker. Nærmere betragtet giver det derfor kun begrænset mening at vurdere et tekstobjekt på baggrund af opdelingen i 'hårde' og 'bløde' data, og hvis opdelingen skal benyttes, kan objekter i forskning på 'teoretisk grundlag' per definition siges at være en slags kvalitative data.

Arbejdspapiret *Digital portfolio som metode og pædagogik*, der figurerer som empiritype nummer 1, genererer i udgangspunktet empiri, der muliggør forskning på 'teoretisk grundlag'. Arbejdspapirets overordnede formål er at formidle forfatternes metodiske og pædagogiske refleksioner over portfoliofænomenet, og de meddelelser, som disse refleksioner udtrykker, kan bedst forstås som kvalitative. Arbejdspapiret fremstår som et måleligt objekt 'derude', men denne kvantitative bestemmelse er blot indledning til forskningsprocessen, idet den primært har til formål at sikre, at arbejdspapiret ikke forveksles med andre tekster 'derude'. At arbejdspapiret er 'bløde' data kan endvidere illustreres på den måde, at der kan foretages kvantitative analyser af teksten, hvor fokus eksempelvis er på, hvor hyppigt og i hvilket omfang et bestemt begrebsapparat benyttes. Men disse analyser har kun til formål at bestemme tekstobjektets kvalitative udtryk, hvilket også kan udtrykkes således, at kvantitative analyser i forskning på 'teoretisk grundlag' primært tjener kvalitative analyser.

Det er endvidere en gængs opfattelse i moderne humanistisk videnskabsteori, at der ikke eksisterer forskning på 'empirisk grundlag', som ikke er teoretisk funderet. Eksempelvis skriver K. Hastrup, at naturens kausale, funktionelle eller strukturelle sammenhænge udelukkende er teoretiske konstruktioner. Med andre ord er definitionen af naturlove udtryk for, at observerede naturfænomener, og relationerne mellem disse, sættes på begreb, hvorfor disse love ikke udtrykker lovmæssighed i naturen 'derude' men meningsfulde måder at beskrive naturen på (Hastrup 1999: 148).

* * *

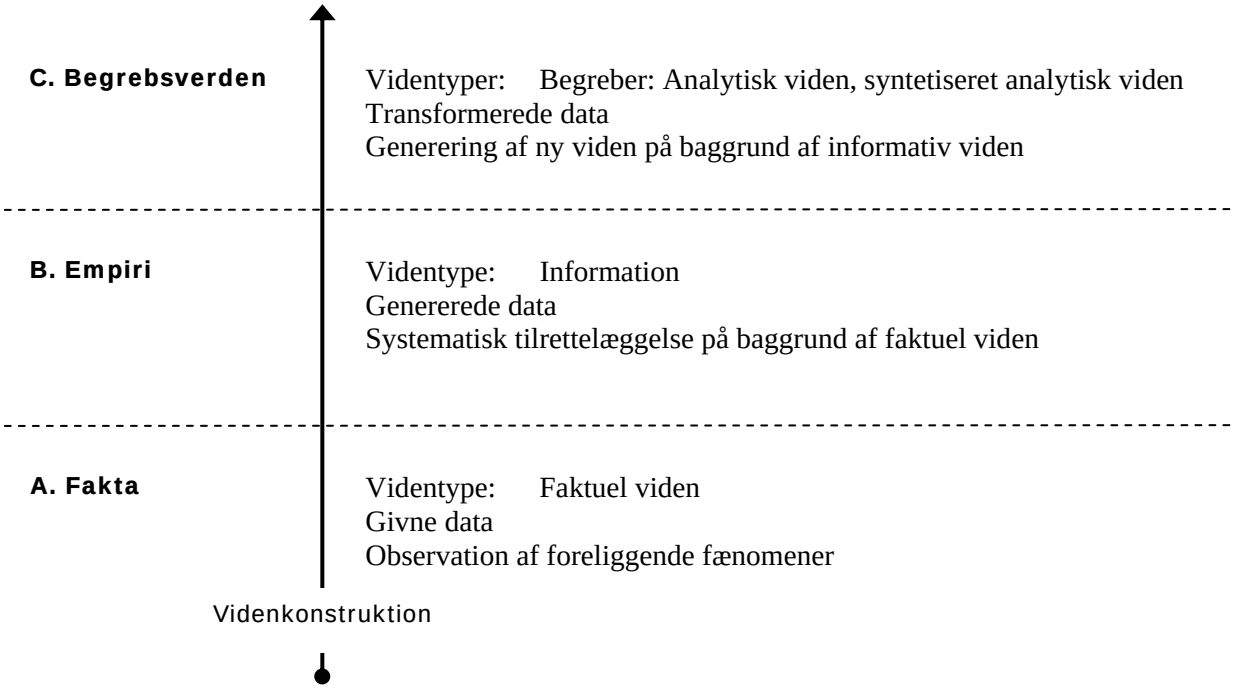
Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori forholder den højere bevidsthed sig ikke til en virkelighed 'derude' men overvejende til bevidsthedens model af denne. En skelnen mellem forskningstyper er i denne forstand artificiel, fordi enhver form for empiri i al væsentlighed er et bevidsthedsfænomen. Konstruktivistisk anskuet er der derfor ikke ontologisk forskel på empirien i forskning på henholdsvis 'empirisk' og 'teoretisk' grundlag. 'Ydre' menneskelig aktivitet er ikke mere 'virkelig' end et 'indre' bevidsthedsfænomen i form af eksempelvis teori. En teori konstrueret af et andet

bevidsthedssystem er et fænomen, der i princippet er lige så adskilt fra det forskende bevidsthedssystem som en ydre aktivitet.

Det faktum, at al empiri dybest set er bevidsthedsfænomener, ændrer netop ikke på, at der er åbenbare forskelle på karakteren af de to forskningstypers empiri. Denne forskel betegner en forskel på interesser i aspekter af den oplevede virkelighed. Forudsætningen for al vellykket forskning er blot, at der etableres et refleksivt forhold til et objekt, og dette objekt kan være såvel en aktivitet ’derude’ som et teoretisk tankefænomen ’derinde’ i bevidstheden.

Sammenfattende gælder, at afhandlingens empirisk orienterede forskning kommer til udtryk i de analyser, der har fokus på de studerendes møde med på DiPo-fænomenet. Afhandlingens teoretisk orienterede forskning kommer til udtryk på forskellige niveauer og har som overordnet hensigt at bidrage til udvikling af helhedsmodellen. Med andre ord finder denne udvikling sted på et metaniveau i forhold til analyserne i kapitlerne II, III og IV. I udgangspunktet konstrueres helhedsmodellen på baggrund af en syntese af undertegnedes udvalgte teorier, og i forlængelse heraf videreudvikles modellen i mødet med afhandlingens resultater. Dette er blandt andet ensbetydende med, at den teoretisk orienterede forskning i DiPo-tilrettelæggernes pædagogik bidrager til udvikling af helhedsmodellen.

Model over empirigenerering



Figur 2. Videnkonstruktion: Fra fakta til begrebsverden.

Figur 2 illustrerer en rute fra punkt A til C og beskriver metodens planmæssige forløb i en forskningsproces, der kan være såvel ’empirisk’ som ’teoretisk’ orienteret.

Som det fremgår af figuren er det en metoderegel, at faktuel viden indkredses før, der genereres information, og at empiri genereres, før en analyse af denne kan finde sted. Et forskningsprojekt har et startpunkt og som regel et slutpunkt, og den ideale videnskabsmand må refleksivt forholde sig til den tid, der er til rådighed imellem disse to punkter. Tid sætter grænser for, hvor meget undersøgelsesmateriale, der kan tilvejebringes og dermed også grænser for, hvor megen og hvilken type empiri, der kan genereres. Metoden foreskriver, at forskeren på bestemte tidspunkter foretager bestemte valg, der har konsekvenser for både selve forskningsforløbet og dette forløbs slutresultat. Den ideale videnskabsmand må derfor være i besiddelse af refleksiv bevidsthed om de forskellige typer viden, der på givne tidspunkter genereres på de tre punkter i figuren.

Det er en typisk informationsteoretisk antagelse, at ’data’ er det laveste abstraktionsniveau, hvorfra viden kan udledes, og at bearbejdede data kommer til udtryk som ’information’ (Jensen et al. 2006:

16). I modsætning til data danner information et mønster, hvilket er ensbetydende med, at information ikke er tilfældig men giver mening (Qvortrup 2000: 222). I figur 2 er den informationsteoretiske definition af data i vid udstrækning sammenfaldende med definitionen af ’Fakta’ på punkt A, mens opfattelsen af information som meningsfuldt mønster overvejende forefindes på punkt B.

Da figur 2 er baseret på afhandlingens konstruktivistiske bevidsthedsteori, er de definerede termer i figuren ikke helt sammenfaldende med de anvendte i gængs informationsteori. Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori gør mening sig gældende på samtlige punkter under konstruktionen af viden. Idet den højere bevidsthed i sin konstruktion af viden overvejende forholder sig til en meningsfuld model af virkeligheden, er faktuel viden i form af ’data’ aldrig tilfældig eller meningsløs. Med andre ord er faktuel viden i form af ’data’ en form for information. Opdelingen af viden i henholdsvis faktuel og informativ viden har dermed primært teoretisk interesse, for det kan i praksis være vanskeligt at skelne mellem de to typer viden.

Figur 2 skal forstås på den måde, at bevidsthedssystemet metodisk bearbejder fænomenverdenen med en stigende grad af refleksivitet:

Punkt A vedrører faktuel viden om foreliggende fænomener. På dette punkt er der først og fremmest tale om forskerens observation og afdækning af de fænomener, som udgør grundlaget for empirien. Information kan i overensstemmelse med en almindelig forestilling i informationsteorien defineres som en forskel, der *gør* en forskel (Qvortrup 2000:222). Anvendes denne definition i betragtningen af figur 2, så kommer faktuel viden på punkt A til udtryk som en meningsfuld forskel, der dog ikke gør en *synderlig* forskel. Dette betyder, at den information, der umiddelbart kan udledes af de foreliggende fænomener på punkt A, er forholdsvis beskeden i sammenligning med den information, som der på baggrund af disse fænomener bliver genereret på punkt B. Da fænomenerne på punkt A tillægges mening, sker der allerede på punkt A en begyndende fænomensystematisering, der afspejler forskerens interesse i erkendelse og forståelse af verden. Der er ingen brud på bevidsthedssystemets konstruktion af viden, og da der er en glidende overgang fra den ene videntype til den anden, kan det i praksis være svært at afgøre på hvilken måde og på hvilket tidspunkt viden ændrer karakter.

Punkt B har information som videntype. På baggrund af de foreliggende fænomener på punkt A ordner og systematiserer forskeren nu faktuel viden på en bestemt formålsrettet måde. Med andre ord er aktiviteten på punkt B styret af forskerens fokuserede interesser i de foreliggende fænomener.

Punkt C, ’Begrebsverden’, har fokus på generering af ’ny viden’, hvor den empiri, som er genereret på punkt B, bliver analyseret. Forskeren benytter udvalgt teori i sin analyse, og den videnskabelige aktivitet fører til ny erkendelse i form af begrebsdannelser. Ny erkendelse kommer eksempelvis til udtryk som synteser, hvor resultaterne af de enkelte analyser kombineres i nye sammenhænge. De aktiviteter, som punkt C omhandler, finder primært sted i kapitlerne II-IV. Punkt C vil derfor først blive udførligt behandlet i kapitel V, hvor de nævnte analyser er foretaget.

I figur 2 er det en antagelse, at observation af et fænomen på punkt A umiddelbart fører til den viden, at dette fænomen adskiller sig fra andre fænomener. Bevidsthedssystemet registrerer denne adskillelse, idet nogle fænomener i højere grad end andre er i overensstemmelse med den virkelighed, som bevidsthedssystemet orienterer sig på baggrund af. Forskellen på familiære og ikke-familiære fænomener former dermed et forholdsvis simpelt mønster, som repræsenterer en første meningsfuld afkodning af virkeligheden.

Den blotte registrering af, at ’noget’ ikke er ’noget andet’, kræver et minimum af refleksivitet, hvilket betyder, at bevidsthedssystemet på punkt A bruger forholdsvis lidt energi i arbejdet på at konstruere en forskel. Den ideale forsker har på dette tidlige tidspunkt i forskningsprocessen en interesse i at *suspendere* den refleksion, som bevidsthedssystemet automatisk igangsætter ved mødet med fænomenerne: Forskeren vil hellere observere fænomener end reflektere over disse, fordi fænomener, der overvejende betragtes igennem en observerende optik, ejer en høj grad af selvstændighed. Det kan umiddelbart virke som om, at forskerens interesse i at suspendere refleksion er udtryk for, at han har udgangspunkt i det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt. Således anskuet forsøger han ved tilbageholdelse af refleksion at opretholde fænomenets status som ’virkeligt’ objekt ’derude’. Den ideale videnskabsmand er imidlertid vidende om, at han i mødet med fænomenerne ikke forholder sig til objekter ’derude’ men hovedsagelig til relationen mellem de konstruktivistiske aktiviteter på henholdsvis niveau 1 og 2. Som nævnt er virkeligheden på niveau 1 en virkelighed, der opleves som bevidsthedsuafhængige objekter ’derude’, selvom denne virkelighed er konstrueret af bevidsthedssystemet. Individet er dermed i den illusion, at der eksisterer objekter ’derude’, og illusionen opstår, fordi konstruktionen af virkelighed på niveau 1 er før-bevidst, og den højere bevidsthed derfor ikke oplever, at denne konstruktion finder sted. Skønt virkeligheden på niveau 1 er konstrueret og i princippet under løbende evolutionær forandring, så har den højere bevidsthed denne virkelighed som fundament og oplever den som et særdeles réelt fænomen.

For den konstruktivistiske videnskabsmand, der baserer sin forskning på epistemologisk solipsisme, er det endvidere af sekundær betydning, om det observerede fænomen er en manipuleret udgave af virkeligheden eller virkeligheden selv, for han vil alligevel ikke nå til sikker viden på dette område. Han er imidlertid netop vidende om, at den eneste virkelighed, som han kan forholde sig til, er den virkelighed, som han personligt erfarer og erkender, og det giver ikke mening at stille ontologisk spørgsmålstegn ved realiteten af en virkelighed, som er den eneste til rådighed. Han ved dertil, at denne virkelighed er produktet af forholdsvis uigennemskuelige konstruktionsprocesser, hvorfor han anlægger et refleksivt forhold til noget, der fremstår som et objekt 'derude', med henblik på at få viden om disse processer og dermed om virkeligheden som sådan.

I.6.3. Generering af afhandlingens empiri

Afsnit I.6.3 redegør for, hvordan de syv oplistede empirityper er blevet genereret. Redegørelsen har til formål at fokusere på en række tilgrundliggende empiriske forhold, som er med til at bestemme validiteten af afhandlingens analyser.

Redegørelsen tager udgangspunkt i introduktionen (afsnit I.6.1) og giver uddybende oplysninger om portfolioprojektet. Dermed suppleres den faktuelle og informative viden præsenteret i afsnit I.6.1 med ny viden, og der er i den forbindelse især fokus på henholdsvis aktørerne i portfolioprojektet og DiPo-fænomenet anskuet som artefakt.

Faktuel og informativ viden om portfolioprojektet

Det fremgår af introduktionen, at empirien er genereret på baggrund af et pilotprojekt med fokus på udvikling af digital portfolio på et dansk pædagogseminarium og med 106 pædagogstuderende som tiltænkte brugere. Det fremgår endvidere, at pædagogseminariet, som praktiserede DiPo-projektet, var forskningstilknyttet Knowledge Lab/Syddansk Universitet (SDU), og at dette seminarium nærmere betragtet var del af Knowledge Labs 'Enhed for Digital Kompetenceudvikling'. Enheden havde karakter af et netværk bestående af forskningstilknyttede seminarier og CVUer i den syddanske region, og et af Knowledge Labs bidrag var at involvere undertegnede som ph.d.-stipendiat i netværkets udviklingsaktiviteter.

DiPo-projektet var et centralt omdrejningspunkt for netværkets samarbejde, og parterne, der var engagerede i dette projekt, havde alle fokus på uddannelse af pædagoger. Mødeaktiviteten i netværket var derfor i høj grad præget af diskussioner om muligheder forbundet med anvendelse af digital portfolio på pædagoguddannelsen.

Netværket besluttede at udvikle en fleksibel og brugervenlig Internetplatform, som forholdsvis ubesværet kunne tilpasses individuelle ønsker i netværket. I praksis kom beslutningen til udtryk på den måde, at et af netværkets seminarier, som i forvejen havde pædagogisk reflekterede idéer om at benytte portfolio, overvejende skulle stå for den teoretiske udvikling, mens et andet seminarium hovedsagelig skulle udvikle platformens teknologi og huse platformens server. Det var de implicerede parters fælles forestilling, at udviklingsarbejdet som sådan skulle udgøre det mentefaktiske og artefaktiske grundlag for netværkets videre portfolioudvikling. Endvidere skal det nævnes, at der lå uddannelsespolitiske tanker bag de nævnte beslutninger: Udviklingen af en portfolioplatform, der i modsætning til eksisterende e-læringssoftware var skræddersyet til pædagoguddannelsen, blev betragtet som et konkurrencedygtigt værktøj overfor andre uddannelsesinstitutioner med fokus på netop denne uddannelse.

Med hensyn til generering af viden på baggrund af netværkets aktiviteter skal det nævnes, at ingen af netværkets parter havde erfaringer med såvel udvikling som praktisering af digital portfolio på pædagoguddannelsen. DiPo-projektet havde status som *pilotprojekt*, hvilket blandt andet betyder, at der var tale om et eksperimenterende begynderforsøg. DiPo-projektets eksperimentelle karakter understreges dertil af netværkets ambitiøse idé om selv at udvikle den digitale portfolio.

Det er således vigtigt at gøre opmærksom på, at den empiri og analytiske viden, som afhandlingen genererer, skal betragtes i lyset af disse definerende omstændigheder.

Aktører i portfolioprojektet

I det følgende redegøres for vigtige aktører i DiPo-projektet. Der skelnes mellem hovedaktører og bifigurer blandt aktørerne, og der er i den forbindelse fokus på empiriske forhold, som er med til at bestemme validiteten af afhandlingens analyser.

DiPo-tilrettelæggere og DiPo-studerende defineres som hovedaktører, mens andre aktører tillægges sekundær og varierende betydning for genereringen af empiri.

Hovedaktørerne befinder sig i to grupper, og denne todeling afspejler afhandlingens overordnede fokus på forholdet mellem teori og praksis: DiPo-tilrettelæggerne er den første gruppe hovedaktører, idet denne gruppe udvikler og iværksætter DiPo og er overordnet ansvarlige for den udviklede pædagogik. De DiPo-studerende udgør den anden gruppe hovedaktører, idet disse aktører anvender DiPo-fænomenet i praksis. I overensstemmelse hermed omhandler empirien på punkt 1 den første gruppe hovedaktører, idet dette punkt fokuserer på DiPo-tilrettelæggernes pædagogiske og metodiske overvejelser over DiPo-fænomenet. Empirien på punkt 2-6 vedrører den anden gruppe

hovedaktører, idet disse punkter fokuserer på de DiPo-studerendes møde med DiPo-fænomenet i praksis, som dette kommer til udtryk i spørgeskemaer, interviews, studenterinformationer fra DiPos virtuelle brugerflade og statistiske udtræk fra DiPo-platformen.

Hvis afhandlingens overordnede fokus var et andet, ville valg og prioritering af aktører være anderledes. Hvis afhandlingen eksempelvis havde til hensigt at undersøge pilotprojektet i et uddannelsespolitisk perspektiv, så ville det være relevant at placere netværkets ledelse i gruppen af hovedaktører.

Undertegnedes valg og fravalg af aktører er imidlertid ikke udelukkende betinget af afhandlingens overordnede fokus. Underviserne på DiPo-platformen kunne således i princippet indgå uproblematisk i den gældende gruppe af hovedaktører. Disse undervisere kunne betragtes som brugere, fordi de handler inden for DiPo-tilrettelæggernes overordnet afstukne rammer, og de kunne defineres som teoretiske udviklere i den udstrækning, de bidrager til pædagogisk udvikling af DiPo. Som det fremgår af listen over empirityper, tog undertegnede ikke initiativ til at generere empiri på baggrund af underviserne.

Netværksmedlemmer, der ikke indbefatter DiPo-tilrettelæggere og studerende, kan betegnes som gruppen af sekundære aktører. Listen over de otte empirityper viser, at analyserne i kapitlerne II-IV ikke har direkte fokus på denne gruppe, om end udvalgte aktører med sekundær status er blevet interviewet med henblik på at generere empiri (punkt 8), der kan bidrage til perspektivering af afhandlingens resultater.

I det følgende skal der kort redegøres for denne gruppe som helhed, og der vil i den forbindelse især være fokus på to sekundære aktører med særegen status.

Aktører, der har sekundær betydning i portfolioprojektet, er at finde i gruppen af netværksmedlemmer og har alle fokus på udvikling af DiPo-fænomenet. DiPo-tilrettelæggerne er hovedaktører og defineres som ’udviklere’, mens de øvrige netværksmedlemmer defineres som ’medudviklere’. Sidstnævnte netværksmedlemmer er ’medudviklere’, idet de som flertallet af netværkets medlemmer deltog i den almindelige og forholdsvis abstrakte idéudveksling digital portfolio.

DiPo-programmøren og ph.d.-stipendiaten, det vil sige undertegnede, udgjorde imidlertid undtagelser. Disse to netværksmedlemmer havde medudviklerstatus, men til forskel fra de øvrige

netværksmedlemmer bidrog de i tæt samarbejde med DiPo-tilrettelæggerne til den konkrete udvikling af DiPo-fænomenet.

DiPo-programmørens virke har ikke afgørende betydning i afhandlingen og influerer som vist ikke på genereringen af empiri. I empirien er der hovedsagelig fokus på de 'bløde' programmeringsaspekter, som fremtræder ved en betragtning af DiPos brugerflade, men der er eksempelvis ikke fokus på, hvilke 'hårde' programmeringsovervejelser DiPo-programmøren i den anledning havde. Empirien har i et vist omfang fokus på den teknologi, der ligger til grund for DiPo-fænomenets virtuelle fremtoning, men empirien indeholder ikke oplysninger om, hvorfor DiPo-programmøren valgte netop denne teknologi. DiPo-programmøren bidrog ganske vel med forslag til det pædagogiske udviklingsarbejde, men han forsøgte primært at realisere DiPo-tilrettelæggernes forestillinger. Da DiPo-programmørens medudviklerstatus primært vedrører de 'hårde' programmeringsaspekter, tog undertegnede ikke initiativ til eksempelvis at interviewe DiPo-programmøren.

Ph.d.-stipendiatens aktørstatus er unik, fordi han er medudvikler af det objekt, som han analyserer i sin ph.d.-afhandling. Kombinationen af udviklerstatus og analytikerstatus er en vigtig videnskabelig problemstilling, hvorfor ph.d.-stipendiatens status er en undersøgelse værd. Som det fremgår af listen over empiri, er ph.d.-stipendiaten ikke inkluderet i denne, hvilket betyder, at ph.d.-stipendiaten ikke indgår i analyserne i kapitlerne II-IV. På grund af den nævnte problemstillings vigtighed redegøres der særskilt for denne i afsnit I.7, hvor undertegnede er empirisk objekt i egen forskning, og der reflekteres over ph.d.-stipendiatens konkrete forskningskontekster og forskellige aktiviteter.

De pædagogiske tilrettelæggere

I dette afsnit fremlægges informativ viden om forhold, der vedrører den første gruppe hovedaktører, det vil sige DiPo-tilrettelæggerne.

Empirien på punkt 1 har til formål at generere viden om den pædagogik og metode, der ligger til grund for DiPo-fænomenet. Til dette formål tages udgangspunkt i DiPo-tilrettelæggernes arbejdspapir *Digital portfolio som metode og pædagogik* (Toft og Schnefeld 2003), som udgør grundlag for en artikel af samme navn, der blev udgivet i antologien *IT og professionsuddannelse - erfaringer fra Folkeskolen, Lærer- og Pædagoguddannelsen* (Hansen, Marker og Wiedemann 2005). Inden for en forskningskontekst er der principiel forskel på et arbejdspapir og en artikel: Udgivelsen af en tekst med arbejdspapirstatus fortæller, at forskningen og dermed teksten er

igangværende og følgelig under udarbejdelse, mens publiceringen af en tekst med artikelstatus meddeler, at den videnskabelige proces er afsluttet, og teksten skal forstås som det finale produkt af denne proces.

Den vurdering, at DiPo-tilrettelæggernes artikel har umiddelbart udspring i deres arbejdspapir, er baseret på, at indholdet i de to tekster er meget nært beslægtet, og at begge tekster i al væsentlighed indeholder de samme konklusioner. Den mest tydelige forskel på de to udgivelser kommer til udtryk på den måde, at artiklen fremstår som en forkortet udgave af arbejdspapiret, hvilket primært vil sige, at arbejdspapiret indeholder flere pædagogiske perspektiver og teoretiske overvejelser end artiklen. Det faktum, at de to tekster ikke i bogstavelig forstand er identiske, betyder, at der er tale om forskellige tekstfænomener, som kan kvalificeres til to objekter med forskellig empirisk værdi. Arbejdspapiret er valgt som empirisk objekt, og det har ikke været hensigten at foretage kvalitative sammenligninger af arbejdspapir og artikel.

Det skal nævnes, at undertegnede tog initiativ til et interview med DiPo-tilrettelæggerne. Hensigten var at få arbejdspapirets pædagogiske perspektiver uddybet og inkludere DiPo-tilrettelæggernes vurderinger af pilotprojektets udfald. Af forskellige grunde blev dette interview ikke foretaget, og der er følgelig ikke genereret empiri på dette område.

* * *

I det følgende introduceres til centrale forestillinger i DiPo-tilrettelæggernes arbejdspapiret. Introduktionen tager udgangspunkt i en generel indkredsning af portfoliotænkningen, hvorefter der sættes fokus på de konkrete faglige kontekster for DiPo-tilrettelæggernes pædagogik og metode. Redegørelsen munder ud i en gennemgang af, hvordan DiPo-tilrettelæggerne forestiller sig en idéel brug af DiPo.

I senmoderne portfoliolitteratur er der almindelig enighed om, at portfoliopædagogik og portfoliometode er kontekstbundne størrelser. Eksempelvis skriver DiPo-tilrettelæggerne, at portfolioen ”nogle gange [beskrives] som en kamæleon, der ændrer sig afhængig af optik, kontekst, relation og formål” (Toft og Schnefeld 2004: 17). Med andre ord synes det at være en vigtig del af den senmoderne beskæftigelse med portfoliokonceptet, at portfoliopraksis skal have frihed til at

være i overensstemmelse med de kulturelle og pædagogiske traditioner, som hersker inden for den kontekst, hvor portfolioen praktiseres. I denne forstand er portfoliotænkningen pragmatisk, idet den typisk har fokus på løsning af aktuelle udfordringer i bestemte dele af uddannelsesverdenen. Inden for en videnskabelig kontekst er det imidlertid vigtigt at definere grundbestemmelser for portfoliofænomenet, fordi en begrebsdefinition er forudsætningen for, at der kan kommunikeres meningsfuldt om ét og samme fænomen.

En begrebsdefinition af portfolio kan tage udgangspunkt i etymologien. 'Portfolio', 'portefølje' eller 'portefeuille' har samme etymologiske afstamning. Det italienske ord 'portafogli(o)' er sammensat af henholdsvis 'portare', hvilket betyder 'bære', og 'foglio' betyder 'blad' eller et 'ark papir'. 'Portefeuille' defineres dertil som 'brevtaske', og denne definition peger frem mod 'mappe'. 'Portfolio', der stammer fra engelsk, beskrives således tit som en mappe, hvori kunstnere og arkitekter opbevarer deres produkter. Ifølge en etymologisk definition består en portfolio således af tre grundkomponenter, hvor 'mappe' er den ene, overordnede grundkomponent, der er beregnet til at indeholde den anden grundkomponent, der er 'papir'. Den tredje og sidste grundkomponent er 'portare', der refererer til de to første grundkomponenters mobile egenskaber.

Når portfoliotermen anvendes i uddannelsessammenhænge, så bibeholdes gerne forestillingen om en mappe (fx Ellmin 2000: 29 ff., Dysthe 2005: 19 ff., Madsen 2005: 16 ff., Krok 2008:17, Lund 2008: 11), og DiPo-tilrettelæggernes portfoliometode og portfoliopædagogik er som helhed i overensstemmelse med, hvad der kan betegnes som en skandinavisk grunddefinition af portfolio. DiPo-tilrettelæggerne citerer Olga Dysthe, når de skriver, at en portfolio er

> en systematisk samling af studenterarbejde, som viser anstrengelser, fremskridt og resultater inden for et eller flere områder. Samlingen må samtidig vise den studerendes involvering, hvad angår indhold, selektionskriterier og evalueringskriterier og må vise studentens selvrefleksion (Toft og Schnefeld 2003:18 ff.).[26]

I overensstemmelse med begrebsdefinitionen ovenfor betragter O. Dysthe portfolioen som en 'mappe', idet den er en 'samling' af studenterarbejde, mens 'siderne' i denne mappe er 'indholdet', som den studerende producerer med udgangspunkt i bestemte pædagogiske retningslinjer.

[26] Som nævnt citerer DiPo-tilrettelæggerne Olga Dysthe, men Dysthes definition er i al væsentlighed identisk med andre definitioner. Se fx Karin Taubes definition fra 1999, som hun selv finder "nogenlunde fuldstændig": "En portfolio udgøres af en systematisk samling elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for ét eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevens selvrefleksioner og holdninger til emnet." (Madsen 2005: 16).

DiPo-tilrettelæggerne definerer portfolio på baggrund af samme konceptuelle opfattelse. I arbejdspapiret *Digital portfolio som metode og pædagogik* skelnes mellem henholdsvis en ”simpel” og en ”avanceret” portfoliomodel (Toft og Schnefeld 2003:19). Førstnævnte model indeholder to ’sider’, henholdsvis ”Arbejdsportfolio” og ”Præsentationsportfolio”, der betegnes som ”rum” (Ibid.). Den avancerede model, som tilrettelæggerne selv anvender, indeholder et tredje rum, nemlig ”Deklaration”, ”hvor den studerende skal selektere, reflektere over og udvælge materiale” (Ibid.). Tilstedeværelsen af ”Deklaration”, hvor fokus er på den studerendes selektion og refleksion, harmonerer med den citerede skandinaviske grunddefinition.

En nærmere forklaring på, hvorfor DiPo-fænomenet har ’Deklaration’ som det tredje rum i ’mappen’, kan findes ved at kigge nærmere på DiPo-tilrettelæggernes faglige baggrund. DiPo-tilrettelæggerne underviste i faget ’Kommunikation, organisation og ledelse’ (KOL). Dette fag havde til formål at ruste den kommende pædagog til ”en mere aktiv rolle” (Mørch 2007: 9) i det moderne arbejdsliv, hvor effektivisering og selvforvaltning er forholdsvis nye grundvilkår. I KOL skal den kommende pædagog således ”bl.a. lære om samarbejdsroller, arbejdsmiljø, kultur i organisationer, konfliktløsning og beslutningsprocesser” (Ibid.). Som nævnt i redegørelsen for de tre samfundsoptikker er det i overgangen fra det antropocentriske til det polycentriske samfund en erkendelse, at samfundet er blevet svært at overskue og dermed styre. Som følge heraf sker en decentralisering af ledelsesfunktioner, og styring sker overvejende i forhold til konkrete kontekster og ikke udelukkende på baggrund af en overordnet plan for samfundets udvikling. KOLs intention om at ruste den kommende pædagog til ’en mere aktiv rolle’ kan betragtes som et udtryk for at imødekomme de udfordringer som denne decentralisering repræsenterer. I overensstemmelse hermed indeholder DiPo-tilrettelæggernes arbejdspapir eksempler på, hvordan den moderne pædagog skal forholde sig til en række komplekse kontekster og sagsforhold, som det ikke tidligere var tilsigtet pædagogen i samme omfang at varetage. Ifølge en KOL-synsvinkel er det med andre ord af central vigtighed, at pædagogen ejer refleksive og selvrefleksive kompetencer, og formålet med ”Deklaration” kan siges at være at optræne disse kompetencer.

I arbejdspapiret fremgår det, at det netop er et generelt formål med DiPo-pædagogikken at understøtte og stimulere de studerendes refleksive kompetencer. Den lærende skal udvikle bevidsthedsmæssige færdigheder, som styrker evnen til blandt andet at opretholde en nøgtern distance i forhold til en række af egne aktiviteter. Eksempelvis skal den studerende forbedre evnen

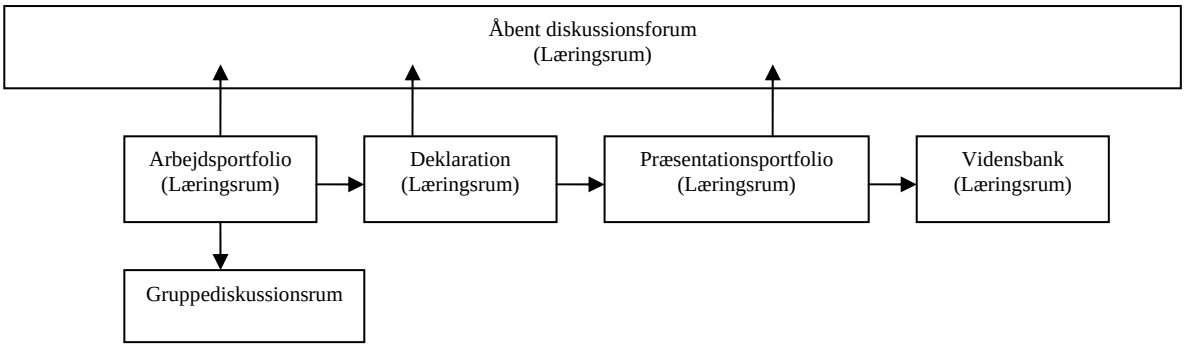
til at evaluere sig selv og dokumentere for tilegnet læring. Dertil skal refleksionskompetencerne bidrage til, at den studerende får lettere ved at betragte uddannelsen som overordnet helhed.

I DiPo-pædagogikken defineres læring som en kognitiv proces, hvor der er et 'før' og 'efter' i forhold til læringsøjeblikket, og den studerende skal kunne dokumentere for, hvornår læring har fundet sted, og hvad læringen eventuelt har medført.

Læringsbegrebet hviler i et læringssyn, der i arbejdspapiret udfoldes i tre læringsperspektiver.

Det første læringsperspektiv ligger til grund for de to følgende læringsperspektiver og definerer med udgangspunkt i konstruktivistiske teorier og tænkemåder "individet som [en] aktiv videnskonstruktør ... [der] ... danner viden og danner sig selv" (Toft og Schnefeld: 2004: 25). Perspektiv nummer to omhandler det videnskabende individs omverdensrelation og har fokus på håndtering af viden, og det tredje perspektiv fokuserer på udvikling af individets kollaborative og kommunikative færdigheder.

Der skal nu ses nærmere på, hvordan DiPo-pædagogikken tænkes praktiseret. Til dette formål tages udgangspunkt i DiPo-tilrettelæggernes model over DiPo-fænomenet (figur 3).



Figur 3: DiPo-fænomenets seks grundkomponenter som de fremlægges af DiPo-tilrettelæggerne (Toft og Schnefeld 2004:3).

De seks grundkomponenter i figur 3 henholdsvis understøtter og stimulerer læring i DiPo-fænomenet. Fem af disse seks komponenter er tilligemed "Læringsrum", hvor der forventes en mobilisering af forskellige læringspotentialer hos den DiPo-studerende.

Figur 3 beskriver den rute, som 'videnskonstruktøren' skal følge, hvis vedkommende skal have det ideale udbytte af DiPo-pædagogikken. Ruten har startpunkt i "Arbejdsportfolio" og leder igennem henholdsvis "Deklaration" og "Præsentationsportfolio" og ender i "Vidensbank". Den DiPo-studerende skal logge sig på DiPo-platformen med password, og ifølge DiPo-pædagogikkens

idealforestilling begynder den DiPo-studerende i ”Arbejdsportfolio”, som indeholder den DiPo-studerendes private sider. Fra ”Arbejdsportfolio” kan hun dertil oprette en ”Gruppeside”, hvor medlemmerne i hendes gruppe præsenteres. I gruppen skal der i den anledning vælges en redaktør, og kun redaktøren har rettigheder til at foretage ændringer i ”Gruppeside”.

I ”Arbejdsportfolio” påbegyndes arbejdet med eksempelvis en opgave, som udgives i ”Præsentationsportfolio”, når denne opgave er færdig. I dét øjeblik opgaven er udgivet, er den også i ”Vidensbank”. På DiPo-platformen er indgangen til ”Vidensbank” en søgemekanisme, der er rettet mod offentliggjort materiale, og samtlige DiPo-studerende og DiPo-undervisere har adgang til dette materiale. Før offentliggørelsen skal opgaven passere ”Deklaration”, hvor den studerende blandt andet skal redegøre for selektionskritierier for opgaven. ”Deklarationen” skal dertil indeholde ”evaluering af egen læring” og ”refleksioner over og analyse af dokumentets relevans, kvalitet og anvendelighed” (Toft og Schnefeld 2004: 19). Når materialet er offentliggjort, kan der ikke redigeres i dette materiale, og offentliggjort materiale kan ikke slettes.

”Gruppediskussionsrum” og ”Åbent diskussionsforum” knytter sig til det tredje læringsperspektiv, idet der i disse rum er fokus på virtuel interaktion, kollaboration og kommunikation. ”Gruppediskussionsrum” er forbeholdt de enkelte grupper, mens ”Åbent diskussionsforum” er åbent for alle, der har adgang til DiPo-platformen. Dertil indeholder DiPo fire komponenter, der ligeledes understøtter virtuel interaktion, kollaboration og kommunikation. Disse komponenter er ikke med i figur 2, og tillægges derfor tilsyneladende ikke vigtige læringspotentialer. Den første af disse fire komponenter er ”Profil”, som er den studerendes egen hjemmeside, og den anden komponent er ”Intern Mail”. Den tredje komponent er ”Online nu”, hvor den studerende ved at følge et link kan se, hvem der på pågældende tidspunkt også er logget på DiPo-platformen. Den fjerde og sidste komponent er ”Med på en kigger”, der gør det muligt for den studerende at invitere gæster inden for i egen ”Arbejdsportfolio”.

De studerende

Empirien på punkt 2-6 har til formål at generere viden om den anden gruppe hovedaktører, det vil sige de DiPo-studerende.

I dette underafsnit bliver der til at begynde med redegjort for, hvordan empirien er genereret, og hvordan den konkret kommer til udtryk i afhandlingen. Afslutningsvis sættes fokus på de muligheder og begrænsninger, som umiddelbart kendetegner empirien. Detaljeret faktuel og

informativ viden om de DiPo-studerende vil blive fremlagt i forbindelse med analyserne i de kommende kapitler.

Som nævnt udgør arbejdspapiret *Digital portfolio som metode og pædagogik* kvalitative data, og det samme gør sig gældende for empirien med fokus på de DiPo-studerendes møde med DiPo-fænomenet.

På punkt 2-4 har de studerende i spørgeskemaer og interviews haft mulighed for at bidrage med kvalitativ viden om deres syn på, og holdninger til, DiPo-fænomenet. Som det vil fremgå af afhandlingens analyser indeholder denne empiri også kvantitative tilgange, for så vidt undertegnede på baggrund af oplysninger i spørgeskemaerne genererer statistiske oversigter. Disse oversigter har imidlertid primært til formål at generere kvalitativ viden om de DiPo-studerende.

Punkt 2 har fokus på spørgeskemaerne, som blev udsendt til besvarelse kort tid efter studiestart den 1. september 2003. Spørgeskemaerne spørger i overordnet forstand til, i hvilket omfang de forskellige komponenter på DiPo-platformen er blevet anvendt, og hvordan samspillet mellem disse komponenter opfattes. Spørgsmålene har fokus på henholdsvis de mentefaktiske, sociofaktiske og artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet. Forhold, der vedrører de førstnævnte aspekter, kommer primært til udtryk i spørgsmål, der har fokus på hvilket eventuelt læringsudbytte den DiPo-studerende har fået som følge af anvendelse af DiPo-platformen. Der er i den forbindelse spørgsmål, som blandt andet omhandler selvevaluering, selvdannelse og læringsdokumentation. Hvad angår de sociofaktiske aspekter, indeholder spørgeskemaet blandt andet spørgsmål, der angår, hvilken effekt anvendelsen af DiPo-fænomenet eventuelt har på henholdsvis de DiPo-studerendes samarbejde og det almindelige sociale liv blandt de DiPo-studerende. Med hensyn til de artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet spørges eksempelvis til, om DiPo-platformen betragtes som tilfredsstillende at anvende i praksis.

Bilag 1 indeholder kopier af tilfældigt udvalgte, besvarede spørgeskemaer. I afhandlingen bliver der refereret til de besvarede spørgeskemaer på følgende måde: (S1). Bogstavet S viser, at det er en spørgeskemahenvisning, og tallet 1 fortæller, at det er spørgeskema nummer 1. Det skal nævnes, at nummereringen ikke har betydning for afhandlingens analyser.

Der blev udsendt spørgeskemaer til samtlige 106 DiPo-studerende, og 69 spørgeskemaer, hvilket vil sige 65 % af den totale mængde, blev returneret. Dette er ensbetydende med, at når der i

afhandlingen refereres til de studerende som helhed, så er den præsenterede viden genereret på baggrund af 65 % af den samlede mængde studerende.

Spørgsmålene i spørgeskemaerne udgør grundlaget for de spørgsmål, der er stillet i interviewene (punkt 3-4). Ved uddannelsens start rekrutterede DiPo-tilrettelæggerne frivillige informanter blandt de 106 DiPo-studerende. De studerende var opdelt i fire hold med cirka 25 i hver, og i hver af de fire hold blev der oprettet fem grupper. Med henblik på at få så stor spredning i synspunkterne som muligt, blev der rekrutteret to frivillige informanter fra hvert hold. Dette betyder, at i alt otte studerende meldte sig som informanter, og at ingen af disse var i samme gruppe. Informanterne blev oplyst om, at deres bidrag ville blive anvendt i forbindelse med den fortsatte udvikling af pilotprojektet og i undertegnedes forskningsprojekt.

Den første interviewrunde fandt sted 27/10 2003 (punkt 3), hvilket vil sige små to måneder inde i de DiPo-studerendes studieforløb, mens den anden interviewrunde blev foretaget i sommeren 2004 ved eksamenstid (punkt 4). I den første interviewrunde mødte syv ud af otte informanter op, mens kun to ud af de otte studerende deltog i anden runde.

Interviewene fra efteråret 2003 er udskrevne i deres fulde form og forefindes i bilag 2-5. Reference til disse interviews er konstrueret efter følgende eksempel: (I2: 4). Bogstavet I fortæller, at der er tale om et interview. Tallet 2 henviser til bilag 2, og tallet 4 henviser til side fire i dette bilag.

Som følge af den forholdsvis lille informationsmængde i interviewene fra sommeren 2004 er disse ikke udskrevne i deres fulde form. De overordnede konklusioner af disse interviews, samt undertegnedes umiddelbare tolkning af disse på baggrund af spørgeskemaerne og interviewene fra 2003, er samlet i bilag 6.

Empirien på punkt 5 har primært fokus på de interviewede studerendes virtuelle præsentationer af sig selv. Dermed er der genereret empiri på baggrund af en komponent, som DiPo-tilrettelæggerne ikke har med i deres model (se figur 3 ovenfor), og som derfor angiveligt ikke tillægges læringspotentiale i DiPo-pædagogikken. De studerendes præsentationer af sig selv kommer til udtryk i komponenten ’Profiler’, der kan betegnes som den studerendes egen hjemmeside på DiPo-platformen og typisk indeholder beskrivelser af studieinteresser og personlige forhold. Empirien på punkt 5 bliver anvendt i analyser, der har til formål at tegne individuelle billeder af udvalgte DiPo-

studerende. De interviewedes ’Profiler’, således som disse fremstod i efteråret 2003, er gengivet i deres fulde form i bilag 7.

Det skal nævnes, at undertegnede havde til hensigt at generere empiri på baggrund af samtlige ’Profiler’. Som følge af at DiPo-platformen var nedlagt på det tidspunkt, hvor ’Profilerne’ skulle indsamles, blev denne intention desværre ikke realiseret.

Empirien på punkt 6 indkredser, hvilke steder på DiPo-platformen de studerende har været aktive, og i hvor høj grad de har været aktive det pågældende sted. Der er nærmere betragtet tale om dataudtræk fra 29. november 2003 og 5. november 2004. Denne empiri er i udgangspunktet kvantitativ, idet den er baseret på computergenererede data, der udelukkende omhandler målelig aktivitet på DiPo-platformen. En iagttagelse af de ’hårde’ taldata genererer imidlertid straks kvalitativ viden. Eksempelvis genererer faktuel viden i form af måling af høj aktivitet i bestemte områder af DiPo-platformen i samme informativ viden om, hvilke faciliteter de DiPo-studerende finder populære. Disse data indeholder dog ingen kvalitative oplysninger fra de studerende, som har igangsat aktiviteten, og dataene fortæller heller ikke noget om, hvilke studerende, der har været aktive.

Når empirityperne på punkt 5 og 6 sammenholdes, så kan det overordnet konkluderes, at empirien på punkt 5 er udtalt kvalitativ, fordi den indeholder oplysninger om den enkelte DiPo-studerendes *konkrete* opfattelse af egen livsverden. Empirien på punkt 6, derimod, er på dette sammenligningsgrundlag overvejende kvantitativ, fordi den tegner et *generelt* billede af en abstrakt DiPo-studerendes færden på DiPo-platformen.

Dataudtrækkene fra 29. november 2003 og 5. november 2004 forefindes i bilag 8.

* * *

En umiddelbar betragtning af undersøgelsesmaterialet afslører en række faktuelle særtræk, der er af varierende vigtighed for genereringen af empiri og de efterfølgende analyser af denne.

Det er et første indlysende faktum, at de portfoliostuderende er pædagogstuderende. Dette faktum er konstituerende for afhandlingen og præsenteres derfor allerede i afsnit I.1, hvor det ligger til grund for de efterfølgende refleksioner over moderne pædagogkultur (afsnit I.5.2).

Af den netop foretagne redegørelse for empirien på punkt 2-5 kan udledes den vigtige faktuelle kendsgerning, at denne empiri primært vedrører *nye* studerende. Langt størstedelen af empirien

stammer således fra henholdsvis spørgeskemaerne, der blev udsendt kort tid efter studiestart, og den første interviewrunde, som fandt sted i begyndelsen af studiet. Den anden interviewrunde blev foretaget med studerende, som var i færd med at afslutte det første studieår og derfor i princippet må have haft erfaring med uddannelsen. Situationen er imidlertid den nævnte, at kun få studerende i sommeren 2004 ønskede at blive interviewet, og at empirien derfor på dette punkt er sparsom i forhold til empirien, der omhandler de studerende som udtalt nye studerende.

Det faktum, at empirien primært omhandler nye studerende, fortæller, at de studerendes forhold til DiPo-fænomenet ikke er produktet af længere tids portfoliopraktisering. Nærmere betragtet afspejler empirien på punkt 2-3 hovedsagelig en række pædagogstuderendes syn på anvendelse af digital portfolio i deres netop påbegyndte uddannelse. De studerende forholder sig således ikke alene til DiPo-fænomenet men også til en uddannelse, som de i højere grad har forventninger end indgående kendskab til.

Endelig kan det synes påfaldende, at kun 65 % af spørgeskemaerne blev returneret. Der kan imidlertid ikke umiddelbart udledes anden positiv viden af dette faktum, end at disse spørgeskemaer slet og ret ikke figurerer i undersøgelsesmaterialet. Det er således uvist, om nogle spørgeskemaer er blevet udfyldt men uheldigvis forlagt, eller om det forholdsvis store antal udeblevne spørgeskemaer eksempelvis er et udtryk for forholdsvis stor afstandtagen fra DiPo-fænomenet.

Den Digitale Portfolios brugerflade og teknologi

DiPo-projektets eksperimentelle karakter kommer tydeligt til udtryk i DiPo-platformens teknologi og den brugerflade, som denne teknologi understøtter.

Netværket besluttede som nævnt, at den digitale portfolio ikke skulle implementeres i eksisterende e-læringssoftware men i så vid udstrækning som muligt udvikles af netværket selv. Med andre ord efterstræbte netværket en idealportfolio, hvor den tilgrundliggende pædagogik umiddelbart kom til udtryk i den konkrete teknologi og brugerflade.

Forestillingen om selv at udvikle en digital portfolio havde udspring i netværksmedlemmernes utilfredsstillende erfaringer med forhåndenværende e-læringsprogrammer. Blackboard var SDUs officielle e-læringsværktøj, og undertegnede tog initiativ til at tilmelde netværksmedlemmerne som brugere af dette. Et valg af Blackboard som ramme for portfolioudviklingen ville have været en fordel for udviklingsarbejdet, for så vidt netværket ved brug af dette e-læringsprogram ikke behøvede at konstruere den digitale portfolio fra grunden af. Dertil så SDU en økonomisk fordel i et sådant valg, idet universitetet havde interesse i at sælge Blackboardlicenser til forskningstilknyttede

institutioner. Undertegnede lavede en designanalyse af Blackboard og på baggrund af denne og netværksmedlemmernes personlige erfaring med e-læringsprogrammet, vurderede netværket, at Blackboard, som dette e-læringsprogram altså fremstod i 2003, på grund af forholdsvis stor lærerstyring var dårligt egnet som grundstruktur for en digital portfolio. I forbindelse hermed skrev undertegnede et arbejdspapir, hvor brugerfladerne i e-læringsprogrammet >>fronter blev analyseret. En konklusion i dette lyder, at programmet, ligesom Blackboard, er overvejende underviserstyret og dermed bygger på et instruktivistisk læringssyn (Marker 2003). Netværksmedlemmernes utilfredshed med eksisterende e-læringssoftware kan betragtes som en generel afstandtagen fra dette instruktivistiske læringssyn, og det kan dertil hævdes, at ikke blot DiPo-tilrettelæggerne men netværksmedlemmerne som sådan havde udgangspunkt i konstruktivistisk inspirerede læringsanskuelser.

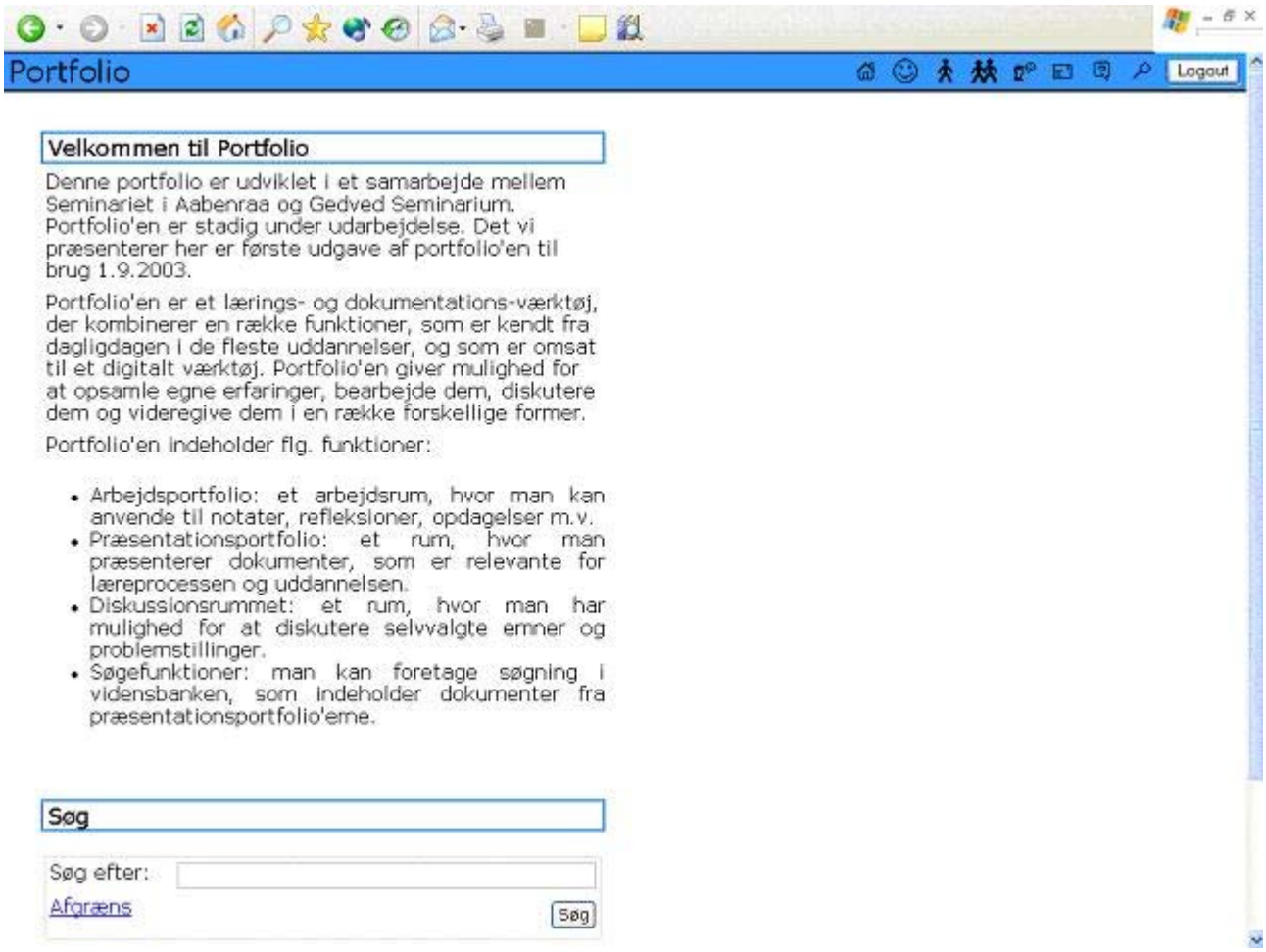
Et fokus på de artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet fortæller, at dette fænomen er en Internetbaseret web-applikation med et Content Management System (CMS) som understøttende software. Denne software befinder sig på den central server, som brugeren har adgang til via en Internet-forbindelse. CMS var i 2003 et forholdsvis avanceret system, der krævede den på det tidspunkt nyeste browser, Microsofts Explorer 5.5+. CMS er blandt andet designet med henblik på en decentralisering af redaktørrollen og er generelt kendetegnet ved en forholdsvis høj grad af interaktionsmulighed mellem system og bruger. Undertegnedes analyser af >>fronter viser, at interaktionsmuligheden i dette program er forholdsvis begrænset. Eksempelvis kan kun administratorer oprette virtuelle rum i 2003-udgaven af >>fronter, og det er uhensigtsmæssigt at tildele denne status til samtlige brugere, eftersom en administrator har mulighed for at udmelde studerende (Marker 2003: 2). Der gives lignende eksempler på hierarkisk tænkning i Blackboard.

Valget af CMS som understøttende teknologi for DiPo-fænomenet gjorde det således muligt at udvikle interaktionsmuligheder, der var betragteligt mere fleksible end dem, som netværksmedlemmerne selv erfarede, eller undertegnedes analyser havde gjort dem opmærksomme på, eksisterede i blandt andet de to nævnte e-læringsprogrammer.

Den omstændighed, at netværket selv stod for portfolioudviklingen, medførte, at DiPo ved lancering var en ’beta-version’, og at det er denne ’beta-version’, som afhandlingens analyser har fokus på. Inden for softwareudvikling er en ’beta-version’ en endnu ikke færdigudviklet udgave af et program, og et vigtigt formål med at lancere dette er at indsamle brugererfaringer, som kan anvendes i den efterfølgende del af udviklingsarbejdet. I forhold til DiPo kom dette til udtryk på den måde, at de studerende blev gjort opmærksomme på, at deres respons i spørgeskemaer og

interviews ville blive brugt i forbindelse med den løbende optimering af DiPo-platformen. Denne delagtiggørelse af brugerne kan endvidere forsvares læringsteoretisk: DiPo-pædagogikken betragter individet som en 'aktiv videnskonstruktør', hvilket betyder, at dette individ har en naturgiven interesse i at forme sig selv og det omgivende miljø. Da det først og fremmest er den studerende, der skal anvende DiPo, og der ikke gives endegyldige modeller for, hvordan et individ lærer og konstruerer virkelighed, forekom det derfor selvindlysende at inkludere den studerende i udviklingsprocessen.

DiPo-fænomenet kan ikke præsenteres online, fordi DiPo-platformen ikke længere er tilgængelig. Det er desværre heller ikke muligt at give en tilfredsstillende offline-præsentation, fordi enhver aktivitet på DiPo-platformen blev drevet af den centrale server, som altså ikke længere huser DiPo-fænomenet eller er blevet nedlagt. Der kan imidlertid vises *screenshots* af DiPo-platformen, hvorfor der på baggrund af et skærmbillede af DiPo-platformens startside afslutningsvis bliver givet en forestilling om DiPo-platformen i funktion.



Figur 4. Skærmbillede af DiPo-fænomenets startside.

Figur 4 er et skærmbillede af DiPo-platformens startside, som denne fremtræder for DiPo-brugeren, der har logget sig på. Ifølge DiPo-pædagogikken er brugerfladen ”designet ud fra et ønske om enkelhed og overskuelighed” (Toft og Schnefeld 2004: 4). Figuren giver et indtryk af, hvordan DiPo-fænomenet opleves i praksis, og dertil viser skærmbilledet faciliteter, som ikke er grundkomponenter, og som ikke nævnes i DiPo-pædagogikken.

Med henblik på at gøre brugerfladen personlig, står DiPo-brugerens navn nederst i venstre side af skærmbilledet. Navnet kan ikke ses i figur 4, og det samme gælder den nederste bjælke, hvorfra der er link til henholdsvis ”Online nu” og uddannelsesinstitutionens hjemmeside. Den overordnede navigation foregår ved hjælp af otte ikoner, der er placeret til højre i den øverste bjælke. Disse ikoner er til stede, hvor man end befinder på DiPo-platformen, og fører til følgende steder:

- ”Hus” fører tilbage til startsiden.
- ”Det smilende ansigt” leder til ”Profil”.
- ”Den enlige mand” fører til den studerendes private sider i ”Arbejdsportfolio”. Indgangssiden i ”Arbejdsportfolio” giver den DiPo-studerende et overblik over, hvad hun har offentliggjort. Overførsel af materiale fra ”Arbejdsportfolio” til ”Præsentationsportfolio” sker med udgangspunkt i de private sider.
- ”De to mænd” leder til gruppesider. Den DiPo-studerende kan frit oprette grupper med udvalgte studerende og/eller undervisere, hvilket ikke er muligt i 2003-udgaverne af Blackboard og >>fronter. Grupper, som den studerende er blevet tilmeldt, figurerer på denne side. Idet en gruppe er blevet oprettet, er det muligt at søge efter denne ved hjælp af søgefunktionen, som repræsenterer ”Vidensbank”. Den offentligt tilgængelige information er titel på gruppe og navn på medlemmer. Fra medlemmerne er der et link til deres ”Profiler”.
- ”Manden med en taleboble” fører til ”Åbent diskussionsforum”.
- ”Spørgsmålstegnet” fører til ’Frequently Asked Questions’, der indeholder svar på en række spørgsmål, som DiPo-tilrettelæggerne forestiller sig er almindeligt stillede spørgsmål med hensyn til DiPo-fænomenet.
- ”Luppen” er linket til søgefunktionen, det vil sige ”Vidensbank”. Søgefunktionen optræder også i nederste venstre hjørne.

I.7. Ph.d.-projektets forskningskontekster

Som nævnt i underafsnittet 'Aktører i portfolioprojektet' (afsnit I.6.3), er det karakteristisk for ph.d.-projektet, at ph.d.-stipendiaten er medudvikler af det objekt, som han analyserer i ph.d.-afhandlingen. Denne kombination af udviklerstatus og analytikerstatus udgør en videnskabelig problemstilling, fordi videnskab almindeligvis er baseret på det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt. Med hensyn til ph.d.-projektet kunne den nævnte kombination af medudvikler og analytiker derfor tyde på, at subjektet influerer uhensigtsmæssigt på objektet. I dette afsnit vil det blive vist, at problemstillingen er søgt undgået ved hjælp af et refleksivt forhold til subjekt/objekt-relationen.

Indledningsvis fremlægges ph.d.-projektets forskningskontekster, og i forlængelse heraf bliver det karakteristiske for ph.d.-projektets forskning indkredset. Inspireret af K. Hastrups tre allegorier om subjekt/objekt-relationer defineres dernæst en række forskellige subjekt/objekt-relationer, og det illustreres, hvordan disse etableres på forskellige steder og tidspunkter i ph.d.-projektet. Afsnit I.7 munder ud i en række reflekterende betragtninger, hvor det særegne for undertegnedes samarbejde med den forskningstilknyttede institutions parter defineres som en form for forskningscoaching.

I.7.1. Ph.d.-projektets forskningsinstitutionelle forankring

Undertegnede var indskrevet som ph.d.-studerende på Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling (IPFU) ved Syddansk Universitet (SDU). IPFU blev oprettet med henblik på tværinstitutionelt samarbejde med blandt andre uddannelsesinstitutioner i den syddanske region, det vil sige lærerseminarier, pædagogseminarier og CVUer. Med andre ord blev forskning på IPFU ofte tilrettelagt som forskningstilknytning, og dette var også tilfældet med undertegnedes ph.d.-projekt, der i undertegnedes projektbeskrivelse defineres som et "udviklingsarbejde" med omdrejningspunkt i de forskningstilknyttede parters aktuelle behov og udfordringer.

Undertegnedes indfaldsvinkel til forskningstilknyttet udviklingsarbejde er blandt andet inspireret af *Jørgens Gleerup*s artikel *Viden(skabs)teori*. J. Gleerup, som var institutleder på IPFU, da undertegnede var ansat som ph.d.-stipendiat, reflekterer blandt andet over udfordringerne forbundet med det tværinstitutionelle samarbejde på instituttet. I den anledning betragter han henholdsvis eksplicit, implicit og emergerende viden som tre faser i en overordnet videnhistorisk forandringsproces.

I den første videnfase er der fokus på eksplicit viden, som kan tilegnes ved hjælp af traditionel og skolastisk undervisning. Denne fase finder sted i 1960'erne. I den anden videnfase, der finder sted i 1980'erne og sidst i 1990'erne, er der fokus på viden som proces. Denne type viden defineres som tavs eller implicit viden i anvendelse. Hvor eksplicit viden primært forstås som en videntype, der har med bevidsthed og 'hjerne' at gøre, opfattes tavs viden som en mere kropslig videntype (jf. underafsnittet 'Implicit viden' i afsnit I.5.4). Den tredje og aktuelle videnfase fokuserer på emergens af viden, hvilket er ensbetydende med en interesse i, hvordan genuin ny viden opstår (Gleerup 2004: 16 ff.). I den første videnfase er det antagelsen, at universitetet producerer eksplicit viden af privilegeret beskaffenhed, men i senmoderniteten kan den forskningstilknyttede videnskabsmand ikke have til opgave at styre udviklingen af viden i en bestemt retning. Ifølge J. Gleerup er de tre videnfaser dertil "stadig alle lige virksomme og aktuelle" (Ibid.: 17), hvilket er ensbetydende med, at senmoderne forskningstilknytning må have et særdeles reflekteret syn på viden.

I underafsnittet 'Emergerende viden' (afsnit I.5.4) fremføres filosofiske og teoretiske problemer forbundet med emergensbegrebet, som optræder i Gleerups tredje videnfase. Men skønt forestillingen om et intet, hvorfra alt værende opstår, evolutionsteoretisk betragtet er en spekulativ overflødighed, har et mere vidt favnende emergensbegreb sin berettigelse, når fokus er på ledelses- og samarbejdsformer i senmoderne forskningstilknytning. Traditionel 'knowledge management' har fokus på, hvordan viden kan styres, mens senmoderne ledelsesteori, der opererer med forestillingen om emergens, fokuserer på 'knowledge enabling'. I sidstnævnte tilfælde er bestræbelsen at konstruere muliggørende rammer for, at viden kan emergere. Genuin ny viden antages at opstå imellem aktørerne, hvilket også kan formuleres således, at når viden antages at opstå, så er den i princippet ikke produktet af individuelle aktører eller sociale fællesskaber. Emergensteorien indbefatter dermed en gennemført sideordning af eksisterende videntyper, idet ingen af disse i princippet har forrang med hensyn til dannelsen af for alvor ny viden.

I forskningstilknytning kan emergensteoriens sideordning af eksisterende videntyper komme til udtryk som en demokratisk bestræbelse på at respektere uddannelseskulturelle forskelle. Forskelle på kontekster betyder forskelle på den viden, der gør sig gældende inden for konteksterne, og idet de forskellige videnformer betragtes som ligeværdige opstår forøget respekt for videnformernes særegenhed. Betragtet på baggrund af J. Huxleys forestillinger kan dette udlægges således, at der i forskningstilknytning må tages hensyn til, at forskellige mentefakter, sociofakter og artefakter dominerer inden for forskellige kontekster.

Former for forskning og forskningstilknytning

Videnskab kan defineres som et rationelt kvalificeret udtryk for det menneskelige individs erkendelser. Søgen efter erkendelse er udtryk for en interesse, hvor bestemte aspekter af virkeligheden værdsættes, og erkendelse er det, der sker, når individet afdækker eller konstruerer nye aspekter af virkeligheden. I forbindelse hermed kan forskning defineres som en tilrettelagt aktivitet, der har til formål at anvende videnskab på en rationelt kvalificeret måde, og som under processen producerer ny videnskab. Forskning kommer med andre ord til udtryk som en systematisk videnskabelig undersøgelse af et emne, hvor undersøgelsen bygger på et logisk afstemt teoriapparat og styres af en metode.

Det danske forskningsrådssystem (DDF) betragter forskning igennem en optik, hvor der hovedsagelig er fokus på forskningens samfundsbetydning. DDF skelner mellem henholdsvis 'fri' og 'strategisk' forskning, hvor fri forskning har udgangspunkt i forskerens egne idéer, og strategisk forskning dikteres af aktuelle samfundsbehov. Fri forskning er 'bottom-up', mens strategisk forskning er 'top-down', og ifølge DDF supplerer og komplementerer disse to forskningstyper hinanden.

Betragtet på baggrund af DDFs definitioner kan basis- eller grundforskning beskrives som 'fri' forskning. Grundforskning er en videnskabelig undersøgelse, der primært har fokus på ny erkendelse og kun sekundært fokus på denne erkendelses praktiske anvendelsesmulighed. Succesfuld grundforskning genererer viden om virkeligheden, som ikke før var til stede, og eventuelle anvendelsesmuligheder af den nye viden kan først vurderes, når resultaterne foreligger[27].

Forskningstilknytning er i al væsentlighed strategisk forskning, fordi formålet med den videnskabelige virksomhed er defineret på baggrund af interesser, som ikke nødvendigvis afspejler forskerens. Forskeren må indordne sig den overordnede strategi, og der er således betragtet ikke tale om 'fri' forskning. Da forskeren imidlertid har individuel interesse i at konstruere meningsfuld viden, og det samtidig erindres, at det lukkede bevidsthedssystem i princippet ikke er determineret af ydre faktorer, vil der altid være et moment af frihed i enhver forskningsaktivitet. Den viden, som 'frit' konstrueres, kan dermed supplere den viden, som målrettet konstrueres i overensstemmelse med de overordnede retningslinjer for det strategiske forskningsprojekt.

[27] Albert Einsteins arbejde er et godt eksempel på vellykket grundforskning, hvor den praktiske nytte af forskningen først viser sig efterfølgende. Albert Einstein synes under arbejdet med relativitetsteorierne primært at have interesse i matematiske erkendelse og forholdsvis abstrakt forståelse af universet. Først et stykke tid efter blev det i kraft af observationer positivt bevist, at der er overensstemmelse mellem Einsteins teorier og det fysiske univers. Flere år senere blev det dertil evident, at blandt andet Einsteins grundforskning er forudsætningen for eksempelvis mobiltelefoni.

Undertegnedes ph.d.-projekt er et eksempel på forskningstilknytning, hvor den forskerstuderende deltager i et udviklingsprojekt, som i princippet udgår fra den forskningstilknyttede institution. I formel forstand henvender den forskningstilknyttede institution sig til universitet med henblik på at hyre videnskabeligt kvalificeret arbejdskraft, der kan bidrage til udvikling af bestemte produkter. I kontrakten mellem forskningstilknyttet institution og universitet defineres en række forskningsydelser, som universitetet leverer mod betaling. Den forskningstilknyttede institutions køb af arbejdskraft viser, at denne institution, og ikke universitetet, er ejer af det færdige produkt. Dette ejerskab har konsekvenser for forskerens aktiviteter. Som nævnt kan den viden, der hersker inden for forskellige kontekster, betragtes som principielt sideordnede. Den forskningstilknyttede institution ejer imidlertid produktet, hvilket betyder, at produktet skal fungere inden for denne institutions kontekst. Dermed bliver den viden, der kendetegner denne kontekst, toneangivende for udviklingsarbejdet som helhed.

Sammenfattende gælder, at det er udfordringen at operere med en filosofisk forestilling om konteksters principielle sideordning inden for en strategisk forskningsramme, hvor den forskningstilknyttede institutions kontekst på mange måder er bestemmende.

I.7.2. Ph.d.-projektets aktiviteter anskuet på baggrund af subjekt/objekt-relationer

Generelt gælder, at en forsker konstruerer et subjekt, som han i kraft af teori og metode relaterer til et objekt, der er genstand for undersøgelse. Ph.d.-projektet er defineret som ’udviklingsarbejde’, hvilket betyder, at der på bestemte tidspunkter konstrueres bestemte subjekter, som forholder sig til objektet på bestemte måder.

Ifølge det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt er videnskabsmanden bidrag til udvikling af objektet udtryk for en problemstilling, idet der kun kan genereres pålidelig viden om et objekt, hvis dette igennem hele forskningsprocessen betragtes som uafhængigt af subjektets aktiviteter.

Som det vil fremgå nedenfor, er det ifølge afhandlingens konstruktivistiske bevidsthedsteori en generel udfordring at forholde sig til subjekt/objekt-relationen, idet ikke blot subjekt men også objekt i al væsentlighed er en konstruktion af et overvejende lukket bevidsthedssystem. Som det fremgår i de forudgående afsnit er subjekt/objekt-relationen som helhed en konstruktion, der må forvaltes refleksivt af det forskende bevidsthedssystem.

Tre videnskabelige allegorier

K. Hastrup formulerer tre videnskabelige ”allegorier”, der har til formål at indkredse ”subjekt/objekt-forholdets mange dimensioner” (Hastrup 1996: 137). Forfatteren betragter de tre allegorier på baggrund af det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt, og det er hensigten at understrege betydningen af et reflekteret forhold til subjekt/objekt-relationen. De tre allegorier kommer til udtryk i metaforerne kannibalisme, skizofreni og shamanisme (Ibid.: 149) og bliver i den følgende redegørelse relateret til aktiviteterne i ph.d.-projektet.

Der skal indledningsvis ske en præcisering af begrebsbestemmelserne. K. Hastrup har en tendens til at benytte termen ’subjekt’ på to måder, idet subjekt hos hende både betyder bevidstheden som helhed og det subjekt, som indgår i subjekt/objekt-relationen. I undertegnedes terminologi, derimod, er ’subjekt’ en konstruktion af bevidsthedssystemet og betegner dette systems refleksive positionering i forhold til et objekt. Hermed er ’subjekt’ ikke udtryk for bevidstheden som helhed.

Aktiviteterne i undertegnedes ph.d.-projektet kan overordnet opdeles i udviklingsaktiviteter og analyseaktiviteter. Denne opdeling udtrykker den simple metode, at analyseaktiviteterne finder sted, når udviklingsaktiviteterne betragtes som afsluttet og DiPo fremstår som produkt.

Undertegnedes udviklingsaktiviteter sker i nært samarbejde med de forskningstilknyttede parter og kommer eksempelvis til udtryk som videnteoretiske oplæg og præsentationer af interfacedesign, som enten undertegnede selv finder relevante, eller de forskningstilknyttede parter på eget initiativ ønsker viden om. Undertegnedes analyseaktiviteter indbefatter generering af empiri og analyser af denne på baggrund af udvalgt teori. Dette betyder, at analyseaktiviteterne først for alvor finder sted i ph.d.-afhandlingen.

Kannibalisme

Videnskabelig kannibalisme tilslutter sig det klassiske almenvidenskabelige ideal om adskillelse af subjekt og objekt (Hastrup 1999: 138) og forekommer typisk i naturvidenskaben eller i forskning, der er naturvidenskabeligt inspireret.

Ifølge K. Hastrup fører en adskillelse af subjekt og objekt til en naturalisering af objektet, og en radikal naturalisering af dette kan komme til udtryk som kannibalistisk internalisering. I kraft af teori ’fortærer’ subjektet således objektet og gør det i samme til sit eget produkt, og generelt gælder, at viden om observeret natur ikke kan tilegnes uden at naturen i samme tæmmes eller domesticeres. Ifølge K. Hastrup anvender videnskabelig kannibalisme en optik, som har til hensigt at understøtte

autopsi, hvilket betegner et klinisk syn på objektet. Anvendelsen af denne optik skulle i princippet sikre subjektets distance til et observeret objekt, men ret beset forandrer eller ødelægger det kliniske blik altså objektet[28].

Der er på dette punkt bogstavelige ligheder mellem kannibalisme-allegorien og den metaforiske beskrivelse af bevidsthedssystemets konstruktion af virkelighed som en biologisk fordøjelsesproces: Før-bevidste processer i bevidsthedssystemet konstruerer meningsfuld virkelighed ved at nedbryde og ombryde 'føde' og efterlader kun informationsfattig viden om den 'spiste mad' (jf. underafsnittet 'Det konstruktivistiske bevidsthedssystem' i afsnit I.5.4). Ligesom den højere bevidsthed må forsøge at etablere et refleksivt forhold til den 'fortærede' viden, som den konstruerer viden på baggrund af, må der i forskning, som er baseret på idealet om adskillelse af subjekt og objekt, reflekteres over konsekvenser forbundet med dette ideals anvendelse.

Skizofreni

Videnskabelig skizofreni er en bevidsthedstilstand, der opstår, når subjektet positioneres 'både-og' i forhold til objektet og som følge heraf spaltes. Videnskabelig skizofreni kan opstå, når subjektet både vil *betragte* objektet som genstand 'derude' og *være* objektet. Som følge af bevidsthedssystemets dobbeltbestræbelse sker altså en subjektspaltning, og definitionen af denne spaltning som skizofren er ensbetydende med, at den betragtes som en syg eller sygelig tilstand.

Ifølge K. Hastrup er videnskabelig skizofreni et grundvilkår for forskning. Naturvidenskab, som traditionelt har udspring i idealet om adskillelse af subjekt og objekt, kan dermed have som forudsætning, at videnskabelighed forvaltes af et bevidsthedssystem, som spalter subjektet (Hastrup 1999: 144). Eksempelvis bygger Niels Bohrs komplementaritetsteori på undersøgelser, hvor der anvendes to forskellige forsøgsopstillinger. Den overordnede konklusion er, at lys enten er partikler eller bølger, og konklusionen viser, at måden, hvorpå objektet observeres, influerer på objektet.

[28] Det skal tilføjes, at en gennemført adskillelse af subjekt og objekt kan være særdeles meningsfuld i forskning på naturvidenskabeligt grundlag. Eksempelvis gør adskillelsen det muligt for en mediciner at forske forholdsvis ubesværet i en sygdom, som han selv lider af. På trods af forskerens nære relation til sygdommen, er det således muligt for ham at konstruere et subjekt, der betragter sygdommen som et objekt 'derude'. Sygdommen bliver dermed et fænomen, der er fremmed i forhold til de fænomener, der konstituerer den raske krop, og medicineren kan takket være den overordnede distance til fænomenerne skelne mellem fænomenerne og formulere generelt gældende beskrivelser af sygdommen. Beskrivelsernes generelle karakter kan ganske vel lede til den fejlagtige antagelse, at der genereres 'objektiv' viden om en virkelighed 'derude': Medicinerens genererede viden er ret beset blot udtryk for, at han 'fortærer' objektet ved at konstruere en *beskrivelse*, som giver grundlag for rationel forståelse af sygdommen. Beskrivelsen er meningsfuld, hvis der på baggrund af denne beskrivelse kan stilles en diagnose, som foreskriver en i princippet alment gyldig behandling. I dette tilfælde er en radikal naturalisering af objektet derfor en fordel, fordi subjektets bemægtigelse af objektet fører til effektiv behandling af en sygdom.

Subjektet positioneres på to forskellige måder i forhold til objektet, hvilket er udtryk for, at subjektet spaltes.

Videnskabelig skizofreni har dog især gode betingelser for at opstå i humanistisk forskning, hvor forskeren og forskningsobjekterne deler fundamentale lighedstræk. Eksempelvis kan en etnograf forsøge at placere sig i det observerede individs sted og fra denne position betragte sig selv. Spaltningen kan komme til udtryk i spørgsmålene: Betragter jeg objektet eller mig selv? Subjektet har med andre ord en tendens til at ville være objektet og samtidig undersøge, hvad det vil sige at være dette objekt.

Da etnografens objekter er selvrefleksive, kan hans omgang med objekterne endvidere influere på objekternes adfærd. Med andre ord kan teorier om menneskers livsverden potentielt ændre denne. Dette behøver ikke være tilfældet i naturvidenskaben, idet den naturvidenskabelige forskers omgang med objekterne ikke nødvendigvis medfører, at objekterne ændrer egenart (Ibid.: 149).

Shamanisme

Videnskabelig shamanisme er betegnelsen for en bevidsthedstilstand, hvor subjektet bliver opslugt af objektet, og hvor foreningen af subjekt og objekt opleves som et gennembrud til en førhen ukendt virkelighed.

Shamanisme-allegorien dækker over en lang række og indbyrdes forholdsvis forskellige bevidsthedstilstande: Videnskabsmandens erkendelse af genuin ny viden er udtryk for, at grænsen mellem subjekt og objekt forrykkes på positiv vis (Ibid.: 147), og mystikerens oplevelse af det guddommelige er udtryk for, at en radikalt anderledes virkelighed åbner sig for det spirituelt søgende individ. I begge tilfælde oplever bevidsthedssystemet en mere eller mindre pludselig adgang til en virkelighed, som det ikke førhen havde kendskab til.

Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori er genuin ny indsigt og mystiske oplevelser nu ikke udtryk for, at bevidsthedssystemet får uventet acces til en større eller alternativ ’ydre’ virkelighed. Den højere bevidsthed bryder derimod igennem til en ’indre’ virkelighed, som førhen har været ukendt. Det forholder sig således, fordi den højere bevidsthed er funderet på en før-konstrueret virkelighed, som ikke er aldeles gennemskuelig, men som det lejlighedsvis kan lykkes at bryde igennem til.

K. Hastrup eksemplificerer shamanisme-allegorien på følgende måde: En shaman-novice er skeptisk overfor de metoder, som han oplæres i, fordi han betragter metoderne som snyd. Da han bliver tilkaldt med henblik på at praktisere shamanisme, oplever han til sin overraskelse, at den syge person kureres. Pointen er, at shamanen ikke er en god shaman, fordi han kan kurere sygdomme.

Shamanen er derimod god til at kurere sygdomme, fordi han ifølge omverdenens kulturelle forestillinger er en god shaman. Med andre ord oplever novicen et gennembrud til den omgivende virkelighed i netop det øjeblik, hvor han anerkendes som shaman. Som skeptisk novice betragter han objektet, hvilket vil sige shamanvirksomheden og dens kulturelle kontekst, som noget fremmed 'derude'. Denne adskillelse af subjekt og objekt skyldes, at han ikke forstår, hvorfor og hvordan snyderiet virker. Som anerkendt shaman er han ikke længere fremmed overfor omverdenen, fordi denne har taget ham til sig. I shamanisme-allegorien sker indoptagelsen af novicen pludseligt, idet novicen først som udøvende mester forstår idéen med shaman-virksomhed[29].

Ph.d.-projektet og de tre allegorier

Som nævnt i tidligere afsnit er det nødvendigt for forskeren at have et refleksivt forhold til subjekt/objekt-relationen. Hos K. Hastrup kommer dette til udtryk på den måde, at forskeren med henblik på at undgå allegoriernes ekstremer må etablere refleksive dobbeltblik på de tre subjekt/objekt-relationer. Etableringen af dette dobbeltblik kommer i stand ved udskiftning af optik, hvor autopsi erstattes med *autoskopi*. Denne erstatning er ensbetydende med, at det kliniske blik skiftes ud med et kritisk syn på egen iagttagelse, hvilket blandt andet medfører, at det bliver muligt for bevidsthedssystemet at betragte sig selv i 1., 2. og 3. person. (Hastrup 1996: 149 ff.).

Udskiftningen af optik kan udlægges således, at det ikke som førhen er opgaven at etablere distance til et objekt men at konstruere reflekteret distance til mulige subjekt/objekt-relationer. Overordnet gælder, at det klassiske almenvidenskabelige ideal har fokus på adskillelse af subjekt og objekt, mens et moderne almenvidenskabeligt ideal må have fokus på adskillelse af det erkendende bevidsthedssystem og subjekt/objekt-relationer. De to idealer har omdrejningspunkt i to forskellige typer adskillelse, og idealerne efterstræber to forskellige former for nøgtern distance til det emne, som den videnskabelige virksomhed har fokus på.

Som nævnt i afsnit I.6.2, 'Model over empirigenerering', kommer den ideale videnskabsmands metode til udtryk som et reflekteret forhold til tid. Dette gør sig i særdeleshed gældende, når videnskabsmanden er i et forskningstilknyttet projekt, hvor han har til opgave at bidrage til udvikling af et objekt, som han også skal analysere.

[29] Allegorien kan dertil udlægges læringsteoretisk, hvor novicen er i mesterlære hos en shaman. Mesterlære kan betragtes som en gradvis indoptagelse af eleven i et kulturelt fællesskab, hvor eleven blandt andet bliver tildelt en social identitet. I det øjeblik mester vurderer elevens kompetencer som tilfredsstillende, bliver eleven mester og i princippet en meningsfuld del af den kulturelle helhed.

Det er undertegnedes erfaring fra ph.d.-projektet, at allegoriernes problemer kan løses i kraft af et reflekteret forhold til såvel 'tid' som 'rum'. Derved bliver medudvikler-subjekt og analytiker-subjekt sameksisterende uden at interferere.

Betragtet med et refleksivt blik på tid og rum behøver Niels Bohrs komplementaritetsteori ikke være udtryk for videnskabelig skizofreni. At lys enten er bølger eller partikler betyder, at lys ikke *samtidig* og i *samme rum* kan være begge dele. Forskeren observerer derfor ikke i samme forsøgsopstilling og på samme tidspunkt, at lys er både bølger og partikler. Subjektet, der observerer lys som bølger, og subjektet, der observerer lys som partikler, kan i princippet sameksistere uproblematisk, fordi de er adskilt i såvel rum som tid. Ifølge det klassiske almenvidenskabelige ideal er Bohrs konklusion problematisk, fordi idealet har som forudsætning, at objektet er en uforanderlig ting 'derude'. Med andre ord opstår problemet med videnskabelig skizofreni i dette tilfælde, fordi det forudsættes, at lys må have en objektiv og dermed éntydig natur.

Spaltning kan kun defineres som skizofren, når to subjekt-optikker *på samme tid* kæmper om opmærksomhed i bevidstheden. Når K. Hastrup skriver, at "videnskabelighed forvaltes af et spaltet subjekt" (Hastrup 1996: 144), så synes dette subjekt at være bevidstheden og ikke et subjekt, som denne bevidsthed har konstrueret og placeret overfor et objekt. Inden for undertegnedes kontekst bliver dette beskrevet således, at videnskabelighed forvaltes af et 'spaltet bevidsthedssystem'. I undertegnedes terminologi kan et subjekt ikke være skizofrent, det kan kun et bevidsthedssystem. Mere præcist formuleret, så er tilstedeværelsen af flere subjekter i samme bevidsthedssystem udtryk for, at dette system er spaltet. Men spaltningens tilstedeværelse er netop ikke nødvendigvis udtryk for, at bevidsthedssystemet er skizofrent.

Det reflekterede forhold til tid og rum kommer til udtryk som et refleksivt forhold til henholdsvis 'før', 'nu' og 'efter', og i det følgende vil det med eksempler fra undertegnedes ph.d.-projekt blandt andet blive vist, at det 'nu', hvor to subjekt-optikker på skizofren vis kæmper om opmærksomhed, forsvinder, når der anlægges et refleksivt tidsperspektiv ved hjælp af forskellige subjektpositioneringer. Dermed hæves spaltningen op på et meta-niveau, hvor den ikke blot bliver uskadeliggjort men befordrende for ph.d.-projektet som helhed.

En forskningstilknyttet medarbejder, der som undertegnede deltager aktivt i udviklingen af forskningsobjektet, befinder sig i en dobbelttilstand. På den ene side har han i kraft af sit engagement i udviklingsarbejdet tendens til at betragte objektet som en del af subjektet. På den anden side har medarbejderen på grund af sin videnskabelige indfaldsvinkel interesse i at etablere et

analyserende subjekt, som iagttager objektet på afstand. Det er muligt at forestille sig, at videnskabelig skizofreni kan opstå, når det ikke er fuldt ud bevidst, om den dominerende logik i bevidsthedssystemet udgår fra et udvikler-subjekt med et nært forhold til objektet, eller fra et analytiker-subjekt placeret på afstand af objektet. Udfordringen er derfor at holde de to subjekter så adskilt som muligt.

I den overordnede opdeling af ph.d.-projektets aktiviteter er analyseaktiviteterne som nævnt placeret *efter* udviklingsaktiviteterne: Analyserne, som kommer til udtryk inden for den skrevne afhandlings kontekst, igangsættes, når DiPo-fænomenet er færdigudviklet. Det skal på dette punkt nævnes, at der under udviklingen af DiPo-fænomenet lejlighedsvis skete en evaluering af det udviklede, hvilket betyder, at der under udviklingsaktiviteterne blev skiftet mellem et udvikler-subjekt og et analytiker-subjekt.

De to subjekter kan ikke etableres i samme tid og rum, uden at bevidsthedssystemet kommer i en skizofren tilstand, hvorfor der under udviklingsarbejdet i undertegnedes ph.d.-projekt blev etableret en dialektik mellem udvikler-subjekt og analytiker-subjekt. Den første relation, hvor objektet opleves som en del af subjektet, blev anvendt under udviklingsprocessen, mens den anden relation, hvor subjekt er adskilt fra objekt, blev taget i brug ved evaluering af objektet. I den første relation er objektet altså ikke et fænomen ’derude’, og når denne relation etableres, opstår en énhed af subjekt og objekt, fordi objektet under udvikling *udgår* fra subjektet. Da udvikler-subjektet er med til at konstruere objektet og ikke fortæres af dette, bemærkes det, at der ikke er tale om videnskabelig shamanisme. Den anden relation blev etableret ved den lejlighedsvise vurdering af udviklingsproces og udviklet produkt. Det er nødvendigt at etablere distance til det objekt, der skal evalueres, og med henblik på at opnå denne indtages en iagttagelsesposition, hvor subjektet er adskilt fra objektet. Dialektikken mellem de to subjekt/objekt-relationer fortsatte, så længe DiPo-fænomenet var under udvikling. Når udviklingsarbejdet var afsluttet, hørte udvikler-subjektet fortiden til, og analytiker-subjektet blev enerådende.

Det er undertegnedes erfaring, at det er en forudsætning for succesfuldt udviklingsarbejde, at subjektet bliver grebet af objektets livsverden og dermed, som det er blevet beskrevet i den shamanistiske allegori, på en måde lader sig opsluge af denne. Med andre ord er det vigtigt, at den udviklende forsker har indfølt kendskab til parterne fra den forskningstilknyttede institution og de kontekster, som er medbestemmende for parternes forestillinger og handlinger. Hvis termen

’objekt’ benyttes i bred betydning og inkluderer de forskningstilknyttedes livsverden, så er det altså i vid udstrækning den udviklende forskers opgave at placere sig i ’objektets’ sted.

Undertegnedes rolle kan i den sammenhæng belyses ved at sammenligne ph.d.-projektets strategiske forskning med ideale bestemmelser for følgeforskning. I følgeforskning kan forskeren meget vel være tilknyttet et udviklingsprojekt på en forskningstilknyttet institution og i den forstand praktisere strategisk forskning, men han deltager ikke aktivt i selve udviklingsarbejdet. Følgeforskeren ’følger’ udviklingsarbejdet fra distancen, hvormed han i al væsentlighed er i overensstemmelse med metoden i traditionel videnskab og definerer et objekt adskilt fra subjektet. Den strategiske forsker, som er medudvikler, kan ikke begrænse sin deltagelse til at ’følge’ udviklingsprojektet. Han har som vist til opgave at konstruere et udvikler-subjekt med henblik på at konstruere et objekt i form af et bestemt produkt. Det gavner udviklingsarbejdet, hvis denne forsker lader sig indoptage af det objekt, der kan betegnes som kulturen på den forskningstilknyttede institution. Følgeforskeren må også have føling med den uddannelseskultur, som han ’følger’, men det er ikke en central forudsætning for et vellykket samarbejde, at følgeforskeren ligefrem indoptages af denne kultur. Følgeforskeren formidler viden, som den forskningstilknyttede institution anser for relevant, men denne viden er i højere grad genereret inden for en universitetskontekst end inden for den kontekst, som gør sig gældende for den forskningstilknyttede institution. For den udviklende forsker er indføling med den fremmede kultur derimod i særdeleshed vigtig.

Den udviklende forsker kan først blive ’opslugt’ af kulturen på den forskningstilknyttede institution, når han opgiver et universitets-subjekt, der betragter denne institution som en ’ting’ derude. Udfordringen er at undgå en shamanistisk blindgyde, hvor forskeren står tilbage med et konturløst eller i værste fald udvisket subjekt og begynder at forveksle sig selv med de forskningstilknyttede. I undertegnedes ph.d.-projekt kunne shamanismen eventuelt være kommet til udtryk på den måde, at undertegnede bildte sig selv ind at have førstehåndskendskab til uddannelseskulturen på den forskningstilknyttede institution og dermed også betragtede sig selv som en hovedaktør (som det fremgår af redegørelsen for aktører i ph.d.-projektet (afsnit I.6.3), definerer undertegnede sig selv som sekundær aktør).

Undertegnedes udfordring blev mødt på den måde, at der blev konstrueret et subjekt, der på én gang havde til formål at fremme indfølingen med kulturen på den forskningstilknyttede institution og forhindre sammensmeltning med denne. Udviklingsarbejde, der vel at mærke udføres med engagement, er ikke en udelukkende rationel beskæftigelse, fordi det involverer forholdsvis

uudgrundelige implicitte videntyper. Derfor er det vigtigt at konstruere et meta-subjekt, som på den ene side formår at muliggøre kreativ virksomhed, og som på den anden side betragter denne virksomhed fra distancen. Dette subjekt kan siges at etablere en relation til objektet, der er den forskningstilknyttede institution, hvor den udviklende forsker *leger*, at han er del af kulturen på denne. Denne leg er alvorlig og udgør ikke et principielt problem med hensyn til videnskabeligheden i undertegnedes forskningsprojekt. Det er nævnt som et problem, hvis etnografens subjekt influerer på objekternes adfærd og dermed deres livsverden. Problemet opstår imidlertid kun, fordi denne livsverden er etnografens centrale forskningsobjekt. I undertegnedes ph.d.-projekt forholder det sig anderledes. Det kan forestilles, at undertegnedes leg ændrer på de forskningstilknyttedes livsverden, men dette er ikke noget problem, fordi denne livsverden ikke er defineret som forskningsobjekt i ph.d.-projektet.

Den udviklende forskers forhold til den forskningstilknyttede institution kan sammenfattes på baggrund af allegorien om shamanen: Idet forskeren udvikler fænomenet på en måde, der betragtes som konstruktiv af den forskningstilknyttede part, så opnår han anerkendelse som god udvikler. Det er med andre ord den forskningstilknyttede part, der afgør, om forskeren anerkendes som udvikler. Eksempelvis havde det ingen principiel betydning for udviklingsarbejdet, at undertegnede og DiPo-tilrettelæggere delte et konstruktivistisk menneskesyn. Hvis DiPo-tilrettelæggerne ønskede en digital portfolio baseret på instruktivistiske idéer, så havde det været undertegnedes kontraktbundne opgave at bidrage med viden og løsningsforslag, der afspejlede dette ønske.

* * *

Med henblik på at beskrive det særegne for undertegnedes relation til den forskningstilknyttede institutions parter under udviklingsaktiviteterne, skal der afslutningsvis reflekteres over termen *forskningscoaching*.

Ifølge den gængse coachinglitteratur er det en coachs opgave at stimulere den coachede til konstruktiv selvrefleksion og i forlængelse heraf til formålstjenlig handling. Dertil er det en central tanke, at en eventuel løsning på den coachedes problem i princippet befinder sig hos den coachede selv (Manning 2006). I forskningscoaching er forskningscoachen videnskabsmanden, og den coachede er den forskningstilknyttede institution og dens ansatte. I forskningscoaching kvalificeres den typiske opfattelse af coaching på baggrund af den teoretiske forudsætning, at meningsfuld konstruktion af viden er et individuelt foretagende i et overvejende lukket bevidsthedssystem. I den

forstand kan kun den coachede for alvor vide, hvilke refleksioner der er konstruktive i forhold til hans individuelle problemer og udfordringer. Som følge heraf sker en radikal sideordning af kontekster og viden: Forskningscoachen, der kan beskrives som en slags procesvejleder fra universitet uden førstehåndskendskab til den coachedes livsverden, formulerer ikke objektive løsningsforslag på den forskningstilknyttedes problemer. Forskeren, der betragter universitetsviden som mere værdifuld end anden viden, står i fare for at udøve videnskabelig kannibalisme overfor den forskningstilknyttede institution. I udgangspunktet betragter bevidsthedssystemet ikke fremmed viden som fænomen i egen ret, men som et fænomen det gælder om at gøre genkendeligt og meningsfuldt inden for egen kontekst.

