
Nye lærerstuderendes forståelser af kvalitet i undervisning

Hanne Fie Rasmussen, Karsten Agergaard og Lotte Holk Hansen

Resumé

Nye lærerstuderendes forståelser af undervisningskvalitet kan blive en barriere for at udvikle deres lærerfaglige opmærksomhed. Dette studie undersøger deres forståelser af undervisningskvalitet, og hvilke praksisteorier de trækker på for at udføre kvaliteterne i praksis. Vores empiri består af studerendes beskrivelser af undervisningssituationer og deres samtaler om disse, som kommer fra et gennemført Learning to Notice-forløb, hvor de studerende observerede videooptagelser af undervisningspraksis fra folkeskolen. Vi har udledt udsagn om undervisningskvalitet og praksisteorier fra empirien og analyseret dem i forhold til både tre kvalitetsområder ved undervisning og ni kvalitetskriterier for områderne. Vi finder, at de nye lærerstuderende forstår kvalitet som lærerhandlinger, der fremmer elevernes præstationer, og ikke om handlingerne er moralske, eller om indholdet har et værdigt formål, samt om eleverne anstrenger sig og retter sig mod indholdet. I praksisteoriene er de studerende optaget af, at lærerhandlinger understøtter måder, eleverne kan arbejde med indholdet på, og at læreren skal respondere på eleverne i undervisningssituationer.

Nøgleord

undervisningskvalitet, nye lærerstuderende, kvalitetsområder, kvalitetskriterier, praksisteori, Learning to Notice.

Abstract

New student teachers' understanding of teaching quality can be a barrier to developing their teacher noticing. This study investigates their understanding of teaching quality and which practice theories they draw on to implement the qualities in practice. Our empirical data consists of students' descriptions of teaching situations and their conversations. This empirical data comes from a completed Learning to Notice course, where the students observed video recordings of teaching practices from the primary school. We have derived statements about teaching quality and practice theories from the empirical data and analyzed them concerning both three quality areas of teaching: the teacher's actions, the students' actions, and the students' achievements, and certain quality criteria for each quality area, which respectively express good teacher actions, good student actions and successful teaching. We see that new student teachers are primarily aware of the qualities of teachers' and students' actions, and less about students' performances, and have practice theories that both teachers' and students' actions are effective.

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143360

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Keywords

Teaching quality, new student teachers, areas of quality, quality criteria, practice theories, Learning to Notice.

Indledning

Hvad er nye lærerstuderende opmærksomme på ved undervisning i grundskolen, og hvilken kvalitet værdsætter de ved undervisningen? Dette har vi undersøgt i nærværende studie. Nye lærerstuderendes personlige skoleerfaringer er tidligere blevet fremhævet som betydningsfulde for, hvordan de mener god undervisning ser ud, og for deres læreruddannelse (Trávníčková, 2021; Lamote & Engels, 2010; Amundsen et al., 2021). Erfaringer bidrager til at forme både værdier og holdninger, og tidligere studier foreslår, at nye lærerstuderende har en form for filter, som er medbestemmende for, hvad der fanger deres interesse på læreruddannelsen (Stenberg et al., 2014). Samme studie fremhæver endog, at lærerstuderendes overbevisninger kan være meget stærke, “so strong, in fact, that they resist change during teacher education” (Richardson, 1996, fra Stenberg et al., 2014, s. 204). Denne risiko gør det relevant at rette blikket mod nye lærerstuderendes skoleerfaringer og undersøge deres kvalitetsforståelser. For hvordan forstår nye lærerstuderende kvalitet i grundskolens undervisning, og hvad er de opmærksomme på og værdsætter ved undervisning?

Et blik ind i feltet af forskning i lærerstuderendes første år i uddannelsen viser studier med fokus på de studerendes tilblivelse som lærere (Stenberg et al., 2014; Lamote & Engels, 2010). Der er gennemført en række empiriske studier, der ser på, hvad nye lærerstuderende retter deres opmærksomhed mod. Studierne finder, at nye lærerstuderende retter fokus mod eleverne *som børn*, at de er optagede af den enkelte elevs personlige udvikling og deltagelse, og at de gør sig overvejelser om lærerens indflydelse på barnets liv (Lamote & Engels, 2010; Trávníčková, 2021; Rautiainen et al., 2018). I studierne argumenteres der for, at de studerende i løbet af læreruddannelsen ændrer deres fokus og bliver mere optagede af undervisnings- og fagprofessionalisme og af konkrete pædagogiske tilgange som fx differentiering (Trávníčková, 2021; He & Levin, 2008). Rautiainen og kolleger (2018) finder i deres studie, at nye lærerstuderende har tendens til at holde sig selv fast i rollen som elev, og kritiserer dem for udelukkende at orientere sig mod, hvordan det er at være lærer, i stedet for at være nysgerrige på at forstå undervisning som et komplekst fænomen: “The student teachers were oriented to learning how

to be a teacher, not to becoming interested in the phenomena" (s. 428). De foreslår, at "Teacher education needs more and different ways of observing reality and of becoming interested by means of wondering. This change also needs a new theoretical approach" (s. 429).

