
Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i Playlabs

– en designbaseret tilgang

Tina Visgaard Duedahl og Thomas Iskov

Resumé

Fysiske læringsmiljøer er under hastig forandring i videregående uddannelse, hvilket bl.a. afspejles i etableringen af Playlabs på landets professionshøjskoler. Forskning viser, at læreruddannere hér overvejende reproducerer praksis karakteristisk for undervisning i ordinære lokaler. Artiklens tematiske analyse, der beror på videoobservation af undervisningspraksis, viser, hvordan der igennem en designbaseret tilgang udvikles en andenordensdidaktisk praksis i læreruddannelsens Playlabs. En afstemt praksis, hvor læreruddannere forbinder Playlabs materialitet (arkitektur, interiør og artefakter) til undervisningens indhold på måder, som understøtter aktive og eksperimenterende læringssituationer, og som eksplicit begrundes i dialoger relevante for de studerendes praksis i skolen. En undervisningspraksis i Playlabs, som i et andenordensdidaktisk perspektiv er værd for de studerende at lære (at undervise) af.

Artiklen bidrager i praksisteoretisk perspektiv med viden til praksis- og forskningsfelter inden for andenordensdidaktik og fysiske læringsmiljøer i læreruddannelse.

Nøgleord

læreruddannelse, Playlabs, materialitet, modellering, praksisteori

Abstract

Physical learning spaces are undergoing rapid change in higher education, as reflected in the establishment of Playlabs at the University Colleges in Denmark. Research shows that teacher educators here predominantly reproduce practices characteristic of teaching in traditional classrooms. A thematic analysis, which is based on video observations of teaching practices, shows how a second-order teaching practice in Playlabs of teacher education is developed through a design-based approach. A coherent practice where the teacher educators bring the materiality of Playlabs (architecture, interior and artifacts) into interaction with the content of the teaching in ways that support active and experimental learning situations, and explicitly reflect upon and justify this practice in dialogues relevant to students' future practices in schools. A teaching practice in Playlabs that, from a second-order teaching perspective, is valuable for students to learn (to teach) from.

The article contributes with empirical knowledge to the fields of practice and research within second-order teaching and physical learning spaces in teacher education.

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.141728

Studier i læreruddannelse og -profession

Keywords

teacher education, Playlabs, materiality, modeling, practice theory

Introduktion

Der har igennem de senere år været et stigende fokus på fysiske læringsmiljøer i videregående uddannelse, hvilket har givet anledning til etablering af bl.a. Makerspaces, Fablabs og Playlabs (Leijon et al., 2022; Blikstein, 2018; Duedahl, 2024; Jørgensen et al., 2021). Fælles for dem er, at de er rige på analog og digital teknologi samt genanvendelige materialer, og at de kan betragtes som en del af en større international bevægelse, der gør op med traditionelle tilgange til undervisning og læring i videregående uddannelse (Duedahl, 2024; Jørgensen et al., 2021).

På alle landets professionshøjskoler er der etableret Playlabs, hvilke kendetegnes ved en forandret materialitet (i form af arkitektur, interiør og artefakter). Der er tale om store, åbne og transparente rum med vægge af fx glas, skydedøre og tavler samt interiør bestående af fx scener, siddebarer, højbord, huler og taburetter af cement. Mens sådanne dele af interiøret er unikt, indgår der ligeledes smartboards, borde og stole, som også er repræsenteret i læreruddannelsens ordinære lokaler, men hér kan borde og stole stables og skubbes på hjul, hvilket gør rummet dynamisk. På reoler og i kasser finder man alt fra fx sand, kridt og garn til legoklodser, billedblade, tuscher og skruelåg. Laboratorierne er ifølge Jørgensen & Schrøder (in press) svagt *scripted*, hvilket "gør det vanskeligt at få øje på en bestemt faglighed" (s. 8). Det overlades altså, som de skriver, til materialer, mennesker og processer at gøre Playlabs faglige.

Ved åbningen af det første Playlab blev det understreget, at de er "fysisk indrettet, så de indbyder undervisere og studerende til aktive og eksperimenterende læringssituationer," og at de gør det muligt at "udvikle undervisning på (..) en helt ny måde – i sidste ende til gavn for børnene ude i de danske skoler" (Duus, 2019. s.1). Der er således erklæret hensigter, som præciserer, at de, ud over at understøtte de studerendes læreprocesser på uddannelsen, har til hensigt at forberede de studerende til selv at undervise på nye måder i skolen.

Denne artikel udspringer af en ph.d.-afhandling (Duedahl, 2024), forankret inden for Design-Based Research (DBR) (Akker, 2006), der har til hensigt at forstå og udvikle læreruddannelsesdidaktisk praksis i Playlabs på en af landets professionshøjskoler. I projektets indledende analyser af praksis



er der identificeret problemstillinger (Duedahl, 2022), som har dannet baggrund for udviklingen af bl.a. designprincipper og didaktiske design – i iterativ og samskabende proces med læreruddannere. Denne artikel formidler viden om, hvordan udviklingen af en andenordensdidaktisk praksis understøttes gennem den designbaserede tilgang.

De indledende analyser (Duedahl, 2022) viste, at praksis i læreruddannelsens Playlabs kendetegnedes ved, at læreruddannerne: 1) *overvejende* inddrog Playlabs materialitet på måder, hvor de studerende samledes siddende med en fælles opmærksomhed rettet mod mundtlig formidling fra underviser eller medstuderende med afsæt i smartboards, pc'er og PowerPoints og 2) eksplicit kobledes praksis til de studerendes fremtidige praksis i skolen, men alene med afsæt i undervisningens indhold og ved at spørge til og tale om de studerendes refleksioner (Duedahl, 2022).

Analyserne aktualiserede andenordensdidaktikkens begreb om *modelling* (Iskov, 2020) og gav anledning til udvikling af to designprincipper. Principper som understøtter, at læreruddannerne viser og inviterer de studerende til deltagelse i en afstemt praksis, hvor Playlabs materialitet inddrages og forbindes til et fagligt indhold på måder, som understøtter aktive og eksperimenterende læringsituationer og eksplicit begrundes denne praksis i dialog med de studerende.

På denne baggrund rejser artiklen forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan en andenordensdidaktisk praksis udvikles i Playlabs gennem en designbaseret tilgang, og hvilke bidrag til andenordensdidaktikken giver dette anledning til?

Teoretisk grundlag

Teori om andenordensdidaktik inddrages, da didaktikken udgør det fænomen, som artiklen undersøger og frembringer viden om. Der trækkes desuden på praksisteori (Kemmis et al., 2014) som en ressource til at forstå og udvikle praksis.

Andenordensdidaktik

På læreruddannelsen er der den særlige hensigt og præmis, at man som læreruddanner underviser studerende med henblik på, at de selv skal lære at undervise. Dette forhold tematiseres af andenordensdidaktikken (Iskov,

2020; Oettingen & Jensen, 2017), der også omtales *den dobbelte didaktiske dimension* eller *second order teaching* (Daugbjerg et al., 2022).

Adskillige studier viser, at lærere ofte underviser, som de selv er blevet undervist (se fx Iskov, 2020). Det aktualiserer undervisning på læreruddannelsen (også i Playlabs), som er værd at lære (at undervise) af, og som kan udvikle kommende læreres kompetence til at træffe reflekterede didaktiske valg samt udvikle deres egen og professionens didaktiske praksis (Munthe & Haug, 2010).