Forskningscoachens udviklingsaktiviteter i form af foredrag og præsentationer kan betragtes som en slags formidling, der er vellykket, når modtageren overfor formidleren demonstrerer en refleksiv tilegnelse af den formidlede viden. Det er principielt uvist, hvordan et andet bevidsthedssystem tilegner sig viden, og der eksisterer ingen objektivt gældende facitliste, som fortæller, hvordan den formidlede viden i sandhed skal forstås og anvendes. Der kan imidlertid kommunikeres rationelt om viden, og forskningscoachen kan på baggrund af denne kommunikation vurdere, hvor vidt den coachede har tilegnet sig den formidlede viden refleksivt. Relationen mellem coach og coachet er succesfuld, når sidstnævnte tilkendegiver, at konstruktiv selvrefleksion har fundet sted. Coachen kan imidlertid ikke stilles aldeles til ansvar for, og derfor heller ikke tage eventuel fuld ære for, de konkrete handlinger, som den coachede vælger at udføre. De konkrete handlinger sker på den forskningstilknyttedes initiativ alene, og sådan må det være, da den forskningstilknyttede institution er formel ejer af det produkt, som forskningscoachen har været med til at udvikle.

II. OMKRING FORESTILLINGENS VIRKELIGHED
Den Digitale Portfolios mentefaktiske aspekter

II.1. Indledning

Afhandlingen henter sin empiri fra et pilotprojekt, der havde til formål at udvikle digital portfolio (DiPo[30]) på et dansk pædagogseminarium. Pædagogseminariet var forskningstilknyttet Knowledge Lab/Syddansk Universitet, nærmere betegnet Enheden for Digital Kompetenceudvikling, og DiPo var et udtryk for samarbejdet mellem disse to parter. Målet var at konstruere en fleksibel og brugervenlig Internetplatform, der i sit design samtidig afspejlede de pædagogiske intentioner.

To lektorer, der var ansat på pågældende pædagogseminarium, og som i det følgende vil blive benævnt som DiPo-tilrettelæggere, var initiativtagere til projektet og havde det overordnede pædagogiske ansvar for DiPo. Undertegnede bidrog, i kraft af at være ansat som ph.d.-studerende på Knowledge Lab, til udvikling af såvel Internetbrugerflade som pædagogik i forhold til DiPo. Et andet seminarium i netværket deltog med henblik på at konstruere og udvikle DiPos teknologi og teknik.

DiPo blev implementeret og dernæst praktiseret på pædagogseminariet fra og med september 2003, hvor 106 nye studerende, samt disse studerendes undervisere, var de tiltænkte brugere. Pilotprojektet stødte på en række problemer, der bevirkede, at DiPo et lille års tid efter opstart angiveligt kun blev anvendt i meget begrænset omfang. Det skal i den sammenhæng nævnes, at hovedparten af empirien om de studerendes forhold til DiPo-fænomenet stammer fra spørgeskemaer og interviews fra studiets begyndelse.

Artiklen søger svar på de opståede problemer ved at fokusere på forhold, der vedrører de ideale forestillinger knyttet til DiPo-fænomenet. Problemerne med praktiseringen af DiPo kvalificeres til følgende række spørgsmål og problematikker:

- Hvilke forestillinger om læring gør sig gældende i DiPos pædagogiske idégrundlag, og hvilket menneskesyn bygger disse forestillinger på?
- På hvilken måde bliver disse forestillinger konkretiseret i DiPos design?
- Hvilke forestillinger har de DiPo-studerende om læring og refleksivitet, og hvilke værdier er der knyttet til disse forestillinger?

[30] I det følgende er den konkrete digitale portfolio, som afhandlingens analyser har afsæt i, forkortet til DiPo.

Svarene på disse spørgsmål leder frem til en konklusion, hvor det bliver vurderet, hvilken betydning problematikkerne har for praktiseringen af digital portfolio på pædagoguddannelsen.

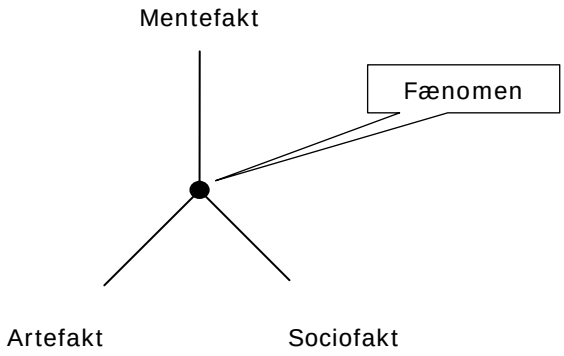
II.1.1. Fænomenets tre aspekter – med særligt fokus på de mentefaktiske aspekter

Senmoderniteten kan karakteriseres som en kulturel brydningstid med stor forandringshastighed. Overordnet betragtet kommer denne brydningstid blandt andet til udtryk som en overgang fra en antropocentrisk samfundsperiode til en polycentrisk samfundsperiode. I den antropocentriske samfundsperiode betragtes virkeligheden igennem en optik, hvor fokus er på individet som central værdigivende instans. I den polycentriske samfundsperiode betragtes virkeligheden derimod igennem en optik, hvor en værdigivende instans i princippet kan have udgangspunkt hvor som helst og derfor står til diskussion (Qvortrup 2000: 134 ff.).

Denne overgang genererer forskellige former for kompleksitet. Eksempelvis bevirker den nævnte forandring, at nye fænomener enten afløser, ændrer eller supplerer kendte fænomener. Derved opstår usikkerhed omkring fænomenverdenens generelle beskaffenhed. DiPo er et senmoderne fænomen, der fremstår som et kompleks af såvel kendte som nye fænomener. Med henblik på at anskaffe kompleksitetsreduceret viden om DiPo, kan dette fænomen med fordel uddifferentieres i henholdsvis *mentefaktiske, sociofaktiske og artefaktiske* aspekter. De tre aspekter er hentet fra biologen *Julian Sorrell Huxley* (1887-1975)[31], som i 1958 definerer menneskelig kultur som en evolutionær proces bestående af mentefakter, sociofakter og artefakter (J. Huxley 1958: 437). Betragtningen af kultur som evolutionær proces er baseret på den forestilling, at menneskearten ejer en højt udviklet bevidsthed uden fortilfælde og i kraft af psyko-sociale mekanismer har som universel bestemmelse at konstruere evolution og styre denne som helhed. Mentefakter er udtryk for de virkende bevidsthedsfænomener i kulturprocessen og spiller en dominerende rolle, idet den drivende kraft i de psyko-sociale mekanismer er rationelt funderede idéer og koncepter, som overleveres i form af tegn og symboler til kommende generationer (J. Huxley 1967: 150).

Da de mentefaktiske aspekter i forhold til de ovenfor listede spørgsmål og problematikker i særdeleshed vedrører forestillinger, læring, refleksivitet og værdier, vil der i det følgende især være fokus på mentefakter.

[31] For den biografisk interesserede kan det nævnes, at J. Huxley var barnebarn af T. H. Huxley og bror til forfatteren Aldous Huxley. T. H. Huxley var Darwins samtidige og kendt som hans 'bulldog', idet han indædt forsvarede Darwins evolutionsteori. For yderligere oplysninger om J. Huxley og hans familie henvises til afhandlingens litteraturliste og i den forbindelse i særdeleshed til J. Huxleys erindringer (Huxley 1970 & 1973) og Ronald W. Clarks biografi over Huxley-familien (Clark 1968).



.

Figur 1. Fænomenet og dets tre aspekter.

De tre aspekter udgør i fællesskab et kulturelt fænomen, og en undersøgelse af fænomenet må derfor i et vist omfang indbefatte en undersøgelse af alle aspekter. Med henblik på at lede frem til en detaljeret gennemgang af de mentefaktiske aspekter, vil der derfor indledningsvis kort redegøres for henholdsvis de sociofaktiske og artefaktiske aspekter.

Igennem en *sociofaktisk optik* betragtes social organisation og socioaktivitet i og omkring DiPo-fænomenet, hvilket også indbefatter den større sociokulturelle kontekst, som fænomenet på én gang udgår fra og er med til at præge. Betragtningen af DiPo-fænomenet gennem en sociofaktisk optik er således ensbetydende med at fokusere på henholdsvis interaktion, kollaboration og kommunikation i og omkring DiPo-fænomenet.

Betragtet igennem en *artefaktisk optik* er der fokus på de materielle aspekter af fænomenet. Dette er ensbetydende med, at DiPo-fænomenet anskues som en teknologisk genstand i tid og rum, og de artefaktiske aspekter indbefatter blandt andet de praksiskompetencer, der er forbundet med håndteringen af et digitalt artefakt som DiPo-platformen. Endelig indbefatter de artefaktiske aspekter af fænomenet henholdsvis forestillinger om og holdninger til platformens teknologi.

Betragtet igennem en *mentefaktisk optik* anskues de i videste forstand bevidsthedsmæssige aspekter af DiPo-fænomenet. Et bevidsthedsfænomen er et mentefakt, når bevidsthedsfænomenet indgår i kulturdannelse. Kultur kan defineres som et fælles anliggende og må derfor være synlig for kulturens medlemmer. Heraf følger, at mentefakter må være synlige bevidsthedsfænomener, hvilket også betyder, at mentale fænomener, som det enkelte bevidsthedssystem ikke kommunikerer og dermed ikke giver ydre udtryk, ikke har mentefaktstatus.

Et mentefakt kan fremtræde i mange skikkelser. Eksempelvis kan et mentefakt være en mindsteénhed af bevidsthedsindhold i form af information eller viden knyttet til DiPo-fænomenet,

eller et mentefakt kan være et kompleks af mentefakter, der i fællesskab udgør det overordnede koncept i DiPo-fænomenet. Pædagogik og metode knyttet til DiPo-fænomenet er således forholdsvis tydelige udtryk for mentefaktiske aspekter af dette fænomen. Mentefaktet kan også manifestere sig som eksempelvis en idiosynkrasi, der enten opstår eller finder energi i mødet med DiPo-fænomenet. Dertil vedrører de mentefaktiske aspekter individuel tilegnelse af viden, hvor DiPo-fænomenet understøtter eller stimulerer denne tilegnelse.

De mentefaktiske aspekter af fænomenet vedrører endvidere de tanker og forestillinger, som der bliver gjort om DiPo som fænomen. På blandt andet dette punkt bliver det tydeligt, at mentefaktet dominerer over sociofakt og artefakt. Eksempelvis er de artefaktiske aspekter af fænomenet, der har fokus på forestillinger om og holdninger til platformens teknologi, i streng forstand mentefaktiske aspekter. En betragtning af DiPo-fænomenet igennem en artefaktisk optik vedrører som nævnt fænomenet som genstand i tid og rum. Denne genstand får imidlertid først betydning, når bevidsthedssystemet definerer genstanden, hvilket er udtryk for at en mentefaktisk kvalificering finder sted.

De mentefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet kan endvidere befinde sig i et grænseområde til de sociofaktiske aspekter af dette fænomen. Der kan eksempelvis konstrueres beskrivelser af de sociokulturelle kontekster, som såvel mentefakt som artefakt henholdsvis udgår fra og skriver sig ind i, og disse beskrivelser er i udgangspunktet udtryk for mentefaktiske aspekter. Med andre ord kan der ved anvendelse af en mentefaktisk optik bibringes viden om, hvilke individuelle ideer, værdier og overbevisninger, der er knyttet til fænomenet, mens disse størrelser, når de betragtes igennem en sociofaktisk optik, anskues ud fra en superindividuel synsvinkel.

II.1.2. Hypersocial solipsisme

Artiklens teoretiske ståsted er individualkonstruktivisme, hvilket betyder, at virkelighed og dermed viden dannes i det enkelte individ. Dette ståsted er inspireret af J. Huxleys tanker om det menneskelige individ som aktiv konstruktør af evolution, og i det følgende vil ske en teoretisk videreudvikling af disse tanker.

Anskuet ud fra en DiPo-tilrettelæggers synsvinkel er betragtningen af DiPo-fænomenet igennem en mentefaktisk optik udtryk for at forholde sig til dette fænomen på en privilegeret måde. Denne begunstigede forholdsmåde er eksempelvis mulig at etablere, når tilrettelæggeren befinder sig på et så tidligt stade i udviklingsprocessen, at fænomenet i overvejende grad er et bevidsthedsprodukt. Forudsætningen for, at et bevidsthedsfænomen er et mentefakt, er, at bevidsthedsfænomenet indgår

i kulturdannelse. Heraf følger, at et mentefakt må være synligt for andre bevidsthedssystemer end det bevidsthedssystem, som har konstrueret mentefaktet. Men hvis der endnu ikke er sket en nærmere artefaktisk konkretisering af mentefaktet, så forholder dette sig overvejende til sig selv som bevidsthedsfænomen. Med andre ord har mentefakter i form af for eksempel forestillinger, tanker og idéer en tendens til selvreferentialitet, idet disse på en måde opfatter sig selv som endemål for eget virke.

Denne selvreferentialitet kan siges at skyldes, at mentefakter hører hjemme i et bevidsthedssystem, der i principiel forstand udgør et *lukket* system. Bevidsthedssystemet er såvel åbent som lukket, og åbenheden kommer til udtryk, idet systemet sanser en omverden. Lukketheden kommer til udtryk på den måde, at den eneste virkelighed, som bevidsthedssystemet i streng forstand kender, er den virkelighed, som dette system såvel før-bevidst som bevidst konstruerer på baggrund af perception af omverdenen og eget indhold (Freeman 2004:93, Harris 2004: 41 ff., Dennett 1991, Jerison 1973: 22, 429). Individet forholder sig med andre ord overvejende til en konstrueret *forestilling* om virkeligheden og ikke til virkeligheden selv.

Der er således tale om epistemologisk solipsisme, fordi den enkeltes bevidsthedstilstande er de eneste tilstande, der virkelig kan erkendes. Der er imidlertid ikke tale om metafysisk solipsisme, hvor virkeligheden som helhed betragtes som individets bevidsthedsprodukt. Skønt det ene bevidsthedssystem aldrig positivt kan vide, hvordan et andet bevidsthedssystem oplever virkeligheden, så synes individer dog i praksis at forholde sig til den samme virkelighed (Madsen 2003:50).

Endvidere kan det hævdes, at individet er i besiddelse af ”Theory of Mind” (Byrnit 2007: 71 ff.), hvilket gør det muligt for individet at konstruere forestillinger om såvel sin egen som andres bevidsthed. Ifølge ”Theory of Mind” er mennesket et hypersocialt dyr, der er ’for’ socialt og dermed har en tendens til at betragte alle livets forhold som sociale fænomener (Byrnit 2007:22). Bevidsthedssystemet iagttager sit eget indhold, hvilket eksempelvis vil sige forestillinger, tanker og idéer, og på baggrund af denne selviagttagelse opstår den formodning, at andre bevidsthedssystemer i princippet har et lignende bevidsthedsindhold. Med andre ord konstruerer individet dets forestillinger om lighed med andre individer på baggrund af en antagelse om, at den virkeform, som dets eget bevidsthedssystem udviser, er i analogi med andre bevidsthedssystemers virkeform.

Sammenfattende kan det siges, at det hypersociale er et udtryk for, at bevidsthedssystemet vil overskride sin lukkethed. Hermed kan det menneskelige individ defineres som en hypersocial solipsist.

Når DiPo-fænomenet overvejende er en idealforestilling i DiPo-tilrettelæggerens bevidsthed, har tilrettelæggeren en selvfølgelig følelse af ejerskab over fænomenet. Selvom forestillingen eventuelt kommunikeres til andre individer og dermed bliver et sociofakt, behøver dette ikke have indflydelse på følelsen af ejerskab. Når tilrettelæggeren retter opmærksomheden mod en artefaktisk realisering af bevidsthedsfænomenet kan der imidlertid for alvor blive tale om en reduktion af den oprindelige idealforestilling.

Med henblik på at sikre, at portfolioen anvendes ifølge den oprindelige idealforestilling, kan det være hensigtsmæssigt for tilrettelæggeren at konstruere adfærdsforeskrivende elementer i portfolioen, der understøttes af beskrivelser af idéel adfærd. Adfærdsforeskrivende elementer begrænser brugerens interaktion med det digitale system, og begrænsningen har til formål at føre denne bruger i en bestemt retning. I det følgende afsnits redegørelse for DiPo-fænomenets grundkomponenter, vil der blandt andet blive sat fokus på forhold, der vedrører dette.

II.1.3. Den Digitale Portfolios grundkomponenter

DiPo-tilrettelæggernes portfoliometode og – pædagogik er som helhed i overensstemmelse med, hvad der kan kaldes en grunddefinition på portfolio i Skandinavien. DiPo-tilrettelæggerne citerer Olga Dysthe, når de skriver, at en portfolio er ”en systematisk samling af studenterarbejde, som viser anstrengelser, fremskridt og resultater inden for et eller flere områder. Samlingen må samtidig vise den studerendes involvering, hvad angår indhold, selektionskriterier og evalueringskriterier og må vise studentens selvrefleksion” (Toft og Schnefeld 2004:18 ff.).[32]

DiPo-tilrettelæggernes overordnede hensigt med DiPo er at give løsninger på ”Interne problemfelter” og ”Eksterne krav” (Ibid.: 9 ff.), og det er et overordnet eksternt krav, at ”gøre kravene, målene og vurderingerne for uddannelsen klare og tilgængelige, så uddannelsen som helhed vil få en gennemsigtighed” (Ibid.: 11).

Den typiske pædagogstuderende skal blive bedre til at selvevaluere, hvilket både er et internt problemfelt og et eksternt krav. DiPo-tilrettelæggerne savner i forbindelse hermed ”en systematik i de studerendes dokumentation af deres læreresultater” (Ibid.: 9). Det er således et generelt problem for underviserne at ”finde tilstrækkeligt mange ”beviser” for, at [de pædagogstuderende] har lært noget” (Ibid.: 9).

[32] Portfoliodefinitionen er i al væsentlighed identisk med andre definitioner. Se fx Karin Taubes definition fra 1999, som hun finder ”nogenlunde fuldstændig”: ”En portfolio udgøres af en systematisk samling elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for ét eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevens selvrefleksioner og holdninger til emnet.” (Madsen 2005:16).

Dertil skal DiPo-fænomenet binde ”seminarieliv og praktik sammen i højere grad, end det er tilfældet i dag” (Ibid.: 10), og anvendelsen af en netop digital portfolio skal gerne bidrage til en udvikling af it-kompetencer hos såvel studerende som undervisere. Dette it-aspekt er et internt problemfelt, og der er samtidig et eksternt krav om, at it skal indgå i undervisningen.

Endelig betragter DiPo-tilrettelæggerne DiPo-fænomenet som et redskab, der understøtter ”Selvdannelse” (Ibid.: 10). Dette fokus på ’Selvdannelse’ afspejler en bekendtgørelses krav om, at den pædagogstuderende skal ”udvikle sin egen pædagogiske praksis” (Ibid.: 10). ’Selvdannelse’ sker ifølge DiPo-tilrettelæggerne, når ”det de studerende møder af faglige udfordringer i uddannelsen integreres i dem som aktive og personlige kompetencer” (Ibid.).

DiPo-tilrettelæggernes ønske om et generelt større engagement hos de pædagogstuderende skal dertil ses i lyset af, at begge tilrettelæggere underviste på faget ”Kommunikation, organisation og ledelse”(forkortet til KOL). Faget KOL skal således ”ruste de kommende pædagoger til en mere *aktiv* rolle i de pædagogiske organisationers arbejdsliv” (Mørch 2005: 12 (undertegnedes fremhævelse))[33], og de studerende skal blandt andet ”lære om samarbejdsroller, arbejdsmiljø, kultur i organisationer, konfliktløsning og beslutningsprocesser” (Mørch 2007: 9) [34].

Med hensyn til portfoliokoncept skelner DiPo-tilrettelæggerne mellem henholdsvis en ”simpel model” og en ”avanceret model” (Toft og Schnefeld 2004:19), og DiPo-fænomenet betragter de som en avanceret portfolio. Den simple model indeholder kun to rum, henholdsvis en ”Arbejdsportfolio” og en ”Præsentationsportfolio”. Den avancerede model indeholder et tredje rum, ”hvor den studerende skal selektere, reflektere over og udvælge materiale” (Ibid.), og i DiPo-pædagogikken benævnes dette rum ”Deklaration”. Sammenlignet med grunddefinitionen på portfolio er det således primært rummet ”Deklaration”, der kvalificerer DiPo-fænomenet til betegnelsen avanceret portfolio. Dette rum er med andre ord et centralt mentefakt i DiPo-pædagogikken.

DiPo-tilrettelæggerne formulerer tre læringsperspektiver, som DP er designet til at understøtte og stimulere.

Det første perspektiv, der er det fundamentale og dermed styrende perspektiv i DiPo-pædagogikken, omhandler med udgangspunkt i konstruktivistiske teorier og tænkemåder ”individet

[33] Det skal nævnes, at DiPo-tilrettelæggerne selv refererer til den citerede kilde Mørch 2005, som er en grundbog i faget (Toft og Schnefeld 2004:44).
[34] Det skal nævnes, at faget KOL blev oprettet i 1992. I 2007 blev faget afløst af faget ”Individ, institution og samfund” i 2007, der blandt andet er en fusion af KOL og ”Socialfag” (Mørch 2007:9).

som aktiv videnskonstruktør" (Ibid.: 25). Dette perspektiv er således i overensstemmelse med forestillingen om 'Selvdannelse', hvor faglige elementer som nævnt integreres i de studerende 'som aktive og personlige kompetencer'. Perspektiv nummer to har fokus på individets forhold til omverdenen, idet individet skal styrkes i kildekritik og opøves i vidensøgen. Det tredje perspektiv fokuserer på udvikling af individets kollaborative og kommunikative færdigheder.

Inden for filosofien er konstruktivismen en reaktion på skepticistiske indvendinger mod erkendelsens beskaffenhed. Skeptikere står tvivlende over for, om der kan erhverves objektiv viden om verden, og om den virkelighed, som sanses og perciperes, er et vrængbillede af den ydre virkelighed. Konstruktivister svarer, at virkeligheden først eksisterer i kraft af et erfarende subjekt. Det er derfor ikke relevant at spørge, om bevidstheden umiddelbart er i stand til at afspejle en virkelighed 'derude', fordi virkeligheden først er til stede, idet den konstrueres (Klausen 2005: 168 ff.). Med andre ord er der ifølge konstruktivismen et i bevidstheden selvkonstruerende og selvorganiserende princip.

Inden for pædagogikken kan konstruktivismen være en reaktion på en grundantagelse om, at individet i udgangspunktet er et "tomt kar" (Bern 2002: 25). Ifølge denne grundantagelse, der angiveligt er inspireret af den erfaringsfilosofiske forestilling om bevidstheden som "et stykke hvidt, ubeskrevet papir, uden nogen ideer" (Locke 2000: 66), tilegner individet sig en verden af objektiv beskaffenhed ved at passere en række stadier (Illeris 2000: 98). Denne forestilling kommer blandt andet også til udtryk i den såkaldte 'tankpassermodel', hvor det pædagogiske princip er at 'fylde viden' på et overvejende modtagende bevidsthedssystem. Den konstruktivistiske reaktion er i den sammenhæng, at det nævnte princip i bevidsthedssystemet er virkende *før*, dette system kommer i kontakt med omverdenen.

Konstruktivisme kan indenfor læringsteorien placeres i to yderpunkter:

Det ene yderpunkt har fokus på det individuelle, og læring har start- og slutpunkt i kognitive processer alene. Den lærende skaber selv aktivt viden og konstruerer dermed også virkelighed.

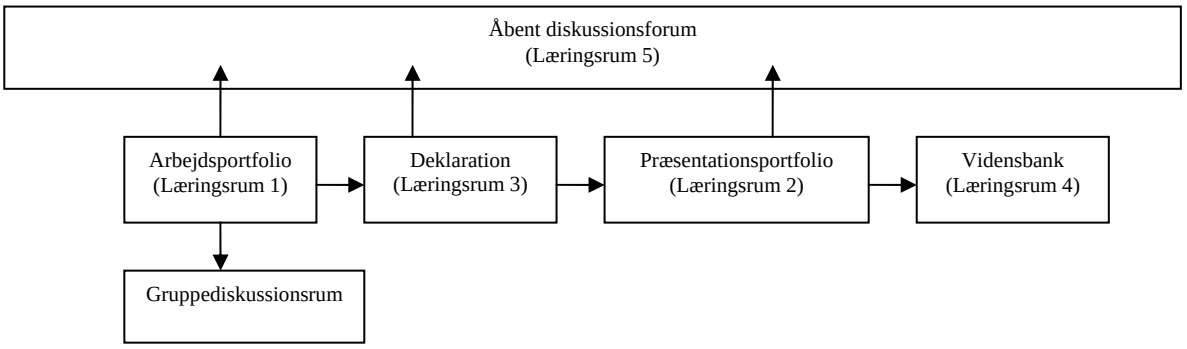
Det andet yderpunkt har fokus på det sociale og betegnes gerne som socialkonstruktivisme. Konstruktion af verden kan ifølge socialkonstruktivister meget vel betragtes som produktet af kognitive processer. Men disse processer har mindre interesse, fordi læring først og fremmest anskues som produktet af den lærendes samspil med omverdenen. Derfor er der socialkonstruktivistisk anskuet primært fokus på det relationelle og sociale (Madsen 2005: 39 ff.) og kun sekundær interesse for, hvad der med hensyn til læring sker i de principielt lukkede

bevidsthedssystemer. Konstruktion af virkelighed er således hér lig konstruktion af social virkelighed, og individets potentialer udfoldes først og fremmest i interaktion med andre individer (Klausen 2005: 168 ff., Jacobsen 1999: 155).

DiPo-pædagogikkens konstruktivisme har som nævnt overvejende fokus på den individuelle og aktive konstruktion af viden og virkelighed. Det tredje læringsperspektiv, der angår kollaborative og kommunikative færdigheder, synes at være formuleret på baggrund af, at pædagoguddannelsen er gruppeorganiseret omkring projektarbejde. DiPo-tilrettelæggernes underviste dertil som nævnt i faget KOL, hvori der blandt andet er fokus på kommunikation og samarbejdsformer i de institutioner, hvor pædagoger kan forventes at blive ansat. Forhold vedrørende gruppeorganisering af studiet og socialt orienterede fagelementer i KOL-faget ændrer dog ikke på det faktum, at DiPo-pædagogikkens konstruktivisme er individorienteret og kun sekundært er orienteret mod det sociale felt.

I overensstemmelse med dette fokus på individet defineres læring i DiPo-pædagogikken som mentale processer, der kommer til udtryk som ”en forandring med hukommelse; altså ... forandringen bliver husket” (Ibid:9, note 8). I DiPo-pædagogikken opfattes selvforandring endvidere ”som noget, der kan styrkes og udvikles gennem systematisk selvrefleksion og øvelse” (Toft og Schnefeld 2004:20). Hermed er læring, forstået som kognitive processer i individuelle bevidsthedssystemer, og selvrefleksivitet knyttet til hinanden. Endelig er der i overensstemmelse med dette fokus på kognition og refleksion elementer fra udviklingspsykologi i DiPo-pædagogikken, idet læring ifølge denne psykologiske retning anskues som en fortløbende reorganisering og omstrukturering af eksisterende mentale strukturer (Lund 2008: 21).

.



Figur 2: DiPo-fænomenets seks grundkomponenter som de fremlægges af DiPo-tilrettelæggerne (Toft og Schnefeld 2004: 3).

Figur 2 er en kopi af DiPo-tilrettelæggernes egen figur (Toft og Schnefeld 2004: 3). De fem ”Læringsrum” er defineret af tilrettelæggerne i deres tekst om DiPos pædagogik og metode og ikke indføjet i selve figuren.

Figuren viser, at den DiPo-studerende skal følge en bestemt rute, der har startpunkt i ”Arbejdsportfolio”, og som leder igennem henholdsvis ”Deklaration” og ”Præsentationsportfolio” og ender i ”Vidensbank”. Ifølge DiPo-pædagogikken er DiPo et fleksibelt værktøj, som den aktive ’videnskonstruktør’ løbende anvender igennem uddannelsen. Ruten skal således følges hver gang, den DiPo-studerende arbejder med et produkt, der er tiltænkt offentliggørelse. Fem af de seks komponenter er tilligemed ”Læringsrum”, hvor der forventes en mobilisering af forskellige læringspotentialer i hver af disse.

Den studerende er tildelt en ”Arbejdsportfolio”, som kun hun har adgang til. Hvad angår netop denne komponent er DiPo-fænomenet i overensstemmelse med den traditionelle opfattelse af en portfolio. Ifølge en kulturhistorisk betragtning er portfolioen en speciel form for mappe, fordi den indeholder artefakter af værdifuld betydning (Loschek 192: 260). I forlængelse heraf er portfolioen traditionelt anskuet enten individets ejendom, eller portfolio-bæreren betragtes som værende suverænt ansvarlig, hvad angår beskyttelse og fragt af mappen.

I ”Arbejdsportfolio” arbejdes der eksempelvis på en opgave, som, når den er færdig, skal præsenteres for medstuderende og undervisere i ”Præsentationsportfolio”. I samme ombæring er opgaven også kommet i ”Vidensbank”. Hertil kvalificerer ”Gruppediskussionsrum” og ”Åbent diskussionsforum” blandt andet kollaborativ læring.

Tilrettelæggerne forestiller sig, at ”Arbejdsportfolio” benyttes til undervisningsnoter, indfald, intime betroelser og logbog- og dagbogoptegnelser. DiPo-tilrettelæggerne antager dertil, at viden i ”Arbejdsportfolio” fremstår ”hulter til bulter” (Ibid.: 32), mens ”Præsentationsportfolio” og dermed ”Vidensbank” indeholder ”kategoriseret”, ”koordineret” og ”systematiseret” viden (Ibid.: 33).

Forholdet mellem ”Arbejdsportfolio” og ”Præsentationsportfolio” vil i det følgende blive betegnet som forholdet mellem henholdsvis den private og den offentlige zone.

Overgangen fra forholdsvis kaotisk viden til mere ordnet viden sker i punktet ”Deklaration”, der er opdelt i fem rubrikker med tre til fire spørgsmål i hver rubrik[35]. Disse rubrikker betegnes

[35] ”Deklarationen” lyder således i sin helhed:

SELEKTIONER
Udvalg:
"Hvad har du/I valgt at udgive og begrund hvorfor:
- gør rede for dine/Jeres prioriteringer i forhold til de krav eller mål, som udgivelsen er et svar på"

henholdsvis ”Selektioner”, ”Søgeord”, ”Refleksion”, Evaluering” og ”Validering”, og den DiPo-studerende skal blandt andet begrunde, hvorfor netop den valgte opgave skal udgives, og hvem udgivelsen sigter imod. Den DiPo-studerende skal også redegøre for, hvad vedkommende har lært under udarbejdelsen af opgaven og beskrive, hvilken selvforandring, der har fundet sted under denne aktivitet. Dertil skal den DiPo-studerende vurdere opgavens kvalitet og reflektere over, hvad der eventuelt kunne have gjort opgaven kvalitativt bedre.

Det kan sammenfattende hævdes, at ”Deklaration” stiller forholdsvis store, og forskellige, fordringer til den DiPo-studerendes refleksive kompetencer.

Dertil indeholder DiPo fire komponenter, der understøtter DiPo-fænomenets sociofaktiske aspekter, men som ikke defineres som ”Læringsrum”. De er, som det vil fremgå, ikke med i figur 2 og tillægges således ikke vigtige læringspotentialer. Den første af disse fire komponenter er ”Profil”, som er den studerendes egen hjemmeside, og den anden komponent er ”Intern Mail”. Den tredje komponent er en ”Online nu”-funktion, hvor den studerende ved at følge et link kan se, hvem der på pågældende tidspunkt også er logget på DiPo. Den fjerde og sidste komponent er ”Med på en kigger”, der er en funktionalitet, der gør det muligt for den DiPo-studerende at invitere gæster ind i

---

Målgruppe og udbytte:
"Hvem er udgivelsen rettet mod, og hvad får modtageren ud af denne udgivelse?"
Kontekst:
"Hvornår i din/Jeres uddannelse er udgivelsen produceret?
Hvilken færdighedsgrad har udgivelsen?
Er udgivelsen en helhed eller et uddrag, og i givet fald hvilken?"

SØGEORD:
"Du/I skal vælge mindst 2 relevante søgeord, der er dækkende for indholdet af udgivelsen".

REFLEKSION
Læringsstatus:
"Beskriv hvad du/I har lært af arbejdet med udgivelsen, såvel proces som produkt"
Transfer/overførsel:
"Hvor og hvordan kan det, som du/I har lært, bruges andre steder i uddannelsen og i professionen?"
Selvforandring:
"Hvordan har det forandret dig/Jer, at du/I har lært det?"
Læringsadfærd:
"Hvilke ydre faktorer har haft indflydelse på, at du/I har lært det, og hvordan bar du/I dig/Jer ad?

EVALUERING
Selvevaluering:
"Hvordan vurderer du/I udgivelsens kvalitet - begrund dette?
Hvad kunne have gjort udgivelsen kvalitativt endnu bedre?"
Feedback:
"Hvem har givet dig/Jer feedback og skriv den feedback, som du/I har fået?"

VALIDERING
Vurdering:
"Hvem har vurderet udgivelsen, og skriv den vurdering, som du/I har fået?"

deres ”Arbejdsportfolio”[36]. Gæsterne kan ikke oprette eller redigere sider men observere, hvad ejeren af ”Arbejdsportfolio” foretager sig i rummet.

Ideal-logik og real-logik i Den Digitale Portfolio

Som det fremgår af figur 2 følger de fem læringsrum ikke den designede rute. ”Deklaration” er således ifølge ”Læringsrum”-logikken placeret *efter* ”Præsentationsportfolio”. I praksisarbejdet med DiPo følges derimod figur-logikken, hvor ”Deklaration” er placeret mellem henholdsvis ”Arbejdsportfolio” og ”Præsentationsportfolio”.

I det følgende betegnes ”Læringsrum”-logikken som ideal-logikken, mens figur-logikken betegnes som real-logikken. De to logikker afspejler to forskellige syn på forholdet mellem henholdsvis den private og den offentlige zone.

Real-logikken er som nævnt lig den oplevede virkelighed hos den studerende. Forholdet mellem den private zone og den offentlige zone er ifølge denne logik en irreversibel bevægelse *fra* den private zone *til* den offentlige zone. Denne bevægelse gentages, for så vidt den som nævnt skal følges, hver gang et produkt skal offentliggøres. Med henblik på at understøtte real-logikken har DiPo-tilrettelæggerne konstrueret ”Deklaration” som adfærdsforeskrivende element, idet dette rum *skal* udfyldes, før der kan placeres materiale i ”Præsentationsportfolio”.

Ideal-logikken er som nævnt ikke afbilledet i DiPo-tilrettelæggernes originale figur, og DiPo-tilrettelæggerne beskriver den særskilt i arbejdspapiret om DiPo-fænomenets pædagogik og metode (Ibid.: 31 ff.).

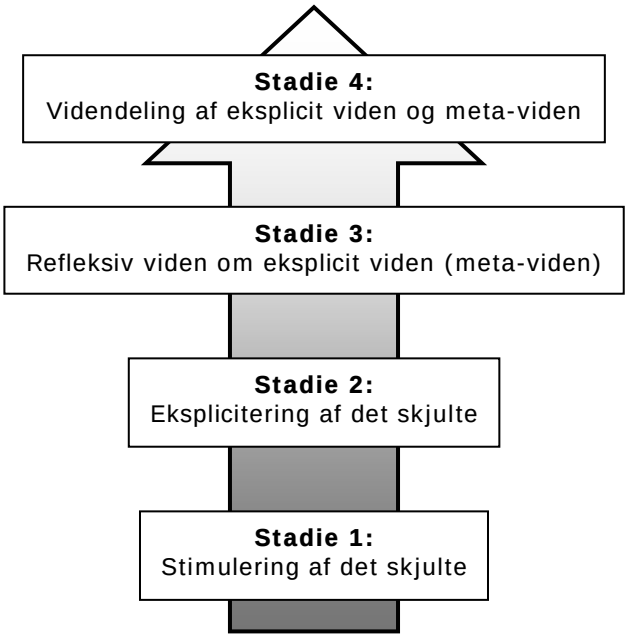
Betragtet som mentefaktisk konstruktion er ideal-logikken isoleret betragtet meningsfuld. En placering af ”Præsentationsportfolio” umiddelbart efter ”Arbejdsportfolio” accentuerer således en dialektik mellem henholdsvis den private og den offentlige zone. Der er derfor ikke, som tilfældet er i real-logikken, tale om en irreversibel bevægelse fra den private zone til den offentlige zone.

Ideal-logikken kan tolkes på den måde, at den har udspring i forestillinger om, hvordan læreprocesser finder sted i bevidsthedssystemer. Den private zone og den offentlige zone afspejler i den forstand bevidsthedssystemet som helhed. På baggrund af tilegnelse af informationer og tilstedeværelsen af individuelle idiosynkrasier opstår ’hulter til bulter’-viden i den private zone. Denne viden ekspliciteres i den offentlige zone, der er udtryk for bevidsthedssystemets bestræbelse på at gøre viden sproglig og dermed rationel.

[36] Hvor alvorligt DiPo-tilrettelæggerne tager idéen om det private rums ukrænkelighed kommer til udtryk i det faktum, at der ifølge DiPo-programmøren er lagt en spærrer i DiPo-platformens understøttende teknologi, som gør det umuligt at hente data fra ”Arbejdsportfolio”.

Således anskuet er det tilrettelæggernes hensigt at skildre DiPo som en eksternalisering af bevidsthedssystemet. Ifølge ideal-logikken bør den oplevede virkelighed hos den studerende derfor komme til udtryk som en fortsat dialektik mellem henholdsvis den private og den offentlige zone, indtil det endegyldige produkt fremstår. Ideal-logikken kan i kraft af at være formuleret i arbejdspapiret siges at være adfærdsbeskrivende. Da ideal-logikken imidlertid ikke er artefaktisk konkretiseret, ejer DiPo-platformen ikke adfærdsforeskrivende elementer, der stimulerer til videnkonstruktion på denne måde.

De fire stadier på vejen fra mentefaktisk skjulthed til videndeling



Figur 3. De fire stadier i DiPo-pædagogikken.

På baggrund af redegørelsen for DiPos grundkomponenter har undertegnede konstrueret figur 3, der følger real-logikken i DiPo-pædagogikken og illustrerer, at der er fire stadier i det idéelle arbejde med DiPo-fænomenet.

Det første stadie vedrører *stimulering af det skjulte*. Det skjulte er de individuelle bevidsthedssystemers forholdsvis ubestemte kognitive processer, der i ”Arbejdsportfolio” som nævnt antages at fremstå ’hulter til bulter’. En eventuel positiv stimulering er skjult, og det er derfor ikke umiddelbart muligt at vide for andre end det lukkede bevidsthedssystem, der forholder sig til DiPo-fænomenet, om en stimulering finder sted. Det formodes i DiPo-pædagogikken, at bevidsthedssystemet kan positivt stimuleres, og formodningen er baseret på den centrale forestilling om individet som ’aktiv videnskonstruktør’. Ifølge denne forestilling har individet som nævnt en utvungen interesse i at konstruere viden og virkelighed, hvorfor denne interesse i det lukkede bevidsthedssystem blot skal stimuleres til aktivitet.

Det andet stadie angår *eksplicitering af det skjulte*. Denne eksplicitering er en kvalificering af de forholdsvis ubestemte kognitive processer til basal eksplicit viden. En basal eksplicitering er ensbetydende med, at bevidsthedsindholdet udfoldes og bliver gjort éntydigt for det bevidsthedssystem, som ejer indholdet. Eksplicit viden muliggør således tegnbaseret

kommunikation som eksempelvis tale- og skriftsprog, hvorfor denne type viden gør det muligt at praktisere rationel og logisk formidling af det lukkede bevidsthedssystems tankeindhold til andre bevidsthedssystemer. Det første stadie og det andet stadie kan betragtet under ét siges at afspejle ideal-logikken, hvor der er en dialektik mellem henholdsvis den private og den offentlige zone i den DiPo-studerendes bevidsthed.

Det tredje stadie vedrører *refleksiv viden om eksplicit viden*, som er lig meta-viden. Ifølge en avanceret portfoliomodel er den basale eksplicitering af 'hulter til bulter'-viden, som den udfolder sig på stadie 2, ikke tilstrækkelig. Den ekspliciterede viden, der forefindes i "Præsentationsportfolio", er idéelt betragtet konstrueret på baggrund af refleksive overvejelser foretaget under arbejdet med "Deklaration". Derfor befinder denne viden sig på et højere niveau end den viden, der blot er basalt ekspliciteret på stadie 2. Med andre ord fordrer DiPo-pædagogikken, at der sker en reflekteret eksplicitering af den allerede ekspliciterede viden, og at denne reflekterede eksplicitering resulterer i forskellige former for meta-viden.

Det fjerde og sidste stadie har fokus på *videndeling af eksplicit viden og meta-viden*. Den eksplicitte viden kan eksempelvis være en opgave, mens meta-viden er den refleksive viden, som er uddraget af arbejdet med denne opgave og gjort offentlig tilgængelig. Den individuelt tilegnede viden bliver således i det fjerde og sidste stadie til et fælles anliggende. Videndeling i "Præsentationsportfolio" og "Vidensbank" har en anonym adressat, for så vidt den enkelte DiPo-studerende henvender sig til samtlige medstuderende og DiPo-undervisere. Dertil er der tale om videndeling i form af dokumentation, hvor en underviser er den primære adressat. I grunddefinitionen på den avancerede portfolio bliver det understreget, at den portfoliostuderende skal 'vise' forskellige aspekter af sin studieaktivitet. Dokumentation kan derfor antages at være et centralt mentefakt i den tænkning, der gør sig gældende med hensyn til den avancerede portfolio.

De fire stadier på vejen fra skjulte mentefakter til videndeling af eksplicit viden illustrerer blandt andet, at det er af stor vigtighed for DiPo-pædagogikken, at ekspliciteret viden i individuelle bevidsthedssystemer spredes til andre bevidsthedssystemer. DiPo-tilrettelæggerne forestiller sig endvidere, at den samlede ekspliciterede viden, som befinder sig på stadie 4, på sigt kan systematiseres og organiseres og indgå i et "kompetenceregnskab" (Ibid.: 42).

Blandt andet redegørelsen for de fire stadier viser, at refleksivitet er tildelt stor betydning i DiPo-pædagogikken, men refleksivitet spiller også en vigtig rolle i teorier om senmoderniteten (jf. Giddens 1996: 62 ff.). I det følgende vil der blive givet bud på, hvorledes refleksivitet og

beslægtede begreber skal forstås i det senmoderne samfund i almindelighed og i forbindelse med DiPo-fænomenet i særdeleshed.

II.2. Refleksivitet, kontingens og selvdannelse

Når refleksivitet i senmoderne videnteorier præsenteres som et karakteristikum ved senmoderniteten, forstås refleksivitet først og fremmest som et grundvilkår forbundet med tilværelsen i en kulturel brydningstid.

At reflektere er ensbetydende med, at tanken kastes tilbage på sig selv, hvilket nærmere betyder, at en tanke tages op til nøjere overvejelse. På baggrund af denne definition kan refleksivitet siges at forekomme i to ekstremer. Enten er refleksivitet en selvforglemmende tankeaktivitet, eller refleksivitet er en værdifuld egenskab, der understøtter en fornuftspræget holdning til et givet emne eller sagsforhold. Når refleksivitet er et grundvilkår, bliver refleksive kompetencer, der forholder sig *rationelt* til dette grundvilkår, opfattet som særligt vigtige kompetencer. Det eksterne krav til pædagoguddannelsen om, ”at de studerende skal kunne selvevaluere” (Toft og Schnefeld 2004: 11), er eksempelvis udtryk for, at undervisningsministeriet definerer en bestemt type refleksivitet som værende efterstræbelsesværdig.

Den senmoderne refleksivitet opstår som følge af et kulturelt opbrud i værdier og traditioner, og dette opbrud er igangsat af den hastige udvikling indenfor videnskab, teknologi og økonomi (Gleerup 1995). Før den kulturelle brydningstid for alvor bliver synlig, er der en overordnet tendens til at fokusere på teknisk rationalisme. Denne type rationalisme bygger på positivismen, der hævder, at den eneste sande og pålidelige viden, der eksisterer, er baseret på dét, som individet kan sanse og observere. Da individet på denne måde tillægges en suveræn mulighed for at kunne begribe virkeligheden, kan det hævdes, at positivismen betragter virkeligheden igennem en antropocentrisk optik. Ifølge positivismen er det således en overordnet opgave at rense menneskets bevidsthed for pseudoviden og gøre forstandsvidenskaberne til normativ og politisk instans i samfundet (Schön 1983: 38-39).

Med udgangspunkt i teknisk rationalisme og funktionalisme forestilles et overskueligt vækstsamfund, hvor samfundsborgeren bliver uddannet til at løse specifikke arbejdsopgaver.

Det kulturelle opbrud medfører imidlertid, at den udvikling, som individet i princippet selv har igangsat, bliver svær at overskue.

Refleksion forstået som grundvilkår opstår, når eksempelvis overordnede værdier begynder at forsvinde, og når det erfares, at en overordnet styring af samfundet på visse områder er uhensigtsmæssig og ledelsesfunktioner derfor i et vist omfang tildeles de enkelte individer.

De forsvindende værdier afløses gradvist af nye værdier, der ikke er gældende for kulturen som helhed. Denne forandring er udtryk for en generel individualisering, fordi de nye værdier i princippet kun gælder for de individer, der vedkender sig disse værdier som netop værdigivende. Det overordnede værditab medfører derfor et overordnet autoritetstab, og spørgsmålet om autoritet placeres i stigende grad hos det enkelte individ.

Betragtet ud fra dette individs synsvinkel kan konsekvenserne af individualiseringen være dobbelttydige - hvilket også er med til at generere refleksivitet. Hvad angår individuel tilrettelæggelse af en meningsfuld tilværelse, er individet forholdsvis frit stillet på grund af opløsningen af kendte autoriteter. På den anden side er individet ikke nødvendigvis interesseret i denne frihed og erstatter de hensygnende autoriteter med andre autoriteter. Med andre ord kan det ikke umiddelbart konkluderes, at det senmoderne individ, som har en selvforståelse af sig selv som frit og uafhængigt, per definition er mere fri af ydre autoritet end individer fra tidligere samfundsepoker. Endelig kommer individualiseringen til udtryk som decentralisering af samfundsstyring, hvilket kan medføre, at individet får tildelt ledelsesfunktioner i sit arbejdsliv, som ikke er ønskelige.

Kulturen får polycentriske kvaliteter, fordi værdier opstår forskellige steder inden for denne kulturs rammer. I senmoderniteten er det eksempelvis vanskeligt at give overordnede og alment gyldige definitioner på, hvad det vil sige at være individ, da individet ikke længere umiddelbart kan betragtes som central værdigivende instans.

Betragtet igennem en polycentrisk optik er individet således i den ironiske situation, at individet som følge af individualisering kommer mere og mere i centrum, mens individet, som følge af det generelle værditab, kun vanskeligt kan tillægges en central værdi. Betragtet igennem en antropocentrisk optik er det i princippet muligt for individet at finde en fast kerne af værdi i selvet, der sætter virkeligheden i et éntydigt perspektiv. Betragtet igennem en polycentrisk optik er der ingen fast kerne i selvet, hvilket eksempelvis kan komme til udtryk ved, at det refleksive selv definerer sig selv som et forhold, der forholder sig til sig selv (Kierkegaard 1962b:73)[37]. Når selvet er et forhold, der forholder sig til sig selv, er dette selv centerløst, fordi individets forhold til sig selv

[37] Lars Qvortrup benytter denne definition af selvet (Qvortrup 2000: 49 ff.), der jf. undertegnedes litteraturreference er hentet hos Søren Kierkegaards pseudonym Anti-Climacus. Det skal nævnes, at dette pseudonym ikke har en polycentrisk opfattelse af selvet. Ifølge Anti-Climacus forholder selvet sig til Gud, som oprindeligt har skabt selvet.

kan etableres forskellige steder inden for selvet som helhed. Dermed afspejler individets opfattelse af sig selv dette individs opfattelse af senmodernitetens polycentriske grundvilkår.

Det kulturelle opbrud opleves som et permanent foretagende, hvilket igen genererer kontingens. Kontingens betyder ifølge en bogstavelig definition tilfældighed, og kontingens står derved i modsætning til nødvendighed. I senmoderne sprogbrug betegner ordet kontingens dertil en psykisk tilstand præget af angst overfor en uforudsigelig udvikling. Kontingensbevidsthed genererer således refleksivitet, fordi tanken i et komplekst opbrudssamfund har svært ved at finde ro. I et samfund, der overvejende er præget af nødvendighed, genereres mindre refleksivitet, fordi individets handlinger i højere grad følger rutiner, ritualer og traditioner.

Betragtet inden for en senmoderne kontekst er kontingensbevidsthed blandt andet bevidstheden om, at den nuværende tilværelse kunne have set anderledes ud, end den synes at gøre. Kontingensbevidsthed kan eksempelvis opstå, når det erfares, at det, som man tror er udtryk for historisk nødvendighed, i virkeligheden er et produkt af såvel tilfældige som frie handlinger[38]. Kontingensbevidsthed er dertil bevidstheden om, at den fremtidige tilværelse måske bliver af helt anden beskaffenhed, end den fremtidige tilværelse, som det for øjeblikket er muligt at danne forestillinger om.

II.2.1. Den Digitale Portfolio som fænomen i en kulturel brydningstid

Betragtet igennem en polycentrisk optik, opstår der blandt andet kontingensbevidsthed, når der sættes fokus på ideale forestillinger i pædagogiske koncepter.

DiPo-pædagogikken henter som nævnt inspiration i konstruktivismen, og denne inspirationskilde har den til fælles med store dele af den skandinaviske portfoliotænkning[39]. Anvendelsen af en optik, hvor der er fokus på konstruktivistiske elementer, kan anskues som et forsøg på at kvalificere polycentriske grundvilkår. Hvis det senmoderne individ definerer selvet som et forhold, der forholder sig til sig selv, betyder dette ikke andet end, at selvet i bund og grund opfattes som refleksivt. Den antagelse, at individet aktivt konstruerer virkelighed er derfor udtryk for en teoretisk kvalificering af denne selvopfattelse. Med andre ord er det ikke en selvfølge, at et selv, der i sin

[38] Tankegangen er hentet hos Søren Kierkegaard, når denne lader pseudonymet Johannes Climacus hævde, at "Det Forbigangne er ikke nødvendigt, da det blev til; blev ikke nødvendigt ved nogens Opfattelse. Afstanden i Tid foranlediger, at Aandens Sands bedrages ... Den Samtidige seer ikke det Tilblivendes Nødvendighed, men naar der ligger Aarhundreder mellem Tilblivelsen og Betragteren – saa seer han Nødvendigheden" (Kierkegaard 1962a:73).
[39] Vedrørende eksempler på konstruktivistisk orienteret portfoliotænkning henvises til Dysthe, Engelsen og Steinar (red.) 2005, Bern, Fröödjd og Torén 2005, og Madsen 2005.

grundform forstås som refleksivt, er i besiddelse af eksempelvis de konstruktivistiske kvaliteter, som formuleres i DiPo-pædagogikken. Derved opstår der kontingensbevidsthed hos individet, for individet kan i et polycentrisk samfund kvalificere sit selv med alle de teorier, der enten kan forestilles eller er tilgængelige i dette samfund.

DiPo-tilrettelæggernes valg af et konstruktivistisk læringssyn, hvor fokus er på det individuelle, gør DiPo-pædagogikken til et genuint senmoderne fænomen, idet dette læringssyn afspejler samfundets generelle individualisering. 'Selvdannelse' harmonerer som nævnt med dette læringssyn, og det mest tydelige artefaktiske udtryk for den senmoderne individualisering er tildelingen af en personlig "Arbejdsportfolio".

DiPo-pædagogikken udmærker sig også som senmoderne fænomen, når den indeholder den underforståede formodning, at det ikke er muligt at overskue samfundets kompleksitet. Teknisk rationalisme antager, at kompleksiteten kan styres overordnet, mens DiPo-pædagogikken opererer med kompleksitetsreduktion (Toft og Schnefeld 2004: 3, 24). Systemteoretisk anskuet kommer denne reduktion i stand ved opbygning af en positivt kvalificeret indrekompleksitet, hvor individet forholder sig refleksivt til omverdenens ydrekompleksitet (Qvortrup 2004: 47 ff.). Betragtet ud fra en systemteoretisk synsvinkel kan ydrekompleksitet således ikke styres, men der kan udvikles differentierede og reflekterede forholdsmåder til denne.

De fire stadier, der illustrerer den real-logiske vej fra mentefaktisk skjulthed til konstruktion af meta-viden, er i DiPo-pædagogikken et udtryk for henholdsvis opbygning og udvikling af dynamisk indrekompleksitet. Et fortløbende konstruktivt arbejde med de fire stadier gør det således idéelt betragtet muligt for DiPo-brugeren at sammenholde egen viden og meta-viden med omverdenens skiftende behov for viden og kompetencer. Derved minimeres samtidig den uvished, som den generelle kontingens genererer.

Endelig er indførelsen af faget KOL et tydeligt udtryk for, at pædagoguddannelsen befinder sig i senmoderniteten. Individualiseringens dobbelttydighed kommer som nævnt blandt andet til udtryk på den måde, at decentralisering af samfundsstyring kan medføre, at individet bliver tildelt ledelsesfunktioner, som det i professionen ikke førhen skulle varetage. Traditionelt anskuet er pædagogprofessionens genstandsområde begrænset til de individer, som skal uddannes, opdrages, plejes eller på anden måde er genstand for særlig positiv opmærksomhed. KOLs intention er imidlertid at 'ruste de kommende pædagoger til en mere aktiv rolle i de pædagogiske organisationers arbejdsliv', hvilket er udtryk for ønsket om at forberede pædagogerne til et arbejde inden for en offentlig sektor, der er effektiviseret og decentraliseret. Ifølge KOL kommer de

fremtidige pædagoger således til at beskæftige sig med strategisk ledelse[40] og selvstændig problemløsning inden for områder, der ikke traditionelt forbindes med pædagogarbejde. Den senmoderne pædagogstuderende, der vælger studiet på grund af et traditionelt syn på pædagogprofessionen, kan derfor finde sig forpligtet til at varetage en række arbejdsopgaver, som måske ikke var forventede.

Opbygning af indrekompleksitet i DiPo-pædagogikken er et særdeles refleksivt foretagende og kan betragtes som et udtryk for *senmoderne refleksions-rationalisme*, som helt grundlæggende er i overensstemmelse med J. Huxleys forestilling om rationelt funderede mentefakters centrale betydning i den kulturelle evolution. DiPo-tilrettelæggernes forestilling om et 'kompetenceregnskab' harmonerer endvidere med J. Huxleys tanker om kulturel arvelighed, for så vidt dette regnskab gør det muligt at opbevare rationel viden om tidligere studenterårgange og på kvalificeret vis sammenligne den med viden, der er genereret på baggrund af nye generationer af studerende.

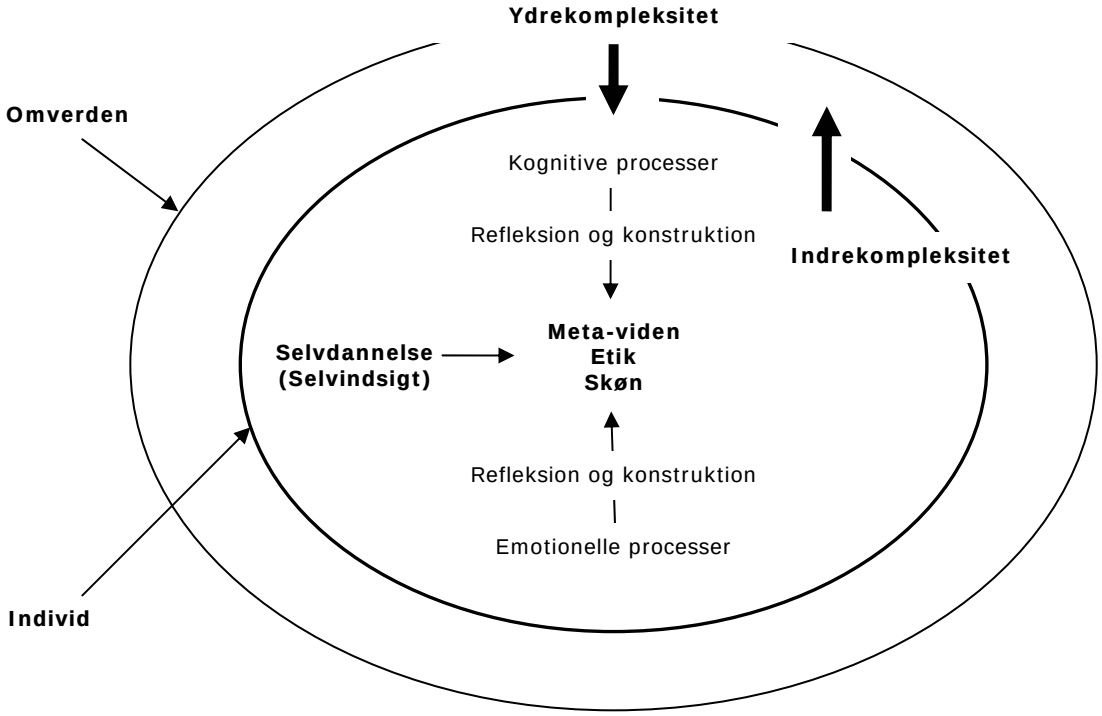
Nærmere betragtet kan forestillingen om et 'kompetenceregnskab', hvori der er 'systematik' og dermed objektiv ensartethed i de studerendes læringsdokumentation, siges at være et mentefakt, der har omdrejningspunkt i positivismen. Dette mentefakt, der i øvrigt imødekommer ministerielle fordringer om 'klarhed og gennemskuelighed i mål og krav', vidner således om en tro på rationel transparens, hvor det på baggrund af standarder betragtes som muligt éntydigt at beskrive og kvantificere individuelle viden- og kompetenceformer[41].

Som det overordnet fremgår, vedrører DiPo-pædagogikken primært de bevidsthedsmæssige og rationelt orienterede læringsaspekter. De DiPo-studerende uddannes imidlertid til en professionspraksis, og i DiPo-pædagogikken forefindes også teoretiske forestillinger, der omhandler individets forhold til henholdsvis handling og det specifikt kropslige. Som afslutning på den teoretiske redegørelse for DiPo-pædagogikken skal der derfor konstrueres en helhedsmodel, hvor de væsentligste mentefakter i denne pædagogik præsenteres.

[40] Det skal i den anledning nævnes, at KOL fra kritisk hold er blevet beskrevet som et fag, der er styret af "managementtankegang" (Mørch 2005:14).

[41] Inden for den erhvervspædagogiske portfoliotænkning kan forestillingen om rationel transparens eksempelvis komme til udtryk i realkompetencebegrebet. Dette begreb er blandt andet konstrueret med henblik på at gøre det muligt at eksplicitere så mange individuelle kompetencer som muligt. Til realkompetencer hører således også uformelle kompetencer (Portfoliometoden 2006: 5 ff.).

II.2.2. En helhedsmodel over Den Digitale Portfolios pædagogik



Figur 4: Helhedsmodel over DiPo-pædagogikken.

Figur 4 er en helhedsmodel over DiPo-pædagogikken. ’Selvdannelse’ har en central placering, idet DiPo-pædagogikken har som fundamental forestilling, at den ’aktive videnskonstruktør’ ”danner viden og danner sig selv i kraft af de kognitive og emotionelle processer, som arbejdet med portfolioen igangsætter” (Toft og Schnefeld 2004: 25). Disse dannelsesprocesser er i figur 4 illustreret med de to pile, der peger ind mod ’Selvdannelse’, der har omdrejningspunkt i mentefakterne ’Meta-viden’, ’Etik’ og ’Skøn’. ’Selvindsigt’ er forudsætning for, at ’Selvdannelse’ kan opnås. Stadiemodellen i figur 3 er i figur 4 illustreret med den øverste pil, der begynder i ’Kognitive processer’ og har endepunkt i ’Meta-viden’.

’Selv’ er i begrebet selvdannelse udtryk for et mere omfattende ’selv’, end det ’selv’, der kommer til udtryk i begrebet selvrefleksivitet. Selvdannelse kan ikke igangsættes uden refleksion over selvet, idet selvet som nævnt kan defineres som et forhold, der forholder sig til sig selv. En dannelse af selvet er imidlertid mere end blot et refleksivt forhold til eget selv, idet selvdannelse ifølge DiPo-tilrettelæggerne som nævnt sker, når uddannelsen ’integreres i [de DiPo-studerende] som aktive og personlige kompetencer’.

De specifikt 'aktive og personlige kompetencer' erhverves i praksis og kun til dels på grundlag af forskellige typer eksplicit viden. De studerende på faget KOL skal således tilegne sig forskellige former for abstrakt viden, som dernæst skal håndteres refleksivt, og i DiPo-pædagogikken gives eksempler på komplekse kontekster og sagsforhold, som i situationen fordrer individuel stillingtagen af pædagogen[42].

Med andre ord opnås 'Selvindsigt', når den studerende i en given situation og inden for en given kontekst eksempelvis formår at reflektere over det etiske grundlag og på baggrund af viden om dette grundlag evner at foretage faglige skøn.

På baggrund af DiPo-tilrettelæggernes forskningslitterære referencer kan det konkluderes, at mentefakterne 'Etik' og 'Skøn' i DiPo-pædagogikken opfattes som livsfilosofiske forestillinger, der er snævert knyttet til Løgstrups forestillinger om "spontane og suveræne livsytringer" (Brødslev Olsen 2001: 11 ff.). Disse forestillinger kan ikke begribes rationelt og eksempelvis betragtes 'Etik' som en universelt gældende lov, der befinder sig *før* fornuften. I 'Skønnet' knyttes kropslig sansning til forståelse og tanke, hvilket i figur 4 kommer til udtryk ved, at 'Kognitive processer' og 'Emotionelle processer' peger mod samme centrum. Forudsætningen for at handle skønsomt er tilstedeværelsen af de nævnte 'spontane og suveræne livsytringer', der befinder sig før og samtidig betinger kulturel sameksistens (Ibid.). Da de to livsfilosofiske mentefakter ikke kan begribes rationelt, kan de velsagtens heller ikke fuldt ud ekspliciteres og blive en del af den DiPo-studerendes 'Meta-viden'. De livsfilosofiske forestillinger omhandler med andre ord størrelser, der unddrager sig et 'kompetenceregnskab'.

Inddragelsen af såvel livsfilosofiske som positivistiske forestillinger er ensbetydende med, at virkeligheden betragtes igennem en antropocentrisk optik, idet der i begge tilfælde er tale om en positiv kvalificering af noget specifikt menneskeligt.

II.3. Den Digitale Portfolio mellem idealitet og realitet

Dette afsnit har fokus på de DiPo-studerendes erfaring med, og syn på, DiPo-fænomenet som omdrejningspunkt for læring. Med mindre andet er nævnt, er empirien genereret på baggrund af henholdsvis spørgeskemaer, der blev udsendt til bevarelse af de 106 nye studerende ved studiets begyndelse, og interviews med frivillige studerende, der fandt sted omtrent tre måneder inde i

[42] Således nævnes "steder" (fx institutionstyper), "brugergrupper" (fx børn, unge, ældre, fysisk handicappede og socialt utilpassede), "faggrupper" (fx pædagogmedhjælpere, SOS'ere, sygeplejersker) og "lovgivning".

uddannelsen. Det skal nævnes, at 69 spørgeskemaer blev returneret, og at disse spørgeskemaer dermed repræsenterer de DiPo-studerende som helhed.

I undersøgelsesmaterialet som helhed fremgår det såvel eksplicit som implicit, at den typiske DiPo-studerende har valgt pædagogstudiet, fordi hun er interesseret i ”at arbejde med mennesker”. De DiPo-studerende betragter med andre ord deres kommende profession igennem en optik, hvor der primært er fokus på den nære omgang med mennesker i samme tid-rum. Heraf følger for det første, at den typiske DiPo-studerendes interesse for virtuelt medieret samvær og for it som sådan må være sekundært. For det andet kan det formodes, at når den typiske DiPo-studerendes primære interesse er ’at arbejde med mennesker’, så er denne studerende i princippet imødekommende over for læring, der har omdrejningspunkt i henholdsvis konkret praksis og livsfilosofiske forestillinger[43].

II.3.1. De studerendes læringsudbytte af Den Digitale Portfolio

Den eventuelle læring, der finder sted i forbindelse med DiPo-fænomenet, er læring, som udspringer af en konstruktiv omgang med et digitalt artefakt. De mentefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet kan ikke aldeles skilles fra dette fænomens artefaktiske aspekter, hvilket i denne sammenhæng først og fremmest betyder, at de DiPo-studerendes it-kompetencer i en vis udstrækning determinerer disse studerendes mulige læringsudbytte af DiPo-fænomenet. Undersøgelsesmaterialet giver det helhedsindtryk, at den ene halvdel af de DiPo-studerende har et meget begrænset kendskab til it, hvilket i en vis udstrækning kan skyldes den nævnte sekundære interesse for it. I den anden halvdel af DiPo-studerende er det kun et fåtal, der kan betragtes som nogenlunde it-kyndige, og det er derfor typisk disse DiPo-studerende, der kan siges at have et læringsudbytte af DiPo-fænomenet. Det er således primært disse it-kyndige DiPo-studerende, som kommer til orde i de følgende analyser.

Som det vil fremgå deler de DiPo-studerendes opfattelse af individuelt læringsudbytte af DiPo, og forestillinger om læringspotentialer i samme, sig i to interesseområder: De DiPo-studerende har enten udgangspunkt i ”Præsentationsportfolio”/”Vidensbank” eller ”Arbejdsportfolio”.

Videndeling

Indledningsvis skal det nævnes, at der blandt de 69 DiPo-studerende, som returnerede spørgeskemaet, er en udtalt tendens til ikke at benytte ”Vidensbank” til søgen efter studierelateret

[43] Vedrørende den typiske DiPo-studerendes syn på pædagogprofessionen se afsnit III.3.2 i denne afhandling.

viden[44]. De interviewede DiPo-studerende, som kommer til orde nedenfor, udgør derfor positive undtagelsestilfælde. Med hensyn til de interviewede studerende skal det nævnes, at DiPo-tilrettelæggerne ved uddannelsens start rekrutterede otte frivillige informanter blandt de 106 DiPo-studerende, og at det er disse informanter, der er blevet interviewet af undertegnede. Det tør formodes, at informanter, der melder sig frivilligt, i hvert fald har et minimum af engagement i det emne, de vælger at informere om. Det engagement, som undertegnede mødte under interviewene, var overvejende positivt, og kun én informant var udtalt kritisk

Student A skriver i sin 'Profil', at han er 27 år og tidligere har arbejdet med "gråzone børn" i en SFO i Hillerød. Student A, som i interviewsituationen tydeligvis fremstår som sjællænder, udviser endvidere en stor interesse i henholdsvis avantgardistisk musik, smøger, Cola Light og sin "lille familie" (bilag 7). Student A er generelt positiv i forhold til DiPo-fænomenet, og når han bliver spurgt om sit forhold til "Arbejdsportfolio", benytter han lejligheden til at tale om "Præsentationsportfolio" og videndeling i stedet:

Altså jeg synes at hele idéen omkring portfolioen ... er en rigtig god ting, fordi man kan dele en masse oplysninger til hinanden … når det bliver lagt længere ud [dvs fra "Arbejdsportfolio" til "Præsentationsportfolio"], så jeg kan se, hvad andre i klassen har lavet af opgaver, så man deler en masse ting, ikke, så det ikke kun er på papir vi har opgaverne, jeg kan gå ind og hente dem […] Altså det bliver jo godt for dem der starter om to-tre semestre […] Ja, det er jo essensen af det hele jo, nu kan vi andre trække ned (I3: 277).

Student A fokuserer således på muligheden for at kunne se andres produkter, og han virker forholdsvis indifferent i forhold til mulighederne i "Arbejdsportfolio". Student B, der blev interviewet med student A, siger, at hun "kun [har] brugt ["Arbejdsportfolio"] i livshistorie, og der var der det der med vores målsætning, men ellers har vi sådan set ikke brugt den endnu" (I3: 277).

Student C er meritstuderende og skriver på DiPo-platformen, at hun bor i Slesvig og er opvokset i Melbourne/Australien. Hun har to børn på henholdsvis 21 og 22 år og været "engageret i lokalpolitikken for SSW i Hanved kommune de sidste 12 år". Hendes engagement i

[44] På spørgsmålet om den studerende har brugt søgefunktionen i "Vidensbank" til at søge efter andres opgaver med mere, svarer 44 studerende, eller 65 % af de adspurgte, at det har de "aldrig" gjort. Kun to studerende indenfor denne kategori giver en begrundelse, nemlig at der kun er lidt viden at søge efter. 22 studerende, eller 32 %, skriver, at de gør det "sjældent", eller de har gjort det "en enkelt gang". To studerende, eller 3 % af de adspurgte studerende, skriver, at de "ofte" søger efter opgaver med mere. På daværende tidspunkt var der kun lidt viden i "Vidensbank", men der lå dog minimum cirka én opgave fra hver gruppe.

samfundsanliggender afspejles endvidere i det faktum, at hendes ”mand arbejder som amtskonsulent for SSF i Flensborg” (bilag 7). I interviewsituationen er der ingen tvivl om, at denne studerende har gjort sig en række personlige overvejelser over DiPo-fænomenet og er villig til såvel at præsentere som at forsvare dem. Ifølge student C er det DiPo-fænomenets primære styrke, at den tildeler de studerende et privat rum i form af en ”Arbejdsportfolio”, men hun kan samtidig se perspektiver i forhold til ”Præsentationsportfolio”. Når denne studerende bliver spurgt, om hun bliver klogere med hensyn til, hvad hun har lært, henviser hun i samme til videndeling-aspektet:

Jo. Især når man kigger på de andre. Altså mit projekt det har jeg knoklet så meget rundt med, at jeg ved hvad der står nærmest ordret ... Det er et sted hvor jeg også går ind og ser hvad alle de andre har lavet. Og samler de guldkorn ud af det som jeg kan bruge … Vi har ikke tid til at komme ind i alle de aspekter som vi hver især som enkelte personer kan belyse ... (I5: 294).

Student Cs budskab er, at hun tilegner sig offentligt tilgængeligt materiale i DiPo-fænomenets ”Vidensbank” med henblik på at samle ’de guldkorn’, som hun selv kan have udbytte af. Bevægelsen er dermed *fra* den private zone og *ind* i den offentlige zone, hvorefter bevægelsen går *tilbage* til den private zone. Ideal-logikken udtrykker som nævnt den forestilling, at DiPo-fænomenets helhedsdesign afspejler en dialektik mellem henholdsvis den private og den offentlige zone, og det kan hævdes, at denne dialektik netop kommer til udtryk hos student C.

DiPo-tilrettelæggerne definerer ”Præsentationsportfolio” som et ”Læringsrum” (Toft og Schnefeld 2004: 33), men ingen af de interviewede studerende er af den opfattelse, at læring finder sted i den offentlige zone. Som det er tilfældet med student C, kan den offentliggjorte viden imidlertid stimulere til individuelle læringsprocesser. Men hos samtlige interviewede studerende er læring i principiel forstand løsrevet fra DiPo-fænomenet, idet den digitale platform overvejende betragtes som blot videndelingcenter.

”Præsentationsportfolio” opleves som en endestation, og der er to faktorer, der styrker denne oplevelse. For det første kan den DiPo-studerende ikke korrigere i de produkter, som hun har offentliggjort, og for det andet kan hun ikke slette produkterne. Student A udtaler:

Jeg ved godt at idéen med at lægge ”Præsentationsportfolio” er, at man også skal tage fejlene med, altså så man kan lære af det, men det er fanme pinligt, hvis man har skrevet et eller andet juks, at ”man skal slå børnene to gange om dagen”, og så læser man en bog, ”det er fanme forbudt”. Så hænger man på den (I3: 282).

Student A kan se logikken i, at produktet må betragtes som endegyldigt færdigt, når det overføres til ”Præsentationsportfolio”. Men samtidig mener han, at når der er tale om helt åbenlyse fejl, så burde der være en mulighed for at foretage rettelser. Derved berører han samtidig spørgsmålet om validitet i den offentligt tilgængelige viden på DiPo-platformen. Student D øjner også dette problem. Efter at have udtrykt en vis forståelse for, at man kan hente inspiration i andres opgaver, siger hun: ”jeg ved ikke om det de har skrevet er okay, det ved jeg ikke, så jeg vil altid foretrække at låne en bog på biblioteket for at hente min egen viden” (I2: 276).

Når ”Præsentationsportfolio” på denne måde repræsenterer finalitet, indgår DiPo-fænomenets offentlige zone ikke i en réel dialektik med den private zone. Når de studerende henter ’guldkorn’ i ”Præsentationsportfolio”, er det et udtryk for, at den offentlige zone er en individuel forestilling. Der reflekteres på denne forestilling, men som nævnt er der ikke adfærdsforeskrivende elementer i DiPo-fænomenet, der understøtter den nævnte dialektik i praksis.

Læringsunderstøttelse og læringsstimulering

Der er som nævnt DiPo-studerende, der betragter DiPo-fænomenets læringsunderstøttende og læringsstimulerende kvaliteter som de vigtigste positive kvaliteter i DiPo-konceptet.

Først skal der sættes fokus på student D, som stiller sig kritisk overfor DiPo-fænomenet, og blandt andet begrunder sin holdning med, at han fylder 40 næste år og i kraft af sin alder og tidligere beskæftigelse har ”en kæmpe livserfaring” (I2: 275). Student D synes således ikke, at han skal ”lære at lære” (Ibid.), for det kan han ”på forhånd” (Ibid.). Student D føler heller ikke, at tildelingen af en digital portfolio har øget hans medindflydelse og ansvar i forhold til studiet:

> Jeg er godt klar over, at jeg skal lære også udenfor undervisningen. Altså, sidste år har jeg læst dansk HF på 2½ måned, og der skulle jeg bare læse, altså færdig. Det gælder bare om at få så meget input fra undervisning og så læse dig til resten, sådan er det bare. Jeg føler mig også ansvarlig, selvfølgelig hvem skulle ellers? Altså, det har portfolioen ingen indflydelse på (I2: 275).

Med hensyn til student Ds danskstudier skal det nævnes, at han er født i Tyskland og derfor sandsynligvis har tysk som modersmål. Student Ds grundopfattelse af læring er, at denne i vid udstrækning kommer til udtryk som en forholdsvis instrumentel indlæring af givet stof. Dertil er det ’at lære at lære’ en kompetence, som individet erhverver igennem almindelig erfaring. Student D er således af den opfattelse, at han med tiden har tilegnet sig de fornødne refleksive kompetencer med hensyn til at kunne begå sig i senmodernitetens kulturelle brydningstid. Opfattelsen kan udlægges

på den måde, at en avanceret portfolios primære målgruppe enten er individer med en forholdsvis ringe refleksiv begavelse eller forholdsvis unge individer, der endnu ikke har 'lært at lære'. Med andre ord har individer med stor erfaring fra arbejdslivet, og individer, der er refleksivt begavede, ikke brug for en avanceret portfolio, fordi de mentale manøvrer, som portfolioen stimulerer eller dikterer, i forvejen finder sted i disse individers bevidsthedssystemer.

Student E og F er begge 23 år. Ingen af dem har en 'kæmpe livserfaring', og de har begge glæde af DiPo-fænomenet som læringsunderstøttende og læringsstimulerende fænomen. Pædagogstudiet er de to studerendes første påbegyndte uddannelse efter HF, og uddannelsen er tydeligvis en udfordring. På trods af frustrationer med DiPo i starten, er de to studerende på interviewtidspunktet positive med hensyn til DiPo-fænomenet og dertil forholdsvis reflekterede DiPo-brugere. Denne positivitet kan skyldes, at de er vokset op i en tid, hvor brugen af digitale kommunikationsmidler er mere selvfølgelig, end den er hos de ældre studerende. En forklaring på de to pigers imødekommenhed kan dog også være, at de i en vis udstrækning forsøgte at gøre intervieweren glad. Med henblik på at opretholde en idealforestilling om de studerende som forskningsobjekter uafhængige af det interviewende forskersubjekt understregede undertegnede derfor, at de skulle være aldeles ærlige.

Student Es oplevelse af forløbet med DiPo-fænomenet og generelle holdning til DiPo-fænomenet kommer til udtryk på følgende måde:

> Altså til at starte med da tror jeg nok, at vi alle sammen mere eller mindre syntes at det var ... noget nymoderne fis, ikke også. Men nu må jeg indrømme, at når jeg har lært det sådan lidt at kende og er begyndt at bruge det, ikke også, jamen så synes jeg helt klart, at jeg sagtens kan se idéen med det, og jeg kan også sagtens se logikken i det. Og jeg synes også det er en rigtig fin idé, og jeg vil også gerne selv bruge det og alt det der. Sådan er det slet ikke mere (I4: 285).

'Logikken' består i, at "vi kan gemme vores opgaver ... og vi kan logge os på overalt hvor vi vil" (Ibid.). Student E og F mener således, at det er en god idé, at portfolioen er digital og tilgængelig fra stort set enhver computer med mulighed for net-opkobling. De to piger understreger, at det er godt at have alt samlet ét sted i digital form, i stedet for at have "20 papirer der bare er sådan halvkrøllede, fordi de lige er blevet smidt i en taske og skal ind i en mappe" (I4: 288). Dertil er de to piger af den opfattelse, at DiPo-fænomenet har fleksible muligheder, hvad angår muligheden for at lave et struktureret og overskueligt sidehierarki i "Arbejdsportfolio".

DiPo-fænomenets idé har ifølge student E omdrejningspunkt i ”Arbejdsportfolio”, hvor man kan gemme sine tekster og ”hente dem frem” (I4: 284), når man vil. Pointen er imidlertid ikke, at hun vil have ”Arbejdsportfolio” helt for sig selv. Hun vil derimod selv bestemme, hvem der skal se, hvad hun har lavet i ”Arbejdsportfolio”. Udvalgte sider i ”Arbejdsportfolio” kan for eksempel vises frem til venner og familie (I4: 286).

Tendensen til selv at bestemme, hvem der skal se materiale i ”Arbejdsportfolio”, kommer dertil tydeligt til udtryk i statistiske udtræk fra DiPo, der viser, at adskillige private sider har fået aktiveret ”Med på en kigger”-komponenten af ejeren til disse sider[45]. Med andre ord forefindes der videndeling i en skjult offentlighed, der befinder sig inden for den private zone. Undersøgelsesmaterialet indeholder ikke informationer om denne videns beskaffenhed. Efter interviewet med student E og F er færdigt, beretter de to studerende dog, at de benytter den nævnte komponent med henblik på at finde inspiration til henholdsvis opbygning og strukturering af ”Arbejdsportfolio”.

Følgende citat er en dialog mellem student E og F, hvor de beretter om, hvordan de benytter ”Arbejdsportfolio” i studiesammenhænge:

Student E: … det der med at vi skulle lægge ind, hvad vi har lært, det har da fået os til at opsummere i vores hoveder ... til at tænke over det …
Student F: … hvad vi egentlig har *lært*.
Student E: Ja.
Student F: Man får den lige en gang mere. Plus du kan jo altid gå ind og kigge, ”nej, hvad var det nu lige jeg lavede dér”, så ligger det der jo, så skal du ikke til at finde rundt i en masse papirer. Så kan du gå ind og sige: her står det. Så er det sådan rimeligt overordnet. ”Nå ja, det var jo dér.” […] (I4: 287)
Student E: … du får hele tiden repeteret dét, som du nu har lavet eller har lært. Du får det virkelig hele tiden repeteret. Hvorimod hvis du ikke var tvunget til at lægge det ud [i ”Arbejdsportfolio”], så kunne du godt, ”nej, men nu har vi gennemgået det, nu kan det bare lægges på hylden”. Og så kommer du måske om et halvt år: ”hvornår har jeg lært dét?” (I4: 288)

Den omstændighed, at det samlede materiale er umiddelbart tilgængeligt, stimulerer således til repetition af det lærte eller gennemgåede. Enkelte steder i undersøgelsesmaterialet er der lignende positive erfaringer med DiPo-fænomenet. Således skriver en studerende, at ”jeg synes det er godt. Så får man alt samlet på et sted. Jeg har brugt det til at skrive mine personlige ting, og hvad jeg skal

[45] Vedrørende ”Med på en kigger”-komponentens sociale rolle i DiPo-fænomenet se afsnit III.3.5 i denne afhandling.

lave i min praktik” (S12). Samme studerende fortsætter med at bedyre, at ”jeg syntes [sic] det har hjulpet mig med at få styr på alle de ting som jeg vil gemme. Som jeg kan se tilbage på og bruge til praktikken” (Ibid.). Endelig skriver en studerende med entusiasme, at ”jeg har lært utrolig meget. Bare det at lægge opgaver ind og reflektere over dem og de spørgsmål” (S36).

Der er en læringsmæssig fordel forbundet med, at den DiPo-studerende har mulighed for at have alt samlet ét sted på DiPo-platformen. Idet den DiPo-studerende ved, hvor materialet befinder sig, bliver det således lettere at fokusere refleksiviteten.

Vægring mod eksplicitering af meta-viden

Student C afslører et nøje kendskab til centrale idealforestillinger i DiPo-pædagogikken. Hun siger således blandt andet, at DiPo-fænomenets rum viser en vej fra ”Arbejdsportfolio” over ”Præsentationsportfolio” (I5: 2). Da hun har denne viden om DiPo-fænomenet, er det interessant at høre om hendes syn på de nævnte rum:

> Ja, altså jeg tror ikke du vil have mange til at gå ind i portfoliosystemet, hvis det hele var ”Præsentationsportfolio” for dem alle sammen fra starten af. Hvor du ikke vidste, hvem der ville læse det … altså, det er mit, [siderne i ”Arbejdsportfolio”] det er mine refleksioner over hvad jeg har lært, altså rent konkret, og så de fag jeg har haft, og hvilken viden jeg har fået ud af det, og hvordan mit praktiksted skal bruge det. Men det er *mit* arbejdspapir, det er ikke noget som jeg ubetinget synes andre skal gå og læse. Og det er kun i det øjeblik, at vejlederen siger, at hun gerne vil se det … og så er det stadigvæk dér jeg vil overveje, om det så skal ud i præsentation, fordi så kan alle, der kan logge ind læse det. Eller om jeg bruger intra-mail, så hun får det som privat besked, altså som underviser (I5: 292-293).

Student C er med andre ord af den opfattelse, at tildelingen af en privat zone med suveræne rettigheder for den virtuelle beboer er medvirkende til, at de DiPo-studerende som sådan føler sig som ejere af deres portfolio. DiPo-fænomenets offentlige zone, der omgærder den private zone, inciterer ved sin blotte tilstedeværelse den studerende til at reflektere over, hvordan vedkommende skal forholde sig til det offentlige. Den offentlige zone kvalificerer således den private zone ved at skabe en kontekst for denne, men den private zone opleves som såvel startpunkt som slutpunkt for denne DiPo-studerende.

Student F er af samme opfattelse som student C og betragter DiPo-fænomenets opdeling i henholdsvis en privat og en offentlig zone som noget ubetinget positivt:

… man har nogen ting som man synes, ”okay det her kunne andre måske have glæde af at se”, og man har også nogle ting, som er personlige, som man godt vil holde for sig selv. Og det er fint, så har man sin ”Arbejdsportfolio” til det, så er det adskilt. Det synes jeg er en rigtig god idé (I4: 285).

Selvom denne DiPo-studerende gerne deler ud af sin viden, siger hun dybest set, at det især er godt, at der er en privat zone, for dér kan man holde ”personlige” ting ”for sig selv” (Ibid.). Denne blufærdighed, der blandt andet kan siges at afspejle det lukkede bevidsthedssystems bestræbelse på at bevare sit indhold intakt, kommer også til udtryk hos en studerende i et spørgeskema: ”Ja, man skal pludselig vise andre/fremmede hvad man har lært. Det er en ting jeg måske ikke er så glad for. Ens arbejde bliver fremstillet” (S36).

Vedrørende en eventuel anvendelse af DiPo i praktikforløb svarer student F, at det kan være en god idé at anvende DiPo-fænomenet i den sammenhæng, for hvis

man har lyst til at vise dem nogen ting i ”Præsentationsportfolioen”, så kan de se det. Og ellers kan man jo selv tage ned [til praktikstedet] og sige: ”Nu skal du lige se hvad jeg har skrevet i min ”Arbejdsportfolio”, hvad synes du om det?” (I4: 286).

Det noteres derfor, at også på dette område er ”Arbejdsportfolio” det centrale omdrejningspunkt i de studerendes konceptuelle opfattelse af DiPo-fænomenet. Når et produkt er offentliggjort kan enhver med adgang til DiPo-platformen se det, hvilket student F finder i orden. Situationen er imidlertid principielt anderledes, når den studerende målrettet henvender sig til eksempelvis praktikvejlederen med henblik på at delagtiggøre denne i sine overvejelser. Derved skabes der mulighed for opbygning af et fortroligt forhold mellem DiPo-studerende og praktikvejlederen. Et tillidsforhold af denne type er måske ikke muligt at etablere, hvis materialet er frit tilgængeligt. Med andre ord synes student F at være af den opfattelse, at fuldt ud offentliggjort materiale er berøvet en del af den personlige aura.

Et andet eksempel på forbehold med hensyn til eksplicitering kommer til udtryk hos student D, der er en af de forholdsvis få DiPo-studerende, der ikke har oprettet nogen ”Profil”. Hun begrunder dette med, at hun ”er født i Tyskland, og der er man mere påpasselig med personlige data, altså i det hele taget. Vi har ikke CPR-nummer og sådan noget” (I2: 274). Med andre ord kan kulturelle faktorer have indflydelse på, hvilke typer viden, der betragtes som rimelige eller selvfølgelige at dele med andre.

Der skal nu redegøres for, hvordan de DiPo-studerende på baggrund af stadiemodellen (figur 3) kan betragtes som lærende individer.

Stimulering af det skjulte på stadie 1 kan først finde sted, når DiPo-fænomenet opleves som et virtuelt fænomen. Når DiPo betragtes igennem en artefaktisk optik, betragtes DiPo-fænomenet som en samling fysiske genstande i tid og rum. Betragtet igennem en artefaktisk optik er DiPo således eksempelvis en elektronisk brugerflade på en skærm, og denne skærm er koblet til et computer-artefakt, der i kraft af et netværk er koblet til andre computer-artefakter. Da artefaktet opleves som en fysisk genstand i tid og rum, er der adskillelse mellem subjektet, der observerer artefaktet, og det observerede artefakt. Med andre ord fremtræder DiPo-fænomenet for den DiPo-studerende som en form for eksplicit viden. Det virtuelle emergerer, når den DiPo-studerende i det konkrete arbejde med ”Arbejdsportfolio” udvikler nye idéer eller repeterer undervist stof. Derved sker et skift fra betragtning igennem en artefakt-optik til betragtning igennem en mentefakt-optik, og den DiPo-studerende glemmer under denne praksis DiPo-fænomenets fysiske realitet, fordi fokus er på bevidsthedsfænomener[46].

Det virtuelle kan derfor først emergere, når den DiPo-studerende har tilegnet sig implicit viden om DiPo-fænomenet, det vil sige, når den studerende kan håndtere DiPo-fænomenet forholdsvis ubesværet i praksis. Da størstedelen af de DiPo-studerende har forholdsvis ringe it-kompetencer, er det kun et fåtal, der ubesværet kan arbejde virtuelt med DiPo-fænomenet ved studiestart.

Ifølge stadiemodellen synes student E med hensyn til det, som hun har ’lavet’, at befinde sig i en dialektik mellem henholdsvis stadie 1 og stadie 2. DiPo-fænomenet stimulerer således for det første skjulte og forholdsvis ubestemte bevidsthedsprocesser. Dernæst sker en basal eksplicitering af disse processer, idet de løbende bearbejdes til ord i ”Arbejdsportfolio”. Ekspliciteringen kommer blandt andet til udtryk ved, at student E og F får repeteret dét, som de har ’lavet’, hver gang de logger på ”Arbejdsportfolio”.

Udviklingspsykologisk anskuet er denne repetition udtryk for en kumulativ proces, hvor viden ophobes og dernæst kan danne grundlag for en assimilativ proces, hvor mentale strukturer omstruktureres og reorganiseres inden for rammerne af allerede eksisterende erkendelsesrammer. Tilegnelsesprocessen kan lede til såkaldt akkomodation, hvor det lærende subjekt under mødet med nye impulser, som umiddelbart ikke kan håndteres indenfor de eksisterende erkendelsesrammer, må overskride disse rammer og omdanne sig selv i forhold til den nye kontekst (Illeris 2000: 182).

[46] Se afsnit IV.3 i denne afhandling, hvor det virtuelle med udgangspunkt i en optik, hvor der er fokus på de artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, metaforisk beskrives som et immaterielt rum, der kommer til udtryk som ’Cyberspace’.

Akkomodation kan endvidere føre til konstruktion af meta-viden om de udviklingspsykologiske processer, der har fundet sted.

Det er uvist, om student E gennemgår stadie 3, hvor der konstrueres meta-viden på baggrund af et refleksivt forhold til den ekspliciterede viden. Hvis student E vitterligt konstruerer meta-viden, kommer det ikke til udtryk på DiPo-platformen, og de DiPo-studerende har generelt en tendens til at springe ”Deklaration” over: ”Jeg ved ikke hvad meningen er med, at den er der” (I37: 289) siger student F, og både student E og F finder den overflødig. Student C hævder følgende:

Nej, jeg kan ikke se formålet med den der ”Deklaration”. Det at vi skal igennem en proces med refleksion og læring og alt dét der, men det *har* vi jo gjort i dét øjeblik vi har afleveret det her papir, der ligger som projekt inde i ”Arbejdsportfolioen”. Og når det sættes over i ”Præsentationsportfolioen”, så er det det færdige produkt, som vi mener med os selv at andre også skal have lov til at læse (I39: 292).

Af dette citat fremgår det, at student C ikke nødvendigvis finder meta-refleksioner overflødige. Hvis disse refleksioner sker, så har de fundet sted, inden den DiPo-studerende på ruten mod offentliggørelse af materiale støder på ”Deklaration”.

Cs nævnte modstand mod en for omfattende eksplicitering af hendes tanker og viden kommer i særdeleshed til udtryk, når hun omtaler ”Deklaration”:

… men *den* proces har jeg gennemgået, før jeg sætter det over i ”Præsentationsportfolioen”, om jeg er sikker på, at det er noget som jeg vil have andre til at læse. Og så behøver jeg ikke lave ”Deklaration” over at ”jo, jeg vil godt have dig til at vurdere det eller dig til at læse det, og dér skal det hen, og hvad det betyder for mig …”. Den proces gør jeg for mig selv. Den skal jeg ikke have nedfældet i sådan en kolonne (I5: 292).

Den opfattelse, at den ’proces gør jeg for mig selv’, finder man også hos andre interviewede studerende, når de siger, at man ”overvejer jo i forvejen, hvad man vil bruge tingene til” (I4: 284). Når der derfor tales om eksempelvis færdige opgaver i ”Arbejdsportfolio”, tales der om produkter, der ifølge den studerende selv er fuldt ud egnede til udgivelse i den offentlige zone, og som derfor ikke behøver at deklareres.

Betragtet på baggrund af stadie 4 i stadiemodellen (figur 3) deler de DiPo-studerende derfor gerne eksplicit viden i form af eksempelvis opgaver, men spørgsmålet er, om stadie 3, hvor der tilegnes refleksiv viden om eksplicit viden, ikke hoppes over. Meta-viden, som blandt andet indbefatter refleksive overvejelser i forhold til konstruktion af denne eksplicitte viden, betragtes

nemlig ofte som personlig viden, der ikke angår andre end den DiPo-studerende selv. Student C synes eksempelvis at være af den opfattelse, at hun kun vil vurderes på baggrund af 'det færdige produkt' og ikke på baggrund af de overvejelser, hun har gjort sig. "Deklaration" *skal* imidlertid som nævnt passeres, og det gør de DiPo-studerende ved enten at sætte streger i 'kolonnen' eller udfylde den med nonsens. Student A beretter således, at "til sidst var det bare sådan bare, nu skriver vi et eller andet, hvad kan andre få ud af det? Ikke en skid og så videre ..." (I3: 278).

Da de DiPo-studerende vægrer sig imod at eksplicitere meta-viden i "Deklaration", er det et åbent spørgsmål, om 'Selvdannelse' finder sted. Ifølge DiPo-pædagogikken udvikles 'Selvdannelse' som nævnt, når faglige elementer 'integreres i [de DiPo-studerende] som aktive og personlige kompetencer'. En viden om, hvorvidt en sådan integration har fundet sted, kan kun erhverves igennem en selviagttagelse, hvor individet har indsigt i egen dannelse, og denne indsigt kan betragtes som en bestemt type meta-viden.

Den generelle holdning blandt de DiPo-studerende synes at være, at det 'personlige' er privat ejendom. Mentefaktet 'Selvdannelse' kan dermed blandt de DiPo-studerende blive betragtet som uddannelsesinstitutionens forsøg på udforske områder, der ikke vedkommer andre end den studerende selv.

Sammenfattende kan det konkluderes, at hvis den refleksive aktivitet, som stadiemodellen foreskriver, vitterligt finder sted, så er denne aktivitet ikke ekspliciteret for andre end den studerende selv. Student C udtaler ganske vist, at "Arbejdsportfolio" indeholder 'mine refleksioner over hvad jeg har lært', men det er uvist, hvad hun forstår ved 'refleksioner', og hun synes som nævnt primært at fokusere på 'det færdige produkt'.

Betragtet ud fra en DiPo-pædagogisk synsvinkel er den udeblivende videndeling et problem. J. Huxley er af den opfattelse, at bevidsthedsfænomener først indgår i kulturdannelse, når disse fænomener bliver synlige som mentefakter. De DiPo-studerendes eventuelle refleksive aktivitet forbliver overvejende mentale fænomener i et lukket bevidsthedssystem og har derfor tvivlsom mentefaktstatus. Følgen er, at eventuelle erfaringer med at reflektere ikke for alvor spredes i uddannelseskulturen og dermed heller ikke bidrager nævneværdigt til den fælles udannelseskulturelle evolution, der har fokus på udvikling af eksplicit viden om refleksive kompetencer. For de DiPo-studerendes vedkommende er deres manglende bidrag til den nævnte evolution udtryk for, at de ikke har interesse i at lære at blive bedre til at reflektere. Dét kan de i forvejen.

