

Nød lærer...

NØD LÆRER.....



Studerende: Ann Vestergaard Studie nr.: 20080960

Master i Lærerprocesser, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Vejleder: Lars Domino Østergaard

Afleveringsdato: 15. december 2010

Specialrapport 4. semester

Opgavens omfang: xxxxxx anslag med mellemrum

Indholdsfortegnelse

Indhold

Summary	4
1. Indledning	7
1.1 Historisk rids	7
1.2. Tolkeuddannelsen	9
1.3 Det fremadrettede arbejde	10
2. Problemfelt.....	11
3. Problemformulering	12
4. Metode	13
4.1 valg af metode	13
4.2 valg af informanter	14
4. 3 Validitet og reliabilitet	16
5. Teoretisk referenceramme.....	17
5.1. Læring.	17
5.2 David A. Kolb (Illeris, 2000)	18
5.3 Donald A. Schön	20
5.4 Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus	21
5.5 Jean Lave og Etienne Wenger.....	24
5.6 Diskussion af teorierne.....	26
5. 7 Det evalueringsteoretiske udgangspunkt.....	27
6. Analyse af interview	29
6.1 Interviewguide.....	29
6.2 Analysemetode.....	29
6.3 Læringsteoretisk grundlag på uddannelserne.....	30
6.4 Evaluering af læring	33

6.5 Motivation.....	35
6.6 Praksisfællesskaber	36
7. Opsamling på analysen	39
7.1 Fælles læringsteoretisk grundlag.....	39
7.2 evaluering.....	39
7.3 Motivation.....	40
7.4 Praksisfællesskaber	40
8. Konklusion	41
9. Perspektivering.....	44
Litteraturliste.....	45
Bilag.....	47

Nød lærer...

Summary

My thesis starts with a short outline about the history of The Sign Language Interpreter Training Programme (SLITP) - since it was first established in 1986 and up to today.

The starting point of the thesis are the changes that SLITP has gone through, caused by a political decision that all medium-cycle higher programs have to be changed into profession bachelor degrees. In addition to this decision SLITP has also gone through an evaluation performed by the evaluation institute Epinion. As a result of this evaluation The Ministry of Education have imposed cut-backs of up to 40 % in the teaching lessons at SLITP.

It is not SLIPT's tradition to have a common learning theoretical basis in the curriculum which caused a lot of criticism when the evaluation was carried out.

The criticism has referred to a lack of coherence between the different subjects and also a lack of continuous evaluation of the student's skills.

The cut-backs and changes have opened the possibility of changing the curriculum and thereby establish a common learning theory basis which would cause a better coherence throughout the education.

There are a number of other programs which have been through the same process and my primary goal in the thesis is to examine the learning theory basis on some of these programs and their evaluations methods and hereby identify relevant theories and methods to implement at SLITP.

The task statement of this thesis is:

Which common learning theoretical basis and which form of evaluation would be relevant to use as a starting point for the classes at SLITP once the programme has been changed into a bachelor degree?

Nød lærer...

The method I will be using throughout my thesis will be interviews with teachers from three different programs. The criteria for selecting my informants is explained in the method section in the thesis and include the size of the programme, how they recruit their students and how they organize their practical work experience periods.

According to the political agenda in terms of the bachelor programs, the students have to be taught the ability to reflect, which is why I have chosen theories that are based on reflection.

The theories that I put most emphasis on are:

- David A. Kolb, who describes reflective individual learning in a circular process.
- Donald A. Schöns theory about reflection – in – action and knowledge – in – action
- Jean Lave and Etienne Wenger´s theories regarding Communities of Practice and silent knowledge.
- Hubert Dreyfus and Stuart Dreyfus's five stages; from novice to expert, where craft´s apprenticeship and mastering are the basis for their theory.

In regards to evaluation I will mainly focus on portfolio evaluation because this is one of the evaluation forms that implicit uses reflection as a tool for learning.

My analysis of the interviews leads to following conclusions; the interviewed informants don't feel there is a common learning theoretical basis at their programs. Furthermore it is common for the three different programs that they focus on parts of the professions necessary skills - skills that can only be obtained through participation in the classes and the practical work experience periods. This means that participation in Communities of Practice and elements of crafts´s apprenticeship is a part of the learning theoretical basis and for how they organize the programme. The reflective learning theory and the silent knowledge that exists in all three professions are not chosen consciously. The analysis however shows that due to experience there has been a continuous adjustment in the preparation of the classes which has lead to a better profit for the students.

Nød lærer...

The evaluation methods on two of the programs turned out to focus on reflection and learning goals whereas there hasn't been any clear evaluation strategy on the third programme.

In the thesis I question if it is traditional for bachelor programs to work with common learning theory. Section 9 in the thesis explains my considerations about the implementation of an evaluation culture at SLITP. Furthermore it opens the possibility for the next step following my examination; - to examine how the students on the different programs understand the words; learning, motivation and evaluation. Mainly in terms of how they can obtain the skills that are necessary in their profession.

1. Indledning

1.1 Historisk rids

Afsættet i dette speciale er, at Tegnsprogstolkeuddannelsen (TU) dels er pålagt store besparelser, og dels er det besluttet af undervisningsministeriet, at uddannelsen skal ændres fra en mellemlang videregående uddannelse til en professions bachelor.

TU er en lille uddannelse med et årligt optag på ca. 65 studerende, fordelt på to afdelinger, en i København og en i Århus

TU blev etableret i 1986 i første omgang som en to årig uddannelse tilknyttet Handelshøjskolen i København med en forsøgsperiode på fem år. Uddannelsen blev etableret efter pres på undervisningsministeriet fra døves organisation, Danske døves landsforbund. Efter den fem årige forsøgsperiode gennemførte undervisningsministeriet i juni 1994 en dybdegående evaluering af uddannelsen forestået af Evalueringscentret. Evalueringen viste, at tegnsprogstolke, der blev uddannet på to år, meget hurtigt fik problemer med arbejdsskader i bevægeapparatet, og at kvaliteten af tegnsprogstolkenes arbejde ikke stod mål med kravene til tolkene. Evalueringens anbefalinger resulterede i, at uddannelsen blev forlænget til 3½ år og blev en permanent uddannelse. Der blev tilføjet fag som psykologi, afspænding og assertion, for at forbedre tolkenes mulighed for at blive på arbejdsmarkedet, uden at slide sig op inden for en kort årrække. Der blev etableret et studie, hvor de studerende havde langt bedre mulighed for at tilegne sig de sproglige og etiske færdigheder, der var og er nødvendige for at kunne bestride arbejdet som professionel tegnsprogstolk med meget høj kvalitet i tolkningerne. Samtidig med forlængelsen, blev uddannelsen tilknyttet Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation (KC).

I slutningen af 1990'erne blev det politisk besluttet at alle mellemlange videregående uddannelser skulle omlægges til professionsbachelor uddannelser. TU har indtil 2008 været en selvstændig uddannelse hørende til på KC. En lille selvstændig institution med ca. 50 ansatte og én leder. KC blevet ved årsskiftet

Nød lærer...

2008/2009 indlemmet i en meget stor uddannelsesorganisation University College Capital (UCC) med langt over 1000 ansatte, en direktion, en bestyrelse og et ukendt antal mellemledere. Alene denne udvikling giver anledning til en mængde udfordringer, ikke mindst for de ansatte på TU. Oven i det kommer uddannelsens omlægning til en professions bachelor, som kræver, at uddannelsens nuværende teoretiske og praktiske niveau skal hæves til bachelor niveau. Der stilles andre krav til de studerendes læring, bl.a. stilles der krav om en afsluttende bachelor opgave, som er et skriftligt produkt hvor den studerende skal demonstrere overblik over professionen, og evner til at kunne reflektere over sammenhænge mellem teori og praksis. Opgaven skal skrives på sidste semester på uddannelsen. Der har indtil nu været meget lidt skriftlighed på TU. Omlægningen betyder også, at uddannelsen skal tilrettelægges i moduler, således at studerende fra andre uddannelser vil kunne deltage i et eller flere af modulerne, hvis de skulle ønske det.

Undervisningsministeriet har i 2010 år fået TU evalueret af Epinion. Med udgangspunkt i evalueringens anbefalinger, har ministeriet pålagt TU, at der skal spares, og at TU skal gennemgå en gennemgribende forandring indholdsmæssigt, bl.a. blev der i evalueringens anbefalinger dels peget på en manglende sammenhæng mellem de forskellige fag, manglende evaluering af de studerendes læring og alt for lidt praktik, (Epinion, 2010). Der udover skal TU, som skrevet, omlægges til en professions bachelor, gældende fra studiestart 2012.

Besparelserne betyder, at der skal skæres mellem 35 og 40 % i konfrontationstimerne. Det betyder i sig selv, at der skal nytænkning til.

I lov nr. 207(2008) vedr. professionsbacheloruddannelser står der:

"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,

Nød lærer...

komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund." (Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, LOV nr. 207 af 31.03.2008 (websted))

Professionsbacheloruddannelserne er således kendetegnet ved en stor grad af kobling mellem teori og praksis og hvor der på uddannelserne dannes et teoretisk fundament hos de studerende, men fagets praksis tilegner de studerende sig i studiets praktikker. For at de studerende kan profitere af det, de lærer i praktikkerne, vil det være relevant at de arbejder med reflekterende læring, da deres oplevelser/læring i praksis skal bearbejdes på uddannelsen efter endt praktik.

1.2. Tolkeuddannelsen

For at kunne lære at tolke kræver det, at den studerende både kan tegnsprog og dansk på et niveau, der gør, at der kan arbejdes professionelt med begge sprog. Det kræver, at den studerende har adgang til sprogene og adgang til den viden, der kræves for at kunne bestride arbejdet som tegnsprogstolk. Eksempler på hvilken viden og færdigheder der kræves for at kunne fungere som tegnsprogstolk, kommer der ind på senere i dette afsnit. For at kunne tolke mellem to sprog kræves et indgående kendskab til begge sprog (Sparrevohn, B, 1994).. Da tegnsprog ikke har noget skriftsprog er det ikke muligt at lære tegnsprog ved at studere skriftligt materiale. Det er derfor nødvendigt, at de studerende deltager i den undervisning der foregår på TU, for at kunne tilegne sig den viden om og de færdigheder i tegnsprog, der er nødvendig.

Når man skal fungere i professionen, er det ud over sprogene også vigtigt at kunne reflektere over løsningen af de etiske dilemmaer der opstår, når man som tolk deltager i andre menneskers kommunikationssituationer. Der er ikke nogen facitliste for, hvordan en tolk løser de dilemmaer, der kan opstå i menneskers møde og kommunikation. Alle kommunikationssituationer er unikke, derfor er det

Nød lærer...

væsentligt, at de studerende bliver i stand til at analysere en given situation og lynhurtigt beslutte, hvilken tilgang tolken skal have til netop denne situation. Det betyder, at den studerende skal tilegne sig en bred vifte af strategier for, hvordan hun agerer i en given situation. Det kan ikke læres, uden at der er mulighed for at reflektere og diskutere med medstuderende og undervisere, der selv er tolke. Der er forsket meget lidt i både tegnsprog og tegnsprogstolkning, og derfor skrevet meget lidt om det. Det betyder, at den viden der er nødvendig at have for at kunne fungere som tegnsprogstolk, kun er tilgængelig på TU.

TUs studieordning er løbende blevet revideret, men der har aldrig været tradition for at inddrage læringsteoretiske aspekter i uddannelsen. Et fælles læringssyn og et fælles læringsteoretisk fundament for uddannelsen har aldrig været diskuteret, hverken for de enkelte fag eller for uddannelsen som helhed. (Studiehåndbogen (Websted))

På TU er der ikke, ind til nu, gennemført løbende og systematiske evalueringer af de studerendes læring, og i Epinions evalueringsrapport er studievejledning og vejledning i undervisningen generelt nævnt som mangelfuld, derfor kan en ny form for løbende evaluering af de studerendes læring være interessant at indføre i forbindelsen med hele omlægningen af uddannelsen.

Når man tager alle de ovenstående forhold i betragtning, er ændringer på uddannelsen er nødvendige, og det kan betragtes som en kærkommen mulighed, nu da TU skal ændres til en professionsbachelor, at ændre dels de områder som i øjeblikket kan virke forældet på TU, og dels de områder der nævnes i Epinions evaluering nævner som problematiske. Det første skridt i arbejdet kan være, at etablere en studieordning der bygger på et fælles læringsteoretisk grundlag. De kommende afsnit vil uddybe omstændighederne for dette.

1.3 Det fremadrettede arbejde

Der er uddannelser, der allerede har været gennem processen med at blive omlagt til en professionsbachelor. Det vil derfor være oplagt, at undersøge hvorledes sammenlignelige uddannelser har grebet det an, og samtidig undersøge hvorledes

Nød lærer...

disse uddannelser arbejder med evaluering, læringsteorier og læringssyn. Dette vil blive uddybet i specialets metodeafsnit.

Når der arbejdes målrettet med de studerendes læring, ud fra et reflekterende læringssyn, er det relevant at evaluere de studerendes læring løbende. Det er ikke sket hidtil, der har ikke været tradition for formative evalueringer, men udelukkende summative som har været gennemført som prøver og eksamener primært på sidste semester på uddannelsen. Som tidligere nævnt, er evaluering af de studerendes læring en af de ting der påpeges af Epinion som værende mangelfuld.

Efter denne indledning, der har introduceret mange interessante problematikker, følger et problemfelt, hvor nogle af de problematikker vil blive yderligere behandlet.

2. Problemfelt.

Undervisningsministeriets beslutning om omlægninger af alle mellemlange videregående uddannelser betyder, at TU skal omlægges til en professions bachelor. For at imødekomme kritikken af bl.a. TUs manglende sammenhæng mellem fagene, der undervises i, kan omlægningen til professions bachelor give mulighed for, at undervisningen på hele uddannelsen fremover kan planlægges og udføres med udgangspunkt i en fælles læringsopfattelse, således at der, både for de studerende og for underviserne, vil være en synlig sammenhæng i undervisningen på TU.

TU er en af de sidste uddannelser der skal omlægges. Det betyder, at der er andre uddannelser, der har været gennem denne udfordring. Derfor vil det være relevant at undersøge, hvorledes sammenlignelige uddannelser har arbejdet med den udfordring. Der vil blive redegjort for valget af informanter fra Tekstilformidler uddannelsen, Psykomotorik uddannelsen og Tegnsprogstolke uddannelsen i Trondheim i opgavens metodeafsnit.

Efter denne korte præcisering af specialets problemfelt præsenteres og afgrænses undersøgelsens fokus med den følgende problemformulering.

3. Problemformulering

Som det fremgår ovenfor, er det relevant at undersøge hvordan andre uddannelser har grebet omlægning til professionsbachelor an samt undersøge hvilke læringsteorier og evalueringsmetoder, andre uddannelser anvender efter en omlægning. Det kan gøres ved at sammenfatte problemfeltet i følgende problemformulering:

Hvilket fælles læringsteoretisk fundament og hvilken evalueringsform vil være relevant at bruge som udgangspunkt for undervisningen på tolkeuddannelsen efter overgangen til professionsbacheloruddannelse?

De teoretikere, der vægtes højt i dette speciale, er dem der har et reflektorisk udgangspunkt, som David A. Kolb, Jean Lave og Etienne Wenger, John Dreyfus og Hubert Dreyfus og slutteligt Donald A. Schön, og det vil være deres teorier, der danner grundlag for undersøgelsen.

For at få besvaret ovenstående problemformulering, vil det være relevant at undersøge flg. områder

- Hvilket læringsteoretisk fundament har Psykomotorik uddannelsen, Tekstilformidlerne og Tegnsprogstolkeuddannelsen i Trondheim?
- Evalueres de studerendes læring løbende på uddannelserne?
- Kan elementer af teorier om mesterlæring/læring i praksisfællesskaber udgøre en del af det læringsteoretiske fundament for TU?

De tre områder, der som udgangspunkt undersøges, vælges ud fra nogle af de væsentlige elementer, der fremhæves i de teorier der vægtes i opgaven. For de fleste af de valgte teoriers vedkommende lægges der stor vægt på samspil i læring og ved at undersøge netop praksisfællesskaber på uddannelserne, vil der senere i undersøgelsen kunne foretages analyser af, hvorvidt de udvalgte uddannelser finder det relevant at arbejde ud fra teorier om praksisfællesskaber, refleksion og samspil i læring.

4. Metode

4.1 valg af metode

Metoden for undersøgelsen tager udgangspunkt i semistrukturerede kvalitative interviews, fordi en åben ustruktureret hverdagsamtale kan være svær at styre og efterfølgende analysere (Kvale og Brinkmann, 2009). Det semistrukturerede interview vælges også, fordi det giver informanterne mulighed for, løbende i interviewet, at reflektere over og formulere egen praksis, uden at være 100 % styret af nogle givne spørgsmål. Det giver også mulighed for en vis fleksibilitet i spørgsmålene, hvis der dukker nye relevante informationer op i løbet af interviewet. Det er relevant at have muligheder for fleksibilitet i undersøgelsen, da det ikke er givet på forhånd, at informanterne har gjort sig deres egen holdning klar vedrørende de områder, der bliver berørt i interviewet. Der bliver udarbejdet et sæt undersøgelsesspørgsmål, der danner grundlag for en interviewguide til brug i det semistrukturerede interview (Bilag 1). Formålet med at bruge interview til denne undersøgelse er at få indblik i de interviewedes livsverden og oplevelser af læringsteorier på den uddannelse, hvor informanten underviser (Kvale og Brinkmann, 2007. s. 43). Inspirationen til det semistrukturerede interview er dels hentet i de 12 aspekter, som Kvale og Brinkmann (Ibid. s. 46) opstiller for gennemførelse af interviews og i Fogs beskrivelse af processen i et interview (Fog, 2007, s. 10).

Når interviewene er gennemførte og transskriberede, kondenseres og analyseres svarerne ud fra en hermeneutisk indfaldsvinkel med udgangspunkt i de undersøgelsesspørgsmål, der opstilles i interviewguiden. Undersøgelsen vil søge at forstå og fortolke de resultater, interviewene giver, med udgangspunkt i den teoretiske inspiration, der ligger til grund for specialet.

Det vil føre frem til en konklusion af hvilket læringsteoretisk grundlag der ifølge informanterne vil være relevant at have som fundament for TU. Konklusionerne vil efterfølgende blive inddraget i perspektiveringen for TU sidst i specialet.

4.2 valg af informanter

Som udgangspunkt for specialets undersøgelse er der fundet frem til tre informanter, med hvem der gennemføres semistrukturerede kvalitative interviews. Informanterne vælges fra uddannelser der er sammenlignelige med TU. Som tidligere skrevet, er der ikke andre TU i Danmark, så baggrunden for udvælgelsen af informanter bliver en andet end et sammenligneligt fagligt indhold i uddannelserne. For at undersøge hvilket læringsteoretisk fundament, der vil være relevant for undervisningen på en professionsbachelor, vil valget skulle falde på uddannelser, der har været gennem den omlægning til professionsbachelor som TU står overfor.

Et andet kriterium for udvælgelse af uddannelserne er uddannelsernes størrelse. TU er en lille uddannelse, med et hold på hver årgang. Det betyder, at der er en vis intimitet mellem både de studerende på de forskellige årgange, men også mellem de studerende og underviserne. Dette kan have indflydelse på samspillet mellem studerende og underviserne.

Det tredje kriterium, der er vigtigt for udvælgelsen af informanter er, uddannelsernes rekrutteringsgrundlag. Det kan påvirke uddannelsernes læringsteoretiske fundament, hvis der primært er studerende af samme køn på uddannelsen (Illeris, 2007, s. 203). For TUs vedkommende er det primært kvinder, der søger ind og bliver optaget på uddannelsen, så et af kriterierne for de informanter, der skal indgå i undersøgelsen, kan være at de også primært har kvinder som studerende på deres uddannelser.

Et fjerde kriterium, der vil være relevant at vælge informanter ud fra, er om uddannelserne har en konstruktion af praktikken, der minder om den, der er på TU. Dette er især vigtigt, fordi praktikken er essentiel i forbindelse med den læring, der finder sted i løbet af uddannelsen.

Med disse kriterier for udvælgelse er feltet af relevante uddannelser indsnævret til et forholdsvis lille antal.

Der etableres kontakt Tekstilformidleruddannelsen, Det informationsvidenskabelige akademi og Psykomotorikuddannelsen. Alle tre

Nød lærer...

uddannelser lever op til de ovenstående kriterier om historie, størrelse, rekrutteringsgrundlag og praktik gennemførelse, stadig dog med den ulempe, at det her ikke er muligt at lave en undersøgelse på det specifikke faglige felt, derfor vælges det også at kontakte tegnsprogstolkeuddannelsen i Trondheim for også at kunne undersøge, hvorledes problematikken forholder sig på en faglig sammenlignelig uddannelse.

Efter positivt svar fra to af de danske uddannelser bliver resultatet, at der gennemføres interview med en underviser fra Tekstilformidleruddannelsen og en fra Psykomotorikuddannelsen. Begge er uddannelser, der som TU hører under University College Capital.

