

## Indholdsfortegnelse

<b>National bachelorvejledning</b>	<b>2</b>
<i>Indledning</i>	2
<b>Den gode problemstilling</b>	<b>7</b>
<b>Den gode problemformulering</b>	<b>12</b>
<b>Betoningen af den dobbelte empiriske dimension</b>	<b>13</b>
<b>Videnskabelig metode</b>	<b>14</b>
<b>Vurderingskriterier for opgaverne, ensartet vurdering og retssikkerhed</b>	<b>16</b>
<b>Udviklingskompetence</b>	<b>20</b>
<b>Den skriftlige formidling i bachelorprojektet – sprog og genre</b>	<b>21</b>
<i>Formidling som grundlag for professionel analyse – sprogets form</i>	21
<b>Vertikale og horisontale diskurser</b>	<b>22</b>
<b>Formidling som grundlag for professionel analyse – genren</b>	<b>26</b>
<b>Når den lærerstuderende søger vejledning</b>	<b>27</b>
<i>Anbefalinger</i>	33
<b>Formidlingskompetence i forbindelse med den mundtlige prøve</b>	<b>35</b>
<i>Rammerne for den mundtlige prøve</i>	36
<i>Artefakter</i>	36
<i>Disponering</i>	36
<b>Mundtlig formidling i prøvesituationen</b>	<b>37</b>
<b>Diskurs og sprogligt register</b>	<b>38</b>
<b>Det tværprofessionelle element i bachelor-projektet. Det tværprofessionelle Bachelorprojekt</b>	<b>38</b>
<i>Det tværprofessionelle element i bachelorprojektet</i>	38
<i>Det tværprofessionelle BA-projekt</i>	41
Om de formelle krav hedder det:	41
<b>Den internationale dimension i bachelorprojektet</b>	<b>42</b>
<b>Bachelorprojektet skal rettes mod grundskolen</b>	<b>44</b>
<b>Forsknings- og udviklingsprojekter i bachelorprojektet</b>	<b>45</b>
<b>Aflevering, digitale bilag, fortrolighed og offentliggørelse (Jens Madsen)</b>	<b>48</b>
<b>Konkret om opgaveaflevering og offentliggørelse</b>	<b>48</b>
<b>Bilag - aflevering og omfang</b>	<b>49</b>
<i>Bilag og bedømmelse</i>	50
<i>Bilag og fortrolighed</i>	50

## National bachelorvejledning

### Indledning

Denne vejledning, der henvender sig til undervisere i læreruddannelsen, er tænkt som et redskab til vejledning og bedømmelse af bachelorprojektet i læreruddannelsen. Den indkredser og rammesætter bachelorprojektet under den nye bekendtgørelse (LU13), hvor der har fundet et paradigmeskifte sted i form af en kompetencemålstyret tilgang, der indkredser de kompetencer, den professionelle lærer skal besidde.

I denne vejledning anvendes termen "bachelorprojektet" om den afsluttende skriftlige opgave. I bekendtgørelsen anvendes henholdsvis betegnelsen bachelorprojektet/professionsbachelorprojektet om denne opgave. Desuden anvendes disse betegnelser også i diverse studieordninger som termer for det projekt, der løber gennem uddannelsens fire studieår (20 ects) og som fører frem til den afsluttende opgave "bachelorprojektet".

For at kunne vejlede og bedømme i forhold til bachelorprojektet er det en god ide at sætte sig ind i baggrunden for og grundlaget i det lovkompleks, der ligger til grund for udformningen af dette projekt.

Implementeringen af bekendtgørelsen for læreruddannelsen (LU13) fandt sted i perioden oktober 2012 til januar 2013. Hensigten var, at fremtidens læreruddannelse skal

- *Rekruttere dygtigere studerende og foregå på et højere fagligt niveau*
- *I højere grad og fleksibelt afspejle folkeskolens udvikling og behov*
- *Indarbejde almen dannelse og entreprenørskab*
- *I højere grad bygge på den nyeste evidensbaserede viden*
- *Fleksibelt kunne indgå i sammenhæng med andre danske og internationale uddannelser*

- *Understøtte bestræbelsen om styrket internationalisering*

Kompetencemålsstyring som et nyt koncept er et afgørende redskab til at opnå disse hensigtserklæringer. Med kompetencemålsstyring styrer man i forhold til uddannelsens output og ikke forhold til det konkrete uddannelsesindhold. Det betyder, et skift fra "hvad skal den studerende undervises i?" til "hvad skal den studerende kunne?". Hensigten er at skabe klar sammenhæng mellem mål for viden og færdigheder, således at man kan skærpe det faglige krav både i bredden (kompetenceområder) og i dybden (beherskelsesniveauer). Endvidere at skabe stor fleksibilitet og robusthed i forhold til nye fag eller nyt fagindhold i folkeskolen og større frihed i tilrettelæggelsen af undervisningen: ét mål – mange veje (Inge Mærkedal 2012).

Kompetencemålene lægger vægt på det, den lærerstuderende skal kunne ved afslutningen af et forløb og ved afslutningen af uddannelsen ved at kombinere *viden* med *handlen* i en pædagogisk praksis.

Kompetencer defineres på følgende måde (FIVU sept. 2012):

*Kompetencer er dispositioner til håndtering af særlige krav. Dispositioner ses i kompetencebegrebets tre dimensioner viden, færdigheder og refleksion. Disse tre dimensioner viser, hvad den studerende kan med hensyn til viden, færdigheder og parathed til selvstændigt at kunne reflektere over viden og færdigheder.*

I bekendtgørelsen defineres kompetenceområde og mål således:

**Kompetenceområde:** Professionsbachelorprojekt omhandler vidensøgning, undersøgelse, udvikling og formidling som grundlag for professionel analyse, vurdering og handlingsrettet perspektivering af lærerfaglige opgaver og problemstillinger.

**Kompetencemål:** Den studerende kan systematisk analysere lærerfaglige problemstillinger og være i stand til at foreslå handlinger i kommuner, skoler, klasser i overensstemmelse med professionsbachelorprojekts perspektiver.

Herefter følger indholdsbeskrivelsen af videns- og færdighedsområder. Det anbefales, at gennemgå og forholde sig til denne modulbeskrivelse i vejledningsprocessen.

<b>Færdighedsmål: Den studerende kan</b>	<b>Vidensmål: Den studerende har viden om</b>
identificere, anvende analytisk og vurdere viden for skolen og lærerarbejdet,	folkeskolens og lærerprofessionens virkefelter og udvikling, samt dilemmaer i skolens praksis,
reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed med forståelse for tværfaglighed og tværprofessionelle samarbejdsrelationer,	lærerens etiske ansvar overfor børn/ elever, forældre, kolleger og øvrige informanter i feltarbejde, analyse, konklusion og handleperspektiver,
analysere centrale og aktuelle problemstillinger vedrørende skole og undervisning og samarbejdet med eksterne aktører,	professionsfaglig viden vedrørende skole og undervisning,
anvende egne og nationale og internationale resultater af empiriske studier af relevans for skolens og lærerens praksis,	nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater af relevans for folkeskolen,
udvikle og anvende en teoretisk referenceramme, undersøgelsesdesigns og foretage feltarbejde,	innovative didaktisk design af læremidler til skolens udvikling og læringsmiljøer,
anvende videnskabelig metode i egne empiriske undersøgelser og i vurdering af andres undersøgelser og	forsknings- og udviklings samt feltarbejdsmetoder og
formidle resultaterne af egne empiriske undersøgelser som grundlag for udvikling af skolens og lærerens praksis.	akademisk arbejdsmåde og formidling samt æstetisk produktion og performativ handling.

Lovgivningsmæssigt er der en del niveauer at forholde sig til for at indkredse bachelorprojektet som læreruddannelsens slutmål. Til den afsluttende prøve skal den studerende demonstrere, at hun lever op til de kompetencer, som en professionel lærer skal besidde. Derfor er det vigtigt at forholde sig til, hvad der kræves, for at et bachelorprojekt giver mulighed for at demonstrere disse kompetencer. Vi finder følgende niveauer relevante:

1. **Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelse og professionsbachelor**
2. **Bekendtgørelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen**
3. **Studieordningens fællesdel / national**
4. **Lokale Modulbeskrivelser Professionsbachelorprojektet, modul 1 og 2**
5. **Den lokale studieordning med en fællesdel for det enkelte UC**

**AD 1:** Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser. LBK nr. 1147 af 23/10/2014, § 3

Professionsbacheloruddannelser **skal** give de uddannede **viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til**

*selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger.*

Uddannelserne **skal** endvidere skabe **grundlag** for *selvstændig refleksion* over fagområdernes **sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner.**

Uddannelserne **skal** kvalificere de uddannede til at varetage **praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner**

Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe **fornyelse** samt udvikle interesse for og evne til **aktiv medvirken** i et **demokratisk samfund**

Der lægges således vægt på såvel praksisorientering som overordnet mål for uddannelsen.

Endvidere fremgår det af § 14, at:

Den studerende skal udarbejde et skriftligt professionsbachelorprojekt med udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling, hvori inddrages resultater fra konkrete forsknings- og udviklingsprojekter og forskningsbaseret litteratur inden for grundskoleområdet.

Vi skal senere vende tilbage til hvad det indebærer, at der ikke længere skal skrives bachelorprojekt i tilknytning til et undervisningsfag.

**AD 2:** Formål med og mål i læreruddannelsen i BEK nr. 1068 af 08/09/2015  
Gældende.

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at

→ den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1.

§ 6 Stk. 2. Kompetencemålene for uddannelsen og de frivillige kurser, jf. stk. 1, beskriver den viden, de færdigheder og den refleksion, den studerende skal kunne demonstrere for at have opfyldt målene.

Det er her vigtigt at forholde sig til intentionen med den kompetencemålsstyring, der ligger bag de såkaldt nye forenklede fælles mål. Denne styring kritiseres for at have fjernet fokus fra fagenes indhold til det at lære at lære. "Hvis man ikke ved, hvad man skal undervise i, har man intet grundlag for at vælge læremidler. Uden læremidler kan der ikke finde undervisning sted. Ud fra et praktisk perspektiv er indhold langt vigtigere end mål" (Keld Skovmand in: uden mål og med (2016) Hans Reitzels Forlag). Det vil på den baggrund blive nødvendigt over de kommende år, at nå til konsensus om hvad det er, de studerende skal demonstrere til den afsluttende bacheloreksamen.

### **AD 3** Den nationale fællesdel af studieordningen:

Problemstillingen skal tage afsæt i folkeskolens praksis eller praksis fra andre skoleformer. (§14)

Praktikken får således ofte en central betydning for bacheorprojektets fokus.

### **AD 4** Modulbeskrivelserne og deres forløb i uddannelsen er udarbejdet på lokalt niveau

Her kan forekomme ret store variationer i den måde bachelormodulerne er tilrettelagt på ved den enkelte professionshøjskole.

### **AD 5** Den lokale studieordning med en institutionsdel for det enkelte UC

I fællesdelen vil det fremgå, af udarbejdelsen af bachelorprojektet bygger på **et samspil** mellem uddannelsens elementer

- a. *Undervisningsfag*
- b. *LG-området*
- c. *Praktikken*

I den lokale studieordning vil tilrettelæggelsen af den proces bachelorprojektet bliver til i fremgå bl.a forholdet og sammenhængen mellem de to bachelormoduler a 10 ects

Et **lokalt eksempel** kunne se således ud:

### **Modul 1 (1-3 årgang):**

- *. Modulerne*  
LG, undervisningsfag, specialiseringsmoduler Herunder PL-prøven. → bidrager alle til slutmålet, lærerkompetencer!
- *Praktik: 1 + 2 årg.*  
Praktikkens 3 kompetencemål , erfaring med teori-praksis: problemformulering empiriindsamling og analyse
- *DTE som del af modul 1 i BA*  
undersøgelse, analyse, udvikling.

### **Modul 2 (4 årgang):**

- *Bachelorprojektet omhandler*  
- videnssøgning, undersøgelse, udvikling og formidling som grundlag for professionel analyse, vurdering og handlingsrettet perspektivering af lærerfaglige opgaver og problemstillinger.
- *Kompetencemål:*  
... kan systematisk analysere lærerfaglige problemstillinger og være i stand til at foreslå handlinger i kommuner, skoler, klasser i overensstemmelse med prof.bachprojektet perspektiver.  
*Bachelorprojektet omhandler*  
... en problemstillingen med afsæt i praksis  
...*anvende viden* erhvervet fra uvf.fag, LG, praktik  
...*inddrage* resultater /litt. fra konkrete forsknings- og udviklingsprojekter

Af den lokale studieordning fremgår det, hvorledes den studerende vejledes i at vælge sit undersøgelsesfelt til bachelorprojektet. Der vil være mange tilgange til at opnå slutmålet.

## **Den gode problemstilling**

På baggrund af ovenstående kan man således indkredse den gode problemstilling i bachelorprojektet i LU13. Bachelorprojektet på læreruddannelsen er en akademisk opgave, som retter sig mod lærerprofessionen. Af bekendtgørelsen fremgår det, at den studerende i bachelorprojektet behandler et lærerfagligt problem.