Synliggørelse af mentefakter er ensbetydende med, at bevidsthedsfænomener ekspliciteres i rationelt funderede tegnsystemer. Det refleksive forhold til denne synliggørelse er af central betydning i de fleste senmoderne portfolioer og kommer i DiPo-fænomenets tilfælde til udtryk som forskellige typer skriftliggørelse, der har til formål at stimulere og dokumentere forskellige former for refleksiv adfærd. I senmoderne portfoliotænkning benyttes ofte et udvidet tekstbegreb, hvor tekst kan indbefatte alle tænkelige tegnsystemer, det vil for eksempel sige ”tale, skrift, lyd, visuelle former, bevægelser og så videre” (jf. Hildegunn Otnes i Dysthe og Engelsen 2005: 87). Ifølge dette begreb er tekst altså ikke, som traditionelt forstået, blot ’det færdige produkt’ i form af en afleveret skriftlig opgave, men også resultaterne af forskellige refleksive processer over de forskellige tekstsystemer (Dysthe og Engelsen 2005: 53 ff., Krogh 2007: 39).

DiPo-pædagogikken er i princippet åben overfor anvendelse af et udvidet tekstbegreb. Eksempelvis kan en pædagogstuderendes problemløsninger i et praktikforløb dokumenteres visuelt og være en ’tekst’, der udgør grundlaget for refleksioner over handlekompetencer. Den bogstavelige skriftliggørelse har imidlertid afgørende betydning i DiPo-pædagogikken, og den kommer nærmere betragtet til udtryk i de studerendes varierende former for skriftlig tekstproduktion på ruten fra ”Arbejdsportfolio” til ”Præsentationsportfolio”. Skrift i form af rationelle tegn på en computerskærm udgør altså ifølge DiPo-pædagogikken det centrale omdrejningspunkt for udvikling af tilgrundliggende refleksive kompetencer.

Det er i denne sammenhæng værd at gøre opmærksom på den snævre forbindelse mellem eksplicitering og skriftliggørelse, eftersom det synes at være almindelig viden blandt personer med kendskab til pædagoguddannelsen, at studerende på denne uddannelse ofte har forholdsvis få personlige erfaringer med, og endog et anstrengt forhold til, skriftmediet. Dertil indeholder pædagogkulturen forestillinger om, at udvikling af skriftlige kompetencer hører til i skoleundervisningen og ikke i det typiske pædagogiske fagområde, som har fokus på førskolebørn. Børn i børnehaven skal udfolde sig frit og naturligt, og denne udfoldelse indbefatter ikke skriftlig virksomhed (Jensen 2004). Sammenfattende gælder, at pædagogseminarieverdenen som sådan har en tendens til at nedprioritere det skriftlige udtryk, og at denne nedprioritering besværliggør en succesfuld implementering af en ’avanceret’ portfolio på pædagoguddannelsen.

Artiklen har ikke direkte fokus på de DiPo-studerendes skriftlige kompetencer og deres syn på vigtigheden af disse. Det er imidlertid nærliggende at tolke vægringen mod at eksplicitere meta-viden som et udtryk for manglende fortrolighed med at omsætte refleksionserfaringer til skriftsprog. Denne tolkning understøttes af det faktum, at størstedelen af de DiPo-studerende har et meget

begrænset praksiskendskab til senmodernitetens mest oplagt egnede medie for refleksiv tekstproduktion, den personlige computer (PC)[47].

Samtidig er det de DiPo-studerendes ønske at 'arbejde med mennesker', og da dette arbejde ifølge de studerende øjensynlig ikke indbefatter udvikling af skriftlige kompetencer, tillægges skriftmediet i udgangspunktet sekundær betydning for deres kommende virkeområde[48]. Den manglende fortrolighed med skriftlighed, kombineret med synet på denne, er således en mulig forklaring på, hvorfor de DiPo-studerende ikke finder det nødvendigt at lære at blive bedre til at reflektere.

'Aktive videnskonstruktører' og 'tomme kar'

De DiPo-studerendes beskrivelser af egen læring er efter alt at dømme ikke funderet på videnteoretiske betragtninger. Når student E og F meddeler, at de på DiPo-platformen forholdsvis let kan finde tilbage til, hvad de har 'lært', er det derfor ikke nødvendigvis tilfældet, at disse DiPo-studerende opfatter læring på samme måde, som den konstruktivistisk orienterede DiPo-pædagogik gør det.

Ifølge DiPo-pædagogikken er læring udtryk for den lærendes aktive tilegnelse af viden, der kognitivt kommer til udtryk som omstrukturering og reorganisering af mentale strukturer. Denne tilegnelse er udtryk for virkelighedskonstruktion på baggrund af eksempelvis undervist stof. Ifølge denne definition synes student E og F at forveksle læring med undervisning. Ifølge DiPo-pædagogikken er undervisning ensbetydende med fragt af viden fra underviser til studerende. Denne viden ophobes og bliver først dernæst genstand for en eventuel individuel tilegnelse, der kan betegnes som læring. Når student E stiller det retoriske spørgsmål 'hvornår har jeg lært dét', så er det imidlertid sandsynligt, at hun ifølge DiPo-pædagogikkens konstruktivistiske vokabular mener: 'hvornår er jeg blevet undervist i dét?'. Dermed er der konstruktivistisk anskuet ikke belæg for at hævde, at hun ret beset har lært noget.

I de DiPo-studerendes beskrivelser af deres erfaringer med, og syn på, læring er der generelt ikke tale om en udpræget konstruktivistisk opfattelse af, hvordan viden tilegnes. Ud fra en konstruktivistisk synsvinkel kan det selvklart hævdes, at de DiPo-studerende er i færd med at konstruere viden, men de DiPo-studerende betragter ikke deres læringsaktiviteter som udpræget konstruktivistiske. Student D siger, at det 'gælder bare om at få så meget input fra undervisning og

[47] Se afsnit IV.4 i denne afhandling, hvor der blandt andet er fokus på de DiPo-studerendes computerfærdigheder.
[48] Se afsnit IV.5 i denne afhandling, hvor det fremgår, at de DiPo-studerende blandt andet tager afstand fra computeren, fordi dennes intelligens betragtes som en udtalt rationel intelligens.

så læse dig til resten, sådan er det bare', og under læringsaktiviteten synes student C primært at have fokus på 'det færdige produkt'. Student E og F synes at være af den opfattelse, at undervisning og læring på mange måder er ét og det samme, og det er angiveligt ikke vigtigt for disse pædagogstuderende at skelne mellem de to begreber. På baggrund af de DiPo-studerendes udtalelser og beskrivelser giver det mening at antage, at den typiske DiPo-studerende i høj grad opfatter sig selv som et 'tomt kar', der skal påfyldes. Hvis DiPo-pædagogikken repræsenterer en moderne læringsanskuelse med fokus på fortløbende refleksiv konstruktion af viden i en hyperkompleks virkelighed, så repræsenterer de DiPo-studerende altså en overvejende traditionel læringsanskuelse, hvor læring betragtes som overførsel af forud dannet viden, der kan overtages, som den er. Forskellen på læringsanskuelser kan dertil betragtes på baggrund af forskellen på et henholdsvis traditionelt og udvidet tekstbegreb. De DiPo-studerende anskuer hovedsagelig tekst på traditionel vis, det vil sige som slutprodukt i form af eksempelvis en opgave, mens DiPo-pædagogikken forsøger at introducere et udvidet tekstbegreb, hvor fokus er på det refleksive forhold til forskellige tekstformer.

II.4. Konklusion

Vedrørende de mentefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, der angår læringskonstruktive aktiviteter, er en forudsætning for, at det virtuelle kan emergere, et vist minimum af it-kompetencer hos de DiPo-studerende. Da kun få af de 106 DiPo-studerende har disse kompetencer, kan det konkluderes, at det totale læringsudbytte med hensyn til DiPo-fænomenet er forholdsvis lavt.

Det kan konkluderes, at det pædagogiske idégrundlag konkretiseres i real-logikken, hvor den DiPo-studerende skal følge en rute, der starter i den private zone og slutter i den offentlige zone. På baggrund af artiklens analyser kan det konkluderes, at de læringskonstruktive DiPo-studerende generelt opfatter den private zone som den mest gavnlige og løfterige del af DiPo-platformen. På dette punkt er disse DiPo-studerendes idealforestilling om en digital portfolio i overensstemmelse med den traditionelle opfattelse af portfolioen som privat ejendom. Den private zones store betydning understreges af det faktum, at denne zone er ramme for udbredt videndeling imellem de DiPo-studerende. Enkelte læringskonstruktive DiPo-studerende er af den opfattelse, at videndeling i den offentlige zone er formålet med DiPo-fænomenet. Denne opfattelse er ikke i strid med de DiPo-studerendes generelt positive fremhævelse af den private zone. Det nævnte fokus på videndeling-aspektet er således primært udtryk for, at offentliggjort viden kan stimulere individuelle læringsaktiviteter, som betragtet i forhold til DiPo-fænomenet hører hjemme i den private zone.

Blandt de læringskonstruktive DiPo-studerende er der en positiv holdning til videndeling af færdige opgaver i den offentlige zone, mens der er en negativ holdning til videndeling af meta-viden i denne zone. Det kan med andre ord på baggrund af artiklens analyser konkluderes, at de læringskonstruktive DiPo-studerende generelt er af den opfattelse, at viden, der eksempelvis vedrører overvejelser foretaget under udarbejdelsen af en opgave, og viden om, hvad der under læreprocesserne er blevet lært, ikke vedrører andre end individet selv.

Det er en central idealforestilling i DiPo-pædagogikken, at det menneskelige individ er en 'aktiv videnskonstruktør'. Denne 'videnskonstruktør' tillægges konstruktivistiske kompetencer, der gør det muligt at konstruere dynamisk indrekompleksitet, der positivt kan modsvare en principielt uoverskuelig og hastigt foranderlig ydrekompleksitet. Opbygningen af indrekompleksitet inden for DiPo-fænomenets rammer indbefatter blandt andet konstruktion af den nævnte meta-viden. På baggrund af artiklens analyser kan det ikke vurderes, om meta-viden konstrueres, da de DiPo-studerende som nævnt vægrer sig mod at eksplicitere denne type viden. DiPo-pædagogikkens idealforestilling om, at DiPo-fænomenet er en 'avanceret' portfolio, realiseres imidlertid ikke fuldt ud, fordi meta-viden ikke figurerer i DiPo-fænomenet.

Hvad angår menneskesyn, kan det på baggrund af artiklens analyser konkluderes, at den typiske DiPo-studerende ikke betragter sig selv som et udtalt konstruktivistisk individ men snarere som et 'tomt kar', der skal påfyldes. Den typiske DiPo-studerende har primært fokus på at tilegne sig eksisterende viden og kun sekundært fokus på at konstruere viden. Hvis den typiske DiPo-studerende opfatter sig selv som konstruktivist, kan det med andre ord konkluderes, at denne opfattelse ikke er sammenfaldende med DiPo-pædagogikkens opfattelse af en 'aktiv videnskonstruktør'. Eksempelvis er vægringen mod eksplicitering af meta-viden et udtryk for en afstandtagen fra den form for personligt engagement, som der i DiPo-pædagogikken fordres af de DiPo-studerende.

Som helhed er DiPo-pædagogikken udtryk for en senmoderne refleksions-rationalisme, hvilket medfører, at den på et grundlæggende niveau harmonerer med traditionelle forestillinger, der fokuserer på rationalitetens centrale betydning i kulturdannelse. J. Huxley repræsenterer en sådan forestilling, for så vidt han understreger, at rationelle tegn og symboler både muliggør kulturel evolution og overførsel af for alvor konstruktiv viden til kommende generationer.

I artiklens analyser fremgår det, at der med hensyn til konstruktion af indrekompleksitet kan spores såvel antropocentriske som polycentriske forestillinger i DiPo-pædagogikken. Hvad angår de

antropocentriske forestillinger, er der i DiPo-pædagogikken eksempelvis en positivistisk farvet vision om et ’kompetenceregnskab’, hvor det antages, at individuelle kompetencer kan kvantificeres og sammenholdes på baggrund af standarder. DiPo-pædagogikken indeholder dertil antropocentriske forestillinger, der er livsfilosofiske. DiPo-pædagogikken indeholder ikke oplysninger om, hvordan disse forestillinger eventuelt ekspliciteres i et ’kompetenceregnskab’.

Real-logikken i DiPo-fænomenet kommer til udtryk som en retningsbestemt bevægelse med startpunkt i ”Arbejdsportfolio” og slutpunkt i ”Præsentationsportfolio”. Ifølge DiPo-pædagogikken skal de DiPo-studerende gentagne gange følge real-logikkens bevægelse. Betragtet på baggrund af undertegnedes stadiemodel kan det konkluderes, at DiPo-pædagogikkens real-logik isoleret anskuet afspejler en forestilling, der omhandler en forholdsvis omfattende eksplicitering af refleksive videnformer. Det kan endvidere konkluderes, at de DiPo-studerende i kraft af at tage afstand fra eksplicitering af meta-viden i samme tager afstand fra den nævnte forestilling i DiPo-pædagogikken, og at de DiPo-studerende på lignende vis i princippet må tage afstand fra visionen om et ’kompetenceregnskab’.

Ideal-logikken, der betegner en fortsat dialektik mellem det lærende individ og omverden, kan siges at have polycentriske kvaliteter, idet refleksiviteten ifølge ideal-logikken ikke har et slutpunkt. I et senmoderne samfund, der er i hastig og permanent bevægelse, kan det hævdes, at individet løbende må forholde sig til foranderlighed og kontingens. Det kan dertil konkluderes, at ideal-logikken afspejler videntilegnelsesprocesser hos de læringskonstruktive DiPo-studerende. Ideal-logikken forbliver imidlertid et mentefakt, hvilket betyder, at denne logik ikke kommer til udtryk i DiPo-fænomenets konkrete design på DiPo-platformen.

Artiklen konkluderer, at DiPo-tilrettelæggere og DiPo-studerende har forskellige grundforestillinger om det lærende individ, der kommer til udtryk som forskellen på henholdsvis en moderne og en traditionel læringsanskuelse. Denne forskel, der er en afgørende grund til, at DiPo-projektet støder på problemer, vil i fællesskab med de DiPo-studerendes traditionelle syn på tekstproduktion blive yderligere behandlet i afsnit V.3, hvor afhandlingens resultater perspektiveres og diskuteres på baggrund af anden forskning.

III. OMKRING DET SOCIALES VIRKELIGHED
Den Digitale Portfolios sociofaktiske aspekter

III.1. Indledning

Afhandlingen henter sin empiri fra et pilotprojekt, der havde til formål at udvikle digital portfolio (DiPo[49]) på et dansk pædagogseminarium. Pædagogseminariet var forskningstilknyttet Knowledge Lab/Syddansk Universitet, nærmere betegnet Enheden for Digital Kompetenceudvikling, og DiPo var et udtryk for samarbejdet mellem disse to parter. Målet var at konstruere en fleksibel og brugervenlig Internetplatform, der i sit design samtidig afspejlede de pædagogiske intentioner.

To lektorer, der var ansat på pågældende pædagogseminarium, og som i det følgende vil blive benævnt som DiPo-tilrettelæggere, var initiativtagere til projektet og havde det overordnede pædagogiske ansvar for DiPo. Undertegnede bidrog, i kraft af at være ansat som ph.d.-studerende på Knowledge Lab, til udvikling af såvel Internetbrugerflade som pædagogik i forhold til DiPo. Et andet seminarium i netværket deltog med henblik på at konstruere og udvikle DiPos teknologi og teknik.

DiPo blev implementeret og dernæst praktiseret på pædagogseminariet fra og med september 2003, hvor 106 nye studerende, samt disse studerendes undervisere, var de tiltænkte brugere. Pilotprojektet stødte på en række problemer, der bevirkede, at DiPo et lille års tid efter opstart angiveligt kun blev anvendt i meget begrænset omfang. Det skal i den sammenhæng nævnes, at hovedparten af empirien om de studerendes forhold til DiPo-fænomenet stammer fra spørgeskemaer og interviews fra studiets begyndelse.

Artiklen søger svar på de opståede problemer ved at fokusere på forhold, der vedrører det sociales vilkår og betingelser i og omkring DiPo-fænomenet. Problemerne med praktiseringen af DiPo-fænomenet kvalificeres til følgende række spørgsmål og problematikker:

- Hvilken kommunikativ adfærd udviser DiPo-underviserne, og hvilke følger har denne adfærd for det sociale forhold mellem DiPo-undervisere og DiPo-studerende?
- Hvilke idealforestillinger om social adfærd hos de DiPo-studerende forefindes i DiPo-pædagogikken?
- Hvilke idealforestillinger om det sociale kan spores hos de DiPo-studerende?

[49] I det følgende er den konkrete digitale portfolio, som afhandlingens analyser har afsæt i, forkortet til DiPo.

- Hvilken konkret social adfærd udviser de DiPo-studerende indbyrdes, når det gælder kommunikation, samarbejde og fællesskabsdannelse?

Svarene på disse spørgsmål leder frem til en konklusion, hvor det bliver vurderet, hvilken betydning problematikkerne har for praktiseringen af digital portfolio på pædagoguddannelsen.

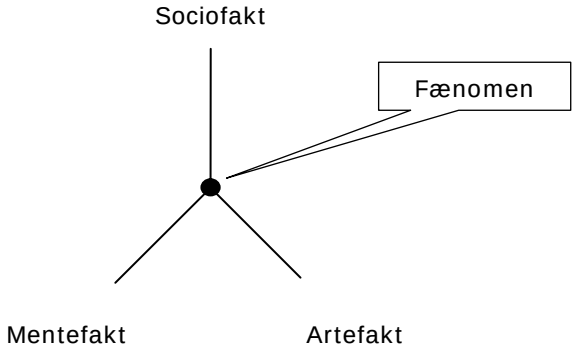
III.1.1. Fænomenets tre aspekter – med særligt fokus på de sociofaktiske aspekter

Senmoderniteten kan karakteriseres som en kulturel brydningstid med stor forandringshastighed. Denne forandring genererer blandt andet kompleksitet, idet nye fænomener, der eksempelvis vedrører forskellige aspekter af kommunikation og social udfoldelse, ændrer eller supplerer kendte fænomener og derved skaber usikkerhed omkring fænomenverdenens generelle beskaffenhed.

DiPo er et senmoderne fænomen, der nærmere betragtet fremstår som et kompleks af såvel kendte som nye fænomener. Med henblik på at anskaffe kompleksitetsreduceret viden om DiPo, kan dette fænomen med fordel uddifferentieres i henholdsvis *mentefaktiske, sociofaktiske og artefaktiske* aspekter. De tre aspekter er hentet fra biologen *Julian Sorrell Huxley* (1887-1975)[50], som i 1958 definerer menneskelig kultur som en evolutionær proces bestående af mentefakter, sociofakter og artefakter (J. Huxley 1958: 437). Betragtningen af kultur som evolutionær proces er baseret på den forestilling, at menneskearten ejer en højt udviklet bevidsthed uden fortilfælde og i kraft af psyko-sociale mekanismer har som universel bestemmelse at konstruere evolution og styre denne som helhed. Mentefakter er udtryk for de virkende bevidsthedsfænomener i kulturprocessen og spiller en dominerende rolle, idet den drivende kraft i de psyko-sociale mekanismer er rationelt funderede idéer og koncepter, som overleveres i form af tegn og symboler til kommende generationer (J. Huxley 1967: 150).

[50] For den biografisk interesserede kan det nævnes, at J. Huxley var barnebarn af T. H. Huxley og bror til forfatteren Aldous Huxley. T. H. Huxley var Darwins samtidige og kendt som hans 'bulldog', idet han indædt forsvarede Darwins evolutionsteori. For yderligere oplysninger om J. Huxley og hans familie henvises til afhandlingens litteraturliste og i den forbindelse i særdeleshed til J. Huxleys erindringer (Huxley 1970 & 1973) og Ronald W. Clarks biografi over Huxley-familien (Clark 1968).

Da de sociofaktiske aspekter i særdeleshed vedrører det sociales vilkår og betingelser i DiPo-fænomenet, vil der i det følgende især være fokus på disse.



Figur 1. Fænomenet og dets tre aspekter.

De tre aspekter udgør i fællesskab fænomenet, og en undersøgelse af dette må derfor i et vist omfang indbefatte en undersøgelse af alle aspekter. Med henblik på at lede frem til en detaljeret gennemgang af de sociofaktiske aspekter, vil der derfor indledningsvis kort redegøres for henholdsvis de mentefaktiske og artefaktiske aspekter.

Betragtet igennem en *mentefaktisk optik* anskues de i videste forstand bevidsthedsmæssige aspekter af DiPo-fænomenet. Pædagogik og metode knyttet til DiPo er således et udtryk for de mentefaktiske aspekter af fænomenet. Dertil vedrører de mentefaktiske aspekter individuel tilegnelse af viden, når DiPo-fænomenet understøtter eller stimulerer denne tilegnelse. I denne artikel er de vigtigste mentefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet de adfærdsforeskrivende og adfærdsbeskrivende elementer i DiPo-fænomenets pædagogik, metode og materielle design.

Betragtet igennem en *artefaktisk optik* er der fokus på de materielle aspekter af fænomenet. Dette er i fundamental forstand ensbetydende med, at DiPo-fænomenet anskues som en teknologisk genstand i tid og rum, og de artefaktiske aspekter indbefatter blandt andet de praksiskompetencer, der er forbundet med håndteringen af et digitalt artefakt som DiPo-platformen. Adfærdsforeskrivende elementer kan dertil komme til udtryk i det materielle design, og i videre forstand indbefatter de artefaktiske aspekter af fænomenet henholdsvis forestillinger om og holdninger til platformens teknologi.

Igennem en *sociofaktisk optik* betragtes socioaktivitet *i* og *omkring* et givet menneskeskabt fænomen. Nærmere betragtet betyder dette, at artiklen primært har fokus på henholdsvis interaktion, kollaboration og kommunikation i og omkring DiPo-fænomenet.

I generel forstand har en sociofaktisk optik fokus på evolutionær forandring på de sociokulturelle områder. En betragtning igennem en mentefaktisk optik giver viden om de oprindelige, individuelt konstruerede idéer knyttet til fænomenet, mens anvendelsen af en sociofaktisk optik bibringer viden om, hvordan disse idéer henholdsvis spredes, modtages og optages i kulturen.

'Socio' refererer til det, der sker, når to eller flere personer mødes igennem et fælles tredje. Med andre ord kan dette tredje betegnes som noget fælles, der befinder sig uden for de mødende personer, og sociofaktisk anskuet er kultur derfor en abstrakt superindividuel størrelse. Det må imidlertid understreges, og der vil blive redegjort for dette i næste underafsnit, at kultur konstrueres i konkrete enkeltindivider og dermed i udgangspunktet vedrører de mentefaktiske aspekter af et givet fænomen.

Interaktion omhandler gensidig påvirkning imellem individer eller individers vekselvirkning med artefakter, for eksempel interaktion med digitale systemer. I sidstnævnte tilfælde er systemet programmeret til at reagere på en bestemt måde, når det modtager en bestemt impuls. Interaktion mellem individer kan skabe basis for kollaboration, hvis det interaktive samspil viser sig at være udbytterigt eller tillægges positiv værdi. Kollaboration er således en formålsrettet fællesaktivitet, der har grundlag i en mere eller mindre eksplicit formuleret fælles aftale. I takt med denne kvalificering af henholdsvis det interaktive og det kollaborative, kan det blive vigtigt for de implicerede at kommunikere effektivt og nuanceret. Kommunikation indbefatter som helhed såvel verbale som ikke-verbale måder at skabe relationer og udveksle budskaber på mellem to eller flere personer (jf. Gjøsund og Huseby 2000: 70).

I det følgende afsnit vil der være fokus på det kendetegnende for menneskets bevidsthedssystem, og der vil i den sammenhæng blive defineret en række grundbetingelser for kommunikation og social adfærd i almindelighed.

Bevidsthedssystemer og det sociale

Artiklens teoretiske ståsted er individualkonstruktivisme, hvilket betyder, at virkelighed og dermed viden dannes i det enkelte individ. Dette ståsted er inspireret af J. Huxleys tanker om det menneskelige individ som aktiv konstruktør af evolution, og i det følgende vil ske en teoretisk videreudvikling af disse tanker.

Individets bevidsthedssystem er et både åbent og lukket system. Systemet er åbent for omverdenens virkelighed, fordi det sanser en omverden, som tilsyneladende sanses på samme måde af alle bevidsthedssystemer (Madsen 2003: 50). Lukketheden kommer til udtryk på den måde, at den eneste virkelighed, som bevidsthedssystemet i streng forstand kender, er den virkelighed, som dette system såvel før-bevidst som bevidst konstruerer på baggrund af perception af omverdenen og eget indhold (Freeman 2004:93, Harris 2004: 41 ff., Jerison 1973:22, 429)[51]. Bevidsthedssystemets lukkethed dominerer med andre ord dette system som helhed, og individualkonstruktivisme kan i denne sammenhæng betegnes som udtryk for epistemologisk solipsisme.

Kommunikation mellem menneskelige individer vanskeliggøres af, at bevidsthedssystemet er et overvejende lukket system. Bevidsthedssystemet konstruerer i udgangspunktet mening på baggrund af eksisterende mening i bevidstheden, hvilket betyder, at den meddelelse, som bevidsthedssystemet modtager, ikke er i fuld overensstemmelse med den meddelelse, som afsendes af et andet bevidsthedssystem. Vanskelighederne forbundet med kommunikation kan illustreres med helhedsmodellen. Et bevidsthedsfænomen er først et mentefakt, når bevidsthedsfænomenet bliver synligt for andre bevidsthedssystemer end det bevidsthedssystem, som har konstrueret mentefaktet. Et mentalt fænomen, som ikke kommer direkte til udtryk uden for bevidsthedssystemet, har enten ingen eller begrænset effekt på dannelsen af superindividuel kultur og derfor ingen eller kun få mentefaktiske kvaliteter. Med andre ord er mentefakter bevidsthedsfænomener, som et bevidsthedssystem i en eller anden forstand kommunikerer til andre bevidsthedssystemer.

Den kommunikative udfordring opstår, fordi mentefaktet opleves forskelligt i de enkelte bevidsthedssystemer. At mentefaktet er synligt betyder ikke, at det er et objektivt fænomen 'ude' i en abstrakt superindividuel kultur. Der gives ingen privilegeret observationspost, hvorfra mentefaktets endegyldige placering i kulturen kan fastlægges, men via kommunikation kan der i princippet nås til konsensus om mentefaktets betydning.

Alle mentefakter er fænomener 'inde' i de enkelte bevidsthedssystemer, og som følge heraf er der individuelle opfattelser af mentefaktet, som er konstrueret på baggrund af forskellige forforståelser. Bevidsthedssystemer har en tendens til at opfatte sig selv som endemål for eget virke, og et mentefakt, der kommunikeres, er hos såvel afsender som modtager ladet med bestemte selvgivne forestillinger. Afsenderen, som oprindeligt har konstrueret mentefaktet, føler sig som selvfølgelig ejer af dette. Modtageren vil i større eller mindre omfang tilpasse mentefaktet, så det giver mening inden for hans individuelle forestillingshorisont, hvormed ikke blot afsender men også

[51] For yderligere uddybning af lukkede bevidsthedssystemers betydning for læring og videntilegnelse inden for DiPo-fænomenets kontekst se afsnit II.1 i denne afhandling.

modtager oplever mentefaktet som sin ejendom. Det er blandt andet disse individuelle forskelle på opfattelsen af mentefakter, der driver evolutionær forandring. Hvis mentefakter kunne kortlægges objektivt én gang for alle, ville forskellene på opfattelser blive ophævet og kulturel evolution umuliggjort. I afsnit III.3.1 vil de tilgrundliggende forhold, der kendetegner kommunikation mellem overvejende lukkede bevidsthedssystemer, blive anskueliggjort ved hjælp af en model.

Bevidsthedssystemets form og virke har endvidere indflydelse på menneskets sociale adfærd i almindelighed. Bevidsthedssystemets tendens til at opfatte sig selv som endemål for eget virke kommer til udtryk på den måde, at mennesket er et hypersocialt dyr. Det hypersociale opstår som følge af, at mennesket er i besiddelse af ”Theory of Mind” (Ibid.: 71 ff.), der gør det muligt for individet at konstruere forestillinger om såvel sin egen som andres bevidsthed. ’Hyper’ refererer til, at individet i kraft af ’Theory of Mind’ bliver ’for’ socialt og betragter alle livets forhold som sociale fænomener (Byrnit 2007: 22). Logikken er, at bevidsthedssystemet iagttager sit eget indhold, det vil for eksempel sige motiver, intentioner og ønsker, og denne selviagttagelse giver næring til den forestilling, at andre bevidsthedssystemer ejer et lignende bevidsthedsindhold. Dermed har bevidsthedssystemet omsluttet virkeligheden som helhed og i samme overskredet den isolerende lukkethed, som først og fremmest karakteriserer systemet.

Afslutningsvis skal der sættes fokus på en række generelle udfordringer, som gælder for den pædagogiske tilrettelægger, der har fokus på udvikling og implementering af digital portfolio. Når en portfolioudvikler vender opmærksomheden mod en materialisering af mentefaktet bliver der for alvor tale om, at den oprindelige idealforestilling reduceres. Stofligheden sætter med andre ord fysiske grænser for realiseringen af idéen, og fænomenets status som endeligt produkt i form af et artefakt giver fænomenet en relativ selvstændighed (Wille 2007: 311 ff.). Kommunikativt anskuet betyder dette, at formidlingen af den oprindelige intention, det vil sige det mentefaktiske aspekt, svækkes.

Med henblik på at sikre at fænomenet anvendes ifølge den oprindelige idealforestilling er der mulighed for at konstruere adfærdsforeskrivende elementer i den digitale portfolio. Derved begrænses brugerens interaktion med det digitale system, og begrænsningen har til formål at føre denne bruger i en bestemt retning. Mulighederne for styring fra udviklers side indskrænkes imidlertid, når der er fokus på socioaktiviteten i og omkring fænomenet. Socioaktivitet er som nævnt lig interaktion imellem bevidsthedsvæsener, og adfærden hos et andet menneske kan være yderst vanskelig at forudsige eller diktere. Sociofaktisk interaktivitet indbefatter eksempelvis

brugernes frie kommunikative udveksling af tanker og idéer omkring den digitale portfolio, og denne udveksling er vanskelig at styre.

Sammenfattende gælder, at det sociale liv består af overvejende lukkede bevidsthedssystemer, der etablerer henholdsvis refleksiv selviagttagelse og refleksive forestillinger om andre selviagttagelsessystemers bevæggrunde, herunder holdninger og værdier. Individet er kort sagt en hypersocial solipsist.

Før der kigges nærmere på de sociale og herunder kommunikative problemstillinger, der opstår som følge af disse grundvilkår, skal der ske en kortlægning af DiPo-fænomenets grundkomponenter.

III.1.2. Den Digitale Portfolios grundkomponenter

DiPo-tilrettelæggernes portfoliometode og portfoliopædagogik er som helhed i overensstemmelse med, hvad der kan betegnes som en grunddefinition på portfolio i Skandinavien. DiPo-tilrettelæggerne citerer Olga Dysthe, når de skriver, at en portfolio er ”en systematisk samling af studenterarbejde, som viser anstrengelser, fremskridt og resultater inden for et eller flere områder. Samlingen må samtidig vise den studerendes involvering, hvad angår indhold, selektionskriterier og evalueringskriterier og må vise studentens selvrefleksion” (Toft og Schnefeld 2004: 18 ff.).[52]

DiPo-tilrettelæggerne skelner mellem henholdsvis en ”simpel model” og en ”avanceret model” (Ibid.: 19), og DiPo-fænomenet betragtes som avanceret. Førstnævnte model indeholder to rum, henholdsvis en ”Arbejdsportfolio” og en ”Præsentationsportfolio”. Den avancerede model indeholder et tredje rum, ”hvor den studerende skal selektere, reflektere over og udvælge materiale” (Ibid.). Dette rum, der betegnes som ”Deklaration”, er et centralt mentefakt i DiPo-pædagogikken. Rummets tilstedeværelse illustrerer endvidere, at DiPo-fænomenet er forankret i en senmoderne forestillingshorisont, hvor der er fokus på refleksivitetens betydning (jf. Giddens 1996: 62 ff.)[53].

DiPo-tilrettelæggerne formulerer tre læringsperspektiver, som DiPo-fænomenet er designet til at understøtte og stimulere.

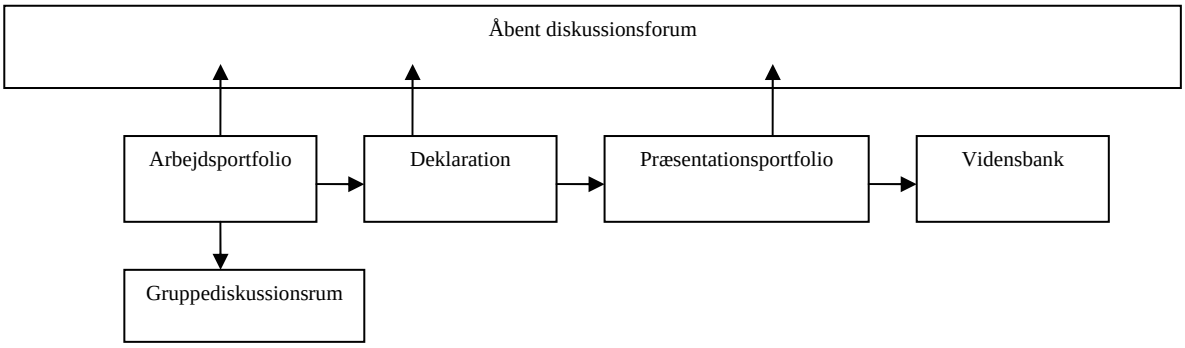
Det første perspektiv omhandler, med udgangspunkt i konstruktivistiske teorier og tænkemåder, ”individet som aktiv videnskonstruktør” (Ibid.: 25), mens perspektiv nummer to vedrører, hvordan

[52] DiPo-tilrettelæggerne citerer i citatet Olga Dysthe. Dysthes definition er dog i al væsentlighed identisk med andre definitioner. Se fx Karin Taubes definition fra 1999, som hun finder ”nogenlunde fuldstændig”: ”En portfolio udgøres af en systematisk samling elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for ét eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevens selvrefleksioner og holdninger til emnet.” (Madsen 2005:16).

[53] Vedrørende refleksivitetens og hertil kontingensens betydning for DiPo-fænomenet se afsnit II.2 i denne afhandling.

dette individ skal styrkes i kildekritik og opøves i vidensøgen. Perspektiv nummer tre har fokus på kollaborative og kommunikative færdigheder og har derfor særlig interesse i denne sammenhæng.

Interaktionen mellem den studerende og Den Digitale Portfolio



Figur 2: DiPo-fænomenets seks grundkomponenter som de fremlægges af DiPo-tilrettelæggerne (Toft og Schnefeld 2004:3).

Figur 2 er en kopi af DiPo-tilrettelæggernes egen figur og viser hvordan, den DiPo-studerende idéelt anskuet skal interagere med DiPo-fænomenet. Anvendelse af DiPo-fænomenet er ikke et tilbud men et krav fra uddannelsesinstitutionens side. Dette krav er det fundamentale adfærdsforskrivende element med hensyn til DiPo-fænomenet.

Den studerende skal følge en rute, der har startpunkt i ”Arbejdsportfolio”, og som leder igennem henholdsvis ”Deklaration” og ”Præsentationsportfolio”, og som ender i ”Vidensbank”. På nær ”Gruppediskussionsrum” er komponenterne tilligemed defineret som ”Læringsrum”, hvorfor der forventes en mobilisering af læringspotentialer i disse.

Den studerende har personlig adgang til ”Arbejdsportfolio”, hvor der eksempelvis arbejdes på en opgave, som, når den er færdig, skal præsenteres for medstuderende og undervisere i ”Præsentationsportfolio”. I samme ombæring er opgaven også kommet i ”Vidensbank”, hvorfra de DiPo-studerende kan søge på offentliggjort materiale, herunder de DiPo-studerendes ”Profiler” (se mere nedenfor). Tilrettelæggerne forestiller sig, at ”Arbejdsportfolio” benyttes til undervisningsnoter, indfald, intime betroelser og logbog- og dagbogoptegnelser (Toft og Schnefeld 2004: 17 ff.). Tilrettelæggerne antager dertil, at viden i ”Arbejdsportfolio” fremstår ”hulter til bulter” (Ibid.: 32), mens ”Præsentationsportfolio”, og dermed ”Vidensbank”, indeholder ”kategoriseret”, ”koordineret” og ”systematiseret” viden (Ibid.: 33).

Forholdet mellem ”Arbejdsportfolio” og ”Præsentationsportfolio” vil i det følgende blive betegnet som forholdet mellem henholdsvis den private og den offentlige zone.

Figur 2 illustrerer, at opgaven skal passere ”Deklaration”, før denne opgave kan offentliggøres, og i ”Deklaration” skal den studerende forholde sig refleksivt til det produkt, som vedkommende er i færd med at offentliggøre. Der er her tale om et centralt adfærdsforeskrivende element i DiPo-fænomenets materielle design, idet det som nævnt er et af de overordnede formål med DiPo-fænomenet at styrke de studerendes refleksive kompetencer.

Stimulering af socioaktivitet

Formålet med komponenterne ”Gruppediskussionsrum” og ”Åbent diskussionsforum” er at stimulere de kollaborative og kommunikative læringsaspekter, der er formuleret i det tredje læringsperspektiv. Disse komponenter afspejler derfor nogle af DiPo-pædagogikkens centrale idealforestillinger om social adfærd hos de DiPo-studerende.

Dertil indeholder DiPo-fænomenet fire komponenter, der understøtter DiPos sociofaktiske aspekter, men som ikke er med i figur 2. Med andre ord tillægges de åbenbart ikke vigtige læringspotentialer, hvilket i øvrigt er et udtryk for, at idégrundlaget i DiPo ikke er udtalt socialkonstruktivistisk (se mere nedenfor). I denne sammenhæng vil disse fire komponenter derfor blive betegnet som uformelle komponenter, hvor de formelle komponenter er elementer, der er udviklet med henblik på eksplicit at understøtte eller stimulere læring.

De sociofaktiske aspekter *i* DiPo-fænomenet er de sociofaktiske aspekter, der er en del af treheden og som ikke kan adskilles fra denne, mens de sociofaktiske aspekter *omkring* DiPo-fænomenet eksempelvis kan være socioaktivitet, der omhandler DiPo-fænomenet, men som ikke finder sted på DiPo-platformen.

”Gruppediskussionsrum”, ”Åbent diskussionsforum” og de fire uformelle komponenter er sociofaktiske aspekter ’i’ DiPo-fænomenet, da disse er specifikt designet til at facilitere forskellige sociofaktiske aspekter inden for DiPo-fænomenets rammer. Med andre ord kan disse komponenters tilstedeværelse siges at være udtryk for et ønske om at kanalisere den hypersociale udfoldelse i en bestemt retning.

Hvad angår ”Åbent diskussionsforum” skal det nævnes, at undersøgelsesmaterialet viser, at denne komponent ikke er blevet anvendt af de DiPo-studerende i nævneværdigt omfang. Dertil indeholder det nævnte materiale ikke oplysninger om en eventuel anvendelse af

”Gruppediskussionsrum”, hvilket forsigtigt kan tolkes således, at dette rum heller ikke er blevet anvendt i synderlig udstrækning.

Det første læringsperspektiv, der definerer ’individet som aktiv videnskonstruktør’, er styrende i forhold til de to sidste læringsperspektiver. Dette betyder, at læringssynet i DiPo-pædagogikken er overvejende individualkonstruktivistisk og ikke har et udpræget socialkonstruktivistisk perspektiv.

Socialkonstruktivismen fokuserer hovedsageligt på det sociale, fordi initiering og stimulering til læring primært formodes at være en følge af individets samspil med andre individer. Inden for denne konstruktivistiske retning kan det meget vil antages, at selve læringen er resultatet af kognitive processer i individuelle bevidsthedssystemer, men socialkonstruktivistisk anskuet er dette faktum sekundært, idet ansporing til læring som nævnt formodes at ske i det sociale felt (Illeris 2000: 98). I DiPo-fænomenets konstruktivisme, derimod, står den enkelte DiPo-studerende i centrum som ’aktiv videnskonstruktør’, og de komponenter, der stimulerer kollaborative og kommunikative læringsaspekter, har til opgave at understøtte denne ’videnskonstruktørs’ individuelle virksomhed.

Fremhævelsen af kollaborative og kommunikative færdigheder i DiPo-pædagogikken skal også betragtes i lyset af, at pædagoguddannelsen er projektorganiseret og derfor er orienteret mod gruppearbejde. DiPo-tilrettelæggerne har endvidere baggrund i faget ”Kommunikation, organisation og ledelse”. I dette fag anskues kollaborative og kommunikative kompetencer som vigtige færdigheder i det senmoderne samfund, og de refleksive kompetencer, som DiPo-fænomenet idéelt betragtet skal stimulere hos de studerende, tjener blandt andet til styrkelse af de kollaborative og kommunikative kompetencer. Den studerende skal således ifølge DiPo-pædagogikken ”kunne formidle, stille kvalificerede spørgsmål, argumentere, forhandle og træffe valg” (Toft og Schnefeld 2004: 29).

Et andet adfærdsforeskrivende element i DiPo-platformens materielle design, der, som det vil blive vist, har stor betydning for gruppearbejdet i praksis, er princippet om én redaktør i hver gruppe. Hensigten med princippet er, at kun redaktøren har rettigheder til at oprette sider og ændre i sider. Gruppen vælger i øvrigt selv redaktøren. DiPo-pædagogikken giver ingen forklaring på formålet med redaktørprincippet. Det er dog nærliggende at slutte, at hensigten med kun at tildele enkelte studerende redaktørrettigheder er at træne ledelseskompetencer hos de studerende. Det kan dertil også forestilles, at der fra DiPo-tilrettelæggernes side er en frygt for, at en for stor frihed, hvad angår råderum over de virtuelle rum, kan føre til uhensigtsmæssig uorden. I så fald kan

redaktørprincippet betragtes som et forsøg på at kanalisere den hypersociale udfoldelse ad pædagogisk kvalificerede veje.

Den første af de fire nævnte uformelle komponenter er ”Profil”, som er den studerendes egen hjemmeside. ”Profilen” kan opdeles i følgende fire delkomponenter:

1. Billede af den studerende, som den studerende selv vælger og indsætter i ”Profil”.
2. En skriftlig selvpræsentation, der typisk deles i henholdsvis en studierelateret selvbeskrivelse, hvor faglige interesseområder præsenteres, og en selvbeskrivelse, der indeholder informationer af mere personlig karakter.
3. Oversigt over den studerendes indhold i offentlig zone, herunder oversigt over, hvilke grupper den studerende deltager i.
4. Kontaktinformation.

Fra ”Profilen” er der links til henholdsvis offentliggjorte produkter og de grupper, som den studerende deltager i. Hvad angår ”Vidensbank”, skal det nævnes, at der i denne komponent også kan søges på ”Profiler”.

Den anden uformelle komponent er DiPo-platformens ”Intern Mail”, der inden for DiPo-platformens rammer gør det muligt for de DiPo-studerende at skrive til hinanden og til underviserne. ”Intern Mail” er som nævnt ikke tillagt en læringsreflekteret funktion, men mailsystemet må være del af DiPo-pædagogikken, eftersom studerende får besked på kun at anvende e-mail, når kommunikationen har med studierelaterede emner at gøre.

Den tredje komponent er ”Online nu”, hvor den studerende nederst i skærmbilledet kan se, hvem der på pågældende tidspunkt også er logget på DiPo-platformen. Ved at klikke på et link føres den studerende til den medstuderendes ”Profil”.

Den fjerde og sidste komponent er ”Med på en kigger”, som gør det muligt for den studerende at invitere gæster ind i ”Arbejdsportfolio”, hvor de kan observere indholdet men ikke redigere i det.

Betragtet ud fra DiPo-tilrettelæggernes synsvinkel er der i forhold til de sociofaktiske aspekter ’i’ DiPo som vist primært tale om en positiv kvalificering af det hypersociale i en læringsreflekteret retning. De formelle komponenter tilhørende det tredje læringsperspektiv stimulerer læring, der har sigte på kollaboration og kommunikation, mens de uformelle komponenter forbundet med dette perspektiv kan siges at understøtte den almindelige sociale dannelse blandt de studerende.

De sociofaktiske aspekter 'i' DiPo-fænomenet vedrører al socioaktivitet, der konkret finder sted i platformen, mens de sociofaktiske aspekter 'omkring' DiPo-fænomenet indbefatter den socioaktivitet, som mere indirekte har at gøre med DiPo-fænomenet. Den sidstnævnte aktivitet kan således meget vel omhandle de sociofaktiske aspekter 'i' DiPo-fænomenet. Eksempelvis er en e-mailudveksling på DiPo-platformens interne mailsystem konkret anskuet socioaktivitet 'i' DiPo-fænomenet, men hvis kommunikationen vedrører DiPo-fænomenet som sådan, er denne kommunikation tilligemed udtryk for socioaktivitet 'omkring' DiPo-fænomenet. Dertil er der som indledningsvis nævnt sociofaktisk aktivitet 'omkring' DiPo-fænomenet, som ikke udfolder sig inden for platformens rammer.

III.2. Kommunikation og formidling

I det følgende vil der blive taget udgangspunkt i to overordnede eksempler på socioaktivitet 'omkring' DiPo-fænomenet. Det første eksempel er uddannelsesinstitutionens fællesintroduktion til DiPo-fænomenet. Introduktionen fandt sted den første studiedag, og den kommunikative iscenesættelse af denne introduktion giver et eksempel på, hvordan DiPo-undervisere henholdsvis anskuer og praktiserer kommunikation og formidling. Det andet eksempel vedrører socioaktiviteten blandt de studerende, og karakteren af denne socioaktivitet betragtes i udgangspunktet på baggrund af de erfaringer, som de studerende gør sig under fællesintroduktion.

III.2.1. Fællesintroduktionens videntyper

Den samlede mængde af kommunikative muligheder udgør en helhed, der som nævnt består af såvel verbale som ikke-verbale måder at skabe relationer og udveksle budskaber på. Karakteren af den viden, der kommunikeres, og den kontekst og situation hvori kommunikationen finder sted, har indflydelse på, hvilke af disse muligheder eller kombinationer af muligheder, der med fordel kan anvendes med henblik på at formidle en specifik meddelelse.

Betragtet igennem en sociofaktisk optik synes det at være et vigtigt formål med formidlingen, at motivere de studerende til at indgå i et konstruktivt samarbejde omkring DiPo-fænomenet. Med andre ord er det sociofaktisk anskuet ikke nok, at de studerende forstår DiPo-fænomenet som helhed. De studerende skal også være indforståede med at anvende portfolioen, og betragtet ud fra DiPo-tilrettelæggernes synsvinkel skal denne anvendelse være i overensstemmelse med idealforestillingerne om DiPo-fænomenet.

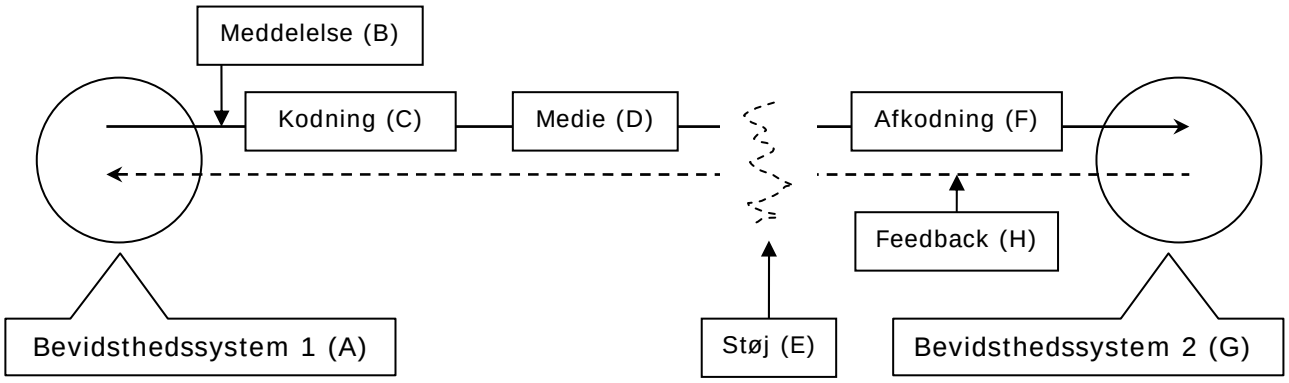
Fællesintroduktionen til DiPo-fænomenet blev afviklet som en mundtlig fremlægning af pædagogikken, og sideløbende blev DiPo-platformen demonstreret på en storskærm. Betragtet igennem en sociofaktisk optik er fællesintroduktionen af særlig interesse, fordi de fremmødte studerende i fællesskab præsenteres for de samme informationer. Da fællesintroduktionen blev afholdt den første studiedag, og da det kan antages, at de studerende på dette tidspunkt endnu ikke i udtalt grad kendte hinanden, udgør fællesmødet med DiPo-fænomenet en af de første konkrete referencerammer for efterfølgende kommunikation og anden social udfoldelse blandt de studerende.

Fællesintroduktionen fandt sted i uddannelsesinstitutionens største sal og havde samtlige 106 studerende som potentielle tilhørere og betragtere. Seancen foregik i mørke, og de studerende blev bedt om ikke at stille spørgsmål.

Den kommunikative iscenesættelse er kendetegnet ved at have fokus på eksplicit viden, der præsenteres for den DiPo-studerende i form af henholdsvis sproglig og grafisk information om DiPo-fænomenet. Afsender og denne afsenders meddelelse er i fokus, hvilket også kommer til udtryk på den måde, at modtageren af information bogstaveligt talt befinder sig i mørke.

Den videre redegørelse for de kommunikative aspekter af DiPo-fænomenet tager udgangspunkt i en kommunikationsmodel, der er inspireret af Shannon og Weaver. I denne model anskues de kommunikative forhold primært ud fra afsenders synsvinkel. I forlængelse heraf præsenteres en individualkonstruktivistisk kommunikationsmodel, hvor fokus er på tilegnelse af viden i overvejende lukkede bevidsthedssystemer.

III.2.2. Kommunikation ifølge transportmodellen



Figur 3. Kommunikation anskuet som transportmodel. Baseret på Shannon og Weavers kommunikationsmodel (Fiske 2008: 6 ff.).

Figur 3 er en modificeret udgave af Claude Shannon og Warren Weavers kommunikationsmodel, hvor kommunikation anskues som transport af informationer (Fiske 2008: 6 ff.). Denne model lægger som nævnt grund til en individualkonstruktivistisk kommunikationsmodel (figur 4), som der efterfølgende vil blive redegjort for.

En fordel ved at tage udgangspunkt i Shannon og Weavers model er, at den er almindeligt kendt og dertil synes at beskrive en almindelig opfattelse af, hvordan kommunikation finder sted (jf Qvortrup 2000: 144 ff.).

Shannon og Weaver beskæftiger sig med teletransmission, og deres opgave er at finde den mest effektive måde at få en meddelelse, det vil sige et elektronisk signal, fra ét sted til et andet. Modellen betegnes som transportmodel, fordi den bygger på en forestilling om, at en besked består af informationsenheder, der oprindeligt hører hjemme i afsenderens bevidsthedssystem (A) og som skal fragtes til modtagerens bevidsthedssystem (G).

Transportmodellen består ifølge undertegnedes tilpassede udgave af otte grundelementer. Bevidsthedssystem 1 (A) er informationskilde og afsender af en meddelelse (B), der har bevidsthedssystem 2 (G) som modtager. Bevidsthedssystem 1 vælger en kode (C) og et medie (D) at sende meddelelsen i. Mellem de to bevidsthedssystemer kan der opstå støj[54] (E), som bevirker at modtageren opfatter meddelelsen i forvrænget form. Denne støj kan ifølge Shannon og Weaver være af enten fysisk eller semantisk karakter. Bevidsthedssystem 2 skal dernæst afkode (F) meddelelsen, hvorved Bevidsthedssystem 2 (G) er modtager af meddelelsen. Med henblik på at sikre, at meddelelsen er forstået korrekt, er der mulighed for feedback (H) fra den potentielle modtagers side. Feedback figurerer i øvrigt ikke i Shannon og Weavers oprindelige model.

Med udgangspunkt i fællesintroduktionen til DiPo-fænomenet, hvor eksplicit viden om mål og formål med DiPo-fænomenet blev præsenteret og formidlet, vil der nu på baggrund af transportmodellen blive redegjort for denne models otte elementer og for figur 3 som helhed.

Eksplicit viden om DiPo forefindes i tilrettelæggernes skriftlige arbejder, det vil sige i deres arbejdspapir (Toft og Schnefeld 2004) og artikler (Toft og Schnefeld 2005a og 2005b). Dertil indeholder DiPo-platformen eksplicit viden i form af en manual, og forskellige steder i platformen er der information om formål med og brug af DiPo.

De studerende havde ved studiestart, da fællesintroduktionen fandt sted, efter alt at dømme intet kendskab til DiPo-platformen. Nogle studerende antager i deres spørgeskemaer, at det ikke er noget

[54] Fænomenet støj er i øvrigt blevet beskrevet som et af Shannon og Weavers vigtige bidrag til kommunikationsteorien (Henriksen 2001: 23 ff.)

krav at kende til it på pædagoguddannelsen. Dette er ikke korrekt, og en af grundene til at udvikle en portfolio, der er digital, er et ministerielt krav om, at it skal indgå i undervisningen af blandt andet pædagoger (jf. Toft og Schnefeld 2004: 11). Den fejlagtige antagelse blandt de DiPo-studerende, i kombination med de DiPo-studerendes generelle afstandtagen fra DiPo-fænomenet, indikerer, at angiveligt størstedelen af de DiPo-studerende ikke havde forventet at skulle arbejde med it og i hvert fald ikke med it på det niveau, som DiPo-fænomenet kræver.

Tilrettelæggernes skriftlige arbejder om DiPo-fænomenet udkom dertil først på et senere tidspunkt, så det var heller ikke muligt for de studerende at tilegne sig eksplicit viden om DiPo-fænomenet fra den kant.

I fællesintroduktionen er forelæseren bevidsthedssystem 1 og afsender, mens den studerende er bevidsthedssystem 2 og modtager af meddelelsen. Bevidsthedssystem 1s meddelelse er informationer om DiPo-pædagogikken og DiPo-brugerfladen, og koden i denne meddelelse er formidling af eksplicit viden. Formidling kan i denne sammenhæng betragtes som udtryk for reducering af den videnkompleksitet, som den mere oprindelige DiPo-pædagogik i for eksempel DiPo-tilrettelæggernes arbejdspapir repræsenterer.

Som omtalt finder kommunikation ifølge transportmodellen sted igennem et medie. Mediet kan betragtes som det rum eller det stof, hvori kommunikation finder sted, og i fællesintroduktionen er der tale om to medier. For det første anvendes talesproget, der henvender sig til høresansen, og for det andet transmitteres DiPo-fænomenets brugerflade via en storskærm, hvormed der er tale om grafisk præsentation, der henvender sig til synssansen. Disse to medier befordrer to forskellige typer meddelelser, der begge er symbolbaserede kommunikationssystemer, og som nævnt fragter eksplicit viden.

Hvis afkodningerne af bevidsthedssystem 1s meddelelser sker succesfuldt, kan bevidsthedssystem 2 betragtes som modtager af beskeden. Som det vil blive vist i det følgende, er der baseret på de studerendes udsagn dog tale om, hvad Shannon og Weaver forstår som støj i kommunikationen.

III.2.3. Støj i formidling af pædagogik og metode

Empirien i denne artikel stammer fra spørgeskemaer og interviews. Undertegnede udsendte spørgeskemaer til samtlige 106 studerende, og 69 af disse skemaer blev returneret. Med hensyn til

de interviewede studerende rekrutterede DiPo-tilrettelæggerne ved studiets start frivillige informanter blandt de 106 DiPo-studerende, og i alt otte studerende meldte sig som informanter[55].

Spørgeskemaerne viser, at 78 % af de studerende er kritiske med hensyn til fællesintroduktionen og DiPo-fænomenet som sådan. I et spørgeskema skriver en studerende, at DiPo-fænomenet ”føltes uoverskuelig” (S68), mens en anden studerende synes, at ”den var meget skræmmende. Vi forstod ikke noget” (S30). En tredje studerende hævder, at ”der var mange oplysninger på én gang” (S2), mens en fjerde interviewet studerende indigneret udbryder, at du ”kan ikke sidde der med 100 mennesker, foran den der store skærm og med et papir som du næsten ikke kan læse, fordi der er så mørkt, og så følge med i den proces” (I5: 295). Endelig kritiseres det faktum, at de studerende blev bedt om ikke at stille spørgsmål under fællesintroduktionen.

Støj forårsager, at meddelelsen ikke når frem i den tilsigtede form, og feedback (H) kan som nævnt sikre, at meddelelsen bliver korrekt forstået. Da det åbenbart ikke var tilladt de studerende at stille spørgsmål, foreligger denne mulighed ikke i dette tilfælde.

Anskuet på baggrund af transportmodellens logik er det DiPo-tilrettelæggernes intention at fragte enslydende information fra ét bevidsthedssystem til i princippet 106 bevidsthedssystemer.

I transportmodellen skyldes henholdsvis fysisk og semantisk støj eksterne kilder. Eksempelvis kan det tænkes, at informationskilden, det vil sige DiPo-tilrettelæggernes bevidsthedssystemer, konstruerer en irrationel meddelelse, og at modtageren, der ikke kan afkode denne meddelelse, dermed oplever en form for intern støj i meddelelsen. Transportmodellen har imidlertid ikke primært fokus på en meddelelses eventuelle rationalitet eller irrationalitet. Transportmodellen har derimod som overordnet succeskriterium, at afsenderens meddelelse blot når frem i oprindelig form til modtageren, og så er det ligegyldigt, om meddelelsen er irrationel eller ej.

Den mørklagte sal, hvori fællesintroduktionen foregår, kan siges at være udtryk for fysisk støj, idet frustrationen over ikke at kunne se det papir, hvorpå der skal tages noter, bortleder opmærksomheden fra den eksplicitte viden, der formidles. Et andet eksempel på fysisk støj i fællesintroduktionen er, at forelæseren har vanskeligheder under præsentationen:

Men allerede under den der fremvisning, han havde selv problemer med det. Og så gik folk rundt og snakkede: Hvis han skal lære os, og han selv stadig har problemer … så forklarede han at det var et nyt

[55] Det skal nævnes, at empirien ikke indbefatter eventuelt præsentationsmateriale fra fællesintroduktionen. Undertegnede deltog ikke ved denne lejlighed og er heller ikke i besiddelse af en udskrift af den mundtlige præsentation. I forhold til fællesintroduktionen er de følgende analyser derfor alene baseret på udsagn fra de studerende, der var til stede ved begivenheden.

projekt, og vi var den første årgang, og som ikke gjorde det bedre, egentlig vel? Fordi for dem der havde lidt problemer med computere ... jeg mener selv, at jeg har nogenlunde styr på det, men jeg må sige, at jeg har haft problemer med det. (I5: 291).

Det er ikke muligt at få afklaret, hvori forelæserens konkrete problemer består. Hvis forelæseren har forståelsesproblemer i forhold til det, som vedkommende er i færd med at præsentere, er der i udgangspunktet tale om en form for semantisk støj. Men det er i denne sammenhæng ikke af afgørende vigtighed at få svar på dette spørgsmål.

Det er derimod vigtigt at konstatere, at de DiPo-studerende kommer i tvivl. Det er svært for disse at afgøre, om forelæseren savner it-kompetencer, eller om DiPo-systemet teknisk anskuet er fejlbehæftet. Det kan dertil tænkes, at der er tale om en kombination af de to muligheder. Hos de studerende kan der dertil opstå den forestilling, at DiPo-fænomenet er en begavet maskine, hvis intelligens overgår foredragsholderens og dermed angiveligt også de studerendes[56]. Alt i alt er der således tale om støj, der bortleder opmærksomheden fra meddelelsen.

Semantisk støj kan opstå, når modtageren har problemer med at afkode meddelelsen. I den sammenhæng er det først og fremmest vigtigt at gøre opmærksom på, at de DiPo-studerende generelt betragtet har et forholdsvis begrænset kendskab til computere og en tilsvarende ringe interesse for disse artefakter. Den ene halvdel af de DiPo-studerende kan betegnes som meget it-svage, mens der blandt den anden halvdel er et fåtal, der kan siges at være blot nogenlunde it-kyndige[57]. Ingen af de studerende er derfor tilnærmelsesvis ”superbrugere” i dette ords almindelige betydning. Vedrørende den grafiske præsentation af DiPo-fænomenet, er mediet langt hen identisk med meddelelsen, og denne meddelelse er en Internetbrugerflade, som angiveligt er svær at afkode for størstedelen af de DiPo-studerende. I flere spørgeskemaer og i interviews er der således en opfordring til uddannelsesinstitutionen om at oprette it-kurser.

Idealforestillinger i transportmodellen

Ifølge transportmodellogikken er *støj* som nævnt et ude fra kommende fænomen, og transportmodellen har til formål at sikre, at meddelelsen når uforvrænget frem til modtageren. Støj har således ikke noget at gøre med selve meddelelsen, og logikken i transportmodellen er funderet på en idealforestilling om en meddelelse, der er upåvirket af forstyrrende faktorer.

[56] Vedrørende de DiPo-pædagogstuderendes syn på computeren og DiPo-fænomenet som intelligent maskine se afsnit IV.5 i denne afhandling.
[57] Vedrørende it-kompetencer hos de DiPo-studerende se afsnit IV.4 i denne afhandling.

I fællesintroduktionen udspringer de to anvendte kommunikationstyper af samme idé om DiPo-fænomenet. Denne idé hører hjemme i afsenderens bevidsthedssystem som et mentefaktisk aspekt af DiPo-fænomenet og er udtryk for eksplicit viden. Idealforestillingen om en uforurenet meddelelse kan således siges at være baseret på formodningen om, at eksplicit viden har objektiv gyldighed, og på denne måde er uafhængig af individuelle bevidsthedssystemer.

Det underforståede syn på kommunikation i fællesintroduktionen er derfor, at det er muligt at overføre informationer direkte fra ét bevidsthedssystem til et andet.

Fraværet af feedbackmulighed i fællesintroduktionen kan betragtes som udtryk for, at spørgsmål til forelæserens meddelelser ikke er nødvendige, hvis blot de DiPo-studerende er åbne under formidlingen af DiPo-fænomenets mentefaktiske aspekter. Betragtet ifølge denne idealforestilling synes mørklægningen af salen endvidere at stimulere modtagerens modtagelighed, fordi visuelle distraktionsmomenter derved reduceres, og den studerende tvinges til at fokusere på DiPo-platformens synliggjorte brugerflade og forelæserens mundtlige meddelelser.

Idealforestillingen gør sig også gældende, når meddelelsen betragtes i forhold til *mediet*. Ifølge transportmodellen er der ikke mulighed for kommunikation, hvis der ikke eksisterer medier. Anderledes formuleret vil en meddelelse uden et medie forblive i dét bevidsthedssystem, hvori meddelelsen har sit udspring. Medie og meddelelse er, ligesom tilfældet er med støj og meddelelse, uafhængige af hinanden, idet mediets funktion blot er at befordre meddelelsens rejse fra afsender til modtager. I figur 3 kommer dette til udtryk ved, at meddelelsen er konstrueret *før*, der vælges medie. I den mundtlige kommunikation, således som denne eksempelvis kommer til udtryk i foredraget i fællesintroduktionen, afsender munden meddelelsen i form af lydbølger. Heraf følger at luft er medie. Den DiPo-studerendes øre modtager signalerne ved hjælp af sansereceptorer, hvorefter meddelelsen videresendes til bevidsthedssystemet, der skal afkode den kode, hvori forelæseren har afsendt lyd-informationerne. Med hensyn til den visuelle præsentation af DiPo-fænomenet gør det samme forhold sig i princippet gældende. Information, der henvender sig til synssansen, består af lys, der brydes på forskellige måder og fragtes igennem et rum-medie til den DiPo-studerendes synssans.

Forestillingen om objektivt gældende og dermed transparent kommunikation kan opstå som følge af, at det bevidsthedssystem, der ejer denne forestilling, er et lukket system. Det kan endvidere antages, at en forestilling i et lukket bevidsthedssystem i bund og grund opfattes som uforfalsket virkelighed af bevidsthedssystemet. Forestillingen om objektivt gældende og dermed

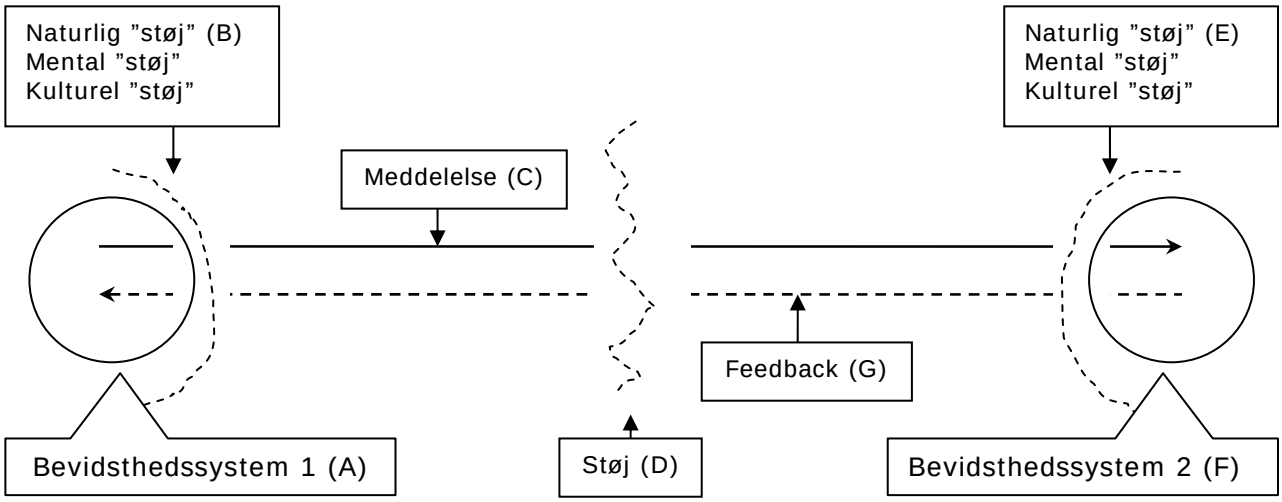
transparent kommunikation kan opstå som følge af, at det lukkede bevidsthedssystem har en hypersocial drift mod at overskride sin egen lukkethed og bestræber sig på at sprede oplevelsen af uforfalsket virkelighed til andre bevidsthedssystemer. ”Theory of Mind” opstår som nævnt som på baggrund af, at bevidsthedssystemet er i stand til at etablere selviagttagelse af eget indhold og virke. Denne selviagttagelse fører til den formodning, at andre bevidsthedssystemer er i besiddelse af et lignende indhold og en lignende virkeform. Forestillingen om kommunikativ transparens opstår, når bevidsthedssystemet ikke blot tillægger andre bevidsthedssystemer en funktionalitet lig dets egen, men tilligemed antager, at andre bevidsthedssystemer i princippet har mulighed for at få et indhold, der er *identisk* med dets eget. Bevidsthedssystemet har således en tendens til at projicere sit indhold ud på omverdenen, og at hævde, at dét der kommunikeres er eksplicit viden med objektiv gyldighed, kan være en teoretisk begrundelse for denne projektion.

Da bevidsthedssystemet imidlertid er lukket, og der derved ikke gives direkte adgang til andre bevidsthedssystemer, har systemet ingen mulighed for at vide, om andre bevidsthedssystemers indhold er det samme som dets eget.

III.3. Det sociale i og omkring Den Digitale Portfolio

Med henblik på at tage hensyn til bevidsthedssystemers lukkethed i kommunikative og socioaktive situationer og skabe basis for en mere nuanceret forståelse for de sociofaktiske aspekter i og omkring DiPo-fænomenet, vil der i det følgende blive introduceret til ’konstruktionsmodellen’, som undertegnede har udarbejdet på baggrund af artiklens individualkonstruktivistiske indfaldsvinkel.

III.3.1. Kommunikation ifølge konstruktionsmodellen



Figur 4. Kommunikation anskuet ifølge konstruktionsmodellen.

Figur 4 anskuer kommunikation som udtryk for tilegnelses- og konstruktionsprocesser i individuelle bevidsthedssystemer. Skiftet i fokus fra transportmodel til kommunikationsmodel medfører først og fremmest en nuancering af støjens betydning for kommunikationen. ’Støj’, som denne er defineret på punkt B og E, anskues som grundvilkår for kommunikation, mens transportmodellens definition af ’støj’ forefindes på punkt D. Nærmere betragtet refererer ’støj’ på punkt B og E til faktorer, som konstituerer individets opfattelse af mening og konstruktion af samme i kommunikationssammenhænge. Ret beset er det derfor misvisende at tale om støj på de to nævnte punkter. Figuren er imidlertid udfærdiget på baggrund af transportmodellens idealforestilling om meddelelsen som en objektiv størrelse, der forvrænges af bevidsthedssystemer. Et argument for at bibeholde det kommunikationsteoretiske begreb støj er, at forskellene på transportmodel og konstruktionsmodel, dermed anskueliggøres.

Konstruktionsmodellen bygger på forestillingen om bevidsthedssystemet som et henholdsvis lukket og åbent system. Lukketheden medfører, at der i princippet først kan være tale om kommunikative handlinger i dét øjeblik et bevidsthedssystem konstruerer en meddelelse. Denne konstruktivistiske virksomhed gælder såvel afsenderens som modtagerens. Hvor transportmodellen tenderer mod at have en idealforestilling om meddelelsen som selvstændig størrelse, har

konstruktionsmodellen derfor udgangspunkt i forestillingen om lukkede bevidsthedssystemers tilskrivelse af mening i meddelelser[58].

Bevidsthedssystemets åbenhed kommer blandt andet til udtryk ved, at konstruktionsmodellen ikke repræsenterer en radikal konstruktivisme, hvor individet har uindskrænket mulighed for at konstruere virkelighed[59]. Bevidsthedssystemet har en omverden, der præger dette system, og konstruktionen af virkelighed sker blandt andet på grundlag af forud etablerede erkendelsesdefinerende rammer, som på punkt B og E kommer til udtryk som 'støj'.

'Støj' i punkt B og E kommer til udtryk på tre forskellige niveauer, og hver af disse 'støj'-typer har på forskellig vis indflydelse på, hvordan bevidsthedssystemet henholdsvis opfatter og konstruerer virkelighed og dermed oplever meddelelser.

Når et individ modtager en meddelelse, så konstruerer bevidsthedssystemet mening, der er i overensstemmelse med eksisterende meningsfulde modeller, og disse modeller kan betragtes som støj. Med andre ord sker i udgangspunktet en konstruktion af mening på baggrund af, hvad individet i forvejen er bekendt med.

De tre typer støj refererer hovedsagelig til den virkelighed, som konstrueres før-bevidst, og det er støjens tilstedeværelse, der bevirker, at individet ikke er aldeles frit stillet i konstruktionen af virkelighed. Det er et åbent spørgsmål i hvor vidt omfang, det er muligt at eksplicitere den støj, der farver bevidsthedssystemets oplevelse af virkelighed, men nuanceret kommunikation med afsenderen om meddelelsens tilsigtede mening kan hjælpe med til, at afsender og modtager når frem til en fælles forståelse.

Den første type 'støj' er i bogstavelig forstand naturlig 'støj', og denne kommer til udtryk som før-bevidst, neurobiologisk redaktion, manipulation og kontamination af sansedata. Bevidsthedssystemet er i udgangspunktet åbent for ude fra kommende stimuli, og det forsøger at tilpasse sig en omskiftelig omverden ved at konstruere en meningsgivende model af virkeligheden. Bevidsthedssystemet er lukket, fordi dette system som helhed overvejende forholder sig til en model af virkeligheden og ikke til virkeligheden selv.

[58] Det skal til transportmodellens forsvar nævnes, at Shannon gør opmærksom på, at transportmodellen ikke umiddelbart afbilleder kommunikation mellem mennesker, da denne som regel relaterer sig til mening. Ved transmission af signaler er meningsaspektet irrelevant (Henriksen 2001: 22). Dette ændrer imidlertid ikke på den omstændighed, at transportmodellen alligevel ofte anvendes, når menneskelig kommunikation skal beskrives.

[59] Det skal i den sammenhæng nævnes, at der i en socialkonstruktivistisk inspireret kommunikationsmodel er fokus på interaktion mellem afsender og modtager. Dette betyder, at meddelelsen er en størrelse, som afsender og modtager i fællesskab konstruerer i det sociale felt.

Mental ’støj’ kan blandt andet komme til udtryk som individuelle idiosynkrasier. Disse er individuelle tilbøjeligheder af kontingent beskaffenhed og har grund i psykiske eller genetiske prædispositioner. Mental ’støj’ influerer på den meningskonstruktion, der foretages på baggrund af den ovenfor nævnte model af virkeligheden.

Mens naturlig ’støj’ har grund i biologiske omstændigheder, har kulturel ’støj’ fokus på den kulturelle prægning af individet. Kultur defineres her som en forholdsvis stabil superindividuel størrelse, der som følge af såvel individuelle som sociale aktiviteter opstår over tid, og derved får karakter af at være større end de individer, som kulturen består af. Kultur er dermed blandt andet med til at bestemme, hvilke samværsformer og værdier, individet i denne kultur betragter som normgivende.

III.3.2 Interesser og forforståelser hos de studerende

På baggrund af de forskellige ’støj’-typer bliver de interviewede DiPo-studerendes interesser nu opdelt i henholdsvis individuelle og fælles interesser. Denne opdeling sker primært på baggrund af disse studerendes ”Profiler” (en fuld udskrift af de interviewede studerendes ”Profiler” forefindes i bilag 7).

De individuelle interesser har blandt andet grund i idiosynkrasier og dybest set tilfældig kulturel prægning. Én studerende nævner ”socialt belastede børn” (bilag 7) som personlig interesse, mens en anden studerende nævner ”Integration af tosprogede børn” (Ibid.) og ”børns udvikling relateret til musik samt socialt belastede familier” (Ibid.). En tredje studerende vil ”gerne arbejde inden for special området, enten på børn og unge psykiatriske afdelinger eller inden for familiebehandling” (Ibid.), mens en fjerde studerende blot beretter, at ”de sidste 3 1/2 år har jeg arbejdet som børnehavemedhjælper” (Ibid.).

De individuelle interesser inden for pædagogarbejdet varierer således forholdsvis meget og orienterer sig mod forholdsvis forskellige fagområder inden for det pædagogiske felt. Eksempelvis er der stor forskel på beskæftigelsen med henholdsvis musiks betydning for børns udvikling og arbejdet med børn og unge, der er psykisk syge.

En femte studerende nævner ikke konkrete interesseområder. Hun giver imidlertid en abstrakt begrundelse for sit studievalg, idet hun skriver, at ”[jeg] har siden jeg kan huske villet vaere paedagog” (Ibid.). Påbegyndelsen af pædagoguddannelsen markerer således, at nu er det ”paa tide at realisere sine droemme” (Ibid.).

En drøm af den omtalte slags opstår ved, at det drømmende individ overgiver sig til et kompleks af idiosynkrasier, der som helhed styrker et ønske om at blive pædagog. En drøm er derfor i højere grad styret af det emotionelle end af det logiske, og når den studerende begrunder sit studievalg med, at det er styret af en drøm, vil hun netop understrege, at dette valg ikke er rationelt begrundet.

Den fælles interesse, der går på tværs af de individuelle interesser, kan sammenfattes i en udtalelse af en interviewet studerende, når denne hævder, ”at det er meget spændende at arbejde med mennesker” (Bilag 7). Hvor de individuelle interesser vedrører det pædagogiske arbejde med udgangspunkt i bestemte problemstillinger eller udfordringer inden for bestemte kontekster, så kan det fælles interesseområde for de DiPo-studerende altså betegnes som dét ’at arbejde med mennesker’ som sådan. I øvrigt observeres det, at interessen for at arbejde med børn er dominerende blandt de citerede studerende, og betragtet på baggrund af pædagogers typiske arbejdsområde, er dette ikke overraskende[60].

De DiPo-studerende giver ikke nogen positiv definition på, hvori det specifikke ved ’at arbejde med mennesker’ består[61]. Men i spørgeskemaer og interviews præsenteres man flere steder for en negativ definition, idet de studerende betragter det som en underforstået *common sens*e-sandhed, at dette arbejde *ikke* indbefatter at arbejde med computere. Der er således DiPo-studerende, der betragter computeren som et teknokratisk redskab, og den underforståede kritik er i den forbindelse, at de DiPo-studerende ved anvendelse af DiPo-fænomenet er i fare for at blive tilpasset en menneskefjendtlig teknologikultur[62]. I undersøgelsesmaterialet er der endvidere eksempler på, at de DiPo-studerende blandt andet i kraft af at være udstyret med ”Theory of Mind” betragter computeren som et ’levende’ artefakt, de kun nødigt vil indgå i fællesskab med[63].

Da den negative definition er påfaldende enslydende, kan det dog hævdes, at de studerende netop refererer til en fælles, positiv definition på det ’at arbejde med mennesker’. Da denne definition virker forforstået, synes det ikke at forekomme de studerende nødvendigt at eksplicitere deres grundholdninger yderligere.

---

[60] Langt størstedelen af uddannede pædagoger arbejder med børn og unge. Ifølge forbundet for pædagoger og klubfolk, BUPL, er 83 % af dets medlemmer i 2007 beskæftiget inden for disse områder. 70 % af disse er ansat i børnehaver, integrerede institutioner og fritidshjem og SFO. De resterende 17 % er kategoriseret under ”Andet”, hvilket dækker over forskellige udsatte, for eksempel handicappede og andre grupper inden for det specialpædagogiske område.

[61] Det skal nævnes, at de DiPo-studerende ikke direkte er blevet spurgt om, hvori det specifikke ved ’at arbejde med mennesker’ består.

[62] Vedrørende DiPo-fænomenet betragtet som udtryk for teknokrati se afsnit IV.5.3 i denne afhandling.

[63] Vedrørende DiPo-fænomenet betragtet som maskine se afsnit IV.5.1 i denne afhandling.

Sammenfattende kan det hævdes, at omdrejningspunktet for den fælles positive definition er antagelser, der vedrører forestillingen om noget specifikt menneskeligt, og som på visse punkter står i modsætning til de studerendes forestilling om teknologikulturen.

De pædagogstuderendes interesse for at 'arbejde med mennesker' gælder ikke blot de individer, som de vil komme i berøring med som professionelle pædagoger. Med andre ord kommer dette 'arbejde' til udtryk i de studerendes indbyrdes interaktions- og kommunikationsformer, og eksempelvis udtaler en studerende, at vedkommende "simpelthen [vil] gå ind i de andre klasser og spørge, jeg vil altid vælge den direkte vej" (I2: 274). Størstedelen af de DiPo-studerende ser således ikke nogen grund til at kommunikere virtuelt, hvis der er mulighed for at mødes ansigt-til-ansigt, hvorfor der er en tendens til at konstruere et modsætningsforhold mellem virtuel kommunikation og ansigt-til-ansigt-kommunikation.

Ved at hævde at ansigt-til-ansigt-kommunikation per definition er at foretrække siges imidlertid noget centralt med hensyn til de studerendes syn på 'at arbejde med mennesker'.

III.3.3. De pædagogstuderendes indlejring i pædagogkulturen

Forestillingen om, at den 'direkte vej' i interaktion og kommunikation er at foretrække er et centralt pædagogkulturelt element i den pædagogseminarie-verden, som de nye DiPo-studerende er ved at blive del af.

Ifølge to lektorer, der uddanner pædagoger, er denne verden "åbenlyst en samværskultur, som uddanner til et arbejdsfelt, der også langt overvejende er præget af dette kulturelle træk" (Rasmussen og Petersen 2005: 237). I pædagogkulturen, som denne bliver funderet i slutningen af 1800-tallet, er idealforestillingen om barnet som "noget særligt og unikt" (Wiedemann 2004: 183) en central forestilling, og der er fokus på, hvad der betragtet igennem en pædagogkulturel optik opfattes som "autentisk" og "naturligt" (Ibid.: 181). Disse såkaldte reformpædagogiske forestillinger, der tager udgangspunkt i blandt andet elementer hos Rousseau og er inspireret af kulturelle konstruktioner fra blandt andet romantikkens periode, indbefatter blandt andet den idealforestilling, at der eksisterer 'naturlig' og dermed umedieret kommunikation. Heraf følger blandt andet, at kommunikation inkluderer kroppen som helhed og ikke er begrænset til bevidsthedssystemers udvekslen af tegn og symboler. Når DiPo-pædagogikken fremhæver vigtigheden af refleksionskompetencer, er dette derfor ikke i harmoni med den mere oprindelige pædagogkulturs antagelser. Betragtet igennem denne pædagogkulturs romantisk farvede optik står

’refleksion’ givetvis i modsætning til ’umiddelbarhed’, hvilket blandt andet nærmere betyder, at refleksivitet fjerner mennesket fra en ’autentisk’ væren.

Da krop og ’natur’ er centrale elementer i pædagogkulturen indbefatter kommunikation derfor inden for denne kontekst langt mere end blot fragt af ekspliciteret viden fra et bevidsthedssystem A til et bevidsthedssystem B. Betragtet igennem en pædagogkulturel optik synes det heller ikke at være fyldestgørende at begrænse kommunikation til at indbefatte individuelle bevidsthedssystemers konstruktion af mening.

Pædagogkulturens fokus på kroppen og umedieret kommunikation får en mulig forklaring, når pædagogprofessionens ’arbejdsfelt’ belyses. Eksempelvis må kommunikation med børn, der endnu ikke har udviklet sproglige færdigheder, nødvendigvis indbefatte anden kommunikation end den, der udelukkende er symbolbaseret. Dertil kan kropslig kontakt med barnet eksempelvis hævdes at have en vigtig udviklingspsykologisk funktion. Menneskebarnet udmærker sig således ved at blive født med en særdeles underudviklet hjerne, idet denne ved fødslen kun udgør 23 % af den endelige vægt (Byrnit 2007: 27n). Endelig er pædagogkulturens store opmærksomhed omkring kroppen udtryk for, at kommunikation inden for pædagogens ’arbejdsfelt’ indbefatter *emotionel* kommunikation. Pædagogprofessionen beskæftiger sig som nævnt blandt andet med børn, svage og udsatte, og det er en vigtig arbejdsopgave for pædagogen at drage omsorg for disse personer.

Inden for en pædagogkulturel forestillingshorisont er der derfor en tendens til at betragte ’autentisk’ samvær som umedieret samvær inden for samme tid-rum. Som følge heraf kan de to nævnte lektorer hævde, at ”tilstedeværelsesundervisning er nødvendig ... og ... it-støttet undervisning kun er relevant som supplement” (Rasmussen og Petersen 2005: 237). Inden for pædagogseminarie-verdenen eksisterer der derfor forbehold overfor anvendelse af it i pædagoguddannelsen. En sådan anvendelse kan nemlig komme i strid med centrale værdier i pædagogkulturen[64].

I DiPo-pædagogikken er der fokus på træning af refleksive kompetencer, hvilket ikke umiddelbart synes at harmonere med samværskulturens værdier. Refleksivitet er således udtryk for etablering af en distance imellem det reflekterende menneske og omverden. Dog indeholder DiPo-pædagogikken livsfilosofisk inspirerede forestillinger som ’skøn’ og ’etik’, og som angiveligt netop kun kan opstå i det umedierede samvær mellem individer[65].

[64] Vedrørende forholdet mellem moderne pædagogkultur og industrikultur se afsnit III.5.2 i denne afhandling.
[65] For yderligere uddybning af DiPo-pædagogikkens livsfilosofiske forestillinger se afsnit II.2.2 i denne afhandling.

Idet de studerende bliver del af pædagogseminarie-verdenen kan der således meget vel ske en positiv valorisering af latente samværskulturelle træk og tendenser hos de nye studerende. Interessen for 'at arbejde med mennesker' kan i takt med, at uddannelsen skrider frem, blive teoretisk underbygget og legitimeret, idet denne interesse nu betragtes igennem en pædagogkulturel optik.

Betydningen af det 'menneskelige' aspekt understreges endelig ved, at de citerede studerende på nær én hører til blandt de it-kyndige, og at der i denne gruppe er tale om studerende, som er overvejende positivt stemte overfor anvendelse af digital portfolio. Som det er blevet vist ændrer denne imødekommenhed overfor it ikke på den grundopfattelse, at pædagogprofessionens primære bestemmelse er 'at arbejde med mennesker'.

III.3.4. Hjælpsomhed og konflikt

På spørgsmålet om gruppearbejdet omkring DiPo styrker sammenholdet, svarer 26 % af de studerende, at dette er tilfældet, mens 40 % af de studerende mener det modsatte. De resterende 34 % har ikke svaret eller angiveligt ikke haft nogen mening. Samtlige DiPo-studerende mener, at der bliver brugt for megen tid på DiPo-fænomenet, og en DiPo-studerende hævder, at "Vi har brugt den kun når vi blev tvunget til det (dvs sjældent)" (S4). I et spørgeskema oplyser en studerende, at "det styrker også, fordi at alle var i tvivl, men ved fælles hjælp fandt vi ud af det" (S43), og et andet sted beretter en it-kyndig studerende,

> … at vi alle meget hurtigt kan blive enige om, at vi har bikset rundt med det. Jeg tror ikke jeg ville have så hurtig og så god en kontakt til Lone, hvis det ikke var fordi hun har den tillid. Hun skriver så altid til mig og spørger, når hun pludselig render ud i et problem i sin portfolio og i sit arbejde. Så skriver hun tit til mig og ikke til de andre i gruppen. Det kunne hun lige så godt have gjort. Men hun skriver altid til mig. Og det ville jeg jo ikke have fået, hvis det ikke var for hendes tillid, det tror jeg ikke (I5: 294).

Citatet viser, at den it-stærke kan vinde personlig anseelse og opbygge tillidsrelationer ved at udvise hjælpsomhed. At assistere medstuderende synes derfor også at styrke den enkeltes selvværd.

En anden it-kyndig DiPo-studerende beretter, at hun "har været den, der har været inde og scanne billeder ind for dem [de it-svage studerende] og alt sådan noget " (I3: 278), og en studerende i et interview beretter, at "er der en der har et spørgsmål, så kan man sagtens sige til sin sidemand, "hvordan komme jeg videre, har du forstand på det" eller sådan noget, så på den måde fremmer det sociale relationer på en positiv måde" (I2: 274). Vedrørende it-kompetenceudvikling observeres det

således, at der praktiseres sidemandsoplæring blandt de studerende, og at der opstår praksisfællesskaber[66] omkring DiPo.

På baggrund af disse udtalelser kan det derfor formodes, at adskillige DiPo-studerende på deres studie er kommet til 'at arbejde med mennesker' på en måde, som de angiveligt ikke havde forventet det før studiestart.

Identifikation og empati

Forudsætningen for dannelse af et fællesskab er, at individerne kan identificere sig med hinanden på nogle basale punkter. Dertil forudsætter fællesskabsdannelsen tilstedeværelsen af forskellige grader af gensidig empati. Blandt de DiPo-studerende er der fire identifikationspunkter.

1. For det første vil alle studerende primært 'arbejde med mennesker' og ikke arbejde med it.
2. For det andet er samtlige studerende tvunget til at arbejde med netop it.
3. For det tredje er fællesintroduktionen en fælles oplevelse for de studerende. De studerendes bevidsthedssystemer hæfter sig utvivlsomt ved forskellige aspekter ved begivenheden, men begivenheden er dog netop fælles.
4. For det fjerde har de studerende dét til fælles, at alle i større eller mindre grad har problemer med DiPo-platformen.

Empati betyder 'i følelse' og kan defineres som 'ind-levelse', hvorfor empati er evnen til at kunne indleve sig i et andet individs tilstand (Jensen 2007: 197). Der kan skelnes mellem henholdsvis instinktiv og refleksiv empati. Sympati, derimod, betyder 'med-følelse', hvorfor empati er forudsætningen for, at sympati kan opstå. Hvis der ikke er indlevelse, kan der ikke opstå medfølelse.

Instinktiv empati kan etableres i forhold til alle levende væsener. For eksempel kan et menneske umiddelbart identificere sig med en sulten hunds adfærd, fordi mennesket kender til sult. Dertil synes det at være forholdsvis ukompliceret at etablere tilfredsstillende empati i forhold til en hunds adfærd som sådan, fordi denne adfærd i høj grad er forudsigelig.

[66]Med praksisfællesskaber tænkes her på Etienne Wengers *Community of Practice*. Således anskuet er DiPo-fænomenet det konkrete omdrejningspunkt for et fællesskab, der kvalificerer det til et praksisfællesskab. Praksisfællesskaber, som er kendetegnet ved at opstå af sig selv, defineres som en samling individer, hvor hver især får personligt udbytte af fællesskabet. En arbejdsindsats for det fælles kan derfor være værd at investere i. Læring finder sted i spændingsfeltet mellem individuelle forsøg på at ændre vedtagen praksis i fællesskabet, og fællesskabets tendens til at ville opretholde og bevare den etablerede praksis (Wenger 1998).

Det er i forhold til mennesket især vigtigt at fokusere på refleksiv empati, fordi et menneskes adfærd, i modsætning til eksempelvis en hunds adfærd, som regel er kompleks og kan have flere bevæggrunde. Indlevelse i et andet menneske etableres med udgangspunkt i en basal identifikation med dette menneske. Men bevidsthedssystemet er som nævnt i en bestemt forstand et lukket system, og dette system hører hjemme i et hypersocialt individ med ”Theory of Mind”. Dette betyder blandt andet, og som ovenfor nævnt, at det lukkede bevidsthedssystem har en tendens til at projicere sit eget indhold ud på omverdenen (jf. Holm 2003: 91 ff.). Med henblik på at overskride denne overføring, og se det anderledes som netop anderledes, er refleksive empati-kompetencer derfor nødvendige. Opbygning af refleksiv empati er således udtryk for en proces, hvor identifikationen med det andet menneske forlades til fordel for en indlevelse i den anderledeshed, som det menneske, der er genstand for empatien, udgør. Til dette formål behøves faktuel viden om det andet menneske, og på baggrund af denne viden fordres refleksivitet, der gør det muligt at skabe en forestilling om, hvordan den anden opfatter sig selv og omverden.

Jo mindre refleksivitet, der skal til for at identificere noget fælles for en samling individer, desto lettere opstår et fællesskab blandt disse individer. Med hensyn til de DiPo-studerende er det som citeret en tidlig fælleserkendelse blandt disse, at alle er ’i tvivl’. Hvor usikkerhed er en instinktiv følelse baseret på en ontologisk ustabilitet, udtrykker tvivl et reflekteret forhold til denne usikkerhed. De studerende føler sig ganske vel usikre, men de kan dog i fællesskab blive enige, at de er i tvivl om, hvor problemet befinder sig. Forskellen på it-kompetencer blandt de 106 DiPo-studerende er dertil tilsyneladende ikke større, end at de it-stærke forholdsvis let kan spejle sig i de it-svages situation. Overordnet betragtet forholder det sig derfor således, at velsagtens de fleste DiPo-studerende forholdsvis let kan genkende deres egen situation i de medstuderendes situation.

De DiPo-studerende vil dertil angiveligt hurtigt kunne etablere den fælles opfattelse, at når alt kommer til alt, så drejer pædagoguddannelsen sig om at ’arbejde med mennesker’ og ikke om it. Betragtet igennem netop den optik er DiPo-fænomenet derfor sandsynligvis blot et forbigående ubehag, som de fleste forsøger at leve med, og som kun de få kan se fordele ved.

Fællesskabsdannelse og magtkamp

Pædagogstuderende udgør et samværskulturelt fænomen inden for pædagogseminarie-verdenen, og den begyndende fællesskabsfølelse blandt de nye DiPo-studerende vokser sig blandt andet stærk

som følge af et overvejende negativt forhold til den tvungne anvendelse af DiPo-fænomenet. Heraf følger et skeptisk syn på uddannelsesinstitution og DiPo-undervisere.

De DiPo-studerendes forbehold overfor underviserne ændrer sig ikke væsentligt igennem deres første studieår. I de sidste interviews, der blev foretaget sommeren 2004, er det en central kritik fra de DiPo-studerendes side, at DiPo-underviserne er nær usynlige på DiPo-platformen (bilag 6). Derfor er den generelle motivation blandt de DiPo-studerende til at benytte DiPo-fænomenet yderst beskeden, og de interviewede DiPo-studerende er af den opfattelse, at DiPo-undervisernes manglende aktivitet på DiPo-platformen er den primære grund til at DiPo-platformen 'er gået død'.

I efteråret 2003 skriver en DiPo-studerende, at DiPo-fænomenet "har været et irritationsmoment" (S4), mens andre DiPo-studerende hævder, at den "eneste grund til at jeg er i gang med portfolioen er fordi vi skal" (S56).

Et interessant udtryk for fællesskabsdannelse blandt de DiPo-studerende, som ellers har en generel tendens til at tage afstand fra DiPo-pædagogikkens idéer om læringsfællesskaber[67], er en forholdsvis flittig anvendelse af komponenten "Med på en kigger". I DiPo kan ejeren af en privat side som nævnt frit vælge at gøre denne side synlig for udvalgte gæster. Tre måneder inde i uddannelsen har hele 319 sider fået denne komponent aktiveret, og 97 % af siderne har én gæst, mens de resterende 3 % har op til fem gæster (se bilag 8)[68]. Efter alt at dømme er ingen undervisere blevet inviteret inden for, hvilket understreger de DiPo-studerendes forbehold overfor disse. Undersøgelsesmaterialet indeholder ikke oplysninger om, hvilke sider der er blevet tildelt gæsterettigheder, og der er heller ikke information om, hvad siderne indeholder[69]. I spørgeskemaer og interviews spørges endvidere ikke til "Med på en kigger", fordi det ikke var forudset af undertegnede, at faciliteten ville vise sig at være så populær. Baseret på samtaler med DiPo-studerende, der fandt sted efter undersøgelsen var slut, kan det imidlertid konkluderes, at de DiPo-studerende inviterer hinanden 'ind' i deres private rum med henblik på at erhverve gensidig inspiration, hvad angår såvel design af virtuelle rum som komposition af opgaver og lignende.

