

Poul Bitsch Olsen og Kaare Pedersen

Problemorienteret projektarbejde

En værktøjsbog

4. udgave

**Samfunds
litteratur**

Poul Bitsch Olsen og Kaare Pedersen
Problemorienteret projektarbejde
En værktøjsbog

4. udgave 2015
© Samfundslitteratur 2015

OMSLAG Imperiet (Marlene Diemar)
SATS SL grafik (slgrafik.dk)
TRYK Specialtrykkeriet Viborg A/S
ISBN 978-87-593-2256-7

Samfundslitteratur
Rosenørns Allé 9
1970 Frederiksberg C
info@samfundslitteratur.dk
samfundslitteratur.dk

Alle rettigheder forbeholdes. Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copydan, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer. Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.



INDHOLD

Forord 9

- Formål og målgruppe 9
- En gelænderbog 9
- Opbygning 10
- Om denne 4. udgave 10

Del 1 · Det problemorienterede projektarbejde – fra problemformulering over metode til konklusion 11

1 · Problemorienteret projektarbejde 13

Kaare Pedersen

- Emneorienteret projektarbejde 14
- Saglig faglighed 19
- Faglige, sociale og personlige kvalifikationer 22
- Opsamling 25

2 · Problemstilling og problemformulering 27

Kaare Pedersen

- Begrebsdefinitioner 28
- Problemstillingen 29
- Problemstillingens anatomi 31
- Problemfeltet 36
- Problemformuleringen 41
- Når problemstillingen trænger til en ny formulering 44
- Fra idé til endelig problemformulering 46
- Opsamling 48

3 · Projektdesign i problemorienteret projektarbejde 51

Poul Bitsch Olsen

- Problemorienteringens betydning for metoden 54
- Design 55
- Gennemførelsen 59
- De forskellige erkendelsesopgaver har forskelligt sigte og vil derfor begrunde forskellige fremgangsmåder 63
- Opsamling 64

KAPITEL 2

PROBLEMSTILLING OG PROBLEMFORMULERING

Kaare Pedersen

Alle kender den gode interviewer. Intervieweren, der for åben skærm stiller netop dét spørgsmål, der går til sagens kerne – til “problemet”, som det hedder. Vi kender også intervieweren, som er dårligt inde i sit emne og bliver trukket rundt ved næsen af den interviewede. Den dårligere interviewer får måske med lidt held beskrevet en situation, lagt information på bordet, men vi er ikke meget klogere på, hvad “problemet” egentlig var.

Eksemplet viser, at gode spørgsmål og derfor også gode problemformuleringer:

- *Kræver viden.* Problemformuleringen skal ikke, som mange projektstuderende tror, udstråle manglende viden – tværtimod. Hvis problemstillingen skal kunne formuleres præcist, forudsætter det et indgående kendskab til den sag, man ønsker at behandle, herunder at man ved, hvor problemet ikke ligger. Det er desuden vigtigt, at problemformuleringen er præcis og entydig, hvilket indebærer klart forståelige og definerede begreber, som atter kræver viden. I interviewet stilles der gode spørgsmål, fordi intervieweren ved noget om sit emne.
- *Sjældent er dem, man starter med, men oftest dem, man slutter med.* Intervieweren stiller kun sine gode spørgsmål, fordi han/hun har udført sin research forud for interviewet og lytter aktivt til den interviewede. På samme måde vokser problemformuleringen ud af projektarbejdet. Og selvom det stærkt kan anbefales at formulere en problemformulering tidligt i et projektforsøg, er det først i løbet af projektarbejdet, at den præcise og frugtbare problemformulering opstår. Det er således ikke usædvanligt, at man i løbet af et semesters projektarbejde må omformulere og præcisere sin problemformulering flere gange, end der kan tælles på en hånd (for eksempler, se Borum 1993; Andersen m.fl. 1995: 122-125; og Kupferberg 1996: 41-71).

Disse to pointer overrasker ofte nye studerende, når de første gang møder det problemorienterede projektarbejde. Det er der formodentlig flere grunde til. Én af dem er, at vi i folkeskolen og gymnasiet er blevet opdraget til i skriftlige arbejder først at formulere et spørgsmål, som vi ønsker at beskæftige os med; dernæst at udarbejde en disposition, og så til sidst skrive opgaven. Ifølge denne håbløse model skal vi ikke vende tilbage til spørgsmålet, men lade det stå i dets første primitive formulering.

Du har allerede læst det vigtigste budskab i dette kapitel. I resten af kapitlet vil jeg gå mere i dybden med delprocesser i problemformulering og problemstilling. Det drejer sig i første omgang om at komme frem til en forståelse af, hvad en problemformulering er. I næste omgang vil jeg kigge nærmere på problemfeltet, som er stedet, hvor det dokumenteres, at vi har en rimelig og interessant problemstilling. Endelig vil jeg i sidste afsnit se nærmere på den proces, hvorigennem problemformuleringen udvikles.

BEGREBSDEFINITIONER

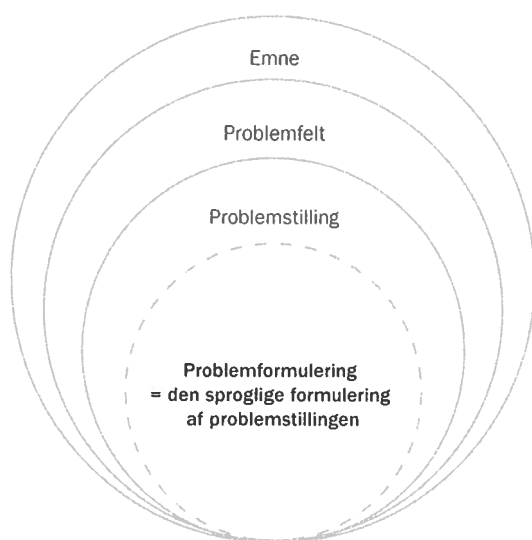
Inden jeg fortsætter, er en sproglig præcisering nødvendig. I denne bog skrives:

- *Problemstilling*, når der henvises til det vidensproblem, der arbejdes med i projektet. I andre bøger bruges undertiden udtrykket *problematik* synonymt med problemstilling.
- *Problemformulering*, når der henvises til selve formuleringen af problemstillingen. Altså de 1-5 linjer, hvor man med ord forsøger at formulere det vidensproblem, som problemstillingen udgør. Når jeg gør noget ud af at skelne mellem problemstilling og problemformulering, er det fordi jeg har erfaret, at selve formuleringen, sprogliggørelsen, af problemstillingen kan føre grupper på såvel vildveje som på sporet. Det vender jeg tilbage til.
- *Problemfelt*, når der henvises til den teoretiske og empiriske kontekst, der gør problemstillingen til en problemstilling. Dvs. den viden, jeg har om verden, eller et udsnit af denne, som er nødvendig for at begrunde og præcisere problemstillingen.

