

---

# Caseanalyse i læreruddannelsen

## Om caseanalyse som vejen til (endnu) bedre undervisning

Ole Gammelgaard, Lektor, mag.art. UC Syd. [ogam@ucsyd.dk](mailto:ogam@ucsyd.dk)

---

### Resumé

Artiklen tilbyder et teoretisk og empirisk blik på underviserens arbejde med case-analyser inden for læreruddannelsen. Ambitionen er primært at udvikle en analytisk model på et professionsdidaktisk grundlag og sekundært at afklare, hvordan analysen empirisk kan håndteres inden for rammerne af en professionel praksis, hvor der er travlt med at undervise. Undersøgelsens væsentligste teoretiske resultater er, at den analytiske model kan forstås som en række delanalyser: en kontekst-, en handlings-, en baggrunds-, en udviklings- og en resultatanalyse. Empirisk er der tale om mindst to sammenhængende caseanalyser forskudt i tid, hvor den første kvalificerer det indgreb, der afprøves i den anden. Artiklen henvender sig primært til undervisere og forskere ved professionshøjskolerne, men er relevant for alle, der arbejder med undervisning.

### Nøgleord:

Caseanalyse, læreruddannelse, professionsdidaktik, almen didaktik, selvstudie

## Indledning

Caseanalyser er usædvanligt konstruktive i undervisningen inden for læreruddannelsen. De er sanselige, giver mulighed for indlevelse og kan designes til præcist de rammer, en underviser måtte arbejde under. Det er dog ikke umiddelbart indlysende, hvordan de kan gribes an, når intentionen med at gennemføre dem er at udvikle undervisning, det være sig underviserens egen, kollegers eller de studerendes undervisning. Det spørgsmål, der søges besvaret i artiklen, er derfor: *hvad karakteriserer teoretisk og empirisk en professionsdidaktisk caseanalyse?* Med professionsdidaktik forstås generelt den *didaktiske faglighed, der trækkes på i professionsuddannelser* (Hedegaard & Krogh-Jespersen, 2011). Inden for dansk læreruddannelse kan vi aktuelt skelne mellem to former for professionsdidaktik: en forskningsorienteret

og en læringsorienteret (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 30). Den første deler i større eller mindre grad de videnskabelige ambitioner med den didaktiske forskning ved universiteterne. Den sidste har fokus på planlægning, gennemførelse og evaluering af egen undervisning. Den forsknings- og læringsorienterede professionsdidaktik har således to forskellige fagidentiteter genereret af to forskellige arbejdsbetingelser hhv. med (i et eller andet omfang) og uden (eller næsten uden) en forskningspraksis. Nærværende undersøgelse tematiserer begge fagligheder: med et forskningsorienteret udgangspunkt fokuseres der på den *læringsorienterede professionsdidaktik*, den didaktiske faglighed som næres og udvikles af en professionel praksis inden for læreruddannelsen, der helt overvejende består af undervisning.

## Metode

Undersøgelsen har udgangspunkt i en problematisk, selvoplevet hændelse i en professionel praksis og har et *metodeudviklende formål*: at konstruere en teoretisk model, der tydeliggør og begrundes anvendelsen af et professionsdidaktisk perspektiv i arbejdet med caseanalyser af pædagogisk praksis i læreruddannelsen. Det teoretiske perspektiv er almen didaktisk, dvs., der anvendes en teoretisk systematik, der består af en række teoretiske perspektiver på undervisning og læring: ramme-, forudsætnings-, handlings-, grundlags- og evalueringsteori (se f.eks. Blankertz, 1986; Adl-Amini & Künzli, 1991; Kron, 2004; Gudem, 2011)<sup>1</sup>. Forskningsspørgsmålet er *grundlagsteoretisk* i den forstand, at jeg spørger til karakteren af et læringsorienteret professionsdidaktisk perspektiv på caseanalyser. Designet er en *udforskende caseanalyse* gennemført som et *selvstudie*. Jeg anvender m.a.o. ikke casen for at af- eller bekræfte en teori, men for at tænke mig frem til teoretiske pointer og procedurer, der kan undersøges i en efterfølgende caseanalyse (Yin, 2014). Datagrundlaget består af en enkelt selvoplevet hændelse i en professionel praksis, dvs., vi har at gøre med en *single caseanalyse*, hvor mængden af data er meget begrænset og konstrueret som en *spontan case*, dvs. ikke som en integreret del af et systematisk undersøgelsesdesign (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 29 ff.). Casen er hentet fra en eksamenssituation på akademiuddannelsen, hvor jeg er eksaminator og som sådan fuldt deltagende obser-

---

1 I rækken af didaktisk-teoretiske perspektiver bør to formentlig tydeliggøres: med 'handlingsteori' menes metodisk-principielle bud på, hvordan undervisning kan gribes an, og med 'grundlagsteori' menes det dannelsesteoretiske og videnskabsteoretiske grundlag for didaktisk handling



vatør, og er nedskrevet nogle uger efter, den fandt sted. Beskrivelsen er kort og formuleret som en *meningskondensering*, konkret som en stiliseret dialog mellem en studerende og eksaminator (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267 f.). Det grundlagsteoretiske forskningsspørgsmål gør, at den *empiriske analyse har en underordnet status*, dvs. primært tjener udviklingen af den analytiske model.

Det teoretiske grundlag, der trækkes på, er almen pædagogisk for at kunne operere med et stærkt didaktikbegreb, kritisk teoretisk for at kunne forholde sig både kritisk og mulighedsorienteret over for den viden, jeg hævder at producere, og pragmatisk for at kunne formulere en eksperimentel analytisk model. Hvad den empiriske del angår, udgør tekster om caseanalyse grundlaget. De inddrages for at kunne tematisere typer af caseanalyser af relevans for en læringsorienteret professionsdidaktik.

Strukturelt er analysen tredelt: I første del afdækkes fagidentiteten af en læringsorienteret professionsdidaktik, i anden del udfoldes teoretisk og empirisk en caseanalytisk model i dette perspektiv, og i tredje del undersøges spørgsmålet om gyldigheden af resultatet af anvendelsen af modellen.