Daugbjerg et al. (2022) beskriver *modelling* som et centralt begreb og en konkret måde at operationalisere andenordensdidaktikken på. Lunenberg et al. (2007) og Iskov (2020) refererer til Gallimore & Tharps (1992) definition af *modelling*: "... as the practice of intentionally displaying certain teaching behaviour with the aim of promoting student teachers' professional learning" (s. 97). Her er det relevant at fremhæve 'displaying' som handlinger, der *vises* og dermed synliggøres – implicit gennem den didaktiske praksis (læreruddannerens gøren) samt eksplicit ved at tale om denne (læreruddannerens ytringer). Heraf to underbegreber:

Implicit modelling: der er en betegnelse for at gennemføre undervisning, som har kvaliteter, de studerende kan lære at undervise af. Ifølge Iskov (2020) bør undervisningen være "eksemplarisk i den forstand, at der er konsistens og samspil mellem læreruddannerens didaktiske begrundelser, betingelser og beslutninger i udførelsen" (s. 107).

Explicit modelling: der betegner undervisernes sproglige begrundelser og verbalisering af didaktikken, dens interne sammenhænge og relevans for undervisning i skolen. Denne form for *modelling* bestemmes mere præcist ved Iskov (2020) som en undervisning, hvor læreruddanneren med henvisning til teori udfolder og ekspliciterer, hvordan den er:

- eksemplarisk ved at være internt afstemt (*explicit modelling A*)
- eksemplarisk og relevant for den kommende lærers undervisning i skolen (*explicit modelling B*)

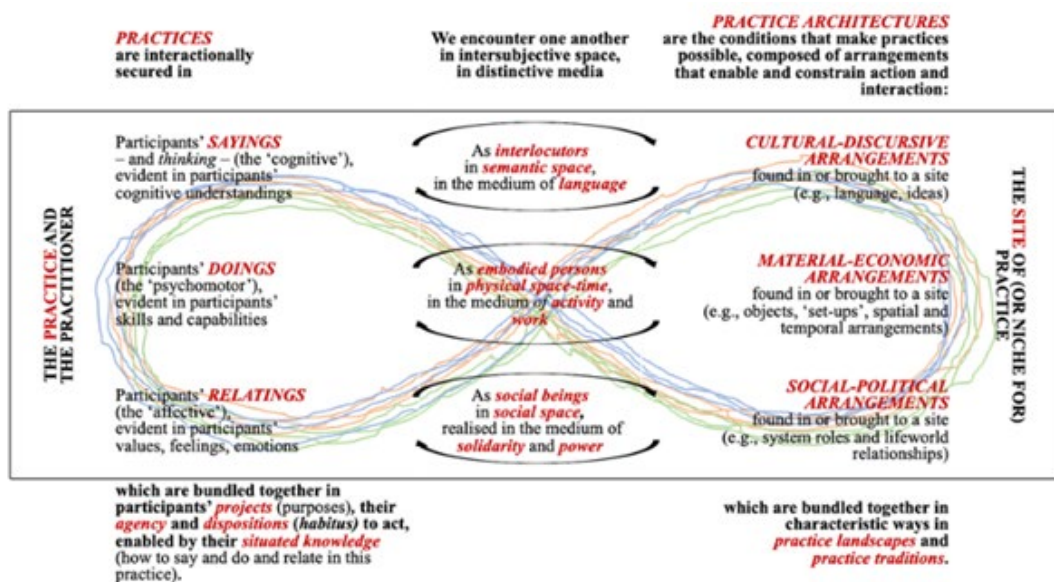
Modelling er dog ikke en udbredt praksis eller kompetence blandt læreruddannere (Lunenberg et al., 2007; Daugbjerg et al., 2022; Oettingen & Jensen, 2017), hvilket bekræftes af Duedahl (2022) i de indledende analyser af praksis i læreruddannelsens Playlabs. Spørgsmålet er, hvordan en sådan praksis kan udvikles i læreruddannelsens Playlabs? Der er som led i den designbaserede tilgang udviklet designprincipper og design, som betoner en intern

afstemt og eksplicit begrundet praksis, og artiklen formidler viden om, hvordan tilgangen understøtter praksisforandringen.

Samspil mellem praksis og praksisarkitekturen

Praksisteorien inddrages som en ressource til at forstå og udvikle praksis i læreruddannelsens Playlabs. Det praksisteoretiske perspektiv implicerer ifølge Kemmis et al. (2014), at praksisser forstås dialektisk og helhedsorienteret. De bestemmes og formes altså ikke alene af de individer, som involverer sig i dem, med de dispositioner og intentioner (viden, færdigheder og værdier) de bærer med sig, men tillige af de lokale systemer og forhold, som kendetegner *sitet* i tid og rum (Kemmis et al. 2014).

Som figur 1 illustrerer, gør praksisteorien således op med et ensidigt fokus på enten individ eller struktur. Fokus er på praksissen i det dynamiske forhold derimellem. Det indebærer, at praksis forstås gennem de deltagendes dispositioner og handlinger (*sayings, doings & relatings*) og disses rettetthed (*project*) i samspil med praksisarkitekturen, som omfatter de arrangementer, der knytter sig til det lokale *site*, dets praksistraditioner og -økologier.



Figur 1: Praksis og praksisarkitektur (Kemmis, 2023).

Kemmis et al. (2014) påpeger, at praksisforandring muliggøres i de intersubjektive rum (*semantic, physical & social*), hvor individets handlinger og praksisarkitekturen står i et gensidigt forhold. Dette ved at understøtte nye

handlinger (*sayings, doings & relatings*) gennem forandring af de eksisterende arrangementer (*cultural-discursive, material-economic & social-political*):

We cannot transform practice without composing new ways of understanding the world, making it comprehensible in new discourses; without constructing new ways of doing things, produced out of new material and economic arrangements; and without new ways of relating to one another, connecting people and things in new social and political arrangements – all 'bundled together' in new projects (s. 6).

I den designbaserede tilgang er der i samskabende og iterativ proces med læreruddannerne udviklet designprincipper og didaktiske design, som intersubjektivt: giver *sprog* for og understøtter nye måder at tænke om og tale om undervisningen på (det semantiske rum), samt udgør og betoner konstruktionen af *fysiske* artefakter der understøtter nye handlinger (det fysiske rum), og *socialt* fremmer mere symmetriske relationer (det sociale rum).

Metodologi og metode

Artiklen udspringer som angivet af en ph.d.-afhandling (Duedahl, 2024), der metodologisk forankres inden for DBR (Akker, 2006). Der er tale om problemdrevet forskning, hvor der i iterativ og samskabende proces med fem danskundervisere på læreruddannelsen udvikles designprincipper og didaktiske design med henblik på at understøtte udviklingen af en andenordensdidaktisk praksis; en afstemt og eksplicit begrundet praksis.

Med udgangspunkt i projektets indledende analyser og problemidentifikation (Duedahl, 2022) samt teorien om *modelling* er der udviklet følgende to designprincipper (figur 2).

