

En undersøgelse af master-studerendes oplevelse af et tværfaglige læringsforløb

Dorthe Varning Poulsen

Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning
Københavns Universitet

Problembaggrund

Denne opgave har fokus på tværfaglighed som bærende pædagogisk redskab på masterkurset 'Stedets betydning – innovation og projektudvikling'.

Masteruddannelse i landskab og planlægning består af 4 forskellige grene, med hvert deres fokus (1. landdistriktsudvikling, 2. landskabsforvaltning, 3. friluftsliv og 4. naturbaseret terapi og sundhedsfremme). En masteruddannelse, skal ifølge studieordningen indeholde to tværgående moduler hvor studerende fra alle grene samles på et hold (Det Natur og Biovidenskabelige Fakultet & Københavns Universitet, 2016; Forsknings og Uddannelsesministeriet, 2009). Der optages studerende, der ud over relevant uddannelse (fx professionsbachelor) har mindst to års erhvervs erfaring.

I de seneste 4 år ikke er oprettet fagmodul-kurser inden for gren et, to og tre pga. for få tilmeldte. Da det tværfaglige modul 'Stedets betydning - innovation og projektudvikling', som er fokus for denne opgave, startede i januar 2017, bestod det således kun af studerende fra kurset 'Naturbaseret terapi og sundhedsfremme' som typisk har en sundhedsfaglig baggrund. Dermed var der reelt ikke mulighed for at oprettelse af tværfagligt sammensatte arbejdsgrupper, og intentionen med at afvikle et tværfagligt modul blev udfordret.

Denne fremstilling af problemfeltet leder til følgende problemformulering:

Problemformulering:

Denne opgave undersøger, hvordan det tværgående mastermodul 'Stedets

betydning – innovation og projektudvikling’, opleves af de studerende i forhold til kursets intention om tværfagligheden som bærende element i kurset

Herunder vil følgende spørgsmål søges besvaret:

- Hvordan oplever de studerende at det tværfaglige perspektiv tilgodeses i undervisningen og i arbejdsprocesserne
- Hvilken betydning har det, at de studerende har en ens-faglig baggrund i forhold til arbejdet med projektopgaven
- Hvilke overvejelser om mulige tiltag og konsekvenser har jeg som underviser i forhold til afvikling af undervisning og projektopgave

I besvarelsen vil der indgå mine refleksioner som underviser i forhold til mulighederne for at afstemme læringsmål med den manglende tværfaglighed på kurset.

Opgaven indledes med en teoretisk redegørelse for tværfaglighed som begreb og pædagogisk metode. Herefter beskrives det praktiske forløb af undervisningen og refleksioner over dette. Dernæst beskrives metode for dataindsamling. I analysen inddrages relevant teori mht. at belyse og diskutere resultaterne. Den afsluttende konklusion og perspektivering vil besvare problemformuleringen og sammenfatte mulige forandringstiltag for kommende tværgående moduler.

Tværfaglighed som begreb

Hvordan kan man forstå tværfaglighed, som et begreb, der har betydning for de studerendes læreproces på modulet? Tværfaglighed, tværprofessionel, tværsektoriel er begreber, der ses anvendt i litteraturen – mere eller mindre klart defineret. Begreberne er dog altid anvendt som en modsætning til monofaglighed. Staugård (2008) skelner mellem begreberne således at ’fag’ knytter sig til korterevarende uddannelser, mens professioner kan ses som erhverv, hvor teoretisk viden er grundlaget. Højholdt (2016) anvender betegnelsen profession, der betragtes som en erhvervsgruppe med baggrund i en anerkendt professionsuddannelse med særlige kendetegn, værdier og normer. I denne opgave anvendes termen ’tværfaglig’ ud fra den forståelse af begrebet, som er anvendt i studieordningen og kursusbeskrivelsen; studerende med forskellige uddannelses-og erhvervsbaggrund.