Lad os tage en tilfældig problemformulering: "Kan man værdisætte lærkesang?". Denne problemformulering er ret besat blot et formuleret spørgsmål. Skal det også udpege en problemstilling, må det begrundes og kontekstualiseres, og det

sker i problemfeltet. I problemfeltet er der måske en diskussion af de metode-mæssige problemer i at værdisætte den samfundsmæssige nytte af lærkesang over et givent engareal i kroner og øre. Man må redegøre for, at der kan anvendes forskellige metoder til denne værdisættelse, og at det er et åbent spørgsmål, om de giver pålidelige, gyldige og relevante data. Problemfeltet kunne indeholde andre diskussioner, der ville give problemformuleringen en anden betydning, men i dette tilfælde er vi klar over, at problemformuleringen peger på en metodisk problemstilling i forbindelse med værdisættelse af naturherligheder.

Det fjerde begreb er *emnet* eller *temaet*. Hermed menes et bredere og ikke særlig præcist defineret vidensfelt. Jævnfør eksemplet ovenfor kunne emnet siges at være økonomi og miljø eller måske velfærd. Emnet eller temaet er ikke formuleret som problemer, men snarere som interesse- eller genstandsområder. Dette begrebshierarki kan grafisk fremstilles som i figur 2.1.



Figur 2.1. Emne, problemfelt, problemstilling, problemformulering.

PROBLEMSTILLINGEN

Selvom videnskaben ideelt set forsøger at give så sande beskrivelser af virkeligheden som mulig, er det efterhånden almindelig anerkendt, at vores beskrivelser ikke sker i "virkelighedens eget sprog". Sproget er vores, det er påvirket af vores

kultur, tradition, position osv. Når vi på dansk siger "snaps og sild", er de ord ladet med betydning. Men betydningen udspringer hverken af "snapsen" eller "silden" i sig selv. Betydningen er altså umulig at oversætte til andre sprog med alle over- og undertoner i behold.

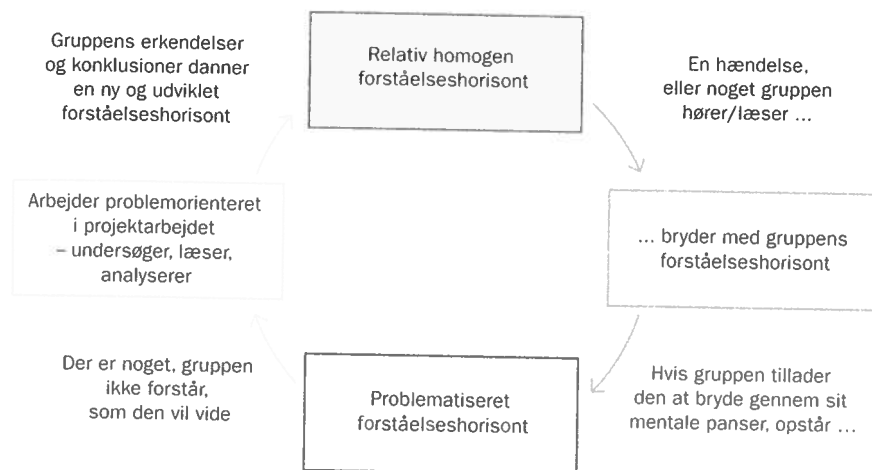
Gennem måden vi iagttager, beskriver og taler om tingene på, sker der altså en art konstruktion af dem. Fx kan der være graverende forskel på, hvorledes jeg hhv. en kunsthistoriker forstår og beskriver et billede af Michael Kvium; mellem den måde en naturkatastrofe fortolkes af geofysikeren hhv. dommedagsprædikannten; eller på, hvorledes min læge hhv. min zoneterapeut fortolker en hovedpine.

Jeg skal ikke her beskæftige mig med, om der dog alligevel ikke findes en eller anden sandhed, således at man endegyldigt kan påvise, at kunsthistorikeren, geofysikeren eller lægen har ret. Pointen er i denne sammenhæng, at iagttagelse og forståelse sker gennem en aktiv begribelse af omverdenen. Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (Gadamer 1989/1960) argumenterer fx for, at hvis forståelse virkelig er en aktiv bearbejdningsproces af omverdenen, så er vi kun i stand til at forstå verden i kraft af og ikke på trods af vores fordomme (læs: førdomme) om den. Vi så at sige bearbejder det, vi iagttager, med vore fordomme, så det indpasses og kategoriseres i vores allerede eksisterende billede af verden og os selv; i vores horisont. Således vil jeg, når jeg ser min cykel, allerede inden jeg sætter mig op på den, have en række forventninger og fordomme om, hvorledes den kan anvendes. Uden disse måtte jeg hver dag møde min cykel i baggården med samme undren og uforståenhed som en nyfødt. I denne forstand er fordomme altså ikke negative. De er først og fremmest forudsætningen for den daglige, ukomplicerede forståelse af omverdenen.

Gadamer argumenterer videre for, at alle disse fordomme indgår i en mere eller mindre sammenhængende forståelseshorisont. Som enhver anden horisont indeholder den et antal genstande, der er forbundne på vidt forskellige måder med forskellige afstande og forskellig grad af dominans. Nogle ting er langt fremme i billedet, andre langt tilbage. Forståelseshorisonten udgør, som den schweiziske psykolog Jean Piaget ville udtrykke det, et mentalt skema, der sætter ting i perspektiv og relation.

Alt dette er vigtigt, fordi det beskriver, hvorledes vidensproblemer fremstår. For Gadamer såvel som Piaget opstår disse vidensproblemer på baggrund af hændelser, udsagn, objekter osv., der umiddelbart fremstår uforståelige eller meningsløse for os. Det er situationer, hvor vores fordomme ikke hjælper os, hvor

den nye erfaring ikke gnidningsløst kan indplaceres i vores horisont eller mentale skema, eller hvor den simpelthen vender op og ned på de ting, vi troede, vi vidste. Det er, hvad man vil kalde en problemstilling, og det som problemformuleringer primært handler om. Jeg har en typisk problemstilling, når noget fremstår for mig som en uløst gåde. Jeg fyldes af forundring og tvinges ind i en fortolkningsproces, som jeg simpelthen ikke kan forudsige hvor ender. Problemstillingen udfordrer i hele dens eksistens min horisont, fordomme, mit mentale skema eller min viden. Figur 2.2 illustrerer problemstillingens betydning i det problemorienterede projektarbejde.