*Den studerende skal udarbejde et skriftligt professionsbachelorprojekt med udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling, hvori der inddrages resultater fra konkrete forsknings- og udviklingsprojekter og forskningsbaseret litteratur inden for grundskoleområdet.*

*Problemstillingen skal tage afsæt i folkeskolens praksis eller praksis fra andre skoleformer. (Uddannelsesbekendtgørelsen § 14).*

Projektet skal udarbejdes:

**i et selvvalgt og af institutionen godkendt emne, som vedrører en lærerfaglig problemstilling**

**i tilknytning til den studerendes undervisningsfag/lærernes grundfaglighed/praktikfaget og/eller i tilknytning til et forskning- og udviklingsprojekt, som er lærerfagligt relevant**

**med inddragelse af en empirisk problemstilling relevant for folkeskolens praksis eller praksis fra andre skoleformer, og med udgangspunkt i refleksioner over konkrete forsknings- og udviklingsprojekter i skole-, professionshøjskole- eller universitetsregi under brug af videnskabelig forskningsmetode**

Bachelorprojektet kan således enten skrives ud fra en lærerfaglig problemstilling, der tager sit udspring i et af den studerendes undervisningsfag, eller ud fra en lærerfaglig problemstilling, der tager sit udspring inden for lærernes grundfaglighed/praktikfaget (i det følgende samlet under betegnelsen almene læreropgaver) og/eller i tilknytning til et forskning- og udviklingsprojekt.

Ad 1: Ved lærerfaglig problemstilling forstås at emnet med et kategorialt sigte kan relateres til folkeskolens undervisning

Ad 2: Ved lærerfaglig relevant forstås at emnet knyttes til forhold der vedrører lærerens professionelle virke

Ad 3 Ved en empirisk problemstilling relevant for folkeskolens praksis forstås at emnet har relevans for lærerprofessionens kerneområder



Ad 4 Idet man er i stand til at kunne begrunde *udvikling af egen praksis*

Hvor der tidligere var et krav om, at problemstillingen skulle være i tilknytning til et linjefag, er der nu åbnet mulighed for at fokusere anderledes. Det diskuteres, om dette kan volde problemer i forhold til at kunne demonstrere sine samlede lærerfaglige kompetencer til bacheloreksamen. Her skal den studerende ifølge bekendtgørelsen leve op til følgende:

§ 20. Professionsbachelorprojektet afsluttes på 4. studieår ved en mundtlig ekstern prøve, hvor der gives en samlet individuel karakter for projektet og den mundtlige præstation.

§ 21. Ved prøverne bedømmes det, i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt, jf. bilag 1-4.

Stk. 2. I vurderingen af, i hvilken grad den studerende har opfyldt kompetencemålene, indgår, at den studerende:

1) kan gøre rede for kendt viden, færdigheder og grundlæggende processer,

2) kan fremstille sammenhænge og analysere kendte situationer og problemstillinger gennem anvendelse af tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis og

3) kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis.

Det er vores anbefaling, at man fastholder en pragmatisk tilgang til det nye koncept, således at der opnås erfaringer med bachelorprojekter, der fokuserer anderledes end tidligere. Samtidig anbefales det, at man fastholder sigtet med bachelorprojektet som uddannelsens slutmål, hvor den studerende demonstrerer det at kunne fungere som professionel lærer.

Lærerarbejdet er som bekendt komplekst, og i praksis vil læreren derfor blive stillet over for uforudsigelige situationer og problemstillinger, som hun ikke umiddelbart er stødt på eller har diskuteret i studietiden. Opnåelse af de kompetencer, der ligger i bachelorprojektet, skulle gerne sætte hende i stand til at handle, når disse situationer opstår. **Målet er at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig en lærende og forskende tilgang til skolehverdagen rettet mod det professionelle lærerliv.** For at få et overblik over den kompetenceudvikling, der skal føre den studerende frem til slutmålet og det professionelle lærerarbejde, kan man – udover studiekompetence - inddele i fire overordnede kompetencer:

- Udviklingskompetence
- Refleksionskompetence
- Undersøgelseskompetence
- Formidlingskompetence

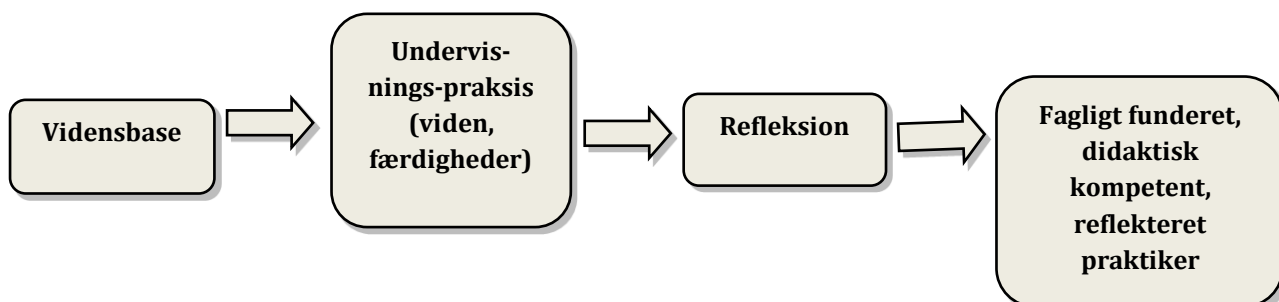
Disse kompetencer kan sammenfattes i fgl model:

**Forudsætninger for at kunne udarbejde en bacheloropgave?**  
 → Vidensområder og studier af pædagogisk praksis

<p><b>1. Undersøgesfelt;</b>          - at indsamle, behandle og anvende relevant empiri fra skolevirkeligheden og anden praksis</p> <p>→ kvalificerer til at forholde sig undersøgende til lærerfaglige problemstillinger i relation til fag, klasse, skole og samfund på et empirisk grundlag.</p>	<p><b>3. Et videnskabsteoretisk studiefelt,</b>          - at vælge relevante undersøgelsesmetoder samt identificere og forstå muligheder og begrænsninger i andres undersøgelser</p> <p>→ kvalificerer til at kunne analysere og diskutere videnskabelig metode, herunder hvad viden og virkelighed er, og hvordan man lærer/opnår ny viden.</p>
<p><b>2. Et sprogligt og formidlingsmæssigt studiefelt,</b>          - akademiske arbejdsmåder, systematisk argumentation og formidling i videnskabelige genrer</p> <p>→ kvalificerer til at formulere sig mundtligt og skriftligt om professionelle anliggender i forhold til kontekst og målgrupper.</p>	<p><b>4. Et forsknings- og udviklingsbaseret studiefelt,</b>          at opsøge, reflektere over og vurdere ny forsknings- og/eller udviklingsbaseret viden</p> <p>→ giver mulighed for at kvalificere og perspektivere bachelorprojektet til fx tværprofessionelle sammenhænge</p>

Vidensgrundlag, studier og forskning i pædagogik 2014

Ovenstående kompetencer beskriver altså tilsammen det, der karakteriserer en professionel lærer. Sammenfattende er den professionelle lærer beskrevet således i Vejledning til master for kompetencemål i læreruddannelsens mål (FIVU 2012): ”Den professionelle lærer forstås som en fagligt funderet og didaktisk kompetent, reflekteret praktiker, der kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisning på grundlag af videnskabelig viden, praksisviden og professionsviden, og som kan reflektere over og udvikle denne praksis”:



**Kernen i lærerfagligheden** er blevet karakteriseret som den integrerede enhed af

- Faglig kunnen
- Pædagogisk kunnen
- Praktisk kunnen

”Andre faggrupper og professioner har en eller måske to af disse aspekter i deres kompetencer, men folkeskolelærerne er ene om at have den *særlige integrerede kompetence målrettet folkeskolen*” (Moos, Krejsler og Fibæk Laursen 2004).

Danmarks Lærerforening (2006) har karakteriseret lærerprofessionen ved at en lærer kan

- planlægge, udføre og evaluere undervisningen,
- udvikle deres undervisnings-praksis og begrunde valg og handlinger på et pædagogisk, fagligt og didaktisk grundlag.

Det fremgår af af håndbogen for tillidsrepræsentanter, at:

**TR-håndbogen/ lærer kvalifikationer**  
<http://tr.pforq/Default.aspx?AreaID=1014&ContentID=1060&show=all>

**Læreren skal inden for rammene af folkeskoleloven kunne**

- **planlægge, udføre og evaluere undervisningen** selvstændigt og i fællesskab med sine kolleger
- **udvælge** undervisningens indhold og organisation, tilrettelægge form og metoder
- **rammesætte og lede** elevernes læring og øvrige udvikling i samarbejde med eleverne og deres forældre
- **varetage en dannelsesmæssig** funktion med henblik på at være nomsætter og leder af klassen
- **samarbejde** med andre professionelle faggrupper om elevernes læring
- **medvirke** ved opstilling, udmøntning og evaluering af skolens strategier
- **kommunikere** åbent med det omgivende samfund.

Lærerprofessionen varetager således en dannelsesproces, hvor såvel det faglige indhold som elevernes personlige og sociale udvikling tilgodeses.

Alle læreruddannelsens fag bidrager til opnåelsen af de kompetencer der kræves af den professionelle lærer. Derfor bør den studerende vejledes til at forstå, at bachelorprojektet udgør en syntese af den viden og de erfaringer, der er opnået gennem uddannelsens fire studieår.

Det anbefales således, at den studerende vejledes til at indkredse problemstillinger, der i tilstrækkelig grad kan give mulighed for at demonstrere en vis bredde i det professionelle lærerarbejde.

## Den gode problemformulering

Problemformuleringen danner udgangspunkt for professionsbacheloropgaven som et problemorienteret projekt, og derfor er det væsentligt, at den studerende formulerer et afgrænset, klart og professionsrelevant underlag for undersøgelsen. Frem for at formulere en sætning der i sig selv beskriver projektets fokus kan det være oplagt at tematisere undersøgelsens fokus i en overordnet sætning, der følges op med mere afgrænsede problemstillinger, der retter sig mod forskellige dele af undersøgelsesinteressen. Derved kan den efterfølgende analyses dele samtidig relateres til problemformuleringen, og så bliver det klart, at projektets dele hænger sammen og hver især bidrager til den samlede undersøgelse. I bekendtgørelsen fra 2015 fremgår det b.l.a., at de studerende i professionsbachelorprojekterne skal "analysere centrale og aktuelle problemstillinger vedrørende skole og undervisning og samarbejdet med eksterne aktører,". "Problemstillinger" identificeres i den proces, hvori problemformuleringen lægges fast.

Selvom det er udfordrende, må det anbefales, at problemformuleringen rummer et konkret, professionsrettet problem, der kan studeres empirisk. I mange tilfælde udebliver selve problemet i problemformuleringen, og en beskrivende problemformulering kan lyde således: "Hvordan kan man som lærer arbejde med inklusion i matematikundervisningen?". Der er tale om et klart, professionsrelevant emne, men det er ikke afgrænset, ligesom der ikke indgår et egentligt problem i formuleringen. Det må anbefales, at vejledere i højere grad end tidligere understøtter den studerendes fokus på identificering af dilemmaer og paradokser ift. at undersøge professionspraksis, som kan lede den studerende hen imod en kritisk- konstruktiv analyse af praksis. Det er tillige oplagt at rette problemformuleringens fokus mod afvejninger

af forskellige faglige prioriteringer i praksis, hvorved analysen bliver mere diskuterende end beskrivende. Gode problemformuleringer kan fx lyde således: ”

Hvordan kan man arbejde med udvikling af kreativitet og fantasi i en systematisk og læringsmålsorienteret kontekst?

Hvordan kan man arbejde systematisk og målorienteret og samtidig håndtere elever og klassens spontane interesser?

Hvordan man på den ene side tilgodese hensynet til at bevare klassen som kollektiv og samtidig arbejde med individuelle vurderingskriterier og differentierede materialer?

Hvordan kan man på den ene side evaluere på tilsigtede adfærdsændringer og på den anden side anerkende fagets bredde?

Hvis problemformuleringen bærer på en relevant professionsrettet spænding, er den studerende tilmed ført på rette vej ift. at formulere en efterfølgende diskuterende, reflekterende analyse. Selvom den studerende lægger sig fast på en problemformulering, der i overvejende grad lægger op til en beskrivelse af et professionsrettet emne frem for en diskussion af et professionsrettet emne, så udelukkes det ikke, at der i analysen bliver taget emner op til diskussion. På samme måde er en problemformulering der faktisk rummer et professionsrettet problem ikke ensbetydende med, at den studerende automatisk formulerer en diskuterende, reflekterende analyse.

## **Betoningen af den dobbelte empiriske dimension**

I bekendtgørelsen fra 2015 fremgår det bl.a., at den studerende i professionsbacheloropgaven skal ”anvende egne og nationale og internationale resultater af empiriske studier af relevans for skolens og lærerens praksis,...”, og heri ligger kravet om det dobbelte empiriske fokus. På den ene side skal den studerende derved udforme sin egen empiriske undersøgelse, og samtidig skal denne relateres til andres studier af national og international karakter. Spørgsmålet er dernæst om dette færdighedsmål forudsætter, at den studerende formulerer et selvstændigt afsnit som kunne hedde ”forskningsoversigt” eller ”state of art”, eller om det er mere nærliggende at anbefale den studerende løbende at relatere analytiske fund til andres undersøgelser. Svaret må være, at det afhænger af den studerendes ønske og overblik. Hvis

den studerende oplever, at det er mest hensigtsmæssigt at afgrænse præsentationen af andres forskning i et afsnit for sig, kan dette afsnit indgå efter indledning, problemformulering og læsevejledning, og før teori-afsnittet eller metodeafsnittet. Derved sikres det, at den studerende godtgør, at der er afregnet for ovenstående færdighedsmål.