De ovennævnte studier siger ikke noget om, hvorvidt nye lærerstuderende er bevidste om egne perspektiver, eller om, hvordan man på læreruddannelsen kan arbejde med at udvikle nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser.

Der er studier (He & Levin, 2008; Stenberg et al., 2014), der trækker på begreber om praksisteori (med reference til bl.a. Clandinin, 1986; Elbaz, 1983 og Fenstermacher, 1986) til at undersøge nye lærerstuderendes forståelser af lærerarbejde (Stenberg et al., 2014). Afsættet er her, at nye lærerstuderende bringer praksisteorier med sig ind på læreruddannelsen. Teorier, som guider dem i forhold til de beslutninger og handlinger, der træder frem som mulige for dem, når de står ude i klasselokalet, og som gerne skal udvikle sig og nuanceres undervejs i uddannelsen. Selvom praksisteori med Handal & Lauvås (2002; 2015) må siges at være udbredt også i læreruddannelsen, er der endnu ikke gennemført studier af danske lærerstuderendes udvikling af egne praksisteorier i deres første år på læreruddannelsen. Samtidig kendetegnes de ovennævnte undersøgelser ved, at de benytter nye lærerstuderendes egne formuleringer af en praksisteori som empiri (He & Levin, 2008; Stenberg et al., 2014). Det er ikke lykkedes os at finde studier, der undersøger nye lærerstuderendes forestillinger om undervisningspraksis med afsæt i empiri fra konkrete fælles observerede undervisningssituationer.

Denne artikel bidrager med indsigter i nye lærerstuderendes forståelser af undervisningskvalitet, giver bud på kategorisering af kvalitetsforståelser samt peger på nogle kendetegn ved deres praksisteorier om, hvordan man kan understøtte kvaliteten i undervisningen. Empirien i dette studie er indhentet fra et forsknings- og udviklingsprojekt om undervisning på læreruddannelsen, der var inspireret af rammeværket "Learning to notice student thinking" (van Es & Sherin, 2002; 2021), som brugte videoklip af grundskoleundervisning. Artiklens forskningsspørgsmål lyder:

Hvilke forståelser af kvalitet kan identificeres i nye lærerstuderendes beskrivelser af undervisningssituationer, og hvad kendetegner deres praksisteorier om kvalitetene?

Baggrund

Politisk har man gennem tiden forsøgt at fremme undervisningskvaliteten i folkeskolen gennem fire forskellige evalueringsbølger (Krogstrup, 2011). I den evidensbaserede fjerde bølge var der fokus på at tilvejebringe sikker viden, som politiske beslutninger kunne referere til. Hertil hører den empiriske effektforskning, som har fokus på, hvilken undervisning der giver de bedste resultater, og bl.a. består af metaanalyser, der sammenfatter resultater fra forskellige undersøgelser af, hvilke påvirkningsfaktorer i undervisningens proces der har størst effekt på elevernes læringsresultat (fx Hattie, 2013).

En 22-årig ny lærerstuderende vil typisk have gennemført grundskolen fra 2007-2017. Forud for den periode blev der foretaget ændringer i folkeskolens rammebestemmelser, som kan have haft betydning for dennes erfaringer i skoletiden. I 2001 blev Klare Mål indført, med bindende slutmål for de enkelte fag. I 2006 blev det obligatorisk at teste elevernes faglige niveau, og samtidig blev der indført elevplaner, hvor lærerne for hver enkelt elev skulle formulere individuelle mål, status for elevens læring og en beskrivelse af opfølgningen. Disse nye bestemmelser skulle udvikle skolernes evalueringskultur og havde det pædagogiske formål at indsamle sikker viden om elevens faglige niveau. Lærerne kunne anvende viden til at give en mere præcis feedback til den enkelte elev, som eleven kunne bruge til at målrette sin indsats og styrke sin faglighed (UVM, 2020). Disse indsætter og logikker var en del af nye lærerstuderende skolehverdag, hvis de havde gået i folkeskolen.

