

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,



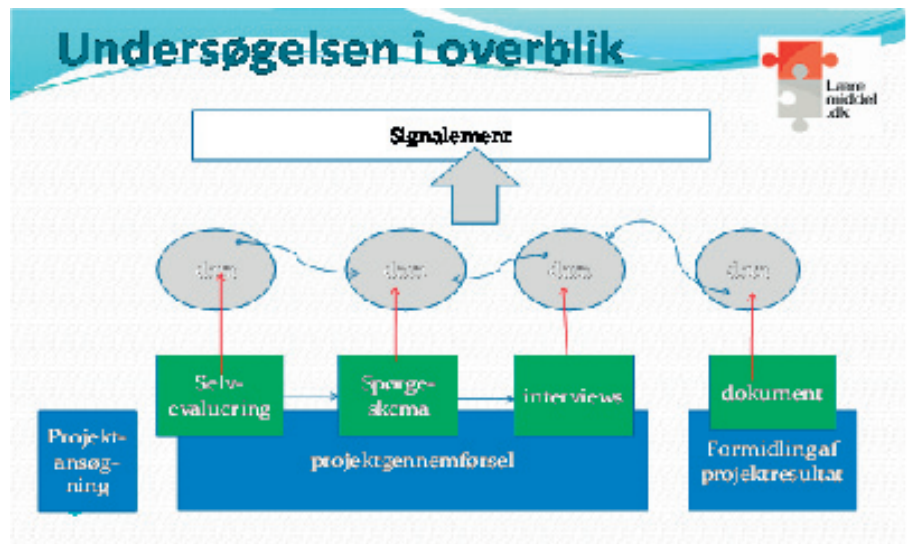
redskaber som anvendes for at undervisningen kan gennemføres i praksis, dvs. grundlæggende undervisningslokalet som sådan, men vel især fx tavler, smartboards, computere.

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 fra underviserne og vejledning integreret i et problem-baseret læringsforløb (PBL), hvori cases er centrale læremidler, og det gruppeorganiserede problembaserede casearbejde 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 uddrage 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 effektiv 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-



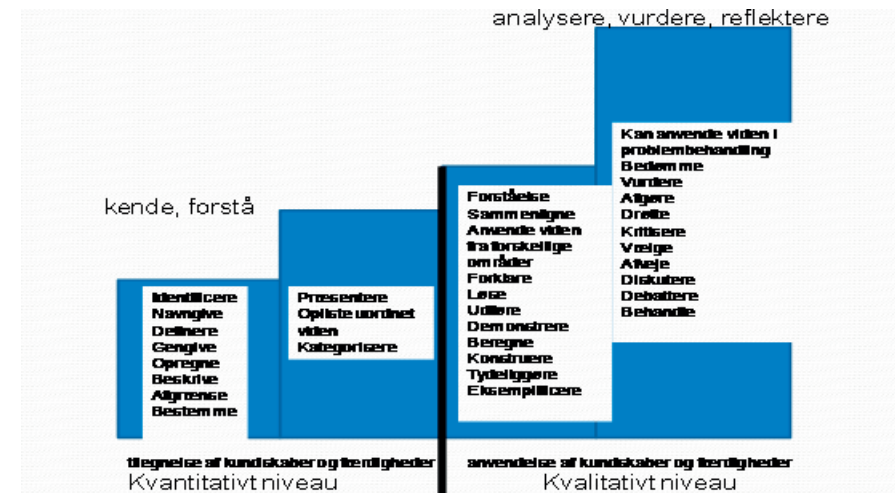
ceret ruster den studerende til den fremtidige profession end andre fx mere formidlingsorienterede undervisningsmønstre. Indtil nu har man på sygeplejeskolen kun evalueret undervisningsmønstret og de studerendes udbytte i relation til det enkelte modul. Men ud fra samtaler med færdiguddannede sygeplejersker 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