Formen (og formålet) for samarbejdet er dog væsentlig at kaste et blik på. Zeitler (2014) beskriver det: *”Tværprofessionalitet handler om det sy-*

nergetiske samspil mellem forskellige professioner i praksis, herunder mellem professionelle i forskning, uddannelse, forvaltninger og organisationer" (ibid., s. 3). Lauvås og Lauvås (2006) læner sig op ad samme tilgang, og beskriver tværfaglighed som en proces, hvor *"flere faggrupper arbejder sammen om samme opgave, med hver sin faglige tilgang. Der foregår videndeling af specialkompetencer"* (ibid. s. 55). Højholdt (2016) går et skridt videre og taler om, hvordan tvær-professionelt samarbejde overskrider den enkeltes faglighed og professionsidentitet i samarbejdet og ideelt set kan der udvikles en ny professionsidentitet hos de deltagende professioner.

Formålet er altså klart, der skal skabes en særlig viden, på et højere niveau, end den enkelte profession selv ville kunne frembringe. Dermed vil tværfagligt samarbejde også kunne anvendes til særlig komplekse problemstillinger. Indenfor for det sundhedsfaglige område, er flere fagligheder stort set altid involveret i at afdække alle aspekter af en patients behandling og rehabilitering. Ligeledes vil der ofte være tale om et samarbejde på tværs af sektorer fra region til kommune og mellem et socialt-og sundhedsfagligt område i praksis. Forventningen er derfor, at det at arbejde tværfagligt ikke er ukendt for de studerende, som jo har baggrund indenfor det social-sundhedsfaglige område. Skulle de studerende have arbejdet med en problemstilling indenfor det sundhedsfaglige område, kunne deres forskellige faglige baggrund (sygeplejerske, fysioterapeut, psykolog mv.) være bragt i spil, men i denne projektopgave, hvor fokus er på udviklingen af et lokalområde med udgangspunkt i stedets betydning, vil de studerendes baggrund fremstå mere samlet som "sundhedsfaglig".

Tværfaglighed som pædagogisk metode er ikke så belyst indenfor det universitetspædagogiske område. Det ligger måske i uddannelserne ('professionernes') natur, at man styrker monofagligheden som udgangspunkt. I en antologi fra 2008 har Vintergaard og Stolt set på tvær- og flerfaglighed (indenfor entreprenørskab) som pædagogisk metode på de videregående uddannelsesinstitutioner) beskrives erfaringerne med tværfaglige uddannelsesforløb. Her trækkes elementer af særlig betydning frem:

FVigtigheden af, at søge ud mod andre fagområder hvor ny viden kan genereres, men også komme tilbage igen fremhæves (Vintergaard & Stolt, n.d.) fordi, det er her, den nye viden/projektet skal forankres.

Sammensætning af grupperne har betydning: *"Tværfaglighed indeholder vigtige elementer af sociale aspekter, og den sociale dynamik i gruppen har ofte afgørende betydning for udfaldet [...].det handler om at samle de rigtige forskellige personer og fagligheder. I sammensætningen af grupper-*

ne er der nemlig en hårfin balance mellem værdiskabende, faglige konflikter og destruktive, sociale konflikt” (ibid., s. 13).

At skabe et fælles projekt (hvor ingen på forhånd har ejerskab) nævnes også som væsentligt for en ligelig tilgang til opgaven. Underviserrolle nævnes som havende en afgørende rolle for processen; Der er behov for en facilitator, der designer rammerne og fungerer som tovholder. Innovative processer kan være vanskelige at ’sætte op’ – den konkrete situationen fordrer, at de studerende (og underviseren) giver afkald på rutinerne og følger nye tankespor.

Betydningen af rammerne for undervisningen: Med forskellig baggrund, er de studerendes forudsætninger for at tilegne sig og anvende det teoretiske indhold af kurserne forskelligt og det skal være tydeliggjort, at det er forventeligt, at der bruges energi på at forstå hinandens faglige perspektiver.

Beskrivelse af undervisningsforløbet

Min kollega, som har stor faglig erfaring indenfor en anden mastergren, og jeg, var modulansvarlige for ’Stedets betydning, Innovation og projektudvikling. Undervisningen i pågående modul er lagt som 3-dages internat og en enkelt kursusdag. Emnet for kurset ligger ikke direkte indenfor mit kompetenceområde. Det blev derfor besluttet, at jeg havde ansvar for tilrettelæggelse af den enkelte undervisningsdag.

