

TIDSSKRIFT FOR **LÆREMIDDELDIDAKTIK**

NR. 5 NOVEMBER 2011

Læremiddeldidaktik Nr. 5 november
2011

Redaktion

Jens Jørgen Hansen (ansvarshavende).
Ditte Bjerrisgaard Bundesen

Læremiddeldidaktik udgives som
elektronisk tidsskrift af Læremiddel.dk -
Nationalt Videncenter for Læremidler.

ISSN: 1398-5388

Artikler og illustrationer må ikke eftertryk-
kes uden tilladelse fra Læremiddel.dk

Læremiddel.dk

Asylgade 7-9
5000 Odense C
Tlf: 30 58 15 23
Email: post@laeremiddel.dk

INDHOLD**Professionsuddannelse 2.0**

- nye veje til professionsuddannelse

Af: Jens Jørgen Hansen.....2

Teori-Praksisspørgsmålet og bloggen som læremiddel

- Om anvendeligheden af blog i forbindelse med praktikken

Af: Sven Gerken & Dorthe Carlsen.....12

Anvendelse af læremidler i professionsuddannelserne

- Om udbredelse, begrundelse og virkning, især ved brug af cases.

Af: Jens Aage Poulsen & Peter Brodersen.....25

Praktisk talt

- Om læremidler og professionsdidaktik i dansk i læreruddannel-
sen

Af: Rikke Christoffersen.....40



Professionsuddannelse 2.0

– nye veje til professionslæring

AF: JENS JØRGEN HANSEN, CHEFKONSULENT OG PH.D., UC SYDDANMARK.

Professionsuddannelserne er i disse år under forandring. Forandringsimpulserne kommer fra forskellige sider: uddannelsespolitiske forventninger, regionale udviklingsbehov og den teknologiske udvikling. Uddannelsespolitisk er der en forventning om, at professionsuddannelsernes vidensbaserings skal integrere et samspil mellem praksis og forskning. Det indebærer udvikling af et nyt vidensbegreb – udviklingsviden, som dels er forskningsbaseret, og dels kan vejlede aktører i de forskellige professionsinstitutioners praksis. Organisatorisk har professionshøjskolerne den udfordring at organisere de enkelte professionsuddannelser under en professionshøjskoleparaply og samtidig løfte den regionale udfordring at fungere som en regions videncenter. Den teknologiske udvikling er en gennemgribende forandringsimpuls, der både sætter nye mål for kompetenceudvikling af fx elever i skolen, øger behov for efteruddannelse af lærerne i skolen og skærper kravene til de kommende professionsbachelorerers professionskompetencer. Den teknologiske udvikling sætter også nye vilkår og rammer for de studerendes professionsuddannelse. Læremidler – især it og digitale medier – rammesætter nye læringskontekster og læringsmiljøer for professionslæring. Denne artikel præsenterer muligheder, udfordringer og veje i forhold til at udnytte de digitale læremidler i professionsud-

dannelserne. Artiklen peger på tre veje, der er centrale i udviklingen af en professionsuddannelse 2.0: innovative didaktiske designs, professionsuddannelsernes tilegnelse af en reflekteret læremiddelfaglighed og professionsuddannelserne strategiske udvikling af en professionsdidaktik. Artiklen introducerer her læremiddelkonceptet professionsportalen, som et eksempel på et innovativt didaktisk design. Først beskrives baggrunden for projektet Professionsuddannelse og læremidler, som er et projekt initieret af Læremiddel.dk.

Professionsuddannelse og læremidler

Projektet Professionsuddannelser og læremidler er et to-delt projekt – et udviklingsprojekt og et forskningsprojekt. I udviklingsprojektet har undervisere og studerende fra UC Sjælland, UCL og UC Syddanmark primært tilknyttet læreruddannelse, pædagoguddannelse og sygeplejerskeuddannelse eksperimenteret med at inddrage nye læremidler i undervisningen og praktikkens. Sigtet har været at undersøge, hvordan brugen af læremidler kan

udvikle undervisning, praktik og vejledning. Udviklingsprojekterne har bl.a. eksperimenteret med video-undervisning, visuelle cases, blogs, wikis, arbejdsportfolioer, second life og de studerende som læremiddelproducenter. Eksperimenterne er formidlet på et internt seminar og er tilgængelige i projektets wiki <http://laeremiddel-pol-194142409.wikispaces.com/>

Forskningsprojektet har til hensigt at undersøge de gennemførte udviklingsprojekter og udvikle didaktisk teori om læremidler og deres funktion og potentiale for udvikling af professionsuddannelserne. Didaktisk teori kommer til udtryk som begreber, kriterier og principper som både professionsuddannere og -institutioner kan bruge som grundlag for at udvikle professionsuddannelse og professionslæring.

Når læremidler er blevet interessante faktorer i udvikling af professionsuddannelse skyldes det at forskellige typer læremidler har særlige brugspotentialer, særlige affordances for læring og undervisning. Her kan man grundlæggende skelne mellem tre typer læremidler (Hansen 2010):

Semantiske læremidler	Didaktiske læremidler	Funktionelle læremidler
Tekster og artefakter	Lærings- og undervisningssystemer	Teknologier
Repræsenterer viden og kan indgå som indhold i øvelser, cases og projekter	Produceret med en bestemt læringsintention, der udmønter sig i et særligt vidensdesign, læringsdesign og undervisningsdesign	Faciliterer og muliggør læreprocesser: ideudvikling, informationsbearbejdning, produktion, præsentation, kollaboration, kommunikation
Avisartikler, fagbøger, film, læringsobjekter	Lærebogen, i-bogen, e-bogen, pædagogiske computerspil	Mind-map, tekstbehandling, wiki, blogs, læringsplatforme
Lære i	Lære i og med Fungerer også som <i>parallel lærer</i>	Lære med Faciliterer også <i>rum for læring</i>

Figur 1: Tre grundlæggende typer læremidler



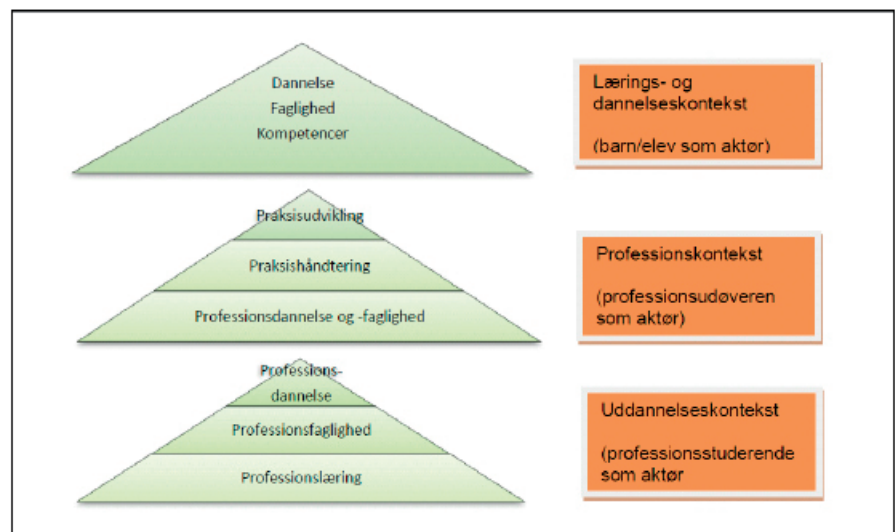
Læremidler beskrives her både som tekster, artefakter, systemer og teknologier. Teknologispørgsmålet er et omdiskuteret begreb i professionsdidaktikken (Hansen 2007, 234). Fremkomsten af teknologiske undervisningsprogrammer fra 60'erne og begyndelsen af 70'erne, der var designet til at kunne programmere undervisningen fra et makroniveau til den mindste undervisningssekvens (jf. Eriksson 1970, 208), var genstand for omfattende diskussion. Holdningen bevægende sig mellem en teknologikritisk og en teknologieuforisk holdning. Kritikken gik bl.a. på, at undervisningsprogrammerne svækkede undervisningsbegrebet, fordi der ikke var tale om undervisning i betydning af en social proces mellem elev og lærer (Dale 1998, 57), men byggede på en mål-middel-didaktik. Mål-middel-didaktikken indebærer en tro på, at det er muligt at aflede praktisk handling af en teori. Et andet kritikpunkt var, at teknologien fremmedgør fag-udøveren fra hans praksis. Wackerhausen (1993) taler om, at redskaber fungerer som "eksternaliseringer" af den menneskelige virksomhed" og udvider og ændrer menneskets konkrete handlerum og praksisformer. Det kan ifølge Wackerhausen resultere i en "faglig frisættelse", der løsriver "fagudøveren fra hans fagtraditions traditionelle praksisformer og kompetencekrav." (Wackerhausen 1993, 84-85). I forlængelse af dette kritikpunkt taler Graf om, at e-læringsplatforme kan blive den styrende faktor i undervisningen, mens læreren fungerer som guide i de virtuelle læringsomgivelser (Graf 2004, 67). Euforisterne talte derimod om "lærersikker" undervisning, dvs. en undervisning som var sikret mod dårlige lærere og gjorde læreren overflødig (Hiim og Hippe 1997, 41). Denne artikel placerer sig i en balanceret position mellem teknologikritik og teknologioptimisme. Medier og teknologier ses som

drivkræfter, mekanismer, refleksionspunkter og potentiel innovativ løftestang for udvikling af metoder og læringskontekster i professionslæringen. Indfrielsen af det teknologiske potentiale afhænger af flere ting bl.a. underviserens didaktiske beredskab, vilje til at eksperimentere med nye undervisningsformer og professionsuddannelsernes organisation og læremiddelkultur. At teknologier og medier fungerer som centrale byggesten i professionsudøveren professionshåndtering er klart, og at disse teknologier ikke skal resultere i en faglig frisættelse modvirkes ved at tematisere, bruge, eksperimentere med og kvalificere de studerendes brug af teknologier i deres professionslæring.

Professionsfaglighed og professionsdannelse

Professionsuddannelser har en dobbelt formidlingsopgave, ja pædagog- og læreruddannelser har en tredobbelt formidlingsopgave. For det første skal uddannelserne etablere en uddannelseskontekst for udvikling af professionslæring, hvor den studerende kan udvikle professionsfaglighed og professionsdannelse. Uddannelseskonteksten etablerer tid, rum og rammer, der gør det muligt for studerende at uddanne sig til professionsbachelor.

For det andet skal uddannelserne i deres formidling tematisere de kommende professionsbachelors opgaver, virke og funktioner i deres fremtidige professionspraksis. Professionsuddannelser skal derfor også formidle ind i en professionskontekst. Endelig har pædagog- og læreruddannelse i deres formidling blik for en tredje kontekst, børn og elevers lærings- og dannelseskontekst. Som underviser i lærer- og pædagoguddannelser uddanner man studerende i en uddannelseskontekst med henblik på at kvalificere deres virke i en professionskontekst, der igen har som formål at virke i børn og elevers lærings- og dannelseskontekst og her bidrager til børn og unges tilegnelse af bl.a. dannelse, faglighed og kompetencer. En professionsuddanner bør have blik for og tematisere alle tre kontekster. Det er en kompleks formidlingsopgave!



Figur 2: Tredobbelt formidlingsopgave



Man kan eksemplificere den tredobbelte formidlingsopgave med temaet børns skriftlige kompetence. I en uddannelseskontekst vil de studerende typisk undervises i børn skriftsprog, skrivepædagogik og lærerens rolle som sproglig vejleder. De studerende skal her tilegne sig viden om skriftsprog og kompetencer til at planlægge undervisning, analysere elevtekster og vejlede eleverne i forhold til udvikling af deres skriftlige udtryk. Undervisningen skal sætte den studerende i stand til i en professionskontekst at virke som sproglig vejleder og samtidig bibringe eleverne skriftsproglige kompetencer. En professionsunderviser har derfor både blik for hvordan man kan udvikle de studerendes egen skriftsproglige kompetence og deres faglige og pædagogiske kompetencer, og hvordan de studerende i en professionskontekst kan håndtere undervisning i skrivepædagogik, styrke elevernes skriftsproglige udvikling og endelig have blik for hvordan skriftsprogsaktiviteter og tilegnelse af skriftsproglig kompetence kan styrke elevernes faglige og dannelsesmæssige udvikling.

Ovenstående model viser de forskellige opgaver i henholdsvis en uddannelseskontekst, professionskontekst og lærings- og dannelseskontekst. Professionskonteksten er kendetegnet ved, at professionsbacheloren på grundlag af professionsdannelse og professionsfaglighed skal virke i en professionspraksis og bidrage til at udvikle samme praksis. Inspireret af Grønbæk Nielsen kan man beskrive professionskompetencen i tre niveauer (Grønbæk Nielsen 2010, 33):

- Professionsdannelse – forvalte praksis på et etisk og fagligt grundlag
- Praksishåndtering – virke i praksis
- Praksisudvikling – undersøge og udvikle praksis

Professionsdannelse er udtryk for, at en professionsbachelor virker på et særligt værdimæssigt grundlag. Med begrebet professionsdannelse pointeres, at medlemskab af og virke i en profession forudsætter mere end skolastisk viden og teorier – det forudsætter en professionsidentitet. Wackerhausen (2004) definerer professionsidentitet som ”de interne forhold etc. hos den enkelte praktiker, som aktivt er med til at ”drive”, strukturere, formgive, stabilisere osv. praktikerens praksis.” (Wackerhausen 2004: 14). Professionsidentitet skal ses i lyset af den praksis, hvori praktikerens skal virke. Praktikere agerer, handler og får identitet gennem den praksis, de virker i. En læreridentitet ligger i handlingen at undervise, en pædagogidentitet ligger i handlingen at socialisere eller opdrage, en sygeplejerskeidentitet ligger i at lindre eller pleje. Professionsidentitet er karakteriseret ved at professionsudøveren kan udfylde en funktion i en given praksis, samt drive en given praksis på grundlag af et særligt professionelt blik, særlige handlerepertoarer og et særligt fagsprog.

Praksishåndtering er kendetegnet ved at en professionsudøver går til praksis med et særligt professionelt blik, handleberedskab og fagsprog. Det professionelle blik viser sig ved at man har et særligt blik for praksis og den professionelle relation til elever, patienter og børn i denne praksis: Sygeplejersken har et blik for patienters ve og vel, læreren for elevens faglige udvikling og dannelse og pædagogen for barnets sociale kompetencer og trivsel. Dette professionelle blik følges af et handleberedskab – viden, dømmekraft og metoder – som sætter den professionelle i stand til at planlægge sine handlinger i praksis, handle i praksis, undersøge praksis, evaluere praksis og kommunikere om praksis. Lærere, pædagoger og sygeplejersker har forskellige former

for handleberedskab. Læreren vil kalde et barn elev, og være optaget af hvad, hvorfor og hvordan eleven vil komme til at tilegne sig en viden og dannelse. Pædagogen vil kalde et barn for barn, og være optaget af, hvordan man ville kunne rammesætte aktiviteter, hvori barnet ville kunne udfolde sig og tilegne sig en række sociale kompetencer. Sygeplejersken vil kalde barnet patient og vil være optaget af hvilke behandlings- og omsorgsmetoder, som ville kunne gøre barnet rask.

Det professionelle fagsprog viser sig ved, at man benytter faglige begreber når praksis skal beskrives, når problemer skal identificeres, når praksis skal formidles og udvikles. Praksishåndteringen afspejler sig fx ved, at en dansklærer ved hvad læsning er, hvordan man kan planlægge undervisning i læsning, gennemføre et læseforløb, hvordan man kan evaluere elevens læseudvikling, ved hvilke materialer man skal kunne vælge i læseundervisningen, kan se/høre/forfølge/undersøge, hvis elever har læseproblemer, ved hvilke metoder og læsetest man kan bruge for at spotte læseproblemer og kan samarbejde med læsevejleder om at støtte læseudvikling.

Praksisudvikling betegner professionsbachelorens opgave i forhold til at udvikle praksis, fx implementere nye metoder, nye arbejdsgange, nye organisationsformer, nye teknologier samt arbejde udviklingsorienteret i forhold til særlige indsatsområder i professionens institutioner. Professionsuddannelser har her en opgave i forhold til bringe ny viden proaktivt i spil i professionsbachelorens kommende praksis. Professionsuddannelsernes vidensbaserings – samspillet mellem forskning, uddannelse og praksis er et centralt begreb (Rektorforsamlingen 2009).

Professionslæring

Professionslæring er de metoder og læringskontekster professionsud-



dannere benytter til at udvikle de studerende professionsfaglighed og professionsdannelse. Professionsuddannelser etablerer her en kontekst for læring, der inkluderer overvejelser over hvornår, hvor og hvordan den studerende skal lære for at tilegne sig professionsfaglighed og professionsdannelse. Det er for det første et logistisk problem, som handler om, under hvilke rammer og i hvilke konteksten den studerende skal studere. Kontekster for professionslæring kan være forskellige typer læringskontekster eller læringsrum:

- Formidlingsrummet, hvor formidling og dialog om nyt stof er det centrale.
- Øvelsesrummet, hvor de studerende funderer og implementerer ny viden og nye færdigheder, typisk gennem bearbejdning professionsrelevante øvelser.
- Projektrummet, hvor de studerende i grupper arbejder med forskellige cases eller projekter, typisk tværfagligt og tæt på professionsfeltets udfordringer.
- Praktikrummet, hvor de studerende er i praktik.
- Vejledningsrummet, hvor de studerende vejledes i opgaver, praktik mv.
- Studerendes eget studierum, hvor de studerende på egen hånd og/eller i studiegrupper forbereder sig til studiet, vejledning og praktik.

De forskellige rum muliggør forskellige lærings- og deltagelsesformer, undersøgelser og tematiseringer af den professionsfaglighed og dannelse som den studerende skal tilegne sig. Det er netop professionsuddannelsers styrke at de reflekteret kan iscenesætte alle disse rum, som hver især og i samspil med hinanden udgør arenaer for professionslæring.

For det andet er professionslæ-

ring et didaktisk og læringsteoretisk problem, som handler om at vælge og legitimere, hvilke undervisningsgenrer og læringsgenrer, der mest effektivt og lærerigt beforder professionslæring. Centrale undervisningsgenrer er:

- Teoretisk formidling, hvor centrale begreber og metoder formidles.
- Diskussion, hvor der debatteres omkring professionsrelevante temaer.
- Øvelser, hvor bestemte færdigheder og procedurer trænes, fx oplæsning i læreruddannelsen og stuegang i sygeplejerskeuddannelsen.
- Undersøgelser, hvor studerende gennem projekter, praktik og feltstudier selv skaber ny viden.
- Artikulation, situationer og opgaver, hvor studerende opfordres til at udtrykke deres viden, holdning og færdigheder omkring professionsrelevante temaer.

Ny teknologi er en vital drivkraft i forhold til udvikling af nye læringskontekster og nye didaktiske design – og dermed nye veje til professionslæring.

I nedenstående model *figur 3* præsenteres, hvordan der til de fem undervisningsgenrer er knyttet bestemte metoder og teknologier, og hvordan de fem undervisningsgenrer udmønter sig i korresponderende læringsgenrer:

Undervisningsgenrer	Metoder	Teknologier og medier	Læringsgenrer
Teoretisk formidling	Selvstudie, forelæsning, oplæg	Fagbog, fysisk forelæsning, videoforelæsning, professionsportal	Reception
Diskussion	Dilemma-/rollespil, dialogisk underv., praksisfællesskaber	Fysiske uv-rum, online-konferencer, sociale medier	Kommunikation
Øvelse	Værkstedarbejde, rollespil, praktik, mesterlære, case	Laboratorier, simuleringer, casebeskrivelser	Applikation
Undersøgelse	Feltstudier, projektarbejde	Forskningspublikationer, biblioteks- og netressourcer, empiri fra praksis	Konstruktion
Artikulation	Rapporter, opgaver, logbøger, artefakter	"tekst"behandlingsprog., blogs, wikis	Produktion

Figur 3: Undervisningsgenrer og læringsgenrer

Her kan man se, at den teoretiske formidling metodisk muliggøres gennem metoder som selvstudier, forelæsninger og oplæg. Disse metoder understøttes af forskellige teknologier og medier, der faciliterer læring og tilegnelse af faglig viden. De traditionelle medier og teknologier er her fagbogen og den fysiske forelæsning/oplæg, mens de nye er digitale professionsportaler og videoforelæsninger. Undervisningsgenren sigter mod læringsgenren reception. Reception skal ikke forstås i behavioristisk forstand, sådan at den studerende ukritisk blot tilegner sig den formidlende viden. Den studerendes forståelse sigter mod at den studerende i sin tilegnelse af faglig viden også kan analysere, vurdere, kritisere og perspektivere den formidlede viden. Men at den studerende skal tilegne sig teoretisk viden, begreber og metoder om fx læseteorier, børns læseudvikling, dysleksi, læsepædagogik er en grundlæggende læringsform. Øvrige læringsgenrer er kommunikation, hvor den studerende deltager i kommunikative sammenhænge med debat, vejledning, respons mv., applikation, hvor den studerende tilpænger sig fremgangsmåder i forhold til at håndtere professionsrelevante færdigheder, konstruktion, hvor den studerende undersøger relevante fænomener gennem projektarbejder, praktik og feltstudier med henblik på at udvikle ny viden og endelig produktion, hvor den studerendes forståelse, kompetencer, holdninger, evalueringer, observationer mv. udtrykkes i forskellige genrer som rapporter, opgaver, logbøger,



praktikjournaler og modelkonstruktioner. Disse forskellige typer af læringsgenrer har en lang tradition i alle professionsuddannelser, men konteksten for hvordan læringen kan foregå er i forandring i disse år.

Professionslæring 2.0

Traditionel professionslæring foregår gennem traditionelle teknologier og medier som fagbogen, forelæsningsrummet, bibliotekets litteratur, skriftlige rapporter og praktikjournaler og mundtlig deltagelse i klasserummet. Professionslæring 2.0 udnytter de digitale teknologier og medier til at etablere virtuelle læringsrum, digitale professionsportaler, digitale netressourcer, digitale simuleringsprogrammer, visuelle case og kommunikationsværktøjer og sociale medier som blogs, wikis. Professionslæring 2.0 er ikke en erstatning for professionslæring 1.0, men kan ses som et supplement og et tilbud, som kan udnyttes i professionsuddannelser og kvalificere nye veje i professionslæring.

De læringsmæssige muligheder i forhold til de fem undervisningsgenrer kan skitseres som vist i figur 4.

Et væsentligt brugspotentiale ved de nye teknologier er, at de kan etablere nye læringsrum i undervisningen (Hansen 2010, 76). Undervisningen behøver ikke længere at være situeret fysisk med studerende og lærer i samme rum og på samme tid. Undervisningen kan også foregå gennem virtuelle undervisningsrum,

gennem virtuelle dialogrum og personlige læringsrum:

	Samme tid (synkron)	Forskellig tid (asynkron)
Samme rum	Traditionelt uv-rum klasserum, tavle, præsentationsprogram	Virtuelt undervisningsrum læringsplatform, digitale arbejdsrum, wiki
Forskellige rum	Virtuelt dialogrum chat, samskrivningsprogram (google docs)	Personligt læringsrum wiki, blog, sociale medier som facebook

De nye medier og teknologier skaber således nye muligheder for at repræsentere og få adgang til viden, indgå i læringsaktiviteter og iscenesætte undervisningsaktiviteter. Indfrielsen af disse løfterige muligheder for nye veje til professionslæring afhænger grundlæggende af lærerens didaktiske beredskab og kompetence til at udforme didaktiske design.

Didaktiske design

Didaktisk design er underviseres reflekterede rammesætninger for professionslæring og som bl.a. kommer til udtryk i undervisningsplaner og senere som måder at iscenesætte undervisning på. Designbegrebet understreger, at udarbejdelse af undervisningsplaner både indeholder en proces – at planlægge noget – og et produkt – en formgivning og rammesætning af en fremtidig aktivitetsrække eller interaktion. Hvor den første dimension – planlægning – understreger det didaktisk håndværk – så understreger den sidste dimension – formgivningen – en innovativ dimension, fordi der i designbegrebet også ligger en vision om indfrielsen af bestemte

mål gennem en bestemt praksis og læringsvej. Endelig understreger designbegrebet også at undervisningsplanlægning er en koordinationsopgave, der involverer flere komplekse sammenhænge: faglige og uddannelsespolitiske mål, teknologiske og metodiske elementer og rammefaktorer og ikke mindst de studerendes læringsforudsætninger. Didaktiske design kan beskrives i tre dimensioner (Hansen 2010):

- Videndesign: hvad skal den studerende lære og hvordan skal viden repræsenteres?
- Læringsdesign: hvordan skal den studerende lære og gennem hvilke aktiviteter og forløb?
- Undervisningsdesign: hvordan skal læreren planlægge, gennemføre og evaluere undervisning og i hvilke tid og rum skal læringen foregå?

Professionsuddannelser har i disse år den mulighed og udfordring at integrere nye teknologier og medier i udformningen af typer didaktiske design og dermed nye viden-, lærings- og undervisningsdesign. Et eksempel på det er en underviser fra UC Syddanmark, der gennem webstedet Google.sites etablerer det, jeg har valgt at kalde en professionsportal (Figur 5).

