

# LEVENDE CASES

– kreativ udforskning af handleovervejelser gennem refleksive øverum.

Artiklen udspringer af et forsknings- og udviklingsprojekt med udgangspunkt i et kreativt genbesøg af den traditionelle, didaktiske ramme for casearbejde (Stake, 1995; Simmons, 2009). Formålet er at undersøge, hvordan vi gennem refleksive øverum giver studerende mulighed for at kvalificere handleovervejelser gennem udforskende og kreative processer (Schön, 1983, 2013; Hammershøj, 2012; Rosa, 2021). Herfra udledes forskningsspørgsmålet: Hvordan kan der gennem levendegørelse af cases skabes større rum for studerendes kreative udforskning og kvalificerende refleksion over handleovervejelser?

Det empiriske materiale baseres på kvalitative interviews med studerende og fagprofessionelle samt evalueringer af den didaktiske model for levende cases. Evalueringen kvalificerer modellen om mødet mellem professionel praksis og uddannelse med fokus på impulser, kreativ udforskning og dialog, der kan bidrage til kvalificering af de studerendes handleovervejelser. Det konkluderes, at levende cases bidrager til en erfaringsbaseret måde at inddrage casestudier i mødet mellem uddannelse og professionel praksis, hvor kreativ udforskning og refleksion er omdrejningspunktet.

## FORFATTERE

**Stine Bylin Bundgaard**, lektor og Ph.D., pædagoguddannelse, UCN

**Anja Nielsen**, adjunkt og Cand. Mag., pædagoguddannelsen, UCN

**Anne Rosborg Wegener**, lektor og Cand. Mag., pædagoguddannelsen, UCN

## INTRODUKTION

Nedenstående citat indrammer afsættet for nærværende artikel, nemlig sammenhængen mellem *erfaring* og den praksis-forandrende *handling*. Netop relationen mellem erfaring som noget, der er

hændt, og handlingen som noget, der skaber forandring i praksis, er essentiel, når vi på professionshøgskoler søger at skabe læreprocesser, der kan bidrage til sammenhæng mellem viden, erfaring og handling gennem refleksion, analyse og udforskning af udfordringer (Horn et al. 2020). Artiklen udspringer af nysgerrighed på, hvordan professionshøgskoleundervisere gennem casearbejde kan skabe refleksive øverum, hvori studerende kvalificerer og udforsker handleovervejelser. Refleksion knyttes til Schöns begreb

Om livet lykkes eller mislykkes, afhænger af, på hvilken måde verden (passivt) erfares og (aktivt) bliver og kan blive tilegnet eller tilpasset.

(Rosa, 2021, s. 36).

refleksion-i-handling, hvor *udforskning* og *nysgerrighed* ses værende essentielle i refleksionsprocessen og deraf i det uddannelsesmæssige arbejde med at konkretisere og bevidstgøre refleksionsprocesser (Schön 1983, 2013). Der er mange måder at arbejde med udforskende processer på. I dette tilfælde søger vi en stærk kobling mellem udforskning og kreativitet, idet vi ser disse processer som gensidigt afhængige. Hammershøj fremhæver i sit studie af kreativitet som dannelsesproces, at kreativitet kan indrammes som værende sanselige kræfter (Hammershøj, 2012). Netop sansningen af en case og dens relation til uddannelsesmæssige mål har været udgangspunktet for udviklingen og afprøvningen af den didaktiske model for levende cases, der i det kommende belyses og analyseres i relation til kreative læreprocesser og refleksion.

Behovet for videreudvikling af casesdidaktikken er lokalt forankret i pædagoguddannelsens grundfaglighed. Erfaringen var, at de studerende havde svært ved at relatere til en nedskrevet case og ofte oplevede en bred vifte af ubesvarede spørgsmål, der stod i vejen for at koble videns- og færdighedsmål med det beskrevne praksisdilemma. Dette resulterede i høj dumpeprocent i den afsluttende caseprøve (GK2) og deraf nervøsiteten hos de studerende for, om de forstod casen rigtigt. Nærværende artikel tager udgangspunkt i et forskningsbaseret udviklingsarbejde af studentercentreret casesdidaktik, hvor vi har afprøvet og dokumenteret tilblivelsen af en casesdidaktik, der inddrager kreativitet, sansning og levendegørelse som grundlag for et refleksivt øverum.

### METODISK AFSÆT

Artiklen står på skuldrene af et forsknings- og udviklingsprojekt på tværs af pædagoguddannelserne i Aalborg, Hjørring og Thisted. Med afsæt i aktionsforskning og kvalitative studier består det empiriske grundlag af prøvehandling blandt en gruppe undervisere med fokus på at eksperimentere med casesdidaktikkens refleksive øverum (Jensen, Frimann & Sunesen, 2020). Herfra udspringer udviklingen af caseformen *Levende cases* som en didaktisk model, der søger at rammesætte casearbejdet som et kreativt og refleksivt øverum. Den didaktiske model er efterprøvet og justeret i perioden 2020-2022 på forårs- og efterårsoptag af 150-180 studerende pr. gang. Vores empiri baseres på skriftlige refleksioner fra studerende samt semistrukturerede fokusgruppeinterviews med repræsentanter fra pædagogisk praksis (Kvale & Brinkman, 2015). Refleksionerne centrerer sig om forløbets aftryk og inspiration til videre arbejde med modulopgaven, refleksion over gruppearbejdet og eget bidrag til dette samt refleksion over relationen til dannelse af professionsidentitet. Grundet stor datamængde har vi valgt at kondensere materialet med henblik

på at indfange de studerendes arbejde med *udforskning*, *sansning* og *refleksion* som kobling mellem uddannelse og praksis. Kondenseringen inddrages i det følgende som konstruerede cases, der har til formål at formidle nedslag i den didaktiske model. I artiklen analyseres casene deduktivt med fokus på refleksion og kreativitet som målet med udviklingen af en levende casesdidaktik, hvori refleksion-i-handling sættes på pause. Begreberne defineres i de følgende afsnit, ligesom fundamentet i casesdidaktik belyses, da caseformen *Levende cases* anses som et supplement hertil.