Figur 2.2. Problemstillingen i projektarbejdet.

I figuren skabes problemstillingen som en spænding mellem gruppens horisont eller fordom om et eller andet og en anden oplevelse eller teori om samme fænomen. Det er dét spørgsmål, som opstår ved denne oplevelse, som projektarbejdet søger svar på. Når det lykkes, repræsenterer konklusionen en ny forståelseshorisont, hvor dét, der tidligere ikke kunne forstås, nu har sin mere eller mindre entydige plads og betydning.

PROBLEMSTILLINGENS ANATOMI

Der er masser af spørgsmål i denne verden, men det er kun nogle af dem, der er problemformuleringer og indeholder problemstillinger. Med Gadamer og Piaget

har jeg argumenteret for, at problemformuleringen ikke blot spørger til verden i al almindelighed, men også indebærer en præcis fokusering på et uløst problem, der forholder sig til den kendte viden om en sag, dvs. relaterer sig til en horisont eller et mentalt skema.

Når vi støder på et sådant problem, vil det generelt set svare til, at vi møder noget radikalt nyt. Noget, vi ikke kan indplacere i det kendte, mentale skema over verden. Tre eksempler:

1. Jeg bærer rundt på den opfattelse, at mennesker i krisesituationer vil handle egoistisk, men oplever så et eller flere tilfælde, hvor det ikke forekommer. Mit mentale skema holder tilsyneladende ikke.
2. Jeg forestiller mig staten som en enhed, som en relativ homogen størrelse, men ser så gennem analyse af forskellige politiske og administrative processer, at forskellige ministerier, styrelser m.v. handler i modstrid med hinanden. Heller ikke her holder mit mentale skema.
3. Jeg har vænnet mig til at se på organisationer som rationelle systemer, men læser så en teori, hvor man fremhæver den alt andet end rationelle organisationskulturs betydning for virksomhedens ageren. Atter en gang udfordres mit mentale skema.

Disse brud med det vante kan enten komme i form af hændelser, som man måske selv iagttager (1.), læser eller analyserer sig frem til (2.), eller som (3.) kommer i form af andre forklaringer på det fænomen, man troede at have forstået.

Vi kan fortrænge disse oplevelser, måske ligefrem slet ikke se dem, fordi vores mentale skemaer er så stærke, at de selekterer støjen væk. Hvis vi virkelig vil lære noget, må vi imidlertid åbne os for den radikalt nye udfordring, som problemet viser. Eller som Gadamer elegant formulerer det: Vi må sætte vores fordomme på spil for at få dem i spil.

Som vi kan se, er disse vidensproblemer ikke af samme type som spørgsmålene "Hvad er klokken?", "Hvem er statsminister?" osv., men derimod problemer, der stiller mere fundamentale spørgsmål til vores mentale skemaer, vores viden og horisonter. Man kan også kalde disse stillinger for *anomalier* eller *paradokser*.¹

¹ Jes Adolphsen (1992) har argumenteret meget grundigere for anomalien som grundlaget i problemstillinger. Anomalien omfatter hos Adolphsen også paradokset.

“Anomalier”, fordi de repræsenterer en afvigelse fra det, vi hidtil har regnet med eller set; en afvigelse fra normen eller det normale. “Paradokser”, fordi deres tilstedeværelse desuden bryder med den logik, vi tidligere har iagttaget verden med. Anomalien svarer altså til en situation, hvor et fænomen viser sig, som ikke tidligere er observeret, eller som er svært at placere inden for de vante skemaer. I den forstand behøver anomalien altså ikke at indebære et paradoks. Paradokset er en anomali, men dertil også noget, der ikke burde kunne finde sted inden for den vante tankegang, inden for vores horisont og endnu mere præcist i forhold til en given anerkendt teori.

Anomali – eksempler

- Radikaliserede unge, der melder sig til krig i udlandet.
- Negativ rente på lån.
- Fald i alkoholindtaget blandt unge.
- Rekordtilslutning til Dansk Folkeparti.
- Danmarks engagement i krige i udlandet (ift. fodnoteperioden).
- Væksten i antallet af unge piger/kvinder med indvandrerbaggrund, der tager en uddannelse.

Paradokser – eksempler

- Tårnhøj dansk konkurrenceevne og overskud på handelsbalancen på trods af høje lønninger og skat.
- Selvmordsraten i verdens lykkeligste land.
- De beskæftigede der arbejder, selvom det bedre kan betale sig for dem at gå ledige.
- Investeringer i store offentlige eller private projekter, der egentlig er kuldsejlet, men holdes i live med flere penge.
- Irrationelle beslutninger.

En tredje type problemstilling kalder jeg *handlingsproblemer*. De rejser sig i behovet for handling eller beslutning, hvor der ikke eksisterer sikker viden om, hvad man skal gøre. Handlingsproblemer kendetegner strategiske beslutningssituationer i private og offentlige organisationer og virksomheder; iværksættelse af handlingsplaner på nye policyområder; politiske initiativer m.v. I en vis forstand er der tale om en anomali, i kraft af at man står over for en situation, man aldrig har mødt før. Det særlige er imidlertid, at hvor anomalien indrammes af en ekspliciteret og afgrænset viden, fx en teori, så er handlingsproblemet et praktisk pro-

blem, der stiller sig i forhold til såvel ekspliciteret som tavs viden (Polanyi 1966), magt, normer m.v., der regulerer aktørernes handlinger.

Særligt i de traditioner, hvor projektarbejdet er tæt knyttet til sit genstandsfelt og hvor der arbejdes med løsningsmodeller og handlingsanvisninger, er denne type problemstilling meget almindelig. Det skal understreges, at selvom der er tale om handlingsorienterede problemstillinger, er det stadig videnselementet, der søges efter. Vi ved jo netop *ikke*, hvordan vi skal løse problemet. Handlingsproblemer er altså også vidensproblemstillinger.

Handlingsproblemer – eksempler

- Løsninger på ledighedsproblemer.
- Løsninger på affolkning af visse områder i Danmark.
- Hvordan man realiserer gevinster på store komplekse digitaliseringsprojekter.
- Integration af bestemte flygtninge.
- Øge uddannelsesfrekvensen blandt unge, særligt unge mænd.
- Øge sundheden hos de +50-årige.