Professionsportalen er et didaktisk læremiddel produceret i en slags wiki, hvor både underviser og studerende kan bidrage til webstedet. Portalen kan siges at være en innovativ grænseflade eller interface for professionslæring, som giver 'ansigt' til faget, synliggør 'stemmerne' i undervisningen og åbner for deltagelse i professionsuddannelsens forskellige 'rum'. Portalen omfatter både formidlingsrummet (både det fysiske og virtuelle), studierummet, projektrummet og praktikrummet. Samtidig åbner portalen for nye metoder og interaktionsmønstre i forhold til studerendes professions-

	Professionslæring 1.0	Professionslæring 2.0
Teoretisk formidling	Fagbog/lærebog Forelæsning i klasserummet Skriftlige noter Underviseren som formidler	Professionsportaler Den digitale fagbog – i-bog Digitale ressourcer, fx wikipedia og netressourcer Studerende/undervisere som vidensproducenter
Diskussion (og vejledning)	Det dialogiske og fysiske klasserum Det fysiske studierum	Virtuelt uv-rum, virtuelt dialogrum, personlige læringsrum
Øvelse	Det fysiske studierum og praktikrum	Digitale simulationer
Undersøgelse	Bibliotekets litteratur, feltstudier	Nettets informationshav Visuelt dokumenterede praktikerfaringer og cases
Artikulation	Skriftlige rapporter og opgaver Oplæg støttet af tavle og oh. Den skriftlige praktikjournal Mundtlig deltagelse i undervisning	Blogs, wikis, hjemmesider, multimodale fremlæggelser, digitale praktikjournaler, studerende som bidragsydere til fagets teorier og metoder

Figur 4: De fem undervisningsgenrer og deres læringsmuligheder





Figur 5: Eksempel på en professionsportal

læring. Dette perspektiv udfoldes i det følgende.

Portalen er udformet som et journalistisk webdesign, som man kender det fra de store webaviser. Den er således et multimodalt rum, der åbner for forskellige brugerroller og interaktionsmønstre. Som studerende kan man gå på opdagelse i tekst, billeder, lyde og film og lade sig inspirere og orientere sig som læser. Som studerende kan man dog også skifte læseholdning og gå i dybden med artikler eller gå i skrivemåde og indtage rolle som vidensproducent og selv producere materialet til websteder. Den studerende kan også gå i kommunikationsmode og kommentere de faglige temaer eller studierelevante diskussioner. Webstedet åbner således for flerfoldige interaktionsmønstre af handlinger, som hver især er relevante for professionslæring. Portalen åbner også innovative interaktionsmønstre, som fx den studerendes rolle som medproducent af undervisningens faglige temaer og fagsprog:

**I skal alle være med
til at udarbejde
websitet i løbet af året.
Det er en fælles opgave - og
fornøjelse !!**

Webstedet muliggør forskellige

'studentroller' – roller som viden-deler, kommunikator, medlem af klassefællesskab, medlem af fagfællesskab og den traditionelle rolle som studerende, der skal danne sig overblik over og indsigt i det fag, som studeres. Webstedets interaktionsmønster og iscenesættelse af studenterroller er et interessant genstand for fremtidige studier og undersøgelser.

Eksemplet ovenfor er blot et lille uddrag af siden. Til venstre på siden findes en menu med holdets undervisningsforløb og generelle

organisatoriske informationer om fx studiegrupper. Menuen øverst på siden består af generelle læringsressourcer til studiet, fx demonstrationsvideoer af, hvordan man bruger forskellige digitale værktøjer. Demonstrationsvideoerne har underviseren selv produceret.

Endvidere er der i den øverste bjælke menupunktet "Lær fagbegreber", som understreger det interaktive og kollaborative potentiale på webstedet. Under dette menupunkt skal de studerende selv definere fagsprog i faget og selv uploade deres definitioner på webstedet. Webstedet kommer her til at fungere som en slags faglig wikipedia (se figur 6).

Webstedet er endvidere ramme for de studieprojekter, som de studerende arbejder med. Figur 7 er et eksempel på studerendes arbejde med forskellige aspekter af middelalderen i studiegrupperne. Gruppernes opgave er at udvikle undervisningsforløb i forhold til emnet og herefter præsentere dem på webstedet og gøre dem tilgængelig

Startside - Intro til faget >
Lær fagbegreber

Lær fagbegreber er en studenter-genereret side, hvor I alle kan skrive nye fagbegreber på og en kort forklaring

Interdependens: Vi er gensidigt afhængige af hinanden. Vi holder hinandens liv i hænderne

Antropocentrisk: mennesket i centrum

Kosmocentrisk: hele verden i centrum (jf. Løgstrup: altings gyldighed)

Dialektik: Modsætningspar, hvor der er et spændingsforhold imellem f. eks liv og død, Gud og gudløshed eller frelse og nådeløshed.

Skabelsesteologi: Skabe - at skabe, teo - Gud, logi - læren om = læren om at Gud relaterer til skabelsen.

Kristologi: Kristo/logi = læren om Kristus

Ekklesiologi: Ekklesio - kirke/menighed, logi - læren om = læren om kirken og menigheden - altså hvad er kirken? Hvad er menigheden? Hvad er fællesskab af Kristus troende?

Treenighed: Faderen, Sønnen og Helligånden

(u)samtidighed: vi træder ind i en anden tid, som ikke er vores egen og oplever den som en vigtig del af vores tilværelse. Man glemmer tid og sted og mødes i samtidigheden.

Forsyn = livet har en ramme og et mål og så er resten ekstemporal spil


Figur 6: Screenshot "Lær fagbegreber"



Startside - Intro til faget >

Middelalderen - lysere end sit rygte

1) Munkevæsenet / klostre Anne og Lis	2) Dødsynder og dyder Trine og Christian	3) Korstogene Anne og Lis	4) Mariologi Christian og Trine
5) Kirkebyggeri Lene, Marchelle og Maria	6) Store personligheder Simone og Hilde	7) Middelalderen i Danmark Marchelle, Lene og Maria	8) Kunst og kalkmalerier Simone og Hilde



Figur 7: Studerendes udvikling af undervisningsforløb forelår via websitet

for alle på holdet (men ikke andre – det er et lukket websted).

Endelig bruges webstedet også som ressourcebank og formidlingskanal for lærerens noter til undervisningen (se fihur 8). Disse noter supplerer undervisningens fagbøger og grundbøger i religionsdidaktik.

Generelt udgør professionsportalen nye måder at udforme vidensdesign, læringsdesign og undervisningsdesign på. Potentialet i portalen er flere. Den kan karakteriseres som:

- et virtuelt undervisnings- og læringrum med ressourcer og redskaber, der muliggør og understøtter teoretisk formid-

ling, diskussion, øvelser og artikulation.

- en undervisningsportfolio, hvor undervisningens faglige viden successivt og kollaborativt bygges op og bliver synlig og tilgængelig – og som samtidig kan fungere som studiegruppernes præsentationsportfolio.
- undervisningens tavle, hvor portalen understøtter undervisningens løbende kommunikation, fordi der konkret kan refereres, vises og udpeges bestemte emner. Samtidig fungerer webstedet som tavle, hvor undervisningens løbende emner kan synlig-

gøres og uploades, fx nye definitioner af fagbegreber, mindmaps mv.

- en faglig wikipedia, hvor de studerende kan bidrage til at opbygge fagbegreber, undervisningsforløb, finde faglige ressourcer – og hermed involveres de studerende både i den faglige proces – en deltagelsesform – og samtidig muliggøres at deltagelsen får et konkret udtryk – en tingsliggørelse.
- et værktøjsreservoir af studierelevante værktøjer, hvor underviseren løbende integrerer nye gratis værktøjer og sociale medier, som fx mind-map-programmer, produktionsværktøjer, refleksionsværktøjer, kommunikationsværktøjer, evalueringværktøjer mv. – samtidig med at underviseren bruger de samme værktøjer i sin formidling.
- en videndelingsplatform, hvor både underviser og studerende bidrager til opbygning af de faglige ressourcer. Underviseren bliver også faglig inspireret af de ressourcer, som de studerende finder og uploader, fx film og artikler – og de studerende kan også gensidigt inspirere hinanden, fordi det er synligt for alle, hvor de studerende arbejder med i deres projekter og hvordan de udvikler sig.
- en facilitator af undervisningskultur, hvor undervisningens ”stemmer”, aktiviteter, udtryk, processer, historier, værdier – som på unik vis altid bygges op i et uddannelsesforløb af underviser og studerende – kan udtrykkes og synliggøres. Det undervisningskulturelle aspekt er særlig vitalt, fordi holdet består af både nær- og netstuderende og flere stu-

Undersider (21): Vis alle
Vedhæftede filer (10)
Den Kristne Kirkes stamtræ.docx - den 27/10/2010 07:37 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 93 kB Vis Download
HverdagslivMM.doc - den 27/10/2010 07:32 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 94 kB Vis Download
MagtkompeMM.doc - den 27/10/2010 07:32 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 112 kB Vis Download
Middelalder Teologi og filosofi MM.doc - den 27/10/2010 07:32 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 98 kB Vis Download
Middelalderens relevans Mcguire.pdf - den 27/10/2010 07:33 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 1371 kB Vis Download
Mystik og spiritualitetMM.doc - den 27/10/2010 07:33 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 62 kB Vis Download
PLAN Middelalderen.doc - den 08/10/2010 05:25 af Henrik Bækgaard (version 3 / tidligere versioner) Fjern 99 kB Vis Download
PLAN Middelalderen 2011-12.doc - den 26/10/2011 00:30 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 61 kB Vis Download
SMART Oldkirken og middelalderen.notebook - den 18/11/2010 23:49 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 2693 kB Download
Tidslinie kirkehistorie.doc - den 27/10/2010 07:32 af Henrik Bækgaard (version 1) Fjern 124 kB Vis Download

Figur 8: Webstedet bruges som ressourcebank for lærerens undervisning



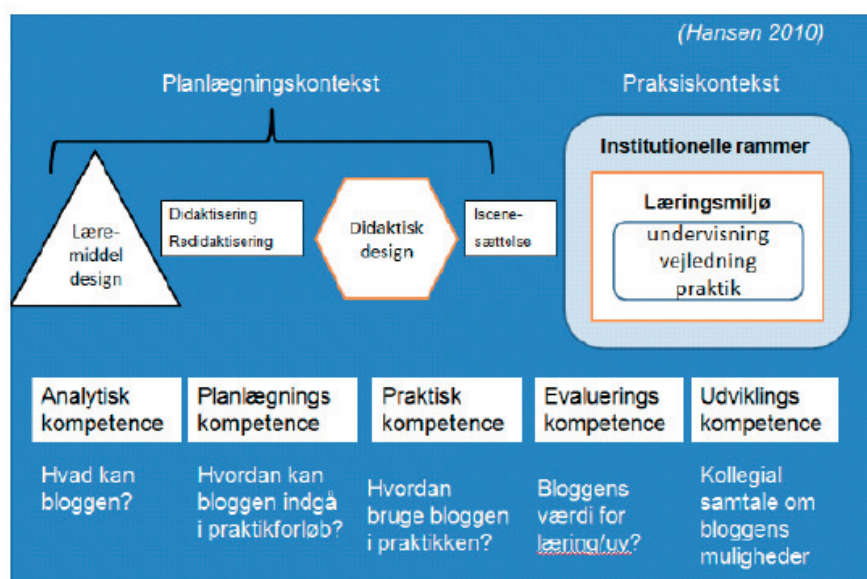
derende vil derfor ikke have deres daglige gang i det traditionelle undervisningsrum.

Et yderligere potentiale er, at professionsportaler kan inkludere de 'digitalt indfødte' studerende og deres digitale kompetencer og præferencer for læring, kommunikation og information gennem digitale medier. Og for underviseren kan webstedet blive genstand for kontinuerlig genbrug, udvikling og forfinelse og støtte underviseren løbende udvikling af repertoarer til håndtering af professionsfaglige læreprocesser.

Læremiddelfaglighed

Professionsuddanneres håndtering af professionslæring gennem didaktiske design kan bl.a. kvalificeres ved øget bevidsthed og praktisk kendskab til læremidler. Undervisere i professionsuddannelser står overfor den opgave og udfordring at integrere nye læremidler, dvs. medier og teknologier i undervisningen. Det forudsætter en læremiddelfaglighed, en reflekteret omgang med læremidler (Carlsen og Hansen 2009, og Hansen 2010). En læremiddelfaglighed kan beskrives i fem læremiddelkompetencer:

- Analytisk kompetence: analysere og vurdere læremidlers pædagogiske muligheder – deres affordances.
- Planlægningskompetence: omsætte læremidlers pædagogiske muligheder i planlægning gennem didaktisering eller redaktisering.
- Praktisk kompetence: iscenesætte læremidler i undervisning – vejledning – praktik.
- Evalueringskompetence: evaluere læremidlets værdi for undervisning/vejledning/praktik og værdi for studerendes læring.
- Udviklingskompetence: kritisk og kreativt drøfte læremidler i et fagligt fællesskab med henblik



Figur 9: Læremidler indgår i forskellige faser af underviserens arbejde

på udvikling af fag, kollegialt samarbejde, praktik, undervisning, vejledning og professionsuddannelse generelt.

Man kan synliggøre, hvordan læremidler indgår i forskellige faser af underviserens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning i nedenstående læremiddelprocesmodel figur 9 (Hansen 2010).

Modellen synliggør, at læremidler både kvalificerer og udfordrer lærerens planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning. I planlægningskonteksten fungerer læremidler som inspiration til at planlægge undervisningen, fordi de i form af fagbøger, artikler, cases, opgaver osv. kan repræsentere faglig viden. Men samtidig skal læreren også udvikle analytisk kompetence til at vurdere fx fagbøger, artikler og cases for deres relevans til at støtte de studerendes tilegnelse af teoretisk forståelse eller deres funktion som omdrejningspunkt for øvelser og projekter. I undervisningens praksis bidrager læremidler til at facilitere undervisning og læring. Endvidere bidrager læremidler til at etablere virtuelle læringsrum. Også her er det en udfordring for underviseren, at udvikle kompetence til at praktisk at

bruge samt undersøge specifikke læremidlers værdi for læring, fx bloggernes rolle i praktikken som Ger-gen og Carlsen (2011) undersøger. Endelig kan læremidler også indgå som tema i faggrupper og pædagogiske råds-møder når undervisning, læringsmiljø, fag skal debatteres og udvikles. Denne kollegiale samtale har fine potentialer til at udvikle nye veje til professionslæring, men fordrer også at undervisere har et reflekteret fagsprog om læremidler.

Læremiddelprocesmodellen synliggør både hvordan læremidler indgår som centrale byggesten i professionsuddannerens undervisning og altså fungerer som drivkræfter, mekanismer, refleksionspunkter og potentiel innovativ løftestang for udvikling af metoder og læringskontekster i professionslæringen. Dermed er læremidler også en vigtig dimension i professionsdidaktikken.

Professionsdidaktik – veje til udvikling af professionslæring

På grundlag af projektet vil jeg pege på tre didaktiske principper, som kan fungere som refleksions- og udviklingspunkter til en fortsat udvikling af professionsdidaktikkens fokus på professionslæring. Principperne har som grundlag at teknologi og



medier, dvs. læremidler kan fungere som en central løftestang for udvikling af professionsuddannelser.

Den didaktiske tilgang

Her peges på, at undervisere opfordres til at nytænke deres didaktiske design og overveje hvordan der kan udvikles nye typer af videndesign, læringsdesign og undervisningsdesign som nye veje til professionsfaglighed og professionsdannelse. Det kan være nye former for repræsentation af viden, fx brug af virtuelle cases (Brodersen og Poulsen 2011), brug af de studerendes brug af bloggen i praktikken (Gergen og Carlsen 2011), de studerende som læremiddelproducenter (Christoffersen 2011) og integration af fx professionsportaler, som skitseret i denne artikel.

Den eksperimentelle tilgang

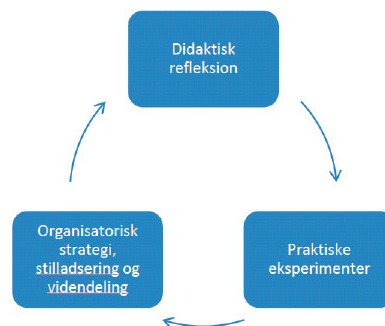
Den eksperimentelle tilgang peger på vigtigheden af at etablere udviklingsprojekter, hvor undervisere – gerne i fag- eller holdteams, eksperimenterer med nye læremidler, metoder og arbejdsformer. Forudsætningen for de praktiske eksperimenter er, at de understøtter professionsfaglige formål, at de kan foregå i driftsikre omgivelser uden risiko for nedbrud, som fx svigt af netadgang, og at der er tilstrækkelige it-ressourcer til at gennemføre eksperimentet. Den eksperimentelle tilgang kan med fordel involvere studerende både som meddesignerne af de didaktiske design (Gynther 2010) og som konkrete ressourcepersoner i den konkrete gennemførelse af eksperimentet.

Den organisatoriske tilgang

Den organisatoriske tilgang handler om at udvikle en læremiddelkultur (Gynther 2010 og Hansen 2010), der fysisk, strukturelt og kulturelt understøtter it-integration og praktiske eksperimenter med nye undervisnings- og læringsformer. Kendetegn

på en stærk læremiddelkultur er, at organisationen har udformet handleplaner, der fremhæver virtuelle læringsmiljøer og kompetenceudvikling som en strategisk indsats. Endvidere at der er etableret driftsikre fysiske og virtuelle læringsmiljøer med en stilladserende support og vejledning, der understøtter og opmuntrer til eksperimenter. Og endelig at der udvikles en strategi for udvikling af en videndelingskultur, hvor de gode forløb og den gode praksis kan fastholdes, deles og dermed bidrage til udvikling af professionsuddannelsernes next practice i håndteringen af professionslæring.

Disse tre tilgange kan siges at forudsætte hinanden og indgå i en dynamisk relation. Dette er synliggjort i nedenstående professionsdidaktiske udviklingsmodel:



Udviklingsmodellen understreger at udvikling af professionslæring må gå på tre ben og integrere didaktisk refleksion, praktiske eksperimenter og organisatorisk udviklingsstrategi. Nærværende projekt har bidraget til at kvalificere det ene af benene – didaktisk refleksion i forhold til iscenesættelse af veje, forstået som læringskontekster, undervisningsgenrer og læringsgenrer i de studerendes tilegnelse af professionsfaglighed og –dannelse. Hvordan professionsuddannelser tolker og sætter mål for professionsfaglighed- og dannelse er en anden didaktisk opgave. De to andre ben – de praktiske eksperimenter og den organisatoriske

strategi – må professionsuddannelserne selv iværksætte – og gå de næste skridt.

Litteratur

Bækgaard, Henrik (2011). Professionsportalen: *Kristendomskundskab/religion 2011-12*, Læreruddannelsen UC Syddanmark.

Carlsen, Dorthe og Jens Jørgen Hansen (2009). *At vurdere læremidler i dansk*, Dansk Lærereforening.

Christoffersen, Rikke (2011). Praktisk talt – om læremidler og professionsdidaktik i dansk i læreruddannelsen, Professionsuddannelser og læremidler, Jens Jørgen Hansen (red.), Læremiddeldidaktik.

Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*, Klim.

Gerken, Sven og Dorthe Carlsen (2011). Teori – praksisspørgsmålet og bloggen som læremiddel. Om anvendelighed af blogs i forbindelse med praktikken, *Professionsuddannelser og læremidler*, Jens Jørgen Hansen (red.), Læremiddeldidaktik.

Eriksson, Bo (1970). Om uddannelsesplanlægning, in: Ålvik, Trond (red.). *Undervisningslære. Aktuelle synspunkter og problemer*, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

Graf, Stefan Ting (2004). Den didaktiske analyse. I kritisk-konstruktiv betydning, in: Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand (red.). *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*, Forlaget Klim.

Gynther, Karsten (red.). *Didaktik 2.0*, Akademisk forlag 2010.

Hansen, Jens Jørgen (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.

Hansen, Jens Jørgen Torben Kure Marker og Finn Wiedemann (red.) (2004). *IT og professionsuddannelse: erfaringer fra folkeskolen*,



lærer- og pædagoguddannelsen, Syddansk Universitetsforlag.

Universitetsforlag 2007.

Hansen, Jens Jørgen (2007). *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*, Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.

Hansen, Niels Buur og Jørgen Gleerup (red.) (2004). *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag.

Hiim, Hilde og Else Hippe (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal.

Nielsen, Bodil, Niels Grønbæk Nielsen og Niels Mølgaard (red.) (2010). *Professionsbachelor. Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. UCC.

Poulsen, Jens Aage og Peter Brodersen (2011). Anvendelse af læremidler i professionsuddannelserne. Eksempler på udbredelse, begrundelser og virkninger – især ved inddragelse af cases, *Professionsuddannelser og læremidler*, Jens Jørgen Hansen (red.), Læremiddel-didaktik.

Rektorforsamlingen (2009). *Professionshøjskolernes politik for videnbaseret læring*, København.

Wackerhausen, Steen (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder, In: Buur Hansen, Niels og Jørgen Gleerup (red.) (2004). *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag.

Wackerhausen, Birgitte og Steen (1993). *Tavs viden og pædagogik*, Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 4.

Wiedemann, Finn og Alexander von Oettingen (red.). *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*, Syddansk



Teori – praksisspørgsmålet og bloggen som læremiddel

Om anvendelighed af blogs i forbindelse med praktikken

AF: SVEN GERKEN, UC SJÆLLAND OG DORTHE CARLSEN, UC SYDDANMARK.

I projektet Professionsuddannelser og læremidler (POL) har læreruddannere eksperimenteret med forskellige typer af læremidler. Antagelsen har været, at læremidler spiller en væsentlig, men ikke altid synlig rolle i professionsuddannelserne – og det på trods af at læremidlerne indgår i mange forskellige sammenhænge eller ”rum” i undervisningen og i den samlede uddannelse.

Læremidler er brugsgenstande (Hansen 2009:11), der har til opgave at facilitere undervisningen og de lærendes læring. Læremidler kan bidrage til at håndtere forskellige problemer. For læreruddannelsen har koblingen mellem teori og praksis været en akilleshæl siden akademiseringen af læreruddannelsen. I POL-projektet har vi set at underviserne fra både sygeplejeskeuddannelsen, pædagoguddannelsen og læreruddannelsen har eksperimenteret med forskellige læremidler med det formål at binde praktik og studie tættere sammen; det gælder fx brugen af virtuelle portfolioer (sygeplejeskeuddannelsen) og brugen af videodokumentation i praktikken (pædagoguddannelsen). Andre eksperimenter har på anden vis tematiseret forholdet mellem teori og praksis ved at eksperimenterer med hvordan man kan drage praksis ind i undervisningen på uddannelsesinstitutionen, fx gennem virtuelle universer i second life og brugen af cases. Vi har undersøgt de eksperimenter, der er gjort med brugen af blogs

som koblingsmekanisme mellem praktik og studie i læreruddannelsen og stiller spørgsmålet: Kan – og evt. hvordan kan bloggen som læremiddel bidrage til koblingen mellem studie og praktik med henblik på at øge den studerendes professionsfaglighed?

Bloggen – et funktionelt læremiddel

Der er forskellige typer af læremidler; vi skelner mellem semantiske, didaktiske og funktionelle læremidler. Denne skelnen genfindes bl.a. hos Jens Jørgen Hansen i Læremiddelandskabet (Hansen 2010: 20). En blog kan i denne sammenhæng forstås som et funktionelt læremiddel (1). Jens Jørgen Hansen beskriver de funktionelle læremidler således: *Funktionelle læremidler indgår i processer eller aktiviteter. Det karakteristiske ved et funktionelt læremiddel er derfor tre ting: teknologien (hvad kan det), aktiviteten (hvad gør vi med teknologien) og hensigten (med hvilket formål gør vi noget)*. (Hansen 2010: 76). Disse tre aspekter skal ses som gensidigt afhængige, hvis eksperimenter med web 2.0 teknologier ikke skal være eksperimenter med teknik for teknikens skyld. I det følgende har vi ladet de tre aspekter være styrende for undersøgelsen af bloggen som læremiddel i en professionsuddannelse. Artiklen indledes med en indkredsning af teori-praksis-problemet, der relaterer sig til 'med hvilket formål gør

vi noget'-aspektet. Artiklens anden del beskriver kort bloggernes muligheder (teknologi-aspektet) og endelig undersøges det, hvad der faktisk skete i tre konkrete eksperimenter i læreruddannelsen. I alle tre forløb blev eksperimenteret med brugen af blog som kommunikationsplatform i forbindelse med en praktikperiode. De to forløb knytter sig til praktik i dansk, det tredje til praktik i historie. Målet er på baggrund heraf at skitsere nogle begreber, kriterier og principper for undervisernes håndtering af bloggen som funktionelt læremiddel i læreruddannelsen. Når dette er målet, ligger der en evaluering – en værdisætning – af det set i undersøgelsen. Med Shadish's fire elementer for god evalueringspraksis in mente (Krogstrup 2006:41) kan man på kort form sige, at bloggen som funktionelt læremiddel i læreruddannelsen er genstandsfeltet. Projektet er kendetegnet ved at der interverneres i praksis gennem eksperimenter med nye typer af læremidler, hvorfor genstandsfeltet som udgangspunkt må karakteriseres som en situationsbestemt indsats. De kriterier som ligger til grund for vurderingen udtrages i første omgang af de præsenterede teorier om teori-praksis-problemet i læreruddannelsen, og indlejres i et videre perspektiv i relation til begrebet professionslæring. Man kan sige at det videre mål med inddragelsen af bloggen er at øge de studerendes professionslæring, mens det opera-



tionelle mål er at koble teori og praksis. Undersøgelsen er gennemført som tekstanalyser af de tre blogs; Sven Gerken har analyseret dansk-forløbene, mens Dorthe Carlsen har analyseret brugen af bloggen i forbindelse med praktikken i historie. Tekstanalyserne er primært kommunikationsanalytisk opbygget: Hvem siger hvad til hvem – og hvordan? Endelig søges anvendelsen af evalueringen/ undersøgelsen fremmet ved at lade artiklen munde ud i nogle spørgsmål, som læreruddannere kan stille sig selv hvis bloggen inddrages som funktionelt læremiddel.