### CASEDIDAKTIK

Cases anvendes ofte i uddannelsesmæssig sammenhæng med formålet at afspejle praksis. For at kunne analysere og diskutere handleovervejelser uden at påvirke professionel praksis direkte (Bundgaard & Wegener, 2021) (Rokkjær & Højbjerg, 2007) beskrives i professionshøjskolesammenhæng tre caseformer: *praksiscase*, *opgavecase* og *iagttagelsecase*, der formidles som nedskrevne cases. Disse er konstrueret af professionel praksis, undervisere eller studerende og beskrives således:

PRAKSISCASE	OPGAVECASE	IAGTTAGELSECASE
En situationsbeskrivelse med fokus på et dilemma. Er typisk udarbejdet af den professionelle eller praktikstuderende ud fra egne oplevede dilemmaer i professionel praksis.	Et didaktisk materiale, som typisk er udarbejdet af underviser og konstrueret ud fra et ønske om at etablere et bestemt tema. En tænkt, men ikke utænklig situation.	Udspringer af iagttagelser af praksis, hvor iagttageren ikke er direkte involveret. Denne case vil typisk finde sted på studiet, hvor den fungerer som drivkraft for videnssøgning, fx ved projektskrivning.

Figur 1: De 3 casetyper (Rokkjær & Højbjerg, 2007).

Formålet med casene er at danne afsæt for refleksiv dialog mellem studerende med delvis involvering af undervisere. Dilemmaet relateres til teoretisk baseret viden, og handleovervejelser defineres og kvalificeres på baggrund af dette. Det refleksive arbejde kræver, at casen er konstrueret, så den afspejler den kompleksitet, der knyttes til professionen såvel som til uddannelsens mål.

Når vi arbejder med casestudier i undervisningen ud fra den klassiske forståelse (Figur 1) består den sociale og refleksive læreproces i interaktionen mellem underviser og studerende med casen som et fælles tredje (Simmons, 2009). Casen fremstår ofte som en kompleksitetsreduceret og statisk fremstilling af en praksisproblematik og er mere eller mindre styret efter professions-specifikke triggers, hvorudfra dømmekraft og handlinger defineres, vurderes og evalueres. Ud fra

denne forståelse bliver koblingen af uddannelse og praksis noget, der foregår i kraft af de studerendes fortolkninger af praksis gennem en case og af professionens faglige ramme gennem de foruddefinerede videns- og færdighedsmaal. Begge former for materiale fremstår statiske, og det bliver op til den studerende at bruge det til kvalificeringen af handleovervejelser gennem analyse og diskussioner. Set ud fra det skitserede læringsperspektiv kan processen bidrage til kvalificerede såvel som ukvalificerede fejlslutninger, hvis ikke underviseren arbejder bevidst med denne refleksionsproces. Det kan forklare oplevelsen af, at studerende har svært ved at relatere til caseanalysen, da det ganske enkelt bliver en (for)tænkt situation eller et praksisdilemma, der søger specifikke svar. Læringsrummet kan med fordel afbilledes således:

Dette læringsrum mangler den sanselige del af dilemmaet, og muligheden for at casen kan reflektere med, uddybe og svare på tvivlsspørgsmål, der nødvendigvis må opstå i refleksionen over og arbejdet med handleovervejelser.

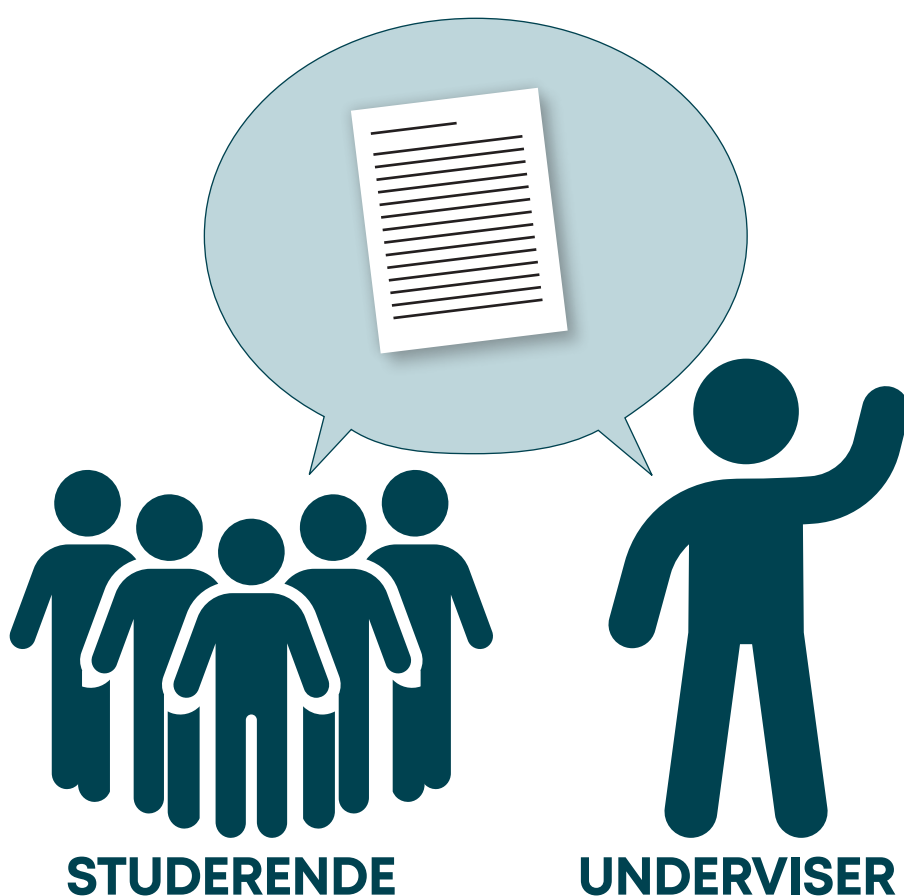
I udarbejdelsen af det didaktiske fundament er vi, qua disse antagelser, inspirerede af Schöns begreb om refleksion-i-handling, der indeholder elementerne *overraskelse*, *udforskning*, *afprøvning* og *rekonstruktion* som kvalificerende læreproces (Schön, 2013). Derudover er levendegørelse af casen essentielt for at skabe en bevægelse væk fra casen som et statisk fælles tredje til sansningen af en case med krop, sjæl og erfaring, der kan resonere gennem dialog og fælles refleksion (Hammershøj, 2012; Rosa, 2021).

#### ET REFLEKSIVT ØVERUM

Før vi kan præsentere den didaktiske model for levende cases, er det relevant at tage et kig på læringsbegrebet og dets sammenhæng med kreativitet og refleksion.