Frem for at isolere andres forskning i et afsnit for sig selv, kan det af nogle studerende virke mere oplagt løbende at henvise hertil ved i analysen at sammenholde egne fund med andres forskning. Fordelen ved løbende at henvise til anden forskning er, at anden forskning derved kan fremstå mere integreret ift. den studerendes egen undersøgelse. Ulempen kan være, at afdækningen af anden forskning glemmes, idet den studerende er ved at formulere sin egen analyse. Som nævnt ovenfor kan begge strategier anvendes, og det må således være op til den studerende at afgøre, om anden forskning skal præsenteres i et afsnit for sig, eller om anden forskning skal præsenteres løbende.

Spørgsmålet er dernæst, hvordan internationale undersøgelser skal prioriteres ift. nationale undersøgelser. Her må det være klart, at begge dele skal indgå, men det kan næppe udelukkes, at den nationale forskning i omfang gennemgående vil fylde mere end den internationale forskning. Erfaringer viser, at det ofte er tidskrævende og kompliceret at finde relevante internationale undersøgelser, og dette taler for at prioritere nationale undersøgelser. Samlet set vil prioriteringen afhænge af behovet for hhv. national og international forskning inden for det enkelte emne. Det kan med forsigtighed lægges til grund, at hensynet til at den studerende får udarbejdet sin egen, selvstændige empiriske analyse overstiger hensynet til inddragelse af internationale resultater i det omfang processen vedrørende fremfindning af internationale resultater viser sig at forbruge uforholdsmæssigt mange ressourcer.

## Videnskabelig metode

I bekendtgørelsen fremgår det som færdighedsmål, at den studerende skal "... anvende videnskabelig metode i egne empiriske undersøgelser og i vurdering af andres undersøgelser..." samt at den studerende skal "...udvikle og anvende en teoretisk referenceramme, undersøgelsesdesigns og foretage feltarbejde,...". Spørgsmålet er derefter hvad der, i forhold til professionsbacheloropgaven, forstås med begrebet "videnskabelig metode", samt hvilke begreber der naturligt knyttes til beskrivelsen af den videnskabelige

metode. Forud for en kort redegørelse vedrørende den videnskabelige metode må det afklares, hvad formålet med videnskabelig metode kan være. Videnskabelig metode indebærer, at den studerende bestræber sig på at producere empiri, hvis frembringelsesproces kan dokumenteres og gøres klart for læseren, og derigennem er det formålet, at der skabes tillid til den empiri, som ligger til grund for analysen. Tilliden til empirisk materiale er ikke afhængig af, om empirien er produceret med kvalitative eller kvantitative metoder, men derimod skabes tillid ved at gøre frembringelsesprocessen transparent og ved at argumentere for relevansen af de valgte metoder. Spørgsmålet er dernæst, hvilket niveau af abstraktion der i professionsbachelorprojekterne skal til for at beskrive den videnskabelige metode, som empirien er frembragt med.

Det afgørende hensyn er, at empiriens reliabilitet kan afgøres af bedømmerne, og med reliabilitet forstås den kvalitet, som det empiriske materiale har, og kvaliteten beskrives idet den studerende redegør for fx valg af grundlæggende metode (kvalitativ eller kvantitativ), valg af enkelte metoder, fx inden for kvalitativ metode hhv. observationsmetode, interviewmetode eller tekstanalysemetode (herunder diskursanalytisk tilgang). I den forbindelse bør den studerende prioritere at beskrive og diskutere, hvordan den valgte metode er hensigtsmæssig ift. problemformuleringen (validitet), samt hvordan den studerende har indsamlet empirien med netop den valgte metode, dvs. den procedure, som den studerende har lagt til grund for at skabe et reliabelt empirisk grundlag. Derved formuleres en reflekterende tekst, der i sin helhed redegør for den studerendes dataindsamlingsovervejelser. Når proceduren for empiriindsamling gennem begrundelse og argumentation for til- og fravalg i indsamlingsprocessen er tilstrækkelig klar for læseren, kan det konstateres, at den studerende derved har honoreret princippet om anvendelse af videnskabelig metode på professionsbachelorniveau.

Selvom der er flere niveauer inden for beskrivelsen af den videnskabelige metode, må det anbefales, at den studerendes opmærksomhed rettes mod de dele af beskrivelsen af den videnskabelige metode, der på konkret måde kan konstateres at have betydning for kvaliteten og arten af empiri. Det, der derved fravælges, er fx beskrivelsen af mere abstrakte positioner, herunder afklaring af begreber som positivisme over for fænomenologi og hermeneutik, som ligeledes relevante perspektiver på empiriskabelse. Argumentet for ikke at prioritere den

videnskabelige metodes mere abstrakte sider er, at en sådan fremstilling ikke i de fleste tilfælde på konkret facon vil få betydning for analysen.

Hvad angår "...udvikle og anvende en teoretisk referenceramme..." må det forstås således, at den studerende forventes at argumentere for, beskrive, diskutere og anvende definerede teoretiske begreber således, at analysen opstår idet teoretiske begreber anvendes til fortolkning af empirisk materiale. I fortolkningen, hvor omstændighederne vedr. empiriindsamling fremgår af projektets metodeafsnit, og hvor projektets teoretiske grundlag er afklaret i teoriafsnittet, tilstræbes det, at den studerende skaber en objektiverende afstand mellem egne holdninger og den i analysen frembragte viden.

## **Vurderingskriterier for opgaverne, ensartet vurdering og retssikkerhed**

Som udgangspunkt skal et hvert bachelorprojekt vurderes på sin egen måde, hvor den studerende har frembragt en sammenhængende og personligt disponeret tekst som produkt af et stort antal selvstændige til- og fravalg, hvilket gør projekterne meget forskellige. Forskelligheden er en væsentlig kvalitet, for selvom der inden for højskolerne er bestræbelser på at homogenisere vores forståelser for hvad bachelorprojekterne skal rumme, synes der at være tilpas meget frirum til improvisation og til at personliggøre projekterne. Det unikke ved ethvert projekt skal derved fastholdes og prioriteres, for her åbnes mulighed for originalitet.

Vejledere og censorer inden for professionsuddannelserne møder bedømmelsesopgaven med meget forskellige forudsætninger og erfaringer, og dette er også intentionen når mindst 1/3 del af censorerne skal være personer, der har deres hovedbeskæftigelse uden for læreruddannelserne jf. eksamensbekendtgørelsens § 22, stk. 3. Vejledere må tillige have forskellige opfattelser af bachelorprojektet, for de repræsenterer en lang række forskellige faglige traditioner. Derved er der plads til forskellighed. Det er dog samtidig væsentligt at skabe en sammenhængende forståelse for de krav der stilles til bachelorprojekterne således, at de studerendes retssikkerhed ikke krænkes ved, at der i for vidt et omfang lægges forskellige bedømmelseskriterier til grund for bedømmelsen af projekterne. På den baggrund har den nationale faggruppe opstillet en række centrale kvalitetsmarkører, som det er hensigten at skabe konsensus om. På den ene side er det afgørende, at markørerne ikke er så



brede, at de ikke kan anvendes konkret, og på den anden side er det væsentligt, at markørerne ikke bliver så smalle, at der ikke skabes forståelse for deres relevans.

Mellempositionen præsenteres herunder, og det er intentionen, at spørgsmålene kan tages op i voteringsøjemed som markører for drøftelser af projekternes kvalitet. Markørerne har afsæt i vurdering af målopfyldelse af de færdighedsmål som fremgår af gældende bekendtgørelse.

Færdighedsmål:

“identificere, anvende analytisk og vurdere viden for skolen og lærerarbejdet,”

Markører:

- I hvilken grad har den studerende identificeret og anvendt relevant viden inden for professionen?
- I hvilken grad er der tale om, at den studerende har opbygget et sikkert fagsprog og får man det indtryk, at den studerende har grundigt kendskab til det område som undersøges?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

Færdighedsmål:

“reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed med forståelse for tværfaglighed og tværprofessionelle samarbejdsrelationer,”

Markører:

- I hvilken grad har den studerende inddraget et tværprofessionelt perspektiv på egen undersøgelse?
- I hvilken grad er der tale om at den studerende præsenterer et udviklingsperspektiv på tværprofessionelt samarbejde?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

Færdighedsmål:

“analysere centrale og aktuelle problemstillinger vedrørende skole og undervisning og samarbejdet med eksterne aktører,”

Markører:

- I hvilken grad har den studerende formuleret en selvstændig, reflekterende analyse?
- I hvilken grad er undersøgelsens fokus rettet mod centrale og aktuelle problemstillinger?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

Færdighedsmål:

”anvende egne og nationale og internationale resultater af empiriske studier af relevans for skolens og lærerens praksis,”

Markører:

- I hvilken grad har den studerende gennem selvstændige refleksioner skabt tillid til reliabiliteten af egen empirisk produktion?
- I hvilken grad er der relevant samspil mellem egne resultater og nationale og internationale forskningsresultater?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

Færdighedsmål:

“udvikle og anvende en teoretisk referenceramme, undersøgelsesdesigns og foretage feltarbejde,”

Markører:

- I hvilken udstrækning har den studerende reflekteret over og fastlagt relevante analysebærende teoretiske begreber?
- I hvilken udstrækning er projektets teoretiske begreber velvalgte og anvendelige ift. problemformuleringens undersøgelsesinteresse?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

Færdighedsmål:

“anvende videnskabelig metode i egne empiriske undersøgelser og i vurdering af andres undersøgelser og...”

Markører:

- I hvilken udstrækning er det lykkedes for den studerende at anvende videnskabelig metode til at producere reliabelt empirisk materiale?
- I hvilken udstrækning forholder den studerende sig kritisk reflekterende til den eksisterende forskning, som inddrages?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

Færdighedsmål:

” formidle resultaterne af egne empiriske undersøgelser som grundlag for udvikling af skolens og lærerens praksis.”

Markører:

- I hvilken udstrækning formår den studerende at formidle sine resultater på en præcis og læsevenlig måde?
- I hvilken udstrækning er projektets tekstmasse udstyk for, at den studerende har passende stave- og formuleringsevne?

I ringe grad (-03-02)	Passende omfang (4-7)	I stort omfang (10-12)

## Udviklingskompetence

Begrebet *udvikling* nævnes hele seks gange i videns- og færdighedsmålene for bachelorprojektet. Det er næppe overraskende at den studerende fx kan ”reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed”. Men mere markant er det konkluderende færdighedsmål: Her kræves, at den studerende kan ”(...) formidle resultaterne af egne empiriske undersøgelser som grundlag for udvikling af skolens og lærerens praksis.” Det står altså klart, at bachelorprojekterne tænkes som led i folkeskolens udvikling - og at den studerendes formidling er et nødvendigt led heri.

Baggrunden for at netop *udvikling* står så centralt i bachelorprojektets mål, skal findes i samfundets forventninger til, hvad de fagprofessionelle der bemande de danske velfærdsinstitutioner, herunder skolen, er rustet med: Læreren skal ikke alene kunne følge med udviklingen, men selv bidrage aktivt til den. Udvikling er et grundvilkår i velfærdsprofessionerne og udviklingskompetence derfor et kerneelement i professionsfagligheden. Udvikling foregår både på institutionelt niveau som formelle udviklingsprojekter og som en integreret del af hverdagspraksis. Den studerende opmuntres gennem uddannelsen til at kunne håndtere både at planlægge, gennemføre og evaluere sin egen undervisning, og også samtidig forandre og raffinere den.

Den grundlæggende idé er, at læreren er rustet til at agere selvstændigt i et særdeles komplekst praksisfelt med daglige faglige dilemmaer, der forudsætter forskningsbaseret indsigt, evnen til systematisk refleksion og professionel analyse, vurdering og afvejning. Disse er en forudsætning for værdiskabende udvikling. De krævede standarder i bachelorprojektet - "videnskabelig metode", "akademisk arbejdsmåde" (se afsnittet herom tidligere i denne vejledning) - drejer sig om, at forudsætningerne for værdiskabende udvikling må ses som sammenfaldende med den videnskabelige diskurs. At bachelorprojektet samtidig kvalificerer til videre studier på kandidatniveau, er altså ikke den eneste og heller ikke den væsentligste baggrund for disse krav.

Lærerstuderende, der ikke finder det umiddelbart indlysende at forskerrollen indgår i en lærers professionelle repertoire, kan med fordel opmuntres til at fokusere på netop udviklingsbegrebet i forbindelse med bachelorprojektet. Ikke alene vil formålet med hele øvelsen stå klarere for dem, men det kan også bidrage til, at deres konkrete projekter tilføjes en tydeligere retning, nemlig med betoning af projektets handleperspektiv: Det er meningen, at undersøgelsens resultater - i det mindste i princippet - skal bidrage til udvikling af skolens praksis.

## Den skriftlige formidling i bachelorprojektet – sprog og genre

### Formidling som grundlag for professionel analyse – sprogets form

Under kompetenceområdet for bachelorprojektet er formidlingskompetencen et af de 4 væsentlige områder. Det hedder således "Professionsbachelorprojekt omhandler vidensøgning, undersøgelse, udvikling og **formidling som grundlag for** professionel analyse, vurdering og handlingsrettet perspektivering af lærerfaglige opgaver og problemstillinger"(vores fremhævelse). Ydermere fremhæves i færdighedsmålene, at den studerende "kan **formidle resultaterne** af egen empirisk analyse" og i vidensmålene har viden om "**akademisk arbejdsmåde og formidling**".

De fremstillingsformer, som den studerende primært anvender i projektet, er **analyse, diskussion, vurdering og argumentation**. Gennem **sproget** legitimerer den studerende viden i et særligt **register** med en form for **korrekthed**. Det handler dette afsnit om.