Den empiriske effektforsknings tilgang til kvalitet: at værdsætte det, der har effekt, er blevet kritiseret, idet effekter i undervisningen, set som et socialt fænomen, ikke kan undersøges på samme måde som den fysiske verden, fordi undervisning har interaktiv karakter. Desuden er undervisningsprocesser i praksis komplekse, og problemer i sociale fænomener er blevet kaldt vilde (Krogstrup, 2011), dvs. at udfordringerne er uklare og flertydige, og løsningerne er derfor vanskelige at afgøre. Kritikken lyder, at viden om effekt i undervisning er kontekstafhængig og situeret, hvilket betyder, at effekt er, hvad der virker for hvem under hvilke betingelser. Der er næppe uenighed om, at man forventer et læringsresultat af undervisningen i grundskolen. Kritikere påpeger at fokus på god undervisning kan forsvinde, hvis perspektivet på undervisningskvalitet er måling af læringsresultater, som Biesta (2011) gør opmærksom på, om vi værdsætter, hvad vi måler, eller måler, hvad vi værdsætter. Spørgsmålet er, om nye lærerstu-

rende trækker på de skolepolitiske kvalitetsaspekter, vi har nævnt her, eller hvilke andre kvalitetskriterier der optager dem og hvorfor.

Studiets teoretiske ståsteder

En af hensigterne med læreruddannelsen er at lære de studerende at navigere i undervisningen. Begrebet *teacher noticing* (Dindyal et al., 2021; Scheiner, 2021; König et al., 2022) dækker over kompetencer, der er relevante og nødvendige for, at lærere kan navigere på måder, der understøtter elevernes læringsmuligheder. Teacher noticing handler både om at se og om at se bort fra. Disse prioriteringer kommer til syne i hverdagens undervisning og opleves som af stor betydning for både elever og lærere, både før, under og efter undervisningen. Udvikling af lærerfaglig opmærksomhed har vist sig som en langsommelig proces, der kræver tid, og som kan foregå gennem Learning to Notice- forløb (van Es & Sherin, 2021).

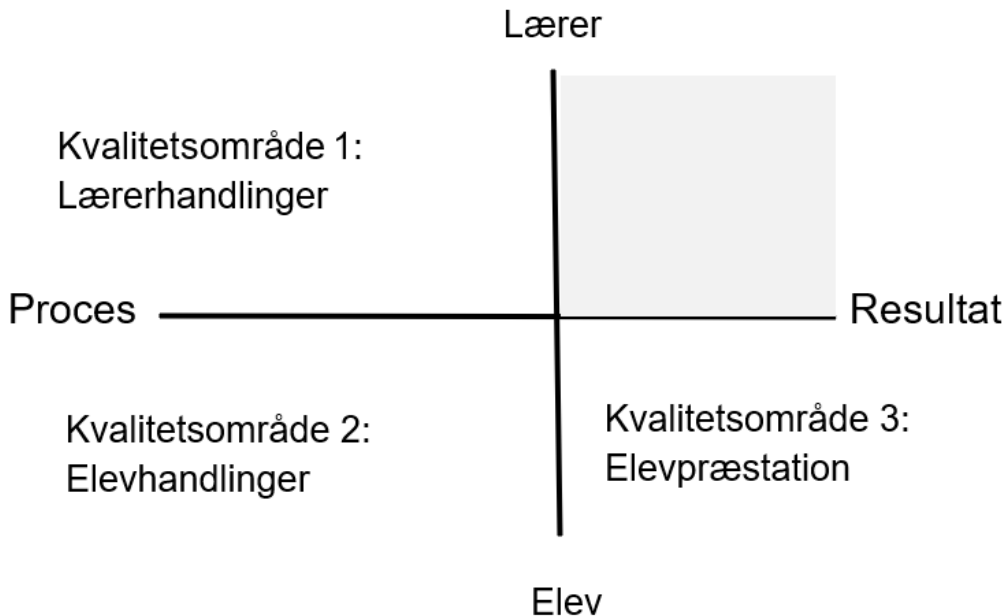
I dette studie foreslås, at de nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser og praksisteorier danner baggrund for den lærerfaglige opmærksomhed, som de bør udvikle. Studiet er optaget af den kvalitet, nye lærerstuderendes erfarer (Hansen et al., 2020) ved at se videoer.