Afsættet er, at læring er et socialt forankret fænomen og en kontinuerlig proces. Illeris præciserer dette: "Læring er en aktiv proces, hvor den enkelte elev konstruerer og rekonstruerer viden, færdigheder, forståelse, holdninger og arbejdsmåder i en dynamisk samspilsproces med omgivelserne" (Illeris, 2015). Individ og fællesskab forstås her som gensidigt konstituerende, og heri ligger der et potentiale for, at mødet mellem disse også kan være et emergente rum, hvori ny viden og handlemåder kan opstå. Elementer som viden, færdigheder og kompetencer er derfor ikke at se som konstante, men til evig genforhandling gennem deltagelse og handling, eksempelvis i mødet mellem undervisere, studerende og personer fra professionel praksis. Levende cases udspringer af netop den nysgerrighed.

På UCN søges denne læringsproces indrammet gennem læringsafsættet refleksiv praksislæring, og et



Figur 2: Refleksivt læringsrum ved en klassisk case, udarbejdet af forfatterne, 2023.

ønske om at dette trænes i uddannelseskonteksten, når vi arbejder med cases som afbildning af praksis (Horn et. al, 2020). Refleksion er essentiel, idet det har til formål at koble oplevelse, tænkning og handling. Her defineret som: "Når en praktiserende reflekterer over og i sin praksis, vil de mulige genstande for denne refleksion være lige så forskelligartede som de fænomener, han står overfor, og som de systemer af viden-i-praksis, som han bringer i anvendelse i forhold til dem" (Schön, 1983, s. 62). I udarbejdelsen af levende cases er det netop et ønske om at dvæle ved refleksionens kompleksitet, muligheden for at sætte refleksionen på pause, samt skabe et resonansrum, hvori casen kan svare igen (Rosa, 2021), der inspirerer til at arbejde med casen som refleksivt øverum mellem studerende, undervisere og professionel praksis. Undervisning bør derfor også relatere sig til, at professioner kendetegnes ved udførelse i en arena af relationel forpligtelse til en borger, bruger, klient, kunde, kollega, myndighed, patient mv., og derfor må refleksion og læring i høj grad forstås som noget, der opstår i relationen til den anden.

### REFLEKSION-I-HANDLING

Schön beskriver, på baggrund af sine studier i uddannelse af den refleksive praktiker, hvordan viden er en del af handling, men at den praktiserende ofte ikke har det nødvendige sprog for at beskrive baggrunden for handling (Schön, 2013). Her præsenteres begrebet refleksion-i-handling som den eksperimenterende proces, hvori teori og praksis kobles gennem stadierne overraskelse, udforskning, afprøvning og rekonstruktion. Processen eksemplificeres som: "Når gode jazzmusikere improviserer sammen, så udviser de (...) refleksion-i-handling, der nemt glider ind i den igangværende fremførelse af musikstykket. Når de lytter til hinanden, når de lytter til sig selv, så 'føler' de, hvor musikken er på vej hen, og

justerer deres spil derefter" (Schön, 2013, s. 30). Han beskriver, hvordan jazzmusikeren *udforsker* sin evne og erfaring med sit instrument igangsat af overraskelsen over, hvad der sker i momentet, hvor en komposition udføres. Jazzmusikeren *afprøver* på denne baggrund sine evner og sætter dem i relation til helheden gennem *rekonstruktion* og *improvisation*. Men før jazzmusikeren, pædagogen eller sygeplejersken kan mestre at stille sig professionelt i handlingen, må der i skabes mulighed for at oparbejde en faglighed og forståelse for den faglighed og profession, der trædes ind i. I uddannelsesmæssig sammenhæng drejer det sig om at tænke og reflektere over handlingen, men i dette tilfælde arbejder vi ud fra en tese om, at vi som professionsuddannelse dels må træne den faglige dybde og dels må træne kvalificeringen af handlingen ved eksempelvis at arbejde med refleksion-i-handling som en stilladsret, kreativ proces, hvor overraskelsen fører til et behov for stillingtagen til og kvalificering af handlinger. Her fremhæves overraskelse, udforskning, afprøvning og rekonstruktion som essentielle i det refleksive øverum, og disse kan ses som processuelle tegn på, at refleksion rent faktisk finder sted. Dermed kan de indarbejdes som inspiration til udarbejdelsen af en didaktisk ramme, hvori studerende skal lære at reflektere. I det følgende tjener de som rettesnore for analysen af det empiriske materiale.

### DEN LEVENDEGJORTE CASE SOM KREATIV PROCES OG RESONANSRUM

Ser vi nærmere på læreprocessen for levende cases, er det ud over refleksion vigtigt at fremhæve, at det refleksive øverum indeholder mulighed for resonans mellem studerende og casen samt udforskning gennem kreative og sansende processer. Dette anser vi som kendetegnende i den levendegjorte del af caseformen. Resonans

refererer til mødet mellem mennesker, der har til formål at åbne individet og forandre det. Derfor indeholder resonans altid en transformativ del, der medfører forståelses- og identitetsændring (Mezirow & Taylor, 2009; Rosa, 2021). I mødet med en nedskrevet case er det som udgangspunkt ikke muligt at skabe resonans, da studerende eksempelvis ofte oplever det udfordrende at forstå casen, eller at den fremstår karikeret, konstrueret og ledende i forhold til specifikke løsninger. Hvis vi skal arbejde med casen som helhed, må den derfor tilføres en form for resonans, der påvirker sansningen af casen og understøtter studerendes dannelse af spirende professionsidentitet.

Her er det relevant at hente inspiration fra processer, der bidrager til at åbne sanserne hos den studerende, og her er kreativtetsbegrebet essentielt, idet dette kan forstås som påvirkende på individets transformation gennem arbejde med et materiale – casen. Tilgangen til artiklens kreativtetsforståelse finder vi hos Hammershøj (2012):

Tesen er, (...) at kreativitet ligesom dannelse er drevet og konstitueret af overskridelseskraft og afgørelseskraft, men at de adskiller sig fra hinanden ved, at dannelse som sagt er en proces med henblik på at forandre forholdelsesmåden i processen, hvorimod kreativitet er en proces med henblik på at skabe et nyt og relevant produkt.

(Hammershøj, 2012, s. 61).

Der er tale om forskellige sanselige kræfter, som sættes i spil – sanselige kræfter, som skaber forandring i forholdet mellem selv og socialitet. Det er således gennem sanselige møder med omverdenen, at vi både kan overskride det, som for os allerede eksisterer (*overskridelseskræften*), sætte den forestilling på pause (*indbildningskræften*) og skabe ny retning og forholdemåde (*afgørelseskræften*), for herefter gennem gentagelse af de nye forskelle at lade det blive et nyt eksisterende (*udlevelseskræften*). Med de levende cases sætter vi den sanselige proces i relation til at skabe resonans mellem case og studerende i det refleksive øverum, fordi vi anser sansning og handling som tæt forbundne og essentielle, når læring skal forstærkes. Først når der opstår en sanselig fornemmelse af, hvordan dilemmaer ser ud fra forskellige synspunkter, kan handlingerne kvalificeres.