Når man vejleder de studerende med blik for den skriftlige formidling, er det vigtigt at få præciseret, at det er gennem sproget, den studerende skal vise sin evne til at koble teori og praksis sammen. Projektet tager udgangspunkt i en konkret lærerfaglig problemstilling, og empiri fra praksis skal danne grundlag for formidlingen. Her er det vigtigt, at den studerende vejledes og støttes i hvorledes den analyserede viden og empiri kan operationaliseres i et professionsfagligt sprog. I praksis sker det ofte, at den studerende møder hverdags sproget, og at den viden og læring den studerende har med sig fra uddannelsen afprofessionaliseres rent sprogligt. Man kommer nemt til at beskrive praksis med hverdagsprog. Transfer mellem teori og praksis både i analyseafsnittet og i forhold til formidlingskompetencen er altafgørende for et godt projekt, men det volder en del studerende vanskeligheder, trods gode intentioner i uddannelserne om skrivehjælp og sproglig vejledning. Den studerende skal lære, at der er særlige sproglige mønstre, der er bedre end andre, hvilket er gældende for hvilket som helst bachelorprojekt uanset fagligt fokus. Desuden skal den studerende vejledes i at bruge elaboreret sprogkode, men hvad vil det egentlig sige?

## Vertikale og horisontale diskurser

Ved gennemgang af et større antal BA-projekter viser der sig tydelige sproglige forskelle og tyngder. Man kan i den forbindelse tale om den studerendes brug af horisontale og vertikale diskurser (Maton, K., 2013. *Knowledge and Knowers*. London: Routledge). Den horisontale diskurs i uddannelsen omhandler den studerendes livsverden, den lokale erfaringsverden og den praktiske mestring. Det er dagligdags viden og common sense. Set med teori/praksis-briller taler den studerende med hverdagsprog om praksis. Forståelsen er kontekstafhængig, underforstået. Den horisontale diskurs som vidensform er segmentarisk organiseret og segmentarisk differentieret, hvilket betyder, at ikke alle lag er lige vigtige og viden optræder som afgrænsede emner. Viden er også kontradiktorisk og som regel bagudskuende mod fortiden og har derfor en iboende redundans. Der er i den studerendes livsverden en adskillelse mellem det man lærer i teori i uddannelsen, og det man oplever i praksis, og der er ikke nogen umiddelbar tilskyndelse til at kæde mening sammen. Sproget er naturligt ikke et professionsprog, fordi det ikke bruges i begge rum samtidigt, men er kontekstafhængigt. Det er her vejledere skal være meget opmærksomme, fordi en del studerende har svært ved at frigøre sig fra denne diskurs i en skriveproces.

Den vertikale diskurs i uddannelsen omhandler mere den instrumentelle rationalitet, ekspertsystemerne og forholdet til mestring er symbolsk. Vi taler om skolen og praksis i abstrakt form. Viden er hierarkisk organiseret, eksplicit, sammenhængende og systematisk. **Sprog er specialiseret professionsprog** med stærke distributive regler, som **regulerer adgang til viden, evaluerer viden og formidler den**. I denne proces finder der en cirkulation sted gennem eksplicite former for rekontekstualisering (analyseprocessen) som indvirker på tid og sted. Der er regler for opbygning af argumentation, for at analysere data og viden og for at fremstille og senere sammensætte viden på ny i kondenseret form.

Det væsentlige er, at begge diskurser er en del af den studerendes beredskab, men for skriveprocessen og den sproglige formidling er det vigtigt, at opmærksomheden flyttes fra det horisontale til det vertikale. Det er ikke ligegyldigt, om det hedder:

*1. "Vi har været ude i 5b. på xxx-skolen og vi skulle se, hvordan eleverne arbejdede med nogle tekster. Det var ret sjovt, for de havde en masse sjove aktiviteter og eleverne var rigtig glade."*

*eller*

*2. "Observation af undervisningen viste, at differentierede læringstiltag motiverede eleverne."*

Den sproglige anbefaling til de studerendes formidling handler derfor om at vejlede de studerende i at anvende professionsfagligt sprog og at "pakke sproget" så det fremstår skarpt og kontekstafhængigt, når det er relevant. Sproget kan naturligvis også være kontekstafhængigt, men det må ikke være både kontekstafhængigt og underforstået, hverdagsagtigt hele tiden.

Vi ved at nogle studerende på bachelorniveau ofte har en begrænset sprogkode i deres formidling. Typisk beskriver de mere end de analyserer, og svage empiriske designs giver ikke mulighed for at trække teori ind i analysen. Som regel er teori og praksis adskilt og uden sammenhæng. Man kan tale om en sprogkode, der er reproducerende, hvor den studerende gengiver direkte beskrivelse af sagen uden form for elaboration fx anvendelse af hverdagsprog, hvor sproget ikke er professionsfagligt, og hvor begreber er pakket ud tæt på konteksten. Vi ser et par eksempler fra projekter vurderet til 2/4.

(Fra et metodeafsnit i matematikprojekt)Fx

*"Så vil jeg præsentere de to klasser, som jeg skriver om i denne opgave. Så vil jeg skrive om opbygning af testene og så vil der blive kigget nærmere på elevernes resultater"*

Eller fra en indledning til et danskprojekt. *"Det samfund vi lever i, i dag, er karakteriseret som at være videnssamfundet. Det er en ny tidsalder hvor det ikke handler om muskelkraft og håndværk som før i tiden, nu handler det mere om viden og kreativitet. Denne tidsalder, der styrer i dag hedder e-tidsalderen."*

*"Hvad er det i det hele taget for noget med 45 minutters bevægelse i skolegangen?"(indledning til problemformulering i engelsk)*

Fra analyseafsnit i matematikprojekt. Analyse af andres undersøgelser.

*"En af de mange interessante statistikker de præsentere kommer af en række udsagn som intet mindre end 728 lærere fra de 110 skoler er blevet bedt om at besvare med enten "meget enig, enig, uenig, eller meget uenig" til udsagnet "Distrahere bare eleverne fra at lære "2. Her svarede 14 % meget enig eller enig (hhv. 1% og 13%)hvilket viser et meget negativt syn på IT's læringspotentialer i undervisningen...hvilket betyder at 17 % er af opfattelsen af IT er en direkte forudsager til forringelse elevernes aritmetiske kunne"*

Metodeafsnit i musikprojekt

*"Min passion for musik, mine personlige erfaringer med musikundervisning i musikskole og folkeskole, både som underviser og elev, og den offentlige debat har fået mig til at søge svar på hvilken vigtighed musik reelt kan have for et barns udvikling igennem dets folkeskoleforløb.... Jeg vil definere min egen opfattelse af dannelse, ..jeg vil drage nogle pointer, jeg vil diskutere"*

Eksemplerne taler forhåbentligt for sig selv. Ikke at temaerne ikke er interessante og relevante, men sproget er beskrivende, hverdagsagtigt, begrebsfattigt og meget lidt elaboreret. Sproget er også behæftet med stavfejl, betydningsfejl, og syntaktiske fejl, hvilket ofte karakteriserer dette niveau. Vi anbefaler, at der sættes fokus på den sproglige vejledning i vejledningssituationerne og i selve BA-undervisningen, så sproget løftes generelt. Det gælder også så simple ting som nutids-r og kommafejl.

Det anbefales, at den studerende rent sprogligt arbejder sig frem fra det meget beskrivende, konkrete til det mere diskuterende og abstrakte sprog, der, som diskursbegrebet også



tilskriver, vandrer frem og tilbage mellem teori, empiri og analyse. Ex Idræt. Analyse af interview.

*"En almindelig idrætstime er bygget op således, at eleverne varmer op med stikbold, indtil alle eleverne er klædt om, og klar til at gå i gang. Når undervisningen er i gang griber læreren kun ind, hvis der er konflikt eller andet, der forstyrrer undervisningen. Derved kan man tænke, at der ikke sker læring i teoretisk form eller at eleverne ikke bliver bevidste om, hvorfor de lærer, som de lærer. Der er kun fokus på at have det sjovt. Dette problem understreges i særdeleshed i SPIF-rapporten (Seelen & Munk, 2012, s. 45)"*

Eksemplet viser kort, hvorledes den studerende, "vandrer" fra den almene konkrete horisontale diskurs(hverdagserfaring med idræt) via generalisering til et mere abstrakt begreb "læring i teoretisk form" til belysning med teori (Seelen). Taget ud af en kontekst, men alligevel illustrativt for forståelsen.

Og sluttelig et eksempel fra bachelorprojekt i kristendom.

*"En anden kvantitativ, analytisk metode at teste teksters tilgængelighed på, er relationsmetoden(10). Her opdeles teksten i relation(handling), situation(replikker), deskription(beskrivelser) og refleksion(tankerækker). "Al erfaring viser, at de fleste – også børn – har lettere ved at læse relation og situation"(Weinreich 2003:38). Denne metode afslører igen en forholdsvis kompliceret fordeling, idet analysen viser en stor vægt af deskription, mindre refleksion og relation og slet ingen situation. Ifølge denne analysemetode er teksterne altså relativt svært tilgængelige både for børn og voksne. Det er dog en sandhed med modifikationer, fordi..."*

Her ses et højere abstraktionsniveau, udviklet professionsprog, og en vandring mellem at beskrive, argumentere, dokumentere, vurdere osv. Sproget er pakket med informationer og der foldes ud de steder, hvor det giver mening for læseren.

Vi anbefaler, at der sættes fokus på, at den studerendes sprog skal udvikles fra

- a) Reproducerende beskrivelse, hvor der gengives direkte beskrivelse af sagen uden form for elaboration med anvendelse af hverdagsprog, udpakkede begreber tæt på

konteksten. Man undgår naturligvis ikke beskrivende afsnit, beskrivelser er en del af formidlingen, men de skal nedtones.

- b) Opsamlende beskrivelse, hvor der opsummeres i direkte udsagn med kondenserede overskrifter eller begreber. Tilføjer ingen ny information.
- c) Analyserende sprog. Veksler mellem elementer fra empiri fx udsagn eller tal fra undersøgelser og direkte citat fra teori. Anvender begreber til at forklare og dokumentere. Sætningsstrukturen er argumenterende, beskrivende og forklarende.
- d) Fortolkning. Forklarer et begreb ved at fortolke en sag og tilføjer nyt til sagen. Inkluderer fx personlig erfaring eller anden litteratur samt empiri.
- e) Diskuterende og vurderende sprog. Anvender "på den ene side så vi, på den anden side betød". Bruger sproget til at generalisere begreber, en sag, en analyse. Sproget er kondenseret i sin form og der trækkes tråde frem og tilbage i afsnittene.
- f) Det endelige og abstrakte niveau. Sproget er abstrakt og fjernet fra kontekst/kontekstuafhængigt og der tilføjes sagen/analysen nye perspektiver eller viden.

Fx Den studerende undersøger IBL i matematik(vinderprojekt), men tilføjer to nye metoder, der kan forstærke læringen.

*"I diskussionen blev der foreslået lessonstudy som greb, men det kan være svært for den enkelte lærer at håndtere alene frem mod et vitaliserende læringsmiljø. Derfor kan arbejdet med fx solotaksonomier og CC Concepts Cartoon støtte IBL..."*

Den skriftlige formidling er ikke et spørgsmål blot for sproglærere. Man kan sige, at alle er sproglærere i deres moduler og fag, og vi lægger hermed op til et forøget fokus på "løft af sproget". Vi anbefaler derfor også, at der stilles skarpt på de sproglige elementer.

## **Formidling som grundlag for professionel analyse – genren**

Den akademiske genre har altid været til diskussion. Alene det faktum at det ikke længere hedder en bachelor**opgave**, men et bachelor**projekt**, antyder et skifte i betydning. Under alle omstændigheder skal man tolke dette betydningsskift mere i retning af, at der er kommet fokus på de studerendes egne undersøgelser og empirigenerering. Derfor skal det understreges, at den akademiske fremstilling stadig er gældende for også de nye projekter.

Men hvad betyder det egentligt? For at favne hele professionen og uddannelsen kunne man tilnærme sig en definition, som i øvrigt er gængs på andre professionsuddannelser. Det betyder derfor, at det stadigvæk forventes, at genren følges således, at den studerende tager udgangspunkt i den generelle akademiske struktur som:

- Indledning
- Problemformulering
- Kort læsevejledning
- Metode og undersøgelsesdesign
- Teoretiske positioner
- Analyse af empiri
- Diskussion
- Konklusion
- Perspektivering

Hvor "State of the art" indgår som en naturlig del af projektet.

Den største udfordring i skriveprocessen er ikke så meget at få skrevet de enkelte afsnit i relation til genren, men at få skabt en tydelig kohærens fra indledningen og en skarp problemformulering over i teoriafsnit og analysedel. Det anbefales i særdeleshed, at den studerende får øvet sig i at "opløse" data i analyse og trække tråde tilbage til teoriafsnit og problemformulering, så der hele tiden i fremstillingen opstår en form for diskurs eller vandring mellem afsnittene. De dårligste projekter har som regel manglende transfer mellem problemformulering og resten af afsnittene. Derfor skal der være opmærksomhed mod dette felt også. Denne "kunst" kræver, at der løbende er fokus, også i modulerne, og i de øvrige skriftlige genrer, som samlet set bidrager til at udvikle den studerendes skriftlige kompetence.