Endelig eksisterer der en fjerde type problemstilling, som vi kan kalde *normalier*. I modsætning til anomalierne tages her udgangspunkt i noget, der er normalt, netop fordi det er normalt. I lighed med anomalierne må vi gå ud fra, at projektarbejderen ser en række konsekvenser af noget, som normalt ikke nævnes eller ses. Normalierne er problemstillinger, der er kritiske over for det, der tages for givet, og som synes at være universelle sandheder, idet der argumenteres for, at disse normaliteter har en række politiske, økonomiske og sociale konsekvenser, som overses eller ekskluderes.

Normalia – eksempler

- Psykiatrien og diagnosernes produktion af normalitet og unormalitet.
- Sundhedsidealers marginalisering af dem, der ikke kan styre sig selv (de usunde).
- Forestillinger om køn og effekterne på drenge og pigers vilkår. Kunne også omvendt være forestillinger om ligestilling og effekterne på drenge og pigers vilkår.
- Forestillinger om frihed og dens produktion af individualitet.
- Ytringsfrihedens produktion af normer om demokrati og debat.

Jeg har samlet de fire typer problemstillinger i figur 2.3 og eksemplificeret dem med fire problemformuleringer – eksempler, der alle handler om det samme emne – den skæve udvikling af Danmark, med vækst i bycentrene, særligt København, og tilbagegang i udkantsområderne. Men problemstillingerne er forskellige.

EMNE: DEN SKÆVE UDVIKLING AF DANMARK MED VÆKST I BYCENTRENE OG TILBAGEGANG I LAND- OG YDEROMRÅDER			
PROBLEMSTILLINGER	Type	Definition	Eksempel
	Anomali	En afvigelse fra normen. Noget nyt.	Hvad er årsagen til den accelererende udvikling af Danmark i to hastigheder siden 2010?
	Paradoks	En anomali, der samtidig problematiserer eksisterende opfattelser/teorier.	Hvad kan forklare, at nogle landsbyer trods den generelle bevægelse fra land til by og vokser?
	Handlingsproblem	Manglende viden om, hvad der bør og kan gøres i en kompleks situation.	Hvilke muligheder har kommunerne, regionerne og staten for at påvirke den igangværende skæve udvikling af Danmark?
	Normalia	Kritisk problematisering af det, der tages for givet. Give sprog og betydning til det, der endnu ikke er formuleret.	Hvilken indflydelse har begrebet "udkantsdanmark" på de berørte områders forståelse af egne ressourcer og handlemuligheder?

Figur 2.3. Problemstillingstyper og -eksempler.

Som det kan ses, er en problemstilling ikke det samme som, at jeg synes, at noget er et problem. Det er ikke tilstrækkeligt, at jeg synes, verden er fyldt med problemer som fx arbejdsløshed. Et eller andet forhold ved arbejdsløsheden, eller som i eksemplet udkantsdanmark, må også udgøre en anomali, et paradoks, et handlingsproblem eller kunne beskrives som en normalitet, der i al sin givethed indgår som undertrykkende mekanisme i vores samfund.

Jeg skal understrege, at advarslen mod at opfatte subjektive problemer som problemstillinger ikke indebærer, at man helst skal være uinteresseret i sin problemstilling, tværtimod (jf. også kapitel 1). Den problemstilling, man udvælger, skal naturligvis interessere gruppen.

Prøv øvelsen i figur 2.4, som jeg har brugt mange gange med projektgrupper. Normalt sætter vi 30 min. af til øvelsen. Jeg gentager: 30 minutter! Formålet er at få flere vinkler ind på det, som aktuelt er gruppens formulering af problemstillingen. Det viser sig nemlig nogle gange, hvis ikke tit, at man har fået formuleret sit

problem som et handlingsproblem, men egentlig var mere interesserede i paradokset, eller omvendt. Eller at man ikke præcist nok har fået fremhævet anomalien, paradokset eller fx normaliaen.

Formuler jeres emne kort:
Formuler nu en problemstilling til emnet ud fra de fire typer af problemstillinger:
Anomali – fokus på det nye eller det afvigende:
Paradoks – fokus på, hvordan anomalien bryder med gængs teori eller gængse forestillinger:
Handlingsproblem – fokus på manglende viden om, hvordan problemet løses:
Normalia – fokus på det, der tages for givent i problemet, og som ofte er indlejret tavs viden:

Figur 2.4. Problemstillingsøvelse.

PROBLEMFELTET

Problemstillingen er, som det måske allerede er forstået og i hvert fald skrevet mange gange, en problemstilling inden for en ganske bestemt sammenhæng, nemlig i forhold til den teori eller horisont, som gruppen er del af. Problemstillingen skal kontekstualiseres, hvilket svarer til, at problemstillingen placeres i den horisont eller kontekst, som problemfeltet er. Lad os tage et eksempel på problemfeltets betydning:

Spørgsmålet "Hvor mange ledige er der i Danmark?" er ikke umiddelbart en problemformulering, fordi det uden videre kan slås op i statistikkerne eller i avisernes erhvervstillæg. Det er altså tilsyneladende blot et spørgsmål, ikke en problemformulering. Forestiller vi os nu, at dette spørgsmål ikke blot stilles ud i den blå luft, men stilles i en bestemt kontekst, stiller sagerne sig helt anderledes. Hvis problemfeltet udgøres af en problematisering af den gængse måde at tælle ledige op på, er spørgsmålet pludselig ikke længere så enkelt endda. I problemfeltet kunne man fx diskutere, hvorvidt en række førtidspensionister, efterlønnere, orlovstagere m.v. skulle medregnes. Man kunne diskutere, hvor mange af de ledige, der reelt står til rådighed for arbejdsmarkedet – evt. de metodiske problemer ved

en sådan beregning. I det tilfælde forvandles det lettilgængelige spørgsmål til en samfundsvidenskabelig problemstilling af større rækkevidde. Problemformuleringen er altså ingen problemformulering, medmindre den forstås i lyset af problemfeltet.

Problemfeltet i projektrapporten

Problemfeltet vil i den færdige projektrapport typisk repræsenteres af indledningen. Her dokumenterer og argumenterer man for den problemstilling, man er interesseret i. Denne indledning er mindst lige så vigtig som, hvis ikke vigtigere end, selve problemformuleringen, fordi det er her, det forklares, hvorledes problemformuleringen skal forstås. Det betyder, at problemfeltet ikke skal foregive at være skrevet af en gruppe, der intet ved. Tværtimod kræver problemfeltet en dyb indsigt, præcise begreber, teoretisk baggrund og dokumentation for den problemstilling, man ender med. Det er her, man dokumenterer, at man ikke blot har et pseudoproblem, og her man argumenterer for vigtigheden af problemstillingen. Problemfeltets – dvs. indledningens – vigtigste funktioner er vist i figur 2.5.