Det er ikke overraskende, at eventuel hjælp fra underviserside kun undtagelsesvis nævnes i undersøgelsesmaterialet. En studerende hævder sågar, at "Det er mit indtryk at dem der skal give os

[67] Vedrørende de DiPo-studerendes vægring mod at dokumentere særlige videntyper se afsnit II.3 i denne afhandling.
[68] På samme tidspunkt er der 205 sider i "Arbejdsportfolio", og grunden til, at siderne med faciliteten overskrider dette antal, er, at når siderne overføres til "Præsentationsportfolio", så deaktiveres faciliteten ikke automatisk. 114 offentligt tilgængelige sider er derfor stadigvæk udstyret med denne facilitet (se bilag 8).
[69] Der er ikke blevet spurgt til "Med på en kigger", fordi DiPo-pædagogikken ikke tillægger denne facilitet noget læringsreflekteret formål, og det dertil ikke var forudset af undertegnede, at faciliteten ville vise sig at være så populær.

support for det første ikke selv kan overskue portfolioen og for det andet opfatter det som deres pligt at forsvare programmet kritikløst" (S44). Undertegnedes empiri indbefatter ikke oplysninger fra DiPo-tilrettelæggere og undervisere, hvorfor de studerendes kritik på det nævnte område desværre ikke kan belyses og nuanceres af repræsentanter fra lærerstaben og uddannelsesinstitutionen som sådan.

I empirien er der også eksempler på, at uligheden i it-kompetencer medfører dannelsen af for nogle af de studerende uvelkomne hierarkier. Dette forhold understøttes dertil af den regel, at kun redaktøren har lov til at redigere i gruppesider.

De studerende vælger som nævnt selv, hvem der skal være redaktør, og ifølge en studerende, der i øvrigt ikke mener, at DiPo styrker noget fælles, er det "den der hoster der bliver valgt" (S44). En anden studerende skriver i sit spørgeskema, at "Jeg synes ikke det styrker samarbejdet, tværtimod for dem der ikke er gode til computer kommer ikke så meget ind. I min gruppe har redaktøren næsten lavet alt der havde med portfolio at gøre" (S1).

Med andre ord er det ifølge disse studerende de mest udfarende og mest it-kyndige studerende, der sætter sig på posten som redaktør. En DiPo-studerende mener således ikke, at DiPo-fænomenet styrker sammenholdet, "for det var faktisk kun redaktøren der ku/skulle det jo!" (S4). Et andet sted lyder det, at redaktøren har "vel ansvaret for gruppen og … måske mere magt" (S66). Magt og afmagt er relative størrelser i forhold til hinanden, hvorfor en DiPo-studerende ikke behøver at være synderligt it-kyndig, hvis denne skal have held til at positionere sig på dette område overfor sine medstuderende. Forskellen på den citerede studerende ovenfor, der udtrykker glæde ved at være afholdt på grund af sin hjælpsomhed, og den magtsøgende redaktør, er, at sidstnævnte misbruger sin it-stærke position ved eksempelvis at gennemtrumfe sine egne faglige idiosynkrasier. De hjælpsomme og de magtsøgende udmærker sig ved en forholdsvis høj grad af refleksiv empati, idet de begge er gode til at aflæse de medstuderendes situation og placere sig selv hensigtsmæssigt i forhold til denne.

DiPo-platformens fleksible muligheder for decentral indholdsredigering af websider bliver budt velkommen af de DiPo-studerende. Problemet er imidlertid, at der er DiPo-studerende, som ønsker en mere radikal decentralisering, for som indledningsvis nævnt er det kun redaktøren, der tildeles redigeringsrettigheder. Argumentet er i den sammenhæng ikke, at redaktøren opfører sig som en tyran, men at redaktørprincippet modarbejder DiPo-fænomenets underforståede forestilling om allestedsnærværelse og derved hæmmer den enkelte DiPo-studerendes studiefrihed:

Og det vil sige, at hvis jeg har et eller andet, altså en super god idé og viden eller en sætning, der lige skal tilføjes, så skal jeg altid udenom den vej, forbi redaktøren og forbi hele gruppen, inden jeg kan sætte den ind. Jeg kan ikke selv gå ind og ændre … Det er kun redaktøren, der kan gå ind og korrigere, hvis du finder noget, og hvis jeg sidder kl. 10 om aftnen og læser korrektur på et eller andet som er i vores gruppes ”Arbejdsportfolio” - jeg kan gå ind og læse det men ikke gøre noget ved det. Det er kun redaktøren, der kan ændre i det (I5: 293).

Redaktørprincippet skaber således frustrationer, fordi ikke-redaktører er forhindrede i at interagere virtuelt med deres egne sider.

Det er imidlertid ikke blot de menige medlemmer af gruppen, der beklager sig over redaktørprincippet. Det gør redaktørerne også, og en af disse siger: ”Det er lidt presset nogle gange, når det skal ud i præsentationen, og jeg ikke lige har nået det. Så er det ligesom om det er ”har du ikke gjort det endnu?”, ”nej, jeg, det har jeg ikke lige haft tid til”” (I5: 293).

Dertil beklager redaktørerne sig over at være overbebyrdede:

Jeg var redaktør. For mig var det ekstraarbejde, fordi som sagt, de kunne ikke lægge billeder ind, de skulle have hjælp med teksten. Mine weekender gik også med at få den der opgave overført, de gik med at skrive en masse. Altså for mig var det enormt meget ekstraarbejde i forhold til de andre (I3: 280).

Redaktørerne hævder således typisk, at de varetager en krævende funktion, fordi arbejdsbyrden, der er forbundet med varetagelsen, viser sig større end forventet. Citatet illustrerer, at grunden til denne overbebyrdelse kan skyldes, at det netop som ovenfor nævnt er it-kyndige, der påtager sig redaktørrollen. Disse it-kyndige påtager sig i tillæg at hjælpe de it-svage, hvilket alt i alt bevirker, at arbejdsfordelingen i grupperne er ulige fordelt.

Studierelateret anvendelse af ”Intern Mail”

Der gives eksempler på studiekollaborationer, der indbefatter konstruktiv anvendelse af ”Internt Mailsystem”:

... for at være forberedte på hvad vi fremlægger næste dag, for at diskutere det i gruppen, så mailer vi det til hinanden, så hver især kan læse hvad den anden har skrevet. Og så er man forberedt til næste gang vi skal drøfte i stedet for dér at få et papir udleveret, og så sidde og læse det og så begynde at diskutere det. Det er

spild af tid. Sådan får vi transmitteret informationer allerede aftnen før, så man er forberedt til det der skal ske næste dag (I5: 291).

Denne fremgangsmåde synes altså at sikre, at samtlige gruppemedlemmer i netop denne gruppe er bedst muligt forberedt til det kommende ansigt-til-ansigt-møde.

Ifølge statistikken har 22 % af de DiPo-studerende to måneder inde i deres nye uddannelse brugt det interne mailsystem ”meget ofte”, mens 10 % har brugt den ”ofte”. 23 % af de studerende har brugt det interne mailsystem ”sjældent”, og 11 % har brugt det ”noget”, mens 10 % har sendt én mail, og 35 % af de studerende ikke har anvendt ”Intern Mail”. Tre måneder inde i studieforløbet er der i alt blevet sendt 2193 beskeder, hvilket svarer til cirka 24 beskeder om dagen (se bilag 8).

Betragtet i forhold til de DiPo-studerendes anvendelse af DiPo-platformen som sådan, er ”Intern Mail” derfor en meget anvendt facilitet. En DiPo-studerende anslår således, at ”80 % af klassen går ind og tjekker deres mail løbende, ikke også, om de har fået noget” (I3: 279). Det synes dog næppe at være tilfældet, at ”Intern Mail” primært benyttes til studierelaterede aktiviteter eller til it-support de studerende imellem. Den DiPo-studerende, der ovenfor beskriver den konstruktive brug af ”Intern Mail”, er med i en gruppe, hvor medlemmerne er forholdsvis positivt indstillede overfor DiPo-fænomenet, og en sådan positiv indstilling til DiPo-fænomenet er som nævnt forholdsvis sjælden blandt de DiPo-studerende.

Som det vil blive vist i næste afsnit er den udbredte anvendelse af ”Intern Mail” snarere et udtryk for, at de studerende øjner mulighed for at udfolde sig hypersocialt.

III.3.5. Den digitale portfolio som arena for hypersocial adfærd

Betragtet igennem en optik, der anskuer DiPo som arena for hypersocial udfoldelse, vurderes DiPo-platformens komponenter primært på baggrund af, hvilken betydning disse komponenter har for udfoldelsen af det almindelige sociale liv blandt de studerende. Derfor er det i den sammenhæng af sekundær interesse, om komponenterne er tillagt læringsreflekterede formål eller ikke, om end den nævnte studierelaterede anvendelse af e-mail selvklart også udfylder et socialt behov.

Betragtet i et kommunikationsperspektiv er enhver offentliggjort information på DiPo-platformen udtryk for en kommunikativ henvendelse. På nær ”Intern Mail”, hvor modtageren af meddelelsen er defineret, har den virtuelle kommunikation i DiPo-platformen anonym adressat. Den tiltænkte modtager af en meddelelse er således en abstraktion, hvor modtageren ikke kan konkretiseres nærmere end som værende enten en medstuderende med en basal interesse for ’at

arbejde med mennesker' eller en underviser eller begge dele. Eksempelvis har en opgave i "Vidensbank" og et indlæg i "Diskussionsforum" ikke nogen specifik modtager, medmindre afsenderen på forhånd har en aftale med en bestemt modtager om, at der vil ske en offentliggørelse.

I den kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen er der også tale om en abstraktion som modtager. Når én person taler til samtlige studerende på én gang, og disse studerende tilligemed befinder sig i mørke, bliver disse studerende langt hen reduceret til én ansigtsløs studerende. Det samme er i princippet tilfældet i den virtuelle kommunikation, der ikke indbefatter e-mail, om end de nævnte forhold er skærpede, for så vidt afsenderen af en virtuel meddelelse ikke har den samme fornemmelse af en modtager, som fællesintroduktionens forelæser dog trods alt må formodes at have.

I den kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen er afsenderen og dennes meddelelse i centrum, mens modtageren er passivt modtagende. I den virtuelle kommunikation, derimod, er modtageren og dennes aktive tilegnelse af meddelelsen i centrum. Betragtet igennem en sociofaktisk optik er afsendelsen af en virtuel meddelelse, der ikke er en e-mail, derfor højst en opfordring til en eventuel modtager om kommunikation og dermed socioaktivitet.

Sammenfattende gælder, at transportmodellen synes uegnet, når virtuel kommunikation skal beskrives, idet denne model primært har fokus på afsenderen. Derimod kan virtuel kommunikation med fordel betragtes på baggrund af konstruktionsmodellen, fordi denne muliggør nuancerede beskrivelser af modtagerens konstruktion af mening.

Uddannelsesinstitutionens opdeling af de studerende i henholdsvis årgang, klasse og gruppe sætter rammer for de studerendes sociale omgang i og omkring DiPo-fænomenet. De 106 DiPo-studerende udgør samlet en årgang pædagogstuderende. Denne årgang er opdelt i fire klasser, hvor der er cirka 25 studerende i hver, og der er oprettet 5 grupper i hver klasse. De studerendes indbyrdes kendskab til hinanden synes derfor i snit at være størst på gruppeniveau, hvor de eksempelvis indgår i projektorganiseret gruppearbejde. Ifølge denne logik må de studerendes indbyrdes kendskab derfor være knap så stort på klasseniveau, og det er mindst på årgangsniveau.

I det følgende vil det blandt andet blive vist, at komponenterne "Intern Mail", "Profilen" og "Online nu" har funktioner, der stimulerer almindelig social adfærd på tværs af grupper og klasser. Dette betyder blandt andet, at de studerende ved anvendelse af de fire nævnte komponenter ikke nødvendigvis er del af et eventuelt gruppemagtspil.

”Pjat” i cyberspace

Komponenten ”Intern Mail” er som nævnt flittigt anvendt. Antallet af beskeder, der er sendt mellem undervisere og studerende, er imidlertid utvivlsomt meget lavt i forhold til det antal af beskeder, der er sendt imellem de studerende indbyrdes. ”Intern Mail” må som nævnt ifølge underviserne kun anvendes til studierelateret kommunikation, og som ovenfor vist, benytter de studerende da også ”Intern Mail” til dette formål.

”Intern Mail” synes dog primært at fremme almindelig social adfærd blandt de nye DiPo-studerende, hvilket også er ensbetydende med, at komponenten anvendes til andre formål end de af DiPo-tilrettelæggerne tilsigtede.

Der er som vist adfærdsforeskrivende elementer i DiPo-fænomenets materielle design, som de DiPo-studerende ikke kan omgå. Eksempelvis er det nødvendigt at udfylde ”Deklarationen”, når materiale skal offentliggøres. Med hensyn til ”Intern Mail” kan der ikke implementeres adfærdsforeskrivende elementer i designet, og det vil givetvis være forholdsvis resursekrævende at kontrollere, om mailsystemet bliver anvendt som foreskrevet.

Vedrørende anvendelsen af ”Intern Mail” er det en studerendes formodning, at ”Lige nu, tror jeg, bruger man den mere til pjat, altså hvor man skriver, ”det er en fed profil du har”, ikke” (I3: 279), og i overensstemmelse hermed indrømmer en ung studerende lidt undskyldende, at hun ”også [har brugt ”Intern Mail”] til sjove ting, sådan bare ”hej hej” og sådan pjat” (I4: 284).

Når én type kommunikation er ’pjat’ og tilsyneladende kun har et almindeligt socialt sigte, er det underforstået, at der også eksisterer ’alvorlig’ kommunikation, hvor den sociale dimension i den kommunikative akt er anderledes emnefokuseret og formålsorienteret. Alvorlig anvendelse af ”Intern Mail” er inden for denne kontekst studierelateret kommunikation, og hvad angår karakteren af det sociale liv i det projektorganiserede ansigt-til-ansigt gruppearbejde skriver en studerende sarkastisk: ”En sidder og skriver og 4 andre glor på (socialt?, nej ikke helt vel)” (S32).

Denne beskrivelse af et glædesløst studieliv, hvor redaktøradfærden angiveligt er mere *hypo*social end hypersocial, kan måske være én af forklaringerne på, hvorfor de studerende finder det befriende at skrive ’pjat’ til hinanden i virtuelle medier. At skrive ’sjove ting’ og ’hej hej’ er dertil i særdeleshed udtryk for formålsløs henvendelse til en medstuderende inden for en kontekst, hvor de studerende trænes i forskellige former for refleksivitet og øves i at eksplicitere læreprocesser. Situationen kunne være anderledes, hvis den virtuelle platform var designet til at

understøtte studieaktiviteter inden for de mere æstetisk orienterede fag, hvor et formål blandt andre er at ”fremme den enkeltes glæde ved at udtrykke sig”[70].

Virtuelle ”pjat”-hilsner har imidlertid den vigtige sociale funktion, at afsenderen i en positiv tone overfor en bekendt medstuderende gør opmærksom på, at hun er virtuelt *til stede* for vedkommende. Virtuel kommunikation af denne type ændrer ikke på den opfattelse blandt de pædagogstuderende, at idealkommunikation er lig umedieret kommunikation. ”Pjat”-hilsner i cyberspace understøtter og vedligeholder derfor angiveligt i vid udstrækning eksisterende ansigt-til-ansigt-relationer, eller hilsnerne danner grundlag for udvidelse af en social kontaktflade, der bygger på de nævnte samværskulturelle træk inden for pædagogkulturen. Den studerende, der skriver ’hej hej’ og ’sjove ting’, vil derfor angiveligt fortsat vælge den ’direkte vej’, hvis vedkommende har et ønske om eksempelvis at drøfte faglige problemstillinger med en medstuderende.

Online-liv og selvdannelse i det virtuelle rum

Som det fremgår af citatet, hvor den studerende i en e-mail skriver, at ’det er en fed profil du har’, kan ”Intern Mail” være knyttet til ”Profilen”. Disse to komponenter anvendes endvidere i fællesskab i samspil med ”Online Nu”, og undersøgelsesmaterialet indikerer, at disse tre komponenter indgår i fælles anvendelse, når de studerende sender ”pjat”-hilsner til hinanden.

En studerende udtaler om ”Online Nu”, at den ”kan jeg godt lide” (4: 285), mens en anden studerende synes, at det ”er fedt” (Ibid.) at kunne se, hvem der er virtuelt til stede på DiPo-platformen, mens man selv er det. Statistikken fortæller, at hele 38 % af de DiPo-studerende tjekker ”ofte”, ”meget ofte” eller ”hver gang” de logger på, hvem der er online[71]. Med andre ord er de DiPo-studerende meget opmærksomme på, hvem der virtuelt er til stede på DiPo-platformen. ”Online Nu” registrerer dertil automatisk hvilken som helst af de 125 DiPo-brugere, der på givet tidspunkt er online. Med andre ord tager ”Online Nu” ikke hensyn til, hvilke klasser og grupper de på gældende tidspunkt virtuelt aktive DiPo-brugere hører hjemme i.

Vedrørende ”Profil” fortæller en studerende, at ”jeg vidste at jeg var i klasse med de og de ansigter men kunne ikke rigtig huske, hvad de hed. Eller jeg havde et navn. Jeg vidste jeg var på hold med Susanne og Lone, ”ah, hvordan var det nu Lone så ud?” og sådan på den måde” (I5: 293). En tredje

[70] Om linjefaget ”Udtryk, musik og drama”, bilag 5 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor 2007*.
[71] De resterende 62 % af de studerende tjekker ”Online Nu” ”sjældent” eller ”aldrig”, hvorfor disse studerende enten er afstandstagende til DiPo eller it-svage. I vid udstrækning er disse studerende sandsynligvis både forbeholdne overfor DiPo og it-svage.

studerende meddeler, at ”[jeg] har brugt den [”Vidensbank”] til at søge på de andre studerende. Altså hvis man lige skulle bruge et navn på en eller se et billede af en, sådan en eller anden en jeg ikke lige kunne sætte på plads” (I4: 284).

Citaterne demonstrerer således, at ”Profil”, ligesom ”Online Nu”, er nyttige komponenter, når de studerende ønsker informationer om medstuderende på klasseniveau.

Det sidste citat viser endvidere, at der er en snæver forbindelse mellem anvendelsen af henholdsvis ”Profil” og ”Vidensbank”, og denne forbindelse bliver tydelig, når de DiPo-studerendes søgninger på ”Profil” sammenlignes med de studerendes søgninger på studierelateret materiale i ”Vidensbank”. 31 % af de studerende søger ”ofte” på ”Profil”, mens kun 3 % af de studerende søger ”ofte” på studiemateriale i ”Vidensbank” [72].

Det kan tænkes, at ”Profils” popularitet også skyldes, at der behøves forholdsvis få it-kompetencer med hensyn til at oprette egen ”Profil” og nå andres ”Profiler”. Med andre ord tilvejebringes implicit viden om DiPo forholdsvis let, når det gælder anvendelse af denne komponent. I dét øjeblik den studerende i praksis forholder sig til en medstuderendes ”Profil”, ændrer oplevelsen af DiPo-fænomenet karakter. Hvor der betragtet igennem en pædagogkulturel optik er en tendens til at betragte DiPo-fænomenet som en naturfjendtlig maskine, åbner DiPo-fænomenet sig som et virtuelt rum, idet brugeren begynder at tilegne sig ”Profilens” informationer og viden. Denne ændring i oplevelse markerer et skift i videnoptik: ’Maskinen’ DiPo er udtryk for eksplicit viden, idet subjektet konstruerer en adskillelse mellem sig selv og DiPo-objektet og observerer en maskine foran sig. Det virtuelle DiPo-fænomen er udtryk for implicit viden, hvor brugeren så at sige smelter sammen med DiPo-fænomenet i den brugende omgang med artefaktet. Heraf følger, at det hypersociale får spillerum, og at nye sociale tilknytningspunkter kan emergere inden for DiPo-fænomenets virtuelle rammer.

De studerende benytter imidlertid ”Profil” til andet end blot identifikation af medstuderende og såkaldt useriøs kommunikation. En studerende skriver således, at ”man får et bedre indblik ved at læse profiler” (S15), hvormed hun meddeler, at selvrefleksive processer finder sted.

[72] Det skal nævnes, at der jævnfør bilag 8 på dette tidspunkt var adgang til 114 ”Profiler” og 146 sider med studierelateret materiale via ”Vidensbank”. Man må derfor formode, at det forholdsvis lave antal søgninger på studierelateret materiale ikke skyldes, at de DiPo-studerende antager, at der ikke befinder sig materiale af denne karakter at søge på. Det må med andre ord antages, at alle DiPo-studerende i princippet har lagt en opgave ud i det offentlige rum, og at de DiPo-studerende på baggrund af viden om egen handling kan slutte sig til, at de medstuderende har gjort det samme. Statistikken viser endvidere, at 65 % af de studerende ”aldrig” søger i ”Vidensbank”, mens 15 % af de studerende ”aldrig” søger på ”Profil”. 32 % af de studerende søger ”sjældent” eller ”en enkelt gang” i ”Vidensbank”, mens 54 % af de studerende søger ”sjældent” eller ”en enkelt gang” på ”Profil”.

Den DiPo-studerende, der er blevet citeret for at være i færd med at realisere en drøm om at blive pædagog, svarer følgende på spørgsmålet om, hvad hun samlet har lært i kraft af DiPo-fænomenet:

Men det jeg har lært mest af, det er at se på profiler, hvad har de af baggrundsviden og sådan noget, hvorfor har de valgt studiet osv. (I3: 280)

Med hensyn til valg af studie har de studerende som nævnt den fælles interesse at 'arbejde med mennesker'. I forlængelse heraf gør "Profil" det muligt for de studerende at stifte bekendtskab med mere personlige interesser hos medstuderende.

I citatet ovenfor tilegner bevidsthedssystemet sig "Profilens" information igennem en optik, der blandt andet farves af den idiosynkratiske 'støj', som understøtter og former den oprindelige drøm om at blive pædagog. Udgangspunktet for dette bevidsthedssystems tilegnelse af medstuderendes "Profiler" er derfor at søge genkendelse, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at den studerende projicerer sin mentale tilstand ud på sine medstuderende. Hun leder med andre ord efter studerende, der har en drøm om at blive pædagog, eller hun tolker deres personlige oplysninger i "Profilen" som udtryk for at have en drøm om at blive pædagog.

Når den studerende læser om medstuderendes 'baggrundsviden' og begrundelse for studievalg, får hun dertil et sammenligningsgrundlag, som først og fremmest kan benyttes til skærpet refleksion over egne interesser. Herved er en læreproces blevet igangsat og hendes selviagttagelse styrkes ved iagttagelse af det fremmede. Heraf følger blandt andet, at den studerende på et højere niveau kan blive bevidst om såvel det fælles som de individuelle forskelle blandt de studerende.

Det er i denne sammenhæng ikke vigtigt, om den DiPo-studerende forstår meddelelsen, som "Profilens" afsender oprindeligt har tilsigtet det. Kommunikationen kan i dette tilfælde betragtes som vellykket af den ene grund, at meddelelsen stimulerer et modtagende bevidsthedssystem.

"Profil" er derfor som helhed mere end blot et medie for en bestemt information, der skal fragtes fra et bevidsthedssystem til et andet. Information og viden bliver først for alvor vedkommende for en studerende, der har en drøm om at blive pædagog, når denne information er knyttet til et individ. Muligheden for at 'uploade' et billede af sig selv til "Profil" styrker dertil det personlige element, for som en DiPo-studerende slet og ret påpeger, er "det er en god idé med billeder, det synes jeg var en god idé" (I4: 287).

III.4. Konklusion

Det kan konkluderes, at der blandt de DiPo-studerende opstår en afstandtagen fra DiPo-underviserne, som skyldes en række overordnede uoverensstemmelser imellem de to parter. Der opstår en afstandtagen fra DiPo-underviserne, fordi det er et krav, at de DiPo-studerende skal anvende et fænomen, som disse studerende ikke på meningsfuld vis kan forbinde med pædagogprofessionen. Dertil er fænomenet svært at håndtere for de DiPo-studerende. Størstedelen af de DiPo-studerende betragter det derfor som en urimelighed, at der fra uddannelsesinstitutionens side kræves forholdsvis store it-kompetencer med henblik på at håndtere DiPo-platformen.

De DiPo-studerendes afstandtagen fra DiPo-underviserne skyldes dertil faktorer, som blandt andet er knyttet til den kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen til DiPo-fænomenet. Denne iscenesættelse kommer til udtryk som envejsformidling, hvor forelæseren er afsender, og de DiPo-studerende er passive modtagere. Det kan på baggrund af artiklens analyser konkluderes, at de DiPo-studerende finder denne formidling yderst utilfredsstillende. Imidlertid skal det understreges, at artiklens empiri hovedsagelig har fokus på nye pædagogstuderende. Fællesintroduktionen udgør et af de studerendes første møder med en uddannelsesinstitution, som alt andet lige må forekomme dem forholdsvis fremmed, og den nye studerendes almindelige følelse af usikkerhed kan bidrage til hendes specifikke afstandtagen fra de kommunikative forhold under fællesintroduktionen.

De DiPo-studerende hævder, at adfærdsforeskrivende elementer som redaktørprincippet er med til at skabe splid i de enkelte grupper, men afstandtagen fra DiPo-underviserne er med til at fundere en generel fællesskabsdannelse blandt de nye DiPo-studerende indbyrdes. Denne fællesskabsdannelse kommer blandt andet til udtryk på den måde, at komponenter, der understøtter muligheden for almindelig social interaktion i det virtuelle rum, er forholdsvis populære. ”Med på en kigger” er et eksempel på en meget anvendt komponent, som det i fremtidige studier, og i fællesskab med andre komponenter med fokus på almindelig social udfoldelse, vil være interessant at generere mere viden om. I sammenhæng hermed kan det som følge af den generelt store aktivitet i de uformelle sociale rum anbefales, at portfolio-udviklingsprojekter, og dette gælder i særdeleshed projekter med sociokulturelt fokus, retter opmærksomhed mod den almindelige sociale interaktion i det virtuelle. Denne interaktion giver nemlig grundlæggende viden om studerendes frie samværsformer i det virtuelle, og denne viden kan være et værdifuldt udgangspunkt for den videre udvikling af virtuelle læringsrum, hvor de studerende skal interagere på pædagogisk kvalificeret vis.

Ifølge de generelt teknologi-skeptiske DiPo-studerende, som overvejende fokuserer på kropslige aspekter af den menneskelige eksistens, er umedieret samvær ubetinget det foretrukne samvær. For

den DiPo-studerende er anvendelse af teknologi imidlertid af sekundær betydning, når denne teknologi gør det muligt at etablere og vedligeholde almindelige sociale forbindelser i et virtuelt rum. I den sammenhæng skal det tilføjes, at de uformelle virtuelle rum på DiPo-platformen i forhold til platformens læringsrum er forholdsvis lette at håndtere. Det kan derfor antages, at denne enkelhed i håndtering er en medvirkende årsag til, at den generelt it-svage DiPo-studerende udviser en så forholdsvis stor aktivitet i de uformelle rum. Dertil kan det overordnet konkluderes, at disse virtuelle rum er populære, fordi rummene har omdrejningspunkt i personlige aspekter af de DiPo-studerende og simulerer kropslig stoflighed.

Med hensyn til sociofaktiske komponenter, som DiPo-pædagogikken tillægger formelle læringskvaliteter, kan det konkluderes, at ”Åbent diskussionsforum” ikke er blevet nævneværdigt benyttet. Spørgsmålet er imidlertid, om denne konklusion er synderligt overraskende. Empirien omhandler primært de tre første måneder af uddannelsen, og det er måske forventeligt, at nye studerende er generelt forbeholdende overfor faglig udveksling på et så forholdsvis tidligt tidspunkt i studiet.

Den kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen bliver i artiklen betragtet på baggrund af transportmodellen, hvor kommunikation anskues som overførsel af meddelelser fra ét bevidsthedssystem til et andet. Denne overførsel sker i kraft af et medie, og meddelelser er ’ting’ i form af mentefakter, der nærmere betragtet er eksplicit viden med objektiv gyldighed.

Undertegnedes konstruktionsmodel anskuer primært kommunikation som individuel tilegnelse og konstruktion af mening. Ifølge konstruktionsmodellen konstrueres eller opstår holdninger, meninger og værdier på baggrund af blandt andet individuelle idiosynkrasier og kulturelle forforståelser. Ved anvendelse af konstruktionsmodellen bliver det således blandt andet klargjort i artiklen, at de DiPo-studerendes fællesinteresse er ’at arbejde med mennesker’, mens de individuelle interesseområder varierer inden for denne fællesinteresse.

Betragtet igennem en pædagogkulturel optik er kommunikation mere end overførsel af information fra ét bevidsthedssystem til et andet og må indbefatte mere end blot individuelle bevidsthedssystemers meningskonstruktion. Pædagogkulturelt anskuet indbefatter den idéelle kommunikation således også implicit viden, hvilket vil sige sansende kroppes udveksling af tegn og emotioner inden for samme fysiske tid-rum. Det kan diskuteres, i hvor vidt omfang dette syn på idealkommunikation er forbeholdt pædagogkulturen. Er det ikke en almindelig udbredt antagelse, at kommunikation som helhed indbefatter såvel eksplicitte som implicitte elementer?

Pædagogkulturen udmærker sig imidlertid ved i særdeleshed at indeholde eksplicitte forestillinger om den positive værdi af umedieret samvær, hvilket betyder, at centrale dele af denne kultur står i modsætning til forestillinger om virtuelt medieret kommunikation.

Det kan sammenfattende konkluderes, at uddannelsesinstitutionens repræsentanter i forbindelse med den pædagogiske tilrettelæggelse af en digital portfolio med fordel kan udvikle nuancerede kommunikationsmodeller. Hvis der på baggrund af pædagogikkens teoretiske udgangspunkt forventes konstruktivistisk adfærd af de studerende i selve portfolioarbejdet, så synes det logisk at forvente konstruktivistisk adfærd i almindelighed. Med hensyn til formidling af eksempelvis formål med den digitale portfolio må der således tages hensyn til, at de studerende også i den forbindelse er konstruktører af virkelighed.

Betragtet ud fra uddannelsesinstitutionens synsvinkel kan de DiPo-studerendes afstandstagen til fællesintroduktionen tolkes som udtryk for manglende vilje til at forholde sig positivt til nye og uforudsete studieelementer. DiPo-tilrettelæggerne observerer en række udfordringer i den forholdsvis komplekse senmodernitet og forsøger med indførelsen af digital portfolio at ruste de studerende til at møde disse på kvalificeret vis. De nye studerende reagerer imidlertid i vid udstrækning negativt på dette tiltag.

Betragtet ud fra en uddannelsesinstitutionel synsvinkel kan de studerende siges at have en manglende interesse i at ville lære, hvilket i denne sammenhæng er ensbetydende med, at de DiPo-studerendes afstandstagen på det sociofaktiske område dybest set må betragtes som en mentefaktisk problemstilling. I afsnit V.3, hvor afhandlingens samlede resultater perspektiveres og diskuteres på baggrund af anden forskning, sættes fokus på dette problem, som vedrører forskelle på læringsanskuelser hos aktørerne i portfoliopraksis.

IV. OMKRING STOFLIGHEDENS VIRKELIGHED

Den Digitale Portfolios artefaktiske aspekter

IV.1. Indledning

Afhandlingen henter sin empiri fra et pilotprojekt, der havde til formål at udvikle digital portfolio (DiPo[73]) på et dansk pædagogseminarium. Pædagogseminariet var forskningstilknyttet Knowledge Lab/Syddansk Universitet, nærmere betegnet Enheden for Digital Kompetenceudvikling, og DiPo var et udtryk for samarbejdet mellem disse to parter. Målet var at konstruere en fleksibel og brugervenlig Internetplatform, der i sit design samtidig afspejlede de pædagogiske intentioner.

To lektorer, der var ansat på pågældende pædagogseminarium, og som i det følgende vil blive benævnt som DiPo-tilrettelæggere, var initiativtagere til projektet og havde det overordnede pædagogiske ansvar for DiPo. Undertegnede bidrog, i kraft af at være ansat som ph.d.-studerende på Knowledge Lab, til udvikling af såvel Internetbrugerflade som pædagogik i forhold til DiPo. Et andet seminarium i netværket deltog med henblik på at konstruere og udvikle DiPos teknologi og teknik.

DiPo blev implementeret og dernæst praktiseret på pædagogseminariet fra og med september 2003, hvor 106 nye studerende, samt disse studerendes undervisere, var de tiltænkte brugere. Pilotprojektet stødte på en række problemer, der bevirkede, at DiPo et lille års tid efter opstart angiveligt kun blev anvendt i meget begrænset omfang. Det skal i den sammenhæng nævnes, at hovedparten af empirien om de studerendes forhold til DiPo-fænomenet stammer fra spørgeskemaer og interviews fra studiets begyndelse.

Artiklen søger svar på de opståede problemer ved at fokusere på forhold, der vedrører materielle og teknologiske aspekter af DiPo-fænomenet. På baggrund af disse forhold, kan problemerne med praktiseringen af DiPo kvalificeres til følgende række spørgsmål og problematikker:

- Hvilke forestillinger er knyttet til fysiske og teknologiske aspekter i DiPo-pædagogikken, og hvordan kommer disse forestillinger til udtryk i DiPo-fænomenet som helhed?
- Hvilke it-kompetencer er de DiPo-studerende i besiddelse af, og hvilke praksiserfaringer har de DiPo-studerende med DiPo-fænomenet, når dette anskues som genstand i tid og rum?

[73] I det følgende er den konkrete digitale portfolio, som afhandlingens analyser har afsæt i, forkortet til DiPo.

- Hvilke idealforestillinger, holdninger og værdier knyttet til informationsteknologi i almindelighed og til DiPo-fænomenets teknologiske aspekter i særdeleshed kan spores hos de DiPo-studerende?

Svarene på disse spørgsmål leder frem til en konklusion, hvor det bliver vurderet, hvilken betydning problematikkerne har for praktiseringen af digital portfolio på pædagoguddannelsen.

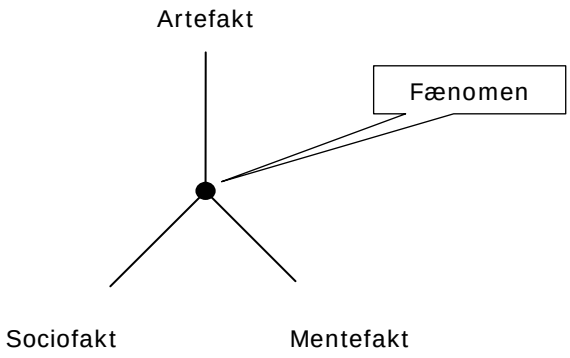
IV.1.1. Fænomenets tre aspekter – med særligt fokus på de artefaktiske aspekter

Senmoderniteten kan karakteriseres som en kulturel brydningstid med stor forandringshastighed. It-udviklingen er et eksempel på, at nye teknologiske fænomener enten afløser, ændrer eller supplerer kendte teknologiske fænomener. Dertil kan it-fænomener betegnes som genuint nye fænomener, hvorfor der opstår et behov for nye anskuelsesmåder i forhold til disse. Som følge af de nævnte omstændigheder opstår derfor en generel usikkerhed omkring fænomenverdenens beskaffenhed.

Med henblik på at anskaffe kompleksitetsreduceret viden om DiPo, kan dette fænomen med fordel uddifferentieres i henholdsvis *mentefaktiske, sociofaktiske og artefaktiske* aspekter. De tre aspekter er hentet fra biologen *Julian Sorrell Huxley* (1887-1975)[74], som i 1958 definerer menneskelig kultur som en evolutionær proces bestående af mentefakter, sociofakter og artefakter (J. Huxley 1958: 437). Betragtningen af kultur som evolutionær proces er baseret på den forestilling, at menneskearten ejer en højt udviklet bevidsthed uden fortilfælde og i kraft af psyko-sociale mekanismer har som universel bestemmelse at konstruere evolution og styre denne som helhed. Mentefakter er udtryk for de virkende bevidsthedsfænomener i kulturprocessen og spiller en dominerende rolle, idet den drivende kraft i de psyko-sociale mekanismer er rationelt funderede idéer og koncepter, som overleveres i form af tegn og symboler til kommende generationer (J. Huxley 1967: 150).

Da de artefaktiske aspekter i særdeleshed vedrører forhold, der angår henholdsvis anvendelse af og forestillinger om informationsteknologiens rolle i DiPo, vil der i det følgende især være fokus på disse.

[74] For den biografisk interesserede kan det nævnes, at J. Huxley var barnebarn af T. H. Huxley og bror til forfatteren Aldous Huxley. T. H. Huxley var Darwins samtidige og kendt som hans 'bulldog', idet han indædt forsvarede Darwins evolutionsteori. For yderligere oplysninger om J. Huxley og hans familie henvises til afhandlingens litteraturliste og i den forbindelse i særdeleshed til J. Huxleys erindringer (Huxley 1970 & 1973) og Ronald W. Clarks biografi over Huxley-familien (Clark 1968).



Figur 1. Fænomenet og dets tre aspekter.

De tre aspekter udgør i fællesskab fænomenet, og en undersøgelse af fænomenet må derfor i et vist omfang indbefatte en undersøgelse af alle aspekter. Med henblik på at lede frem til en detaljeret gennemgang af de artefaktiske aspekter, vil der således indledningsvis kort redegøres for henholdsvis de mentefaktiske og sociofaktiske aspekter.

Betragtet igennem en *mentefaktisk optik* anskues de i videste forstand bevidsthedsmæssige aspekter af DiPo-fænomenet. Pædagogik og metode knyttet til DiPo-fænomenet er således et udtryk for de mentefaktiske aspekter af fænomenet. Dertil vedrører de mentefaktiske aspekter individuel tilegnelse af viden, når DiPo-fænomenet understøtter eller stimulerer denne tilegnelse.

Igennem den *sociofaktiske optik* betragtes social organisation og socioaktivitet i og omkring DiPo-fænomenet, hvilket også indbefatter den større sociokulturelle kontekst, som fænomenet på én gang udgår fra og er med til at præge. Betragtningen af DiPo-fænomenet gennem en sociofaktisk optik er således ensbetydende med at fokusere på henholdsvis interaktion, kollaboration og kommunikation i og omkring DiPo-fænomenet.

Betragtet igennem en *artefaktisk optik* er der fokus på de materielle aspekter af fænomenet. Dette er først og fremmest ensbetydende med, at DiPo-fænomenet anskues som en teknologisk genstand i tid og rum, hvorfor de artefaktiske aspekter også vedrører de praksiskompetencer, der er forbundet med håndteringen af et digitalt artefakt som DiPo-fænomenet.

Endelig indbefatter de artefaktiske aspekter af fænomenet forestillinger om og holdninger til platformens teknologi. Hvordan disse forestillinger og holdninger etableres, vil der blandt andet blive redegjort nærmere for i næste afsnit.

IV.1.2. Bevidsthedssystemer og fænomenforestillinger

Artiklens teoretiske ståsted er individualkonstruktivisme, hvilket betyder, at virkelighed og dermed viden dannes i det enkelte individ. Dette ståsted er inspireret af J. Huxleys tanker om det menneskelige individ som aktiv konstruktør af evolution, og i det følgende vil ske en teoretisk videreudvikling af disse tanker.

De artefaktiske aspekter af fænomenet, der har fokus på forestillinger om og holdninger til platformens teknologi, er ret beset mentefaktiske aspekter, hvilket er et eksempel på, at bevidsthedsfænomener spiller en dominerende rolle i treheden.

Mentefakter hører hjemme i et bevidsthedssystem, der som helhed i overvejende grad er et *lukket* system. Dette er ensbetydende med, at bevidsthedssystemet på en måde kun kan ville sig selv. Bevidsthedssystemet er imidlertid også åbent, fordi det sanser en omverden, som angiveligt er den samme omverden for alle bevidsthedssystemer (Madsen 2003: 50). Lukketheden kommer til udtryk på den måde, at den eneste virkelighed, som bevidsthedssystemet i streng forstand kender, er den virkelighed, som dette system såvel før-bevidst som bevidst konstruerer på baggrund af perception af omverdenen og eget indhold (Freeman 2004:93, Harris 2004: 41 ff., Jerison 1973:22, 429)[75].

Endvidere er individet i besiddelse af ”Theory of Mind” (Byrnit 2007: 71 ff.), hvilket gør det muligt for individet at konstruere forestillinger om såvel sin egen som andres bevidsthed. Ifølge ”Theory of Mind” er mennesket et hypersocialt dyr, der er ’for’ socialt og dermed har en tendens til at betragte alle livets forhold som sociale fænomener (Byrnit 2007:22). Bevidsthedssystemet iagttager sit eget indhold og på baggrund af denne selviagttagelse opstår den formodning, at ikke blot andre bevidsthedssystemer men også livløse genstande i princippet har et lignende bevidsthedsindhold.

Dertil præger henholdsvis idiosynkratisk og kulturelt betingede faktorer individets opfattelse af virkeligheden. Individet forholder sig med andre ord hovedsagelig til en *forestilling* om virkeligheden og ikke til virkeligheden selv. Heraf følger, at de individuelle forestillinger om artefakter i vid udstrækning kan variere.

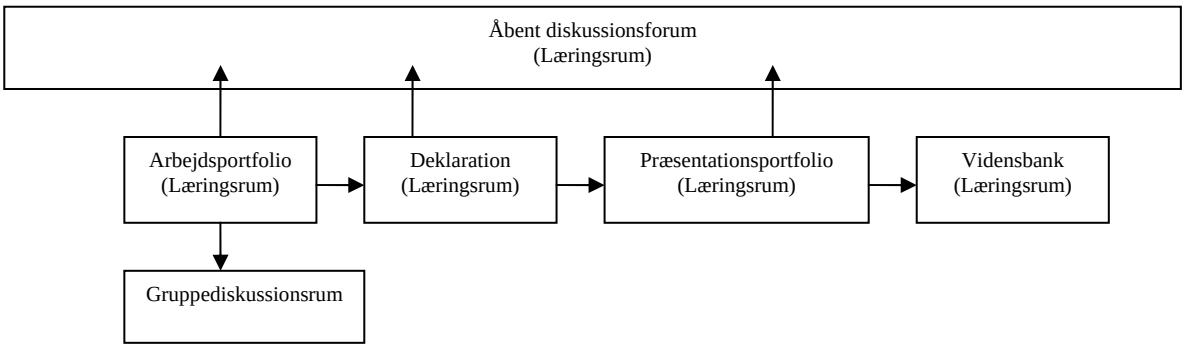
Da det lukkede bevidsthedssystem som nævnt kun kan ville sig selv, har konceptudvikleren af artefaktet en selvfølgelig interesse i, at artefaktet opfattes og benyttes i overensstemmelse med en oprindelig idealforestilling. Idet artefaktet ikke længere blot er idé men konkretiseres som genstand i tid og rum, får artefaktet imidlertid en mere selvstændig status (Wille 2007: 311 ff.). Idet artefaktet

[75] For yderligere uddybning af lukkede bevidsthedssystemers betydning for læring og videntilegnelse inden for DiPo-fænomenets kontekst se afsnit II.1 i denne afhandling.

på denne måde bliver tilgængeligt for andre bevidsthedssystemer, opstår den nævnte mulighed for varierende forestillinger om det konkrete artefakt.

I afsnittene IV.2 og IV.3 bliver der redegjort for, hvordan DiPo-fænomenet kan anskueliggøres, når der benyttes en optik, der i udgangspunkt fokuserer på de artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet.

IV.2. Metaforik og grundkomponenter i Den Digitale Portfolio



Figur 2: DiPo-fænomenets seks grundkomponenter som de fremlægges af DiPo-tilrettelæggerne (Toft og Schnefeld 2004:3).

Figur 2 er en kopi af DiPo-tilrettelæggernes egen figur (Toft og Schnefeld 2004:3) og viser DiPo-fænomenet som en helhed, der består af seks grundkomponenter. Det skal nævnes, at de fem ”Læringsrum” er defineret af tilrettelæggerne i deres tekst om DiPos pædagogik og metode men ikke er indføjet i den oprindelige figur.

Før der kigges nærmere på disse komponenter og deres indbyrdes relationer, skal der kort redegøres for forhold omkring metaforik anvendt i forhold til digitale fænomener. I forbindelse hermed konstrueres en grunddefinition på portfolio.

Med betegnelsen metafor forstås et sprogligt fænomen, der opstår, ”når ord og begreper overføres fra ett betydningsområde til ett annet, eller med andre ord: når en gjenstand eller et saksforhold tillegges egenskaber som de objektivt sett ikke eier” (Kittang og Aarseth 1988: 73).

Et typisk eksempel på brug af metaforik i computersammenhænge er skrivebordsmetaforen, der beskriver den personlige computers brugerflade. Formålet med at anvende denne metafor er at skabe genkendelighed i forhold til en kontorverden og derved lette den uøvede computerbrugers omgang med computeren (Gentner og Nielsen 1996:3, Cooper 1995:56 ff).

Den traditionelle portfolio er kulturhistorisk betragtet et artefakt i tid og rum. Dette betyder, at den digitale portfolio må have metaforiske kvaliteter på samme måde, som tilfældet er med skrivebordsmetaforen.

'Portfolio', 'portefølje' eller 'portefeuille' har samme etymologiske afstamning. Det italienske ord 'portafogli(o)' er sammensat af henholdsvis 'portare', hvilket betyder 'bære', og 'foglio' betyder 'blad' eller et 'ark papir'. 'Portefeuille' defineres dertil som 'brevtaske', og denne definition peger frem mod 'mappe'. En simpel dekonstruktion af ordet portfolio viser således, at en portfolio består af tre grundkomponenter. To af disse komponenter er artefakter i det fysiske tid-rum, nemlig henholdsvis 'papir' og 'mappe', mens den tredje komponent 'portare' relaterer sig til disse artefakters fysiske størrelse. Portfolioartefaktet skal således være muligt at transportere i tid og rum af et enkeltindivid.

Betragtet igennem en optik, hvor der er fokus på de fundamentale artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, er dette fænomen en Internetbaseret web-applikation med et Content Management System (CMS) som understøttende software. CMS var i 2003 et forholdsvis avanceret system, der krævede den på det tidspunkt nyeste browser, Explorer 5.5+.

Pædagogseminariet, der havde det overordnede ansvar for DiPo, valgte selv at stå for portfolioudviklingen, og som indledningsvis nævnt bidrog et andet seminarium med den teknologiske udvikling. Den omstændighed, at DiPo ikke blev placeret inden for rammerne af eksisterende portfolioplatforme, medførte, at DiPo ved lancering var en 'beta-version', og at det er denne 'beta-version', som artiklens analyser har fokus på. Inden for softwareudvikling er en 'beta-version' en endnu ikke færdigudviklet udgave af et program, og et vigtigt formål med at lancere dette er at indsamle brugererfaringer, som kan anvendes i den efterfølgende del af udviklingsarbejdet. I forhold til DiPo kom dette til udtryk på den måde, at de studerende blev gjort opmærksomme på, at deres respons i spørgeskemaer og interviews ville blive brugt i forbindelse med den løbende optimering af DiPo-platformen.

Ifølge DiPo-tilrettelæggerne er det en væsentlig fordel ved CMS, at alle data gemmes på en central webserver (Toft og Schnefeld 2004: 4), og at disse data kan systematiseres på fleksibel vis. Dertil er CMS designet med henblik på en decentralisering af redaktørrollen, der førhen typisk blev bestridt af én person. Således er hver enkelt DiPo-studerende i et vist omfang tildelt brugerrettigheder til DiPo-artefaktet. Brugerfladen er dertil "designet ud fra et ønske om enkelhed og overskuelighed" (Ibid.).

Den mulighed for mobilitet, som den traditionelle portfolio er i besiddelse af, kommer i DiPo-fænomenet til udtryk ved, at DiPo-platformen i princippet er tilgængelig fra enhver computer, der er opkoblet til Internettet. I denne forstand kan DiPo-konceptet siges at have en idealforestilling om allestedsnærværelse.

DiPo-tilrettelæggernes portfoliometode og portfoliopædagogik er som helhed i overensstemmelse med, hvad der kan betegnes som en grunddefinition på portfolio i Skandinavien. DiPo-tilrettelæggerne citerer Olga Dysthe, når de skriver, at en portfolio er ”en systematisk samling af studenterarbejde, som viser anstrengelser, fremskridt og resultater inden for et eller flere områder. Samlingen må samtidig vise den studerendes involvering, hvad angår indhold, selektionskriterier og evalueringskriterier og må vise studentens selvrefleksion” (Toft og Schnefeld 2004: 18 ff.).[76]

I DiPo-pædagogikken defineres det lærende individ ”som aktiv videnskonstruktør” (Toft og Schnefeld 2004: 25), og i overensstemmelse med grunddefinitionen på portfolio efterlyser DiPo-tilrettelæggerne blandt andet selvrefleksive kompetencer og en mere systematiseret læringsdokumentation hos de videnkonstruerende pædagogstuderende.

Ifølge DiPo-pædagogikkens idealforestilling stimuleres ’videnskonstruktøren’ til at udvise den efterspurgte aktivitet, når den DiPo-studerende følger den rute, som figur 2s ”Læringsrum” illustrerer. Denne rute følger de vandrette pile i modellen og har således startpunkt i ”Arbejdsportfolio” og slutpunkt i ”Vidensbank”. De to resterende grundkomponenter i modellen, henholdsvis ”Gruppediskussionsrum” og ”Åbent diskussionsforum”, kvalificerer de sociofaktiske aspekter, idet disse har fokus på læringskonstruktiv kollaboration og kommunikation.

DiPo-fænomenet er som helhed en portfolio, hvilket skal forstås således, at DiPo-fænomenet er en overordnet, samlende ’mappe’, og de forskellige komponenter er ’sider’. Portfolio-metaforen anvendes dertil i benævnelserne ”Arbejdsportfolio” og ”Præsentationsportfolio”, hvorfor ’sider’ i den nævnte mappe også kan betegnes som under-mapper.

Ruten i figur 2 forløber på følgende måde. Den studerende er tildelt et digitalt ”Læringsrum” i form af en personlig ”Arbejdsportfolio”, som kun ejeren har umiddelbar adgang til. I denne mappe kan der oprettes en ’side’, som udgør udgangspunktet for beskæftigelsen med eksempelvis en

[76] DiPo-tilrettelæggerne citerer i citatet Olga Dysthe. Dysthes definition er dog i al væsentlighed identisk med andre definitioner. Se fx Karin Taubes definition fra 1999, som hun finder ”nogenlunde fuldstændig”: ”En portfolio udgøres af en systematisk samling elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for ét eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevens selvrefleksioner og holdninger til emnet.” (Madsen 2005:16).

opgave. Når opgaven er færdig, skal den præsenteres for medstuderende og undervisere i den mappe, der betegnes som ”Præsentationsportfolio”. I samme er opgaven i ”Vidensbank”, hvor der kan søges efter alt offentliggjort materiale. Ifølge DiPo-pædagogikkens idealforestilling indeholder ”Arbejdsportfolio” blandt andet ”hulter til bulter”-viden, mens ”Præsentationsportfolio” indeholder ”organiseret” og ”systematiseret viden” (Toft og Schnefeld 2004:32ff). ”Arbejdsportfolio” er som nævnt den DiPo-studerendes personlige ’sider’, mens ’sider’ i ”Præsentationsportfolio” eksempelvis er de DiPo-studerendes opgaver, som alle i DiPo-systemet har adgang til.

Før den studerende kan præsentere materialet, skal opgaven som vist i figur 2 passere ”Læringsrummet” ”Deklaration”, hvor den studerende blandt andet skal redegøre for selektionskritierier. Det er ikke teknisk muligt at offentliggøre materiale i ”Vidensbanken” uden at have udfyldt ”Deklaration”.

Dertil indeholder DiPo-fænomenet fire komponenter, der også understøtter de sociofaktiske aspekter, men som ikke er med i figur 2. De tillægges således ikke vigtige læringspotentialer, og i denne sammenhæng vil de blive karakteriseret som DiPo-fænomenets uformelle elementer. Den første af disse fire komponenter er ”Profil”, som er den studerendes egen hjemmeside, og den anden komponent er ”Intern Mail”. Den tredje komponent er ”Online nu”, hvor den studerende ved at følge et link kan se, hvem der på pågældende tidspunkt også er logget på DiPo-platformen. Den fjerde og sidste komponent er ”Med på en kigger”, der gør det muligt for den studerende at invitere gæster inden for i egen ”Arbejdsportfolio”.

Som det fremgår af figur 2, er det en gennemgående forestilling i DiPo-pædagogikken, at DiPo-fænomenet består af ’rum’, hvori idéelt betragtet forskellige typer læring finder sted. Denne forestilling fører til den antagelse, at disse ’rum’ befinder sig i det større ’rum’, som DiPo-fænomenet som helhed udgør.

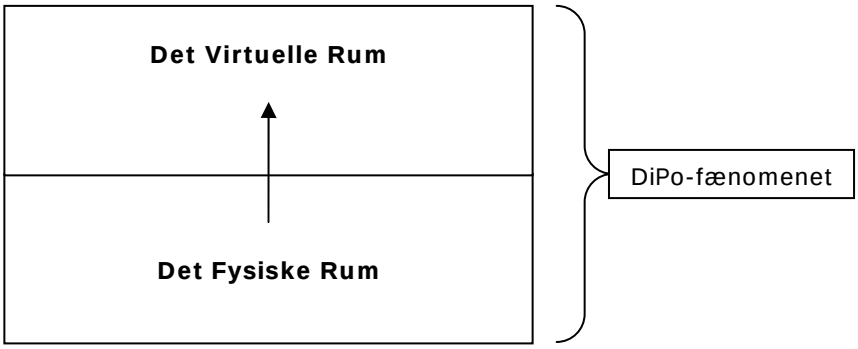
Rum betragtes traditionelt som et aspekt af den fysiske virkelighed. I næste afsnit vil der blandt andet blive redegjort for, at betragtningen af det virtuelle som rumlighed har udgangspunkt i en optik, hvor der er fokus på de artefaktisk aspekter af DiPo-fænomenet og dermed på den fysiske virkelighed som sådan.

IV.3. Den digitale portfolios rum-lighed

Figur 3 er en grundmodel over DiPo-fænomenet, hvor fænomenet anskues som henholdsvis ’Det Fysiske Rum’ og ’Det Virtuelle Rum’. Grundmodellen udgør grundlaget for modellerne i

henholdsvis figur 4 og 5, hvor ’Det Virtuelle Rum’ opdeles i henholdsvis ’Information Space’ og ’Cyberspace’[77].

3.1. ’Det Fysiske Rum’ og ’Det Virtuelle Rum’



Figur 3. Grundmodel over DiPo-fænomenet som henholdsvis fysisk rum og virtuelt rum.

Grundmodellen kan perspektiveres på baggrund af tre forskellige former for viden. Der kan således defineres tre videnoptikker (Scharmer 2001: 74 ff.):

- Videnoptik 1: Eksplicit viden.
- Videnoptik 2: Implicit viden.
- Videnoptik 3: Emergerende viden.

Videnoptik 1, der vedrører eksplicit viden, er viden om ting, hvilket betyder, at der er en adskillelse mellem subjekt og objekt. Individet betragter objektet igennem en optik, hvor der er fokus på en genstand, der opleves som værende uden for dette individs bevidsthedssystem. Når DiPo-artefaktet betragtes som en genstand på denne måde, er der tale om eksplicit viden i form af digital teknologi. Denne type eksplicit viden kommer i figur 3 til udtryk som ’Det Fysiske Rum’. Virkeligheden anskues ifølge denne optik som en objektivt gældende størrelse, hvilket er ensbetydende med, at virkeligheden som helhed kan beskrives éntydigt rationelt.

Videnoptik 2, der omhandler implicit viden, er viden om at gøre ting. Implicit viden kan være eksplicit viden, der er blevet internaliseret til handlekompetencer. Eksempelvis indeholder DiPo-

[77] Opdelingen i henholdsvis ’Information Space’ og ’Cyberspace’ er i udgangspunktet inspireret af Margaret Wertheims opdeling af det virtuelle rum i henholdsvis ’Data Space’ og ’Cyberspace’ (Wertheim 1999: 229).

platformens brugermanual eksplicit viden om DiPo-artefaktet. Idet en DiPo-studerende tilegner sig manualens indhold, så denne studerende kan håndtere DiPo-artefaktet i praksis, har den studerende tilegnet sig implicit viden om DiPo-fænomenet. Den DiPo-studerende kan nu i princippet forholde sig til ’Det Virtuelle Rum’, hvor vidensøgen og videnkonstruktion finder sted.

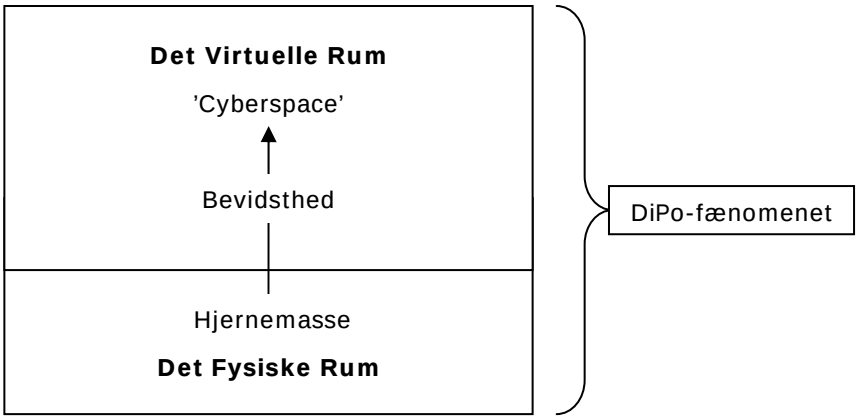
Videnoptik 3 er viden om tings oprindelse. Betragtet igennem videnoptik 2 konstrueres viden, mens viden opstår tilfældigt betragtet igennem videnoptik 3. En DiPo-studerende, der anvender ’Det Virtuelle Rum’ på en tilfældig måde, kan således uforvarende forårsage, at ny viden om DiPos anvendelsesmuligheder emergerer.

Forholdet mellem ’Det Fysiske Rum’ og ’Det Virtuelle Rum’ er udtryk for emergens, hvilket i figur 3 illustreres med den lodrette pil, der har udgangspunkt i ’Det Fysiske Rum’ og slutpunkt i ’Det Virtuelle Rum’. ’Det Virtuelle Rum’ emergerer som det genuint nye af ’Det Fysiske Rum’, hvilket betyder, at der opstår fænomener på det højere virtuelle niveau, som ikke kan forklares ud fra, og som derfor transcenderer, fænomener på det lavere fysiske niveau. Med andre ord er der ikke et direkte årsag-virkningsforhold mellem henholdsvis det fysiske netværk, der i teknologisk forstand muliggør DiPo-fænomenet, og de forhold, der hersker i ’Det Virtuelle Rum’.

Internettets opståen er et eksempel på, at der opstår fænomener på et højere niveau, som transcenderer fænomener på et lavere niveau. Teknologien bag Internettet er udviklet på baggrund af det amerikanske forsvars ønske om at konstruere et netværk, der gør det muligt at sikre forsvarets interne kommunikationen under et eventuelt atombombeangreb. Det er således ikke den oprindelige hensigt at konstruere den grundliggende teknologi til et interaktions- og kommunikationsfænomen som ’World Wide Web’ (Nørretranders 1997:19 ff.).

Med henblik på at indkredse, hvad der karakteriserer det specifikt virtuelle i DiPo-fænomenet, vil der i det følgende blive redegjort for henholdsvis ’Cyberspace’ og ’Information Space’. Disse to virtuelle rum understøtter og stimulerer forskellige typer af interaktion med DiPo-platformen og repræsenterer dermed to forskellige forholdsmåder til viden.

Fra hjernemasse til ’Cyberspace’



Figur 4. DiPo-fænomenets virtuelle rum betragtet som ’Cyberspace’.

Figur 4 betragter DiPo-fænomenet igennem en optik, hvor dette fænomen i udgangspunktet betragtes som et artefakt i ’Det Fysiske Rum’, der fører til den metaforiske forestilling om et rum, der benævnes ’Cyberspace’.

Som det fremgår af figur 4 kan forholdet mellem ’Det Fysiske Rum’ og ’Det Virtuelle Rum’ sammenlignes med forholdet mellem ’Hjernemasse’ og ’Bevidsthed’. ’Hjernemasse’ er bevidstheden anskuet som organisk og dermed fysisk ’hardware’, mens ’bevidsthed’ er den virtuelle ’software’, der emergerer af neurobiologiske processer. I figur 4 peger den lodrette pil fra ’Bevidsthed’ op imod ’Cyberspace’, der er det virtuelle rum, hvori mentale læringsprocesser finder sted. ’Cyberspace’ er med andre ord ’videnskonstruktørens’ virtuelle arbejdsplads i DiPo-fænomenet.

En oprindelig definition på det virtuelle lyder, at det virtuelle er en immateriel størrelse, der repræsenterer en potentialitet, der er hvilende, og som kan aktualiseres. Som det fremgår af figur 4 består ’Cyberspace’ af bevidsthedsfænomener alene, hvilket også kan udlægges således, at indholdet af ’Cyberspace’ er immaterialitet, der transcenderer det neurobiologiske grundlag. På trods af denne immaterialitet er ’Cyberspace’ i kraft af at være metaforisk beskrevet som et rum en forestilling, der er baseret på den fysiske virkelighed.

Om virtuelle bevidsthedsfænomener i virkeligheden er immaterielle er et ontologisk spørgsmål, som ikke skal uddybes i denne artikel. Dog skal der med udgangspunkt i J. Huxley gøres opmærksom på, at det menneskelige individ er et produkt af naturlig evolution alene. Hvad der enten er eller forekommer immaterielt kan derfor ikke befinde sig uden for naturen. I den følgende

redegørelse forudsættes det, at meningsfulde *beskrivelser* af det virtuelle bedst lader sig gøre, når det antages, at bevidsthed ikke er stoflig.

På baggrund af J. Huxleys forestilling om det menneskelige individ som aktiv konstruktør af egen evolution kan det virtuelle defineres som henholdsvis udfoldelse og ekspansion af bevidsthedssystemets potentiale. Denne udfoldelse kan komme til udtryk som bevidsthedssystemets beskæftigelse med sig selv, eller udfoldelsen har fokus på kommunikation med andre bevidsthedssystemer.

Anvendelsen af en rum-metafor betyder først og fremmest, at dette rum i metaforisk forstand tillægges længde, bredde og dybde og dermed udgør rammerne for udfoldelse af det virtuelle.

Virtuelle fænomener behøver med andre ord ikke digital teknologi for at emergere. En pædagogstuderendes læsning af en lærebog kan eksempelvis skabe et virtuelt rum for bevidsthedens udfoldelse. Under denne læsning kan der opstå et oplevelsesrum, hvor bogen ikke opfattes som genstand, og det virtuelle bliver den fremtrædende realitetsopfattelse. Den pædagogstuderende læser konstruerer eventuelt viden på baggrund af forfatterens budskaber, hvilket er et udtryk for den pædagogstuderendes interaktivitet med bogmediet. Budskaberne bidrager til at sætte rammer for dette rum, idet læseren i kraft af disse har faste holdepunkter inden for det tekstunivers, som forfatteren har konstrueret. Endvidere er der grænser for den pædagogstuderendes interaktivitet med lærebogen, idet det eksempelvis inden for det medie, som bogen repræsenterer, ikke er muligt at kommentere bogens budskaber.

Hvad angår virtuelle rum, der er understøttet af digital teknologi, er det henholdsvis graden og karakteren af interaktivitet, der udmærker disse rum i forhold til virtuelle rum, der ikke er understøttet af digital teknologi. Det er som nævnt blandt andet på baggrund af en vurdering af denne interaktivitet, at der i denne sammenhæng skelnes mellem henholdsvis ’Cyberspace’ og ’Information Space’.

Der gælder særlige forhold, hvad angår den interaktivitet, der finder sted i forbindelse med anvendelsen af digital teknologi, fordi computerartefaktet oprindeligt er udviklet med den menneskelige bevidsthed som forlæg. Den nære forbindelse mellem henholdsvis computerens opbygning og den menneskelige bevidsthed kommer i senmoderniteten til udtryk, når computeren anskues som en model, der kan kaste lys over, hvordan bevidstheden fungerer. Det er således

interessant at observere, at et artefakt benyttes som forklaringsmodel på, hvordan konstruktøren af dette artefakt fungerer (fx Dennett 1991)[78].

Kulturhistorisk betragtet kan Charles Babbage betegnes som stamfader til computeren. I 1822 konstruerer han prototypen til en 'Analytical Engine', hvis funktionalitet på flere måder foregriber computerens funktionalitet (Rheingold 2000b: 25 ff.). Den moderne computer har dermed sin oprindelse i den industrikulturelle periode, hvor der med udgangspunkt i teknisk rationalisme blandt andet er fokus på at konstruere maskiner, der skal bidrage til samfundsvækst. Computeren bliver følgelig i udgangspunktet forestillet som en intelligent maskine, der vel at mærke tjener rationalistiske samfundsinteresser. Forestillingen om virtuelle og intelligente maskiner opstår i 1936, da Alan Turing præsenterer idéen om at konstruere maskiner, der kan simulere menneskelige tankeprocesser. Hver Turing-maskine er en klon af den oprindelige maskine. Klonerne kan imidlertid ved implementering af forskellige manualer i princippet anvendes til forskellige formål. Turing-maskinens virtualitet kommer således til udtryk på den måde, at denne maskine betragtet i forhold til andre maskiner har forholdsvis mange anvendelsesmuligheder. De samme forhold gør sig gældende for moderne computere, som artefaktisk betragtet er identiske (Rheingold 2000: 54 ff.). Som følge af den teknologiske udvikling er moderne computere imidlertid betragteligt mere virtuelle end Turing-maskinen, hvorved bevidsthedssystemets mulighed for henholdsvis at udfolde og ekspandere 'Cyberspaces' er vokset betydeligt siden Turing i 1936 lancerede idéen om den virtuelle maskine.

En vigtig pointe forbundet med denne korte kulturhistoriske oversigt er, at de intelligente tankeprocesser, som Turing forestiller sig, at maskiner kan overtage, udelukkende har til formål at konstruere eksplicit viden[79]. Skønt 'Cyberspaces' i dag eksempelvis kommer til udtryk som arenaer for virtuel social udfoldelse, er Turings oprindelige forestilling medvirkende til, at computeren også i senmoderniteten betragtes som henholdsvis hjemsted og medie for rationelle tegnsystemer, der kommer til udtryk i tal og skrift.

[78] Forholdet kan betragtes omvendt. Konstruktøren af artefaktet kan således bruges som forklaringsmodel på, hvordan artefaktet fungerer. Jf. Philip K. Dick: "In other words … it is now possible that we can learn about the artificial external environment around us, how it behaves, why, what it is up to, by analogizing from what we know about ourselves" (Dick 1995a: 184).

[79] Eksempelvis associerer betegnelsen EDB-maskine, der blev benyttet i Danmark for første gang i 1959, sig til en bestemt type intelligens med fokus på eksplicit viden. EDB er en forkortelse for elektronisk databehandling, og maskinerne bliver beskrevet på denne måde, fordi de blandt andet kan behandle en, betragtet i forhold til menneskets hjernekapacitet, meget stor mængde data på forholdsvis kort tid.

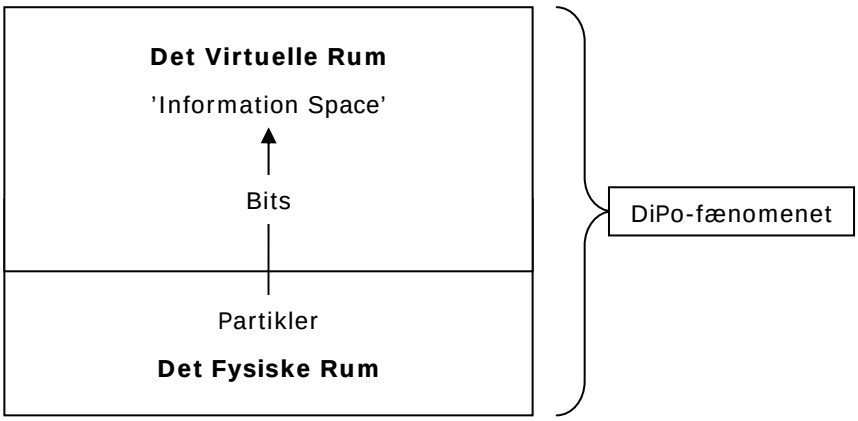
’Cyberspace’ i Den Digitale Portfolio

Virtuelle aktiviteter forbundet med ’Cyberspace’ i DiPo-fænomenet kan betragtes igennem videnoptik 2, hvor der er fokus på viden om at gøre ting. Den DiPo-studerende skal således tilegne sig praksisviden, før ’Cyberspace’ bliver tilgængeligt, og ifølge DiPo-pædagogikkens idealforestilling emergerer ’Cyberspace’ i de fem komponenter, der defineres som ”Læringsrum”.

For det første skal den DiPo-studerende være i besiddelse af basale it-kompetencer, der gør det muligt for vedkommende at håndtere DiPo-artefaktet i praksis. For det andet skal den DiPo-studerende have kendskab til formålsrettet interaktion med de faciliteter i ’Cyberspace’, som er designet med henblik på at understøtte og stimulere læringskonstruktivt arbejde. Når den DiPo-studerende er i besiddelse af disse kompetencer og kan indgå i et aktiv forhold til det virtuelle, åbner ’Cyberspace’ sig. Betragtet ifølge videnoptik 1 er DiPo-fænomenet et objekt, der er adskilt fra det erkendende subjekt, men ved læringskonstruktiv anvendelse af dette objekt opleves fænomenet ikke længere som en genstand adskilt fra kroppen (Polanyi 1962: 59). Hermed sker et skift fra videnoptik 1 til videnoptik 2.

Ligesom der under læsning af en bog kan opstå et oplevelsesrum, hvor bevidstheden om bogens stoflighed træder i baggrunden, glemmer ’videnskonstruktøren’ under opholdet i ’Cyberspace’ DiPo-fænomenets fysiske realitet. DiPo-fænomenet bliver medie for henholdsvis udfoldelse og ekspansion af bevidsthedens potentiale. I denne forstand er ’Cyberspace’ ikke andet end bevidsthed. Det samme forhold gør sig gældende, når der kommunikeres og kollaboreres i DiPo-fænomenet, idet DiPo-fænomenet i disse tilfælde ikke opleves som fysisk realitet men som medie for forskellige typer interaktioner imellem de DiPo-studerende indbyrdes eller imellem DiPo-studerende og DiPo-undervisere.

Fra partikler til ’Information Space’



Figur 5. DiPo-fænomenet betragtet som ’Information Space’.

Figur 5 betragter ligesom figur 4 DiPo-fænomenet igennem en optik, hvor DiPo-fænomenet i udgangspunktet betragtes som en genstand i Det Fysiske Rum. Denne betragtning fører i figur 5 til den metaforiske forestilling om ’Information Space’ (Wertheim 1999: 226), som er et virtuelt rum med kvaliteter, der afspejler kvaliteter, der kendetegner genstande i det fysiske rum. Rummet i ’Cyberspace’ betragtes som et udelukkende mentalt rum, hvorfor ’Information Space’ har mere til fælles med det fysiske rum end ’Cyberspace’.

Ifølge videnoptik 1 bliver det virtuelle defineret negativt, idet det virtuelle står i modsætning til fysisk realitet[80]. Det samme syn på det virtuelle gør sig gældende med ’Virtual Reality’, for så vidt ’Virtual Reality’ betragtes som en simulation af den fysiske virkelighed og derved blot foregiver at være fysisk virkelighed. Den negative definition af det virtuelle kan siges at præge store dele af den vestlige kultur og har udspring i Renæssancen, hvor virkeligheden begynder at blive anskuet naturvidenskabeligt, og der følgelig opstår en særlig interesse for det fysiske rums karakteristika (Wertheim 1999).

I senmoderniteten udgør virtuelle fænomener imidlertid et centralt aspekt af samfundet (jf. Qvortrup 2000: 199). Derfor bliver det en udfordring at give tilfredsstillende beskrivelser af det senmoderne samfund, når det fysiske rum betragtes som det positive udgangspunkt for beskrivelse af virkeligheden. Figur 4 er et eksempel på, at dette udgangspunkt fastholdes, når forestillingen om,

[80] “The opposite of virtual is *real*, *absolute*, or *physica”*. Webopedia Computer Dictionary, (http://webopedia.com/TERM/V/virtual.html).

at virkeligheden består af genstande i tid og rum, fører til en metaforisk stofliggørelse af det virtuelle.

I ’Det Fysiske Rum’ fremtræder DiPo-fænomenet som elektriske signaler på en skærm, og DiPo-fænomenet har til huse i det større materielle artefakt, som hardwaren computer udgør. Computeren indeholder selv hardware, der ligeledes er synlige, håndterbare objekter, og betragtet igennem en artefakt-optik, er det en af computerens primære opgaver at fragte målelige partikler.

Partiklerne i ’Det Fysiske Rum’ svarer til bits i ’Det Virtuelle Rum’. Bits kan blive beskrevet som immaterielle informationsenheder, men bits er også betegnelsen for en computers lagerkapacitet. Når der ikke er mere plads på en harddisk, er grænsen fysisk og ikke virtuel, hvorfor optikken der betragtes igennem, når betegnelsen bit benyttes, har udgangspunkt i et fokus på de artefaktiske aspekter. Med andre ord er bit i ’Det Virtuelle Rum’ et metaforisk lån fra den fysiske virkelighed, hvor der tales om partikler.

Figur 5 viser at dette fokus på stoflighed fører til forestillingen om et ’Information Space’. Dette rum er et digitalt lager, der består af bits, der er bearbejdet til information (Jensen et al. 2006: 16). Information kan blive til viden, hvis der sker en individuel tilegnelse af information. Denne videnkonstruktion sker uden for rammerne af ’Information Space’ og finder som nævnt sted i ’Cyberspace’. Betragtet i forhold til ’Cyberspace’ er den DiPo-studerendes mulige interaktion med ’Information Space’ inden for DiPo-fænomenets rammer derfor beskeden. I ’Information Space’ hentes de fornødne informationer, der dernæst eventuelt kan blive til viden i det individuelle bevidsthedssystem.

Som nævnt i den kulturhistoriske oversigt bliver computeren oprindeligt betragtet som blandt andet et ’Information Space’, og de første ’websites’ på Internettet udtrykker da også overvejende en bestræbelse på at konstruere ’Information Spaces’. Såkaldt ’First Generation Web Design’ kommer således til udtryk i informationstunge ’websites’, der primært er baseret på tekst, og hvor interaktionsmuligheder er nær fraværende.

’Information Space’ i Den Digitale Portfolio

I DiPo-fænomenet kommer ’Information Space’ først og fremmest til udtryk i ”Vidensbank”, hvis primære formål ifølge DiPo-pædagogikken er at indeholde ”Præsentationsportfolioer”. ”Deklaration” er ’Cyberspace’, idet denne komponent har til formål at understøtte virtuel aktivitet i form af de studerendes refleksioner. Disse refleksioner ekspliciteres skriftligt og overføres til ”Præsentationsportfolio”, hvormed den studerendes refleksioner bliver del af ’Information Space’.

Dertil er de individuelle ”Profiler” en del af dette ’Information Space’, da der kan søges på ”Profiler” i ”Vidensbank”. Andre ’Information Spaces’ på DiPo-brugerfladen er tekst på den DiPo-studerendes startside, hvor der er oplysninger om de overordnede mål og formål med DiPo-fænomenet. Endvidere er der på DiPo-brugerfladen link til FAQ, hvor de DiPo-studerende kan finde typisk stillede spørgsmål om DiPo-fænomenet. Dertil kan de DiPo-studerende downloade en brugermanual, der blandt indeholder praktisk information om anvendelse af DiPo-platformen. Endelig forefindes der i DiPo-pædagogikken en vision om et ’kompetenceregnskab’, der kan forestilles som et ’information Space’, hvorfra der kan hentes statusoplysninger om de pædagogstuderendes akkumulerede kompetencer (Toft og Schnefeld 2004: 42 ff.).

Det er således en vægtig forestilling i DiPo-pædagogikken, at DiPo som helhed skal henholdsvis generere og indeholde rationel viden. DiPos centrale indhold, som er portfolioens ’Information Space’, er produktet af de studerendes rationelle overvejelser, og følgelig består DiPos indhold af rationelle tegn i form af skrift konstrueret af de studerende

Individets praktiske erfaring med et givet artefakt præger som nævnt dette individs forestilling om og holdning til dette artefakt. I afsnit IV.4 bliver der blandt andet redegjort for de studerendes it-kompetencer og erfaringer med DiPo-fænomenets artefaktiske aspekter. Dertil er der blandt andet fokus på de DiPo-studerendes erfaringer med DiPo-fænomenets forskellige virtuelle rum.

IV.4. It-kompetencer og erfaringer med Den Digitale Portfolio

En forudsætning for, at ’Cyberspace’ og ’Information Space’ kan anvendes ifølge den pædagogiske idealforestilling er, at de DiPo-studerende har de fornødne it-kompetencer med henblik på at håndtere DiPo-fænomenet som artefakt.

I DiPo-pædagogikken beskrives opbygning af it-kompetencer hos henholdsvis DiPo-undervisere og DiPo-studerende som et særskilt mål (Toft og Schnefeld 2004:10), og baseret på undersøgelsesmaterialet kan det, som det vil blive vist nedenfor, udledes, at de DiPo-studerendes it-kompetencer er af generelt dårlig beskaffenhed.

I spørgeskemaer og interviews er der ikke spurgt direkte til, hvilke it-kompetencer de 106 DiPo-studerende er i besiddelse af. Dertil skal det nævnes, at cirka en tredjedel af de udsendte skemaer ikke kom retur. Undersøgelsesmaterialet giver imidlertid det helhedsindtryk, at den ene halvdel af de studerende har meget få it-kompetencer. Hvad angår den anden halvdel, så er det kun et fåtal, der kan siges at være nogenlunde it-kyndige. Endelig kan observeres, at de ældste DiPo-studerende har

de største problemer på området, mens de yngre DiPo-studerende umiddelbart betragtet virker gode til it.

Da kun et fåtal af de DiPo-studerende har de fornødne kompetencer, hvad angår at håndtere 'Det Fysiske Rum', er det også kun et fåtal, der formår at blive del af det 'Cyberspace', hvor DiPo-fænomenet anvendes læringskonstruktivt. Ifølge DiPo-pædagogikkens idealforestilling emergerer 'Cyberspace' som nævnt i de fem "Læringsrum", og i realiteten opstår 'Cyberspace' kun i "Arbejdsportfolio"[81]. Et stort antal DiPo-studerende anvender imidlertid de uformelle komponenter "Profil", "Intern Mail", "Online nu" og "Med på en kigger", som DiPo-pædagogikken i øvrigt hverken tildeler læringskonstruktive potentialer eller virtuelle rum-kvaliteter. Denne anvendelse af de uformelle komponenter medfører, at 'Cyberspace' emergerer i form af en forholdsvis flittigt anvendt virtuel arena for social udfoldelse[82].

Med hensyn til de it-svages kompetencer meddeler en forholdsvis it-kyndig:

> Og så på mit hold … Der var altså en hel del, der havde kolossale problemer ... de havde nul kendskab til computere, de vidste ikke en gang, hvordan de skulle skrive på sådan en. Og du kan jo godt se, at når de får smidt sådan noget i hovedet, at nu skal de sætte billeder ind, og de skal skrive tekster og føre fra det ene til det andet. Nul og niks. (I3: 278).

Baseret på en vurdering af undersøgelsesmaterialet som helhed synes citatet at give en dækkende beskrivelse af den it-svage gruppe som sådan, og det lyder eksempelvis fra en anden DiPo-studerende, at der er "godt nok mange ..., som ikke har haft IT-undervisning" (I4: 289).

Denne udtalelse er betegnende for de studerendes generelle holdning, idet erhvervelse af de fornødne it-kompetencer med henblik på at håndtere DiPo-platformen ikke bliver betragtet som en opgave, de DiPo-studerende har ansvar for. Tværtimod er alle DiPo-studerende, der i undersøgelsesmaterialet udtaler sig om dette emne, af den holdning, at det er uddannelsesinstitutionens pligt at oprette de nødvendige it-kurser. På baggrund af denne holdning, og de forholdsvis ringe it-kompetencer som citatet ovenfor beretter om, kan det formodes, at den typiske pædagogstuderende i 2003 ikke betragter håndtering af it som en nødvendighed, hvad angår at begå sig i det senmoderne samfund i almindelighed.

---

[81] Vedrørende de it-kyndiges læringskonstruktive anvendelse af DiPo-fænomenet, se afsnit II.3.1 i denne afhandling.
[82] Vedrørende den sociale virtuelle arenas karakteristika, se afsnit IV.3.5 i denne afhandling.

Den typiske it-kyndige DiPo-studerende anvender Internet til informationssøgning og e-mail til kommunikation. I undersøgelsesmaterialet er der dertil ét eksempel på, at en DiPo-studerende efterlyser muligheden for 'chat' på DiPo-platformen. Vedrørende det generelle kendskab til computersoftware kender den typiske it-kyndige DiPo-studerende til tekstbehandlingsprogrammet Word og kun eventuelt til software, der gør det muligt at scanne grafik. Det er i forbindelse med Word, at den it-kyndiges generelle begrænsninger bliver tydelige. Hun kan håndtere basale funktioner i Word og eksempelvis manipulere med tekst og layout i et vist omfang. I forhold til CMS-platformen er det imidlertid et krav, at tekstdokumenter skal gemmes i RTF-format. En it-kyndig siger, at "det der med at gemme det på en fil og så gemme det over i den der RTF-fil. Det har jeg ikke fundet ud af endnu" (I4: 285). Det kan hævdes, at denne procedure er nogenlunde simpel for den øvede Wordbruger.

Den typiske DiPo-studerende er derfor ikke udtalt eksplorativ, hvad angår digitale teknologier, og hvis denne DiPo-studerende frit kunne vælge, ville hun angiveligt først og fremmest benytte software og artefakter, som hun allerede har praksiskendskab til. Dog er den typiske DiPo-studerende eksplorativ i forhold til de virtuelle rum i DiPo, som understøtter almindelig social udfoldelse[83].

IV.4.1. 'Det Fysiske Rum' og visionen om allestedsnærværelse

Som nævnt kommer den mobilitet, der kendetegner den traditionelle portfolio-mappe, i DiPo-fænomenet til udtryk på den måde, at DiPo-platformen i princippet er tilgængelig fra enhver Internet-opkoblet computer og i denne forstand er allestedsnærværende. Det kan med andre ord siges at være en idealforestilling i DiPo-pædagogikken, at DiPo-fænomenets netværksteknologi ophæver nogle af de begrænsninger, som er forbundet med det fysiske rum. Som det vil blive vist, bevirker blandt andet DiPo-fænomenets karakter af 'beta-version', at visionen om allestedsnærværelse forhindres i at blive realiseret.

Det skal nævnes, at pædagoguddannelsen i kraft af at være projektorganiseret har fokus på gruppearbejde. I praksis betyder dette, at de DiPo-studerende typisk mødes omkring en computer på uddannelsesinstitutionen, hvorfor forestillingen om allestedsnærværelse skal betragtes som et supplement til det gruppearbejde, der finder sted ansigt-til-ansigt.

[83] Vedrørende den sociale virtuelle arenas karakteristika, se afsnit IV.3.5 i denne afhandling.

De artefaktproblemer, som de aktive DiPo-studerende især oplever i forbindelse med DiPo-artefaktet, har omdrejningspunkt i den nævnte vision om allestedsnærværelse, idet visionen forudsætter, at det idéelle arbejde med DiPo foregår online.

Det 'Fysiske Rums' tilstedeværelse er som nævnt fundamental forudsætning for, at 'Det Virtuelle Rum' kan emergere. Defekter i 'Det Fysiske Rum' har med andre ord en forstyrrende indflydelse på aktiviteter i 'Det Virtuelle Rum'. De i forhold til DiPo-platformen læringskonstruktive DiPo-studerende anvender primært "Arbejdsportfolio" og dertil "Intern Mail" i deres studierelaterede arbejde. At arbejde konstruktivt i det virtuelle rum "Arbejdsportfolio" er artefaktisk anskuet ensbetydende med at arbejde direkte i DiPo-platformens server. Derfor kræver dette arbejde, at der er online-forbindelse til serveren, og det samme forhold gør sig i øvrigt gældende, når "Intern Mail" benyttes.

En aktiv DiPo-studerende beskriver sine erfaringer med artefaktproblemer i 'Det Fysiske Rum' på følgende måde:

> Jeg har det også sådan lidt rundt omkring over det hele. Jeg tør ikke sætte det hele ind på "Arbejdsportfolioen". I fredags skrev jeg inde i det her læringsdokumentation, og da jeg skal opdatere, så kom det der berømte "server-fejl", så var det hele jo væk. Det har jeg hørt mange gange er sket. Jeg brugte halvanden time, og det er lidt surt (I5: 290).

Som det fremgår af citatet, kan erfaringen med denne defekt i 'Det Fysiske Rum' medføre, at de DiPo-studerende opretter flere portfolioer, som de i fysisk forstand placerer forskellige steder.

Undersøgelsesmaterialet viser, at 'server-fejl' er et gennemgående frustrationsmoment hos de DiPo-studerende i efteråret 2003, og de DiPo-studerende beklager sig fortsat over serverens ustabilitet i de interviews, der blev foretaget sommeren 2004 (se bilag 6).

I det følgende bliver der konstrueret en oversigt over de DiPo-studerendes forudsætninger, hvad angår deres adgang til artefakter og artefakt-relationer, der gør det muligt at realisere visionen om allestedsnærværelse.

Alder:	19-24 år	25-29 år	30-34 år	35-39 år	40-44 år	45- år	?[84] år	I alt
Antal:	19	9	7	13	8	6	7	69
Har hjemmecomputer	12	6	7	12	8	6	4	55[85]
Har ikke hjemmecomputer	7	3	0	1			3	14
Har ikke netadgang hjemme	9	5	0	3	0	1	3	21[86]
Har e-mail-adresse	16	7	7	12	5	4	6	57
Har ikke e-mail-adresse	3	2	0	1	3	2	1	12

Figur 6: Statistiske oplysninger om ejerskab af computer, adgang til Internet og besiddelse af e-mail-adresse.

De statistiske oplysninger i figur 6 er baseret på informationer fra de 69 returnerede spørgeskemaer. Oplysningerne stammer fra to spørgsmål, hvor det første er, om de DiPo-studerende har computer derhjemme. Det andet spørgsmål er, om de har en e-mail adresse eller ej.

Det kan af figur 6 udledes, at 80 % af de DiPo-studerende har hjemmecomputer, hvilket harmonerer fint med landsgennemsnittet for 2003[87]. Men i alt 30 % af de DiPo-studerende har ikke adgang til Internettet hjemmefra, og tallet kan dertil være højere, idet de DiPo-studerende som nævnt ikke er blevet spurgt, om de har netadgang, men blot om de har computer derhjemme.

Blandt de yngste DiPo-studerende, det vil sige aldersgruppen 19-29 år, har 50 % ikke adgang til Internettet hjemmefra, hvorfor de yngste udmærker sig ved at være de DiPo-studerende, der har de dårligste betingelser for at arbejde på DiPo-platformen.

Det kan dog konstateres, at ud af de 30 %, som ikke har adgang til Internettet hjemmefra, har 10 % af disse dog en hjemmecomputer. Denne er blot ikke opkoblet til Internettet, eller den kan angiveligt ikke med fordel opkobles til Internettet. En studerende siger således, at ”hvis jeg nu skulle fra min computer derhjemme, jeg kan ikke, den er så gammel, den kan ikke nå portfolioen ...

[84] Spørgsmålstegnet betyder, at den DiPo-studerende ikke har oplyst alder på spørgeskemaet.
[85] Én DiPo-studerende gør opmærksom på at have netadgang derhjemme.
[86] Fem DiPo-studerende med hjemmecomputer gør opmærksom på ikke at have nedadgang derhjemme.
[87] Ifølge *Informationssamfundet Danmark, it-status 2003* har 83 % af Danmarks befolkning i det første halvår af 2003 stationær pc eller bærbar pc.

Det er mit program for gammelt til" (I2: 276). Computeren har således ikke de fornødne hardware-resurser til at operere med Explorer 5.5+.

Denne udtalelse kombineret med oplysninger om tilstedeværelsen af hjemmecomputere, som ikke er Internet-opkoblet, kan indikere, at computermateriellet hos de DiPo-studerende er af generelt ringe beskaffenhed.

It-kyndige DiPo-studerende forstår som regel umiddelbart fordelen ved allestedsnærværelse. En af disse siger, at det er "smart nok, at det bliver overført til en computer, og at du har det liggende ét sted" (I4: 284). Hun gør dertil opmærksom på, at de studerende burde kunne skrive deres noter fra undervisningen direkte ind i "Arbejdsportfolio". Dette er imidlertid ikke muligt for hende at gøre i praksis:

> Så det er simpelthen dobbeltarbejde, du skal jo stadigvæk skrive det ned på papir og så fører du det ind i portfolioen. For du sidder jo ikke med en bærbar inde i timen og kan skrive det direkte ind. På den måde der bruger vi jo stadigvæk papirerne, det bliver bare overført … det er Molbo-arbejde (I4: 284).

En forudsætning for den idéelle realisering af forestillingen om allestedsnærværelse er ifølge denne DiPo-studerende, at alle DiPo-studerende er i besiddelse af et mobilt, digitalt artefakt med opkobling til Internettet. I 2003 er det nærmeste man kommer et mobilt artefakt af denne type angiveligt en bærbar computer. Men den citerede studerende ejer tilsyneladende ikke en bærbar computer, og måske råder uddannelsesinstitutionen ikke over digitale artefakter, der kan løse denne opgave. I forhold til den situation, som den DiPo-studerende beskriver, er 'Det Fysiske Rum', hvoraf 'Det Virtuelle Rum' kan emergere, slet og ret ikke-eksisterende, og følgen er, at den DiPo-studerende må afskrive håndskrevne noter til "Arbejdsportfolio". Denne DiPo-studerende udfører derfor ligesom den DiPo-studerende, der opretter portfolioer forskellige steder, 'Molbo-arbejde'.

Det er en hensigt med DiPo-fænomenet at reducere de DiPo-studerendes arbejdsbyrder, men i realiteten genererer DiPo-fænomenet mere arbejde. De DiPo-studerendes erfaringer med DiPo-fænomenet i 'Det Fysiske Rum' svarer omtrent til at have en traditionel portfolio-mappe, der lejlighedsvis forsvinder, når man har brug for den. Når mappen er til stede, er der ofte hul i bunden, hvorfra papirer i ny og næ falder ud og forsvinder.

IV.4.2. ’Information Space’ i praksis

I det følgende skal der sættes fokus på, hvordan de DiPo-studerende i praksis anvender DiPo som ’Information Space’.

Vedrørende ”Profil” og ”Vidensbank”, søger 31 % af de studerende ”ofte” på ”Profil”, mens kun 3 % af de studerende søger ”ofte” på studiemateriale i ”Vidensbank”. På det tidspunkt, hvor undersøgelsen blev foretaget, var der adgang til henholdsvis 114 ”Profiler” og 146 sider med studierelateret materiale via ”Vidensbank” (se bilag 8). Det forholdsvis lave antal søgninger på studierelateret materiale kan ikke skyldes, at de DiPo-studerende antager, at der ikke er studierelateret materiale at søge efter. Alle DiPo-studerende har i princippet lagt én opgave ud i det offentlige rum og på baggrund af viden om egen handling, kan de DiPo-studerende slutte sig til, at de medstuderende har gjort det samme. De DiPo-studerende finder åbenbart informationer, der er knyttet til personer, mere interessante end rent faglige informationer. Det skal dog nævnes, at der blandt de forholdsvis få læringskonstruktive DiPo-studerende er enkelte, som er af den opfattelse, at videndeling via ”Vidensbank” er ”essensen af det hele” (I3:278). Dette indikerer, at disse DiPo-studerende hovedsageligt anskuer DiPo-fænomenet som ’Information Space’ og ikke som ’Cyberspace’.

Som det fremgår af procenttallet ovenfor betragter de studerende især ”Profil” som et ’Information Space’, hvorfra det er relevant at hente oplysninger:

> Jeg fandt noget, som var blevet skrevet af en medstuderende, jeg havde navnet og tænkte ”hvem *var* det nu?”... så gik jeg ind og søgte, og så kunne jeg se ”ah, det var hende” ... Og vi snakker jo ikke med samtlige 100 folk (I5:293).

Der er i citatet tale om, at den DiPo-studerende besøger et ’Information Space’ i form af en DiPo-medstuderendes individuelle hjemmeside, hvorfra der hentes forskellige former for informationer. Det er ikke nødvendigvis den citerede DiPo-studerendes hensigt at indlede interaktion og dermed etablere ’Cyberspace’ med den medstuderende. Hun siger således, at det ikke er fysisk overkommeligt at snakke ’med samtlige 100 folk’, hvilket kan udlægges således, at for et hypersocialt individ er virtuelt medieret fællesskab bedre end intet fællesskab (jf. Rheingold 2000b: 329). En anden DiPo-studerende siger, at hun bruger ”Profiler, ”hvis man lige skulle bruge et navn på en eller se et billede af en, sådan en eller anden en jeg ikke lige kunne sætte på plads” (I4: 285). Den DiPo-studerende, der besøger en medstuderendes ”Profil”, vil således have ansigt på den medstuderende og eventuelt i mental forstand prente dette ansigt på den tekst, som hun har læst af

vedkommende. Betragtet igennem en optik, hvor der er fokus på DiPo-fænomenet som 'Information Space', udgør "Profilerne" på DiPo-platformen således en "hvem er hvem" over de DiPo-studerende[88].

Oplysningerne i ethvert 'Information Space' kan i princippet samles i et fysisk artefakt, det vil eksempelvis sige i en samling papirer. Det virtuelle informationscenter udmærker sig blot som nævnt primært ved at være lettere at opdatere end det fysiske bogmedie. En studerende siger endvidere, at "inde i "Præsentationsportfolioen", der kan andre læse det. Det kan også læses på nogle stykker papir. Men det er besværligt". (I5: 294). Med andre ord er 'Information Space' tit mere praktisk at anvende end fysiske medier.

Den rumlighed, som der opleves i forholdet til 'Information Space', er derfor ikke en levende rumlighed, som tilfældet er med 'Cyberspace', hvor bevidsthedsrummet udvides i enten individuel videntilegnelse eller i virtuelt medieret samvær. 'Information Space' er dog et virtuelt rum, for i den DiPo-studerendes søgen efter information, eller i dét øjeblik hvor den DiPo-studerende henter information, anskues DiPo-fænomenet ikke som et artefakt men snarere som et opslagsværk. 'Information Space' er således et rum, som den DiPo-studerende står foran og kigger søgende ind i med henblik på at opdrive oplysninger.