## **Når den lærerstuderende søger vejledning**

*Når den studerende søger vejledning i forbindelse med sit bachelorprojekt i læreruddannelsen antager vi som vejledere ofte, at den studerende er blevet socialiseret ind i uddannelseskulturen og kender til koder for hvornår, hvordan, hos hvem og hvorfor det er nødvendigt med vejledning. I praksis viser det sig gentagende gange, at denne antagelse er om ikke fejlagtig så problematisk.*

Der er som følge af ovenstående behov for at tematisere mindst tre forhold omkring vejledningen: 1) Vejledningen som almen lærerkompetence; 2) Forventninger til vejledningen og vejledningsrollen i forhold til bachelorprojektet; 3) Aktuelle og klassiske vejledningslogikker.

En refleksion over disse tre forhold resulterer i denne kontekst i tre sæt af anbefalinger: a) anbefalinger til vejledningssøgende b) anbefalinger til vejleder og c) anbefalinger til uddannelsesstedets tildeling og fordeling af vejledningstid.

### Vejledning som almen lærerkompetence

Vejledningen i læreruddannelsen har et dobbeltsigte: Dels skal den studerende vejledes i forhold til sit bachelorprojekt for at forbedre både processen og produktet for den studerende. Dels skal den studerende vejledes for at lære vejledning som almen lærerkompetence ved at blive vejledt og sammen med sin vejleder italesætte vejledningssituationer på læreruddannelsen og i arbejdet som lærer i skolen.

På trods af at vejledning fylder meget i løbet af læreruddannelsen, er vejledningen aldrig for alvor blevet en systematisk, professionaliseret størrelse. Uddannelsens undervisere har over hele landet tilegnet sig deres personlige vejledningsforståelse, deres egne begrundelser for valg af rolleforvaltning af vejledningsfunktionen.

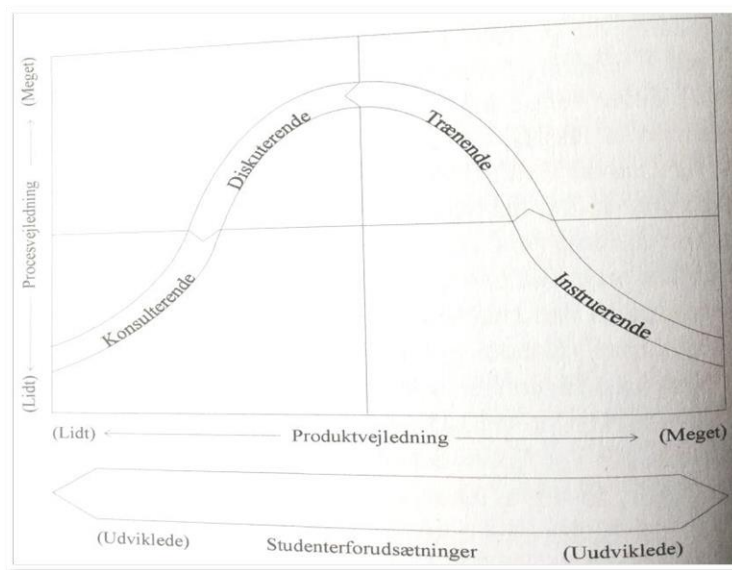
Der er i de senere år skrevet en hel del om vejledning og forskning er vundet frem. Klassiske tænkere er inddraget i refleksioner over vejledningsbegrebet. Store internationale metastudier over effektiv undervisning har bl.a. betonet forskellige feedbackformer som særligt læringsfremmende for de lærende, der involverer sig i forskellige undervisningssammenhænge. (Wichmann- hansen, Mørcke & Eika, 2007; Bro, Boelt & Jørgensen, 2014; Hermansen; Løw & Petersen, 2013; Lauvås & Handal, 2015; Hattie & timperley, 2007; Hattie, 2014).

Det er derfor tid til at relancere en debat om vejledningsbegrebet – og i særdeleshed i læreruddannelsen, hvor de studerende må forventes at udvikle et reflekteret forhold til vejlederrollen.

### **Forventninger til vejledningen og vejledningsroller i forhold til bachelorprojektet**

En klassisk todeling i vejledningsbegrebet er sondringen mellem procesvejledning og produktvejledning. Alene denne todeling afstedkommer vidt forskellige forventninger til vejledningen, der finder sted. Den studerende kan f.eks. med rette møde op til vejledning i forventning om at få støtte og hjælp til at kvalificere produktet. Og når det er produktet, der er fokus på, kommer der også naturligt fokus på kriterier for bedømmelse af produktet: jagten på modellen for "det gode bachelorprojekt" er i gang. Vejlederen kan så med lige så stor ret have fokus på processen og på at ville lære den studerende at reflektere over vejledningsforløbet og de valg den studerende løbende må forventes selvstændigt at træffe. Som følge af denne todeling opstår der ofte dilemmaer som f.eks. muligheder for at se modeltekster og finde den gode litteratur, der præcis egner sig til at søge svar på de spørgsmål bachelorprojektet stiller. Hvem finder og peger på modelteksterne og den gode litteratur? Vejlederen? Den vejledningssøgende? Finder de den relevante litteratur sammen og søger de sammen at finde gode modeltekster? Skal den gode vejleder helst pege på modeltekster eller helst undlade det? Denne klassiske todeling af vejledningsbegrebet med skiftende vægtningen af proces- og produktvejledningen og de tilhørende forskelligartede forventninger til kommunikationen i vejledningssituationer, kan ofte resultere i misforståelser mellem vejleder og vejledte.

Vægtlægningen mellem proces og produkt kan også ændre sig hos de deltagende undervejs i samtalsituationen og i vejledningsforløbet som helhed over tid. Vejledningsrollerne kan indtages af vejleder med forskellige formål:



Formålet med at vælge at forstå vejlederrollen som konsulterende er oftest, at vejleder ønsker, at den vejledningssøgende skal opleve at blive taget alvorligt som selvstændigt tænkende, og der kommunikeres en høj forventning om mestring til den studerende. Vejleder stiller ofte refleksionsspørgsmål til den vejledningssøgende og overlader svar og ejerskab til den studerende.

Formålet med at vælge at forstå vejlederrollen som diskuterende er ligeledes at kommunikere en høj forventning til den studerendes selvstændige studiearbejde og selvstændige refleksion. Der er tale om en ligeværdig diskussion mellem to fagfæller som ønsker sammen at trænge ind i stoffet. Forventningen er, at den studerende søger en kvalificeret dialogisk samtalepartner.

Formålet med at vælge en trænende tilgang beror oftest på en forventning om, at den studerende både søger produkt og procesvejledning. Ofte er den vejledningssøgende i tvivl om nogle formalia eller indholdsmæssige spørgsmål om bachelorprojektet, som der spørges til, og hvor vejleder forventes at kunne svare på, om det ligger inden for eller uden for projektgenrens formalia, ligesom vejlederen korrigerer de værste indholdsmæssige misforståelser eller uklarheder og ofte følges det op af en drøftelse om andre og bedre fremgangsmåder.

Formålet med at vælge en instruerende tilgang til vejledningen skyldes ofte en forventning om, at den studerende har svært ved selvstændigt at identificere koderne for

bachelorprojektet. Nogle vejledere går meget langt i denne instruktion – fra direkte involvering i formuleringer af problemformuleringen til at beslutte fremgangsmåder og metoder, der skal anvendes for at løse det problem, der opstilles i bachelorprojektet. Vejlederen, der meget tydelig i kravene, foretager hyppige check, og det er ikke usædvanligt, at der kommunikeres at noget er rigtigt eller forkert. Forventningen er, at den studerende søger en ekspertvejleder, der kender svar og kun meget sjældent stiller spørgsmål den anden vej.

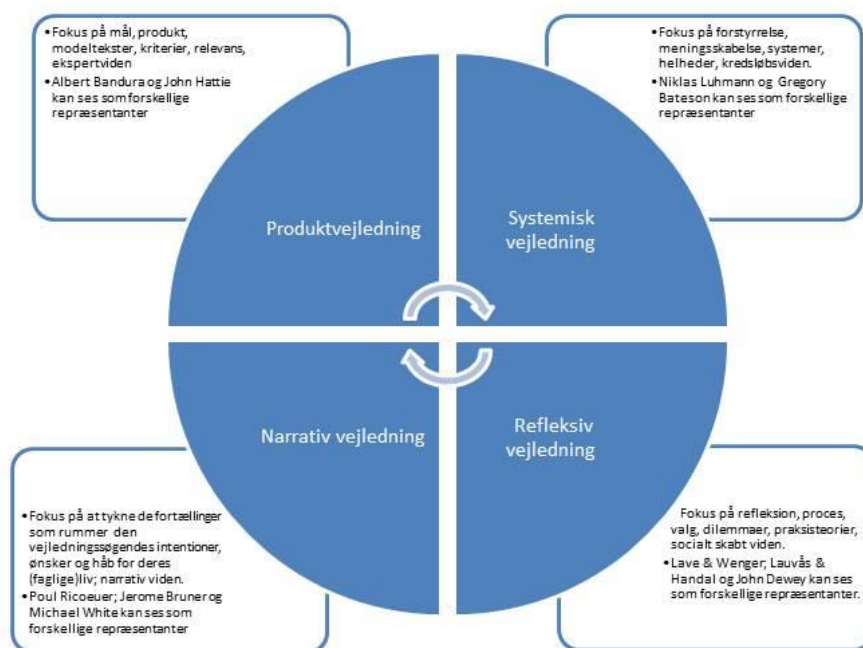
Disse valg af måder at rolleforvalte vejledningsopgaven på tydeliggøre behovet for drøftelser om gensidige forventninger mellem vejleder og vejledte, og de forskellige roller antyder, at der meget let kan opstå misforståelser i kommunikationen, som følge af at vejleder og vejledningssøgende spiller op imod forskellige vejledningsparadigmer og tanker om, hvordan nogen lærer sig noget.

### **Aktuelle og klassiske vejledningslogikker**

Nedenfor er der kortlagt nogle af de dominerende aktuelle og klassiske vejledningslogikker, der pt har stor indflydelse på vejlederes og vejledningssøgende forskelligartede forventninger

til, hvad der er på spil i vejledningen.

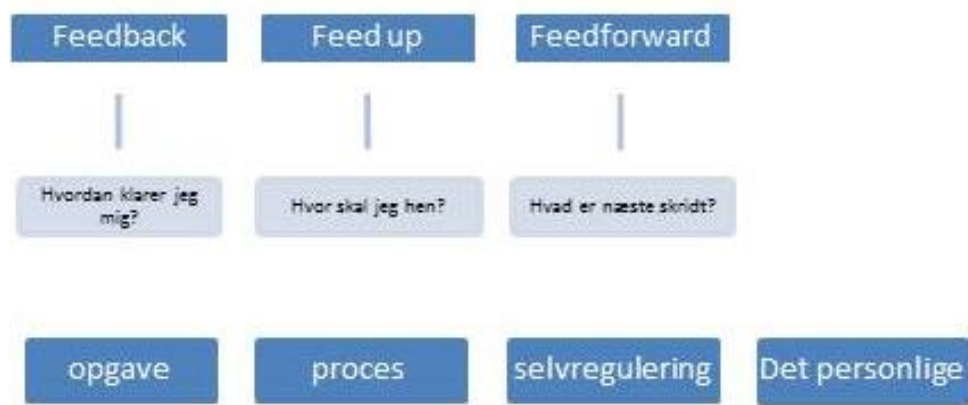
## Aktuelle og klassiske vejledningslogikker



Det fører her for langt at komme med en nærmere introduktion til de forskellige logikker (se den anbefalede litteratur bagerst i vejledningen), men ovenstående model kan forventeligt sammen med nedenstående model igangsætte drøftelser mellem vejleder og vejledningssøgende om, hvilke forventninger, krav og forestillinger der knytter sig til vejledningen. Det kan gøres kort og opklarende, og det kan være genstand for nærmere analyse og refleksion også i den vejledning og undervisning, der metakommunikerer om vejledningen. Noget af undervisningstiden i de moduler, der danner baggrund for bachelorprojektet, kan passende bruges til disse metarefleksioner og virke forventningsafstemmende i forhold til gensidige krav og forventninger til vejledningssituationen. Vi skal også her i kort form møde Hattie og Timperleys måde at italesætte vejledning på, som et spørgsmål om feedbackmekanismer i undervisningen. Den vigtigste feedback er den, de studerende kommer med over for underviserne, som resulterer i, at underviseren ændrer og tilpasser sin undervisning til de studerende, han er sammen med.



Men Hattie og Timperley kommer også ind på den feedback, som underviseren møder de studerende med, og her påpeger de, at det mest effektive er opgavefeedback, men at det mest ønskværdige er selvreguleringsfeedback, hvorimod vi helt skal afholde os fra den personlige feedback:



Der er efterhånden skrevet en del forskningslitteratur om vejledning og feedback, som læseren opfordres til at fordybe sig i (se evt. den nationale faggruppes anbefalede litteratur).

I stedet for en yderligere teoretisk fordybelse i vejledningsbegrebet kommer her en række jordnære, konkrete anbefalinger til den vejledningssøgende, til vejleder og til uddannelsesstedets uddannelsesansvarlige ledere. Anbefalingerne baserer sig på indsigter fra ovenstående litteratur og fra praksisnære vejledningssituationer i læreruddannelserne i Danmark.

## Anbefalinger

- **Vejledningssøgende**

Søg vejledning tidligt i forløbet

Italesæt gensidige forventninger til vejledningen

Send altid nøje udvalgt materiale forud for vejledningen

Lav gerne en dagsorden

Skriv gerne et kort (beslutnings)referat af vejledningen

Fortæl åbent om det du er i tvivl om, og de "fejl", du begår.