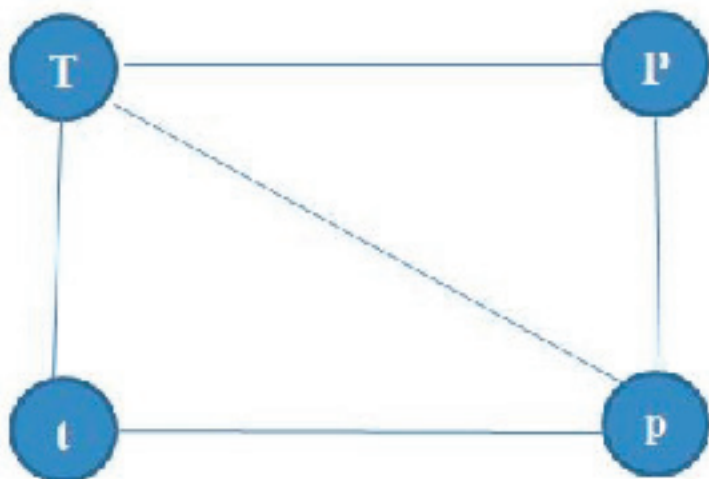
Vekselvirkningen mellem teori-praksis er central i alle professionsuddannelser. Brugen af læremidler spiller her en stor rolle. I sygeplejerskeuddannelsen er anvendelse af cases som nævnt udbredt, i læreruddannelsen mindre udbredt, men

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 mesterlæreuuddannelse, 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 praktiken 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 praktiken 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 praktiken 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 uddannelses-tænkning 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-



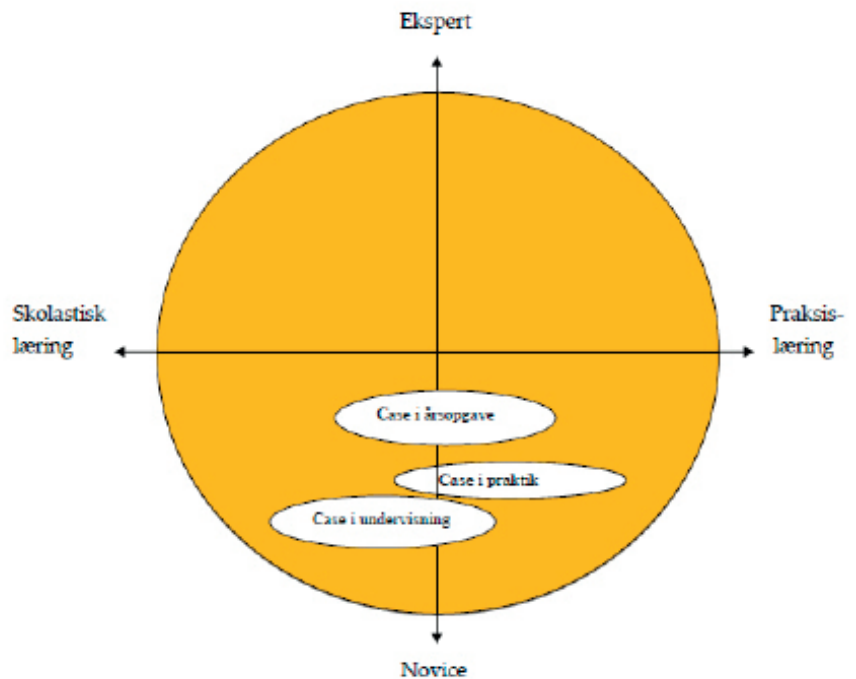
delse på progression i læreprocessen. De fem trin er nybegynder, avanceret begynder, kompetent udøver, kyndig udøver og ekspert, og Flyvbjerg konkluderer: "Casestudiet producerer netop den type kontekstafhængig viden, som muliggør en bevægelse fra de lavere trin i processen til de højere." (29) Nedenstående 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.