Designprincip 1 - inddragelse af Playlabs materialitet	Designprincip 2 - eksplicite begrundelser
Det didaktiske design understøtter en praksis, hvor Playlabs materialitet inddrages og forbindes til undervisningsfagets indhold på måder, som fremmer aktive og eksperimenterende læringssituationer med underviseren som et forbillede (<i>implicit modelling</i>).	Det didaktiske design understøtter en praksis, hvor læreruddanneren eksplicit begrundet undervisning i og med Playlabs materialitet, som led i dialoger relevante for de studerendes fremtidige praksis (<i>explicit modelling</i>).

Figur 2: Designprincipper



I samskabelse med underviserne er der med afsæt i principperne udviklet syv didaktiske design (Dohn & Hansen, 2016):

- Design 1-6 er udtryk for genereret viden om, og kan være inspiration til, udvikling af en afstemt praksis, hvor læreruddannere inddrager og forbinder Playlabs materialitet til undervisningsfaget dansk på måder, som fremmer aktiverende og eksperimenterende læringssituationer (jf. princip 1). De seks didaktiske design materialiserer sig i form af danskfaglige forløb i hhv. retorik, ordsprog og talemåder, poetryslam, ordklasser og lydfortællinger. De seks design er beskrevet af læreruddannerne, så de kan udstilles og deles med fagkolleger og studerende på læreruddannelsen.
- Design 7 er udtryk for genereret viden om, og kan være inspiration til, udvikling af en praksis, hvor læreruddannerne i dialog med de studerende eksplicit begrunder, hvordan undervisningen er internt afstemt og relevant for deres fremtidige praksis i skolen (jf. princip 2). Designet er navngivet '*Backstage*', og det materialiserer sig i form af et sæt kort, tilhørende underviservejledning, en buzzer og et timeglas. Designet understøtter, at de studerende rejser didaktiske spørgsmål og får adgang til undervisernes *backstage* i en fælles didaktisk refleksion over den praksis, de er deltagende i. Designet er produceret i et oplag, så det kan deles med kolleger på læreruddannelsen.

Empirisk tager analysen afsæt i videoobservation af praksis (22 timer), sådan som den udfolder sig i forbindelse med afprøvningen af de udviklede design i Playlabs. Metoden giver adgang til en detaljeret forståelse af praksis (Davidsen et al., 2018), da man ikke alene kan høre, hvad deltagerne *siger*, men også kan se, hvad de *gør*. I analysen er formålet at få adgang til, hvordan underviserne (verbalt/nonverbalt) handler og er i relation til undervisningens sociale og materielle omgivelser, samt hvordan de begrunder praksis.

Der er foretaget en reflektiv tematisk analyse (Braun et al., 2019) af udvalgte videosekvenser. Der er skabt fortrolighed med data ved gennemsyn af videosekvenser og læsning af transskriptioner (Davidsen et al., 2018), der indfanger deltageres verbale og nonverbale handlinger i samspil med undervisningens sociale og materielle omgivelser. Koder er genereret ved systematisk at identificere mening og navngive ekstrakter af data. Temaer er konstrueret ved samordning af koder med tilknyttet data i mønstre af betydning med relevans for det samlede datasæt og forskningsspørgsmålet. En visuel mapping af temaer, koder og tilknyttet data har givet anledning til

iterativ revision og definition af temaer. Analysens abduktive tilgang forener teoretisk viden om andenordensdidaktik og empirisk åbenhed for, hvordan læreruddannerne i praksis handler i og taler om egen didaktik. I analysen udgør praksisteorien en grundlæggende forståelse af praksis og dermed af det, der studeres. *Implicit* og *explicit modelling* udgør overordnede analysekategorier, der orienterer mødet med empirien, men uden at der forud for analysen er opstillet kategorier for, hvordan *modelling* 'ser ud' i praksis. Der er således en åbenhed for, hvordan den andenordensdidaktiske praksis konkret fremtræder. I diskussionen trækkes der desuden på empirisk viden fra workshops afholdt med læreruddannerne og behandlet i den bagvedliggende ph.d.-afhandling (Duedahl, 2024). Empirien bidrager til diskussionen i form af læreruddannernes egne refleksioner.

Tematisk analyse

I dette afsnit følger korte beskrivelser af de temaer, som analysen frembragte for læreruddannernes måde at praktisere hhv. *implicit* og *explicit modelling* på med afsæt i designprincipperne og de didaktiske design.

Læreruddannernes implicite modellering

Læreruddannerne inddrager og forbinder Playlabs materialitet til et danskfagligt indhold

Læreruddannerne inddrager Playlabs arkitektur i form af gulve, vægge og vindueskarme, ligesom de gør brug af og forbinder sig til flere rum. Underviserne benytter store dele af gulvarealet centralt placeret i rummet, langs vægge samt i bevægelser på tværs af det interiør, som inddrages og udgøres af fx borde, stole, skabe, smartboards, siddetrapper, scener, huler, sofaer og stativer.

De inddrager ligeledes en lang række artefakter, fx alt fra kridt, garn, hobbyknive, blomster og mobiltelefoner til legoklodser, plastikhandsker, udklædningstøj, pc'er, billedblade, maling og skruelåg.

Læreruddannerne forbinder arkitekturen, interiøret og artefakterne til arbejdet med et danskfagligt indhold. Det afspejles fx i et desig-



Foto 1. Inddragelse af artefakter i læreruddannelsens Playlabs



net poetryslam, hvor materialiteterne understøtter de studerendes hurtigskrivning:

'Vi har én skriveøvelse tilbage, og det er her, vi gerne vil prøve at benytte rummet. Der er jo en grund til, at vi er i Playlab, og det er, at der er så mange farver, ting og objekter, som man kan bruge, som man måske kan blive inspireret af.' De studerende har to minutter til at finde en ting, et rum, en farve eller en lyd, som de kan skrive om eller ud fra. 'I skal prøve at bruge det som en gentagelse, det kan være navnet på et objekt, og det kan også være at skrive ud fra objektets synsvinkel: dets historie, hvad det har oplevet, hvad det føler, hvordan det lugter, om det fryser eller har det varmt.' (video)

En af de studerende vælger en tusch, og performer afsluttende dette poetryslam på scenen:

Hvad er min eksistens?

Jeg bliver brugt, brugt til at udveksle numre mellem to på en natklub (..)
Faktisk kunne man sige, at jeg bliver misbrugt.
Jeg bliver holdt om, afklædt og brugt selvom
ingen spørger, om jeg vil bruges.
Jeg bliver holdt af svedige hænder eller bliver
smidt, som om jeg ingen betydning har,
tæsket mod bordet og kastet hårdt ned i gulvet.
Ja, jeg bliver faktisk misbrugt, kastet igennem et system
af uendelige valg, som jeg dog ikke træffer selv.
Jeg havner alle vegne og ingen vegne.

Jeg er berejst – fra børnehaven til folkeskole til gymnasiet, til sabbatår (..)
for så at komme på videreuddannelse og måske være
den heldige afbenyttelse af den søde dreng,
som altid er til stede, og har tandpasta smil,
mærke hans hænder om min talje (..)

Han har kolde hænder, ikke svedige ligesom ham den anden.
Jeg bliver tør, tøvende og deprimeret ved tanken om den slags fortid (..)
ER det virkelig meningen med mit liv? (..)
Hvad er min eksistens?
Er jeg virkelig bare en tusch? (video)

I dette tilfælde bliver artefaktet et objekt, der medierer skriveprocessen og tilmed udgør indholdselementet i den studerendes skriftlige produktion og mundtlige performance. Der blev ligeledes skrevet poetryslams om og ud fra fx legoklodser, plastikhandsker, visne blomster, farven blå og lyden af gaffatape.