Som nævnt har de studerende på kurset valgt grenen ’Naturbaseret terapi og sundhedsfremme’ og har en uddannelses- eller arbejdsmæssig baggrund indenfor sundhedsområdet. Landdistriktsudvikling var således nyt for dem. Det viste sig hurtigt, at de trods entusiasme og stor idérigdom havde vanskeligt ved at anvende analyse-modellerne i forhold til at udtrække viden og konklusioner. Ligeledes var det, at skabe lokal forankring af projektidéen en udfordring. De studerende efterlyste et tværfaglige input fra andre professioner, men svaret var, at det blev tilgodeset gennem de teoretiske oplæg, de havde fået. Derfor ønskede jeg at udnytte muligheden for de studerende skulle forholde sig til andres opgaver og få feedback på deres egen. En traditionel gruppefremlæggelse kan være en tidskrævende proces, hvis der er mange grupper. En udfordring er også, at de studerende ofte retter deres oplæg (og ønsket om feedback) mod underviseren mens de medstuderende indtager en noget tilbagelænet position. For at bryde med den form, ville jeg afprøve peer-review funktionen på Canvas. Jeg lavede

manuel fordeling med en review-opgave pr. gruppe. De modtog en skriftlig instruktion til, hvordan feedback skulle gives og samt målet med arbejdsopgaven; få indsigt i og blive inspireret af andres arbejde, samt give konstruktiv feedback på væsentlige elementer i det skriftlige produkt. Efter undervisningen lagde jeg et diskussionsoplæg op på Canvas, hvor jeg stillede spørgsmål til de studerendes oplevelse og læringsudbytte af dagen.

Dataindsamling og metode

Min empiri udgøres af 2 dele:

1. Seks kvalitative individuelle interviews med fire studerende fra masterkurset, der skal belyse de studerendes oplevelse af, hvordan tværfagligheden tilgodeses i modulet.
2. Skriftlige refleksioner fra studerende fra Diskussionsforum i Canvas på feed-back opgave for at belyse denne arbejdsforms relevans i forhold til et tværfagligt perspektiv.

AD 1) Interviews er udført løbende under og efter udarbejdelse af projektopgaven. Fire studerende er interviewet på forskellige tidspunkter i modulet for både at indfange forskellige perspektiver men også de muligheder for ændringer i holdning, der kan ske i løbet af arbejdsprocessen. Flere studerende kunne muligvis have bidraget med større variation af holdninger, men her måtte balanceres i forhold til det mulige og det etiske i at belaste de studerende i arbejdsprocessen.

AD 2) På diskussionsforum bad jeg de studerende reflektere over følgende: ”Hvordan var det at gennemlæse, vurdere og give feedback på en opgave? Var den modtagne feedback forståelig og anvendelig og bidrog feedback til at se egen opgave fra andre vinkler? Der kom fire debatoplæg op, og jeg modtog derudover en mail fra to studerende

Interviewguiden er udarbejdet med baggrund i problemformuleringen og inddelt i tre overordnede kategorier: 1. Tværfaglighed generelt; Forståelse og erfaring med tværfagligt arbejde. 2. Tværfagligheden i modulet og i gruppearbejdet; hvordan kommer det til udtryk. 3. Tværfaglighed og den studerendes egen udvikling i løbet af modulet i relation til at opnå de kompetencer, der er beskrevet i fagbeskrivelsen. Interviews er båndet, gennemlyttet mht. at identificere betydningsfulde passager i forhold til besvarelse af spørgsmål i problemformuleringen.

Analyse

Først undersøger jeg, hvordan de studerende oplever feed-backopgaven kan bidrage med et tværfagligt perspektiv. Herefter analyserer jeg interviews mht at identificere de studerendes oplevelse af tværfaglighed og dens betydning for læreprocessen.

Diskussionsforum er et let tilgængeligt redskab på Canvas, men der var kun få indlæg. Det kan jo skyldes en mangel på interesse for at diskutere emnet eller måske ulyst til at dele negativ feedback. I hvert fald var der er kun positive tilkendegivelser på diskussionsforum:

”Det er lærerigt at læse med kritiske øjne og forsøge at sætte sig ind i andres forforståelser. Det gav inspiration til min egen opgave og gjorde mig opmærksom på elementer jeg skal huske at inddrage.”

