



**Caseinddragelse i undervisning og praktik på læreruddannelsens 1. årgang
En virkningsevaluering**

Peter Brodersen

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord	3
Indledning og resumé	4
Sammenhæng og mål	5
Tiltag	11
Tegn	18
Evaluering	22
Konklusion og perspektiver	33

Litteratur

Forord

Læreruddannelsens formål (2007) sigter efter udvikling af den studerendes "teoretiske og praktiske forudsætninger for at lære at samarbejde og at planlægge, evaluere, udvikle og udføre undervisning".¹ Med et samlebegreb kan man kalde disse forudsætninger for *lærerfaglighed*, eller med et vink til Aristoteles' begreb fronesis, for *lærerfaglig dømmekraft*, og den type faglighed tilvejebringes, set med bekendtgørelsens optik, gennem en kombination af teoretisk kvalificering og praktiske færdighedsøvelser.

Alle undervisere, studerende og elever har erfaret, at udøvelse af lærerfaglig dømmekraft i praktiske situationer kan være mere eller mindre effektiv. Vi ved også, at udvikling af lærerfaglig dømmekraft gennem uddannelsesforløbet kan være mere eller mindre stringent. Som undervisere på læreruddannelsen er det min og mine kollegers erfaring fra undervisning og fra egne empiriske stikprøveundersøgelser blandt studerende, at effektivitet i undervisningen, herunder også håndtering af teori-praksisproblematikken i læreruddannelsen, kan fremmes gennem inddragelse af cases i undervisning og praktik.²

For at komme tættere på de kausalforhold, der er med til fremme eller hæmme udvikling af lærerfaglig dømmekraft gennemførte undertegnede i samarbejde med Karsten Agergaard, Jesper Zimmer Wrang og Stig Gissel en virkningsevaluering af *caseinddragelse i undervisning og praktik på læreruddannelsens første årgang*.

Rapporten er skrevet med SMTTE modellens grundbegreber om sammenhæng, mål, tiltag, tegn og evaluering. Karsten, Jesper og Stig har kommenteret på teksten og mange tak for et spændende samarbejde. Skulle læseren undervejs støde på fejl eller diskutabile slutninger er ansvaret mit.

Juli, 2010, Pebr

¹ BEK nr. 219 af 12/03/2007, Uvm.dk

² Brodersen et al. (2007)

1. Indledning og resumé

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."³

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. Men hvordan organiseres og hvordan virker caseinddragelse i forhold til at kvalificere de studerendes lærerfaglige dømmekraft? Hvad virker for hvem under hvilke omstændigheder? Rapporten beskriver designet bag og operationaliseringen af en virkningsevaluering, der skal forsøge at afdække casearbejdets betydning i processen og i det endelige resultatet.

Konklusionen er, at casearbejde har markant indvirkning på de studerendes motivation, på deres lyst til faglig fordybelse, på deres oplevelse af, at mulighederne for faglig fordybelse øges, på deres oplevelse af, at casearbejde kvalificerer dem til det kommende lærerarbejde samt deres oplevelse af, at praktikgruppernes faglige drøftelser støttes via arbejdet med cases.

Imidlertid fremhæver nogle studerende, trods glæden ved casearbejde, at de under visse dele i processen savner mulighed for større teoretisk præcision, således at samtalerne omkring cases ikke tenderer til at blive mere common sense end fagligt skarpt. Denne

³ Eisner, Elliot: Pedagogikk-kritikk, fra Dale, E.L.: Skolens undervisning og barnets uttvikling, 1997

reaktion kalder på en præcisering af og udkast til, hvordan fagligt begrebsarbejde i forskellige dele af casearbejdet kan strammes op.

Ved bedømmelse af de studerendes årsopgaver konstaterede vi den i øvrigt velkendte store spredning. De fleste studerende har knækket koden for casebeskrivelse og caseanalyse i forhold til en problemstilling. Færre (og ikke flere end under andre 0,1 forløb) havde ikke helt knækket koden. Vi har ikke grundlag for at bedømme, om opgaverne fra de to hold præsenterer en skarpere eller svagere lærerfaglig dømmekraft end opgaver fra andre hold i og med, at vi ikke har haft tidsmæssige muligheder for at foretage sammenligninger mellem opgaver, hvor caseinddragelse er en betingelse, og opgaver hvor det ikke er en betingelse i den studerendes skriveproces.

Men samlet set er programteorien indfriet, og der grund til at undersøge den yderligere i forhold til de særlige faser, hvor der var bemandingsmæssige problemer i at indhente data i forhold til programteoriens forskellige led.

2. Sammenhæng og mål

Projektets styrende antagelse er, som nævnt i forordet, at caseinddragelse tendentielt fremmer den studerendes forståelse og brug af teori, at caseinddragelse tendentielt fremmer den studerendes observation, beskrivelse, analyse og vurdering af undervisningsrelaterede praksisfænomener.⁴ Det forventede resultat af indsatsen "caseinddragelse i undervisning og praktik" er, at denne indsats skærper den studerendes teoriforståelse, praksisforståelse og dermed hans lærerfagligt begrundede dømmekraft i praktiske handlesituationer.

Som nævnt deler flere kolleger på læreruddannelsen ovenstående antagelser som en art best practice. Imidlertid er best practice evalueringer *lokale* og kan som sådan godt være

⁴ BEK nr. 219 af 12/03/2007, Uvm.dk

vejledende for lokalt udøvende undervisere, men det gør ikke evalueringsresultaterne mere evidente med en *global* nytteværdi til følge.⁵

Udfordringen for en virkningsevaluering består i, hvordan man kan etablere et evidensbaseret grundlag for bedømmelse af den uddannelsesmæssige effekt ved caseinddragelse i undervisning og praktik. Et iboende udgangspunkt i modellen for virkningsevaluering er, at kausalitet findes, også i forhold til undervisning og læreprocesser, og at det er muligt at efterspore hvilke kausalforhold, der har evident indflydelse på et programs virkninger ved på forhånd at opstille en detaljeret teori om programmets elementer og kontinuiteten mellem disse elementer samt effekten af akkurat den intenderede sammenkædning af elementer. Denne teori kaldes programteorien. Strategisk kan programteorien anvendes på tre måder. Ved 1) at undersøge den trin for trin, 2) ved at bruge den som inspiration til feltarbejde eller 3) ved at undersøge udbredelsen af dens antagelser. Vores projekt forsøger at tage fat på alle tre måder.⁶

Evalueringsspørgsmålet i denne virkningsevaluering er: *Hvordan kan brugen af cases i undervisning og praktik fremme eller hæmme førsteårsstuderendes lærerfaglighed?*

Omformuleret til en sammentrængt programteori lyder det sådan: Caseinddragelse i undervisning og praktik:

- a) giver de studerende en oplevelse af relevans i forhold til lærerarbejdet; endvidere erfarer de studerende
- b) at faglige teories begreber, perspektiver og modeller bliver forståelige gennem caseinddragelser og endelig
- c) faciliterer dette casearbejde de studerendes kognitive parathed til at anvende faglig pædagogisk teori, og casearbejdet ansporer de studerendes følelsesmæssige engagement og deres viljemæssige anstrengelser til at ville overvinde svært stof. Effekter af dette

⁵ Dahler-Larsen (2006), s. 103ff

⁶ Dahler-Larsen, red. (2003)s. 114

program er fremdeles de førsteårsstuderendes præstationer, der kan indikere lærerfaglig dømmekraft og udvikling. Se i øvrigt den detaljerede programteori i bilag 1.

