

# Bachelorprojektet BA2

## Studenterfolder

---

### *Vejledning til studerende*

Denne vejledning er udarbejdet af Den nationale Faggruppe for Professionsbachelorprojektet og omhandler de konkrete elementer af projektet i relation til LU13 og de nye kompetencemål. April 2016

## Indholdsfortegnelse

<b>Studenterfolder</b> .....	<b>2</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>2</b>
Lovgrundlag .....	2
<b>Den gode problemstilling</b> .....	<b>3</b>
<b>Den gode problemformulering</b> .....	<b>6</b>
<b>Betoningen af den dobbelte empiriske dimension</b> .....	<b>7</b>
<b>Videnskabelig metode</b> .....	<b>8</b>
<b>Den skriftlige formidling i bachelorprojektet – sprog og genre</b> .....	<b>9</b>
Vertikale og horisontale diskurser – baggrundsviden til den studerende .....	10
<b>Formidling som grundlag for professionel analyse – genren</b> .....	<b>12</b>
<b>Når du søger vejledning</b> .....	<b>13</b>
Anbefalinger .....	16
<b>Det tværprofessionelle element i bachelorprojektet</b> .....	<b>17</b>
Det tværprofessionelle bachelorprojekt .....	18
<i>Om de formelle krav hedder det:</i> .....	19
Den internationale dimension i bachelorprojektet – som studerende .....	19
Bachelorprojektet skal rettes mod grundskolen .....	20
<b>Udviklingskompetence</b> .....	<b>21</b>
<b>Forsknings- og udviklingsprojekter i bachelorprojektet</b> .....	<b>22</b>
<b>Aflevering, digitale bilag, fortrolighed og offentliggørelse</b> .....	<b>24</b>
Konkret om opgaveaflevering og offentliggørelse .....	24
<b>Bilag - aflevering og omfang</b> .....	<b>25</b>
Bilag og bedømmelse .....	25
Bilag og fortrolighed .....	25
<b>Formidlingskompetence i forbindelse med den mundtlige prøve</b> .....	<b>27</b>
Rammerne for den mundtlige prøve .....	27
Hvad man har med til den mundtlige prøve .....	27
Disponering af den mundtlige prøve .....	28
Mundtlig formidling i prøvesituationen .....	28
Den videnskabelige diskurs og den mundtlige prøve .....	29

# Studenterfolder

## Indledning

Denne vejledning, er tænkt som et redskab, der kan hjælpe dig med at få et overblik over bachelorprojektet i læreruddannelsen. Den indkredser og rammesætter bachelorprojektet under den nye bekendtgørelse (LU13).

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

## Lovgrundlag

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.

Som bilag vedlægges indholdsbeskrivelsen af videns- og færdighedsområder. Det anbefales, at du forholder dig til denne modulbeskrivelse i vejledningsprocessen.

Lovgivningsmæssigt er der en del niveauer at forholde sig til for at indkredse bachelorprojektet som læreruddannelsens slutmål. Til den afsluttende prøve skal du demonstrere, at du lever op til de kompetencer, som en professionel lærer skal besidde.

Følgende niveauer er relevante at have kendskab til:

1. **Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelse og professionsbachelorer**
2. **Bekendtgørelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen**
3. **Studieordningens fællesdel**
4. **Studieordningens institutionsdel, med lokale modulbeskrivelser samt professionsbachelorprojektet, modul 1 og 2**

**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**

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.

**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.

Det er her vigtigt at forholde sig til intentionen med den kompetencemålsstyring, der ligger bag de såkaldt nye forenklede fælles mål.

**AD 3:** Studieordningens fællesdel:

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

Vi kan anbefale at du allerede fra første praktikophold begynder at tænke i mulige problemstillinger.

**AD 4** Studieordningens institutionsdel med 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. Læs din lokale studieordning.

## 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 du som 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 dine undervisningsfag, eller ud fra en lærerfaglig problemstilling, der tager sit udspring inden for lærerens 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*

Her skal du som 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.

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. 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 dig 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 følgende model:

## Forudsætninger for at kunne udarbejde en bacheloropgave?

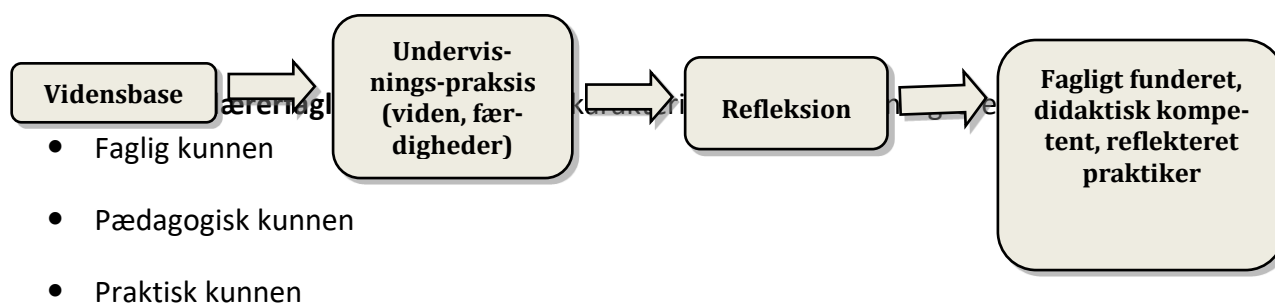
→ Vidensområder og studier af pædagogisk praksis

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

Vidensgrundlag, studierne i den pædagogiske praksis 2014

7

Ovenstående kompetencer karakteriserer 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":



"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).

