

KAPITTEL 1

Fagdidaktiske temaer i helsefagene – en introduksjon

Unni Knutstad Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Kristian Larsen Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet, Danmark

Kari Toverud Jensen Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Abstract: The objective of this anthology is to present the latest educational research in the field of health professions education. As researchers in higher education, we acknowledge an ongoing need to enhance pedagogical competence in professional education. In this introductory chapter, we will delve into various traditions, particularly within the Norwegian context, that have played a central role in the didactics of health education. These traditions revolve around themes focused on the purpose of education, the content it encompasses, the methods employed, and the assessment techniques utilized. Furthermore, a concise overview of all the chapters in the anthology is provided.

Keywords: educational research, health profession education

Målet med denne antologien er å presentere aktuell pedagogisk forskning for å rette oppmerksomhet mot didaktikk, mer spesifikt mot behovet for fagdidaktisk forskning i helsefagene. Antologien er utarbeidet innenfor forskningsgruppen Læring og samhandling ved Fakultet for helsevitenskap ved OsloMet – storbyuniversitetet. Vi har også inkludert samarbeidspartnere fra Københavns Professionshøjskole og Rigshospitalet København.

Patricia Benner deltok i 2000-årene i et stort tverrvitenskapelig forskningsprogram i USA kalt Preparation for the Professions Program (PPP). Medisinerutdanning, juristutdanning, revisorutdanning og teologiutdanning ble undersøkt i tillegg til sykepleierutdanning. Benner et al. (2010, s. 40) poengterte behovet for å rette oppmerksomhet og finansiering mot pedagogisk forskning og dessuten mot utvikling av pedagogiske emner i masterprogrammer. Dette for å lære opp nye generasjoner av lærere i profesjonsutdanningene. Som forskere på høyere utdanning ser vi at det fortsatt er behov for å satse på pedagogisk kompetanse i profesjonsutdanningene. I dette innledningskapitlet vil vi vise til ulike tradisjoner som særlig i norsk kontekst har vært sentrale innen helsefagenes didaktikk.

Det finnes ikke en enhetlig definisjon av didaktikk, hevder Werler (2011, s. 29), men didaktikk dreier seg om teorier om læring i undervisnings- eller veiledningssammenheng, noe vi ønsker å utdype i den kommende teksten. Noen spørsmål går imidlertid igjen i didaktikken, ofte formulert som hvordan- og hvorfor-spørsmål. Temaene sentreres rundt utdanningens hensikt, innhold, metoder og vurderingsformer. I fagdidaktikk er søkelyset rettet mot de enkelte fagenes undervisningsinnhold, mål og midler, men også mot de verdiene av filosofisk, politisk eller samfunnsmessig art som skal formidles i undervisningen (C.A. Larsen, 1997), eller mot hvordan didaktikk og fagdidaktikk skal involvere danning (Schnack, 1992). I fagdidaktikk er et sentralt tema hvordan underviserne kan reflektere over disse forholdene slik at studenten får maksimalt utbytte av de kunnskapene, ferdighetene, idealene og verdiene som utdanningen skal inneholde. Fagdidaktisk forskning kretser rundt profesjonsfagets læringsutbytter, verdier, kunnskapsinnhold og undervisningsmetoder som egner seg til å oppnå læring. I tillegg inkluderer fagdidaktikk evalueringsforskning.