Teori-praksis-problemet

Lige siden læreruddannelsen blev en akademisk uddannelse, har spørgsmålet om sammenhængen mellem den teoretiske og den praktiske del været et problemområde. At dette har stået centralt hænger bl.a. sammen med det særlige ved professionsuddannelser, at de på mange måder udfolder sig i et andet miljø eller felt end der, hvor de opnåede kvalifikationer skal bruges. Allerede i 1970'erne talte man derfor om "praksischocket" når studerende overgik til professionen. Og nyere undersøgelser viser, at der stadig er en afstand mellem det, der foregår på uddannelsen og det, de nye lærere oplever som nødvendige kompetencer i praksis.

Mantraet de senere år på læreruddannelsen har været treklangen mellem linjefag, pædagogiske fag og praktikken. Sammenhæng mellem linjefag og pædagogiske fag er formentlig endnu ikke landet, men er en sammenhæng, der kan arbejdes med internt. Denne sammenhæng vil vi ikke komme nærmere ind på her. Praktikken derimod foregår et andet geografisk sted og i en helt anden kontekst, hvor forholdet mellem praksisviden og teoretisk viden er et andet end på læreruddannelsen.

Hvad er problemet?

En diskussion, der har ligget bag problematiseringen af forholdet mellem teori og praksis i lærerjobbet, har været spørgsmålet om på hvilken måde lærerjobbet står i forhold til opfattelsen af begrebet "profession".

Man har igennem mange år diskuteret om disse faggrupper kunne kaldes professionelle fordi der har været usikkerhed om deres vidensgrundlag: Hvilken videnskab danner grundlaget for lærerarbejdet, pædagogarbejdet osv.? Kan man pege på en enkelt videnskab eller en samling af flere videnskaber, eller er der ikke snarere tale om et praktisk erhverv, hvor de væsentlige kompetencer tilegnes gennem praktisk arbejde, enten det nu er i den almindelige socialisering i familien eller institutionerne eller igennem deltagelse i praksis; i praktik, i en mesterlære eller i begyndelsen af karrieren? Man kan se en sammenblanding af videnskab og hverdagsviden, der er stabiliseret i de samfundsmæssige institutioner og som de professionelle har inkorporeret samtidig med, at de udvikler den. (2)

Den viden, der kendetegner professionen er altså, iflg. Moos og andre, en sammenblanding af videnskabelig funderet viden og en viden udvundet af daglig praksis, som tillige ofte vil have karakter af at være tavs. Det betyder også, at den teoretiske viden, der opsamles på uddannelsen, ikke nødvendigvis og umiddelbart kan overføres til den professionelle praksis. Lave og Wenger, der beskæftiger sig med 'situeret læring' siger således om anvendt viden i praksis, at det i høj grad afhænger af de rammer, der er udstukket, hvordan viden om teorierne anvendes i praksis. At det netop ikke er en logisk følge at den studerende, der kan alle teorierne i læreruddannelsen, bliver den bedste praktiker.

Den viden, der arbejdes med i ud-

dannelsesrummet, kan således ikke forventes at være direkte overførbart i forhold til praksisfeltet, som en anvendt teori for direkte praktiske løsninger af et problem. Den udøvende i praksisfeltet arbejder under komplekse forhold og med praktiske løsningsmodeller. En kompleksitet, det næppe er muligt helt at indfange i uddannelsesinstitutionernes teoretiske univers, fordi det situationelle aspekt for handling inkluderer viden og kunnen, som er etableret i en situeret praksis, der ofte er tavs eller ikke begrebsliggjort. Netop denne problemstilling ligger som en udfordring til læreruddannelsens treklang: *Selvom der har været en større opmærksomhed på de tavse, ikke formulerede aspekter ved de professionelle viden igennem de seneste år, så er der en stigende interesse i at gøre den implicite kundskab explicit, at få de professionelle til at forklare, hvad de faktisk gør. (3)*

Der foreligger således en problemstilling, der indeholder eksistensen af forskellige videnformer og forskellige praksisformer, som ikke umiddelbart korresponderer og interagerer med hinanden. Det sker inden for den samme uddannelse, der som sådan opfattes som et samlet hele, med kvalificering til en bestemt profession som sigte. Der kan derfor være grund til at se lidt nærmere på, nogle af de områder kvalificeringen retter sig mod. Her skal der primært refereres til en undersøgelse foretaget i forbindelse med akkrediteringen af læreruddannelsen ved University College Sjælland 2010-2011, hvor det er forsøgt at afdække nogle af de oplevelser nye lærer har haft ved overgang fra studie til arbejde.

Ny lærer i arbejde

Undersøgelsen er designet som en kombination af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse og nogle heraf udsprungne kvalitative interviews. I analysen af forholdet mellem



faglig viden og relationelle kompetencer er det i undersøgelsen tydeligt, at de nye lærere overvejende er optaget af den relationelle del, men det vi her skal beskæftige os med er primært forholdet mellem teoretisk begrebslig viden og praksisviden.

I undersøgelsen angiver de studerende, at de oplever teoretisk viden som en ballast de har med sig, og at de har den i tilstrækkelig grad. Det gælder både som faglig ballast for gennemførelse af undervisningen, vurdering af undervisningsmateriale, kollegiale diskussioner etc. Og de oplever stor forskel på at undervise i deres linjefag og i fag de mere tilfældigt bliver sat til at undervise i.

Det er imidlertid også helt entydigt, at de som udgangspunkt er usikre på, hvorledes deres viden skal gøres folkeskolerelevant. De efterspørger fagdidaktik, udtrykt som redskaber til at transformere egen faglig viden til undervisning. De oplever således, at læreruddannelsen giver dem faglig indsigt, men angiver samtidig at de ikke ved, hvorledes de skal omsætte den til daglig praksis.

I interviewene er det derudover slående, i hvor høj grad de nye lærere taler i hverdagsprog. Teoretiske analyser og almene begrebslige overvejelser er næsten fraværende i deres fremstillinger.

Det er således i undersøgelsen tydeligt, at det teoretiske sprog, der bruges på læreruddannelsen og det sprog, der bruges i den praktiske hverdag, falder vidt forskelligt ud. En overføring og dermed måske også aktiv brug af det begrebs- og teoriapparat, de har tilegnet sig gennem uddannelsen, synes kun i begrænset omfang at finde sted. Det er tænkeligt, at det ligger som tavs viden hos de nyuddannede lærere, men selv i en interviewsituation kommer det ikke til syne. Årsagen er måske, at de to arenaer er mere forskellige end vi normalt tænker

dem. I uddannelsen er tiden sat af til refleksion, diskussion og fordybelse, mens tiden i skolen er afsat til undervisning, møder, problemløsning, undervisningsdifferentiering, urolige elever, mødetider, gårdvagter, samt en mængde praktiske opgaver, der kræver løsning nu og her og dermed måske også et andet sprog. (4)

Det er imidlertid ikke således, at de interviewede ser deres uddannelse som overflødig eller irrelevant. De betragter den som en væsentlig ballast for erhvervsudøvelsen, og spørgsmålet bliver derfor, hvorledes teorier og begreber etableret under uddannelsen i højere grad kan overføres på en frugtbar måde til professionen og på den anden side, hvorledes hverdagens praktiske problemstillinger kan inddrages i læreruddannelsen til almengørelse og teoretisk diskussion? En studerende efterlyser direkte mangel på anvendt teoretisk sprog i forhold til at vurdere eleverne, så det ikke begrænser sig til at *"..... eleven er dum eller eleven er urolig eller eleven har også dumme forældre. Der mangler et rum til den faglige diskussion"*. (5)

To verdener

Vi har tidligere skrevet, at den viden, der arbejdes med i uddannelsesrummet ikke kan forventes at være direkte overførbart i forhold til praksisfeltet. Overførbarhedsproblematikken kaldes også i andre sammenhænge for transfer-problematikken (se fx Fra transfer til transformativ læring). Transferproblematikken handler om, hvordan læring i uddannelsessammenhænge, den teoretiske læring, omsættes som nye kompetencer i arbejdslivet. Her vil det være som undervisningspraksis i skolen. Det er vigtigt at understrege, at der ikke blot er tale om transfer (6) som en direkte overføring, men om en transformation af det tilegnede, der dermed ikke blot overføres, men snarere omformes i forhold til den konkrete kontekst. En transfor-

mation som sker i anvendelsen af det lærte. Det interessante er her at undersøge hvordan nye læremidler kan – eller om de kan – skabe nye eller andre – vilkår for denne transformationsproces. Specielt bloggens mulighed for samtidighed forekommer her interessant. Altså at erfaringer fra praksisfeltet, som det opleves i praktikken, umiddelbart kan kommunikeres til medstuderende og lærere og dermed umiddelbart kan blive gjort til genstand for fælles refleksion.

Vibe Aarkrog beskæftiger sig også med transferproblematikken, f.eks. i artiklen "En model for samspillet mellem skole og praktik i vekseluddannelserne" (Aarkrog 2004). Hun peger på, at der kan være forskellige indstillinger til, hvad skolens (her uddannelsens) opgave er: man kan se det som uddannelsens opgave at forberede deltagere på arbejdslivet og derfor give dem redskaber, eller man kan søge at hjælpe til at bearbejde og analysere arbejds erfaringer som en læring- og udviklingsproces (Gleerup 2010). Netop den sidste tilgang, har været udgangspunktet i de forsøg, der senere skal refereres, ud fra en forestilling om, som Aarkrog også anbefaler, at undervisningen i uddannelsen også må indeholde en oplæring i overførsel – "teaching for transfer" – hvordan kan jeg anvende det lærte i praksis. Anvendelse af det lærte må i sig selv anses for en læreproces, således at man i konkrete situationer kommer "i tanke" om noget af det lærte (teori) og ser anvendeligheden heraf.

Det ville imidlertid være forenklet udelukkende at se dette som et problem, der er placeret i uddannelsen. Også den måde praksis fungerer på er relevant at tage med i overvejelserne.

Torben Nørregaard Rasmussen hævder således i sin artikel "Et er teori – et andet praksis", at de to forskellige størrelser, praksis og



teori af erfarne lærere ofte forstås således, at de bedst behandles ved, at man glemmer det, man har lært på seminariet – jo før jo bedre. (7) Lærernes opfattelse af hvad der er god og dårlig viden, refererer, iflg. ham, således primært til, hvad der fungerer i praksis – altså at den erfaringsbaserede viden udkonkurrerer den teoretiske. At agere uafhængigt af teori, ser han imidlertid ikke som en reel mulighed. Teori er altid en indlejret del af den måde hvorpå vi betragter virkeligheden. Spørgsmålet er kun hvilken grad af bevidsthed, der er omkring brugen, og den dialektik, der etableres mellem de to størrelser. Under uddannelsen og herunder praktikken, ser han det derfor som *relevant og væsentligt at beskæftige sig med dialektikken mellem udviklingen af de forskellige videnformer*. (8) Og her er det værd at være opmærksom på, at bevægelsen i læreruddannelsen hovedsagelig går fra teori mod praksis, mens bevægelsen i skolen hovedsagelig går fra praksis mod teori. Von Oettingen påpeger ligeledes, at løsningen ikke ligger i at man *ophæver spændingen mellem teori og praksis, men gør den til selve grundlaget*. (9)

Opfattelsen af at teori er noget der hører til på seminariet og at virkeligheden er noget ganske andet angives også af flere af de interviewede lærere i undersøgelsen *Ny lærer i uddannelse*. En angiver ligefrem, at det ville blive opfattet som provokerende at indlede en teoretisk diskussion på lærerværelset: *...der sidder man jo aldrig og siger Vygotsky på lærerværelset, aldrig nogen sinde (...). Hvis man kommer der og siger, Ziehe mener også sådan og sådan... (...) jeg kunne godt forestille mig at det ville blive opfattet som stærkt provokerende*. (Dimittend 6). Denne dimittend ytrer ønske om at føre en pædagogisk faglig diskussion, men angiver samtidig at det er svært at komme igennem med

sådanne: *... jeg havde fundet uha, bøger og det helede kiggede på mig som om jeg var faldet ned fra rummet, og så snakkede de ellers videre... det var en meget speciel oplevelse*. (Dimittend 6). Dimittenden fortæller videre om forskellige måder at undgå problemet: *Man behøver jo ikke sige Vygotsky. Man kan jo bare sige denne her elev... hvad er det næste han skal lære derfra og hvor han står i zonen for nærmeste udvikling. Man behøver jo ikke sidde slynge om sig med navne og begreber...* (Dimittend 6).

Med et sæt Bourdieuske bril-ler kan man tale om to felter, hvor en given kapital vægtes ganske forskelligt. På læreruddannelsen skal man til eksamen og gøre rede for sine pædagogiske overvejelser ved hjælp af teorier og begreber. Det er det, man bliver bedømt på og bliver belønnet for med en karakter. Dette ses i uddannelsessammenhæng som relevant kapital at gå ud i verden med, men når feltet skiftes ud, ser det tilsyneladende helt anderledes ud. Et udviklet begrebsbåret teoretisk beredskab bliver ikke vægtet særlig højt som en del af lærerfagligheden. Det er som om den måde at behandle problemstillinger på kastes til side for erfaringsmæssig, praksisbaseret viden, der forholder sig konkret til specifikke situationer. Som ovenstående citat antyder, kan det i nogle tilfælde vendes helt på hovedet, således at den pointgivende teori på seminariet, bliver set som negativ kapital. (10) På den ene side er der altså en fare for at den teoretiske del af uddannelsen isolerer sig i sin egen selvforståelse uafhængigt af den faktiske hverdag og praksis på skolerne, og på den anden side kan der være en tendens til, at også skolerne lukker sig om sig selv i en praksisforståelse, der ikke åbner op for teoretisk refleksion og udvikling. Steen Wackerhausen har slagkraftigt kaldt det for *Skoleepidemier og praksisforkalkning* hvor han samti-

digt gør opmærksom på at *langt fra alle gamle rotter i en profession er mestre; nogle er kun gamle rotter*. (11)

Undersøgelsen *Ny lærer i arbejde* giver anledning til at tro, at de nye lærere ved mødet med skolen går ind i en art aflæringsproces, hvor teoretiske vinkler og begreber omformes til praktiske handlingsanvisninger. Dette sker dels ved mødet med skolen som ny lærer, men i et vist omfang også gennem praktikken, hvor de får skolen præsenteret som en "virkelighed", der opererer praktisk og ikke teoretisk. Der kan således være brug for at åbne mere op for forbindelsen mellem de to felter, således at de i højere grad kan befrugte, inspirere og korrigere hinanden.

Et bud på etableringen en sådan dialektik mellem de to størrelser formuleres af Bodil Nielsen:

De studerende skal undervises i, hvordan konkrete træk fra praksissituationer, de selv har været en del af, har observeret, læst om eller lignende, kan ses som eksempler på generelle forhold eller problemstillinger. De skal vejledes i at bevæge sig fra det konkrete plan til det generelle og fra det generelle til det konkrete talrige gange gennem uddannelsens fag og de fire år. (Nielsen 2007:2).

Spørgsmålet er naturligvis, hvorledes der konkret etableres en sådan dialektik og dynamik. Læreresøg, trepartssamtaler og professionsopgaver er nogle af de instrumenter, der er sat i værk og sikkert – når de bliver tilstrækkelig indarbejdet – kan være med til at befordre denne sammenhæng.

Vi skal her vende os mod spørgsmålet om, hvorvidt der i nyere teknologier ligger nogle muligheder for at understøtte en sådan dialektik.

Teknologi-aspektet

Som vi skrev indledningsvist, anskuer vi bloggen som et funktionelt læremiddel. Ordet "blog" kommer af



det engelske "weblog", hvilket nærmest er at forstå som en webbase-ret dagbog eller logbog. Blogteknologiens kendetegn er den omvendte kronologi; dvs. at de sidste nyheder – kommentarer eller indlæg står øverst/ først. Bloggen 'ejes' almindeligvis af én ejer, der poster sine kommentarer som i en slags virtuel dagbog. Men bloggen kan også drives i fællesskab, som vi ser det i eksemplerne fra de her undersøgte eksperimenter. Et andet af bloggens karakteristiske kendetegn er muligheden for at kommentere på det postede. Indholdet varierer typisk fra personlige indlæg (dagbog) over politiske indlæg til tematiske diskussioner om et bestemt emne. På den måde kan man sige at der er ved at udvikle sig en slags blog-genrer: debatbloggen (hvor fx aktuelle emner debatteres – fx blog.politiken.dk), rejsebloggen (en slags rejsedagbog, som offentliggøres på nettet), temabloggen (fx om alt fra e-læring til kager eller mode). Og der kan sikkert identificeres flere. Om bloggen skriver Dohn og Johnson: *en blog [er] en form for virtuel dagbog, der muliggør et personligt udtryk i forhold til holdninger og synspunkter, men som i stigende grad også anvendes af grupper til diskussion af bestemte emner.* (Dohn og Johnson 2009:59). Dette stemmer godt overens med den måde, som ordet blog også har sneget sig ind i vores hverdagsprog på; her taler vi om blogging som en aktivitet, hvor man udtrykker sig personligt på nettet – og dette åbner op for en helt central problematik, som vi ser i analysen af de blogs, der er eksperimenteret med i dette projekt: forholdet mellem holdninger og synsninger på den ene side og faglige diskussioner og fagdidaktiske problemstillinger på den anden side. Dette vender vi tilbage til.

Bloggen er en af de web 2.0-teknologier (12), som mange både undervisere og studerende vil have

kendskab til i forvejen. Udfordringen ved brug af hverdagsteknologier som læremidler er, at få ekspliciteret de for-domme eller for-ventninger, som man allerede har til teknologien. Når læreruddanneren inddrager bloggen som læremiddel i praktikundervisningen drejer det sig således på den ene side om at få ekspliciteret sine for-forståelser og på den anden side om at en hverdagsgenstand med egne rutiner, transformeres ind i et læringsregi. Hvilke overvejelser dette kræver, vender vi tilbage til sidst i artiklen.

Hvad og hvorfor

Aktivitetsaspektet vedrører hvad der faktisk gøres med det funktionelle læremiddel. Jens Jørgen Hansen pointerer, at aktivitetsaspektet – hvad vi gør med læremidlet – ikke kan skilles fra læringsssammenhængen:

For at beskrive mobiltelefonen som et funktionelt læremiddel er det ikke nok at beskrive alle dens fortrinlige tekniske egenskaber. Det er heller ikke nok at beskrive alt det, vi kan gøre med den, såsom at kommunikere, tage billeder, høre musik, optage lyd, bruge den som GPS, spille spil, optage film, udregne regnestykker osv. Det afgørende er, hvad vi gør med mobiltelefonen i en bestemt læringsssammenhæng. (Hansen 2010: 67).

Skal vi helt kort beskrive hvad læreruddannere og studerende gør i disse eksperimenter, er det korte svar, at de blogger. Men ser vi det i en læringsssammenhæng, må vi undersøge hvad læreruddanner og studerende gør med hvilken hensigt.

I de gennemførte eksperimenter betyder det, at vi ikke kan se på bloggen uafhængigt af den eller de intentioner som læreruddanneren har med brug af bloggen, nemlig at etablere eller facilitere en tættere kobling mellem læreruddannelse og praktik.

Koblede kontekster

Karsten Gynther anvender begrebet *koblede kontekster* om *undervisningsdesigns, der synkront kobler den praksis, der er på uddannelsesstedet, med den praksis, som er i professionen.* (Gynther 2010). (13) Når vi anvender koblede kontekster som metafor her, gør vi det i en på mange måder lægmandsagtig og pragmatisk forståelse: At koble kontekster (seminarieundervisningen og praktikken) er den udfordring, som læreruddannerne søger at overkomme ved brugen af bloggen som funktionelt læremiddel. Målet synes at være en højere grad af integration af teori og praksis og forståelsen synes at ligge i forlængelse af Gynthers begreber om undervisningsdesigns, der synkront kobler forskellige kontekster. (14)

Danskhold i praktikken

I nedenstående refereres der til to forsøg, hvor linjefagsstuderende i dansk har været i praktik. Det ene er gennemført i POL-projektet af Tom Steffensen (UC Sjælland) og beskrevet i en projektrapport, der findes på POL-projektets wiki – se henvisning i noten (15). Det andet, som ikke er et formaliseret projekt, men mere udtryk for almindelig eksperimenteren, er gennemført af Pernille Madsen og en af denne artikels forfattere, Sven Gerken (UC Sjælland).

Under overskriften Web 2.0-medier i danskundervisningen angiver Tom Steffensen forholdet mellem undervisningspraksis i læreruddannelsen og praktikken som den direkte anledning til forsøget med web 2.0 medier i undervisningen: *Den professionsfaglige udfordring handler om at finde veje og metoder til at styrke sammenhængen mellem den faglige og fagdidaktiske teori, der læses på læreruddannelsen, og den undervisningspraksis, de studerende oplever i deres praktik.* (Steffensen 2010: 1). I eksperimen-



tet indgår tre del-forløb: 1) Kanon i praksis med brug af wiki, 2) Bloggen som læringsredskab og 3) Video og multimedier. Vi koncentrerer os her om forløbet med brug af blog.

Tom Steffensens har følgende op-læg: *For at de studerende løbende kunne reflektere over oplevelser i deres praktik med deres medstude-rende og på den måde også bevare kontakten til studiemiljøet, lagde jeg op til, at de studerende en gang om ugen skulle opdatere deres blogs med en kort praksisfortælling, som efterfølgende kunne læses og disku-teres af de medstuderende. Håbet var, at den enkelte studerende på den måde allerede i løbet af sin praktik ville kunne indkredse nogle interessante cases og problemstil-linger, som ville være velegnede til efterbehandling i professionsopga-ven.* (16) Men det viser sig ikke at være så let at få de studerende til at bruge bloggen. Tom Steffensen skriver: *Af forskellige årsager viste det sig desværre kun at være ganske få grupper, der tog den mulighed til sig, og derfor opstod der aldrig et egentlig diskussionsforum. Det handler bl.a. om motivation, holdets størrelse (kun 13 studerende), og en vis mæthed i forhold til de mange forskellige opgaver og krav, de studerende bliver mødt med.*" (17) Det er givetvis rigtigt, at der skal udvises en vis forsigtighed med blot at lægge flere opgaver ovenpå de afrapporteringsopgaver, der i forvejen ligger i forbindelse med de studerendes praktik, og det er derfor vigtigt at få etableret en solid sammenkædning af f.eks. professi-onsopgaven og de løbende skriftlige oplevelser og refleksioner i blogs.

I Madsens og Gerkens forsøg forsøgte man at styre debatten ved på forhånd at fastlægge af nogle temaer. Temaerne blev fastlagt i samarbejde med de studerende og fik bl.a. derfor en mere almen end danskfaglig karakter. Temaerne var:

- At blive accepteret som lære.
- Elevforudsætninger.
- Ledelse og udvikling af klassens sociale miljø.
- Lærerens opgaver og ansvar.
- Målsætning og evaluering af elevernes læring.
- Pædagogiske udfordringer.
- Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressour-cepersoner.
- Sjove oplevelser.

Formålet hermed var at fastholde de studerende på nogle fokuspunk-ter og dermed gøre kommunika-tionen mere smidig. Spørgsmålet er imidlertid, om man herved også kom til at øve vold mod læremidlet, idet det derved ikke adskiller sig væsentligt fra f.eks. en almindelig konference.

Det indhold, som blev resultatet, havde i vidt omfang karakter af fortællinger om spredte oplevelser, som for manges vedkommende fint kunne have været placeret under overskriften "sjove oplevelser"

I det hele taget var det de meget nære, men ikke irrelevante problem-stillinger, der blev taget op, fx:

Møder i folkeskolen

Jeg har været til møde. Hold da ferie, hvor er der mange grupper. År-gangsteam, primærteam, fagteam, faseteam, fagudvalg og LP-grupper, det er ikke mærkeligt, at der ikke er mere undervisningstid til eleverne. Og midt i alt denne forventningsaf-stemning til hinanden, sad jeg og tænkte, "Hvis bare jeg kan få lov til at undervise, det er jo derfor jeg ville være lærer"

Klogere blev jeg da, der er kom-met en ny overenskomst, hvor der ændres på forberedelsesfaktoren, den hedder nu 2,18. Og i den er indeholdt, mødedeltagelse, forbe-redelse til lektionerne og div. Det er utroligt, hvor meget fnidder det kan give!

Eller: *Hygiene - en lærers ansvar*

og opgave?

En elev i 8. B spørger pludselig vores praktiklærer om de ikke snart kunne holde klassens time/klas-sesamtale. Jeg tænker - "Fedt, at en elev tager initiativ til dette. Hun vil sikkert snakke om mobning, støj i klassen el. lign." Men nej - hun vil høre om de ikke kunne snakke om hygiejne, fordi der er nogle af de andre der lugter, og det er altså bare ikke særligt lækkert, når man sidder i samme lokale. Og når nogle af drengene løber på gangen, så sveder de jo og det lugter. Og hun mente jo at man sagens kan tage et bad og huske at bruge deo. Prak-tiklæreren havde meget svært ved at tage hende seriøs, men endte med at sige, at det kunne de da godt. Jeg havde også svært ved at tage forslaget seriøst, og havde nok valgt ikke at bruge tid på at snakke om det. Jeg mener ikke, det hører med til en lærers ansvar og opgave - det at skulle snakke og diskutere sved, lugt og hygiejne med eleverne i klasserummet - men evt. give ordet til eleven inden start på undervis-ningen. Så kan eleven selv opfordre sine klassekammerater til at tage et bad og købe en deo. Men - er hygiejne en lærers ansvar og opgave i en 8.klasse?