Ud over disse to danske uddannelser vælges det som skrevet at lave et interview med en underviser på en tolkeuddannelsen Trondheim, Norge (bilag 4), da det mere specifikke faglige aspekt af læringsteorier kan undersøges dybere her. Af logistiske og tidsmæssige årsager vælges det at sende spørgsmålene til underviseren pr. e-mail. Kulturelt er Norge og Danmark ikke så langt fra hinanden, og selvom at det norske uddannelsessystem er noget anderledes end det danske, så er det fagligt relevant at undersøge, hvordan TU i Trondheim griber undervisningen an. TU i Trondheim har også gennemgået en ændring til professionsbachelor. Der vælges et interview via e-mail, velvidende at det kan være vanskeligt at få en fyldestgørende og detaljeret besvarelse af spørgsmålene (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 169). Såfremt besvarelsen fremstår udetaljeret eller giver anledning til uddybende spørgsmål, vil der være mulighed for supplerende skriftlige spørgsmål.

Denne undersøgelse begrænser sig til underviserne på de udvalgte uddannelser, da det er dem, der kan forholde sig til, hvordan uddannelsen fungerede set med læringsteoretiske briller, før en overgang til professionsbachelor og hvordan den fungerer nu. De studerende, der går på uddannelserne p.t., vil kun kunne forholde sig til, hvordan de opfatter læring i forhold til den undervisning, de kender, og har ikke mulighed for at sammenligne med tidligere forhold.

4.3 Validitet og reliabilitet

Valget af interview som undersøgelsesmetode giver anledning til overvejelser om validiteten og reliabiliteten i undersøgelsens resultater. En samtale, som et interview også er, er unik, og kan ikke gentages, det betyder, at netop de interviews, der gennemføres med de tre udvalgte uddannelser, er grundlag for en analyse, hvor det er mulighed for, at situationen og deltagerne påvirker eller forvrænger resultatet. Interviewet gennemføres og analyseres af samme person med de forforståelser, vedkommende har. Det er derfor væsentlig at have interviewerens objektivitet for øje og inden interviewet have gjort op med fordomme, der kan påvirke resultatet (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 268).

Interviewene i denne undersøgelse gennemføres med reflektiv objektivitet, hvilket betyder, at intervieweren, løbende både under interviewet og efterfølgende i analysen, forholder sig til de svar, der gives ved at reflektere ud fra egen opfattelse og forståelse. (Ibid., s. 47) Spørgsmålene i undersøgelsen tager udgangspunkt i bestemte teorier, derfor er det vigtigt, at intervieweren er i stand til at være åben for svarene i interviewene og ikke presse egen forforståelse ned over svarene, da det vil forvrænge resultatet af undersøgelsen og validiteten af undersøgelsen derved går tabt.

For at sikre reliabilitet i denne undersøgelse er udgangspunktet, at intervieweren vil søge at sikre en form for konsistens i interviewsituationerne, vel vidende at alle menneskelige relationer er unikke, og at man som menneske tilpasser sig den relation, man befinder sig i. Intervieweren er instrumentet for interviewet og skal fremstå tydelig og så konsistent, det kan lade sig gøre (Fog, 2007). Da der i denne undersøgelse primært er tale om faktuelle oplysninger, der søges hos informanterne, er det ikke så sandsynligt, at der vil være tale om modsatte svar fra informanterne, men det er væsentlig at være opmærksom på at skulle det forekomme, er det interviewerens opgave at få afklaret disse for at bevare reliabiliteten i undersøgelsens empiri.

Reliabiliteten i undersøgelsens analyse og konklusioner lægges an på én person på hver uddannelse, velvidende at svarene fra informanterne er subjektive og ikke

Nød lærer...

nødvendigvis dækkende for hele den uddannelse som vedkommende underviser på.

Efter denne beskrivelse af undersøgelsens metode, følger en gennemgang af den teoretiske referenceramme der vægtes i specialet.

5. Teoretisk referenceramme

5.1. Læring.

Helt overordnet kan læring beskrives med udgangspunkt i Illeris' læringstrekant, hvor han beskriver, at mening, motivation og samspil er fundamentale elementer når der er tale om tilegnelse af kompetencer (Illeris, 2007, s.42).

Undervisningen på professionsbacheloruddannelserne er knyttet an til læring i en veksling mellem teori og praksisfelt. På TU er der tale om en profession, hvor der i høj grad stilles krav til de studerende om at kunne tage en hurtig beslutning, føre den ud i livet og efterfølgende vurdere, hvorvidt beslutningen var rigtig, altså at kunne reflektere over praksis. I loven om professionsbachelor står der: "

Uddannelserne skal endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner" (Lov 207, (websted)) Der er en del teorier, der beskæftiger sig med refleksion i forbindelse med læring, og i det følgende vil nogle af de relevante teorier blive ridset op.

En læringsteori er Kolbs refleksionsteori, andre læringsteoretiske udgangspunkter vil bl.a. være Donald A. Schöns teorier om viden-i-handling og refleksion-i-handling, fordi han med disse begreber beskriver "tavs viden" hvilket er relevant i forhold til TU, fordi store dele af det, der skal læres som studerende på TU, er viden der kun kan tilegnes ved at deltage i undervisningen. Dreyfus og Dreyfus teorier om mesterlære bliver derfor også interessante, fordi læring på TU i stor udstrækning sker gennem deltagelse i undervisning m.m., hvor der er en uddannet tolk tilstede, der anviser løsningsmodeller.

5.2 David A. Kolb (Illeris, 2000)

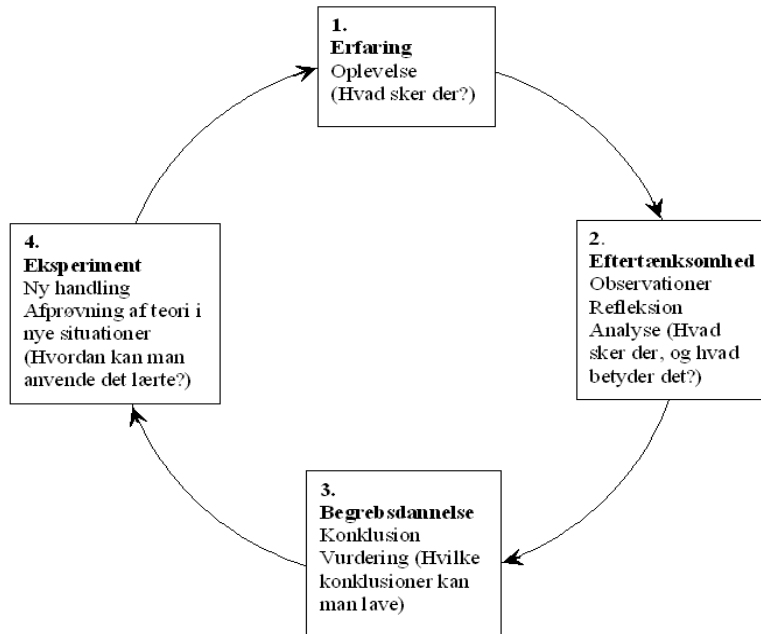
David A. Kolbs perspektiv på læring er et holistisk syn på læring, der kombinerer erfaring, perception, kognition og adfærd (Ibid. s.48). Kolbs teorier tager udgangspunkt i Lewins, Deweys og Piagets læringsmodeller og de karakteristika, de har tilfælles.

Teorien fremhæver, at hvis der skal finde læring sted, har den lærende brug for fire forskellige kompetencer. Nemlig evnen til

- konkret oplevelse
- reflekterende observationer
- abstrakt begrebsliggørelse
- aktiv eksperimenteren

Kolb koncentrerer sin teori omkring læringens indholdsdimension, altså den enkeltes helt konkrete måde at lære på. Når han bruger begrebet konkret oplevelse, indebærer det, at den lærende observerer, hvad der sker, og beskæftiger sig med situationen på en personlig måde og er optaget af det komplekse i situationen. Kolbs læringsteori er cirkulær og efter den konkrete oplevelse, følger reflekterende observationer, som er den fase i læringen, hvor den lærende reflekterer over, hvad der skete i situationen og forsøger at danne generelle teorier ved brug af logik, ideer og kendte begreber. Den lærende prøver at forstå, hvad der skete. Det næste trin, abstrakt begrebsliggørelse, er der, hvor den lærende bruger det, der er erfaret til at danne nye regler og begreber til brug i et konkret forsøg, hvor de ny erhvervede regler og begreber anvendes. Den fjerde fase er aktiv eksperimenteren, hvor der nu er dannet grundlag for eksperimenter med den nye viden for at implementere den i den viden og erfaring, der foreligger, inden den konkrete oplevelse startede processen. Kolbs cirkulære teori beskrives med flg. figur:

Nød lærer...



Når man ser på Kolbs teori i lyset af at skulle lære at tegnsprogstolke, betyder det, at "evnen til konkret oplevelse" kan defineres som evnen til at forstå det udgangssprog, der skal oversættes til målsproget. Det indebærer, at den lærende er i stand til at analysere alle elementer i det sprog, de bliver præsenteret for, og at de har mulighed for at gøre brug af de strategier, der skal anvendes, når der skal simultantolkes.

Evnen til at kunne lave reflekterende observationer kræver, at den lærende har mulighed for at reflektere over observationerne fra mange perspektiver. Det kræver, at den lærende har en bred vifte af perspektiveringsmuligheder. På TU vil det sige, at den lærende skal have et bredt kendskab til dansk og tegnsprog, begge sprogs grammatik og tolkestrategier for at kunne reflektere over, hvilke elementer der er relevante at bruge i den givne situation.

Den abstrakte begrebsliggørelse betinger, at den lærende kan skabe nogle begreber, der kan integrere deres observationer til logiske holdbare teorier. Det betinger, at der er skabt et fagligt begrebsfundament, der kan bruges til refleksionen og til at skabe nye forståelser og konklusioner af de forudgående refleksioner. Når man relaterer det til at lære at tolke, vil det her være afgørende

Nød lærer...

for den lærende at have et sprogligt og et teoretiske begrebsapparat til brug for refleksion over nye observationer.

Disse refleksioner skal føre den lærende videre til at kunne anvende disse forståelser og konklusioner i det næste skridt i læreprocessen, nemlig at kunne bruge dem for at træffe beslutninger og løse problemer. For tegnsprogstolkestuderende betyder det, at refleksionerne skal føre til at kunne løse en tolkning på et højere fagligt - og mere nuanceret niveau end tidligere.

Kolb mener, at læring er en proces, der både kræver, at man deltager og iagttager (Ibid. s. 57). Derfor bevæger den lærende sig hele tiden i en proces, hvor der i vekslende grad er tale om at være deltager og observatør.

5.3 Donald A. Schön

I sine teorier om viden-i-handling og refleksion-i-handling beskriver Donald A. Schön ekspertise i givne situationer som automatiserede handlinger, der ikke kan forklares med regler eller procedurer, det kalder han "viden-i-handling". Det er en viden, der besiddes til at løse unikke, usikre og konfliktfyldte praksissituationer (Illeris, 2000, s. 254). Schön mener dog, at hvis man reflekterer over sine handlinger, vil man kunne beskrive f.eks. hvilke regler eller værdier, strategier og antagelser, man følger, når man løser en opgave (Ibid. s.257). Beskrivelsen vil konstruere regler, facts og teorier, som er statiske. Hvorimod "viden-i-handling" er en dynamisk proces, derfor vil beskrivelsen af handlingen omdanne "viden-i-handling" til "erkendelse-i-handling" (Ibid. s. 257). For de studerende på tolkeuddannelsen vil det betyde, at de kan demonstrere viden om de kommunikative mønstre og grammatiske regler, der gælder, når der skal tolkes, og at den viden kombineret med viden om det sprog, der skal oversættes, skal være automatiseret, for at den studerende kan magte at komme videre til det næste skridt i læreprocessen.

Schön beskriver et andet begreb, han kalder "refleksion-i-handling". Han mener, at hvis man ikke stopper op i handlingen og reflekterer over en løsning af et opstået problem, men løser de problemer, der opstår løbende, så gennemgår man flg. Schön en "refleksion-i-handlings" proces (Ibid. s. 258). "Refleksion-i-

Nød lærer...

handling" anfægter vores strukturer i "viden-i-handling", idet man tvinges til at tænke over hvilke handlinger, der gav et overraskende, ikke forventet, resultat. Refleksionen giver mulighed for at eksperimentere i situationen, og man får mulighed for at justere sine løsningsmodeller til et givent problem. Netop i denne proces er det en betingelse, at alle de elementer, der er i en tolkning, er automatiserede handlinger. Således at den studerende har mulighed for at tilpasse tolkningen efter forholdene og har mulighed for at reflektere over netop disse forhold og derfor ikke skal bruge refleksionen til at prøve at forstå, hvad der bliver sagt hvad enten det er på dansk eller tegnsprog.

Schön siger også, at det ikke nødvendigvis er en overraskelse, der ændrer vores handling, men bare en lille variation i den vante løsningsmodel kan frembringe "refleksion-i-handling" og dermed ændringer i løsningen af en opgave/situation (Ibid. s.260).

5.4 Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus

H. Dreyfus og S. Dreyfus mener, at når mennesket har tilegnet sig en bestemt viden, kræver det ikke et mål eller regler for at handle (Nielsen & Kvale 1999). Mennesket handler intuitivt og situationsbestemt med udgangspunkt i hvilken viden og erfaring, vedkommende har. På de tidlige stadier af færdighedstilegnelsestrinene er vejledning nødvendig. Videnssynet i teorien er, at viden erfares over tid, men da mennesket ikke fungerer som en maskine, er det nødvendigt at 'påfylde' en basal viden for at 'fremskynde' færdighedsudviklingen (Ibid. s. 64 og s. 66).

Set ud fra det at lære at tolke, vil det betyde, at den lærende har brug for en basal viden for at kunne fremskynde læreprocessen. For tolkestuderende vil basal viden være kendskab til tegnsprog og dansk generelt og tolkestrategier specifikt, da det er den viden, der skal være til stede, for at den lærende kan oversætte tegnsprog til dansk eller omvendt, og for at den lærende kan træffe beslutning om, hvilken strategi det vil være relevant at bruge i den givne situation.

Nød lærer...

Erfaring er det væsentligste element for, at mennesket bevæger sig op ad på færdighedstigningsstigen. Dreyfus og Dreyfus fremhæver, ”at erfaringerne må betyde noget for den enkelte’ og derfor må ”uddannelse også tilskynde til engagement” (Ibid. s.68).

Ifølge Dreyfus og Dreyfus lærer det enkelte menneske individuelt. Det kan kopiere sin mester og dermed foregår der interaktion, men der skal skelnes mellem den sociale kontekst og den ’isolerede’ læringsituation. Der skal ikke nødvendigvis være et praksisfællesskab til stede, for at der kan foregå læring (Ibid. s.73).

Dreyfus og Dreyfus deler færdighedstignelse op i fem stadier. De beskriver stadiene fra novice til ekspert (Ibid. s.56-61) som en række stadier, den lærende skal igennem for at kunne handle med ekspertise.

På *novice* stadiet har den lærende behov for at få opstillet simple regler, så den lærende får mulighed for at kunne navigere i en given opgave, som er løsrevet fra en given kontekst.

Skal man betragte dette stadiet i forhold til at tolke, er det her, den lærende skal tilegne sig regler for tegnsprog- og dansk grammatik, stilleje og basale regler for tolkning, således at vedkommende har mulighed for at følge nogle simple regler i de første forsøg på at gennemføre en tolkning.

Det næste stadiet kaldes for *avanceret begynder* og beskrives som det trin i læringen, hvor eleven, efter at være blevet præsenteret for tilstrækkelig mange eksempler, begynder at kunne se nye meningsfulde aspekter i opgaven. Overført til tolkning vil det betyde, at den lærende ikke i så vidt omfang er afhængig af konkrete regler, men har fået kendskab til forskellige muligheder for at løse en tolkning.

Når eleven bevæger sig videre til næste stadiet, beskrives eleven som *kompetent*. Det indebærer, at eleven nu har så meget erfaring/viden, at det kan forekomme overvældende at skulle tage beslutning om, hvordan en given opgave løses. Det er

Nød lærer...

på dette stadie mulig for eleven at se mange forskellige aspekter og løsningsmuligheder, men den viden/erfaring, eleven har, gør endnu ikke eleven i stand til at løse opgaven, uden at eleven er nødt til at foretage et bevidst valg i de løsningsmuligheder og aspekter, der er opstillet i situationen. På dette stadie oplever eleven en glæde, når vedkommende erfarer, at hun/han tog den rigtige beslutning og løste opgaven rigtigt.

Når der er tale om læring af tolkning, vil den lærende på dette stadie opleve at løse opgaver, hvor resultatet stadig vil bære præg af, at der må foretages nogle beviste valg i tolkningen, og det vil selvfølgelig påvirke det endelige resultat, da den lærende er nødt til at "stoppe op" i tolkeprocessen for at foretage valgene. Det er også på dette stadie, den lærende vil opleve at løse en opgave tilfredsstillende, men stadig ikke som en automatiseret handling.

Efterhånden som elevens resultater/løsninger primært er vellykkede, mener Dreyfus og Dreyfus, at elevens viden, regler og principper blive erstattet af situationelle vurderinger og en løsning af opgaven, som kan beskrives som ateoretisk. Målet bliver forstået intuitivt. Når eleven til det punkt i sin færdighedstilegnelse, betegner Dreyfus og Dreyfus eleven som *dygtig*. På dette stadie kan den tolkestuderende løse en tolkeopgave uden at være nødt til konkret at vælge strategier, og det er også på dette stadie, at den lærende skal være 100% sikker i sin forståelse af udgangssproget for at kunne levere en flydende og korrekt tolkning.

Ved det femte og sidste stadie beskrives eleven som *havende ekspertise*. På dette stadie har eleven opnået viden og kendskab til så mange forskellige situationelle nuancer, at vedkommende er i stand til intuitivt og meget nuanceret både at gennemskue, hvad der skal løses, og hvordan det skal gøres.

Når den lærende er nået til dette stadie, vil det betyde, at løsningen af en tolkning gennemføres på en måde, der gør, at der vælges strategier ud fra, hvad der er bedst i den givne situation, og uden at der er foregået overvejelser om valget. Der handles intuitivt, og så godt som alle talerens intentioner og budskaber bliver forstået af den lærende. Det kan dog diskuteres om tegnsprogstolke er i stand til at

Nød lærer...

nå det stadie, da der er tale om, at tolkene arbejder med et fremmedsprog, som modersmåls eksperter mener, at tolken aldrig kommer til at beherske 100 % intuitivt.

5.5 Jean Lave og Etienne Wenger

Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring er primært formuleret ud fra studier af læringssituationer udenfor de etablerede skoleinstitutioner og forholder sig generelt meget kritisk til skolen som et sted for læring. De hævder, at ”til trods for undervisningsplaner, disciplin og formaninger viser det sig, at den personligt mest transformative læring er den læring, som er forbundet med medlemskab af [...]praksisfællesskaber.” (Lave, Jean og Etienne Wenger, 2005 s. 133).

Lave og Wenger indfører begrebet *legitim perifer deltagelse*. Deres argument er, ”at de lærende uundgåeligt deltager i praksisfællesskaber og at beherskelse af viden og færdigheder forudsætter, at den nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab” (Lave, Jean og Etienne Wenger, 2005 s. 31). Forfatterne fremhæver, at begrebet skal ses som en helhed og ’legitim’, ’perifer’ og ’deltagelse’ tilsammen skaber et landskab, som konstituerer medlemskabet af et fællesskab. Deltagelse opfattes som et grundlæggende element for læring (ibid. s.36-37). Grundstammen i Lave og Wengers teori kan opsummeres i fire hovedpunkter (ibid. s. 132). Det drejer sig om

- mening
- praksis
- fællesskab
- identitet

Mening handler om vores evne til at opleve vores liv og verden som meningsfuld, og *praksis* handler om den fælles baggrund, som understøtter et gensidigt engagement. *Fællesskab* er det net af sociale relationer, som giver vores handlinger værdi, og hvor vores viden og evner anses for kompetencer. I

Nød lærer...

fællesskaberne skabes vores *identitet*, fordi læring ændrer, hvem vi er. Overført til de studerende på TU, betyder dette, at for at der skal ske en læring eller ændring i identitet, er det grundliggende, at der er mulighed for legitim perifer deltagelse, således at de kan bevæge sig i fællesskabet på forskellige niveauer. Det er også væsentligt, at de studerende kan se en mening i det, der tilbydes i fællesskabet. På TU foregår undervisningen i større eller mindre grupper. Der er altid en underviser til stede, og det, der skal læres, kan kun læres ved dels at betragte, hvordan andre gør, og dels at reflektere over egne produktioner, alene eller i samarbejde med andre studerende. Der kan også være tale om et samarbejde med en vejledning af en underviser, der kommenterer på den studerendes produkt.

Mening for de studerende er her givet, meningen er, at de skal være tolke. De har selv valgt studiet, men mening er også, at der opleves en sammenhæng mellem de udfordringer de stilles overfor og målet med uddannelsen. Mening for de studerende vil løbende ændre sig, i kraft af at deres erfaringer på feltet bliver større.

Praksis for de studerende er den fælles baggrund og fælles viden om professionen de studerende får gennem studiet, som gør, at der opstår et engagement i bestræbelserne på at kunne påfylde kravene til professionen som tolk. Det er på dette område, de studerende lærer gennem at udføre tolkninger, på det niveau de kan bestride på det givne tidspunkt i uddannelsen.

Fællesskabet for de studerende betyder, at de i dette fællesskab har øje for hinandens værdier og kompetencer. De lærer noget gennem det tilhørsforhold, de har til ligestillede, hvor nogle er fagligt dygtigere end andre, og udveksling af viden i fællesskabet har betydning for udbyttet af undervisningen.