Didaktikk

I et nordisk forskningssamarbeid har Midtsundstad og Hopmann (2011) undersøkt ulike didaktisk posisjoner ut fra praktiske, teoretiske og

vitenskapsteoretiske perspektiver. I vår sammenheng er de teoretiske perspektivene av spesiell interesse. Midsundstad og Hopmann (2011) påpeker at ulike didaktiske temaene kan belyses gjennom ulike teorier. Forsker man på innhold i utdanningene, kan curriculum- og læreplanteorier være av interesse. Dersom pedagogiske utøvere, lektorer, veiledere og lærere er utgangspunkt for forskningen, kan profesjonsteorier og handlingsteorier belyse temaet. Settes studenten under lupen, kan læringsteorier og klasseromsforskning være viktige bidrag. Nettopp studentene, mer presist hvordan studentene lærer, har fått særlig oppmerksomhet de seneste årene, etter at utdanningsmyndighetene innførte reformer for å øke gjennomstrømmingen i høyere utdanning. Styringen gjennom forskrifter og planer er nå beskrevet i læringsutbytter, mer presist som hva studenter skal oppnå gjennom utdanningene.

Sosialisering, kropp og praksislæring

Praksislæring består av et bredt spekter av teorier som ser på arbeidsplassen, klinikken eller en gitt praksis i stedet for på klasserommet (Nielsen & Kvale, 2003, 2009; Petersen, 2020). Innenfor helsefeltet har man for eksempel i denne tradisjonen sett på hvordan leger lærer i konkret klinisk arbeid (Akre & Ludvigsen, 1998; Bach et al., 2004; Wichmann-Hansen et al., 1999), og det har gitt opphav til studier av hvordan sykepleierstudenter langsomt sosialiseres inn i yrket, blant annet gjennom inspirasjon fra teorier om situert læring (se f.eks. Lave & Wenger 2003). Praksislæring trekker veksler på amerikansk pragmatisme og ikke minst på den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey, som hadde stor innflytelse på amerikansk og europeisk pedagogikk. Hans perspektiv dreier seg om at læring og mening er basert på sosiale og interaktive handlinger i ulike kontekster, deltagelse er viktig for læring (Englund, 2004). Læring i praksis er mer komplekst, unikt og ofte motsatt av læringen som kan struktureres i et klasserom. Under inspirasjon fra den franske sosiologen Pierre Bourdieu og hans praksisteori er det utviklet studier av sykepleierstudenters læringsprosess, der de i tillegg til det formelle læringsinnholdet også lærer gjennom kroppen, gjennom andre studenter og ikke minst i relasjoner til pasienter (K. Larsen, 1999) eller som en «romlig pedagogikk» (K. Larsen, 2013).

Sosiokulturelt perspektiv og praksisfelleskap

Det sosiokulturelle synet på læring har hatt en plass i profesjonsfagenes didaktikk. Kjernen i det sosiokulturelle synet er at læring skjer gjennom

deltakelse og i samspill mellom mennesker. I norsk sammenheng har Dysthe (2001) beskrevet sentrale trekk ved læringsprosessen i lys av det sosiokulturelle perspektivet. Læring er situert (forankret i en kontekst), grunnleggende sosial, distribuert (kunnskap deles) og mediert (formidler kontakt ved hjelp av redskaper eller artefakter) Dysthe (2003) hevder også at når man studerer et tema i et sosiokulturelt perspektiv, er det et sentralt punkt at man analyserer individet i et sosiokulturelt miljø, ikke individet alene (se f.eks. Jensen, 2006). Det er ulike retninger innen det sosiokulturelle læringsynet. Wenger (1998) vektlegger den sosiale retningen i framskrivningen av praksisfellesskapets plass i teorien om læring. Teorien er en videreføring av Lave og Wengers (2003) bok om situert læring, som omhandlet læringens betingelser og deltakelse i praksisfellesskap. Den sosiale teorien om læring kan ses som en videreføring av mesterlæretradisjonen, som har preget opplæring i håndverksfag.

Læring har ulike dimensjoner, men det er den sosiale dimensjonen som er utgangspunktet i Wengers forståelse. Det primære ved perspektivet er læring som sosial deltakelse, at mennesker er sosiale vesener som lærer gjennom fellesskap. Deltakelse henviser til en aktiv prosess i sosiale fellesskap og medfører konstruksjon av identiteter i relasjon til praksisfellesskapene. Ifølge Wenger (1998) kan læring i lys av sosial læringsteori forstås som en sosial deltakelse kjennetegnet ved integrering av deltakernes aktivitet, erfaring, utvikling og tilhørighet.