Et fænomen der har stor indflydelse på programteoriens udfald er den såkaldte *moderator*, som er et fænomen, "der kausalt regulerer et andet kausalforholds styrke eller retning."⁷ Begrebsligt præciserer moderatører motivation, orientering, værdier, perceptioner, livsstil, incitamentsstrukturer hos aktører, som influerer på validiteten af programteorien.⁸ Moderatører adskiller sig fra variable ved, at de kan afgøre om programteorien holder.

I vores evaluering kan moderatører kan relateres til kognitive, følelsesmæssige eller værdimæssige incitamentsstrukturer hos forskellige studerende. Moderatører af den art støtter os i at identificere "families of mechanisms" der hæmmer og fremmer programteoriens holdbarhed. Et tænkt eksempel: Moderatørerne a) *motivation* eller b) *forventninger om kognitive præstationer* hos variabelen "præstationsusikre studerende" i nærværende program. De præstationsusikre studerende i en praktikgruppe finder deres egen casebeskrivelse relevant, men de føler sig samtidig usikre på den teoretiske analyse af casen, hvorefter de udvikler modstand og kritik af den teoretiske undervisning i programmets første fase, der psykologisk set har fremkaldt forventninger om relevans og mestring qua undervisernes løfter.

Evalueringen er afgrænset til samarbejdet mellem linjefaget dansk og de pædagogiske fag på uddannelsens første år på to udvalgte hold, som danskunderviserne deler, og hvor de pædagogiske undervisere har hver sit hold.

Virkningsevalueringen af casearbejde skal endvidere ses i lyset af bekendtgørelsen fra 2007, hvor mål, rammer og fokus for linjefagenes og de pædagogiske fags samarbejde er strammet op i forhold til uddannelsens teori-praksis problematik og mere konkret: de

⁷ Dahler-Larsen et al. (2003), s. 103f

⁸ Dahler-Larsen (2001), s. 340

studerendes teoretiske og praktiske færdigheder til at kunne varetage undervisning. Linjefagene dansk, matematik og naturfag skal allerede på uddannelsens første år gennemføre et integreret samarbejde om teori-praksis problemet. Et enkelt citat blandt flere andre viser de politiske intentioner:

”Praktik og uddannelsens øvrige fag samarbejder gennem alle studieår om at skabe rammer for den studerendes tilegnelse af kundskaber om og færdigheder i planlægning, observation, analyse og dokumentation af lærervirksomhed, herunder undersøgelse af undervisning, samarbejde og kommunikation i skolen.”⁹

Ved Læreruddannelsen på Fyn har vi valgt, at samarbejdet mellem linjefag og pædagogiske fag relateres direkte til den første og anden praktikperiode på første årgang. Centrale begreber fra målet for faget praktik er at ”planlægge, gennemføre og begrunde undervisning, herunder træffe beslutning om formålstjenlige undervisnings-, arbejds- og organisationsformer ...” Herudover er begreberne *observere, beskrive, analysere, vurdere* og *dokumentere* undervisning gennemgående i hele teksten om mål og CKF om praktik.¹⁰

Faglig teori, det metateoretiske grundlag

Teoretisk kan vores styrende antagelser underbygges af en lang række teorier. Her holder vi os til tre teoretiske perspektiver: a) Den reflekterende praktiker og tavs viden, b) casearbejde og pædagogik-kritik og c) casestudiers betydning for læring.

Vedr. a) Den reflekterende praktiker og tavs viden: Den erfarne lærer har gennem viden-i-handling og refleksion-i-handling et bredt register af gestaltede handlemuligheder, der er

⁹ BEK nr. 219 af 12/03/2007, § 25,1, Uvm.dk.

¹⁰ BEK nr. 219 af 12/03/2007, bilag 1, Praktik, Uvm.dk

mulige at trække på. Disse handlemuligheder findes i hans "perceptuelle horisont"¹¹ og i hans horisont af begreber, modeller og perspektiver - den konceptuelle horisont, så at sige. Den erfarne praktikers vidensformer er både tavse eller eksplicite.¹² Den erfarne praktikers dømmekraft kan udvikles gennem tre kilder: a) viden-i-handling, b) refleksion-i-handling og c) refleksion over handling.¹³ Førsteårsstuderende skal gøre erfaringer med alle tre kilder.

Vedr. b) Cases og pædagogik-kritik: Praksiskendskab er personligt og en *kender* kan "foretage finkornede sondringer over for komplekse og finmaskede omverdenstræk."¹⁴ Skal kendskabet have betydning for andre, så fordrer det en offentlig og sproglig form, som *kritikeren* kan give den genstand, der tales om – her 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 overlape hinanden.

Modellen for pædagogik-kritik er en drivkraft i programteorien, og en yderligere klargøring af programteorien fordrer en beskrivelse af indikatorer for pædagogik-kritik i samarbejde med de berørte parter.

Vedr. c) Casestudiers betydning for læring: Flyvbjerg¹⁵ kæder Dreyfuss & Dreyfuss frem-trins læringsteori sammen med casestudiets indflydelse på progression i læreprocessen. De fem

¹¹ Wachterhausen, (2004), Van Manen (1999), Schutz (2005)

¹² Schön (1983, 2001), Gleerup (2007), Flyvbjerg (1991)

¹³ Gleerup (2007)

¹⁴ Eisner (1991) s. 85

¹⁵ Flyvbjerg (1991), kap. 2

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."¹⁶

Hans 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.