Tænk over og tal om projektets faser, og hvilken form for vejledning du har brug for i de forskellige faser

Fortæl om dine forestillinger om kriterier for vurdering af projektet

Vær realistisk i forhold til den tid du kræver af din vejleder

Opsøg gerne dygtige medstuderende og få deres feedback på det du/l laver.

Det er gennem sproget, du som studerende skal vise din evne til at koble teori og praksis sammen

- **Vejleder**

Vær bevidst om at det ikke altid er de studerende der søger vejledning, der har mest brug for vejledning.

Vær opsøgende i forhold til dem du ikke hører fra

Italesæt gensidige forventninger til vejledningen

Tænk over og tal om projektets faser, og hvilken form for vejledning, du vurderer som relevante.

Vær spørgende og ydmyg over for den studerendes projekt

Vær inviterende over for tvivl og den studerendes oplevelser af "fejl"

Brug dine kolleger (og litteraturen på området) til at udvikle fælles forståelser af "god vejledningspraksis"

Inviter til peer-to-peer feedback imellem de studerende, du vejleder - og involver dig gerne

Læs og kommenter kun på uddrag af det, den studerende skriver (men skim gerne helheden, hvis det er muligt)

Føl dig fri til at aflyse vejledning, der åbenlyst ikke er forberedt af den studerende og aftalt i ordentlig tid.

Overvej muligheder og begrænsninger ved digital feedback. Drøft det med den vejledningssøgende.

Det er gennem sproget, den studerende skal vise sin evne til at koble teori og praksis sammen – derfor skal du også som vejleder anvende et professionsfagligt sprog i vejledningen.

- **Uddannelsesansvarlige ledere**

Vær vidende om at vellykkede vejledningsforløb er særdeles læringsfremmende for de studerende

Sørg for gode rammer og vilkår for vejledningen

Sørg for at de studerende møder mere end én vejleder og vejlederlogik

Skab muligheder for efteruddannelse og dialoger om vejledning mellem kollegerne

Italesæt institutionens realistiske forventninger til vejledningen

Det er gennem sproget, den studerende skal vise sin evne til at koble teori og praksis sammen – derfor skal du også som uddannelsesansvarlig anvende et professionsfagligt sprog i dialog med studerende og undervisere.

Med ovenstående refleksioner og anbefalinger om vejledningsbegrebet inviterer den nationale faggruppe til debat og dialog om vejledningsbegrebet i læreruddannelsen.

Overordnet er det vigtigt at drøfte:

- a) I hvilke sammenhænge er det muligt at være mere vej-følgende end vej-ledende i forhold til vores studerende i læreruddannelsen?
- b) Hvornår er det tid til differentierede vejledningsformer og tid til at tage forskellige vejledningsroller på sig?
- c) Hvordan agerer vejleder og vejledte i konkrete vejledningsforløb i forhold til bachelorprojektet?

Netop i relation til læreruddannelsens dobbeltsigte kan det give mening at analysere disse ovenstående tre spørgsmål med kolleger og studerende for gennem analyse af egen praksis at blive klogere på vejledning som almen lærerkompetence og kunne lære de studerende denne almene lærerkompetence som et vigtigt aspekt i bacheloruddannelsen. Det er vores håb, at der fortsat tildeles to vejledere til bachelorprojektet.

## **Formidlingskompetence i forbindelse med den mundtlige prøve**

Formidlingskompetence er en del af bachelorprojektets mål og tæller med i den samlede bedømmelse af bachelorprojektet. Men mens der er et berettiget stort fokus på akademisk fremstilling i forbindelse med bachelorprojektets skriftlige del, kan det ske at formidlingsaspektet ved den mundtlige prøve i nogen grad overses og i stedet beror mere på den studerendes eget talent og erfaring. Både ved vejledningen frem mod den mundtlige prøve i bachelorprojektet og ved den efterfølgende bedømmelse kan det derfor være nyttigt at

gøre sig klart på hvilken måde formidlingskompetencen kan komme til udtryk ved den mundtlige prøve. Nedenfor ses nogle bud på fokusområder.

### Rammerne for den mundtlige prøve

Den mundtlige prøve er på 45 minutter (75 minutter hvis to går op sammen). Tiden er inklusive votering og kort begrundelse for karakteren. Karakteren er en samlet vurdering af det skriftlige og det mundtlige. Bemærk ved gruppeprøve at der skal eksamineres "på en sådan måde, at det sikres, at der kan foretages en individuel bedømmelse af den studerendes præstation" (den fælles studieordning).

### Artefakter

Det er normen at den studerende ud over selve opgaven medbringer præsentationspapirer i tre eksemplarer. Det drejer sig om disposition + evt. diverse modeller, tabeller og andre "handouts" der tjener til visuel forankring af det talte ord undervejs. Eventuelt kan der præsenteres på skærm når digitale artefakter er centrale for projektet, men for det meste virker uddelte papirer hensigtsmæssigt i den situation, at tre mennesker sidder omkring et bord. Ud over at præsentationspapirer altid hjælper den studerende selv, er det i det hele taget et udtryk for formidlingskompetence, at det talte ord bringes hensigtsmæssigt i samspil med andre modaliteter.

Det er ikke meningen at bedømmerne skal bruge særskilt tid på at studere det medbragte materiale midt under den mundtlige prøve. Præsentationspapirer skal derfor være ordknappe, overskuelige og kunne læses på få sekunder. Et velvalgt og meget kort videoklip (<45 sekunder) kan til nøds godtages som del af formidlingen ved den mundtlige prøve.

### Disponering

En veldisponeret mundtlig fremlæggelse er et udtryk for den studerendes formidlingskompetence. Og mange studerende har gavn af vejledning i at disponere hensigtsmæssigt. Det er fx ikke en god disponering, hvis den studerende møjsommeligt bygger op til sin hovedpointe som et slags klimaks mod slutningen af den temmelig tidsbegrænsede mundtlige prøve.

Normen er, at den studerende selv lægger ud med oplæg om sit projekt, og at oplægget glider over i spørgsmål og diskussion undervejs. Man bør alligevel råde den studerende til at lade

dispositionen omfatte *hele* eksaminationen og ikke kun den indledende del. Umiddelbart kan det virke som to modstridende principper, men erfaringsmæssigt kan de forenes i en disposition, der er opbygget efter et journalistisk princip om faldende vigtighed: Det helt uomgængeligt vigtige siges *først*, så det næst-vigtigste osv. Det forhindrer samtidig den situation, at den studerende bagefter er utilfreds med ikke at have "nået til sin pointe", fordi bedømmerne ville "høre om noget andet end det, jeg ville sige". Her ses et forslag til en sådan grundskitse for disponering af den mundtlige prøve i bachelorprojektet:

1. Projektets hovedkonklusion og centrale fund
2. Problemstillingens kontekst og undersøgelsens større perspektiv
3. Handleperspektivet - bud på udvikling af konkret skolepraksis på baggrund af konklusionen
4. Undersøgelsens design: videnskabsteoretisk om empiriindsamlingen + analysens hovedbegreber/teorier
5. Sigende detaljer fra empirien, enkeltstående analysepointer der særligt bidrog til hovedkonklusionen

Mange har derudover gavn af at udforme dispositionen visuelt som fx et mindmap (fx med stikord til de enkelte punkter) snarere end en ufravigelig lineær rækkefølge. På denne måde kan man bedre overskue momentant at springe lidt frem og tilbage i dispositionen, afhængigt af bedømmernes spørgsmål, og alligevel fastholde sin hovedtråd.

Ovenstående forslag til disposition for den mundtlige prøve er baseret på typiske projekter, og kan tjene som stillads for studerende, der har behov herfor. Forslaget er ikke en opfordring til homogenitet: Som nævnt tidligere i denne vejledning skal den indbyrdes forskellighed mellem bachelorprojekter ses som en kvalitet. I mange tilfælde kan ovenstående forslag til disposition derfor være irrelevant.

### **Mundtlig formidling i prøvesituationen**

Mundtlig formidling er grundlæggende dialogisk, og den studerendes evne til fleksibelt at "gå med på" de stillede spørgsmål bedømmes positivt. Omvendt bedømmes det ikke positivt, hvis den studerende synes at blive irriteret over at blive afbrudt, modsagt eller forsinket. En hensigtsmæssig disposition, se ovenfor, kan forebygge denne "irritation". Vejlederen kan

minde den studerende om, at bedømmernes spørgsmål dels er udtryk for ønsket om et så klart bedømmelsesgrundlag som muligt, dels i mange tilfælde er udtryk for oprigtig akademisk interesse - der så klart er til den studerendes egen fordel.

### **Diskurs og sprogligt register**

Den videnskabelige diskurs og den gængse lærerfaglige diskurs er overlappende, men ikke sammenfaldende. Den videnskabelige diskurs bør være den fremtrædende ved netop denne mundtlige prøve. Det vil bl.a. sige at en problematiserende, analytisk og kritisk tilgang til stofområdet forventes - herunder et ikke ringe mål af selvkritik. Der argumenteres med baggrund i teori og forskning, og man går systematisk ræsonnerende frem. Et vigtigt kendetegn ved den videnskabelige diskurs er, at man forholder sig diskuterende, dvs. skifter perspektiv og gengiver andre legitime positioner end sin egen på fair vis. Det bedømmes ikke positivt, hvis det til den mundtlige prøve gennemgående er op til bedømmerne at påpege modargumenter. En del studerende går fx ud fra en mundtlig prøve med en opfattelse af, at "de var ikke enige med mig", og det kan skyldes manglende indsigt i eller erfaring med den mundtlige fremtræden af denne del af den videnskabelige diskurs.

Det indgår også i bedømmelsen, at den studerende behersker og bruger det relevante sproglige register, særligt hvad angår de præcise fagbegreber, der er i spil i projektet. På samme måde er det en kvalitet, at den studerende udtrykker sig med en vis informationstæthed og præcision, og fx ikke skal bruge lang tid på at tale sig ind på svaret på et stillet spørgsmål.

### **Det tværprofessionelle element i bachelor-projektet.**

#### **Det tværprofessionelle Bachelorprojekt**

**Dette afsnit omhandler to aspekter i uddannelsen. 1. At man kan inddrage et tværprofessionelt element i et bachelorprojekt og 2) at man kan skrive et decideret tværprofessionelt bachelorprojekt.**

#### **Det tværprofessionelle element i bachelorprojektet**

I den nye læreruddannelseslov kan man ikke, som tidligere, finde frem til det tværprofessionelle element i uddannelsen som noget specielt. Det tværprofessionelle

element, som ikke skal forveksles med det tværfaglige element, er først og fremmest at finde som tilknytning til LG- modulerne og bachelorprojektet, hvorfor det også skal omtales kort i denne vejledning.

I "Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen" (nr.1068, gældende 08-09-2015) hedder det bl.a. i § 24 stk. 11. at studieordningens fællesdel skal give "mulighed for tværprofessionelle forløb".

I LG-modulerne skal de studerende gennem uddannelsens forløb have viden om det *professionelle grundlag* for kollegialt samarbejde, forældresamarbejde og **tværprofessionelt samarbejde**, under den almene undervisningskompetence. Ligeledes handler det også om at have færdigheder i at **udvikle samarbejde** med skolens interne og **eksterne ressourcepersoner**. Der er således både et opdrag til at have viden om det tværprofessionelle element, og have færdighed i at udvikle samarbejdet med andre professioner/ personer, knyttet til tværprofessioner.

I bachelorprojektets kompetencemål er der ligeledes krav om, at "reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed med forståelse for tværfaglighed og **tværprofessionelle samarbejdsrelationer**". Så skal man forstå i hvilken retning, man bør definere sammenhængen med det tværprofessionelle, handler det først og fremmest om at udvikle samarbejde, naturligvis, til gavn for det professionelle lærersamarbejde.

Udviklingsperspektivet i det relationelle aspekt af det tværprofessionelle er i bekendtgørelsen derfor i direkte sammenhæng mellem bachelorprojektet og LG-modulerne. Hvis man gennemlæser både de monofaglige moduler og for de enkelte UC-er de særlige tværfaglige moduler, er det svært af få øje på det tværprofessionelle element direkte, men hvis man læser efter andre formuleringer, må man sige, at stort set de fleste naturvidenskabelige moduler som biologi, geografi og fysik, samt håndværk og design, alle henviser til samarbejde i lokalt og globalt perspektiv med andre professioner som sundhedsfaglige, miljømæssige, naturforvaltningsmæssige og håndværksmæssige professioner.

Interessant er det, at fag som både historie, samfundsfag og idræt, som netop kunne have interesse i det mere kulturrettede perspektiv som samarbejde med museer m.m., det erhvervsrettede perspektiv i relation til uddannelsesvejledning eller det sundhedsfaglige perspektiv, ikke prioriterer det tværprofessionelle i kompetencemålene.

Vi har altså en skelnen i bekendtgørelsen mellem det tværprofessionelle som noget relationelt og det mere tværfaglige, som modulerne tager sig af.

Men hvad er det tværprofessionelle element i folkeskolen, som studerende skal vide noget om, og som de kan udvikle et samarbejde omkring, og hvilke faglige udviklingspotentialer kan man også arbejde videre med som bachelorstuderende?