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

## BILAG

<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.

### Den gode problemformulering

Problemformuleringen danner udgangspunkt for professionsbacheloropgaven som et problemorienteret projekt, og derfor er det en vigtig del af processen med BA-projektet at nå til at formulere et afgrænset, klart og professionsrelevant underlag for din undersøgelse. Frem for at formulere én sætning der i sig selv beskriver projektets fokus kan det være oplagt at tematisere undersøgelsens fokus i én overordnet sætning, der følges op med mere afgrænsede problemstillinger, der retter sig mod forskellige dele af det, du vil undersøge. I bekendtgørelsen fra 2015 fremgår det b.l.a., at du 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, altså ved at samle viden inden for det felt, som du undersøger. 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 er 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 tilgodeser 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 du også ført på rette vej ift. at formulere en efterfølgende diskuterende, reflekterende analyse. Selvom du lægger dig 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 du i analysen tager emner op til diskussion. På samme måde er en problemformulering der faktisk rummer et professionsrettet problem ikke ensbetydende med, at du automatisk formulerer en diskuterende, reflekterende analyse.

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

I bekendtgørelsen fra 2015 fremgår det b.l.a., at du 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 du udforme din egen empiriske undersøgelse, og samtidig skal denne relateres til andres studier af national og international karakter. Spørgsmålet er så om dette færdighedsmål forudsætter, at du formulerer et selvstændigt afsnit som kunne hedde "forskningsoversigt" eller "state of art", eller om det er ok løbende at relatere dine pointer til andres undersøgelser. Svaret må være, at det afhænger af dit ønske og overblik. Hvis du 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 du, at der er afregnet for ovenstående færdighedsmål.

Frem for at isolere andres forskning i et afsnit for sig selv, kan det sommetider virke mere oplagt løbende at henvise hertil ved i analysen at sammenholde dine egne fund med andres forskning. Fordele ved løbende at henvise til anden forskning er, at anden forskning derved kan fremstå mere integreret ift. din egen undersøgelse. Ulempen kan være, at afdækningen af anden forskning glemmes, idet du er ved at formulere din egen analyse. Som nævnt ovenfor kan begge strategier anvendes, og det må således være op til dig selv at afgøre, om anden forskning skal præsenteres i et afsnit for sig, eller om anden forskning skal præsenteres løbende. Det er vigtigt, at du, uanset hvilken af formerne du vælger, løbende diskuterer hvordan anden forskning forstærker eller modsiger pointer fra din egen analyse. Derved undgår du, at den forskning, som du inddrager kommer til at leve sit liv adskilt fra dine egne analytiske frembringelser.

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 fra tidligere studerende viser, at det ofte er tidskrævende og kompliceret at finde relevante internationale undersøgelser, og dette taler for at prioritere nationale undersøgelser. Samlet set vil priorite-



ringen 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 du formulerer din egen, selvstændige empiriske analyse overstiger hensynet til inddragelse af internationale resultater i det omfang processen vedrørende fremfinding af internationale resultater viser sig at forbruge uforholdsmæssigt mange ressourcer.

## Videnskabelig metode

I bekendtgørelsen fremgår det som færdighedsmål, at du skal "... anvende videnskabelig metode i egne empiriske undersøgelser og i vurdering af andres undersøgelser..." samt at du skal "...udvikle og anvende en teoretisk referenceramme, undersøgelsesdesigns og foretage feltarbejde,...". Spørgsmålet er så 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 du bestræber dig 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 din analyse. 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 gennemsigtig 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 du 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 du prioritere at beskrive og diskutere, hvordan den valgte metode er hensigtsmæssig ift. problemformuleringen (validitet), samt hvordan du har indsamlet empirien med netop den valgte metode, dvs. den procedure, som du har lagt til grund for at skabe et reliabelt empirisk grundlag. Derved formuleres en reflekterende tekst, der i sin helhed redegør for dine dataindsamlingsovervejelser. Når proceduren for empiriindsamling gennem begrundelse og argumentation for til- og fravalg i indsamlingsprocessen er tilstrækkelig klar for læseren, kan det konstateres, at du 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 din opmærksomhed skal være rettet 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 din analyse alligevel.

Hvad angår "... udvikle og anvende en teoretisk referenceramme..." (ibid.) skal det forstås således, at du forventes at argumentere for, beskrive, diskutere og anvende definerede teoretiske begreber så-

ledes, at analysen opstår idet teoretiske begreber anvendes til fortolkning af empirisk materiale. omstændighederne vedr. empiriindsamling fremgår af projektets metodeafsnit, og projektets teoretiske grundlag er afklaret i teoriafsnittet, så i fortolkningen, er det meningen, at du skaber en objektiverende afstand mellem dine egne holdninger og den i analysen frembragte viden.

## Den skriftlige formidling i bachelorprojektet – sprog og genre

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

Når du skal formidle på skrift, er det altafgørende, at du er opmærksom på både det sprog, du anvender, men naturligvis også på den særlige genre – **akademisk skrivning** det er at formidle projektet i. Du skal efterfølgende virke i en professionel sammenhæng, hvor det forventes af dig, at "du kan spidse blyanten lige så godt, som du spidser munden" – med andre ord, at du kan kommunikere godt. Det forventer vi også, når vi vurderer dit projekt. Sproglig opmærksomhed er ikke forbeholdt dansklærere og fremmedsproglærere, - det skal med i alle fag og alle moduler.

Under kompetenceområdet for bachelorprojektet er formidlingskompetencen et af de 4 væsentlige områder. Det hedder således "Professionsbachelorprojektet 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 I som studerende "kan **formidle resultaterne** af egen empirisk analyse" og i vidensmålene, at I har viden om "**akademisk arbejdsmåde og formidling**".