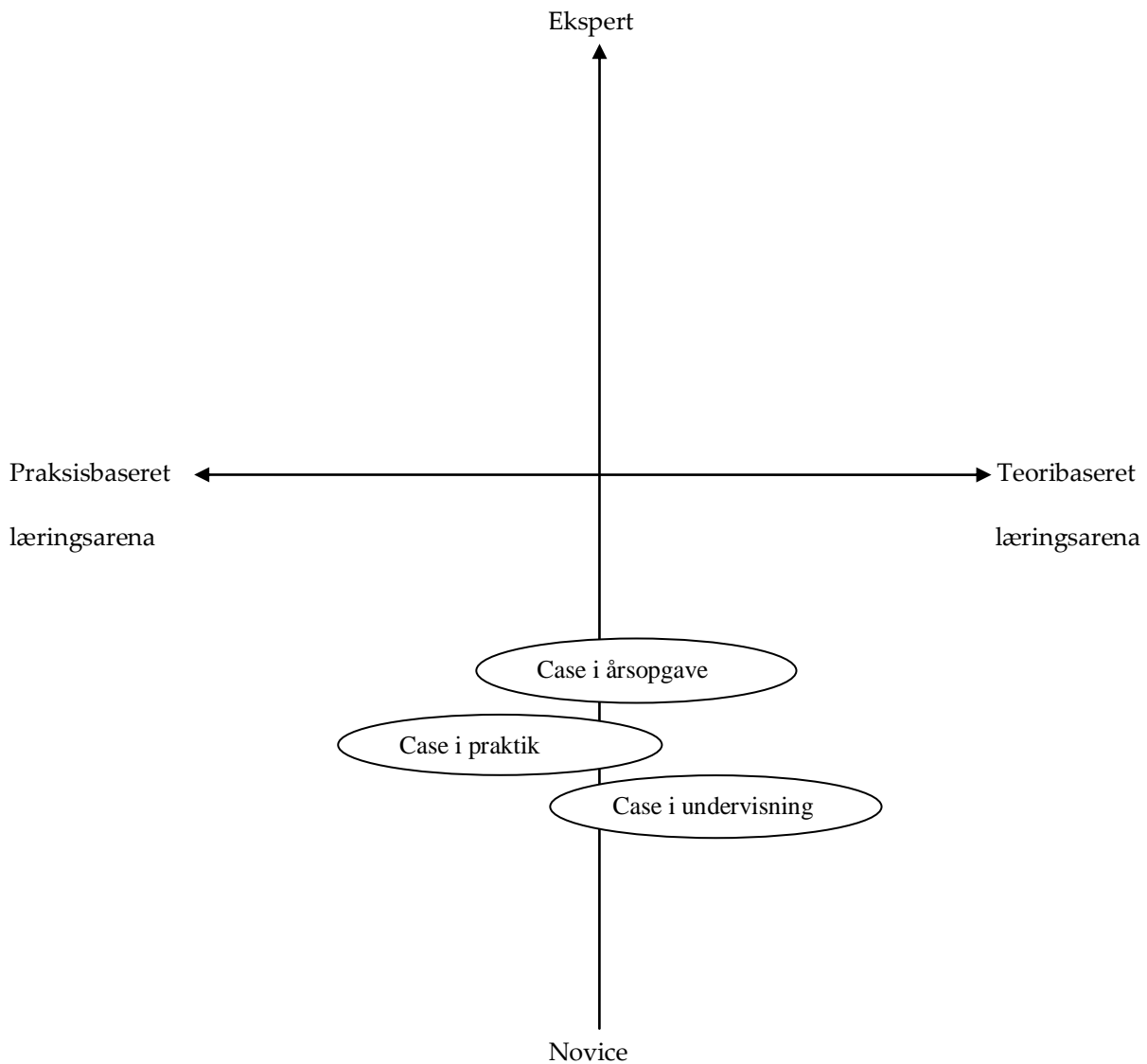
For *nybegynderen* gælder, at han ikke kender konteksten, og at hans viden om konteksten er kontekstafhængig – overvejende bestående af analytiske facts, træk og regler, der er nødvendige for at komme i gang med at øve sig i praktiske sammenhænge, "ude i virkeligheden". Kontekstafhængig viden (teori) kan ved undervisning i begreber, regler, metoder, modeller eller lign. bringe nybegynderen igennem til trin 1 og 2. Kontekstafhængig viden, i form af gode casestudier, kan bringe den studerende frem til trin 3. Kontekstnærhed og kontekstafhængige erfaringer og feedbackmekanismer er med til bringe forskeren - eller den studerende i tæt kontakt med praksis.¹⁷

Nedenstående model illustrerer samspillet mellem læringsarenaer og progression.¹⁸

¹⁶ Flyvbjerg (1991), s.160

¹⁷ Flyvbjerg (1991), s. 143

¹⁸ Model, insp. af Andreasen og Thorslund: Lærere i bevægelse, Roskilde Universitets Forlag, 2005



3. Tiltag - programteoriens tre faser i overblik

Som nævnt lyder den overordnede programteori: Anvendelse af cases kvalificerer lærerstuderendes teori-praksis analyser og fremmer deres lærerfaglige dømmekraft, og programteorien gennemføres i tre faser i læreruddannelsens første år: Fra sidst i august til midt i marts.

Fase 1 er fra studieårets start og frem til lige før praktikken: Caseinddragelse er en aktivitet i undervisningen. 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-uføhængig, 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.

Fase 2 starter kort før den første praktik (november) og slutter to uger efter, de er kommet tilbage på holdet. De studerende forberedes til at observere undervisning i praktikken (en uge), og hvor de selv i praktikforløbet udarbejder, analyserer og vurderer casens pædagogiske og fagdidaktiske temaer og problemstillinger, og disse overvejelser fremlægges 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, og ny en begyndende praksisteori og som hidtil, igen fagteorien.

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 glider mere i baggrunden.

Programteoriens tre faser, nærbilleder af gennemførte tiltag

Fase 1 består af tre parallelle spor:

- a) Faglige input fra linjefag og det pædagogiske fagområde skal resultere i teoriforståelse hos de studerende. Det linjefaglige input kan fx være "genrer" og "kommunikationsmodeller". Input fra den pædagogiske område er fx "elevforudsætninger og undervisningsdifferentiering" eller "mål".
- b) Indføring i idégrundlaget vedrørende brug af cases (pædagogik-kritik) skal føre til modelforståelse. I begge fagområder præsenteres de studerende for forskelle på beskrivelse, analyse, tolkning, vurdering/evaluering og pædagogisk tema. I det pædagogiske område fokuseres der på dette i relation til cases, underviserne trækker ind i undervisningen. I linjefaget arbejder de studerende ligeledes med disse forskelle gennem videooptagelser af undervisning.
- c) øvelser med cases og feedback på de studerende præstationer i forhold til pædagogik-kritik skal udvirke en begyndende færdighed i at kunne udøve pædagogik-kritik med anvendelse af fagbegreber. Eksempler på en øvelse fra det pædagogiske område kan være, at de studerende præsenteres for en case uden videre instruktion bortset fra følgende: "Find den for jer at se vigtigste sætning /vigtigste sætninger. Prøv at begrunde hvordan disse sætninger er det vigtigste i forhold til casens indhold som helhed." Herefter holdsamtale om begrundelserne. Begrundelserne indeholder de studerende common sense begreber og deres fagbegreber. Herefter stilles spørgsmålet: "Hvad er casens pædagogiske tema?" Prøv at begrunde det. Et tema de studerende gennem holddialog når frem til kan fx være "lærerens styring af klassen" eller "undervisningens mål og elevens muligheder" o.a. Disse temaforslag skal igen underbygges med fagbegreber, der i øvrigt har været anvendt i undervisningen.