Andy Højholdt henviser i den "Den tværprofessionelle praktiker" (2009) til, at det tværprofessionelle perspektiv i alle professionsuddannelser er indført som et krav via uddannelsespolitikken, fordi "vi stort set alle er forpligtet på at tage vare på børns udvikling og skabe de bedste forudsætninger for et godt liv". Det stiller os overfor et stadigt stigende krav om udvikling af samarbejde. Først og fremmest for læreruddannelsen i relation til pædagoguddannelsen. Hele interventionsområdet i forhold til inklusionsspørgsmålet i folkeskolen har stor bevågenhed, og særligt udviklingsperspektivet kunne være interessant for studerende at undersøge. Hvorledes samarbejder forskellige resourcepersoner omkring udsatte børn i indskolingsperspektivet? Eller hvorledes kan man udvikle samarbejdet mellem ungdomsvejledningen, skolepraktikken og de ældste elever? Hvis man skal se på det i et udviklingsperspektiv, så har de kommende folkeskolelærere mulighed for at udvikle samarbejde fra børnehave til indskoling, samarbejde med SFO, skolepædagoger og understøttende undervisning, bevægelsesaspektet i alle fag og idrætsfaglige organisationer, mellemtrinnet og klubvirksomhed, inklusionsperspektivet og de udsatte børn via PPR, fra udskoling til uddannelse, samarbejde med erhvervsliv, skolevejledning, ungdomsvejledning osv. Men også på det sundhedsfaglige område er der muligheder i samarbejdsrelationerne.

Derfor peger samarbejdet med socialpædagoger, almene pædagoger, sygeplejesker, ergoterapeuter, erhvervsvejledere, ungdomsvejledere, psykologer og specialinstitutioner m.m. i folkeskolen på områder, hvor væsentlige vidensområder kan identificeres, beskrives, analyseres, vurderes og udvikles til gavn for eleverne i skolen, og det er her bachelorprojekterne skal have muligheder for at sætte nye dagsordner og bringe nye perspektiver på banen.

Men det tværprofessionelle element bør ikke kun begrænses til at omhandle udsatte børn og børn med vanskeligheder. Samarbejdsrelationer er ikke kun forståelse for berøringsflader mellem andre professioner, og hvordan man kan løse et konkret problem med PPR. Det



handler også om at samarbejde med læringsrum, der umiddelbart ligger tæt på skolens vidensfelter, og som kan udvikles didaktisk af fx den studerende. Elevers brug af museer, kunstinstitutioner, erhvervsinstitutioner, og naturen som læringsrum kalder på måske nye måder at se didaktikken på, og her er der spændende undersøgelsesrum for en BA-studerende, der giver mulighed for at indsamle empiri og udvikle undervisning. Udvikling af læremidler kan netop her være et spændende perspektiv.

Langt de fleste BA-studerende ved godt, at BA-projektet kan være en af nøglerne til job i en ansættelsessamtale. Derfor skal perspektiver, i et sådant tværprofessionelt projekt, være rettet mod udvikling af et kommunalt tværprofessionelt samarbejde, jævnfør kompetencemålene for BA, men også i det enkelte klasseværelse er der store muligheder, når man tænker "ud af klassen" og "ind omverden".

### **Det tværprofessionelle BA-projekt**

I en vejledning fra Danske Professionshøjskoler udarbejdet af UPU om udarbejdelse af vejledning og anbefaling af formelle krav til tværprofessionelle BA-projekter fra september 2014 hedder det bl.a., at det er muligt at skrive BA-projekter på tværs af professionsinstitutionerne.

#### **Om de formelle krav hedder det:**

At bachelorprojektet udarbejdes i en gruppe bestående af 2-4 studerende fra minimum to forskellige uddannelser, samt at der tildeles bachelorvejledere fra hver af de implicerede uddannelser. At den eksterne prøve består af et skriftligt produkt og en mundtlig eksamination, der afvikles som gruppeeksamen med individuel bedømmelse. At der deltager en vejleder fra implicerede uddannelser ved eksamen samt censor. At bachelorprojektet tager afsæt i en tværprofessionel problemstilling af relevans for praksis og/eller udarbejdes i samarbejde med praksis. Derudover anbefales:

At der til studerende, vejledere og censorer sikres klar og tydelig kommunikation i forhold til, at de studerende bedømmes i forhold til egen uddannelsesbekendtgørelse. Nærværende anbefaling til vejledende fælles rammer for tværprofessionelle bachelorprojekter imødekommer såvel mulighed for lokalt præg som forskellige aftagerforventninger.

Der gælder også 20 ECTS- point her. Og når der tales om lokale toninger, handler det naturligvis om, at de enkelte UC-er selv kan tilrettelægges særlige toninger af tværprofessionelle elementer og moduler, der gør det muligt at skrive sammen på tværs. Det anbefales også, at de studerende med udgangspunkt i praksis har mulighed for kobling til forsknings- og udviklingsarbejde.

### **De anbefalede retningslinjer er udarbejdet i juni 2015 af:**

*Kirsten Falk, uddannelsesleder enhed for Tværprofessionel Uddannelse, Metropol. Stina Løvgreen Møllenbach, uddannelseschef læreruddannelsen, UCSJ. Elise Bromann Bukhave, uddannelseschef bioanalytiker- og ergoterapeutuddannelserne, UCSJ. Anne-Lisbeth Nyvang, lektor jordemoderuddannelsen, UCSYD. Iben Bøgh-Bahnsen, studieleder sygeplejerskeuddannelsen, UCN.*

## **Den internationale dimension i bachelorprojektet**

Når man skal forholde sig til det internationale spørgsmål i forhold til bachelorprojektet i læreruddannelsen er der to begreber, der kommer i spil, - dels **internationalisering** og dels **den internationale dimension**.

Hvor dimensionen relaterer sig til, at det internationale som et begreb på mange forskellige måder indgår i undervisningen i bestemte moduler i læreruddannelsen i form af inddragelse af international, forskningsbaseret litteratur og forskningsmetoder, og særligt i sprogfagene, som en del af den personlige udvikling i forhold til et internationalt perspektiv, som færdighedsmål "at kunne deltage i den internationale debat", "kunne planlægge og gennemføre internationalt samarbejde" og endelig vidensmål som "at have viden om internationalt samarbejde", så handler internationalisering derimod om den måde, hvorpå det enkelte UC organiserer sig med forskellige projekter, gæstelærere, ophold m.m., altså en strategi i organiseringen af det enkelte UC.

Uddannelse – og Forskningsministeriet lancerede i 2013 en rapport, "*Øget indsigt gennem globalt udsyn*", - en ministeriel strategi for, hvorledes studerende i de videregående uddannelser kunne komme på "flere studieophold i udlandet", og undervisere skulle "styrke de internationale læringsmiljøer", og der skulle satses på "bedre

fremmedsprogskompetencer". Det er altså gennem internationaliseringen i uddannelsen, at den studerende organisatorisk skal have mulighed for at kunne deltage i korte- og længerevarende udenlandsophold igennem hele studiet, men også i relation til at kunne skrive bachelorprojektet i dette område. Både ERASMUS-projekter, NORDPLUS-projekter og andre tilskudsprogrammer skal tilstræbe, at studerende lærer "at agere i en global verden" og skal tilstræbe et øget flow af studerende og undervisere i organisationen. På mange UC-er er der således etableret internationale klasser og internationale koordinators har set dagens lys, ligesom et enkelt UC har diplomuddannelse(UC Syd) i internationalisering, hvor gode projekter kan deles med de studerende.

Det enkelte UC tilrettelægger som bekendt den lokale toning, og ifølge Bekendtgørelsen skal *"Muligheden for deltagelse i internationale aktiviteter, herunder studieophold og praktik i udlandet, i internationale udviklingsprojekter og i samarbejde med udenlandske studerende"* være til stede. I modulerne spiller den internationale dimension, som nævnt indledningsvis, en rolle i kraft af inddragelse af udenlandsk forskningsbaseret litteratur og metode, men det er primært i sprogfagene, at det internationale element står tydeligt. Begrebet knyttes primært til fremmedsprog, hvad der er helt i tråd med ministeriets strategi, men også spændende skoleudviklingsprojekter og didaktiske tiltag af international karakter bør være et interessant element for den studerende, især i forhold til undersøgelsesdesign og empiri.

Vejledningen af den studerende bør derfor påbegyndes tidligt i den studerendes favør inden tankerne fokuseres på bachelorprojektet, idet de mange forskelligt organiserede projekter og ophold af forskellige varigheder kræver tilrettelæggelse, og ikke alle projekter er nødvendigvis specifikke faglige i forhold til en empirisk problemstilling, der skal undersøges. Man kan derfor anbefale, at den studerende bør være opmærksom på, at de internationale ophold kan have to spor, et personlig dannende med globalt udsyn og forøget fremmedsprogkompetence, og så det mere undersøgende, didaktiske spor, hvor den studerende kan få mulighed for at tilbringe kortere eller længere tid i udlandet med direkte tilknytning til bachelorprojektet. Der er ikke på nuværende tidspunkt åbnet op for vejledning i udlandet, men i særlige tilfælde bør det være muligt og kunne aftales på det enkelte UC. Både studieophold og praktikophold i udlandet skal have en vis varighed(3 mdr. og 2 mdr.) for at kunne få andel i både Erasmusmidler eller stipendier, men det er også muligt fx efter en praktikperiode at tage et kortere ophold i udlandet fx 14 dage og læse enten et monofagligt

eller tværfagligt modul på fx nettet, mens man laver undersøgelser og udarbejder empiri inden skriveprocessen påbegyndes. Det er muligt på nogle UC-er pt.

## **Bachelorprojektet skal rettes mod grundskolen**

De studerendes bachelorprojekter skal naturligvis rette sig mod en empirisk problemstilling i grundskolen, jævnfør kompetencemålene, og her er det nødvendigt lige kort at se på forskellige muligheder. Ministeriet skrev på deres hjemmeside i forbindelse med folkeskolereformen: "Vi skal have undervisning med internationalt udsyn"(08.09. 2014), og hermed blev der sat fokus på den rolle, som det internationale aspekt skal spille i folkeskolen.

***"For at styrke muligheden for at arbejde med internationalisering har Undervisningsministeriet derfor blandt andet åbnet for forsøg med internationale udskolingslinjer"***

Forud for rapporten lå en større kvantitativ undersøgelse, der kortlagde såvel interessen for det internationale i folkeskolen som den aktuelle og direkte undervisning udover lejrskoler, pennevenner osv. Undersøgelsen viste, at der var et behov for at få løftet blikket mod omverdenen og efterfølgende få den internationale dimension gjort tydeligere i fagene og som kommunal strategi. Med den nye reform er der derfor interessante aspekter for en bachelorstuderende. Både med hensyn til at undersøge kommunale strategier eller mangel på samme og måske udvikle dem og ikke mindst undersøge forsøg med særlige projekter eller undervisning i skolen.

***Bachelorprojektet*** kan i høj grad komme til at handle om skoleudvikling, både med hensyn til at analysere eksisterende internationale skoler, deres organisering og indhold, men også til at give mulighed for at udvikle forløb, strukturer m.m. Flere kommuner har forsøgt sig med tværfaglig undervisning med internationalt perspektiv i fx valgfag som "Verden, sprog og globalisering"(engelsk, samfundsfag og historie), indsatsområde i fx Slagelse Kommune. Sønderborg kommune har fx etableret Global House, der har læringskonsulenter med internationalt fokus som støtte til lærere og som udvikler internationale projekter. Som endet eksempel kan nævnes en tyskstuderende som pt. opholder sig på international skole i Trondheim, som skal skrive sit projekt i foråret i den flersprogede dimension med udgangspunkt i en komparativ empirisk undersøgelse(mindretalsskole i Danmark). Og atter

andre befinder sig i Finland for at undersøge interkulturel kompetence i flersprogede skoler. Og der foregår i det hele taget mange fine aktiviteter rundt på alle UC-er.

Men ikke kun det sproglige element behøver at være omdrejningspunktet. Spændende udeskoler i Norge giver mulighed for at undersøge børns forhold til naturen og deres læring og mulighed for at have empiri med hjem til egne projekter. Det er blot et spørgsmål om tilrettelæggelse i god tid. Erfaringer fra nogle UC-er viser, at fx et modul i internationalisering får de studerende af sted, så noget tyder på, at den tætte kontakt i et vejledningsperspektiv og som underviser spiller en rolle.

Et bachelorprojekt, der kan tilbyde en skole et undersøgelsesbaseret materiale med forslag til at udvikle den internationale dimension i skolen, kan give mange spændende muligheder og skolerne har meget at arbejde henimod. Det er ikke nok at udveksle pennebrev mere. Sprogkompetence, interkulturel forståelse med globalt udsyn samt flersprogethed er i fokus, og der er mange muligheder. Måske skal man til at skype med elever i Afrika om relevante samfundsfaglige spørgsmål og udvikle didaktiske tanker omkring dette eller lave særlige interkulturelle læringsspil og materialer. Noget tyder på det.

## **Forsknings- og udviklingsprojekter i bachelorprojektet**

I de love og retningslinjer der styrer læreruddannelsen, er der krav om, at uddannelsen skal være forskningsbaseret. En forskningsbaseret læreruddannelse indebærer, at de studerende skal møde og arbejde med forskningsbaseret indhold - dvs. forskningsinformeret.

I læreruddannelsen kan denne forpligtigelse bl.a. indfries i bachelorprojektet, hvor den studerende ifølge bekendtgørelsens § 14 med udgangspunkt i en konkret empirisk problemstilling skal inddrage resultater fra konkrete forsknings- og udviklingsprojekter og forskningsbaseret litteratur inden for grundskoleområdet.