### LEVENDE CASES SOM REFLEKSIVT ØVERUM

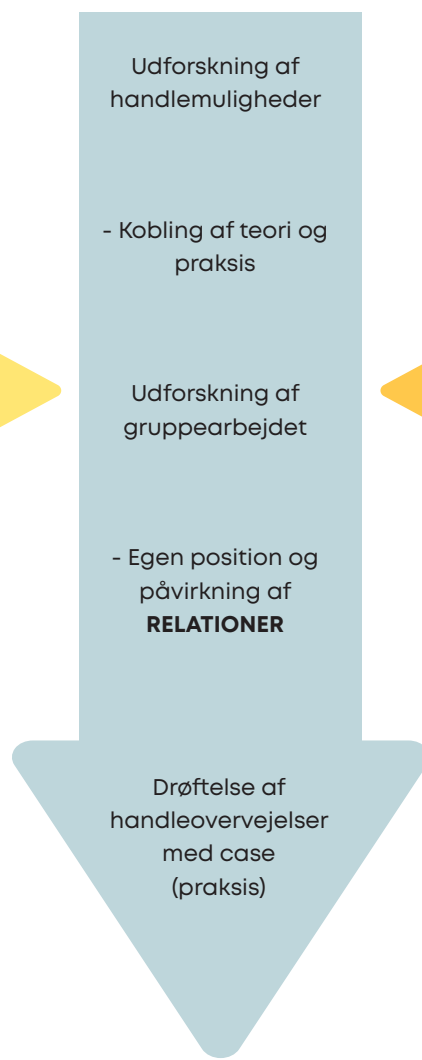
Med udgangspunkt i at skabe et refleksivt øverum, hvori resonans og sanselighed styrkes gennem interaktion og arbejde med cases, beskrives det didaktiske grundlag for levende cases. Herefter følger faglige refleksioner og analyse af nedslag i det refleksive øverum. Udgangspunktet er, at refleksionen kan belyses ud fra refleksion-i-handling, og sansningen kan anskues som en kreativ proces med afsæt i Hammershøjs kreativitetsbegreb. Overordnet set kan det didaktiske design afbilledes således:

Det didaktiske design skitserer, hvordan vi arbejder med kvalificering af handleovervejelser gennem *overraskelser*, her impulser og casefilm, der både kan have en relation til viden- og færdigheds-målet, samt præsentation af case gennem film fra professionel praksis. Disse igangsætter *udforskningen* af casen ud fra forskellige

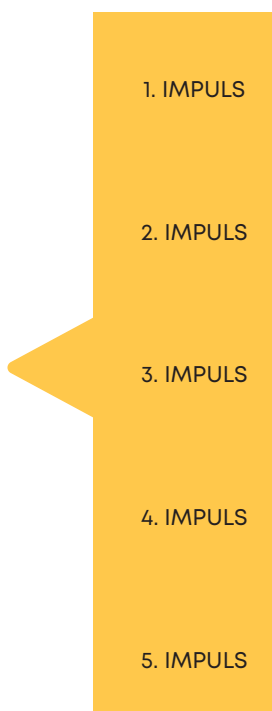
### PROFESSIONEL PRAKSIS



### STUDERENDE



### MODUL (UDDANNELSE) VIDENS/ FÆRDIGHEDSMÅL



Figur 3: Didaktisk design, levende cases, figuren er udarbejdet af forfatterne, 2023

perspektiver, der til sidst skal forankres i foreløbige handleovervejelser, som *afprøves* i dialog med en repræsentant fra casen. Afprøvelsen gennemarbejdes efterfølgende af studiegrupperne, før den endelige *rekonstruktion* og kvalificering af handleovervejelser

afleveres sammen med både gruppens og den enkeltes refleksion over læring gennem forløbet.

Følgende tabel har til hensigt at uddybe, hvordan levende cases forberedes, rammesættes og stilladseres didaktisk, og skal ses som supplement til figur 3.



<p><b>FORBEREDELSE</b></p> <p>Repræsentanter fra projektgruppen har til opgave at filme 3 korte casefilm (maks. 3 min.), hvori dilemmaet præsenteres, og kompleksiteten øges med nye informationer for hver film.</p> <p>Underviserne forbereder impulser ud fra modulets viden- og færdighedsmål. Impulserne fungerer som forstyrrelser/overraskelser, der inspirerer til at udforske dilemmaet ud fra forskellige perspektiver. Disse kan være små film, links til artikler eller lovstof, refleksionsspørgsmål mv.</p>	<p><b>LÆRINGSMÅL</b></p> <p>Målet er, at de studerende præsenteres for et praksisnært pædagogisk dilemma på grundfaglighedens 2. semester, som gennemarbejdes ud fra casefilm og impulser (slides med links, film og faglige spørgsmål). Dermed øves caseanalyse, som ligger som krav for at bestå grundfaglighedens kompetencemålsprøve (GK2) samt opnår erfaring med kvalificering af handlinger gennem refleksion-i-handling i pædagogisk praksis.</p>
<p><b>RAMMESÆTNING</b></p> <p><b>Varighed:</b> 7 timer (varieres efter behov – længere tid vil kræve mere omfangsrige impulser). De første 4,5 timer er afsat til introduktion og rammesætning af dagen samt arbejde med impulser og casebidder, derefter er der afsat 1,5 time til dialog med casen og slutteligt 1 time til aflevering af produktet, som består af:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Handleovervejelser</li> <li>• Skriftlige refleksioner over gruppens læreproces</li> <li>• Skriftlige refleksioner over egen læreproces.</li> </ul> <p><b>Antal studerende/praksisdeltagere/undervisere:</b> 90 studerende (3 klasser), 3 praksisdeltagere (lig med antal cases) og 3 undervisere (1 pr. case). Kan op-/nedjusteres efter behov.</p>	<p><b>LÆREPROCES</b></p> <p>Underviserne introducerer overordnet dagen med udgangspunkt i en skitsering af arbejdet med casefilm og impulser, møde med casen og sluttelig aflevering af handleovervejelser. Via Teams sendes impulserne ud samtidigt til studiegrupperne (her i intervaller a ca. 30 min.). Underviserne er til rådighed som vejledere og fokuserer særligt på at støtte refleksionen og handleovervejelserne. De studerende motiveres til at blive i udforskningsfasen så længe som muligt, før de definerer handlinger.</p> <p>I den afsluttende, fælles refleksion med casen fremstår underviserne som facilitatorer af dialogen med case-repræsentanterne og er medskabende til et trygt rum, hvori de studerende kan afprøve deres tanker om handling, og hvor praktikerne kan uddybe detaljer og reflektere over handlingernes konsekvens.</p>