## Præskriptivt fokus

For at kunne formulere en caseanalytisk model, der er konstruktiv for en læringsorienteret professionsdidaktik, er det nødvendigt at tydeliggøre det teoretiske perspektiv, der gør sig gældende her. Jeg vil nøjes med et enkelt aspekt: det præskriptive fokus. Står vi over for studerende, der udviser en adfærd, vi ikke havde forventet, da er vi ilde stedt uden et kvalificeret bud på, hvad der sker. Af didaktisk professionelle kan man yderligere legitimt forvente, at vi ikke blot 'ved noget'. Vi skal også kunne og ville gribe ind i det, der sker. Endelig og nok så afgørende vil vi miste autoritet som undervisere, hvis vi ikke kan begrunde værdien af indgrebet i lyset af en individuelt mere eller mindre afklaret forestilling om formålet med vores undervisning. De tre perspektiver, det afdækkende deskriptive, det indgribende præskriptive og det værdibaserede normative, peger ikke på tydeligt adskilte virkeligheder, er m.a.o. ikke 'disjunktive'. I det præskriptive indgår det deskriptive, i det normative det præskriptive etc. Der er tale om forskellige fokuser. Anlægger vi et deskriptivt perspektiv, er der fokus på erfaring og viden, anlægger vi et præskriptivt perspektiv, er der fokus på foreskrivelse af handling, og anlægger vi et normativt perspektiv, er der fokus på holdning.

Som pædagogisk disciplin er didaktikken en *handlingsteori* i den forstand, at den er møntet på at fremme dannelse og uddannelse gennem undervisning (Oettingen, 2010). Det gør sig, hævder jeg, i særlig grad gældende for en læringsorienteret professionsdidaktik. Her må der primært anlægges et præsriptivt perspektiv på den didaktiske handling for ikke at svigte en målgruppe, hvis primære ansvar er den kompetente håndtering af en professionel praksis. Erfaring og viden er vigtig, men er i sig selv utilstrækkelig. Det samme er tilfældet med holdninger. *Indgrebet* spidsformulerer m.a.o. den professionelle fagidentitet. Jeg vil derfor grave lidt dybere i det præsriptive perspektiv end i de to andre.

Uden den præsriptive dimension kan vi ikke undervise, kun iagttage og tænke over undervisning. Det betyder naturligvis ikke, at indgrebet er alt, hvad det drejer sig om. Det præsriptive perspektiv skal oplyses og problematiseres af videnskaben og filosofien for ikke at blive vilkårlig, ligegyldig eller det, der er værre. Perspektivet synes i en læringsorienteret didaktisk sammenhæng også at have en vis indre splittelse, som vi ikke finder i det deskriptive og normative perspektiv. Når jeg kaster mig ud i intense diskussioner med mine studerende, f.eks. om begrebet 'dansker', lytter jeg, argumenterer og lytter igen. Jeg ønsker, mener jeg, blot at 'forstå'. På den anden side foregår det inden for rammerne af en undervisning, dvs., der er formuleret læringsmål for forløbet. Jeg har m.a.o. mere på dagsordenen end intentionen om selv at blive klogere. Det præsriptive perspektiv er her både åbent og lukket, appellerer på én og samme tid til såvel en selvstændig, 'tænk selv', som en uselvstændig tænkning, 'tænk som mig', hos de studerende. Habermas tilbyder et teoretisk perspektiv, der kan gøre os lidt klogere på denne grundlæggende modsætning i det didaktiske arbejde: undervisning som både underkastet et 'system' og helt afhængig af en 'livsverden' (Pedersen, 2000, s. 185). For resultatorienteringen, systemets handlingsorientering, er en forudbestemt forståelse i fokus. Tænkningen er her strategisk: vi har mål på andres vegne. For forståelsesorienteringen, livsverdenens handlingsorientering, er forståelsen som sådan i fokus. Tænkningen er her kommunikativ: vi underkaster os de bedre argumenter (Habermas, 1981, vol. 1, s. 384 f.). Vi underviser ikke for at undervise. Vi underviser for at få noget til at ske som en konsekvens af undervisningen. Men hvis det skal lykkes, bliver vi nødt til at lade som om, det ikke er tilfældet. Kun en forståelsesorientering, kun en kommunikativ appel om at lade det bedre argument trække det længste strå gør os didaktisk troværdige, og kun troværdighed kan fremme en refleksiv læring hos et andet menneske. Vi kan også sige det sådan, at



hvor resultatorienteringen repræsenterer målet med undervisningen, der er forståelsesorienteringen midlet. Og det er måske professionsdidaktikkens største held i præsriptiv henseende: kun antitotalitære midler er effektive (Lauersen, 2007; 2011). Den didaktisk præsriptive tænkningens *strategisk-kommunikative struktur* udelukker m.a.o. ikke opfordringen til selvstændig tænkning. Der er derfor ingen grunde til at nære principielle betænkeligheder ved det præsriptive fokus, en læringsorienteret professionsdidaktik ikke kan vælge fra.

## Optakt

Som optakt til formuleringen af den caseanalytiske model, der præsenteres lidt senere i artiklen, vil jeg kort nævne to refleksive modeller, der begge er interessante i en professionsdidaktisk sammenhæng. Den første er aktionslæringen. Modellen kan ses som den version af aktionsforskningen, der er møntet på kollegial kompetenceudvikling, ikke på forskning (Bayer, Burchardt, Bøndergaard, Laursen & Plauborg, 2004; Madsen, 2013). Schöns teori om den reflekterende praktiker, hvor der foruden analyser af viden og refleksion på gennemførelsesniveauet for professionel handling også redegøres for en "reflekterende forskning", er her en central inspirationskilde (Bayer et al., 2004, s. 20; Schön, 2001, s. 258 ff.). Aktionslæring kan gennemføres i samarbejde med forskere, men kan også gennemføres af den enkelte underviser eller en gruppe af undervisere. Modellen opererer med flg. faser:

1. Problemstilling
2. Aktion og observation
3. Didaktisk samtale
4. Didaktisk bearbejdning (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007).