Læreruddannerne understøtter aktive og eksperimenterende læringssituationer

Vi ser i empirien, at forbindelsen mellem Playlabs materialitet og det dansk-faglige indhold understøtter aktive og eksperimenterende læringssituationer. De studerende bevæger sig rundt og relaterer sig til hinanden, undervisere, arkitekturen, interiøret og artefakterne, mens de konstruerer, eksperimenterer, afprøver og forfiner fx mundtlighedsmaskiner, poetryslams og lyde. Det afspejles fx i designet 'lydfortællinger', hvor to studerende konstruerer lyde til et eventyr:

'Ja, der må være noget, der siger som fugle.' En af de studerende stiller sig ved et højbord og tager en saks. Hun klipper ud i luften i et hurtigt tempo: 'zik-zik-zik'. 'Hvis vi gør det hurtigt, mange gange?' Den anden svarer: 'Ja, okay, hvad hvis vi bruger to sakse? Hvis du tager en og jeg tager en?' De klipper asynkront i luften: 'zik-zik.' De griner. 'Nej, det hjælper ikke rigtigt,' siger den ene og peger mod et tøjstativ. 'Ja, så skal vi prøve at trække den ind og ud,' siger den anden. 'Ja, og så kan vi også prøve at klippe med saksene og sætte det sammen.' De går tværs over lokalet. Den ene studerende hiver i et metalrør. Det piver højt. Den ene spørger: 'Har du det?' Den anden afspiller lyden fra sin mobiltelefon, og siger: 'Ja, vi redigerer det bare ind, så det lyder som to små pivelyde lyde: pip-pip.' De bevæger sig tilbage til bordet. 'Ja, og så lige saksene.' 'Ja, dem lægger vi ind over.' De klipper asynkront, og afspiller lyden. 'Arghh' siger de i kor, hvorefter de griner, og den ene siger: 'Der er gang i det fuglehus.' (video)

Læreruddannerne involverer sig

På tværs af afprøvningserne ser vi, at underviserne involverer sig i de studerendes læreprocesser ved at være nærværende i relationen. De stiller sig fx ved bordet, tager plads i hulen eller sætter sig på gulvet sammen med de studerende. De holder øjenkontakt, smiler, sender opmuntrende blikke og stiller opklarende spørgsmål til de studerendes forståelse af faglige begreber og dét, de konstruerer. De involverer sig desuden ved fysisk at interagere med og afprøve konstruktionerne, og særligt i disse tilfælde fremstår under-

viserne med-undersøgende. Det afspejles fx i designet 'mundtlighedsmaskiner', hvor underviserne er med til at afprøve de studerendes maskiner.

Læreruddanneren trykker på en knap og siger: 'Hvad er det for en, den her?' 'Det er toneleje,' svarer en studerende. 'Okay,' siger hun. 'Ja, det kan man jo også lege med. Hvis man nu skulle læse den [teksten] i et lyst toneleje?' 'Jaah,' siger han, griner og kigger på en medstuderende. 'Vil du tage den, Emilie?' Hun sender et afoisende ansigtsudtryk. 'Nå, helst ikke,' siger han, hvorefter læreruddanneren foreslår: 'Så prøv dybt'. 'Ejj..' svarer han, mens han griner og tager sig til halsen. 'Jo, du har den jo næsten,' siger hun. 'Okay,' siger han og læser: 'Else elsker pølse [udtalt med dybt toneleje'. Alle griner. Læreruddanneren siger: 'Så kan jeg prøve den med lys [stemme]: Else elsker pølse [udtalt med lyst toneleje]. Og så skal vi have den der pause også.' Hun læser igen: 'Else elsker [der holdes en lang pause] pølse.' Alle griner. (video)

Dette er blot ét eksempel, hvor de inddragede og konstruerede artefakter understøtter, at de deltagende parter sammen forholder sig eksperimenterende i udforskningen af det faglige indhold.

Læreruddannerne involverer sig desuden ved at spørge uddybende og opklarende til det, der konstrueres, og de valg, der træffes i processen: "Kan man slukke ved at trykke her?", "Hvad er der hernede?"; "Den her, kan man skrue op og ned for den?", "Har I afprøvet den på nogle af teksterne?" (video). Læreruddannerne spørger ligeledes ind til de studerendes forståelse af danskfaglige begreber i relation til



Foto 2. Afprøvning af mundtlighedsmaskiner

det, der konstrueres – fx i tilknytning til mundtlighedsmaskinens funktioner. Der er tilmed i empirien et eksempel, hvor læreruddanneren involverer sig ved *selv* at konstruere det, som de studerende skal konstruere. I designet 'talemåder og ordsprog' viser underviseren de studerende sin egen konstruktion:

'Jeg har forsøgt at konstruere en talemåde.' Læreruddanneren placerer sig foran et bord, hvor han på et skærebord har placeret en banan, en

hammer, en skruetvinge, en fladtang og et søm malet med rød maling i den spidse ende. 'Og jeg vil ikke sige, hvad [hvilken talemåde] det er. Men det er altså hér, og jeg er meget spændt på at høre, hvad I tænker.' (video)

Læreruddannerne indtager skiftende roller

Læreruddannerne introducerer, holder oplæg og afslutter ofte undervisning i en central og ledende rolle, men indtager ligeledes og overvejende en faciliterende rolle, hvor de centrerer undervisningen om de studerende. I samtlige forløb lader læreruddannerne fx de studerende træffe selvstændige valg i forhold til inddragelsen af Playlabs materialitet, hvorved de studerende bliver medbestemmende og med-didaktiserende. I designet 'ordsprog og talemåder' siger læreruddanneren fx: "I må gøre alt, hvad der falder jer ind, for at konstruere det. I må selv optræde, I kan tegne, I kan male, I kan tage billeder, I kan bygge" (video).

I sådanne situationer ændrer relationen sig. De studerende forbinder sig til Playlab og hinanden i valget af og arbejdet med materialiteterne på måder, hvor de indtager skiftende roller – som fx undersøger, konstruktør, afprøver, ekspert og formidler. Forskydningen i roller er særlig tydelig i designet 'Poetryslam', hvor underviseren inviterer en studerende til at være medunderviser. Han dyrker poetryslam som scenekunst, og han introducerer til miljøet og dets praksisser, performer sine egne digte, understøtter en proces i hurtigskrivning og introducerer de studerende ved den afsluttende performance på scenen.

Relationen mellem underviser og studerende bliver uformel og humoristisk

Vores analyse viser, at samværet mellem underviser og studerende ofte er uformelt og humoristisk. Dette afspejles bl.a. i designet 'lydfortællinger', hvor de studerende mangler noget (eller nogen) i Playlab, der kan lyde som fuglekvidder:

De studerende går fra scenen og ind i et tilstødende lokale. I døren står læreruddanneren, og en af dem smiler til ham og spørger: 'Morten, kan jeg få dig til at sige som en fugl?' De griner. 'Nej,' svarer han smilende. 'Men du er jo også i Playlab,' siger den studerende spørgende, hvorefter alle griner (video).