En anden studerende skriver: *”Spændende at se, hvordan opgaver, som i sit udgangspunkt ligner hinanden, kan få forskelligt udfald. Den tid vi brugte i egen gruppe på at lave et samlet skriv gav også anledning til nogle gode refleksioner”*

Hvorvidt det giver en mere tværfaglig vinkel på opgaven er nævnes ikke, men må betragtes som tvivlsomt, da alle studerende har en sundhedsfaglig baggrund, men til gengæld giver opgaven mulighed for at blive bekræftet i at ”andre har forstået det lige som os” eller: ”Ups, det skulle vi måske også lige have med i vores opgave”.

Til gengæld modtog jeg en mail fra to studerende, som pga. deres kritiske tilgang ikke ville lægge mailen op på diskussionsforum (!). De skriver: *”Vi har i gruppen talt om, at vi faktisk intet fik ud af den respons, vi fik på vores opgave. Der var ingen nye vinkler, eller spot på noget vi havde overset. [...] Jeg får oplevelsen af, at skulle tilsidesætte vores læringsbehov, og at denne opgave skulle løses for din/jeres skyld.”*

De to kritikpunkter er betragtninger, som må medtænkes i forhold til undervisningens planlægning. Jeg havde sammensat grupperne manuelt, og vidste, at der var en faglig stærk og en faglig svag gruppe, der var sat sammen ud fra den betragtning, at den svage gruppe, havde brug for det, den stærke kunne give. Det var ikke synligt for de studerende, og skabte altså frustration over ikke at ’få noget’. Den anden pointe rører ved en betragtning om hvad god undervisning er. Hvis god undervisning forstås af de studerende som ’tankpasserpædagogik’ med udgangspunkt i en behavioristisk tilgang, hvor underviseren hælder viden på den studerende kan det være frustrerende at indgå i en proces, hvor der stilles krav om et dybere engagement med et mere skjult læringsudbytte (Rienecker, Jørgensen,

Dolin & Ingerslev, 2013). Som tidligere nævnt, er en af erfaringerne med tværfaglig pædagogiks metode (Vintergaard & Stolt, n.d.) at både det personlige match er vigtigt for samarbejdet, men også de forskellige faglige udgangspunkter har betydning for udbyttet – begge dele kommer til udtryk i de studerendes frustration.

Interviews er analyseret ud fra de temaer, der er beskrevet under dataindsamling og metode.

1. Tværfaglighed generelt

Alle studerende har erfaring med tværfaglighed i deres arbejde.

”jamen tværfaglighed, - det er jo noget med, at man kommer med sine egne faglige perspektiver på en eller anden sag og så snakker man med de andre og finder en måde at komme videre på, som er mere helhedsorienteret ... eller faktisk bedre, kan man sige”.

”jeg synes tit, det kan være svært i det daglige. Indenfor sundhedsområdet kan der godt være noget med, at nogle har mere ret end andre. Vi bliver i hvert fald ikke altid lyttet til”.

”Altså der, hvor det virkelig er en udfordring er, når flere systemer skal spille sammen. Det kan være IT-systemet som måske ikke passer til vores behov. Det er godt nok noget, jeg har dårlige erfaringer med. Det er som om, de, der laver systemet slet ikke forstår hvor besværligt det bliver for os, der står med det i det daglige”.

Det fremgår, at forståelsen af, hvad tværfaglighed ideelt set kunne bidrage med og de studerendes tidligere erfaringer indenfor deres område ikke er entydig positiv. Der peges på spændinger faggrupper imellem og manglende forståelser for hinandens viden og behov. Det, der beskrives bærer præg af flerfaglighed (hvor flere faggrupper arbejder parallelt på en sag, men uden at arbejde sammen) mere end tværfaglighed. Den målsætning for tværfagligt samarbejde, som bla. som Højholdt (2016)) advokerer for (se ovenfor) ligner ikke ubetinget erfaring for fra deres arbejde.