Modellens styrker i et professionsdidaktisk perspektiv er åbenlyse. For blot at pege på nogle enkelte så er den problemorienteret, overkommelig, målrettet og teoretisk reflekteret. Den fokuserer på det, der er allermost påtrængende i undervisningen, det være sig nok så småt, og der lægges op til teoriproduktion. Den anden model er Korthagens ALACT-model. Også den har også indlysende styrker i et professionsdidaktisk perspektiv (Korthagen, 2001, s. 108 ff.). Modellen, der har sit teoretiske udgangspunkt inden for positiv psykologi, opererer med flg. faser (i min oversættelse):

1. Aktion
2. At se tilbage på aktionen
3. Bevidstgørelse af centrale aspekter
4. At skabe alternative løsninger ("methods of action")
5. Afprøvning (og evaluering).

Også her er der tale om problemorientering, overkommelighed og didaktisk-metodisk fantasi. Udgangspunktet er igen oplevelsen og udlægningen af den påtrængende udfordring i undervisningen, analysen kan gennemføres på få timer, og der lægges op til løsninger, der herefter afprøves. Begge modeller kan forstås som læringsorienterede caseanalyser. Den model, jeg taler for i det følgende, lægger sig tæt op ad både aktionslæringen og ALACT og står – som også de to nævnte modeller bærer tydeligt præg af – i gæld til Deweys idé om reflektiv læring eller faser i en reflektiv tænkning: den analytiske bevægelse fra tvivl, over tentativ fortolkning til kritisk analyse til formulering og afprøvning af en hypotese (Korthagen, 2016, s. 325 f.; Dewey, 2005, s. 167; Dewey, 2009, s. 95). I respekt for traditionen vil jeg forsøge at gøre det, hvis ikke lidt bedre, så lidt anderledes.

## 'Når spørgsmålene svigter'

Som nævnt har artiklen udspring i en selvoplevet problematisk hændelse. Nu, umiddelbart før udfoldelsen af den caseanalytiske model, der skal reducere risikoen for, at den skal gentage sig, er det tid til at præsentere den case, hvor modellen skal stå sin første prøve<sup>2</sup>:

*Vi er ved afslutningen af en mundtlig eksamen på andendagen i et akademiforløb i didaktik for mellemledere inden for Forsvaret. Der er generelt tale om erfarne, dygtige og stolte fagfolk, der uden større problemer læser omfattende og komplicerede tekniske manualer på engelsk, men også mennesker, der kun undtagelsesvis forstår sig som undervisere. De udviser generelt en betydelig skepsis over for en 'civil didaktik', men er også vant til at sætte sig minutiøst ind i et stof, de ikke umiddelbart accepterer vigtigheden af. Eksamensopgaven er en didaktisk analyse af en case konstrueret af de lokale uddannelsesledere. Jeg er eksaminator og efterhånden ret slidt, da vi er ved*

---

<sup>2</sup> Jeg har valgt at anvende denne case på trods af, at indholdet er hentet fra efter-videreuddannelsen, ikke læreruddannelsen. Baggrunden for valget er, at forskningsspørgsmålet i nærværende artikel har udgangspunkt i denne hændelse. Det er derfor også oplagt, at det er i relation til denne hændelse, at modellens konstruktive potentialer skal afprøves.



afslutningen af et omfattende eksamensforløb. Og så sker der dette: i to-tre efter hinanden følgende eksaminer kan studerende plausibelt besvare flere af mine spørgsmål med stort set identiske svar. Rækken af spørgsmål og svar er typisk: 'Hvor er problemet? Underviseren tager ikke højde for etableringen af kontrakten<sup>3</sup>. Hvordan er problemet opstået? Underviseren har ikke sørget for at etablere kontrakten. Hvordan kan problemet løses? Underviseren må sørge for, at kontrakten etableres'. De pågældende studerende giver på ingen måde indtryk af engagement i sagen 'undervisning', men anvender flittigt og med en betydelig sikkerhed en ret begrænset mængde fagbegreber. Jeg begynder nu i al stilhed parallelt med eksaminationen at problematisere mine spørgsmål, begynder at betvile deres didaktiske relevans og skarphed i en caseanalytisk sammenhæng. Det er naturligvis ikke optimalt for en eksaminator for at sige det mildt, faktisk meget ubehageligt. Det er altid slemt for en bedømmer at miste brodden i sine spørgsmål, og det gør det bestemt ikke mindre belastende, når det sker i en situation, hvor hovedparten af deltagerne er mere eller mindre skeptiske over for forløbet. Jeg er erfaren, eksamensforløbet gennemføres som utallige eksamensforløb før dette, formentligt uden at nogen lægger mærke til mit indre drama.

## Analytisk model

Hvordan kan en underviser finde hjælp i en caseanalyse af professionel praksis, f.eks. den ovenstående? Det præsriptive fokus gør det oplagt at tænke *eksperimentelt*, og når eksperimentet er didaktisk, er det oplagt at tænke i en række undersøgelsesspørgsmål møntet på *deltagerforudsætninger, undervisning og læring* knyttet til forskellige *faser*<sup>4</sup>. Mit forsøg på at leve op til kravene er, i lighed med aktionslæringen og ALACT-modellen, at konstruere en cyklisk, praktisk eksperimentel analytisk model, dvs. en model møntet på udvikling af nye didaktiske handlingsmuligheder gennem en gentagen, afprøvende handling i en ukontrollabel situation (Benner, 2001, s. 326 ff.). Modellen, der kan anvendes af undervisere på ethvert niveau i uddannelsessystemet for at få et skarpere blik på egen og kollegers undervisning, består af fem delanalyser eller analytiske faser, som præsenteres i det følgende (se figur 1 for et overblik).

<sup>3</sup> Den 'didaktiske kontrakt' mellem deltager og underviser gør, at begge parter accepterer at indgå i en undervisningsrelation

<sup>4</sup> Jeg er naturligvis ikke blind for, at casen henter sit indhold i en eksamens-, ikke en undervisningssituation. Det spiller imidlertid en underordnet rolle, da det er indholdet, der er i fokus, ikke den processuelle og intentionelle forskel mellem undervisning og eksamen.