Problemfeltet i rapporten skal ...	Ved at ...
Dokumentere problemstillingens realitet og ...	Fremlægge empirisk dokumentation for, at problemstillingen er reel. At det faktisk er en anomali, et paradoks osv.
... redegøre for, hvorfor det er en vigtig problemstilling i videnskabelig og samfundsmæssig sammenhæng, for derved ...	At argumentere for betydningen af problemstillingen i forhold til interesser, befolkningsgrupper, teorier, gængs viden. Det skal demonstreres, at den er vigtig i forhold til en konkret saglig situation, hvor der mangler viden om årsager, løsninger og konsekvenser.
... at skabe betingelserne for, at problemformuleringen kan læses præcis, som den er tænkt, og endelig ...	Bruge entydige og veldefinerede begreber, forankret i teori.
... at gøre læseren interesseret i projektet, samtidig med at han/hun såvel som gruppen præcis ved, hvad der er den røde tråd i projektrapportens mange sider.	Ved at skrive godt, forståeligt, sammenhængende og med et klart fokus på problemstillingen.

Figur 2.5. Problemfeltets vigtigste funktioner i projektrapporten.

Afprøver man disse krav til problemfeltet på problemformuleringerne i figur 2.3, kan det måske være med til at illustrere, hvad problemfeltet skal indeholde (se figur 2.6).

For hver af problemformuleringerne er der taget stilling til, hvad der som minimum må være af begrundelse og dokumentation for, at det er en problemformulering, der indeholder en god og relevant problemstilling.

Problemfeltet i projektarbejdet

Problemfeltet er imidlertid ikke kun noget, der eksisterer som indledning i den færdige projektrapport – det er også en proces, der foregår i forbindelse med de allerførste projektidéer. Allerede i gruppedannelsesprocessen må de, der har udkast til projektidéer, argumentere over for de andre i gruppen for, hvad der er problemstillingen, hvordan den er en problemstilling osv. Det kan fx udfolde sig således:

A: Jeg kunne godt tænke mig at lave et projekt om radikalisering af unge!

B: Hmmm, jahh-johh, men hvad kunne det mere præcist handle om?

A: Jeg tænker på, hvorfor nogle unge radikaliseres og andre ikke, selvom de næsten har samme vilkår?

B: Det er vel fordi, nogen er lettere at lokke end andre!

A: Arrhhh, den køber jeg ikke. Måske er de lettere at lokke, men så skulle der jo altid have været lige meget radikalisering af unge. Der må være mere på spil!

B: Du er altså interesseret i dette "noget mere", som får radikaliseret unge. Det lyder bredt!

A: Ja, jeg er heller ikke så afklaret endnu. Men jeg kan høre, at politikere og forskere taler om betydningen af opvækst, sociale udfordringer, ledighed og stærke meningsdannere og diskurser, der giver dem identitet. Det kunne være virkelig spændende at undersøge denne udvikling på en måde, så vi kan sige noget generelt og gyldigt om faktorer, der spiller ind og undgå mekaniske, forsimplede konklusioner.

Som det kan ses, udvikler den første melding sig efterhånden til en mere præcis formulering af den anomali, som person A mener, der er. A må skridt for skridt forklare, at interessen i radikaliserede unge er rettet mod de faktorer, der tilsammen fører til radikalisering, og at han er skeptisk over for forsimplede forklaringsmodeller. Person A er ikke skarp endnu, men han kan – med mange ord – formulere en problemstilling og kan arbejde problemorienteret. Han og person B vil sikkert som noget af det første undersøge, hvad forskningen siger om årsagerne til radikalisering.

Hvis vi et øjeblik tænkte person B ikke som en anden person, men som person A selv eller en gruppe, og dialogen som en indre dialog/gruppediskussion, kan

eksemplet også vise de problemer, der vil opstå, hvis der ikke udvikles en præcis og eksPLICIT begrundelse for problemformuleringen. Gruppen såvel som den enkelte vil være usikker på, hvad projektet egentlig handler om.

PROBLEMFORMULERINGEN

Problemfeltet er den horisont, inden for hvilken problemformuleringen stilles, men dermed er alt naturligvis ikke gjort. Der er stadig gode og dårlige problemformuleringer; gode og dårlige artikuleringer af den problemstilling, gruppen har opdaget. Jeg vil nævne ti tjekpunkter, som man bør løbe igennem mere eller mindre omhyggeligt i projektarbejdets forskellige faser. I figur 2.7 er der sat plads af til, at man løbende gennemfører tjekket – ikke kun i startfasen, men også midt i projektførelset og til sidst.

TJEKUNKTER

HVORDAN STÅR DET TIL HOS OS?

1. *Udfordring.* Indeholder problemformuleringen en reel problemstilling, der præciserer en lakune i ens egen og fagfællesskabets viden og blandt målgruppen for analysen? Er det spørgsmål, der stilles, så banalt eller simpelt, at det ikke vil kunne bære en større analyse? Med en god problemformulering fornemmer man, skriver Jenny Winter (1984: 15-16), at konklusionen på rapporten ikke vil blive et "nå, ja, mhm", men et "a-ha".

2. *To led og en relation.* Strukturen i en problemformulering med to led og en relation indebærer, at man undersøger, hvorledes noget (led 1) står i relation til noget andet (led 2). I problemformuleringen "Hvilke miljøforbedringer kan forventes ved en tredobling af benzinafgifterne?" er der to led og en relation: 1. led er "en tredobling af benzinafgifterne", 2. led er "hvilke miljøforbedringer", og relationen er "kan forventes". Det første led er kendetegnet ved, at det forventes at påvirke det andet led, og så er det ligegyldigt, om det i formuleringen står først eller sidst.

3. *Handlingsanvisende.* Man har forholdsvis let ved at skelne mellem, hvad der er relevant at se nærmere på i projektarbejdet, og hvad der må udelades. Når gruppen skal omsætte problemformuleringen i et design og en metode, kan den således uden større besvær regne ud, hvad der skal undersøges.

4. *Operationaliserbar eller forskningsbar,* dvs. at problemformuleringen må kunne omsættes i en konkret analyse. Eksisterer der kilder og data, som er nødvendige for en analyse af problemet? Det kan være et problem i forbindelse med analyser af fremmede lande; eller fx i analyser af uformelle og skjulte beslutningsprocesser.