Hilsen Gxxxx

Og således fortsætter diskus-sionen om hygiejne, små succeser i undervisningen, efterspørgsel efter ideer og materiale og lignende. Altså umiddelbart nogle ret almindelige og jordnære problemstillinger, som også debatteres i et hverdagsprog og ikke umiddelbart bliver løftet op som en mere generel problemstil-ling. Men samtidig problemstillinger, som hører med til overvejelser over lærerens opgaver og ansvar, og som nye lærere angiver, at de først skal til at finde svar på, når de begynder i jobbet.

De tematiserede problemstillinger kan derfor indgå i efterbehandlingen



af praktikken på læreruddannelsen og derigennem tilføres begreber og teori. Men dermed mistes også den samtidighed, som ellers karakteriserer mediet - bloggens mulighed for den umiddelbare reaktion, jf. Gynthers indkredsning af koblede kontekster som undervisningsdesigns, der synkront kobler uddannelsespraksis og praksis-praksis.

Endelig er det også tydeligt, at lærerne havde vanskeligt ved at håndtere og forholde sig til den løse og associative debatform. Der kommer ganske få indlæg herfra og efterfølgende har lærerne givet udtryk for, at de fandt det vanskeligt at bringe struktur, begreber og teori ind i debatten.

Historiebloggen

På UC Syddanmark har en læreruddanner og et hold studerende med linjefag i historie, som skulle i bedømmelsespraktik, valgt at eksperimentere med bloggen som en mulighed for at de studerende kan, som underviseren udtrykker det *holde kontakten med seminariet ved lige*.

Rammen omkring bloggen var, at de studerende skulle producere et antal indlæg (ikke nærmere defineret) i løbet af deres praktik (deltagelsespligtig opgave). Under overskriften/ titlen på bloggen "Historiepraktik 2009 Haderslev" står følgende i manchetten: *Her kan I/du komme med refleksioner over praktikken i historie. Samt komme med kommentarer, løsninger og input til din medstuderendes refleksioner over praktikken i historie. Og KUN det*. Vi ved ikke, hvilke overvejelser, der ligger bag underviserens ordvalg – og derfor beror fortolkningen alene på analysen af teksten, som den fremstår. Man kan spørge: Hvad er det overordnede formål? Dohn og Johnsen skelner mellem fem hovedtyper af formål:

- Faglig (emne-/indholdsmæssig) forståelse – de lærendes forståelse af faglige begreber eller problemstillinger.
- Opøvelse og udøvelse af faglige færdigheder og generelle kompetencer – fx sproglig formuleringsevne, retorisk argumentationsteknik eller lign.
- Kobling af uddannelsens faglige emner og erfaringer/viden fra andre sammenhænge – fx inddrage praksiseksempler til forståelse af teori, nuancering af fagligt behandlede emner ud fra konkrete eksempler fra 'virkeligheden'.
- Tværgående (proces)vejledningsfunktion – vejledning om studie- og erhvervsvalg (en "brevkasse").
- Rum for personligt udtryk, ikke nødvendigvis fagligt relateret – de studerendes frirum.

Underviserens understregning af at indlæggen KUN skal vedrøre praktikken i historie kunne indikere, at *faglig forståelse* er formålet. At det er refleksioner over praktikken der er i centrum, kan dog også pege på *kobling af uddannelsens faglige emner og erfaringer/viden fra andre sammenhænge* som målet – uden at det dog eksplicit fremgår om det drejer sig om at inddrage praksiseksempler med henblik på forståelse af teori, diskussion af teoriernes udsigelseskraft i relation til erfaringerne i praktikken eller lignende. Samtidig opfordrer underviseren de studerende til at kommentere og til at komme med løsninger og input til medstuderendes refleksioner. Løsninger og input kunne signalere, at de studerende forventes at komme ud for en række situationer, hvor de ikke kan forvente at 'løsningen' er givet på forhånd; med Hanne Katrine Krogsrups ord, kan man tale om, at den studerende vil møde *vilde problemer*, der netop kræver mere end tekniske løsninger.

Underviseren er på den ene side moderator af bloggen i den forstand, at han i første omgang vælger, at det er ham, der sorterer og kategoriserer alle indlæg. I slutningen af oktober (små to måneder henne i forløbet) vælger underviseren imidlertid at gøre alle til administratorer i erkendelse af at han ikke kan nå at følge med og kategorisere alle de indlæg, der tikker ind på bloggen. Som udgangspunkt har underviseren valgt at bloggen er åben/ offentlig tilgængelig, men allerede meget kort inde i forløbet vælger underviseren at gøre bloggen til et lukket forum: *Jeg har gjort, så det kun er os som kan læse vores blog. Håber det betyder at I nu for alvor, tør kunne ud af "skabet"...* Og hvis man alene vurderer ud fra mængden af indlæg, må det siges at lykkes; efter bloggen lukkes, vokser antallet af indlæg.

Når vi læser de studerendes indlæg, er det helt overordnede indtryk, der står tilbage, at mange indlæg er forankret i det konkrete handlingspres som læreren oplever i hverdagen. Det gælder den handledte omgang, som en undervisningssituation udgør, men også det pres, der er for at forholde sig til og kunne agere ud fra en række almene lærerkompetencer (at tackle urolige børn, motivation, lærerrolle, klasseledelse osv.). De studerende efterlyser tips og tricks, gode ideer og vil meget gerne trække på andres erfaringer.

Der er ikke umiddelbart noget der tyder på, at underviseren på forhånd mere præcist har gjort sig forestillinger om aktiviteterne på bloggen. Umiddelbart kan man sige, at opdraget har været, at de studerende skulle producere en række indlæg om praktikken – men at det ikke nærmere er indkredset hvilken form disse aktiviteter skal have; brugen af vendinger som at de studerende kan komme med *kommentarer, løsninger og input* giver ikke egentlig form eller retning for indlæggen.



Praksisfortællinger (18) kunne være et eksempel på en form; debatindlæg et andet. Der kunne også være lagt op til diskussion af et bestemt fagligt eller fagdidaktisk emne. Det ser ikke ud til at være tilfældet.

Som et typisk eksempel fra bloggen på sådan en problem-løsnings-dialog kan nævnes følgende:

Lene skriver: *Jeg har fået lidt styr på de andre klassetrin, men mangler nogle ideer til min 7. klasse. I må meget gerne komme med forslag til emner.* – og senere samme aften tikker hjælpen ind fra Metteline: *Hi Lene - jeg sidder lige med emnet "Den sorte død", som jeg forbereder for en 7. klasse. hvis du er interesseret, så sender jeg det jeg har lavet indtil nu.* Og HP spørger: *Jeg skal lave et oplæg til eleverne i historie om brug af internetsiden danskhistorie.dk som skolen har købt sig til, samt til siden danmarkshistorien.dk som er et gratis site. Disse sider er god rent informationsmæssigt, men ikke så spændende interaktivt. Er der nogen af jer der har kendskab til cd-rom materiale der kan bruges i undervisningen som eleverne selv kan stå med?* Det er fredag aften – og allerede lørdag morgen melder Lotta sig på banen med forslag inspireret af Cooperative Learning. Men underviseren kommenterer også, bl.a. ved at stille følgende spørgsmål/ forslag:

Det vigtigste er vel hvilket sigte du har med din undervisning. Er det f.eks. færdigheder eller kundskaber du går efter? Eller skal de lære at forholde sig kildekritisk til den viden/information de møder på nettet?

Hvis det er det sidste, kunne du lave en slags skattejagt, hvor eleverne skal finde f.eks. 5 informationer, som de så igen skal finde tre andre steder, der siger det samme.

De studerende fortæller meget konkret om hvad de vil gøre – med fokus på handlinger og aktiviteter – og så anbefaler de materialer, lærebøger, netsider, spørgsmåltyper

og organiseringsprincipper.

Men de deler også oplevelser – både gode og dårlige. Dette fylder dog omfangsmæssigt langt mindre end ovenstående. Et eksempel på et sådant følelsesmæssigt engageret indlæg er:

Det skal til slut siges, at lærerinden ikke har udtalt sig eller evalueret dagens undervisning, men vi var i gruppen enige om, at det var gået helt forrygende, så jeg kan kun sige, at dagen i dag markerede lærerjobbet som verdens bedste job! Man kan sige at den studerende her stiller sig frem – og derved også bruger bloggen til at fremstille sig selv som en professionel. Der er (igen er det få, men de er der) også eksempler på at den studerende positionerer sig – og provokerer eller opfordrer/prøver sig selv af, fx ved i slutningen af et indlæg at skrive: *bliv forarget, provokeret osv. - eller metakommunikerer ala: Det virker måske meget amerikansk, men...* Dette kan ses som en måde hvorpå den studerende også bruger bloggen til at fremstille sig selv som praktiker og professionel.

"Vi har sejret ad helvedes til"

Sådan skriver læreruddanneren (med en slet skjult reference) på bloggen og mener hermed, at der er så mange blogindlæg, at han ikke selv kan overkomme at være ene-administrator. Hvis succeskriteriet således er mange blogindlæg, må bloggen siges at være en succes i dette forløb. I danskforløbene så vi imidlertid, at underviserne havde svært ved at få de studerende til at producere ret mange indlæg. Når det gælder historie-bloggen, er det værd at bemærke, at mange indlæg ikke blot er enkeltstående ytringer, men at mange indlæg har mellem en og seks-syv kommentarer. Det betyder at de studerende faktisk forholder sig til deres medstuderende indlæg. Det er også her underviseren optræder (i rollen som kommentator).

Ikke systematisk, men han melder sig ind imellem (som vi har vist ovenstående) på bloggen ved at kommentere – men aldrig ved at stille opgaver eller opdrag. Uden at nagle konklusionen alt for fast, kan man sige, at vi i de studerendes gensidige kommentarer finder ansatser til et praksisfællesskab.

De mange blogindlæg kan ses som udtryk for, at de studerende finder bloggen relevant eller interessant. Af de studerendes evaluering af bloggen fremgår det, at de tillægger bloggen stor værdi; de studerende oplever den som meningsfuld. Og måske er netop den manglende (uden at dette her skal ses som en negativ kvalitet) formgivning af bloggen og indlæggene med til at skabe ejerskab for de studerende? Man kan godt antage at bloggen herved bygger mere direkte videre på nogle mulige erfaringer, som den studerende kunne have med blogs (hverdagserfaringer).

Et sidste perspektiv som vi vil tage fat i, er spørgsmålet om hvordan bloggen tænkes integreret med andre læringsaktiviteter. I det andet blogindlæg (stadig under introduktion til bloggen) skriver underviseren: *I skal derfor være klar over, at de indlæg som I kommer med, IKKE er jeres, men VORES.* Dette kunne lægge op til at bloggen var at betragte som en stor tekst, der ville kunne analyseres og diskuteres i den efterfølgende linjefagsundervisning. Vi har ikke data, der fortæller noget om, om det faktisk er tilfældet – om underviser og studerende gør blogteksten til genstand for analyse og diskussion. En tekst, der ikke dokumenterer hvad der er foregået, men hvad den studerende har oplevet, tænkt over, overvejet og været optaget af i forbindelse med praktiken. Og her kan vi vende tilbage til bloggernes potentiale som funktionelt læremiddel, der bygger på den studerendes hverdagserfaringer, jf at vi her tidligere har skrevet, at bloggen i



hverdagen betragtes som en art virtuel dagbog, at web 2.0-indhold er karakteriseret ved at være bruger-genereret og at vi kender blogging som et fænomen, hvor det handler om at kunne udtrykke sig personligt på nettet.

Hverdagssprog – fagsprog

Netop det personlige fremstår i de sproglige valg, som de studerende bevidst eller ubevidst træffer: faglige og fagdidaktiske problemstillinger behandles i samme sprog som problemer med praktiklærer eller hygiejne i 8.b. Hvordan skal vi fortolke dette? At de studerende er sunket ned i praksis og hverdagens handletvang? At de studerende ikke oplever at kunne anvende deres teoretiske viden? At bloggen ikke er en mulig kobling mellem kontekster fordi koblingen banalt sagt kun løber den ene vej? Omvendt er der, i hvert fald i historiebloggen, meget energi og meget diskussionslyst. Hvordan kan det forklares? Og hvilket potentiale som funktionelt læremiddel ligger heri?

I evalueringen af danskbloggen fremgik det, at lærerne (seminarie-underviserne) havde haft vanskeligt ved at følge den ofte springende og associative stil på bloggen. Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (Sjøhelle 2007) har i sit projekt eksperimenteret med dialogen og sproget i en såkaldt 'decentral læreruddannelse', en uddannelsesform, der minder om de erfaringer der er gjort både i UC Syddanmark og i UC Sjælland med forskellige former for netbaseret læreruddannelse. Sjøhelles eksperimenter bygger ikke på web 2.0-teknologier, men undervisning i e-baserede læringsrum, LMS-systemer. En første automatreaktion på bloggens hverdagssprog kan være at de studerende ikke er fagligt og teoretisk reflekterede om deres praksis. Denne type automatreaktioner er imidlertid ikke interessante i denne sammenhæng, hvor det drejer sig

om potentialet i læremidlet. Sjøhelle argumenterer for, at hun i sine eksperimenter i begyndelsen (!) bevidst kommunikerer i hverdagssprog. Målet er her at få de studerende til at føle sig tilpas i det e-baserede klasseværelse. Men der er også et videre perspektiv; Sjøhelle skriver:

I egen skrivning som norsklærer brugte jeg skriftspråklige virkemidler suppleret med tegn og emoticons. Intensjonen var få fram en lærerpersonlighet studentene kunne føle seg bekvemme med som nettstudenter. Det gjaldt å tilpasse diskursen til situasjoner som oppsto når studenter var i dialog med hverandre – å framstå med norskfaglig autoritet i det ene øyeblikket og være pedagogisk pådriver, stillasbygger og konfliktløser i det andre. Gjennom nettdialogene framsto jeg som modell for studentene: som norsklærer forankret i et læringssyn jeg forsøkte å praktisere i samhandling med studenter, og som skrivende fagperson og pedagog. (Sjøhelle 2007).

Det hoveddilemma som kommer til at stå, er, om bloggens natur er til de umiddelbare hverdagssproglige dagbogsoptegninger med umiddelbare hverdagssvar – eller om den er et medium hvorigenom praksiserfaringer kan gøres til genstand for mere sammenhængende og teoretiske belysninger. Hvis den måde, som bloggen muliggør de mere sammenhængende og teoretiske belysninger på, er ved at de studerende blogger i praktikken, og at denne tekst så efter praktikken bruges som en tekst, der kan analyseres og teoretisk belyses, hvori adskiller bloggen og dens muligheder sig så fra de praktiklogbøger, som mange studerende gennem de sidste mange år har ført i praktikken – altså sat på spidsen: kan web 2.0-bloggen noget, som praktiklogbogen ikke kan? Med udgangspunkt i vores data, vil man kunne sige, at en væsentlig forskel

mellem praktiklogbogen og bloggen må være den dialog, der opstår mellem de studerende mens de er i praktik. Især historiebloggen viser, at de studerende i vid udstrækning kommenterer hinandens indlæg, kommer med løsningsforslag osv. Indlæggene ligger ikke blot som perler på en snor, men forholder sig til hinanden gennem kommentarer, ideer og henvisninger.

Refleksion i, over, under

I afsnittet om de to verdner – uddannelsen og skolen – spurgte vi: Kan og evt. hvordan kan nye læremidler skabe vilkår for den transformationsproces, der skal til, for at teoretisk viden kan omformes og virke som en kompetence i praksis? Og med valget af metaforen koblede kontekster forestillede vi os, lige som læreruddannerne i eksperimenterne har givet udtryk for at forestille sig, at bloggernes potentiale var, at de studerende umiddelbart kunne kommunikere til og med studerende og undervisere om oplevelser og hændelser i praktikken og at dette betød, at disse oplevelser og hændelser umiddelbart kunne gøres til genstand for fælles refleksion. Der er ikke noget i vores analyse, der tyder på, at det umiddelbart sker.

Og set i lyset af de gennemførte eksperimenter, er det måske heller ikke det, der er bloggernes potentiale. Som vi også har refereret, taler Bodil Nielsen om, at de studerende skal undervises i at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte plan talrige gange gennem deres uddannelse. Bodil Nielsen argumenterer for, at de studerende i praktikken reflekterer over denne bevægelse. Emmerik kritiserer dette med udgangspunkt i forestillingen om praktikken som en mesterlærestituation:

Nielsens [Bodil] efterlysning af en gennemgående eksplicitering af den tavse viden er en misforståelse af pointen med at være i praktik. Uanset hvor reflekterende alle parter



i praktikken er, så er verbal refleksion en afstandtagen til selve den praksis, som praktikken søger at efterligne (Schön 1983:138). Dermed synes Nielsens ønske om refleksionsarbejde i praktikken at gøre faget mere kunstigt end nødvendigt er. Problemet for enhver der er i praktik er, at kunne håndtere unikke situationer, og problemet med at øge den akkomodative refleksion er at fjerne det unikke, fordi man på afstand mister gengivelsen af situationen. (Emmerik 2007:11)

Sat på spidsen, kan man sige, at der heri ligger en diskussion af banalt sagt hvornår den studerende skal (teoretisk) reflektere over sin praksis. I, under eller efter praktikken?

Bloggen som kobling mellem kontekster?

Det funktionelle læremiddels karakteristika er netop, at det er tomt – didaktisk må underviseren gøre klart for sig selv: hvad vil jeg opnå med brug af dette læremiddel (hvorfor) og hvordan skal læremidlets så erobres, bebos og fyldes ud (hvordan) for at nå dette? Vores analyser viser, at man kan forestille sig bloggen på mindst to forskellige didaktiske sæt, der adskiller sig fra hinanden mht. tid (hvad sker hvornår) og roller (studerendes og underviseres) – se nedenstående. Begge sæt tager udgangspunkt i det, der på baggrund af analyserne fremstår som bloggernes umiddelbare potentiale: som personligt refleksionsmiddel. I bloggen skriver den studerende om de oplevelser, erfaringer, udfordringer osv. han/hun møder i praktik – og på den måde kan læremidlet netop være med til at materialisere den studerendes erfaringer. Materialiseringen er samtidig en eksternalisering, der gør det muligt, at gøre erfaringer, oplevelser, spørgsmål osv. til genstand for diskussion og undervisning og dermed for nye erkendelser. Gennem bloggernes

rutine (jf det indledende begreb om håndteringen af hverdagsteknologier gennem hverdagsrutiner) får den studerende verbaliseret sine umiddelbare erfaringer og stiller dem til rådighed for offentlig debat (undervisning). Dermed kan bloggen potentielt etablere det medierende rum, hvor den studerende har mulighed for at fastholde praksis, italesætte praksis med henblik på at kunne forstå denne. (19)

En vej kunne være at følge Sjøhelles forståelse af underviseren som rollemodel og stilladsbygger; Sjøhelle taler om at fremstå som *modell for studentene: som norsklærer forankret i et læringsssyn jeg forsøgte å praktisere i samhandling med studenter, og som skrivende fagperson og pedagog*. Dette kræver, at underviseren aktivt deltager på bloggen, selv blogger om sine tanker om det, som de studerende poster. Dette kan fx være ved at stille spørgsmål til de studerende, ved at henvise til relevant litteratur eller ved ud fra eget ståsted at svare på de problemer og spørgsmål som lægges frem. Dette vedrører i mere end en forstand tid: Dels samtidighed med de studerende: underviseren skal vise sig på bloggen løbende og dels tid forstået som at det faktisk vil tage tid at involvere sig i denne grad i de studerendes indlæg. Her underviser underviseren så at sige mens de studerende er i praktik.

En anden vej kunne være at lade de studerende blogge løs i praktikperioden og efterfølgende (i linjefagsundervisning og undervisningen i de pædagogiske fag) at gøre denne tekst til genstand for analyse og refleksion – at hæve de konkrete erfaringer til generelle problemstillinger, der kan gøres til genstand også for teoretisk diskussion. I dette sæt kan man sige, at der måske ligefrem er en pointe i at der skal være forskel på kommunikationen i bloggen og i linjefagsundervisningen. Bloggen er karakteriseret ved at have

fokus på handling – tips og tricks, aktuelle handlingsudfordringer, mens det er muligt at reflektere herover i linjefagsundervisningen. Her kan man sige at underviseren underviser efter de studerende har været i praktik – og at pointen kunne ligge i usamtidigheden – afstanden mellem erfaring og refleksion.

Problemer, potentialer og perspektiver

Og man kunne fortsætte: praksis, praktik, professionslæring, professionsdidaktik, professionalitet. Projektet Professionsdidaktik og læremidler tog udgangspunkt i en antagelse om, at læremidler spiller en væsentlig, men ikke altid synlig rolle i professionsuddannelserne. Hvad er gode professionslæremidler? Projektets eget svar må være: Det er læremidler, der faciliterer professionsfaglighed. Jens Jørgen Hansen skriver i projektets indledende metaartikel, at *Professionslæring er de metoder og læringskontekster professionsuddannelse benytter til at udvikle de studerende professionsfaglighed*. (Hansen 2011). I blog-eksperimenterne er læringskonteksten praktikrummet. Men en blog er ikke en metode. En blog er et funktionelt læremiddel, og den måde vi kan samle analysen og fortolkningen af eksperimenterne med brug af blogs i praktikken, er ved at skitsere de ansatser til en metode – en blog-i-praktik-metode, som andre læreruddannere kan lade sig inspirere af.

Udgangspunktet var et problem: teori-praksis-problemet. Uddannelsens teoretiske viden kan ikke umiddelbart overføres til den professionelle praksis forstået som konkrete svar og redskaber. Teorien har derimod mulighed for at udgøre en refleksionsramme; den giver de studerende noget at reflektere med i forhold til oplevelser og erfaringer i praksis.

Når vi læser bloggen, er det som



at træde ind på et lærerværelse i et almindeligt ti-frikvarter: lærere taler sammen om små og store problemer – det kan være umotiverede elever, efterlysninger af tips og tricks, men det kan også være store spørgsmål som *hvad er historiefagets berettigelse* – man samles i et fagligt fællesskab, hvor det er selvklart at historiefaget (for linjefagsstuderende) har en stor berettigelse, men hvor de også må forholde sig til hvordan man kan begrunde faget over for eleverne. Som det fremgår af undersøgelsen *Ny lærer i arbejde* er det ikke på lærerværelset i ti-frikvarteret man eksplicit diskuterer teori – men det betyder ikke, at man ikke handler på baggrund af en teori. Og måske er potentialet heller ikke, at der skal diskuteres teori i ti-frikvarteret, men at frikvarterssnakken kan fastholdes, så man på et efterfølgende møde, for nu at blive i skoleanalogien, kan anvende teorien i analysen og diskussionen af hverdagens oplevelser, hændelser og handlinger. Her lægges altså op til en vekselvirkning mellem det konkrete og det abstrakte – og at abstraktionen går gennem teoretiseringen af det konkrete.

Vi har ikke data, der fortæller noget om hvorvidt læreruddannerne og/ eller de studerende inden eksperimenterne er fortrolige med blogs. Er bloggen faktisk en hverdagsteknologi for de uddannere og studerende som her anvender bloggen? Det ved vi som sagt ikke. Når vi karakteriserer bloggen som en hverdagsteknologi, er det altså ud fra en mere almen karakteristik, og som sådan er bloggen kendetegnet ved at være et sted for personlige holdninger og oplevelser. Når læreruddanneren vælger at anvende bloggen som kommunikationsplatform kan man altså forestille sig at denne brug enten kan bygge meget direkte videre på hverdagsbruget – og dermed være et sted, hvor man poster daglige (eller i hvert fald

hyppige) tanker og følelser i forhold til konkrete oplevelser (små og store spørgsmål). Disse kan så senere gøres til genstand for mere systematisk og teoretisk refleksion. Eller uddanneren kan vælge at eksplicite-re en anden brug af bloggen, som vi fx ser ansatser til i danskbloggene, hvor uddannerne (i samarbejde med de studerende) havde valgt en fast strukturering af bloggen. Når man ser på eksperimentet på analytisk afstand, kan man sige, at uddannerne her lagde op til nogle faglige rutiner, som måske ikke bygger videre på hverdagsrutinerne – eller rettere at det ikke er ekspliciteret for blogbrugerne (hverken læreruddanneren eller de studerende) om og evt. hvordan de faglige rutiner adskiller sig fra bloggernes hverdagsrutiner (at det er andre rutiner, der lægges op til, ses bl.a. af uddannerens formulering af at det opleves som vanskeligt at følge bloggernes associative kommunikationsform). Det ses også af læreruddannerens oplæg; her lægges op til akademiske sproghandlinger som reflektere over og diskutere, men resultatet bliver, at de studerende nedskriver oplevelser og kommenterer. Dette vedrører alt sammen det centrale professionsdidaktiske spørgsmål: Hvad vil vi med bloggen – og hvordan gør vi så det?

At anvende koblingsmetaforen er ikke uden ulemper. At koble noget kan i en mere pragmatisk forståelse komme til at signalere at her er en teknik, bloggen, nu handler det blot om at finde et koblingspunkt og pling, så sidder den der. På baggrund af de her gennemførte eksperimenter, kan det se ud som om bloggernes koblingsmulighed først og fremmest er dialogen, dels den løbende kommunikation mellem de studerende (og underviseren) mens de studerende er i praktik og dles dialogen med udgangspunkt i blogteksten efter de har været i praktik. Med en let omskrivning kan

man sige, at det afgørende er hvad vi gør med bloggen i praktikken. Vi runder derfor af med nogle bud på spørgsmål, der forhåbentlig udfordrer denne brug. (20)

Forslag til didaktiske overvejelser i forbindelse med brug af blog

Mål

- Hvorfor blog (og ikke et andet læremiddel)?
- Hvad er formålet med bloggen?