I danskundervisningen har cases været inddraget med forskellige formål. Fx blev de studerende allerede ved start på uddannelsen mødt med en filmet case, som havde til formål at give dem et konkret fundament til at forstå, hvad det er, danskfaget på læreruddannelsen beskæftiger sig med. Senere i forløbet har cases bl.a. været brugt til at få

de studerende til at anvende fagets begreber og teorier på praksissituationer eller praksisnære situationer og tekster. Casegenren har både været brugt induktivt, hvor de studerende selv skulle opdage faglige problemstillinger i en case, og mere deduktivt, hvor de studerende har skullet anvende gennemgåede begreber på en ny situation/tekst.

De studerende har i denne fase stiftet bekendtskab med forskellige typer af cases:

Den paradigmatisk case er et mønster for det forhold og de begivenheder, den vedrører

Den afvigende / ekstreme case fremhæver problemfyldte aspekter (vanskeligheder) ved en begivenhed eller særlige vellykkede forhold

Maksimum-variation-cases viser variationen af forskellige omstændigheder for udseendet af cases.

Den kritiske case går efter at belyse om et særligt forhold omkring et pædagogisk tiltag er holdbart ud fra tiltagets intention og gennemførelse.

Fase 2 er ligeledes bundet sammen af tre sammenbundne proceselementer:

a) Faglige input vedrørende observation og beskrivelse af undervisning i praktikperioden.

Input skal resultere i modelforståelse hos de studerende: Overblik over hvordan en observationsopgave kan gribes an. Et eksempel kan være øvelser der tager sigte på at udvikle en samlet observationsnøgle indeholdende: praktikskolen som kontekst for undervisningen i en klasse, endvidere indkredse emne, problemområde, fokuspunkter, operationaliserede fokuspunkter, metode til iagttagelse, metode til registrering og dokumentation (se bilag 2 om observationsnøgler). Et andet eksempel på operationaliserede fokuspunkter kan være undervisningsdifferentiering, elevforudsætninger, undervisningens mål, undervisningens indhold, lærerens ledelse o.a. Et tredje eksempel på operationaliseret observationsmodel er beskrivelse af det tænkte forløb i en praktikklasse før forløbet, beskrivelse og analyse af den gennemførte forløb

med fagbegreber samt vurdering af det gennemførte forløb med fagbegreber. Denne operationalisering er close up på lærer – og elevhandlinger, og materialet kan anvendes senere til den case, de studerende skal fremstille. (se bilag 3)

b) Praktik: Valg af fokusområder, observation og beskrivelse

I praktikken gennemføres de forberedte observationer. Et eksempel på instruktion, se i denne ramme:

Beskriv en begivenhed, en situation, der af den ene eller anden grund er interessant at hæfte sig ved – i pædagogisk og undervisningsmæssig henseende fra faget dansk. Det kan være en episode, I finder medrivende, mærkelig, provokerende og udfordrende på den ene eller anden måde.

Casen skal *ikke handle isoleret* om store disciplinærproblemer med enkeltelever, hvor læreren eller praktikanter foretager socialpædagogiske foranstaltninger – men casen skal relateres til undervisningsmæssige problemstillinger, der er på spil.

Casen må højst fylde 3500 anslag inklusive mellemrum. For et eksempel – se casen "Novelleskrivning", som I fik i uge 41 eller nogle af casene i Effektiv undervisning

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."¹⁹

Casen er ikke som udgangspunkt fortolkende og argumenterende. Det er først og fremmest caseforfatterens opgave at lade sine indtryk fra begivenhederne træde frem så tydeligt som muligt – uden at hviske læseren fortolkninger i øret. På den anden side skal han dog netop udvælge de betydningsbærende enheder fra forløbet, der samlet set genererer mening hos læseren. Læseren skal have

¹⁹ Eisner, Elliot: Pedagogikk-kritikk, fra Dale, E.L.: Skolens undervisning og barnets uttvikling, 1997

mulighed for at fornemme og gå på opdagelse i det, der er på spil i begivenheden.

Fra jeres observationer har I materiale til en casebeskrivelse - se her 'Observationsarbejdets tre trin'. Skulle I være faldet over andre situationer, som I dog ikke direkte har observationer til – men som I alligevel kan beskrive indgående, så er det også i orden at beskrive den.²⁰

c) Forberedelse af fremlægning i praktikgrupper, vejledning og feedback på case og forberedelse, fremlægning for hold

Praktikgruppens case fremsendes til underviseren. Forud for vejledning og fremlægning gennemføres disse aktiviteter:

- Find den for jer at se vigtigste sætning/korte passage i casen – og begrund hvorfor denne sætning er vigtig i forhold til casens pointe(r)
- Prøv at bestemme casens pædagogiske tema
- Peg på de vigtigste nøglebegreber i forhold til tekstens tema, tag nogle begreber fra linjefaget og linjefagets didaktik og nøglebegreber af bredere almen didaktisk eller pædagogisk eller psykologisk art
- Gå på jagt i den litteratur, I har anvendt i løbet af efteråret og uddyb disse nøglebegreber med henvisninger til teorier, modeller eller perspektiver, I er stødt på i efterårssemesteret. Find konkrete bøger, artikler, kapitler og sider
- Prøv at fremstille en mind map, hvor det pædagogiske tema er i midten, og hvor der fra midten udgår forskellige relevante underbegreber og delemner

Under vejledningen giver underviseren feedback på casen: Overholder casen genrekrav, er den præcis nok i visse passager o.a. Under vejledningen drøftes også hovedpunkterne i fremlægningen, som er:

- Læs casen op med en retorisk høj standard
- Spørg til holdets opfattelse af den vigtigste sætning og styr en kort drøftelse af holdets forslag til

²⁰ Se også bilag 4, vedr. hold 29.02

vigtige sætninger

- Spørg på samme måde til holdets opfattelse af det pædagogiske tema – eller sæt en øvelse i gang på holdet, hvor det pædagogiske tema behandles
- Fremlægger eget tema, begreber og perspektiver på casen – også gerne med noget baggrundshistorie fra den pågældende klasse, casen stammer fra

Fase 2 afsluttes med at uddybe mind map'en, skrive den rent, så den kan anvendes som et notat i gruppens videre arbejde frem mod næste praktik.