Refleksjon, kompetansenivå og ulike kunnskapsformer

Donald Schön (2016) er opptatt av ulike kunnskapsformer og er en sentral premissleverandør i studier av praksis gjennom begrepene refleksjon i handling og refleksjon over handling. Det underliggende nivået angår «viten i handling», som vanligvis ikke er bevisst. Den kompetente praktikeren vet mer enn hun eller han kan uttrykke. Viten er for det meste taus. Inspirert av dette har Kari Martinsen (1990, s. 60–71) beskrevet hvordan omsorg, som fungerer som en ordløs praksis, kan gjøres eksplisitt og diskuteres med andre kompetente praktikere samt videreformidles til nye i feltet.

Bruddet med formalisert regellæring og oppmerksomhet rettet utelukkende mot det kognitive ved utvikling av kompetanse står også sentralt i Dreyfus og Dreyfus (1986), som igjen inspirerte Benners (2001) studie *Fra novise til ekspert*. I praksisteoriene var kompetansenivåer fra kognitiv og

eksplisitt innsikt (regelkunnskap) til implisitt kroppslig kunnskap og intuisjon sentrale. Her er det ikke minst søkelys på det kroppslige, det sanselige og de dimensjonene ved læringsprosesser som ofte skjer ubemerket og skjult for både student og underviser.

Fagdidaktikk

Britt Ulstrup Engelsen (2012) skriver om fagdidaktikk i lærerutdanning. Hun beskriver ulike retninger i fagdidaktisk forståelse i utdanningspolitikk og planarbeid. Den tradisjonelle forståelsen av fagdidaktikk er en forståelse av fagets karakter og særtrekk, av dets historie og av dets rolle sammenliknet med andre fag, i forhold til samfunnet og utdanningssystemet. Fagdidaktikken vektla ulike fagsyn og ulike begrunnelser for fagenes plass i skolen. Etter hvert ble oppmerksomheten rettet mot valg av opplæringsmetoder som kan gi studentene best mulig læringsutbytte. Utdanningene er opptatt av hva som virker, av hvilke undervisnings- og veiledningsmetoder som gir ønsket læringsutbytte. Slik forstått kan fagdidaktikk ses som en undervisningsteknologi hvor klasserommet utgjør et laboratorium, hvor underviseren kan organisere og tilrettelegge hva som skal læres, og hvordan.

Kravet om evidensbasert undervisningspraksis har fått en sentral plass i den utdanningspolitiske debatten de senere årene. Det innebærer at den læringen som universitetsansatte tilrettelegger for, må ha grunnlag i mest mulig sikker kunnskap om hva som vil føre til at studentene oppnår et godt faglig læringsutbytte. Ut fra aktuelle utdanningspolitiske dokumenter skal fagdidaktisk forskning og refleksjon være rettet mot å finne ut hvordan man skal oppnå et læringsutbytte som samsvarer best mulig med faglige kompetansemål.

Særskilte fagdidaktiske temaer i profesjonsutdanninger

Engelsen (2006) poengterer at avstanden mellom forskningsfaget og studie-faget bør være minst mulig – særlig i høyere utdanning, der undervisningen blir forventet å være forskningsbasert. Her står vi overfor en utfordring i profesjonsfagene, nemlig at det kan være uklart hva som er forskningsfaget i profesjonsutdanninger, siden profesjonsfag er sammensatt av ulike disipliner og dessuten består av teoretisk og praktisk kunnskap. Profesjonsutdanninger skiller seg fra disiplin-fag, hevder Grimen (2008, s. 72). Han skiller mellom