Figur 4: Forberedelse til levende cases, udarbejdet af forfatterne, 2023

I det følgende vil modellen blive analyseret ud fra målet om at skabe refleksion gennem kreativt udforskende processer. Her anvendes Schöns (2013) begreber *overraskelse*, *udforskning*, *afprøvning* og *rekonstruktion* som overordnet ramme, og disse suppleres med Hammershøjs kreativitetsbegreb (2012) som indramning af sansningen som særligt kendetegn for den kreative læreproces – forstærkning af refleksion. Derudover anvendes resonansbegrebet som yderligere kobling af refleksion og sansning (Rosa, 2021).

### OVERRASKELSE

Overraskelsen har i designet forskellige former, og i det følgende vil vi præsentere to af disse. Vi begynder med dagens opstart, hvor en studerende skriver følgende:

Det var svært for mig at forstå, hvad dagen skulle gå ud på, da underviserne kun forklarede rammerne meget overordnet. Jeg blev særligt optaget af, at vi skulle tale sammen med casen til sidst på dagen, og dilemmaet fremstod klart for mig, da det blev præsenteret på den første impuls som en film, hvor jeg dannede mig et indtryk af, hvem jeg skulle snakke med senere. I min gruppe diskuterede vi, at det gjorde det nemt at sætte sig ind i dilemmaet, fordi det var en rigtig pædagog, der fortalte det.

(Studerende, 2021).

Det beskrives her, hvordan frustration og nysgerrighed vækkes allerede fra begyndelsen med en grov skitsering af det refleksive øverum samt intentionen med at arbejde med kvalificering af handlinger

sammen med den levende case. Uvisheden om, hvad der kommer, er for nogle studerende udfordrende at være i, men pointen er at give dem et indblik i, at dilemmaer i praksis ikke er stilladserede og

kræver, at man udforskende kigger bag om og diskuterer det fra flere vinkler, før de løses. Dette betegner Schön som en essentiel del af refleksion-i-handling, der involverer, at man som reflektiv praktiker evner at omstille sig og være åben og nysgerrig for den praksis, man er medskaber af (Schön, 2013). Det skærper de studerendes opmærksomhed på, at deres handleovervejelser påvirker og betyder noget for den pædagogiske praksis, de står overfor og er ved at blive en del af. Følgende case beskriver, hvordan vi didaktisk arbejder med overraskelser som igangsætter for udforskningen, når casefilm og impulser præsenteres.

Denne impuls bringer dialogen om selve essensen af det at være pædagog i spil. Da de studerende gennem impulsen præsenteres for FN's 17 verdensmål for bæredygtig udvikling, hvor iblandt "Bekæmp fattigdom" er et mål, opstår der behov for at finde ud af, hvordan man på institutionsplan kan arbejde med målet. Kan der tænkes samarbejde ud af huset? Må man købe flyverdragter og give til nogen? Er det godt at gøre? Hvad må pædagogen lovgivningsmæssigt? Skal der opfindes nyt? Hvad kan pædagogen og institutionen gøre for at bekæmpe fattigdom hos en familie, i lokalområdet og i et endnu større perspektiv? Er det her overhovedet pædagogens arbejde?

Gennem impulsens overraskelse aktiveres det, som Hammershøj kalder overskridelseskraften og

## HVAD GØR MAN, NÅR MAN IKKE HAR RÅD?

I casen fortælles det, at et barn kommer uden flyverdragt, også selv om pædagogerne har forsøgt at forklare, at det er tid til at få den med. Her opstår der spørgsmål som: Hvad gør man, hvis forældrene ikke gør, som man siger?

I den næste casefilm får de studerende at vide, at pædagogen har holdt møde med forældrene, og det viser sig, at de faktisk ikke har råd til en flyverdragt. Her opstår der spørgsmål om, hvorvidt det faktisk er en problemstilling, man kan stå i?



Impuls 4 - Globalisering

Se følgende film:

- [Verdensmål animationsfilm](#)

Diskutér følgende:

- Hvilke muligheder er der for at hjælpe familien?
- Hvordan sætter I som pædagoger initiativer i gang, der ligger indenfor en lille økonomisk ramme?

Foto 1: Slide fra undervisningen, Anja Nielsen, Anne Rosborg Wegener & Stine Bylin Bundgaard, 2022.

sansningen af det *luftige* – der, hvor den spirende oplevelse af egen professionsidentitet kastes op i luften og svæver for en stund (Hammershøj, 2012). Impulsen består her både af pædagogens beskrivelse (casefilm) samt refleksions-spørgsmål fra videns- og færdighedsmålene, hvilket forstærker de studerendes oplevelse af, at der er "noget på spil", og at de har en mulighed for at påvirke og ændre barnets forudsætning for at være i institutionen gennem deres handlinger. Det bliver betydningsfuldt, at

det er en ægte case fra lokalmiljøet og menneskers liv, der er på spil. Underviserens position er at facilitere refleksionsrummet gennem spørgsmål og undren i stedet for at komme med løsninger. Der åbnes for utallige måder at beskue det pædagogiske arbejde på. Således skabes der en forståelse for, at de er en del af en profession, og at det er relevant at kvalificere handlinger gennem refleksioner over et tilsyneladende simpelt dilemma fra flere perspektiver (Rosa, 2021). Svaret på, hvad en pædagog er, og hvordan den enkelte studerende skal træde ind i dette, er ikke givet. Det er en kreativ tilblivelsesproces, der tager udgangspunkt i forstyrrelsen som anledning til udforskning. Casen pauses, og der skabes tid og et fælles rum til gennem refleksion at gå på opdagelse ud i det kendte og ukendte (Schön, 2013).

## UDFORSKNING

I casen deles og demonstreres der en særlig forståelse inden for det døvblindepædagogiske arbejde, der retter de studerendes blik mod udforskning af et specifikt fagfelt. Her aktiveres *indbildningskraften*, hvor sansningen af *det faste* bringes i spil (Hammershøj, 2012). Underviseren demonstrerer fagfeltets faste professionelle forståelse, hvor det er gældende, at berøringer og bevægelser mellem mennesker er intentionelle og meningsfulde, således at de altid vil ansues som kommunikative udtryk. De studerende får herved vist en model for, hvordan arbejdet med mennesker med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser kan forstås, og som bryder med vante tankemønstre. Det aktiverer en nysgerrighed hos dem, som giver lyst til at udforske feltet nærmere (Schön, 2013).