Undervisningens kvalitetsområder og -kriterier

Nedenfor præsenteres den model (figur 1), vi bruger til at kategorisere nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser, hvor vi ved undervisningskvalitet forstår de egenskaber ved undervisningen, der værdsættes.

Modellen er inspireret af Fenstermacher & Richardsons (2005) sondring mellem undervisning som opgave/proces eller elevpræstation og Sünkels sondring mellem betydningen af lærerens handlinger og elevhandling. Når undervisning ses som en proces, så vil der, fra det øjeblik en lærer forsøger at lære en elev noget, kunne tales om undervisning. Når undervisning ses som en præstation, vil der derimod først være tale om undervisning, såfremt læreren lykkes med at lære eleven det intenderede (Fenstermacher & Richardson, 2005). Med inspiration fra Sünkels (i Graf, 2017) arbejde med undervisningens fænomenologi, hvor det er centralt, at læreren orienterer sig mod elevernes tilegnelsesarbejde med indholdet, er det relevant at skelne mellem, hvorvidt studerendes kvalitetsforståelser retter sig mod lærerhandling eller elevhandling i undervisningsprocessen. Sondringen mellem undervisning som hhv. proces og resultat er en sondring mellem, om processen er god undervisning, eller om undervisningen, hvis der er et læringsud-

Figur 1. Undervisningskvalitet i tre kvalitetsområder

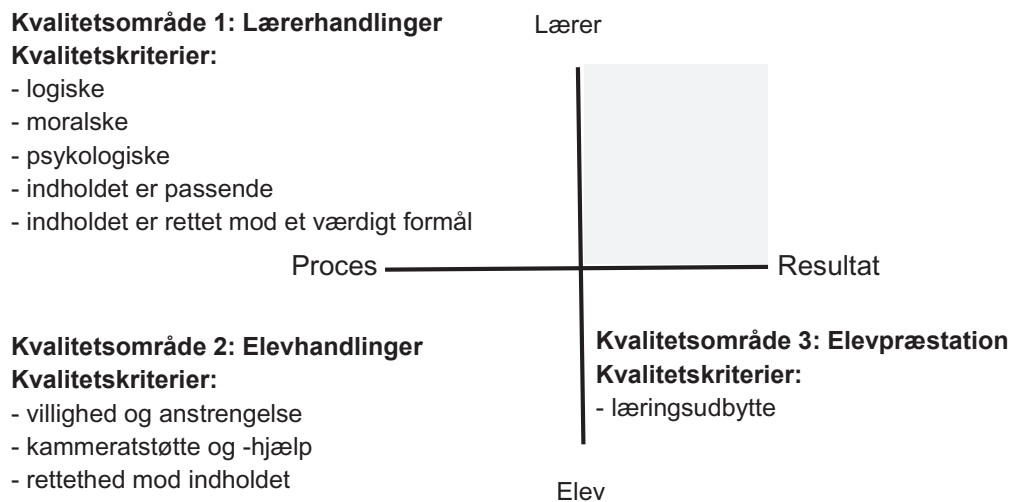


bytte, er succesfuld (Fenstermacher & Richardson 2005). De bruger begrebet kvalitetsundervisning om undervisning, der både er god og succesfuld, men samtidig er det sådan, at undervisningen sagtens kan være god uden at være succesfuld, og omvendt (Elf, 2021). Heraf følger, at undervisningsprocessen kan have værdi i sig selv, fx være præget af ligeværd, uden måske at fremme et læringsudbytte.

For at kunne afgrænse og benævne de bestemte egenskaber, de studerende værdsætter fremfor andre egenskaber, er der behov for kriterier. Fenstermacher & Richardson (2005) udpeger kvalitetskriterier for undervisning. I forhold til succesfuld undervisning, så er det blot et enkelt kvalitetskriterie, nemlig læringsudbytte hos eleven.

I forhold til lærerhandlinger udpeger de både kvalitetskriterier for lærerens valg af indhold og for de undervisningsmetoder, læreren anvender. I forhold til undervisningens indhold, så går kriterierne på, hvorvidt indholdet er 'passende', 'korrekt' og 'rettet mod et værdigt formål'. I forhold til metoder, så skelner de mellem tre typer lærerhandlinger: logiske, moralske og psykologiske. Der er tale om logiske handlinger, når læreren definerer, demonstrerer, forklarer, korrekser eller fortolker et fagligt indhold for eleverne. Når læreren understøtter elevernes udvikling af gode dyder som ærlighed, mod, tolerance, medfølelse, respekt og fairness i undervisning-

Figur 2. Tre kvalitetsområder med ni kvalitetskriterier



gen, er der tale om moralske handlinger. Lærerens psykologiske handlinger omfatter motivation, opmuntring, belønning, straf, planlægning og evaluering.