Identitet opstår i det praksisfællesskab, der er etableret i kraft af at de studerende deltager i en uddannelse, og de ændringer der sker med deltagerne i fællesskabet, når de erfarer noget nyt. Der sker en løbende udvikling af professionsidentiteten. Det sker i kraft af egne og fælles refleksioner og meningsforhandlinger. Målet med at deltage i et praksisfællesskab er at bevæge sig fra legitim perifer deltagelse

Nød lærer...

til fuld deltagelse i fællesskabet, med de kvalifikationer og kompetencer det kræver.

5.6 Diskussion af teorierne

Når man ser på Kolbs refleksions cirkel, kan det indvendes, at der mangler den sociale dimension i læringen, som både Lave og Wenger og ikke mindst Dreyfus og Dreyfus beskæftiger sig med. Kolb beskæftiger sig udelukkende med, hvad der sker i den individuelle læring.

Dreyfus og Dreyfus nævner i deres teori, at der ikke nødvendigvis behøver at være et praksisfællesskab, for der kan ske læring, men for deres vedkommende skal der være en mester til stede for at kunne guide den lærende, så her er en social dimension i læring, som dog ikke indbefatter mere end to parter.

Schön beskæftiger sig med refleksion-i-handling, og når det handler om tolkning er det i den situation hvor den studerende handler intuitivt uden at læne sig om af regler og værdier. Her ligger hans teori meget op af, hvad Dreyfus og Dreyfus siger angående det at betragte den lærende som havende ekspertise. Det er relevant at medtage både Schöns og Dreyfus og Dreyfus teorier, fordi store dele af tolkning handler om at have en intuitiv fornemmelse for, hvordan tolkningen skal løses. Alle tolkesituationer er som tidligere skrevet unikke, og derfor findes der ikke nogen fast facitliste for, hvordan en tolkning skal løses.

Der er en diskrepans i Schöns og Kolbs opfattelse af læring. Schön fastholder, at læring sker ved refleksion under handling, hvor Kolb understreger, at det er nødvendigt at kunne lave reflekterende observationer, for at der kan finde læring sted.

Når der er tale om at lære at tolke, så skal der være mulighed for at vælge mellem begge strategier. Når der er tale om en læring, skal der være mulighed for at kunne lave reflekterende observationer på det produkt, den studerende er i stand til at levere på et givent tidspunkt i læreprocessen. Når der er tale om en tolkning der skal produceres i en rigtig tolkesituation, f.eks. i praktikken, skal den

Nød lærer...

studerende demonstrere, at vedkommende er i stand til at reflektere – i – handling, altså tilpasse sin tolkning løbende.

Som skrevet tidligere, er Dreyfus og Dreyfus ikke ubetinget enige med Lave og Wenger, når det gælder deltagelse i praksisfællesskaber. Dreyfus og Dreyfus mener ikke, at der nødvendigvis behøver at være et praksisfællesskab, for at der foregår læring (Nielsen, K. og S. Kvale 1999, s. 73). Når man ser på tolkeuddannelsen, så er det i forhold til læring en stor fordel for de studerende, at de dels deltager på et hold, hvor der er mange forskellige færdighedsniveauer, og dels har mulighed for at dele fællesskab med studerende, der er længere fremme i uddannelsen end dem selv.

Med dette teoretiske fundament, der for alle de valgte teoretikers vedkommende lægger refleksion til grund for læring, vil det være oplagt at beskæftige sig med en evalueringsteori/model, der også fremhæver refleksion som en del af læreprocesserne for studerende på en professionsbachelor. Derfor vil det følgende afsnit omhandle det evalueringsteoretiske udgangspunkt for undersøgelsen.

5.7 Det evalueringsteoretiske udgangspunkt.

Som nævnt i indledningen har Epinions evaluering af TU vist, at der er kritik af uddannelsens løbende evaluering af de studerendes læring. Dette speciales undersøgelse indbefatter derfor også det mål at få indsigt i, hvordan evalueringen på de udvalgte uddannelser foregår. Der tages i undersøgelsen udgangspunkt i evalueringsteori om portofolio, da den i høj grad tager udgangspunkt i nogle af de vigtige begreber, der anvendes i de udvalgte teorier, som f.eks. interesser, der kan sidestilles med motivation eller processer, der kan fortolkes som læringsforløb.

I Ellen Krogs tekst om "Portofolio – evaluering og didaktik" sammenfattes en række internationale portofolio litteraturs definitioner til flg.: "En portofolio kan beskrives som en systematisk og målbevidst udvælgelse af elevarbejder, der komponeres, samles og udvælges af eleverne selv. Den demonstrerer elevernes interesser og indsats, processer og fremskridt såvel som præstationer inden for et eller flere områder over en bestemt tidsperiode. For at øge læring bør portofolien også indeholde elevens egen refleksion og selvevaluering i forbindelse

Nød lærer...

med såvel udvælgelse af arbejder som læreprocesser. Den kan endvidere understøtte elevens målorientering ved at udpege fremtidige udfordringer" (Christensen, B. m.fl., 2007s. 46).

Fra denne definition kan der uddrages portofolioevalueringens tre kernepunkter: Indsamling, udvælgelse og refleksion.

En systematisk samling af den studerendes produkter, der komponeres, samles og udvælges af den studerende selv. Den viser den studerendes indsats, fremskridt og præstationer over en tidsperiode.

Samlingen indbefatter endvidere den studerendes egen refleksion og selvvurdering i forbindelse med såvel udvælgelse af arbejder som læreprocesser. Endelig rummer den en udpegning af fremtidige mål/udfordringer.

Evalueringsformen er i udgangspunktet formativ, og målet med portofolieevalueringer er at oparbejde de studerendes evne til selvevaluering og refleksion over, hvad der er god faglighed. For at kunne arbejde målrettet med selvevaluering og refleksion er det væsentligt, at der er opstillet nogle generelle kriterier for kvalitet og standarder. Således at de studerende har mulighed for at måle eget standpunkt i forhold til disse kriterier.

For de studerende på TU kan der netop på dette område vise sig nogle vanskeligheder, fordi der ikke er endegyldige løsninger på en tolkning. Der vil altid være tale om en subjektiv vurdering og beslutning, når der skal oversættes fra et sprog til et andet. Dog er der grammatiske regler og tolkestrategier, der er væsentlige at kunne inddrage i den tolkning, der laves. Det er i dette arbejde, den studerende med fordel kan benytte sig af portofolio. Der vil f.eks. altid være mulighed for at søge tilbage i tidligere tolkninger for at kunne sammenligne for at registrere fremskridt i læringen og for at kunne forholde sig til egen og undervisers kommentarer på en tolkning.

Det er vigtigt at holde fast i, at portofolioevaluering ikke er en motiverende faktor i sig selv, men kan være med til at fastholde motivationen hos den studerende (Carsten Bendixen, 2005, s.24).

Nød lærer...

Det er også en model, der i høj grad ”fanger” de svage studerende, og giver underviseren mulighed for at være opmærksom på hvilket niveau, de studerende befinder sig på, og derfor giver underviserne mulighed for at differentiere undervisning og vejledning på en hensigtsmæssig måde (Ibid. S. 25).

Efter disse teorier som referenceramme følger en analyse af de interviews, der er gennemført med de udvalgte uddannelser.

6. Analyse af interview

6.1 Interviewguide

For at undersøge de tre uddannelser, der er valgt som undersøgelsesobjekter ud fra disse teorier, er der formuleret flg. undersøgelsesspørgsmål (bilag 1).

Spørgsmålene er formuleret med udgangspunkt i de elementer, der er væsentlige og omdrejningspunkter i læringsteorier, der har et reflekterende grundlag:

- Med hvilket læringsteoretisk udgangspunkt er uddannelsens opbygget?
- Hvordan evalueres de studerendes læring?
- Er de studerende motiverede for læring?
- Etableres der praksisfællesskaber?

Spørgsmål der er overordnet, og ud fra en række underspørgsmål søges disse besvaret gennem interviews og efterfølgende analyse.

6.2 Analysemetode

Under interviewet forsøger interviewerens at kondensere og meningsfortolke informantens svar, således at der er mulighed for opklarende spørgsmål, og således at informanten får mulighed for at præcisere sine svar, hvis der skulle blive brug for det (Kvale og Brinkmann, 2007, s. 218).

Efterfølgende kondenseres svarene fra interviewene i følgende hovedområder:

- læringsteori
- evaluering

Nød lærer...

- motivation
- praksisfællesskaber

Der tages udgangspunkt i de fire områder, der så danner grundlaget i interviewdesignet (bilag 1).

Analysen af de transskriberede interviews meningsindhold udfoldes, således at informanternes egen forståelse bringes for en dag. Ud fra det kategoriseres og fortolkes svarene i de ovenstående kategorier.

6.3 Læringsteoretisk grundlag på uddannelserne.

Det første område der søges afdækket, er hvorvidt de respektive uddannelser har hvert deres fælles læringsteoretisk grundlag for tilrettelæggelsen af undervisningen på de tre uddannelser.

For Tekstilformildernes vedkommende er der en grundlæggende fælles holdning til uddannelsens læringssyn. De har valgt at arbejde ud fra et konstruktivistisk læringssyn, der er ingen tvivl om det, da informanten nævner det direkte i et af de svar, der gives i interviewet (bilag 2, s. 1). I interviewet fremgår det, at diskussionen om læringssyn ikke er taget ud fra teoretiske læringstermer, men at der er en fælles opfattelse af, hvordan uddannelsen tilrettelægger det pædagogiske miljø, således at de studerende har mulighed for at tilegne sig de færdigheder, der er nødvendige. Undervisningen er gradvist blevet ændret således, at der lægges op til en større grad af refleksion hos de studerende (bilag 2 s. 7). Det fremgår af besvarelser som f.eks. "*... det ligger jo i professionsbachelorbegrebet. Og det har vi hele tiden skulle forholde os til, hele tiden betoner vi mere og mere at den studerende skal reflektere over, begrunde, skal kunne skrive om det.....*"(Bilag 2, s. 2)

Hvis man ser på svarene i interviewet på spørgsmålet: "Kan man som underviser være for omklamrende?" Lægger besvarelsen op til, at der vælges en refleksiv model, der også stiller krav om, at de studerende arbejder med læring på egen hånd. Informanten svarer følgende: "*Det vil jeg synes, og det tror jeg også, at de studerende synes, men samtidig vil de også gerne have den feedback, den ping*

Nød lærer...

pong med en underviser. De vil gerne ses. De vil gerne have, at underviserne forholder sig til dem, så der ligger det der krav om, at vi skal være meget sammen, men der er også krav om: jeg vil selv, jeg kan selv, jeg vil have lov til at udtrykke det jeg vil. Så er der så selvfølgelig risikoen, at når så evalueringen kommer, så kan der blive set på det produkt på forskellige måder, ud fra forskellige kriterier. Så der kan det så støde sammen. Hvor den studerende kan sige "det sagde du jo ikke noget om", "du var der jo ikke", "jeg arbejdede selv, hvordan kan du så komme og siges sådan". Sådan en diskussion, tror jeg, er en del af en sådan undervisningsform" (bilag 2, s. 8). Her er det tale om evaluering og vejledning, der medfører, at den studerende er nødt til at reflektere, over hvad vedkommende har lært, og hvordan vedkommende har løst opgaven. Den vejledning medfører, at den studerende kan gå tilbage til processen i produktionen af et givent produkt, analysere processen for der igennem at finde ud af, hvor der opstod lapsus eller fejl.

Ved overgangen til en professionsbachelor er uddannelsen blevet mere akademiseret, og dermed er kravene til de studerende blevet højere. Refleksionen er en del af akademiseringen og der stilles krav om, at de studerende skal kunne begrunde, skrive om og argumentere for egne valg. Fokus for undervisningen har gradvist flyttet sig fra almindelig klasseundervisning til en undervisning, der mere tager form af individuel vejledning. Det opleves, at der er i den individuelle vejledning, den studerende lærer mest og er mest motiveret for at lære (bilag 2, s. 7).

Erfaringsmæssigt viser det sig, at hvis de studerende på Tekstilformidleruddannelsen ikke løbende formulerer egne læringsmål, er de ikke opmærksom på egen læring. Efter at have sat en mere struktureret arbejdsgang med egne læringsmål i værk, og de studerende fremlægger for både undervisere og medstuderende, hvad de har lært i et bestemt forløb, er udbyttet af f.eks. selvstændige arbejdsforløb blevet højere. Her lægges refleksionen til grund for det større udbytte af undervisningen (bilag 2, s. 4).

Ved analyse af interviewet hos Psykomotorik uddannelsen viser der sig et lidt andet billede. Der foreligger ikke umiddelbart et fælles læringsteoretisk grundlag

Nød lærer...

for tilrettelæggelsen af undervisningen som helhed. Det står hver underviser frit, hvilke teorier der lægger til grund for undervisningen (Bilag 3, s. 2). Informanten udtrykker, at der ikke er enighed blandt underviserne om, hvorvidt det er relevant at have et fælles læringsmæssigt udgangspunkt (Bilag 3, s. 2). Der undervises både på klasseniveau, i grupper og i par. Der er ikke tradition for at diskutere læringsteori, og fagene på uddannelsen har forskellige udgangspunkter for valg af teori. Der etableres gruppearbejde og fælles fremlæggelse i det omfang, det skønnes muligt (bilag 3.s.3) Det fremgår af nogle af informantens svar, at der for nogle fags vedkommende gennemføres undervisningen på en sådan måde, at der er tale om udenadslære uden mulighed for refleksion. Det er f.eks. udtalelser som: *"Ja men altså der er heller ikke så mange timer til rådighed, så nogen gange siger man, ok det her bliver jeg nødt til at gennemgå. Det kunne måske godt lade sig gøre at lære det på en anden måde, men så havde det krævet mere tid, så kunne det godt være, at de kunne have gjort det i grupper selv, men alligevel"* (Bilag 3, s. 11).

En anden udtalelse viser, at de studerende har svært ved at se meningen med det der undervises i.

"Så bliver de [studerende] mere selektive senere. Jeg har da haft videnskabsteori på 5. semester, hvor de var 3 eller 5 [studerende]. Jeg kan da godt forstå det, hvis man er presset, så vælger man der hvor der ikke er et krav. Kravet er ikke umiddelbart på videnskabsteori, det er noget, de skal bruge engang i fremtiden til BA projektet, altså de kan ikke se præcis, hvor de skal bruge det". (Bilag 3, s. 5).

Når man ser på Illeris' læringstrekant (Illeris 2007, s. 42), hvor mening og motivation har en stor betydning, så er det her tydeligt, at de studerende vælger undervisningen og dermed læringen fra, fordi de ikke kan se meningen med at lære stoffet.

For Tegnsprogstolkeuddannelsen i Trondheims vedkommende er der lagt vægt på læringsteorier, der arbejder med refleksion. De studerende arbejder primært i grupper, og fremlæggelse af egenproduktion foregår med deltagelse af både undervisere og andre studerende (bilag 4a). Alle opgave de studerende afleverer til vurdering skal vedlægges et refleksionsnotat. Refleksionsnotatet bliver brugt til

Nød lærer...

at bringe nye perspektiver videre i den studerendes læring og arbejde.

Besvarelsene bærer præg af, at der er et fælles læringsteoretisk fundament og en gennemgående metode for alle fag. Det betyder, at refleksion, praksisfællesskaber og situeret læring er i centrum (bilag 4, s. 1).

6.4 Evaluering af læring

Evalueringen på de tre adspurgte uddannelser foregår for alle tres vedkommende både formativt og summativt. Der er formelle krav til professionsbacheloruddannelsens afvikling, hvor alle uddannelserne afsluttes med summative evalueringer i form af en eller flere eksamener med ekstern censur samt et bachelor projekt, der skrives på sidste semester.

Når man ser på de tre uddannelsers løbende evaluering af de studerendes lærerprocesser, så er der for Tekstilformidlernes vedkommende løbende evaluering af den modulopbyggede undervisning. Der er ikke nogen fast evalueringsmodel, underviserne i de enkelte fag vælger selv evalueringsmetode. Erfaringer på denne uddannelse har vist, at det er i evalueringen de studerende lærere mest. Og det fælles fokus på uddannelsen har over en årrække flyttet sig fra almindelig klasseundervisning til en model hvor evalueringen får mere og mere vægt. Informanten formulerer det således: "*Ja, at den [uddannelsen] har flyttet sig fra den mere klassiske undervisning, kan man sige, hvor det sådan har været os, som lærer, der stod og fortalte eller viste eller gennemgik, og så kunne den studerende gøre som, altså vi giver stadig oplæg, og den studerende gør, men evalueringen får mere og mere vægt*" (bilag 2, s.7). På spørgsmålet om, hvorvidt der arbejdes med gensidig evaluering hos de studerende, er svaret: "*Ja, og det bruger vi i øvrigt rigtig meget, fremlæggelse for hinanden og os. Det er også formidlerdelen og så også en del af det at lære at fremlægge og forklare det for de andre. Så der er en gensidig evaluering der*" (bilag 2, s. 9). Det viser altså, at der forekommer en del formativ evaluering på studiet, og det er erfaring der har flyttet fokus fra ren klasseundervisning til anvendelse af vejledning og evaluering, som centrale begreber for de studerendes læring.

På Psykomotorikuddannelsen er der også både formativ og summativ evaluering. For flere fags vedkommende gør det sig gældende, at der ikke gennemføres en

Nød lærer...

egentlig formativ evaluering af de studerendes læring, men evalueringen udelukkende er et spørgsmål om deltagelse. Hvis den studerende har deltaget i undervisningen, så bliver faget evalueret som bestået eller ikke bestået. Informanten svarer f.eks.: *"På mange moduler der er det behandling og gruppeundervisning, der skal du være der, og så får du godkendt det. Så laver vi nogle såkaldte semesterprøver, men det kan være en del af undervisningen. Hvis du har været der de 3 gange og har lavet den opgave, der hører med til undervisningen, så er det din semesteropgave, for så slipper lærerne også for at lave dobbelt arbejde, det er også en ekstra belastning, hvis man vælger at lave noget ekstra"* (bilag 3, s. 6).

Såfremt der er tale om gruppearbejde/temaarbejde er der på Psykomotorikuddannelsen ikke formelle krav om et produkt, der skal fremlægges og evalueres. Specielt for denne uddannelse er, at der sker en formativ evaluering af de studerende, inden de starter på uddannelsen. Det er sådan, at uddannelsen har samtaler med de studerende inden de bliver optaget på studiet. Det viser sig i interviewet ved, at informanten svarer: *"Vi har jo den mulighed for, at vi kan få en samtale med dem, så vi vil gerne have, at de har noget livserfaring inden, kan man sige, så de er tit lidt ældre. Så er de måske også lidt mere alternative indstillet på en eller anden måde"* (Bilag 3, s 14).

På Tegnsprogstolkeuddannelsen i Trondheim er der tale om en meget struktureret formativ evaluering af de studerendes produkter. De produkter, de studerende afleverer, bliver løbende evalueret skriftligt af underviserne og i responsgrupper sammen med medstuderende. Endeligt bliver den studerendes læring evalueret i slutningen af hver årgang. Informanten svarer bl.a.: *"Mappearbeid evalueres og gis respons på i ulike deler av studieprosessen og inngår så tilsutt i sluttevaluering av det enkelte studieår."*

Videooptak og skriftlige arbeid trekkes om mulig inn i flere faser av videre trenig/videre temaarbeid" (bilag 4 s. 2).

6.5 Motivation

Når man ser på læring som helhed, spiller motivation (Illeris, 2007, s 42). og mening (Lave og Wenger, 2001, s. 131) ind som en vigtig faktor. Derfor undersøges også, hvorledes de tre uddannelser dels ser på motivation, og hvordan de arbejder med at motivere deres studerende. Man kan sige, at deltagelsen i en uddannelse som udgangspunkt er lystbetonet, men der vil uvægerligt opstå situationer og krav, som den studerende vil opfatte som nødvendigheder, der umiddelbart ikke appellerer til motivation og mening.

I interviewet med underviseren fra tekstilformidleruddannelsen viser det sig, at motivationen hos de studerende er højest, når de fornemmer, at de bliver taget alvorlige. De studerende efterlyser en opmærksomhed fra underviserne i form af respons på produkter og feedback på de processer, de skal gennemgå. Informanten siger: *"Hvis de studerende mærker 'ja, men de [underviserne] er lige glade", så smutter de [studerende]"* (Bilag 2, s. 10). Informanten siger også *"... samtidig vil de også gerne have den feedback, den ping pong med en underviser. De vil gerne ses. De vil gerne have at underviserne forholder sig til dem, så der ligger det der krav om, at vi skal være meget sammen, men der er også krav om: jeg vil selv, jeg kan selv, jeg vil have lov til at udtrykke det, jeg vil"* (Bilag 2, s.8). Så der udtrykkes her et dilemma og en balanceakt for underviserne, når der er tale om at opretholde de studerendes motivation.

Når fokus rettes mod motivation, så er billedet for Psykomotorikuddannelsen også her lidt anderledes end for de to andre uddannelser. Informanten giver udtryk for, at de studerende deltager i de fag, der af de studerende opfattes som vigtige. Han siger f.eks. ved spørgsmål om fremmøde: *"Jeg synes, at de kommer. F.eks. anatomi på 1. år, det er et lidt svært fag og et vigtigt fag. Det tror jeg godt, de kan fornemme. Langt de fleste kommer til det fag. Jeg tror også, de fleste kommer til psykologi. Det er fag, hvor der ikke er mødepligt. Så bliver de mere selektive på senere"* (Bilag 3, s. 5).