Resonansen er som afledning af denne impuls fokuseret på relationen til en borgergruppe, der umiddelbart kan være svær at sætte sig ind i. I dette ligger der en spejling af, at mennesker er sammenlignelige, når man blot kaster blikket i den rigtige retning. Den dialogskabende udforskning sammen med underviseren bidrager yderligere til denne transformative resonans og sansning af, hvad der er på spil i detaljen. Refleksionsrummet bliver i dette tilfælde præget af udforskning af det ukendte, da casen her indeholder kropsligt handlende interaktion, hvilket skaber grobund for en meget praksisnær udforskning af, hvorfor noget opstår, som det gør. Den sansmæssige tilgang til den levende interaktion i denne case bliver et vigtigt holdepunkt for udforskningen af handlemuligheder. Det refleksive rum bærer præg af verbal dialog, men åbner mulighed for, at kroppen også bringes i spil,

## KAN MAN KOMMUNIKERE MED EN DØVBLIND?

Denne impuls viser en døvblindfødt kvinde i interaktion med en pædagog. Interaktionen foregår via taktilt tegnsprog og gestik, hvor kvinden og pædagogen har hinanden i hænderne, imens de udfører forskellige bevægelser.

Det umiddelbare indtryk er, hvor uvant og mærkværdigt dette ser ud. Ved første blik kan det virke som en enorm grænseoverskridende interaktion, idet personerne er i tæt berøring med hinanden.

Der opstår refleksion og dialog om, hvorvidt det er okay at gøre sådan ift. en borger, når nu man jo ikke kan være sikker på, at hun synes, det er okay? Hvor meget forstår kvinden? Underviseren, der faciliterer denne case, er uddannet pædagog og har erfaring i arbejdet med personer med døvblindhed. Underviseren stopper videoen og markerer forskellige steder i den for at synliggøre for de studerende, hvordan kommunikationen ser ud, og hvad der tales om på det indholdsmæssige plan, i den kropslige interaktion mellem pædagogen og kvinden med døvblindhed.

### Impuls 1 – at forstå den anden

- I skal nu på gåtur 2 og 2 (10 min)
- En har bind for øjnene og propper i ørene, den anden er ledsager.
- I tilfælde af at I er ulige antal i gruppen, kan I lave en gå-gruppe med 3 hvor 3. mand observerer samspillet mellem ledsager og personen med erhvervet Døvblindhed.
- **Efterfølgende:** Diskuter hvordan Døvblindheden gør sig gældende i klippet og hvilke udfordringer i ser/formoder at det giver ift casen.

10/31/2022



Foto 2: Slide fra undervisningen, Anja Nielsen, Anne Rosborg Wegener & Stine Bylin Bundgaard, 2022.

når idéer skal demonstreres eller afprøves på en anden.

Refleksion-i-handling tillægges et etisk aspekt, som ikke kun argumenteres ud fra akademiske forståelser, men som også reflekteres, vendes og drejes samt afprøves i den kropslige og sanselige form. Her aktiveres afgørelseskraften, der beskriver sansningen af *det flydende* (Hammershøj, 2012). Afgørelseskraften træder til, når der pludselig viser sig nye mønstre af betydning. Eksemplet er i dette tilfælde, at mennesker med medfødt døvblindhed ikke kan kommunikere. Den nye

måde at blive introduceret til forståelsen af interaktionen mellem kvinden og pædagogen skaber netop et nyt mønster og giver mulighed for både at beskue sine egne forståelser samt at opleve, at verden, kvinden med medfødt døvblindhed og det pædagogiske arbejde træder frem på nye måder. Refleksionen over, at det har en afgørende betydning for den anden, hvilken faglig vinkel pædagogen oplever og handler fra, bliver praktisk nærværende.



## AFPRØVNING

I ovenstående eksempel fokuseres på afprøvnningen af de studerendes foreløbige handleovervejelser. Casen giver mulighed for at svare på de spørgsmål, der naturligt opstår gennem de studerendes arbejde med casefilm og impulser. Dette bidrager til, at casens resonans forstærkes gennem dialog og naturlige reaktioner, som da pædagogen begrundet sit svar på, hvorfor hun prioriterer at bruge tid på barnets familie såvel som barnet i institutionen. De studerende bliver inddraget som spirende professionelle, hvis ord og refleksioner tages alvorligt, og det styrker refleksionsprocessen samt fornemmelsen af, at deres refleksioner er værdifulde. Pædagogen har indsigt i problemstillingen og ofte fortællingen om, hvordan de handlede på den efterfølgende. Dette styrker indlevelsen i casen, og dialogen bidrager til den transformativ læreproces og forandring, der i sidste ende skal gøre de studerende til reflekterede praktikere (Mezirow & Taylor, 2009; Schön, 2013; Rosa, 2021).

Det her giver så meget mere mening end de cases, vi hidtil har arbejdet med – for det her er jo rigtige mennesker, med rigtige pædagogiske udfordringer!

(Studerende, 2021).

Underviseren står på kanten af dialogen som faciliterende og har en vigtig rolle i at skabe et tillidsfuldt og åbent rum, hvori refleksion og dialog kan flyde frit, og hvor ingen spørgsmål er forbudte. Det er her vigtigt, at de studerendes overvejelser får lov at møde den

## AFPRØVNING AF HANDLEOVERVEJELSER

Efter arbejdet med impulser mødes grupperne med pædagogen fra casefilmen. Dialogen igangsættes af gruppernes spørgsmål og foreløbige handleovervejelser.

Pædagogen fortæller, hvordan hun anser det som essentielt at arbejde som "over-hækken-pædagog", hvilket indebærer at have øje for barnets familie og relation til andre institutioner. Dette kræver godt samarbejde i lokalområdet og ikke mindst kendskab til, hvilket miljø barnet vokser op i.

En studerende stiller sig her undrende: "Jamen, hvordan kan du overhovedet have tid til den slags? Vi ved jo, at dagligdagen i en børnehave er så presset, at der knap nok er tid til børnene!". Hertil svarer pædagogen: "Fra mit synspunkt kan jeg slet ikke se, at jeg har tid til at lade være! I situationen med Fatima (reference til casen) har det afgørende betydning, at jeg ved, hvordan hendes familie lever og trives, og dermed hvilke krav jeg kan stille til dem. Der kan være belastede perioder som i dette tilfælde, hvor hendes far har mistet sit arbejde, der gør, at jeg som pædagog skal kunne justere dialogen og kravene til familien." Herefter følger en længere samtale om tid og nærvær i det pædagogiske arbejde.