Den uformelle og humoristiske relation afspejles desuden i designet 'Poetryslam', hvor læreruddanneren og medunderviseren mødes midt i lokalet:



”De taler sammen, kigger rundt og øjner en gruppe, som benytter en udtryksfuld gestik i deres performance, hvorefter læreruddanneren og medunderviseren kaster håndtegn til hinanden og griner.” (video)

Læreruddannernes explicitte modelling

Læreruddannerne relaterer undervisningen til skolen

Læreruddannerne begrundes på forskellig vis undervisningens relevans for de studerendes fremtidige praksis i skolen. Dels ved at eksplicite, at undervisningen kan overføres og anvendes i skolen nærmest i et 1:1 forhold: ”Altså jeg tænker, at aktiviteten kan overføres til skolen. Det er en øvelse, de kan huske, den er kreativ og måske mere spændende end at høre små oplæg” (video). Begrundelserne knytter sig desuden til didaktiske grundspørgsmål, som fx varierede arbejdsformer, æstetiske læreprocesser, fagdidaktiske metoder, undervisningens materialitet og relationer. Fx siger en underviser: ”..den her uformelle og rare måde at være sammen på, som udviser de magtforhold, der kan være i en klasse, den tænker jeg, I kan overveje at tage med i jeres relation til de elever, I møder” (video). Der bliver i disse tilfælde tale om en overførselsværdi, som ikke beror på et 1:1 forhold, men en oversættelse til skolens virkelighed.

Læreruddannerne begrundes med henvisning til Playlabs materialitet

Læreruddannerne begrundes praksis med henvisning til Playlabs arkitektur, interiør og artefakter – og ofte i et komparativt perspektiv til institutionens ordinære lokaler. Særligt fremhæves det, at Playlabs rum gør det muligt at bruge kroppen og bevæge sig rundt, mens artefakterne fremhæves i forhold til måder at være i relation på, arbejde med det faglige indhold på og lære det, som er målet. Som begrundelse for at konstruere mundtlighedsmaskiner understreger en underviser fx, at de studerendes forhandlinger i arbejdet med at forstå og omsætte teori om retoriske virkemidler som tryk, tempo, toneleje, mimik og gestik ”får et fysisk udtryk gennem materialerne” (video). Han uddyber: ”Vi har prøvet at arbejde ud fra en forståelse af det fælles tredje. Dét, I er fælles om, det har en taktilitet. Der er noget, I skal røre ved og konstruere, så I får omsat den viden I har” (video).

Læreruddannerne begrundes med afsæt i teoretisk og erfaringsbaseret viden

Analysen viser, at læreruddannerne anvender faglige begreber, når de i dialog med de studerende frembringer begrundelser for undervisningen – fx nævnes didaktisk dramaturgi, æstetiske læreprocesser, remedialisering

og det tænkende klasserum. Der henvises til teoretikere som fx Liljedahl, Dewey, Schön, Tufte og Drotner.

Når læreruddannerne begrundes med reference til specifikke teoretikere, fremtræder det ofte forberedt, og læreruddannerne markerer ofte i direkte forlængelse heraf et tydeligt skifte. En underviser siger fx: "... good [engelsk udtale], så nu tænker jeg, at I skal gå i gang," mens hun vender sig om mod tavlen" (video).

Der ekspliciteres ligeledes mere almene begrundelser. En underviser siger fx: "Vi har lagt det an på gruppearbejde, og det har vi gjort, fordi I skal eksperimentere med hinanden. Man kunne jo også individuelt have lavet en mundtlighedsmaskine (...) men vi vil gerne have, at I er i samtale med hinanden om de her maskiner" (video). En anden underviser siger: "Måske kan I bedre huske ordsproget, når I har arbejdet med og konstrueret det. Der sker et eller andet i en sådan kreativ proces" (video). Denne type af begrundelser frembringes ofte uden at det uddybes, *hvorfor* man fx bør samtale, og hvilken viden det baseres på. Det kan være udtryk for erfaringsbaseret viden, som kun i ganske få tilfælde eksplicit forbindes til tidligere erfaringer.

Læreruddannerne indgår i dialog med de studerende

I takt med den iterative revision af backstage-designet sker der et skifte fra monologiske begrundelser til flerstemmige dialoger. I de tidlige afprøvnin-ger af designet besvarer læreruddannerne de studerendes spørgsmål overvejende monologisk, og særligt i de tilfælde, hvor det er med henvisning til teori, virker besvarelsene ofte forberedte. Spørgsmålene bliver således ofte både stillet og besvaret proforma, hvilket bevirker, at situationen ikke fremstår autentisk. En studerende beskriver det "... sådan lidt selvros-agtigt, fordi I svarer på spørgsmål", og underviseren gør sætningen færdig: "... som vi selv har stillet" (video).

Revision af designet giver anledning til, at læreruddannerne undlader at svare på spørgsmålene med det samme, men i stedet beder de studerende drøfte mulige svar med hinanden. Som her, hvor der er bliver spurgt til undervisningens relevans for skolen, og underviseren svarer:

'Jeg synes, at I lige skal bruge et par minutter på at tale med hinanden, om det, vi har lavet i dag, kan give jer noget inspiration til det, I skal, når I skal ud og være lærere?' De studerende taler sammen på sidde-trappen, indtil læreruddanneren siger: 'Nå, må jeg prøve at høre, hvad I tænker, så I kan hjælpe mig med at svare på spørgsmålet.' (video)

De studerendes refleksioner danner afsæt for en dialog, hvor også læreruddanneren sætter ord på sine didaktiske begrundelser og refleksioner, og hvor de sammen forholder sig undersøgende til den praksis, de er en del af. De studerende byder i mange tilfælde ind med udvidende perspektiver og opfølgende spørgsmål, også i forlængelse af hinanden, og der åbner sig en mere ligeværdig og flerstemmig samtale.

Læreruddannerne reagerer med kropslig uro, latter og ironisk distance

Når designet bringes i anvendelse, udløses forskellige verbale og nonverbale reaktioner hos underviserne. De drejer fx rundt om sig selv, bøjer sig bagover og kigger op i loftet, samler en bold op fra gulvet, kaster den igen og svinger både hoved og ben fra side til side. Sådanne kropslige reaktioner ledsages ofte af latter. Som her, hvor en studerende spørger: "Jamen, jeg kom bare lige til at tænke på; hvilke undervisnings- og arbejdsformer benytter vi egentlig i undervisningen og hvorfor?" Begge læreruddannere står foroverbøjet og griner med hænderne hvilende på deres knæ" (video). Den kropslige uro tolkes som udtryk for, at situationen opleves ubekvem og bringer underviserne i forlegenhed.

Latteren er gennemgående, den virker forløsende og optræder også, når læreruddannerne metakommunikerer med humor og ironisk distance. Som her, hvor underviseren laver en reference til et populært tv-program, hvori der rejses inautentiske spørgsmål:

En studerende spørger: 'Hvis vi skal arbejde med ordklasser, hvorfor er vi så her [i Playlab]?' Underviseren svarer: 'Ej, ej, har I set Toppen af Poppen? Det er sådan lidt, de der spørgsmål, de skal komme med, det er også bare sådan lidt...; 'altså, da du var barn, da har jeg hørt, at...'. Hun skærer ansigt, mens hun svinger hovedet fra side til side og grinende spørger: 'Er det ikke rigtigt? Det er så vildt'. Hun placerer den ene hånd under hagen og den anden i siden af kroppen og siger: 'Amen det er sjovt, at du lige kommer til at tænke på det.' Alle griner. Hun træder et skridt til siden og siger: 'Øhm... Ja, hvorfor skal vi være i det her rum?' (video)

Humoren og den ironisk distance optræder tilmed, når der fx grinende responderes ved at sige: "ej, hvor er det skide godt spurgt" eller "et helt spontant spørgsmål" (video).