De fremstillingsformer, som I primært anvender i projektet, er **analyse, diskussion, vurdering og argumentation**. Gennem **sproget** skaber I betydning i forhold til den viden, I har tilegnet jer i en særlig **genre** med **korrekthed**. Det handler dette afsnit om.

Når du skal have vejledning, skal du have blik for sproget- det særlige professionsprog, hvor specifikke faglige, fagdidaktiske og pædagogiske begreber kommer i spil. Din vejleder forventes at give dig sparring på sproget også. Men også sammenhænge mellem teori og praksis er vigtige at få fokus på i sproglig henseende.

Projektet tager udgangspunkt i en konkret lærerfaglig problemstilling, og empiri fra praksis skal danne grundlag for formidlingen. Her er det vigtigt, at I / du er opmærksom på, at du vejledes og støttes i, hvorledes den analyserede viden og empiri kan operationaliseres i et professionsfagligt sprog. I praksis sker det ofte, at du møder hverdags sproget, og at den viden og læring du har med dig fra uddannelsen afprofessionaliseres rent sprogligt. Man kommer nemt til at beskrive praksis med hverdagsprog. " Så var vi ude i 5.b og det var ret fedt at lære dem noget om brøker"

Sammenhæng mellem teori og praksis i projektet er altafgørende for et godt projekt. Du skal derfor vide, at der er særlige sproglige mønstre, der er bedre end andre, hvilket er gældende for hvilket som helst bachelorprojekt uanset fagligt fokus. Desuden skal du have fokus på den uddybende sprogkode, når du skriver, men hvad vil det egentlig sige?

### **Vertikale og horisontale diskurser – baggrundsviden til den studerende.**

Der er forskellige måder at skabe betydning på med sproget, når man skriver og professionen har altså forskellige diskurser. (Maton, K., 2013. *Knowledge and Knowers*. London: Routledge). Den horisontale diskurs i uddannelsen omhandler den studerendes og lærerne livsverden, den lokale erfaringsverden og den praktiske mestring. Det er dagligdags viden og common sense. Set med teori/praksis-briller taler man som studerende og som lærer ude i skolen med hverdagsprog om praksis. Forståelsen er kontekstafhængig, underforstået. Den horisontale diskurs som vidensform er knyttet til bestemte praksisser i skolen meget bredt, fx måden man underviser i rygcrawl på eller måden man tilrettelægger fysikforsøg, hvilket betyder, at ikke alle lag er lige vigtige og viden optræder som afgrænsede emner, der ikke nødvendigvis hænger sammen. Som studerende tænker man måske ikke altid dybere over, hvordan det man lærer i uddannelsen hænger sammen med det man oplever og beskriver i praksis med sproget. Men det skal man!

Sproget er naturligt ikke et professionsprog, fordi det ikke bruges i begge rum samtidigt, men er kontekstafhængigt. Det er her du skal være opmærksom på denne diskurs i din skriveproces. Vi forventer nemlig, at du selv kan overføre det teoretiske sprog til den praksis du skal undersøge og analysere.

Den vertikale diskurs omhandler mere den teoretiske viden du tilegner dig i uddannelsen. Den er abstrakt og præget af ekspertviden. Her taler vi om skolen og praksis i abstrakt form. Viden er hierarkisk organiseret, eksplicit, sammenhængende og systematisk. **Sprog er specialiseret professionsprog og 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 dit 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."*

Eller fra et metodeafsnit i matematikprojekt.

*"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"*

Formuleringerne er ret brede. Man skal ikke "skrive om" og "præsentere" eller "kigge nærmere på", men man skal beskrive, analysere, undersøge, diskutere, vurdere osv. Brug de sproglige fremstillingsformer, der hører til genren.

Vi anbefaler, at du sætter fokus på dit eget sprog og at du undgår:

1. Reproducerende beskrivelse, hvor der gengives direkte beskrivelse af sagen uden form for uddybning med anvendelse af hverdagsprog. Man undgår naturligvis ikke beskrivende afsnit, beskrivelser er en del af formidlingen, men de skal nedtones.
2. Opsamlende beskrivelse, hvor der opsummeres i direkte udsagn med kondenserede overskrifter eller begreber. Tilføjer ingen ny information. De skal naturligvis ikke undgås helt, men kan nedtones og begrænses til de indledende afsnit eller når du kort samler op.  
Arbejd derimod hen mod
3. Analyserende sprog. Her veksler du mellem elementer fra empiri fx udsagn eller tal fra undersøgelser og direkte citat fra teori. Du anvender begreber til at forklare og dokumentere. Sætningsstrukturen er argumenterende, beskrivende og forklarende.
4. Fortolkende sprog. Du forklarer et begreb ved at fortolke en sag og tilføjer nyt til sagen. Du inkluderer fx personlig erfaring eller anden litteratur samt empiri.
5. Diskuterende og vurderende sprog. Du anvender "på den ene side så vi, på den anden side betød". Du bruger sproget til at generalisere begreber, en sag, en analyse. Sproget er kondenseret i sin form, hvilket vil sige, at du anvender abstrakte overbegreber fx observation i stedet for "vi så på nogle elever" og der trækkes tråde frem og tilbage i afsnittene.
6. Det endelig og abstrakte niveau. Dit sprog er abstrakt og fjernet fra kontekst/kontekstafhængigt og der tilføres sagen/analysen nye perspektiver eller viden.