Figur 1: Analytiske faser, genstande, teoretiske perspektiver og undersøgelsesspørgsmål i en læringsorienteret professionsdidaktisk caseanalyse

| Analytisk fase   | Analytisk genstand  | Didaktisk-teoretisk perspektiv                             | Undersøgelsesspørgsmål   |
|--|---|--|--|
| Første gennemførelse af undervisningsforløb (spontan case) |   |  |  |
| Kontekstanalyse  | De studerendes forudsætninger i undervisningen                      | Ramme- og forudsætningsteori                               | Hvad er den væsentligste udfordring hos de studerende?   |
| Handlingsanalyse   | Kvaliteten af undervisningen  | Evalueringsteori, undervisning                             | Hvilke styrker og svagheder er der i underviserens indgreb over for udfordringen?  |
| Baggrundsanalyse   | Læreren som ramme for undervisningen                                | Rammeteori   | Hvad har muliggjort styrker og svagheder i lærerhandlingen?  |
| Udviklingsanalyse  | Udviklingen af nyt undervisningsforløb                              | Handlings- og grundlagsteori                               | Hvordan kan vi anvende indsigten fra de tre første analyser mhp. at gøre undervisningen (endnu) bedre? Har vi forudsætningerne til at gennemføre forløbet?                         |
| Anden gennemførelse af undervisningsforløb (case)          |   |  |  |
| Resultatanalyse  | Kvaliteten af de studerendes læring<br>Kvaliteten af undervisningen | Evalueringsteori, læring<br>Evalueringsteori, undervisning | Hvorfor har de studerende lært det, der er intentionen med undervisningen hhv. ikke lært det?<br>Hvilken ny viden om undervisningskvalitet kan vi tage med til anden undervisning? |

*Kontekstanalysen* er den første fase. Her drejer det sig om at skabe sig et tydeligt billede af den virkelighed i undervisningslokalet, vi træder ind i som





professionelle. Undersøgelsesspørgsmålet er her, hvilken udfordring vi står overfor hos de studerende. I denne indledende delanalyse insisterer jeg på at tale om 'udfordringer', ikke om 'problemer'. Et didaktisk problem er i udgangspunktet lokaliseret hos underviseren og opstår, når vi ikke er på højde med den udfordring, vi står overfor. Krævende studerende bliver på den måde ikke til problemer, og didaktiske problemer bliver noget, underviseren kan gøre noget ved. Endelig er det oplagt, at det ikke er forbeholdt studerende at være udfordrende. Ikke desto mindre giver det god mening at fokusere på de studerende som didaktisk udfordring. Deres faglige, sociale og personlige forudsætninger er uden sammenligning den vigtigste udfordring for enhver underviser. Kontekstanalysen tvinger undervisere, hvis professionelle identitet fordrer at kunne ændre en situation til det bedre, til at slå koldt vand i blodet og 'se godt efter'. Ved at skabe et tydeligt billede af den udfordring, vi skal være på højde med i undervisningen, angiver kontekstanalysen retningen for de øvrige delanalyser. For at det skal lykkes, er det nødvendigt ikke blot at stille sig tilfreds med udfordringens konkrete udtryk, det manifeste niveau, hvor kompleks og vigtig den end er for underviseren i situationen. For at få greb om udfordringens mere grundlæggende temaer, det latente niveau, må vi også have en idé om, hvad der er baggrunden for udfordringens umiddelbare udtryk. Relaterer vi til casen, kan der på det manifeste niveau peges på en problematisk anvendelse af et præcist forstået fagligt begreb, her 'didaktisk kontrakt'. Et plausibelt bud på, hvad denne usikkerhed er udtryk for, det latente niveau, ville være, at præstationsmålene er mere væsentlige end mestringsmålene, dvs., det er vigtigere at forekomme dygtig end at være det (Hattie, 2014, s. 82). Vi kan også se den som udtryk for den udbredte instrumentalisme, der følger af, at faget ikke har fundet vej til de studerendes professionelle identitet som ledere. Hele denne latente del af udfordringen skal jeg forholde mig til ved eksamensbordet. Men jeg har rigeligt at gøre med den manifeste del: en argumentation inden for didaktikkens kernefaglighed, identifikation, forståelse og løsning af problemer inden for undervisning, der på samme tid synes rationel og alligevel ikke er overbevisende.

*Handlingsanalysen*, den anden analytiske fase, er møntet på evalueringen af den didaktiske kvalitet af underviserens indgreb over for den valgte udfordring, der nu er et relativt klart billede af. Undersøgelsesspørgsmålet er her, hvilke styrker og svagheder der kan peges på i underviserens indgreb. Med handlingsanalysen tager jeg konsekvensen af, at undervisning repræsenterer et selvstændigt perspektiv, dvs. ikke blot er en variation af en

læringsdiskurs, og at kun den ene part i undervisningen, læreren, har det fulde didaktiske ansvar for den (Biesta, 2014, s. 67 ff.; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016, s. 46). Vi trækker her på didaktisk kernestof: indsigten i, hvad undervisningskvalitet er (Dale, 1998; Helmke, 2009; Meyer, 2016). Relaterer vi igen til casen, situationen ved eksamensbordet, da er det uden tvivl en styrke, at jeg fastholder det utilfredsstillende i situationen på trods af en massiv handlingstvung. Problemet i mit indgreb er umiddelbart, at jeg ikke magter at gribe ind. Den afklaring, der kunne gøre et indgreb muligt, er ganske enkelt ikke til stede. Jeg gennemskuer ikke, hvorfor de studerendes svar udmanøvrerer mine spørgsmål. Og hvorfor gør de så det, hvori består problemet mere præcist? I situationen er der to logisk mulige undervisningsmetodiske fejl. Den ene er lokaliseret ved mine spørgsmål, den anden ved min håndtering af de studerendes svar:

- Mine spørgsmål er kun tilsyneladende væsensforskellige og burde derfor ikke være stillet.
- Deltagernes svar er kun tilsyneladende meningsfulde og burde derfor ikke være accepteret.