De DiPo-studerende har dertil forslag til, hvordan det uformelle virtuelle rum kan udnyttes mere konstruktivt som 'Information Space'. Flere af de DiPo-studerende mener således, at "Intern Mail" burde anvendes som elektronisk opslagstavle:

Men ikke kun med fravær, også lige så meget, hvis der er en lille vigtig besked. Jeg synes nemlig, at der er meget sådan med, at så hænger de [underviserne] bare beskederne ud på tavlen ... Men nogle gange hænger det der ikke, så kunne det være smart, hvis lærerne lige skrev sådan "du skal lige huske det og det" og bare sende den til alle, ikke også? ... så kan vi alle sammen gå hjem og åbne op, "nå ja, det skal vi også lige huske". Det ville være skide smart, og så render vi ikke alle sammen forvirret rundt, "har I set den seddel og hvor er den henne", og "har I set den seddel der hænger dernede nu og nu er der kommet en ny". Jamen så lige i stedet for at bruge den interne mail der, hvis lærerne blev orienteret om det. (I4 289).

Det kan således konkluderes, at de DiPo-studerende i princippet synes åbne over for de muligheder 'Information Space' giver. Disse muligheder kan imidlertid først blive til virkelighed, når underviserne anvender 'Information Space' konstruktivt med henblik på formidling af eksempelvis

[88] Vedrørende almindelig social adfærd på DiPo-platformen henvises til afsnit III.3.5 i denne afhandling.

praktisk information. Da underviserne ikke er blevet interviewet, er det desværre ikke muligt at inddrage deres syn på den ovenfor citerede problemstilling.

Sammenfattende kan det siges, at 'Information Space' hos de DiPo-studerende er et rum, der primært benyttes med henblik på at sætte ansigt og krop på en medstuderende. Med andre ord er de studerende ikke fuldt ud i overensstemmelse med DiPo-pædagogikkens forestilling om, at DiPos primære formål er at henholdsvis generere og indeholde rationel, skriftlig viden. Endvidere kan de DiPo-studerendes foretrukne anvendelse af DiPo som rum for kroppe og ansigter betragtes som udtryk for en almindelig hypersocial tendens, og som det blandt vil blive vist i det følgende, valoriserer pædagogkulturelle værdier denne tendens positivt.

IV.5. Pædagogkulturelle teknologiforestillinger og læring

Indtil videre har der primært været fokus på forhold, der vedrører 'Det Fysiske Rum' i DiPo-fænomenet og dette rums relationer til de to virtuelle rum 'Cyberspace' og 'Information Space'. En forudsætning for, at de to rum kan emergere, er, at de DiPo-studerende er i besiddelse af de fornødne it-kompetencer med henblik på håndtering af DiPo-artefaktet. Dertil er det en væsentlig forudsætning for, at DiPo-fænomenet kan fungere ifølge DiPo-pædagogikkens idealforestillinger, at de DiPo-studerende har en positiv *holdning* til DiPo-fænomenet. I det følgende er der i udgangspunktet fokus på de DiPo-studerendes syn på DiPo-fænomenets artefaktiske aspekter, men som det vil fremgå, kan det i praksis være svært at skelne mellem dette syn og synet på DiPo-fænomenets mentefaktiske aspekter. Teoretisk formuleret opstår denne vanskelighed med at skelne, fordi al virkelighed overvejende er et produkt af et lukket bevidsthedssystem, og et artefakt 'derude' må tillægges mening og betydning af dette system, før det for alvor kan siges at være til. I forhold til DiPo-fænomenet kommer dette især til udtryk på den måde, at holdningen til DiPo-fænomenet som et teknologisk objekt 'derude' er snævert forbundet med holdningen til den læringsaktivitet, som DiPo-pædagogikken efterspørger.

Spørgeskemaerne viser, at en tredjedel af de 69 DiPo-studerende i princippet er imødekommende overfor DiPo-fænomenet, om end kun de færreste af disse studerende udtrykker, at indførelsen af DiPo-fænomenet er en gevinst for deres studie. De to sidste tredjedele af de DiPo-studerende er indifferente eller eksplicit afstandtagende overfor DiPo-fænomenet. De forholdsvis få DiPo-studerende, der er imødekommende overfor fænomenet, forholder sig typisk afventende, og kun enkelte af disse er eksplicit positive. Det i øvrigt nævnes, at anvendelse af DiPo-fænomenet er et

krav fra uddannelsesinstitutionens side, og der er DiPo-studerende, der hævder, at den ”eneste grund til at jeg er i gang med portfolioen er fordi vi skal” (fx S56 og S4).

Adskillige DiPo-studerende har efter alt at dømme et meget lille praksiskendskab til DiPo-fænomenet og dermed angiveligt ikke stiftet bekendtskab med de to virtuelle rum. Det kan dertil udledes af undersøgelsesmaterialet, at det typisk er de forholdsvis it-kyndige DiPo-studerende, der varetager en given gruppes arbejde på DiPo-platformen[89].

De DiPo-studerendes holdninger til DiPo-fænomenet og computer-artefakter som sådan er imidlertid ikke udelukkende baseret på praksiserfaringer med DiPo-fænomenet. Holdningerne til DiPo-fænomenet er også baseret på tidligere erfaringer med it og dertil præget af idiosynkratiske og kulturelt betingede forestillinger. Ved mødet med DiPo-fænomenet aktiveres disse forestillinger i de enkelte bevidsthedssystemer i form af blandt andet konnotationer og associationer, der er knyttet til computerfænomener. Konnotationer er styret af oplevelser og erfaringer eller af holdninger, overbevisninger og meninger. Associationer kan derimod være idiosynkratisk betingede forbindelser mellem forestillinger, hvorfor disse forbindelser ikke nødvendigvis er meningsgivende. I modsætning til associationer tillægger konnotationer derfor forestillingen om et givent fænomen et betydningsindhold og placerer dette fænomen inden for en meningsfuld kontekst.

I det følgende bliver der indledningsvis redegjort for typiske pædagogkulturelle forestillinger om teknologi. På baggrund af denne redegørelse sættes fokus på de DiPo-studerendes syn på DiPo-fænomenet som artefakt, hvilket indbefatter holdningen til de forskellige former for læring knyttet til DiPo-fænomenet.

IV.5.1. Pædagogkulturelle og industrikulturelle forestillinger

Manglende kendskab til computerartefaktet er ikke udtømmende forklaring på, hvorfor størstedelen af de DiPo-studerende tager afstand fra DiPo-fænomenet. Den generelle afstandstagen kan blandt andet forklares på baggrund af en række grundlæggende pædagogkulturelle forestillinger, som det kan antages, at de DiPo-studerende i varierende form og mængde bliver introduceret til på uddannelsen.

Den moderne pædagoguddannelses pionértid befinder sig i slutningen af 1800-tallet, hvilket blandt andet er ensbetydende med, at den moderne pædagogfaglighed og pædagogidentitet dannes inden for konteksten af et større projekt, hvor fremskridt og frigørelse er centrale slagord

[89] Vedrørende samarbejde i og omkring DiPo henvises til afsnit III.3.4 i denne afhandling.

(Wiedemann 2004: 181). Inden for denne kontekst findes dertil den nævnte industrikultur, hvor bestræbelsen efter fremskridt bygger på teknisk rationalisme, og den oprindelige idé om computeren som intelligent maskine har sit udspring. Industrikulturelt anskuet er det et formål med udvikling af maskiner at frigøre det menneskelige individ fra trivielt arbejde[90] og sikre materiel samfundsvækst[91]. Industrikulturen bygger på antropocentriske forestillinger om, at individer, der har fokus på rationalitet, har mulighed for at styre og planlægge samfundet, og at eksperter inden for teknologi, økonomi og administration må varetage en teknokratisk samfundsledelse.

Pædagogkulturen er ligeledes antropocentrisk funderet. Denne kultur har imidlertid i sin kamp for fremskridt og frigørelse typisk fokus på menneskelige kvaliteter, som pædagogkulturelt anskuet ikke umiddelbart lader sig rationelt eksplicitere. Inden for en pædagogkulturel kontekst, som denne bliver grundlagt i pionértiden, forefindes en central idealforestilling om barnet som ”noget særligt og unikt” (Wiedemann 2004: 183), og der er blandt andet fokus på, hvad der pædagogkulturelt forstås som ”autentisk” og ”naturligt” (Ibid.: 181). Pionértidens forestilling om barnet har blandt andet udgangspunkt i en bestemt udlægning af Charles Darwins evolutionslære, som medfører, at barnet også betragtes som biologisk og fysisk natur, og i tillæg hertil opstår en række pædagogkulturelle konstruktioner, der er inspireret af blandt andet Rousseau og forestillinger fra romantikkens periode.

Blandt andet som følge af at barnet bliver betragtet som biologisk og fysisk natur, har de pædagogkulturelle forestillinger typisk omdrejningspunkt i det sanselige, emotionelle og ekspressive. Derved opstår forestillinger om henholdsvis det ”spontane”, det ”lystfyldte” (Böwadt 2007), det ’uregerlige’, det ’flertydige’ og det ’nytte-løse’ (jf. Jerg 2003: 217 ff.)[92]. De pædagogkulturelle forestillinger indbefatter dertil en idealforestilling om, at der eksisterer et ’naturligt’ samvær, som udfolder sig i et fælles fysisk rum. Ifølge denne idealforestilling tages der i princippet afstand til virtuelt medieret samvær, og i senmoderne forskningslitteratur hævdes det eksempelvis, at it-baseret fjernundervisning højst kan være et supplement til tilstedeværelsesundervisning i pædagoguddannelsen (jf. Rasmussen og Petersen 2005: 238).

---

[90] I *Behind the Scenes of The Machine Age* (Women’s Bureau, The Department of Labour, United States of America 1931) præsenteres fordelene ved en tilværelse i ’The Machine Age’. Et eksempel: ”By hand, three girls wrapped 9 boxes of crackers a minute. The Machine with two girls wraps 55”. Filmens budskab er blandt andet, at maskinalderen medfører, at færre kvindelige arbejdere fremover behøver udføre dette trivielle arbejde (Chaplin 2003).

[91] I en reklamefilm for Ford, *Symphony in F* (1940), lyder det blandt andet: ”From the earth come the materials to be transformed for human service by Ford men, management and machines” (Chaplin 2003).

[92] Med hensyn til børns æstetiske udtryksformer anskuet som legekulturelle udtryk skal der henvises til Flemming Mouritsen: *Legekultur* (Mouritsen 1996).

Pædagogkulturelle forestillinger er ikke umiddelbart forenelige med forestillinger i den tekniske rationalisme. Uregerlige, flertydige og nytte-løse udtryk kan ifølge teknisk rationalisme enten være værdiløse udtryk eller udtryk, som har mulighed for at blive rationelt ekspliciterede og vise sig anvendelige inden for den tekniske rationalismes kontekst. DiPo-pædagogikken kan i den sammenhæng defineres som udtryk for senmoderne refleksions-rationalisme, for så vidt denne pædagogik har til formål at eksplicitere blandt andet refleksive erfaringer i et éntydigt skriftsprog[93].

I det følgende skal der fokuseres på udvalgte beskrivelser, hvor DiPo-studerende giver udtryk for deres forestillinger om, og demonstrerer forforståelser i forhold til, den teknologi, som understøtter DiPo-fænomenet.

Det kan antages, at de DiPo-studerendes fællesinteresse er baseret på, ”at det er meget spændende at arbejde med mennesker” (bilag 7) og at de DiPo-studerende dermed i princippet er modtagelige overfor de nævnte pædagogkulturelle idealforestillinger. Empirien indeholder eksempler på den manglende forenelighed mellem henholdsvis pædagogkulturelle og teknokratiske forestillinger. Eksempelvis lyder det fra en DiPo-studerende, at det ”er ikke et mål i sig selv at skulle beskæftige sig med [DiPo-fænomenet]. Hvis jeg gav det højeste prioritet, så ville jeg uddanne mig til computerekspert – ikke til pædagog!” (S41). Denne opfattelse findes også hos en DiPo-studerende, der skriver, at ”Jeg synes at det er overflødigt arbejde og at det ikke er vigtigt for pædagogisk arbejde at bruge portfolioen” (S49). Dertil hævder en tredje DiPo-studerende, at DiPo-fænomenet har ”ikke specielt interesseret mig, da det jo er pædagog jeg er ved at uddanne mig til” (S62), og en fjerde DiPo-studerende skriver, at ”Vi skal være pædagoger og ikke systemoperatører” (S44). Håndteringen af DiPo-fænomenets i princippet forholdsvis brugervenlige teknologi sammenlignes således med håndtering af komplekse teknologiske forhold, hvor særlig ekspertise er fornøden.

En DiPo-studerende hævder eksplicit, at DiPo-fænomenets termer er ”for teknokrater” (S44). Hun giver ikke eksempler, men det kan nævnes, at ’side’ på DiPo-platformen betegnes med den tekniske term ’modul’. Med denne reference til teknokratiske elementer i DiPo-fænomenet tages der eksplicit afstand fra værdier i den tekniske rationalisme. Hvis denne DiPo-studerende skal forstås bogstaveligt, så er hendes interesse for at ’arbejde med mennesker’ udtryk for en kritisk holdning til en industrikulturel samfundsudvikling, der tjener et kapitalistisk samfund, som ikke tager tilstrækkelig hensyn til henholdsvis børn, udsatte og svage (se fx Holst 1978). I forlængelse

[93] Se afsnit II.2.1 denne afhandling, hvor der redegøres nærmere for DiPo-pædagogikken som udtryk for senmoderne refleksions-rationalisme.

heraf kan den overordnede kritik lyde, at idet teknologi overtager individets arbejdsfunktioner, så bliver individet overflødiggjort. Implementeringen af maskiner i produktionsapparatet kan medføre en automatisering af arbejdet, som har skadelig indflydelse på det sansende og ekspressive individ, og i værste fald tilpasses individet maskinens funktionalitet og bliver dermed selv en maskine (jf. Max Weber i Bakka og Fivelsdal 2002: 6 ff.).

En afstandstagen fra computere, der benytter sig af teknokratikritisk metaforik, er velsagtens ikke overraskende inden for en pædagogkulturel kontekst. Det interessante spørgsmål er snarere, hvordan metaforikken i de enkelte tilfælde nærmere skal udlægges. Det er en overdrivelse at hævde, at DiPo-fænomenets termer er 'for teknokrater', og at det kræver enten en 'computerekspert' eller 'systemoperatører' at anvende DiPo-platformen i praksis. Valget af teknokratimetaforer giver imidlertid den oplysning, at de citerede DiPo-studerende er af den opfattelse, at den læring, der knytter sig til uddannelse af pædagoger, er væsensforskellig fra den læring, som er nødvendig med henblik på uddannelse af eksempelvis 'systemoperatører'. Dermed sættes et skarpt skel mellem de to fagområder, hvilket er ensbetydende med, at hvad en pædagogstuderende har behov for at lære per definition ikke involverer digitale medier. Denne holdning er ikke atypisk, og det kan generelt udledes af undersøgelsesmaterialet, at ingen af de DiPo-studerende er af den opfattelse, at det konkrete 'arbejde med mennesker' indbefatter en inddragelse af computere. Betragtet igennem en pædagogkulturel optik bliver det virtuelle således i udgangspunktet defineret negativt i forhold til den stoflighed, som forskellige aspekter af kropsligheden repræsenterer.

De studerende, der benytter teknokratikritisk metaforik, bliver dog kun tilsyneladende stående ved en kritisk holdning til DiPo-fænomenet som artefakt, for implicit i teknologikritikken er en kritik af DiPo-pædagogikken mentefaktiske grundlag. Samtidig med at computeren henvises til teknokraternes domæne, tages eksplicit afstand fra DiPo-pædagogikkens centrale forestilling om vigtigheden af at lære og i forbindelse hermed skriftliggøre refleksive kompetencer.

Koblingen af mentefakt og artefakt kommer til udtryk i et interview, hvor en DiPo-studerende bliver spurgt, om han som følge af anvendelse af DiPo-fænomenet har kunnet spore en ændring i selvopfattelse:

Det nægter jeg faktisk: at en maskine har indflydelse på min handle- og tænkemåde. Det skal jeg nok være selv om. En computer er bare en ting, et hjælpemiddel, synes jeg, det skal hjælpe mig. Og mere er det ikke, et redskab. Og jeg vælger ud "ja" eller "nej" selv – i bund og grund. (I2: 275).

Denne studerende erkender, at ”jeg er virkelig ikke computer-ekspert, det indrømmer jeg gerne blankt” (I2: 276). Men hans afstandstagen fra computeren synes ikke at omhandle usikkerhed, hvad angår en eventuel tilegnelse af it-kompetencer, der gør det muligt at håndtere DiPo-artefaktet. Denne DiPo-studerende er på interviewtidspunktet 39 år, han har en bankuddannelse bag sig, og er ikke skræmt over at være påbegyndt en ny uddannelse, for det ”gælder bare om at få så meget input fra undervisning og så læse dig til resten, sådan er det bare”(I2: 275).

Den teknokratikritiske inspirerede beskrivelse af computeren som en ’maskine’ er udtryk for, at DiPo-fænomenet betragtes igennem en artefaktisk optik, hvor computeren er et artefakt i det fysiske rum og ikke et virtuelt fænomen. Denne DiPo-studerendes maskinmetaforiske beskrivelse af DiPo-fænomenet som et ’hjælpemiddel’ og et ’redskab’ er udtryk for, at han betragter fænomenet ud fra en forestillingshorisont, hvor DiPo-fænomenet i bund og grund anskues som et værktøj. I værktøjsmetaforen smelter artefakt og mentefakt sammen: Idet han understreger, at en maskine ikke skal have indflydelse på ’handle- og tænkemåde’, sættes således lighedstegn mellem en uønsket maskine i et fysisk rum og en lige så uønsket pædagogik. Denne studerendes opfattelse af DiPo-pædagogikken synes at være, at den har til formål at lære den studerende at lære, og i så fald er DiPo-pædagogikken nyttesløs, for ”Jeg skal ikke lære at lære, det synes jeg ikke. Fordi det kan jeg på forhånd”. (I2: 275) Med andre ord anskues DiPo-fænomenet som mere end en vanskelig håndterbar maskine: DiPo-fænomenet betragtes som redskab (artefakt) for en bestemt forstået pædagogik (mentefakt), som den pågældende studerende tager afstand fra, fordi han er af den overbevisning, at han allerede har de fornødne refleksive læringskompetencer med henblik på at fuldføre sit studium[94].

De DiPo-studerendes yderst begrænsede praksiskendskab til computere kommer flere steder i empirien til udtryk som hypersocial adfærd, hvor computeren tillægges selvstændigt liv. Den hypersociale DiPo-studerende tillægger således den livløse materie en bevidsthed, som den studerende oprindeligt har observeret ved selviagttagelse. Den ovenfor citerede beskrivelse af computeren som en intelligent genstand i det fysiske rum kommer til udtryk, når han modsætter sig maskinens indflydelse på ’tænke- og handlemåde’. En anden DiPo-studerende skriver, at ”jeg stoler ikke på computere” (S6), og andet sted lyder det, at ”der er ikke så mange, der stoler på [DiPo-fænomenet] endnu” (I5: 290). At benytte verbet ’stole’ i denne sammenhæng er umiddelbart bemærkelsesværdigt, fordi et individ kun kan gøre sig forhåbning om at stole på menneskelige

[94] Vedrørende de DiPo-studerendes læring henvises til afsnit II.3.1 i denne afhandling.

individer. Ønsket om tillid bliver således først aktuelt, når det, der vil indgås en tillidsrelation med, er i stand til udvise mere end én form for adfærd.

IV.5.2. Computermaskinen som tekstmedie

Skrift i form af rationelle tegn på en computerskærm udgør det centrale omdrejningspunkt for udvikling af refleksive kompetencer i DiPo-pædagogikken. Med andre ord anskuer DiPo-pædagogikken computeren som et tekstmedie, hvor tekst primært er lig skrift[95].

Som det ovenfor er citeret, har en it-kyndigs holdkammerater ”nul kendskab til computere, de vidste ikke en gang, hvordan de skulle skrive på sådan en. Og du kan jo godt se, at når de får smidt sådan noget i hovedet, at nu skal de sætte billeder ind, og de skal skrive tekster og føre fra det ene til det andet. Nul og niks” (I3: 278). Hvis det forudsættes, at den personlige computer (PC) er senmodernitetens mest oplagt egnede medie for produktion af refleksiv tekst, så er de omtalte DiPo-studerende forholdsvis dårligt stillede med henblik på refleksiv håndtering af forskellige teksttyper. Den personlige computer kan betragtes som et idéelt medie til opbevaring af teksttyper, og PCen er generelt designet til effektiv og fleksibel behandling af disse. Mobiltelefonen har ganske vel et tekstbehandlingssystem, der eksempelvis gør det muligt at oprette noter, og mobiltelefonens SMS-funktion er et overvejende skriftligt medie, som i princippet understøtter refleksiv kommunikation. Symbolbehandlingen på en mobiltelefon, og dette gælder i særdeleshed for den typiske mobiltelefon i 2003, er imidlertid besværlig og i forhold til PCens muligheder på området forholdsvis simpel. De DiPo-studerendes manglende praksiskendskab til den personlige computer *som sådan* indikerer derfor, at disse studerende ikke er udpræget skriftlige og i særdeleshed ikke har et udtalt refleksivt forhold til teksttyper.

De DiPo-studerendes forholdsvis flittige anvendelse af DiPo som medie for almindeligt socialt samvær fortæller, at den typiske studerende ikke som sådan er modstandere af computere og virtuelle medier. Der er ingen generel modstand at spore blandt de DiPo-studerende med hensyn til at præsentere sig selv skriftligt på ”Profil”. Statistiske oplysninger viser som nævnt, at 114 ”Profiler” er tilgængelige, og dertil anvender den typiske DiPo-studerende gerne DiPos skriftbaserede mailsystem i den almindelige kommunikation med medstuderende[96]. Komponenterne, der anvendes i det almindelige sociale samvær, er forholdsvis lette at håndtere, og

[95] Se underafsnittet ’Vægring mod eksplicitering af meta-viden’ i afsnit II.3.1 i denne afhandling, hvor der sættes fokus på tekstbegrebet i DiPo-pædagogikken.
[96] Med hensyn til de DiPo-studerendes flittige anvendelse af DiPo-platformen som medie for almindelig social udfoldelse henvises til afsnit III.3.5 i denne afhandling.

det kan antages, at denne enkelhed i håndtering er en fordel for en studerende, som ikke har det store generelle kendskab til computere.

Når anvendelsen af computeren som socialt medie betragtes på baggrund af computeren som skriftmedie, kan det hævdes, at den refleksive tyngde i det skriftlige udtryk er forholdsvis lav. De DiPo-studerende skriver eksempelvis gerne 'pjat' til hinanden[97], og den negative forestilling om computeren som maskine synes først for alvor at opstå, når fokus er på skriftliggørelse i forbindelse med refleksiv læring. Inden for en pædagogkulturel kontekst synes det skriftlige at være snævert knyttet til en forestilling om rationel kundskab, og denne tillægges ikke synderlig værdi i pædagogverdenen. Når computeren betragtes som teknokratisk redskab og 'intelligent' maskine, er der altså implicit tale om en afstandstagen fra en rationel intelligenstype, som eksempelvis kommer til udtryk i pædagogisk kvalificeret og dermed formålsrettet refleksiv virksomhed. Det kræver ikke store skriftlige kompetencer at skrive 'pjat' til en medstuderende, men det kræver forholdsvis store sproglige kompetencer at reflektere målrettet og i forbindelse hermed dokumentere tilegnet læring skriftligt.

Den typiske DiPo-studerende er som nævnt ikke udtalt eksplorativ i forhold til digital teknologi, og behovet for forudsigelighed kommer til udtryk i de DiPo-studerendes generelle ønske om remediering af kendte medier og software[98]. En DiPo-studerende, som vedkender, at han ikke har den store kendskab til computere, fortæller, at hun kan undvære DiPo-platformen og "have et skriveprogram Word eller hvad det nu er, at skrive det at printe det og gemme det … Ja, det kunne jeg dejligt leve med" (I2: 276), og it-kyndige DiPo-studerende mener, at DiPo burde være ligesom Word, hvor man bare klikker 'Gem'. Med henblik på at styrke de studerendes mulighed for at erhverve refleksive skrivekompetencer, ville det derfor være en fordel at vælge et softwaredesign for tekstbehandling, som det er sandsynligt, at de studerende i forvejen kender.

IV.6. Konklusion

Det kan konkluderes, at den typiske DiPo-studerende har teknologikritiske holdninger til DiPo-fænomenet, som hæmmer en læringskonstruktiv anvendelse af dette fænomen, og det kan dertil konkluderes, at størstedelen af de DiPo-studerende har store problemer med at håndtere DiPo-fænomenet i praksis. Endvidere kan det konkluderes, at de forholdsvis få it-kyndige DiPo-

[97] Med hensyn til de DiPo-studerendes virtuelle kommunikation, når DiPo-platformen anvendes som socialt medie, henvises til afsnit III.3.5 i denne afhandling.
[98] Med hensyn til remediering se Bolter og Grusin 2002.

studerende, som er positivt stemte overfor DiPo-fænomenet, ser læringskonstruktive perspektiver i blandt andet de muligheder, som dette fænomens artefaktiske aspekter tilbyder.

DiPo-pædagogikkens forestilling om virtuelle ”Læringsrum” er en central forestilling i denne pædagogik. Forestillingen om virtuelle rum er udtryk for, at det virtuelle beskrives metaforisk på baggrund af forhold, der gør sig gældende i den fysiske del af virkeligheden, og på baggrund af denne forestilling bliver der i artiklen konstrueret en række modeller. DiPo-fænomenet opdeles således i henholdsvis ’Det Fysisk Rum’ og ’Det Virtuelle Rum’, og ’Det Virtuelle Rum’ opdeles dernæst i henholdsvis ’Information Space’ og ’Cyberspace’.

Ifølge en optik, hvor der er fokus på de artefaktiske aspekter af et fænomen, defineres det virtuelle i udgangspunktet negativt. Forestillingen om ’Information Space’ er imidlertid udtryk for, at det virtuelle rum ved hjælp af en rum-metafor defineres positivt og fremstår med stoflighed. Med hensyn til ’Cyberspace’ benyttes rum-metaforen som udgangspunkt for beskrivelser af immaterielle bevidsthedsfænomener. I DiPo-fænomenet emergerer ’Cyberspace’ som læringsrum for forholdsvis få DiPo-studerende, mens ’Cyberspace’ i form af et virtuelt socialt forum emergerer for forholdsvis mange DiPo-studerende. Betragtet igennem en optik, hvor der tages udgangspunkt i pædagogkulturelle forestillinger, defineres det virtuelle ligeledes i udgangspunktet negativt, idet det virtuelle er negation til den positive stoflighed, som det kropslige individ udgør.

Hvad angår ’Det Fysiske Rum’, kommer DiPo-pædagogikkens idealforestillinger om DiPo-fænomenets materielle platform til udtryk i den antagelse, at det i princippet brugervenlige CMS er idéel teknologisk platform for læringskonstruktivt arbejde i ”Læringsrummene”. Det kan på baggrund af artiklens analyser konkluderes, at de læringskonstruktive DiPo-studerende i princippet ikke er uenige i denne antagelse. Disse DiPo-studerendes positive studieerfaringer med DiPo-fænomenets teknologiske aspekter vedrører primært, at DiPo-fænomenet gør det muligt at have materiale samlet ét sted, og at dette sted er forholdsvis let tilgængeligt. Dertil har de DiPo-studerende konstruktive forslag til anvendelse af ’Information Space’, som forudsætter aktiv involvering fra DiPo-undervisernes side.

CMS understøttes af en server, der ifølge de DiPo-studerende ofte er defekt, og serverens manglende funktionsdygtighed kan blandt andet tilskrives det faktum, at DiPo-platformen er en ’beta-version’. Denne servers driftsstabilitet er imidlertid afgørende, hvad angår realisering af idealforestillingen om allestedsnærværelse. Serverens mangel på driftsstabilitet øger dertil de forholdsvis it-svage DiPo-studerendes usikkerhed omkring den virtuelle fænomenverdens beskaffenhed, og det må formodes, at defekter i ’Det Fysiske Rum’ bidrager til, at udviklingen af it-

kompetencer hæmmes hos de forholdsvis mange DiPo-studerende, der har et minimum af kendskab til it.

Det kan sammenfattende konkluderes, at realiseringen af idealforestillingen om DiPo-fænomenet som læringskonstruktivt fænomen i alvorlig grad hæmmes af faktorer, der ikke blot vedrører 'Det Fysiske Rums' beskaffenhed men i særdeleshed også henholdsvis forestillinger om og holdninger til teknologi. Artefaktkritik er dybest set udtryk for kritik af mentefakter, og skønt det ikke kan dokumenteres på baggrund af empirien, kan den teknologikritiske holdning tolkes som et mere eller mindre ekspliciteret kritisk syn på DiPo-pædagogikkens forestilling om vigtigheden af refleksive skrivekompetencer.

Det kan imidlertid på baggrund af empirien formodes, at den typiske DiPo-studerende ikke betragter håndtering af it som en nødvendig kompetence med henblik på at begå sig i det senmoderne samfund. Denne formodning underbygges af det faktum, at den typiske DiPo-studerende tilsyneladende ikke betragter det som eget ansvar at lære computere at kende. Denne studerende mener derimod, at uddannelsesinstitutionen har til opgave at sørge for, at de hun kommer i besiddelse af de fornødne it-kompetencer. Med andre ord er den typiske studerende ikke i udgangspunktet villig til at gøre den individuelle indsats, som er nødvendig med henblik på at lære at beherske computere.

Den manglende vilje til at erhverve it-kompetencer er endvidere udtryk for en afstandstagen fra DiPo-pædagogikkens forestillinger om refleksiv adfærd, hvilket overordnet fortæller, at de DiPo-studerende grundlæggende hviler i traditionelle syn på læring, som ikke harmonerer med DiPo-pædagogikkens konstruktivistisk læringsanskuelse.

De DiPo-studerendes problematiske syn på henholdsvis it-kompetencer og læring vil blandt andet blive uddybet i afsnit V.3., hvor afhandlingens resultater perspektiveres og diskuteres på baggrund af anden forskning.

V. OVERORDNET KONKLUSION, DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING

V.1. Indledning

Kapitel V betragter i udgangspunktet DiPo-fænomenet igennem en optik, hvor konklusionerne i henholdsvis kapitel II, III og IV gensidigt belyser hinanden. Denne betragtning danner grundlag for en række overordnede konklusioner, som diskuteres og perspektiveres på baggrund af resultater i anden forskning.

Afsnit V.2 fremlægger således overordnede konklusioner på baggrund af afhandlingens basale forskningsspørgsmål, og centrale forhold, der vedrører de nævnte konklusioner, nuanceres. Disse konklusioner danner basis for afsnit V.3, hvor afsnit V.3.1 redegør for faktorer, der har indflydelse på konstruktionen af sammenligningsgrundlaget for afhandlingens forskning og anden forskning. Disse faktorer er henholdsvis portfoliolitteratur, regionskultur og uddannelseskultur. Med udgangspunkt i forholdet mellem traditionelle og moderne læringsanskuelser diskuterer og perspektiverer afsnit V.3.2 dernæst afhandlingens resultater på baggrund af resultater i anden forskning. I dette afsnit sættes blandt andet fokus på en række særlige forhold, der gør sig gældende i dansk pædagogkultur, og det diskuteres, hvordan kompetenceudvikling med fordel kan iværksættes inden for denne kulturs kontekst. Med henblik på at præcisere og diskutere forholdet mellem singulær og generel viden i afhandlingen og i forskning i almindelighed reflekterer afsnit V.3.2 afslutningsvis over forholdet mellem nomotetisk og idiografisk viden. Kapitel V munder ud i afsnit V.3.3, hvor afhandlingens teori sammenholdes med teoretisk forankring i anden forskning. I den sammenhæng reflekteres over perspektiver forbundet med anvendelse af helhedsmodellen.

V.2. Afhandlingens overordnede konklusioner

Kapitel II konkluderer blandt andet, at ”Arbejdsportfolio”, som er den centrale grundkomponent i den private zone, benyttes læringskonstruktivt af enkelte it-kyndige DiPo-studerende. Det første forskningsspørgsmål vedrører hvilke idealforestillinger om viden og læring, der kommer til udtryk i portfoliopædagogikken og hos portfoliobrugere. Svaret på dette spørgsmål er, at der kan spores en overensstemmelse mellem DiPo-pædagogikkens idealforestillinger om ”Arbejdsportfolio” og de DiPo-studerendes forestillinger om samme. Denne overensstemmelse kommer til udtryk på den måde, at der emergerer individuelle ’Cyberspaces’, hvor forskellige former for konstruktiv

videntilegnelse udfolder sig. Det skal dog tilføjes, at kun et mindretal af de studerende anvender ”Arbejdsportfolio” på konstruktiv vis.

De DiPo-studerendes opfattelse af, at den idéelle portfolio er personlig ejendom, kan siges at være i overensstemmelse med en traditionel opfattelse af portfolioen. Kulturhistorisk anskuet bliver portfolioen således typisk opfattet som portfoliobærerens personlige ejendom, eller portfoliobæreren har personligt ansvar for, at portfolioens indhold viderebringes til bestemte individer. Betragtet ud fra denne kulturhistoriske anskuelse er anvendelsen af portfolio i uddannelsessammenhænge enestående. Pædagogik er i fundamental forstand kendetegnet ved bestræbelsen på at føre individet i en ønsket retning, hvorfor en portfolio, der er pædagogisk kvalificeret, ikke udelukkende kan siges at være individets suveræne ejendom.

Det kan hævdes, at DiPo-pædagogikken bestræber sig på at tilgodese den traditionelle opfattelse af portfolioen som individuel ejendom ved at tildele den DiPo-studerende en personlig ”Arbejdsportfolio”. Samtidig betragter denne pædagogik portfolioen som et medium for videndeling, idet DiPo-fænomenet også består af en ”Præsentationsportfolio”, der er tilgængelig for samtlige DiPo-studerende og DiPo-undervisere. Men ”Arbejdsportfolio” er netop tildelt den DiPo-studerende, og DiPo-fænomenet er som helhed ejet af uddannelsesinstitutionen. Dertil er det et krav fra uddannelsesinstitutionens side, at de DiPo-studerende anvender den digitale portfolio, og dette krav ville ikke kunne opstå, hvis portfolioen var suverænt ejet af individet.

Uddannelsesinstitutionens ejerskab af DiPo-fænomenet medfører for øvrigt det problem for den DiPo-studerende, at denne efter endt uddannelse ikke har adgang til sit materiale på DiPo-platformen. Denne omstændighed kan også udlægges således, at DiPo-fænomenet ikke umiddelbart synes at tage højde for ’livslang læring’. Betragtet igennem DiPo-pædagogikkens optik synes det i øvrigt oplagt at fokusere på et livslangt læringsperspektiv, idet en ’videnskonstruktør’ i princippet konstruerer viden, så længe muligheden for videnkonstruktion foreligger.

Betragtet i forhold til de tre videnoptikker indeholder DiPo-pædagogikken forestillinger, der kommer til udtryk som henholdsvis eksplicit viden og implicit viden. Forestillingen om et ’kompetenceregnskab’ har fokus på akkumulering af ekspliciteret viden. Denne forestilling er positivistisk orienteret og kan siges at bygge på en forestilling om *rationel transparens*. Ifølge idealforestillingen er det således muligt i kraft af et ’kompetenceregnskab’ at præsentere individuelle kompetencer objektivt. Det virtuelle rum ’kompetenceregnskab’ må overvejende anskues som ’Information Space’, hvor uddannelsesinstitutionen i princippet kan hente

informationer om kompetenceniveauet hos pædagogstuderende, der igennem tiden har været indskrevet på uddannelsesinstitutionen.

Det er interessant at observere, at forestillingen om rationel transparens også kommer til udtryk i DiPo-tilrettelæggernes kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen. I kapitel IV betragter undertegnede denne iscenesættelse på baggrund af transportmodellen, hvor idealkommunikation er lig overførsel af uforstyrrede meddelelser fra afsender A til modtager B.

Anskuet ud fra en DiPo-tilrettelæggers synsvinkel kan transportmodellens forestilling om kommunikation betragtes som et udtryk for idealkommunikation. Det er således ud fra en DiPo-tilrettelæggers synsvinkel vigtigt at sikre, at centrale mentefakter i DiPo-pædagogikken når uforstyrrede frem til de DiPo-studerendes i princippet modtagende bevidsthedssystemer. DiPo-tilrettelæggeren kan eksempelvis formode, at de adfærdsforeskrivende elementer på DiPo-platformen ikke alene sikrer en realisering af idégrundlaget. Ifølge Shannon og Weaver er en gentagelse af en oprindelig meddelelse ved hjælp af eksempelvis forskellige medier udtryk for kommunikativ redundans, der øger sandsynligheden for, at meddelelsen bliver forstået ifølge hensigten.

Et ’kompetenceregnskab’ bygger på forestillingen om, at virkeligheden kan ekspliciteres rationelt, og den samme forestilling gør sig gældende i transportmodellen, hvor kommunikation er fragt af objektivt gyldig eksplicit viden fra afsender til modtager. Ifølge transportmodellen er meddelelsen en autonom størrelse i afsenderens bevidsthedssystem, og meddelelsen kan i princippet overføres uforfalsket til modtageren. Transportmodellen kan derfor fundere en idealforestilling om, at *kommunikativ transparens* er mulig.

Implicit viden er central i DiPo-pædagogikkens konstruktivistiske idealforestillinger, idet denne type viden kan siges at komme til udtryk i DiPo-pædagogikkens forestilling om et bestemt aktivitetsniveau hos den DiPo-studerende. Med andre ord forventes det i DiPo-pædagogikken, at de DiPo-studerende udviser en bestemt form for adfærd, og denne forventede adfærd kan betegnes som en forestilling, der vedrører implicit idealviden. DiPo-pædagogikken har dertil fokus på implicit viden, når der i denne pædagogik tales om refleksive handlekompetencer, der idéelt betragtet aktualiseres i situationen. Hvad angår de livsfilosofiske forestillinger ’skøn’ og ’etik’, er der betragtet igennem en optik, hvor der er fokus på eksplicit viden, tale om en begrebslig indkredsning af noget, der ikke nærmere kan ekspliciteres. Betragtet igennem en optik, hvor der er fokus på implicit viden, er ’skøn’ og ’etik’ størrelser, der opstår i situationen og inden for en bestemt kontekst.

Kapitel II konkluderer, at de DiPo-studerende ikke ønsker offentlig registrering af meta-viden, der vedrører deres mere personlige refleksioner. Det kan konkluderes, at de DiPo-studerende er i overensstemmelse med idealforestillinger i DiPo-pædagogikken, når disse studerende hævder, at de gerne vil offentliggøre produkter i den offentlige zone. Men de læringskonstruktive DiPo-studerende offentliggør kun produkter, som de anser for at være endelige, og de synes at springe ”Deklaration” over. DiPo-pædagogikkens idealforestilling om at konstruere en ’avanceret’ portfolio indbefatter, at den meta-viden, som ”Deklaration” idéelt betragtet fremstimulerer, offentliggøres. Da denne viden ikke offentliggøres, kan det konkluderes, at DiPo-fænomenet langt hen forbliver en ’simpel’ portfolio.

Det første forskningsspørgsmål vedrører som nævnt hvilke idealforestillinger om viden og læring, der kommer til udtryk i portfoliopædagogikken og hos portfoliobrugere. På baggrund af den nævnte vægring mod eksplicitering af viden hos de DiPo-studerende, kan der på dette spørgsmål svares, at der er en fundamental uoverensstemmelse mellem henholdsvis DiPo-tilrettelæggere og DiPo-studerende, der vedrører idealforestillinger om det lærende individ.

DiPo-pædagogikken har idealforestillinger, der afspejler at DiPo-fænomenet er et produkt af en kulturel brydningstid, hvilket i dette tilfælde betyder, at DiPo-pædagogikken er en hybrid af kulturelle elementer. I DiPo-pædagogikken forefindes en polycentrisk forestilling om en i princippet uoverskuelig omverdenskompleksitet. Der er dertil antropocentriske forestillinger, som eksempelvis kommer til udtryk som refleksions-rationalisme. Denne rationalisme er funderet på en idealforestilling om en fornuftsstyret refleksivitet, der evner at håndtere omverdenskompleksitet på kvalificeret vis.

Kapitel II fremfører, at vægringen mod at eksplicitere meta-viden kan tolkes som et udtryk for de DiPo-studerendes manglende fortrolighed med at omsætte refleksionserfaringer til skriftsprog. Denne tolkning understøttes af kapitel IV, hvor det fremgår, at størstedelen af de DiPo-studerende har et meget begrænset praksiskendskab til den personlige computer (PC), der kan betegnes som senmodernitetens mest oplagt egnede medie for refleksiv tekstproduktion. Endvidere fremgår det i kapitel III og IV, at de DiPo-studerende generelt har et kritisk syn på computeren og et ønske om at ’arbejde med mennesker’. Kapitel II sammenfatter, at de DiPo-studerendes manglende fortrolighed med skriftlighed kan betragtes som en mulig forklaring på, hvorfor de DiPo-studerende ikke finder det nødvendigt at lære at blive bedre til at reflektere.

Kapitel II konkluderer overordnet, at den afgørende grund til uoverensstemmelserne mellem DiPo-pædagogik og DiPo-studerende skyldes, at de to parter har forskellige grundforestillinger om

det lærende individ. De DiPo-studerende udmærker sig ved at have traditionelle læringsanskuelser, hvor fokus er på slutproduktet af deres studieaktivitet og ikke på de refleksioner, som de har gjort på vejen mod dette produkt. DiPo-pædagogikken, derimod, repræsenterer en moderne læringsanskuelse med et overvejende individualkonstruktivistisk udgangspunkt. Det er ifølge denne læringsanskuelse af central vigtighed for det enkelte individ at udvikle meta-refleksive kompetencer, som kan benyttes i den fortløbende konstruktion af viden og mening. Betragtet ud fra DiPo-pædagogikkens synsvinkel er de DiPo-studerende imidlertid uvillige til at lære at reflektere rationelt over egen videntilegnelse.

* * *

I kapitel III, hvor der er fokus på de sociofaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, fremgår det, at den typiske DiPo-studerende ikke deler DiPo-tilrettelæggernes grundholdninger, hvad angår anvendelse af it inden for en pædagogkulturel kontekst. Denne forskel i grundholdninger fører til, at de DiPo-studerende tager afstand fra, eller har forbehold overfor, uddannelsesinstitutionen og dens repræsentanter. Den typiske DiPo-studerende bryder sig endvidere ikke om at blive tvunget til at anvende et fænomen, som hun ikke kan se noget formål med på pædagoguddannelsen.

De DiPo-studerendes afstandtagen fra uddannelsesinstitutionen opstår endvidere som følge af, at der blandt de DiPo-studerende er bred enighed om, at de DiPo-ansvarliges kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen er yderst kritisabel. Denne fællesoplevelse er med til at fundere et fællesskab blandt de DiPo-studerende, som blandt andet kommer til udtryk i flittig anvendelse af komponenter på DiPo-platformen, der stimulerer til almindelig social interaktion.

På baggrund af forskningsspørgsmål nummer tre, der blandt andet vedrører de sociale aktiviteter, der opstår i forbindelse med anvendelse af portfoliofænomenet, kan der således svares, at som følge af de DiPo-studerendes anvendelse af komponenter på DiPo-platformen, der stimulerer til almindelig social interaktion imellem de DiPo-studerende, emergerer et forholdsvis aktivt socialt ’Cyberspace’. Hvad angår ”Åbent diskussionsforum”, som understøtter læringskonstruktiv interaktion og kommunikation på DiPo-platformen, kan det konkluderes, at denne komponent ikke benyttes i nævneværdigt omfang. Da empirien hovedsagelig har fokus på pædagogstuderende i begyndelsen af deres uddannelse er dette svar måske ikke overraskende. Det kan således forestilles, at de studerende føler sig forholdsvis uvidende og er blufærdige med hensyn til at diskutere faglige spørgsmål.

Forskningsspørgsmål nummer tre spørger endvidere til, om de sociofaktiske aktiviteter harmonerer med portfoliopædagogikkens ideale forestillinger om det sociale. Svaret er i den forbindelse, at anvendelsen af ”Åbent diskussionsforum” som nævnt ikke harmonerer med DiPo-pædagogikkens idealforestillinger. Hvad angår det sociale ’Cyberspace’, kan der strengt taget ikke drages en konklusion, fordi DiPo-pædagogikken ikke har ideale forestillinger om komponenter, der understøtter almindelig social interaktion og kommunikation. Hvis komponenterne er udviklet med henblik på at stimulere almindelig social udfoldelse, så kan det dog konkluderes, at disse komponenter i høj grad anvendes ifølge hensigten.

I DiPo-pædagogikken er der altså kun knyttet idealforestillinger til de komponenter i DiPo-fænomenet, som tillægges læringskonstruktive kvaliteter. Dette betyder i praksis, at DiPo-underviserne ikke kan få et eventuelt pædagogisk kvalificeret udbytte af den uformelle sociale aktivitet. Spørgsmålet er, om denne aktivitet vil emergere, hvis komponenterne, der understøtter emergens af den almindelige sociale interaktion, bliver kvalificerede til ”Læringsrum”? Baseret på det faktum, at ”Læringsrummet” ”Åbent diskussionsforum”, der understøtter læringskonstruktiv interaktion, ikke benyttes, må det forsigtigt konkluderes, at svaret på spørgsmålet er nej. Dette svar er baseret på den antagelse, at det læringskonstruktive formål, der vil blive knyttet til den sociale interaktion, modarbejder, eller står i modsætning til, den forholdsvis uforpligtende interaktion, der finder sted ved anvendelse af de uformelle komponenter i DiPo-fænomenet. Det kan imidlertid konkluderes, at der i såvel portfolioudvikling som portfolioforskning med fordel kan fokuseres på den almindelige sociale interaktion, idet viden om denne kan vise sig nyttig i udviklingen af læringskvalificerede sociale rum.

Den kommunikative iscenesættelse i fællesintroduktionen har forelæsningens form, og valget af netop denne form behøver ikke være produktet af dybe refleksioner over, hvordan DiPo-fænomenets koncept bedst muligt kan formidles.

Betragtet igennem en kulturel optik er individet et anonymt ’man’, der har en tendens til at handle i overensstemmelse med etableret praksis inden for en given kulturel kontekst. Forelæsningsformen er således del af uddannelseskulturens implicitte viden, hvilket vil sige, at forelæsningen er en del af etableret praksis inden for denne kultur. Etablering af praksis opstår over tid og afspejler principielt, hvilken implicit viden der bliver opfattet som formålstjenlig inden for en tidligere kulturel kontekst. Med andre ord er individets kulturelt betingede adfærd ikke nødvendigvis formålstjenlig i den samtidige kultur, hvorfor der eksempelvis kan stilles spørgsmålstegn ved forelæsningens generelle relevans som formidlingsform.

Da empirien ikke indeholder oplysninger fra DiPo-tilrettelæggere eller andre institutionsansatte er det ikke muligt at vide, hvilke overvejelser der er gjort i den henseende.

I kapitel III betragtes de kommunikative forhold i fællesintroduktionen på baggrund af henholdsvis en modificeret udgave af transportmodellen, hvor meddelelser er 'ting', der fragtes fra afsender til modtager, og konstruktionsmodellen, hvor meddelelser anskues som mentale konstruktioner i såvel afsenderens som modtagerens bevidsthedssystem. Konstruktionsmodellen er udformet af undertegnede på baggrund af blandt andet forestillinger hos J. Huxley og har et individualkonstruktivistisk udgangspunkt.

Transportmodellens idealforestilling om, at en meddelelse er en genstand i tid og rum, er udtryk for, at meddelelser i bund og grund betragtes som stoflige fænomener. Transportmodellen understøtter dermed den forestilling, at kommunikation isoleret betragtet må være 'noget', der foretager en rejse igennem et befordringsmiddel i et tid-rum. Ifølge konstruktionsmodellen er der i såvel afsenderens som modtagerens bevidsthedssystem en række 'støj'-faktorer, som udgør grundlaget for den frie, individuelle konstruktion af meddelelser. Det er med andre ord en redigeret og manipuleret udgave af afsenderens meddelelse, der er startpunkt for modtagerens individuelle konstruktion af mening. På baggrund af konstruktionsmodellen giver det begrænset mening at betegne en meddelelse som en genstand i et fysisk rum. Ifølge denne model er meddelelser snarere virtuelle, der med fordel kan beskrives som immaterielle fænomener. I forbindelse med redegørelsen for de to kommunikationsmodeller anbefaler kapitel III, at DiPo-pædagogikkens individualkonstruktivistiske perspektiv med fordel kan udvides til at indbefatte kommunikative forhold.

Kapitel III konkluderer overordnet, at de nye DiPo-studerende har en manglende vilje til at forholde sig positivt til studieelementer, som for dem er uventede og ikke umiddelbart passer ind i pædagoguddannelsen. Indførelsen af digital portfolio har til formål at ruste de studerende til at møde en kompleks senmodernitet på kvalificeret vis, men fra begyndelsen af er de studerende ikke indstillet på at ville erhverve de forskellige fornødne kompetencer med henblik på varetagelse af den digitale portfolio.

* * *

I kapitel IV, hvor fokus er på de artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, konkluderes det, at henholdsvis DiPo-studerende og DiPo-tilrettelæggere har forskellige holdninger til, i hvor vid

udstrækning computer-artefakter skal anvendes på pædagoguddannelsen. Flere af de DiPo-studerende tager afstand fra DiPo-fænomenet, fordi dette for dem er forholdsvis kompliceret at håndtere. Blandt de forholdsvis få aktive og forholdsvis it-kyndige brugere af DiPo-fænomenet er der imidlertid en konstruktiv indstilling til de virtuelle rum, der simulerer artefakt-virkelighed i kraft af at være 'Information Spaces'.

Det andet forskningsspørgsmål vedrører, hvilket syn på teknologi, der kommer til udtryk i portfoliofænomenet. Svaret på dette spørgsmål er, at DiPo-pædagogikken har en idealforestilling om, at DiPo-fænomenets Internetbaserede teknologi i princippet gør DiPo-fænomenet allestedsnærværende. Da DiPo-platformens Internet-server imidlertid ifølge de studerende forholdsvis ofte er defekt, og de DiPo-studerende dertil efter alt at dømme generelt har forholdsvis dårlig adgang til Internettet, kan det konkluderes, at idealforestillingen om DiPo-fænomenets allestedsnærværelse langt fra realiseres. Det faktum, at DiPo-platformen er en 'beta-version', kan antages at være medvirkende årsag til, at DiPo-fænomenet ikke er allestedsnærværende.

Forskningsspørgsmål nummer to vedrører endvidere, hvilke forestillinger om stoflighed og teknologi, der kommer til udtryk i portfoliofænomenets design og pædagogik og hos portfoliobrugeren. Der kan på dette spørgsmål svares, at der i DiPo-pædagogikken er en forestilling om virtuel stoflighed, som kommer til udtryk i anvendelsen af en rum-metafor. Med henblik på at perspektivere DiPo-fænomenets virtuelle rum-lighed konstruerer undertegnede i kapitel IV de to virtuelle rum 'Cyberspace' og 'Information Space'. "Profil", der betragtet igennem en optik, hvor der er fokus på de artefaktiske aspekter af DiPo-fænomenet, kan defineres som et 'Information Space', er især populært blandt de DiPo-studerende. Det konkluderes endvidere i kapitel IV, at denne popularitet skyldes, at stofliggørelsen af "Profilens" virtuelle rum kommer til udtryk som et fokus på kropslige aspekter, og at dette fokus appellerer til de pædagogkulturelt orienterede DiPo-studerende.

Hvad angår forskningsspørgsmålet om portfoliobrugerens forestillinger om stoflighed og teknologi i forhold til DiPo-fænomenet, er det på baggrund af analyserne i kapitel II svaret, at der forefindes DiPo-studerende, som anskuer DiPo-fænomenet som en maskine, der tjener teknokratiske interesser. Teknologikritikken skal ses på baggrund af, at de DiPo-studerende definerer en række kropslige aspekter som positiv stoflighed og i samme definerer det maskinelle negativt.

Teknokratikritikere kan hævde, at teknokrati er en indgriben i en universel orden. Den universelle orden kan inden for en pædagogkulturel kontekst være en forestilling om en 'naturlig'

tilstand, og teknologi er en forstyrrelse af den ’naturlige’ tendens til bevægelse mod denne tilstand (Hellesnes 1975: 85). Logikken kan også tolkes således, at der er livsforhold, som ikke er konstruerede, og som ikke kan konstrueres. Disse livsforhold udgør derimod grundlaget for konstruktiv aktivitet, og der er skadelige konsekvenser forbundet med at rette denne aktivitet mod dens eget grundlag.

DiPo-fænomenet kan for så vidt på flere måder betragtes som et teknokratisk fænomen. Der kan argumenteres for, at ”Deklaration” og redaktørprincippet alene i kraft at være integrerede adfærdsforeskrivende dele af en informationsteknologisk platform har maskinelle kvaliteter, og at de dermed er udtryk for en basal form for teknokratisk tankegang. Endvidere kan det hævdes, at de selvrefleksive kompetencer, som den ’aktive videnskonstruktør’ tillægges i DiPo-pædagogikken, i al væsentlighed er lig de selvrefleksive kompetencer, som et senmoderne markedsorienteret samfund efterspørger. I så fald er grundkomponenten ”Deklaration” ikke blot udtryk for teknokrati, fordi denne komponent er del af en maskine, som ved benyttelse modarbejder en ’naturlig’ udfoldelse hos brugeren: ”Deklaration” er i kraft af de pædagogiske intentioner, som kommer til udtryk ved anvendelsen af grundkomponenten, et redskab, der tjener teknokratiske interesser. Således anskuet er teknokratikritikken udtryk for en ideologisk farvet afstandtagen fra teknologi i almindelighed.

Kapitel IV fremfører, at Dipo-pædagogikken anskuer computeren som et tekstmedie, hvor tekst primært er lig skrift, som muliggør udviklingen af refleksive kompetencer. Den personlige computer (PC) anskues endvidere som senmodernitetens centrale medie for produktion af refleksiv tekst, og da den typiske DiPo-studerende har et udtalt begrænset kendskab til PCen, kan det formodes, at de studerende ikke er udpræget skriftlige og i generel forstand ikke har et udtalt refleksivt forhold til teksttyper. Hvad angår de DiPo-studerendes it-kompetencer og styrkelsen af deres mulighed for at erhverve refleksive skrivekompetencer, fremgår det i øvrigt af undersøgelsesmaterialet, at DiPos interface med fordel kan ligne Words, fordi de studerende synes fortrolige med dette softwaredesign.

De DiPo-studerende anvender DiPo forholdsvis flittigt som medie for almindeligt socialt samvær, og den typiske studerende kan derfor ikke betragtes som konsekvent modstander af computere. Forestillingen om computeren som teknokratisk maskine synes først for alvor at opstå, når fokus er på skriftliggørelse i forbindelse med refleksiv læring. De DiPo-studerendes modvilje mod computeren kan dermed siges at opstå, når brugen af denne vedrører læringsaktiviteter, som de

studerende enten føler sig fremmede overfor eller finder unødvendige i forhold til varetagelse af pædagogprofessionen.

At de DiPo-studerende tillægger visse læringsaktiviteter aldeles sekundær betydning kommer til udtryk, når fokus er på deres it-kompetenceudvikling. Den typiske DiPo-studerende er af den opfattelse, at uddannelsesinstitutionen har til opgave at sørge for, at de studerende kommer i besiddelse af de fornødne it-kompetencer. Med andre ord er den typiske studerende ikke i udgangspunktet villig til at gøre den individuelle indsats, som er nødvendig med henblik på at lære at beherske computere.

* * *

Det kan sammenfattende konkluderes, at DiPo-projektet støder på problemer, fordi DiPo-pædagogik og DiPo-studerende har forskellige grundopfattelser af, hvilke typer læring der er nødvendige med henblik på at varetage pædagogprofessionen. Nærmere betragtet kommer forskellen til udtryk på den måde, at de DiPo-studerende har et overvejende traditionelt syn på læring, mens DiPo-pædagogikken repræsenterer en moderne læringsanskuelse. Overgangen fra traditionelle til moderne læringsanskuelser kan betragtes som et grundlæggende udtryk for, at senmoderniteten er en kulturel brydningstid, hvor nye fænomener i form af læringsmentefakter opstår og enten afløser eller supplerer kendte læringsmentefakter.

Den nævnte forskel på grundopfattelser vil være det centrale omdrejningspunkt i afsnit V.3, hvor afhandlingens teori og resultater sammenholdes med og perspektiveres på baggrund af teori og resultater i anden forskning.

V.3. Ph.d.-afhandlingen og anden forskning

Mentefakter i form af forskel på læringsanskuelser spiller en dominerende rolle i DiPo-projektets problemstillinger, og i det følgende vil denne forskel være det centrale udgangspunkt. Dette betyder, at sociofaktiske og artefaktiske aspekter primært vil blive inddraget i det omfang, de kaster lys på overordnede forhold, der vedrører læringsudbytte og synet på læring.

V.3.1. Portfoliolitteratur, regionskultur og uddannelseskultur

I forskningslitteraturen nævnes det, at der i grundbøger om portfolio ”ikke [er] mange eksempler på en kritisk drøftelse af påstanden om, at portfolio kan bidrage til bedre læring” (Lund 2008: 11), og

at portfoliolitteraturen dertil er præget af ”positiv retorik” (Ibid.). Andet sted fremgår det, at der ”findes en del litteratur om” portfolioevaluering, men ”der er i højere grad tale om introducerende, diskuterende og perspektiverende litteratur, mens der er forholdsvis lidt forskning på empirisk grundlag. Det er således en gennemgående kommentar i litteraturen at der er behov for forskning og dokumentation af portfolioer som evalueringsværktøj” (Krogh og Jensen 2003: 24). Et tredje sted nævnes, at der ”efterhånden [findes] en ret omfattende international litteratur om mappeevaluering, men kun en lille del af litteraturen har teoretisk forankring” (Dysthe og Engelsen 2005: 27). Med andre ord fortæller citaterne, at den eksisterende portfoliolitteratur er mere postulerende end kritisk undersøgende, og generelt efterlyses portfolioforskning på såvel ’empirisk’ som ’teoretisk’ grundlag (jf. definitionen af de to forskningstyper i afsnit I.6.2).

Undertegnede er i sin litteratursøgning nået til lignende konklusioner. En systematisk gennemgang af danske universitetsudgivelser i tidsrummet 1990-2011 fortæller, at videnskabelige tekster om portfolio er yderst sparsom. Hvad angår portfolioforskning på ’empirisk’ grundlag i pædagogkultur og pædagogstuderende inden for en dansk kontekst, er det ikke lykkedes at finde litteratur, og dette er medvirkende til, at sammenligning med anden forskning forbliver forholdsvis generel.

Størstedelen af den udgivne portfoliolitteratur er netop typisk præget af at være ’introducerende, diskuterende og perspektiverende’ og mangler generelt det refleksive forhold til subjekt/objekt-relationen, som kendetegner videnskabelig virksomhed (se afsnit I.7.2, ’Ph.d.-projektet og de tre allegorier’, hvor der redegøres for den udviklende forskers refleksive forhold til subjekt/objekt-relationen).

Store dele af den senmoderne portfoliolitteratur kan betragtes som erfaringslitteratur, og denne er ikke i streng forstand videnskabelig. Enten gør forfatteren eksplicit opmærksom på dette, eller det kan udledes, at den givne tekst i større eller mindre omfang refererer til erfaring med portfolio[99]. Ved henvisning til erfaring henviser forfatteren til et objekt, der i kraft af refleksion er blevet personligt indarbejdet. Erfaring har et empirisk grundlag, for så vidt den er baseret på sanseindtryk af objekter ’derude’. Men i konstruktionen af erfaring er subjektet ikke adskilt fra objektet. Tværtimod opstår erfaring som følge af, at objektet aktivt ’fortæres’ af bevidsthedssystemet og bliver en forholdsvis uigennemskuelig del af dette.

[99] Med hensyn til portfoliolitteratur, som overvejende er erfaringslitteratur og/eller blot introducerer og perspektiverer portfolio, kan følgende eksempler nævnes: Madsen 2005, Bern, Fröödj og Torén 2002, Ackelman 2001, Krok og Lindewald 2008, Tellerup 2006, Trane og Abildgaard 2004 og Agertoft, Bjørnshave, Nielsen og Nilausen 2003.

Videnteoretisk formuleret omhandler erfaring såvel eksplicit som implicit viden, mens forskning i traditionel forstand udelukkende har fokus på eksplicit viden. Erfaring er dermed en forholdsvis personlig størrelse, og den eneste erfaring, som et individ ret beset kan siges at have kendskab til, er dets egen. Heraf følger blandt andet, at det ikke er muligt at erfare andres erfaring (Safranski 2001: 107), og da den eneste erfaring, som et individ kender til, er dets egen, så kan erfaring hverken verificeres eller falsificeres videnskabeligt. Erfaring er således anskuet et faktum, der i princippet ikke kan stilles spørgsmålstegn ved.

En grund til, at erfaringsdimensionen har en fremtrædende plads i senmoderne portfoliolitteratur, kan være, at en forholdsvis stor mængde af denne litteratur er skrevet af personer, som både udvikler og praktiserer portfolio. I dag betragtes portfolio typisk som et forholdsvis abstrakt koncept, der skal konkretiseres inden for en individuel kontekst, og erfaringslitteraturen synes ikke at skelne tilbundsgående mellem de subjekt/objekt-relationer, der etableres under henholdsvis udvikling og praksis. Sammenfaldet af teoretisk udvikling og praksis er et forholdsvis nyt fænomen, idet de to størrelser førhen blev opfattet som adskilt. Som nævnt i afhandlingen foregik udvikling i form af teoridannelse i princippet på de 'højere' uddannelsesinstitutioner, mens teori blev omsat til praksis på de 'lavere' uddannelsesinstitutioner. På portfolioområdet er man i dag vidne til, at samtlige uddannelsesinstitutioner ikke blot praktiserer portfolio men i høj grad også udvikler teori og metode for portfoliopraksis.

Som nævnt i afsnit I.7, 'Ph.d.-projektets forskningskontekster', er det vigtigt at have et reflekteret forhold til subjekt/objekt-relationerne, hvis der skal produceres videnskab. Forskning har til formål at etablere reflekteret distance til såvel forskersubjekt som analyseobjekt, fordi denne distance i ideal forstand gør det muligt at betragte idiosynkratiske tilgange som uafhængige af det analyserende subjekt. I erfaringslitteratur er distancen til de forskellige subjekt/objekt-relationer, som er mulige at etablere under henholdsvis udvikling og praktisering, imidlertid som regel svære at indkredse. Erfaringslitteraturen kan således indeholde forholdsvis personlige og emotionelt ladede beskrivelser, som er svære at etablere et videnskabeligt forhold til. Videnteoretisk anskuet er personlige emotioner og følelser overvejende implicitte videntyper, som må ekspliciteres, hvis de skal finde plads i konstruktionen af en viden, som i streng forstand er videnskabelig.

Metoden for anvendelse af anden litteratur er, at der primært vil være fokus på tekster, der lever op til afhandlingens videnskabelige fordringer, og som dermed er teoretisk forankrede. Disse tekster er primært sociokulturelt forankrede, hvilket betyder, at de som regel er inspireret af socialkonstruktivistiske forestillinger. Valget af denne videnskabelige litteratur er dermed

ensbetydende med, at den individualkonstruktivisme, som afhandling og DiPo-pædagogik i udgangspunktet er fælles om, perspektiveres på baggrund af en anden konstruktivistisk retning.

Herudover inddrages litteratur, som ikke nødvendigvis i streng forstand er videnskabelig, men som enten giver viden på områder, som der ikke foreligger forskning om, eller supplerer eksisterende videnskabelig viden.

* * *

I det følgende bliver der hovedsagelig taget udgangspunkt i portfolioforskning i Norden, og i forlængelse heraf inddrages relevant litteratur i international portfolioforskning. Regionskulturelt anskuet refererer danskere, der arbejder med portfolio, ofte til portfolio udviklet i andre nordiske lande. Et argument for dette regionskulturelle valg er, at de nordiske lande er fælles om en række grundbetingelser og værdier[100], og portfolioarbejde er dertil forholdsvis udbredt i Norden: I særdeleshed i Sverige, Norge og Finland er det især i grundskolen, i læreruddannelsen og i de videregående uddannelser, at ”der har fundet og finder systematisk og afrapporteret udviklingsarbejde” (Krogh og Jensen 2003: 24) sted.

Afhandlingen har hovedsagelig fokus på sammenligning med portfolioforskning, der vedrører læreruddannelsen, og uddannelsesfagligt anskuet har portfolioer haft størst international udbredelse på netop dette område (Dysthe 2005: 29n, Klenowski 2002). En sammenligning af afhandlingens analyser med resultater fra denne forskning er oplagt, for så vidt både læreruddannelsen og pædagoguddannelsen uddanner til relationsprofessioner. Det idéelle sammenligningsgrundlag ville selvklart være til stede, hvis anden portfolioforskning på pædagoguddannelsen kunne inddrages. Det faktum, at en sådan forskning tilsyneladende ikke findes, vanskeliggør som nævnt en i generel forstand for alvor kvalificeret sammenligning med anden forskning. Pædagogkulturen synes at have en række forestillinger, som er særegne for denne. Eksempelvis har pædagogseminarieverdenen samværskulturelle træk, som vanskeliggør anvendelse af digitale medier på pædagoguddannelsen, og disse træk forefindes efter alt at dømme ikke, og i hvert fald ikke i samme omfang, på andre

[100] I Nordisk Råds rapport, *Norden som global vinderregion. På sporet af den nordiske konkurrencemodel*, defineres fire grundbetingelser og otte værdier, som de nordiske lande deler. Den første grundbetingelse er fælles samfundsform, og den anden grundbetingelse er forståelse af hinandens sprog. Den tredje grundbetingelse lyder, at de nordiske lande har samme niveau for selvrealisering, mens den fjerde grundbetingelse er, at landene anvender hinanden som primær referenceramme. På portfolioområdet kommer den sidste grundbetingelse eksempelvis til udtryk i projektet NordPort, hvor deltagere fra en række nordiske lande forsøgte at udvikle en fælles nordisk manual for arbejdet med portfolio.

uddannelser. I det følgende vil der derfor som nævnt blive inddraget forskellige typer tekster, hvor ikke alle er videnskabelige, som kan belyse den danske pædagogkulturelle kontekst.

Forskning i portfolioevaluering er forholdsvis udbredt og således også på læreruddannelsen. DiPo er overordnet betragtet ikke en evalueringsportfolio. Men idet DiPo-pædagogikken kombinerer kravet om refleksion med vurdering og skriftlig dokumentation af denne refleksion, kan DiPo siges at indeholde evalueringselementer. I så fald markerer 'Deklaration' stedet, hvor forskellige former for evaluering finder sted.

Evaluering opdeles typisk i henholdsvis *summativ* og *formativ* evaluering. Summativ evaluering kommer til udtryk som en afsluttende vurdering af tilegnet viden i en læringsproces, mens formativ evaluering har fokus på, hvordan læring løbende konstrueres. Når DiPo-studerende fokuserer på det 'færdige produkt', så er der implicit tale om summativ evaluering, idet forestillingen, at dette produkt skal endegyldigt vurderes. Formativ evaluering, derimod, igangsættes ved anvendelse af "Deklaration", idet denne komponent gør det muligt for den DiPo-studerende at reflektere over læringsproces og i forbindelse hermed foretage en slags selvevaluering.

Evaluering kan være henholdsvis kriteriumbaseret, personbaseret og normbaseret (Madsen 2005: 22). Kriteriumbaseret evaluering forudsætter veldefinerede kriterier for evalueringen, som er defineret af enten den studerende eller af underviseren, eller af studerende og underviser i fællesskab. Personbaseret evaluering er baseret på den studerendes sammenligning af egne tidligere og nuværende præstationer, mens normbaseret evaluering er værdistyret. Sidstnævnte evalueringsform vurderer blandt andet, hvor vidt et individuelt arbejde afspejler en gruppe fælles værdier.

Den evaluering, som finder sted i DiPo, er overvejende personbaseret og kriteriumbaseret men ikke normbaseret. Tilstedeværelsen af de spørgsmål og forhold, som den DiPo-studerende skal reflektere over i "Deklaration", er udtryk for, at der i DiPo foregår kriteriumbaseret evaluering, hvor kriterierne er definerede af DiPo-tilrettelæggerne. Da den studerendes individuelle læring er i centrum, er der i udgangspunktet fokus på personbaseret og formativ evaluering. Den skriftliggjorte refleksion, som "Deklaration" i princippet igangsætter, har endvidere et sociokulturelt sigte, idet denne refleksion er tilgængelig for medstuderende og undervisere i "Præsentationsportfolio".

Sammenfattende tjener evalueringen i "Deklaration" altså to formål. Det første formål har med udgangspunkt i et individualkonstruktivistisk perspektiv fokus på styrkelse af den studerendes individuelle læring. Den studerende tvinges til refleksion over egen læring, hvormed den

studerendes læreprocesser i princippet ekspliciteres overfor den studerende selv. Det andet formål har fokus på at gøre den ekspliciterede viden om individuel læring tilgængelig for pædagogisk kvalificeret drøftelse blandt brugerne af DiPo-platformen, hvorfor det andet formål er sociokulturelt orienteret.

V.3.2. Traditionelle og moderne læringsanskuelser

Olga Dysthe gør opmærksom på, at der er en sammenhæng mellem pædagogiske tilrettelæggeres valg af portfoliomodel og læringssyn (Dysthe og Engelsen 2005: 27), og det kan tilføjes, at studerendes tilgang til portfoliopraksis også afspejler bestemte syn på læring. I grundlæggende forstand gør det samme sig gældende i forskning, idet det tilgrundliggende videnskabelige teoriapparat fokuserer på bestemte aspekter af virkeligheden og i samme ser bort fra andre aspekter.

I det følgende tages udgangspunkt i udvalgte tekster fra antologien *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*, som betragter portfolio, og i særdeleshed portfolioevaluering, i et sociokulturelt perspektiv. Den nordiske portfoliopraksis og portfolioforskning, der er teoretisk forankret, har typisk udgangspunkt i forestillinger om sociokulturelle læringsmiljøer. Sociokulturel teori er som regel socialkonstruktivistisk inspireret, og såvel internationalt som i Norden kan observeres en glidning i læringsopfattelse fra en behavioristisk læringsanskuelse til et moderne, konstruktivistisk syn på læring (Klenowski 2002: 122, Olga Dysthe i Dysthe og Engelsen 2005: 44, Krogh og Jensen 2003: 20). Både sociokulturel teori og afhandlingens teori har en konstruktivistisk indfaldsvinkel, og forskellen på de to teorier kommer til udtryk som forskelle på konstruktivistiske positioneringer: Hvor den typiske portfoliotænkning er socialkonstruktivistisk, er afhandlingens teori individualkonstruktivistisk. Denne forskel medfører, at der er forskel på den viden, som de to konstruktivistiske positioneringer genererer. Sociokulturel teori har primært fokus på henholdsvis relationen mellem lærende individer og eksterne faktorer, der muliggør læring, mens individualkonstruktivisme i højere grad end socialkonstruktivisme fokuserer på forhold, der angår de enkelte lærende individer. Som følge af det individualkonstruktivistiske udgangspunkt er det således en bestræbelse i afhandlingen at ofre forholdsvis stor opmærksomhed på individuelle faktorer, som influerer på den enkeltes tilgang til uddannelse og læring. Som det vil fremgå, har sociokulturel forskning også fokus på den enkelte studerende, men da de læringsbetingende relationer mellem de studerende i denne forskning har størst interesse, tillægges den enkelte studerende sekundær betydning.

* * *

Olga Dysthe skriver i kapitlet *Teoretiske perspektiver*, at kundskab i traditionelle, instruktivistiske læringsanskuelser betragtes som ”noget objektivt og kvantitativt uden for personen” (Dysthe og Engelsen 2005: 42) og dermed i grundlæggende forstand kan betegnes som empiriske. Forestillingen kan føres tilbage til eksempelvis John Locke, når han blandt andet hævder, at individet er et ”hvidt, ubeskrevet blad”. Locke forudsætter en adskillelse af subjekt og objekt, hvor subjektet i udgangspunktet skal forstås som et blankt papir, og objektet er kundskaben, som befinder sig uden for individet og skal nedskrives på papiret. Dermed får kundskab objektiv gyldighed som fænomen ’derude’, og det er i princippet muligt for subjektet at lokalisere og inddele dette fænomen (Ibid.: 45). En følge af dette læringssyn er, at det er muligt for individer med kundskabsekspertise, det vil sige lærere, at foretage objektive vurderinger af, hvilken viden et individ på et givet kundskabsstadie med fordel kan tilegne sig. Der er med andre ord forskelle på individers viden om kundskaben ’derude’, og traditionelle læringsanskuelser lægger gerne vægt på lærerstyring, idet det forudsættes, at lærerens kundskab per definition er større end den studerendes. Studerende med et empirisk grundsyn på læring er i overensstemmelse med denne opfattelse af viden som noget ’derude’ og tillægger dermed i princippet læreren en større kundskab end dem selv. I afhandlingens empiri kommer dette eksempelvis til udtryk, når en DiPo-studerende hævder, at det ’gælder bare om at få så meget input fra undervisning og så læse dig til resten, sådan er det bare’.

Da læreren er i besiddelse af merviden, og den studerende gerne skal have glæde af denne, er det en almindelig forestilling i traditionelle læringsanskuelser, at lærerens viden *overføres* til den studerende (Ibid.: 42 ff.). Empiriske læringsanskuelser, hvor læring er en empirisk ’ting derude’, bygger på forestillingen om en principiel forskel på *mængden* af viden i bevidsthedssystemer, hvilket her kommer til udtryk i forestillingen om overførsel kvantitative énheder: Viden betragtes som ’pakker’, der sendes fra det ene bevidsthedssystem til det andet.

Som det fremgår i kapitel III giver det mening at betragte den kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen på baggrund af transportmodellens forestilling om fragt af informationspakker. Den omstændighed, at en uddannelsesinstitution med ambition om at implementere moderne konstruktivistiske læringsanskuelser tilrettelægger kommunikation på en måde, der er i god overensstemmelse med transportmodellens idealforestillinger, fortæller, at det empiriske grundsyn er særdeles rodfæstet.

Empiriske læringsanskuelser har hovedsagelig fokus på, hvor *megen* kundskab den studerende har erfaret. Med hensyn til *hvordan* kundskab er blevet erfaret, er der fokus på, om den studerende har kopieret den overleverede viden korrekt. Med andre ord er der i traditionelle læringsanskuelser mere fokus på udenadslære end kritisk reflekteret tilegnelse af viden.

Ifølge instruktivismen har individet og dets livsverden ikke mulighed for at influere på videns beskaffenhed. O. Dysthe definerer denne type viden som ”dekontekstualiseret viden” (Ibid.: 51) og hævder, at traditionel læring har fokus på ”dekontekstualiserede færdigheder” (Ibid.). Ifølge en traditionel læringsanskuelse betragtes viden og færdigheder altså som størrelser, der er uafhængige af konkrete sammenhænge og situationer. Sociokulturelt anskuet opstår og konstrueres al viden og kundskab derimod inden for bestemte kontekster og i særdeleshed i de involveredes interaktion (Ibid.: 48 ff.).

Der skal nu sættes fokus på evalueringens rolle i sociokulturel teori. Sociokulturelt anskuet er det af afgørende vigtighed, at en evalueringsmappe ikke blot dokumenterer, at læring har fundet sted. Ifølge O. Dysthe skal evalueringsmappen også have fokus på formativ evaluering, hvor det fremgår, hvordan læring er foregået (Ibid.: 28). Hvad angår synet på formativ evaluering, kan O. Dysthe siges at være i overensstemmelse med den del af DiPo-pædagogikken, der i særdeleshed kommer til udtryk i ”Deklaration”.

Sociokulturel forskningslitteratur har fokus på vigtigheden af *generel åbenhed* hos såvel studerende som lærer. I et sociokulturelt læringsmiljø betragtes læreren stadigvæk som den centrale modtager af den studerendes arbejder, men de studerende er også modtagere af hinandens arbejder, og samtlige medlemmer af læringsmiljøet er i princippet evaluerende (se fx. *Hildegunn Otnes*, ibid.: 99). I forskningslitteraturen om portfolio bliver der som vist skelnet mellem evalueringsportfolio og andre typer portfolioer. Ifølge O. Dysthe er denne skelnen forkert i en sociokulturel sammenhæng, for så vidt evaluering her betragtes som integreret del af læringsaktiviteten (Ibid.: 45). Læring betragtes med andre ord som et socialt fænomen, der opstår som følge af deltagernes tilbagemeldinger på genereret viden i læringsfællesskabet, og disse tilbagemeldinger er grundlæggende udtryk for evaluerende aktivitet. Det er derfor en forudsætning i ethvert sociokulturelt læringsmiljø, at deltagerne med hensyn til det læringsfællesskab, de er del af, udviser generel åbenhed og er aktivt engagerede.

I det umiddelbart følgende afsnit gives med udgangspunkt i sociokulturel forskning på ’empirisk’ grundlag en række eksempler på sammenstødet mellem traditionelle og moderne læringsanskuelser.

* * *

*Tjalve Gj. Madsen*s præsenterer i artiklen *Internationale erfaringer med mapper og mappeevaluering i læreruddannelsen* portfolioerfaringer fra Australien, USA, Sverige og Finland. Der er fokus på portfolioarbejde, der bygger på ”et konstruktivistisk eller sociokulturelt perspektiv” (Dysthe og Engelsen 2005: 168).

T. G. Madsen henviser til omfattende undersøgelser af portfoliopraksis i USA, hvor fokus er på såvel læring som evaluering. Det bagvedliggende motiv for at bruge portfolio var at ”opmuntre de studerende til at reflektere over egen læring” (Ibid.: 154). Konklusionen af undersøgelserne er blandt andet, at portfolioarbejdet ”havde størst chance for at lykkes, hvis det byggede på et konstruktivistisk perspektiv, som blandt andet indebar refleksion, selvevaluering og høj grad af interaktion mellem de involverede parter” (Ibid.: 154). Umiddelbart betragtet synes denne konklusion ikke overraskende, idet konstruktivisme i almindelighed har fokus på processer, som er snævert knyttet til refleksiv virksomhed. Med andre ord synes det oplagt, at et uddannelsesmiljø, der tilrettelægges med konstruktivistiske forskrifter, over tid vil udvise konstruktivistisk adfærd. Konklusionen er imidlertid af videnskabelig vigtighed, idet T. G. Madsen (via henvisning til anden forskning) leverer empirisk dokumentation for, at konstruktivistisk iscenesættelse af læringsmiljøet vitterligt stimulerer til refleksion over egen læring.

Traditionelle portfolioer, der bygger på en instruktivistisk læringsanskuelse, har kun sekundært fokus på refleksivitetens vigtighed, fordi det i den sammenhæng er den lærendes primære opgave at kopiere overført viden. Traditionelle portfolioer har endvidere ikke udtalt fokus på den lærendes selvevaluering, fordi evaluering foretages af en lærer, der skal sikre, at viden er blevet tilegnet på korrekt vis af de studerende.

T. G. Madsen henviser endvidere til en undersøgelse i anvendelse af læringsmapper på læreruddannelsen ved Monash University i Australien. Denne undersøgelse, der omfattede 30 naturfagsstuderende og varede et år (1993), benyttede empiri i form af åbne spørgeskemaer og interviews med otte frivillige studerende, som blev interviewet i løbet af året. Undersøgelsen viste, at de studerende primært benyttede portfolioer med henblik på udvikling af et endeligt produkt og

ikke som ramme for refleksion over læring. Anvendelsen af portfolioer på den pædagogisk tilsigtede måde blev først for alvor igangsat, ”efter at mapperne blev rettet mod en målgruppe, i dette tilfælde en fremtidig arbejdsgiver” (Ibid.: 155). Det var først i slutningen af året, da de studerende ”arbejdede med slutprodukterne og disse blev udviklet med henblik på en fremtidig modtager, at de [studerende] indså hensigten med samarbejdet i vejledningsgrupperne og sammenhængen mellem processen og slutproduktet” (Ibid.: 156).

T. G. Tjalves opsummerende konklusion på internationale erfaringer med anvendelse af evalueringsmapper lyder, at ”*Mapperne er for mange blevet et møde med en læringsanskuelse, hvor man bliver tvunget til at ændre sine forestillinger om, hvad der er rigtig og god kundskab, ændre sin opfattelse af sin egen og lærerens roller i læringsprocesserne og ændre syn på, hvordan de impliceredes kompetence skal evalueres på en retfærdig og gyldig måde*” (forfatterens fremhævelse, Ibid.: 168).

Med andre ord har de studerende i de internationale undersøgelser, som T. G. Tjalve henviser til, i højere grad et traditionelt end konstruktivistisk syn på læring.

I artiklen *Mappeevaluering som lærings- og evalueringsform. Erfaringer fra sygeplejerskeuddannelsen* har forfatterne *Anton Havnes*, *Inger Taasen*, *Kari Toverud Jensen* og *Per Lauvås* fokus på anvendelse af evalueringsportfolio på deltidsstudiet i sygepleje ved Högskolen i Oslo (HiO). Dette deltidsstudie strækker sig over fire år, og evalueringsportfolioen havde til formål ”at knytte undervisning, læring og evaluering tættere sammen” (Dysthe og Engelsen 2005: 34, 288) i studiet som helhed. Portfolioen forsøgte med udgangspunkt i sociokulturelle forestillinger at understøtte den enkelte studerendes løbende formative selvevaluering og andres evaluering af den enkeltes arbejde. En følge af den pædagogiske iscenesættelse var, at portfolioen i overensstemmelse med sociokulturelle forestillinger om identiteten af læring og evaluering ”først og fremmest blev en struktur for læring og dernæst et grundlag for evaluering” (Ibid.: 300). Inddragelsen af andre studerende som evaluerende begrundede endvidere den sociokulturelle anskuelse, at den enkelte studerende ikke kun har ansvar for egen læring men også er medansvarlig for andres læring (Ibid.: 294).

Forfatterne skriver, at erfaringerne ”med mappeevaluering har hidtil været gode”, (Ibid.: 302) og henviser til studerende, som blandt siger, at evalueringsformen ”er både nyttig og lærerig” (Ibid.), og at det er ”vigtigere, at lærerne giver respons på arbejdsformen, end at de giver respons på indholdet” (Ibid.: 304). Endvidere skal lærerne ifølge de studerende give de studerende lov til at

”bestemme mere end normalt, så de studerende dermed *får* rammer, som gør det muligt at *tage* ansvar” (Ibid.).

De sygeplejestuderendes vurdering af evalueringsportfolioen er altså forholdsvis positiv, men forfatterne gør afslutningsvis opmærksom på, at indførelsen af evalueringsportfolioen er ensbetydende med, at de studerende ”må indstille sig på et studium, som kræver en højere grad af egenindsats, end de havde forventet. Tillige skal de omstille sig til at interagere med lærere, der opfører sig efter andre præmisser end forventet” (Ibid.: 307).

At der har været tale om en længerevarende proces fremgår, når forfatterne skriver, at det ”at flytte vægten fra summativ slutevaluering til formativ undervejsevaluering [har] været en af de store udfordringer, blandt andet fordi både lærerne og de studerende er socialiseret ind i et system, hvor det er hensynet til den summative evaluering, der vejer tungest” (Ibid.: 299). Med andre ord var såvel lærere som studerende indlejret i et system, hvor traditionelle læringsanskuelser hersker.

På baggrund af de fremlagte forskningsresultater kan det konkluderes, at de DiPo-studerende langt fra er enestående tilfælde med hensyn til at betragte deres uddannelse ud fra traditionelle læringsperspektiver. Med andre ord er de DiPo-studerende på dette punkt repræsentanter for en generel problemstilling. Det fremgår endvidere af de fremlagte undersøgelser, at det for de pædagogiske tilrettelæggere er en langvarig proces at flytte vægten fra summativ evaluering til formativ undervejsevaluering. Det tager således i almindelighed forholdsvis lang tid at indføre nye konstruktivistiske læringsanskuelser, og det tør antages, at ligesom uddannelseskulturel socialisering tager tid, så er det tidskrævende at afsocialisere de involverede parter i læringsmiljøet.

* * *

De DiPo-studerendes vægring mod eksplicitering af individuelle refleksioner kan som nævnt tolkes som udtryk for nye studerendes faglige blufærdighed og i videre forstand som udtryk for deres manglende fortrolighed med skrift som medie for refleksiv aktivitet. Vægringen kan også udlægges som en afstandstagen fra den del af DiPos læringsmiljø, der har sociokulturelt sigte, og en mulig forklaring på denne afstandstagen er, at de nye pædagogstuderende ikke har erfaringer med sociokulturelle læringsmiljøer i undervisningssystemet. De DiPo-studerende orienterer sig på baggrund af traditionelle læringsanskuelser, som ifølge O. Dysthe er ”implicit tankegods” (Dysthe og Engelsen 2005: 46) i den rådende uddannelseskultur, og denne orientering besværliggør

indførelsen af konstruktivistiske læringsmiljøer. Hvis vægringen betragtes ud fra en behavioristisk synsvinkel, så er de DiPo-studerendes adfærd udtryk for, at de er tilpasset en traditionel og ikke en ny uddannelseskultur. Denne synsvinkel kan suppleres med en fundamentalistisk tolkning af Darwins udviklingslære, som hævder, at individets primære overlevelsesopgave er at indordne sig evolutionsmekanismer, der er større end individet selv. Hvis den lærende således alt i alt betragtes som et overvejende passivt individ, der i høj grad er afhængig af kvalificeret ledelse udefra, så er overgangen fra traditionel til moderne læringsanskuelse i høj grad de pædagogiske tilrettelæggeres ansvar. Med andre ord kan de DiPo-studerende behavioristisk anskuet ikke stilles til ansvar for deres afstandstagen, for de agerer blot på en måde, som de over tid er blevet tilvænnet.

Der opstår imidlertid det problem for de pædagogiske tilrettelæggere, at den moderne læringsanskuelse, som de studerende gerne skal følge, er konstruktivistisk og dermed indbefatter en tilgrundliggende forestilling om, at individet er myndigt og relativt frit stillet med hensyn til konstruktion af virkelighed.

I instruktivisme er det fuldt ud legitimt at føre den studerende i en retning, som denne ikke selv har valgt. Instruktivisme bygger jo som nævnt på en forestilling om, at en i princippet ikke-vidende lærende skal føres et bestemt sted hen af en i princippet vidende lærer. Pædagogisk iscenesættelse, der er baseret på en traditionel læringsanskuelse som instruktivisme, kan dermed beskrives som et forhold mellem to parter, hvor den ene part er enten overordnet eller underordnet den anden. Dette forhold kan beskrives som en *vertikal relation*. I konstruktivisme kan der imidlertid opstå et pædagogisk paradoks (Oettingen 2001): Hvis det forudsættes, at den lærende i al væsentlighed véd det væsentlige, eller han er i stand til selv at konstruere den nødvendige viden, hvordan kan læreren så legitimere, at han tvinger en studerende med en traditionel læringsanskuelse til at tænke på en konstruktivistisk måde? Den omstændighed, at samtlige deltagere i et sociokulturelt læringsmiljø er evaluerende og i princippet bidrager til læringsfællesskabets udvikling, kan udlægges på den måde, at sociokulturel teori i modsætning til instruktivismen har fokus på *horisontale relationer* mellem de involverede parter. Disse parter betragtes i udgangspunktet som sideordnede i læringsmiljøet, hvilket blandt andet betyder, at individuelle forskelle i viden og kundskab er potentielle gevinster for læringsfællesskabet som helhed.

Det skal afslutningsvis fremhæves, at alle pædagogiske projekter, og ikke kun dem der er baseret på instruktivisme og andre traditionelle læringsanskuelser, kan siges at have vertikale relationer. Formålet med ethvert pædagogisk projekt er at føre et individ fra ét sted til et andet, hvorfor den

pædagogiske tilrettelægger på denne måde i princippet altid vil være vertikalt overordnet den studerende.

Sociokulturelt anskuet er de DiPo-studerendes positive indstilling til ”Arbejdsportfolio” en nærmere undersøgelse værd. Hvis denne del af DiPo vitterligt stimulerer til refleksiv læring, så betragter den sociokulturelle teoretiker for så vidt ”Arbejdsportfolio” som en gevinst. Betragtet ud fra et sociokulturelt perspektiv er der dog som nævnt først for alvor tale om videnkonstruktion, når viden i ”Arbejdsportfolio” bliver genstand for samarbejde og kommunikation i ”Præsentationsportfolio”. Med andre ord er kollektiv læring ifølge dette perspektiv forudsætning for individuel læring.

”Arbejdsportfolio” vedrører i udgangspunktet individuel læring, og det kan tænkes, at de DiPo-studerende er imødekommende overfor ”Arbejdsportfolio”, fordi den understøtter en traditionel måde at lære på. I så fald opfatter de studerende i højere ”Arbejdsportfolio” som ’Information Space’, hvori kundskab, der skal kopieres, hober sig op, end som ’Virtuel Space’, hvori den studerende konstruerer refleksiv viden. Afhandlingen når til den konklusion, at enkelte af de DiPo-studerende synes at have et begyndende refleksivt forhold til egen læring. Da denne konklusion bygger på udtalelser fra forholdsvis få DiPo-studerende, og da disse studerende kun har studeret i forholdsvis kort tid, er der imidlertid god grund til at være varsom med at tolke udtalelserne som udtryk for, at selvrefleksiv virksomhed egentlig finder sted. En mere forsigtig, og dog positiv, konklusion kan lyde, at de nævnte DiPo-studerende i princippet er *åbne* overfor konstruktivistisk læringspraksis på uddannelsen. Når det tages med i betragtning, at forskningsresultater viser, at indførelsen af moderne læringsanskuelser som regel er en langvarig og besværlig proces, så er denne åbenhed hos de DiPo-studerende at betragte som et godt udgangspunkt.

Refleksiv læring, it og skrift

Olga Dysthe, Knut Engelsen og *Ivar Lima* (herefter DEL) undersøger i artiklen *Variations in higher education portfolio assessment. Discussion of quality issues based on a survey in Norway across institutions and disciplines* anvendelsen af evalueringsportfolioer på fire norske ‘University Colleges’, hvilket nærmere betyder, at der er fokus på portfoliopraksis hos lærerstuderende, sygeplejerskestuderende og ingeniørstuderende. Undersøgelserne, der kommer til udtryk som forskning på ’empirisk’ grundlag (se afsnit I.6.2), sammenholder forfatterne med portfoliopraksis på Universitetet i Bergen.

DEL har især fokus på, hvor vidt refleksiv tekst er et definerende element i portfolioerne (Dysthe, Engelsen og Lima 2007: 1), og forfatterne, som skelner mellem lærings- og evalueringsportfolio, observerer, at læringsaspektet er stærkt fremhævet i hele undersøgelsesmaterialet. Alle portfolioerne i undersøgelsesmaterialet består af skrevet tekst, og DEL fremhæver, at da anvendelsen af evalueringsportfolio kommer til udtryk i tekstproduktion, så er de studerende alt andet lige tvunget til at skrive mere (Ibid.: 3).

Ifølge DEL har refleksion over forholdet mellem teori og praksis været et centralt aspekt af professionsuddannelserne de sidste to årtier, og denne omstændighed gør det ifølge forfatterne oplagt at anvende portfolioer på disse uddannelser. Det er i denne sammenhæng værd at hæfte sig ved dette aspekt, idet DiPo-pædagogikken netop har til formål at udvikle og understøtte denne form for refleksion.

Refleksion over forholdet mellem teori og praksis forefindes ifølge DEL ikke i nær samme omfang på universitetsuddannelserne (Ibid.: 10), idet der på disse uddannelser er en tendens til at begrænse refleksiv virksomhed til læringsindholdet. Med andre ord er der på den typiske norske universitetsuddannelse primært tale om refleksion over forståelsen af det tillærte. Læringsportfolioer på professionsuddannelser anvender derimod i vid udstrækning refleksiv tekst, der eksempelvis understøtter refleksion over, hvorfor og hvordan tekster udvælges til den individuelle portfolio (Ibid.: 11). DEL er af den generelle opfattelse, at det især giver mening at fokusere på en egentlig læringsportfolio, når uddannelsen har en forholdsvis lang ’time frame’, og refleksion er en integreret del af denne (Ibid.). Uddannelsen til såvel lærer som pædagog har således som kendetegn, at den studerende i kraft af et refleksivt forhold til eksempelvis forholdet mellem teori og praksis gradvist opbygger en professionsidentitet. På den typiske universitetsuddannelse, derimod, er der tale om en kort ’time frame’, idet de enkelte overståede eksamener betragtes som tilbagelagte og ikke på pædagogisk kvalificeret vis indgår i en helhed.

Trond Eiliv Hauge deler DELs opfattelse, når han i artiklen *Læringsmapper som fornyelsesredskab i praktisk-pædagogisk uddannelse* skriver, at forholdet mellem teori og praksis er ”et af de mest kritiske punkter for en vellykket læreruddannelse” (Dysthe og Engelsen 2005: 173). I artiklen har han fokus på læringsmapper, hvor lærerstuderende dokumenterer læringsprocesser og i princippet forholder sig reflekteret til henholdsvis forholdet mellem teori og praksis og undervisning og evaluering. Disse mapper leder frem til en afsluttende mappeeksamen (Ibid.: 172). Artiklen henter sin empiri fra studerende på praktisk-pædagogisk uddannelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo og baserer sig på ”praktiske løsninger og

erfaringer efter næsten tre års udviklingsarbejde" (Ibid.), hvor det teoretiske omdrejningspunktet for udviklingsarbejdet er sociokulturelt. Empirien består af interview- og spørgeskemaundersøgelser fra fire afgangshold studerende i perioden 2000-2002, og det kan alt i alt antages, at T. E. Hauges erfaringer og de empiriske undersøgelser i fællesskab give gode muligheder for at vurdere sociokulturelle perspektiver forbundet med indførelse af læringsmapper og mappeeksamen.

På baggrund af T. G. Madsens beskrivelse af de almindelige vanskeligheder forbundet med at iscenesætte læring ud fra et sociokulturelt perspektiv, er det ikke overraskende at læse T. E. Hauges overordnede erfaring: at indførelse af mapper er en "krævende omstillingsproces for såvel studerende som lærere og uddannelsesinstitutionen som helhed" (Ibid.: 180). I det omfang den sociokulturelle iscenesættelse lykkes, spiller mappearbejde imidlertid "en central rolle i undervisningen og i læringsforløbet" (Ibid.: 181), og læringsmapper "optræder som brobyggere og grænsebrydere mellem teori og praksis for de studerende" (Ibid.). Med andre ord beskriver T. E. Hauge læringsmapper som "knudepunkter i læringsprocessen" (Ibid.).