5. *Interesse.* Man skal brænde for problemstillingen og de analyser, den medfører. Interessen kan også være centreret om metoden (fx interviews, statistik, teoretisk arbejde, empiri m.v.). Se også Kapitel 12 om gruppeprocessen.

6. *Klar og entydig.* Man kan hurtigt forklare for andre mennesker, hvad ens undersøgelse går ud på, og hvilken ny viden, den vil bidrage med.

7. *En problemformulering.* Lige så snart der formuleres to eller flere problemformuleringer i et projekt, splittes fokus op, og det er svært at vurdere, hvad der skal prioriteres. I langt de fleste tilfælde er der desuden i to- eller tredelte problemformuleringer et hierarki, således at én af problemformuleringerne dominerer de andre, der folgeligt mere har karakter af underspørgsmål.

8. *Studiemæssig relevant.* Problemformuleringen må kunne lede frem til en undersøgelse, der opfylder studieordningens krav. Vurder i forbindelse med punkt 2, om problemformuleringen uden akavede og konstruerede krumspring kan opfylde de faglige krav, der er formuleret på dit studium. Læs din studieordning og studievejledning, men start med problemformuleringen. Det låser den kreative proces at starte med at tænke inden for studieordningens paragraffer.

9. *Tidsmæssig gennemførlig.* Det er et nærmest obligatorisk problem i ethvert projektarbejde, at problemformuleringen i sit udgangspunkt og langt hen i projektarbejdsfasen er for omfattende, således at man ikke kan nå at analysere problemet til bunds. Læs i kapitel 3, hvordan man kan vurdere og fordele sine arbejdskraft.

10. *Etisk forsvarlig.* For flere problemstillinger vedkommende bør man spørge sig selv, hvorvidt undersøgelsen er etisk forsvarlig. Hvem kan anvende dens resultater og med hvilket formål (fx i forbindelse med en organisationsanalyse på en virksomhed)? Hvilken indvirkning kan undersøgelsen have på de personer og grupper, der kontaktes (fx i forbindelse med sociologiske analyser af udsatte grupper eller ved arbejdsmiljøforskning)?

Figur 2.7. Ti tjekpunkter for den gode problemformulering.

Fortvivl ikke! Ingen kan umiddelbart efter første gang at have formuleret sin problemstilling, vurdere den ud fra alle disse ti punkter. Men så må man sætte et "?" og huske på, at der skal følges op.

Arbejde med begreberne og relationen

Det andet tjekpunkt i figur 2.7 er de to led og den ene relation. Disse led og denne relation bør anvende veldefinerede begreber, der ikke blot er ord, men også udtryk, der har en bestemt betydning eller fortolkning i en teoretisk ramme. Eksempler herpå kunne være urbanisering, udkantsdanmark, radikaliserings, arbejdsløshed, institution, aktør, miljø, samfund, stat, forvaltning, policyfelt, indi-

vid, rente m.v. At definere disse begreber tjener til at formidle problemformuleringen til læseren og til gruppen selv. Begrebsdiskussion præciserer den måde, problemformuleringen skal forstås på, og er med til at igangsætte analysen. Begreberne er jo nøgleord i projektet, og ved at undersøge, hvordan de kan forstås, åbnes en indgangsdør til den teoretiske behandling af problemet.

En måde at blive klogere på begreberne er at skille sin problemformulering ad i to led og en relation og så arbejde med begreberne. Vi har måske en problemformulering, der beskæftiger sig med de kompetencer, folkeskolen giver sine elever. Den kan være begrundet i en diskussion af PISA-test, folkeskolereformen og de unges uddannelsesfrekvens, der sår tvivl om, hvilke reelle kompetencer eleverne egentlig får (se figur 2.8).

**PROJEKTETS NUVÆRENDE PROBLEMFORMULERING:
HVILKE KOMPETENCER FÅR SKOLEELEVER I FOLKESKOLEN?**

1. led (A)	Relation (\rightarrow)	2. led (B)
Folkeskolen	Får	Skoleelevernes kompetencer

Figur 2.8. Problemformulering som to led og en relation.

Det ligger i problemformuleringen, at det led, der påvirkes, er skoleelevernes kompetencer, og det er noget, de får (relationen) fra folkeskolen.

Jeg har sat mange grupper til at arbejde med begreberne. Først brainstormagtigt for at se, om man i virkeligheden har formuleret sig, som man tænker. Dernæst systematisk, så begreberne er forankret i videnskabelige teorier. I figur 2.9. er vist et eksempel på arbejdet med dette, hvor der er tænkt over, om begreberne, der er anvendt, kunne være nogle andre.

ALTERNATIVE LED OG RELATIONER

1. led (A)	Relation (\rightarrow)	2. led (B)
Undervisningen	Giver	Formelle kompetencer
Skolereformen	Påvirker	Uformelle kompetencer
Didaktik i folkeskolen	Fremmer	Faglige og kreative kompetencer
Dansk- og matematikundervisningen	Forhindrer	Drenge hhv. pigers kompetencer
Den uformelle læreplan	Nedprioriterer	Skoleelevernes forberedelse til et globaliseret arbejdsmarked
Friskoler og folkeskoler	Prioriterer	Syn på uddannelse
Undervisningsformer	Belønner	
Prøveformer		

Figur 2.9. Eksempel på arbejde med begreberne i problemformuleringen.