Undervisernes latter, humor og ironiske distance tolkes som en afværgelse af den forlegenhed og ubekvemhed, som følger af den nye praksis. I

en samtale med de studerende siger en underviser herom: "Det kan da godt være, jeg går lidt i forsvar, når I gør det [rejser spørgsmål], og derfor har vi også gjort noget ud af principperne. Det er en undersøgende, anerkendende og rar måde at være sammen på, og ikke 'Øj, der fik jeg øje på, at Rie havde lavet en fejl.'" (video)

Reaktionerne er forbigående. De melder sig kortvarigt. Ligeså gør en opløftet og euforisk stemning. Et temporalt skifte og en overgang der bringer en lethed over situationen og ind i samværet, hvorefter alle indfinder sig i en flerstemmig og fokuseret didaktisk dialog.

Diskussion

Her diskuteres det i praksisteoretisk perspektiv, hvordan den empiriske viden kan forstås som udtryk for læreruddannernes *modelling* (*implicit* og *explicit*), og hvordan denne viden bidrager til andenordensdidaktikken.

Når læreruddannere viser de studerende en *afstemt* praksis i Playlab

En afstemt undervisning

Empirisk undsiger forskere sig for at undersøge *implicit modelling* (Lunenberg, 2007). For hvem kan udvælge og afgøre, hvad der er forbilledligt? Hvad der i denne sammenhæng gør det muligt for os er, at undervisningen foregår i Playlabs, hvortil der knytter sig erklærede hensigter. Den ønskede praksis er, som allerede beskrevet, desuden hjulpet på vej af et designprincip. Det er altså Playlab (som en forandret betingelse i undervisningen) og designprincippet, der udgør pejlemærker for, hvad læreruddanneren bør *vide*.

I et praksisteoretisk perspektiv udgør designprincip 1 en kulturel-diskursiv forandring i praksisarkitekturen, som aktualiserer alternative måder at *tænke* og *tale* om undervisning på, hvorved der udvikles et fælles sprog for og hensigt med praksis. I de intersubjektive rum muliggør og medierer princippet transformation af eksisterende praksis i form af nye handlinger. Analysen viser, at princippet sproglige betoning af og sammenhæng mellem 'Playlabs materialitet', 'undervisningens indhold' og 'aktiverende og eksperimenterende læringssituationer' giver anledning til, at læreruddannerne inddrager arkitektur, interiør og artefakter i faglige forløb om fx ordklasser, lydfortællinger og retorik, hvor der konstrueres lyde, poetryslams, mundtlighedsmaskiner m.m.

De inddragede og konstruerede artefakter udgør en materiel-økonomisk forandring i praksisarkitekturen, som understøtter en eksperimenterende



gøren, fx i designet 'lydfortællinger', hvor de studerende iterativt afprøver og forfiner lyde i fortolkningen af eventyret. I designet 'mundtlighedsmaskiner' afspejles det desuden, hvordan maskinen inviterer til og understøtter undervisernes deltagelse i en aktiv og medundersøgende rolle. Materialiteterne understøtter således også nye sociale *relationer*, hvilket afspejles i uformelle og mere symmetriske møder, hvor undervisere og studerende indtager skiftende roller i en fælles udforskning af det faglige.

På denne måde udvikles og afspejles et samspil mellem praksis og praksisarkitekturen eller med andre ord mellem begrundelser, beslutninger og betingelser, hvorved læreruddannernes praksis er værd for de studerende at lære (at undervise) af.

Om læreruddannernes implicite *modelling* har betydning for de studerendes fremtidige praksis, kan hverken be- eller afkræftes, da analyserne ikke lader sig optage af mulig transfer mellem praksis i læreruddannelse og skole. Vi finder dog ingen grund til, at læreruddannerne *ikke* praktiserer og inviterer de studerende til deltagelse i en afstemt undervisning i læreruddannelsens Playlabs.

Læreruddanneren som en rollemodel

Designprincip 1 præciserer, at læreruddannerne skal være et 'forbillede', men spørger man læreruddannerne, associeres det med at "være foran", "vide bedre" og "kunne mere" (workshop), og på den måde installeres en asymmetri i relationen, som ifølge læreruddannerne konflikter med Playlabs hensigter og pædagogiske idealer. De peger på et modsætningsforhold mellem dét at være et forbillede og dét at facilitere eksperimenter, som har karakter af noget legende og open-ended:

Der ligger næsten en modsigelse i det, ik? For det er legende, det er eksperimenterede, vi ved ikke, hvor processen ender, og det gør også noget ved vores egen rolle, fordi det er svært at gå ind og være bedre end eller have de rigtige løsninger. (workshop)

Som en af dem udtrykker det, så må det netop ikke blive til, at: "... jeg er et forbillede, fordi jeg ved, hvordan man gør det rigtigt. Og så kan I [de studerende] gøre efter mig." (workshop)

Snarere handler det ifølge læreruddannerne om at være en "rollemodel" (workshop). Om at modellere en rolle, hvor de viser modet til at deltage og være undersøgende *sammen* med de studerende: "Formålet er måske at

vise modet til at gøre det [være deltagende og undersøgende] nogle gange frem for at være forbilledlig, ik'?" (workshop). Læreruddannerne udfordrer således den måde, hvorpå deres rolle skrives frem i designprincippet, og de kommunikative (for)handlinger foranlediger, at ordlyden ændres til "rollemodel" (se Duedahl, 2024).

En 'afstemt' praksis henviser ikke til, at den er modsætningsfri. Almenpædagogisk og -didaktisk praksis er kendetegnet ved modsigelser, dilemmaer, antinomier og paradokser (Oettingen, 2010). Underviserens rolle handler således netop om autentisk at vise, at didaktikken er fyldt af sådanne, at den ikke kan forudskikkes, men er eksperimentel og bliver til i et relationelt møde, hvorfor der i situeret praksis må udøves professionel dømmekraft og træffes nye didaktiske valg. Dette som forudsætning for, at den er værd for de studerende at lære (at undervise) af. Og særligt i Playlabs, hvor det eksperimentelle og uforudsigelige skærpes og er en del af hensigten.

Artiklens analyse bidrager til en nuancering af andenordensdidaktikken, sådan som den fremskrives af Iskov (2020). I et professionsforberedende perspektiv er potentialet ikke blot iagttagelser af, hvad underviseren gør, men tillige erfaringer med det, at være deltagende i undervisningen. Herved flyttes fokus fra andenordensdidaktikkens optagethed af *underviserens handlinger* til et fokus på didaktik som en social og helhedsorienteret *praksis*. Det må netop være samspillet mellem de deltagende parter dispositioner og handlinger, og disses rettet i samspil med de sproglige, materielle og sociale betingelser, der udgør det værdifulde erfaringsgrundlag.