I forsøget på at finde et svar begynder jeg med spørgsmålene. Som første indkredsning af problemet kan Jank og Meyers fænomenologiske analyse af undervisning være en hjælp. De foreslår, i min let bearbejdede version, at vi ser undervisning som interaktionen mellem fem strukturer: mål-, indholds-, handlings-, proces- og socialstruktur med hver sin didaktiske logik, dvs., de overvejelser underviseren gør sig, når han foretager sine valg inden for hver af de fem strukturer (Jank & Meyer, 2006, s. 73 ff.). Det er oplagt, at vi skal koncentrere analysen om indholdet i eksamenssituationen, ikke i håndteringen af den: problemet er m.a.o. *sagslogisk*. Vender vi tilbage til mine spørgsmål i eksamenssituationen, så lyder de: 'hvor er problemet, hvordan er det opstået, og hvordan kan det løses?' Det første spørgsmål er møntet på identifikation af en problematisk handling hos underviseren, det andet på mulige grunde til, at problemet eksisterer, og det tredje på dets løsning. Perspektivet i spørgsmålene er hhv. nutidigt, fortidigt og fremtidigt. Spørgsmålene er m.a.o. væsensforskellige. Det kan derfor ikke være her, jeg sagslogisk kommer til kort. Det leder mig med logisk nødvendighed til den anden mulige fejl: når spørgsmålene er væsensforskellige, giver identiske svar ikke mening. Hvis vi endnu en gang går tilbage til eksamenssituationen, så lyder de studerendes svar på mine spørgsmål:



- Problemet er, at underviseren ikke tager højde for etableringen af kontrakten
- Problemet er opstået, fordi underviseren ikke har sørget for at etablere kontrakten
- Problemet kan løses ved, at underviseren sørger for at kontrakten etableres.

Svarene følger ikke overraskende samme logik som spørgsmålene: identifikation, baggrund og løsning. Der er ingen grund til bekymring ved det første svar. Her meldes der klart ud, og identifikationen af problemet er teoretisk reflekteret. Problemet opstår ved det andet og tredje svar. I lyset af det første svar er de begge tautologier: 'den manglende kontrakt skyldes, at der ikke er etableret en kontrakt', og 'den manglende kontrakt kan løses ved at etablere en kontrakt'. Denne relativt tilforladelige udfordring burde ikke have givet mig de store problemer. Men det gjorde den! Det er ikke nødvendigvis en enkel sag at identificere styrker og svagheder i en didaktisk handling.

*Baggrundsanalysen*, den tredje analytiske fase, er – ikke overraskende – møntet på baggrunden for lærerhandlingen. Det drejer sig om læreren som ramme for undervisningen. Undersøgelsesspørgsmålet er her, hvad der har gjort styrken hhv. svagheden i lærerindgrebet mulig. Hvor intentionen med handlingsanalysen er at lokalisere de væsentligste styrker og svagheder i lærerhandlingen, er det nu opgaven at forstå, hvorfor de er der. Det drejer sig om at kaste et både solidarisk og kritisk blik på det professionelle fundament, underviseren står på. Relateret til casen vil det første spørgsmål være: Hvorfor kunne jeg fastholde min oplevelse af, at der var noget helt galt i en situation, hvor det er meget uhensigtsmæssigt (for nu at sige det mildt) at problematisere sit vidensgrundlag? Jeg vil pege på to grunde: Min censor var usædvanligt støttende og usædvanligt kompetent. Samarbejdet var derfor ekstraordinært godt. Og så er jeg som nævnt erfaren. Det er langt fra første gang, jeg er i en situation af den type. Det andet spørgsmål er: Hvorfor opdagede jeg ikke tautologien? Det er der adskillige grunde til, her vil jeg igen pege på to. Det første svar er møntet på den faglighed, jeg trækker på, dvs. almen didaktikken. Fagets empiriske fundering er begrænset. Det præskriptive fokus, formentlig også det professionsrettede ophav, har gjort, at fokus p.t. i langt højere grad er på engageret planlægning af undervisningsforløb end på nøgtern analyse af gennemførte forløb. Almen didaktikken er en tysk-skandinavisk pædagogisk disciplin, og som sådan hentes en væsent-

lig del af fagidentiteten i moderdisciplinens historisk-filosofiske tradition (Gundem & Hopmann, 2002; Oettingen, 2016). At dansk almen didaktik overvejende er et anliggende for professionshøjskolerne, hvorfor faglitteraturen primært består af lærebøger, ikke selvstændige teoretiske undersøgelser, er naturligvis ikke en undskyldning for at savne præcise begreber og skarpe analyser af den udfordring, jeg er oppe imod. En anden mulig – og måske den væsentligste – grund til, at det ikke lykkedes mig komme på højde med udfordringen i situationen er, at mine kolleger og undertegnede endnu ikke helt er i hus med at etablere den praksis, Dale kalder for 'tradition for forskning', og andre kalder for et 'professionelt læringsfællesskab' (Dale, 1998, s. 68 ff.; Qvortrup, 2017). Der undervises ofte i nødvendigheden af underviseres systematiske undersøgelser af egen praksis. Det sker knap så ofte, at vi selv gør det (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 58 f.).

*Udviklingsanalysen*, den fjerde analytiske fase, rummer den opgave, langt de fleste undervisere per rygmarsk ville vælge som den første, hvis ikke de foregående tre analyser havde holdt vedkommende tilbage. Vi har her at gøre med formuleringen af og begrundelsen for en ny og forbedret undervisningsplan, den didaktiske analyse par excellence: handlings- og grundlagstænkningen. Der er her to undersøgelsesspørgsmål. Det første er, hvordan vi kan anvende det, vi har lært ved at undersøge én undervisning i udviklingen af en ny. Eller blot: Hvordan gør vi det lidt bedre, end vi gjorde det sidste gang? Det andet spørgsmål lyder: har vi de rammer, den viden, erfaring, vilje, de psykiske ressourcer m.m., der skal til for at virkeliggøre vores idé? Hvis vi i kontekstanalysen har et relativt sikkert bud på den udfordring, de studerendes forudsætninger repræsenterer, så drejer det sig her om at formulere et muligt svar på denne udfordring. Udviklingsanalysen rummer m.a.o. udfordringer på undervisersiden, dvs. caseanalysens *præskriptive problemstilling* eller *didaktiske hypotese*. I den nyudviklede undervisningsplan behøver de studerende ikke at være de samme som i det første forløb, indholdet heller ikke. Det drejer sig om at indtænke det, vi har lært af de første tre delanalyser, i et nyt handlingsudkast. Relateret til casen kunne et svar på udviklingsanalysens første spørgsmål være:

- Vær omhyggelig med undersøgelsen af de studerendes forudsætninger
- Tilrettelæg dit arbejde på en sådan måde, at du har mulighed for systematisk at reflektere over din undervisning
- Og etabler et undersøgende fællesskab, et 'professionelt læringsfællesskab', i første omgang med dine fagfælder