Tiltagene i fase 3 optræder alene i form af vejledning, først og fremmest på skriveprocessen omkring årsopgaven og sekundært i form af vejledning på de studerende forberedelse af undervisning. Vejledningen på de studerendes undervisningsprogrammer er overvejende af almen didaktisk og fagdidaktisk karakter, fx vedrørende mål og struktur eller fx vedrørende elevforudsætninger og undervisningsdifferentiering, som igen perspektiveres igennem Olga Dysthes begreb om det flerstemmige klasserum (herunder begrebet og fænomenet "optag") eller nogle af Benedicte Madsens kommunikationsbegreber. Som baggrundsdokumenter til støtte for vejledningen indgår rammepapiret for årsopgaven, en powerpoint om årsopgaven, en powerpoint om problemtyper. Men ud over generelle spørgsmål på årsopgaven centrerer vejledningen omkring anvendelsen af en eller flere cases, som praktikgrupperne vælger at knytte til behandling af årsopgavens problemstilling. Hertil anvendes desuden et støttedokument (powerpoint), for at vejlederne kan fastholde grundstrukturen i pædagogik-kritikken. Under denne del af vejledningen vendes følgende fokusområder: Sammenhæng, forskel, tema, værdier og kriterier, handlemuligheder i fremtiden. De konkrete spørgsmål fra vejlederne lød:

1. Hvad er *sammenhængen* mellem helheden i undervisningsforløbet og casen? Når casen fortæller sådan, hvordan hænger det så sammen med andre forhold i forløbet?

2. Er der *forskel* mellem forløbets intentioner før og under forløbet, mellem det tænkte og det faktiske? Hvordan? (modstand, modsætninger, dilemmaer)
3. Hvad er det pædagogiske *tema(er)*? Brug fagbegreber
4. Hvilke elementer i forløbet som helhed og i casen er pædagogisk set *værdifulde*? Eller *problematiske*? Ud fra hvilke **kriterier** kan du besvare disse spørgsmål?
5. *Handling*? Hvordan kan forløbet eller indsatser i forløbet håndteres i fremtiden?

4. Tegn

"Lærerfaglig dømmekraft" defineres deskriptivt ud fra læreruddannelsens bekendtgørelse samt de respektive formålsformuleringer for 0,2 samarbejdet og for faget praktik.

Nedenstående model viser programteoriens fase 1. Yderst til højre ses programteoriens ønskede resultatet: Den studerendes faglige, teoretiske indsigt, hans indsigt og færdigheder i at beskrive, analysere, anvende, planlægge, vurdere, kritisere og evaluere undervisning. Spørgsmålet er, hvilke tegn der er på, at studerende nærmer sig dette ønskede resultatniveau, og hvilke kausale sammenhænge, der fører til lærerfaglig dømmekraft. Her vælger vi at skelne mellem tre typer tegn og tre typer kausalforhold:

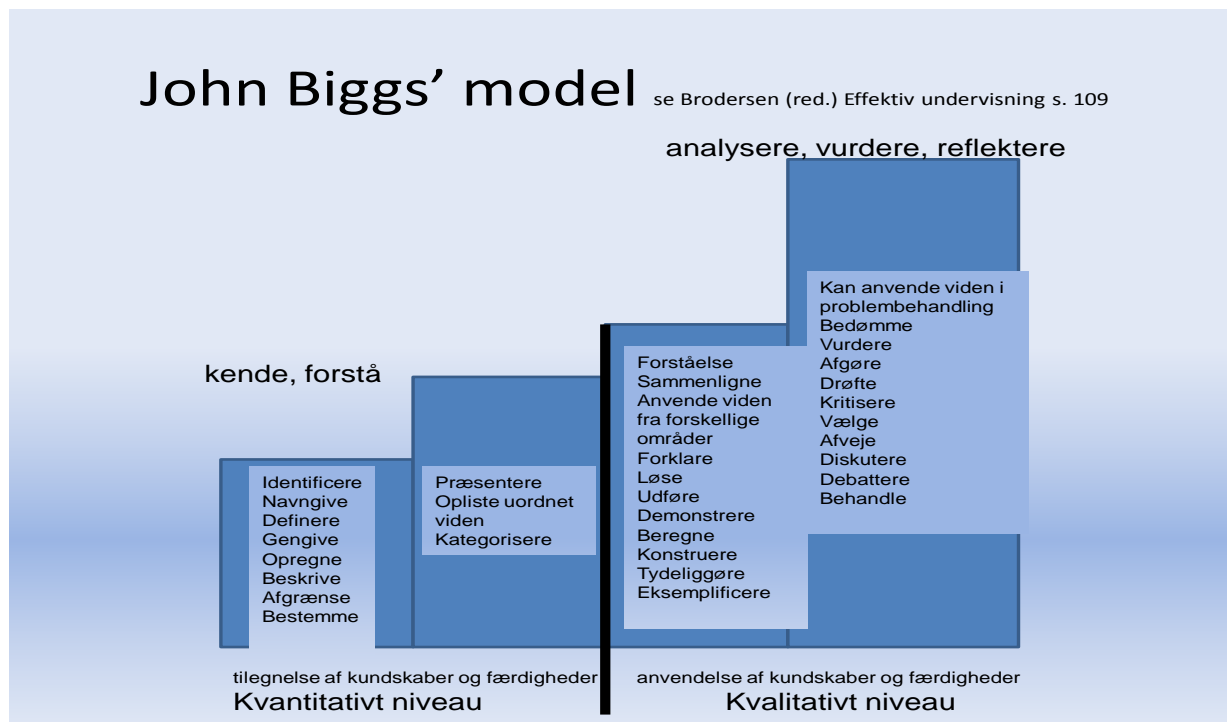
- a) de studerendes kognitive bearbejdning af indholdet set i forhold til konkrete indsatser og tiltag i undervisningen
- b) de studerendes følelsesmæssige engagement i indholdet set i forhold til konkrete indsatser og tiltag i undervisningen
- c) de studerendes holdningsmæssige indstilling til indholdet, som det bearbejdes i og med tiltag i casearbejdet.

(se modellen næste side)

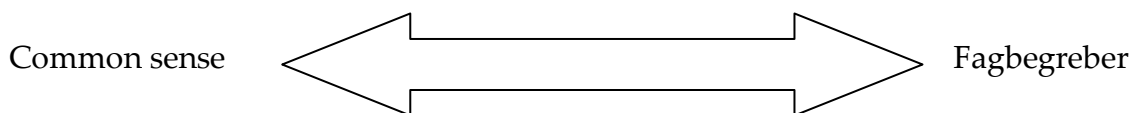
Proces	Præstation	Tegn i præstationen	Resultat
Faglige input	Teoriforståelse ←	Tegn	I forhold til fagene: Faglig teoretisk indsigt
Indføring i idégrundlag vedr. brug af cases	Modelforståelse ←	Tegn	----- I forhold til undervisning:
Øvelser m. cases og feedback	Pædagogik-kritik ←	Tegn	beskrive analysere anvende planlægge vurdere kritisere evaluere
		Tre typer af tegn: Kognitive Følelsesmæssige holdningsmæssige	

Ser vi på de studerendes kognitive bearbejdning af indholdet, trækker vi som nævnt på John Biggs og Elliot Eisner. Biggs' model skelner mellem tilegnelse af kundskaber og færdigheder og anvendelse af kundskaber og færdigheder. Modellen tilbyder indikatorer eller tegn på forskellige niveauer i forståelse og færdigheder, der kan anvendes på de studerendes adfærd og udsagn, deres opgaveløsning mundtligt som skriftligt.