Ved overvejelser om hvorvidt de studerende synes at være motiverede for at deltage i undervisningen, bærer et svar præg af modsatrettede interesser hos de studerende på Psykomotorikuddannelsen. *"Men jeg tror, de syntes, det var*

Nød lærer...

spændende med de grupper, men igen så er der måske mødepligt til en hel uge i træk og sådan noget. Der er nogen, der godt kan lide det og er glade for det, og så er der nogen, der hellere vil være fri". (Bilag 3, s. 4)

Det viser, at her er områder, der skal tages højde for, hvis underviserne ønsker at bevare de studerendes motivation for at deltage i undervisningen. Dele af fagene på Psykomotorikuddannelsen kan læres uden at deltage i undervisningen. *"... men det er noget med, at man siger, at den her viden kan man godt erhverve sig ved at læse i bøgerne, men så bliver der nogle gange sat krav til f.eks. psykologi, hvis de har samtaleøvelser, så skal læreren definere, at selvom at der generelt ikke er mødepligt i det fag, så er der mødepligt til den og den dag, fordi der foregår noget som man kun kan lære, når man er til stede"* (Bilag 3, s. 5). Svaret kan antyde, at for at sikre deltagelse i undervisningen er det nødvendigt at definere bestemt undervisning med mødepligt. Og at de studerende ikke kommer fordi de er motiverede, men fordi der er mødepligt.

Tilrettelæggelsen af undervisningen på Tolkeuddannelsen i Trondheim er således, at de studerende generelt er nødt til at deltage i undervisningen. På spørgsmålet om dels fremmødeprocent og undervisernes opfattelser af de studerendes motivation for at deltage i undervisningen svarer informanten: *"Tilstedværelse på framlegg er obligatorisk, praksis er obligatorisk. Det er ellers ikke obligatorisk fram møte på så mye – men oppgaver og gruppeoppgaver lar seg ikke gjennomføre om studentene ikke deltar. Jeg har nå i formiddag vært inne i to klasser. Timene varr ikke "obligatorisk", men klassene var fulle – og det ville ikke vært mulig å gjennomført oppgavene studentene får uten den undervisning, som der ble gitt"* (Bilag 4, s. 2). Det garanterer ikke, at de studerende er motiverede, men det betyder, at der er en stor grad af deltagelse, hvilket hænger sammen med motivation (Illeris, 2007, s. 41)

6.6 Praksisfællesskaber

Når udgangspunktet for undersøgelsen er det læringsteoretiske grundlag, der omhandler

Nød lærer...

- praksisfællesskaber
- situeret læring
- mesterlære

er det relevant at analysere svarene fra de tre informanter ud fra hvordan undervisningen tilrettelægges for de studerende, både på uddannelsen og når de er i praktik.

For Tekstilformidlernes vedkommende tænkes der ikke specifikt i praksisfællesskaber, hvor der f.eks. arbejdes på tværs af årgangene, således at de studerende har mulighed for at lære af hinanden. Informanten siger: *"Vi har et enkelt modul undervejs på 4. og 2. semester, hvor de er sammen i et projekt, og det er de i øvrigt meget glade for at få lejlighed til, og det skulle vi nok gøre noget mere, for det kan de godt lide, de synes, de får noget ud af det. Ellers kører de meget årgangsadskilt. De har ligesom hver deres plan"* (Bilag 2, s. 11).

Udtalelsen viser også, at de studerende er glade for samarbejde med andre årgange, og det er fremmede for motivationen, som i alle læringsteorier er nævnt som en betingelse for, at der kan finde læring sted.

Det fremgår også af svarene fra informanten, at der er ydre omstændigheder, der er bestemmende for, hvorledes undervisningen planlægges, det er ikke nødvendigvis den mest optimale undervisning, der afvikles, men den, der er praktisk mulig. På spørgsmålet om samarbejde på tværs af årgangene bliver der svaret: *"Det kunne man rigtig godt, men så ved jeg ikke, der skal man så ind og finde ud af, hvornår er der mulighed for, at de sådan kan gå på tværs, men der er jo bare en lille sag at planlægge det, så det kan lade sig gøre. Men for at få vores skema til at gå op, det er jo et kæmpe puslespil, men man skulle helt sikkert udnytte det, at de kan lære af hinanden"*. (Bilag 2, s. 11)

"Den [praktikken] bliver evalueret på den måde, at de laver en skriftlig rapport på 5 sider, og så laver de en mundtlig fremlæggelse af det. Den er for de andre. Ja, der er også et sted, hvor vi går på tværs af årgangene, fordi 5. semester de fremlægger for de yngre, som står overfor at skulle ud i den lange praktik, så der er ligesom en overlevering, og praktikken skal godkendes, også hele

Nød lærer...

rapporteringen" (Bilag 2, s. 11). Denne udtalelse viser at der på enkelte områder bliver etableret "overlevering" af praktikerfaringer, sammenholder man det med Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber og legitim perifer deltagelse, er der her en mulighed for, at de, der mestre noget, giver deres viden videre til de, der ikke mestre så meget endnu.

Når der analyseres på Psykomotorikuddannelsen, er billedet det, at der i forbindelse med de studerendes praktik etableres samarbejde de studerende imellem med deltagelse af en underviser.

".....det er der hvor de bruger supervision, det kommer an på hvilken supervision, det kan også være noget mesterlære, så er det måske mere rådgivende eller vejledende, men ellers så er det med, at man sådan måske styrer processen. Der vil typisk være, hvis man har en hel klasse, der er på den lange praktik, så vil der være to lærer tilstede her hver fredag, så kommer de [studerende] ind her og kan hjælpe hinanden og få hjælp af læreren også". (Bilag 3, s. 15). Her etableres både praksisfællesskaber og mulighed for en form for mesterlære, det kan siges, at mesterlæreren på uddannelsesinstitutionen er en mesterlære i supervision. Den reelle mesterlære i faget foregår i praktikken, hvor den studerende har mulighed for at følge, imitere og lære af en færdiguddannet psykomotorikker.

Hvad angår den situerede læring, så er det også i praktikken, den foregår, men da de studerende har klienter der kommer på uddannelsesstedet og får behandling, etableres der også situeret læring på uddannelsen. *"Så er der det, vi kalder behandling, hvor du har en klient, du så skal behandle. Der gør de det selvfølgelig også som klasseundervisning, men de arbejder også i par, hvor de øver sig på hinanden, så det er også praksisundervisning. Der skal de så bruge begreberne fra psykologien og de skal kende anatomen når de gør de ting."*(Bilag 3, s.3).

På tegnsprogstolkeuddannelsen i Trondheim er dele af undervisningen planlagt således, at der helt automatisk etableres praksisfællesskaber, primært for hver årgang. *" Ressurforelesninger knyttet til oppgaveløsning under veiledning og muntlig/praktisk framlegg", "det [oplæggene] er til klasse og til ansvarlig faglærer(e). Noen ganger har grupper utover det å legge fram også ansvar for å*

Nød lærer...

være opponenter til andre medstudenters gruppe for deres framlegg. Alt kommenteres og ledes av faglærere"(Bilag 4, s. 1). Der planlægges forskellige undervisningsforløb, hvor de studerendes forskellige faglige niveauer udnyttes. Den situerede læring, det er muligt for de studerende at deltage i, er den praktik, der gennemføres på studiet.

7. Opsamling på analysen

Efter analysen på de tre gennemførte interviews kan der opsamles følgende.

7.1 Fælles læringsteoretisk grundlag

For alle tre uddannelsers vedkommende viser analysen, at der ikke er et eksplicit fælles læringsteoretisk grundlag for undervisningen. Dog er der for Psykomotorikuddannelsen en tydelig holdning hos informanten om, at der burde være et fælles grundlag, men det er ikke lykkedes ham at få det gennemført hos alle underviserne på uddannelsen. Den er ikke diskuteret eksplicit blandt underviserne. På trods af, at man hos både Tekstilformidlerne og TU i Trondheim nævner refleksion som et væsentligt element, er der ikke en direkte fælles formulering omkring de teorier, der kan ligge til grund for, hvordan man lægger op til refleksion hos de studerende.

Schöns teorier om refleksion-i-handling og viden-i-handling er meget relevant her, da der er enighed hos alle tre informanter om, at der er kompetencer, der skal tilegnes, der kun kan tilegnes ved at deltage i undervisningen og i praktikkerne.

7.2 evaluering

Når man ser på den løbende evaluering der forekommer på de tre uddannelser, gør det sig gældende for Tekstilformidlerne og TU i Trondheim, at der gennemføres løbende formativ evaluering, hvor erfaringerne er, at det er den måde, hvorpå de studerende får bedst fornemmelse for eget standpunkt og niveau. Der er dog ikke

Nød lærer...

konsensus om, hvordan evalueringen skal gennemføres. De to uddannelser har øje for relevansen af løbende evaluering, men har ikke diskuteret endsige vedtaget en fælles evalueringsform, som f.eks. portofolie. For Psykomotorikernes vedkommende forekommer der ikke systematiseret evaluering af de studerendes læring, og der foreligger ikke nogle formelle krav om at aflevere produkter i forbindelse med uddannelsen. På alle tre uddannelser gennemføres der summative evalueringer i form af et antal eksamener og en bacheloropgave i slutningen af studiet, hvilket er ufravigeligt, da det er et lovmæssigt krav.

7.3 Motivation

For at kunne tilegne sig den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at fungere i professionen, gælder det for alle tre uddannelser, at dele af de kompetencer, de studerende skal erhverve sig, kun kan erhverves ved at deltage både i undervisningen på uddannelserne og i de praktikker, der er planlagte og obligatoriske jf. lov om professionsbachelor. Det at motiverer de studerende til at deltage i undervisningen, løses på vidt forskellige måder. Psykomotorikerne vælger at have møde/deltagelsespligt. Tekstilformidlerne vælger at være meget opmærksomme på, at de studerende føler, de bliver taget alvorlige, da deres erfaringen siger dem, at det er det, der virker motiverende for de studerende. TU i Trondheim har ikke overvejelser om at motivere de studerende til fremmøde og der igennem læring, da de ikke oplever manglende motivation hos de studerende.

7.4 Praksisfællesskaber

For de tre uddannelsers vedkommende er der de oplagte praksisfællesskaber, der opstår ved at deltage på et hold og en uddannelse, men der er ingen af de tre uddannelser, der arbejder ud fra at planlægge andre mere specifikke praksisfællesskaber for de studerende. For alle tre uddannelser gør det sig gældende, at undervisningen, i meget begrænset omfang, planlægges sådan, at de studerende har mulighed for at arbejde på tværs af årgangene. Det betyder at de studerende ikke får mulighed for at lære af studerende med større erfaring ved at være tilstede som legitim perifer deltager, som Lave og Wenger beskriver det. Det begrundes dels med tidsnød og vanskeligheden ved at få planlægningen til at passe inde i undervisernes arbejdstidsrammer.

Nød lærer...

Der er for alle tre uddannelsers vedkommende planlagt praktikperioder, hvor de studerende er ude i det, man kan definere som egentlig mesterlære. Her deltager de studerende sammen med en færdiguddannet inden for professionens felt uden deltagelse af en underviser fra uddannelsen. Det læringsteoretiske grundlag for de perioder tager karakter af mesterlære som Dreyfus og Dreyfus beskriver det. Her understreges Dreyfus og Dreyfus' pointe om, at der ikke nødvendigvis skal være et praksisfællesskab i Lave og Wengers forstand, men at fællesskabet udelukkende kan bestå af en lærende og en mester (Nielsen, K og S. Kvale 1999, s. 73).

Denne opsamling på analysen giver anledning til følgende konklusioner i forhold til specialets problemformulering.

8. Konklusion

Dette afsnit har til hensigt at afrunde specialet ved at besvare problemformuleringen og specialets formål gennem en konkretisering af de resultater, jeg er nået frem til.

Problemformuleringen for specialets undersøgelse er, som skrevet tidligere:

Hvilket fælles læringsteoretisk fundament og hvilken evalueringsform vil være relevant at bruge som udgangspunkt for undervisningen på tolkeuddannelsen efter overgangen til professionsbacheloruddannelse?

For at få besvaret ovenstående problemformulering vil det være relevant at undersøge flg. områder

- Hvilket læringsteoretisk fundament har Psykomotorikuddannelsen, Tekstilformidlerne og Tegnsprogstolkeuddannelsen i Trondheim?
- Evalueres de studerendes læring løbende på uddannelserne?
- Kan elementer af teorier om mesterlæring/læring i praksisfællesskaber udgøre en del af det læringsteoretiske fundament for TU?

Empirien for denne opgave giver anledning til at konkludere, at der er uddannelser, som TU er mere beslægtet med end andre. Det læringsteoretiske fundament hos Tekstilformidlerne og hos TU i Trondheim lægger sig op ad det læringsperspektiv, der er inspirationen i denne opgave. De to uddannelser arbejder

Nød lærer...

ud fra et refleksionsorienteret læringsperspektiv, og som analysens viser, så er det i hvert tilfælde for tekstilformidlernes vedkommende underviserens erfaring med de studerendes læring, der gør, at de efterhånden har tilpasset undervisningen således, at der lægges op til refleksion. Fundamentet for det læringsmæssige perspektiv hos Psykomotorikuddannelsen virker umiddelbart som sammenligneligt med det fundament, der for nuværende er på TU, da der ikke umiddelbart kan ses nogen fælles træk for de forskellige fag på uddannelsen, tvært i mod efterlyser informanten det selv. Den læringsteoretiske vinkel, der er hos Psykomotorikkerne, er ikke konsistent, men er en blanding af dels udenadslære, når det gælder teoretiske fag og mesterlære, når det gælder de fag, der omhandler behandling. Det er lige præcis den tilrettelæggelse af undervisning, TU har været kritiseret for, så derfor vil det ikke være relevant at vælge den model for tilrettelæggelse af undervisningen på en professionsbachelor i tegnsprogstolkning.

Derfor må besvarelsen af den del af problemformuleringen der omhandler fælles læringsteoretisk fundament for TU, være at et læringsteoretisk fundament med udgangspunkt i reflekterende læring, som det anvendes på Tekstilformidleruddannelsen og på TU i Trondheim, vil være relevant at have som udgangspunkt for tilrettelæggelsen af TU som en professionsbachelor.

Når det gælder evaluering af de studerendes læring, viser det sig, at der ikke for nogen af de tre uddannelser foreligger en specifik evalueringsmodel. Dog har man i Trondheim valgt en fast procedure for aflevering af produktioner, der betyder, at der løbende gives skriftlig feedback på de studerendes produkter. Der er både hos Tekstilformidleruddannelsen og TU i Trondheim krav om aflevering af produkter gennem hele uddannelsen, hvilket betyder, at der er mulighed for både de studerende og underviserne at evaluere de studerende niveau gennem hele uddannelsen. På Psykomotorikuddannelsen er der ikke nogen generel evalueringskultur, og der er ikke formelle krav om evaluering gennem uddannelsen, ud over de eksamener der er bestemt af studieordningen.

Disse forhold kan have en indvirkning på de studerendes motivation for deltagelse i undervisningen. I Trondheim oplever man ikke noget problem med manglende

Nød lærer...

fremmøde fra de studerende. Undervisning og evaluering er tilrettelagt således, at der er en underforstået forventning om, at de studerende selvfølgelig kommer til undervisningen. På Psykomotorikuddannelsen er der deltagelsespligt, og det opleves, at de studerende ikke helt kan se meningen med det, der undervises i. Hos tekstilformidlerne retter fokus sig mod, at de studerende skal opleve, at de bliver taget alvorlig, og der opleves for så vidt ikke problemer med de studerendes motivation og deltagelse i undervisningen.

Det betyder, at der kan konkluderes, at det er væsentligt at tilrettelægge undervisningen sådan, at de studerende dels føler at deltagelse i undervisningen er nødvendigt, og at deres læring tages alvorligt fra undervisers side. Der skal ikke nødvendigvis tages udgangspunkt i en specifik evalueringsmodel, men det væsentlige er, at de studerende kan se en mening med deltagelse i undervisningen, og at de løbende får en fornemmelse af hvordan deres niveau er i forhold til, hvad der forventes på det givne tidspunkt.

Tilrettelæggelsen af undervisningen på de tre uddannelser er ikke målrettet egentlige praksisfællesskaber ud over de, der forekommer på en uddannelse generelt. Dog viser det sig, at alle tre informanter sagtens kan se fordelene ved at etablere f.eks. fællesskaber, hvor studerende med forskellige kompetencer kan mødes og lære af hinanden. Alle tre informanter påpeger, at det er planlægning, konfrontationstimer og andre administrative udfordringer, der hindrer planlægning af undervisning på tværs af årgangene. Det sted, hvor der finder en reel mesterlære sted, er for alle tre uddannelsers vedkommende praktikperioderne på uddannelsen. Her har studerende løbende kontakt med en mester på eget felt og kan hele tiden få råd og vejledning i forhold til at lære i og om professionen. Det er i praktikken, de studerendes gør brug af de kompetencer, de har tilegnet sig på uddannelsen.

En optimering af de elementer af mesterlære/praksisfællesskaber, der ligger i praktikken udenfor undervisningsinstitutionen, kræver et tæt samarbejde med praktikstederne og kræver et tilrettelagt forløb på uddannelsen efter endt praktik.

Nød lærer...

Disse konklusioner af specialets problemformulering, fører til perspektivering og overvejelser der har en relevans for hvordan der skal arbejdes med TUs overgang fra mellemlang videregående uddannelse til Professionsbachelor.

9. Perspektivering.

Hensigten med dette afsnit er at pege på hvilke elementer der skal inddrages i konstruktionen af en professionsbachelor i tegnsprogstolkning, hvad angår læringsteoretisk fundament og evaluering.

Med ovenstående konklusion kan det være relevant at stille sig selv spørgsmålet: Er det for ambitiøst at forvente, at en professionsbachelor kan konstrueres med udgangspunkt i et fælles læringsteoretisk fundament?

Fastholdes ønsket, så skal der etableres en fælles forståelse for alle underviserne på TU, om hvad et reflekterende læringsgrundlag er, og hvordan arbejder man ud fra det.

Indførelse af et fælles læringsteoretisk grundlag påvirker i første omgang underviseren. Der skal diskuteres og formuleres et teoretisk fundament, som alle kan arbejde ud fra. Det vil for dele af underviserstaben betyde, at der venter et arbejde med at sætte sig ind i og forstå teorierne om reflekteret og situeret læring.

Konklusionerne i denne opgave viser, at det ikke nødvendigvis er vigtigt med en fælles evalueringsmodel, men at evaluering af egen læring er nødvendig, for at de studerende kan se en mening med at deltage i undervisningen. Derfor vil det være relevant, at uddannelsen diskuterer sig frem til en model for evaluering, som ikke nødvendigvis er den samme for alle fag, men som kan bruges til at måle de studerendes niveau.

Den læring, der finder sted i praktikperioderne, skal synliggøres mere. Der skal etableres samarbejde med praktikstederne for at sikre en kontinuitet i de studerendes læring. Praktikstederne skal inddrages i det læringsteoretiske grundlag der etableres på TU, for at kunne støtte op om den enkelte studerendes læring i praktikken. Der udover skal uddannelsen være opmærksom på, at den evaluering, der finder sted i praktikken, ikke nødvendigvis svarer til den

Nød lærer...

evaluering, der forekommer på uddannelsen. Hvilket betyder, at der efter endt praktik skal samles op på, hvilke kompetencer den studerende har tilegnet sig i praksisfeltet.

Store dele af perspektiveringen omhandler undervisernes holdninger og kompetencer i forhold til et fælles læringsteoretisk grundlag, derfor ville det næste skridt efter denne undersøgelse, være en undersøgelse af TUs underviseres holdning til, hvordan en optimal tilrettelæggelse af uddannelsen mange forskellige fag skal foregå.

Litteraturliste

Andersen, Ib: *Dataindsamling og spørgeteknikker – i projektarbejder inden for samfundsvidenskaberne*, Samfundslitteratur, 2006

Nød lærer...

Bendixen, Carsten: *Evaluering og læring*, Kroghs forlag, 2005

Bisgaard, Niels Jørgen og Jens Rasmussen (red.): *Pædagogiske teorier*, 2. Udgave 1987

Christensen, Bodil (red.): *Pædagogisk evaluering – en grundbog*, Kroghs Forlag, 2007

Dreyfus, H. og S. Dreyfus, "*Mesterlære og eksperterens læring*", Kompendium til Læring, 2009

Epinion, *Undersøgelse af Tegnsprogstolkeuddannelsen*, 2010

Fog, Jette: *Med samtalen som udgangspunkt*, Akademisk forlag 2007

Illeris, Knud, *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2000

Illeris, Knud, *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2007

Jensen, Leif Becker, *Fra patos til logos*, Roskilde Universitetsforlag, 2007

Jensen, Thyge-Winter, *Undervisning og menneskesyn*, Akademisk Forlag, 1998

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann, *Interview – introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag, 2009

Lave, Jean og Etienne Wenger: *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag, 2005

Nielsen, K. og S. Kvale (red.): *Mesterlære – læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, 1999

Rienecker m.fl.: *Den gode opgave*, 3. Udgave Samfundslitteratur, 2005

Schön, Donald A., *Den Reflekterende Praktiker*, Klim, 2006

Sparrevohn, B: "Tolkeprocessen". I: Sparrevohn, B. (red.) *Kompendium i Tegnsprogstolkning*, Døves Center for Total Kommunikation, 1994

Wenger, Etienne: *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels forlag, 2008

Nød lærer...