I de her undersøgte eksperimenter var målet i alle tilfælde at bringe teori og praksis – eller uddannelse og praktik i et tættere samspil. At de studerende skulle reflektere over deres praktik med det formål at styrke deres professionsfaglighed gennem at bringe praksis ind i teorien og teorien ind i praksis. Bag valget lå en forestilling om at etablering af en kobling og samtidighed kunne styrke dette samspil, og at bloggen kunne være et velegnet middel hertil.

Indhold

- Hvad skal der blogges om?

Som vi har redegjort for, kan man lidt firkantet spørge: er bloggen et sted, hvor personlige erfaringer om alt hvad der i princippet har med praktikken at gøre, kan fortælles og kommenteres? Eller er bloggen en tematisk blog, hvor man fx blogger om læremidler – igen ud fra en personlig indfaldsvinkel og personlige erfaringer?

Analysen og fortolkningen af vores data tyder på, at bloggen tenderer mod at fastholde sin oprindelige struktur og bliver et medium for eksternalisering af oplevelser og tanker udsprunget af den aktuelle praktik.

De studerendes og lærernes forudsætninger

- Hvilke forudsætninger har såvel lærere som studerende for at



benytte blogs?

- Er det en kendt teknologi og kommunikationsform som de har erfaringer med og måske også en indlejret forståelse af karakteren af?
- Hvilke fremmede og blokerende betydninger har en sådan evt. forhåndsopfattelse for de studerendes brug af blogs som funktionelt læremiddel?

Der er ingen af de her refererede forsøg, der beskriver læringsforudsætningerne.

Rammerne

Det vil være fornuftigt at gøre sig overvejelser over den kontekst læremidlet indgår i. Dels må man sikre sig, at alle faktisk har teknologisk mulighed for at deltage – hvilket nu ikke synes at være et problem.

Et punkt som ser ud til at have betydning for aktiviteten på bloggen, er graden af offentlighed. Aktiviteten på historiebloggerne steg væsentligt, da den blev afgrænset til deltagergruppen.

Faktoren tid er formentlig helt afgørende. Det gælder i forhold til de studerende: Skal bloggen være en ekstra opgave – eller skal den erstatte en eksisterende opgave? Men det gælder i lige så høj grad i forhold til lærerne. Dagligt at følge med i og kommentere en dialog, der ind i mellem løber over stok og sten, kan blive en tidsmæssig belastning, så en tydelig annoncering af lærerens tidsramme kan være nødvendig.

Fælles eller individuel? I disse eksperimenter valgte læreruddannerne at bloggen skulle være fælles, men det udelukker ikke en anden organisering, hvor de studerende har hver en blog – især hvis man forestiller sig at bloggen om praktikken er fortløbende hen over de fire uddannelsesår. Hermed er ikke udelukket, at de studerende kan kommentere på hinandens blogge.

Læreprocessen

Det helt centrale spørgsmål bliver, hvilke læreprocesser der forventes sat i gang ved hjælp af læremidlet.

I de her repræsenterede forsøg var intensionen refleksion med direkte udgangspunkt i oplevet praksis. Man kan altid diskutere, hvad der skal til for at noget kan kaldes refleksion, men der, hvor det gik bedst, var der faktisk en professionsdialog med baggrund i oplevelser og erfaringer, der umiddelbart blev eksteriøseret. Derudover opsamledes en række oplevelser og erfaringer som evt. senere kan tematiseres og almengøres.

I forhold til brugen af blogs bliver det derfor centralt at gøre sig overvejelser hvilke læreprocesser det kan faciliteres i praktikken og hvilke læreprocesser det kan lægges op til efter praktikken.

Evaluering

Hvilken status tillægges bloggen? Af historiebloggerne fremgår det, at de studerende skal blogge i praktikken som en del af en deltagelsespligtig opgave.

Enten bloggen indgår i deltagelsespligtige produkter eller har en mere uformel karakter, er det givetvis vigtigt for de studerendes motivation, at processen bliver evalueret og det bliver tydeliggjort, hvorledes det er en del af studiet.

Det forekommer derfor vigtigt at have en plan for evalueringen allerede inden projektet sættes i søen.

Læreruddannerens rolle

Lærerens rolle i forbindelse med blogskrivning under praktikken må dels afstemmes efter de aftalemæssige rammer, der ligger for dennes arbejde, men også i forhold til de læreprocesser, der forventes igangsat.

Skal og evt. i hvilken udstrækning skal læreruddanneren være synlig på bloggen? Og hvordan? Lyttende på sidelinjen, kommenterende,

stilladserende? Rollemodel som skrivende fagperson? Eller måske helt tilbagetrukket med god plads til de studerende?

Endelig kan det overvejes om også praktiklæreren skal have adgang til bloggen.

Noter

1. Når vi skriver "i denne sammenhæng" betyder det, at en blog også kan optræde som en anden (og måske netop i samfundsfagsundervisningen ikke et helt uinteressant læremiddel), nemlig et semantisk læremiddel. Dette ville det være i tilfælde, hvor lærer og studerende fulgte fx en politikers blog.
2. Lejf Moos mfl.: Relationsprofessioner. Art Lejf Moos: Relationsprofessioner – hvem er de? Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2008. P.10
3. Lejf Moos mfl.: Relationsprofessioner. Art Lejf Moos: Relationsprofessioner – hvem er de? Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2008. P.11
4. Vi har ikke i undersøgelsen data til at gå længere i denne analyse, men vil pege på Lise Tinglæffs undersøgelser. En af de foreløbige konklusioner af ph.d.-projektet Teamsamarbejde som anledning til skolens udvikling af en pædagogisk praksis, som understøtter læreres og elevers læring - muligheder og problemstillinger er, at fokus på læring fortøner sig ofte, når den praktiske del af undervisningen skal gennemføres. (KL Skoleinspektionsrapport, januar 2011).
5. Ny lærer i arbejde, ucsj 2011, s. 79
6. Transferbegrebet er netop blevet kritiseret for at trække på forældede læringsopfattelser idet "transfer" kunne indikere at læring er noget, der kan flyttes på samme måde som man flytter på materielle genstande. Her



- lægger vi vægt på begrebets mulighed for at se på læring i to forskellige kontekster: uddannelseskonteksten på seminariet og praksiskonteksten på praktikskolen.
7. Rasmussen (2004)
 8. Rasmussen op. cit.
 9. Oettingen (2007)
 10. Ny lærer i arbejde s. 86
 11. Wackerhausen, Steen: Skoleepidemier, praksisforkalkning, i KVAN nr. 70 2000, s. 19.
 12. Web 2.0-teknologier forstår vi i overensstemmelse med gængse opfattelser, som de fx kommer til udtryk hos Gynter og Christensen i bogen *Didaktik 2.0* og hos Dohn og Johnsen i bogen *E-læring på web 2.0* – se litteraturlisten. Dohn skriver: World Wide Web (WWW) kan karakteriseres som en særlig anvendelse af internettet, der muliggør kommunikation gennem websites. Betegnelsen "web 2.0" anvendes typisk om websites og webmedierede aktiviteter, der er kendetegnet ved en høj grad af bruger-til-bruger-indholdsproduktion og – interaktion. (Dohn og Johnson 2009: 13). Vi hæfter os især ved at brugerne er de indholdsproducerende og at der er fokus på interaktion.
 13. René B. Christiansen udfolder og diskuterer begrebet nærmere i paperet "Transfer, koblinger, teori og praksis", 2011. René tager i sin forståelse af koblingsbegrebet udgangspunkt i Luhmanns tænkning.
 14. Vi er opmærksomme på at Gynter skriver denne forståelse frem i en særlig kontekst, nemlig diskussionen af UC Sjællands forsøg med uddannelse på distribuerede lokaliteter.
 15. Forsøget er afrapporteret i Steffensen, Tom: Projektrapport, <http://laeremiddel-pol-194142409.wikispaces.com/>
 16. Steffensen, Tom: Projektrapport, <http://laeremiddel-pol-194142409.wikispaces.com/>
 17. Steffensen, Tom, op. cit.
 18. Om praksisfortællinger som genre, se fx <http://www.bufnet.kk.dk/Dagtilbud/Portalen/Metodiske%20greb/Praksisfortaellinger.aspx>
 19. Staff Callewaert hævder at teoretikeren og praktikkeren nærmer sig feltet med to forskellige optikker eller orienteringer: teori handler om at kunne forstå og forklare, praksis handler om at kunne handle og forandre. Se Christiansen 2011: 6.
 20. I formuleringen heraf har vi delvist ladet os inspirere af Dohns og Johnsons (2009) systematik.
- ### Litteratur
- Boelt, Vibeke, Martin Jørgensen og Torben Nørregaard Rasmussen (red.) (2004): *Specialpædagogik – teori og praksis*. KvaN
- Bottrup, Pernille, Christian Helms Jørgensen, Lisbet Roepstorff (2008): *Fra transfer til transformativ læring – dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling*. VIA University Collage
- Christiansen, René B.: "Transfer, koblinger, teori og praksis". Paper 2010
- Dohn, Nina Bonderup (2010): *Web 2.0 som lærings- og arbejdsredskab*. Rapport over udviklingsprojektet Web 2.0 som grundlag for samarbejde, kommunikation, læring og videndeling, afviklet på Undersity Collage Lillebælt, Pædagoguddannelsen i Jelling (2007-2009)
- Dohn, Nina Bonderup og Lars Johnsen (2009): *E-læring på web 2.0*. Samfundslitteratur
- Gleerup, Janne (2010) *Barrierer for kompetenceudvikling i små og mellemstore virksomheder i yderkantsområder*. ELYK. FOU1 rapport
- Gynter, Karsten (red.): *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og fornyelse*. Akademisk Forlag
- Hansen, Jens Jørgen (2009): "Læremiddelvurdering i skolen", i: *Unge Pædagoger* 3/2009
- Hansen, Jens Jørgen (2010): *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag
- Knudsen, Lars Emmerik Damgaard (2007): "Praktik og dannelse: om selvoverskridelser i praktikken", i: *Unge pædagoger*, nr.2, 2007
- Moos, Leif m.fl. (2008): *Relationsprofessioner*. DPU
- Ny lærer i arbejde*, undersøgelse. UC Sjælland. 2011
- Sjøhelle, Dagrun Kibsgaard (2007): *Læringsfelleskap og profesjonsutvikling. Språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. Trondheim
- Steffensen, Tom (2010): "Web 2.0 medier i danskundervisningen", set på http://www.viden.mobi/index.php?title=Web_2.0_medier_i_danskundervisningen (august 2011)
- von Oettingen, Alexander: "Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis", i: von Oettingen, Alexander og Finn Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Syddansk Universitetsforlag 2007
- Wackerhausen, Steen (2000): "Skoleepidemier, praksisforkalkning", Kvan 70
- Link til bloggen: <http://historiepraktik2009.blogspot.com>



Anvendelse af læremidler i professionsuddannelserne

Om udbredelse, begrundelse og virkning - især ved brug af cases

AF: JENS AAGE POULSEN OG PETER BRODERSEN, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT.

Professionsuddannelser og læremidler er et udviklingsprojekt, der blev gennemført 2009-2011 i samarbejde mellem University College Lillebælt, UCSjælland og UCSyd. Denne artikel tager primært afsæt i analyser og tolkninger af data fra UCLillebælt. Artiklen er disponeret sådan:

Først en kort beskrivelse af projektet, undersøgelsens baggrund og de anvendte metoder. Dernæst drøfter vi udvalgte resultater fra undersøgelsen, hvorefter de følgende afsnit diskuterer artiklens hovedanliggende, nemlig anvendelsen af cases i forhold til undervisnings- og læringsmæssige potentialer.

Undersøgelsens baggrund

Hovedformålet med udviklingsprojektet Professionsuddannelser og læremidler er at give et signalement af hvilke læremidler, der hyppigt anvendes i tre mellemlange videregående uddannelser, nemlig læreruddannelsen, pædagoguddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen samt at beskrive udvalgte eksempler på, hvordan disse læremidlers anvendelsesværdi vurderes af underviserne. Et sådant signalement kan være omdrejningspunkt for vidensdeling og kan initiere fagkritiske drøftelser om undervisningens og vejledningens kvalitet, såvel på den enkelte uddannelse som på tværs af de tre uddannelser.

Professionsuddannelser og lære-

midler er også et metaprojekt, som henter data fra en række forskellige udviklingsprojekter på de tre uddannelser:

- Læreruddannelse: 6 projekter
- Sygeplejerskeuddannelsen: 7-11 projekter
- Pædagoguddannelsen: 2 projekter.

I læreruddannelsen er det bl.a. projekterne Virkningsevaluering af caseinddragelse i læreruddannelsens undervisning og praktik og Den virtuelle case som digitalt professionslæremiddel. Et eksempel fra sygeplejerskeuddannelsens projekter er Case og problembaseret læring, og fra pædagoguddannelsen Digital lærings- og formidlingsplatform i koblingen mellem praksisfelt – studerende – seminarium.

I de senere år har der været en politisk bevågenhed omkring effektiviteten i både professionshøjskolernes grunduddannelser og deres efter- og videreuddannelser. I MVU-rådets oplæg om professionel viden hedder det bl.a.:

”Dokumentationsforpligtelsen indebærer et tilsvarende krav om, at professionsuddannelserne baseres på kritisk brug af aktuel viden fra forskning, udvikling og praksis samt, at man til stadighed påtager sig at dokumentere, evaluere og begrunde studerendes læring og læreprocesser i forhold til fastsatte mål.” (1)

Et basalt evalueringsspørgsmål for professionsuddannelserne bliver dermed, hvad der virker, for hvem og under hvilke omstændigheder. Her kommer læremidler ind i billedet. Begrebet læremiddel forstås her som et materiale, der anvendes for at fremme læring i et forløb, der enten er undervisning, vejledning eller andre studie- og træningsrelaterede forløb. I bred forstand taler vi fx om bøger og artikler, skærmpræsentationer, virtuelle læringsrum (en patientstue i Second Life), cases o.a.

I litteratur om læremidler skelnes der mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. Didaktiske læremidler er ofte forlagsproduceret og primært fremstillet med henblik på deres anvendelse i undervisningen. Deres form og indhold er tilrettelagt med henblik på at facilitere læreprocesser i bestemt målgruppe. Et typisk eksempel er en lærebog til et fag i en bestemt skoleform. Da antallet af studerende på de enkelte professionsuddannelser i Danmark er beskedent sammenlignet med elever i fx folkeskolen, er markedet begrænset, og derfor er det typisk kun til større fag og områder, der findes og anvendes didaktiske læremidler.

Semantiske læremidler er alt, der inddrages i undervisningen, men som ikke i sig selv er didaktiseret. Det kan fx være en film, novelle eller en artefakt. Som betegnelsen fortæller, er funktionelle læremidler,



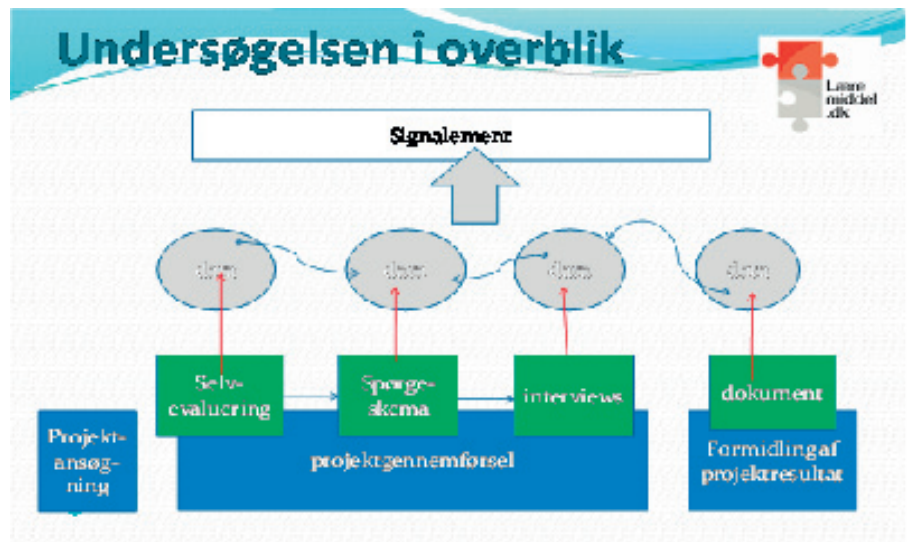
redskaber som anvendes for at undervisningen kan gennemføres i praksis, dvs. grundlæggende undervisningslokalet som sådan, men vel især fx tavler, smartboards, computere.

Vi håber, at denne artikel kan anvendes til vidensdeling og fag-kritiske drøftelser. Men det er også intentionen, at den på lidt længere sigt bruges til at skærpe de respektive uddannelsers profil og deres brandingværdi i offentligheden.

Undersøgelsens metode

Fire sammenhængende spørgsmål var gennemgående og styrende for undersøgelsen. For det første er der spørgsmålet om, hvilke opfattelser af undervisning og læring, der har betydning for underviserens begrundelser for at anvende bestemte læremidler i forskellige undervisningsmønstre. For det andet så vi på, hvordan brugen af læremidler i undervisning og vejledning i givne fag medvirker til at kvalificere de studerendes professionsfaglige dømmekraft. For det tredje forsøgte vi at identificere, hvilke opfattelser af og forhåbninger til vidensdeling om læremidler i organisationen underviserne har, og endelig for det fjerde spurgte vi til, hvilke visioner for fremtiden i forhold til brug af læremidler underviserne har.

Genstandsområderne kan undersøges både ved at indkredse underviserens intentioner og erfaringer, ved at fokusere på de studerendes oplevelser samt ved at observere udvalgte forløb, hvor konkrete læremidler inddrages. Af tidsmæssige grunde var det ikke muligt at gennemføre observationer. De data, vi står med nu, er fra underviserne: Selvevalueringer, spørgeskemaundersøgelser og interviews med undervisere fra sygeplejerskeuddannelsen. Data fra studerende er dels selvevalueringer samt kvantitative og kvalitative spørgeskemaundersøgelser. Med andre ord kan man udlede



Figur 1: Undersøgelsens metode

resultaterne af såvel underviseres og studerendes opfattelser. Ovenstående figur 1 viser et overblik over undersøgelsens metode.

Denne artikel fokuserer på undersøgelsens første spørgsmål om, hvilke opfattelser af undervisning og læring, der medvirker i underviserens begrundelser for at anvende konkrete læremidler i relation til forskellige undervisningsmønstre.

Nogle resultater om udbredelse af læremidler

Nedenstående hitliste (figur 2) er en samlet score for alle tre uddannelser. Respondenterne har plukket blandt deres foretrukne læremidler, og de har ikke skelnet mellem, om de kan karakteriseres som didaktiske, semantiske eller funktionelle. De er alene blevet spurgt om at nævne de tre mest foretrukne læremidler. Konkret er respondenterne blevet spurgt

om sine foretrukne læremidler, først i henholdsvis formidlings-, erfarings- og problem- og projektorienterede undervisningsmønstre.

Formidlingsorienterede undervisningsmønstre er karakteriseret ved, at de studerende via underviserens præsentationer føres ind i en faglig omverden. I erfaringsorienterede undervisningsmønstre gør eleverne erfaringer med en faglig omverden og bearbejder den gennem selvstændige øvelser. Projektorienterede undervisningsmønstre er kendetegnet ved, at de studerende formulerer spørgsmål til en faglig omverden og bearbejder den problem- og projektorienteret.

Når man under et ser på de forskellige undervisningsmønstre, så er

- færdigproduceret materiale, bøger og artikler det mest udbredte læremiddel

	Formidlingsorienterede undervisningsmønstre	Erfaringsorienterede undervisningsmønstre	Problem- og projektorienterede undervisningsmønstre
1	Færdigproduceret materiale	Selvproduceret materiale	Færdigproduceret materiale
2	Selvproduceret materiale	Færdigproduceret materiale	Cases
3	Cases	Cases	Selvproduceret materiale
4	Audio-visuelle midler	Audio-visuelle midler	Logbog, portefølje o.a. evalueringsmetoder
5	Artefakter, ting og genstand, søpindsvin, skelet, maske o.a.	Logbog, portefølje o.a. evalueringsmetoder	Audio-visuelle midler
6	Computerprogrammer om undervisningens indhold		Computerprogrammer om undervisningens indhold

Figur 2: Oversigt over de tre mest foretrukne læremidler



- selvproducerede materialer er også højt placeret
- casen det tredje mest anvendte læremiddel
- audiovisuelle midler, (film, PowerPoints o.a.) foretrækkes også ofte
- logbøger og portefølje o.a. udbredt, dog ikke i formidlingsorienterede mønstre
- anvendelsen af computerprogrammer (med direkte relation til undervisningens indhold) ikke er så udbredt. (2)
- at konkrete materialer (artefakter, ting og genstand, søpindsvin, skelet, maske o.a) er lavt placeret og kun kommer ind på denne score i formidlingsorienterede undervisningsmønstre.

Af de forskellige typer læremidler er færdigproducerede materialer – hovedsageligt fagbøger og artikler – dominerende. Lærerne på sygeplejerskeuddannelsen forklarer det med, at fagbøger sikre en vis faglig lødighed. De mener, at mange studerende er for ukritiske, når de søger oplysninger på nettet. Især på første del af uddannelsen vil bøger være vigtige læremidler. Det er dog et problem, at en del bøger til uddannelsen hurtigt forældes. Derfor arbejder man i uddannelsen bevidst med at styrke de studerendes kompetencer til at finde relevante sider på nettet. Nettet bruges dog systematisk gennem hele uddannelsen til at finde billeder (fotos) af diverse ulykkes- og sygdomstilstande.

Foretager vi på udvalgte områder en sammenligning mellem de tre uddannelser, så ser billedet sådan ud:

Vedrørende anvendelse af cases så angiver 35 % af respondenterne fra læreruddannelsen, at den er blandt de tre foretrukne læremidler. I pædagoguddannelsen er tallet 52 % og i sygeplejerskeuddannelsen er der et hop til 71 %. Der er altså en markant forskel mellem læreruddannelsen og de to andre uddannelser

her i forhold til at inddrage cases.

I forhold til anvendelse af logbøger, portefølje og andre evalueringsmetoder, så peger 6 % af respondenterne fra læreruddannelsen på, at dette læremiddel ligger blandt de tre foretrukne. I pædagoguddannelsen er tallet 45 % og i sygeplejerskeuddannelsen 26 %. Her er der på pædagoguddannelsen en markant kraftigere tendens til at bringe disse evalueringsmetoder i spil som læremiddel.

Ser vi på anvendelse af computerprogrammer om undervisningens indhold som værende blandt de tre foretrukne læremidler, så svarer 12 % på læreruddannelsen positivt, på pædagoguddannelsen er tallet 5 % og på sygeplejerskeuddannelsen er tallet 3 % af de adspurgte. Scoren på dette område i de respektive uddannelser er generelt lav i forhold til udbuddet, men dog markant højere på læreruddannelsen.

Spørger vi underviserne om hvorvidt "de studerendes evaluering af de valgte læremidler har stor betydning for udvikling af undervisningen", så er der markant tilslutning til, at den form for studenterinddragelse har stor betydning. Når vi i samme undersøgelse spørger: "Hvor ofte giver de studerende meldinger på fordele og ulemper ved bestemte læremidler", så er der kun moderat markering af, at denne studenterinddragelse faktisk gennemføres. Med andre ord er der her en tydelig forskel mellem undervisernes opfattelse af et ideelt ønske om at ville inddrage de studerende og de tiltag på dette område, der faktisk realiseres.

Hvad de ovenfor beskrevne prioriteringer og forskelle mellem uddannelserne indikerer, har vores undersøgelse ikke taget fat om, men institutionerne kan overveje relevansen i at vende disse spørgsmål til brugbare hypoteser.

Vi går nu tættere på anvendelsen af casen som læremiddel. For det

første på grund af casens udbredelse og popularitet i de tre uddannelser (TOP 3 i undersøgelsen), og dernæst fordi casen ofte tillægges værdi på grund af dens umiddelbare analogier til professionsfeltet. For det tredje fordi casen også fremhæves som et særligt godt redskab til at udvikle et dynamisk teori-praksis samspil i undervisningen, og endelig er caseanvendelse også noget af det mest fyldige empiriske materiale fra udviklingsprojekternes rapportering.