Vi anbefaler også, at der skilles skarpt på de sproglige elementer. Er det en svær proces, så få i det mindste en medstuderende til at tjekke dit sprog.

Som studerende skal du tjekke:

- Det formelle element i sproget som rigtige referencer fx kildehenvisninger i APA.
- Grammatiske fejl, især nutids-r og lang tillægsform fx "de arbejdende elever" i forhold til "de arbejdede elever". Hans/sin, sammensatte ord.
- Kommafejl. Lær det [www.sproget.dk](http://www.sproget.dk)
- Betydningsfejl. "Politiet kæmpede med åbent gevir" (der skulle stå visir)
- Ordniveau. Er mit sprog hverdagsagtigt eller kan man tydeligt få øje på fagene og deres begreber?
- Sætningsniveau. Skaber jeg bånd fra sætning til sætning, så sproget flyder og er læsbart?  
Dårligt sprog kan forstyrre læseprocessen af dit projekt. Læseren irriteres over kommafejl, sjukefejl, stavefejl, som du rettelig burde have haft til gennemsyn, inden du afleverede. Så vær skarp på tastaturet!

## 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 betydnings-skift 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 du får øvet dig 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 din skriftlige formidlingskompetence.

Tjek derfor det funktionelle sprog i genren.

- Er afsnittene funktionelle? Er der tydelige (kohæsive bånd) tråde mellem din indledning, hvor du åbner op for interessen til problemformuleringen?
- Trækker du tråde i analysen tilbage til teoriafsnittet? "Som jeg skrev indledningsvis i teoriafsnittet, kan man nu se, at i forhold til dette interview.."
- Dokumenterer du dine iagttagelser i analyseafsnittet med empiriske henvisninger?
- Er der i diskussionsafsnittet åbnet op for "på den ene side" og "på den anden side"
- Anvender du argumenterende sprog, forklarende sprog(årsag, virkning)
- Lug ud i beskrivelserne, hvis ikke de giver mening, du skal undersøge og ikke beskrive hele tiden.
- Se på din modtager. Hvem skal læse den? Hvad skal de have ud af det? Hvis det var en skole, der skulle ansætte dig og de gerne ville læse dit projekt?

God skriveproces!

## Når du søger vejledning

*Når du søger vejledning i forbindelse med dit bachelorprojekt i læreruddannelsen antager vi som vejledere ofte, at du 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.

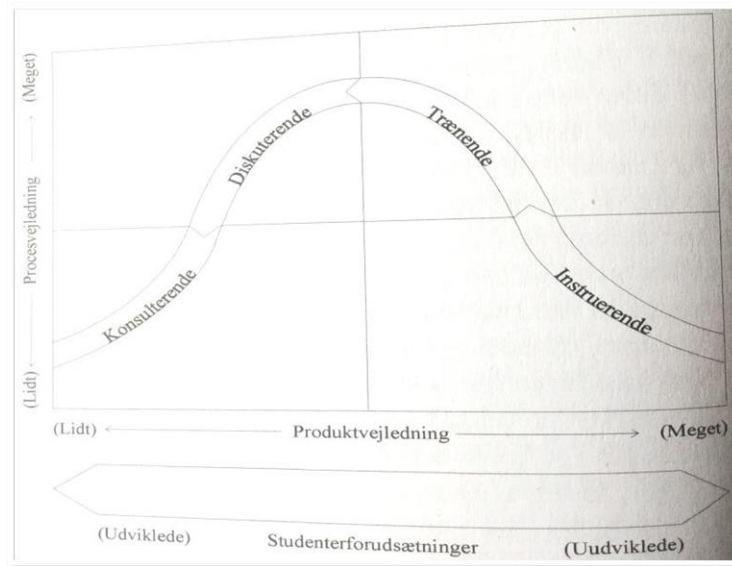
### Vejledning som almen lærerkompetence

Vejledningen i læreruddannelsen har et dobbeltsigte: Dels skal du vejledes i forhold til dit bachelorprojekt for at forbedre både processen og produktet for dig og dine medstuderende. Dels skal du vejledes for at lære vejledning som almen lærerkompetence ved at blive vejledt og sammen med din vejleder italesætte vejledningssituationer på læreruddannelsen og i arbejdet som lærer i skolen.

### 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. Som studerende kan du 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 dig som studerende at reflektere over vejledningsforløbet og de valg du 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 vægtning 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 refleksions-spørgsmål 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 som 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 er 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.

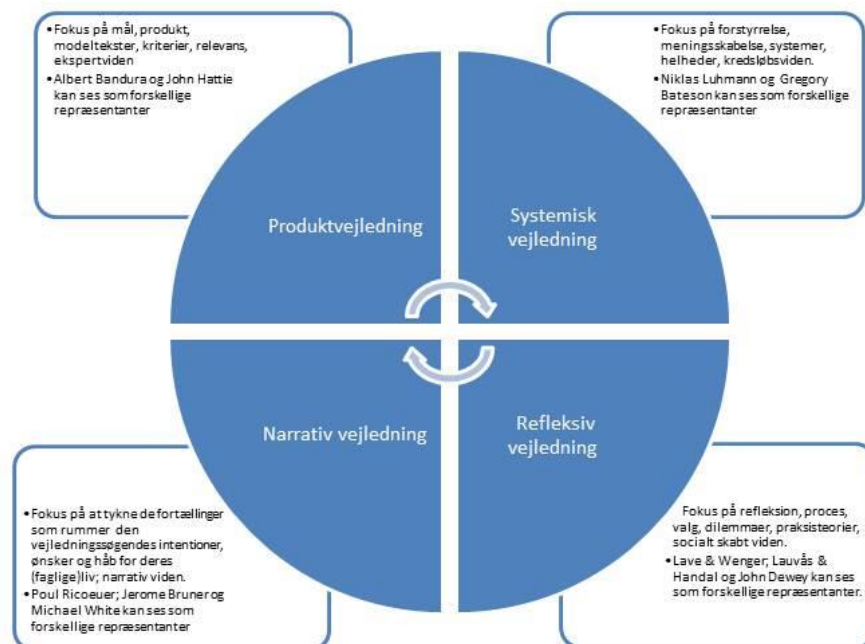
Disse valg af måder at rolleforvalte vejledningsopgaven på tydeliggøre behovet for drøftelser om gensidige forventninger mellem vejleder og vejledte, og de forskellige roller antyder, at der meget let kan opstå misforståelser i kommunikationen som følge af at vejleder og vejledningssøgende spiller op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