På baggrund af de studerendes oplysninger i interviews og spørgeskemaer konkluderer T. E. Hauge, at "Case- og mappearbejderne bidrager til at skabe refleksion over fagstoffet og til at konkretisere og anvende teori ..., og at det regelmæssige skrivearbejde har bidraget til en god læringsproces i studiet" (Ibid.: 182). De studerende er således generelt enige om, at mappearbejdet har bidraget positivt til refleksion og læring, og majoriteten af de studerende bakker op om samarbejdsformerne. Studerende, der er vant til at arbejde alene, er dog "langt mere reserverede overfor mappearbejde end andre studerende" (Ibid.: 184). I artiklen *Nye redskaber for læring og evaluering – nye muligheder og nye begrænsninger* har *Line Wittek* en lignende konklusion, idet hun i det sociokulturelle læringsmiljø observerer "hyppige og til dels alvorlige konflikter" (Ibid.: 73), som ofte opstod "i forbindelse med forskelle i ambitionsniveau inden for gruppen" (Ibid.). Afhandlingen viser, at der opstod samarbejdsproblemer, fordi de it-kyndige havde en tendens til styre samarbejdet, men afhandlingen indeholder ikke eksempler på de oven for stående problemer. Det kan imidlertid ud fra en individualkonstruktivistisk synsvinkel påpeges, at sociokulturel teori har et for stort fokus på de lærendes interaktion og et for lille fokus på det enkelte lærende individ.

De studerende i T. E. Hauges studie er som nævnt i enige, mappearbejdet har bidraget positivt til refleksion og læring, men de er "langt mindre enige i" (Ibid.: 184), at "IKT som hjælpemiddel for kommunikation og samarbejde ... har støttet samarbejdsprocesserne" (Ibid.). Forskellen kommer til udtryk på den måde, at afgangsholdet fra forår 2002 er mindre positive overfor IKT end afgangsholdet fra samme efterår. T. E. Hauge giver som mulig forklaring på forskellen, at de to

hold arbejdede med forskellige virtuelle platforme. Forårsholdet arbejdede således med *ClassFronter*, mens efterårsholdet arbejdede med *It's learning*, som havde udskiftet *ClassFronter*. Med andre ord har denne udskiftning af e-læringsplatform tilsyneladende bevirket et mere positivt syn på IKT som hjælpemiddel for kommunikation og samarbejde. Dette er for så vidt ikke en overraskende konklusion, eftersom kvaliteten af den benyttede software selvklart influerer på opfattelsen af den.

T. E. Hauge konkluderer, at mapper vitterligt ér et udviklingsredskab, idet mappeeksamen "spiller en ledende rolle for ændring og udvikling af en ny lærings- og evalueringskultur ved instituttet" (Ibid.: 187). Med andre ord synes sociokulturel mappepædagogik at afvikle traditionelle læringsanskuelser og traditionelle opfattelser af evaluering og bane vejen for en moderne læringsanskuelse.

Den snævre forbindelse mellem portfolioarbejde og indførelsen af en moderne læringsanskuelse kommer eksplicit til udtryk, når T. E. Hauge definerer mappepædagogik som et 'fornyelsesredskab', hvilket betyder, at portfolioen primært er et værktøj, der tjener bestemte pædagogiske mentefakter. Med andre ord kan den blotte indførelse af portfolioer gøre studerende med traditionelle syn på læring modtagelige overfor moderne læringsanskuelser. Det er i den sammenhæng et oplagt spørgsmål, om den tvungne brug af portfolio er i strid med den konstruktivistiske grundforestilling om individet som myndig virkelighedskonstruktør. Ifølge den citerede forskning er dette ikke tilfældet, fordi de studerende i vid udstrækning er positivt stemte overfor det læringsrefleksive arbejde forbundet med brug af portfolio. Som det dokumenteres i T. G. Tjalve og Anton Havnes et als studier er skiftet fra et traditionelt til et moderne syn på læring en forholdsvis langvarig proces, men portfolioen er et godt redskab at anvende i omstillingsfasen fra traditionel til moderne læringsanskuelse.

Afhandlingens analyser observerer, at de DiPo-studerende har en udtalt modstand mod digital portfolio, men betragtet på baggrund af resultaterne i anden forskning er denne modstand ikke overraskende. Overgangen fra et traditionelt syn på læring til en moderne læringsanskuelse er ifølge forskningsresultaterne en lang proces, og det faktum, at afhandlingen har fokus på nye studerende, som efter alt at dømme overvejende er tilvænnet traditionelle læringsformer, gør blot den observerede modstand mindre overraskende.

Endelig skal det fremhæves, at i særdeleshed professionsuddannelser, og dermed også pædagoguddannelsen, kan have fordel af portfolioarbejde, der inkluderer et refleksivt forhold til egen læring. Den digitale portfolio synes velegnet som omdrejningspunkt for metarefleksive

læringsprocesser, der eksempelvis gør det muligt at koble teori og praksis og betragte studiet som et hele. Således betragtet er der gode pædagogiske argumenter forbundet med at indføre portfoliopraksis på pædagoguddannelsen.

Anvendelse af it står centralt i store dele af den sociokulturelt orienterede portfoliopraksis. Portfolio-mappen bliver digitaliseret, og it anskues som et vigtigt redskab for kommunikation, hvorved fokus nærmere betragtet er på IKT, det vil sige på de informations- og kommunikationsteknologiske aspekter af informationsteknologien.

Med hensyn til brug af it i uddannelserne, herunder eksempelvis den effekt anvendelse af informationsteknologi har på læring, forefindes mange forestillinger om mulige scenarier. I denne sammenhæng skal der imidlertid primært fokus på resultater fra forskning på 'empirisk' grundlag, det vil sige på undersøgelser, hvor effekten af indførelse af digital teknologi dokumenteres på baggrund af oplysninger fra primært studenter.

T. G. Madsen opsummerer på baggrund af omfattende international forskning, at "Digitalisering af mapperne kan have klare, praktiske fordele med hensyn til lagring, transport, præsentation, kommunikation, samarbejde og varierede dokumentationsformer" (Ibid.: 168). De læringskonstruktive DiPo-studerende er enige i denne overordnede konklusion, og de henviser i den forbindelse enten til egen begyndende erfaring med portfolio-artefaktet eller til de muligheder, som de måske endnu ikke selv har udforsket men finder oplagte. Konklusionen er alt i alt ikke synderligt overraskende men dokumenterer dog, at der er særdeles gode perspektiver forbundet med anvendelse af digitale teknologier i blandt andet portfoliopraksis.

Af større interesse er T. G. Madsens reference til studier, hvor ulemper ved brug af digitale mapper fremlægges (Ibid.: 163). For det første er anvendelsen af virtuelle portfolioer en tidskrævende arbejdsmåde, og for det andet er der et etisk spørgsmål om "hvordan mapperne bruges, hvem der skal læse mappen eller de forskellige indholdselementer" (Ibid.). Med hensyn til sidstnævnte spørgsmål er der enkelte eksempler på, at DiPo-studerende vægrer sig mod eksplicitering, fordi de ikke vil have, at deres refleksioner er tilgængelige for enhver. Der kan ikke på baggrund af afhandlingens analyser gives éntydige svar på dette problem, men det kan dog anbefales, at der fra den pædagogiske tilrettelæggers side reflekteres over, hvilken viden der skal være tilgængelig for hvem.

Anvendelsen af virtuelle portfolioer er en tidskrævende arbejdsmåde, fordi dét at arbejde med mapper i sig selv er tidskrævende, og det endvidere tager tid at lære de nødvendige teknologiske

færdigheder. Med hensyn til den generelle tendens, at tilegnelse af teknologiske færdigheder er en tidskrævende proces, synes de DiPo-studerende at være et ekstremt eksempel herpå. På baggrund af empirien er det således rimeligt at konkludere, at det vil tage forholdsvis lang tid at opkvalificere den it-svage del af de DiPo-studerende. Der er endvidere DiPo-studerende af den opfattelse, at den tid, som de har brugt på DiPo, med fordel kunne have været brugt på læsning af faglitteratur. En anden DiPo-studerende har en beslægtet opfattelse, når han mener, at det inden for uddannelsens tidsramme gælder om at tilegne sig så meget faglig viden som muligt, og at uddannelsen principielt intet har med computere at gøre.

Hvis det forestilles, at den studerende har en bestemt mængde studietid til rådighed, så indgår den tid, som det tager at lære DiPo-artefaktet at kende, i denne studietid. Den logiske følge er, at der bliver mindre tid til andre studieaktiviteter. Dertil medfører DiPo-serverens ustabilitet, at nogle DiPo-studerende har portfolioer forskellige steder, hvilket selvklart også stjæler af den samlede mængde studietid.

Men selvom de DiPo-studerende havde de fornødne it-kompetencer, og DiPo-artefaktet var driftsstabilt, så ville beskæftigelsen med DiPo alt andet lige fortsat være tidskrævende: Den løbende teknologiske udvikling bevirker, at de studerende, it-kompetente eller ej, lejlighedsvis må bruge tid på at lære nye programmer at kende, og selve arbejdet med at eksplicitere og dokumentere udvalgte læringsrefleksioner i ”Deklaration” er i sig selv merarbejde.

Hvis uddannelsens faglige niveau skal bibeholdes, og det ikke er hensigten at forøge de portfoliostuderendes arbejdsbyrde væsentligt, så står de pædagogiske tilrettelæggere overfor en række udfordringer, idet anvendelsen af digital teknologi og indførelsen af læringsrefleksive aktiviteter øger den samlede arbejdsbyrde. Omfanget af læringsrefleksive aktiviteter står således til diskussion i portfoliokredse: A. Havnes et al nævner, at det er en indvending mod mappebrug, ”at der kan blive stor fokusering på refleksion og for lille fokusering på faktakundskab” (Ibid.: 293).

Disse udfordringer kan med fordel uddifferentieres og præciseres ved hjælp af helhedsmodellen. Mentefakter, sociofakter og artefakter er alle dele af den helhed, som kulturdannelse udgør, om end mentefakter spiller en central rolle. I den pædagogiske iscenesættelse er et mentefakt i form af et særligt læringsideal i centrum. Med andre ord er det idealet, at det samlede udbytte af den uddannelseskultur, som mentefakter, sociofakter og artefakter i fællesskab udgør, resulterer i bestemte former for læring. Læringsidealet kan ikke betragtes adskilt fra sociofakter, hvilket i dette eksempel først og fremmest er ensbetydende med, at der på uddannelsesinstitutionen må være enighed om læringsidealet. Læringsidealet kan heller ikke betragtes adskilt fra artefakter, hvilket

betyder, at eksempelvis anvendelse af portfoliomapper er fordelagtige, hvis det ønskede skift i læringsanskuelse skal finde sted. Den pædagogiske tilrettelægger kan har ud fra en overordnet betragtning af involverede mentefakter, sociofakter og artefakter mulighed for at danne sig et overblik. Betragtet på baggrund af de nævnte udfordringer kommer han til den konklusion, at mentefakter i form af refleksive læringsaktiviteter og artefakter i form af digitale mapper fylder forholdsvis meget i helhedsbilledet. Hvis helheden af de involverede mentefakter, sociofakter og artefakter betragtes som den totale mængde studietid, der er til rådighed, så kan det diskuteres, om forøgelsen af tid er acceptabel, eller om der skal ske en justering af den tid, der benyttes på mentefakter og artefakter.

Eksemplet giver ikke løsninger på udfordringerne, men anvendelsen af helhedsmodellen giver et metagrundlag for reflekteret stillingtagen, og det kan vurderes fra hvilken vinkel, problemerne skal tackles.

Dansk pædagogkultur – et fokus på kompetenceudvikling

Som det fremgår af forskningsresultaterne, kan portfolioarbejde i princippet bidrage til den ønskede refleksionsaktivitet hos de studerende. Som det ligeledes fremgår, er denne refleksion i den typiske portfoliopraksis, og dette gælder også DiPo, snævert knyttet til skriftliggørelse. I det følgende bliver der sat fokus på, hvordan refleksiv tænkning og skrivning i kraft af it-kompetenceudvikling kan stimuleres på den danske pædagoguddannelse.

Afhandlingen konkluderer, at størstedelen af de DiPo-studerende har forholdsvis svage it-kompetencer og dertil et plagsomt forhold til computeren. Endvidere hævder afhandlingen, at problemerne med at få de DiPo-studerende til at eksplicitere meta-viden kan være forbundet med deres manglende fortrolighed med at omsætte refleksionserfaringer til skriftsprog. De manglende computerfærdigheder hos størstedelen af de DiPo-studerende indikerer i sig selv dette, idet den personlige computer kan betragtes som det mest idéelle medie for refleksiv skriftlighed i senmoderniteten.

I publikationen *4 Informations- og it-kompetencer*[101]opdeler IT- og Telestyrelsen it-kompetencer i henholdsvis generelle og professionelle it-brugerkompetencer. De generelle it-brugerkompetencer defineres som grundkompetencer, og det kan siges, at det især er disse kompetencer, som størstedelen af de DiPo-studerende savner. De professionelle kompetencer synes i denne sammenhæng ikke at have umiddelbar relevans, idet disse primært har fokus på forholdsvis

[101] http://www.itst.dk/filer/Publikationer/hoejhastighedskomiteen/hoejhastighedeskommiteen_del2/kap04.htm

avanceret og tilligemed innovativ anvendelse af it. IT- og Telestyrelsen henviser til en undersøgelse fra 2009, der viser, at ”cirka 60 pct. af befolkningen har gode eller meget gode it-færdigheder, mens cirka 40 pct. af befolkningen har ingen eller svage it-færdigheder. 19 pct. har aldrig brugt en computer”. Hertil skal det nævnes, at man finder de stærkeste it-kompetencer blandt den yngre del af befolkningen, og at især ”ældre, folk i udkantsområdet og borgere med korte uddannelsesmæssige baggrunde” savner grundkompetencer på it-området. Betragtet på baggrund af denne undersøgelse befinder de DiPo-studerende sig hovedsagelig blandt de 40 % af befolkningen med enten dårlige eller ikkeeksisterende it-kompetencer. Det nævnes i afsnit IV.4, at de yngre DiPo-studerende umiddelbart ser ud til at have de bedste it-kompetencer, og det skal her tilføjes, at der er stor aldersforskel på de DiPo-studerende som helhed: 62 studerende har oplyst deres alder i spørgeskemaerne, og det fremgår, at den yngste er 19 år, mens den ældste er 47. De DiPo-studerende kan altså ikke betragtes som en homogen gruppe med forholdsvis ens forudsætninger for at erhverve it-kompetencer. Med andre ord kan det alene på baggrund af denne aldersvariation forventes, at de studerende befinder sig på forskellige it-færdighedsniveauer, og der derfor sandsynligvis kræves en differentieret indsats, hvis uddannelsesinstitutionen betragter det som sin opgave at udvikle DiPo-brugernes af it-kompetencer.

Bent B. Andresen forstår it-anvendelse som ”en fjerde grundlæggende kulturteknik” (Andresen 2000), hvilket understreger den generelle vigtighed af at have gode it-kompetencer i senmoderniteten. Den fjerde kulturteknik udvider, og overskrider eventuelt, de tre klassiske kulturteknikker, læsning, skrivning og regning. It er dermed ”det mest alsidige udtryks- og kommunikationsmiddel, mennesket nogensinde har haft” (Ibid.) og giver hidtil usete muligheder for fleksibel ”symbolbehandling” (Ibid.). Idet it betragtes som en udvidelse af de tre traditionelle kulturteknikker må det antages, at en beherskelse af de tre traditionelle kulturteknikker er en forudsætning for at kunne mestre den fjerde kulturteknik. Hvis denne antagelse gælder de portfoliostuderende, så er grundlæggende læse- og skrivekompetencer forudsætninger for, at de kan tænke og skrive refleksivt.

Afhandlingen har ikke direkte fokus på de DiPo-studerendes skriftlige kompetencer og indeholder heller ikke viden om deres syn på vigtigheden af disse. Undertegnede har dertil ikke kendskab til empiriske studier på området. Seminarielektor *Carsten Præst*, som underviser i dansk på pædagoguddannelsen, fortæller imidlertid i et interview med undertegnede om et projekt, der havde fokus på sammenhængen mellem personlig udvikling og udvikling af skriftlige kompetencer ved hjælp af e-mail. Projektets deltagere var meritstuderende på den pædagogiske grunduddannelse,

og projektet fulgte hele uddannelsens forløb. Det faktum, at der er tale om meritstuderende, fortæller, at projektets deltagere før påbegyndt uddannelse måske har arbejdet som pædagogmedhjælpere og derfor ikke repræsenterer de yngste studerende på pædagoguddannelsen.

Ifølge C. Præst havde ”Mange af [de meritstuderende] ... et, diplomatisk sagt sådan i citationstegn, et anstrengt forhold til danskundervisning og nogle gange et traumatisk forhold til skriftlighed” (bilag 9: 1). C. Præst beretter videre, at de studerende måske har ”mødt nogle dansklærere, som sætter røde streger og giver dårlige karakterer” (Ibid.).

C. Præst er af den opfattelse, som underbygges af hans personlige erfaringer, at der er ”en klar sammenhæng mellem refleksion og skrift ... Skriften er i en vis forstand et spejl for refleksionen, altså den der med at man ser, hvad man selv tænker” (bilag 9: 3). Med andre ord styrker skriftliggørelse refleksiv selviagttagelse, fordi det skriftlige udtryk er skribentens eget og samtidig bogstaveligt talt befinder sig uden for skribenten. Den skrivende er vidende om at læse sit eget produkt, men dette produkt fremstår delvist fremmed, hvilket stimulerer refleksion.

Projektets metode var nænsom individuel tilbagemelding på skriftlige arbejder, og C. Præst erfarede, at de meritstuderende på trods af deres anstrengte forhold til danskfaget gradvist blev fortrolige med, og glade, for at formulere sig skriftligt. Teksterne blev sendt med e-mail, hvormed de studerendes forholdsvis dårlige it-kompetencer samtidig blev opbygget, for ”i og med at man tvinger dem til at sende på e-mail, så får de en træning i at bruge computeren. Det er ikke uvæsentlige ting ... det har faktisk en afsmittende effekt på hvordan de i øvrigt bruger computeren. De bruger computeren mere” (bilag 9: 4). C. Præst fortsætter med at konkludere, at ”projektets saft og kraft kommer ikke så meget fra det elektroniske så meget som fra indholdet” (bilag 9: 5). Med andre ord medførte den begyndende positive oplevelse af at blive bedre til at reflektere og skrive, at forholdet til computeren blev bedre.

Oplevelsen af at blive bedre til skriftlig refleksion har tilsyneladende også en positiv afsmittende effekt på lysten til at læse. A. Havnes et al skriver således i ovenfor nævnte studie, at de portfoliostuderende i begyndelsen betragtede den forøgede skrivning i forbindelse med mappearbejdet som merarbejde: ”Vi får jo ikke tid til at læse bøger” (Dysthe og Engelsen 2005: 293), udtaler en studerende, hvormed vedkommende er i overensstemmelse med udsagn fra DiPo-studerende. De studerende i det nævnte studie oplevede imidlertid over tid, at skrivning ”fik dem til at læse bøger” og desuden gav ”struktur og forståelse” (Ibid.). Med andre ord er der her belæg for at hævde, at skrivning styrker læsning, hvilket giver endnu en begrundelse for at styrke eksempelvis pædagogstuderendes skriftlige kompetencer.

C. Præst sammenfatter, at projektet ”rykkede i forhold til det jeg gerne ville, nemlig at de skulle blive bedre til at skrive og blive bedre til at tænke og reflektere” (bilag 9: 1), og han fortæller i overensstemmelse hermed, at de studerende ”fik en fornemmelse for, hvad det ville sige, at man rent faktisk godt kan tænke over tingene” (bilag 9: 5).

C. Præsts projekt fortæller, at det ikke kan forventes, at pædagogstuderende i forvejen er i stand til at reflektere kvalificeret, og at udvikling af selvrefleksive kompetencer igennem skriftliggørelse kan tage forholdsvis lang tid. Med hensyn til koblingen af ’det elektroniske’ og det skriftlige indikerer afhandlingens resultater, at Internetbaserede portfolioer kan være nyttige redskaber, når nye læringsanskuelser med fokus på et refleksivt forhold til egen læring indføres. Denne formodning, der bygger på læringskonstruktive DiPo-studerendes positive tilgang til de virtuelle medier, understøttes som vist af anden forskning.

Det fremføres i afsnit IV.5.2, at det ville være en fordel for DiPo-projektet at vælge et softwaredesign for tekstbehandling, som det er sandsynligt, at de DiPo-studerende i forvejen kender. C. Præsts valg af e-mail synes i den sammenhæng fornuftigt, idet e-mail er forholdsvis let at håndtere og dertil kan siges at være et grundlæggende kommunikationsmedie i den fjerde kulturteknik. Med andre ord blev deltagerne i C. Præsts projekt ikke blot bedre til at reflektere over deres selvudvikling inden for en uddannelseskontekst: De blev også i grundlæggende forstand rustet til at begå sig i senmoderniteten i almindelighed.

Det skal i denne sammenhæng tilføjes, at erhvervelsen af de generelle it-kompetencer, som IT- og Telestyrelsen definerer, ikke nødvendigvis er lig med tilegnelse af refleksive kompetencer. Hvis de DiPo-studerende skal blive bedre til at reflektere skriftligt, så må der i forbindelse med træning i generelle it-kompetencer målrettet fokuseres på anvendelsen af computeren som medie for fleksibel håndtering af netop skriftsprog. Med andre ord giver basale it-kompetencer, som størstedelen af de DiPo-studerende savner, kun *forudsætninger* for at disse studerende kan forholde sig refleksivt til egen læring. Ligesom det tager tid at lære at benytte et redskab som en computer, tager det alt andet lige tid at lære at benytte bevidstheden som redskab for målrettet refleksion.

Det kan som nævnt betragtes som almindelig viden blandt personer med kendskab til pædagogverdenen, at pædagogstuderende og pædagoger ofte er skeptiske overfor computere i almindelighed. Lektor *Carsten Jessen*, som i en årrække har forsket i blandt andet børns computerspil, har således i den sammenhæng fokuseret på pædagogverdenens forbeholdne og til tider afvisende modtagelse af computeren (Jessen 1996a, 1996b og 2001).

Frands Skjærris og *Poul Skaarup* skriver i indledningen til en artikel om computerens indtog i danske børnehaver, at artiklens formål blandt andet er at tilbagevise de ”traditionelle bekymringer om computerens negative virkninger” (Skjærris og Skaarup 1999: 52). Disse bekymringer har typisk omdrejningspunkt i en forestilling om, at børnene står i fare for at blive styret af computeren (Ibid.: 55). Forskning viser imidlertid ofte det modsatte, nemlig at computeren ofte indgår som et konstruktivt element i børnenes aktive og selvvalgte udfoldelse (Jessen 1996a, 1996b og 2001). Et lignende forhold gør sig gældende, når fokus er på pædagogers syn på børn og skriftlighed. Med hensyn til pædagogverdenens syn på skriftlighed, kan der som fremført i afsnit II.3.1 spores den opfattelse, at børnehavebørn skal udfolde sig frit og naturligt, og at denne udfoldelse ikke indbefatter skriftlig virksomhed (Jensen 2004). Idet børnehavepædagogen ikke forbinder professionsarbejdet med skriftlighed, bliver skriftlighed imidlertid generelt nedprioriteret, hvilket betyder, at pædagog eller pædagogstuderende ikke tillægger egne skriftlige kompetencer afgørende betydning for deres praksis. Tekstproduktion forbindes i den pædagogkultur, som grundlægges omkring slutningen af 1800-tallet, med skoleaktiviteter, og pædagoger betragter det eksempelvis som deres opgave at undgå at give børnene ”undervisningsforskrækkelse” (Ibid.). En pædagog erkender imidlertid, at børnehavebørn godt kan lide at skrive og når til den konklusion, at hun skal ”støtte dem [dvs. børnene] i det, de allerede er interesseret i, som vi gør det på så mange andre områder” (Ibid.).

Dermed overskrides den traditionelle opfattelse af, hvordan barnet, og i forlængelse heraf også mennesket, bør udfolde sig på en sund og ’naturlig’ måde. Pædagogen erkender, at børn har en ’naturlig’ interesse i at skrive, hvilket bryder med teknokratisk inspirerede forestillinger om, at skrivning er pålagt individet med henblik på at gøre dette til en rationelt fungerende borger, der har til formål at tjene bestemte samfundsinteresser.

Det ’naturlige’ er en konstruktion i kulturel evolution. Med andre ord er ’natur’ ikke en uforanderlig størrelse med evigt gyldig værdi. Hvad der på et tidligere tidspunkt er blevet vurderet som ønskværdig ’naturlig’ adfærd, er måske hverken ’naturlig’ eller ønskværdig på et senere tidspunkt i kulturevolutionen. I dag er det ’naturligt’, at såvel barn som voksen bruger computere, og denne adfærd er ’naturlig’, fordi it er et uomgængeligt fænomen i den senmoderne kultur. Hvis it betragtes som en fjerde kulturteknik, der har gennemgribende betydning i den senmoderne kultur, giver det dertil kun begrænset mening at reducere it til et teknokratisk redskab.

Pædagogstuderendes motivation til at udvikle generelle it-kompetencer kan stimuleres ved hjælp af oplysningsarbejde. Den viden, at it er en kulturteknik, som i forskellige varianter spiller en

central rolle i alle menneskers, og dermed også børns, tilværelse, kan bane vejen for, at pædagogstuderende finder det meningsfuldt at tilegne sig grundlæggende viden om it og opbygge it-kompetencer. Den senmoderne børnehavepædagog skal med henblik på at stimulere barnets aktiviteter kende til computerens generelle anvendelsesmuligheder og eksempelvis kunne vurdere computerspil på kvalificeret måde (Skjærris og Skaarup 1999: 56).

Oplysningsarbejde, der kommer til udtryk som formidling af eksplicit viden om senmoderne forhold, og praksiskendskab til computeren er imidlertid ikke primære motivationsfaktorer. Eksemplet med pædagogen, der indser, at børn godt kan lide at skrive, og forskning, der viser at computeren indgår som et konstruktivt element i børnenes selvvalgte udfoldelse, fortæller, at en senmoderne forestilling om det 'naturlige' med fordel kan tage udgangspunkt i individets engagerede interesser. Den ideale motivationsfaktor befinder sig i det enkelte individ, og som det fremgår af Carsten Præsts projekt, er individuelle succesoplevelser med it af central betydning for den enkeltes lyst til at anvende it. Den indre, positive oplevelse af at blive bedre til at skrive og reflektere via it-medier er et første udtryk for at praktisere den fjerde kulturteknik, og denne oplevelse kan samtidig betragtes som et første skridt på vejen mod at overtage en moderne læringsanskuelse. Ethvert pædagogisk projekt har til hensigt at styre deltageren i en bestemt retning, og i udgangspunktet er de meritstuderende ikke trygge ved den retning, som C. Præst definerer. Men i takt med at de studerende bliver fortrolige med at formulere sig refleksivt vokser deres personlige udbytte, hvorfor det i den sammenhæng synes forkert at betragte de studerende som blot tilpassede individer. Med andre ord bliver refleksion og skriftliggørelse, og den hertil knyttede it-anvendelse, 'fulfilment' *i sig selv* og ikke blot redskaber til opnåelse af eksempelvis traditionelt forankret 'fulfilment' i form af gode karakter for det 'færdige produkt'. Betragtet ud fra afhandlingens individualkonstruktivistiske synsvinkel har 'fulfilment', der ikke har andet mål end opfyldelse af sig selv, afgørende vigtighed for individets utvungne lyst til at lære og bør derfor være et centralt element i ethvert pædagogisk projekt.

Det kan anbefales, at den pædagogiske tilrettelæggers valg af it-artefakter er afstemt i forhold til de studerendes it-kompetencer, men it-artefakter, og de studerendes aktuelle it-kompetencer, har i princippet sekundær betydning. Ifølge afhandlingens definition af helhedsmodellen har mentefakter primær betydning, hvilket i dette tilfælde betyder, at it-kompetenceudvikling i *virkeligheden* først finder sted, når det enkelte individ finder denne udvikling meningsfuld. C. Præst er inde på dette, når han siger, at 'projektets saft og kraft [ikke] kommer ... så meget fra det elektroniske så meget

som fra indholdet'. Hvis indholdet appellerer til den studerende, så betragtes it-artefakter, der tjener dette indhold, som velkomne redskaber.

Refleksioner over nomotetisk og idiografisk viden

Det faktum, at undersøgelsesmaterialet i forhold til megen anden forskning har fokus på forholdsvis få studerende, og den omstændighed, at dette materiale primært omhandler nye studerende, influerer på den sammenligning, der kan foretages med anden forskning.

De følgende refleksioner er igangsat af den konstatering, at afhandlingens fokus på nye og forholdsvis få studerende, ikke i principiel forstand influerer på validiteten i afhandlingens analyser. Et validt udsagn har som kendetegn, at der er overensstemmelse mellem analysernes konklusioner og det empiriske grundlag, hvorpå konklusionerne foretages og vedrører ikke omfanget af empiri. Resultaterne af en undersøgelse, der har fokus på forholdsvis få og nye studerende, kan imidlertid ikke uden videre generaliseres og siges at være typiske for en forholdsvis stor mængde studerende, der har praktiseret digital portfolio over længere tid.

I det følgende vil der med udgangspunkt i henholdsvis idiografisk og nomotetisk viden, og i særdeleshed i relationen mellem de to videntyper, blive sat fokus på disse forhold.

Nomotetisk viden konstrueres, når der ved observation af en række fænomener opstilles generelle lovmæssigheder for disse, hvorimod idiografisk viden konstrueres som følge af en vilje til at forstå og beskrive fænomener i deres særegenhed (Hastrup 1999: 8). Den ene videntype fortæller i princippet ikke mere om fænomenerne 'derude' end den anden, idet både nomotetisk og idiografisk viden overvejende afspejler bevidsthedssystemets model af virkeligheden. De to videntyper afspejler snarere forskellige interesserer i virkeligheden.

De to typer viden er principielt forskellige, og videnskabsmanden kan opleve forholdet mellem dem som et dilemma eller et paradoks, hvilket betegner forskningssituationens sammensatte karakter (Ibid.). Et fokus på generering af generelt gældende viden vanskeliggør en fordybelse i det særegne, mens fordybelse i det særegne vanskeliggør en generalisering.

I denne sammenhæng er det antagelsen, at nomotetisk og idiografisk viden i udgangspunktet er snævert forbundne. De to videntyper kan indgå i en dialektik: Idet fokus er på viden om det singulære, opstår en interesse i at generalisere denne viden, og idet fokus er på generaliseret viden, opstår en interesse i at undersøge individuelle særegenheder i den generaliserede viden. Afhandlingen benytter begge videntyper, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i opdelingen af de DiPo-studerendes interesser i henholdsvis individuelle og fælles interesser. De fælles interesser

forenes i den ene interesse at ’arbejde med mennesker’, hvormed der her genereres nomotetisk viden. De individuelle interesser er ensbetydende med en fordybelse i det særegne, hvormed der genereres idiografisk viden, som kan være enten vanskelig eller umulig at generalisere uden af at det individuelt særegne forsvinder.

Nomotetisk viden er dominerende i positivistisk inspirerede videnskaber, og den positivistiske forsker har til opgave at afdække ligheder i objekter ’derude’. Med andre ord er det denne forskers overordnede mål at finde overordnet lovmæssighed og énhed i mangfoldigheden. Psykologisk anskuet giver nomotetisk viden en følelse af at være i besiddelse af sikker viden, idet fænomenerne fremstår som forholdsvis håndgribelige, ensartede ting ’derude’. Selve den lovmæssighed, som nomotetisk viden udtrykker, giver med andre ord det tilegnende individ følelsen af at tilegne sig viden, der er at stole på. Derfor kan det hævdes, at formålet med at generere nomotetisk viden er at *fjerne uønsket refleksivitet*, hvilket videnteoretisk formuleret er et udtryk for ønsket om at reducere forstyrrende kompleksitet.

Nomotetisk viden konstrueres på baggrund af kvantitative bestemmelser, hvilket grundlæggende betyder, at forudsætningen for at kunne finde ligheder mellem fænomener er, at disse fænomener er målelige. Jo større undersøgelsesområde, hvori der kan måles ligheder og overensstemmelser, des mere generel bliver den nomotetiske viden. Med andre ord er mængden af resultater og mængden af lighed, der kan observeres i disse resultater, vigtige kriterier for succesfuld nomotetisk forskning.

I nomotetisk orienteret forskning er det vigtigt at vide, at en given generalisering foregår inden for et bestemt undersøgelsesområdes rammer. Den kvantitative afgrænsning af undersøgelsesområdet, og hvilken betydning denne afgrænsning har for undersøgelsesresultaterne, er med til at sikre undersøgelsens validitet. Med andre ord er det forkert at spørge, hvor stort et undersøgelsesområde skal være, før der kan ske en generalisering af dette, fordi et undersøgelsesområde af enhver størrelse kan generaliseres inden for områdets rammer. Et mere interessant spørgsmål ville være, i hvor vidt omfang den generelle viden genereret på baggrund af et afgrænset undersøgelsesområde kan generaliseres i forhold til viden i andre undersøgelser.

Den idiografiske forsker fordyber sig i fænomenets særegenhed og ser i denne fordybelse bevidst bort fra det valgte fænomens eventuelle lighed med andre fænomener. Med andre ord må idiografisk forskning ikke fristes til at generalisere. Fænomenet er til i egen ret, og det undersøges, på hvilken måde dette fænomen adskiller sig fra andre fænomener. Afhandlingens idiografisk

orienterede forskning kommer som nævnt primært til udtryk i et fokus på de DiPo-studerendes individuelle interesser. Dette fokus er i fin overensstemmelse med afhandlingens individualkonstruktivistiske udgangspunkt og kunne i princippet være blevet anvendt mere konsekvent, end tilfældet er. Empirien kunne i højere grad generere viden om individuelle forhold, og det ville have været interessant at analysere samtlige ”Profiler” på DiPo-platformen. Som det fremgår af redegørelsen for empirigenerering (underafsnittet ’De studerende’ i afsnit I.6.3) var dette ikke muligt, fordi DiPo-platformen var nedlagt på det tidspunkt, hvor ”Profilerne” skulle indsamles.

Pædagoguddannelsen er endvidere vanskelig at sammenligne med andre professionsuddannelser, fordi den har en række særegne kulturelle træk, som den ikke umiddelbart synes at dele med andre professionsuddannelser. Eksempelvis er pædagoguddannelsen og læreruddannelsen fælles om at have fokus på forholdet mellem teori og praksis. Men sammenligningen på dette grundlag forbliver forholdsvis generel, fordi der i den direkte sammenligning må ses bort fra særegenheder i såvel pædagoguddannelse som læreruddannelse.

En forsker, der overvejende betragter fænomenerne ud fra en idiografisk synsvinkel, har altså til hensigt at bidrage med nuanceret viden om bestemte fænomeners særegenhed, og idiografisk orienteret forskning *inspirerer til refleksion*. Mødet med det særegne bryder således med generelle antagelser og stimulerer i princippet konstruktive forestillinger om, at virkeligheden er mere rig på mangfoldighed end hidtil antaget.

Sammenfattende gælder som nævnt, at nomotetisk og idiografisk viden er indbyrdes forbundne og ofte indgår i en dialektik: Ønsket om at få overblik over det fælles i en mængde fænomener og trangen til at reflektere over særegenhed i mangfoldighed kan ikke tænkes adskilt. Med andre ord er henholdsvis reduktion og konstruktion af kompleksitet to sider af samme sag, og det urolige forhold mellem bestræbelsen på at generere henholdsvis nomotetisk og idiografisk viden er med til at muliggøre videnskabelig evolution.

V.3.3. Afhandlingens teori og anden teori: Perspektiver i helhedsmodellen

Afsnit V.3.3 tager udgangspunkt i grundforestillinger i systemteorien, og dernæst er der fokus på udvalgte forestillinger i sociokulturel teori. De to teoretiske retninger sammenholdes med teorien knyttet til helhedsmodellen, hvormed der blandt andet sker en perspektivering af afhandlingens teoretiske grundlag.

Systemteori

Argumenterne for at den følgende korte behandling af systemteori er baseret på kvalitative og kvantitative overvejelser. Det kvalitative argument er det vigtigste og vedrører systemteoriens teoretiske udgangspunkt i konstruktivistiske forestillinger. Det er således en tanke, at den følgende sammenholden af systemteorien med afhandlingens teori kan inspirere til efterfølgende refleksioner over muligheder og begrænsninger forbundet med anvendelse af konstruktivisme. Det kvantitative argument angår systemteoriens udbredelse. Ud fra en empirisk betragtning er systemteorien et forholdsvis hyppigt forekommende fænomen i videnteori og pædagogik, og det kan derfor antages, at systemteorien er med til at forme den senmoderne opfattelse af videns betydning og rolle.

Systemteorien er af sociologisk oprindelse og betragter virkeligheden igennem en optik, hvor grundlaget for erkendelse af virkeligheden er systemers opståen og orden. Betragtningen af virkeligheden som sociologisk fænomen er generelt ensbetydende med et fokus på samfundsforhold og de eventuelle spændinger eller modsætninger, som optræder i dette forhold. Afhandlingens bevidsthedsteori er humanistisk funderet, og en humanistisk optik, som endvidere er hermeneutisk orienteret, har fokus på det menneskelige individs livsverden og de betydnings- og meningsdannelser, som dette individ skaber og forholder sig til.

Sammenligningen af systemteori og afhandlingens teori kan tage udgangspunkt i henholdsvis epistemologiske og ontologiske spørgsmål. Epistemologi er læren om erkendelsens betingelser, muligheder og begrænsninger, mens ontologi er læren om det værende eller virkeligheden. Afhandlingens bevidsthedsteori har fokus på 'epistemologisk solipsisme', hvilket betyder, at den virkelighed, som individet har mulighed for at erkende, overvejende er den virkelighed, som individet selv konstruerer. Det faktum, at bevidsthedssystemet konstruerer virkelighed, er udtryk for, at bevidsthedssystemet som helhed er ontologiserende, hvilket er det samme som at sige, at bevidsthedssystemet selv er med til at skabe det virkelighedsgrundlag, som systemet er baseret på.

Bevidsthedssystemets åbenhed er ganske vel udtryk for, at systemet er placeret i en fælles gældende virkelighed, som må levere ontologisk grundlag for bevidsthedssystemets aktiviteter. At definere denne virkelighed som ontologisk grundlag for bevidsthedssystemets virkelighedsopfattelse som *helhed* er imidlertid ensbetydende med at tage udgangspunkt i en ontologi, som kun giver begrænset mening for forståelsen af den virkelighed, som bevidsthedssystemer overvejende eksisterer i. Sammenfattende kan det derfor hævdes, at ontologiske spørgsmål, som vedrører forskerens refleksive forhold til videnskabelig virkelighed, må have fokus på bevidsthedssystemets konstruktivistiske og dermed ontologiserende virksomhed.

Overordnet betragtet har systemteorien og afhandlingens bevidsthedsteori en række fællestræk. I systemteorien beskriver forskeren ikke verden, som den ’er’, men verden som den kan iagttages, og det samme kan siges at gøre sig gældende i afhandlingens bevidsthedsteori. Systemteorien har imidlertid udgangspunkt i en forestilling om abstrakte og universelt gældende systemer, mens afhandlingens bevidsthedsteori har udgangspunkt i en forestilling om et konkret bevidsthedssystem, der er biologisk forankret i et individ. At systemteorien har udgangspunkt i abstrakte systemforestillinger kommer blandt andet til udtryk på den måde, at systemteorien definerer henholdsvis biologiske, psykiske og sociale systemer som systemer, der er lukkede for hinanden (Ole Thyssen i Luhmann 1997: 27).

Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori er individet i sig selv en énhed, hvilket nærmere betyder, at der énhed i naturen som helhed (se underafsnittet ’Evolutionsteoretiske forestillinger hos J. Huxley’ i afsnit I.5.3). Derfor giver det i denne teori kun begrænset mening at betragte de nævnte systemer som principielt adskilte. Eksempelvis er den før-bevidste konstruktivistiske aktivitet på niveau 1 både et biologisk og et psykisk hjernefænomen, hvorfor det er forkert at definere henholdsvis det biologiske og det psykiske system som systemer, der ikke har noget med hinanden at gøre.

Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori eksisterer der ikke systemer uden for bevidstheden. Dette betyder, at hvis der ikke eksisterede bevidsthedssystemer med en højere bevidsthed, som gjorde det muligt for disse systemer at iagttage sig selv, så ville der ikke eksistere systemer. At det forholder sig således, bliver især tydeligt, når fokus er på dyrearter, som ikke er ikke bevidste om, at de ejer et bevidsthedssystem. Disse arter kender ikke til eksistensen af systemer, fordi de ikke har en bevidsthed, der gør det muligt for dem at konstruere systemer. Menneskearten er en undtagelse, fordi det menneskelige individ i kraft af at være i besiddelse af en højere bevidsthed har mulighed for at iagttage sig selv og på baggrund af iagttagelse af egne psykiske fænomener eksempelvis kan konstruere en forestilling om et system af bevidsthed. Med andre ord er bevidsthedens definition af sig selv som ’system’ udtryk for, at bevidstheden har en interesse i at tillægge egne bevidsthedsfænomener bestemte former for meningsfuld struktur og orden.

Konstruktionen af et system er altså udtryk for, at fænomener tillægges funktionel og dermed rationel betydning. Definitionen af systemer er dermed et postulat, og dette gælder for såvel systemteori som afhandlingens bevidsthedsteori. Afhandlingens bevidsthedsteori forholder sig imidlertid bevidst til dette postulat, hvilket hænger sammen med, at denne teori bygger på den

antagelse, at bevidstheden er kendetegnet ved dets lukkethed. Det er ikke positivt muligt at afgøre, om det er et generelt gældende faktum, at samtlige menneskelige bevidstheder er systemer. Afhandlingens bevidsthedsteori antager blot, at bevidstheden med henblik på at konstruere mening i de eneste psykiske fænomener, som den umiddelbart kender til, har en tendens til at betragte sig selv som et system.

Ifølge afhandlingens teori er bevidsthedssystemet dermed det første, tilgrundliggende system, der gør al anden systemdannelse mulig. Da systemteorien har fokus på abstrakte systemer i almindelighed, ignorerer denne teori bevidsthedssystemets betydning, for så vidt dette system overhovedet gør systemdannelse mulig. Det psykiske system er med andre ord hjemsted for enhver systemforestilling, og systemer, der opfattes som uafhængige af bevidsthedssystemet, kan eksempelvis betragtes som produkter af individets hypersociale tendens til at konstruere mening i en omverden, som ikke i kraft af sig selv hverken udtrykker eller konstruerer mening. Endvidere består det 'sociale system' ifølge systemteorien af kommunikation og ikke af individer, hvoraf blandt andet følger, at kommunikation ikke har noget at gøre med det psykiske system. Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori har al kommunikation udspring i et lukket bevidsthedssystems bestræbelser på at interagere tegnbaseret med et andet bevidsthedssystem, som i lighed med det kommunikerende bevidsthedssystem antages at være overvejende lukket. Med andre ord er kommunikation udelukkende et individfænomen, og det 'sociale system' er en abstraktion, som eventuelt kan være et nyttigt redskab, men som ret beset ser bort fra kommunikationens konkrete ophav. Som afslutning på denne korte redegørelse for grundelementer i systemteori og afhandlingens bevidsthedsteori skal det understreges, at hensigten ikke er at fratage systemteorien eksistensberettigelse. I beskæftigelsen med systemteori må det imidlertid erindres, at systemteoriens systemer ikke er andet end bevidsthedsfænomener, der tjener et overvejende lukket bevidsthedssystems interesser.

Sociokulturel teori

Ifølge sociokulturel teori opstår og konstrueres al viden og kundskab som nævnt i interaktion og inden for bestemte kontekster (Ibid.: 48 ff.). Betragtet i individualkonstruktivistisk perspektiv kan sociokulturelle miljøer meget vel stimulere læreprocesser, men det er vigtigt at understrege, at den konkrete læring sted i det individuelle bevidsthedssystem.

I sociokulturel teori er det en overordnet opfattelse, at det sociales betydning for læring er blevet underbelyst i traditionelle læringsanskuelser, og sociokulturel teori forsøger i vid udstrækning at

afløse forestillingen om det lærende individ med forestillingen om det lærende kollektiv. Den pædagogiske iscenesættelse af et sociokulturelt læringsmiljø kommer til udtryk som retningsbestemt stimulering af de studerendes sociale udfoldelser, idet bestemte samarbejdsformer tillægges central betydning for, at læring som sådan kan finde sted.

Sociokulturel forskning har altså i højere grad fokus på samspil mellem individer end på læreprocesser i det enkelte individ. Denne forskning ignorerer ikke nødvendigvis det individuelles betydning i læringssammenhænge, men som følge af, at der er fokus på relationer mellem individer, bliver det konkrete individ overvejende til en abstraktion i en abstrakt forestilling om lærende kollektiver. Til gengæld kan sociokulturel forskning som følge af dens teoretiske begrebsapparat levere vigtig viden om et læringsmiljøs samarbejdsformer og kommunikation.

Sociokulturel teori har endvidere ikke fokus på individuel kundskab men på ”distribueret kundskab” (Dysthe og Engelsen 2005: 51). Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori er kundskab et individuelt fænomen, som i udgangspunktet ikke er distribueret. Individuel kundskab kan meget vel distribueres, men den er ikke i sin oprindelige form fordelt. Forestillingen om ’distribueret kundskab’ forstås først, når den betragtes igennem en sociokulturel optik, for ifølge en sociokulturel betragtning er kundskab læringsfællesskabets og ikke individets ejendom. Fællesskabets kundskabsreservoir betragtes altså som en størrelse, der er fordelt på deltagerne. Ifølge afhandlingens bevidsthedsteori er denne kundskabsforståelse spekulativ, fordi kundskaben placeres i tomrummet mellem individer, hvor intet ret beset hører hjemme. Forestillingen om ’distribueret kundskab’ er udtryk for en forenklet forståelse af de læringsaktiviteter, der foregår i sociale sammenhænge. Læringsaktiviteter er ret beset individuelle og derfor mere komplekse, end sociokulturel teori antager. Dette forhold kan også formuleres på den måde, at sociokulturel teori overvejende genererer nomotetisk viden om enkeltindividers læring og i samme ser bort fra en idiografisk fordybelse i disse individers læringsaktiviteter.

I sociokulturel forskning bliver det sociale kædet snævert sammen med artefakter i kulturen. *Line Wittek* skriver således i artiklen *Nye redskaber for læring og evaluering – nye muligheder og nye begrænsninger*, at ”enhver menneskelig handling har sin forudsætning i de redskaber, der er tilgængelige inden for kulturen, og at brugen af redskaberne ikke kan løsrives fra den sociale sammenhæng, som redskaberne indgår i” (Dysthe og Engelsen 2005: 63).

Med andre ord har L. Wittek fokus på henholdsvis de kulturelle redskaber, der sociokulturelt anskuet muliggør individuel konstruktion af viden, og den sociale kontekst, hvori disse redskaber indgår. Dette fokus giver pædagogiske argumenter for at konstruere læringsartefakter i form af

eksempelvis portfolioer og indplacere de studerende i læringsmiljøer, hvor disse artefakter anvendes med sociokulturelt formål.

En formulering af L. Witteks sociokulturelle betragtninger med brug af J. Huxleys terminologi lyder, at sociofakter og artefakter er forudsætninger for, at mentefakter kan opstå. J. Huxley er imidlertid af den opfattelse, at mentefakter har størst betydning i den kulturelle evolution. Den omstændighed, at kulturel evolution sker i vekselvirkningen mellem mentefakt, sociofakt og artefakt, er udtryk for, at individet ikke er aldeles frit stillet med henblik på at konstruere kultur, men den drivende faktor i den kulturelle evolution er dog konstruktionen af mentefakter. Forskellen på afhandlingens teori og sociokulturel teori kommer eksempelvis til udtryk i den betydning, som portfolio-artefakter tillægges. I modsætning til afhandlingens teori vil sociokulturel teori have forholdsvis stort fokus på den konkrete portfolios opbygning og funktionalitet. Afhandlingens teori fokuserer som vist på digitale artefakters betydning for læring, men det er grundantagelsen, at læring dybest set har at gøre med det enkelte individs motivation til at bruge disse artefakter. Dette er et udtryk for, at artefakter egentlig først bliver artefakter, når de kvalificeres mentefaktisk.

Betragtet på baggrund af J. Huxleys syn på kulturel evolution fremstår den sociokulturelle teori problematisk. Den sociokulturelle antagelse, at al menneskelig handling har forudsætning i kulturelle redskaber, er eksempelvis tvivlsom, fordi den gør det vanskeligt at forklare, hvordan kulturel evolution overhovedet igangsættes. Sociokulturelt anskuet må der være en 'oprindelig' kultur, som en første videnkonstruktion kan basere sig på, for uden kulturelt grundlag kan menneskelig handling ikke finde sted. Da kultur *alene* er et produkt af individer, kan der imidlertid ikke eksistere en oprindelig kulturdannelse *før* individet. Ifølge J. Huxley har individet indvirkning på de kulturelle redskaber, som det ifølge sociokulturel teori primært har som forudsætning. J. Huxley er i den sammenhæng i overensstemmelse med sin generelle evolutionsteoretiske pointe, at individet ikke er offer for evolutionen med medvirkende i denne.

V.4. Slutord

I det følgende vil der blandt andet blive argumenteret for, at der overordnet betragtet er konstruktive perspektiver forbundet med anvendelse af helhedsmodellen. Denne model ejer således en fleksibilitet, der gør det muligt at formulere kvalificerede beskrivelser og analyser af forholdsvis forskelligartede portfoliofænomener i den kulturelle brydningstid.

I forskningslitteraturen beskrives portfolioen eksempelvis som et fænomen, der bliver tilpasset den konkrete kontekst, som portfoliofænomenet anvendes indenfor (Toft og Schnefeld 2004: 27).

Den senmoderne portfolio kan dermed betragtes som et virtuelt fænomen, for så vidt dette fænomen har et potentiale, som kommer til udtryk på forskellige måder inden for forskellige kontekster og ved anvendelse af forskellige optikker. Da portfoliofænomenet fremtræder i forholdsvis mange skikkelser kan det diskuteres, hvad der specifikt kendetegner et portfoliofænomen. Denne diskussion er især af vigtighed for den videnskabelige beskæftigelse med portfoliofænomenet, idet der først kan genereres teoretisk kvalificeret viden om et fænomen, når dette defineres som eksplicit viden. Den generelle udfordring, som helhedsmodellen forsøger at imødekomme, er at indkredse det alment og generelt gældende for portfoliofænomenet og samtidig tage hensyn til portfoliofænomenets individuelle og konkrete fremtrædelsesformer. Med andre ord bestræber helhedsmodellen at finde en afklaret balance mellem nomotetisk og idiografisk viden.

Helhedsmodellen gør det blandt andet muligt at formulere tilfredsstillende beskrivelser og analyser af senmoderne portfoliofænomener, fordi disse beskrivelser og analyser er funderet på meta-viden om de enkelte portfoliofænomener. Forskellene i portfoliofænomenernes fremtrædelsesformer kan eksempelvis beskrives på baggrund af konstruktionsmodellen, som denne er defineret i afsnit III.3.1. Et konkret portfoliofænomen er farvet af forskellige typer ’støj’, der forefindes inden for den specifikke kontekst, hvor dette fænomen udvikles og praktiseres. Betragteren af et portfoliofænomen må være bevidst om, at denne ’støj’ er en del af selve fænomenet, hvilket eksempelvis betyder, at der ikke kan ses bort fra elementer i den fag- og uddannelseskontekst, som portfoliofænomenet befinder sig indenfor. Et eventuelt forsøg på at fjerne ’støj’ kan være udtryk for, at betragteren konstruerer generelt gældende viden om portfoliofænomenet. I så fald er der fare for, at betragterens fokus bevæger sig væk fra det konkrete portfoliofænomen og hen imod en abstrakt forestilling om et portfoliofænomen. Med andre ord genereres nomotetisk viden, men der ses bort fra den idiografiske viden om fænomenet.

Ved anvendelse af helhedsmodellen kan de forskellige forhold, der genererer den nævnte ’støj’ i det konkrete portfoliofænomen, ekspliciteres. Portfoliofænomenet skal som nævnt idéelt betragtet beholde sin særegenhed, fordi denne særegenhed i vid udstrækning er, hvad der gør et portfoliofænomen til netop dette portfoliofænomen. Samtidig skal det være muligt at sammenligne et individuelt portfoliofænomen med ethvert andet portfoliofænomen, og til dette formål er det nødvendigt at konstruere et overordnet meta-niveau, hvorfra samtlige portfoliofænomener kan betragtes igennem samme optikker.

Ifølge helhedsmodellen er portfoliofænomenet en trehed, der kan opdeles i henholdsvis mentefaktiske, artefaktiske og sociofaktiske aspekter. I afhandlingen defineres portfoliofænomenet

dertil som et fænomen, der består af tre komponenter, hvor de to første komponenter er henholdsvis ’side’ og ’mappe’, og den tredje komponent udtrykker en ’mobilitet’ forbundet med portfoliofænomenet. Helhedsmodellens udgangspunkt er således en række simple abstraktioner, hvorfra der gradvist arbejdes hen imod en konkretion af det observerede portfoliofænomen. Derved er der skabt henholdsvis grundlag og udgangspunkt for konstruktion af teoretisk kvalificerede beskrivelser af de forholdsvis mange og forskellige portfoliofænomener.

Helhedsmodellens udgangspunkt for beskæftigelse med portfoliofænomenet er altså en række meget fundamentale forestillinger og definitioner, og modellen foreskriver eksempelvis ikke idealforestillinger, der vedrører udvikling og praktisering af portfoliofænomener. Da helhedsmodellen betragter portfoliofænomener fra et metaniveau, har denne model ikke en interesse i, om et eventuelt læringssyn i den observerede portfoliotænkning eksempelvis er individualkonstruktivistisk eller socialkonstruktivistisk. Helhedsmodellen foreskriver ikke, at portfoliofænomenet skal være digitalt understøttet, og det har ingen betydning for helhedsmodellen, om portfoliofænomenet praktiseres på eksempelvis enten et pædagogseminarium eller en teknisk læreanstalt.

Helhedsmodellen har derimod som primær interesse at vurdere portfoliofænomenet i dets helhed og i den forbindelse som nævnt eksempelvis fokusere på, hvilke aspekter eller aspektrelationer, der styrer portfoliopraktiseringen i dens helhed. Derved genereres viden om, hvordan et portfoliofænomen med fordel kan forstås inden for den kontekst, hvor dette fænomen bliver henholdsvis udviklet og praktiseret. Da helhedsmodellens forestillinger og definitioner forbliver de samme, gør modellen det endvidere muligt på teoretisk kvalificeret vis at sammenligne portfoliofænomener, der udvikles og praktiseres inden for forskellige kontekster. Helhedsmodellen kan således med fordel anvendes til undersøgelse af portfolioudvikling og – praktisering på eksempelvis folkeskoler, pædagogseminarier, lærerseminarier, tekniske læreanstalter og universiteter. Derved genereres nuanceret meta-viden om portfoliofænomenet, som blandt andet kan bidrage med ny viden om de senmoderne forhold i uddannelseskulturen som helhed.

Helhedsmodellens metodiske styringsfunktion kommer eksempelvis til udtryk på den måde, at opdelingen af portfoliofænomenet i tre aspekter understøtter muligheden for at fastholde fokus på et givet aspekt uden at miste de to resterende aspekter af syne. Med andre ord definerer helhedsmodellen rammer for fordybelsen, hvilket kvalificerer refleksion over de enkelte aspekter. Når ét aspekt af fænomenet betragtes, så fastholdes opmærksomheden i udgangspunktet inden for

de rammer, som dette aspekt afstikker. Dette opmærksomhedsfokus kan i udgangspunktet bibringe elementær viden om forskellige implikationer forbundet med det enkelte aspekt. Den fare, der eventuelt kan være forbundet med at fortabe sig i disse implikationer, er i princippet overskuelig, fordi betragteren er vidende om, at det enkelte aspekt, der i situationen er tildelt opmærksomhed, er ét ud af de i alt tre aspekter, som til sammen udgør fænomenets helhed. Hvis fænomenet ikke er forud differentieret i eksempelvis tre aspekter, er der større sandsynlighed for, at opmærksomheden styres i idiosynkratisk og dermed tilfældig retning.

En effektiv måde at imødegå tilfældig anvendelse af helhedsmodellen på er at forankre modellen teoretisk. Denne afhandling fokuserer på det enkelte individ som den drivende kraft i kulturevolutionen, hvilket i forhold til helhedsmodellen er ensbetydende med en særinteresse for mentefaktisk virksomhed. Afhandlingens fokus er inspireret af J. Huxley, som oprindeligt definerede termerne mentefakt, sociofakt og artefakt, men helhedsmodellen kan i udgangspunktet betragtes som en værdineutral metateoretisk konstruktion, der er åben overfor individuelle teoretiske præferencer.

Helhedsmodellen har som forudsætning, at ethvert fænomen er en énhed bestående af tre aspekter, og at ingen af disse aspekter aldeles kan ignoreres. Helhedsmodellen understøtter som nævnt muligheden for at fastholde fokus på et givet aspekt uden at miste de to resterende aspekter af syne. Brugeren af en individualkonstruktivistisk indfaldsvinkel bliver således mindet om, at der i en vis udstrækning må tages højde for, at individuelle bevidsthedssystemer indgår i sociale sammenhænge, og hvis helhedsmodellen forankres i sociokulturel teori, kan det forestilles, at opmærksomheden blive henledt på de enkeltindivider, der indgår i et læringskollektiv. En sociokulturel anvendelse af helhedsmodellen ville således være ensbetydende med et særligt fokus på de sociofaktiske aspekter, men der vil samtidig være en påmindelse om, at mentefaktisk virksomhed spiller en rolle i læringsmiljøet som helhed.

Valg af helhedsmodel er først og fremmest ensbetydende med, at betragteren af portfoliofænomenet påtager sig den forpligtigelse, at han under observationen forholder sig reflekteret til, at helhedsfænomenet består af hverken mere eller mindre end tre aspekter. I videnskab, hvor der er en reflekteret viden om, at subjektet aktivt influerer på observationen af objektet, er det endvidere vigtigt at forankre helhedsmodellen teoretisk.

BILAG

Bilag 1: Kopier af spørgskemaer

Vaan: Onette Muus

Holdbar: 037

9

Alder: 21

PC-Gymnasie: Ng

E-PORTFOLIO PÅ SEMINARIET I AABENRAA – SPØRGESKEMA, efteråret 2003

Hvordan oplever du/I det er at bruge portfolioen?

- Hvordan har du/I brugt arbejds-portfolioen? Hvor meget har du brugt arbejds-portfolioen (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange arbejds-portfolioer har du oprettet?

Jeg har brugt det sjældent. Kan ikke vende mig til, at skrive mine notater ind på computer. Når man skriver det hele på papir først. Foler det er dobbelt arbejde. Jeg har lige så godt styr på mine papirer.

- Hvordan har du/I brugt præsentations-portfolioen? Hvor meget har du brugt præsentations-portfolioen (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange præsentations-portfolioer har du oprettet?

Har jeg kun brugt i forbindelse med Gruppe arbejdet.

- Hvordan har du/I brugt præsentations-portfolioen i den offentlige zone? Hvor meget har du brugt præsentations-portfolioen i den offentlige zone (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange præsentations-portfolioer har du oprettet i den offentlige zone?

Ikke brugt overhovedet

- Benyttes diskussionsforum, og i så fald til hvad? Hvor meget har du brugt diskussionsfora (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange diskussionsfora har du oprettet?

Heller ikke brugt.

- Benyttes intern mail og i så fald til hvad? Hvor meget har du benyttet intern mail (sjeldent, ofte, meget ofte?)

Sjeldent

Hvordan er forholdet til de forskellige rum?

- Hvordan er samspillet mellem rummene?

Udmærket

- Hvordan er forholdet til deklarationen?

Okay, men lidt langt måske

2

Benyttes søgemuligheden i videnshanken?

- Bruger du søgefunktionen mhp at lede efter ny viden? Hvor meget har du brugt søgefunktionen (sjældent, ofte, meget ofte?). Sjældent

- Bruger du søgefunktionen til at kigge på fx profiler hos andre som du ikke er på hold eller i grupper med? Hvis du bruger søgefunktionen til dette, hvor meget har du så brugt søgefunktionen til dette (sjældent, ofte, meget ofte?). Kun for at kigge hvad de andre har skrevet og lavet

Benytter du muligheden for at se hvem der er online? I så fald hvor ofte benytter du denne mulighed (sjældent, ofte, meget ofte?). Ofte For bare lige at tjekke.

Hvordan har FAQ fungeret? Hvor ofte benytter du FAQ (sjældent, ofte, meget ofte?)

Ikke brugt

Læring

Hvad har du lært af at bruge portfolioen?

Vurdere og tænke over nogle spørgsmål man ellers ikke ville have tænkt over

3

Socialiserende faktorer

Hvordan påvirker det gruppens samarbejde som sådan, at I skal lave en portfolio?

- Styrker den konkrete fælleesbeskæftigelse med portfolioen samarbejdet? Er der brugt megen eller lidt tid på denne delfælleskæftigelse?

  Nej, følte bare det skulle overstås.
  Har kun udfyldt det der skulle udfyldes

- Hvordan er det at være redaktør/opretteren af en gruppe? Hvor mange grupper er du redaktør/opretter af?

  Har jeg ikke prøvet

- Hvordan er det at være de andre i en gruppe? Hvor mange grupper er du deltager i?

  Det er kun smart på den måde, at det redaktøren skriver
  ryger videre til gruppemedlemmerne.
  Har kun deltaget i 1. gruppe

4

Selvevaluering
Når du/I kigger på præsentationsportfolioen, bliver du/I så klogere på hvad du/I har lært?

Nej

Læringsdokumentation
Hvordan mener du, at du har synliggjort hvad du har lært i præsentationsportfolioen?

?

Sammenhæng i uddannelsen
Hvordan mener du at din praktiksted kan få glæde af det du har lavet i præsentations-portfolioen?

De kan se hvad jeg har lavet indtil nu

Selvdannelse
Føler du, at du får medindflydelse og ansvar i forhold til dit studie, når du anvender portfolioen?

- Påvirker portfolioen måden du opfatter og tænker på?

Nej. det er bare noget der skal gøres

Nej.

- Kan du skelne mellem hvad du har lært i portfolioen, og hvad du har lært i øvrigt?

Ja, har ikke lært noget i portfolio, men har lært noget udenfor.

5

Målet for IT (design og teknik)
Hvordan har portfoliodens brugerflade været at anvende?

- Har det været let eller svært at oprette rum, diskussionsfora mm?

  Det har været OK.

- Er portfolioen vanskelig eller let at overskue?

  Mellemting

- Er det let eller svært at navigere i portfolioen?

- Er det let eller svært at forholde sig til, om man er i det formelle eller uformelle rum?

  OK.

- Hvordan opfatter du de forskellige termer (Profil, Deklaration mm) som benyttes i portfolioen? Er de dækkende for den aktivitet der foregår pågældende sted?

  Ja

6

Opleves de tekniske forhold, herunder support, generelt som tilfredsstillende eller utilfredsstillende?

Hvordan gik introduktionen til portfolioen?

Den var alt for lang og alt forindrikket Konsentrationen forsvandt ret hurtigt.
Det jeg har lært om portfolio er selv lært.
Kunne godt have nøjes med et kvarts gennemgang lige med start

Har du maskine dedikeret? Nej

Har du egen e-mail-adresse? Ja

Er der øvrige kommentarer til portfolioen?

Sys det skal droppes

7

Vaen: Birthe H. Petersen 38 Alder: 37 ar

Holdnr.: 037207 PC-hjemme: ja

E-PORTFOLIO PÅ SEMINARIET I AABENRAA – SPØRGESKEMA, efteråret 2003

Hvordan oplever du I det er at bruge portfolioen?

- Hvordan har du I brugt arbejds-portfolioen? Hvor meget har du brugt arbejds-portfolioen (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange arbejds-portfolioer har du oprettet?

– jeg har været redaktør i gruppen.
– brugt det ofte
– oprettet 2 arb. portfolier.

- Hvordan har du I brugt præsentations-portfolioen? Hvor meget har du brugt præsentations-portfolioen (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange præsentations-portfolioer har du oprettet?

ofte.
1 præ-portfolioer

- Hvordan har du I brugt præsentations-portfolioen i den offentlige zone? Hvor meget har du brugt præsentations-portfolioen i den offentlige zone (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange præsentations-portfolioer har du oprettet i den offentlige zone?

Sjældent

- Benyttes diskussionsforum, og i så fald til hvad? Hvor meget har du brugt diskussionsfora (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange diskussionsfora har du oprettet?

./.

1

- Benyttes intern mail og i så fald til hvad? Hvor meget har du benyttet intern mail (sjældent, ofte, meget ofte?)

ja til grupper,

ofte

Hvordan er forholdet til de forskellige rum?

- Hvorden er samspillet mellem rummene?

Ok.

- Hvordan er forholdet til deklarationen?

- ~~[illegible]~~ det ville være godt hvis man kunne skrive / rette i den.

ellers godt nok.

2

Benyttes søgemulighederne i vidensbanken?

- Bruger du søgefunktionen udover at leede efter ny viden? Hvor meget har du brugt søgefunktionen (sjeldent, ofte, meget ofte?).

/

- Bruger du søgefunktionen til at kigge på fx profiler hos andre som du ikke er på hold eller i gruppe med? Hvis du bruger søgefunktionen til dette, hvor meget har du så brugt søgefunktionen til dette (sjældent, ofte, meget ofte?).

Nej

Benytter du muligheden for at se hvem der er online? I så fald hvor ofte benytter du denne mulighed (sjældent, ofte, meget ofte?).

Hvordan har FAQ fungeret? Hvor ofte benytter du FAQ (sjeldent, ofte, meget ofte?)

/

Læring

Hvad har du lært at at bruge porteføljen?

Ikke meget, jeg er da glad for at jeg kendte noget/ meget til computere i forvejen.

3

Socialiserende faktorer

Hvordan påvirker det gruppens samarbejde som sådan, at I skal lave en portfolio?

- Styrker den konkrete fællesbeskæftigelse med portfolien samarbejdet? Er der brugt megen eller lidt tid på denne fællesbeskæftigelse?

når man ikke kender det pedere, og er nystartet på dem.
gik der for meget tid med at finde ud af det og det virkede ikke altid efter hensigten

- Hvordan er det at være redaktør opretteren af en gruppe? Hvor mange grupper er du redaktør/opretter af?

~~[illegible]~~ var redaktør i gr. ok.
opretter i en gr.

- Hvordan er det at være de andre i en gruppe? Hvor mange grupper er du deltager i?

1.

4

Selvevaluering
Når du/I kigger på præsentationsportfolioen, bliver du/I så klogere på hvad du/I har lært?

Ved ikke
men
øvelses gør mester

Læringsdokumentation
Hvordan mener du, at du har synliggjort hvad du har lært i præsentationsportfolioen?

Har fået lagt det i arb. portfolioen.

Sammenhæng i uddannelsen
Hvordan mener du at dit praktiksted kan få glæde af det du har lavet i præsentations-portfolioen?

?

Selvdannelse
Føler du, at du får medindflydelse og ansvar i forhold til dit studie, når du anvender portfolioen?

- Påvirker portfolioen måden du opfatter dig selv på?

nej

- Kan du skelne mellem hvad du har lært i portfolioen, og hvad du har lært i øvrigt?

jå

Målet for IT (design og teknik)
Hvordan har portfolioens brugerflade været at anvende?

- Har det været let eller svært at oprette rum, diskussionsfora mm?

  Let

- Er portfolioen vanskelig eller let at overskue?

  Let

- Er det let eller svært at navigere i portfolioen?

  Let

- Er det let eller svært at forholde sig til, om man er i hhv formelle eller uformelle rum

  Let

- Hvordan opfatter du de forskellige termer (Profil, Deklaration mm) som benyttes i portfolioen? Er de dækkende for den aktivitet der foregår pågældende sted?

  ok

6

Opleves de tekniske forhold, herunder support, generelt som tilfredsstillende eller utilfredsstillende?

tilfredsstillende

Hvordan gik introduktionen til portfolioen?

Ok

Har du maskine derhjemme? Ja

Har du egen e-mail-adresse? Ja

Er der øvrige kommentarer til portfolioen?

NEJ

7

/ Vaan Tina Sørensen 42 Alder: 39

Hvilket: 036 PC-kyndighed: ja, men ½ internet.

E-PORTFOLIO PÅ SEMINARIET I AABENRAA – SPØRGESKEMA, efteråret 2003

Hvordan oplever du/I det er at bruge portfolioen?

- Hvordan har du/I brugt arbejds-portfolioen? Hvor meget har du brugt arbejds-portfolioen (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange arbejds-portfolioer har du oprettet?

Det har været svært for mig at komme igang med at bruge arbejdsportfolio. Det havde været nemmere hvis jeg havde internet derhjemme. Jeg har oprettet 1 arb. portfolio.

- Hvordan har du/I brugt præsentations-portfolioen? Hvor meget har du brugt præsentations-portfolioen (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange præsentations-portfolioer har du oprettet?

Jeg er lige begyndt at forstå hvordan det hænger sammen. Har ikke lagt noget ind på præ. portfolio.

- Hvordan har du/I brugt præsentations-portfolioen i den offentlige zone? Hvor meget har du brugt præsentations-portfolioen i den offentlige zone (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange præsentations-portfolioer har du oprettet i den offentlige zone?

½

- Benyttes diskussionsforum og – så fald til hvad? Hvor meget har du brugt diskussionsfora (sjældent, ofte, meget ofte?) og i hvor lang tid ad gangen? Hvor mange diskussionsfora har du oprettet?

Har ikke oprettet nogen

1

- Benyttes intern mail og i så fald til hvad? Hvor meget har du benyttet intern mail (sjeldent, ofte, meget ofte?):

Jeg har både modtaget og sendt E-mail.

Hvordan er forholdet til de forskellige rum?

- Hvordan er samspillet mellem rummene?

Rimelig overskueligt

- Hvordan er forholdet til deklarationen?

Der har været lidt forvirring omkring deklaration og om det var her man skulle skrive.

2

Benyttes søgemulighederne i valgshanken?

- Bruger du søgefunktionen mhp at lede efter ny viden? Hvor meget har du brugt søgefunktionen (sjældent, ofte, meget ofte?)

Har ikke benyttet den.

- Bruger du søgefunktionen til at kigge på fx profiler hos andre som du ikke er på hold eller i gruppe med? Hvis du bruger søgefunktionen til dette, hvor meget har du så brugt søgefunktionen til dette (sjældent, ofte, meget ofte?).

Har da prøvet!

Benytter du muligheden for at se avern da er online? I så fald hvor ofte benytter du denne mulighed (sjældent, ofte, meget ofte?).

Jeg ligger altid ~~hvem~~ der er på!

Hvordan har FAQ fungeret? Hvor ofte benytter du FAQ (sjældent, ofte, meget ofte?)

Jeg ved hvad det er og har været inde og ligge, men det jeg har skulle ha svar på var der ikke.

Læring

Hvad har du lært af at lavige portfolioen?

?

3

Socialiserende faktorer

Hvordan påvirker det gruppens samarbejde som sådan, at I skal lave en portfolio?

- Styrker den konkrete fællesbeskæftigelse med porteføljen samarbejdet? Er der brugt mere eller lidt tid på deres fællesbeskæftigelse?

Det har været anledning til mange konflikter og besværligt at få hjælp.

- Hvordan er det at være redaktøropretteren af en gruppe? Hvor mange grupper er du redaktøropretter af?

ingen.

- Hvordan er det at være de andre i en gruppe? Hvor mange grupper er du deltager i?

1 gruppe

4

7

Selvevaluering
Når du/I kigger på præsentationsportfoliøen, bliver du/I så klogere på hvad du/I har lært?

omkring projekt livshistorie, ja!

Læringsdokumentation
Hvordan mener du, at du har synliggjort hvad du har lært i præsentationsportfoliøen?

?

Sammenhæng i uddannelsen
Hvordan mener du at dit praktiksted kan få glæde af det du har lavet i præsentations-portfoliøen?

Ved at læse opgaven og min konklusion.

Selvdannelse
Føler du, at du får medindflydelse og ansvar i forhold til dit studie, når du anvender portfoliøen?

- Påvirker portfoliøen måden du opfatter dig selv på?

Jeg synes at man skulle indføres bedre i det fra begyndelsen. Det er en god måde at skulle forhold sig til det man har lært.

- Kan du se nye mellem hvad du har lært i portfoliøen, og hvad du har lært i øvrigt?

ja

2

Målet for IT (design og teknik)
Hvordan har portfoliens brugerflade været at anvende?

- Har det været let eller svært at oprette rum, diskussionsfora mm?

  komplicerat.

- Er portfolioen vanskelig eller let at overskue?

  lidt svær

- Er det let eller svært at navigere i portfolioen?

  når man først har lært det er det ikke så svært.

- Er det let eller svært at forholde sig til, om man er i bby formelle eller uformelle rum

  nej

- Hvordan opfatter du de forskellige termer (Profil, Deklaration mm) som benyttes i portfolioen? Er de dækkende for den aktivitet der foregår pågældende sted?

  meget svært med deklaration

6

Opleves du tekniske forhold, herunder support, generelt som tilfredsstillende eller utilfredsstillende?

Hvordan gik introduktionen til portfolioen?

De skulle yaes mere hjælp ved maskinen

Har du maskine derhjemme? ja

Har du egen e-mail-adresse? ja

Er der øvrige kommentarer til portfolioen?

7

BILAG 2: Portfolio-interview 035, 27/10-2003
Interviewet er foretaget af:
Torben Kure Marker (TKM)
Ph.D.-studerende
Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling
Syddansk Universitet
Engstien 1
6000 Kolding

Data om informanterne HGH og FN[102]:

HGH
(ingen profil)

FN
Jeg hedder FN og er 31 år gammel.

Uddannet butiksslagter i 1988 - 1991.
Arbejdet på blans slagteri i 1991 - 1992.
Lager arbejder i 1992 - 1993.
Aftjente min værnepligt i 1993.
Fast ansættelse i Flyvevåbnet, ved militær-politiet som hundefører i tidsrummet 1993 - 2003.
Er pt. studerende på Pædagog Seminariet Aabenraa og min interesse ligger for nærværende på socialt belastede børn.

FN deltog ikke i interviewet.

Interview:

TKM: Nu har du altså lejlighed til at komme med forslag til forbedringer i forhold til portfolioen. Det er også dét det drejer sig om, at jeg får noget feedback i forhold til, hvordan vi skal indrette portfolioen. Men jeg forestiller mig, at jeg bare stiller nogle generelle spørgsmål?
HGH: Det må du gerne, ja.
TKM: Hvordan har du brugt arbejdsportfolioen?
HGH: Jeg har faktisk ikke brugt den så meget fordi ... Altså vi havde haft det der gruppearbejde, det har vi brugt den til at lave projektopgave. Og så har vi fået noget andet, som skal ind i min præsentationsportfolio, men det fungerede ikke i fredags, så derfor har jeg ikke brugt den.
TKM: Du har heller ikke brugt præsentationsportfolioen?
HGH: Ikke så meget, nej. Men jeg har beskæftiget mig … jeg er startet en uge senere end de andre, fordi der jeg fik en uddannelsesplads som blev ledig, en der ikke troppede op. Jeg har ikke fået den dér introduktion med.
TKM: Nå for pokker.
HGH: Ja, det var ikke så heldigt faktisk. Jeg skulle selv læse i den der … og det var lidt besværligt, synes jeg.
TKM: Men har du så brugt den dér FAQ, Frequently Asked Questions?
HGH: Nej den har jeg ikke brugt, nej. Så langt nåede jeg ikke, jeg skulle først indrette det hele, så …
TKM: Hvad med diskussionsforum?
HGH: Nej det har jeg ikke brugt endnu.
TKM: Hvad med den interne mail?
HGH: Vi har fået nogle mails fra vores vejleder. Men jeg har ikke brugt den endnu. Jeg satser altid meget på kommunikation direkte. Altså, jeg er ikke den store ven af dét der, fordi for mig virker det som om det tager utrolig meget tid. Man bruger utrolig meget tid og får egentlig ikke så meget ud af det. Altså hvis du … du kunne fx gå på internettet simpelthen der hjemme … det bruger vi ikke portfolioen til, altså det bliver altid præsenteret som en vidensbase, selvfølgelig, men det bliver kun det dér med at taste ind. Altså jeg skriver ind i den. Så derfor synes jeg … jeg bruger den virkelig kun til at gemme informationer, som jeg har samlet op. Til mere synes jeg ikke jeg vil bruge den, fordi jeg har bøger og internettet hjemme …
TKM: Så du forestiller dig heller ikke kommunikation med de studerende i portfolioen?
HGH: Jeg går hen og spørger, altså det holder jeg meget mere af, simpelthen.
TKM: Så ser man også hinanden …

[102] Data er hentet fra informanternes Profiler i portfolioen (http://www.aabsemportfolio.dk/)

HGH: Ja, jeg kan godt se at lærerne vil bruge det, når de sender os mails, altså for at give os nogle informationer, det kan jeg godt se måske bliver hurtigere, fordi de ikke altid er her. Jeg kan også godt se, at den er god til de der resultater vi har fra vores projektarbejde, hvor man ligesom har en base, et arkiv. Det er egentlig de eneste to ting jeg synes er … jeg forestiller mig er …
TKM: Det der med søgefunktionen, I har jo et vidensarkiv, ikke, hvordan bruger du den?
HGH: Du mener at søge efter informationer?
TKM: Ja, altså om du søger efter ny viden fra nogle andre grupper, eller om du søger efter Profiler for at finde ud af hvad andre laver?
HGH: Jeg vil simpelthen gå ind i de andre klasser og spørge, jeg vil altid vælge den direkte vej. Jeg har heller ikke lagt min egen profil ind i computeren, for det rager ikke andre hvem jeg er. Og jeg tror jeg er den eneste, men jeg synes … det vil jeg bare ikke have offentliggjort, og det er ikke noget jeg skjuler, det er ikke derfor. Det synes jeg bare er for meget. Jeg er født i Tyskland, og der er man mere påpasselig med personlige data, altså i det hele taget. Vi har ikke CPR-nummer og sådan noget. Så det er måske derfor.
TKM: Ja, det kan være. Så du bruger altså primært den der viden … altså det at forsøge at få viden, som du kan kommme til at bruge og ikke for at få oplysninger om personer, altså personlige oplysninger i den forstand?
HGH: Nej det kunne jeg ikke drømme om at …
TKM: Det er kun fagligt …
HGH: Kun fagligt.
TKM: Hvad kan du sige, at du har lært af at bruge portfolioen? Har du lært noget?
HGH: Altså jeg har arbejdet i en bank i 21 år, vi har haft med computere at gøre hele dagen rundt, og jeg … det fungerede tit ikke. Jeg har lært at man skal virkelig sætte sig grundigt ind og så er man alligevel frustreret over, at det tager så lang tid med mange ting, synes jeg. Jeg er ikke ”en ven”, og bliver det nok aldrig. Jeg synes, og det siger de andre altså også, det er ikke kun mig, der siger det, jeg har oplevet en stor del af de andre, der siger det samme. Altså når man hører hvordan portfolioen bliver opfattet, så er det faktisk ikke positivt, det synes jeg ikke.
TKM: Forsøg at uddybe det …
HGH: Jeg kan forestille mig, at når man kommer her på skolen så er alt nyt. Altså skolen er ny, ny elever, altså nye kammerater, nye måder at lære på. Og så kommer det der portfolio, som man skal indrette og sådan noget, og det er virkelig ikke ... De opfatter ikke, at de vil lære noget, altså de vil gerne have noget viden. Og portfolioen er så en ekstra dims, der er meget besværlig, hvor man egentlig ikke rigtigt får noget ud af den … Det er egentlig grundholdningen i klassen, vil jeg sige. Den er hård, den er?
TKM: Den er hård!
HGH: Men det ér grundstemningen. Efter min opfattelse. Det er de færreste, der synes … jeg har ikke hørt en eneste, der har sagt: ”Wov, det er da dejligt, at vi har den …”. Det har jeg ikke hørt en eneste sige.
TKM: Men det har jeg!
HGH: Har du?
TKM: Ja, faktisk. I et interview.
HGH: Er det dem der arbejder lidt længere med det?
TKM: Ja. Ja, sikkert det … men hvordan påvirker det så gruppens samarbejde som sådan, når I skal lave portfolioen, altså er det noget der styrker sammenholdet, eller …
HGH: Vi hjælper hinanden så godt som vi kan, altså når man har et problem, man kan altid henvende sig … er der en der har et spørgsmål, så kan man sagtens sige til sin sidemand, ”hvordan komme jeg videre, har du forstand på det” eller sådan noget, så på den måde fremmer det sociale relationer på en positiv måde, det gør det nok. Men omvendt må man jo så sige, at hvis alt går via dén, altså hvis vi mailer til hinanden og sådan noget, så tager den jo også noget af den dér direkte kontakt igen. Om det så er plus/minus nul til sidst, det veed jeg ikke.
TKM: Er du redaktør i en gruppe?
HGH: Nej.
TKM: Så det har du ingen erfaring med?
HGH: Nej.
TKM: Men du er med i en gruppe. Hvordan synes du den fungerer, når du er medlem?
HGH: Vores relationer til hinanden?
TKM: Ja.
HGH: Altså det gik da godt. En sad og skrev det ind i computeren, og vi andre diskuterede og formulerede og sådan noget. Det var på skift at de tastede ind. Alle deltog egentlig i alle roller, må jeg sige.
TKM: Har du lagt noget ud på præsentationsportfolioen?
HGH: Altså vi har vores projektopgave liggende i præsentationsportfolioen. Den kommer så fra redaktøren, der har sendt den til mig og de andre i gruppen.
TKM: Men når du kigger på præsentationsportfolioen, bliver du så klogere på hvad du har lært?
HGH: Det har jeg jo selv indtastet! Altså det kan man ikke vurdere …

TKM: Er det kun præsentationsportfolioen, du har liggende nu?
HGH: Og også arbejdsportfolioen …
TKM: Men det jeg sådan fisker efter er lidt, om du kan se om arbejdet med henholdsvis arbejdsportfolioen og præsentationsportfolioen styrker nogle ting, så du får større indsigt i dét du lærer.
HGH: I arbejdsprocessen?
TKM: Præcis.
HGH: Åh, altså jeg har jo en kæmpe livserfaring, jeg fylder 40 næste år. Jeg har en uddannelse, jeg har arbejdet i erhvervslivet i 100 år næsten, i 21 år, og jeg synes … altså min måde at lære på den kender jeg på forhånd, der er ikke så meget for mig at hente, synes jeg. Jeg skal ikke lære at lære, det synes jeg ikke. Fordi det kan jeg på forhånd. Hvor meget der nu bliver hængende er så et andet spørgsmål.
TKM: Nu var dem jeg talte med før jo også nogle unge piger. Og de havde meget glæde af det, sagde de, fordi de så fik fastholdt deres tanker og derved kunne reflektere over det …
HGH: De unge har et andet forhold til det … de sidder jo og klikker på deres mobil-telefoner, de er vant til at trykke på knapper hele tiden. Det er min generation ikke, ikke så meget.
TKM: Nej heller ikke her, jeg er 37, så …
HGH: Jeg er 39 … For dem er det en selvfølge … men jeg kunne også se hende i vores gruppe, hun var bedre til alle de der ting, føre dem over i de andre portfolioer og sådan noget, hun er bedre til de tekniske ting. Hvordan man flytter tingene og lægger forskellige figurer og pynter på den og sådan noget. Den yngste var faktisk den bedste til det, hun er 21.
TKM: Føler du at du får medindflydelse og ansvar i forhold til dit studie, når du nu har din egen portfolio?
HGH: Det havde jeg på forhånd, altså det har portfolioen egentlig ingen indflydelse på. Jeg er godt klar over, at jeg skal lære også udenfor undervisningen. Altså, sidste år har jeg læst dansk HF på 2½ måned, og der skulle jeg bare læse, altså færdig. Det gælder bare om at få så meget input fra undervisning og så læse dig til resten, sådan er det bare. Jeg føler mig også ansvarlig, selvfølgelig hvem skulle ellers. Altså, det har portfolioen ingen indflydelse på. Det synes jeg ikke.
TKM: Og den påvirker heller ikke den måde du opfatter dig selv på?
HGH: Nej, overhovedet ikke. Det nægter jeg faktisk: at en maskine har indflydelse på min handle- og tænkemåde. Det skal jeg nok være selv om. En computer er bare en ting, et hjælpemiddel, synes jeg, det skal hjælpe mig. Og mere er det ikke, et redskab. Og jeg vælger ud ”ja” eller ”nej” selv – i bund og grund.
TKM: Hvad synes du om brugerfladen? Interfacet?
HGH: Jeg har en lille en. Når man åbner i den, så står der præsentationsportfolio, arbejdsportfolio … første gang jeg fandt den, den man skal taste på, den der lille firkant med en stjerne i, den er næsten ikke at se. Og det er en af de vigtigste af dem. Jeg kunne bare ikke komme videre, for jeg kunne ikke se den der lille dims, det skulle være sådan lidt mere tydeligt, altså det der er væsentligt det skal så også være væsentligt på de enkelte sider. Synes jeg. Og alle de ting man ikke kan trykke på eller sådan noget, dem behøver man ikke at fremhæve med blå, fx når man klikker på præsentations-portfolio, så bliver den blå, og der sker ikke en skid. Det er forvirrende, fordi man sidder og venter. Når man trækker på det væsentlige … der hvor man har mulighed for at have en levende funktion.
TKM: Men føles det let eller svært at navigere rundt i siderne?
HGH: Man skal have lært det en gang, let synes jeg ikke det er for mig. Selvom jeg har arbejdet med en computer i banken. Men det har været helt anderledes, det var helt andre programmer. Nej, let det synes jeg ikke …
TKM: Du kender internettet jo …
HGH: Ja.
TKM: Det er jo bare internetsider på en måde jo …
HGH: Jeg har bare en utrolig gammel computer derhjemme, jeg har Windows 95, og der er internettet næsten ikke til at bruge, fordi det er så langsomt. Men jeg bruger det heller ikke så meget.
TKM: Selve den tekniske arbejdsgang, når du skal lægge filer op, lave rum, hvad synes du om det?
HGH: Det kan jeg ikke rigtig svare på, fordi det har jeg ikke rigtigt sat mig ind i. Det indrømmer jeg.
TKM: Hvad synes du i det hele taget om de forskellige termer, Profil fx? Deklaration? Er det dækkende for den aktivitet der foregår? Ér det en deklaration? Og hvad synes du om deklarationen, det kunne jeg meget godt tænke mig at vide?
HGH: Jeg synes, at ideen i konstruktet godt kunne være lidt mere simpelt, for min skyld. Altså deklaration kunne man også kalde ”overskrift”. Kunne man ikke det?
TKM: Joh, måske …
HGH: Men fx deklaration, der tænker jeg, hvad er det nu? Altså man skal hele tiden lige lave disse danske ord, for også ”filer”, hvad er en ”fil”?
TKM: Ja, filer kan være mange ting …
HGH: Jeg kunne godt have det lidt mere konkret: ”Hvad skal jeg nu gøre med det, og hvad skal jeg nu gøre med det?” på et simpelt dansk sprog. Det er danskere jo, vi bygger det til.
TKM: Men hvad er din erfaring med selve deklarationen?

HGH: Altså, vi har ikke brugt den så meget endnu, vi har som sagt kun været her i seks uger næsten. Det kan jeg ikke rigtigt svare på.
TKM: De tekniske forhold som sådan, support, når der er noget man ikke kan finde ud af, hvordan oplever du dem?
HGH: Altså man kan altid få hjælp. Du mener, hvis man har brug for hjælp, den der lille knap oppe i hjørnet? Altså jeg har klikket på den nogle gange, og jeg synes også at sproget kunne være mere simpelt – med dansk. ”Support” er også engelsk, er det ikke?
TKM: Præcis. Er det overflødigt på en måde?
HGH: Ja, på en måde er det det.
TKM: Hvad vil du sige til portfolioen som sådan, hvis du skulle skyde løs?
HGH: Altså jeg kunne undvære den, jeg kunne simpelthen undvære den, jeg kunne godt have det på papir hjemme i min … og så have et skriveprogram Word eller hvad det nu er, at skrive det at printe det og gemme det, måske, og så … Ja, det kunne jeg dejligt leve med, jeg kunne virkelig undvære den. Altså jeg synes det har fyldt utrolig meget. Lige i det første.
TKM: Men du siger jo, at du bruger den til at søge efter viden?
HGH: Lidt. Altså hvis jeg skal ud og finde noget om et specielt emne, så går jeg ind på biblioteket, måske … de har jo også deres bogkartotek, der kan man også søge efter bøger. Men jeg vil altid foretrække at tage en bog og læse den og så skrive ned, hvad jeg får ud af den. Det vil jeg altid foretrække frem for at bruge internet.
TKM: Du skal i praktik nu, ikke? Hvordan kan du se dét du har lagt i portfolioen kan være til gavn for praktikopholdet? Kan du det? Hvad glæde kan man have på også praktikstedet af det du har lagt ud?
HGH: Nu har vi ikke lagt så meget ud .. det vil handle om pubertet, og der har vi med seks- til otte-årige at gøre på mit første praktiksted. Og de er jo ikke i puberteten endnu, men vi har da fået meget at vide om barndommen og familieforhold og alt sådan noget, hvad der er vigtigt for … altså jeg tror at i den første periode vil jeg ikke bruge den så meget. Jeg kan heller ikke, hvis jeg nu skulle fra min computer derhjemme, jeg kan ikke, den er så gammel, den kan ikke nå portfolioen, jeg kan ikke åbne den hjemmefra. Det er mit program for gammelt til. Og så har jeg faktisk – jeg bor ikke så langt fra Gråsten og min praktikplads er også i Gråsten, dvs jeg skulle finde en computer i nærheden, hvor jeg kan hente informationer, eller jeg skulle køre til skolen og hente informationer. Det tror jeg ikke jeg behøver at kunne, jeg kunne ligeså godt køre på biblioteket og låne en bog om det.
TKM: Men kan du eventuelt *på sigt* forestille dig portfolioen, altså når der virkelig kommer noget viden ind i den der vidensbank?
HGH: Men kan man ikke bare via internet få den der viden? Det kan man da også. Jeg kan godt se at man kan … alle kan jo se de andres præsentationsportfolioer og at man kan tage fra hinanden, det kan jeg godt se, at det måske kan være en fordel. At man lige kan se hvad har de skrevet i deres projektopgave, eller hvad har den anden gruppe skrevet. Hvad det angår, så kan det internt føre til mere viden. Men jeg vil alligevel foretrække, fordi jeg ved ikke om det de har skrevet er okay, det ved jeg ikke, så jeg vil altid foretrække at låne en bog på biblioteket for at hente min egen viden.
TKM: Jeg tror faktisk jeg har spurgt til det meste nu, så medmindre du har noget?
HGH: Nej.
TKM: Det gik ret hurtigt, men du var også …
HGH: Kontant! … Jeg tror, man skulle måske … måske skulle man vente med at indføre det, altså ikke lige i starten. Jeg synes at man føler … i starten af uddannelsen føler man, at det hele er nyt. Og så skal man tage sig af portfolioen, det har man bare ikke overskud til. Det har de fleste ikke haft. Jeg synes man skulle vente tre-fire uger, altså nu fx, eller efter praktik-perioden. At man så ligesom siger ”ved du hvad de ting vi har gået igennem skal senere ind i portfolioen”. Man skal tage det senere op, når folk er faldet på plads og sige ”det skal ind” … det synes jeg ville være en bedre måde, end at starte med … jeg fik det indtryk, at jeg skulle uddannes til computer-ekspert, i starten, ikke til pædagog. Vi har jo valgt det efter vores evner, og jeg er virkelig ikke computer-ekspert, det indrømmer jeg gerne blankt. Og det har skræmt mig lidt, må jeg sige, altså hvis det er så højt teknificeret det hele, så er det bare den forkerte uddannelse for mig. Og det er ikke det det handler om med pædagog-uddannelsen.

BILAG 3: Portfolio-interview 036, 27/10-2003
Interviewet er foretaget af:
Torben Kure Marker (TKM)
Ph.D.-studerende
Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling
Syddansk Universitet
Engstien 1
6000 Kolding

Data om informanterne ML og LvW[103]:

ML
Jeg hedder ML og er 27 år. Jeg er lige flyttet fra Hillerød til Aabenraa sammen med min kæreste og søn. Jeg har tidligere arbejdet i en SFO i Hillerød, hvor der var mange såkaldte "gråzone børn", hvilket vil sige bl.a. omsorgssvigtede og adfærdsvanskelige børn, som var tildelt en støttepædagog. Desuden var 33% af børnene tosprogede.
Faglige interesser: Integration af tosprogede børn, børns udvikling relateret til musik samt socialt belastede familier.
Personlige interesser: Musik, musik og atter musik. Jeg er næsten til al slags musik, men der er især et band jeg lytter mest til: Dream Theater. Først og fremmest fordi de laver fed musik, men også fordi at de er teknisk dygtige til hvert deres instrument. De har virkelig formået at blande 4/4 takter med andre og samtidig få det til at lyde fedt.
Prøv at tjekke nogle af bandmedlemmernes egne hjemmesider ud. De er hver i sær unikke og kan virkelig deres kram. Et must for musikelskere. Keyboard: *Jordan Rudess* Trommer: *Mike Portnoy* Guitar: *John Petrucci*
Eller har jeg en forkærlighed for Cola Light og smøger.....og så lige min lille familie.

LvW
Jeg hedder LvW. Jeg er foedt d. 30.11.1963 i Aarhus, men er opvokset i Flensborg, jeg er gift og har 3 boern Lea paa 15, Bjoern paa 10 og Lara paa 7 aar. Jeg er uddannet speditoer, men har siden jeg kan huske villet vaere paedagog. Dengang jeg var faerdig ned skolen skulle man samle point, og min uddannelse var paa dette tidspunkt egentlig taenk til dette, men saa blev jeg saa glad for arbejdet at jeg var 13 aar i samme firma, men efter 1993 da graenserne blev aabnet var vi graensespeditoerer ret overfloedige, saa arbejdede jeg paa Boernebiliotheket i Flensborg, derefter paa Ungdomssekreteriatet, tilsidst har jeg 3 1/2 aar arbejdet i et callcenter i Padborg. Da jeg i dette aar fylder 40, kom jeg i tanke om hvad mine droemme havde vaeret og da jeg jo har nogle arbejdsaar tilbage taenkte jeg at det var paa tide at realisere sine droemme, for der kommer jo ogsaa et liv efter boernene.