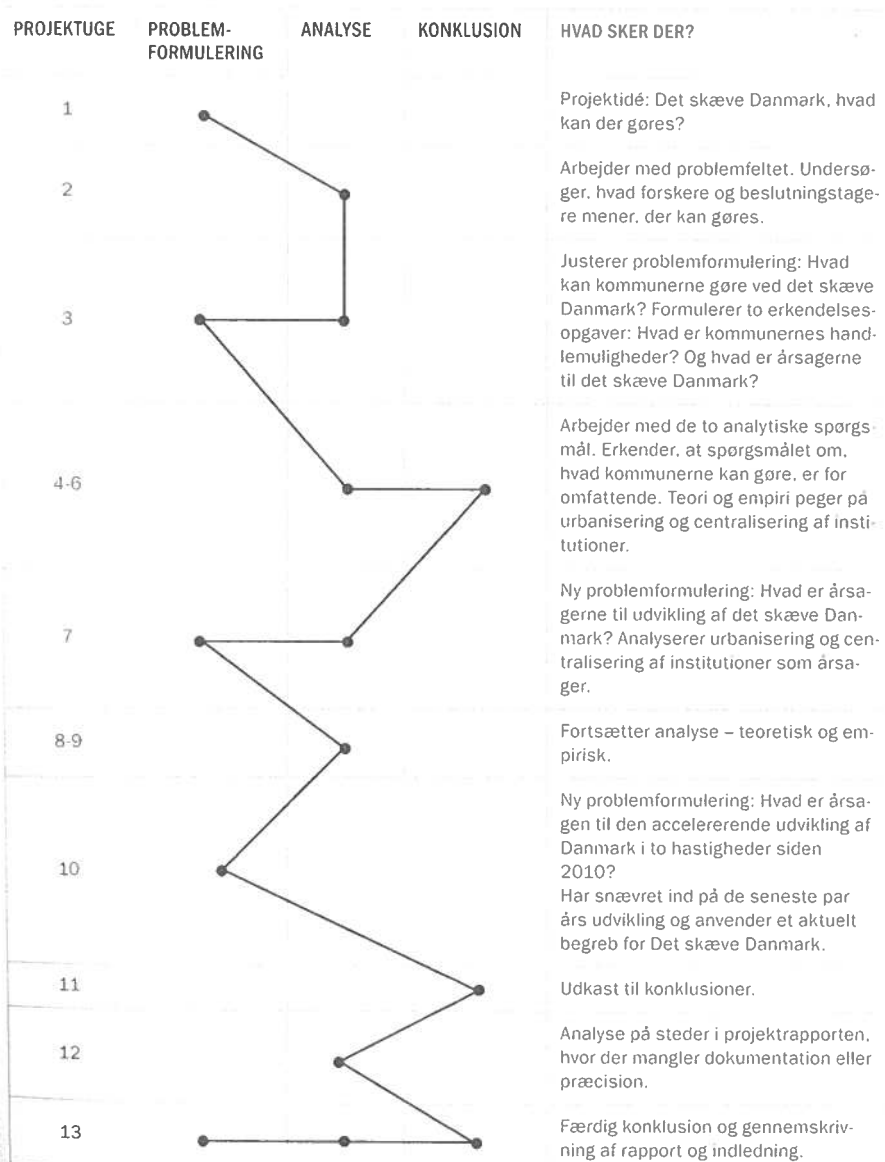
Når gruppen arbejder med sine begreber på denne måde, opdager de måske, at problemformuleringen, som de startede med, skulle være formuleret anderledes. Måske ville de undersøge, hvordan *Skolereformen* (1. led/A) fremmer (relation/→) *faglige og kreative kompetencer* (2. led/B), og ikke den oprindelige formulering. Nu skal gruppen videre med begreberne og definere dem og forankre dem i en teori.

NÅR PROBLEMSTILLINGEN TRÆNGER TIL EN NY FORMULERING

Det er indlysende, at problemformuleringen kræver mest arbejde i begyndelsen af projektforsøget, men erfaringen siger, at man ofte må vende tilbage og omformulere problemstillingen undervejs. Hovedårsagen er simpelthen, at man er blevet klogere. Denne klogskab gør, at man kan se, at den eksisterende problemformulering ikke er god, enten fordi den forudsætter en problemstilling, der ikke er reel; fordi den ikke går til sagens kerne, eller simpelthen fordi den kan præciseres.

Præciseringen og omformuleringen af problemformuleringen vil finde sted igen og igen, og den er som regel ikke forudsigelig. Det kan være en aha-oplevelse en søndag aften foran tv'et eller pc'en, der får dig til at se, at problemformuleringen ikke længere holder. Det kan være en bestemt bog, du læser, et interview, en statistik eller noget fjerde, der kaster et nyt perspektiv på problemstillingen, som du synes er mere interessant.

I figur 2.10 har jeg forsøgt at illustrere problemformuleringens betydning og tilbagevendende som opgave i et tænkt projektforsøg over 13 uger. Eksemplet viser bl.a., at den første problemformulering i al sin foreløbighed alligevel leder frem til de følgende problemformuleringer – at problemformuleringen er en proces, der giver løbende pejlemærker for projektarbejdet. Endelig skal figuren vise, at der er en forholdsvis snæver sammenhæng mellem konklusioner og problemformulering. Når gruppen finder forklaringer på delproblemstillinger eller løsninger på de spørgsmål, de tumler med, vil det ofte betyde en revurdering af problemformuleringen. Det ses i figuren ved uge 3, 7 og 10.



Figur 2.10. Problemformuleringen i projektarbejdets faser.

Nogle tror, at gruppen i eksemplet snyder, når de i slutningen af forløbet ændrer deres problemformulering, men det gør de ikke. De omformulerer problemstil-

lingen, fordi de er blevet klogere og nu kan se, at det, de virkelig kan sige noget om, og som er spændende, er den udvikling af Danmark i to hastigheder, der er sket siden 2010.

Der er selvfølgelig også grupper, som først i allersidste øjeblik skriver en konklusion og derefter formulerer en problemformulering, der matcher konklusionen. Heller ikke dét kan man kalde snyd. Det er naturligvis lovligt, men gruppen har forspildt chancen for at bruge en problemformulering i deres projekt som værktøj for strukturering af analysen. I langt de fleste tilfælde vil det med lethed kunne ses i den færdige projektrapport, som vil bære præg af dårlig disponering og utilstrækkelig dokumentation og argumentation for konklusionen.

FRA IDÉ TIL ENDELIG PROBLEMFORMULERING

Selvom problemformulering er en stadig tilbagevendende proces i projektarbejdet, er der store forskelle mellem de forskellige faser i projektførelset. Set i lyset af problemformuleringen kan man måske tale om en idéfase, en udforskende og dokumenterende fase, en analysefase og en konklusionsfase.

1. *Idéfase – kreativitet*

I projektarbejdets allerførste fase, og selvfølgelig også senere, er der brug for at generere idéer. Det kræver både hårdt arbejde og de rette personlige og sociale kvaliteter i gruppen. Gruppen må fra starten give plads for intuitionen, for idéerne, for det ulogiske, irrationelle osv. Det må imidlertid heller ikke overses, at analysen er nødvendig, hvis idéerne skal komme. Idéer kommer sjældent som åbenbaringer, men næsten altid efter i en periode at have arbejdet intensivt med et problem.

Idéfasen kan fremmes ved hjælp af en kombination af: 1. Litteraturstudier fagtidsskrifter og bøger, med mundtlige og skriftlige oplæg fra gruppen; 2. Interviews med ressourcepersoner (nogle, der ved noget) inden for det emne man be giver sig ind i, avislæsning, radiolytning, internetsurfing og tv-kiggeri; og 3 Brainstorms og fremtidsværksteder (se kapitel 10).