homogene kunnskapsbaser, hvor alle elementer i kunnskapsbasen kommer fra en vitenskap, disiplin-fag, og heterogene kunnskapsbaser, som er satt sammen av elementer fra forskjellige vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelter. De heterogene kunnskapsbasene ses som typiske for profesjonskunnskap, noe som ikke minst er relevant når helseprofesjoner er tett forbundet og kjemper om arbeidsområder, kunnskapsmonopol, makt og autoritet (Abbott, 2005). Innenfor hver enkelt profesjonsutdanning har heterogeniteten også betydning. Læreplanenes innhold kan relateres til hva arbeidsoppgavene krever, det vil si integrering av kunnskapselementer, og planene kan relateres til disiplin-fagene eller være en kombinasjon av integrering av kunnskapselementer og disiplin-fag. I en studie av sykepleierstudenters konstruksjoner av sykepleie, gis det eksempler på hvordan prosesser knyttet til faglig integrering skjer i heterogene fag (Knutstad, 2015). Grimen (2008) vektlegger videre det pluralistiske i de ulike profesjonenes kunnskapsgrunnlag. Han poengterer at det er en blanding av teoretiske innsikter fra forskjellige vitenskapsområder, praktiske ferdigheter og for-trolighet med konkrete situasjoner. Kunnskap er både akademisk og vitenskapelig, praktisk og etisk.

Et sentralt fagdidaktisk tema i profesjonsutdanningene er å skape sammenheng mellom utdanning og praksis. Utdanningen skal forberede til yrkesutøvelse, og dermed blir utdanningens relevans for yrket et sentralt spørsmål. Hatlevik og Havnes (2017) legger i sitt kapittel «Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger» vekt på ulike perspektiver på koherens (sammenheng) i profesjonsutdanninger, og argumenterer for forskning som bidrar til å skape bedre – og klarere – sammenhenger mellom utdanning og yrke.

Det sammensatte kunnskapsgrunnlaget stiller også spesifikke krav til ansatte i profesjonsutdanninger. Spørsmål som kan reises, er hvorvidt de ansatte i utdanningen skal ha oppdatert yrkeskompetanse, akademisk kompetanse tilsvarende doktorgrad eller kombinasjonsstillinger i utdanningsinstitusjonen og i helsetjenesten. Dickinson et al. (2022) benyttet begrepet *pracademics* for å synliggjøre krav om å kombinere academia med praksis. Studien utforsket erfaringene til *pracademics* fra ulike fagområder som underviser innenfor høyere utdanning. Forskerne problematiserer de motstridende kravene og utfordringene for undervisere og veiledere innenfor profesjonsutdanninger. Utfordringene relateres til å skape praksisinformert undervisning, mer presist å forberede studentene på «den virkelige verden» og på mangefasettert profesjonsidentitet. Deltakerne opplevde

flytende identiteter, noe som kunne skape usikkerhet i møte med ulike samarbeidspartnere. Motstridende krav i utdanning og klinikk har også fått oppmerksomhet i forskningen omkring «teori–praksis-gap» (Holen & Lehn-Christiansen, 2017).

Det stilles altså store krav til ansatte innenfor høyere utdanninger som utdanner framtidens profesjonsutøvere. Ett av kravene er at tilbudet de gir studentene, skal være forskningsbasert, noe som kan være komplisert i utdanninger sammensatt av flere fagområder. De ansatte møter virksomheter hvor det er ulike syn på både det teoretiske og det praktiske innholdet i utdanningen. Utvelgelsen av innhold til utdanningene synes mer komplisert på grunn av heterogeniteten som karakteriserer profesjonsfagene. Ut fra heterogeniteten stilles krav om integrering av kunnskapsområder for å relatere dem til profesjonenes oppgaver. Oppmerksomheten mot resultater av utdanningen og standardisering av læreplaner i retning av læringsutbytter og -metoder kan bidra til at det legges mindre vekt på dannelse og de formative prosessene, noe som synes nødvendig for å bidra til å utvikle etisk og faglig forsvarlig profesjonsutøvelse.