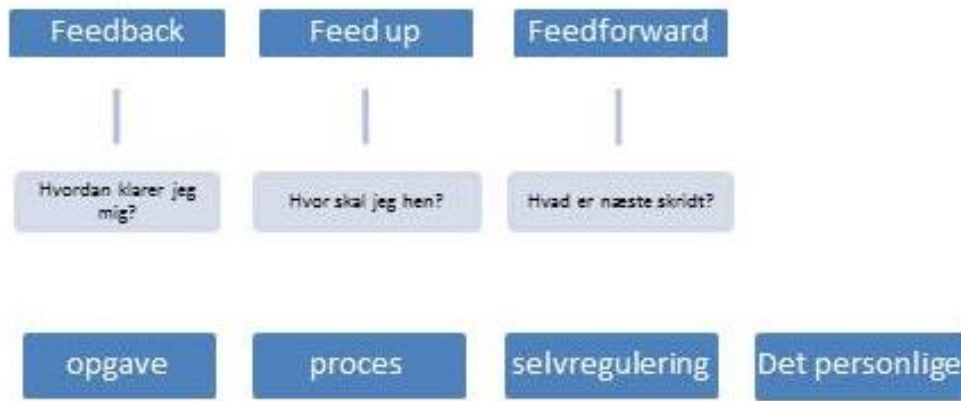
er på spil i vejledningen.

## Aktuelle og klassiske vejledningslogikker



Ovenstående model kan forventeligt sammen med nedenstående model igangsætte drøftelser mellem vejleder og vejledningsøgende 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 i uddannelsen, 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 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:





I stedet for en yderligere teoretisk fordybelse i vejledningsbegrebet kommer her en række jordnære, konkrete anbefalinger til den vejledningssøgende og til vejleder. Anbefalingerne baserer sig på indsigter fra forskningslitteratur om vejledning og feedback 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 over for 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 - involver dig gerne.

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

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 og dine kolleger.

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.

## **Det tværprofessionelle element i bachelorprojektet**

***Som studerende kan du skrive et decideret tværprofessionelt projekt sammen med studerende fra andre professioner eller du kan vælge at inddrage tværprofessionelle elementer. Vær opmærksom på, at det du nu skal læse ikke handler om tværfaglighed. Det er noget andet!***

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 I som 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 I skal have færdigheder i at **udvikle samarbejde** med skolens interne og **eksterne resourcepersoner**. 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 bachelorprojektet 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. Det er svært af få øje på det tværprofessionelle element i de enkelte studieordningerne direkte, men hvis man læser efter andre formuleringer kan man se, at i mange naturvidenskabelige moduler som biologi, geografi og fysik, samt håndværk og design, henvises der til samarbejde i lokalt og globalt perspektiv med andre professioner som sundhedsfaglige, miljømæssige, naturforvaltningsmæssige og håndværksmæssige professioner.

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, prioriterer ikke det tværprofessionelle i kompetencemålene, men det betyder ikke, at du ikke netop kan skrive dit projekt her. Du kan måske ligefrem udvikle didaktikker for museumspædagogik, ungdomsvejledning eller lærerpædagogersamarbejde.

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 I som studerende skal vide noget om og som I 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 ressourcepersoner 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 I som 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, sygeplejersker, ergoterapeuter, erhvervsvejledere, ungdomsvejledere, psykologer og specialinstitutioner m.m. i folkeskolen på områder, hvor væsentlige vidensområder, der 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 bachelorstuderende, der giver mulighed for at indsamle empiri og udvikle undervisning. Udvikling af læremidler kan netop her være et spændende perspektiv.

Langt de fleste af jer studerende ved, at bachelorprojektet 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 bachelor, men også i det enkelte klasseværelse er der store muligheder, når man tænker "ud af klassen" og "ind omverden".

## **Det tværprofessionelle bachelorprojekt**

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

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

At bachelorprojektet udarbejdes i en gruppe bestående af 2 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 professionshøjskoler 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**.

### **Den internationale dimension i bachelorprojektet – som studerende**

Som studerende i læreruddannelsen har du mulighed for at skrive dit bachelorprojekt i relation til det internationale aspekt på flere måder. Derfor skal du tidligt i din uddannelse være opmærksom på muligheder for at afvikle praktik udlandet, deltage i mindre studieophold osv. eller direkte tage et internationalt modul i din uddannelse. Vær derfor i god tid med planlægningen.