I forhold til den indsats, der skal lægges i projektarbejdet, beskriver Illeris (2006) hvordan læring altid omfatter en tilegnelsesdimension (indhold og drivkraft) og en samspilsdimensionen, der udtrykker læringsprocessen mellem omgivelserne og hos individet selv. Samspilsdimensionen omfatter ”handling, kommunikation og samarbejde” (ibid. s. 49). Læring ses som ”socialt indlejret”, dog påpeger Illeris samtidig betydningen af de indre personlige tilegnelsesprocesser. I relation til de studerendes udtalelser, kan den sociale dimension også skabe en række udfordringer i læreprocessen, som netop knytter sig til kommunikation og samarbejdet.

De studerende oplevede en mangel på andre faglige vinkler i arbejdet som en udfordring i den stillede projektopgave. Det satte deres egen faglige ståsted på en prøve:

”Når du spørger om min egen faglighed, så må jeg sige, at den nærmest ikke kommer frem. Jeg har slet ikke fokus på det. Jeg bruger al min energi på at forestille mig, hvad det er andre kunne have af perspektiver, så vi sikrer at det er med. Jeg kunne virkelig have brugt noget synergieffekt, hvor jeg tænkte, hold da op, sådan kan man også se på det”.

”Altså det går vel nogenlunde. Men det er jo sværere, når man skal læse sig til, hvad nogen, med en anden faglighed måske kunne bidrage med, frem for, hvis man havde dem med i gruppen. Vi får jo heller ikke de diskussioner med og det er da ærgerligt.”

En anden beskriver det således: *”Der har været tværfaglighed -også i gruppen, en det kunne foldes meget mere ud, hvis vi havde haft mere forskellig baggrund”.*

Der sker noget med læreprocessen - den opleves ikke optimal. Den drivkraft dimension, som Illeris (2006) beskriver, er med til at den studerende tilegner sig en viden og erkendelse (læringens indhold) er under pres. Når de studerende udtrykker at det er ærgerligt at der ikke ”sker mere og mangler synergi” kan det være et udtryk for, at de studerendes personlige udviklingsproces ikke tilgodeses. Illeris knytter læringsproces og ønsket om personlig udvikling sammen og beskriver, hvordan man gennem uddannelses tilrettelæggelse så den ”forbinder konkret typisk erhvervsfaglig kvalificering med forståelsesmæssige personligheds-mæssige og identitetsmæssige udviklingsmuligheder i forlængelse af deltagernes motivation” (Illeris, 2006).

En studerende giver udtryk for en del frustration over arbejdsbyrden.

”Altså ..der er jo så meget vi ikke ved noget om, så vi bruger helt vildt lang tid på at køre rundt i noget, vi ikke aner, om kan bruges [...] Jeg synes også at det er helt overdimensioneret at vi skal skrive så mange sider, folk spørger mig, om det er min afsluttende opgave, jeg er i gang med”.

En anden beskriver det således:

”Det har noget at gøre med at skulle både bruge arbejde i felten og desuden lave en meget stor opgave. Hvornår siger men stop – skriver man sideløbende eller hvordan gør man det?”

Illeris' læring inddrager Piaget's læringsforståelse, og beskriver en læringsproces som en aktiv, kognitiv tilpasningsproces, hvor en form for ligevægt mellem udfordring og tilpasning finder sted. Piaget (ibid., s. 65) beskriver en 'adaptionsproces', som et samspil mellem en assimilations-

og akkommodationsproces. Disse processer forløber samtidig; i assimilationsprocessen tilpasses nye erfaringer til eksisterende erfaringsmængde, mens akkommodationsprocessen omstrukturerer eksisterende viden, forståelse og handlinger ud fra omgivelsernes påvirkning (undervisning). Pointen er, at læringsprocessen starter, når de studerende 'forstyrres' i en sådan grad, at assimilationsprocessen ikke er 'tilstrækkelig' men en rekonstruktion af viden er påkrævet (akkommodation). Illeris (2006) beskriver især akkommodations-processen som værende både tidskrævende og psykisk belastende. De studerendes opfattelse af læringsprocesserne kan meget vel være et udtryk for netop denne proces. Interessant er det dog også, at de interviews, der er foretaget efter aflevering af opgaven giver et billede af en begyndende registrering af en læreproces:

"Det er næsten som at skulle lære alting helt forfra –men jeg tænker, jeg nok skal finde den. Koblingen. Mellem den sundhedsmæssige del, som jeg står for, og så det med at udvikle landdistrikter."