Engelsens (2006) anbefaling er en bred (fag)didaktisk forståelse som inkluderer en forskningsbasis for faglig undervisning. En slik forståelse ligger til grunn for denne antologien. Fagdidaktisk forskning kan ikke ha som siktemål kun å utvikle faglige undervisningsmetoder som kan gi studentene et læringsutbytte som samsvarer med gjeldende læreplans mål. Fagdidaktikken bør være bredere: Å vektlegge at ulike fagsyn eksisterer, og at læreplanens fagpresentasjoner har skiftet og igjen kan komme til å bli endret, er vesentlig. Det kritiske perspektivet må fram.

De ulike kapitlene

Kapittel 2 belyser et utdanningseksperiment hvor overgang mellom utdanning og yrke er hovedtema, og særlig gjennomgår det tredje utdanningsåret endringer. Det beskrives også et følgeforskningsprosjekt hvor følgene av forandringene studeres. Kapitlet kan ses som en type protokoll for et omfattende fagdidaktisk forskningsprosjekt, hvor ambisjonen er å styrke sammenhengen mellom utdanning og praksis og samtidig framskaffe kunnskapsbasert utdanningsplanlegging.

Kapittel 3, 4 og 5 reflekterer over sentrale begreper og diskusjoner innenfor fagdidaktikk. Forfatteren av kapittel 3 går historisk til verks i beskrivelsen av praksis i sykepleierutdanningen. Ved hjelp av aktuell litteratur

drøftes forholdet mellom teori og praksis, særlig i relasjon til akademisering og studentenes forberedthet for yrket. I kapittel 4 presenteres empiri relatert til kompleksitet i klinisk arbeid, og det argumenteres for gjentakelse som pedagogisk prinsipp. I kapittel 5 blir helsekompetanse trukket fram og drøftet som begrep. Kapitlet er basert på en spørreundersøkelse om *health literacy*. Kapitlet vektlegger de gruppene som har spesielle utfordringer med å nyttiggjøre seg all informasjon som gis om helse og sykdom.

Kapittel 6, 7 og 8 er alle studier av undervisningsaktiviteter planlagt og gjennomført ved utdanningsinstitusjonen.

I kapittel 6 analyseres fire undervisningsopplegg, caser, hvor teknologistøtte har vært et vesentlig element i opplegget. Alle casene er blitt vurdert som vellykket undervisning og veiledning. I kapitlet gjøres en analyse av de fire casene ut fra felles kriterier. De fire undervisningsoppleggene som analyseres og diskuteres, er *flipped classroom*, en åpen digital læringsressurs i epilepsi og helseveiledning, digitale historiefortellinger og faglig refleksjon fra praksis samt Student-BEST, øvelse i teamarbeid via simulering. Studien viser blant annet hvordan teknologi kan bidra til å strukturere stoffet og aktivisere studentene. Kapittel 7 er en presentasjon av et emne innen sykepleierutdanning som det undervises i ved hjelp av *flipped classroom* som metode. Kapitlet har en etnografisk tilnærming og baseres på omfattende empirisk materiell, refleksjonsnotater og intervjuer av lærere, emnerapporter, studentvurderinger og resultater fra eksamen. Kapitlet presenterer funn og diskusjoner om hvorfor opplegget ikke ga forventede resultater. I kapittel 8 presenteres et utdanningseksperiment hvor bruk av læringsassistenter i opplæring av studenter i naturvitenskapelige emner studeres. Kapitlet presenterer *near peer teaching* og baseres på sosial læringsteori. Læringsassistentene ble benyttet i både undervisnings- og forskningssammenheng.

Kapittel 9 omhandler fagdidaktiske utfordringer i praksisstudier. Kapitlet tar for seg kontekstualisering av læringsutbytter gjennom utvikling og evaluering av lokale læreplaner. Målet er å styrke koherens, altså sammenhenger mellom utdanning og praksis. Studiens empiri er fokusgruppeintervjuer av studenter.