Et svar på udviklingsanalysens andet spørgsmål kunne være: Afprøvningsingen af den forudsætningsanalytiske idé er udelukkende et spørgsmål om metodisk kreativitet og vilje. Metodelitteraturen kan hjælpe kreativiteten på vej, og viljen kan fremmes af et begrænset tidsforbrug og lovende udsigter. Det er noget mere udfordrende at finde tiden til systematisk at reflektere over sin undervisning. Et svar kunne her være at insistere på den enkle didaktiske pointe, at vejen til verdensklasseundervisning går gennem læreren: for at fremme de studerendes læring skal underviseren have et både fagligt og personligt overskud. Det er m.a.o. særdeles legitimt ikke altid og per rygmærk at gøre 'det bedste for de studerende'. Eller lidt paradoksalt formuleret: 'reducér ambitionsniveauet for at højne det'. Konkret kunne løsningen være et intensivt arbejde med deltagercentrerede metoder, processer og organiseringsformer, at være omhyggelig med at reducere formidlingen til det absolut væsentligste indhold og reducere anvendelsen af den nyeste litteratur i modulplanerne til et minimum. Også disse tiltag er et individuelt spørgsmål om vilje og kreativitet. Igen kan metodelitteraturen være behjælpelig, og viljen ville kunne fremmes ved udsigten til et (endnu) mere glædeligt arbejdsliv. Endelig er et mere målrettet kollegialt samarbejde også en mulighed. Fælles planlægning, fælles udarbejdelse af opgaver, deling af hold og gentaget undervisning sparer på kræfterne og højner kvaliteten. Afhængigheden af kollegerne kan selvfølgelig være en udfordring, men heller ikke her tyder hverken erfaring eller forskning på, at undervisere ved læreruddannelsen skulle afvise et kollegialt samarbejde (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 58 f.). Det samme synes at være situationen ved udvidelsen af samarbejdet til et undersøgende samarbejde. Er tiden og kræfterne til det, kaster undervisere ved læreruddannelsen sig gerne over professionsdidaktiske undersøgelser, både lærings- og forskningsorienterede (Ibid., s. 51 f.). Viljen er der, men har underviserne også den nødvendige erfaring og viden? Albrechtsen og Kvols peger på det obligatoriske lektorkvalificeringsforløb som et selvstudie i stil med denne artikel (s. 52 f.). Det er m.a.o. ret sandsynligt, at kompetencerne til gennemførelse af de læringsorienterede undersøgelser, jeg lægger op til, er til stede.

*Resultatanalysen*, den femte og sidste analytiske fase i den første cyklus, er i lighed med de foregående delanalyser møntet på et gennemført undervisningsforløb, blot er der her tale om det nyudviklede forløb, der er konklusionen på alle anstrengelserne<sup>5</sup>. Der er derfor fokus på evaluering af både læring og undervisning. Igen ser jeg to undersøgelsesspørgsmål. Det første er, hvorfor de studerende har lært det, der var intentionen med undervisningen hhv. ikke har lært det. Og det andet er, hvilken ny viden om undervisningskvalitet vi kan tage med til anden undervisning. Intentionen med det første spørgsmål er at spørge ind til de studerendes læring på samme måde, som der spørges ind til deres forudsætninger i den mere dybtgående eller 'latente' del af kontekstanalysen, og spørges ind til lærertænkningen bag styrker og svagheder i lærerhandlingen i baggrundsanalysen. Når der er travlt, er det nærliggende blot at konstatere, at forløbet lykkedes eller ikke lykkedes. Resultatanalysen tvinger os til at sætte farten en anelse ned og lære af læringsudbyttet. Det samme er tilfældet med undervisningen. Hvilke nyudviklede elementer, hvis nogen, i undervisningen kunne have en generel, konstruktiv betydning for de studerendes læring? De to undersøgelsesspørgsmål kan være forbundne, men behøver ikke at være det. Hvis vi kan identificere bestemte undervisningshandlinger som grunden til, at forløbet lykkedes, da er det oplagt at anvende tilsvarende indgreb i andre undervisningsforløb. Hvis de studerende derimod ikke lærte det, der var intentionen med en undervisning, der i øvrigt var fremragende, er det naturligvis også muligt at finde generaliserbare elementer. Endelig er det oplagt, at refleksionen af en undervisning, der ikke er fremragende, kan kaste meget interessant ny viden om undervisningskvalitet af sig. Forløber undervisningen præcis som forventet, vil argumentationen for forløbet i udviklingsanalysen være identisk med argumentationen for, hvorfor det lykkedes, men den situation hører til de sjældne. Langt mere sandsynligt er det, at det lykkedes på en lidt anden måde end forventet eller, at det ikke lykkedes. I begge situationer er det nødvendigt med en analyse. På egne vegne må jeg her være svar skyldig. Afprøvningen venter forude.

---

<sup>5</sup> I de efterfølgende cyklusser vil resultatanalysen være identisk med kontekstanalysen og rækkefølgen af faserne herefter være: udviklingsanalyse, første gennemførelse, handlingsanalyse, baggrundsanalyse, udviklingsanalyse, anden gennemførelse, resultatanalyse.