Når du som studerende vil forholde dig 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 sættes på "bedre fremmedsprogskompetencer". Det er altså gennem internationaliseringen i uddannelsen, at I som 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 I lærer "at agere i en global verden" og skal tilstræbe et øget flow af studerende og undervisere i organisationen. På mange professionshøjskoler er der således etableret internationale klasser og internationale koordinatører har set dagens lys, ligesom en

enkelt professionsuddannelse har diplomuddannelse(UC Syd) i internationalisering, hvor gode projekter kan deles med jer studerende.

Den enkelte professionsuddannelse 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 muligt. 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 jer, især i forhold til undersøgelsesdesign og empiri.

I skal derfor tidligt søge vejledning hos internationale koordinatore, jeres undervisere, studiementorer inden I reelt påbegynder 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 I bør være opmærksomme 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 I 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 den enkelte professionshøjskole. 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 på nogle professionshøjskoler 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 I laver undersøgelser og udarbejder empiri inden skriveprocessen påbegyndes.

### **Bachelorprojektet skal rettes mod grundskolen**

Jeres 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"***

Med den nye reform er der derfor interessante aspekter for jer som 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 eller fx Sønderborg kommune med Global House, internationalt udviklingshus for folkeskolen.

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 professionshøjskoler viser, at fx et modul i internationalisering får nogle studerende afsted, så noget tyder på, at den tætte kontakt tidligt i et vejledningsperspektiv og med underviser spiller en rolle.

Har du gode ideer til udvikling af området i et projekt, så anbefaler vi dig at komme ret hurtigt i gang.

## Udviklingskompetence

Hvis man skimmer ned over videns- og færdighedsmålene for bachelorprojektet, kan man se at begrebet *udvikling* nævnes hele seks gange. Der står bl.a. at du skal kunne ”reflektere over og udvikle egen professionsfaglighed”. Læg særligt mærke til det konkluderende færdighedsmål: Her står at du kan ”(...) formidle resultaterne af egne empiriske undersøgelser som grundlag for udvikling af skolens og lærerens praksis.” Idéen er faktisk at bachelorprojekterne skal være med til at udvikle skolen i bredere forstand, og altså ikke kun din egen praksis som kommende lærer.

Baggrunden for at netop *udvikling* står så centralt i bachelorprojektets mål, skal findes i samfundets forventninger til hvad læreren som fagprofessionel er rustet med: Læreren skal ikke blot kunne følge med udviklingen, men selv bidrage aktivt til den. Udvikling er et grundvilkår i alle velfærdsprofessionerne, og ikke mindst i skolen. Udviklingskompetence er derfor et kerneelement i lærerens professionsfaglighed. Udvikling foregår både som egentlige udviklingsprojekter og som en integreret del af ens egen hverdag som lærer.

Den grundlæggende idé er at læreren skal være rustet til at agere selvstændigt i et særdeles komplekst praksisfelt med daglige faglige dilemmaer. Og idealet er at læreren håndterer denne kompleksitet med forskningsbaseret indsigt og evnen til systematisk refleksion og professionel analyse, vurdering og afvejning.

Når målene for bachelorprojektet lægger vægt på ”videnskabelig metode” og ”akademisk arbejdsmåde” (se også afsnittet om videnskabelig metode andetsteds i denne vejledning), er det fordi en egentlig værdiskabende udvikling af praksis er andet og mere end bare at gøre ting anderledes eller gå med på en trend. Forskellen ligger i den systematiske fremgangsmåde og inddragelsen af relevant viden. At bachelorprojektet kvalificerer til videre studier på kandidatniveau, er altså ikke den eneste og heller ikke den væsentligste baggrund for målenes betoning af det videnskabelige.

Hvis du som kommende lærer ikke finder det umiddelbart indlysende at forskning (se uddybende om dette nedenfor) skulle være en central del af din faglighed, kan du altså med fordel tage udgangspunkt i netop idéen om udvikling. Tankegangen kan også give dit eget bachelorprojekt en tydeligere retning, nemlig med betoning af projektets handleperspektiv: Det er faktisk meningen at undersøgelses resultater og anbefalinger - i det mindste i princippet - skal bidrage til udvikling af både din egen og andre læreres praksis ude i skolen.

## 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 studerende skal møde og arbejde med forskningsbaseret indhold - dvs. være 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.

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

Du kan fx gøre dine 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. du 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 du skal udføre universitetsforskning, men anvende 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 din egen praksis som lærer. Den praksisrettede forskning kan foregå som et partnerskab mellem dig som studerende og lærere, der forsker i egen praksis. Sådanne forskende partnerskaber hvor du forsker sammen med nogen, fx lærere fra praksis, forskere og undervisere fra læreruddannelsen.

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

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

Til syvende og sidst skal du trænes i at forske i skolens hverdag, så du som fremtidig lærer gennem egen praksis kan motivere dine 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 I som studerende på forskellig vis kan blive involveret i et sådant arbejde i forbindelse med udarbejdelsen af bachelorprojektet.

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. Din forskningsbaserede praksis indbefatter således også at kunne formidle resultaterne af dine 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 du som studerende kunne få mulighed for at fremlægge og diskutere dine resultater, samtidig med at øvrige aktører kunne forelæse om aktuelle projekter eller måske etablere workshops hvor data, mv. diskuteres.

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

Det kan de gøre ved fx at etablere:

- mulighed for "at møde en forsker"
- en idebank med eksisterende og kommende projekter
- samarbejdsaftaler/kontrakter der rammesætter din 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 en god ide at sætte sig ind i reglerne omkring bachelorprojektets aflevering og offentliggørelse i god tid - der er mere i det end bare at uploade! Fx bør du have styr på de medvirkendes samtykke allerede i forbindelse med empiriindsamlingen, længe før aflevering.