2. *Arbejdet med det igangsættende problem*

Den første problemformulering i et projektførelset er med Andersens m.fl. (1995) og Algreen-Ussing og Fruensgaards (1990) ord det igangsættende/initierende

problem. Det kan i sagens natur ikke være formuleret med den viden og de begreber, der opbygges senere i projektarbejdet, men det er vejviser i et stykke tid, indtil man når frem til en bedre problemstilling. I den forstand er den første del af projektføreløbet at sammenligne med et pilotprojekt, hvor man skridt for skridt får greb om problemfeltet og placerer problemstillingen i en præcis empirisk og teoretisk horisont.

Alt for ofte ser man imidlertid, at projektgrupper starter med at forudsætte, at den første problemformulering også formulerer et egentlig interessant problem. Gruppen starter altså ikke med at dokumentere og præcisere problemstillingen, men typisk med såkaldt baggrundslæsning. Det fører ikke sjældent til, at man langt henne i projektføreløbet totalt må ændre kurs, fordi det viser sig, at man ikke havde fået fat i en reel problemstilling (jf. ovenfor). Gør ikke den fejl! Jeg læser personligt aldrig baggrundslitteratur i forbindelse med de projekter, jeg gennemfører. Det første, jeg og min projektgruppe gør, er typisk at planlægge projektet ud fra det, vi ved. Vi udstikker et antal analytiske spørgsmål med mål og milepæle og går så i gang med at læse og interviewe målrettet. Det betyder ikke, at projektet bliver ureflekteret, som nogen måske ville tro. For det første viser det sig altid, at de spor vi afstikker, fører os til nye erkendelser, der gør, at projektet undervejs redefineres. Pointen med den målrettede læsning, til forskel fra den spredte baggrundslæsning, er, at man går i gang med at læse lige præcis der, hvor man ikke ved noget; hvor man er mest på tynd is; hvor problemstillingen eller flige af den ligger. Det er ikke ureflekteret, men en sikker vej til ny viden.

I praksis vil arbejdet med den igangsættende problemstilling kunne bestå i literaturgennemgange af undersøgelser, der ligger tæt på den, man selv ønsker at foretage, fx via gennemgange af centrale tidsskrifter inden for problemfeltet eller søgning på de store systematiske forskningsbibliografier (Social Science Citation Index, Science Citation Index, Econlitt osv.). Man kan også gennemgå statistikker, foretage informerende interviews med noglepersoner m.v. Google er ikke ret meget bevidt i disse sammenhænge. I har brug for videnskabelige teorier og begreber, og de er ikke let at få fat i via søgemaskinerne.

3. *Analyse og skærpelse*

Når man har dokumenteret og præciseret en problemformulering, er det tid for den videre analyse. Det første benarbejde viser sig nu produktivt, fordi man allerede har læst nogleartikler og noglebøger og har haft fat i nøletal og personer. Man har en meget bedre fornemmelse for, hvad der er væsentligt, og ikke mindst

for, hvorledes man kan undersøge sin problemformulering, dvs. operationaliseringen og metoden.

Undervejs i analysen vil man ofte opdage, at problemformuleringen halter efter, eller at den ikke længere er helt i overensstemmelse med det, som nu er gruppens problemopfattelse. I de tilfælde må man nøje overveje, om det er fordi, projektføreløbet er roget af sporet, eller problemformuleringen simpelthen bare kan formuleres bedre og skarpere. Denne proces kan ske gentagne gange i projektføreløbet og bør ikke springes over. Husk, at problemformuleringen er det eneste sted, hvor gruppen eksplicit for sig selv og for andre formulerer, hvad det er, gruppen ønsker at svare på.

4. Endelig formulering og konklusion

Når projektarbejdet nærmer sig sin afslutning, er det på høje tid, at der skrives konklusion. I figur 2.10 forsøgte jeg at illustrere problemformuleringens betydning og tilbagevenden som opgave i et tænkt projektføreløb over 13 uger. Figuren viste bl.a., at problemformuleringen tilrettes i den sidste fase, hvor gruppen også formulerer sin konklusion. I denne fase er det afgørende at få dannet en rød tråd i projektrapporten, altså at få fremstillet sin analyse og sit argument så tydeligt og stringent som muligt. Det kræver, at gruppen beslutter sig for, hvad den egentlig har undersøgt og kan konkludere, og at den i denne sidste fase kan skrive det spørgsmål ned, som mest præcist udtrykker det, der er undersøgt. Som jeg skrev tidligere, er det alt andet end snyd; det er godt håndværk.

OPSAMLING

- Problemstillingen er et vidensproblem, der præsenterer sig som en anomali, et paradoks, et handlingsproblem eller en kritisk forhold til en normalia.
- Anomalien udgøres af en afvigelse fra en norm; paradokset tillige af en problematisering af eksisterende opfattelser; handlingsproblemet af en manglende viden om, hvad der kan og bør gøres, og normalien af en kritisk problematisering af det, der tages for givet.
- Den videnskabelige problemformulering stilles ved hjælp af teoretiske begreber og i forhold til en teoretisk for forståelse. Problemstillingen kan sagtens være affødt af empiriske hændelser og metodisk kræve grundige empiriske undersøgelser, men sigtet er det eksisterende korpus af viden, dvs. feltet af teoretisk viden om fænomenet.

- Desto mere viden om et emne, desto bedre og mere præcist kan problemet formuleres.
- En god problemformulering producerer en konklusion, der giver en "aha"- og ikke en "nåh"-oplevelse.
- Problemformuleringen er en kort 1-5-linjers-formulering, som kun har mening i kraft af den forudgående udfoldning af problemfeltet og den efterfølgende præcisering af begreber og metode.
 - I problemfeltet dokumenteres problemformuleringens aktualitet, dens videnskabelige og praktiske betydning forklares, dens læsning præciseres og interessen hos læseren skabes.
- Den gode problemformulering indebærer en udfordring, indeholder to led og en relation, er handlingsanvisende, operationaliserbar, interessant og klar; den kan formuleres som én problemformulering, er faglig relevant, tidsmæssig gennemførlig og etisk forsvarlig.
- Problemformuleringen er en proces og således ikke bare udgangspunkt for, men også produkt af projektarbejdet.
 - I den første fase anvendes analytisk arbejde og kreativitet til generering af idéer og problemstillinger.
 - I den anden fase undersøges og dokumenteres det, at problemformuleringen er en egentlig problemformulering. Den første problemformulering præciseres.
 - I de næste faser analyseres og skærpes problemformuleringen, hver gang gruppen kan konkludere på et delspørgsmål.