Websteder

www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=116203

<http://tegnsprog.ucc.dk/uddannelsen/>

Bilag

Bilag 1

Forsker spørgsmål	Interviewspørgsmål
Med hvilket læringsteoretisk udgangspunkt er uddannelsens opbygget?	<p>Har i et fælles grundlag for hvordan jeres undervisning er opbygget og hvordan den gennemføres</p> <p>Hvis ja, hvilket, og hvordan er I kommet frem til det?</p> <p>Er jeres udgangspunkt ændret efter I blev en BA?</p> <p>Hvordan er jeres undervisning opbygget?</p> <p>Hvor mange konfrontationstimer har jeres studerende i gennemsnit?</p>
Hvordan evalueres de studerendes læring?	<p>Har I nogen specifik evalueringsmodel der bruges i undervisningen?</p> <p>Underviser I konkret i læring som fag?</p> <p>Er de studerende med til at evaluere egen læring?</p> <p>Hvordan evalueres de studerendes praktik?</p>
Er de studerende motiverede for læring? (Giver undervisningen mening for den studerende?)	<p>Hvordan er jeres fremmøde %</p> <p>Har de studerende mødepligt i alle eller nogle fag?</p> <p>Hvis ja, hvorfor så lige de fag?</p>
Etableres der praksisfællesskaber?	<p>Hvordan er studiemiljøet på jeres uddannelse?</p> <p>Arbejder de studerende på tværs af årgangene?</p> <p>Hvilken kontakt har I med de studerende når de er i tolkepraktik?</p>
Hvordan påvirker det underviserne?	Hvor mange konfrontationstimer har en

Nød lærer...

	fuldtidsansat hos jer? Har antallet ændret sig siden omlægningen? Hvordan har det påvirket lærer gruppen at I er blevet omlagt til en BA?
--	---

Bilag 2

Interview med Bente Bang, Tekstilformidleruddannelsen, 01.07.10

Nød lærer...

A = interviewer

B = Interviewede

A

Allerførst vil jeg bare lige, gider du fortælle hvad du hedder og hvad din funktion er her

B

Jeg hedder Bente Bang, og jeg er underviser på Håndarbejdets fremme, og jeg er studievejleder og jeg underviser i det område som vi kalder formidlings fag

A

Ja

B

Og det vil sige at det er pædagogik, kommunikation og visuel og alt muligt inden for det

A

Ja okay – min opgave den går jo ud på at se på hvilke lærerprocesser vi kan bruge i forhold til at vi skal lave uddannelsen om til en BA, fordi der er krav om et højere niveau

B

Ja

A

Og derfor, jeg tænkte på jer, og jeg skal også o og snakke med nogen oppe i Hillerød, de der psykomotorisk uddannelse som også er en lille uddannelse, (jo) Jeg tænker at I måske godt kunne fortælle mig lidt om hvordan og hvilke processer I har været igennem (ja men det) og hvilke overvejelser I har gjort jer

Nød lærer...

Og det først jeg vil spørge om, er om har I et specifikt læringsteoretisk udgangspunkt for jeres undervisning

B

Altså ikke at vi sådan som uddannelsessted har været inde og diskutere læringsteorier, så man på den måde kan sætte en bestemt teori på, men vi har det udgangspunkt at det er den studerende der lærer (ja) og at vi som underviserer vi skal ligesom arrangere det pædagogiske miljø – læringsmiljø, for dem så de læringsprocesser kan gå i gang (ja) så det syn der hedder at øh..(at det er dem selv der skal igennem processen) ja så hvis du skal have et ord på så en form for en konstruktivistisk (jeg behøver ikke sådan nogle ord). Sådan diskuterer vi det jo ikke, men det er sådan..vi diskuterer det ikke i teoretiske termer, men (nej nej) vi diskuterer det i det praktiske hvad det er for nogen undervisning, de former vi så vil vælge ud fra hvad det er vi gerne vil at de studerende skal lære

(ja ja) så på den led...har vi et udgangspunkt

A

Men man sætter sig jo heller ikke ned og diskuterer læringsteori, sådan fuldstændigt målrettet teoretisk udgangspunkt på en uddannelse.

B

Nej, næh, men måske skulle man....griner (*forlegen – min fortolkning*)

A

Ja det kunne da godt være at man skulle, men det kan jeg også høre erfaringen rund omkring andre steder er det gør man ikke

B

Men man gør det så meget når man når til de der undervisningsformer og hvordan de forholder sig til at vi gerne vil have at de studerende skal blive kompetente inden for en..det kan være at de skal opnå en høj grad af selvstændighed...de skal være, når det er vores uddannelse her, kritiske omkring det æstetiske processer og

Nød lærer...

valg og sådan noget (hmm) så på den led er vi jo inde i et læringsteoretisk grundlag (ja ja)

A

I har en ide om hvordan man gør det

Det udgangspunkt i har nu, i forhold til den måde i underviser på, er det blevet ændret, fordi i er blevet til en BA?

B

Øh ja, altså det er sket sådan gradvist tror jeg, altså ikke sådan en revolution, men gradvist fordi de krav der stilles, altså sådan en slags akademisering af uddannelsen, det ligger jo i professions Bachelor begrebet. Og det har vi hele tiden skulle forholde os til, så vi hele tiden betoner vi mere og mere at den studerende skal reflektere over, begrunde, skal kunne skrive om det, skal selv kunne søge oplysninger, så gradvist så har vi ændret måden den her uddannelse giver undervisning på, ja

A

Sådan at den er blevet mere akademisk gradvist, men ikke fra første dag, det er bare noget der er kommet hen ad vejen

B

Ja der har udviklet sig sådan hen ad vejen, for vi kunne jo ikke vide det på forhånd kan man sige.

Men på den anden side, uddannelsen blev jo så defineret som en prof.BA tilbage i 2003. og det optag vi havde i 2003 var så det første hold der skulle blive en prof. BA. Vi var så selv med i processen til at definere det hele

A

Det deltog I i

B

Nød lærer...

Det gjorde vi i den forstand at udd.lederen her fra, og fra vores søster seminarium i Viborg, de var med, sammen med ministeriets embedsmand, omkring formuleringen af hele uddannelsen. Og de spurgte så os (*andre undervisere*) som kollegaer, hvordan skal vi formulere os omkring de her fag og arbejdsformer osv, så det var vi inddraget i at beskrive det. Men udførelse i praksis det kom så hen ad vejen med den første årgang (selvfølgelig)

A

Synes I at I blev hørt af undervisningsministeriet, eller brugte I undervisningsministeriet til at få formuleret det på den rigtige måde, så det holder i retten, men det var jer der lige som bestemte indholdet af uddannelsen

B

Ja det synes jeg, og den tog jo selvfølgelig meget afsæt i den uddannelse der var der før, hvad har man næsten ellers at tage af, så vi står jo på skuldrene af den uddannelse, men så blev jo hele den der teoretiske tilgang til fagområdet blev styrket og mere formuleret, men jeg synes vi havde indflydelse i den formulerings proces

A

Hvor lang tid havde I til det, kan du huske det

B

Det ja et års tid eller sådan noget, det husker jeg ikke nøje, (nej nej, men det har været over en lidt længere periode) ja, det skete jo i forbindelse med en proces som ligner jeres (ja) en stor evaluerings proces af alle håndarbejdeseminarierne som konkluderede at den gik ikke længere. At vi uddannede til..altså folk kunne ikke få noget job, så vi var nødt til at skære voldsomt ned. Så røg vi ned på det der med at vi var to steder der har et optag på 25 hver, og så yderligere en helt ny uddannelse, eller en omformulering af uddannelsen.

A

Nød lærer...

Hvis nu f.eks. du snakker om at du underviser i formidling, den undervisning du har, kan du fortælle bare kort om hvordan den er opbygget. Jeg tænker på hvordan de studerende, bliver de præsenteret for noget, og så arbejder de selv med det, eller hvordan er jeres undervisning opbygget

B

Vi laver det meget i sådan nogle, hvad skal vi sige, emner (ja) moduler, forløb over et stykke tid, som de, hvor de så arbejder intenst med det, og så...f.eks når det handler om formidlingsfag, så starte min kollega med et lille forløb i videnskabsteori, derefter arbejder de med et mini projekt, som har overskriften "krop, identitet og samfund". De læser noget teori om samfundet og identitetsdannelse og krop, og så skal de så selv vælge et eller andet emne, det kan være, jeg ved der er nogen der arbejder med kropsbehåring, sådan samfundsmæssigt indstilling til det. Så bearbejder de et lille projekt, og det bruger de som grundlag for at arbejde med det tekstile fag, hvor de har: den første opgave er en overdel, en t-shirt, og så skal de bruge det tema de har arbejdet med, ind i den, det er så både formgivningen af t-shirten, men også det broderi eller tryk de sætter på, skal så reflektere det de har arbejdet med der. Sådan gør vi meget.

A

Men hvordan, hvad er jeres rolle så, altså I går ind og giver et lille oplæg om videnskabsteori, hvad er jeres rolle så i resten af forløbet.

B

Så foregår det rigtig meget som vejledning, og de afleverer som regel et eller andet. Hvis det er i formidlingsfag er det som regel en skriftlig rapport, og så er vi inde og evaluere på den. Hvis det er de tekstile fag, så er det tit et produkt, eller et udkast til et produkt i en design proces, og så går vi så ind og evaluerer på det. Så det er den proces, oplæg, så arbejder de selv med et emne de selv bearbejder, mere eller mindre sat, men der kan godt være sat nogle betingelser omkring opgaven og så en feedback og en evaluering.

A

Nød lærer...

Og der er I så løbende inde over, eller er I tilstede hvis der er noget de er i tvivl om eller.

B

Som regel foregår vejledningen med at så er der afsat tider

A

Så de ved hvornår de skal komme

B

Ja og så skal de komme til vejledning

A

Ok, skal de komme eller må de komme

B

Vi har jo i princippet deltagelses pligt, det står i bekendtgørelsen, og deltagelses pligt det betyder at de skal komme, de skal aflevere de opgaver der stilles, men vi har ikke nogle sanktioner som at hvis du er væk mere end 20% så smider vi dig ud, sådan er det ikke, man kan sige at vi er jo dybest set heller ikke særlig interesseret i sende folk væk, vi er interesseret i at få dem igennem. Selvfølgelig med kvalitet, men vi gør meget, hvis folk sådan begynder at være meget væk, og aflevere sporadisk, så tager vi fat i dem og spørger hvad der er galt, hvad kan vi gøre, og prøver at få dem på vognen igen. Og prøve på alle leder og kanter at få dem gennem studiet. Vi har ikke nogen interesse i at altså det er økonomi.

A

Ja ja sådan er det jo på alle uddannelser, men der er ikke nogen konsekvenser hvis de ikke kommer. Der er ikke møde pligt, du siger at det er der i princippet, men der er ikke nogen konsekvenser.

B

Nød lærer...

Der er en konsekvens i den forstand at hvis de er for meget væk, så tager vi fat i dem, og siger hvorfor der, og du skal komme og sådan noget, og sådan appellerende. Vi prøver også at hjælpe dem hvis de har problemer, med så at tilrettelægge og så videre. Selvfølgelig hvis de så ender med at det går bare ikke det her, så siger vores uddannelsesleder de "du må holde op på studiet" det har vi lov til.

A

Ja ja, men det er sjældent at det sker

B

Det er sjældent ja. Så sker der også det at den studerende selv falder fra, det kan jo være et udtryk for at studiet ikke var sagen, så det er sådan at man har pligt til at komme og være med, og deltage og være aktiv, men vi har ikke sanktioner i den forstand at det bliver målt op.

A

Det er jo meget interessant, for på vores uddannelse har vi jo nogle fag hvor der er mødepligt, altså fag de ikke skal til eksamen i

B

Det har vi ikke, så ville det blive en sanktion, for så kan man sige at du har ikke gennemført det her, men vi har forskellige eksamener gennem studiet, og det er så dem der tæller.

A

Er det så eksamener hvor, hvis de ikke består kan de ikke fortsætte. En slags stop prøver, har I det

B

Nød lærer...

De må gerne fortsætte studiet, selvom de ikke består. F.eks. prøven efter det første år, men alle prøver og alt praktik skal være på plads, inden de får lov til at gå til BA til sidst, så der ligger en barriere der.

A

Så de kan godt trække den lidt, og så evt. bestå året efter

B

Det kan de, ja, det sker jo for nogen, så bliver de syge og så går de så til eksamen sammen med årgangen næste år, så arrangerer vi det sådan. Selvom de går videre i uddannelsen.

A

Nu snakkede du lidt om at evaluere de der små projekter. Har I nogen specifik evalueringsmodel I bruger

B

Nej, altså vi beder de studerende om at evaluere forløbet, der sker en evaluering der. Der udarbejder vi hver i sær, vi har ikke et bestemt skema, men hver underviser udarbejder nogle spørgsmål, som den studerende så svarer på. Så samler vi op, hvad var resultatet. Det er selvfølgelig for at så kan vi gøre det bedre næste gang. Det var så de studerendes evaluering af forløbet. Evalueringen af deres skriftlige opgaver, og deres produkter, det foregår ved at vi skriver nogle ting op om hvordan det er foregået, eller det kan også være en mundtlig evaluering de får hver i sær. Det foregår sådan. Vi har ikke nogen fast model, men jeg ved at mine kollegaer inde på de tekstile fag, de prøver sådan meget og sige at de forholder sig til det og det og det i produkterne. Det kan være det sy tekniske, det æstetiske. Altså prøver at forklare de studerende at det er de og de ting vi forholder os til.

A

Nød lærer...

De evalueringer er det noget der tæller, eller noget man tager med sig videre, eller jeg tænker på om I har sådan en portofolie eller nogle mapper de stud. Laver.

B

Nej, så gør de det selv. I form af at de selvfølgelig gemmer deres opgaver, deres kommentarer. Det skal siges at de vil jo rigtig gerne have tilbagemeldinger, og de vil også gerne have det skriftligt, og der må vi så sige at det kan de ikke altid få, for det er et meget stort arbejde at lave skriftlige tilbagemeldinger. Så det er et spørgsmål om ressourcer, men det er der den studerende rigtig gerne vil lære, og det er også der for vi mere og mere flytter undervisningen hen.

A

At fokus ligesom har flyttet sig hen ad vejen

B

Ja at den har flyttet sig fra den mere klassiske undervisning kan man sige, hvor det sådan har været os som lærer der stod og fortalte eller viste eller gennemgik, og så kunne den studerende gøre som, altså vi giver stadig oplæg, og den studerende gør, men evalueringen får mere og mere vægt.

A

Det synes jeg er meget spændende, og det er noget der er sket, at fokus er flyttet, det synes jeg er rigtig spændende.

B

Ja det er det, om det lige præcis er forårsaget af professions BA, at det blev til det, det var også sådan en lang udvikling som jeg tror mange andre uddannelser har gennemgået. Det er også noget at gøre med den måde at arbejdsvilkårene for lærerne, altså lokal aftalerne, hvor meget der skal være til undervisning og hvor meget til vejledning, forberedelse faktor. Den har også trukket over til at blive mere de korte oplæg, og så at de studerende har selvstændigt arbejde, og så feedback.

Nød lærer...

A

Men det er jo selvfølgelig også den måde der er oppe i tiden at lære på, det er jo meget at man taler refleksion og man skal have feedback og sådan noget, men det er jo også interessant at I faktisk kan se at det fungerer bedre, selv om det er af nød, fordi I ikke har så mange ressourcer. Lærer de studerende noget mere, eller anderledes eller

B

Det tror jeg er vigtigt at få øje på, at det ikke altid er af nød, men det tit svært at skille ad at der kommer, det kan være besparelser eller en ny arbejdstids aftale. Jeg kan godt mærke at mine kollegaer opfatter at arbejdstids aftalen, som betyder færre konfrontationstimer. At det opfatter de som en beskæring af timerne, men det er jo dybest set en omlægning, hvor der så er mere tid til forberedelsen og mindre tid til at være sammen med de studerende så det ja...

A

Men det er en interessant udvikling, hvis man kan få øje på at de studerende kommer til at lære på en anden måde og at de i virkeligheden er bedre rustede når de kommer ud

B

Ja altså, Jeg synes det meget, men jeg står også i den der med at tidligere syntes jeg at vi var alt for meget sammen med de studerende. Dels er det som underviser meget udmattende, og skulle være sammen med de studerende i meget tid. Og jeg synes at man får meget glæde ved ikke at skulle være så meget sammen, men når man så er det, så er der kvalitet i det. Jeg tror også den studerende har udbytte af ikke at have den der overvældende omsorg eller omklamring. Selv om de selvfølgelig siger at de gerne vil have at vi er der, de vil gerne kunne spørge os til råds, men det er hele tiden en diskussion, men jeg tror at det gode er at man ikke nødvendigvis er sammen hele tiden.

A

Nød lærer...

Jeres område er også meget kreative, man kan måske nemt komme til at påvirke. Det tænker jeg på når nu du siger at det tidligere har været sådan lidt omklamrende, at man kunne komme til at påvirke, hvis man arbejder med noget kreativt, så har man som regel hver sin holdning til hvad der er æstetisk f.eks. (ja) så måske er det oven i købet åbnet for de studers kreativitet, at man ikke er så omklamerende

B

Det vil jeg synes, og det tror jeg også at de studerende også synes, men samtidig vil de også gerne have den feedback, den ping pong med en underviser. De vil gerne ses. De vil gerne have at underviserne forholder sig til dem, så der ligger det der krav om at vi skal være meget sammen, men der er også krav om: jeg vil selv, jeg kan selv, jeg vil have lov til at udtrykke det jeg vil. Så er der så selvfølgelig risikoen at når så evalueringen kommer, så kan der blive set på det produkt på forskellige måder, ud fra forskellige kriterier. Så der kan det så støde sammen. Hvor den studerende kan sige "det sagde du jo ikke noget om" "du var der jo ikke" "jeg arbejdede selv, hvordan kan du så komme og siges sådan". Sådan en diskussion tror jeg er en del af en sådan undervisningsform.

A

Nu tænker jeg på, det er faktisk ikke noget jeg har skrevet ned, det her spørgsmål, men det slår mig lige her og nu, snakker I med de studerende om læring. F.eks det der med at I synes de lærer mest med at arbejde selv. Og så kan det godt være at de får en over næsen når I

har lavet noget forkert, men snakker i med de stud. Om det

B

Ja det gør vi, at vi gør det på den her måde, fordi så tror vi at de opnår de og de kompetencer og kvalifikationer. Det er jo også indfældet i vores studieplan, der står hvilke kompetencer de skal opnå, hvad er formålet og hvorfor arbejder vi på den måde vi gør, så det har vi redegjort for. Så skal det også siges at uddannelsen er jo også en formidler uddannelse. D.v.s. at de har også fag om det at lære og

Nød lærer...

undervise, så derfor så forholder de sig til andres lærerprocesser, og på den måde kommer de også til at forholde sig til deres egen lærerprocesser. Det er en slags underviser uddannelse, også de kan vælge, så de har didaktik og undervisningsplanlægning og sådan noget. Så de er inde i at tænke i lærerprocesser. Så har de noget som jeg synes er rigtig godt. De har en selvstændig periode på 6. sem. Hvor de selv skal formulere hvad de vil lave i de 5-6 uger det drejer sig om. De skal skrive op "hvad er mit mål med det, og hvad har jeg tænkt mig at lære på den her baggrund". Så skal de så, når det er gennemført, rapportere for hinanden og for os, hvad de har fået ud af det. Det handler jo meget om, hvad lærte jeg og lærte jeg det fordi jeg gjorde sådan og sådan, det er meget givende. Det er i øvring noget vi har oparbejdet, for i den første der havde sådan en selvstændig periode, der var ingen krav. Så der skete ingen ting. Så blev vi enige om at de stud. Sempelthen skal skrive op hvad de vil have ud af det her. Den plan skal godkendes af os. Der er ikke eksamen i den forbindelse, og der er ikke et krav om et produkt eller noget, men rapport over forløbet

A

Der er krav om fremlæggelse

B

Ja, og det bruger vi i øvrigt rigtigt meget, fremlæggelse, for hinanden og os. Det er også formidlerdelen og så også en del af det at lære at fremlægge og forklare det for de andre. Så der er en gensidig evaluering der.

A

Jeg var i Tronhjem sidste år, der så jeg, det er så en tolke uddannelse, de bruger det samme system, og jeg blev meget forbavset over seriøsiteten, men det er jo selvfølgelig fordi der bliver lagt vægt på at det her er et seriøst projekt eller produkt, de var rigtig dygtige. Når jeg så ser på vores stud. Så tænker jeg, det er da bare fordi vi ikke har bedt dem om det, for det kan de selvfølgelig også.

B

Nød lærer...

Det tror jeg meget er noget man skal, netop med sine attituder også videre, skal markere at vi tager det her alvorligt. Jeg kan mærke at lige så snart man slækker en lille smule, de stud. Kritiserer os for, at de vil have at det der med at de skal komme, vi skal komme med pegefingeren, at de lige frem vil have at vi skal skælde dem ud, det tror jeg egentlig godt de ville. Der er vi sådan nogle pæne nogle som ikke skælder ud, men man skal markere at det er alvorligt, og hvis du ikke kommer så bliver det ikke ordentligt, eller hvordan man nu vil sige det. Så det er rigtigt man skal tage det meget alvorligt.