I det følgende gennemgås nogle ting som du med fordel kan være opmærksom på i forbindelse med afleveringen.

### Konkret om opgaveaflevering og offentliggørelse

Det er meget vigtigt at holde sig inden for de 25 normalsider á 2600 anslag (35 s. hvis to skriver sammen): "Hvis censor får en opgave, der er for lang, skal den returneres, og der skal gøres indsigelse over for institutionen." Forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste tæller ikke med.

Hvis du har andet modersmål end dansk, kan du søge om dispensation fra at din stave- og formuleringsevne indgår i bedømmelsen. Du skal søge senest fire uger før aflevering.

Vær opmærksom på reglerne for plagiat og selvplagiat: Al tekst der ikke er formuleret af dig selv skal tydeligt markeres som citat med kildehenvisning. Al tekst du selv i anden sammenhæng har skrevet og fået bedømt, skal også.

Eksamenssystemet *Wiseflow* har indbygget plagiatkontrol og opfanger selv små plagierede tekststykker. Både eksaminator og censor kan inde i systemet se hvor meget og hvad der er plagieret. Det ville være meget ærgerligt at havne i en sag om eksamenssnyd på grund af uopmærksomhed på disse ting.

Bachelorprojektet afleveres på to måder: *Wiseflow* (eksamensaflevering til bedømmelse) og *UC Viden* (offentliggørelse).

Det kan forvirre at du 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. Du 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. Du kan bl.a. vælge at opgaven blot optræder i databasen uden at kunne læses af andre.

## Bilag - aflevering og omfang

Man kan kun aflevere bilag digitalt, og bilag uploades sammen med opgaven. Der er en særlig upload-mappe til bilag både i Wiseflow og UC viden. 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 studieordningens fællesdel. Alligevel føler nogle studerende at det er "sikrest" at aflevere meget omfangsrige bilag med fx næsten uredigeret lyd/video. Det skal frarådes: "Den studerende kan ikke forvente, at hverken underviseren/praktiklæreren eller censor læser bilag", siger studieordningens fællesdel. 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.

Præcis hvad det vil sige at bilag er "nødvendige", og hvad man skal forstå ved "et minimum", er en skønssag. Du kan du evt. spørge til din vejleders fortolkning.

Hvis du alligevel er usikker på om dine vedlagte bilag er tilstrækkelige, kan du evt. gemme de uredigerede bilag for en sikkerheds skyld. De kan så fremvises hvis det skulle ske at der rejses tvivl om ægtheden af dine data (hvilket er meget sjældent). Vær opmærksom på at bilag hvor informanter medvirker, skal opbevares fortroligt - de må ikke kunne ses af uvedkommende.

## Bilag og bedømmelse

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

Det kan forvirre 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.

Det ændrer ikke ved at du sagtens kan have et digitalt produkt som omdrejningspunkt for et bachelorprojekt om digital udvikling. Vær dog opmærksom på at det er opgavetekstens akademiske bearbejdning, ikke bilaget selv, der bedømmes.

## Bilag og fortrolighed

Bachelorprojektet vægter det empiriske aspekt højt. Bachelorprojekter publiceres i dag på *UC Viden*, og sammen med den oplagte mulighed for at uploade digitale bilag i form af lyd/videoptagelser fra skolepraksis kan du møde 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 compromittere de medvirkende.

Det etiske aspekt af din undersøgelse er en del af det du bliver bedømt på: Et af vidensmålene taler om "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 etikken 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 fald også bedømmerne, og dette scenarie er stadig inden for det som de medvirkendes har givet samtykke til.

Du skal altså *ikke* føle dig forpligtet 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 compromitteret 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*. Du kan evt. 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 gøres fortrolig. Det vil sige at ingen kan læse den, selv om den figurerer i databasen. (se nærmere herom i den lokale vejledning til UC Viden).

En del studerende får den tilsyneladende gode idé at uploade videomaterialet til *YouTube* og linke hertil i opgaven. Læseren ville så kunne se optagelserne ved et simpelt klik. Men 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 Viden.

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

Formidlingskompetence er en del af bachelorprojektets mål og tæller med i bedømmelsen. Der er altså god grund til at have stærkt fokus på normer for akademisk fremstilling når du skriver bachelorprojektet.

Men det er absolut en god idé også at gøre sig klart på hvilken måde formidlingskompetencen kan komme til udtryk også ved den mundtlige prøve: Man skal huske at den endelige karakter er en helhedsvurdering, og at en god mundtlig formidling kan trække op. Nedenfor ses nogle bud på ting du kan fokusere på i din forberedelse af den mundtlige prøve.

### **Rammerne for den mundtlige prøve**

Den mundtlige prøve er på 45 minutter (75 minutter hvis to går op sammen). Tiden er inklusive vortering og kort begrundelse for karakteren. Karakteren er en samlet vurdering af det skriftlige og det mundtlige.

Hvis I er to oppe sammen, bør I have i baghovedet at bedømmerne skal eksaminere ”på en sådan måde, at det sikres, at der kan foretages en individuel bedømmelse af den studerendes præstation” (jf. studieordningens fællesdel). Det kan fx betyde at den ene får et meget specifikt spørgsmål, eller at bedømmerne siger at ”nu er det den andens tur”. I kan forebygge denne type indgriben ved at have en plan der disponerer jeres taletid og rollefordeling balanceret. Det er helt almindeligt at man får forskellig karakter.