Implicit modelling sigter i vores forståelse mod, at de studerende gør sig erfaringer med afstemt didaktisk praksis – i sin helhed og kompleksitet, med henblik på at denne viden potentielt omsættes i deres fremtidige praksis. *Implicit modelling* har dog begrænsninger i forhold til at lære, hvad det vil sige at *tænke* som en lærer. Dette understøttes af en *explicit modelling*.

Når læreruddannerne begrundes deres praksis i *dialog* med de studerende

De studerende som aktive deltagere

Ifølge Iskov (2020) betegner *explicit modelling* "en undervisning, hvor læreruddanneren med henvisning til teori udfolder og ekspliciterer, hvordan den er eksemplarisk og relevant for den kommende lærers undervisning i skolen" (s. 107). I en sådan udlægning tilskrives læreruddannerens handlinger en relativ stor betydning, da det synes op til underviseren at udfolde og

eksplicitere. Igennem revision af 'Backstage-designet' ser vi, at der sker et skifte fra monologiske begrundelser til flerstemmige dialoger.

Analysen viser, at designet understøtter en praksis, hvor de studerende gives legitimitet til at rejse didaktiske spørgsmål, som læreruddannerne besvarer i *dialog* med de studerende. Designet udfordrer således den asymmetri, der er karakteristisk for professionelle relationer (Møller, 2014), og det understøtter, at de studerende inviteres med til 'at tænke som en lærer' (White, 2011) frem for blot at høre, 'hvad læreren tænker' (Thinking aloud) (Loughran, 1996).

Underviseren som vidensautoritet i dialogen

I den andenordensdidaktiske litteratur argumenteres der for, at underviserens begrundelser formuleres med henvisning til teori. Iskov (2020) uddyber ikke, hvad der menes med teori, mens Lunenberg et al. (2007) anfører, at underviseren forbinder egen undervisning med akademisk viden og teori.

Vores empiriske analyser viser, at underviserne i begrundelsen af praksis indbringer fagbegreber, almen- og fagdidaktiske problemstillinger samt henviser til teoretikere og større teorikomplekser. Selv giver en af læreruddannerne udtryk for at have forstået designprincippet sådan, at begrundelserne skulle være teoretisk funderede, hvorfor hun havde "... taget tre slides med fra Tuftte" (workshop). Det fik en anden læreruddanner til at indvende, at hun godt kunne have "begrundet bedre [underforstået mere teoretisk]" (workshop). I den videre samtale indvender læreruddannerne, at der er en udfordring, hvis de "... skal have det der høje niveau af begrundelser" (workshop), og at det må være legitimt *ikke* at begrunde alt med teori.

Her fører det for vidt at udfolde og diskutere undervisernes begrundelser op imod forskellige forståelser af teori (fx Nielsen, 2014). Blot vil vi skelne mellem ovennævnte traditionelle forståelse af teoretisk viden, der har med



Foto 3. Backstage-designet

etablerede fagbegreber, teoridannelser og akademisk viden at gøre og en mere personliggjort viden, som kommer til udtryk, når underviserne lader fx "grupperarbejde", "samtale", "det at røre ved noget" eller at "bevæge sig" (video) udgøre begrundelser i sig selv. Vi kan ikke vide, om disse begrundelser er teoretisk funderede. Blot kan vi konstatere, at det ikke ekspliciteres - og formode, at de er udtryk for erfaringsbaseret viden, som underviserne også kan forbinde dem til teoretisk viden, hvis de skal. Og spørgsmålet er netop, om de konsekvent skal.

Lærerudannerne har en pointe i, at ikke alt skal begrundes teoretisk. Professionel praksis er vidensbaseret (fx Friedson, 2001) og trækker på en sammensat kundskabsbase af videnskabelig, grundfaglig og erfaringsbaseret viden (Grimen, 2008). Læreruddannerne bør altså kvalificere dialogen ved at anvende og begrunde ud fra en *sammensat* kundskabsbase, hvorved de positionerer sig som vidensautoriteter i dialogen. Dette er præciseret i Backstage-designets vejledning og må udgøre en nuancering af teorien om *explicit modelling* (Duedahl, 2024).

En mere symmetrisk relation

Backstage-designet (og det bagvedliggende designprincip) udgør forandringer i praksisarkitekturen, som understøtter, at undervisere og studerende i *dialog* forholder sig undersøgende til praksis. Per definition vedrører *explicit modelling* underviserens sproglige handlinger (Iskov, 2020), men vores empiriske analyser viser også betydningen af relationen mellem underviser og studerende. En dimension, der ikke får meget plads og er overset i litteraturen (Iskov, 2020). Vores analyser peger på *dialog* som en meningsfuld måde at kommunikere på, og revisionen af designet skubber til eksisterende måder at være i relation til hinanden på (*relatings*). Loughran & Berry (2005) pointerer, at "exposing one's practice and genuinely seeking critique is a challenge to the traditional 'expert' status of the teacher educator and is therefore risky business" (s. 199). Dette må formodes at gøre sig særligt gældende i forbindelse med dialoger, hvor de studerende er aktivt spørgende. En underviser udtrykker det således: "... Ja, og det er måske også noget med magten i rummet, at du pludselig kan stille spørgsmål til mig, som jeg normalt kan stille til dig" (video). Designet skubber således til og forskyder eksisterende magtforhold, hvorved der opstår alternative og mere symmetriske måder at være i relation til hinanden på.



At stille sig sårbart og dele tvivlen

Flere forskere peger på, at det kan være sårbart for undervisere at eksplicitering sine didaktiske begrundelser (Loughran & Berry, 2005; Oettingen & Jensen, 2017; White, 2011). Dette bekræftes empirisk i vores analyse, idet de studerendes spørgsmål foranlediger reaktioner hos underviserne, der tolkes som udtryk for ubekvem- og forlegenhed. Selv bruger læreruddannerne ord som "forsvar" (video) om de umiddelbare reaktioner, der knytter sig til brugen af designet, og de udtrykker glæde og lettelse over, at de studerende er anerkendende frem for optaget af at finde fejl.

Læreruddannernes reaktioner foranlediges af, at designet fordrer en overskridelse af eksisterende praksis, og at deres didaktiske begrundelser og tvivl synliggøres som en del af den nye praksis (Bengtzen & Qvortrup, 2013). Vi finder det dog, i overensstemmelse med Loughran & Berry (2005), essentielt, at læreruddannerne giver de studerende adgang til *alle* dele af praksis. Dét de gør, tænker og føler – også når de kommer i tvivl. Den didaktiske tvivl kan altså med fordel ekspliciteres og udfoldes i dialogen, så de studerende ikke alene inviteres *backstage* og er en del af refleksionen over, hvad underviseren gør og tænker, når det går godt - men ligeledes, hvilke følelser der kan være på spil, når tvivlen melder sig.

Stemningen som produktiv i mødet med det kunstige

Læreruddannerne beskriver den nye praksis som "kunstig" (workshop), hvorved den ikke opleves naturlig. Analysen viser, at de reagerer med kropslig uro, ligesom de griner og metakommunikerer om situationen med humor og ironisk distance. Alt sammen medvirkende til, at stemningen bliver opløftet og euforisk (Karoff, 2013).