En anden udtrykker det således:

"Koblingen mellem det sundhedsfaglige og landdistriktsudvikling er jeg først ved at blive klar over nu ... men både opgaven og forberedelse af den mundtlige del indeholder enormt meget læring – jeg begynder at vide, hvad det handler om"

Dermed kunne det se ud som om ligevægten i adaptationsprocessen kunne være ved at indfinde sig. Illeris (2006) argumenterer dog også for, at akkommodativ læring først sker, når læring kan anvendes i både kendte og uforudsete situationer, som er en central del af kompetencebegrebet.

Refleksioner over forløbet

Hvad kunne jeg have gjort anderledes og bedre? Sammensætningen af studerende var givet på forhånd. Først og fremmest kunne vi som undervisere have anerkendt situationen og italesat de udfordringer, det kunne give. Med den erfaring, min medunderviser havde, kunne vi have forudsagt, at de studerende ville skulle bruge 'uforholdsvis' meget energi på at forsøge at tilegne sig en viden og et perspektiv, som var meget fremmed for dem. Det førte til store frustrationer, grupper blev opløst, flere bad om udsættelse af opgaven, panik og vrede kom til udtryk ved vejledningen. Dernæst mener jeg, vi burde have indsnævret opgavens krav. 2. Lade deltagerne inddrage deres sundhedsfaglige viden i projektet (transfer af eksisterende viden). Hvorvidt modulet skal gentages er endnu uvist, men opstår situationen igen, vil jeg

være pro-aktiv og finde andre veje til at sikre en tværfaglig forståelse. I forhold til min empiri kan jeg, sammenholdt med den anvendte teori se, at der for en dels vedkommende bestemt er sket en læring. Men jeg har nok i lige så høj grad som de studerende været 'ude af min komfortzone' fordi jeg ikke synes at rammerne og kravene til de studerende matchede.

Konklusion

De studerende udtrykker frustration over manglen på tværfagligt arbejdsindsats og perspektiv i deres opgave. Det har haft konsekvenser for deres læringsproces. Det er ikke muligt at sammenligne hvorvidt læringsudbyttet har været mindre eller hvordan det har været anderledes i forhold til en tværfaglig gruppesammensætning, men man må antage, at de studerendes læreproces har været udfordret så meget, at det har haft konsekvenser for deres motivation. Jeg vil, i en lignende situation argumentere for, at projektopgaven tilrettes, så der er bedre overensstemmelse mellem rammer og krav.

Referencer

- Det Natur og Biovidenskabelige Fakultet & Københavns Universitet. (2016). Studieordning for masteruddannelsen landskab og planlægning. Hentet fra http://www.science.ku.dk/studerende/studieordninger/master/Master_i_landdistriktsudvikling_og_landskabsforvaltning.pdf/2016_MA_Landskab_og_planlægning.pdf
- Forsknings og Uddannelsesministeriet. (2009). Bekendtgørelse om masteruddannelser. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=127798>
- Højholdt, A. (2016). *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2006). *Tværfagligt samarbejde: perspektiv og strategi* (2. udg.). KLIM.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (Red.). (2013). *Universitetspædagogik* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Staugård, H. J. (2008). *Hvad er professioner og hvad kan de udvikle sig til?*

- Vintergaard, C. & Stolt, J. (Red.). (n.d.). *En antologi med bidrag om tvær- og flerfaglighed som pædagogisk metode og med eksempler på gennemførte uddannelsesforløb i forbindelse med undervisning i entrepreneurship og beslægtede områder på de videregående uddannelsesinstitutioner*. København: IDEA.
- Zeitler, V. U. (2014). Tværprofessionalitet, tværfaglighed og ny professionalitet. *3k Tidsskrift for Kristendom, Kultur Og Kommunikation*, (1), 22–37.