Foto 3: Anne Rosborg Wegener, 2021.

professionelle praktikers reaktioner så autentisk som muligt, hvorfor underviseren må blande sig så lidt som muligt. Formålet er at styrke afgørelseskraften yderligere, så de studerendes sansning af nye former og metoder styrkes og skærper deres kommende begrundelser for deres endelige handleovervejelser.

## REKONSTRUKTION

Som afslutning færdiggør studerende deres handleovervejelser, som afleveres til underviserne sammen med deres refleksioner over gruppens arbejde samt egen læring. I denne sammenhæng belyser vi udelukkende arbejdet med kvalificering af handleovervejelser, men der ligger et grundlæggende arbejde i, at de studerende bliver bevidst om egen læring og dannel-

se gennem sådanne aktiviteter.

Artikulationen af handleovervejelser fungerer her som en *rekonstruktion* (Schön, 2013) og tilbagevenden til den oprindelige case med en udvidet forståelse af dilemmaets kompleksitet. Det er i denne form ikke muligt at manifestere disse handleovervejelser i praksis som egentlig *udlevelseskraft* (Hammershøj, 2012), men de studerende får gennem arbejdet med levende cases en fornemmelse af, hvori kvalificering af handlinger består, og hvordan den reflekterende praktiker må navigere i et komplekst vidensfelt for at kunne handle bedst muligt på dagligdagsdilemmaer, der på overfladen virker simple at løse.

Et tegn på, at caseformen åbner for dette rum, ses i følgende kommentar fra en studerende, der slutteligt reflekterer:

Dagen har bidraget til at tænke kreativt og ud af boksen, have forståelse for forskellige aspekter af samarbejde, søge ny erfaring og sparring til at løse udfordringerne med. Jeg er på én gang meget mere pædagog og meget mere ydmyg overfor professionen efter i dag.

*(Studerende, 2021).*

Gennem arbejdet med levende cases åbnes nye forståelsesmuligheder – dels relateret til den studerende som spirende professionel og dels i relation til kvalificering af handlinger i en given pædagogisk situation.

#### KONKLUSION – EN NY CASEFORM

Jeg blev optaget af, at der ikke findes en fast løsning på udfordringerne, at det vil ændre sig fra gang til gang, hvilke løsninger, metoder og redskaber man gør brug af, når man handler for at løse problemerne.

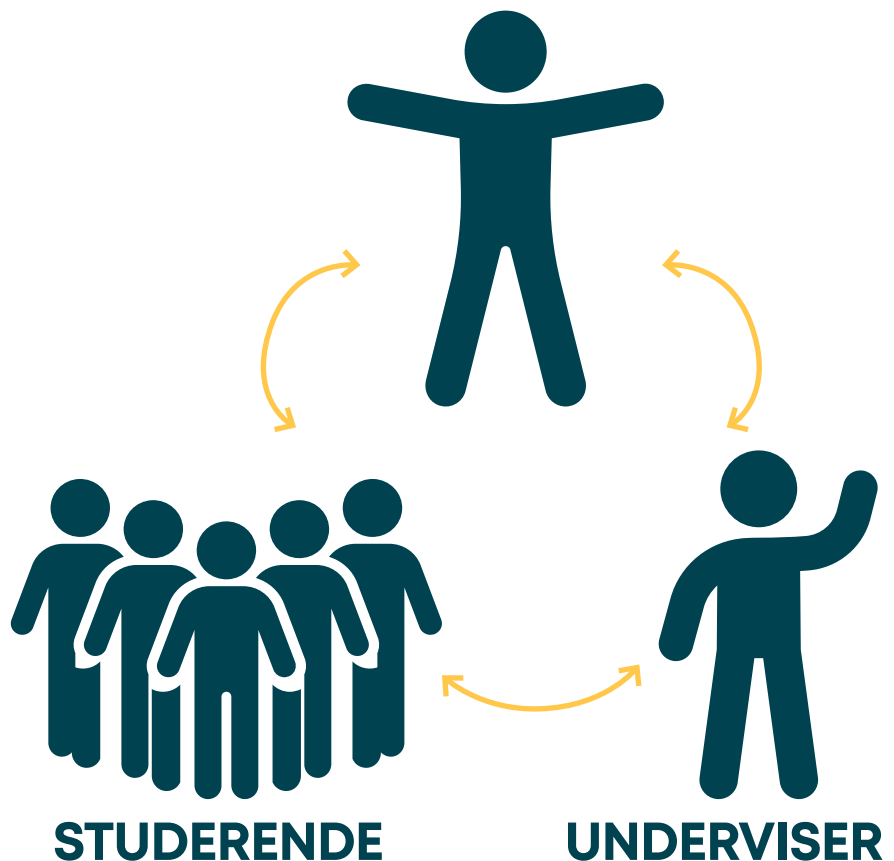
*(Studerende, 2021).*

Den studerende fremhæver i denne refleksion, hvordan bevægelsen rundt i praksis gennem refleksion over impulser fra uddannelsens videns- og færdighedsmål har bidraget til en øget indsigt i, hvori professionens kompleksitet består. Artiklen er ikke ment som én-til-én overførbart didaktisk model, men nærmere som inspiration til egen underviserpraksis, hvis man er optaget af at arbejde med kreativ udforskning af cases gennem refleksion og interaktion mellem uddannelse og professionel praksis.

Levende cases er skabt ud fra en grundlæggende nysgerrighed på, hvad der vil ske, hvis casen resonerer og responderer på handleovervejelser med en konteksterfaret stemme, der ikke er hæftet på underviserens perifere, analytiske og generelle/vidensinformerede

position. Det fører os henimod udviklingen af levende cases som en kreativ og skabende didaktik, hvorigennem vi kan koble uddannelsens mål med professionel praksis' kompleksitet i udviklingen af studerendes dømmekraft. Med fokus på overraskelse gennem impulser som anledning til udforskende processer åbnes for en caseform, der bidrager til transformativ læring gennem sansende bearbejdning af casens kompleksitet og handlingers konsekvens (Mezirow & Taylor, 2009; Hammershøj, 2012; Schön, 2013; Rosa, 2021). Som vist på nedenstående figur vil denne caseform ikke kun behandle casen som et fælles tredje, men nærmere skabe samarbejde mellem studerende, undervisere og professionel praksis om at kvalificere handleovervejelser og lære med og af hinanden.