## Empiriske karakteristika

Indtil videre har det været opgaven at beskrive den tænkning, der ligger til grund for den analytiske model. Nu drejer det sig om kort at beskrive modellens empirisk-metodiske dimension. Caseanalysen er også et håndværk, hvor det drejer sig om at håndtere data. Det præskriptive fokus gør, at analysen frem for alt er *praksisorienteret*. Intentionen er her ikke, som i den teoriorienterede caseanalyse, at "bidrage til teoriudviklingen inden for et forskningsfelt", men at "pege på løsninger" af problemer opstået i konkrete situationer (Ramian, 2012, s. 38). I den praksisorienterede caseanalyse er spørgsmålet ikke, hvilken viden videnskaben mangler for at komme videre, men hvilken viden, vi mangler for at kunne håndtere en situation i praksis. At caseanalysen er praksisorienteret betyder ikke, at den viden, analysen kaster af sig, er vilkårlig, dvs. defineret af de problemer, vi tilfældigvis står overfor. Det betyder heller ikke, at identificeringen af manglen på viden skulle være teoriløs. Valget af manglen på viden skal naturligvis reflekteres systematisk, dvs. teoretisk. Der er ingen modsætning mellem at være funderet i teori og orienteret mod praksis. Det er erkendelsesinteressen, der er forskellen mellem de to typer af caseanalyser. Det eksperimentelt cirkulære perspektiv lægger videre op til at operere med et *serielt singlecasestudie* med *mindst to sammenhængende caseanalyser forskudt i tid*, hvor den første kvalificerer det indgreb, hvis kvalitet efterprøves i det andet. Caseanalysen har to potentialer, der i metodelitteraturen oftest omtales som hypotese-genererende og hypotesetestende (Flyvbjerg, 2010). Den læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyse rummer begge; først det ene og så det andet. De to analyser har identiske formål. Begge er *metodeudviklende*, men typen af caseanalyserne varierer: Den første er *undersøgende* ('kan vi gøre det sådan?'), den anden er *bevisførende* ('ja, det kan vi' hhv. 'nej, det kan vi ikke') (Yin, 2014; Ramian, 2012). Cyklussen af caseanalyser vil i praksis være igangsat af en hændelse, der ikke har været tænkt som en del af en caseanalyse, en 'spontan case' som i denne artikel. De efterfølgende cases vil være mere fokuserede og med mulighed for at inddrage flere data. De to sammenhængende caseanalyser kan ses som en systematisk udgave af den intuitive, eksperimentelle metode, enhver erfaren underviser anvender (Schön, 2001). Problemstillingen er i begge tilfælde *handlingsteoretisk*. Det drejer sig om at gøre noget inden for en professionel praksis og lære af det. Den empiriske del af analysen vil derfor have en central status. Endelig er det helt afgørende for realismen i caseanalysen at gøre den til en *integreret*

*del af undervisningsopgaven.* Empirisk er det m.a.o. nødvendigt at være både pragmatisk og selektiv. Vi taler om at begrænse dataindsamlingen til deltagende observationer, korte notater skrevet ind i lektionsplanen umiddelbart efter undervisningen suppleret med korte dagbogsbeskrivelser af de særligt interessante hændelser, når erindringen stadig er frisk, samtaler i vejledningssammenhænge og inddragelsen af evalueringresultater, kort sagt at udvide enkelte, særligt udfordrende undervisningsforløb med en systematisk undersøgende dimension, som vi allerede kender det fra litteraturen om professionelle læringsfællesskaber (Qvortrup, 2017). Det pragmatiske og selektive betyder imidlertid ikke en lav kvalitet i det empiriske arbejde. Vi kan anvende Ramians kategori 'research light' for at karakterisere omfang af og niveauet i den læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyse (Ramian, 2017). Vi taler her om en systematisk undersøgelse, der kan gennemføres inden for få dage. Der er her på trods af 'light'-karakteren tale om en undersøgelse båret af høje ambitioner i den forstand, at analysen skal leve op til formaliserede og inden for det videnskabelige samfund alment anerkendte metodiske retningslinjer: kravet om, at der stilles klare spørgsmål, anvendes relevante metoder i forhold til problemstilling, at resultaterne understøttes med pålidelige data, at forudsætninger, antagelser og procedurer dokumenteres, og at konklusionerne holdes inden for de grænser, der er empirisk belæg for (Ramian, 2012, s. 42).

## Professionsdidaktisk caseanalyse og gyldighed

En læringsorienteret professionsdidaktisk caseanalyse gennemføres på et videnskabeligt oplyst grundlag, men den er ikke forskningsbaseret. Der er tale om en empirisk undersøgelse, men den har et omfang, der kan overkommes af et enkelt menneske, hvis hovedbeskæftigelse ikke er at gennemføre caseanalyser. Spørgsmålet er derfor, om empiriske analyser på dette niveau kan kaste resultater af sig, der kan påberåbe sig andet end en lokal gyldighed. Jeg vil her supplere en gængs kommunikativ validering med en pragmatisk, da perspektiverne kaster meget forskellige resultater af sig, og begge er relevante i et professionsdidaktisk sammenhæng. En kommunikativ validering anvender et begreb om sandhed som konsensus: sandhed er det, vi kan blive enige om er sandt; en pragmatisk validering anvender et begreb om sandhed som konsekvenser: sandhed er, når svar har 'smukke konsekvenser' (Kvale & Brinkmann, 2015, Brookfield, 2013).





Fra et kommunikativt perspektiv vil læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyser primært kunne producere resultater med lokal gyldighed. Det er her den læringsorienterede professionsdidaktik som *refleksionsteori* eller *praksisteori* har sin styrke (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007, s. 45; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016, s. 90 f.). Der er dog også en mulighed for, at caseanalysens resultater kan tilkendes en *generel gyldighed*, men den mulighed er så at sige ude af vores hænder. Når en ukendt kollega inviteres indenfor i vores verden, lader sig inspirere af vores resultater og oversætter dem til vedkommendes egen virkelighed, kan vi tale om en situeret generalisering, en generalisering foretaget af læseren, der overskrider både tid og sted (Ramian, 2012, s. 21).

Fra et pragmatisk perspektiv tegner der sig et lignende billede. Også her taler vi primært om lokal gyldighed i den forstand, at læringsorienterede caseanalyser skaber en skærpet undersøgelseskompetence, en mere nuanceret indsigt i egen og kollegers praksis, i det hele taget en større arbejdstilfredsstillelse, glæde, overskud og engagement hos den, der *gennemfører en vellykket analyse*. Men da præcis den konsekvens med stor sandsynlighed vil være identisk for *enhver*, der gennemfører en sådan caseanalyse, og da præcis den konsekvens vil løfte kvaliteten af *enhver* undervisning, giver det også her mening at tale om muligheden for generel gyldighed af analysens resultater.