A

Jeg vær benøvet over seriøsiteten i det, det er noget man kan tænke på i forholdet til det om de stud. Kommer.

B

Ja fordi hvis de marker eller synes " ja men de er lige glade" så smutte de.

Her for nylig, fremmødet var elendigt, så skrev vore uddan.led. ud til dem, at det syntes vi var for dårligt.

Hun brugte bl.a. argumentet at, "I får su for at komme her, det er sådan et slags arbejde, så I skal komme" der var mange stud. Der kom til hende og sagde at det var et godt brev, den kunne de godt lide, den måde. Det er også en måde at tage dem alvorlig på, at sige det her det er et rigtigt arbejde.

A

Virkede det

B

Nu var det så sent på året, og eksamenerne var gået i gang, men ja det tror jeg, så mærker de at det er vigtigt, og at vi ligger mærke til at de ikke kommer.

A

Nød lærer...

Nu har vi faktisk være gennem en del af de spørgsmål jeg havde sendt til dig, helt automatisk, så nu springer jeg lige lidt i det. Studie miljøet her, er de stud.

Tilfredse med det

B

Et langt stykke af vejen er de glade for det. Vi lavede en studiemiljø undersøgelse for 2 år siden. Der fremgik det at de var meget glade for at være her. Noget af det aller vigtigste det var beliggenheden.

A

Ja det ligger også 2 min. Fra nørreport st.

B

Vores stud. Bor jo meget i københavns området. De cykler her hen, og det er hele den der tilgængelighed. Der er punkt et for dem. Fordi så kan de jo godt forholde sig til at her er småt og trangt med pladsen. Der er mange ting der ikke fungerer i dagligdagen som vi kæmper med, som de selvfølgelig er kritiske overfor, men grundlæggende er de glade for at komme her og være i lokalerne. Vi har også studerende der bliver her og arbejder videre med det de er i gang med.

A

Arbejder de så på tværs af årgangene?

B

Ikke særligt meget. Vi har et enkelt modul undervejs, på 4. og 2. semester, hvor de er sammen i et projekt, og det er de i øvrigt meget glade for at få lejlighed til, og det skulle vi nok gøre noget mere, for det kan de godt lide, de synes de får noget ud af det. Ellers kører de meget årgangs adskilt. De har ligesom hver deres plan, vi har jo planlagt det.

A

Nød lærer...

Jeg tænkte på, vi snakkede om evaluering, at de måske også kunne hjælpe hinanden. Det er sådan en tanke jeg har haft i forhold til vores uddannelse, at man godt på tværs af årgangene kan hjælpe hinanden. Dem på 3. årgang er altså dygtigere end dem på 1. årgang

B

Præcis, det kunne man rigtig godt, men så ved jeg ikke, der skal man så ind og finde ud af hvornår er der mulighed for at de sådan kan gå på tværs, men det er jo bare en lille sag og planlægge det så det kan lade sig gøre.

A

Ja, for der er selvfølgelig nogle rammer der skal overholdes

B

Ja, for at få vores skema til at gå op det er jo et kæmpe puslespil, men man skulle helt sikkert udnytte det at de kan lære af hinanden

A

Jeres studerende er også ude i praktik, hvor lange er deres perioder?

B

De er ude 14 dage 3 uger på 3. semester, og så er de hele 5. semester bruger de til praktik, ½ år hvor de skal være i praktik et sted i mindst 17 uger

A

Hvilken kontakt har I med de studerende når de er ude i praktik

B

Der er et midtvejs indkald, hvor de kommer her ind og snakker med de 2 koordinatore vi har på praktikken, og så får de et besøg i løbet af praktikperioden, også af underviserne

A

Nød lærer...

Hvordan bliver deres praktik evalueret?

B

Den bliver evalueret på den måde at de laver en skriftlig rapport på 5 sider, og så laver de en mundtlig fremlæggelse af det. Den er for de andre. Ja der er også et sted hvor vi går på tværs af årgangene, fordi 5. semester de fremlægger for de yngre, som står overfor at skulle ud i den lange praktik, så der er ligesom en overlevering, og praktikken skal godkendes, også hele rapporteringen

A

Hvem skal godkende den

B

Det skal vi

A

Er praktikstedet ikke med indover overhovedet

B

Ikke i evaluering, men de er med i den forstand at den studerende skal sammen med dem, lave en plan inden, en praktikaftale inden praktikken går i gang. Det er ikke altid nemt og få på plads, fordi vores praktikpladser er ikke sådan nogle faste institutioner, som f.eks. hvis man er pædagogstuderende, så er det jo daginstitutionerne der samarbejdes med. Vores praktiksteder det er små virksomheder, det kan være teater, det kan være et museum i den anden ende af landet. Så derfor kan vi ikke, på de vilkår der er, stille krav til praktikstedet. Vi gør det så godt vi kan, i forhold til at der skal ligge en sådan plan som man så kan forholde sig til. Så forsøger vi at holde nogle møder, hvor vi har indbudt praktikstederne til at komme her og diskutere med os om praktikken er god nok. I uddannelsesudvalget har vi også repræsentanter for de forskellige steder vi har folk i praktik. På den måde forsøger vi at give det kvalitet, men det er en meget

Nød lærer...

mere fleksibel verden, end når man snakker om institutioner med kommunal tilknytning

A

På den måde ligner vi jer, fordi vi jo også er afhængige af private udbydere som praktiksteder. Jeres studerende de har heller ikke penge med vel

B

Nej, vi ville jo gerne have at der var penge til at aflønne en eller anden slags konference timer eller sådan noget, men det er der desværre ikke.

A

Så der kunne godt gå hen og blive en udgift for praktikstedet

B

Ja, og der forsøger vi jo så med den lange praktik på 5. sem. Hvor de studerende er rimelige dygtige, at marker at de får altså noget, en ekstra medarbejder, på det tidspunkt er de dygtige og selvstændige. Og de får også utroligt meget ud af deres praktik. Det er et godt samarbejde vi har, men det er bare ikke samme karakter, som når der er de der faste ting omkring praktikken, men jeg synes at vores koordinator har fået rigtig godt fat om det. Det har også været en lang proces at få praktikken frem til den kvalitet den har nu. Det har også noget at gøre med profession bachelor begrebet. Vi har lige som argumenterne for at sige at det der praktik det er vigtigt. Det har betydning for jobs efterfølgende. Der er mange studerende der får kontakter i den periode. Så det er noget af et omdrejningspunkt for os.

A

Men jeg tror også det er noget der er problematisk mange steder, det der med at skaffe praktikpladser, kvalificerede praktikpladser. Man skal jo ikke bare placeres i 17 uger, man skal også lære noget

B

Nød lærer...

Der er vores koordinator meget opmærksom på at det ikke ender med at de sidder og syer ude i baglokalet et helt semester. Det er ikke meningen. De skal rundt og se en hel virksomhed og være med i alle opgaver. Det stiller vi krav om.

A

Men det er rigtigt, det er svært at stille krav, når man ikke har nogle penge med.

B

Ja det er det...men det er ligesom det med at stille krav, hvis man ikke har nogle sanktioner, altså det. Hvis man tager det alvorligt og er seriøs omkring det. Formuleres sig omkring det. Det giver noget. Så bliver det også taget alvorlig i den anden ende. Man kan meget med ord.

A

Ja man skal lige have dem fundet først, men det er rigtigt. Har I oplevet efter i er blevet en BA, at I har flere argumenter I kan bruge

B

Ja det synes jeg, det er noget med at vi synes de bliver dygtigt, vores studerende, Jeg tror meget at BA projektet til slut, det har virkelig løftet uddannelsen og kvaliteten

A

Der skal de skrive opgave

B

De skal skrive en stor opgave, den skal være på omkring 25 sider. De vælger selv emne og problemstilling. Det skal selvfølgelig godkendes. Så arbejder de selvstændigt med det, men med vejledning. Det er så de her aftalte tider. De får vejledning både hos formidlingsfagslærer og beklædningslærer. Og så også vejledning i det "lille" fag. Det foregår sådan at beklædning er det vigtigste, og så broderi og tryk, det er noget der kobles på beklædningen, men de får også

Nød lærer...

vejledning i det fag de nu har valgt. Så der er rigtig meget vejledning ind over det, fra mange faglige hjørner. Så er der en eksamen, hvor de fremlægger et produkt, som skal være helt færdigt. De har så skrevet opgaven også, som også bliver læst af censor. Censor er selvfølgelig også med til det mundtlige, og ser produktet og er med til at vurdere det. Hele fremlæggelsen indgår også i vurderingen, så alt i alt er det en ret stor præstation. Så er det en udefrakommende censor, der er med til at sikre at det har kvalitet. Så udstiller de deres produkter til aller sidst, en afgangsudstilling. Det løfter også, at den opmærksomhed og at de skal forstås i det offentlige, det gør også noget.

A

Får de vejledning i at skrive opgaven også, det er bare et forståelses spørgsmål. Som jeg opfatter det, det er mere sådan i forhold til det kreative, hvad med formuleringen af opgaven

B

Ja, det får de også, det er meget formidlingsfagslæreren som er vejleder der, det er mig og min kollega som har det. Ja de får også vejledning i hvordan man laver en skriftlig opgave

38.17

Vi har et modul på 7. sem som hedder skriftlig fremstilling, hvor vi har særlig fokus på hvordan man skriver faglig artikel, og ind i det er der også hvordan den videnskabelige artikel skrives, og det er jo dybest set modellen for et sådant BA projekt, men undervejs i studiet skrive de jo også, og får vejledning i at skrive. Dermed ikke sagt at de bare har nemt ved det, det er en svær genre. Vi går meget op i det, og hjælpe dem til at gøre det godt. De bliver hele tiden bedre

A

Det har måske også noget at gøre med det optag i har, Det er kreative mennesker som har et andet udtryk en skriftlighed.

Nød lærer...

B

Det er ikke sådan skåret, kan man sige. Langt de fleste af vores studerende har studentereksamen, og der har de jo trænet den der form, så de kan godt. Så de har den, men det er så et spørgsmål om hvor meget har de den inde under huden. Det går vi så videre med at få skærpet den der form. Selvfølgelig er der nogle der har rigtig svært ved det, og bliver aldrig gode til det, men jævnt hen slipper de godt fra det.

A

Det er jo dejligt

Jeg kunne godt tænke mig at skifte lidt fokus. Jeg skal skrive en opgave som jeg er lidt usikker på hvordan jeg skal vinkle.

Og måske synes jeg at det med medarbejder indflydelse og arbejdsmiljø er ret vigtigt.

Derfor vil jeg godt, bare lige kort, spørge dig om nogle ting i den forbindelse.

I er jo ikke blevet spurgt om I vil være en prof. Ba.

B

Nej

A

Og du siger at i havde ret stor indflydelse på indholdet i uddannelsen. Selvfølgelig er det jer der bliver hørt, hvem skulle ellers lave en ny uddannelse. Har det påvirket medarbejder gruppen, har alle syntes at det var en god ide at man skulle skifte til en BA

B

Jeg tror ikke det var på det punkt vi var pressede, og kede af det. Det var jo på at det hele blev beskåret så kraftigt, og lukning af andre seminarier som havde den samme uddannelse. Men at selve uddannelsen blev lavet om, det var vi

Nød lærer...

interesseret i. Den skulle løftes hvis den forsat skulle give stud. mulighed for at få arbejde. Så uden at jeg har spurgt alle kollegaer, tror jeg at det så vi som en fordel. Den blev forlænget og fik en tittel, jo alt det tror jeg betød at den fik en opkvalificering af vores område, og det var helt nødvendigt. Det fulgtes så af at vi måtte tage afsked med en hel masse kollegaer. Der lå skrækken, og at vi var meget kede af det, og dem der så blev tilbage snakkede om hvordan vi skulle gøre det her godt nok.

A

I forbindelse med at I blev en prof.ba. så skulle I også opkvalificeres. Jeres kompetencer skulle opkvalificeres. Hvordan gjorde I det

B

Det kom i gang tidligere. Vores opkvalificeringer eller fokus på det, det lå i at vi skulle lektor kvalificeres. Det blev indført nogenlunde samtidig. Lidt før var det nok, men efter som at vi allerede var ansat, så var det noget vi selv kunne vælge. Nogle skulle fordi de var nyansatte, men de fleste af os kunne vælge det. Det valgte vi fordi det betød tillæg, flere penge, plus igen anerkendelsen. Jeg tror at vores uddannelse har haft rigtig meget brug for anerkendelse. Det er der vi hele tiden står, at det her fag felt har ikke bare anerkendelse. Sådan som andre uddannelser, i kraft af at man siger folkeskole lærer eller designer og sådan noget, så er der en anerkendelse. Det er der ikke i den her, og har heller ikke været der tidligere.

Så det havde vi behov for, så det kunne vi få ad den vej og ved prof. Ba. Begrebet, så det gjorde vi. Det skete med at nogen var i gang med kandidat udd. På DPU. De fik så ressourcer til at gøre den færdig. Så var der nogen der tog en diplom. Vi er jo ikke så mange.

A

I fik simpelthen ressourcerne til at opkvalificere jer

Nød lærer...

44.16

Ja, vi fik timer, tid til at gøre det der færdigt. Jeg selv tog, jeg har en master i lærerprocesser. Jeg behøvede ikke i forhold til prof. Ba. Jeg har en kandidatuddannelse fra Kbh. uni, så det var ikke nødvendigt at jeg tog en master i det lys, men det ville jeg gerne p.g.a. hele det pædagogiske, det ville jeg gerne have mere fat om, så tog jeg den, men der fik jeg også timer til det, og sem. Betalte også uddannelsen. Det var super. Og dem der gik på DTU, de var nået så langt at de manglede speciale, så de fik timer til at å specialet gjort færdig, så de fik deres kandidat udd. Sådan at vi alt i alt, man skal bare som samlet kollegium have mere uddannelse end den uddannelse man underviser på, men det kunne vi jo så honorere.

A

Var der nogle af kollegaerne som syntes det var svært at skulle til at opkvalificere sig, eller hvor der var lidt modstand

B

Det kom vi ikke til at opleve, for det faldt sammen med at der blev fyret så mange. Så jeg ved ikke, det kan godt være at der i den samlede gruppe havde været nogle der var i mod, men det oplevede vi ikke. Dem der blev tilbage de lavede deres lektier og er også interesseret i at få lejlighed til noget mere uddannelse. Det kan man godt mærke.

A

Det er de fleste jo også, men jeg oplever på min arbejdsplads at der er bange for det.

Jeg tror de er bange for at de ikke kan gennemføre det.

B

Nød lærer...

Ja om man kan sagtens opleve det som en kritik, hvis en ledelse kommer og siger : nu skal du på videreuddannelse, underforstået at det ikke er godt nok det du laver. Det er den følelse man får som ansat hvis man får det på den måde.

A

Men det har i ikke været igennem for det lå i kortene at det gør man bare.

B

Ja det lå i den lektorkvalificering, at det var det der skete. Og folk ville gerne, det der var vigtigt var at få tid til det. Det der med at lave efteruddannelse efter fuld arbejdstid, det er for hårdt. Der skal lidt tid til det. Vi fik 100 timer hver til at gøre det. Det er si det andet jeg tror er utroligt vigtigt, det er at folk får lov til selv at vælge hvad de vil. Altså det der med at få presset noget ned over hovedet, nu skal du tage den der diplom, så lad da folk i det mindste selv vælge hvad det skal være, for ellers kan man netop føle den der kritik og følelse af utilstrækkelighed.

A

Den situation vi står i lige nu, der tror jeg ikke folk får lov til selv at vælge

B

Det tror jeg er enormt vigtigt.

A

Det kan der ikke være to meninger om, fordi hvor er motivationen, hvis det er noget man skal. Det er ligesom vores studerende, hvis vi siger det skal du bare, så er der ingen motivation

B

Man skal finde ind til hvordan folk ser sig selv og hvordan, hvad der giver mening at lære

Jeg valgte selv den, der var ikke nogen der sagde til mig at jeg skulle tage til Aalborg og tage den der, men jeg havde selv undervist i pædagogiske fag, i en

Nød lærer...

årrække, og jeg kunne mærke at jeg gerne ville have mere fat omkring faget, eller få testet om det var godt nok det jeg kan

Nød lærer...

Bilag 3

Interview med Steen Olsen

A: Interviewer

S: Steen Olsen

A

Indledning af interview

Kan jeg lokke dig til at præsentere dig og sige hvad du laver

S

Jeg hedder Steen Olsen og er uddannet på idræt, så har jeg lavet Phd i fysiologi og så har jeg været her på psykomotorik uddannelsen, som det hedder nu, siden 04 hvor jeg startede som lærer i anatomi og fysiologi, og så blev jeg så også inddraget i BA og videnskabsteori, faktisk også lidt samfundsfag, men med BA som, i starten samarbejdede jeg med en, da det blev et krav at vi skulle lave det, så her i de sidste 3 år, har jeg været ansvarlig for, hvad skal vi sige, at løfte det lidt. Det er jo stadigvæk sådan at de krav som censorerne kommer med, og hvad der ellers er, krav til empiri og skriftlig formidling,

A

For de er steget de krav

S

Ja det synes, for som sagt at vi heller ikke vidste hvad vi skulle gøre, for den BA jeg kender til, det er jo en fra idræt fra universitetet, og den var jo anderledes, og hvad var det så, men Kirsten Hyldager over fra sygeplejeskolen og en der hed Cecilie Svjestrup, de har lavet sådan en udviklingsrapport om professions BA projektet, hvor de prøver at finde ud af, hvad er det for noget når det ikke er et BA projekt, men et professions BA projekt. Så den synes jeg er meget god

Nød lærer...

A

OK - ja fordi i fik også bare besked om at nu skulle I laves om til en prof. BA også var I med i processen

S

Jeg ved ikke hvor meget vi var med, jeg var ikke med helt fra start, det var en der hed Birgit Trier, som er timelærer her, men som var, hun havde haft erfaringen. Det startede vist nok på lærer uddannelsen, og der havde hun været med, så hun kendte godt den der proces. Der var det så at sige, vi vidste alle sammen nogenlunde hvad et ba projekt var, men det var lige det, hvad er det så når det var en prof. Ba projekt i det her fag, f.eks. hvad er det så der kendetegner det.

A

OK – jeg har delt mine spørgsmål lidt op, for i forhold til det med at jeg skal skrive noget om lærerprocesser, Jeg vil høre dig om:

Jeres undervisning på udd. Har en grundopfattelse, eller hvad skal jeg sige, Hvordan er undervisningen bygget op hos jer

S

Ja men altså, det er jo, jeg ved om man kan sige det er 50% praksis undervisning og 50% teoretisk undervisning. Selvfølgelig er ideen også, i sær med det nye opbygning, at det skal kobles rigtig meget, men det er svært at koble det 100% når der er noget teori som de bare skal kunne. Det skal jo læses og det skal forklares og gennemgås. Det kan man jo gøre på forskellige måde, både med at gennemgå det i klasseundervisning, men også projekt arbejde og sådan nogle ting, men jeg tror det ligger meget op til den enkelte lærer, hvilke læringsmetoder de bruger.

A

Så I har ikke noget fælles. I har ikke diskuteret sådan et fælles udgangspunkt om f.eks. nu nævner du selv projekter og sådan

Nød lærer...

S

Ja vi prøver at gøre det, og sige det er noget vi gerne vil inddrage mere, men det foregår også meget i hvert enkelt fag. Så har vi nogle faggrupper, men problemet er at i min faggruppe er jeg stort set den eneste. Jeg vil sige bevægelsesfaget, som også bliver kaldt for RUB undervisning, det er det der har flest folk i, og så er der så psykologi lærer, som så har en timelærer og sparre med. Altså det er nogle små grupper. Selvfølgelig prøver vi at snakke sammen alle sammen, og sige hvad er det vi gerne vil og hvordan kan vi få tingene til at passe rigtig godt sammen, men det er meget stadigvæk, du kan bestemme rigtig meget i din egen undervisning. Selv tage stilling til mange ting.

A

Er det så 50% forelæsning, eller hvad kan man sige, der er jo nogle til de skal vide som du siger. Er det sådan cirka 50 -50 At det er forelæsning og så...

S

Vi har ikke noget på den måde decideret, vi kalder det ikke forelæsninger

A

Så klasseundervisning, hvor der står en lærer og underviser

S

Ja, det vil jo typisk være anatomi, fysiologi, psykologi og så er der sådan nogle mellemfag som sygdomslære, hvor de både har klasseundervisning, men også har en sal hvor de kan lave ting. Så er der de rene praktiske fag, som er bevægelsesfag hvor det handler om børn og sådan. Gruppe undervisning eller halve klasser. Så er der det vi kalder behandling, hvor du har en klient du så skal behandle. Der gør de det selvfølgelig også som klasse undervisning, men de arbejder også i par, hvor de øver sig på hinanden, så det er også praksis undervisning. Der skal de så bruge begreberne fra psykologien og de skal kende anatomen når de gør de ting.

A

Nød lærer...