(Se Biggs' model på næste side)



Som det ses, viser Biggs' model en progression, og progressionen kan både anskues som en common sense progression og en faglig progression, hvor tilegnelsen af og anvendelsen af fagbegreber er i fokus. I en common sense progression gør den studerende fremskridt uden anvendelse af ret mange fagbegreber, han kan dog i nogen udstrækning foretage analyser og vurderinger af undervisningssituationer, og i den faglige progression er anvendelsen af fagbegreber, faglige modeller og faglige perspektiver tydelig. En grafisk illustration af dette kontinuum kan se sådan ud:



Elliot Eisners model om pædagogik-kritik har, som nævnt, en spiralformet omdrejning om fire analyseelementer: a) beskrivelse b) tolkning c) evaluering d) tematik.

Analyseelementer kan ligeledes medvirke til progression, såvel i common sense forstand som i fagbegrebslig henseende.

Proces	Præstation	Kognitive tegn i præstationen (Biggs og Eisner)	Resultat
Faglige input Indføring i idégrundlag vedr. brug af cases Øvelser m. cases og feedback	Teoriforståelse Modelforståelse Pædagogik-kritik	← Biggs: Identificere Navngive Definere Gengive ----- Opliste uordnet viden Kategorisere ----- Forståelse Sammenligne Anvende viden fra forskellige områder ----- Kan anvende viden i problembehandling Bedømme Vurdere Eisner: Beskrivelse, tolkning, evaluering, tematik	I forhold til fagene: Faglig teoretisk indsigt ----- I forhold til undervisning: beskrive analysere anvende planlægge vurdere kritisere evaluere

For så vidt angår de følelsesmæssige de holdningsmæssige tegn, så hæfter vi os ved engagement under øvelser, lyst og vedholdenhed i faglig fordybelse, positiv indstilling til casearbejdets relevans og dets langsigtede virkning i forhold til lærerarbejdet. Herom under afsnittet om evalueringen.

5. Evaluering

Nedenstående oversigt viser hvilke genstande i forløbets tre faser, som det vil være relevant at indhente data fra, når programteoriens holdbarhed led for led i den samlede kæde skal belyses. Af bemandingsmæssige grunde har det ikke været muligt at indhente data fra de seks forskellige genstande:

- a) øvelser med cases og feedback
- b) fremlægnings af pædagogik-kritik
- c) de studerendes casebeskrivelser
- d) de studerendes gruppefremlægnings
- e) gruppevejledning
- f) årsopgaven som helhed og i relation til cases

Kameraerne i modellen længere fremme, (side 30 ff), viser de genstande, hvorfra vi har tilgængelige data. De andre genstandsområder har vi måttet nøjes med at fastholde gennem erindringer fra og dialog om begivenhederne, der udspillede sig på de to hold.

En af de kendte ulemper ved virkningsevaluering er tidsforbruget i forhold til at kunne fastholde detaljer, når der skal zoomes ind på programmets forskellige led. For eksempel viste det sig umuligt både at være underviser fuldt til stede og samtidig observatør på udviklingen i udvalgte grupper, *genstand a*. Et andet eksempel, *genstand b*, har den samme ulempe. *Genstand e* havde været mere overskuelig at fastholde, men det fik vi aldrig gjort midt i mængden af andre arbejdsopgaver. Disse tre forskellige præstationer i processen eksisterer som nævnt kun som erindring hos de fire evaluatore. Til gengæld bekræfter vores fælles hukommelse den samme tendens, som også gør sig gældende i den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, nemlig at de studerende bedømmer værdien af caseinddragelse i undervisning og praktik højt. Samlet set er der på begge hold en markant tilkendegivelse af, at casearbejdet

- er motiverende

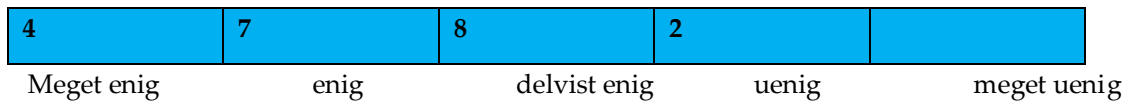
- stimulerer lysten til faglig fordybelse
- øger mulighederne for faglig forståelse
- kvalificerer til kommende lærerarbejde
- støtter faglige drøftelse på hold / praktikgruppe

Imidlertid er der forskel på de to holds tilkendegivelser. Hold 29.01 er mere begejstret end hold 29.02. Hvad årsagerne til forskellen er, har vi ikke haft mulighed for at undersøge så indgående, men flere forhold kan spille ind:

- De to hold har forskellige, kulturelt betingede, måder at gå til undervisningens indhold på. Hvor hold 29.01 er udpræget imødekommende og ofte har en energisk stemning, der er hold 29.02 mere afventende og til tider forbeholdent. Her kan der være tale om, at hold 29.01 har toneangivende studerende, der i stor stil trækker holdet frem, hvorimod hold 29.02 formentlig har nogle toneangivende skeptikere. Denne forskel på holdene, der helt fra første færd blev registreret af underviserne, slår også igennem i de studerendes egen opfattelse af deres engagement og deltagelse på deres eget hold. I den afsluttende evaluering scorer hold 29.01 markant højere i et selvevaluerende spørgsmål på engagement og deltagelse.
- De to hold har haft forskellige rammer i årets løb. Hold 29.01 har været tildelt instruktører fra ældre årgange som vejledningsassistenter på opgaver og øvelser, og det har hold 29.02 ikke. Med andre ord kan hold 29.01 have fået en støtte, der samtidig har styrket deres motivation for forløbet som helhed.
- De to hold ser meget forskelligt på den oplevede kvalitet af vejledningen vedrørende praktikforberedelse og frem mod den lange praktikperiode og arbejdet med årsopgaven (hold 29.01 er blå, og hold 29.02 er rød):

15) Vejledningen støtter din praktikforberedelse

Hold 29.01



Hold 29.02



16) Vejledningen imødekommer dit behov for feedback i forhold til årgangsopgaven

Hold 29.01



Hold 29.02



Hvorvidt disse forskelle skyldes de omtalte forskelle i holdkultur, er det umuligt at sige noget klart om. Derimod er der nogle afvigende strukturforskelle i måden, holdene blev vejledt på i denne periode.