Referanser

Abbott, A. (2005). Linked ecologies: States and universities as environments for professions. *Sociological Theory*, 23(3), 245–274.

Akre, V. & Ludvigsen, S. R. (1998, 10. januar). Professionslæring og kollektiv kunnskap. *Tidsskrift for Den norske lægeförening*.

- Bach, B., Brinkkjær, U., Pallesen, I. Larsen, K. & Bayer, M. (2004). Speciallægeuddannelse i Danmark: en empirisk undersøgelse af tendenser indenfor speciallægeuddannelsen før implementeringen af den nye speciallægeuddannelse. Sundhedsstyrelsen, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Benner, P. (2001). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Prentice Hall.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., Day, L. (2010). *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer*. Akribes AS. (Norsk utg. av *Educating nurses. A call for radical transformation*)
- Dewey, J. (2018). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Alpha Editions.
- Dickinson, J., Fowler, A. & Griffiths, T.-L. (2022). Pracademics? Exploring transitions and professional identities in higher education. *Studies in Higher Education*, 47(2), 290–304. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744123>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Basil Blackwell.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt.
- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiver. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt.
- Wichmann-Hansen, G., Faurfelt, K. & Worsøe, M. (1999). *Læger lærer når de arbejder – men hvordan?* Forlaget Andra.
- Engelsen, B. U. (2012). Metodeorientering og læreplanlojalitet – fagdidaktikk i læreplaner for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 258–268. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-04-02>
- Engelsen, B. U. (2006). Samme sak: Fagdidaktikk i lærerutdanningen og fagdidaktikk som akademisk disiplin? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(1), 5–15.
- Englund, T. (2004) John Dewey: Den pragmatiska utbildningsfilosofin. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 376–391). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I., Havnes, A. (2017): Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J. C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (1995). *Sykehuset som «klasserom»: Praksisopplæring i profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget.
- Holen, M. & Lehn-Christiansen, S. (2017). Drømmen om sammenheng. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(25), 25–35.
- Jensen, K. T. (2006). *Å være student i en feltbasert utdanning: en analyse av studenters felleskap som kontekst for læring og identitetsdannelse* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Knutstad, U. (2015). *Sykepleierstudenters konstruksjoner av sykepleie: En analyse av kunnskapsgrunnlaget i norsk sykepleierutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2009). *Mesterlære: Læring som social praksis*. Hans Reitzel.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Larsen, C. A. (1997). Didaktik: Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I E. Jensen (Red.), *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Larsen, K. (2013). At finde rundt i klinisk praksis og om de enkelte rums funktion og betydning. I S. Glasdam & S. Hundom (Red.), *Læring i og af klinisk praksis* (s. 105–123). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Larsen, K. (1999). *Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider: observationsstudie af praktikuddannelse indenfor sygeplejerskeuddannelsen* [Doktorgradsavhandling]. Københavns universitet.
- Martinsen, K. (1990). Moralsk praksis og dokumentasjon i praktisk sykepleie. I T. K. Jensen, L. U. Jensen & W. C. Kim (Red.), *Grundlagsproblemer i sygepleien: etik, videnskabsteori, ledelse og samfund* (s. 60–84). Philosophia.
- Midtsundstad, J. & Hopmann, S. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s 47–65). Portal.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (2003). *Praktikkens læringslandskab: At lære gennem arbejde*. Akademisk forlag.
- Petersen, K. A. (2020). Ligheder og forskelle i nyere teorier om praktikernes erkendelsesgrundlag. *Praxeologi – et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker*, 2, e3123.
- Schön, D. (2016). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schnack, K. (1992). *Dannelse og demokrati: Udvalgte artikler*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Werler, T. (2011): Norden – made by education. Komparative dimensjoner. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s 25–46). Portal.