Så de ikke laver noget galt, men hvordan er det I er delt op i årgange, hvor lang er uddannelsen

S

3½

A

Arbejder de på tværs af årgangene

S

Vi prøver engang imellem at gøre det, vi har haft sådan en tradition, som vi kalder for skoleprojekt, det er i uge 41, der har vi tvær årgang. Der valgte de så ikke at tage 1. året med, for de var lige startet, så det kunne godt være lidt overvældende. Så her i foråret der havde vi en international uge, der måtte vi igen også vælge de helt nye fra, de var lige startet. Så vi har nogle ideer om at vi gerne vil gøre det, og vi har også kørt noget. I efteråret handlede det om sundhed, så havde jeg lavet nogle spørgsmål og nogle cases, så skulle de forestille sig at de var i Ballerup kommune som sundhedskonsulent, og hvordan ville de gøre. Hvordan ville de få en afspændingspædagog til at spille en større rolle der, og så skulle de ligesom bruge deres fantasi også

A

Og det gør de så selv. Altså du giver dem en case

S

Ja og så gav jeg dem en masse, så gav jeg dem f.eks. Ballerups kommunes handleplan, eller hvad det nu kunne være. Deres mål for sundhedsområdet. De skulle sætte sig ind i noget fra den virkelige verden. Nogen gange var jeg heldig jeg havde en kontakt som de så skulle henvende sig til inde på idrætshuset, som havde med psykisk syge at gøre. Men ellers var det op til dem selv kan man sige.

A

Nød lærer...

Sådan at du leverer noget for dem, og så går de ud og arbejder med det selv.
Hvordan evaluerer man det så, eller hvordan, fremlægger de det

S

Ja så fremlægger de mundtligt i grupper. Nogen havde lavet en PP . Det var jo kun en uge, så det var jo på den måde begrænset. Vi forventede jo ikke noget, at de skulle noget, så de lavede en fremlæggelse for de andre. Den internationale uge, det var så Sif der var ansvarlig for det, der blev det lavet til et nyhedsbrev, så der var forskellige grupper der arbejdede med forskellige ting. Nogen havde deres kamera med og tog billeder af de andre grupper der arbejdede med noget. Så var der Skype konference med Portugal, med en skole der nede. Det fyldte en meget lille del af det, men alligevel var det det det handlede om på en eller anden måde, med det internationale. Så skulle alt foregå på engelsk. De skulle så lave det her nyhedsbrev, som så også blev et produkt kan man sige, som vi har, hvis der er nogen der spørg, eller hvis vi gerne vil vise noget til nogle andre. Så har man et produkt, både med nogle levende billeder og nogle faste billeder, og så noget tekst. Det var et sjovt produkt at få ud af det til sidst.

A

Hvad synes de studerende om det

S

Jeg synes, jeg tror de syntes det var sjovt. Jeg kan ikke huske om jeg har læst evalueringen. Men jeg tror de syntes det var spændende med de grupper, men igen, så er der måske mødepligt til en hel uge i træk, og sådan noget. Der er nogen der godt kan lide det og er glade for det, og så er der nogen der hellere vil være fri. Sådan er det jo

A

Et af de spørgsmål jeg har skrevet ned, og som kommer lidt længere nede, det er netop det med mødepligt. Har I mødepligt i nogle fag

S

Nød lærer...

Vi kalder det deltagelses pligt, så det er til de praktiske fag

A

Hvad er konsekvensen hvis de ikke kommer

S

Vi krydser af og så skal de jo have de der 80%. Hvis de overskrider fra 80 til 70, så skal de lave en afløsningsopgave, men det er jo ekstra arbejde for læreren. Det er jo ikke altid det er lige smart. Det burde jo få afløsningsopgave for den dag de ikke var der, så ville det være rigtigt smart, men det kan man ikke styre. Hvis de så har endnu mere fravær, jeg ved ikke om det er over 40 eller 30 %, så skal de søge om at få lov at lave en afløsningsopgave. Hvis de ikke får godkendt faget, så hænger det fag på en eller andet måde. Det semester kan heller ikke blive godkendt. Så det er den måde vi løser det på, så presser vi dem ved at sige ”i skal lave den her afløsningsopgave for at få det semester færdigt. Det er noget med at det ikke rent juridisk kan det ikke stoppe dem. Eller vi kan ikke sige de ikke må komme længere. Men det er noget med at når de så skal i praktik, så kan det betyde at de ikke må komme i praktik, fordi de ikke har godkendt det semester, eller hvis de skal lave BA projektet. De kan måske godt lave BA projektet, men de kan ikke få deres uddannelses bevis, for de er ikke færdige. Men igen er der problemer, for hvis det er praktisk undervisning, hvordan skal man lave en afløsningsopgave hvis det hedder gruppe undervisning, der er man jo sammen med andre mennesker, hvordan kan man gøre det alene, så det er en nød løsning

11.16

A

I princippet kan man sige at de kan være lige glade

S

Det tror jeg nok, hvis de vidste det. Der er nogle få som er meget stædige, hvis de kører det helt op, så ender det med at vi ikke kan tvinge dem til noget

Nød lærer...

A

Det er en diskussion vi har haft også, og hvad er juraen i det. Hvis man ikke er interesseret i undervisningen, er man så interesseret i uddannelsen. Man kan komme langt omkring i den diskussion.

Hvordan er jeres fremmøde %, kommer de stud. er de glade for at komme her

S

Jeg synes at de kommer. F.eks. anatomi på 1. år, det er et lidt svært fag og et vigtigt fag. Det tror jeg godt de kan fornemme. Langt de fleste kommer til det fag. Jeg tror også de fleste kommer til psykologi. Det er fag hvor der ikke er mødepligt. Så bliver de mere selektive på senere. Jeg har da haft videnskabsteori på 5. semester, hvor de var 3 eller 5. Jeg kan da godt forstå det, hvis man er presset, så vælger man der hvor der ikke er et krav. Kravet er ikke umiddelbart på videnskabsteori, det er noget de skal bruge engang i fremtiden til BA projektet, altså de kan ikke se præcis hvor de skal bruge det

A

Nu siger du at der ikke er mødepligt i anatomi og psykologi, er det fordi de skal til eksamen i det

S

Ja det er det nok, men det er noget med at man siger at den her viden kan man godt erhverve sig ved at læse i bøgerne, men så bliver der nogen gange sat krav til f.eks. psykologi, hvis de har samtaleøvelser, så skal læreren definere, at selvom at der generelt ikke er mødepligt i det fag, så er der mødepligt til den og den dag, fordi der foregår noget som man kun kan lære når man er til stede.

Så det er en måde at gøre det på. Så skal man gøre opmærksom på det fra starten af semestret, at de dage er der deltagelsespligt. Man kan jo også lave projektarbejde, det kender jeg fra ergoterapi i København, Der har de problembaseret læring, hvor de har 8 mands grupper, der laver man bare.

Nød lærer...

Der lægger man ansvaret over til den stud. og siger, vi har det her projektarbejde, det skal laves, hvis der så er nogen der ikke kommer, så bliver de upopulære i gruppen i stedet for.

A

Men sådan har I ikke

S

Vi har ikke så meget gruppearbejde. Det er noget vi prøver at finde flere muligheder for

A

Hvad er der af evaluering på uddannelsen, jeg tænker eksamen og evaluering af de studerende har I noget løbende

S

Vi har løbende for hvert semester, måske også på modulerne, men mest pr. semester niveau

Så lave vi en form for klasse statusrapporter for hvert halve år, som så samler op på det og prøver at kvalitetssikre. Hvis der er kommet nogle forslag eller nogle ændringer, så indfører vi den i studie planen for næste gang det skal køre eller man tager højde for det på det næste semester. Altså man kigger både bagud og frem

A

Men hvad med de studerende, hvordan bliver de evalueret, går de til semester prøver eller

S

Ja, okay det er forskelligt, fordi nogle semester i de praktiske fag, er det egentlig bare at man, at du er tilstede. På mange moduler der er det behandling og gruppe undervisning, der skal du være der og så får du godkendt det. Så laver vi nogle

Nød lærer...

såkaldte semester prøver, men det kan være en del af undervisningen. Hvis du har været der de 3 gange og har lavet den opgave der hører med til undervisningen, så er det din semesteropgave, for så slipper lærerne også for at lave dobbelt arbejde, det er også en ekstra belastning hvis man vælger at lave noget ekstra. Men anatomi f.eks. har jo prøve allerede efter 2. semester, så der gør vi ikke noget ud af at de er halvvejs, da er det ligesom det hele, der de bliver færdige.

A

Der går de til eksamen simpelthen

S

Ja, men på psykologi er det først på 5. semester, det vil sige at der bliver måske lavet noget, hvor man inddrager nogle af emnerne og så efter ½ år, så skal de måske lige skrive noget eller de skal lave 2 sider hvor de også bruger litteratur henvisninger, så man ligesom forestiller sig at de inddrager den tværfaglighed med f.eks. videnskabsteori, sådan at de lige bliver mindet om at nu skal i altså kunne det her. I skal kende de her 3 teoretikere, eller et eller andet.

A

Det er jo der hvor vores uddannelse også ligner jeres, fordi, vores uddannelsen er en form for et håndværk kan man sige, men man skal kunne noget teori. Man skal kunne inddrage noget teori, men mange af de studerende der søger vores uddannelse. Det er studerende der bliver forskrækket når man siger til dem at de skal skrive en opgave, eller man siger de skal læse en bog, så det der med at få inddraget skriftligheden, er det blevet mere efter at I er blevet en BA, for der ligger nogle krav ikke

S

JO, altså vi har stadig nogle lærer det siger: ja men de er jo faktisk afspændingspædagoger når de har gået her i 3 år, fordi så har de lært alt det afspændingspædagogik som de skal lære, men det de så mangler det er et enkelt kursus, og så er det BA projektet på 7. sem. Sådan tænker jeg ikke, jeg tænker at

Nød lærer...

det hænger sammen, men at man også skal kunne forholde sig til det skriftligt og skal kunne tage et emne op og jeg tænker det ikke så løsrevet fra det andet

A

Hvor meget skriftligt har I i løbet af de tre år

S

Ja men altså vi har, nu har vi jo den gl. studieordning som lige krydser lidt, men vi har, på den gamle ordning havde vi en samfundsfagsopgave, som var meget egnet til skriftlig arbejder, som minder i skrive stil som et BA projekt kan handle om, så der var der noget der, men altså så prøvede vi, som jeg sagde før, nu skal I skrive 2 sider om de her teoretiker, I skal bruge et særligt litteratur system, så I også lærer at bruge henvisninger. Altså hvordan er det man skriver når man henviser til noget, frem for at jeg selv skal formulere eller bare skrive frit, så det er sådan noget vi prøver at putte ind der hvor det

A

Men er formålet at putte det ind for at lære dem at skrive en Ba opgave, eller er formålet at de skal ..ja

S

Det er det nok, fordi selvfølgelig kan man altid bruge en opgave som en form for læring, altså som en form for prøver, også halvvejs prøver, har de nu nået det, kan de nu huske det, og lære lidt og genopfriske det, men altså det der med at gøre det tydeligere at det handler også om akademisk læsning og skrivning, det tror jeg at det er nok i forhold til BA at det er vigtigere. Jeg har haft sådan en ide om at alle fag skal prøve at finde en original forsknings artikel og inddrage i undervisningen. I anatomi og fysiologi er det jo forholdsvis nemt. De er så på engelsk og det gør nok heller ikke så meget. Man kan også godt være heldig at finde det på dansk og nogle af de her sektorforsknings institutter de har jo små publikationer på dansk. Rapporter over et eller andet stress eller et eller andet, sådan at de også lærer: hvor kommer den viden fra, som vi går og snakker om. Så læser de en lærer bog, men

Nød lærer...

lærer bogen er bare et udvalg af hvad der er forsket i, og det er forældet i princippet. Så det der med at have en viden om, hvordan virker det videnskabelige miljø, og hvor bliver viden produceret henne, og hvordan bliver den publiceret i den originale form, og så er det.

Når man nu hører nu skal man spise på den måde, hvor kommer det så fra. Det er fordi der er nogle forskere der har undersøgt et eller andet. Så også det at de kender forskel på hvornår er det kollektionsundersøgelse (indsamling) undersøgelse og hvornår er den en tværsnitsundersøgelse, altså alle de der ting er også nogle mærkater som jeg synes er meget gode, men det sjove at tage dem op i en eller anden sammenhæng, hvor de kan se det skal bruges til noget. For bare at undervise i det det er jo kedeligt

19.21

A

Ja det er kedeligt, så er det at de ikke kommer, ligesom videnskabsteori ikke. Så det med at de kan se sammenhængen med det praktiske, det virker bedre for dem

S

Ja, jeg har prøvet, men det er ikke lykkedes, jeg ved ikke om de gør det i de andre fag, men jeg tænker bare at prøv, når i gør det i jeres undervisning, så handler det måske om en bestemt teori. Hvor er der blevet undersøgt noget om det, så det bare at læse, der findes jo Bunkan hedder hun, hun har lavet phd om sådan noget med at bevæge sig. Hun definerer en termonologi, altså at vise der er altså nogen der arbejder med sådan noget. Når vi har været på kongres i Amsterdam, og det er enormt spændende og høre hvad folk arbejder med og det kan så være svært at definere, hvad hedder det så, hvad kropsbevidsthed hedder eller hedder det body ekspresion, body mowment eller free movement, så må man jo lære at definere sine ord. Men jeg synes at det..jeg brugte også evidens begrebet, fordi den debat har jo været, jeg ved ikke om I har været ramt af det, men altså det, jeg kan jo se

Nød lærer...

at det er kommet på lærer, sygeplejersker og så har det spræet sig til fysioterapeuter og ergoterapeuter, så vil det jo også ramme os kan man sige.

A

Det rammer også os, jeg har hørt ordet nævnt et par gange

S

Ja, og der synes jeg at det er skægt, der er nemlig nogle danske forskere som er ganske udmærkede, men som faktisk tager udgangspunkt i nogle rapporter, men også debat indlæg i de her fagblade. De er gode fordi så kan man sige, nu kommer der en psykolog og siger skal vi opføre os evidens baseret eller skal vi ikke gøre det. Og så er der jo nogen der synes det modsatte, og så er det jo skægt at tage en debat, hvor man kan se at der er fordele og ulemper. Bobby Scaharia er en meget god debattør i Psykolognyt . og også masser af andre.

A

Synes de studerende at det er spændende

S

Jeg synes at det er en måde at få dem til at forstå at det betyder noget hvordan man undersøger ting, altså. Det betyder noget om du tror på om en randomiseret (udvalgt) kontrolleret studie kan svare på alt, i forhold til at have et kvalitativt interview, f.eks. og det der med at få dem til at sige, at evidensen kan komme fra forskellige ting, det afhænger af hvad det er for en type spørgsmål man stiller. Du kan godt få evidens på noget, hvis du undersøger på den måde, men hvis du undersøger på den måde, så er der også noget du ikke få svar på, det kan du få på en anden måde

Den her metode debat om evidens, det er noget som, også typisk i klassen kan der være forskel på, for der sidder måske nogen som er lidt mere traditionelle og siger, nej det synes jeg også vi skal. Det er den eneste måde vi kan klare os på, Hvis vi ikke gør det, bliver vi bare sat ud på et sidespor. Og så er der andre der synes at vi skal være mere tro mod vores traditioner og måske lidt mere

Nød lærer...

uvidenskabelige, vil jeg nok sige. Ja men vi har så meget at byde på, så kan man sige, hvordan kan man så løfte det man har at byde på, stadigvæk videnskabeligt

A

Når I nu diskuterer sådan nogle ting med det studerende, diskuterer I så også deres måde at lære ting på. Altså underviser I de studerende, eller snakker læring med dem, hvordan processen vil være med dem her på uddannelsen f.eks.

S

Ja nu har vi dem, lige dem jeg har haft en lille time med her, der fortalte jeg dem lidt om anatomi, de startede i går. Der fortalte jeg dem lidt om hvordan jeg regner med at de kan lære anatomen, og sagde til dem at der er selvfølgelig noget der skal læses, og nogen mennesker kan måske lære det helt alene uden at jeg er her og de kan gøre det der hjemme. Men der er også rigtig mange der synes det er svært, fordi det er latin og hvor de så kan få glæde af at få det forklaret med mine ord. Jeg fortalte så at jeg vil typisk præsentere noget i **her er noget** klassen og vise nogle overhead, som de så også kan få nogle kopier af, og så vil jeg give dem opgaver den anden halvdel af timen f.eks. sådan at de både får noget fra mig, og så får de noget hvor de sådan skal vende det selv

A

Sådan en type undervisning, så er du til stede, sådan så nu sætter de sig ned, du siger til dem gå i grupper eller og så er du til stede

S

Ja når jeg har lavet mit oplæg, jeg kunne også gøre det i omvendt rækkefølge, det kommer an på hvad jeg planlægger

A

Og så bruger de dig som en slags vejleder

S

Nød lærer...

Ja, og det fortalte jeg dem i dag, sådan vil det være i mange af mine timer i det her fag. Så på mandag har Sif så den her klasse på mandag, hvor hun så fortæller generelt om læringsstile og jeg kan ikke huske hvilken litteratur det er hun bruger, det er en der ligger på nettet. Og det er for at gøre dem mere beviste om at de måske fungerer forskelligt. Der var en der allerede i dag sagde: "jeg er glad for at du siger det der med at vi også skal tegne nogle gange, fordi så tror jeg godt jeg kan lære det". Bare det at der er nogen der ved det på forhånd, eller at der er nogen der begynder at tænke over, hvordan kan jeg bedst lære tingene

A

Det er også en diskussion vi har haft. Netop gøre de studerende beviste om at vi f.eks. lærer forskellige, men også hvordan vi har tænkt os at de skal lære tingene, og hvordan man egentlig lærer noget, fordi mange af dem er jo ikke klar over det, de kommer fra gym. Og er vokset om med den der helt faste ting at lære ting på. Og nogen gange synes jeg vi tager deres læringskompetencer fra dem, ved at gå i gang med at undervise dem på en helt anden måde, sådan er de ikke vandt til at lære noget, og nogen af dem får ikke lært noget så.

S

Jeg tænker at vi veksler, vi veksler både mellem fagene, fordi der er mere tendens til klasse undervisning i mit fag, det er klart. Det er der ikke i bevægelses eller behandlings faget, men også at jeg selv prøver at være opmærksom på at..fordi jeg synes at jeg kan sige mange fornuftige ting, men jeg ved også godt at jeg kan hurtigt få nogen til at falde i søvn, og jeg kan, det kender jeg da også fra mig selv, jeg har sovet rigtig godt til mange forelæsninger, fordi der er bare grænser for hvor meget man kan få ind på den måde

A

Så du har i hvert tilfælde gjort dig nogle overvejelser om at det er vigtigt at de sidder selv og ligesom snakker med hinanden

S

Nød lærer...

Men også det jeg prøvede at sige, hvordan kan man få kroppen med mere, det er også nogen gange lidt svært, så kan man sige at det er mere induktiv undervisning, og det er bare...altså.. anatomi faget ligger måske mere op til deduktiv undervisning, men der er også nogle elementer, hvor man kan sige, at når de så er der, når chancen byder sig, ja så kan man måske også prøve at inddrage det. Det kunne være en bevægelsesanalyse, hvor de får en måske lidt mere fri opgave, hvor de så selv skal sige hvad bevægelserne hedder og hvad for nogle muskler skal være aktive, så kan de mærke på hinanden og mærke på sig selv og sådan noget, men på den måde er der forbavsende mange muligheder i anatomi, jeg er selv lidt overrasket over det. Men når jeg så læser evaluering her fra sidste år, så undre jeg mig alligevel over at der stadig er mange der synes det stadig er meget klasse undervisning, sådan oplever jeg det ikke, men det må jeg så prøve at forholde mig til.

A

Det er jo lidt interessant. Men lige præcis sådan et fag, der er rigtig meget færdighedslæring. De skal jo kunne de ord, at det måske er derfor de synes det

S

Ja men altså der er heller ikke så mange timer til rådighed, så nogen gange siger man, ok det her bliver jeg nødt til at gennemgå. Det kunne måske godt lade sig gøre at lære det på en anden måde, men så havde det krævet mere tid, så kunne det godt være at de kunne have gjort det i grupper selv, men alligevel

A

Må jeg spørge er du fuldtidsansat (S mmm som i ja) Hvor mange konfrontationstimer har I i snit eller om året

S

Jeg lave en del administrativt ved siden af så..men anatomi faget i en klasse det er 80 timer om året

A

Nød lærer...

Og hvor mange klasser har du så 4

S

Det er jo det, de starter to gange om året, tidligere startede de kun en gang om året, da havde jeg dem alle sammen, så kunne jeg køre et anatomi hold færdigt, så startede jeg fysiologi på andet år, så kørte jeg det, ca. samme størrelses orden

A

Nå I har optag 2 gange om året

S

Ja faktiske startede der er hold i januar, som jeg ikke rigtig har haft endnu, der havde de så en timelærer inde og har haft den klasse. Det er jo også det, jeg kan jo ikke have alle de timer, jeg kan ikke både have anatomi, fysiologi og BA for alle årgange det bliver simpelthen for mange timer, men det hedder sig i UCC at noget med 70% skal være undervisning. Jeg kan bare ikke se hvordan, det er jo tilfældigt nogen gange hvad for nogle opgaver man får. Nu har vi et tværfagligt modul 5, hvor jeg så skal, ja hvad er det nu det hedder. Det skal være 3 uger som skal være helt specielle, nogle valg fag, og det er hele UCC de må vælge i. Så først skal de ud og vælge noget helt frit i UCC 3 uger, så skal du her op og mødes med sygeplejersker og fysser i 2 – 3 uger, så skal du lave projekt sammen med dem, og så skal du aflevere det. Det er sådan noget, det er virkelig at åbne op. Vi har ikke en gang kørt modul 5 1. gang, og allerede 2. gang, da ved vi at så skal det være anderledes. Der er noget adm. Jeg skal lave der, som jeg ikke ved hvor mange timer der er afsat til.