Kvalitetskriterier for elevhandling henter vi dels hos Fenstermacher & Richardson (2005) og dels hos Sünkel (i Graf 2017). Fenstermacher & Richardson (2005) fremhæver tre betingelser for kvalitetsundervisning, som fremmer læring. To af disse henviser til elevhandling: "elevernes villighed og anstrengelse" og "klassekammeraters støtte og hjælp", som vi anvender som kvalitetskriterier. Som nævnt er Sünkel (i Graf, 2017) optaget af elevernes tilegnelsesarbejde, og lærerens opgave er at transformere undervisningens indhold til tilegneshandlinger, eleverne kan deltage i. Herfra henter vi kriteriet, at elevhandling er "rettet mod indholdet".

Tilsammen gør disse perspektiver på undervisningskvalitet det relevant at skelne mellem de tre kvalitetsområder og ni kriterier for undervisningskvalitet, der indgår i vores analysemodel (figur 2) og danner afsæt for kategoriseringen af nye lærerstuderendes kvalitetsudsagn.

Praksisteori om, hvordan god succesfuld undervisning kan gøres

I dette studie inddrages praksisteori for at forstå, hvordan nye lærerstuderende forestiller sig at opnå den undervisningskvalitet, de værdsætter. Praksisteori er relevant, når det kommer til sammenhænge mellem, hvordan lærere tænker om og handler i undervisningen (Handal & Lauvås, 2002,

2015). En praksisteori fødes, idet man ser på tværs af et sammensurium af kilder. Alle de værdier, viden og første- eller andenhåndserfaringer, de nye lærerstuderende bærer med sig ind i læreruddannelsen, kommer således til at indgå i den studerendes praksisteori. I praksisteorien blandes egne og andres erfaringer, som så rammesættes af teoretisk viden og kategoriseres i forhold til egne værdier.

Empiri og metode

Med Learning to Notice-rammeværket viser van Es & Sherin (2002; 2021), at det at veksle mellem at beskrive, forklare og fortolke videooptagelser af autentiske undervisningssituationer fremmer udvikling af lærerfaglig opmærksomhed. Inspireret heraf blev der i det omtalte FoU-projekt, som vores empiri er hentet fra, gennemført følgende forløb med i alt 69 nye lærerstuderende: De studerende (n=69) observerede 15 minutters videooptaget undervisning og fik herefter stillet følgende opgave: Udvalg en af de situationer (af max 1 minuts varighed), som du har reflekteret over. Herefter blev de sat i grupper og blev bedt om at fordybe sig i den samme situation ved i fællesskab at beskrive den. Opgaven lød: Vis den situation, I har valgt ud, og genfortæl jeres overvejelser for resten af gruppen. Når I har set alle situationer, diskuterer I dem og udvælger i fællesskab den situation, I er mest nysgerrige på at arbejde videre med at beskrive. Empirien i dette studie består dels af 1) de skriftlige beskrivelser (n=19 grupper) af udvalgte undervisningssituationer og dels af 2) lydfiler af deres gruppesamtaler, mens de vælger situationen og i fællesskab formulerer gruppens beskrivelse og genser videoklipet.

Analysestrategi

Analysen er gennemført kollektivt af artiklens forfattere i en abduktiv (Schwartz-Shea & Yanow 2013) vekslen mellem det empiriske materiale og analysemodellen om undervisningskvalitet i tre kvalitetsområder med ni kvalitetskriterier.

Analysen er gennemført i to trin, der følger successivt ovenpå hinanden, idet de studerendes kvalitetsudsagn i første omgang blev formuleret og indplaceret i analysemodellen (trin et) og herefter danner baggrund for formuleringer som praksisteorier om, hvordan de vil opnå kvaliteten (trin 2). På trin et blev gruppernes skriftlige beskrivelser af den observerede undervisningssituation læst grundigt igennem. Vi markerede alle udsagn om kvalitet

i beskrivelserne, diskuterede dem og besluttede de endelige kvalitetsudsagn. Herefter blev de kategoriseret i forhold til analysemodellens tre kvalitetsområder, og vi gennemførte en empiridrevet analyse af, hvad de studerende var opmærksomme på. Alle udsagn blev behandlet som unikke udsagn og blev hver især placeret i modellen i forhold til kvalitetskriterie. På trin to blev de identificerede kvalitetsudsagn lagt til grund for en formulering af en praksisteori. Her indgår kvalitetsudsagnene som praksisteoriens hvis-delen, mens så-delen er formuleret ud fra lydoptagelser af gruppernes samtaler, mens de arbejder med at formulere de skriftlige beskrivelser. Der er formuleret praksisteorier for samtlige kvalitetsudsagn, formuleringerne er ikke ensartede i deres formulering, da de er blevet til på baggrund af de studerendes diskussioner, hvor de bevæger sig rundt om emnet henover længere tid.