Interview:

TKM: Hvordan har I brugt arbejdsportfolioen og i hvilken udstrækning?
ML: Altså jeg synes at hele ideen omkring portfolioen er en rigtig god ting, fordi man kan dele en masse oplysninger til hinanden. Og arbejdsportfolio har jeg kun brugt sammen med vores redaktør, da vi lavede vores opgave i livshistorie. Da kæmpede vi lidt med, hvordan vi lige fik … men når man sådan fik snakket med læreren om, hvordan man helt præcist skulle gøre det, ikke, så var det egentlig fint nok. Så det er egentlig det eneste jeg har brugt arbejdsportfolio til.
LvW: Det er det samme med mig altså. Jeg har kun brugt den i livshistorie, og der var der det der med vores målsætning men ellers har vi sådan set ikke brugt den endnu.
TKM: Altså du (ML) siger at den er god til vidensdeling? Arbejdsdeling i gruppen?
ML: Ja, men altså, nu er det godt en arbejdsportfolio til refererer til, men når det bliver lagt længere ud, så jeg kan se hvad andre i klassen har lavet af opgaver, så man deler en masse ting, ikke, så det ikke kun er på papir vi har opgaverne, jeg kan gå ind og hente dem.
LvW: Jeg kan godt se ideen på længere sigt. Altså jeg tror at om et par år, der kan ideen være ret god. På nuværende tidspunkt kan vi ikke bruge det til ret meget. Det er kun os, der bruger det. Altså det er jo ikke sådan at vi kan gå ind, hvis vi har brug for en eller anden viden om dem der har gået før os, eller semestret før os. Det er jo kun os der bruger det. Men om et par år.
TKM: Det har I ikke erfaringer med, fordi det lige er startet. Men det er hovedtanken …
LvW: Den kan vi godt følge, og vi kan også godt se ideen i det.
TKM: Ja, okay. Som du siger (ML), når man har papir forskellige steder, måske finder man aldrig ud af at andres opgaver eksisterer.
ML: Ja, helt sikkert. Altså det bliver jo godt for dem der starter om to-tre semestre, det bliver alletiders, at vi ligesom har banet vejen, de kan gå ind og hente nogle flere oplysninger, end vi kan nu.
TKM: Men hvad så med præsentationsportfolioen?

[103] Data er hentet fra informanternes Profiler I portfolioen (http://www.aabsemportfolio.dk/)

ML: Ja, det er jo essensen af det hele jo, nu kan vi andre trække ned. Men jeg ved ikke om det er her vi skal begynde at snakke om, når man skal lægge det fra arbejdsportfolioen og ud i præsentationsportfolioen.
TKM: Det er deklarationen, den er jeg også meget interesseret i at høre nærmere om.
LvW: Ja, der er jo kørt et eller andet skævt, hvis du fx går ind og vil søge klasser, vores klasse hedder 036. Så kommer der fem mennesker, og det er fordi vi alle sammen på en eller anden måde har oprettet os forskelligt. Alle de andre må du så søge under navnene. Og det burde jo være muligt i det øjeblik, altså du er 036 og så burde hele klassen jo dukke op. Det kan du ikke. For så kommer der fem, seks mennesker og ikke alle de andre 20 i vores klasse. Det har vi faktisk ikke rigtigt fundet ud af endnu, hvad vi har gjort forkert. Og hvis jeg så på mit hold, nu er de ikke helt unge på mit hold. Der var altså en hel del, der havde kolossale problemer. Altså jeg har været den der har været inde og scanne billeder ind for dem og alt sådan noget, fordi der står ingen steder, at når du bliver optaget på pædagogseminariet, så skal du være super til computer. Og de havde nul kendskab til computere, de vidste ikke en gang hvordan de skulle skrive på sådan en. Og du kan jo godt se, at når de får smidt sådan noget i hovedet, at nu skal de sætte billeder ind, og de skal skrive tekster og føre fra det ene til det andet. Nul og niks. Fordi nu fx vi har en, hun er 43 og har gået hjemme med børnene. Jamen hvordan vil forvente, at hun nu har alt det kendskab.
ML: Men det er jo også … skolen havde jo lovet at de ville arrangere begynderkursus.
LvW: Hun havde også tilmeldt sig, det blev aldrig til noget, hun har ikke været på det der kursus indtil nu.
TKM: Nå, så det er en praktisk fadæse?
LvW: Ja.
ML: Altså deklarationen, når man ligger fra arbejdsportfolioen ud i præsentationsportfolioen, så er der helvedes meget der skal udfyldes. Jeg kan godt se ideen med det, må jeg hellere skynde mig at sige, men det ér surt når man ligger en gruppekontrakt ud, og der er bare de der masse ting, der skal skrives, og man tænker nej for helvede det er en gruppekontrakt, og så udfylder man alt det der med hvad er formål, hvad kan de andre få ud af det, og alle de der …
LvW: Det kan du slet ikke svare på …
ML: Nej. Og jeg synes, da vi lagde, hvad fanden lagde vi, vi lagde sgu mange ting ud, gruppekontrakt og gruppens mål.
LvW: Ja.
ML: Og selve opgaven …
LvW: Ja. Og alt skulle udfyldes hver gang.
ML: Og til sidst var det bare sådan bare, nu skriver vi et eller andet, hvad kan andre få ud af det? Ikke en skid og så videre.
LvW: Der tog vi også lidt pis på det.
ML: Der tog vi det ikke så seriøst til sidst. Men man skal også udfylde en , jeg ved ikke om det hedder en deklaration, der er også en, når du skal oprette en arbejdsportfolio, hvor du skriver kort ”hvad er det”og altså beskriver, den er fin, synes jeg. Men når du skal lægge den fra arbejdsportfolioen ud i præsentationsportfolioen, så synes jeg måske der er lidt for meget at udfylde. For bøvlet plus at man skal udfylde dem alle sammen.
TKM: Det er måske ikke for fleksibelt nok? Har alle rubrikker i deklarationen relevans hver gang?
ML & LvW (samstemmende): Nej.
LvW: Det er der problemet er. Hvis du laver en gruppekontrakt, er det noget der berører gruppen , og så skal der stå, hvad får andre ud af det, hvad er din konklusion på det hele. Altså det er sådanne spørgsmål, hvor man sidder, hvad har det med det at gøre.
ML: Men altså ideen var måske god nok, men her altså, der skal man altså udfylde dem alle sammen. Men ideen er måske god nok, hvis man skrev man kunne udfylde de relevante, altså så man kunne lade nogle af dem stå tomme og så alligevel oprette dem. Det tror jeg ville være meget fedt.
LvW: Det tror jeg også, ja.
TKM: Et kvantitativt spørgsmål, hvor mange arbejdsportfolioer er I oprettet?
LvW: En fire-fem stykker, der omkring.
TKM: Diskussionsforum?
LvW: Har vi ikke brugt. For vi sås jo altid. Vi ses jo dagligt, så hvorfor skulle vi sidde og diskutere over systemet?
ML: Der er jeg ikke enig med dig, jo lidt, men nu skal jeg lige høre, er det for gruppen eller er det for hele skolen eller dem der bruger portfolioen?
TKM: Vi kan tage begge to. Om du har oprettet et til gruppen og i så fald hvor meget bruger I det?
ML: Ja, altså jeg har aldrig nogensinde benyttet det, jeg synes ideen er god nok til selve skolen, altså hvor man kan tage emner op på tværs af klasserne, ikke, hvis der er nogle der har nogle spørgsmål, det synes jeg er fint. Men så er jeg lidt nede i det sidste spørgsmål ”eventuelt” tror jeg du kalder det. Fordi gruppen, lagde jeg mærke til, når vi sad derhjemme hver især, så nogen gange ville man gerne lige snakke sammen, og det kunne foregå per mail men det tager altså en helvedes lang tid, før alle får svaret, man får mailsene tilbage, og der skrev jeg i mit skema, at måske ikke en chat-funktion som i ofir, men bare en lille måde, hvor man kunne mødes og skrive til hinanden, hvis du forstår. Enten skal man mødes på skolen, det er besværligt, hvisman er i gruppe med nogen fra Flensburg eller Sønderborg eller sådan

noget er det besværligt at blive samlet, ikke. Og jeg synes det var besværligt især per mail og skulle sidde og skrive til alle og så inden man nåede at få svar …
TKM: Det er den interne mail i systemet du taler om?
ML: Ja, det er den interne mail, og der savnede jeg, også sådan lidt når jeg snakker med de andre i klassen, en slags chat-funktion, altså hvor man kort kunne skrive beskeder til gruppen og så sidde og være fælles om det. Ikke at det skal være sådan et stort, hvor det kan stå med kursiv og grønt. Bare sådan … det kunne jeg godt bruge.
TKM: Det er også noget vi tænker i, sådan på sigt. Hvorimod diskussionsforum …
LvW: Vi brugte det sådan set (diskussionsforum) slet ikke i gruppen, men det kan selvfølgelig også tænkes sådan, at der er ingen i vores gruppe, der var særlige portfolio-nørder, og vi tog hellere telefonen eller mødtes på skolen.
TKM: Hvad ellers med den interne mail?
LvW: Den har vi brugt sådan til pjat. Hej, en lille hilsen fra den og den.
ML: I og med at det er sådan en begynderfase … SMS var også bare sådan noget fis til at starte med. Altså selvfølgelig har vi fået noget respons fra vores vejleder hun har været inde og kigge på siden og mailer at det ser fint nok ud og så kigger man, og jeg har da også fornemmelsen af, at – nu skal jeg passe på med procent – men 80% af klassen går ind og tjekker deres mail løbende, ikke også, om de har fået noget. Lige nu, tror jeg, bruger man den mere til pjat, altså hvor man skriver, ”det er en fed profil du har”, ikke.
TKM: Men det kan jo også have en vigtig funktion, ikke?
ML: Jo jo, selvfølgelig.
TKM: Det er det der med det uformelle …
ML: Jo jo, nemlig. Men altså hvis du tænker på det studierelaterede, tror jeg ikke at den er brugt så meget lige nu.
LvW: Det kommer sikkert.
ML: Det tror jeg også, måske mere nu, hvor vi kommer ud i praktik og ikke mødes.
LvW: … kontakte dem du gerne vil have fat i. Det kunne jeg forestille mig. Men altså lige på nuværende tidspunkt hvor man daglig ses (ler) så …
TKM: Søgefunktionen. Hvad med den?
ML: Der er to ting. LvW har lidt ret, men jeg tror vore lærer forklarede, at vi måske har oprette os selv forkert, fordi det er rigtigt, hvis jeg søger under klassen 036, så kommer der kun fem frem. De andre er der ikke. Det kæmpede vi med til at starte med, jamen der er nogen, der ikke har oprettet sig, alle sagde: vi *har* oprettet os. Men det er måske et sted, hvor, jeg kan ikke lige huske, når man opretter sig første dag, jeg kan ikke huske om man skal skrive sin klasse, om det er dér det er gået galt.
LvW: Der har du jo klikket, det er jo den 036 til at starte med og så kører den ned til … du gik ind på 036 og klikkede på den …
ML: Et eller andet er der i hvert fald, men én ting jeg har, det er, når jeg skal søge, så er der sat flueben i alle sammen. Det kunne være fedt at gøre det omvendt, *ikke* at have flueben i dem alle sammen. For det er typisk, hvis jeg søger, hvis jeg søger på en gruppe fx, så skal jeg sidde og klikke tre fra i stedet for at klikke i en. Men det er sjældent, i hvert fald lige nu, hvor der ikke er så meget, at man søger på. …
TKM: Bruger I så søgefunktionen til at kigge på fx profiler, på andre som du ikke er på hold med eller i gruppe med?
LvW: Det synes jeg man gør. Altså jeg har i hvert fald brugt den meget, mens vi lavede det der livshistorie, når du ikke rigtigt kunne … jamen hvordan gør de andre? Hvordan har de fundet ud af det der med overførsel, klapper (?) du, ser det rigtigt ud hos mig i forhold til de andre? Der gik jeg altså også ind og kiggede under andre …
TKM: Altså på hvad?
LvW: I starten da vi skulle oprette os selv, hvordan har andre gjort det, er det rigtigt sådan som jeg har gjort det? Og det samme sådan når opgaven skulle overføres, altså, hvordan ser det ud hos de andre? Er det rigtigt sådan?
TKM: Hvordan kan du finde frem til dem?
LvW: Jamen altså jeg søger under navnene, eller jeg går ind under klasser for at se hvem der så kommer frem.
TKM: Kan man se alle klasser der er?
LvW: Det kan du sådan set, altså der dukker jo altid et par stykker op, det er også dem man får fingrene i, så, du går fx ind under 035 og så dukker fem-seks stykker op. Og så har du selvfølgelig tit … der kommer så én og han er måske redaktør, du kan se hans gruppe, og så kan du også finde mange af de andre, ikke?
TKM: Det er jo egentlig også et spørgsmål til designet, ikke også?
ML: Men altså ellers så i starten der søgte jeg meget på profiler for at se hvem de var, hvem der var i de andre klasser, hvem der var i ens egen klasse, hvad de var for nogen personer, ikke. I stedet for man skriver noget og trykker man bare et flueben i profil og så får du alle og så bagefter er der en parentes, der kan du se hvilken klasse de går i, der står så alle navnene. Der kunne de måske godt have stået i alfabetisk orden. De ryger tilfældigt ind. Men det har vi da brugt, det brugte da meget i starten i hvert fald.
LvW: Ja.
TKM: FAQ?
ML: Har jeg aldrig brugt.

TKM: Du kan bare?
ML: Ja nej ja, enten så spørger man læreren eller så forsøger man sig frem, tror jeg. Men jeg synes det er meget godt for dem der ikke er så stive …
LvW: Jeg ville nu heller ikke umiddelbart vide, hvordan jeg kom ind …
ML: Er det ikke bare et ikon deroppe?
LvW: Det er den med blæren, med tale-blæren.
TKM: Det er spørgsmålstegnet.
LvW: Men den har jeg aldrig været inde at kigge i.
TKM: Hvad har I lært af at bruge portfolioen, nu tænker jeg sådan studiemæssigt?
ML: Det eneste jeg har lært, selvfølgelig har jeg været inde at kigge på … selvfølgelig altså, når man laver en opgave, så skal man også .. så jeg har trukket den opgave ind, som de har skrevet ikke, så jeg kan læse dem. Men det jeg har lært mest af, det er at se på profiler, hvad har de af baggrundsviden og sådan noget, hvorfor har de valgt studiet osv.
TKM: Det jeg spørger til er selvfølgelig læring, hvordan I selv føler I lærer …
LvW: Ja, altså jeg vil da sikkert tro på mit hold, der aldrig har brugt computer, der har de sikkert lært enormt meget.
TKM: Brugerfladen, hvad synes I om den? Er den let eller svær at anvende? Vanskelig eller let at overskue?
LvW: Det er nemt og overskueligt, jeg synes ikke det er særligt problematisk. Og det tror jeg også det er for folk der er uden … de kan hurtigt finde ud af det. Men jeg synes altså, okay, det kobler så ikke til spørgsmålet, men når du skal til de større ting, jeg synes, at det der med at få den der opgave der er skrevet i en file og så over, så passede ingenting mere. Der var jeg godt ved at smide det hele ud af vinduet. Opgaven var skrevet i Word. Jeg sad næsten en hel weekend, og så er det alligevel ikke sådan som det skal være.
ML: Det er der mange, der har problemer med. Vi gjorde så det til sidst, at vi vedhæftede en fil, som vi lagde på serveren, i stedet for så den åbnede op i worddokumentet.
LvW: Den prøvede vi nemlig også på. Altså den fungerede også men så til sidst … der var kun en gruppe i vores klasse der fik det sådan som det skulle være. Og der synes jeg, at det skal være til helt almindelige folk. Her skal du faktisk have enorm viden. Nu er jeg så heldig at jeg har en mand derhjemme, der har forstand på sådan noget, selv han sagde, ”ved du hvad, det er oldnordisk”.
ML: For bøvlet. Personligt synes jeg det er meget fint, det er let og overskueligt, du har Profilen her, du har de vigtige ting der … men det er rigtigt nok, det er … når man skal lægge opgaverne ind, så … for vi gjorde det også sådan at lagde det i den lille ramme der åbner sig. Da vi så kiggede bagefter …
LvW: Så var den væk! Der var ikke nogen opgave mere vel?
ML: Jo men altså alle de streger vi havde sat, så de rigtigt passede op, de var selvfølgelig rykket, formateringen var rykket.
LvW: Og vi kørte den så alligevel til sidst i Word, men jeg har to gange deklarationen fx, fordi så havde jeg dem stående og så skulle du udfylde den her deklaration, jeg udfylder den, så klikker du jo på overfør, og så var hele min opgave forsvundet. Nu har jeg deklarationen stående, så bliver jeg nødt til at køre hele systemet en gang til, ikke, nu står der flere gange den her opgave men i deklarationen.
TKM: Okay (??) Hvordan påvirker det gruppens samarbejde som sådan, at I skal lave en portfolio?
ML: Ekstra-arbejde vil jeg sige, måske ikke så meget i negativ betydning, fordi det ér jo ekstra-arbejde at skulle lægge ind i portfolioen, det tager jo tid. Men igen altså, hvis man vejer det op med hvor fedt det er at man igen har den liggende plus kan se de andre gruppers opgave, så synes jeg det er fedt, men det tager lige lidt ekstra tid.
LvW: I vores gruppe var det jo mest redaktøren der skulle arbejde med det. Jeg var redaktør. For mig var det ekstra-arbejde, fordi som sagt, de kunne ikke lægge billeder ind, de skulle have hjælp med teksten. Mine weekender gik også med at få den der opgave overført, de gik med at skrive en masse. Altså for mig var det enormt meget ekstra-arbejde i forhold til de andre. Men det kan selvfølgelig også være fordi i vores gruppe var det som sagt, de havde ikke noget kendskab.
ML: Vi havde nogle problemer med at kunne oprette en gruppe. Redaktøren går ind og opretter en gruppe, men der fandt vi ud af at han skulle oprette sig selv og bagefter gå ind og tilføje folk. Man kunne ikke vælge alle folk til at starte med. Og der fandt vi ud af fra andre grupper, at man kunne gå ind og vælge sig selv først, tror jeg nok, altså redaktøren vælger sig selv, så så jeg lige hvordan de gjorde, og så bagefter ind og tilføje de personer der skal med i gruppen. Fordi ellers så skrev den, hvad fanden skrev den, den skrev vel ”server error”. Og det var der flere grupper, der havde problemer med, for så havde vi samling dernede og tænkte vi måske skulle prøve på en anden måde … og der virkede det så.
TKM: Teknisk.
ML: Ah, det var der meget af i starten.
LvW: Ja.
TKM: Hvordan mener du at du har synliggjort hvad du har lært i præsentations-portfolioen?
LvW: Jamen det står der jo.
ML: Det kan man i og med at andre kan gå ind og læse.

TKM: Hvordan tror I praktikstedet kan få glæde af det her nu når I skal ud i praktik?
LvW: De ville gerne have en præsentation af mig. Og så sagde han … det tænkte jeg jo de havde fået besked om, for de havde jo sagt herude, at de bare kunne trække det ud, men de havde aldrig hørt om det. Så de ville godt have det på den gammeldags måde, som de plejede, og der skal jeg også føre den her studiedagbog. Portfolioen kender de ikke noget til, det ser ud til at praktikstedet slet ikke er informeret endnu om hvad vi laver her. Men jeg tror på længere sigt, der skal det nok blive godt, fordi der sparer det sikkert os lidt arbejde. Du kan se, nu skal jeg lave to ting igen. Jeg skal sidde og føre dagbog derude på praktikstedet og samtidig skal jeg før den i min arbejdsportfolio, så jeg også har noget i hænderne senere.
TKM: Det var ellers meningen, at de to ting skulle hænge sammen, ikke. Hvad der foregår her på stedet og ude i praktikken og skulle spare Jer for at lave dobbelt-arbejde.
ML: Jeg synes bortset fra at det er en skide god idé at praktikstedet, hvis dette er sådan at praktikstedet kan gå ind i min profil og også kigge i min præsentationsportfolio, hvad har jeg egentlig arbejdet med, for så har de en idé om hvor …. hvad har man måske interesseret sig i, hvad har man lavet indtil nu, ikke.
LvW: Men der skal du jo også … Du skal lave det skriftligt og du skal tage det med ud og lægge på bordet, ikke? Det er jo det vi har fået besked på, vi skal lave en oversigt over, hvad vi har lavet.
ML: Men det vil jeg gerne dele lidt op i to, fordi praktikstedet det er jo inden jeg starter, fra jeg startede i skolen, hvad har jeg lavet indtil nu, og så når jeg er ude i praktikstedet skal jeg så lave en dagbog eller en studiebog, hvor man så kan se, hvad jeg interesserer mig for, når jeg er på praktikstedet. Her henter de måske baggrundsoplysninger omkring hvad man har lavet …
LvW: Men du kunne også bruge det på samme måde ude på praktikstedet. Men de ved slet ikke noget om det. Jeg fortalte, at vi lavede sådan en, nå, det havde han ikke hørt noget om. Men om et par år skal det nok blive godt, det er jeg sikker på.
TKM: Føler du at du får ansvar og medindflydelse på din uddannelse ved anvendelsen af portfolioen?
LvW: Det synes jeg er svært at svare på. Ikke på nuværende tidspunkt.
TKM: Så er der det der med design og teknik, det har vi jo også været inde på … om det har været let eller svært at oprette rum, diskussionsfora mm? Er portfolioen let og overskuelig, god at navigere i?
ML: Selve layoutet, jeg synes det er hamrende let.
LvW: Jeg synes bare lige det der med opgaven, det skal lige blive lidt bedre, når du skal overføre de der opgaver fra Word og over i systemet. Og jeg tænker Word det har alle i dag. Det kan da ikke være rigtigt at du skal køre det ned i det der andet, hvad hedder det, REF?
ML: RTF. Men det kommer også an på hvor meget server-plads man har. Jeg tror lige nu vil jeg aldrig lægge den ind, altså kopiere fra word og lægge den derover i, jeg vil have et link … det synes jeg er pænere, fordi så kan man sidde og stille det op i stedet for at man skal til at rette det til igen.
LvW: Ja. Det er jo også ekstra-arbejde igen. Altså nu bagefter … en opgave på 30 sider, god fornøjelse så!
ML: Den gruppe jeg skulle formidle til de havde nemlig sat det fra Word over i .. jeg tror det var punkt 6 med halv linjes afstand, det var virkelig småt … jeg ville bare sige, jeg ved ikke hvor meget server-plads vi har på skolen.
LvW: Men det kan man sikkert tilpasse den. Og så synes jeg altså at det ville jo være bedst, hvis man også indstillede sig på, at folk bruger Word, det er det de skriver i, og at man så også skal overføre det.
TKM: Hvordan opfatter i det forskellige termer? Altså dække de over de ting som I synes portfolioen indeholder? Begrebet deklaration, er det en deklaration? Skal det hedde noget andet? Er det noget I har tænkt over?
LvW: Nej.
ML: Allerede ordet portfolio kender jeg ikke i forvejen, så der tænker man: nu er det her portfolio, og det her er en deklaration.
TKM: Endelig har jeg noget her til sidst vedrørende tekniske forhold, support. Er den tilfredsstillende eller utilfredsstillende?
LvW: Du mener altså med hjælp og sådan noget? Altså, du kan kun gennem mailsystemet forsøge at få fat i nogen, der kan hjælpe dig, og det meste af tiden sidder du og bikser selv. Du sidder jo her og nu og vil have det løst, og jeg mener, hvad hjælper det, at jeg skriver en mail og så om måske tre dage får jeg så svar på det jeg vil vide, og jeg skal have opgaven færdig eller sådan noget. Altså der synes jeg nok, der manglede lidt.
ML: Jeg har det ligesom alle mulige andre på det her studie, man prøver at finde en lærer et eller andet sted … har dui lige tid i to sekunder, jeg har et spørgsmål …
TKM: Bare skyd løs!
ML: Jeg tænkte på, når vi har vedhæftet en fil, så går du op i det der nyt modul, og så trykker jeg fil, og så kommer der et nyt, og det er også fint nok, hvis du har flere, men til sidst måtte vi slette det sidste modul. Forstår du hvad jeg mener? Hvis jeg skal indsætte en fil, så trykker jeg fil, så skriver jeg så filen ind, men så kommer der samtidig et nyt modul, hvor jeg kan vælge noget nyt. Vi lagde tre ting i, men pludselig var der fire moduler, fordi hver gang jeg opretter en ny, så laver den et nyt modul. Så den er klar, hvis man skal have flere filer. Jeg ved ikke om det er nemmere at vise,

men til sidst måtte vi slette det sidste modul. Der var ingen grund til at vi havde fire moduler. Jeg ved ikke hvad der ville ske, hvis vi bare opdaterede eller hvad fanden man gør. Om der så ville være noget knas med det sidste modul.
TKM: Det finder vi ud af.
ML: Det undrede vi os selvfølgelig over, men selvfølgelig skulle der så være en knap heroppe til at trykke nyt modul, ikke. Fordi hver gang du opretter en fil, så åbner den også et modul. Det var lige en ting.
TKM: Ellers har jeg ikke noget, har I noget?
ML: Altså: alfabetisk orden i navne. En chat-funktion kunne jeg godt bruge.
LvW: Jeg synes virkelig, der skulle være grundkursus til alle dem der ikke er super i det der, de kan måske lige skrive eller sådan. Netop fordi pædagogstudiet netop ikke ligefrem er kun unge mennesker, vel. Når vi tager merit-holdet, jeg tror også der har været mange der, der har problemer. Altså de er omkring de 50. De er endnu ældre. De er ikke en generation, der er opvokset med det. Og jeg mener, hvis du har været dagplejemor og gået hjemme med en masse små børn og nu vil tage pædagog-uddannelsen, så har du ikke beskæftiget dig så meget med pc.
ML: Jeg tror også til dels måske det er skolens skyld, fordi allerede anden dag sagde de, at de nok skulle oprette sådan et kursus, men kan så forstå, at folk har bare ikke hørt mere om det.
LvW: Og der skulle man så måske sige, okay, så hænger vi nogle ekstra timer ind de første par uger, hvor dem der har interesse, de kan så komme på computer-kursus, og de kan lære de grundlæggende ting, så de kan omgås med systemerne, i stedet for at man bare lader dem sidde og så finde ud af det.
ML: Men igen tror jeg også det vigtigste er, at man prøver at undersøge, hvad er det egentlig, sådan er det jo med alle ting, hvad fanden sker der. Men en ting som jeg har et spørgsmål til. Hvis man nu får lagt noget ud i præsentations-portfolioen, og man finder ud af, det er fanme noget juks man har lavet, det er virkelig virkeligt ringe, selvfølgelig kan man ikke slette det. Det er fint nok, at jeg som person ikke kan gå ind og slette mit eget, men hvor henvender man sig, hvis man gerne vil have det slettet? Det har jeg sådan tit tænkt over.
LvW: Jeg synes, at det skulle være sådan at redaktøren kan gå ind og slette det han mener, der skal slettes. For du kan sgu ved en fejl … fx mig der havde den der deklaration et par gange ikke, altså jeg vil da godt have den slettet igen. Hvis jeg som redaktør kunne gå ind, det var en fejl … og den (mulighed) synes jeg manglede, altså det ser så fjollet ud, når det står tre gange ikke? Og du intet kan gøre ved det. Den er der bare.
ML: Jeg ved godt at ideen med at lægge præsentations-portfolioen er, at man også skal tage fejlene med, altså så man kan lære af det, men det er fanme pinligt, hvis man har skrevet et eller andet juks, at ”man skal slå børnene to gange om dagen”, og så læser man en bog, det er fanme forbudt. Så hænger man på den.
LvW: Og der synes jeg det skulle være sådan, at redaktøren, altså ikke hele skolen, skulle kunne gå ind og rette. Men at du som redaktør har den mulighed, det er også dig der skriver, der er ansvarlig for det, og så synes jeg også du skal have mulighed for at slette.

BILAG 4: Portfolio-interview 037, 27/10-2003
Interviewet er foretaget af:
Torben Kure Marker (TKM)
Ph.D.-studerende
Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling
Syddansk Universitet
Engstien 1
6000 Kolding

Data om informanterne AA og MP[104]:

AA:
Hej allesammen..
Jeg hedder A og er 23 år.
Jeg er studerende på aabenraa pædagog seminarie.Jeg afsluttede min tiende klasse på Norborg slots efterskole, og har siden da taget den frie ungdomsuddannelse. I den forbindelse var jeg på diverse kurser. Derudover var jeg et halvt år i vuggestue, og et halvt år på keramisk formmager uddannelse. Sideløbende arbejdede jeg i ungdomsklub for børn, i alderen 9 til 14, et par gange i ugen.
Efter min frie ugdomsudannelse har jeg været et år i SFO i Fynshav, hvilket var utroligt spændende. jeg stoppede så for at læse HF på VUC i Sønderborg.
Da jeg læste på VUC, arbejdede jeg i eftermiddagsklub også i Fynshav, for børn fra 4. klasse til 6. klasse. Samme sted var jeg også medarbejder i aftenklubben.
Jeg har valgt pædagogudannelsen fordi jeg syntes det er meget spændende, at arbejde med mennesker, og jeg ved, at det er den retning jeg skal. Senere vil jeg gerne arbejde indenfor special området, enten på børn og unge psykiatriske afdelinger, eller indenfor familiebehandling.
Jeg glæder mig til de næste 3½ år, og håber på, at det byder på en masse spændende.

MP:
Jeg hedder MP og er 23 år.
Jeg er uddannet butiksassistent inden for sko, dette var ikke lige min rette plads i livet, derfor begyndte jeg den 01-09-03 på pædagog seminariet i aabenraa. Jeg håber at jeg vil få afprøvet en masse nye udfordringer og at jeg denne vej vil finde det jeg søger. jeg glæder mig ihvertfald til at springe ud i det :o)
På gensyn

Interview:

TKM: Hvordan har I brugt arbejds-portfolioen?
AA: Ja, lidt har vi brugt den, altså, tænker du på hvad vi har puttet ind i den, eller …?
TKM: Ja.
MP: Jamen indtil videre har vi lagt vores opgave ind i den, og det har vi lagt ind i gruppeportfolioen, og så hart vi jo lagt vores mål for studiet ind.
AA: Ja, vores egne ting, vores egne små overvejelser, lavet nogle mapper til øvelsespraktik og sådan, så vi har forberedt det til vi skal ud i praktik.
TKM: Hvad med præsentationsportfolioen?
AA: Nej, ikke vores egen. Men vi har brugt gruppe-præsentations-portfolioen. Vi har lagt vores projekt-opgave ind.
TKM: Hvordan oplever i så, at det er at bruge det …?
MP: Jeg synes at selve systemet og ideen er rigtig smart, og jeg kan godt se ideen med det, at vi kan gemme vores opgaver, hente det frem når vi vil, og vi kan logge os på overalt hvor vi vil. Jeg synes måske, at det er meget kompliceret. Det kunne godt have været mere brugbart.
AA: Brugervenligt.
MP: Ja, brugervenligt. Jeg synes det er meget kompliceret. Der er mange ting, som man måske godt kunne have undværet, fx den der refleksion, man skal lave. Der hvor man skal svare på alle de der spørgsmål …
TKM: Deklarationen.
MP: Ja.
AA: Ja.
TKM: Den vil jeg meget gerne høre noget om.
MP: Den synes jeg godt nok er tidsspild.

[104] Data er hentet fra informanternes Profiler i portfolioen (http://www.aabsemportfolio.dk/)

AA: Den er alt for omfattende. Man skal for mange ting igennem for at lægge en enkelt ting ind på portfolioen. Man overvejer jo i forvejen, hvad man vil bruge tingene til, det er sådan vanskeligt at man skal otte ting igennem, før man kan lægge noget ind.
MP: Det er meget tidskrævende i hvert fald til sidst at lægge én ting ind. Det gider man næsten ikke gøre mere, hvis man skal igennem alt det der. Det synes jeg godt, man kunne undvære. Man kunne godt have gjort det mere enkelt, ligesom i et Word-dokument. Vi har også snakket om, at man kunne have lagt det ind, sådan at du bare gemmer det. Selve ideen er fin nok men og skal igennem alle sådan nogle ting for at gemme synes jeg måske er lidt indviklet. Når man har lært det at kende, er det sikkert også meget mere brugervenligt, nu kender vi det jo heller ikke, det er jo nyt endnu, men altså stadigvæk …
AA: Det tager meget tid, men det er klart altså, for det er jo nyt og sådan.
… Jeg har lavet en række overvejelser, jeg har ellers altid skrevet ned sådan på papir. Du kan også meget hurtigt få en masse papir liggende og flyde over det hele, så er det også rart lige at kunne have det samlet.
MP: Det er jo bare ikke altid lige at man har en computer, vel, du skal i forvejen skrive det ned på papir jo, og så skal du sætte dig og skrive det ind.
AA: Det kræver selvfølgelig, at du har en computer derhjemme.
MP: Men ikke kun det, for når du sidder og har undervisning, i det hele taget, så skal du huske: nu har du fået til opgave at skrive ind alt hvad du har lært indtil videre, ikke også. Hvis vi skulle gøre det fortsat, når du kommer fra praktikken, ikke, så skal du huske, at nu har vi lige lært det … så er du jo nødt til at skrive det ned på papir stadigvæk og så gå ind og overføre det til portfolioen. Så det er simpelthen dobbeltarbejde, du skal jo stadigvæk skrive det ned på papir og så fører du det ind i portfolioen. For du sidder jo ikke med en bærbar inde i timen og kan skrive det direkte ind. På den måde der bruger vi jo stadigvæk papirerne, det bliver bare overført. Det er også smart nok, at det bliver overført til en computer, og at du har det liggende ét sted, men det er Molbo-arbejde, du laver det jo stadigvæk på papir.
TKM: Okay, så det er dobbeltarbejde. Søgefunktionen, hvad bruger I den til?
MP: Jeg har brugt den til at søge på de andre studerende. Altså hvis man lige skulle bruge et navn på en eller se et billede af en, sådan en eller anden en jeg ikke lige kunne sætte på plads. Så har jeg gået ind og søgt efter personen.
AA: Eller hvis man skal have fat i sin lærer …
TKM: Bruger I den interne mail?
MP: Jeg har brugt den et par gange.
AA: Det har jeg også, hvis man skal skrive med andre elever eller med en lærer.
TKM: Okay, hvis der skal svares på faglige spørgsmål?
MP: Til læreren i hvert fald …
TKM: Så I bruger den også til …
AA: Også til sjove ting, sådan bare ”hej hej”og sådan pjat … jeg sendte da nogle spørgsmål til min præsentationsportfolio. altså om om man kunne slette en præsentationsportfolio, det kan man så ikke.
MP: Hvis man sidder derhjemme ved sin computeren om aftenen, ikke, eller logger på portfolioen og kan se at andre med studerende er logget på, så kan jeg også finde på at sende en intern mail …
TKM: Ja, hvad synes i om funktionen ”hvem er online?”
MP: Det synes jeg er fedt.
AA: Den kan jeg godt lide.
MP: Den synes jeg er helt fin …
TKM: Der har været nogle problemer med, at den viser nogle er online som ikke er online …
MP: Ja men det er fordi folk de går ind og trykker på krydset på computeren. På skærmen har du et kryds, hvor du lukker helt ned. Så går de bare op og trykker på krydset i stedet for at trykke på log ud. Og det glemmer de og så er de stadigvæk online, og det er jo klart, for de glemmer at logge ud, jo. Det er derfor at folk stadigvæk er online. Det er ikke fordi selve, tror, jeg … jeg gjorde det selv en gang og var stadigvæk online. Så gik jeg hjem og åbnede igen forlige at logge ud …
TKM: Hvordan med FAQ, de der spørgsmål?
AA: Jeg har brugt den en gang. Og det var det der med om man kunne slette en præsentationsportfolio. Men der kunne jeg ikke finde svar på det.
MP: Jeg har ikke brugt den endnu. Men det er da en god ting, så man ikke overrumpler lærerne med spørgsmål, så er det en god ting, at man lige kan gå op dér. Jeg har ikke brugt den, men jeg har ikke haft brug for den endnu.
TKM: Men hvad har I lært af at bruge portfolioen, kan I fortælle noget om det?
AA: Hvad har vi lært af det? Man lærer jo det der med at skrive dokumentet og så lægge det ind i. Hvis du har et eller andet Word eller sådan noget og lave det om til … og gemme det inde i portfolioen.
TKM: Hvordan det der med at lægge tekst ind, I starter i Word …
MP: Jeg har ikke rigtigt kunnet få det til at fungere endnu.
AA: Altså jeg synes det var nemt nok. Jeg skulle lige finde du af, hvordan det var med det der ”gem” modulet og sådan noget. Men ellers er det faktisk nemt at kopiere det det ind.

MP: Nå ja, på den måde, at kopiere det, ja, at kopiere fra Word og over i men ikke at gemme på filen, gemme på en fil, det har jeg ikke prøvet endnu. Jeg går ind og kopierer det inde i Word, og så går jeg ind og skriver redigér modul og så lægger jeg det ind. Sæt ind, med indsæt, ikke også? Men det der med at gemme det på en fil og så gemme det over i den der RTF-fil. Det har jeg ikke fundet ud af endnu.
AA: Det har jeg fundet ud af, men jeg synes at det er irriterende, at man ikke bare kan gå ind og gemme det direkte.
TKM: Godt I siger de her ting, det er Jer der bestemmer hvordan det skal være. I skal bare skyde løs hvis I har noget …
MP: Altså til at starte med da tror jeg nok, at vi alle sammen mere eller mindre syntes at det var noget værre møg, og det kunne vi i hvert fald ikke se vi skulle bruge vores tid på. Det var noget nymoderne fis, ikke også. Men nu må jeg indrømme, at når jeg har lært det sådan lidt at kende og er begyndt at bruge det, ikke også, jamen så synes jeg helt klart, at jeg kan sagtens se ideen med det, og jeg kan også sagtens se logikken i det, og jeg synes også det er en rigtig fin idé, og jeg vil også gerne selv bruge det og alt det der. Sådan er det slet ikke mere. Men jeg synes bare det skal være mere brugervenligt. Jeg gider ikke at skal til at udfylde så meget i deklarationen for at gemme en lille bitte tekst. Lidt mere brugervenligt, så tror jeg at det var 100%. Og så var der også det der med, hvad var det vi snakkede om i går? Det kan jeg ikke huske nu, det må jeg lige vende tilbage til.
TKM: Hvad synes I om selve ideen med at I har et arbejds-portfolio og et præsentations-portfolio?
AA: … jeg synes det er godt, at … man har nogen ting som man synes, ”okay det her kunne andre måske have glæde af at se”, og man har også nogle ting, som er personlige, som man godt vil holde for sig selv. Og det er fint, så har man sin arbejdsportfolio til det, så er det adskilt, det synes jeg er en rigtig god idé.
MP: Kan der ligge uendeligt derinde, det kan der vel, altså i arbejdsportfolioen?
TKM: Om der kan ligge uendeligt meget? Ja, jeg tror der er rigtig meget plads.
MP: Det er ikke sådan at nogen siger sådan pludselig efter et år, ”stop! nu kan der ikke ligge mere”, så er man nødt til at slette noget? Så er ideen jo egentlig væk, jo.
TKM: Det er godt I gør opmærksom på det. Nu får vi det også på bånd, så kan vi tjekke op på det! Selvfølgelig, det er jo meningen at det skal ligge der, jo.
MP: Ja, for hvis det er meningen at vi om et år skal slette halvdelen af det vi har fra første semester, så er ideen jo væk, ikke også?
TKM: Ja, så er ideen væk.
MP: Ja, for så har vi måske når vi er færdige en gang måske et års studieforløb derinde, og hvor er alt det andet så henne, og alt det andet har vi liggende på papir derhjemme. Hvad nytter portfolioen så alligevel?
TKM: Hvordan er det at arbejde i grupper, det samarbejde I har omkring portfolioen, hvordan fungerer det?
AA: Jeg tror lige jeg vil sige, at vi var lidt uheldige med den gruppe vi fik fat i … det er svært at sige om vi kunne samarbejde i forvejen, men jeg tror det er …
MP: Ja, men jeg tror også det bliver bedre næste gang, for der er man mere ind i det der portfolio. Nu her første gang, vi kendte ikke til portfolio overhovedet, og vi skulle samarbejde i grupper om det. Det blev meget indviklet og meget besværligt og nogle var mere opgivende end andre og ”det kan vi ikke finde ud af, og det var da noget værre noget”. Jeg tror næste gang bliver det mere lige til fordi der ved man hvad man skal gøre, og hvad det er der skal lægges ind, og hvad det er helt præcis … Jeg kunne godt tænke mig, at man kunne udvide portfolioen eller hvad skal man sige … at man måske kunne gøre det brugbart for at lærerne kunne sende vigtige meddelelser til eleverne på den måde, fordi det ved jeg de har på seminariet i Haderslev. Sådan at lektier, vigtige meddelser, sygdom og sådan noget, det får de via mail eleverne.
AA: Ja.
Sådan at eleverne de kan hjemme fra lige om morgenen slå op og se om der er nogen der er syge, eller hvad var det vi havde for. Det synes jeg også man kunne gøre i portfolioen, når I alligevel har oprettet den, ikke også?
AA: På mailen
MP: Ja, det kunne være en enormt god idé, for ligesom at gøre den mere nyttig ikke også? Så folk måske synes at den var lidt mere nyttig, end de lige nu synes den er.
AA: Det har jeg også tænkt.
TKM: Er der nogen af Jer der er redaktører elller oprettere af grupper?
AA: Ja, jeg er redaktør.
TKM: Hvordan er det at have det arbejde?
AA: Jamen jeg synes, at det er fint nok, men … fordi man har jo selvfølgelig hele ansvaret for at tingene bliver lagt ind og at det er i orden og det ser ordentlig ud og sådan noget der. Og ja, jamen hvis man ikke lige har tiden til det den ene dag det skal være færdigt altså, så kunne det være rart, at en anden kunne tage over, så det ikke kun var redaktøren ... at vi måske kunne deles lidt om det. Fordi det hele afhænger faktisk af redaktøren. For at få det lavet.
MP: Ja, det A siger, jamen vi har ikke tid til at sidde på skolen i dag og lave det, det havde vi jo blandt andet i vores gruppe: nogen havde bare ikke tid til at være ude på skolen og lave det, ja men det skulle afleveres, det skulle lægges ind inden dagen efter. Og det skulle det bare gøre. Jamen det resulterede i at redaktøren hun måtte sidde alene

derhjemme om aftnen og lave det, fordi de andre bare ikke havde tid til at blive ude på skolen. Og det synes jeg er forkert på den måde …
AA: Der giver jeg M ret …
MP: Så synes jeg også at det skulle være muligt at slette noget derinde fra. Vi har kommet til at lægge noget ind som bare fylder nu faktisk i vores portfolio. Det fylder bare irriterende meget, når man åbner det, fordi man kan ikke lægge system i det, for ”hvad er nu det der, nå ja, det er noget vi ikke bruger til noget”. Vi kan ikke komme af med det, for det kan ikke slettes. Det synes jeg er lidt irriterende …
AA: Jeg kom jo til at lægge det ind på præsentations-portfolio, fordi … jeg havde gemt det i deklarationen, jeg havde fået lagt det dér ind. Jeg havde fået lagt en hel opgave derind, den ligger der stadigvæk, jeg kan ikke slette den, og jeg kunne ikke forstå, jeg troede det var rigtigt … så viste det sig den var i præsentationsportfolioen med det samme ikke? Så skrev jeg den ud og fandt ud af det så helt forkert ud. Det kunne man godt lave om på.
MP: Den kunne jeg godt tænke mig at få væk i hvert fald, for den irriterer mig hver gang jeg åbner mit portfolio. Alt det andet har jeg bare sådan i orden, men så står den der dumme opgave … og der står ikke engang rigtigt noget i den, fordi når du åbner den, så er den tom, for den kan ikke vise det der er derinde.
TKM: Altså bordet binder, når man lægger noget derud.
MP: Ja
AA: Ja.
TKM: Ja, hvordan er det at være de andre i en gruppe? Er det noget I har erfaringer med, nu er du (AA) jo redaktør?
MP: Næ, jeg synes ikke det er noget anderledes, andet end at det var irriterende, at vi ikke kan gå ind og lave noget. Jeg har et par gange været inde, hvor jeg lige ville ordne et eller andet, så, nå nej, dér kan jeg ikke komme ind, det er kun redaktøren, der kan det. Det synes jeg er irriterende. Det har nærmest fået mig til at overveje at blive redaktør næste gang, men alligevel, der ligger også meget arbejde i det.
TKM: Når I så har lagt noget ud i præsentationsportofolioen, bliver I så klogere på hvad I har lært?
MP: Ja.
AA: Ja
MP: Altså tænker du på hvad vi har lært her på studiet eller lært af at bruge …
TKM: Ja. Både studiet og det med portfolioen som system.
MP: Jamen altså selve det med portfolioen, det var det første jeg ville sige før, der har vi vel også lært det der med, hvis der ikke var fx nogen, der ikke havde været så god til at bruge computer, jamen de har ligesom været tvunget til at skulle bruge en computer, og så har de ligesom været tvunget til at lære det og håndtere en computer, ikke også … for dem som måske ikke har været så gode til det i forvejen. Det synes jeg i hvert fald har været en hjælp for dem. Hvad jeg sådan har hørt mange sige. Det har også gjort mig bedre til at håndtere lige netop sådan noget der. Og så det der med at vi skulle lægge ind, hvad vi har lært, det har da fået os til at opsummere i vores hoveder ... til at tænke over det …
AA: … hvad vi egentlig har *lært*.
MP: Ja.
AA: Man får den lige en gang mere. Plus du kan jo altid kan gå ind og kigge, ”nej, hvad var det nu lige jeg lavede dér”, så ligger det der jo, så skal du ikke til at finde rundt i en masse papirer. Så kan du gå ind og sige: her står det. Så er det sådan rimeligt overordnet. Nå ja, det var jo dér.
TKM: Det lyder jo godt. Det er faktisk en af pointerne med den, så hvis I oplever det sådan ...
MP: Jamen, det er også en rigtig god idé.
AA: Jamen det synes jeg er fint i hvert fald. At man altså altid har det uanset hvor man er henne, faktisk. Altså hvis der er en computer med noget internet, nå ja, men så kan du jo …
MP: … så kan du lige se hvad vi har lært.
AA: Ja, og du kan også vise det til familie og sådan noget.
TKM: Hvordan tror I kan bruge det i forhold til praktikstedet?
MP: Det ved vi ikke så meget fordi … det vi har fået at vide er, at vi kommer først til at skulle bruge det i vores lønnede praktik. Vi kommer ikke til at skal bruge det så meget i øvelsespraktikken. Men i forbindelse med vores praktiksted så forestiller jeg mig måske, at det var sådan noget med, at hvis de havde en computer derude at de måske åbnede og så kunne de se det. Vi logger på som gæst. Men det må jeg ærligt indrømme, det har jeg ikke lige helt sat mig ind i endnu. Det har vi ikke rigtigt hørt noget om endnu.
AA: Men jeg kunne da forestille mig, at det er god idé at gøre det, også fordi, så kan de gå ind og se, hvad det er for noget. Hvis man har lyst til at vise dem nogen ting i præsentationsportfolioen, så kan de se det. Og ellers kan man jo selv tage ned og sige: ”Nu skal du lige se hvad jeg har skrevet i min arbejdsportfolio, hvad synes du om det” … men de vil da også kunne få gavn af det, det tror jeg da, helt sikkert.
TKM: Det ville være en fin ting, hvis man kunne få tingene til at hænge sammen mellem hvad I laver hér og hvad I laver ude på praktikstedet.
AA: Men det er jo også det … man kan sætte, altså så sætter man jo tingene ind på sit portfolio, får lavet nogle mapper … så har man det hele samlet alligevel, og så får man jo også en sammenhæng.

TKM: Men der var lige det med at det bare var en lang smøre …
MP: Det kan du jo selv sætte op i punkter jo, eller hvad tænker du på?
TKM: Altså ja, det var det du sagde, da båndet løb ud, ikke også, noget med, hvis jeg forstår det ret, det var for vanskeligt at sætte det op, så det så ordentligt ud …
AA: Det var deklarationen.
MP: Nej det var det der med at slette igen.
TKM: Det var det der med at få en masse filer, og så bliver det uoverskueligt.
MP: Nå …
AA: Jamen, det var det der med at man ikke kan slette i det, fordi vi er kommet til at lægge nogle ting ind som … vi har en hel masse som slet ikke står i system, fordi der står en opgave midt i som slet ikke skulle være der.
TKM: Hvad synes I om selve designet af det, brugerfladen? Er det let eller svært at finde rundt?
MP: Både og vil jeg sige. For jeg vil sige første gang vi gik ind, da så det virkelig kompliceret ud. Men efterhånden som du lærer det at kende, så er det egentlig rigtigt nemt, altså. Noget af det. Der er stadigvæk meget jeg ikke har fundet ud af derinde endnu vil jeg sige.
AA: Altså jeg synes de der oppe i hjørnet, Mine sider og … det synes jeg er fint. Helt overskueligt altså. Du kan bare gå op, og så popper der sådan en lille en op hvad det er for noget …
MP: Ja.
AA: Men når du først går ind i det og skal begynde at sætte ind og redigere og alle de der små pile og streger og sådan noget, der bliver det sådan lidt … dér kan det godt blive lidt uoverskueligt.
MP: Man kan hurtigt komme til at gå galt i byen i hvert fald. Man kan godt komme til at lave noget forkert.
AA: Ja, det gør man. Man kan godt komme til at trykke på noget. Du kan faktisk godt komme til at trykke på overfør til min præsentationsportfolio, hvor du egentlig ville redigere det, fordi de er så små, og de står lige ved siden af hinanden. Altså der skal ikke meget til, før man lige kommer til at lave en fejl. Man skal lige være sådan lidt forsigtig.
TKM: Der er jo en stor forskel på at flytte det over i præsentationsportfolioen og på at man vil ind og ændre i det. Men giver den ikke besked …?
MP: Det tror jeg ikke den gør, gør den det?
AA: Jo, det gør den … okay, så kan man jo lige overveje om man vil trykke nej i stedet for …
TKM: Diskussionsforum …?
MP: Jeg har ikke brugt det endnu.
AA: Jeg har været inde og kigge men har ikke brugt den. Ikke endnu, men jeg håber da det kommer, for jeg synes det er en god idé. Hvis der er nogle emner eller et eller andet man har læst i et blad eller noget man har set i fjernsynet og lige har lyst til at skrive ”har I også hørt om det, hvad synes I om det”. Nogle spørgsmål til en lærer eller noget indenfor et bestemt område, pædagogik eller noget, så synes jeg da det er en fin idé. Også fordi andre kan være med på en kigger eller bare deltage i det, ikke også?
TKM: Ja, men det er altså ikke noget, som I selv har taget initiativ til?
MP: Nej
AA: Nej.
AA: Jeg synes heller ikke det har været så … man har ikke haft så meget tid til det heller, fordi man har skullet sætte sig ind i alle de andre ting, jo.
MP: Ja, man har været lidt presset fra alle sider, fordi vi nu var så nye, og det hele er nyt, og man har ikke rigtigt haft ro og fred til at sætte sig ned og bare sådan tage én ting ad gangen … der er 117 ting vi hele tiden skal være opmærksomme på, og, ja, der var så mange ting og så meget nyt. Det kommer nok hen ad vejen, det er måske … har I tænkt Jer at ændre på den (portfolioen) efter sådan hvad folk de siger …?
TKM: Ja ja. Det er blandt andet også derfor, at jeg interviewer Jer. For at få erfaringer med hvordan og hvorledes med opstartfasen. Fordele og ulemper. Søger I meget på andre profiler end dem I er i gruppe med?
MP: Ja, det er jo altid spændende at se hvem ens medstuderende er.
AA: Det er meget sjovt …
MP: Ja, men nu når vi er nye ikke også, så er det da spændende at se hvad folk de interesserer sig for. Hvor gamle de er …
TKM: Så man kan sige at ideen synes I er god?
MP: Ja …
AA: Også det at kigge billeder …
MP: Ja, lige præcis, det er en god idé med billeder, det synes jeg var en god idé.
TKM: Hvordan opfatter I de forskellige termer, fx Profil og Deklaration? Dækker de over hvad det egentlig er? Er det en deklaration eller …
AA: Jeg udfylder den ikke …
MP: Jeg udfylder den heller ikke …jeg sætter streger på den.

AA: Jeg udfylder … de tre første har jeg udfyldt, det har vi i hvert fald gjort i vores gruppe med vores mål og … i gruppekontrakten har vi udfyldt de første tre, og så er vi ligesom blevet lidt … man skal først finde ud af hvad ord betyder, og hvad der egentlig menes med det … og jeg tror faktisk at de fleste bare sætter streger … bare for at komme i gang.
MP: … for der er ikke nogen der tjekker hvad man skriver, altså det kunne man lige så godt slette. Jeg ved ikke hvad meningen er med at den er der, og der er ikke nogen der kan gå ind og læse det alligevel. Det er kun os selv. Kan du overhovedet selv gå ind og læse det? Jeg synes bare, jeg kan ikke se meningen med det i hvert fald.
AA: Jeg kan godt se meningen med det, men jeg synes måske …
MP: Ja meningen med det, så mener jeg måske, at du skulle nøjes med at udfylde det en gang for alle og ikke hver evig eneste gang.
AA: Altså jeg kan da sige vores gruppekontrakt, der har vi jo også skrevet sådan, hvad vi vil med den ikke også, hvorfor den lige skal ligge der. Det er jo fint nok med, hvem den er for. Men de går jo ikke ind og læser det, men man kan gøre det. Men jeg tror det er de færreste der gør det. Jeg tror de to første måske bliver udfyldt og så …
TKM: Det er kun for Jer selv?
AA: Ah, man må vel også kunne gå ind og trykke på deklarationen hos de andre?
TKM: Føler du at du får medindflydelse og ansvar i forhold til dit studie, når du anvender portfolioen?
AA: Man får da ansvar og i forhold til dig selv … du får overordnet styr på det … Det ville jo være det samme, som hvis du lavede en mappe til dine papirer, der har du også ansvar for at der er styr på det og du ved hvor det ligger. Dér er det bare ikke alle der gør det.
MP: Her er alle tvunget til at have styr på sine ting og have styr på sit studieforløb.
AA: Det er jo en god ting.
MP: Ja. For du får hele tiden repeteret dét som du nu har lavet eller har lært. Du får det virkelig hele tiden repeteret. Hvorimod hvis du ikke var tvunget til at lægge det ud, så kunne du godt, ”nej, men nu har vi gennemgået det, nu kan det bare lægges på hylden og så …”. Og så kommer du måske om et halvt år: ”hvornår har jeg lært det?”.
TKM: Og dér kan du bruge portfolioen?
MP: Ja, helt sikkert, for der kan jeg lige slå op om et halvt år og sige ”jamen det havde vi jo egentlig undervisning i”, og jeg har så gjort det inde i min portfolio, der har jeg så lavet en der hedder ”semester 1”, så har jeg så skrevet alt hvad vi har lært. Så har jeg så lavet en mappe, der hedder ”øvelsespraktik”. Jeg tænker sådan set, hvordan jeg vil kigge på det om et år eller et halvt år, der skal jeg også kunne huske, hvad det er. Der har jeg så gjort sådan, at så kan jeg slå op under ”semester 1”, der kan jeg se, ”jamen det og det har vi haft undervisning i”. Så har jeg så skrevet ind på min portfolio, hvor jeg skal kigge henne, hvis jeg vil vide mere om det og det. Fx har jeg en tekstsamling med noget, fx livskvalitet, men der har jeg nogle tekster om livskvalitet. Så har jeg skrevet ind på min portfolio: ”livkvalitet har jeg haft undervisning i dér og dér i dét og dét. Nærmere betegnelse, læs tekster dér og dér”, og så har jeg så skrevet inde i min portfolio, hvor min tekst den ligger henne i dén og dén mappe derhjemme. Hvis du forstår hvad jeg mener?
TKM: Ja!
MP: Så kan jeg så gå hjem og så kan jeg finde de mapper der, og så kan jeg så læse de der tekster igen, hvis det er. Jeg har ikke siddet og skrevet alle teksterne ind, vel, for det bliver for meget arbejde. Men jeg har så skrevet mere altså …
AA: Det er smart …
MP: Henvisning til tekstsamlinger, ikke også? Så kan jeg også finde det om et halvt år eller om et år, ikke?
AA: Det kan du jo ikke altid, når det kun er papir, det flyver til højre og venstre, det ligger i en eller anden kasse eller pose på loftet eller hvad ved jeg.
TKM: Det kunne være jeg skulle have haft mig en portfolio den gang jeg læste på universitetet! Jeg kan i hvert fald godt se ideen i det.
MP: Det synes jeg i hvert fald er rigtigt smart, sådan allerede … jeg føler virkelig sådan helt, ”fedt man, jeg har styr på det” …
AA: Man får lyst til virkelig at lave det fint …
MP: Ja.
AA: Sådan som du (MP) gør … det får man lyst til, mere end hvis du har 20 papirer der bare er sådan halvkrøllede, fordi de lige er blevet smidt i en taske og skal ind i en mappe …
MP: … og skal til at blade 10 100 papirer igennem for at se, ”livskvalitet livskvalitet” … det er også fordi du har fået så mange ting lært om forskellige ting, du har fået så mange input, og det er virkelig en god ting at have styr på det hele på den måde. Det synes jeg virkelig.
AA: Ja. Overskueligt …
MP: Ja, så kunne jeg bare godt tænke mig, at det var lidt mindre kompliceret at skrive i. Det er sådan set det eneste jeg har …
TKM: Men ellers noget? Bare skyd løs …
MP: Jamen jeg synes vi har sagt det vi skulle sige, har vi ikke det?
AA: Jo, men specielt det der med at man godt kunne lave det der interne mailsystem …

MP: … ja, lige præcis …
AA: … mellem elever og lærere, så man kunne få sine beskeder fra lærerne på portfolioen, med at ”i dag er undervisningen aflyst”. Fordi så slipper jeg for at køre på Aabenraa for at komme op og få at vide at jeg har fri hele dagen.
TKM: Ja, det kan jeg godt se. Men der er jo en intern mail, det er vel bare lærerne der skal gøre det vel?
AA: Ja, det er rigtigt hvad du siger.
TKM: Hvis læreren lærer sig selv at de skal informere på den måde. Eller hvad? … eller er det en funktion du søger?
AA: Nej, det er nemlig det du siger der, at lærerne bruger det til …
MP: Men det skal de jo så bare have at vide så. Men ikke kun med fravær, også lige så meget, hvis der er en lille vigtig besked. Jeg synes nemlig, at der er meget sådan med, at så hænger de bare beskederne ud på tavlen. Men jeg ved godt at det er et studie og man skal selv være ansvarsfuld og gå ud at læse. Men nogle gange hænger det der ikke, så kunne det være smart, hvis lærerne lige skrev sådan ”du skal lige huske det og det” og bare sende den til alle, ikke også? Så er det jo ikke noget problem for dem bare lige at skrive det, og så kan vi alle sammen gå hjem og åbne op, ”nå ja, det skal vi også lige huske”. Det ville være skide smart, og så render vi ikke alle sammen forvirret rundt, ”har I set den seddel og hvor er den henne”, og ”har I set den seddel der hænger dernede nu og nu er der kommet en ny”. Jamen så lige i stedet for at bruge den interne mail der, hvis lærerne blev orienteret om det … det ville også gøre det meget nemmere for dem, de skulle ikke …
AA: Ja, alt det papirarbejde. Men det er jo også en god idé ved portfolioen, man sparer jo også en masse papir …
MP: Men så kan ligeså godt udnytte det 100%, og så trække lærerne ind det på den måde. Jeg tror også der er mange elever som virkelig ikke kan se hvad de skal bruge portfolioen til, dem som ikke har lært den at kende endnu, ikke også? Der er mange, der ikke har sat sig ordentlig ind i den endnu, og det er jo deres egen skyld. Men der er altså nogle, der ikke har sat sig ordentlig ind i den endnu, som bare overhovedet ikke kan se meningen med den, ikke også? For sådan nogle som dem, hvis man skulle få dem til at bruge den og virkelig tvinge dem til at bruge den, ville det være en alletiders idé, hvis lærerne brugte den på den måde. For så synes de lige pludselig, ”det er da egentlig smart nok”, og så på den måde får de ligesom en fornemmelse af, at det er egentlig noget rart noget det her. Og så på den måde få dem puttet ind i det, ikke også. For jeg kan godt forstå dem, som overhovedet ikke har en klap forstand på computere, så kan jeg godt forstå at det svært for dem at de lige pludselig skal sætte sig ind i sådan noget der. Der er godt nok mange, som ikke kender til computere, som ikke har haft IT-undervisning.
AA: Og der er mange der ikke har computere derhjemme, rigtig mange faktisk. Og så skal den jo bruges på skolen, portfolioen, og det er for mange irriterende at skulle sidde her, så vil de gerne hjem. Der er jo mange, der har børn og sådan noget, hjem til børnene og …
MP: … til det punkt vil jeg altså sige, at når man melder sig ind på et studie, så må man jo ligesom også lægge i baghovedet, at hvis man ikke har en computer derhjemme, jamen så må man jo lægge tid af til at blive på skolen, det mener jeg i hvert fald. Så er det ligegyldig om man har børn eller ej. Hvis man melder sig ind til et studie, så er det 100% man går ind for det, og så er det ikke sådan noget med, at man sidder og tror, at man kommer sovende igennem studiet ved at sige, ”jamen når jeg har fri, så skal jeg hjem, så er der ikke andet”. Der er altså noget, der hedder lektier efter studietid også, man har jo aldrig fri, når man har fri for skole. Ja, det synes jeg bare.
AA: Men bortset fra det, i hvert fald, portfolioen det er en god idé.
TKM: Du synes det er en god idé?
AA: Ja, jeg synes det er en rigtig god idé.
MP: Den vil vi godt afslutte med.
AA: Jeg håber det bliver rigtigt godt.
MP: Det tror jeg også det gør.

BILAG 5: Portfolio-interview 039, 27/10-2003
Interviewet er foretaget af:
Torben Kure Marker (TKM)
Ph.D.-studerende
Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling
Syddansk Universitet
Engstien 1
6000 Kolding

Data om informanterne M og MP[105]:

M:
Jeg hedder M og er 44 år.Født i London og har været bosat i Danmark i 19 år.
Jeg er gift med S og vi har 5 børn.
I min fritid løber jeg og i 30 år har jeg "supported" verdens bedste fodbold hold: Tottenham Hotspur:)

IP:
Jeg hedder IP og bor i Hanved/Sydslesvig (i Tyskland). Jeg er født og opvokset i Melbourne/Australien og kom til Sydslesvig i 1977.
Jeg er gift og har to børn (T, S) på 22 hhv. 21 år.
Min mand arbejder som amtskonsulent for SSF i Flensborg.
De sidste 3 1/2 år har jeg arbejdet som børnehavemedhjælper i Harreslev dansk børnehave. Jeg er uddannet svømmeinstruktør.
Derudover har jeg været engageret i lokalpolitikken for SSW i Hanved kommune de sidste 12 år.

Interview:

TKM: Hvordan har I brugt arbejdsportfolioen indtil videre? Hvor meget har I lagt ud, og hvor meget har I oprettet?
IP: Jeg har lagt fx alle de spørgsmål og svar, som jeg skulle lave til natur. Vi har haft tre spørgeskemaer og tre gange svar. For også at have det i arbejdsportfolioen, men det var mere som en prøve, så har jeg scannet nogen papirer ind, hvor jeg ikke skal skrive det hele ind igen, og så lagt det ind i min arbejdsportfolio. Og så kan jeg altid finde det ... Og også det som vores underviser sagde, at det er et læringsdokument. Det kan godt være, at det er noget, som vi skal bruge på vores praktik, og det har jeg også lagt derind og kan arbejde videre på det eller sætte nye sider ind, når jeg har lært noget mere. Men altså i starten har jeg faktisk kun lagt det i arbejdsportfolioen for at lære systemet at kende.
TKM: Okay, for at få styr på dine ting. Det er vel en fordel, at der fx er samling på det? Til forskel fra at man havde det liggende et andet sted?
IP: Jeg vil sige, at jeg har det efterhånden liggende tre steder. Jeg har det på god gammeldags maner i min mappe som skriftligt dokument, som jeg kan slæbe rundt med mig. Altså hvis jeg er ude i børnehaven, så tager jeg min mappe med, kan bladre i den, fordi blandt andet i vores børnehave, hvor jeg kommer fra og hvor jeg har arbejdet indtil nu, har vi ikke nogen internet-opkobling. Det vil sige at når jeg er derude, så kan jeg ikke hente det frem og kigge på det. Så der har jeg det i en mappe, på god gammeldags maner tager jeg min mappe med og kan slå op, ”ah ja, jeg vil lave dét med børnene i dag”. Dét at det er i arbejdsportfolioen, det har for mig egentlig kun den sammenhæng at underviseren eller vejlederen måske gerne vil se noget af vores arbejde hen ad vejen, og der kan jeg så lægge det ud til dem.
M: Jeg tror også, at det har noget at gøre med, altså, der er ikke så mange der stoler på den [portfolioen] endnu, at de har det så mange forskellige steder. Jeg har det også sådan lidt rundt omkring over det hele. Jeg tør ikke sætte det hele ind på arbejdsportfolioen. I fredags skrev jeg inde i det her læringsdokumentation, og da jeg skal opdatere, så kom det der berømte ”server fejl”, så var det hele jo væk. Det har jeg hørt mange gange er sket. Jeg brugte halvanden time, og det er lidt surt. Man er helt sikker, hvis man skriver i Word og ”gem”, så er det gemt, og man tænker, man går ikke lige direkte ind i arbejds-portfolioen og bruger det redskab.
IP: Men det gør jeg ikke mere, fordi det har jeg lært af dem der har tabt et par sider, hvor du sidder virkelig i en time, skriver det ind, prøver at det opdatere, serverfejl. Det hele er væk. Nu skriver jeg det i Word, hvis der en server-fejl, okay så kan jeg vente til serveren er i gang igen, og så kan jeg lægge den over. Altså, det er tit og ofte hér og nu det skal ind.
TKM: Det er uholdbart jo og meget ærgerligt at sidde og arbejde sådan. Du [IP] sagde også før derude [før interviewet], at man ikke kan have portfolioen med sig, når man er færdiguddannet …

[105] Data er hentet fra informanternes Profiler i portfolioen (http://www.aabsemportfolio.dk/)

IP: Det har vi fået at vide. Fordi vi spurgte, når vi nu virkelig bruger portfolio, som man gerne ser at vi gør og lægger samtlige af vores arbejdspapirer ind i arbejds-portfolio og i præsentations-portfolio, hvis det skal være, og hvis vi har guldkorn kan det også komme ud i den brede offentlighed. Men når vi er færdige her på seminariet, så er det væk, eller dvs vi kan kopiere det ud, hvis vi vil have det med. Men vi kan ikke få programmet, og vi får heller ikke adgang til det mere, når vi er ude, fordi det er kun seminariet, altså, de har jo copyright på den. Så det er jo også der, hvor mange har svært ved at indse "hvorfor alt det arbejde, og så kan jeg ikke have det med bagefter".
TKM: Nej, ikke umiddelbart i hvert fald. Én af ideerne med en portfolio er jo man skal have den "med sig" gennem hele livet.
IP: Ja, det er jo det. En portfolio er noget du starter med på et tidspunkt og så arbejder du videre på det. Og som du siger: hele livet. Og mit liv er jo ikke til ende, når jeg er færdig her om tre år. For hvis jeg kunne se et formål i at jeg kommer til at arbejde med den *bagefter*, at jeg kan skrive den som kontinuerlig arbejdsgang på portfolio, så er det måske også nemmere at forstå, hvorfor vi skal. Men nu lige for tiden, altså især de lidt ældre, de stritter imod, også fordi de ikke forstår at komme ind i det og se muligheder. Altså jeg har jo flippet rundt med samtlige af de steder jeg kan være og kigget, som sagt, øvet mig i at scanne og kopiere og markere og sætte ind fra Word og fra scanner og alt det der, så efterhånden er jeg ved at blive … og bruger det også som et arbejdsredskab. Men nu har jeg så langt om længe forstået det. Det tog sin tid *også*.
M: Det tager lang tid, når man ikke … fordi systemet er…
IP: Det gjorde også starten her så svær, fordi vi tilbragte så mange timer med at diskutere portfolioen. Og også den måde det blev præsenteret på af NN, altså jeg vil sige, hvis det skal gøres en anden gang, så burde vi være holddelt. Eller man siger: okay, jeg har ingen IT-kendskaber overhovedet, så må man gå ind på det på en lidt anden måde end dem, der har en lille smule, eller dem der har meget. Nu sad vi alle sammen, samtlige 100, inde i salen. Mange koblede af, fordi "okay, jeg kan computer, og det der, jeg kan læse om det", og andre "Åh, hvad er det her for noget?!". Og så blev det diskuteret i *timer*. Og så har du ikke tid til at lære det nye stof, du sidder der og skal også lære de andre ting. Og har hele tiden i hovedet: "åh portfolioen, den har jeg ikke styr på endnu!".
M: Men allerede under den der fremvisning, han havde *selv* problemer med det. Og så gik folk rundt og snakkede: Hvis *han* skal lære os, og han selv stadig har problemer med at … så forklarede han at det var et nyt projekt, og vi var den første årgang, og som ikke gjorde det bedre, egentlig vel. Fordi for dem der havde lidt problemer med computere … jeg mener selv, at jeg har nogenlunde styr på det, men jeg må sige, at jeg har haft problemer med det. Jeg er heldig, at jeg har en i min gruppe, der er lidt god til computere. Så jeg er nødt til at have ham omkring, og så finder vi ud af det sammen … det har været lidt svært.
IP: Der har jeg også brugt min søn, hvis jeg pludselig tabte tråden eller tabte ting. Han kunne hjælpe mig med at få dem gendannet og finde det.
TKM: Hvor mange præsentations-portfolioer er blevet oprettet hos Jer?
IP: Fire? Fem? Altså hver projektgruppe har oprettet en præsentations-portfolio, dvs der er kommet én gruppekontrakt og én gang selve projektet, så vores vejleder og andre kunne trække det ud, dem der skulle til formidling …
TKM: Hvad med den interne mail, bruger I den?
IP: Jeg bruger den flittigt - til medstuderende. Altså fx nu i dag hvor jeg har været her før, og der var en, der havde problemer med hendes portfolio. Så mailede hun allerede i fredags til mig, og så har jeg godt nok først læst den i aftes [søndag], men okay så kommer jeg over, og så mailede vi sammen tre-fire gange i løbet af formiddagen … men så var der jo det der papir jeg viste dig, der er en lidt underlig opbygning, at jeg får begge sider op oveni i hinanden og begge ting bliver printet. Dét er mærkeligt.
TKM: Men igen, når du siger I mailer, hvad mailer I så om, tekniske problemer?
IP: Ja.
TKM: Har I mailet om fagligt indhold?
IP: Jeg har mailet om portfolio, om hvordan og hvorledes. Jeg har prøvet at vejlede hende igennem den kanal …
TKM: Om det tekniske?
IP: Om det tekniske. Hvordan hun kunne … hun ville have et word-dokument flyttet. For hun kunne ikke finde ud af det. Og det har jeg prøvet, og det endte med, jeg fik den her besked, at jeg skulle tage ud til hende, sidde foran hendes computer og vise hende, hvordan hun skulle komme til rette med det der med at få et arbejdspapir oprettet.
TKM: Okay, så det har ikke været noget i forbindelse med studiet?
IP: For os er det stadigvæk et studie at studere portfolioen. Jo men det er også … vi bruger det fx også, altså hvis vi skal arbejde i en gruppe, og vi har lavet et gruppepapir og fire forskellige folk har læst hver deres artikel. Og for at være forberedte på hvad vi fremlægger næste dag, for at diskutere det i gruppen, så mailer vi det til hinanden, så hver især kan læse hvad den anden har skrevet. Og så er man forberedt til næste gang vi skal drøfte i stedet for dér at få et papir udleveret, og så sidde og læse det og så begynde at diskutere det. Det er spild af tid. Sådan får vi transmitteret informationer allerede aftnen før, så man er forberedt til det der skal ske næste dag.
TKM: Og det er en god måde ikke?
IP: Ja ja.

TKM: Hvad med det der diskussionsforum?
M: Det har jeg ikke brugt.
IP: Nej, det har jeg ikke brugt. Jeg har lagt en besked ud i den en gang, men det var en fejltagelse. Det var helt i starten.
M: Jeg har været inde og kigge, men jeg har ikke selv brugt den. Har snuset lidt til den …
IP: Nej, jeg har været inde at kigge, og det gør jeg også hver dag, også i det der Frequently Asked Questions. Jeg går ind hver dag og kigger, om der er kommet noget nyt op, som jeg måske kan bruge, altså også af svarene og også diskussionsforum, om der er nogle der drøfter det.
TKM: Er det for teknisk? Roder man rundt i det?
IP: Nej, det er ikke for teknisk, det er nemt nok. Når man først ved, hvad man laver.
TKM: Deklarationen. Har I et forhold til den?
IP: Den til at starte hvert arbejdspapir? Er det den du mener? Eller er det den der lange deklaration vi skal gennemføre, når vi lægger over i præsentationsportfolio?
TKM: Det er især den sidste.
IP: Især den sidste.
TKM: Men der skal også være en indledning så at sige, når man opretter …
IP: Til hvert nyt arbejdspapir du sætter ind, er det jo den der med navn og titel og beskrivelse, så du også selv kan finde det bagefter. Altså den første er i orden.
M: Ja. Den er sådan let nok.
IP: Men den *anden* …
M: Den anden det er den hvor …
IP: … hvor vi alle sammen skriver blah.
TKM: For at man kan komme videre?
M: Præcis.
IP: Ja, fordi jeg kan ikke se formålet med den. Fordi altså, der bliver spurgt … hvor mange spørgsmål skal man svare på, 10, 12? Altså hele den der *ladder* der, og jeg kan ikke se til hvilken nytte. Altså enten siger jeg selv, at jeg vil have det over i præsentationsportfolio, enten kun sådan eller også i den offentlige del. Og så må dem derude … jeg behøver ikke forklare hvorfor. Fordi dem der så går ind i præsentationsportfolioen og læser det, de må jo selv danne en mening om, hvorfor de vil læse det.
TKM: Men ideen er jo, at man med deklarationen skulle blive bedre i stand til at tænke over hvad det er, man har lavet.
IP: Ja, men dén proces *har* jeg gennemgået, før jeg sætter det over i præsentationsportfolioen, om jeg er sikker på, at det er noget som jeg vil have andre til at læse. Og så behøver jeg ikke lave deklaration over at ”jo, jeg vil godt have dig til at vurdere det eller dig til at læse det, og dér skal det hen, og hvad det betyder for mig og …”. Den proces gør jeg for mig selv. Den skal jeg ikke have nedfældet i sådan en kolonne.
M: Jeg vil bare sige, at hvis man nu er kommet så langt, at man vil have noget i offentligheden, at man skal igennem, fordi … jeg kan bare ikke se pointen at man skal igennem alle de der spørgsmål, bare for at være sikker på at man skal videre … det er som om at, så kommer man i tvivl, nå, så skal man spørge, det er noget med, jeg kan ikke engang huske, hvad der står i de kasser, det er noget med ”viden”, kan det passe? Kan det passe at i en står der ”viden”?
IP: Ja, og også om det er blevet evalueret, om det er blevet evalueret af andre og alle dem der. Jeg ved ikke, om det er blevet evalueret af andre, jo af min vejleder.
M: Eller folk forventer … vi håber de gør, ellers ville de ikke have sat den ind.
IP: Nej, jeg kan ikke se formålet med den der deklaration. Det at vi skal igennem en proces med refleksion og læring og alt dét der, men det *har* vi jo gjort i dét øjeblik vi har afleveret det her papir, der ligger som projekt inde i arbejdsportfolioen. Og når det sættes over i præsentationsportfolioen, så er det det færdige produkt, som vi mener med os selv at andre også skal have lov til at læse.
TKM: Ja. Sådan grundlæggende, hvordan synes I om forholdet mellem arbejdsportfolioen … at man sådan har et privat område og et offentligt? Er det godt?
M: Ja.
IP: Ja.
TKM: Styrker det sådan ens selv-reflektion, sådan noget med at man hele tiden tænker „ah, er det her nu godt nok, hvor vil jeg egentlig hen med det ..”
IP: Ja, altså jeg tror ikke du vil have mange til at gå ind i portfolio-systemet, hvis det hele var præsentationsportfolio for dem alle sammen fra starten af. Hvor du ikke vidste, hvem der ville læse det.
TKM: Altså hvis det bare var dokumentation på en eller anden måde?
IP: Ja, fordi, det er jo også den måde man dokumenterer på, altså når jeg nu tænker på … altså, det er *mit*, [arbejdsportfolioen] det er mine reflektioner over hvad jeg har lært, altså rent konkret og så de fag jeg har haft, og hvilken viden jeg har fået ud af det, og hvordan mit praktiksted skal bruge det. Men det er *mit* arbejdspapir, det er ikke noget som jeg ubetinget synes andre skal gå og læse. Og det er kun i det øjeblik, at vejlederen siger, at hun gerne vil se

det, og så er det stadigvæk dér jeg vil overveje, om det så skal ud i præsentation, fordi så kan alle der kan logge ind læse det. Eller om jeg bruger intra-mail, så hun får det som privat besked, altså som underviser.
TKM: Søgefunktionen. Bruger I den til at søge efter viden eller kigger I på andres profiler?
M: Især det der med at taste dit holdnummer ind og så se hvem de er de forskellige. Man har hørt dem lidt rundt omkring, og så læse lidt om dem, det har jeg brugt.
IP: Især i starten hvor jeg vidste at jeg var i klasse med de og de ansigter men kunne ikke rigtigt huske hvad de hed. Eller jeg havde et navn. Jeg vidste jeg var på hold med Susanne og Lone, ”ah, hvordan var det nu Lone så ud?” og sådan på den måde. Men altså personligt jeg er ikke kommet så vidt, at jeg bruger den til at søge viden endnu.
TKM: Nej, nu er der heller ikke så megen viden der ligger vel?
IP: Nej.
TKM: Det skal jo lige udvikles … dvs I bruger den til at sætte ansigt på folk og …
M: Det kan godt være der er en, der har en fælles interesse, som vi har. Fodbold eller et eller andet. Det er også en del af det der at kende hinanden, for man snakker ikke med alle. Men hvis der nu tilfældigvis var en, der havde den samme holdning eller interesse, så kan man finde dem og snakke med dem om det. Der er så mange ansigter, at man ikke …
TKM: Hvis det ikke havde været derude på internettet, så havde du måske aldrig fundet ud af det? Det er ikke sikkert, at I var kommet til at snakke om fodbold sammen.
IP: Ja, men også i det der med Frequently Asked Questions. Jeg fandt noget, som var blevet skrevet af en medstuderende, jeg havde navnet og tænkte ”hvem *var* det nu?”. Og hvor jeg så kunne gå tilbage og søge, altså der stod nummeret på hvem hun var. Ja, så gik jeg ind og søgte, og så kunne jeg se ”ah, det var hende”. Fordi så har man måske også snakket med hende, men nu så man hende altså i et andet lys, fordi nu har hun fået en helt ny rolle. Og vi snakker jo ikke med samtlige 100 folk.
TKM: Hvordan påvirker det gruppens samarbejde, når I har fået lavet den der portfolio? Er det ekstraarbejde? Ryster det Jer sammen, eller …?
M: Ikke i vores gruppe i hvert fald. Der er en i min gruppe, han er meget sådan computer-interesseret. Men de to andre i min gruppe, de er sådan lidt … det er selvfølgelig også nyt alt det her, men de virker ligesom lidt bange for at komme ind i den [portfolioen]. Det er det indtryk jeg får i hvert fald. Det er meget ligesom om, det er nyt det hele … det er selvfølgelig nyt for os alle, men de virker ligesom ikke åbne. Så jeg ved ikke om vi har det der fællesskab …
IP: Men vi har snakket meget om portfolio i klassen, så vidt at vi har fundet ud af, at vi alle sammen havde de samme startproblemer.
M: Ja.
IP: Og det styrker jo også sammenholdet.
M: Ja, det gør det.
IP: Fordi der har man jo i hvert fald … at vi alle meget hurtigt kan blive enige at vi har bikset rundt med det. Jeg tror ikke jeg ville have så hurtig og så god en kontakt til L, hvis det ikke var fordi hun har den tillid. Hun skriver så altid til mig og spørger, når hun pludselig render ud i et problem i sin portfolio og i sit arbejde. Så skriver hun tit til mig og ikke til de andre i gruppen. Det kunne hun lige så godt have gjort. Men hun skriver altid til mig. Og det ville jeg jo ikke have fået, hvis det ikke var for hendes tillid, det tror jeg ikke. Jo måske, det kan jeg ikke bedømme.
TKM: Er I redaktører eller oprettere?
M: Jeg er redaktør.
TKM: Hvordan oplever du det sådan i forhold til samarbejdet?
M: Jamen hvis jeg nu glemmer at sætte noget ud, så er det hurtigt: ”har du ikke gjort det endnu?!”. Det er lidt presset nogle gange, når det skal ud i præsentationen, og jeg ikke lige har nået det. Så er det ligesom om det er ”har du ikke gjort det endnu?”, ”nej, jeg det har jeg ikke lige haft tid til”.
IP: Men dér var det da også vi snakkede om, at det ville jo have været rart, at selvom det kun er reaktøren, der kan oprette siden, altså også i arbejdsportfolioen. Men det er faktisk også kun ham, der kan skrive noget. Og det vil sige, at hvis jeg har et eller andet, altså en supergod idé og viden eller en sætning, der lige skal tilføjes, så skal jeg altid udenom den vej, forbi redaktøren og forbi hele gruppen, inden jeg kan sætte den ind. Jeg kan ikke selv gå ind og ændre, altså også hvis man læser korrektur. Det er kun redaktøren, der kan gå ind og korrigere, hvis du finder noget, og hvis jeg sidder kl 10 om aftnen og læser korrektur på et eller andet som er i vores gruppes arbejdsportfolio - jeg kan gå ind og læse det men ikke gøre noget ved det. Det er kun redaktøren, der kan ændre i det. Så skal jeg bede redaktøren om hendes holdnummer og hendes login-ord.
TKM: Ja. Og det er jo privat.
IP: Og det er jo privat. Så det er lidt besværligt, hvis du pludselig, altså, vi arbejder jo alle sammen på det på forskellige tidspunkter. Lige netop med projektet, som var det første, og jeg tror også det sker senere hen, at der er et eller andet som redaktøren ikke har fået med ind, eller du skal lige tilføje et enkelt ord eller lave korrektur. Det kan du ikke, det er kun redaktøren, der må gøre det. Så det vil sige du kommer med dit papir næste dag til redaktøren eller mailer til dem. Og så skal de have deres program op igen i stedet for at man selv lige kan gøre et eller andet.
TKM: Det gør det jo lidt besværligt.

IP: Ja. Eller det skaber mere arbejde for redaktøren, altså der er pres på ham … han skal se at få sat det ind.
M: Men det forstår jeg heller ikke, hvorfor der kun skal være én redaktør. Hvis vi er fælles om et projekt … er det for besværligt at alle er redaktører …?
TKM: Spørger du mig? Det er ikke lige mig, der har bestemt det. Jeg kender faktisk ikke svaret på det. Men nu kommer det på bånd, så finder vi ud af det …
M: Men det er ligesom I siger, hvis du nu lige pludselig får en fantastisk idé, så skal vi igennem redaktør, inden det kan sættes ind. Det er her og nu, ikke? Det er ikke sikkert redaktøren er til stede, jeg vil ikke sige ikke har lyst, men …
IP: Ja, fordi du kender … næste dag eller to dage senere, hvornår det nu er man kommer sammen. Det kan jo være det er om fredagen eller lørdagen du får den gode idé, og begrundelsen for at det er sådan en god idé, den har du måske allerede glemt til om mandagen, fordi du har lavet noget andet ind imellem, og så har du ikke lige holdt fast. Altså ideen i sig selv er der så stadigvæk, men så kan du jo ikke komme med begrundelsen for hvorfor du egentlig mente det her … fordi det er væk.
TKM: Når I kigger på præsentationsportfolioen, bliver I så klogere på hvad I har lært?
IP: Jo. Især når man kigger på de andre. Altså mit projekt det har jeg knoklet så meget rundt med, at jeg ved hvad der står nærmest ordret. Men når man kigger ind i de andres ... du har jo kun hvad de andre har lavet i deres projekt via formidling. Og så er det jo interessant at se, hvad de har formidlet, om det er på baggrund af det de har skrevet i selve deres projektbeskrivelse som ligger i præsentationsportfolioen. Det er et sted hvor jeg også går ind og ser hvad alle de andre har lavet. Og samler de guldkorn ud af det som jeg kan bruge … Vi har ikke den tid til at komme ind i alle de aspekter som vi hver især som enkelte personer kan belyse, og inde i præsentationsportfolioen der kan andre læse det. Det kan også læses på nogle stykker papir. Men det er besværligt.
TKM: Hvordan tror I praktikstedet kan få glæde af det i præsentationsportfolioen? Kan I se en sammenhæng?
IP: Mit [praktiksted] vil ikke få, ikke på den her måde. Vi har jo ingen internet-opkobling, de kan jo ikke komme derind. Så det vil sige al den viden jeg har, skal jeg have trukket ud i papirform - og tage min mappe med til mit praktiksted. Nu er det jo mit arbejdssted, men det er ikke alle praktiksteder der har en internet-opkobling. Stadigvæk ikke.
M: Selvfølgelig er det lavet for at praktikpladsen kan komme ind i portfolioen uden at man skal begynde at forklare dem, altså. De skal gå lige direkte ind og se at sådan sådan og sådan har man gjort.
IP: Hvis de har de tekniske muligheder.
M: Hvis de kan.
IP: Og ellers er jeg nødt til at have min dokumentation med, af det jeg har lavet, af det jeg har lært, alle de praktiske ting jeg har lavet her. Og det kan jeg så tage med. Om de må læse i portfolio-systemet eller de læser i en mappe - altså læse, det skal de jo, hvis de vil have nogen viden om det jeg har lært udover det jeg fortæller dem.
M: Så kom vi ind i den der læringsdokumentation.
IP: Ja, for eksempel. Min læring ligger stadigvæk i min arbejdsportfolio, den er ikke lagt ud endnu, fordi jeg skal jo arbejde videre med den.
TKM: føler I at I får mere medindflydelse og ansvar i forhold til Jeres studie, når I har Jeres egen portfolio?
IP: Jeg har ansvar for mit eget rum, at der ikke er rodet …
M: Det er der man kan se, hvis man pludselig får en idé, og man kan komme ind og se. Altså, man kan altid komme ind i den. Det ér jo der. Så det er en fordel. Bare gå ind og tænde for computeren så kommer man ind …
IP: Det er mit ansvar at holde styr på det, at der er nogenlunde orden i det, at det ikke er ét stort virvar.
TKM: Design og teknik, det har vi jo været indover, men hvad vil I sige om brugerfladen? Er den let at bruge, svært at bruge, overskueligt?
M: Jeg synes den er meget nem … de ting der står, de er der. Man skal ikke bruge tre forskellige knapper for at komme videre. På nummer to forsøg så kommer den der kasse op, hvor man kan søge.
IP: Når jeg trykker mine sider op, så kan jeg se hvilke sider jeg har, og så kan jeg komme ind på siderne og bare fortsætte med at arbejde i dem. Så det er overskueligt.
TKM: Hvad med knapperne man skal bruge, der skal redigeres moduler og alt det der?
IP: Den sætning, når man har altså ”nyt modul”, så er det jo man skal klikke på hele den der sætning …
M: … og så delete.
IP: Ja. ”Tryk på redigér”, står der det? Jeg gider ikke læse det. Og den skal så altid være der, og det synes jeg altså er meget misvisende. Fordi inden jeg fandt ud af, at det bare var en sætning jeg kunne delete, og at det ikke havde nogen betydning, at den bare stod der, før jeg fandt ud af dét, det tog også utrolig lang tid. Og plus at i starten troede jeg at man kunne skrive i selve deklarationen, den første, i den store kasse hvor der står ”beskrivelse”. Dér troede jeg, der kunne jeg sætte mit arbejde ind. Det kunne jeg jo bare ikke. Det har jeg også prøvet. Fordi man kan bare ikke ændre på det mere, altså når det først er deri så er det deri. Fordi så skal jeg slette hele den der deklaration og starte forfra for at få det til at være … det gjorde jeg i starten det der, nu kan jeg grine over det. I starten er det bare rigtigt svært, fordi du kommer ingen vegne.
TKM: Synes I ellers at ordene ”deklaration” mm dækker over hvad der foregår. Hvad med ikonerne?

IP: Men det er det jeg siger, det er enkelt og overskueligt. Også den skriveside der kommer op, når man trykker på modul. Der er langt fra så mange ikoner på den der lille side … folk de har hvad de skal bruge … hvorimod på computeren der har man nærmest to bjælker …
TKM: I Word?
IP: Ja.
TKM: Hvordan har I oplevet de tekniske forhold, supporten, er den tilfredsstillende?
IP: Den tekniske support? Fra vejledere eller dem der har med systemet at gøre?
TKM: Ja men generelt simpelthen, hvis det går ned eller ...
M: Ja, men jeg tror efterhånden, at vi er så vant til at når det går ned, så skal vi logge af og logge ind igen. Det er noget man har fundet frem til, nå men, det sker bare.
IP: Og der kan jeg fortælle, at jeg ret mange gange har lagt mærke til, at de gange serveren er gået ned, har der været omkring 20-25 på. Så dukker vanskelighederne op. Når der kun er 3-4 eller 10 eller 17 så kører den. Men de gange den er gået ned, så har jeg altid lige nået at kigge på, hvor mange er logget på. Og det har altid været et sted over 20.
TKM: Hvad synes I om den funktion? Hvem er online?
M: Det er også godt, så nu er Michael på igen … ja ja.
IP: Men også den besked på min egen side, hvor der står, når jeg er logget ind, der står, ”du var sidst online der og der”. Det er også interessant at se, fordi så kan jeg bedre huske, ”har jeg nu lavet det jeg skulle?” i stedet for at gå ind og læse det hele, så har jeg nok været der.
M: Og så også det der med om man har læst meddelelser eller beskeder …
IP: Ja, ”du har en ulæst meddelelse” eller hvor mange det nu er. Ja, fordi så behøver du ikke gå ind i den interne mail, så veed du der er ikke noget.
TKM: Har I i øvrigt kommentarer? Bare skyd løs. Jeg har faktisk ikke ret meget mere at spørge om nu …
IP: Altså jeg vil bare sige, at den måde den bliver præsenteret på, den skal altså laves om. At man deler det anderledes ind, altså introduktionen til det. At man siger dem der er virkelig gode til computere, de får så kun en kort introduktion, ”sådan og sådan fungerer det. Fungerer det? Fint. Gå”. Og dem der ikke har … altså der har været så mange i starten, at de får - og også i mindre hold, du kan ikke sidde der med 100 mennesker, foran den der store skærm og med et papir som du næsten ikke kan læse, fordi der er så mørkt, og så følge med i den proces. Altså det skal laves om.
M: Og også det, at det var første dag, der var så megen information, og så det der med portfolio …
IP: Ja.
M: Hvis de nu havde lavet det for sig selv, en anden dag, kun portfolio …
IP: Præcis.
M: Der var alt for meget den dag. Plus han også havde det der bøvl med teknikken.
IP: Plus det papir jeg har printet ud. Der kommer to sider op. At man ligefrem kan læse det på min printer … jeg tænker at man kun får den øverste, den der er ”mest fremme”, den får jeg printet og ikke hele pivetøjet.
M: Jeg tror fremtidige studerende, de nok skal få meget gavn af det hele, når det er på skinner. Når man prøvet det hele det virker …
IP: … dem der kommer efter os, de får det bedre.
M: Vi er forsøgskaniner, kan man sige.
IP: Vi har også sagt til underviserne … det der med, at det skal også stå i beskrivelsen, altså de papirer jeg fik før jeg skrev mig ind på skolen her, der står intet om IT-kendskab. Bagefter i studieordningen, der har jeg simpelthen læst alle bestemmelser igennem, og dér står der, at man skal have IT-kendskab. Men det får man først at vide i intro-ugen. Så jeg kan godt forstå at de var lidt … altså, især dem der ikke har haft med computere at gøre.
M: En på holdet har holdt på grund af det der med … hun kom første dag, anden dag kom hun ikke på grund af der var så meget IT.
IP: Altså, det var trist fordi vi havde nok også kunnet hjælpe hende igennem det, fordi vi har jo hjulpet hinanden …
M: Men igen fordi det virker så voldsomt og overvældende.
IP: Altså jeg … mit hoved det røg …
TKM: Det hele var nyt i forvejen, og så kom det her IT henover, ikke?
IP: Nu ved du hvor du løber hen i fasen …
M: Hvor er jeg henne, ja …
TKM: Altså helt konkret?
M: Helt konkret, ja.
IP: Hvor var det nu vi skulle være, S32, hvor var det henne?
TKM: Man løber sådan lidt rundt i firkanter, ikke?
M: Ja ja. Og når man skal i kantinen, dem der kender huset efterhånden, de går den korte vej, og vi andre vi går den lange vej. Og om man går til venstre eller højre, det har meget at sige, hvis man er i det hjørne der.
TKM: Så man kan sige der er to ting I skal have lært. Selve det geografiske rum, som I skal gå rundt i, og så det der virtuelle eller digitale rum … portfolioen tillige med.

IP: Ja. Men *nu* er vi ikke bange mere, nu kører det, nu skal vi bare læse og læse og læse …

BILAG 6

Portfoliointerviews sommeren 2004 (årgang begyndt efterår 2003):
Overordnede konklusioner

To kvalitative informanter af de oprindeligt otte mødte op. Deres overordnede opfattelse var, at portfolioen var 'gået død'.

Der er 6 hovedpunkter:

1. **Lærerens rolle**. Lærernes generelle engagement eller netop mangel på samme blev kritiseret. Lærerne opfordrer ikke længere til brug af portfolioen og er ikke synlige i portfolioen. En af de to informanter, som ikke selv benytter portfolioen synderligt, sagde, at man kan "komme langt med tvang", og det mente han bogstaveligt. For først hvis de studerende tvinges til at bruge det, kan de efterfølgende se fordelen ved det. Kort sagt efterlyste han noget "pisk" – også for eget vedkommende. Vedrørende lærernes engagement: Lærerne benytter kun mail-systemet meget lidt – de kan med fordel anvende mail-systemet til generel info, fx til aflysning af timer mm, så de studerende ikke behøver at køre hele vejen til seminariet for at finde ud af dette.