Anvendelse af case som læremiddel

I et leksikonopslag hedder det om case og casestudiet:

"Case, (eng., af lat. casus fald, tilfælde, hændelse), typisk tilfælde; praktisk eksempel;"[...] casestudie, indgående undersøgelse af enkelttilfælde, fx et individ eller en gruppe, i en større forskningsammenhæng. Anvendes for at nuancere eller udvikle begreber, teorier og hypoteser; især inden for samfunds- og sundhedsvidenskab. Casestudiet er en kvalitativ metode" (3)

Når studerende og undervisere beskriver og begrunder de særlige gevinster ved casearbejdet, er det ofte ud fra samspillet mellem teori og praksis. For eksempel siger en underviser på Sygeplejerskolen:

"Problembaseret læring er en gennemgående didaktik på uddannelsen. [...] Her er casen væsentlig. Der anvendes forskellige cases, fx en person der fortæller om erfaringer med sygdom, lidelse og sundhedsvæsenet, i video der er udarbejdet til alment oplysende formål. [...] Problembaseret læring, der inkluderer cases og rollespil øger autenticiteten og derved muliggøres en dybere læring. Øger det professionsorienterede. Aktiverer og motiverer i forhold til en kommende



praksis." (4)

En gruppe lærerstuderende på uddannelsens første årgang første trin fremhæver:

"De faglige termer bliver brugbare i forhold til en given situation. Vi lærer begreberne ved at se dem folde sig ud i praktisk forstand. Ved at dissekere en sådan case, kan man få lov at arbejde analytisk, hvilket er besværliggjort ved ren teoretisk undervisning." (4)

Casen anvendes i flere forskellige undervisningsmønstre - omend i varieret omfang. I de tre uddannelser er der en markant tendens til, at casen anvendes oftere i øvelser og problemorienterede forløb end i formidlingsorienterede undervisningsmønstre. Der er dog ofte en indholdsmæssig sammenhæng mellem de forskellige undervisningsmønstre. Således er oplæg/forelæsninger, de studerendes selvstændige studier, arbejdsopgaver og vejledning integreret i et problem-baseret læringsforløb (PBL), hvori cases er centrale læremidler, og det gruppeorganiserede problemløsningsarbejde har stor fylde. (5)

Cases anvendes til forskellige formål, casene har forskellige karakteristika, og underviserne lægger vægt på, at cases vælges ud fra deres funktionalitet i relation til sigtet med undervisningen. Således kan cases i undervisningen på Sygeplejerskolen være en bred vifte af bl.a. korte, åbne cases eller længere mættede cases, det kan være cases med indbyggede scenarier fra det samme patientforløb, det kan også være cases baseret på patientens egne beretninger eller på den studerendes oplevelser, det kan også være cases med fokus på juridiske afgørelser i et patientforløb, og det kan være filmede cases af en udvalgt best practice. Cases kan fokusere på klinisk naturvidenskabelige problemstillinger eller på pa-

tientens følelsesmæssige situation, "evocative cases":

"Der kan være nogle situationer, hvor man gerne vil vække de studerendes følelser eller empati, eller hvad man nu vil kalde det, så er det den type case, man bruger, så kan det være et lille filmklip, der kan være provokerende eller som bringer tårerne frem i deres øjne eller fanger deres indignation, sociale indignation ikke? Altså: Her skal man altså gøre noget, ikke?" (6)

Underviserne på Sygeplejerskolen understreger, at der ikke er nogle casetyper, der er mere værdifulde end andre. Det afgørende er, hvad man vil med dem i undervisningen, og denne vurdering deles af flere undervisere.

Det springer os i øjnene, at selve inddelingen af cases i kategorier eller typer, samt vurdering disse typers styrker og svagheder kan medvirke til at skærpe blikket for casenes didaktiske muligheder. I det følgende vil vi derfor afgrænse, hvilke fælles træk der er ved en case. Dernæst ser vi på de forskelle, der er mellem typer af cases. Vi præsenterer også casearbejdets værdi i forhold til teori-praksis samspillet, således som undervisere og studerende fremstiller det, og som teorier om casestudier redegør for, og vi drøfter, hvordan casearbejdet kan få tilstrækkelig progression, og her tænker vi både på valg af case-type, på opgavestillingen i forhold til casen og på samspillet mellem parterne i undervisningen. Sidst giver vi nogle bud på didaktiske fokuspunkter og problemstillinger i forhold til det videre arbejde med cases fremover.

Det empiriske materiale til belysning af casemateriale hentes stort set kun fra læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen ved UCL, idet vores materiale fra pædagoguddannelsen på dette område er

meget spinkelt og kun omfatter en kvantitativ score (høj) på spørgsmålet om casens udbredelse som læremiddel. I det følgende trækker vi konkret på materiale fra seks forskellige udviklingsprojekter:

- Den virtuelle case som digitalt professionslæremiddel og
- Virkningsevaluering af caseinddragelse i læreruddannelsens undervisning og praktik begge fra Læreruddannelsen på Fyn.
- Caseudvikling fra Sygeplejerskolen i Svendborg samt
- Anvendelse af den digitale portfolio og Udvikling af cases til problembaseret undervisning fra Sygeplejerskolen i Vejle.

Retfærdigvis skal vi understrege, at udviklingsprojektet Caseconnection fra Sygeplejerskolen i Odense også kunne have været inddraget i denne artikel. Problematikkerne omkring anvendelse af Caseconnection har imidlertid også en særlig teknisk karakter, som vi vil undlade at trække ind i vores undersøgelse. I stedet vil vi henvise til Line Zimmer Rasmussens rapporter fra Caseconnection. (7)

Træk ved casen

Går man til undervisernes egne teorier om og definitioner af cases og til videnskabelige teorier er en gennemgående fællesnævner praksis: Nogle personer foretager sig noget med nogle andre personer i en praktisk virkelighed, hvor det professionelle håndværk finder sted. Lad os se på nogle bud fra rapporterne, hvor underviserne definerer og beskriver casen som et fænomen og præciserer omstændigheder omkring casearbejdet. Et eksempel fra sygeplejerskeuddannelsen:

"(En case er) [...] samlebetegnelse for forskellige eksemplariske situationer. Eksemplariske situationer er situationer, der er centrale, væsentlige, repræsentative og som



kan eksemplificere fagområdet og sygeplejens praksis. De eksemplariske situationer rummer en tilpas mængde viden, så det er muligt for de studerende at bearbejde det eksemplariske grundigt. Den eksemplariske udvælgelse indebærer også, at det udvalgte har en generel værdi og åbner op for et fags centrale begreber og elementer. [...]

Cases er praksisrelaterede, praksisnære og åbne opgaver med tema og indhold, som kan være fra konkrete, kliniske situationer eller kan være situationer i en teoretisk praksis. [...]

Casens problem skal være i stand til at den studerende kan arbejde med selv at identificere og tilegne sig den viden og de færdigheder som er nødvendige." (8)

Et andet eksempel fra sygeplejer-skuddannelsen:

"Undervisningen tager udgangspunkt i virkelighedsnære situationer, situationer, som de studerende kan komme til at møde og behøver at kunne håndtere i deres kommende sygeplejefaglige virke. Situationerne, der tages udgangspunkt i, kaldes cases. Udformningen af og indholdet i casen kan variere alt afhængigt af tema og hvilke læringsmål, der er aktuelle. (...) Hensigten er, at de studerende ved hjælp af casen konkret kan sætte sig ind i og opleve, at det her har de brug for at se nærmere på og kunne forstå. Casen er udgangspunkt for de studerendes analyse og diskussion i basisgruppen." (9)

Gennemgående træk ved casen er således, at den har fortællinger og problematikker, der er eksemplariske, realistiske og sandsynlige i praksis. Ud fra ovenstående er patientfortællinger oplagte som cases i sygeplejerskuddannelsen. En underviser herfra påpeger dog, at cases og patientfortællinger er

forskellige genre.

Hun betragter en patientfortælling som en "ren" narrativ fremstilling. Og hun ser casen som en konstruktion, der ganske vist skal være så virkelighedsnær/troværdig som muligt, men den skal samtidig fokusere på og tage afsæt i det, der er relevant for modulets faglige indhold – eksempelvis blodprøvesvar, for "casen skal afspejle det pensum, de skal igennem". Endvidere skal den gode case være så kort, at de studerende kan overskue den. Den må indeholde et passende antal elementer, så gruppen blive motive-ret for at afdække casens problemstillinger og arbejde med dem. Er casen for kompleks – fx ved at den rummer for mange aspekter – opgives den af de studerende.

Fra læreruddannelsen udtrykkes disse træk ved en case:

"En case er et læremiddel, det vil sige et materiale, et værktøj, der anvendes for at fremme de studerendes læring vedrørende teori-praksis analyse af undervisning, fremme deres lærerfaglige dømmekraft, når de står over for undervisningsmæssige problemstillinger.

Elliot Eisner siger: "En case er en beskrivelse, hvor skribenten så nøjagtigt som muligt rekonstruerer et handlingsforløb i en begivenhed. Casen skal visualisere – være en øjenåbner, "bør lade læserne få en følelse af stedet eller processen, og når det er muligt og opportunt, også en følelse af den erfaring, som de tilstedeværende personer i begivenheden gør."

En case kan indgå som et middel at belyse eller åbne for pædagogiske, psykologiske, almen- og fagdidaktiske temaer, valgt af underviseren. Casen kan indgå som en opgave, de studerende skal fremstille efter observation af undervisning i skolen, og casen kan indgå som en del af årsopgaven, hvor den er fixpunkt gennem de studerendes

bearbejdning af den selvvalgte problemstilling". (10)

Et andet eksempel fra læreruddannelsen:

"[...] casebaseret undervisning kunne fungere som en brobygger både mellem undervisningen på læreruddannelsen og praktikken og mellem teori og praksis generelt. Cases kan måske give de studerende mulighed for at forholde sig til praksisrelaterede situationer på sikker grund og samtidig være et praksisnært indslag i et fagligt og reflekterende miljø, hvor underviseren kan rammesætte en kvalificering af caseanalysen i undervisningen på læreruddannelsen. De studerende kan arbejde med at vurdere praksissituationer på basis af teori, foreslå alternative tiltag osv." (11)

Vender vi os mod mere dybtgående behandlinger af casestudiet, så tager Bent Flyvbjerg fat på casestudiets afgørende betydning i forhold til samfundsvidenskabernes arbejde med at forstå og forklare menneskelig adfærd i samfundet:

"Aristoteles fastslog, at man i studiet af menneskelig aktivitet ikke kan nøjes med at fokusere på universalier. Studiet af menneskelig aktivitet forudsætter ifølge Aristoteles, at man praktiserer phronesis, d.v.s. beskæftiger sig med værdier, interesser og etik som udgangspunkt for praksis. Og Aristoteles så, at disse begreber og menneskelig adfærd må ses i relation til det partikulære. En passage fra Aristoteles, som vi allerede har set i kapitel 4, får ny betydning i denne sammenhæng. Aristoteles så i modsætning til Sokrates og Platon således en afgørende rolle for cases og kontekst i forståelsen af menneskelig adfærd:

"Fronesis drejer sig ikke kun om universalier; den må også tage det partikulære i betragtning,



fordi det drejer sig om handling, og sfæren for handlinger er særlige omstændigheder. Det er derfor, at nogle mennesker, der ikke besidder en teoretisk viden, er mere effektive mens de handler (især hvis de er erfarne) end andre som har den (teoretiske viden) [...] Fronesis er praktisk og derfor bør den trække på begge former for viden (teoretisk og praktisk), eller især den sidste. (12)

Med ovenstående rapporter og teorier in mente kan vi udtrage essensen af træk ved case og casearbejde:

Casen beskriver et virkeligheds- tro, et autentisk tilfælde, et eksempel, en eller flere situationer og begivenheder fra praksis. Casebeskrivelserne kan være eksemplari- ske i forhold til de temaer og problemstillinger, der findes inden for sygeplejerskens og lærerens arbejde (eller andre professionsområder), og som studerende kan indleve sig i, som de kan analysere, diskutere og udvikle begreber om. Casen kan i den forstand være en brobygger mellem teori og praksis. Cases kan anvendes kontekst-uafhængigt eller kontekst-afhængigt. Når studerende arbejder med cases, hvor de ikke selv har været til stede under begivenhederne, er casen kontekst- uafhængig, og når de har været til stede er casen kontekstafhængig. Casen lægger op til, at den studerende anvender fronesis, det vil sige anvender den praktiske klogskabs skøn ud fra sine egne forudsætninger, og ud fra de muligheder, som undervisningen gennem oplevelse, erfaring, begrebsudvikling og teore- tisk refleksion lægger op til.

Typer af cases

En artikel om anvendelse cases fokuserer på skrevne og filmede cases, der har særlig relevans for danskundervisningen. (13) Forfatterne karakteriserer bl.a. den skrevne case ved at "[...] være udformet

som en beretning, der har personer som subjekt, personer, der udfører nogle handlinger." Den filmede case beskrives som en "multimodal udtryksform (14), der både har ord, lyd og billeder [...], (og) i sig selv således [...] kaotisk/kompleks." Det sidste vil dog næppe karakterisere cases, der anvendes i sygeplejer- skeuddannelsen. Således anvender man på sygeplejerskolen i Vejle bl.a. klip fra dokumentarfilm som cases (fx om børn m. sukkersyge og de udfordringer, det giver for familien). Man anvender åbne arbejdsspørgs- mål, der skal støtte de studerende i at afdække casens særlige pro- blemfelter. Her anvender man et di- gitalt portfolio, der iflg. underviserne faciliterer PBL-gruppens refleksion og fungerer som værktøj for viden- deling. Ud over at være tekst, lyd, billede, film er nogle cases fremstillet af underviseren. Andre af de stude- rende under eller efter et praktikfor- løb.

Flyvbjerg foreslår en indholds- mæssig typologi på cases, som læreruddannelsesprojekterne eksplicit har trukket på. Også i syge- plejerskeuddannelsen spores denne typologi, selv om der anvendes helt andre betegnelser. (15)

Den afvigende / ekstreme case fremhæver problemfyldte aspekter (vanskeligheder) ved en begivenhed eller særlige vellykkede forhold, fx en case hvor den intenderede under- visning i en folkeskoleklasse kører helt af sporet, eller en case hvor en best practice indsats fra sygeplejer- sker er forbilledlig.

Maksimum-variation-case er en ud af flere eksempler inden for det samme tema og problematik, men hvor udfaldet afhænger af nogle konkrete faktorer som økonomi, fy- siske rammer, kulturelle forhold, fag- ligt niveau o.a. Et eksempel fra en 9. klasse i folkeskolen kunne være en case, der viser, hvordan adgangen til internettet hæmmer eller fremmer elevens dataindsamling til en projekt-

opgave. I sygeplejeregi kunne det være en case, der illustrerer, at et patientforløb forsinkes af strukturelle forhold pga langsommelig kommu- nikation mellem afdelinger

Den paradigmatisk case er det gode eksempel på, hvordan en bestemt social setting eller en bestemt kommunikation mellem for- skellige parter er mønsterdannende. Fra skoleverdenen kan det fx være om mobning, hvor en pigegruppe i 5. klasse har medløbere, der går lederens ærinder i forhold til at holde hierarkiet intakt. På sygehuset kan den type case dreje sig om, hvordan en kræftpatient ændrer perception og forståelse under en samtale, hvor det fra lægens side gøres klar at be- handlingsmulighederne er udtømte.

Den kritiske case er strategisk valgt i forhold til at undersøge en overordnet problemstilling. Flyvbjerg nævner selv som eksempel, hvorvidt at arbejde i nærkontakt med opløs- ningsmidler er skadeligt. Her kan man vælge en kritisk case i stedet for at lede efter noget repræsen- tativt. Den kritiske case er i dette tilfælde, ifølge Flyvbjerg, at se på et casestudie med en arbejdsplads, hvor sikkerheden er i top. Hvis også i dette tilfælde der viser sig skade- lige virkninger på arbejdspladsens personale, så vil det gælde i alle tilfælde.

Nu går man jo ikke gennem anvendelse af cases i professions- uddannelserne efter det repræsen- tative, men snarere efter de typisk kvalitative træk ved en situation, så spørgsmålet er om denne type ca- ses kan overføres på pædagogiske situationer, hvor mange variable og situationsbestemte faktorer spiller ind. Lad os følge idéen og tage et eksempel fra folkeskolen: Nogle læ- rere har fx udbredt tiltro til classroom management i forhold til dæmpning af forstyrrende adfærd i udvalgte klasser, og man vælger at gennem- føre et casestudie i en klasse, der på forhånd er kendt for store sociale



og adfærdsmæssige problemer. Hvis tiltaget gennemføres med gode resultater, viser det, ifølge Flyvbjergs samfundsvidenskabelige metode, at tiltaget under alle omstændigheder vil virke.

Ser vi på pædagogiske forhold, er det næppe sikkert, at man direkte kan bruge kausaliteten i en klasse i forhold til en anden klasse med andre variable, men man kan undersøge de særlige træk ved classroom management, der ser ud til at virke i nogle tilfælde og ikke i andre. Den såkaldte virkningsevaluering går efter at belyse spørgsmålet om, hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder og efter at udpege særlige træk ved en indsats, det er muligt at generalisere på.

Casearbejdets værdi i forhold til teori-praksis

Såvel projekterne på læreruddannelsen som på sygeplejerskeuddannelsen fremhæver, at et frugtbart teori-praksis samspil (casens eksemplariske værdi) afhænger af fire forhold:

- Hvornår i uddannelsesforløbet anvendes casen?
- Hvem fremstiller den?
- Hvad indeholder den?
- Hvordan bearbejdes casen?

Disse forhold reflekteres i de to følgende afsnit, hvor vi fokuserer på henholdsvis lærer- og sygeplejerskeuddannelsen.

Læreruddannelsen

For så vidt angår læreruddannelsen foreligger der empiri på den studerendes opfattelse af casearbejdets værdi som læremiddel. Empirien består af kvantitative spørgeskemaer med et kvalitativt tillæg, hvor den studerende kan uddybe sin score, og resultatet er en markant tilfredshed med casearbejdet

på uddannelsens første årgang. Empirien er indsamlet på to hold fra årgang 2009 med svar fra ca. 40 studerende. Først en præsentation af rammerne omkring casearbejdet, der gennemføres i tre faser i læreruddannelsens første år i perioden fra sidst i august til midt i marts:

Fase 1 strækker sig fra studieårets start i august og frem til en observationspraktik midt i november. Observationspraktikken er én uge. Underviseren har valgt cases, og han styrer i form af holddialog og gruppeøvelser den faglige bearbejdning af casenes indhold. Casene er her stedfortrædende vidnesbyrd for andres praksis, de studerendes bearbejdning af casene er kontekst-uafhængig, der er ingen tilstedeværelse og deltagelse i praksis, og casene bearbejdes gennem den common sense teori og den forforståelse, de studerende som novicer til enhver tid har med i bagagen samt den fagteori, som underviseren og faglitteraturen løbende stiller til rådighed i denne fase.

Fase 2 ligger efter observationspraktikken i november og slutter to uger efter, de er kommet tilbage på holdet. De studerende har været forberedt til at observere undervisning. De skal selv i praktikforløbet udarbejde, analysere og vurdere casens pædagogiske og fagdidaktiske temaer og problemstillinger. De studerende fremlægger på holdet. De anvendte cases kan her karakteriseres som erfarede vidnesbyrd fra andres praksis. Caseanalyserne er kontekst-afhængige i og med de studerendes perifere deltagelse i praksis, som praktikanter og observatører, og casene bearbejdes igen gennem common sense teori, plus en ny en begyndende praksisteori og som hidtil, igen gennem fagteoretiske begreber.

Fase 3 er skrivefasen under og efter den anden praktik (februar), hvor de studerende trækker casebeskrivelser og caseanalyser fra

egen praktik ind i deres teoretisk baserede årsopgave, og hvori de løbende modtager vejledning i tilknytning udformning af årsopgaven. Casene er her erfarede vidnesbyrd fra egen praksis og fremdeles en kontekst-afhængig bearbejdning. De studerende underviser selv, og de har fuldgyldig deltagelse i og indflydelse på praksis. Cases bearbejdes nu primært gennem praksisteori og fagteori og common sense teorien kan glide mere i baggrunden til fordel for mere fagteoretiske begreber.

Som det fremgår, er der i tilrettelæggelsen i de tre faser en indbygget progression i kravene til eksplicit anvendelse af fagbegreber på praksis, herom senere.

Undersøgelsen blev gennemført tre gange, nemlig sidst i hver fase. De studerende blev spurgt om hvorvidt casearbejdet

- er motiverende,
- stimulerer lysten til faglig fordybelse,
- øger mulighederne for faglig forståelse,
- kvalificerer til kommende lærerarbejde,
- støtter faglige drøftelse på hold / praktikgruppe på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er i høj grad.

Samlet set var der på begge hold en markant positiv tilkendegivelse af casearbejdet. Studerende på det ene hold scorede primært i 4 og 5 (høj score), og studerende på det andet hold scorede primært 3, 4 og 5 (middel og høj score). Sidstnævnte hold var mere skeptiske, hvilket fremgik en større spredning på skalaen. Denne skepsis er formentlig både kulturelt betinget men også betinget af, at der er forskel på oplevelsen af casearbejde fra periode til periode og opgave til opgave. Eksempelvis har nogle få studerende beklaget sig over, at casearbejde i grupper nogle gange fremkalder tomgang, hvor de hellere



ville have serveret teorien og tilegne sig den i dialog med underviseren:

"Vi mener ikke casene i sig selv hjælper os til at tilegne os de pædagogiske fagbegreber. Det gør man til gengæld ved at læse bøgerne og modtage undervisning i emnerne. Men ved casene alene føler vi, man har en tendens til at benytte sig af 'normalt' sprog frem for at bruge fagbegreberne." (16)

Andre lærerstuderende citeres for denne vurdering af casearbejdet (filmede undervisningssituationer): (17)

"Det er rart at have en konkret undervisningssekvens at tale ud fra. Det er lettere at tale om og vurdere, når man får en undervisningssekvens i ord og billeder. Så virker den mere konkret og virkelighedsnær."

"[...] det giver mulighed for at analysere en autentisk undervisningssituation, som jo ofte kan være langt fra idealet, som man læser om i teorierne."

Daidsen og Gissel mener, at caseinddragelse er relevant såvel som start på et nyt emne og under forløbet. I starten kan det skærpe de studerendes opmærksomhed på en problematik og aktivere deres forståelse af en problematik, før teorien inddrages. Under forløbet kan casen lette adgangen til, at teorierne bruges som analyseredskaber.

Sygeplejerskeuddannelsen

Bekendtgørelsen fra 2008 vægter praksisdimensionerne og det professionsrettede i sygeplejerskeuddannelsen. Dermed adskiller den sig væsentligt fra 2001-bekendtgørelsen, der blev kritiseret for at være for teoretisk. En måde at leve op til 2008-bekendtgørelsen har været forsøgt gennem implementeringen af PBL (ProblemBaseret Læring) og casearbejde i uddannelsens fag.

På sygeplejerskolen i Vejle har man i varieret omfang eksperimenteret med og indhentet erfaringer med PBL og case som læremiddel. De foreløbige vurderinger er, at casebaseringen styrker de studerendes forståelse af sammenhænge mellem teori og praksis, samt at casearbejdet faciliterer en funktionel integration mellem fagene eksempelvis sygeplejefaget, anatomi/fysiologi og sygdomslære.

"Det som casen giver dem (de studerende) er forståelsen af at kunne trække tråde og pludselige kunne se fagene spille sammen." (18)

Men metoden og læremidlet har også nogle begrænsninger. Hvad angår tilegnelse af, hvad der kan beskrives som faktisk dokumenteret viden – fx om anatomi og fysiologi – er det ikke så lige til at udlede viden om anatomi og fysiologi ud fra en case. Det samme gælder decideret færdighedstræning, der er kendetegnet ved at være veldefinerede og entydige fremgangsmåder som fx sengeredning eller håndhygiejne, så tilegnelse af den type færdigheder mest effektivt ved træning.

Og kvalificeret videnskabelse med brug af en case som læremiddel kræver noget af de studerende. For det første forudsætter det, at de studerende er i stand til at håndtere denne måde at organisere studiet på. De må kunne udlede problemstillinger af casen, reflektere over dem og finde mulige løsninger. At undervisningen er tilrettelagt på denne måde, er nyt for de fleste studerende. I evalueringen af de første moduler udtrykker mange studerende sig da også stærkt kritisk om den måde at arbejde på.

Hver PBL-gruppe er på omkring 10 studerende, og nogle studerende opfatter fejlagtigt formen som "traditionelt gruppearbejde", som de ikke finder givende. De efterlyser derfor mere formidlingsorienterede

undervisningsmønstre. De studerendes tilfredshed med arbejdsformen stiger dog, efterhånden som de bliver mere fortrolige med den. PBL og casearbejde er meget krævende – "de studerende skal hele tiden være deres egen drivkraft," som en af underviserne siger. Også studerende, der generelt er glade for PBL udtrykker ind i mellem ønske om formidlingsorienterede undervisningsmønstre får mere fylde.

For det andet er det afgørende, at de studerende opfatter viden fra arbejdet med den konkrete case som eksemplarisk. Dvs. at casen rummer en problematik, der skal generaliseres – og ikke kun anvendes som specifik "fortælling". Skal casearbejdet have værdi, er det nødvendigt, at de studerende kan afdække og reflektere over dens konkrete problematik. Men det er ikke tilstrækkeligt. Det bliver casearbejdet først, når væsentlige aspekter af dens problematik løftes op og metareflekteres til at noget alment, dvs. viden der er anvendelig i andre sammenhænge. Det stiller krav til såvel casen som de studerende. De studerende må således være i stand til at vælge og inddrage relevant teori. At vælge og bruge teori funktionelt til refleksion over en praksis kræver vejledning og rådgivning fra lærerne. I det hele taget viser erfaringerne fra sygeplejerskolen i Vejle, at PBL og casearbejde er svært for nogle studerende. Formen og læremidlet gør "de stærke studerende stærkere, og de svagere kan blive marginaliseret", som en underviser udtrykker det.

For det tredje er der tidsfaktoren i problem- og projektorienterede, og til del i erfaringsbaserede undervisningsmønstre. Således anvendes en del tid til, at vejlederen kan kvalificere PBL-gruppens spørgsmål og returnere dem til gruppen, så de selv kan arbejde videre med dem.