(se modellen næste side)

Vejledningen i fase 3 i oversigt:

	Hold 29.01	Hold 29.02
Førvejledning Forberedelsen til vejledning	"Ind i årsopgaven" Problem, metode og case, ppt (Visualiseret med spørgsmål, tilgængelig) Rammepapir Ppt med problemtyper	Årsopgavens opbygning Problem, metode og case (Visualiseret med spørgsmål, Ikke-tilgængelig) Rammepapir Tilgængelige vejlednings- papirer: Pædagogik kritik Vejledningsgrundlag til årsopgaven
Face to face vejledning	Både Jesper og Peter er til stede under vejledning i seminariets lokaler	Vejledning hver for sig, ude på praktikskolerne Karsten vejleder alle Stig vejleder halvdelen
Læremidler omkring vejledning	Anvendelse af ppt under vejledningen Ppt på Fronter	Ikke anvendelse af ppt under vejledningen, men brug af spørgsmålene fra ppt Ikke ppt på Fronter Brug af ovenstående tilgængelige papirer

Strukturforskellene kan her være i 29.01's favør:

En ppt med problemtyper på fronter

Begge undervisere er til stede under vejledningen

Ppt Problem, metode og case anvendes under vejledning

Ppt Problem, metode og case er tilgængelig på fronter

Kort sagt er forskellene i denne fase, at for hold 29.01 er udvalgte læremidler omkring årsopgaven lettere tilgængelige og mere visuelt til stede under vejledningen, og de to undervisere er samtidigt til stede. Hypotese: Hold 29.01 kan derfor have overkommet frustrationerne i skrivefasen bedre end hold 29.02.

- Det afsluttende spørgeskema blev på hold 29.02 uddelt *en uge efter* respons på årsopgaver og holdevaluering, hvorimod spørgeskemabesvarelse og holdevaluering på hold 29.01 blev gennemført før respons på årsopgaver. Vi formoder, at de studerende, der efter responsen på årsopgaven blev sat til at skrive om på hold 29.02, tendentielt kan have været mere skeptiske vedrørende cases, men vi ved det faktisk ikke.

Spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført i tre ombæring. Før observationspraktikken i uge 46, 2009, dernæst i uge 49 lige efter observationspraktikken og fremlæggelser på holdene, og endelig blev de studerende stillet de samme spørgsmål i uge 10/11 efter undervisningspraktik og aflevering af årsopgave. I uge 49 blev to udvalgte grupper fra begge hold (fire grupper i alt) anmodet om at forholde sig kvalitativt til spørgeskemaet. Nedenfor præsenteres svarene fra tre grupper, idet kun en gruppe fra 29.02 fremsendte deres besvarelser. Bemærk afvigelsen i spørgsmål 3. Her er der nogle markeringer af, hvordan casearbejde i nogle tilfælde ikke opleves så succesfuldt.

1) *Brug af cases i undervisningen har en positiv indvirkning på din motivation for at arbejde med et fagligt-pædagogisk emne*

"Cases hjælper os til at få indblik i det virkelige liv som lærer, uden reelt at være i praktik. Dette er motiverende."

"Vi mener, at brugen af cases virker meget motiverende, da man kan omsætte viden til praksis. Især er det vellykket, når det er cases, vi selv har skrevet, da det (for os at se) giver det største faglige udbytte eksempelvis i vores praktikcase."

"Det gør, at man har noget mere håndgribeligt at arbejde med. Ud over at man har et konkret eksempel at arbejde med i form af casen, giver den én en mulighed for at se de faglige emner brugt, således man kan koncentrere sig om de faglige ord/termer, i stedet for at skulle bryde hjernen med, hvordan dette kan bruges i praksis."

2) *Du oplever, at indholdet i casen medvirker til at give en forståelse, der igangsætter din mulighed for selv at arbejde videre med et fagligt-pædagogisk emne?*

"Ja, det giver en fornemmelse af sammenhæng og det hjælper til at give en god baggrundsviden."

"Enig. Når man arbejder med en case uden givne rammer for en opgaveformulering, er der stor mulighed for at fordybe sig og finde forskellige anskuelses-vinkler som man kan arbejde videre med. Ved cases hvor rammerne på forhånd er fastsat, er der ikke de samme muligheder."

"Man har mulighed for at spotte flere pædagogiske elementer i de forskellige cases, selvom den aktuelle case egentlig bygger på det aktuelle emne. Casene er en god mulighed for selv at arbejde videre med henblik på praktikken, da man via casene får et konkret eksempel, og derfor har en inspiration til hvordan man bruger de fagligt-pædagogiske emner i sin praktik."

3) *Arbejde med cases støtter dine muligheder for at tilegne dig fagbegreber og arbejde analytisk?*

"Igen, man ser begrebet i en sammenhæng og dette gør begrebet mere forståeligt, men en studerende i gruppen føler dog, at hun har brug for anden træning i fagbegreber."

"Meget enige. 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."

"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."

4) *Du oplever, at casearbejde kvalificerer dig i forhold til kommende lærerarbejde?*

"En case består af hverdagssituationer og problemer, hvilket giver et godt indblik i lærerarbejdet, som kun kan komme os til gode i vort fremtidige erhverv."

"Enige. Man oplever nogle givne didaktiske problemstillinger, som er produceret til formålet og derved er det nemmere at forholde sig til. Man kan dog risikere, at casen er en anelse for "konstrueret" i forhold til, hvad man vil komme til at opleve som lærer senere. Man vil dog kunne bruge disse cases til at genkende eventuelle mønstre i en rigtig klasse."

"Man får lov til at snuse til forskellige situationer i forbindelse med det at være lærer. Vi føler derfor, at casene giver os en mulighed for at springe ind i den givne situation uden man dog står ansigt til ansigt med det ude i praksis."

5) Casearbejde støtter faglige drøftelser på holdet / praktikgruppen?

”Vi diskuterer indbyrdes casene og bruger derved også fagbegreberne i vores diskussioner. Desuden støtter case-arbejde de faglige drøftelser på holdet såvel som i studieteamet, fordi man får flere aspekter af forskellige situationer.”

”Meget enige. Man får nogle præcise eksempler at gå ud fra, som gør at man kan drage konklusioner fælles i gruppen uden lærerstøtte. Vi bliver i stand til at bruge fagbegreber hensynsmæssigt i senere opgaver, da vi har set dem udspecificeret i en case.”


”Casene skaber debatter i teamet, så vel som på holdet, hvilket vi i teamet føler, er med til at udvikle os. Denne udvikling er både på et personligt plan, men også fagligt. Casene udvikler der ud over også teamets samarbejde, netop gennem disse debatter.”

Ser vi på de studerendes præstationer i henholdsvis casefremstilling, som den finder sted i *genstand c og f*, så er det helt gennemgående, at de studerende fagligt set har knækket koden for casebeskrivelse. Det er også gennemgående, at mange opgaver hæfter problemstilling og case sammen i analysen.