I de indledende gennemsyn og læsning af empirien fremstod reaktionerne og de dertil knyttede stemninger uhensigtsmæssige, men ved nærmere analyse blev det klart, at der er tale om en produktiv temporal fase. Et '*kollektivt samtykke*', som gør det muligt for undervisere og studerende at give sig hen til dialogen – til det 'kunstige', frem for at stemme imod eller trække sig. Kunstigheden er udtryk for praksisforandringen, og den kan, som den også begrebsligt fremstilles ved Ziehe (2004), betragtes som gavnlig for og understøtte nye erfaringer. Det handler således om at acceptere og forlige sig med det kunstige og at dyrke både reaktioner og stemninger som en ressource i overskridelsen af det eksisterende. De kan på en og samme tid tolkes som udtryk for selve praksisforandringen og dét, der muliggør den.

Hvis de didaktiske dialoger etablerer sig som en del af praksisarkitekturen og -traditionen i læreruddannelsens Playlabs, er potentialet, at de studerende over tid gør sig erfaringer med at *tænke* som en underviser.

Konklusion

Analysen viser, at designprincipperne og de didaktiske design i et praksisteoretisk perspektiv udgør forandringer i praksisarkitekturen, der understøtter nye handlinger (*sayings, doings & relatings*) (Kemmis et al., 2014).

Sprogligt understøtter designprincipperne alternative måder at tænke og tale om undervisningen på, hvorved der udvikles et fælles sprog for og hensigt med praksis (*sayings*) herunder, at den skal være afstemt og eksplicit begrundet. De syv didaktiske design understøtter ligeledes praksisforandringen, hvilket kommer til udtryk ved, at:

Læreruddannerne viser og inviterer de studerende til deltagelse i en afstemt praksis, hvor Playlabs rum, scener, sakse, stativer, tuscher, maling, tape m.m. inddrages og forbindes til indholdet i danskfaglige forløb om fx poetryslam, lydfortællinger og retorik, hvor der i aktive og eksperimenterende læringssituationer konstrueres lyde, mundtlighedsmaskiner m.m. (*doings*). De inddragede og konstruerede artefakter giver anledning til andre måder at relatere sig til hinanden og undervisningens materielle omgivelser på (*relatings*). Fx understøtter mundtlighedsmaskinerne en fælles og eksperimenterende udforskning af det faglige indhold i skiftende roller.

Læreruddannerne indgår i didaktiske dialoger, hvor de sammen med de studerende eksplicit begrundet og reflekterer over praksis (*sayings*). Backstage-designet understøtter dog ikke alene det, som undervisere og studerende *gør*, når de giver sig hen til og indgår i dialoger, som viser sig sårbare (*doings*). Det understøtter ligeledes nye måder at relatere sig til hinanden på (*relatings*). Det afspejles i mere symmetriske og flerstemmige dialoger, hvor de sammen forholder sig undersøgende til den praksis, de er en del af, og hvor de gennem kropslige reaktioner og stemninger overskrider og udvikler praksis(er).

Den designbaserede tilgang understøtter således udviklingen af en praksis, som i et andenordensdidaktisk perspektiv er afstemt og eksplicit begrundet i dialoger relevante for de studerendes fremtidige praksis. En praksis som er værd for de studerende at lære (at undervise) af.

Artiklen bidrager til praksis- og forskningsfelter indenfor andenordensdidaktik ved at frembringe empirisk viden, der:



- giver anledning til at forstå og beskrive læreruddannerne som rollemodeller. Rollemodeller, der viser, inviterer til deltagelse i og eksplicit reflekterer over undervisning, sådan som denne situeret bliver til og følges af kontinuerlige valg og tvivl.
- understreger betydningen af de studerende som aktive deltagere i dialoger, hvor undervisere og studerende sammen reflekterer over og begrundet praksis.
- viser, at underviserne som vidensautoriteter kan kvalificere dialogen med afsæt i en sammensat kundskabsbase, hvorved teoretiske begrundelser ikke nødvendigvis har forrang.
- bekræfter, at det kan være sårbart for læreruddannere eksplicit at reflektere over og begrunde praksis.
- viser at, kropslige reaktioner og stemninger kan være produktive og udgøre et 'kollektivt samtykke', der gør det muligt for undervisere og studerende at give sig hen til den nye praksis, som opleves kunstig.

Referencer

- Akker, J. V. D., Gravemeijer, K., Mckenney, S., & Nieveen, N. (red) (2006). *Educational Design Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088364>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). *Thematic analysis. Handbook of research methods in Health Social Sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Daugbjerg, P., Dolin, J., & Ellebæk, J. J. (2022). *Dannelse og kompetence i læreruddannelsens dobbeltdidaktiske perspektiv: Med særligt henblik på uddannelse af naturfagslærere til grundskolen*. NAFA – Naturfagsakademiet.
- Davidsen, J., & Kjær, M. (2018). *Videoanalyse af social interaktion*. Samfundslitteratur.
- Dohn, N., & Hansen, J. J. (2016). *Didaktik, design og digitalisering*. Samfundslitteratur.
- Duedahl, T. (2022). Læreruddannelsesdidaktisk praksis i Playlabs – en vekslen mellem transformation og reproduktion. *Kognition og Pædagogik*, 126, 24-43.
- Duedahl, T. (2024). *Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i læreruddannelsens Playlabs – en designbaseret undersøgelse af, hvordan eksisterende praksis udvikles i et andenordensdidaktisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Duus, K. (2019). UCL åbner legelaboratorium: <https://www.ucl.dk/nyheder/paedagogik-og-undervisning/ucl-aabner-legelaboratorium>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Blackwell Publishers Ltd.
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1992). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. I L. C. Mol (red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I K. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Gundersen, P. (2021). *Exploring the Challenges and Potentials of Working Design-Based in Educational Research*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.54337/aau432703538>
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>

- Schrøder, V. & Jørgensen, H. H. (in press). Faglige forbindelser i legende læreprocesser i Playlab. *Nordisk tidsskrift for Pædagogikk & Kritik*.
- Karoff, H. (2013). *Om leg – legens medier, praktikker og stemninger*. Akademisk Forlag.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Kemmis, S. (2023). <https://stephenkemmis.com/pedagogy-education-and-praxis/>
- Nielsen, K. T. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling. Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.
- Loughran, J. (1996). Practicing what I preach: modelling reflection to student-teachers. *Research in Science Education*, 25(4), 431-451. <https://doi.org/10.1007/bf02357386>
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and teacher education*, 21, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.005>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23, 586-601. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk Pædagogisk tidsskrift*, 94(3), 188-202.
- Møller, L. (2014). *Professionelle relationer*. Akademisk Forlag.
- Nørgård, R. T., & Moseley, A., (2021) "The Playful Academic". *The Journal of Play in Adulthood*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.5920/jpa.954>
- Qvortrup, A., & Bengtson, S. S. E. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup & M. Wiberg. *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. (2010). *Almen pædagogik*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Oettingen, A., & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia*, 13, 27-39.
- White, E. (2011). Working towards explicit modelling: experiences of a new teacher educator. *Professional Development in Education*, 37(4), 483-497. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.531628>
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Gyldendals Bogklubber.

Tina Visgaard Duedahl
lektor, ph.d.

Læreruddannelse & Afdeling for anvendt forskning i pædagogik og samfund
UCL University College
tvedu@ucl.dk

Thomas Iskov
docent, ph.d.

Leder af Center for Professionsstudier
VIA University College
tisk@via.dk