### **Hvad man har med til den mundtlige prøve**

Det er normen at den studerende medbringer præsentationspapirer i nok eksemplarer til alle. Det drejer sig om disposition + diverse modeller, tabeller og andre ”handouts” der tjener til visuel forankring af det talte ord undervejs. Eventuelt kan du præsentere på skærm, afhængigt af hvad der skal vises. For det meste virker uddelte papirer alligevel hensigtsmæssigt i den situation at tre-fire 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.

Medbring også selve opgaven i trykt form (et eksemplar er nok). Ikke fordi du skal begynde at bladere rundt i den midt i det hele, men det virker naturligt at den som samtalens omdrejningspunkt faktisk er fysisk til stede.

Medbring også ur - det er irriterende for bedømmerne at opleve det som deres eneansvar at holde den knappe tid.

## Disponering af den mundtlige prøve

En veldisponeret mundtlig fremlæggelse er et udtryk for din formidlingskompetence. Det er fx ikke en god disponering hvis du møjsommeligt bygger op til din 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. Alligevel bør du 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 du bagefter er utilfreds med ikke at have "nået til din pointe" fordi bedømmerne ville "høre om noget andet end det du 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 (evt. 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 hvis du har behov herfor. Forslaget er ikke en opfordring til homogenitet: Som nævnt tidligere i denne vejledning ses den indbyrdes forskellighed mellem bachelorprojekter som en kvalitet. I mange tilfælde kan ovenstående forslag til disposition derfor være irrelevant.

## Mundtlig formidling i prøvesituationen

Mundtlig formidling er grundlæggende dialogisk, og din evne til fleksibelt at "gå med på" de stillede spørgsmål bedømmes positivt. Lige som den skriftlige del er den mundtlige prøve en akademisk genre hvor en kritisk, diskuterende tilgang er normen. Derfor bedømmes det ikke positivt hvis du virker irriteret over at blive afbrudt, modsagt eller forsinket. En hensigtsmæssig disposition, se ovenfor, kan forebygge denne "irritation".

Hvis I er to oppe sammen, er det på samme måde vigtigt at den ene ikke fx konsekvent tager ordet når bedømmerne stiller spørgsmål eller på anden måde sætter sig på taletiden. Bedømmerne har brug for at høre omtrent lige meget fra hver studerende.

Husk også at bedømmernes spørgsmål er udtryk for ønsket om et så klart og fair bedømmelsesgrundlag som muligt. Ofte er spørgsmålene udtryk for oprigtig akademisk interesse - der så klart er til din egen fordel, uanset hvor ivrig du inderst inde er for at komme videre i dit program. Tag selv ansvar for at holde tiden. Brug metasprog til at vende tilbage til tråden efter spørgsmål-svarsekvenser: "Var det svar på dit spørgsmål? Så vil jeg vende tilbage til...".

## **Den videnskabelige diskurs og den mundtlige prøve**

Når lærere i hverdagen diskuterer professionelle problemer på et lærerværelse, foregår det inden for en bestemt diskurs der er opstået i og fungerer i netop denne form for praksisfællesskab. Ofte vægtes konsensus og gensidig opbakning blandt gode kolleger.

Selv om den mundtlige prøve i bachelorprojektet også er en professionel diskussion vedrørende lærerfaglige problemstillinger, er det vigtigt at gøre sig klart at det ikke er ovenstående praksisdiskurs der skal tales inden for. Det er en meget anderledes ramme som bachelorprojektet udspiller sig i. Her bør den videnskabelige diskurs i stedet være den fremtrædende. Det vil bl.a. sige at en problematiserende, perspektiverende, analytisk og kritisk tilgang til stofområdet forventes - herunder et ikke ringe mål selvkritik. Du bør argumentere med baggrund i teori og forskning, og du bør gå systematisk ræsonnerende frem. "Common sense" bedømmes ikke positivt.

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 en fair måde. Det bedømmes derfor ikke positivt hvis det til den mundtlige prøve gennemgående er op til bedømmerne at påpege modargumenter.

Hvis man som studerende går ud fra en mundtlig prøve med opfattelsen af at "de var ikke enige med mig", kan det netop skyldes at man var for ensidig i sin fremstilling og overlod det kritiske perspektiv til bedømmerne - der måske også ville have virket "uenige" hvis man havde argumenteret for det stik modsatte.

Det indgår også i bedømmelsen at du behersker og bruger de relevante lærerfaglige og akademiske udtryk der er i spil i projektet. Pointen er at man let forfalder til at tale om praksis i hverdagsprog i stedet for at tale i den "elaborerende sprogkode" der faktisk forventes i akademisk sammenhæng. I denne vejlednings afsnit om den skriftlige formidling i bachelorprojektet kan du læse meget mere uddybende om forskellen på en horisontal og en vertikal diskurs. Det er grundlæggende samme forhold der gør sig gældende også i den mundtlige formidling.

Da tiden er relativt knap ved den mundtlige prøve, bliver det en særlig vigtig del af din formidlingskompetence at du kan udtrykke dig med en vis informationstæthed og præcision og fx ikke skal bruge lang tid på at "tale dig ind" på dit svar på et stille spørgsmål. Undgå også den lidt pinlige situation at du ikke kan udtale et centralt ord, fordi du faktisk aldrig har sagt det højt før.

Det bedste du kan gøre er at øve dig i at fremlægge dit bachelorprojekt mundtligt for medstuderende og andre.

God skriveproces!

Den nationale faggruppe for professionsbachelorprojektet, september 2016

Jesper Boding, Metropol

Jens Madsen, UCSJ

Hanne Kidde, UCL

Niels Mølgaard, VIA

Søren Pjengaard, UCN

Anette Krenzen, UC Syd