Ved bedømmelse af de studerendes årsopgaver konstaterede vi i forhold til en absolut målvurdering stor spredning (rammepapiret for årsopgaven), på 7-skalaen fra det utilstrækkelige (00) til det fortrinlige (10). Denne spredning er helt almindelig for præstationerne ved årsopgaven, og vi har ikke grundlag for at bedømme, om opgaverne fra de to hold præsenterer en skarpere eller svagere lærerfaglig dømmekraft end opgaver fra andre hold i og med, at vi ikke har haft tidsmæssige muligheder for at foretage sammenligninger mellem opgaver, hvor caseinddragelse er en betingelse, og opgaver hvor det ikke er en betingelse i den studerendes skriveproces. Lidt under en tredjedel af opgaverne blev i første bedømmelse erklæret ”utilstrækkelig”. Blandt flere af de dumpede

opgaver var der mange beskrivende opgaver, hvor den anvendte fagteori blev usikkert bragt i spil, og hvor opgaven mere havde karakter af praktikrapport uden en klar gennemført bearbejdning af problemstillingen. Efter omskrivning hævdede samtlige af de dumpede opgaver sig til 2 eller 4.

Empiri i fase 1:


Genstand a: Øvelser med cases og feedback	Genstand b: Fremlægnings af pædagogik-kritik
<ul style="list-style-type: none">• De studerendes kognitive forståelse• De studerendes følelsesmæssige engagement• De studerendes holdningsmæssige indstilling	<ul style="list-style-type: none">• De studerendes kognitive forståelse
<p>Metoder:</p> <ul style="list-style-type: none">• Observation af to udvalgte grupper med Biggs' taksonomi og Eisners model i baghovedet• Observation og dagbogsnotater på følelse og holdning• Spørgeskema til hele holdet 	<p>Metoder:</p> <ul style="list-style-type: none">• Observation af anvendelse af faglige begreber

Empiri i fase 2:

Genstand c: De studerendes casebeskrivelser	Genstand d: De studerendes gruppefremlægnings
<ul style="list-style-type: none">• Forståelse af casen som genre	<ul style="list-style-type: none">• De studerendes kognitive) præstationer• De studerendes følelsesmæssige engagement• De studerendes holdningsmæssige indstilling
Metoder: <ul style="list-style-type: none">• Dokument: Analyse og vurdering af mindst to udvalgte gruppers færdige cases set i forhold til Eisners casedefinition.	Metoder: <ul style="list-style-type: none">• Observation af fremlæggelsen• Støttepapirer i forb. med fremlægning• Kvantitativt spørgeskema til alle• Kvalitative besvarelser for udvalgte grupper



Empiri i fase 3:

<p>Genstand e:</p> <p>Gruppevejledning</p> <ul style="list-style-type: none"> Fagligt niveau i dialog med undervisere. Opgavens struktur, indhold og den placering af og anvendelse af case 	<p>Genstand f:</p> <p>Årsopgaven, som helhed og i rel. til case</p> <ul style="list-style-type: none"> Besvarelse af problemformulering, rød tråd og stringens i argumentation Sammenhæng mellem erfaring, empiri og teori Bredde og dybde i fagbegreber Konklusion: Skarphed i udsagn om viden, dilemmaer, modsætninger og handleforslag
<p>Metoder:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observation af de studerendes identifikation af: Sammenhænge, forskelle, tema(er), værdier og kriterier, handlemuligheder i fremtiden 	<div style="text-align: right;">  </div> <p>Metoder:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dokument: Bedømmelse af opgaven ud fra 7 trins skalaen

6. Konklusion og perspektiver

Programteorien lyder:

Caseinddragelse i undervisning og praktik:

- a) giver de studerende en oplevelse af relevans i forhold til lærerarbejdet; endvidere erfarer de studerende
- b) at faglige teories begreber, perspektiver og modeller bliver forståelige gennem caseinddragelser og endelig
- c) faciliterer dette casearbejde de studerendes kognitive parathed til at anvende faglig pædagogisk teori, og casearbejdet ansporer de studerendes følelsesmæssige engagement og deres viljemæssige anstrengelser til at ville overvinde svært stof. Effekter af dette program er fremdeles de førsteårsstuderendes præstationer, der kan indikere lærerfaglig dømmekraft og udvikling.

Programteorien har, som det fremgår i afsnittet evaluering, stor validitet, og der er dermed god grund til yderligere at undersøge udvalgte faser i programteorien yderligere, idet moderatorer som forventninger om præstationer og motivation for nogle studerende i visse faser giver negativt udslag på et tilfredshedsbarometer.

Hvordan kan undervisningen tilrettelægges, således at den efterspurgte analytisk-teoretiske skarphed i forhold til casearbejdets fremmes? Måske kan strukturer, som de studerende i vejledningsfasen er glade for, overføres til andre af casearbejdets øvelser?

Vedrørende typologier af cases, *paradigmatiske, afovigende/ekstreme, maksimum-variation, kritiske case*, så har vi ikke undersøgt og sammenlignet effekten af de studerendes teori-praksis forståelse ved inddragelse af de respektive typer, ej heller disse typers indvirkning på de studerende incitamentsstrukturer.

Med hensyn til vejledningen omkring årsopgaven, så tyder resultaterne på, at udvalgte læremidlers tilgængelighed og progression samt tilstedeværelsen af begge undervisere under vejledningen har stor indflydelse på de studerendes parathed til at knække koden i forhold til opgaveskrivning.

Litteratur

- Brodersen, Peter et al. (2007): Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet, Gyldendal
- Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathrine Krogstrup (2003): Nye veje i evaluering, Systime Academic
- Dahler-Larsen, Peter (2001): From Programme Theory to Konstruktivism. On Tragic, Magic and Competing Programmes, Evaluation vol. 7
- Dahler-Larsen, Peter (2005): Den rituelle refleksion, 5. oplag, Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter (2006): Evalueringskultur – et begreb bliver til, Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter (2008): Kvalitetens beskaffenhed, Syddansk Universitetsforlag, kap. 1, 5, 6
- Dahler-Larsen, Peter, red. (2003): Selvevalueringens hvide sejl, 2. oplag, Syddansk Universitetsforlag
- 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 – ikke-viden som felt for teori- og praksisudvikling, in Mellem teori og praksis, red. Von Oettingen, Alexander og Finn Wiedemann, Syddansk Universitetsforlag
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2003): Evalueringsmodeller, 2. Udg. Akademica
- Pawson, Ray & Tilley, Nick (1997): Realistic Evaluation, London, Sage Publications, s. 63-82, 214-219
- Pawson, Ray (2002): Evidence-based policy: The Promise of “Realistic Synthesis”, Evaluation 2002, vol. (3)
- Schutz, Alfred (2005): Hverdagslivets sociologi, Reitzel, del II, III, IV
- Schwandt, Thomas (2002): Understandings of Evaluation Practice, in Evaluation Practice considered, Peter Lang Publishing, New York
- Schwandt, Thomas (2003): Back to the Rough Ground! Beyond Theory to Practice in Evaluation, in Evaluation vol. 9, no. 3
- 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.
- Vedung, Evert (1998): Utvärdering i politik och förvaltning, Studentlitteratur
- Wacherhausen, Steen (2004): Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder, in Gleerup, Jørgen (red.): Videnteori, professionsuddannelse og akademiske dyder, Odense Universitetsforlag