## Diskussion

Afslutningsvis vil jeg berøre et par kritiske punkter i artiklen. Den alvorligste betænkelighed drejer sig om den teoretiske distance i caseanalysen som selvstudie. Der er en oplagt risiko for, at selvstudiet bliver et "study of the self by the self for the self" (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 30). Der er ikke nødvendigvis noget betænkeligt i 'by the self'. Det er præmissen for et selvstudie. Det er 'of the self' og 'for the self', der er et problem. I det første tilfælde fokuserer analysen på temaer, der kun har subjektiv betydning, i det andet tilfælde er analysen så metodisk mangelfuld, at kun forfatteren til teksten kan hente viden fra den. Så vidt jeg kan gennemskue, gør denne artikel sig ikke skyldig i nogen af delene: temaet er alment, og metodisk er der lagt så mange kort på bordet, at en kritiker kan rekonstruere processen. Albrechtsen & Kvols omtaler en "spænding" inden for læreruddannelsen mellem selvstudier som læring og som forskning (ibid., s. 30). Det er her, der kan være et problem i den forstand, at jeg insisterer på at bedrive forskning,

om end i beskeden målestok, uden at have rammerne for at kunne gøre det. Artiklen er m.a.o. opstået uden relation til et forskningsmiljø og udtænkt i de spredte tidslommer, et travlt og ambitiøst underviserliv stiller til rådighed. Det vil naturligvis have negative konsekvenser for bredden i det videnskabelige grundlag, der tages afsæt i, og formentlig også reducere skarphe- den i analysen, da fortroligheden med videnskabelig vidensproduktion er begrænset. Endelig har det naturligvis også været mig magtpåliggende at fremhæve kvaliteterne af den vidensproduktion, jeg selv har mulighed for at bidrage til, dvs. primært den læringsorienterede professionsdidaktik. Der er m.a.o. god grund til at forholde sig skeptisk over for analysens resultater.

## Konklusion

I artiklen undersøges to sammenhængende spørgsmål: Hvad karakteriserer teoretisk og empirisk en læringsorienteret professionsdidaktisk caseanalyse af professionel praksis?

Hvad den *teoretiske karakteristik* angår, lægger læringsorienteringens prækriptive fokus op til en cyklisk eksperimentel tænkning, og da eksperimentet er didaktisk, giver det god mening at operere med undersøgelses- spørgsmål møntet på deltagerforudsætninger, undervisning og læring relateret til undervisningens faser. Med udgangspunkt i en spontan case opereres med fem analytiske faser med hver deres undersøgelsesgenstand, teoretiske perspektiv og undersøgelses spørgsmål. Den første, kontekstana- lysisen, giver adgang til en relativt nuanceret forståelse af den væsentligste udfordring for enhver undervisning i læreruddannelsen, dvs. de stude- rende, og gør det på den måde muligt at målrette undervisning efter de faktiske forhold. Den anden fase, handlingsanalysen, hjælper os med at fastholde kompleksiteten i undervisningen og identificere styrker og svag- heder i lærerhandling. Den tredje fase, baggrundsanalysen, afdækker de kausalrelationer, der gør, at vi ikke kun kan identificere styrker og svaghe- der i undervisningen, men også ved, hvor de kommer fra. Den fjerde fase, udviklingsanalysen, rummer et handlingsudkast, der foruden inspirationen fra didaktisk handlings- og grundlagsteori også trækker på indsigt fra de tre foregående delanalyser og derfor har mulighed for at formulere idéer, der er både ambitiøse og realistiske. Den femte og sidste fase, resultatanalysen, sikrer, at resultatet af et nyudviklet undervisningsforløb ikke blot konstateres, men også forstås og på den måde fremmer den fortsatte professionelle udvikling.

Hvad den *empiriske karakteristik* angår, da lægger læringsorienteringens præskriptive fokus op til en praksisorienteret caseanalyse. Den cyklisk eksperimentelle tænkning betyder, at vi har at gøre med mindst to serielle singlecaseanalyser, begge med metodeudvikling som formål, men af hver sin type: den første analyse er undersøgende, den anden bevisførende. De to sammenhængende caseanalyser kan ses som en systematisk udgave af enhver erfaren undervisers intuitive eksperimenteren. Problemstillingen er handlingsteoretisk. Det drejer sig om at udvikle noget til det bedre. Metodisk er realismen i højsædet, dvs., det er et spørgsmål om at gøre det mulige og gøre det med en høj grad af selektivitet. Omfanget af analysen holder sig inden for få dages fuldtidsarbejde, men uden at slække på alment accepterede videnskabelige metodiske krav.

Når det kommer til gyldigheden af resultaterne af læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyser, taler vi primært om lokal gyldighed, men udelukker ikke muligheden for en generel gyldighed.

## Referencer

- Adl-Amini, B. & Künzli, R. (1991). *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Albrechtsen, T. R. S. & Kvols, A. (2016). *Læreruddanneres professionelle læring*. Et litteraturreview. Danske Professionshøjskoler.
- Bayer, M., Burchardt, M., Bøndergaard, J., Laursen, P. F. & Plauborg, H. (2004). *Læreres læring – aktionsforskning i folkeskolen*. Forlaget CV København & Nordsjælland: KLEO.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Blanketz, H. (1986). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Brookfield, S. (2013). Teaching for Critical Thinking. I: Wang, V. C. X., *Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education* (s. 1-16). Hershey PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-4249-2
- Dale, E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 497-520). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (1998, 2002). *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hedegaard, K. M. & Krogh-Jespersen, K. (Red.) (2011). *Professionsdidaktik*. Århus: Klim.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag GmbH.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5. udgave). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T. S. (2016). *Almen didaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. I: Loughran, M. L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer Science+ Business Media. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0\_8
- Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauersen, P. F. (2007). God og effektiv undervisning. I: Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T., *Effektiv undervisning*. København: Gyldendal.
- Lauersen, P. F. (2011). Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning? I: Kristensen, H. J. & Lauersen, P. F., *Gyldendals pædagogikhåndbog*. København: Gyldendal.
- Madsen, B. (2013). *Aktionslæringens landskab*. Århus: VIA University College.
- Meyer, H. (2016). *Udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, P. M. (2000). Om Jürgen Habermas. I: Olesen, S. G. & Pedersen, P. M., *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Forlaget PUK, Viborg Seminarier.
- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2017). *Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. (2017). *ResearchLight*.  
<http://knudramian.pbworks.com/w/page/12751748/ResearchLight> (lokaliseret 29.12, 2017)
- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Yin, R. K. (2014). *Case study Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.