Ifølge kompetencemålet for bachelorprojektet skal den studerende have viden om og kunne anvende egne og nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater af empiriske studier af relevans for skolens og lærernes praksis. Denne dobbelt empiriske dimension fordrer således, at den studerende både skal udforme sin egen undersøgelse og relatere denne til eksisterende forsknings- og udviklingsprojekter.

Studererdeltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter er en forholdsvis ny og endnu ikke klart organiseret studieaktivitet, derfor er spørgsmålet, hvordan de studerendes deltagelse kan formes og tilrettelægges, og hvad der skal forstås ved kravet om forsknings- og udviklingsbaserede bachelorprojekter?

De studerende kan gøre deres forskningserfaringer ved:

- at møde og arbejde med forskningsbaseret indhold i undervisningen
- at blive inddraget i undervisernes forskningsprojekter
- at arbejde selvstændigt undersøgelsesbaseret og med udforskning af praksis i egne projekter
- at arbejde selvstændigt med studier af andres forskning og undersøgelser
- at deltage i forskningsfællesskaber i skoleinitierede projekter

Dvs. de studerende skal ikke blot undervises i, men være aktivt deltagende i forskningsprocessen.

Men hvad vil det sige, at lærerstuderende skal være forskere? Intentionen i forskningsidealet er ikke, at den studerende skal udføre universitetsforskning, men at hun anvender forskerens systematikker, redskaber og metoder i bachelorprojektet for at udvikle skolen og undervisningen. Det handler således ikke kun om at lære *om* skolens hverdag, men også om at lære *i* skolens hverdag for at opnå kompetence til fremadrettet at udforske og udvikle egen praksis som lærer. Den praksisrettede forskning kan foregå som et partnerskab mellem studerende og lærere, der forsker i egen praksis. Såkaldte forskende partnerskaber hvor den lærerstuderende forsker sammen med nogen, fx lærere fra praksis, forskere og undervisere fra læreruddannelsen.

At forske i skolens hverdag handler grundlæggende om, at den studerende kan stille sig på (forsknings)afstand fra praksis og spørge: Hvorfor gør vi sådan? Findes der alternativer? Kan vi forestille os en anden praksis? Vejlederens rolle handler i denne sammenhæng om at understøtte den studerende i at undre sig og turde stille gode spørgsmål, der fremmer læring og refleksion – ”at lære tænke selv” for at forstå, hvad der fremmer eller hæmmer ideer i skolens praksis.

Vejen fra spørgsmål til svar går både gennem empiri (den studerendes egen og andres) og teori.

Til syvende og sidst skal de lærerstuderende trænes i at forske i skolens hverdag, så de som fremtidige lærere gennem egen praksis kan motivere deres elever til at blive mere søgende, spørgende eller udforskende. Dermed knytter forskningsbaseringen sig også til dannelsesaspektet i skolen og i læreruddannelsen (Brekke & Tiller: *Læreren som Forsker*, 2014).

Når læreruddannelsen skal være forsknings- og udviklingsbaseret betyder det, at institutionerne skal organisere aktiviteter på en sådan måde, at de studerende på forskellig vis kan blive involveret i et sådant arbejde i forbindelse med udarbejdelsen af deres bachelorprojekt.

Typer af studenterinddragelse kunne fx være som:

- forskningsassistent
- dataindsamler (observatør/interviewer...)
- databearbejder
- medforsker (forskende partnerskab)
- praktikant
- undervisningsassistent
- uddannelsesstilling
- tilknytning til etablerede forskningsmiljøer i UC-sektoren
- projektansvarlig i eget bachelorprojekt

At forske i skolens hverdag kræver netværk og samarbejde. Den studerendes forskningsbaserede praksis indbefatter således også at kunne formidle resultaterne af egne empiriske undersøgelser. Den mest kraftfulde refleksion finder sted, når flere aktører mødes og udveksler resultater og perspektiver. Derfor kunne dialogmøder med andre studerende, undervisere, vejledere, forskere og lærere fra praksis være et forum for refleksion og perspektivering. Dvs. et forum hvor studerende kunne få mulighed for at fremlægge og diskutere deres resultater, samtidig med at øvrige aktører kunne forelæse om aktuelle projekter eller måske etablere workshops hvor data, mv. diskuteres.

Alle vinder ved studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter. Forudsætningen er dog for det første, at de studerende får kendskab til projekters eksistens og for det andet, at uddannelsesinstitutionerne får skabt rammerne for de studerendes deltagelse.

Fx ved at etablere:

- mulighed for "at møde en forsker"
- en idebank med eksisterende og kommende projekter
- samarbejdsaftaler/kontrakter der rammesætter de studerendes deltagelse i projekter
- partnerskaber mellem læreruddannere/vejledere, lærere fra praksis og studerende
- samarbejde med beslægtede professionsuddannelser, fx pædagoger og sygeplejersker

Dette arbejde er på de fleste UC'er stadig i sin vorden. Næste skridt kunne være, at der på UC'erne blev etableret et mere formaliseret samarbejde mellem grunduddannelser, skoler og forsknings- og udviklingsafdelinger i lokalområderne, regionalt, landsdækkende og måske internationalt.

## **Aflevering, digitale bilag, fortrolighed og offentliggørelse**

Det er vigtigt at den studerende i god tid gøres opmærksom på forholdene omkring projektets aflevering og offentliggørelse. Særlig opmærksom skal den studerende være på etiske forhold omkring de informanter der på forskellig vis optræder i projektet.

I mange tilfælde må forhold omkring samtykke tages i betragtning allerede i forbindelse med empiriindsamlingen, længe før aflevering. I det følgende gennemgås et par opmærksomhedspunkter som man med fordel kan tage op i vejledningen.

## **Konkret om opgaveaflevering og offentliggørelse**

Den studerende bør i god tid mindes om at holde sig inden for de 25 normalsider á 2600 anslag (35 s. hvis to skriver sammen). Forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste tæller ikke med. Censorvejledningen er ubønhørlig hvad omfang angår, og der tales om at "Hvis censor får en opgave, der er for lang, skal den returneres, og der skal gøres indsigelse over for institutionen."



Studerende med andet modersmål end dansk bør også mindes om, at de kan søge om dispensation fra at stave- og formuleringsevne indgår i bedømmelsen. De skal søge senest fire uger før aflevering.

Nogle studerende kan også have brug for at blive mindet om reglerne for plagiat og selvplagiat, især hvis de tidligere har været i uføre.

Den studerende afleverer på to måder: *Wiseflow* (eksamensaflevering til bedømmelse) og *UC Viden* (offentliggørelse). Det kan forvirre den studerende, at hun inde i Wiseflows afleveringsvindue bliver bedt om at "give tilladelse" til offentliggørelse på UC Viden: For det første skal man under alle omstændigheder uploade til UC Viden, for det andet sker det *ikke* automatisk, bare fordi man markerer at have givet tilladelse. Den studerende skal altså manuelt aflevere begge steder.

De enkelte UC'er har forskellige indgangssider til upload på UC viden, og der findes lokale vejledninger til den ikke helt enkle proces. Den studerende kan bl.a. vælge at opgaven blot optræder i databasen uden at kunne læses af andre.

## **Bilag - aflevering og omfang**

Bilag uploades sammen med opgaven. Der er en særlig upload-mappe til bilag både i Wiseflow og UC viden. Man kan kun aflevere bilag digitalt. Formelt er omfanget maksimum 10 normalsider á 2600 anslag, hvis man skriver alene, og 15 normalsider hvis to skriver sammen. Den fælles studieordning præciserer det således: "Illustrationer i form af billeder og modeller fylder anslagsmæssigt det antal anslag, som normal tekst ville udgøre på samme areal".

Dertil kommer lyd/video "som findes nødvendige i forhold til at skabe indsigt i analysens empiriske og teoretiske kontekst".

"Antallet af bilag skal reduceres til et minimum", siger fællesstudieordningen.

Alligevel føler nogle studerende, at det er "sikrest" at aflevere meget omfangsrige bilag med fx næsten uredigeret lyd/video, men dette bør frarådes: "Den studerende kan ikke forvente, at hverken underviseren/praktiklæreren eller censor læser bilag", siger fællesstudieordningen. Og den studerendes vurdering af hvilke bilag der er "nødvendige", er samtidig en del af

projektets formidlingsaspekt. Derfor er et par minutters redigeret lyd/video + de 10 (15) normalsiders trykte bilag en fornuftig tommelfingerregel.

Vejlederen kan i givet fald foreslå de studerende at gemme de uredigerede bilag blot for en sikkerheds skyld, så bilagene (der skal opbevares fortroligt) kan fremvises i tilfælde af evt. mistanke om uredelighed - og nævne at det er et scenarie uden kendte fortilfælde på læreruddannelsen.

### **Bilag og bedømmelse**

Bilag indgår *ikke* i bedømmelsen. Fællesstudieordningen siger: "Bilag kan aldrig udgøre et bedømmelsesgrundlag".

Nogle studerende kan forvirres af, at et af målene for bachelorprojektet lyder: "Viden om innovative didaktisk design af læremidler til skolens udvikling og læringsmiljøer". Men bemærk, at der tales om: "Viden om...", ikke egne produktive evner. Selv et nok så imponerende og innovativt digitalt bilag - fx et læremiddel - kan principielt ikke i sig selv påvirke karakteren.

Samtidig bør man absolut opmuntre de studerende til at lade digital udvikling være omdrejningspunkt for projektet med centrale digitale artefakter som bilag - der skal blot være forventningsafstemt omkring *hvad* der bedømmes. Og det er altså opgavetekstens akademiske bearbejdning, ikke bilaget selv.

### **Bilag og fortrolighed**

Bachelorprojektet i den nye læreruddannelse vægter det empiriske aspekt højere end det var tilfældet tidligere. UC'ernes vidensproduktion, som bachelorprojekterne regnes til, publiceres i dag på *UC Viden*, og sammen med den oplagte mulighed for at uploade digitale bilag i form af lyd/videooptagelser fra skolepraksis åbnes der for det problem, at det ikke er praktisk muligt at anonymisere ordentligt i ikke-trykte bilag.

Det helt basale er, at navne på personer og institutioner (fx skoler) ændres eller skjules i opgaven. Men en vedlagt videooptagelse kan samtidig vise fx en undervisningssituation, hvor elever, der kan genkendes på optagelsen, gør en uheldig figur. I andre tilfælde kan en lærer i et filmet interview udtale sig kritisk om sin skoles praksis. På samme måde kan også en

udskrift af et interview, vedlagt som bilag, vise sig at indeholde informanternes eller institutioners virkelige navne og uforvarende kompromittere de medvirkende.

Den studerende bør altså i det hele taget opfordres til at være opmærksomme på vidensmålet: "Lærerens etiske ansvar overfor børn/elever, forældre, kolleger og øvrige informanter i feltarbejde, analyse, konklusion og handleperspektiver". I det følgende gives forslag til hvordan man kan håndtere dilemmaer omkring anonymitet og fortrolighed.

Det basale er, at de medvirkende på forhånd giver klart (fx skriftligt) samtykke til at medvirke anonymt i et eksamens/forskningsprojekt, og at dette samtykke respekteres. Det er i den forbindelse nyttigt at skelne mellem Wiseflow og UC Viden:

Wiseflow er den *formelle eksamensaflevering*. Her kan opgaven kun tilgås af folk med "need-to-know" i forbindelse med den formelle bedømmelse. Det kan næppe helt undgås, at bedømmerne ved et tilfælde genkender informanter på film/lydoptagelser - fortrolighedskravet omfatter i så tilfælde også bedømmerne. Dette scenarie er stadig omfattet af de medvirkendes samtykke.

De studerende skal altså *ikke* føle sig forpligtede til i et omfattende redigeringsarbejde at indsætte "bip-lyde" over navne på lydoptagelser eller maskere ansigter på videooptagelser, som man ser det i professionelle nyhedsmedier m.m. - det er ikke en del af gængse krav til forskningsmateriale.

UC Viden er i modsætning til Wiseflow en *offentliggørelse* af opgaven. Det normale samtykke til at lade sig filme/interviewe "anonymt til en eksamensopgave" er dermed kompromitteret, hvis bilag i form af film/lydoptagelser af genkendelige personer/institutioner pludselig kan ses af en større kreds via UC Viden - eller sågar downloades og spredes.

Bilag hvor de medvirkende kan genkendes, skal derfor *ikke uploades til UC viden*. Den studerende kan fx ved inddatering i UC Viden notere, at "bilagene er klausulerede jf. de medvirkendes begrænsede samtykke". Det er også helt i orden simpelthen at undlade upload af bilagene uden videre.

Selve opgaven skal dog under alle omstændigheder uploades og inddateres på UC Viden, men hvis projektet som helhed kan tænkes at bringe de medvirkende i "unødig miskredit", bør

også selve opgaven klausuleres (dvs. ingen kan læse den). Der skal i så fald markeres i feltet "internt tilgængelig" ved inddatering/upload.

En del studerende fristes til at uploade videomateriale til Youtube og linke hertil i opgaven (læseren ville så kunne se optagelserne ved et simpelt klik). *Uanset den elegante formidling og brugervenlighed dette evt. kunne give, må det i lyset af ovenstående absolut frarådes.*

I nogle tilfælde kan visse former for bilag også krænke ophavsretten, og så skal disse heller ikke uploades på UC

God fornøjelse med vejledningsopgaven.

Jesper Boding, PHmetropol

Jens Madsen, UCSJ

Hanne Møller, UCC

Hanne Kidde, UCL

Niels Mølgaard, VIA

Søren Pjengaard, UCN

Anette Krenzen, UC Syd