Et relevant spørgsmål er, om PBL og casearbejde mere kvalifi-



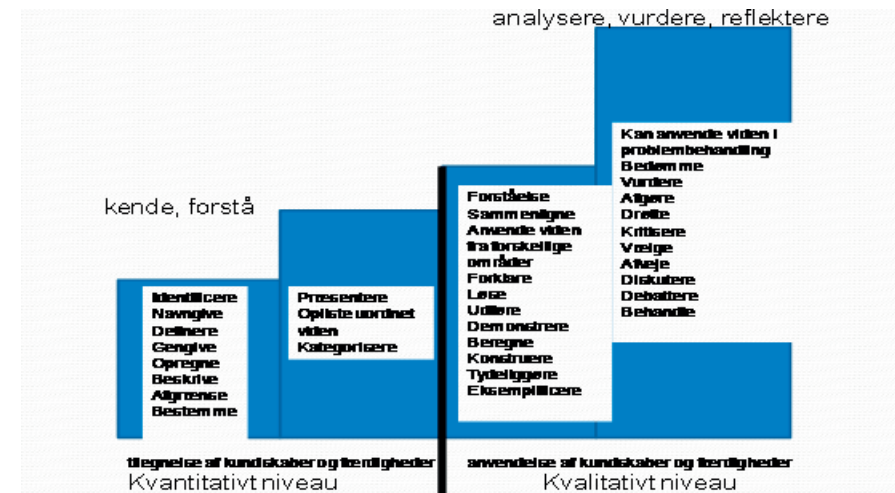
ceret ruster den studerende til den fremtidige profession end andre fx mere formidlingsorienterede undervisningsmønstre. Indtil nu har man på sygeplejerskolen kun evalueret undervisningsmønstret og de studerendes udbytte i relation til det enkelte modul. Men ud fra samtaler med færdiguddannede sygeplejersker har lærerne dog et indtryk af, at overgangen fra uddannelse til profession ikke er et "praksischock", da uddannelsen i høj grad bygger på praksis, fx foregår en del af undervisningen i "demonstrationsstuer". Udfordringen for den færdiguddannede er mere håndteringen af ansvaret. Mens det på uddannelsen er "som om situationer", og der er en vejleder til stede, "står den færdiguddannede sygeplejerske selv med ansvaret for liv og død," som det udtrykkes.

Progression

Som andre læremidler må casearbejde i indhold og form kunne styrke progression i undervisning og læring. Den må relateres til bekendtgørelsen og de mål, kundskabs- og færdighedsområder, der knytter sig til det enkelte modul. Og den skal i mange tilfælde bygge på og udfordre de kundskaber og færdigheder, de studerende allerede har tilegnet sig.

Casen har potentialer til at styrke de studerendes muligheder for at tilegne sig teori – og omvendt: Indsigten i praksisbegivenheder kan kvalificeres gennem anvendelse teoretiske begreber. Casen kan både nuancere den studerendes common sense begreber og hans faglige begreber.

I valget af eller konstruktionen af case må underviseren sigte efter, at den lægger op til opøvelse professionsfaglig refleksion og professionsfaglig dømmekraft. Det vil sige, at casearbejde i stadig højere grad i progressionsøjemed må knytte fagbegreber til observation, beskri-



Figur 3: Taksonomisk kategorisering over refleksionsniveau

velse, analyse og vurdering af praktiske handlesituationer. John Biggs foreslår i sin stadig mere udbredte model, der skelner mellem tilegnelse og anvendelse af kundskaber og færdigheder, en taksonomisk kategorisering på, hvordan refleksionsniveauet på forskellige trin kan tage sig ud. (19)

Modellen i figur 3 kan både anvendes i bedømmelsesøjemed, men også, og det er interessant her, anvendes til at forberede, hvordan en opgavestilling i et casearbejde kan lægge op til, at studerende løser opgaver ved at identificere (1. trin), kategorisere (2. trin), sammenligne (3. trin), kritisere (4. trin). På sygeplejerskolen i Vejle konstruerer man casene, så de bliver mere komplekse og udfordrende fra modul til modul. I et modul på sidste del af uddannelsen skal de studerende som eksamensprodukt fx selv udarbejde en case, der relaterer sig til centrale aspekter af modulet, og hvori samtalen ved prøven tager afsæt.

Casen som brobygger mellem teori og praksis

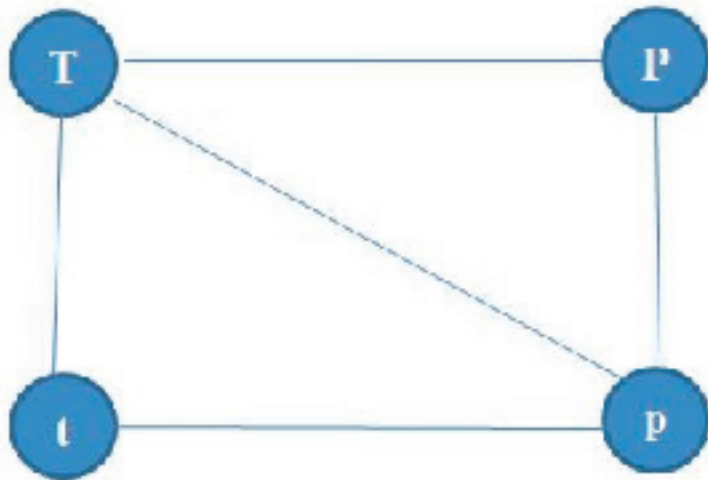
Vekselvirkningen mellem teori-praksis er central i alle professionsuddannelser. Brugen af læremidler spiller her en stor rolle. I sygeplejerskeuddannelsen er anvendelse af cases som nævnt udbredt, i læreruddannelsen mindre udbredt, men

der er tegn på større interesse for at inddrage cases i undervisningen. Afsluttende diskuterer vi teori-praksis problemstillinger, som de to uddannelser har stået over for, og vi ser nærmere på casen som læremiddel og dens mulige kvaliteter som brobygger mellem teori og praksis.

I professionsuddannelser er det velkendt, at selv om intentionen er at facilitere samspil teori og praksis, er de to "felter" adskilt og følger hver sin egen logik og sit eget liv på en sådan måde, at der stedvis kan opstå enten en slags teoriyranni eller et praksistryanni. (20) Ser man på såvel læreruddannelsens som sygeplejerskeuddannelsens historie har der på forskellige tidspunkter været bestræbelser på at "trække" uddannelserne i begge retninger.

En ting er, at teori og praksis veksler i professionsuddannelserne, en anden ting er, hvordan de studerende gennem denne vekslen får mulighed for at styrke deres professionsfaglige dømmekraft. Det ene yderpunkt kan være, at teorier og deres begreber og modeller "i teorilokalet" tilegnes relativt løst fra praksis. Et andet yderpunkt er, at praksis på sin side er noget, den studerende får kendskab til ved at færdes blandt de praktikere, der lokalt har udviklet rutiner om, hvordan tingene efter deres opfattelse bedst kan fungere blandt elever eller pa-





Figur 4: vekselvirkning mellem teori og praksis.

tienter. En idealtypisk beskrivelse af disse yderpoler, og ikke mindst konsekvenserne for de studerende, kan illustreres ved hjælp af Hans Jørgen Kristensen model i figur 4 (21):

- Store T: I undervisningen og i studiet indgår studier af forskningsbaserede teorier, der skønnes at være relevante for uddannelsen som helhed eller for de specifikke fag og fagområder. Det kan fx være teorier om dannelse, eller børns forståelse af tid, eller diagnosticering af en sygdom.
- Lille t: Den studerende gør sig også teoretiske overvejelser og danner synteser med afsæt i egne eller andres erfaringer med praksis. Man taler også om lægmandsteori (common sense), der gradvist udvikler sig til en praksisteori.
- Store P: Den erfarne professionsudøver har også en praksis, der er blevet til gennem mange erfaringer, og som giver ham et umiddelbart handleberedskab i forhold til praktiske handlesituationer.
- Lille p er den studerendes gennemførelse af egen praksis i praktikperioder.

I en uddannelseslogik, der er inspi-

reret af klassisk mesterlæretænkning, er det funktionen mellem $P \Rightarrow p$, der er i spil. Det vil sige, at den studerende observerer og kopierer den erfarne professionsudøvers måder at tilrettelægge arbejdet på (undervisningen, behandlingen, omsorgen osv.).

I en uddannelsesforståelse, der i højere grad vægter en skolestisk tradition er det mere udpræget funktionen $T \Rightarrow p$, der har indflydelse. Den studerende tilegner sig teorier (eksempelvis pædagogiske, psykologiske, didaktiske), som han/hun oversætter og omsætter til brug i egen praksis.

Tilbage står relationen mellem $t \Leftrightarrow p$. Her er der tale om en lægmandsteoretisk tilgang, en common sense præget tilgang, hvor den studerende godt nok reflekterer med stadig mere praksisnære begreber – men uden tilskud og inspiration fra videnskabelige teories stringens og generaliseringsstilbud.

Spørgsmålet er, hvor frugtbar den ovenfor beskrevne vekselvirkning mellem teori og praksis er, når det kommer til stykket. Når teorien i studieforløbet går sine egne veje udøver den et regime, hvor de studerende tilegner sig noget, der er vanskeligt at anvende i praksis. Når praksis går sine egne veje, bliver mere eller mindre selvberørende,

tilegner de studerende sig en art selvbekræftende best practice, der ikke henter inspiration fra teorien, og som derfor ikke reflekteres og kan begrundes med andet end "plejer", eller hvad man har lært gennem praksiserfaringer. Et eksempel på erfaringstyranni er den lærer, der gentager sin undervisning – uden hverken at reflektere eller lade sig udfordre og inspirere af andre læreres refleksioner over praksis (P) eller søge legitimitet i sine handlinger gennem forskningsbaseret teori (T).

Hvordan kan modellen bruges til at sætte henholdsvis sygeplejerske- og læreruddannelsens praksis i relief? Og hvad indebærer denne optik i forhold til anvendelsen af cases i uddannelserne? Lad os se på træk fra uddannelsernes – og professionernes – historie, kultur og tradition.

Sygeplejerskeuddannelsen blev først en statsanerkendt uddannelse i 1930'erne. Den har sine rødder længere tilbage, og blev fra slutningen af 1800-tallet en elev- eller mesterlæruddannelse, hvor læger varetog den begrænsede teoretiske del, og hvor erfarne sygeplejersker tog sig af de håndværksmæssige og praktiske aspekter af uddannelsen. De teoretiske dimensioner i uddannelsen som fx anatomi, fysiologi osv. har altid været begrundet i den konkrete praksis, dvs. de opgaver den færdiguddannede sygeplejerske forventedes at kunne løse.

Det blev der dog i vist omfang ændret på med 2001-bekendtgørelsen, hvor uddannelsen blev til en bacheloruddannelse med mulighed for at fortsætte til et kandidat- og ph.d.-niveau. Dermed fik også teori af mere almen karakter, og som havde en mere indirekte betydning for praksis, mere fylde i uddannelsen. Denne bekendtgørelse blev – som nævnt – da også kritiseret for at gøre uddannelsen for teoretisk. Sigtet med den nugældende 2008-bekendtgørelse er at styrke



den professionsrettede dimension i uddannelsen. PBL og brug af cases som læremiddel er en konkret udmøntning heraf på sygeplejerskeuddannelsen i Vejle.

I relation til modellen kan sygeplejerskeuddannelsen før 2001 beskrives primært som mesterlære, hvor det var den konkrete praksis, der bestemte udvælgelse af funktionel inddragelse og forskningsbaseret teori. Med 2001-bekendtgørelsen fik videnskabelige og akademiske krav større vægt – uden dog at praktikken forsvandt. Dvs. at viden om forskningsbaseret teori (store T) og i mindre grad andres praksis (store P) kom i fokus. Logikken er, at mere videnskabelig viden og mindre afhængighed af erfarne mestre kvalificerer den studerendes professionsfaglige dømmekraft.

2008-bekendtgørelsen går en tredje vej. Her organiseres undervisningen som PBL og med brug af cases. I modelsprog $P + p + T \Rightarrow t$. Dvs. at læringen - refleksioner over egen praksis – skal selvfølgelig opstå på baggrund af et gennemført praksisforløb (praktik), med inspiration fra andres praksis og med funktionel inddragelse af forskningsbaseret teori.

Læreruddannelsens historik er længere end sygeplejerskeuddannelsen. Indtil 1966-bekendtgørelsen var mesterlæreprincippet et væsentligt aspekt. Datidens seminarieelever eller seminarister blev undervist i hovedparten af folkeskolens fag med henblik på, at de kundskabs- og færdighedsmæssigt blev bedre rustede end eleverne. Uddannelsens få pædagogiske fag - eksempelvis metodik - sigtede direkte mod praksis. Undervisningen foregik i klasser, der stort set havde det samme antal elever som i en folkeskoleklasse. Hovedparten af seminarielærerne var erfarne folkeskolelærere med et kortere efteruddannelseskursus – og det var ikke ualmindeligt, at lærerne også underviste på seminariets

øvelsesskole. Endelig fyldte praktikken væsentlig mere i uddannelsen. Måske også for at afhjælpe lærermangelen, der opstod da besættelsestidens "store årgange" kom i skole i 1950'erne. Seminarieeleverne, fra uddannelsens sidste trin, kom på "græs" i tre måneder eller mere, hvor de selvstændigt – evt. med vejledning fra erfarne lærere - varetog et fuldt lærerjob.

Den voksende samfundsmæssige kompleksitet – og dermed behovet for at udvide undervisningspligten nødvendiggjorde radikale ændringer af læreruddannelsen. Med 1966-loven blev en ungdomsuddannelse (HF- eller studentereksamen) adgangskrav til uddannelsen, og uddannelsen blev et studie, hvor indholdet blev "akademiseret", dvs. mere teoretisk og mere generelt og i mindre grad rettet mod praksis – også omfanget af praktikken blev reduceret. Undervisningen på uddannelsen blev i stigende grad varetaget af universitetsuddannede kandidater og i et vist omfang af kandidater for Danmarks Lærerhøjskole. Med undtagelser var hovedvægten i såvel linjefag som pædagogiske fag ofte på det fagfaglige og teoretiske. Det gjaldt også faget undervisningslære, der nok handlede om tilrettelæggelse af undervisningen, men som sjældent havde umiddelbar tilknytning til eller samarbejde med den konkrete praksis. I forhold til modellen side 22 var tænkningen bag tilrettelæggelsen af læreruddannelsen, at $T -$ (videnskabelig) teori skulle være det centrale. Den lærerstuderendes planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, p (praksis) skulle han/hun udlede af sine refleksioner over teorierne, dvs. $T \Rightarrow p$. Betonningen af den afgørende betydning af kritisk refleksion havde sine rødder i kritisk teori, der havde stor indflydelse på dansk uddannelsestænkning i de sidste årtier af det 20. århundrede. I læreruddannelsen talte man således

om en særlig "seminariefaglighed", der positivt, men noget upræcist blev beskrevet som treklangen mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik. Denne treklang var dog ikke udtryk for et forsøg på at tilrettelægge uddannelsen, så der blev en konkret og synlig syntese eller samarbejde mellem de tre elementer. Forestillingen var, at treklangen så at sige opstod i de studerendes hoveder som en konsekvens af deres refleksioner. Eller som uddannelsesforskeren Erling Lars Dale formulerer det: "Lærerne er først professionelle, hvis undervisningen bliver gennemført (K1) ud fra didaktisk teori (K3)". (22)

Andreas Rash-Christensen karakteriserer Dales vidensbegreb og Dales brug af viden som mere eller mindre ensidig forherligelse af propositionel viden. Altså at læreres vigtigste viden skulle være den, der kan udtrykkes i begreber, sætninger og diskurser. Dermed bliver teorien det centrale, det er teoretiske refleksioner, der styrer læreprocessen, hævder Dales teori. (23) Sådan kan man begrunde en vægtning af store T som en særlig selvberørende kvalitet, og konsekvensen i læreruddannelsen kan være, at teorien ikke i nævneværdigt omfang operationaliseres i forhold til de faktiske og praktiske udfordringer, studerende møder.

Rash-Christensen dokumenterer i sin undersøgelse – hvis resultater i øvrigt underbygges af internationale undersøgelser af læreruddannelse - at propositionel viden kan have sine begrænsninger, hvis man ser på de studerendes opfattelse. Propositionel viden fungerer i mindre grad for de lærerstuderende end andre former for viden. I praksis trækker de lærerstuderende og den nyuddannede hovedsageligt på egne skoleerindringer og lægmandpædagogiske overvejelser herover (lille t i ovenstående model) samt på den erfarne kollegas råd



og vejledning (store P i ovenstående model). Rash-Christensen når frem til den konklusion, at teorierne og refleksionerne for selve uddannelsen kun i begrænset omfang anvendes i praksis af de lærerstuderende og nyuddannede.

Rash-Christensens empiri er hentet fra lærerstuderende, der studerede under 1997-bekendtgørelsen. Med 2007-bekendtgørelsen fik det professionsrettede større vægt. Det indebærer bl.a., at afsættet i undervisningen i højere grad må være p (praktik), der så reflekteres ud fra en funktional inddragelse af T (videnskabelig teori), men også egne (lægmands)overvejelser (t) og den erfarne praktikers handlinger (P). Man kan forestille sig, at en øget brug læremidler i form af cases - fx tekster, billeder, videooptagelser osv. fra undervisningen i grundskolen - kan give praksis mere fylde og betydning i læreruddannelsen og dermed styrke de studerendes oplevelse af sammenhænge mellem teori og praksis.

Det er jo netop tilfældet i sygeplejerskeuddannelsen, hvor cases er dominerende læremidler, der har faciliteret samspillet mellem teori og praksis. Spørgsmålet er, om casen som læremiddel vil være lige så anvendelig i læreruddannelsen som i sygeplejerskeuddannelsen.

En case i læreruddannelsen er typisk en redegørelse formidlet som tekst, billeder og videooptagelser af noget fra praksis, fx en undervisningssituation. Den rummer nogle problemer eller udfordringer, der ikke kan løses rutinemæssigt, men som de studerende må analysere sig frem til og finde og bruge relevant viden til for at løse. Ud fra arbejdet med den konkrete situation skulle den studerende gerne generere en viden, der kan tilpasses og bruges i en anden og lignende situation.

Og her er en vanskelighed i cases i læreruddannelsen i forhold

til sygeplejerskeuddannelsen. Viden fra en case i sygeplejerskeuddannelsen har umiddelbar transferværdi. Eksempelvis rummer arbejdet med en case om pleje (diæt, medicinering m.m.) af en ældre mand med sukkersyge kundskaber og færdigheder, som kan anvendes af andre patienter med den samme sygdom. En case, der fx sigter på, at de studerende indkredser og formulerer løsningsforslag på motivationsproblemer i historieundervisningen i 7. klasse kan kun i begrænset omfang generaliseres. Konteksten, de enkelte elever, samspillet mellem dem og en række andre faktorer betyder, at en undervisningssituation altid vil være unik. Her må casen lægge op til - og ikke mindst de studerende må kunne afkode - problematikker på et metaniveau, fx om - og i givet fald hvordan - historielæreren søger at knytte indholdet til elevernes livsverden. Hvordan udfordrer han eleverne, så de bliver videnskabskende?

Afslutningsvis fremlægger vi tre metateoretiske perspektiver på caseinddragelse i læreruddannelsen, en caseinddragelse der forsøger at styre uden om teorityranniet og erfaringstyranniet. Det første perspektiv er forestillingen om den reflekterende praktikers tavse viden, det andet perspektiv er casearbejde i en anvendt "pædagogik-kritik", og det tredje perspektiv er casestudiers betydning for læring og erkendelse.

Den reflekterende praktikers tavse viden

Ifølge Schön, Wachterhausen og Van Manen har den erfarne, fx en lærer, gennem viden-i-handling og refleksion-i-handling et bredt register af gestaltede handlemuligheder, der er mulige at trække på. Disse handlemuligheder findes i hans "perceptuelle horisont" (24) og i hans horisont af begreber, modeller og perspektiver, den "konceptuelle horisont". Den erfarne praktikers

vidensformer er både tavse eller eksplicitte. (25) Den erfarne praktikers dømmekraft kan udvikles gennem tre kilder: a) viden-i-handling, b) refleksion-i-handling og c) refleksion over handling (26). For at kunne få et tæt kendskab til professionen skal lærerstuderende ud fra dette perspektiv gøre erfaringer med alle tre kilder.

Casearbejde i anvendt pædagogik-kritik

At besidde praksiskendskab er en form for personlig integreret viden og en kender af et område, fx undervisning af elever, kan "foretage finkornede sondringer over for komplekse og finmaskede omverdenstræk." (27) Skal kendskabet imidlertid have betydning for andre, så fordrer det en offentlig og sproglig form, som kritikeren kan give den genstand, der tales om, i dette tilfælde undervisning. Man kan godt være kender uden at være kritiker, men man kan ikke være kritiker uden i et vist omfang at være kender. På den baggrund inddrages modellen om pædagogik-kritik i læreruddannelsen. Pædagogik-kritikeren, eller kritikeren i svøb, er i stand til at beskrive og vurdere de kvaliteter, der indgår i undervisning. Eisner fremhæver fire strukturelementer i pædagogik-kritik: a) beskrivelse, b) tolkning, c) evaluering og d) tematik. Disse enheder i pædagogik-kritikken kan skilles analytisk - men vil i praksis overlappe hinanden. Hovedsynspunktet her er, at læreren in spe og den rutinerede lærer ikke kan nøjes med personligt integrerede og produktive erfaringer, men han må også være i stand til at dele sine erfaringer på et elaboreret teoretisk niveau.

Casestudiers betydning for læring og erkendelse

Flyvbjerg (28) kæder Dreyfuss & Dreyfuss' frem-trins læringsteori sammen med casestudiets indfly-



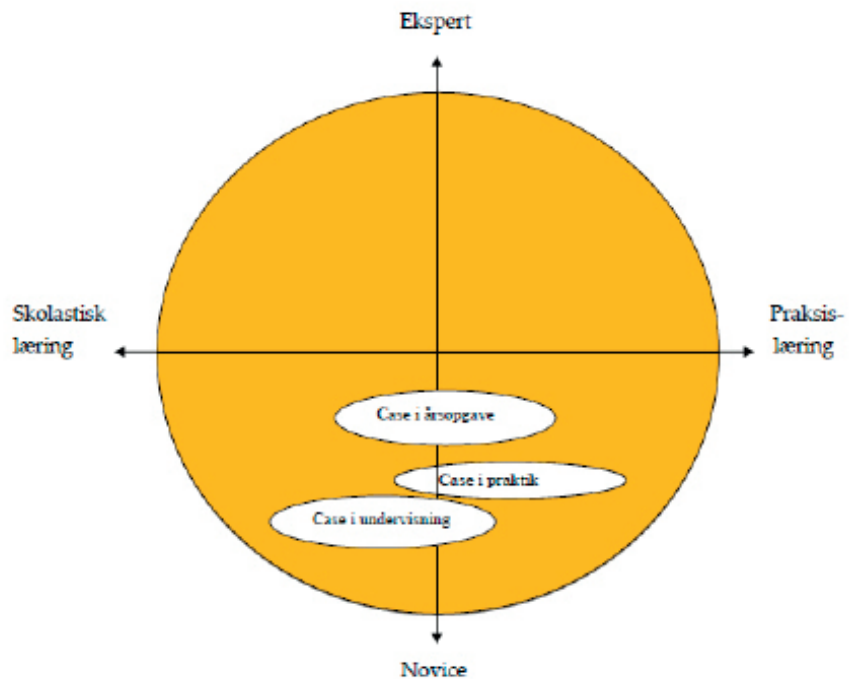
delse på progression i læreprocessen. De fem trin er nybegynder, avanceret begynder, kompetent udøver, kyndig udøver og ekspert, og Flyvbjerg konkluderer: "Casestudiet producerer netop den type kontekstafhængig viden, som muliggør en bevægelse fra de lavere trin i processen til de højere." (29) Nedenstående Dreyfuss-inspirerede model (30) i figur 5 illustrerer samspillet mellem læringsarenaer og den progression, som casearbejdet kan medføre i læreruddannelsesregi og måske også i andre pædagogiske uddannelser.

Flyvbjergs begrundelser har såvel ontologisk som epistemologisk karakter: Nuanceret virkelighedsopfattelse kan ikke opnås gennem teori alene, idet regler og metoder og analysebegreber ikke a priori kan gennemlyse de praksisproblemer, som den studerende møder.

For nybegynderen gælder, at han ikke kender konteksten, og at hans viden om konteksten er kontekst-ufafhængig – overvejende bestående af analytiske facts, træk og regler, der er nødvendige for at komme i gang med at øve sig i praktiske sammenhænge, "ude i virkeligheden". Kontekst-ufafhængig viden (teori) kan ved undervisning i begreber, regler, metoder, modeller eller lign. bringe nybegynderen igen til trin 1 og 2, nybegynder og avanceret nybegynder. Kontekstafhængig viden, i form af gode case-studier, kan bringe den studerende frem til trin 3, kompetent udøver. Kontekstnærhed og kontekstafhængige erfaringer og feedbackmekanismer er med til bringe den studerende i tæt kontakt med praksis.

Afsluttende hypoteser

Casearbejdet giver ikke det endelige svar på teori-praksisdynamikken i vekseluddannelser, men det er frugtbart at arbejde videre med, hvordan casearbejde virker for hvem under hvilke omstændigheder.



Figur 5: Samspil mellem læringsarenaer og progression.

Der ser imidlertid ud til at være muligheder i at skabe en vekselvirkning mellem de studerendes perceptuelle horisont og deres konceptuelle horisont, som casearbejde kan gennemføres i forskellige faser i uddannelsen:

- Casen som en kontekst-ufafhængig og stedfortrædende praksis, hvor den studerende kan anvende både common sense samt et stadig mere udbygget fagligt vokabularium på praksis uden at være til stede i praksis.
- Casen som kontekst-afhængig praksis, fremstillet på baggrund af den studerendes egne observationer af praksis/eventuelt den studerendes perifere deltagelse, og hvor såvel common sense, praksisteori og fagligt begrebs-sprog inddrages.
- Casen som en kontekst-afhængig praksis fremstillet og bearbejdet gennem studie – og eksamensopgaver, hvor praksisteorien og fagteorien bringes dynamisk i spil, og hvor common sense glider i baggrunden.