A

I er så også underlagt at I er kommet ind i den her store koncern, hvor man får pålagt nogle opgaver oppefra, som man har svært nogen gange at se meningen med

S

Nød lærer...

Ja det går lidt for hurtigt, men jeg synes som sagt at det har været spændende at komme her op. Vi var så små i forvejen. Jeg mødte en kollega, jeg kender fra orienteringsløb, hun var så sur den dag, fordi hendes sted var blevet flyttet eller et eller andet og det var ikke lige der hun syntes de skulle hen og sådan noget. Så sagde hun: jeg kender kun 2 der synes det her er en god ide. Det er Laust [Rektor, min bem.]

A

Ja det er jo det, jeg tror frustrationen over at ikke er nogen forudsigelighed den er ret stor, det er den også inde hos os. Vi er jo flyttet fra et rigtig dejligt sted hvor vi var meget glade for at være, til et sted hvor der faktisk ikke er noget studie miljø. Det er jo lidt uheldigt for de studerende. Vi er lige blevet evalueret og det er også noget af det de påpeger, at studiemiljøet er dårligt. Hvordan er studiemiljøet her, er det godt for jeres studerende at I er kommet her ned

S

Vi var jo så alene, vi var godt nok sammen med dem der hed Skovtofte Semm. I Virum, det dejligt sted med parker rundt om og store flotte græsplæner, men indendørs var det ikke noget særligt, og det med at vi var så små, nogen gange når man kom, så mødte man ikke nogen andre, for de var ikke kommet på skolen den dag, eller de var ovre i den anden bygning til noget undervisning, så så man dem ikke rigtigt. Så generelt har vi være positive for at komme og møde nogle andre og blive lidt større.

A

Kan i mærke på de stud. at det er godt for dem, er der et bedre studiemiljø

S

Ja men problemet er at vi har mange studerende der er ældre og har børn og sådan noget, så det der med at blive til fredagsbar det er ikke noget særligt hit. Det kender jeg jo fra min studietid. Det har jo været kæmpe begivenheder, både på

Nød lærer...

geografi og idræt, men der er kønsfordelingen jo også anderledes. Det betyder også noget, for vi har måske 3 drenge i en klasse højest.

A

Det er det samme der gør sig gældende inde hos os, vi bor så lige ved siden af Metropol, de har inviteret alle vores piger til fredagsbar

S

Jeg ved sku ikke om det giver noget for dem, altså og vi er jo ikke i konkurrence med andre uddannelser, så vi kunne godt have ligget i København. Det kan pædagogudd. Ikke for der ligger nogle andre der inde, men lige præcis os, vi kunne godt have ligget der inde, vi konkurrerer ikke, og det havde jo været dejligt for de studerende tror jeg. De kan godt lide at være i København.

A

Det er jo en udfordring at finde en p-plads her, så jeg var lige ned omkring og kigge her, i ligger meget tæt på stationen

S

Det er ikke galt i forhold til før, der skulle de køre med bumletog til Sorgenfri, og så skulle de gå over 10 min. Men der var til gengæld nogle der cyklede der til fra Kbh, det kan de altså ikke her op til. Der er selvfølgelig også nogen der bor er oppe af, på den måde er det ok.

A

Men jeres kunde grundlag ændre sig måske også i og med at i ligger her

S

Vi er den eneste udd. På sjælland, hvis man vil være psykomotoriker så er det her, men det kan da godt være det kan trække nogen der siger så flytter vi til Hillerød i stedet for København. Storkøbenhavn er heller ikke så stor. Jeg ved faktisk ikke

Nød lærer...

hvad de synes om, hvad de føler om de har noget med de andre at gøre, det tror jeg ikke de har.

A

Hvad med fysserne, dem..

S

De er så først lige kommet faktisk. Men jeg synes sådan lærer mæssigt, så er her flere der har den samme baggrund som mig, jeg synes måske godt jeg kan sparre med, også emne mæssigt, interessere jeg mig også. De minder også lidt mere om idræt, kan man sige, så. Jeg har også undervist som timelærer, både på ergoterapi og fysioterapi i Metropol, så på den måde kan jeg godt lide det miljø. Derfor er jeg glad for at de er kommet, men jeg ved ikke rigtigt hvor meget vores studerende. Der er en fredagsbar i kælderen.

A

Men jeres optag grundlag er det andet. Er jeres studerende ældre

S

Vi har jo den mulighed for at vi kan få en samtale med dem, så vi vil gerne have at de har noget livserfaring inden kan man sige, så de er tit lidt ældre. Så er de måske også lidt mere alternative indstillet på en eller anden måde. Det er måske ikke så afslappet som det har været. Det er tros alt også en masse teori, og det er blevet sådan mere akademisk. I forhold til fysioterapeuter, som jeg tror er meget yngre og mere sådan sundhedsorienteret.

A

Du siger at I har mulighed for at tage en samtale med de stud. inden de bliver optaget, det er da helt specielt for jer

S

Nød lærer...

Ja, vi kunne ikke få lov at have kvote 2 mere, så har vi fået den ordning, jeg ved ikke helt hvordan

A

Det var bare interessant at høre, for vi vil nemlig også gerne have studerende der har lidt livserfaring, for de skal ud og arbejde med mennesker der har rigtig meget livserfaring. Nu så jeg lige dem der startede i går, og de fleste af dem kommer lige fra gymnasiet.

Jeres studerende er ude i praktik, hvor meget praktik har de

S

På gammel ordning, som skal modificeres, der er der 2 ugers praktik på første år, så er der 4 uger på andet år, også er der 8 uger på 3. året. Så er der noget undervejs som også bliver kaldt praktik. Sådan noget med at så har de behandlinger med en klient som kommer her- Det er noget med, jeg kan ikke huske hvor meget, men hedder det ikke ½ år i alt,

A

Jo det hedder det i bekendtgørelsen omkring prof. Ba. Der er bare ikke den def. på hvad praktik sådan helt indebærer. Når jeres studerende er i praktik, har I kontakt med dem når de er ude, er der så løbende kontakt med dem eller

S

På den vi har på 2 uger, der bliver de kaldt ind til vejledning om fredagen i første uge. På 4 ugers tror jeg nok vi møder dem 3 gange. Og fordi vi også arbejder meget med supervisions metoder i undervisningen, så bruger man selvfølgelig også supervision, så de ikke måske får individuel vejledning, men at de netop bruger nogle af de her metoder, reflekterende teams eller hvad det nu kan være, som en måde at få vejledning på det gør de også på 3. året.

A

Det gør de med hinanden, og hvad gør I så

Nød lærer...

S

Jeg har så ikke været med på de der hvor de bruger supervision, det kommer an på hvilken supervision, det kan også være noget mesterlære, så er det måske mere rådgivende eller vejledende, men ellers så er det med at man sådan måske styrer processen. Der vil typisk være, hvis man har en hel klasse der på den lange praktik, så vil der være 2 lærer tilstede her hver fredag, så kommer de [stud] ind her og kan hjælpe hinanden og få hjælp af læreren også

A

Det er meget interessant, vi skal jo også have mere praktik nu, og vi har problemer med at skaffe pladser her I det

S

Nej, men vi har også prioriteret det højt. Nu har vi fået en ny ansat, en form for praktik ansvarlig. Hvergang hun hører om en der har en kontakt et sted, så prøver hun at ringe, så hun laver en praktik bank

A

Tekstilformidlerne har også den ordning med et indkald, jeg synes det lyder som en genial ide, fordi vores studerende bliver sendt ud, så følges de med en tolke, så ser vi dem ikke. Kun hvis der er problemer. Det lyder som en rigtig god måde, det der med at kunne komme ind og få ting vendt, fordi det er svært nogen gange når man er ude i praktik

S

Men hvis du har en god tolk de kan følges med, for det er jo det vi ikke har. Nogen steder når de kommer i praktik, så er der ikke nogen afspændingspæd. Så er de måske et sted hvor de godt kan få lov, hos en kommune f.eks., så kan de få lov at arbejde med noget, at de ved de kan give behandlinger, at de ved de kan stå for noget andet, men de følges ikke nødvendigvis med en afsp.pæd. og det er så lidt en ulempe, kan man sige, som f.eks. hvis du er sygeplejerske, så ryger du på et hospital hvor du gå sammen med nogen. Det er meget mere fast hvad du skal.

Nød lærer...

Pædagog, det er jo oplagt, der ryger du bare ud og arbejder med pædagogerne.
Det kan du ikke nødvendigvis som psykomotoriker

A

Nå så må de ud selv og skabe, hvis Ballerup kommune siger vi kan godt tage en praktikant, så må de selv skabe et rum

S

Ja og nogen gange er du heldig der er nogen der har en afsp. Pæd. Baggrund, eller et eller andet, men det er ikke altid. Så er det du selv skal skabe det her, og så kan man sige at du måske har mere behov for at komme her

A

Ja det er rigtigt, og det er måske også der hvor tekstilformidlerne er anderledes end os, fordi vores er aldrig nogen sinde ude og tolke alene. Der er altid en tolk med, og det er tolken der har ansvaret for at der bliver tolket rigtigt, fordi det koster 700 kr i timen og have en tolk siddende, og dem der har bestilt tolken vil have en ordentlig tolkning. Men det skal det jo også for jeres praktikanter. Det er mere tekst.form. Hvis de bliver sat ud i baglokalet og sy en kjole, så kommer de ind og sømmen er skæv, så kan de jo bare lave den om. Jeres stud. er også nødt til at være nogenlunde have styr på hvad de laver. De kan også komme til at lave ulykker

S

Vi havde en historie her i foråret hvor der var en der blev anklaget, nej hendes klient var blevet meget dårlig, og så havde de sagt at hun(stud) måske havde trykket for hårdt på halsen. Jeg tror ikke der var noget som helst om det. Det er jo den ene ting, at man kan gøre noget, det er jo meget blidt, det er jo ikke en gang massage, jeg forstår det ikke, men det var også håndteret dårligt fra stedet hvor hun var. Men der er også noget psykologisk, at man kommer til at træde nogen over tærne i psykologisk forstand, der kan være lidt alvorlig, men jeg tror nu ikke, det er jo ikke terapi,

Nød lærer...

A

Men at de er der ude alene, der retfærdiggøre endnu mere, at man skal tilbage på uddannelsen, men selvom vores stud. har en tolk med sig, så er der også ting de undre sig over, som de ikke kan få sig til at sige til tolkene. Det er en meget lille verden, det er deres kommende kollegaer. Hvis de nu synes at de tolker vildt dårligt, det tør de ikke sige. At jeres er ude alene, er jo en helt anden problematik

S

Men på det nye modul, så i stedet for at have 6 ugers sammenhængende praktik, så tror jeg det er blevet besluttet at køre sådan at man har f.eks. 3 dage i praktik og så 2 dage på skolen, så man veksler lidt mere. Det er bare antallet af dage man fordeler over et længere eller kortere forløb

A

Det må være barsk for dem at stå derude alene og selv skulle skabe sig rum

S

Men det gør de allerede fra 2. semester, bliver de sendt ud og obs. Nogle pædagoger, eller det er ikke pæd. De observerer, men det føler pædagogerne så, det er børnene de obs. Men det går vist meget godt også med hensyn til jobs og sådan noget. Men det er lidt at kæmpe for nogle pladser og så jobs nye steder

A

Det er problematisk for os at skaffe pladser, fordi de døve brugere vil ikke have praktikanter. De vil have en ordentlig tolk, og det kan man måske godt forstå

Det der praktik, hvordan bliver den evalueret

S

Den skal godkendes, de skriver en rapport i 2 dele på den lange praktik, noget af den indgår i en eksamen de så skal op i. Så den skriftlige rapport indgår i den ene behandlingsteoretiske eksamen. Så den indgår i en større eksamen, men

Nød lærer...

rapporterne skal også godkendes i sig selv. Så er der også den tre parts samtale man skal ud til. Jeg ved ikke hvor meget praktikstedet har at skulle have sagt, så jeg tror det er mere en vurdering fra skolens vejleder, og sige, det skriftlige og det man hører om det giver mening, og det giver bestået. Jeg kan ikke huske om der er nogen der får at vide de skal lave det om. Det er jo voldsomt kan man sige, hvis de skal tage et nyt 8 ugers forløb, men det kan blive nødvendigt, så det skal helt klart godkendes.

Bilag 4

Interviewspørsmål

Hvordan undervisningen på tolkeuddannelsen i Trondheim oppbygget?

Hovedtrekket i strukturen på BA i Tegnspråk og tolking er at første studieår er avstatt til praktisk og teoretisk opplæring i Norsk Tegnspråk (NTS) samt til innføring i døves historie og kultur. Men også korte introduksjoner til brukergruppene døve, døvblinde og døvblitte presenters knyttet til mer allmenne tema.

I andre og tredje studieår er hovedvekten lagt på tolking og tolkefag. Det veksler mellom praktisk undervisning og teoretiske arbeid. Det arbeides intensivt i gruppebaserte metoder, kombinert med individuell ferdighetsinnlæring. Praksis under veiledning er viktige milepæler i utdanningsforløpet i andre og tredje studieår. Samtidig forsetter språkopplæring og språklig bevissthet i forhold til norsk og norsk tegnspråk.

Hvilke metoder legger i vægt på i undervisningen?

Undervisningsmetodene er variert. Mye av undervisningen er organisert i tema av 1 – 2 ukers varighet der ett språklig virkemiddel, en tolkeform eller et spesifikt læringsmål er fokusert. Ressurforelesninger knyttet til oppgaveløsning under veiledning og muntlig/praktisk framlegg kombinert med en skriftlig fagoppfave eller en skriftlig refleksjon er mye brukt. Det gis respons både på teoretisk og ferdighetsmessig arbeid. Læringsprosesser der man tar opp igjen tema og bringer inn nye perspektiv videre i studiet

Er undervisningsmetoderne blevet ændret efter I blev en BA?

Undervisningsmetodene endres i en stadig prosess av diskusjon og evaluering knyttet til utvikling av studiet. Med overgang til BA-studiet fikk vi en vektig av arbeid i andre studieår, slik at studenter som avslutter uten å fullføre 3 studieår, vil få noe godgjort av studiepoeng også etter 2 års studier.

BA-studiets krav om en karaktersatt fordypningsoppgave – BA-oppgave, har gjort at de formelle krav til vitenskapelig arbeidsform er presetnert og introdusert tildligere i studiet, i fjerde semester.

Underviser I konkret i læring som fag?

Vi har ikke pedagogikk som fag, men vi har tema der vi får igjennom ulike læringsstrategier både i forhold til praksisk og teoretisk arbeid. Vi har nettopp hatt introduksjon i grunnleggende tolketeori for vår nye andreklasser. Og da var en del av oppgaven "å lese teori ut fra "puslespillmetoden" – utvalgte kapitler ble fordelt – gruppene som leste samme kapittel gikk så sammen og diskuterte sitt kapittel og laget et oppsett på å formidle det videre (tilsammen var de da en ekspertgruppe på Wadensjø, Berge, etc) og så gikk etterhvert gruppene videre sammen og la fram stoff for hverandre. Da viser og diskuterer vi måter å jobbe faglig teoretisk på, og innfører kollokviebasert arbeid med teori.

Tilsvarende tar vi opp veiledning og kollegaveiledning knyttet til praksisgrupper i tredje årskull. SÅ vi har ikke egne timer i pedagogikk – men vi har spesifikke perspektiv innbakt i de tema vi gjennomgår.

Har I noen spesifik evalueringsmodell der brukes i undervisningen?

Ja:

Mappevurdering av skriftlig og praktiske arbeid med refleksjonsskriv

Veiledning basert på videoopptak

Eksamen basert på rollespill/situasjonsspill i tolking for døve og tolking for døvblitte

Muntlig prøve basert på refleksjon over egen tolking i tema tolking for døvblinde

Nød lærer...

Hvordan anvendes de i forhold til de studerendes utvikling?

Mappearbeid evalueres og gis respons på i ulike deler av studieprosessen og inngår så tilsatt i sluttevaluering av det enkelte studieår.

Videopptak og skriftlige arbeid trekkes opp mulig inn i flere faser av videre trenig/videre temaarbeid.

Er de studerende med til at evaluere egen læring?

Ja. Responsgrupper. Grupper som får veiledning sammen- medansvarlig for respons i grupper.

Hvordan evalueres de studerendes praktik?

I forhold til vurdering "Godkjent" / "ikke-godkjent". Begge vurderingsformer er reelle og bruker aktivt.

Hvordan er jeres fremmøde %

Frammøtet er godt, men registreres ikke for ordinær undervisning.

Tilstedværelse på framlegg er obligatorisk, praksis er obligatorisk. Det er ellers ikke obligatorisk frammøte på så mye – men oppgaver og gruppeoppgaver lar seg ikke gjennomføre om studentene ikke deltar. Jeg har nå i formiddag vært inne i to klasser. Timene varr ikke "obligatorisk" men klassene var fulle – og det ville ikke vært mulig å gjennomført oppgavene studentene får uten den undervisning som der ble gitt.

Har de studerende mødeplikt i alle eller nogle fag?

Se over

Nød lærer...

Hvis ja, hvorfor så lige de fag?

Hvordan er studiemiljøet på jeres utdanning?

Godt

Arbejder de studerende på tvers av årgangene?

Ja i noen få emner. Andre klasse deltar ved flere framlegg som tredje årskull har i løpet av studiet.

Høstsemensteret introduseres med en ”nattmanøve”-øvelse der andre klasse har gleden av å benytte tredjeklasse som tolk- og ledsager på en krevende dagsopplegg. Dette introduserer tolk- og ledsagerordningene for andre årskull og en en pratisk øvelse for tredje årskull.

Er der meget kontakt mellom studerende på de forskjellige årgange?

Det variere. De er sammen i en akademisk forening for tegnsrpåklige som involverer både døve og høresnde studenter i Trondheim. Mange er aktive i aktiviteter og styret der.

Nå i år har vi undervisningsrom i samme korridor. Det er en god ting –noen av de siste år har de hatt tilhold i ulike bygg på området.

Er det underviserne der etablerer kontakten mellom årgangene?

Nød lærer...

Noe er timeplanfestet (som øvelsen ”nattmanøver”).

Studentene får selv ansvar for å lage en ”turnusplan” for denne øvelsen. Det gjør de selv.

De organiserer alt av mer sosiale ting selv, men oppfordres også til å støtte oppp om hverandre. Kommende fredag skal tredje årskull ha framlegg som de gruppevis skal tolke. Og andre årskull skal delta. Da er andre årskull oppfordret til å stille med kaffe\te/kaker . En liten oppfordring av nok til at vi nå kan ha en hyggelig avslutning av ett tema sammen.

Hvilken kontakt har I med de studerende når de er i tolkepraktik?

Studiebesøk for tredje årsklasse da de er ute i 5 uker i 6.semester. Ellers tilkalles vi ved event behov.

Nedenstående spørsmål har ikke forbindelse til specialet – men bare af personlig interesse. Jeg interesserer mig en del for arbejdsmiljø i forbindelse med forandringer i organisationer, derfor – hvis du har lidt tid, kunne jeg godt tænkt mig at høre lidt om følgende:

Hvor mange konfrontationstimer har en fuldtidsansat hos jer?

Det varierer fra uke til uke – når jeg er tema-ansvarlig er jeg mye inne til både reessursforelesniner, veiledning med gruppene, praktisk tilrettelgging rundt øvelser og oppgaver. Andre uker drives undervisningen av andre kollegaer og eigg har FOU elelr andre administrative oppgaver.

Har antallet ændret sig siden omlægningen til BA?

Kravet om faglig forankring og FoU-virksomhet er økt

Hvordan har det påvirket lærer gruppen at I er blevet omlagt til en BA?

Som en utdanningsinstitusjon med ønske om å utvikle en master innenfor tegnsrpåk og tolkeområdet er FoU-fokuset stadig økt.

Nød lærer...

Har der været modstand mod omlægningen i lærergruppen?
Nei

Bilag 4a

Fra: Ann Vestergaard [<mailto:ANNV@ucc.dk>]

Sendt: 5. oktober 2010 10:15

Til: Eli Raanes

Emne: suplerende spørgsmål

Hej igen.

Og undskyld at jeg bliver ved med at forstyrre dig.

Jeg har et par meget korte spørgsmål til dig.

Når du skriver at de studerende fremlægger deres produkter, mundtlig/praktisk, er det så for resten af deres hold eller er det for jer som undervisere?

SVAR: det er til klasse og til ansvarlig faglærer(e). Noen ganger har grupper utover det å legge fram også ansvar for å være opponenter til andre medstudenters gruppe for deres framlegg. Alt kommenteres og ledes av faglærere

Når du skriver at fremlæggelse m.v. er obligatoriske, hvad er så konsekvensen, hvis de studerende ikke møder op?

Da er ikke arbeidsoppgaver utført, og delkomponent for å få evaluering er da ikke tilstede. (Men dette vurderer vi litt ut fra prosess og gruppe og enkeltpersoner, har en person vært aktivt med i hele prosessen og blir syk ved ett framlegg, da får det egentlig

Nød lærer...

mindre konsekvens – da legger gruppen fram arbeidet og hele gruppen er igjennom). Er det fravær i hele arbeidsprosessen er studentens arbeidsinnsats grunnlag for en samtale om studiesituasjon og studieinnsats, og da har det konsekvenser for godkjenning i forhold til sluttevaluering.