## CASE/PROFESSIONEL PRAKSIS



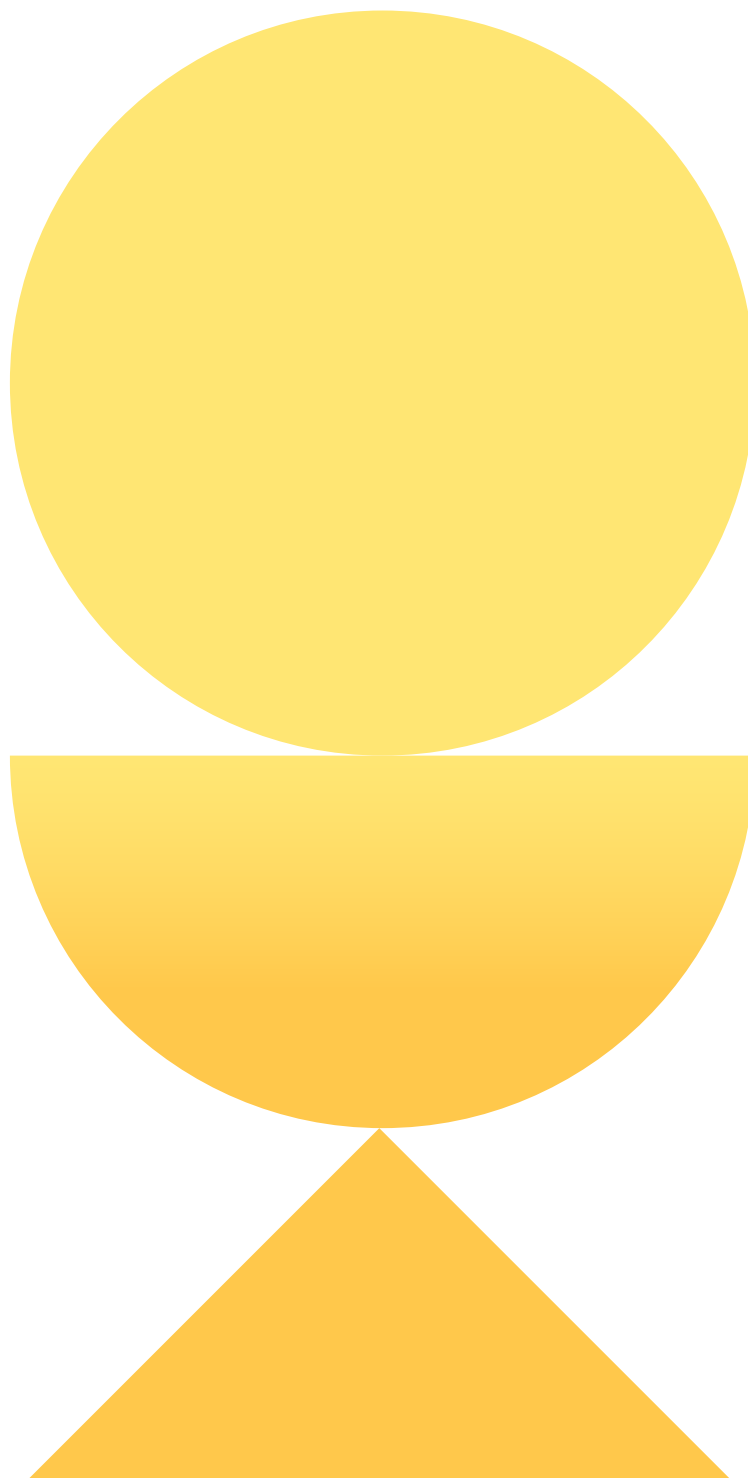
Figur 5: Levende case, udarbejdet af forfatterne, 2023

Vi har søgt at belyse de studerendes refleksioner gennem levende cases, men er undervejs blevet opmærksomme på, at lærings- og refleksionsrummet er flerdimensionelt, og at samarbejdsstrukturen og fokuseret tid sammen rummer et stort potentiale i den kompleksitet, der ofte er en barriere for mødet og samarbejdet mellem uddannelse og professionel praksis. Der ligger således et potentiale for at videreudvikle caseformen og måden, hvorpå professionsuddannelser arbejder sammen med professionel praksis om at uddanne refleksive praktikere, der formår at arbejde med kreativ udforskning og refleksion som kvalificering af handleovervejelser. Deri ligger der dog en vigtig erkendelse af, at vi ikke kan kontrollere resonans, ej heller de studerendes refleksion og læring. Vi kan blot udforske rammesætninger, hvori refleksionen og dialogen forhåbentlig fører til nye erkendelser, der bidrager til uddannelsen af dygtige, refleksive praktikere.

Som en afslutning vil vi bede læseren om at reflektere og perspektivere gennem følgende spørgsmål:

Refleksionsspørgsmål til arbejdet med levende cases:

- Hvad blev du særligt optaget af?
- Hvordan kan din undervisningsmål udforskes gennem impulser?
- Hvordan kan et dilemma fra din professionelle praksis formidles gennem casefilm?
- Hvad betyder interaktionen for at kunne tilgå et dilemma i din professionelle praksis?



---

**Litteraturliste**

- Bundgaard, S. B. & Wegener, A. R. (2021): Cases som refleksive øverum (kapitel 9), I: Horn, L. H., Pedersen, P. M. & Georgsen, M. (red.): *Teori og praksis i professionsdidaktik – En bog om refleksiv praksislæring*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hammershøj, L. G. (2012): *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Horn, Line H.; Jensen, Camilla G.; Kjærgaard, Thomas; Lukassen, Niels B.; Sørensen, Ingrid Maria; Valbak-Andersen, Camilla, Bundgaard, Stine B. (2020): *White Book on Reflective Practise-based Learning*. UCN.
- Illeris, K. (2015): *Læring*. Samfundslitteratur.
- Jensen, J.B., Frimann, S. & Sunesen M. K. (2020): *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*, Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Interview*. Gyldendal.
- Mezirow, J. & Taylor, E.W. (2009): *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. John Wiley and Sons Ltd.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (2013): *Uddannelse af den reflekterende praktiker – tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. KLIM.
- Simmons, H. (2009): *Case Study Research in Practice*. Sage.
- Stake, R.E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Rokkjær, Å & Højbjerg, K. (2001): *Casestudier i profession og uddannelse*. VIA Forlag.
- Rosa, H. (2021): *Resonans. Eksistensen*.