Progression i casearbejde er afhængig af flere forhold (som nævnt på s. 15), nemlig timingen af casearbejdet, den studerendes aktive deltagelse i casearbejdet, indholdet i casene og endelig måden casene bearbejdes på.

For så vidt angår det sidste, så springer det i øjnene, at tre forskellige erkendelsesmåder i de respektive faser nævnt ovenfor kan gøres operationelle, nemlig deduktion, induktion og abduktion. Deduktion drejer sig om at udlede noget om praksis ud fra begreber eller modeller. I induktionen er man i gang at finde noget i fænomenverdenen, mao at undersøge hvad praksis består af? I abduktionen fremsætter man tentative formodninger om, at det og det er tilfældet, hvis de og de betingelser er til stede. I abduktionen er der en vekselvirkning mellem at udlede noget om, finde noget i og antage noget om praksis. Såvel theoryranniet og erfaringstyranniet kan undgås ved at lade casearbejdet på forskellige fokuserede måder være mødestedet mellem skolastisk læring og praksislæring.



Det er vores håb, at det foreløbige grundlag, etableret i denne artikel, kan være springbræt for nye undersøgelser af casearbejde i de respektive professioner.

Noter

1. http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Videre/PDF07/070307_MVU_Raadets_oplaeg_prof_viden.ashx
2. Her kan undersøgelsen være præget af en fejlkilde, idet respondenterne ikke er blevet oplyst om anvendelse af programindhold hentet fra nettet.
3. <http://www.denstoredanske.dk>
4. Brodersen 2010: 28
5. Anvendelse af den digitale portfolio på modul 7 i Sygeplejerskeuddannelsen, p. 4
6. Fra interview med undervisere på Sygeplejerskolen
7. Rasmussen, Line Zimmer: Professionsuddannelse og læremidler: Delprojekt: Udvikling af casearbejde i det virtuelle læringsmiljø, CaseConnexion – Sygeplejerskeuddannelsen Odense. UCL Sygeplejerskeuddannelse Odense, 2010
8. Jensen, Inger: Cases og problembaseret læring, UCL, Sygeplejerskeuddannelsen i Svendborg, 2010
9. Rasmussen, Line Zimmer: Professionsuddannelse og læremidler: Delprojekt: Udvikling af casearbejde i det virtuelle læringsmiljø, CaseConnexion – Sygeplejerskeuddannelsen Odense. UCL Sygeplejerskeuddannelse Odense, 2010
10. Dale, Erling Lars (1999): Pædagogik og professionalitet, Klim.
11. Davidsen (2010)
12. 10 Flyvbjerg, Bent (1991): Rationalitet og magt, Akademisk Forlag, s. 141. Citatet fra Aristoteles er fra The Nicomachean Ethics, citeret fra Flyvbjerg og oversat af Peter Brodersen
13. Helle Davidsen og Stig Gissel (Davidsen 2010) arbejder videoptagelser af undervisningssituationer i danskundervisningen i folkeskolen.
14. Ved multimodalitet forstås et samspil mellem forskellige repræsentationsformer (krop, billede, symboler), hvor der igen er flere forskellige måder at forholde sig til et indhold på.
15. Her er inspirationskilden dog primært Roar C. Pettersen (2009) Problembaseret læring. Se i øvrigt rapporten Cases og problembaseret læring, der kan rekvireres fra Sygeplejerskolen i Svendborg
16. Fra uddybning af spørgeskema
17. (Davidsen 2010)
18. Interview m. projektdeltagere Sygeplejerskolen Vejle 28. feb. 2011.
19. Modellen er her gengivet fra Brodersen, Peter et al. (2009): Effektiv undervisning, Gyldendal, s. 109
20. Med teorityranni mener vi opfattelsen af, at teorierne er det grundlæggende. Det er teorierne den studerende må tilegne sig i uddannelsen, da det er teorierne alene, der er normgivende og legitimerende for den rette professionsudøvelse, og det er på baggrund af teorierne, at handlingsanvisninger udledes. I praksistyranni er det omvendt alene praksiserfaringer, der tæller i uddannelsen, som derfor må tilrettelægges som en slags mesterlære (se Kvernbekk, 1995)
21. Kristensen, Hans Jørgen (1991)
22. Dale 1999: 66
23. Rash-Christensen 2010: 249
24. Wachterhausen, (2004), Van Manen (1999), Schutz (2005)
25. Schön (1983, 2001), Gleerup (2007), Flyvbjerg (1991)
26. Gleerup (2007)
27. Eisner (1991) s. 85
28. Flyvbjerg (1991), kap. 2
29. Flyvbjerg (1991), s.160
30. Model, insp. af Andreasen og Thorslund: Lærere i bevægelse, Roskilde Universitets Forlag, 2005

Referencer

Brodersen, Peter (2010). Caseinddragelse i undervisning og praktik på læreruddannelsens 1. årgang - en virkningsevaluering, UCL, læreruddannelse på Fyn

Brodersen, Peter et al. (2007). Effektiv undervisning – didaktiske nærbi- leder fra klasserummet, Gyldendal

Dale, Erling Lars (1999) Pædagogik og professionalitet, Klim

Davidsen, Helle M. og Gissel, Stig (2010). Teori i praksis – om at arbejde med cases i læreruddannelsen, UCL Læreruddannelsen på Fyn

Eisner, Elliot (1991). The enlightened eye, Prentice Hall

Flyvbjerg, Bent (1991). Rationalitet og magt, Akademisk Forlag, kap. 1,2,4,8

Gleerup, Jørgen (2007). Behovet for en ny praksisepistemologi – ikkeviden som felt for teori- og praksisudvikling, in Mellem teori og praksis, red. Von Oettingen, Alexander og Finn Wiedemann, Syddansk Universitetsforlag

Kvernbekk, T. (1995): Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapssteoretisk perspektiv

på forholdet teori – praksis, Nordisk Pedagogikk, Vol 15, nr.2

Pettersen, Roar. C (2009). Problem-baseret læring – for elever, studerende og lærere, Dafolo

Rasch-Christensen, Andreas (2010). Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession, Systime

Schutz, Alfred (2005). Hverdagslivets sociologi, Reitzel, del II, III, IV

Schön, Donald (1983, 2001). Den reflekterende praktiker, Klim



Van Manen, M. (1999). The Practice of Practice. In: Lange, Manfred; Olson, John, Hansen, Henning & Býnder, Wolfgang (eds.): Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Luvain, Belgium: Garant.

Wacherhausen, Steen (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder, in Gleerup, Jørgen (red.): Videnteori, professionsuddannelse og akademiske dyder, Odense Universitetsforlag

Som nævnt har en række udviklingsprojekter fra læreruddannelsen på Fyn, sygeplejerskeuddannelserne i Odense, Svendborg og Vejle bidraget med data og oplysninger. Interesserede kan få oplysninger om disse udviklingsprojekter ved henvendelse til uddannelsesinstitutionerne.



Praktisk talt

– om læremidler og professionsdidaktik i dansk i læreruddannelsen

AF: RIKKE CHRISTOFFERSEN, LEKTOR I DANSK VED UC SYDDANMARK

"Hvad skal vi bruge det til?" Sådan spørger de studerende i linjefaget, når de synes, at den teoretiske tilgang overskygger praksisperspektivet i undervisningen. For de teoretiske og praktiske dimensioner, som lærerprofessionalitet er kendetegnet ved, fremstår af og til som så væsensforskellige, at det kan være svært at finde sammenkoblingen. Men med læremidler som centralt omdrejningspunkt i faget i læreruddannelsen er det muligt at bringe praksis i spil med teorien – at undervise ud fra en ekspliciteret professionsdidaktik.

Professionsdidaktik – hvad er det særlige ved det?

Undervisningen ved professionsuddannelserne er karakteriseret ved et samspil mellem teori og praksis, og sigtet med uddannelserne er, at teoridannelse bør knyttes an til praksisnær undervisning. Men hvordan gør man det bedst muligt, eller hvordan gør man i det hele taget? Og hvad er professionsdidaktik egentlig for en størrelse? Ifølge Bo Steffensen er en didaktisk synsvinkel altid en professionssynsvinkel (1), og det kunne synes som en pleonasme at tale om professionsdidaktik, men det didaktiske perspektiv handler jf. Steffensen om, hvorvidt vi anskuer fag som fag eller som undervisningsfag. Dansk anskuet som fag kræver ingen didaktik, og det er det perspektiv, som eleven i folkeskolen har på faget dansk. Når det gælder

dansk i læreruddannelsen, så er der tale om dansk som et undervisningsfag, og ud fra den optik kunne det fremstå en smule misvisende at kalde læreruddannelsens fag for fag. Fagets kontekst definerer imidlertid faget som et undervisningsfag, mens det er et fag blandt andre fag i læreruddannelsen. Dansk i læreruddannelsen skal opøve den studerendes kompetence til at undervise i faget dansk i folkeskolen, og professionsdidaktikken handler dermed om, hvordan undervisningen i læreruddannelsen kan tilrettelægges, så den studerende kan opøve kompetencer til at tilrettelægge undervisningen i faget (2). Der er nærmest tale om en fordobling for at blive i en Steffensen-terminologi, når vi taler om professionsdidaktik.

I professionsdidaktikken er den didaktiske trekant mødet mellem fag – sag – person, hvor faget repræsenterer den teoretiske dimension, sagen den praktiske dimension og personen den lærerstuderende, som gennem mødet med fag og sag udvikler sin professionalitet. Men hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så didaktikkens hjørnestein danner et professionelt mønster? Udgangspunktet må være professionen – at virke som dansklærer, og sagen er derfor central. Men hvilken rolle spiller teorien så? Der findes mange bud på teoriens rolle i forhold til praksis (3), men i denne sammenhæng anskues teori som det, der bidrager med betingelserne

for at udvikle handlingsrefleksion. Teorien giver os noget at reflektere med, og sagen er det vi reflekterer på, og teoritilegnelsen kommer dermed til at virke kvalificerende i forhold til professionsudøvelsen. Omvendt kan man sige, at det er sagen der legitimerer teorien, idet teorien kvalificeres ved at kunne sættes i spil med praksis. Det særlige ved professionsdidaktikken, og det særligt udfordrende, er, hvordan vi får sagen sat i spil med faget og den studerende. Ofte optræder samspillet som en implicit størrelse, og det kan være vanskeligt for den enkelte studerende at få samspillet til at lyde af noget. Det er netop i disse situationer, at den studerende stiller spørgsmålet hvorfor? (4) Når det ikke er tydeligt, hvad det tillærte skal bruges til, så virker tilegnelsen af kundskaber og færdigheder og fagets viden som noget selvberende, der ikke relaterer sig til den praksis, som den studerende skal virke i. Og når den studerende ikke kan se sammenhængen, så er det tegn på at professionsdidaktikken ikke er ekspliciteret nok. I professionsuddannelserne må sagen være synlig, og netop blik-metaforen er rammende for, hvori det professionelle og professionsidentiteten består. Niels Buur Hansen påpeger dette karakteristika og understreger, at "der er forskel på at se og høre noget, at percipere noget og at have blik for eller øre for noget" (5). Vi skal altså i uddannelsen have blik for,



hvordan vi giver de studerende blik for faget og professionen. Og vi må ekspliciterer professionsdidaktikken, så de studerende kan høre samspillet.

Hvad har læremidler med det at gøre?

Der er i faget dansk tradition for at analysere og vurdere læremidler til brug i faget, og det er der for så vidt ikke noget nyt i. Når det gælder et professionsdidaktisk perspektiv, så vil det nye være at lade et læremiddel fungere som centralt omdrejningspunkt for undervisningen, som det sted, hvor teorien kan forankres, konkretiseres eller problematiseres. I denne tilgang vil læremidlet, som et konkret fysisk udtryk for en mulig praksis, bidrage til en synliggørelse af sagen. Læremidlet bliver dermed det sted, hvor den studerende kan opøve sit blik på faget og professionen, og i samspillet mellem fag og sag vil den studerende opleve, at teorien skaber betingelserne for en refleksiv distance til sagens konkretisering, og i netop denne distancerede analytiske refleksion består (blandt andet) professionaliteten. Med et læremiddel som centralt omdrejningspunkt gennem arbejdet med faget vil det professionsrettede i faget ekspliciteres for den studerende og ved at have udvalgt et særligt læremiddel som gennemgående praksis-reference kommer læremidlet også til at have en sammenbindende funktion i forhold til fagets delelementer. Det er muligt at anvende læremidlet som reference uanset om der arbejdes med fiktion, faglig læsning eller centrale færdigheder. Læremidlet kan anskues ud fra forskellige optikker, der alle er forankrede i faget og professionen. Optikkerne gives i faget, og læremidlet bringer sagen i spil. I det følgende vil der være et par nedslag i linjefagsundervisningen for at eksemplificere, hvordan læremidlet kan anvendes som centralt om-

drejningspunkt i undervisningen, så fagets teori og metoder konkretiseres for den studerende og relateres til praksis, og så den studerende får mulighed for at anvende fagets vidensområder og færdighedselementer i en professionsrefleksion. De skitserede undervisningsnedslag er fra dansk fællesdelen på 1. årgang, og læremidlet som holdet har anskaffet sig ved studieårets start, er Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen (2007): Fra en anden klode. Læs litteratur i 5.-6. Klasse, Dansk lærerforeningen. Materialet består af en elevbog og en lærervejledning, og materialet findes desuden i en netudgave på forlagets hjemmeside. Den digitale udgave gør det muligt at vise de sider der arbejdes med på smartboard i lokalet og derved skabe en fælles referenceramme i undervisningen og gør desuden, at de studerende altid har materialet 'ved hånden', så længe den bærbare er med. I gennemgangen vil der først være en kort introduktion til de enkelte forløb, hvorefter der rettes fokus på sagen i samspil med faget – at eksemplificere hvordan læremidlet kan ekspliciterer professionen.

Et blik på læremidlet

Det første nedslag vil være i et forløb om ældre tekster, læseforståelse og litteraturpædagogik. Der tages udgangspunkt i tekstteori om genrer og skønlitteratur, og de studerende arbejder med forskellige definitioner, både andres og deres egne. Og så kommer vi til sagen: For at anvende teorien og perspektivere den til praksis kigger vi i læremidlet. Elevbogen indledes med et forord, hvori skønlitteratur bliver defineret som genre, og denne definition drøftes i forhold til de studerendes egne definitioner og i forhold til teorien. Desuden kigger vi i lærervejledningen, hvor der også udtrykkes et særligt syn på litteraturen, og hvor der refereres til Pål Dahlerups

definition på litteratur. De studerende får blik for, at tekstteori ikke er forbeholdt en videnskabelig viden i uddannelsen, men at tekstteorien også indlejres i den pædagogiske professionsviden (6), som læremidlet er eksponent for. Dernæst arbejdes der med kanonbegrebet ud fra en historisk og teoretisk optik, og vi finder en vinder af quiz'en: Kan du kanon? Og så er det igen tid til at gå til sagen: Vi kigger i materialet for at se, om lærebogsforfatterne har medtaget forfattere fra skal- og/eller bør-listen (hvilket de heldigvis har). Og vi drøfter på holdet, hvilke forfattere og hvilke tekster, der er udvalgt i forhold til klassetrin, læsefærdigheder, kognitiv udvikling m.v.. Desuden kigger vi i lærervejledningen efter argumenter for netop disse forfattere og disse tekster, og lærervejledningens argumenter og begrundelser analyseres ud fra bl.a. klassikerkriterier, kvalitetskriterier og væsentlighedskriterier. Senere i forløbet er fokus på læseforståelse i skønlitterære tekster, og vi inddrager tekstteori og læseprocessteori. Og så til sagen: Vi arbejder videre med to af læremidlets kanonforfatter-tekster og retter denne gang vores blik mod læseforståelsen. På baggrund af teorien opstiller vi en række analysepunkter, og teksterne anvendes i en lærerfaglig analyse i relation til at læse teksten med forståelse. Vi inddrager også kanonpædagogik i forløbet. Først ud fra en teoretisk vinkel for derefter at gå til sagen og vende tilbage til vores kanonforfattere og de valgte tekster i læremidlet, hvor vi denne gang retter blikket mod, hvordan lærebogsforfatterne har valgt, at der skal arbejdes med teksterne litteraturpædagogisk. Vi laver lærerfaglige analyser af teksterne og kommer med andre bud på, hvordan man kunne tilrettelægge arbejdet med teksterne. Gennem forløbet er der således hele tiden en vekslen mellem teori og praksis, mellem det generelle og det



konkrete, og læremidlet er med til at fagets viden, kundskabsområder og færdigheder opleves som meningsgivende, idet den studerende får mulighed for at benytte det tillærte i et professionsperspektiv.

Et andet blik på læremidlet

Det næste nedslag er i et forløb om faglig læsning og læseforståelse. Som introduktion til forløbet definerer de studerende parvis, hvad en fagbog er. Dernæst bliver de bedt om at vurdere, om læremidlet fra en anden klode er en fagbog og begrundede deres vurdering ud fra deres viden om en fagbogs karakteristika. Læremidlet er, udover at være en tekstsamling af skønlitterære tekster, også en fagbog, og der er masser af faglig læsning i læremidlet. Og nu endnu mere til sagen: Vi bruger fagbogen gennem forløbet til at konkretisere den teoretiske viden om fagbøger, fagtekster og fagsprog. Vi analyserer på den ydre udformning af bogen og vurderer den ud fra kriteriet om læselighed. Dernæst kigges der nærmere på teksttyperne i bogen, og de studerende analyserer sig frem til, at der optræder både berettende, instruerende, beskrivende, forklarende og argumenterende tekster i læremidlet. Vi går tæt på bl.a. introduktionen af fortællerbegrebet og analyserer på fagord, kohærens og kohæsion i dette afsnit i fagbogen. Er det muligt at forstå fagordene ud fra konteksten? Hvilke forkundskaber kræves der af læseren for at læse teksten med forståelse? Hvordan skabes der kohæsion i teksten, og er tekstbåndene tydelige? Desuden inddrager vi lærervejledningen i en vurdering af, hvordan fagbegrebet 'fortæller' er valgt introduceret i den pædagogisk tilrettelagte tekst. Hvilke begrundelser giver lærervejledningen for den måde teksten er tilrettelagt på? Senere introduceres forskellige læseforståelsesstrategier, og de studerende udarbejder

et eksempel på, hvordan man kan undervise med læseforståelsesstrategierne i forhold til et udvalgt teksteksempel fra læremidlet. På samme måde introduceres forskellige undervisningsmetoder, når det gælder læseforståelsesstrategier, reciprok, transaktionel og begrebsorienteret undervisning, og der udarbejdes forslag til, hvordan den begrebsorienterede undervisning kan anvendes i arbejdet med fagbogens afsnit om genrer. På baggrund af de udarbejdede forslag drøftes det, hvilke læringsprocesser denne undervisningsmetode sætter i gang, og om det er en hensigtsmæssig måde at arbejde med netop dette stofområde på. Igennem forløbet analyseres og vurderes der på mange niveauer – faget bidrager med bl.a. analyseredskaber, vurderingskriterier og metoder, det der kigges med, mens læremidlet fungerer som genstandsområde, det der kigges på.

Et helt andet blik på læremidlet

Det sidste nedslag vil være i et forløb med praktik og profession som fokusområde. I forbindelse med praktikforberedelse arbejdes der med begreber som profession, professionalitet, kvalifikationer, kompetencer, ckf'er og mål og evaluering. Og så til sagen: Alle begreberne kan anskueliggøres ud fra læremidlet. Vi starter i omvendt rækkefølge: det er muligt at se på, hvordan der arbejdes med mål og evaluering både i forhold til hele bogen som læremiddel og i forhold til arbejdet med fx en enkelt tekst i materialet. Hvad evalueres og hvordan? Hvad står der i elevbogen og i lærervejledningen? Når det gælder ckf'er er det på samme måde muligt at konkretisere de abstrakte begreber i en konkret sag. Holdet har tidligere arbejdet med Louis Jensen: Det stjålne hjerte fra læremidlet i forbindelse med en adaptationsanalyse, så de kender teksten godt. Men nu vender vi

tilbage til den med en ny optik. Vi kigger nu på hvilke kundskaber og færdigheder læremidlet lægger op til, at arbejdet med teksten skal føre til. Hvad er kundskab egentlig for en størrelse, og hvornår er noget en færdighed? Og kan de adskilles? I forhold til begreberne kvalifikation og kompetence, så anvender vi kompetenceniveauerne planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen. Og så til sagen. Vi kigger i lærervejledningen, som netop skulle vejlede den enkelte lærer i forhold til undervisningen, og undersøger, hvordan læreren bliver vejledt, når det gælder undervisning i og med Louis Jensen teksten. De studerende bliver bedt om at vurdere, hvad vejledningen kan, og hvad den ikke kan ud fra deres viden om lærerkompetencer og kvalifikationer. Og det bringer os frem til en vurdering af, hvad læreren skal have af kvalifikationer og kompetencer for at kunne bruge vejledningen. Derfra er der ikke langt til de centrale begreber profession og professionalitet, og på baggrund af vores arbejde med at konkretisere de øvrige begreber er det nu muligt ud fra et fælles afsæt at sætte ord på og drøfte, hvornår man er professionel i professionen.

I den skitserede tilgang er der hovedsageligt tale om en deduktiv anvendelse af læremidlet, hvor sagen eksemplificerer teorien; læremidlet kan siges at have en centripetal funktion – det er punktet, vi søger mod for at forankre det generelle og abstrakte. Men man kan sagtens forestille sig at anvende læremidlet induktivt, hvorved det vil få en modsat centrifugal funktion; det er herfra vi søger abstraktioner og teorier, så vi kan kategorisere og begrebsliggøre professionens og fagets kompleksitet.

Hvorfor er det smart?

Ved at inddrage læremidler som et centralt omdrejningspunkt i under-



visningen er det muligt at forankre den teoretiske abstrakte viden. Teoretisk indsigt kan være med til at give os et blik på professionen og et blik for professionen, men det er kun muligt hvis vi har noget at rette blikket mod. Læremidlet kan ikke indfange den kompleksitet som praksis er, og en lærevejledning er som genrebetegnelsen selv peger på, netop vejledende. Der gives ikke nogle faste forskrifter på, hvordan den enkelte studerende skal agere i professionen ved at inddrage læremidler. Men det læremidlet kan, er at bringe sagen ind i undervisningen, og derved skabes der samspil mellem fag, sag og person. Gennem et kontinuerligt arbejde med læremidler, som den enkelte studerende for blik for at forholde sig til og samtidig forholder sig til de andres forholdene sig til, bliver det muligt at arbejde med at udvikle en professionsepi-stemologi. Så den enkelte kan finde sig selv i professionen – og i faget. Og det er ærlig talt smart!

Som underviser ved læreruddannelsen i UC Syddanmark deltog jeg sammen med et hold lærerstuderende i udviklingsprojektet "Profession og læremidler" 2009-10. Fokus for projektet var at eksperimentere med nye måder at bruge læremidler på i undervisningen samt eksperimentere med læremidler, som understøtter koblingen mellem praktik og undervisningen på uddannelsesstedet. Med udgangspunkt i et didaktisk læremiddel udarbejdede de studerende en web-side, der dels skulle understøtte og dels supplere læremidlet. Disse egne designede didaktiske digitale læremidler blev afprøvet i praktikken, hvor en redidaktisering ofte var påkrævet, idet virkelighedens handletvang synliggjorde, hvornår det udviklede læremiddel havde sine begrænsninger – og sine styrker. Produktionen af egne digitale didaktiske læremidler i undervisningen, som afprøves i praktikken, kan være med til at

skabe sammenhænge mellem fag og praktik – sagen bliver det centrale omdrejningspunkt.

Læs mere i rapporten på: <http://laeremiddel-pol-194142409.wikispaces.com/Projektrapporter>.

Noter

1. Bo Steffensen i Asmussen m.fl. (red.) (2007): 140
2. "Tilrettelægge" dækker her over at kunne planlægge, gennemføre og evaluere undervisning
3. Se bl.a. Bjerresgård (red.) 2008
4. Ifølge Niels Buur Hansen så er netop hvorfor og hvem spørgsmålet rettet mod professionsdidaktikken, mens hvad og hvordan spørgsmålene er rettet mod fagdidaktikken. I Ottingen m.fl.(red.) 2007: 58
5. Ottingen m.fl. (red.) 2007: 64
6. Jens Rasmussen skelner mellem flere vidensformer, bl.a. den pædagogiske forskningsviden, der vurderes ud fra kriterierne sand/usand, og den pædagogiske professionsviden, der vurderes ud fra kriterierne vejledende/ikke vejledende. I Gjallerhorn 2009: 12

Litteratur

Asmussen, Jørgen m.fl. (red.)(2007): Mosaikker til danskstudiet, Academia.

Bjerresgaard, Helle (red.) (2008): Tango for to, Dafolo.

Henningsen Carsten m. fl. (2006): Teori og praksis i læreruddannelsen, Forlaget CVU København og Nordsjælland.

Hiim og Hippe (2005): Didaktik for fag- og professionslærere Gyldendal.

Meyer, Hilbert (2005): Hvad er god undervisning, Gyldendals lærerbibliotek.

Moos, Leif m.fl. (2004): Relationsprofessioner, DPU Forlag.

Ottingen, Alexander von m.fl. (red.) (2007): Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser, Syddansk Universitetsforlag.

Pedersen Carsten (2006) Vidensformer, pædagogik, sundhed, GADS Forlag.

Rasmussen, Jens m.fl. (2007): Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis, Hans Reitzels Forlag.

Jens Rasmussen: "Nordiske læreruddannelser i en overgangsperiode". I Gjallerhorn, nr. 8, 2009.

Wahlgren, Bjarne m.fl. (2008): Refleksion og læring, Samfundslitteratur.