2. **Design og teknik**. Vedrørende udseende og design var de to informanter enige: Det er ligegyldigt hvordan portfolioen ser ud, fordi de er vant til at den ser ud som den gør. Vedrørende det tekniske er der fortsat for mange server 'errors', mail-systemet fungerer heller ikke optimalt.

3. **Logikken** – knytter sig tæt til punkt 1: De to studerende kan godt se logikken, problemet er blot at alle, altså også lærerne, skal bruge portfolioen, ellers giver den kun lidt mening.

4. **Virtuel kommunikation**. De to studerende kan ikke se nogen fornuft i, at der er oprettet en seminarie-mail udenfor portfoliosystemet. Problemer med seminarie-mailen øger frustrationen i forhold til portfolioen. Begge spørger: Hvorfor ikke benytte portfoliosystemets mail-system, når det nu ér der? Vedr. portfolioens mail-system som sådan var det informanternes generelle opfattelse (og personlige erfaring) at den bliver brugt mindre og mindre, jf at portfolioen ligger død hen.

5. **Forholdet mellem privat og offentlig**. En kritisk pointe i mine undersøgelser fra efteråret 2003 er, at der, sådan som de studerende oplever det, ikke er nogen dialektik mellem privat og offentlig, det vil sige det offentlige står blot som endestation for produkter, hvilket ikke mindst skyldes, at der ikke kan redigeres i disse produkter. I interviewene sommeren 2004 spurgte jeg ind til dette og blev langt hen bekræftet i, at den manglende mulighed for at redigere er en hæmmende faktor, der medvirker til at de studerende ikke benytter de offentlige rum. De to studerende udviser dog en åbenhed: Måske vil de på sigt gøre det, når de føler sig mere sikre i deres studium. Pt. er de bange for at lægge halvfærdige/halvt gennemtænkte produkter ud. At de offentlige rum består af opgaver og gruppekontrakter synes informanterne dog i og for sig er ok

6. **Profilen**. I undersøgelsen efteråret 2003 viste profilen sig at være en relativt populær facilitet. Når man nu spørger til anvendelsen af denne, så siger de, at de ikke løbende opdaterer deres personlige profiler, med mindre der tale om faktuelle ændringer. Profilen var især populær ved studiestart i 2003. En informant fortæller i 2004, at han vil gå ind og tjekke de nye studerende.

Bilag 7: Interviewede DiPo-studerendes ”Profiler”.

035
HGH
(ingen profil)

FN
Jeg hedder FN og er 31 år gammel.

Uddannet butiksslagter i 1988 - 1991.
Arbejdet på blans slagteri i 1991 - 1992.
Lager arbejder i 1992 - 1993.
Aftjente min værnepligt i 1993.
Fast ansættelse i Flyvevåbnet, ved militær-politiet som hundefører i tidsrummet 1993 - 2003.
Er pt. studerende på Pædagog Seminariet Aabenraa og min interesse ligger for nærværende på socialt belastede børn.

036
ML
Jeg hedder ML og er 27 år. Jeg er lige flyttet fra Hillerød til Aabenraa sammen med min kæreste og søn. Jeg har tidligere arbejdet i en SFO i Hillerød, hvor der var mange såkaldte "gråzone børn", hvilket vil sige bl.a. omsorgssvigtede og adfærdsvanskelige børn, som var tildelt en støttepædagog. Desuden var 33% af børnene tosprogede.
Faglige interesser: Integration af tosprogede børn, børns udvikling relateret til musik samt socialt belastede familier.
Personlige interesser: Musik, musik og atter musik. Jeg er næsten til al slags musik, men der er især et band jeg lytter mest til: Dream Theater. Først og fremmest fordi de laver fed musik, men også fordi at de er teknisk dygtige til hvert deres instrument. De har virkelig formået at blande 4/4 takter med andre og samtidig få det til at lyde fedt.
Prøv at tjekke nogle af bandmedlemmernes egne hjemmesider ud. De er hver i sær unikke og kan virkelig deres kram. Et must for musikelskere. Keyboard: Jordan Rudess Trommer: Mike Portnoy Guitar: John Petrucci
Eller har jeg en forkærlighed for Cola Light og smøger.....og så lige min lille familie.

LvW
Jeg hedder LvW. Jeg er foedt d. 30.11.1963 i Aarhus, men er opvokset i Flensborg, jeg er gift og har 3 boern Lea paa 15, Bjoern paa 10 og Lara paa 7 aar. Jeg er uddannet speditoer, men har siden jeg kan huske villet vaere paedagog. Dengang jeg var faerdig ned skolen skulle man samle point, og min uddannelse var paa dette tidspunkt egentlig taenk til dette, men saa blev jeg saa glad for arbejdet at jeg var 13 aar i samme firma, men efter 1993 da graenserne blev aabnet var vi graensespeditoerer ret overfloedige, saa arbejdede jeg paa Boernebiliotheket i Flensborg, derefter paa Ungdomssekreteriatet, tilsidst har jeg 3 1/2 aar arbejdet i et callcenter i Padborg. Da jeg i dette aar fylder 40, kom jeg i tanke om hvad mine droemme havde vaeret og da jeg jo har nogle arbejdsaar tilbage taenkte jeg at det var paa tide at realisere sine droemme, for der kommer jo ogsaa et liv efter boernene.

037
AA:
Hej allesammen..
Jeg hedder A og er 23 år.
Jeg er studerende på aabenraa pædagog seminarie.Jeg afsluttede min tiende klasse på Norborg slots efterskole, og har siden da taget den frie ungdomsuddannelse. I den forbindelse var jeg på diverse kurser. Derudover var jeg et halvt år i vuggestue, og et halvt år på keramisk formmager uddannelse. Sideløbende arbejdede jeg i ungdomsklub for børn, i alderen 9 til 14, et par gange i ugen.
Efter min frie ugdomsudannelse har jeg været et år i SFO i Fynshav, hvilket var utroligt spændende. jeg stoppede så for at læse HF på VUC i Sønderborg.
Da jeg læste på VUC, arbejdede jeg i eftermiddagsklub også i Fynshav, for børn fra 4. klasse til 6. klasse. Samme sted var jeg også medarbejder i aftenklubben.
Jeg har valgt pædagogudannelsen fordi jeg syntes det er meget spændende, at arbejde med mennesker, og jeg ved, at det er den retning jeg skal.
Senere vil jeg gerne arbejde indenfor special området, enten på børn og unge psykiatriske afdelinger, eller indenfor familiebehandling.
Jeg glæder mig til de næste 3½ år, og håber på, at det byder på en masse spændende.

MP:
Jeg hedder MP og er 23 år.
Jeg er uddannet butiksassistent inden for sko, dette var ikke lige min rette plads i livet, derfor begyndte jeg den 01-09-03 på pædagog seminariet i aabenraa. Jeg håber at jeg vil få afprøvet en masse nye udfordringer og at jeg denne vej vil finde det jeg søger. jeg glæder mig ihvertfald til at springe ud i det :o)
På gensyn

039
M:
Jeg hedder M og er 44 år.Født i London og har været bosat i Danmark i 19 år.
Jeg er gift med S og vi har 5 børn.
I min fritid løber jeg og i 30 år har jeg "supported" verdens bedste fodbold hold: Tottenham Hotspur:)

IP:
Jeg hedder IP og bor i Hanved/Sydslesvig (i Tyskland). Jeg er født og opvokset i Melbourne/Australien og kom til Sydslesvig i 1977.
Jeg er gift og har to børn (T, S) på 22 hhv. 21 år.
Min mand arbejder som amtskonsulent for SSF i Flensborg.
De sidste 3 1/2 år har jeg arbejdet som børnehavemedhjælper i Harreslev dansk børnehave. Jeg er uddannet svømmeinstruktør.
Derudover har jeg været engageret i lokalpolitikken for SSW i Hanved kommune de sidste 12 år.

Bilag 8: Dataudtræk fra 29. november 2003 og 5. november 2004

Statistik for aabsemportfolio.dk 29.11.2003

-------- Brugere --------

125 brugere
88 har være online indenfor de sidste 14 dage
94 har være online indenfor den sidste måned
114 har oprettet en profil
104 har oplyst kontaktinfo
13 har brugt opslag
100 har oprettet sider
37 er redaktører for en gruppe

-------- FAQ ---------

19 spørgsmål/svar

-------- Fora ---------

49 fora i alt, heraf
1 fælles
48 tilhører grupper

116 postede meddelelser, heraf
43 meddelelser som ikke er slettet

-------- Grupper ---------

48 grupper*
37 redaktører [1;4]
24 grupper med 5 deltagere
7 grupper med 2 deltagere
4 grupper med 1 deltager
2 grupper med 7 deltagere
1 gruppe med 3 deltagere
1 gruppe med 6 deltagere
1 gruppe med 8 deltagere
1 gruppe med 10 deltagere
1 gruppe med 11 deltagere

-------- Intern mail ---------

2193 sendte beskeder
776 beskeder som ikke er slettet, heraf
2 sendt til klasse**
48 sendt til grupper***, fordelt på
6 grupper har fået tilsendt 1 besked
3 grupper har fået tilsendt 2 beskeder
1 grupper har fået tilsendt 5 beskeder
1 grupper har fået tilsendt 12 beskeder

-------- Sider ---------

361 oprettede, heraf
276 personlige
85 gruppe

319 med "kik med"
6 undersider
205 med status 'Arbejdspapir'
146 med status 'Præsentation'
10 med status 'Præsentation' og 'Offentligt'

28 brugere med 1 personlig side
31 brugere med 2 personlige sider
12 brugere med 3 personlige sider
13 brugere med 4 personlige sider
7 brugere med 5 personlige sider
5 brugere med 6 personlige sider
3 brugere med 7 personlige sider
1 brugere med 9 personlige sider
1 brugere med 10 personlige sider
1 brugere med 11 personlige sider

5 grupper med 1 side
2 grupper med 2 sider
5 grupper med 3 sider
4 grupper med 4 sider
7 grupper med 5 sider
2 grupper med 6 sider

-------- Moduler --------
956 oprettede, heraf
580 som ikke er slettet

-------- Billedmoduler ---------
31 oprettede

-------- Tekstmoduler ---------
418 oprettede

-------- Filmoduler ---------
132 oprettede

* Faktisk er der 51, men de 3 grupper 'Alle', 'Alle med login' og 'Ingen gruppe' er en del af systemet
** I alt 34 beskeder
*** Fraregnet 42 sendt af administratorrobotten, i alt 345 beskeder

Statistik for aabsemportfolio.dk 05.11.2004

-------- Brugere --------

279 brugere
157 har være online indenfor de sidste 14 dage
181 har være online indenfor den sidste måned
229 har oprettet en profil
156 har oplyst kontaktinfo
22 har brugt opslag
183 har oprettet sider
88 er redaktører for en gruppe

-------- FAQ ---------

22 spørgsmål/svar

-------- Fora ---------

142 fora i alt, heraf
1 fælles
141 tilhører grupper

124 postede meddelelser, heraf
51 meddelelser som ikke er slettet

-------- Grupper ---------

141 grupper*
88 redaktører [1;9]

-------- Intern mail ---------

8877 sendte beskeder
2774 beskeder som ikke er slettet, heraf
54 sendt til klasse og
101 sendt til grupper**

-------- Sider ---------

1000 oprettede, heraf
599 personlige
401 gruppe

966 med "kik med"
10 undersider
584 med status 'Arbejdspapir'
405 med status 'Præsentation'
11 med status 'Præsentation' og 'Offentligt'

0-34 sider/bruger

0-15 sider/gruppe

-------- Moduler --------

2419 oprettede, heraf
1591 som ikke er slettet

-------- Billedmoduler ---------

55 oprettede

-------- Tekstmoduler ---------

1050 oprettede

-------- Filmoduler ---------

487 oprettede
92 MB i alt

-------- Database ---------

~10 MB data i alt

* Freregnet de 3 grupper 'Alle', 'Alle med login' og 'Ingen gruppe', som er en del af systemet
** Fraregnet 142 sendt af administratorrobotten, i alt 243 beskeder

Bilag 9

Interview med seminarielektor Carsten Præst
Kolding Pædagogseminarium
23. oktober 2003.

CP: Mine tanker omkring det der projekt … og det kom sig egentlig af, at … det skal ses i sammenhæng med at der er tale om en pædagogisk grunduddannelse. Det er en merit-uddannelse, det vil sige det er mennesker som har været ude, dagplejere eller pædagogmedhjælpere, nogle i mange år, som kommer tilbage til skolebænken. Og generelt så har de et problem med at komme tilbage på skolebænken. Mange af dem har et, diplomatisk sagt sådan i citationstegn, et anstrengt forhold til danskundervisning og nogle gange et traumatisk forhold til skriftlighed. Det er noget man hurtigt oplever som danskunderviser. Det er en af de gymnasiale uddannelser, hvad skal man sige, den mindste af dem. Gymnasial i den forstand at den er adgangsgivende til pædagoguddannelsen, og det er er lige præcis danskfaget der er kernefaget. Den står faktisk på niveau med HF og gymnasie, når det handler om at komme ind på pædagoguddannelsen. Der er nogle gymnasiale krav i dansk, også omkring skriftlighed, hele den der, hvad skal man sige, akademiske dimension i gymnasieuddannelsen ligger der som et krav. Og det er klart det er svært i praksis at leve op til de krav når man kommer, for det første har man ikke været på skolebænken i mange år, for det andet så har man måske mødt nogle dansklærere, som sætter røde streger og giver dårlige karakterer. Og så kan man sige, at den klassiske model at køre pædagogundervisning på, er at de skriver 10-11 stile, det er den typiske model, litterær analyse … der har jeg så lidt den oplevelse at de gør det selvfølgelig og efter bedste evne, men det er ikke noget der stimulerer deres skrivelyst … Det rykkede i forhold til det jeg gerne ville, nemlig at de skulle blive bedre til at skrive og blive bedre til at tænke og reflektere. Det er jo så sådan, skal jeg lige supplere, det er sådan i pædagogisk grunduddannelse, ligesom det i øvrigt er i pædagoguddannelsen, at en væsentlig del af uddannelsen er den der personlige udvikling. Og så den tredje dimension der er med, det er noget som fx er meget inde i folkeskolen og i andre uddannelser, det er dét man kalder uddannelsesbogen eller logbogen. Og logbogen er allerede inde som et begreb i pædagoguddannelsen. Og så var det at jeg fik den idé, om ikke man kunne kombinere de der elementer, altså logbog, personlig udvikling, styrkelse af deres skriftlighed i dansk-sammenhæng, og hvor jeg så lavede en model, der hed, at de skulle lave noget, der lignede logbog, men … logbogen er i snæver forstand meget faglig orienteret, det handler om at skrive nogle små ting lige præcis om faget. Hvor jeg tænkte, hvis vi nu udvider den lidt i, så den ligger et sted mellem logbogen og den private dagbog, så kan vi få det element ind, at man kan få den der selvudviklingsdimension med, man kunne få refleksionen mere ind. Fordi så kunne de få mulighed for at reflektere over ikke bare faget men den sammenhæng som faget indgik i. Det giver så nogle etiske problemstillinger, for det skal heller ikke være sådan at man skal snage i deres privatliv. Det er sådan lidt en balance, men det ordnede jeg så på den måde, at vi lavede, hvad jeg vil kalde, en psykologisk/etisk kontrakt, som gik ud på, at det var dem selv, der satte grænsen for hvad de synes var relevant i forhold til det de ville skrive. Og der var mine tanker netop at lige præcis dén der dimension, altså at de selv skulle sætte grænsen, det ville stimulere deres refleksion over hvad der havde med deres uddannelse at gøre, hvad der havde med det faglige at gøre. De ville kunne se, ”jamen det her var nødvendigt fordi det har den og den effekt”. Jeg tænkte det kunne måske være en fin distinktion at have fra starten af. Og så lavede jeg selvfølgelig også den aftale med dem, at de hver især skrev til mig, og jeg svarede til dem, og det var kun til dem. Det eneste de delte på holdet, det var de fælles ting, man kunne lave en generalisering eller perspektivering også fx sprogkritik. Hvor man i en traditionel danskopgave, der gennemretter man typisk. Så er der måske 20 fejl ikke, 50 kommafejl eller sådan nogle ting. Og der har jeg tit oplevet, jamen hvor meget *lærer* de af det? Hvor meget lærer de af, at de får en stil tilbage som er helt rød og fibersprængt, lærer de noget af det? Det vil jeg vove at påstå, det gør de nok ikke ret meget. Jo, de flittige elever gør nok, som sidder og kigger det hele igennem, men ellers: Lærer de så noget af det? Så tænkte jeg, så ville det måske være bedre, hvis hver gang de havde afleveret en logbog og sendt den til mig, så kunne man trække nogle ting ud, gammel dansklærer kunne man hurtig se nogle kæpheste eller gengangere, ikke, fx nogle bestemte vendinger som de ikke havde styr på. Så kunne man trække en to tre ting ud som man så kunne gennemgå på holdet hver gang, og så vel at mærke holde øje med den næste, ikke også? ”Hov, du glemte lige at det hedder ”nød” med t”, typisk den slags ting ikke? Så der var ligesom også en retteteknisk ting i det, at man ligesom kunne gøre det mere overskueligt for dem, fokusere på nogle ting, også de der ting som de virkelig har svært ved, bøjninger og sådanne ting. Og jeg kan godt se, nu har jeg desværre ikke haft tid til at lave rapport på det, men jeg kunne se på det, at det rent faktisk flyttede nogle ting, og det har jeg ikke fornemmet på samme måde før, jo, hos enkelte ikke, men ikke sådan generelt i klassen. Man kunne mærke, at det flyttede, de følte faktisk at de lærte det. En anden ting det er så det, at så har jeg så aftalt med dem at de i den periode skulle skrive hver uge, når de kom til fredag, så skulle de senest søndag aften levere en logbog eller dagbog for ugen.
TKM: Papirform eller e-mail?
CP: Det måtte de selv om. De fik instruktion i, hvordan man brugte e-mailen, så kunne de vælge dels at skrive direkte som en almindelig mail eller, hvis de syntes det var bedre, sætte det op i Word og så vedhæfte det, det måtte de gøre ligesom de ville.

TKM: Hvor meget skulle de skrive?
CP: Som udgangspunkt sagde jeg cirka en A4-side, og det svingede så lidt, det lå sådan cirka på en halv eller en trekvart, og så var der nogle, der skrev mere, en fem seks A4-sider, ikke. Og det var også en indikator for, at det havde en effekt, ikke? Og det som jeg synes virkelig var interessant, det var så det der med, at for det første så skrev de meget mere end de ellers gør. Fordi de der stile som man normalt får, de kan være ganske korte, ikke, men her var det hver eneste uge og i en lang periode, ikke? Ikke bare skrev de mange flere sider, de skrev længere og længere og bedre og bedre.
TKM: Hvor mange skrev så i e-mail og hvor mange vedhæftede, hvad er deres kompetencer?
CP: De fleste gik faktisk over til at vedhæfte, og det hang sammen med, at når de alligevel skrev i mailform, så kopierede de deres mail over i word, fordi så havde jeg også nogle rettetekniske muligheder med farver og sådan noget, som der jo ikke er i en ganske almindelig ikke-web-baseret mail. Der er det jo bare almindelig tekst, ikke? Så jeg kopierede det alligevel over, så de skulle alligevel vende sig til at bruge den der. Så der fik de så en træning i at bruge vedhæftning. Det tager noget tid, før de finder ud af det, men så kører det helt automatisk. Og de kunne godt lide at få det tilbage, også fordi vi havde lavet en aftale om, at … jeg pålagde mig selv, at jeg ikke måtte rette med røde streger, det var en psykologisk ting. Plus at jeg så, hver gang jeg kommenterede, så noterede jeg mig hvad der var af fejl, som jeg hæftede mig ved. Det vil sige de vidste godt fx at der godt kunne være mange kommafejl, men det gik jeg løst hen over, det kommenterede jeg ikke. Det var kun de der enkelte ting, fokuspunkter, hver gang. Fordi det blev mere overskueligt. Det var den ene ting, og den anden ting jeg så lovede dem var, at de ville få en kommentar hver gang, til deres refleksioner og til deres logbog. Med flere formål: For det første at stimulere refleksionen, det synes jeg må være det vigtigste, at få dem til ikke bare stille spørgsmål men også prøve at komme med nogle forklaringer på det … mine tanker var så, at jeg med mine kommentarer til dét der ikke havde med den sproglige dimension og det retskrivningsmæssige at gøre, det var så at jeg så vidt muligt skulle prøve at stimulere deres refleksion … også ud fra en eller anden tanke om at hvis man skriver logbog, så, også på denne måde, så hyppigt som man gør, dét man også kunne vinde med det, det var en *kontinuitet* i uddannelsen, i deres uddannelsesforløb, som ellers ikke er givet. Mange uddannelser de virker temmelig kaotiske og fragmenterede og af mange grunde … og der synes jeg, at hvis man skal optimere de studerendes mulighed for at få noget ud af uddannelsen, så kan det være en vigtig ting at skabe kontinuitet for dem. Kontinuitet hænger også meget sammen med at have mening med det man laver. Det var den ene ting. Og kontinuitet hører også med til at, tror jeg, synliggøre, måske også styrke fornemmelsen af, at der sker en udvikling. For hvis du skriver kontinuerligt så vil du også automatisk kunne gå tilbage og så sige, ”nå prøv at se, for et halvt år siden da tænkte jeg sådan og sådan”. I en almindelig udvikling der kan man ikke huske faserne. Man ved godt hvor man er henne, man kan også huske hvor man var for et halvt år siden, men man kan ikke få faserne med. Det har man teoretisk set en mulighed for hvis man har en ellers velfungerende logbogskrivning.
TKM: Hanne og Mette tænker i det samme med deres portfolio. De ser det som en hybrid mellem logbog, dagbog og studiejournal. Og det er også det der med at prøve på at give de studerende en mulighed for fornemmelsen af kontinuitet. Og sammenhængen mellem teori og praksis osv.
CP: Altså min teori, der vil jeg sige, altså jeg har så valgt min egen model, og det går også sådan lidt på en eller anden hypotese om, at jeg tror, at hvis vi nærmer os … altså fjerner os lidt fra den der lidt formelle logbog i retning af, hvad skal man sige, det mere personlige, det mere private, så tror jeg også der er en større mulighed for at få motivationen med. Hvad interesserer de studerende mere end deres eget liv? Hvis det ikke interesserer dem, hvad interesserer dem så? Så det er ligesom min tanke. Det har jeg også oplevet lidt, noget som er meget almindeligt, det er fx når de starter, og man beder dem om at skrive ”livshistorie”. Hvis ikke deres eget liv interesserer dem, hvad interesserer dem så? Det er en lidt firkantet hypotese, men det var det jeg tænkte på, altså, hvis deres skriftlighed skal udvikle sig, så skal jeg have fat i noget, som de gerne vil fortælle om, noget de gerne vil skrive om. Og det er ikke altid et digt af Johannes V. Jensen. Der skal man nok op på et vist niveau, før det *trigger*, og så tænkte jeg, hvis man så får det der ned hvor der er kontakt med …
TKM: … ”substansen” …
CP: Ja, altså dér hvor vi alle sammen har noget i klemme i vores hverdag, sådan lidt firkantet sagt, hvis man talte med en 70er-teoretiker, så er det ”arbejdslivet”, ”hverdagslivet” et eller andet sted. Det er dér vi har mulighed for at få kontekst og sammenhæng ... Men det var sådan ligesom min tanke, altså så dybt teoretisk var det ikke lige i første omgang, men sådan et eller andet med, at man ved hjælp af denne logbog, ved hjælp af denne kobling til levet liv så at sige, så kunne man skabe kontinuitet. I det der år til halvandet de får kunne få en sammenhæng i studiet. Og det tror jeg så også, altså hvis jeg skal se på, hvordan det rent faktisk var, så *fik* de også en fornemmelse af, at tingene hang sammen. Fx den der oplevelse af at man kunne stå i noget, som man synes er fuldstændig uoverskueligt, noget man ikke *forstår*, det oplevede flere, så gik der nogen uger, hvor de så kunne vende tilbage til det, lige holde fast i de der kommentarer og så faldt tingene på plads for dem. Lige pludselig blev der så mening med galskaben, ikke, typisk når man var ude i projektforløbet og de ikke rigtig syntes at det ikke var brugbart, at det ikke fungerede og sådanne ting, så kunne jeg også sige til dem ”prøv at gå tilbage”, så kan I se det.

TKM: Hvis jeg lige må vende tilbage til de der store teoretiske tanker, udover at det var hverdagslivet. Hvad med sådan noget som konstruktivisme, hvad siger du til det? Bare fordi det er noget som er meget oppe i tiden. Er det dét de gør, konstruerer de deres livshistorier i de der narrativer?
CP: Altså nu kommer jeg fra en anden tradition. Hvis jeg sådan skal pege på min …
TKM: Meget gerne.
CP: Det er mere en freudiansk tankegang, og den står i modsætning til konstruktivisme, sådan som jeg ser det. Ifølge en freudiansk eller en surrealistisk tankegang dér konstruerer man ikke bare, dér er man et produkt af sin fortid.
TKM: Præcis.
CP: Og dér har jeg min skepsis overfor konstruktivismen, jeg tror ikke på man bare kan konstruere sig selv. Det kan godt være, at de konstruerer, og det kan godt være, at de gør det igennem deres fortællinger, men deres livsfortællinger har en kerne så at sige. Der er noget, som vi er blevet igennem en … jeg tror ikke på, at det er ren konstruktivisme. Men det jeg tror på, det er …
TKM: Jeg er også ved at gå den vej …
CP: Ja, dér hvor man i hvert fald kan sige at de mødes de to ting, der er flossede sider i de freudianske tanker, hvor dét med at fortælle historie, eller lave narrative sammenhænge, også giver mening. Altså helt klassisk kan man sige, at går man i psykoanalyse, så handler det i bund og grund om at få genfortalt en historie, at få nogen ting placeret ind, ikke også? Sådan lidt firkantet sagt … så dér kan man sige, at der er en parallel, og i hvert fald så tror jeg, at netop det at kunne fortælle, som det jo også handler om, er noget der skaber den der efterlyste kontinuitet men også giver *mening*, altså fornemmelsen af mening. At det man står i hér og nu og kan virke kaotisk og uoverskueligt, at det er meningsfuldt. Bare oplevelsen af at processen … det kan godt være at lige nu så synes jeg det er uoverskueligt men jeg ved, fordi jeg kan se ud fra refleksionen, at det giver resultater. Altså på den led synes jeg det er interessant, ikke?

CP: Jeg stillede ligesom mig selv den opgave og også i samarbejde med dem at mine kommentarer skulle være … hvis de af en eller anden grund ikke rigtig kunne få gang i refleksionen, ikke, så skulle jeg prøve at gå ind der med nogle spørgsmål, prøve at pege på nogle ting, som de kunne tænke videre over, for i starten var det typisk sådan: ”Jeg synes ikke rigtig, at jeg har noget at skrive om, fordi der er kun sket dét og dét. Vores gruppe fungerer ad Helvede til bla bla bla”, hvor jeg så straks går ind: ”Hvorfor fungerer den ikke? Skriv noget om dét. Hvad var det der gik galt?” Så kunne de skrive, ”jamen, de andre var også nogle røvhuller”, så siger jeg: ”Hvad var din egen rolle? Kunne du have gjort noget anderledes?” Så man får den der: ”Gå ind og analyser på” ... i stedet for det er bare sådan, hvad skal man sige, spontan iagttagelse, ”begynd at reflekter over, hvad var det der skete? Og så tag den med videre, ikke?”.
TKM: På en måde går du ind … altså du skal jo have særlige kompetencer, psykologiske kompetencer skal man have for at kunne lave det der, eller hvad? Jeg tænker på forskellen, ikke, du skal kunne *pinpointe* … vi talte om terapi, det er der jo ikke tale om, men *alligevel* er der jo elementer …
CP: Det er der.
TKM: Jeg tænker også mere på din rolle, qua lærer, der hvor du ér. Nu har jeg fx snakket med Jørgen Boelskov som har sit kristne engagement som motor, ikke, det der med empati og skabe en god pædagog.
CP: Altså det er klart, vi har nok forskellige forudsætninger, men det jeg nok synes vil være generelt for underviserne, det er de [uklart] er brug for det gruppedynamiske ting, altså dem kommer vi alle sammen til at arbejde med i en eller anden forstand, fordi vi alle arbejder med gruppearbejde og projektarbejde, og vi løber ind i det konstant problem, ikke, at grupperne ikke fungerer eller grupperne fungerer for godt, og det er også fordi vi *skal* arbejde med den der selvudviklingsdel, det er rent faktisk et krav, selvom det ikke altid er noget, der er fokuseret på. Og det syntes jeg faktisk var interessant ved uddannelsen, jeg synes faktisk det er en styrke ved uddannelsen, at den er selvudviklende. Og det tænkte jeg, at jeg gerne ville tage mig af, for jeg syntes ikke der var så mange andre, måske nogle af psykologerne, det ved jeg ikke, men det var ikke så mange andre, der fokuserede på det, rent faktisk er det fremhævet i studieordningen, ikke?
TKM: Og det kan man ikke jo gå uengageret ind i …
CP: Nej, det kan man ikke, og så vil jeg også sige, okay kommer det mig også til gode, at jeg har beskæftiget mig med psykoanalysen, det er klart et eller andet sted, jeg psykoanalyserer dem ikke, det kunne jeg aldrig drømme om at gøre. Men det giver selvfølgelig et psykologisk begrebsapparat, som jeg kan bruge et eller andet sted.
TKM : Det er spændende … i modsætning til den der karikerede … hvor de bare sidder og skriver ned, ren transfer …
CP: … og det handler det også om, at man selvfølgelig i sine kommentarer … i en eller anden forstand skal man være neutral. Ideen er ikke at gå ind og *vejlede* og sige, ”du skulle have gjort sådan og sådan”. Nej, man skal give dem nogle værktøjer til at komme i gang med den refleksion og den bearbejdning af tingene. Det der interesserer mig er at få dem til at åbne op for refleksionen, det er også fordi at for mig er der en klar sammenhæng mellem refleksion og skrift. Skrift og refleksion hænger tæt sammen. Der kommer min beskæftigelse med sådanne nogle som Derrida også helt klart ind. Du kan også tage Kierkegaard, de der folk ... Der er ingen tvivl for mig at se, at refleksion og skrift … Skriften er i en vis forstand et spejl for refleksionen, altså den der med at man ser, hvad man selv tænker.
TKM: Kierkegaard skriver sin æstetik, sin etik og sin religiøsitet ud …

CP: Ja, og det der skriftspejl, og hele spørgsmålet med hans forskellige navne, hans iscenesættelser og alt det der, samtidig med at det i dén grad også er ham selv … Derrida er meget inde på … han fremhæver fx Nietzsche og Freud med den der ejendommelige personlige dimension, som der er i skriften, ikke? På den ene side siger han , at skriften den distancerer sig fra den der har skrevet det. På den anden side er nogle skribenter, hvor man ikke kan komme udenom, at der er et eller andet fingeraftryk på.
TKM: Der er noget på spil …
CP: Ja, der er noget på spil. Man kan tage Nietzsche og Freud og man kan også tage Kierkegaard som eksempel. Men at det i bund og grund handler det om skriften som et spejl, sådan metaforisk sagt, ikke? At skriften … man kender også det, at man har skrevet et eller andet, man har skrevet et eller andet brev for nogle år siden, som man så læser igen. På den ene side kan man godt genkende sig selv, på den anden side er man fremmed overfor det. Kender du også det, at man læser en gammel opgave, man har skrevet?
TKM: Ja ja …
CP: Så kan du lige pludselig se, man kan klarere og klarere se hvad styrkerne var og svagheden ... man får den der refleksive dimension på. Og det var i hvert fald sådan lige det jeg tænkte, at hvis jeg skal have disse mennesker til at reflektere …
TKM Hvad alder har de?
CP: Det er meget forskelligt, de var fra … den ældste var sidst i 40'erne, den yngste var et par og tyve.
TKM: Det afspejler vel sig også i forhold til kompetencer …
CP: Ja, det er meget forskelligt … men en anden ting som jeg også syntes var sjovt at opleve, var at nogle af dem som faktisk var svage skribenter i skolemæssig form, faktisk var det nogle af dem der kom længst med det. Nogle af dem som blev allermest glade for at skrive var dem som var blevet heglet ned … det er sådan noget der trigger mig meget, ikke? Hvad fanden er det der går galt i den der skole, ikke?
TKM: Ja, de røde streger …
CP: Ja, hvad er det for noget … første gang jeg siger til dem, at de skal i gang med at skrive ikke, så stejler de, "jamen jeg kan ikke skrive" … "jamen jeg har lige set dig sende en SMS, ikke". "Ja men det er noget andet", så siger jeg, "det er ikke noget andet". Det kan godt være, der kommer endnu en dansklærer rendende, men det er også skrift, ikke? Så begynder de at snakke om *doodles* på telefon-blokken og sådan noget … altså et eller andet for at prøve ligesom at præsentere dem for en anden skriftlighed. Hvor den der retskrivning er skubbet lidt til side, komme tilbage til der hvor man starter så at sige, og hvor man synes det var sjovt at sætte tegn på blokken. Prøve på en eller anden måde, det er måske lidt idealistisk sagt, men på en eller anden måde kunne jeg godt tænke mig, at de skulle få glæden ved at skrive tilbage. Som børn også har det, når de lærer at skrive. Og jeg synes også at det lykkes, det lykkedes i en vis … jeg blev så glad, da de var færdige, da de var dimitteret, så var der en af pigerne, der kom hen til mig og sagde, hun var så ked af det, "Carsten kunne jeg ikke nok få lov til at skrive nogle mails til dig?", for hun var så ked af, at hun ikke skulle skrive e-mails. Så tænkte jeg, der er sgu et eller andet her der er lykkedes. Og jeg håber på, at jeg kan følge op på det, nu regner jeg med, at jeg måske skal have et nyt hold fra januar og så forsøge at videreføre det på vores intranet med nogle nye muligheder. For så kan man prøve at udbygge det lidt, så kan man måske koble nogle diskussionsfora på.
TKM: Men du kunne godt gøre det uden e-mail?
CP: Det kunne jeg sagtens, jeg kunne gøre det på en skrivemaskine, eller jeg kunne skrive i hånden og aflevere det.
TKM: Jeg fisker efter …
CP: Du fisker efter hvad den IT-mæssige relevans i det her er?
TKM: … i forhold til kompetencerne …
CP: Ja, og i forhold til hele spørgsmålet om e-learning.
TKM: Jo.
CP: Altså der hvor jeg synes at e-mailen er interessant i denne sammenhæng, det er jo, at det giver en *spontanietet*. Du kan aflevere den, når du vil. Du kan vente med til sent fredag aften når du kommer hjem fra værtshus med at skrive den … ikke noget med at den skal skrives og så printes ud og afleveres mandag morgen som papir. Altså der er den der, du kan gøre det når du vil. Den anden ting jeg også synes er interessant ved det rent IT-mæssige er, at i og med at man tvinger dem til at sende på e-mail, så får de en træning i at bruge computeren. Det er ikke uvæsentlige ting ... det har faktisk en afsmittende effekt på hvordan de i øvrigt bruger computeren. De bruger computeren mere. Deri ligger også en ting, som man kan kalde metalæring. Så kan man altid stille det spørgsmål, om man skal bruge e-mailen, bare fordi den er der, det er sådan set ligegyldigt i forhold til ...
TKM: Men det er jo noget andet …
CP: Det ér noget andet, og det giver også andre muligheder for en som lærer, for at rette, giver nogle nye rettemuligheder. Du kan variere farverne fx, eller hvad ved jeg. Der er andre muligheder i det. Du kan også lære dem noget IT gennem det her, du kan sige til dem "du har ikke kørt stavekontrol". Så er der selvfølgelig den der ting, som jeg heller ikke synes er uvæsentlig, det er at du får tid og klokkeslæt på alle dokumenter, du får simpelthen en oversigt over, en registrering over det hele, hvornår de er blevet til og hvornår de er blevet sendt … sådan en automatisk katalogisering. Det er også en god ting.

TKM: Noget af det som man kun kan med det her [e-mailen] er jo, det er meget simpelt: Du skriver en besked og sender den, så får man den tilbage med *reply*. Du har din egen skrift og modtagerens. Det er noget som jeg selv har oplevet her på det seneste. Jeg mailer meget med en ven i København. Så det kan blive en meget lang mail, og så kan du skære den ud, ikke? Og det kan faktisk bruges konstruktivt, ”nå, for et par uger siden havde jeg det ikke så godt … hvad skete der?”.
CP: Og det man kan sige det er, at man får et andet forhold til teksten. Du får mere en fornemmelse af en sådan generaliseret tekst. Altså i en vis forstand, ikke? Du oplever, at teksten i en eller anden forstand er uendelig. Du bliver ved med at skrive mail, den ene mail supplerer den anden, ikke? Hvor man måske mere, når man skriver opgaver, så er du mere fanget i det som Derrida vil kalde ”bogens idé”, ikke? Typisk også hvis man ser de studerende aflevere en opgave, så indbinder de den som bog med billede foran … værsgo. ”Bogens idé”, ikke? Hvor e-mailen er mere den der uendelige tekst, ikke? Som du selv siger, svar og gensvar griber ind i hinanden som en stor polyfonisk tekst, ikke?
TKM: Er det noget du har brugt?
CP: Nej jeg vil sige, ikke på anden led end … det som jeg syntes var en klar styrke, det var at for mig så stimulerer det det dialogiske element, altså inde i din opgave får du også en tre-fire linjer, som læreren har skrevet, så er det dét. Men her kommer bolden tilbage *endnu* en gang, den ryger tilbage igen, frem og tilbage, frem og tilbage, frem og tilbage. Det er sådan et cirkulært eller spiralt forløb, hele tiden vender tilbage, ikke? Hvor jeg synes det andet, den oplevelse at skrive en danskopgave, så er der en pause, så er ligesom dét færdigt, så er det det næste, ikke? Hér får vi den her kontinuitet, hele tiden den der tilbagevenden, den der rekursive, både for mit vedkommende og for deres vedkommende. Og det synes jeg er en væsentlig forskel. Og det er noget som er med til at lave den der kæde, kan man sige, billedligt talt, den dér røde tråd, kontinuiteten … se mening, sammenhæng men også i den faglige udvikling og den personlige. Det er noget som jeg synes kunne være enormt spændende, og jeg har også prøvet snakke med flere, prøve på at lave den her model på et pædagoghold, som kører over 3½ år. Dét kunne være spændende. Det kunne fandme være spændende, ikke?

… jeg oplever altså, og det er selvfølgelig også fordi jeg som dansklærer oplever lidt det der med at … man oplever altid som lærer, at der er nogle ting som man synes, der ikke virker helt. Så kan man sige, hvad kan man så gøre ved det? Hvordan kan undervisningen i skriftlig dansk blive bedre? Også fordi jeg synes, det kunne være lidt frustrerende som dansklærer at sidde og rette 28 stile i weekenden, vel vidende at al den energi man lægger i det måske er spildt arbejde. Så spørger jeg, hvordan kan man gøre det anderledes? … du kommer ikke til at lave mindre, for du skal jo sidde og læse mere og meget oftere. Men fidusen er også, at det er meget hurtigere. Det er meget hurtigere at få afleveret. Du render den igennem og sender og færdig slut. Der er heller ikke noget med, at du skal slæbe dokumenter frem og tilbage og glemme en opgave … det er sendt og så er det sendt. Det er færdigt over and out, hér og nu. Og du kan gøre det løbende. Så der er en masse i forhold til arbejdsrytme både for underviser og også for de studerende som er en fordel. Du kan skrive en mail, når det lige passer ind, ikke, imellem to kopper kaffe

… Jeg prøver sådan hele tiden på at tænke på, hvordan det iscenesættes som e-learningsprojekt, og man kan måske sige, at det også er et beskedent e-learningsprojekt. De store moderne e-learningsprojekter er helt anderledes end mit. Men jeg er mere og mere overbevist om faktisk, at måske er det alligevel et rigtigt godt e-learningsprojekt, fordi projektets saft og kraft kommer ikke så meget fra det elektroniske så meget som fra indholdet. Og det er i hvert fald noget, som jeg føler mig ret overbevist om, at det er dér fra at drivkraften skal være. Noget af det e-learning som jeg har set realiseret er jo ikke andet end elektrificering af traditionel undervisning, man tager noget fra den traditionelle klasseundervisning som man kører over i elektronisk sammenhæng, ikke? Og der tror jeg på, at det skal være sådan, at det elektroniske skal tilføre noget ny energi til den pædagogik eller det indhold man vil, ikke? Og det ved jeg også sker i dette tilfælde. Man får en dynamik og man får nogle muligheder som ellers ikke er der. Synes jeg, i forhold til en traditionel undervisningsform, ikke? Så på den måde synes jeg det er et udmærket eksempel på e-learning. Også fordi det er e-learning som er på flere niveauer: Dels lærer de noget om IT, at bruge IT, få træning i det, de lærer noget om skriftlighed, deres eget forhold til skriftlighed, de lærer noget om retskrivning, de lærer noget om hvad det vil sige at reflektere, for det er også noget de er på Herrens Mark overfor – hvad er refleksion for noget? De fik en fornemmelse for, hvad det ville sige, at man rent faktisk godt kan tænke over tingene, ikke? Som jeg også plejer at sige: ”Prøv at tænk over tingene. Vend tilbage til dit spørgsmål, prøv at finde svar på nogle af de spørgsmål du stiller”. Så er der også typisk nogen af dem, der melder ud med et eller andet spørgsmål, så kan man så sende bolden tilbage, det dér duede, og det kan du komme ind på næste gang.
TKM: Er det en-til-en hver gang?
CP: Det har det udelukkende været denne gang.
TKM: Man kunne jo sagtens forestille sig en-til-flere?
CP: Jo, det kunne man sagtens. Der vil jeg så sige, der lavede jeg den begrænsning, jeg havde lavet den der kontrakt med dem, og så siger jeg, det her er en-til-en. Og hvis jeg skulle snakke om enkelte logbøger, så skulle jeg hive det op på et sådan plan, at der ikke var noget genkendeligt i det. Eller jeg skulle i hvert fald lige snakke med vedkommende

først, hvis jeg ville nævne det. Men den der snak på holdene er på et vist abstraktionsniveau, men det er klart, som jeg også nævnte før, det peger jo i retning af, et bevidst skridt kunne jo så være, at man kunne sige … man forestiller sig, at man læser en log bog, og der er noget som er interessant for nogen. Så kunne man måske sige, dét skulle de så måske dele i et diskussionsrum. På misbrugsvejlederforløbet, der kører de også med logbog, og der er det sådan, at i deres log, der skal de pille nogle ting ud, som de så skal sende til de andre.
TKM: Ok, jeg siger tak for interviewet!

LITTERATURLISTE
OG LISTE OVER ANDRE ANVENDTE KILDER

Agertoft, Annelise, Bjørnshave, Inge, Nielsen, Jørgen Lerche og Nilausen, Lis: *Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere*. Billesø & Baltzer Forlagene 2003.

Ackelman, Kjell: *Elevportfolio. Elevens egen uddannelsesbog*. Billesø & Baltzer Forlagene 2001.

Andresen, Bent B.: *På sporet efter den 4. kulturteknik*, Statens Netbibliotek, 2000 http://www.statensnet.dk/pligtarkiv/fremvis.pl?vaerkid=6091&reprid=0&filid=21&iarkiv=1, 2000.

Atkinson, Paul: *The (In)Difference Engine*, in: Journal of Design History Vol. 13, No. 1 2000.

Augner Robert: Darwinizing Culture: *The Status of Memetics as a Science*. Oxford University Press 2000.
----, The Electric Meme. *A New Theory of How We Think*. The Free Press 2002.

Baars, Bernard J. et al. (ed): *Essential Sources in the Scientific Study of Consciousness*. The MIT Press 2003.

Bakka, Jørgen Frode og Fivelsdal, Egil (ed): *Organisationsteoriens klassikere. Fra Taylor og Weber til Simon og Drucker*. Handelshøjskolens Forlag 2002.

Barnett, Ron: *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. The Society for Research into Higher Education. Berkshire: Open University Press 2003.
----, *A Will To Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. The Society for Research into Higher Education. Berkshire: Open University Press 2007.

Bateson, Gregory: *Mentale systemers økologi*. Akademisk Forlag 2005.

Bauman, Zygmunt: *Flydende kærlighed*. Hans Reitzels Forlag 2003.

Beer, Stafford: *Brain of The Firm. The Managerial Cybernetics of Organization*. John Wiley & Sons Ltd 1988.

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor 2007.

Bern, Kerstin, Frööjd, Dana og Torén, Bellita: *Muligheder med portfolio*. Kroghs Forlag 2002.

Beynon-Davies, Paul: *Information Systems. An Introduction to Informatics in Organisations*. Palgrave 2002.

Blackmore, Susan: *The Meme Machine*. Oxford University Express 1999.

Blood, Rebecca: *The Weblog Handbook. Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Perseus Publishing 2002.

Boelskov, Jørgen og Præst, Carsten: *ELLA I – et it-projektbaseret fjernundervisningsforsøg på Kolding Pædagogseminarium*, in: IT og professionsuddannelse - erfaringer fra Folkeskolen, Lærer- og Pædagoguddannelsen. Ed: Jens Jørgen Hansen, Torben Kure Marker and Finn Wiedemann. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2005.

Bolter, Jay David og Grusin Richard: *Remediation. Understanding New Media*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 2002.

Borgnakke, Karen (ed.): *Evalueringens spændingsfelter*. Klim, Pædagogiske Linjer, 2008.

Byrnit, Jill: *Mennesket – det hypersociale dyr*. Dansk Psykologisk Forlag A/S 2007.

Böetius, Henrik, Lauridsen, Marie Louise og Lefèvre, Marie Louise: *Lyset, mørket og farverne. Goethes farvelære – indblik og perspektivering.* Multivers Aps Forlag 1999.

Böwadt, Pia Rose: *Livets pædagogik? En kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*. Gyldendals Lærerbibliotek 2007.

Canetti, Elias: *Stemmerne fra Marrakesh. Notater efter en rejse*. Rævens Sorte Bibliotek, Forlaget Politisk Revy, 1984a.
----, *Crowds and Power*. Penguine Books, 1960, 1984b.
----, *Dødsfjenden*, Rævens Sorte Bibliotek, Forlaget Politisk Revy, 2005.

Calvin, William H.: *How Brains Think. Evolving Intelligence, Then and Now*. BasicBooks 1996.

Coninck-Smith, Ning de: *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. Gyldendal 2000.
----, *Barndom på businessclass*. Interview med Ning de Coninck-Smith, Kristeligt Dagblad 23/7-2004.

Cooper, Alan: About Face. *The Essentials of User Interface Design*. IDG Books Worldwide, Inc. 1995.

Crowley, David og Heyer, Paul (ed): *Communication in History. Technology, Culture, Society*. Longman 1999.

Dawkins, Richard: *The Extended Phenotype. The Gene as the Unit of Selection*. W. H. Freeman and Company 1982.
----, *The Selfish Gene*. Oxford University Press. 1989.
----, *The Blind Watchmaker*, Penguin Books 1991.
----, *River Out Of Eden*. Weidenfeld & Nicholson 1995.
----, *A Devil's Chaplain. Selected Essays by Richard Dawkins*. Weidenfeld & Nicholson 2003.
----, *The Ancestor's Tale. A Pilgrimage to the Dawn of Life*. Weidenfeld & Nicholson 2004.
----, *The God Delusion*, Bantam Press 2006.

Dennett, Daniel C.: *Consciousness Explained*. Penguin, London 1991.
----, *Breaking the Spell. Religion as a Natural Phenomenon*. Allen Lane/Penguin Books, 2006.

Dick, Philip K.: *The Android and the Human*, in: The Shifting Realities of Philip K. Dick. Selected Literary and Philosophical Writings. Vintage Books 1995a.
----, *Man, Android, and Machine*, in: The Shifting Realities of Philip K. Dick. Selected Literary and Philosophical Writings. Vintage Books 1995b.

Dircinck-Holmfeld, Lone og Fibiger, Bo (ed): *Learning in Virtual Environments*. Samfundslitteratur 2002
----, Dircinck-Holmfeld, Lone, Tolsby, Håkon og Tom Nyvang: *E-læring systemer i arbejdsrelateret projektpædagogik*, in: Illeris, Knud (ed): Udspil om læring i arbejdslivet. Roskilde Universitetsforlag 2002.

Doidge, Norman (ed): *The Brain That Changes Itself*, Penguin Group 2007.

Dreyfus, Hubert L.: *Livet på nettet*. Hans Reitzels Forlag 2001.

Dysthe, Olga (ed): *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim, Pædagogiske Linjer 2003.

Dysthe, Olga og Engelsen, Knut Steinar (ed): *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Forlaget Klim, Pædagogiske Linjer 2005.

Dysthe, Olga, Engelsen, Knut og Lima, Ivar: *Variations in higher education portfolio assessment. Discussion of quality issues based on a survey in Norway across institutions and disciplines*. Assessing Writing, Volume 12, Issue 2, 2007.

Eco, Umberto: *Kunsten at skrive speciale – hvordan man udarbejder skriftlige opgaver*. Akademiske Håndbøger, Akademisk Forlag 1997.

Edmonds, David og Eidinow, John: *Wittgensteins ilddrager*. Forlaget Modtryk 2002.

Elle, Birgitte et al. (ed): *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag 2006.

Ellmin, Roger og Ellmin, Birgitta: *New Zealands skole*. Gyldendal Uddannelse. Gyldendalske Boghandel 2000.

Ellmin, Roger: *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. Gyldendal Uddannelse. Gyldendalske Boghandel 2001.

Ellmin, R. og L. Josefsson: *"Ways of learning to draw up lifelines". Learning to Learn Through Portfolio and Three-ways Conferences*. Högskolan I Örebro, Skolledarhögskolans rapportserie nr. 520. 1997.

Eno, Brian: *A Year with Swollen Appendices*. Brian Eno's Diary. Faber and Faber Ltd. 1996.

Favrholdt, David: *Fysik, Bevidsthed, Liv. Studier i Niels Bohrs filosofi*. Odense Universitetsforlag 1994.
----, *Filosofisk kodeks*. Gyldendal 1999.
----, *Spaltningen. Niels Bohr og Werner Heisenberg i videnskab og politik*. Lindhardt og Ringhof 2005.

4 Informations- og it-kompetencer, kapitel 4 af 9 til publikationen "Bilagssamling til "Danmark som højhastighedssamfund", IT- og Telestyrelsen, http://www.itst.dk/filer/Publikationer/hoejhastighedskomiteen/hoejhastighedeskommiteen_del2/kap04.htm, 2010.

Fiske, John: *Introdution to communication studies*. Routledge, Taylor & Francis Group 2008.

Frank, Lone: *Den femte revolution. Fortællinger fra hjernens tidsalder*. Gyldendal 2007.
----, *Mit smukke genom. Historier fra genetikkens overdrev*. Gyldendal 2010.

Fredens, Kjeld: *Mennesket i hjernen. En grundbog i neuropædagogik*. Systime Academic 2004.

Freeman, Walter J.: *How Brains Make Up Their Minds. Maps of the Mind*. Weidenfeld & Nicholson 1999.

Frølund, Sune: *Natur og dannelse*, in: Pædagogikkens filosofi – tanker om menneskets frembringelse. Roskilde Universitetsforlag 2004.

Geldmann, Mette: *Naturen og naturfænomener – børns tænkning og læring om naturfænomener*, in: Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven. Systemic Academic 2004.

Gentner, Don, Nielsen, Jacob: *The Anti-Mac Interface*. Http://www.useit.com/papers/anti-mac.html.

Gibson, William: *Johnny Mnemonic og andre historier*. Per Kofod Film / Bog, Forlaget Per Kofod 1995.

Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag 1996.

Gjøsund, Peik og Huseby, Roar: *Gruppe og samspil. Indføring i gruppepsykologi*. Socialpædagogisk Bibliotek, Gyldendalske Boghandel 2000.

Gleerup, Jørgen: *Opbrudskultur*, UDSPIL 1, Odense Universitetsforlag 1995.
----, *Organisationskultur som læreproces og kommunikation*. Svendborg Fingarveri 1931-1990. 1998.
----, *Modernitet og innovation – Play and Playgrounds*. Arbejdspapir 19, Center for Kulturstudier 2001.
----, *Viden(skabs)teori*, in: Hansen, Niels Buur og Gleerup, Jørgen (ed): Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2004.

Gontier, Nathalie: *Introduction to evolutionary epistemology, language and culture*, in Gontier, Nathalie, Bendegem, Jean Paul Van and Aerts, Diedrik (ed): *Evolutionary Epistemology, Language and Culture. A Non-Adaptionist, Systems Theoretical Approach*. Springer Verlag 2006.

Grue-Sørensen, K.: *Opdragelsens historie, bd. I*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1966a.
----, *Opdragelsens historie, bd. II*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1966b.
----, *Opdragelsens historie, bd. III*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1966c.

Grüttner, Matias og Gregersen, Arvid: *Opgaveskrivning – eller kunsten at bygge en båd*. Bogforlaget Frydenlund 2009.

Guldberg, Jørn: *Tradition, modernitet og usamtidighed. Om Børge Mogensens møbler og det modernes hjemliggørelse*, Arbejdspapirer 1. Designstudier, Center for Kulturstudier, 1998.

Halkier, Bente: *The Challenge of Qualitative Generalisations in Communication Research*, in: Nordicom Review, 24 (1) 2003.
----, *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur 2008.

Hansen, Finn Thorbjørn: *Kunsten at navigere I kaos – om dannelse og identitet i en multikulturel verden*. Kroghs Forlag A/S (udgivelsesår ikke oplyst).

Harris, Sam: *The End of Faith: Religion, Terror and the Future of Reason*. W. W. Norton & Company 2004.

Hass, Jørgen: *Illusionens filosofi. Studier i Nietzsches firsermanuskripter*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 1982.

Hastrup, Kirsten: *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S., Copenhagen 1999.
----, *Vinterens hjerte. Knud Rasmussen og hans tid*. Gads Forlag 2010.

Heim, Michael: *Virtual Realism*. Oxford University Press 1998.

Hellesnes, Jon: *Socialisering og teknokrati*. Gyldendals pædagogiske bibliotek. Gyldendal Norsk Forlag A/S 1975.

Henriksen, Carol: *Modeller for kommunikation og public relations*. Roskilde Universitetsforlag 2001.

Henriksen, Holger: *Demokratisk kultur. Kommunikation, organisation og ledelse*. Holger Henriksens Forlag, Haderslev 1998.

Holm, Ulla: *Empati for professionelle*, in: Natur och Kultur, Hans Reitzels Forlag A/S, København 2003.

Holm, Søren: *Religionsfilosofien i det tyvende Aarhundrede, første bind*. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, Kjøbenhavn 1952a.
----, *Religionsfilosofien i det tyvende Aarhundrede, andet bind*, Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, Kjøbenhavn 1952b.
----, *Oplysningstiden. Tanker og Livssyn*. Ejnar Munksgaard Forlag 1959.

Holst, Jesper: *Normalitet*. Christian Ejlers' Forlag København, Oslo 1978.

Huxley, Julian Sorrell: *Essays of a Biologist*. Books for Libriaries Press, Freeport, New York (1923) 1970.
----, *Science and Religion*, in: Science and Religion. Gerald Howe Ltd, London 1931.
----, *Essays in Popular Science*. Penguin Books Limitid 1938.
----, *Evolution in Action*. Chatto & Windus London 1953.
----, *Cultural process and evolution*, in: Behavior and Evolution, ed.: Roe, Anne and Simpson, George Gaylord. New Haven, Yale University Press 1958.
----, *Essays of a Humanist*. Chatto & Windus London 1964
----, *Religion without Revelation*. Greenwood Press, Publishers, Westport, Connecticut 1967.
----, *Memories.* George Allen & Unwin Ltd, London 1970.
----, *Memories II.* George Allen & Unwin Ltd, London 1973.
----, *Evolution. The Modern Synthesis*. George Allen & Unwin Ltd, London 1974.

Höffding, Harald: *Mindre Arbejder. Tredje Række.* Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København og Kristiania 1913.
----, *Den nyere Filosofis Historie. En Fremstilling af Filosofiens Historie fra Renaissancens Slutning til vore Dage. Tredje, fjerde og femte Bog. De store Systemer – den engelske Erfaringsfilosofi, den franske Oplysningsfilosofi og Rousseau*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, Kjøbenhavn MDCCCCXXI, 1921.
----, *Den nyere Filosofis Historie. En Fremstilling af Filosofiens Historie fra Renaissancens Slutning til vore Dage. Niende og tiende Bog. Positivismen – nyere Problembehandlinger*. Gyldendalske Boghandel 1922.
----, *Den store humor. En psykologisk studie*. Gyldendals Uglebøger 1967.

Højlund, Holger og Knudsen, Morten (ed): *Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser*. Forlaget Samfundslitteratur 2003.

Høyrup, Steen (ed): *Reformpædagogikkens rødder*. Spæts pædagogisk tidsskrift. Danmarks Lærerhøjskole 1996.

Informationssamfundet Danmark, it-status 2003. Danmarks Statistik, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. Danmarks Statistiks trykkeri, København, september 2003.

Illeris, Knud: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Jacobsen, Bjarne: *Psykologi – en basisbog for pædagogisk grunduddannelse*. Munksgaard Danmark, København 2001.

Jacobsen, Bo, Schnack, Karsten, Wahlgren, Bjarne og Madsen, Mikkel Bo: *Videnskabsteori*, Gyldendalske Boghandel, Nordiske Forlag A/S 1999.

James, William: *Religiøse erfaringer*. Jespersen og Pios Forlag 1963.
----, *Essays in Radical Empiricism*. University of Nebraska 1996.
----, *Selected Papers on Philosophy*. Everyman's Library 1947.

Jensen, Jens P., Mogensen, Finn D., Zangenberg, Peter: *Informationsteknologi B/A1*. Forlaget Systime A/S 2006.

Jensen, Jørgen I: *Den fjerne kirke*. Samleren 1995.
----, *Jeg-automaten. Teologisk kritik af et menneskebillede*. Aros Forlag 2007.

Jensen, Karsten Sejr: "Udvikling – En central myte i den vesterlandske kultur". In: Symbol, analyse, virkelighed. Jungiansk teori og praksis i Danmark. Lindhart og Ringhof 2001.

Jensen, Thomas Wibe: *Fra Theory of Mind til empati*, in: Følelser og kognition, ed: Jensen, Thomas Wibe og Skov, Martin. Museum Tusculanums Forlag 2007.

Jensen, U. J. and Harré, R (ed): *The Philosophy of Evolution*. The Harvester Press Ltd 1981.

Jensen, Vibeke Bye: *Ord er da noget man skriver*, Børn & Unge nr. 27 / 2004. Børn&Unge - fagblad for pædagoger og klubfolk organiseret i BUPL 2004.

Jerg, Kim: *Udkast til en sprogbrug om æstetiske fag og fagligheder*, in: Pædagogisk forskning og udvikling, ed: Gleerup, Jørgen og Wiedemann, Finn. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2003.

Jerison, Harry J.: *Evolution Of The Brain And Intelligence*. Academic Press 1973.

Jessen, Carsten: *Computeren er en udfordring til pædagogikken. Men den er ikke nødvendigvis svaret ...*, 0-14 år, nr. 3 1996a.
----, Selvfølgelig *er computere farlige ... Om holdninger til børn og computere i daginstitutioner*. Social Kritik, nr. 47 1996b.
----, *Børn, leg og computerspil*. Odense Universitetsforlag 2001.

Johannsen, W.: *Arvelighed i historisk og experimentel Belysning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København og Kristiania, Berlin, London 1923.

Joyce, Michael: *Of Two Minds. Hypertext Pedagogy and Poetics*. The University of Michigan Press 1995.

Juul, Jesper: *Dit kompetente barn*. Århus: Schönberg, 1995.

Juul Jensen, Uffe: *Videnskabsteori 2*. Berlingske Leksikon Bibliotek. Berlingske Forlag København 1973.

Katznelson, Boje: *Vejledning i udarbejdelse og affattelse af universitetsopgaver og videnskabelige værker*. Dansk psykologisk Forlag 1996.

Kelly, Kevin: *Out of Control*. The New Biology of Machines. Fourth Estate Limited 1994.

Kim, Amy Jo: *Community Building. Secret Strategies for Successful Online Communities On the Web*. Peachpit Press 2000.

Klausen, Søren Harnow: *Hvad er videnskabsteori*. Akademisk Forlag 2005.

Key, Ellen: *Barnets Aarhundrede*. Gyldendalske Boghandels Forlag (F. Hegel & Søn), Kjøbenhavn 1902.

Kierkegaard, Søren: *Philosophiske Smuler eller en Smule Philosophi*. Af Johannes Climacus. Udgivet af Søren Kierkegaard. C. A. Reitzel, 5te udgave 1945 (1844). Gyldendal 1962a.
----, *Begrebet Angest*. Samlede værker, 3. udgave, bd. 15, Gyldendal 1962b.
----, *Afsluttende udvidenskabelig Efterskrift til de philosophiske Smuler* (1845). Samlede værker, 3. udgave, bd. 9-10, Gyldendal 1962c.
----, *Sygdommen til Døden* (1849). Samlede værker, 3. udgave, bd. 15, Gyldendal 1962d.

Kim, Amy Jo: *Community Building On the Web. Secret Strategies for Succesful Online Communities*. Peachpit Press 2000.

Kittang, Atle og Aarseth, Asbjørn: *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse*. Universitetsforlaget AS 1988.

Klingberg, Torkel: *Den oversvømmede hjerne. En bog om arbejdshukommelse, IQ og den stigende informationsstrøm*. Akademisk Forlag, 2008.

Koch, Carl Henrik: *Den danske filosofis historie: Den danske idealisme, 1800-1880*. Copyright C. H. Koch og Gyldendalske Boghandel 2004.

Krogh, Ellen: *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Gymnasiepædagogik Nr. 60, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet 2007.

Krogh, Ellen og Jensen, Juul Mi´janne: *Portfolioevaluering*. Gymnasiepædagogik Nr. 40, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet 2003.

Krogh, Georg Von, Ichijo Kazuo, Nonaka, Ikujiro: *Enabling Knowledge Creation. How to unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power og Innovation*. Oxford University Press 2000.

Krok, Göran og Lindewald, Maria: *Portfolio i daginstitutionen*. Dafolo Forlag 2008.

Kruse, Søren: *Udepædagogikkens naturbegreber*, in: Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven. Systemic Academic 2004.

Kurzweil, Ray: *The Age of Spiritual Machines. How we will live, work and think in the new age of intelligent machines*. Orion Business Books 1999.

Kvernbekk, Tone (ed): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Gyldendal Akademisk. Oslo 2001, forlaget Klim, 2003.

Köhler, Wolfgang: *Gestaltpsykologi*. Stjernebøgernes Kulturbibliotek, Vinters Forlag 1972.

Lakoff, George, Johnson, Mark: *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press 1980.

Levin, David Michael (ed): *Sites of Vision. The Discursive Construction of Sight in the History of Philosophy*. MIT Press 1997.

Loschek, Ingrid: Accessoires. *Symbolik und Geschicthe*. Bruckmann, KG, München, printed in Germany, 1993.

Locke, John: *The Educational Writings of John Locke*. Cambridge University Press 1968.
----, *Of the Conduct of the Understanding*. Key Texts. Classic Studies in the History of Ideas. Thoemmes Press. 1993.
----, *De store tænkere* – John Locke. Rosinante Forlag A/S 2000.

Luhmann, Niklas: *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer*, Samlerens Bogklub 1997.
----, *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag 2006.
----, *Indføring i systemteori*. Unge Pædagogers serie nr. B92, Unge Pædagoger 2007.

Lumsden, Charles J og Wilson, Edward O.: *Genes, Mind, and Culture*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, and London, England 1981.

Lund, Anker Brink: *Habermas i hovedet og Gallup på papiret*, in: Det ukendte publikum – nye metoder i medieforskningen. E: Jensen, Else Fabricius og Pittelkow, Ralf. Skriftrække for Center for Massekommunikation, Københavns Universitet, C. A. Reitzels Forlag 1986.

Lund, Birthe (ed): *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg Universitetsforlag 2008.

Lunn, Susanne: *Krop, køn og identitet*, in: Kroppen i psyken. Ed: Køppe, Simon et. al. Hans Reitzels Forlag 2004.

Lynch, Aaron: *Thought Contagion. How Belief Spreads Through Society. The New Science of Memes*. Basic Books A Member of the Perseus Books Group 1996.

McQuail, Denis (ed): *Sociology of Mass Communications*. Selected readings. Penguin Books 1972.
----, *Mass Communication Theory*. An Introduction. Sage Publication, Inc. 1983.

Madsen, Claus: *Portfoliopædagogik*. Dafolo Forlag 2005.

Madsen, Peter Lund: *Drømme om virkeligheden*, in: Hjernen og bevidsthed – en oversigt over aktuel viden, ed.: Brinch, Jane, Bøgeskov, Jens og Ellemann, Karsten. Hjerneforum 2003.

Manning, Sofia: *Coaching: Det handler om at stille de rigtige spørgsmål*. Aschehoug 2006.

Marker, Torben Kure: *Forkærligheden for det formløses paradoksale fylde*. Et studie i Johannes Climacus' skrifter i Søren Kierkegaards forfatterskab 1993.
Marker, Torben Kure: *E-læringssystemet >>fronter – foreløbig oversigt og vurdering med henblik på udvikling af digital portfolio*. Ikke udgivet. 2003.
----, *Digital portfolio - erfaringer fra et pilotprojekt*, in: IT og professionsuddannelse - erfaringer fra Folkeskolen, Lærer- og Pædagoguddannelsen, ed: Jens Jørgen Hansen, Torben Kure Marker and Finn Wiedemann. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2005.

Masterton, R. B. et al. (ed): *Evolution, Brain, and Behavior*: Persistent Problems. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1976.

May, Gerd Maria: *Uddannelse på nettet er bedst*. Artikel i Fyens Stiftstidende, 28. april 2010.

Moos, Lejf, Krejsler, John og Laursen, Per Fibæk: *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2004.

Morgan, Gareth: *Images of organization*. Sage Publication, Inc. 1976.

Mouritsen, Flemming: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag 1996.

Mørch, Susanne Idun: *Den pædagogiske kultur. Grundbog i Kommunikation, Organisation og Ledelse*. Systemic Academic 2005.
----, *Individ, institution og samfund. Pædagogiske perspektiver*. Academica, Gyldendal Akademisk 2007.

Nabe-Nielsen, Bent: *Dannelsens veje 1 – fra antikken til renæssancen*, forlaget Klim 2007.
----, *Dannelsens veje 2* – fra oplysningstiden til romantikken 2008.

Negroponte, Nicholas: *Det digitale liv*. 2.reviderede udgave. KLIM 1997.

Neill, A. S.: *Summerhill skolen. Et forsøg på en dybtgående løsning af børneopdragelsens problem*. Falkebog, Hans Reitzel København 1963.

Nielsen, Jacob: *Usability Engineering*. AP Professional, Academic Press 1993.
----, *Designing Web Usability: The Practice of Simplicity*. New Riders Publishing 2000.

Nietzsche, Friedrich: *Den unge Nietzsches lidelser*. Forlaget Hovedland 1995.
----, *Moralens oprindelse*. DET lille FORLAG 1993 (1887).
----, *Nietzsche, den frie ånd.* Forlaget SICANA 2001.
----, *Historiens nytte*. Gyldendalske Boghandel 1994 (1874).
----, *Den muntre videnskab*. DET lille FORLAG 1997 (1882)
----, *Visdom. Aforismer*. Med forord af Peter Seeberg. Steen Hasselbalchs Forlag MCMXLVI.

Nishida, Kitaro: *An Inquiry into the Good*. Yale University Press, New Haven and London 1987.

Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka: *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press 1995.

Nonaka, Ikujiro, Nishigushi, Toshihiro (ed.): *Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*. Oxford University Press 2001.

Nonaka Ikujiro, Teece, David: *Managing Industrial Knowledge. Creation, transfer and utilization*. SAGE Publications 2001.

Nørgaard, Ellen: *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S., Copenhagen 1977.
----, *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. Gyldendal 2005.

Oettingen, Alexander von: *Det pædagogiske paradoks. Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim 2001.

Oppenheimer, J. Robert: *The Flying Trapeze: Three Crises for Physicists*. Oxford Univerity Press 1964.
----, *On Science and Culture*, in: Uncommon Sense. Ed: Metropolis, N., Rota, Gian-Carlo and Sharp, David. Birkhäuser Boston, 1984.
Palmer, Christopher: Philip K. Dick: *Exhilaration and Terror of the Postmodern*. Liverpool University Press 2003.

Perls, Frederick S.: *Gestaltterapi*. Socialpædagogisk Bibliotek, Munksgaard 1975.

Polanyi, Michael: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. The University of Chicago Press 1962.

Popper, Karl R.: *The rationality of scientific revolutions*, in: Problems of Scientific Revolution. The Herbert Spencer Lectures 1973. Ed: Rom Harré. Clarendon Press – Oxford 1975.
----, *Natural Selection and the Emergence of Mind*, in: Dialectica 32, fasc. 1, 1978.

Portfoliometoden (Tellerup, Susanne). Erhvervsskolernes Forlag 2006.

Preece, Jenny: *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. John Wiley & Sons, Ltd, 2000.

Qvortrup, Lars: *Kedsomhedens tidsalder*. Odense Universitetsforlag 1991.
----, *Mellem kedsomhed og dannelse*. Odense Universitetsforlag 1996.
----, *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. Gyldendal 2000.
----, *Det lærende samfund*. Gyldendal 2001.
----, *Virtual Space. Spatiality in Virtual Inhabited 3D Worlds*. Springer Verlag 2002.
----, *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagogers Serie, nr. B 73, Forlaget Up. 2004.

Ramachandran, Viklayanur: *Tankens biologi. Hvad moderne hjerneforskning kan fortælle om den menneskelige bevidsthed*. Reith-forelæsningerne 2003. P. Haase & Søns Forlag 2005.

Rasmussen, Steen Cnops og Petersen, Kim Bach: *Content Management som platform og pædagogisk strategi*, in: IT og professionsuddannelse - erfaringer fra Folkeskolen, Lærer- og Pædagoguddannelsen, ed: Jens Jørgen Hansen, Torben Kure Marker and Finn Wiedemann. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2005.

Regelsæt for ph.d.-uddannelsen ved Syddansk Universitet, Det Humanistiske Fakultet, 12. november 2008.

Rheingold, Howard: Tools For Thought. *The History and Future of Mind-Expanding Technology*. The MIT Press 1985, 2000a.
----, *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*, 1993, The MIT Press 2000b.

Rieneceker, Lotte, Kock, Christian, Hegelund, Signe og Jørgensen, Peter Stray: *Den gode opgave – arbejdsprocesser og kvalitetskriterier i opgaver på Humaniora*. Gyldendal 1997.

Rorty, Richard: *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press 1989.
----, *Essays on Heidegger and others. Philosophical papers. Vol. 2*. Cambridge University Press 1991.

Safranski, Rüdiger: *Nietzsche. En biografi om hans tænkning*. Gyldendals Bogklubber 2001.

Sartre, Jean-Paul: *Eksistentialisme er humanisme*. Stjernebøgerne, Vinters Forlag A/S, København 1984.

Scharmer, Claus Otto: *Self-transcending Knowledge: Organizing Around Emerging Realities*, in: Nonaka Ikujiro, Teece, David: Managing Industrial Knowledge. Creation, transfer and utilization. SAGE Publications 2001.

Scheinfeld, A.: *Hvad er arveligt?* Chr. Erichsens Forlag 1941.

Schopenhauer, Arthur: *Verden som vilje og forestilling*. Indledning, oversættelse og noter ved Søren R. Fauth. Gyldendal 2005.

Schrage, Michael: *Serious Play. How the World's Best Companies Simulate to Innovate*. Harvard Business School Press 2000.

Schön, Donald A.: *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, mens de arbejder*. Forlaget Klim, Pædagogiske Linjer, 1983, 2001.

Sharpe, Rhonda, Beetham, Helen og de Freitas, Sara (ed): *Rethinking Learning for a Digital Age. How Learners are Shaping their own Experiences*. Routledge 2010.

Simmel, Georg: *Hanken*, in: Hvordan er samfundet muligt? Udvalgte sociologiske skrifter. Moderne Tænkere, Samlerens Bogklub, Gyldendalske Boghandel 1998.

Skjærris, Frands, Skaarup, Poul: *Der er en computer i børnehaven*, in: VERA – Tidsskrift for Pædagoger, nr. 8, 1999.

Sommer, Dion: *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Hans Reitzels Forlag 2003.

Spence, Jonathan D.: *The Memory Palace of Matteo Ricci*. Faber and Faber 1985.

Spiller, Neil: *Introduction* in: Cyber Reader. Critical writings for the digital era, ed: Neil Spiller. Phaidon Press Limited 2002.

Strager, Hanne: *Som at tilstå et mord. Darwin og idéen der forandrede verden*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København 2009.

Sørensen, Birgitte Holm og Jessen, Carsten: *"Det er bare noget, der er lavet ...". Børn, computerspil, vold og virkelighed*. I samarbejde med Kristine Andersen og Ulla Tønner. Medierådet for Børn og Unge 2000.

Taube, Karin: *Portfoliometoden – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. Kroghs Forlag A/S 2001.

Toft, Hanne og Schnefeld, Mette Luplau: *Digital portfolio som metode og pædagogik*. Arbejdspapir Nr. 3, Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Syddansk Universitet, 2004.
----, *Digital portfolio som metode og pædagogik*, in: IT og professionsuddannelse - erfaringer fra Folkeskolen, Lærer- og Pædagoguddannelsen, ed: Jens Jørgen Hansen, Torben Kure Marker and Finn Wiedemann. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2005.
----, *E-portfolio – en platform for refleksion, selvevaluering og dokumentation af kompetencer*, in: OnEdge nr 3, december, 2005.

Trine, Ralph Waldo: *In Tune With The Infinite. Fullness of Peace, Power and Plenty*. First published 1899, Thorsons 1995.

Tække, Jesper: *Cyberspace as Representation of Space Experience*, in Defence of a Phenomenological Approach. In: Virtual Space: spatiality in Virtual inhabited 3D Worlds, ed: Jens F. Jensen, Erik Kjems, Niles Lehmann, Claus Madsen. Springer Verlag 2002.

Wackerhausen, Steen: *Kausale felter, meta-antagelser og metodisk pluralisme*, in: Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning, ed: Niles Buur hansen og Jørgen Gleerup. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2004.

Wahlgren, Bjarne, Høyrup, Steen, Pedersen, Kim og Rattleff, Pernille: *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur 2002.

Wenger, Etienne: *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press 1998.

Wells, H. G.: *The Time Machine*. Everyman's Library 1995.

Wells, H. G, Huxley, Julian and Wells, G. P.: *Man's Mind and Behavior*. The Eight Volume in the "Science of Life" Series. Cassell and Company, Ltd, London, Toronto, Melbourne and Sydney 1937.

Wells, H. G, Huxley, Julian and Wells, G. P.: *Biology of The Human Race*. The Ninth Volume in the "Science of Life" Series. Cassell and Company, Ltd, London, Toronto, Melbourne and Sydney 1937.

Wertheim, Margaret: *The Pearly Gates of Cyberspace. A History of Space from Dante to the Internet*. Virago press 1999.

Wiedemann, Finn: *Pædagoguddannelsen – mellem fortid og fremtid*, in: Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning, ed: Niels Buur Hansen og Jørgen Gleerup. IPFU, Syddansk Universitetsforlag 2004.

Wilder, Leslie A.: *The Concept of Cultural Systems. A Key to Understanding Tribes and Nations*. Columbia University Press New York 1975.

Wille, Niels Erik: *Fra tegn til tekst. En indføring i teorier om sproglig kommunikation*. Forlaget Samfundslitteratur 2007.

Wivel, Peter: Rousseau. *Fantasien til magten*. Gyldendalske Boghandel 1998.
----, *Baader-Meinhof. 30 år med tysk terror*. Politikens Forlag 2007.

Zahavi: Dan: *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag 2003.
----, *Theory of Mind, autisme og affektiv intersubjektivitet* in: Følelser og kognition, ed: Jensen, Thomas Wibe og Skov, Martin. Museum Tusculanums Forlag 2007.

Chaplin, Charlie: Moderne tider. DVD. The Charlie Chaplin Collection, mk2 éditions 2003.

Dictionary.com (http://dictionary.reference.com/).

Britannica Online Encyclopedia (http://www.britannica.co.uk).

Webopedia Computer Dictionary, (http://webopedia.com/TERM/V/virtual.html).

Wikipedia, den frie encyklopædi (http://www.wikipedia.org/).

Den store Danske Encyklopædi

DANSK RESUMÉ

Afhandlingen, ”Forestilling, stoflighed og sociale situationer. Portfolioen i en kulturel brydningstid”, definerer en konstruktivistisk helhedsmodel, der på såvel teoretisk som metateoretisk niveau bidrager til henholdsvis forskning i og udvikling af digital portfolio. Afhandlingens empiri stammer fra et pilotprojekt på et dansk pædagogseminarium, hvor hensigten var at udvikle en Internetbaseret digital portfolio med en ny årgang studerende som tiltænkte brugere. Portfoliopraktiseringen stødte på en række problemer, som afhandlingen blandt andet bidrager med løsningsforslag på.

Empirien indbefatter hovedsagelig interviews med udvalgte studerende og spørgeskemaer, som samtlige studerende blev bedt om at udfylde. Denne empiri stilles først og fremmest over for tilrettelæggernes pædagogiske tanker om portfolioen, som disse kommer til udtryk i henholdsvis tekster om portfolioens pædagogik og metode og i portfolioens brugerfladedesign.

De pædagogiske tanker om portfolioen har udgangspunkt i et konstruktivistisk læringsperspektiv, hvor det er et overordnet formål at stimulere den studerende til et generelt højere aktivitetsniveau. Den studerende skal udvise en mere selvrefleksiv adfærd og blandt andet blive bedre til at dokumentere systematisk for henholdsvis konstrueret viden og læreprocesser, der har ført til denne viden. Endvidere er tilrettelæggerne af den formodning, at portfolioen i kraft af at være Internetbaseret på idéel vis understøtter muligheden for henholdsvis lagring og deling af viden.

Afhandlingen definerer digital portfolio som et senmoderne fænomen i en kulturel brydningstid, hvor nye fænomener enten afløser, ændrer eller sameksisterer med kendte fænomener. Med udgangspunkt i empirien konkluderer afhandlingen blandt andet, at etablerede forestillinger om aspekter af en kendt fænomenverden kolliderer med aspekter af en ny fænomenverden. Denne kollision kommer overordnet til udtryk i en konflikt mellem traditionelle og moderne læringsanskuelser.

Afhandlingen giver svar på tre forskningsspørgsmål, der afspejler de opståede problemer i pilotprojektet:

Med udgangspunkt i portfoliopædagogikkens forestillinger om viden og læring fokuserer det første spørgsmål blandt andet på, hvordan disse forestillinger stemmer overens med de studerendes eventuelle forestillinger om samme.

Det andet spørgsmål har udgangspunkt i de sociale aktiviteter, der finder sted i forbindelse med praktisering af portfolioen, og vedrører blandt andet, hvordan disse aktiviteter harmonerer med portfoliopædagogikkens forestillinger om social adfærd.

Det tredje og sidste spørgsmål har udgangspunkt i portfoliofænomenets fysiske aspekter og angår, hvilke forestillinger om stoflighed og teknologi, der kan spores i henholdsvis tilrettelæggernes tekster om portfoliopædagogik og i portfolioens brugerfladedesign. Med udgangspunkt i empirien sættes der endvidere fokus på forestillinger om stoflighed og teknologi hos de studerende.

Med inddragelse af blandt andet kulturteori, videnteori, bevidsthedsteori og kommunikationsteori formulerer afhandlingen svar på disse spørgsmål i fem kapitler:

I kapitel I præsenteres helhedsmodellen og afhandlingens teoretiske grundlag. Ifølge helhedsmodellen kan ethvert menneskeskabt fænomen betragtes som en trehed, hvor hver af de tre dele er aspekter af den samlede entitet, som fænomenet udgør. Disse tre aspekter afspejler de tre ovenfor nævnte spørgsmål og er henholdsvis de mentefaktiske, sociofaktiske og artefaktiske aspekter af portfoliofænomenet. Kapitel indeholder dertil videnskabsteoretiske refleksioner over empirigenerering, og der sættes fokus på undertegnedes rolle som henholdsvis udvikler og

analytiker af den digitale portfolio. De tre aspekter behandles særskilt i henholdsvis kapitel II, III og IV. Afhandlingens overordnede konklusioner præsenteres i kapitel V og danner grundlag for diskussion af udvalgte problemstillinger.

Kapitel II betragter portfoliofænomenet igennem en mentefaktisk optik, hvor fokus er på de i videste forstand bevidsthedsmæssige aspekter. Pædagogik og metode knyttet til den digitale portfolio er eksempler på sådanne aspekter, og betragtet igennem denne optik er der dertil blandt andet fokus på de refleksive læreprocesser, som den digitale portfolio understøtter og stimulerer. Kapitel II har fokus på de virtuelle læringsmiljøer, som den enkelte studerende er tildelt som personligt eje, og kapitlet viser blandt andet, at portfoliopædagogikkens forestillinger om anvendelse af disse læringsmiljøer kun realiseres af få studerende. I kapitel II fremgår det endvidere, at der blandt adskillige studerende er en vægring mod dokumentation af mere personlige overvejelser. De studerende har primært fokus på et slutprodukt i form af en opgave og kun sekundært fokus på de refleksive overvejelser, som de gør under udarbejdelsen af dette produkt. I forlængelse heraf konkluderes det, at idéen om dokumentation af selvrefleksive læreprocesser ikke realiseres fuldt ud.

Afslutningsvis konkluderer kapitel II, at der er uoverensstemmelse mellem portfoliopædagogikkens idealforestillinger om viden og læring og de studerendes forestillinger om samme. Med andre ord er det kapitlets overordnede konklusion, at de studerende i højere grad orienterer sig på baggrund af traditionelle end moderne, konstruktivistiske læringsanskuelser.

Kapitel III betragter portfolioen igennem en sociofaktisk optik. Denne optik har fokus på aspekter, der vedrører henholdsvis interaktion, kollaboration og kommunikation imellem portfolioaktørerne. I dette kapitel fremgår det, at de studerende blandt andet på grund af uddannelsesinstitutionens kommunikative iscenesættelse af fællesintroduktionen til portfolioen tager afstand fra underviserne. Da den typiske studerende har forholdsvis dårlige it-kompetencer, er det et problem for denne at forstå introduktionen til den digitale portfolio. Med hensyn til håndtering af portfolioen føler de studerende sig dertil generelt dårligt behandlet, og der opstår et fællesskab blandt de studerende, som blandt andet styrkes i den fælles afstandtagen fra underviserne.

I kapitel III analyseres fællesintroduktionen på baggrund af Shannon og Weavers kommunikationsmodel. Det konkluderes, at undervisernes formidling bygger på en positivistisk farvet forestilling om, at kommunikation er fragt af informationsenheder fra forelæser til studerende. Med andre ord betragtes meddelelsen som en enhed, der dybest set har stoflig eksistens og dermed objektiv gyldighed. Dette betyder, at ’støj’ i kommunikationen ikke har noget at gøre med selve meddelelsen, og at det idéelt betragtet er muligt at fjerne denne ’støj’ . Som modstykke til forestillingen om kommunikation som fragt af informationsenheder konstrueres der i kapitel III en model, der hævder, at kommunikation i vid udstrækning er konstruktion af mening i det enkelte bevidsthedssystem. Ifølge denne model er ’støj’ i form af blandt andet idiosynkrasier og kulturel prægning en konstituerende del af selve meddelelsen. Kapitel III påpeger i den sammenhæng, at det konstruktivistiske perspektiv i portfoliopædagogikken med fordel kan indbefatte konstruktivistisk forankrede forestillinger om kommunikation.

I kapitel III kommer pædagogkulturelle forestillinger til udtryk på den måde, at de studerende, og angiveligt i særdeleshed pædagogstuderende, betragter samvær, der foregår ansigt-til-ansigt, som idéelt samvær. Med andre ord betragter de studerende virtuelt medieret samvær som i princippet ufuldkomment samvær. I forbindelse hermed hævdes det, at der ud fra en pædagogkulturel synsvinkel er mere til kommunikation end fragt af informationsenheder og individuel konstruktion af mening. Eksempelvis må ’naturlig’ og ’autentisk’ kommunikation også indbefatte kropssprog.

På de steder i portfolioen, hvor almindelig social udfoldelse understøttes, observeres imidlertid en forholdsvis omfattende aktivitet. Med andre ord opstår virtuelle rum, hvori de individuelle bevidsthedssystemer opsøger social stimulering, og en grund til, at adskillige studerende i denne sammenhæng anskuer computeren positivt, er, at de nævnte rum simulerer kropsligt forankret og i pædagogkulturel forstand 'autentisk' samvær. Kapitel III konkluderer, at portfoliopædagogikkens idéer om samarbejde og kommunikation kun undtagelsesvis realiseres på portfolioplatformen. Grunden hertil er de studerendes pædagogkulturelle forestillinger og en generelt manglende vilje til at forholde sig positivt til nye og uforudsete studieelementer.

Kapitel IV betragter portfoliofænomenet igennem en artefaktisk optik, hvor fokus er på forhold, der vedrører de stoflige aspekter. De artefaktiske aspekter af portfolioen vedrører blandt andet portfolioplatformens understøttende teknologi og de praksiskompetencer, der kræves med henblik på håndtering af portfolioplatformen. I kapitel IV er der i særdeleshed fokus på de forestillinger, som henholdsvis tilrettelæggere og studerende har om den digitale portfolio som teknologisk fænomen.

I kapitel IV fremgår det blandt andet, at tilrettelæggerne beskriver virtuelle miljøer med udgangspunkt i en forestilling om, at fænomenverdenen som helhed er stoflig. Som følge heraf defineres det virtuelle i kapitel IV som et 'Information Space', hvori der kan lagres viden. 'Information Space' kan eksempelvis betragtes som et digitalt arkivskab, der i al væsentlighed har lighedstræk med et fysisk arkivskab i tid og rum. Det virtuelle 'rum', hvori viden ikke lagres men konstrueres, betegnes i kapitel IV som 'Cyberspace'. Det hævdes i kapitel IV, at portfoliopædagogikkens beskrivelser af 'Cyberspace' er mangelfulde, fordi læreprocesser kun dårligt kan siges at have stoflige kvaliteter. 'Cyberspace' kan derimod med fordel betragtes som henholdsvis udfoldelse og ekspansion af immaterielle bevidsthedsfænomener.

Kapitel IV viser dertil, at der blandt de studerende er teknologikritiske holdninger, som afspejler forestillinger, der er funderet i den moderne pædagogkultur i slutningen af 1800-tallet. Disse forestillinger har blandt andet fokus på det 'naturlige' og det 'autentiske', og i pædagogkulturen er der typisk fokus på det menneskelige individs sanselighed, spontanitet og kreativitet. Moderne teknologi er udtryk for en forstyrrelse af individets 'naturlige' udfoldelse, og pædagogkulturelle forestillinger hos de studerende i almindelighed bidrager til forbehold overfor anvendelse af computere. I kapitel IV fremgår det endvidere, at der i portfoliopædagogikken er en forestilling om, at den digitale portfolio i kraft af at være Internetbaseret er tilgængelig hvor som helst, der er en computer koblet til Internettet. Da den understøttende teknologi er forholdsvis defekt, realiseres denne ideale forestilling imidlertid kun delvist. Endvidere er den typiske studerendes it-kompetencer forholdsvis dårlige, hvilket besværliggør læringsfremmende anvendelse af portfolioplatformen.

Kapitel IV antager endvidere, at den DiPo-studerende ikke betragter håndtering af it som en nødvendig kompetence med henblik på at begå sig i det senmoderne samfund. Denne antagelse underbygges eksempelvis af, at den typiske DiPo-studerende mener, at det er uddannelsesinstitutionens opgave at sørge for, at de studerende kommer i besiddelse af de fornødne it-kompetencer. Endvidere indikerer de DiPo-studerendes manglende kendskab til den personlige computer som sådan, at disse studerende ikke er udpræget skriftlige og i særdeleshed ikke har det refleksive forhold til teksttyper, som portfoliopædagogikken efterspørger. Dertil afspejler den teknologikritiske holdning blandt de DiPo-studerende et kritisk syn på DiPo-pædagogikkens forestilling om vigtigheden af at udvikle refleksive skrivekompetencer.

Kapitel IV konkluderer overordnet, at den typiske DiPo-studerende i udgangspunktet ikke er villig til at gøre den indsats, som er nødvendig med henblik på at lære at beherske computere.

Den manglende vilje til at erhverve it-kompetencer er endvidere udtryk for en afstandstagen fra portfoliopædagogikkens forestillinger om refleksiv adfærd, hvilket overordnet fortæller, at de DiPo-studerende grundlæggende har udgangspunkt i traditionelle syn på læring, som ikke harmonerer med portfoliopædagogikkens konstruktivistisk læringsanskuelse.

Kapitel V konkluderer, at problemerne forbundet med portfolioprojektet grundlæggende skyldes de nævnte forskelle på læringsanskuelser. På baggrund af denne konklusion sammenholdes afhandlingens resultater med resultater i primært sociokulturel portfolioforskning, og der sættes fokus på en række generelle problemer forbundet med introduktionen af konstruktivistiske læringsanskuelser. I forlængelse heraf sættes fokus på faktorer, som kendetegner den danske pædagogkultur, og der sker en perspektivering af afhandlingens resultater.

Kapitel V munder ud i refleksioner, hvor værdien af afhandlingens resultater diskuteres, og afhandlingens teori sammenholdes med teori i anden forskning. I den forbindelse sker en vurdering af helhedsmodellens potentialer med hensyn til henholdsvis udvikling af og forskning i digital portfolio.

ENGELSK RESUMÉ

The thesis: ”Thought, Corporeity, and Social Situation. The Portfolio in a Time of Cultural Change” constitutes a constructivist entity model contributing theoretically as well as meta-theoretically to research and development of digital portfolio. The empiricism of the paper derives from a pilot project in a Danish training academy for social workers. The aim is to develop an internet based digital portfolio with the students as users. The pedagogical aim of the virtual facilities of the portfolio was among others to stimulate individual and collaborative learning processes and support the possibility of documenting and sharing various types of knowledge. The execution of the portfolio meets with a number of problems to which the thesis offers an approach.

The thesis defines ‘digital portfolio’ as a late modern phenomenon in a time of social and cultural change where new phenomena either, replace, modify or co-exist with well-known phenomena. Based on the empiricism the thesis demonstrates among others that established thought on learning collides with new thought on learning. As a result the execution of the portfolio meets with the above mentioned problems.

The thesis answers three basic issues reflecting the problems arising in the pilot project:
Based on the portfolio pedagogic idea of knowledge and learning, the first issue focuses among other things on how this idea match the students’ own conception of learning and knowledge. The second issue originates from the social activities that result from the portfolio phenomenon and is focused on whether these activities harmonize with the idea of the portfolio phenomenon about social behavior. The third issue originates from the physical aspects of the portfolio phenomenon and concerns the ideas of corporeality and technology which lie in the user design of the portfolio phenomenon and pedagogics, and in the students’ conceptions.

In five chapters the thesis responds to the three issues utilizing cultural theory, theory of knowledge, consciousness theory and communication theory. In chapter I the meta-theory of the entity model is introduced presuming that any human made phenomenon may be seen as a trinity, in which each of the three constituents are aspects of the entity as a whole. The three aspects reflect the three basic questions and are the mentifact, sociofact, and artifact aspects of the portfolio, respectively. The three aspects of the portfolio phenomenon are discussed individually in the chapters II, III, and IV. The main conclusions of the thesis are in chapter V.

The starting point of chapter II is to look at the portfolio phenomenon through mentifact optic focusing broadly on the consciousness related aspects of this phenomenon. Among other things this chapter states that the ideal thought of the portfolio pedagogics about learning in individual, virtual working spaces are realized by only few students. Furthermore, it is described how several portfolio students seem to resist documentation of their personal meta-reflections and in general seem to reject the portfolio pedagogics' idea about the necessity to achieve constructivist learning competences. It must be concluded that on this point there is a discrepancy between the idea of the portfolio pedagogics and the students' ideas about knowledge and learning.

Chapter III is approaching the portfolio phenomenon from a sociofact point of view, focusing on aspects concerning interaction, collaboration and communication respectively. In this context it appears that the students distance themselves from the institution of education and its representatives due to the institution's communicative production of the general introduction to digital portfolio. In apparent accordance with modern pedagogics cultural idea of the non-media gathering, the students prefer face-to-face rather than virtual meeting. Therefore learning constructive interaction, collaboration, and communication only exceptionally take place in the virtual environment of the portfolio. There is a considerable social activity in virtual environments which support common social behavior. It must be concluded that these virtual environments appeal to the students because of the simulation of physical contact. Finally the overall conclusion is made that the students distance themselves from the institution of education, because they in general refuse to acknowledge new learning approaches.

Chapter IV looks at the portfolio phenomenon from an artifact view. The focus is on relations regarding the material aspects of the phenomenon. This chapter amongst other demonstrates that the developers of the digital portfolio widely design and describe the virtual environments based on ideas about the phenomenon world considered to be basically corporeal. Furthermore, it becomes apparent that the portfolio pedagogics have the idea that the digital portfolio being internet based in principle is ubiquitous. Due to amongst other relatively defective server facilities this ideal thought, however, is not actualized fully. In addition to this the IT competence of the typical student is comparatively poor, making it difficult to capitalize in a constructive learning sense from the virtual environment in the portfolio. Furthermore the conclusion is made that a discriminating attitude among the students towards technology contributes to reservations toward using computer artifacts in general. The overall conclusion is that the discriminating attitude towards computers seems to reflect a discriminating attitude towards the text oriented portfolio pedagogics. In other words the computers are seen as tools for pedagogical text processing that do not harmonize with the students' conception of learning. In addition it can be assumed that the typical student with poor IT competence has severe difficulties in handling text in a constructivist way.

The main conclusion in chapter V is that there is an essential discrepancy between the constructivist idea of the portfolio pedagogics and the students' traditional ideas about knowledge and learning. In order to put the different problems in perspective chapter V includes among others portfolio research that mainly are based on socio cultural theory. Furthermore chapter V reflects on the value of the thesis' conclusions, and system theory and socio cultural theory is being compared with the constructivist oriented entity model. Finally, on the background of among others the experience of writing this dissertation, an evaluation is made of the potentials of the entity model regarding the development and description of digital portfolio today.