I analysen undersøger vi de forbindelser mellem kvalitetsområderne, som praksisteoriene af de tre forfattere er set som udtryk for. Vi har altså undersøgt, hvordan de studerende forestiller sig bestemte handlinger i et kvalitetsområde kan have betydning for samme eller andre kvalitetsområder. Desuden har vi foretaget en empiridrevet analyse af, hvilke virksomme faktorer ved lærerens hhv. elevernes handlinger de studerende forestiller sig gælder.

Analyse af nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser

Der er udledt 20 kvalitetsudsagn, der fordeler sig med 12 udsagn (KU_1 - KU_12) i kvalitetsområde 1: Lærerhandlinger, syv udsagn (KU_13 - KU_19) i område 2: Elevhandlinger og et enkelt udsagn (KU_20) i område 3: Elevpræstation. Her følger dels en præsentation af kvalitetsudsagnene fordelt på kvalitetsområde og dels en analyse af, hvad de studerende er opmærksomme på i udsagnene.

I kvalitetsudsagnene i relation til lærerens handlinger fremhæves den gode lærer som opmærksom, opsøgende og hjælpsom:

- når læreren stopper op og forsøger at fornemme eleverne (KU_1)
- når læreren opsøger eleverne og tager del i deres arbejde (KU_6)
- når læreren er opmærksom på elevernes behov for hjælp (KU_5)
- når lærerens svar hjælper eleverne (KU_9)

På den ene side skal læreren have øje for eleverne, og på den anden side har udsagnene ikke blik på et nærmere bestemt didaktisk forhold, og det er uklart, hvad hensigten med lærerens handling egentlig er. I andre udsagn

er det mere tydeligt, hvad de lærerstuderende ser som hensigten med den gode lærerhandling:

- når læreren kan hjælpe eleverne med at nå frem til egne svar (KU_2)
- når læreren hjælper eleverne til at forstå gennem guidning (KU_4)
- når læreren giver eleverne mulighed for at udvikle/opdage deres egne løsninger (KU_10)
- når læreren kan forklare indholdet på en måde, så eleverne bliver optaget af indholdet (KU_7)
- når læreren kan formulere en opgave på en måde, så eleverne kan se nødvendigheden af at lære indholdet (KU_11)

Disse udsagn indeholder et blik på elevens læreproces og indholdet som didaktiske forhold. I andre udsagn er eleverne fraværende:

- når læreren bruger eksempler (KU_3)
- når læreren tager beslutninger (KU_8)
- når læreren udviser entusiasme (KU_12).

Her er de studerende opmærksomme på, at læreren skal eksemplificere, beslutte og vise energi.

I udsagnene i kvalitetsområde 2, om gode elevhandlinger, peger de studerende på den kvalitet, der kobler sig til elevernes opmærksomhed. I to udsagn adresseres det som en kvalitet, når eleverne i bred forstand er opmærksomme og fokuserede:

- når eleverne er opmærksomme (KU_15)
- når alle eleverne er med [er fokuserede] (KU_16)

I andre udsagn, at eleverne må rette opmærksomheden mod læreren:

- når eleverne er fokuserede på læreren (KU_13)
- når eleverne retter deres opmærksomhed mod læreren (KU_14)

Og atter andre udsagn, hvordan eleverne retter opmærksomheden mod eleverne selv og deres proces:

- når eleven kan undersøge sig frem til svar (KU_17)
- når eleverne selv finder en løsning (KU_18)
- når alle elever i gruppen følger med og tager ordet (KU_19)

Disse sidste udsagn sigter mod kvalitet som elevernes ansvar for at deltage aktivt i gruppearbejdet og at arbejde på bestemte måder.

Det sidste udsagn omhandler kvalitetsområdet elevpræstation, hvor de studerende fremhæver det som en kvalitet, når eleverne forstår et givent indhold:

- når læreren får alle elever med [forstår indholdet] (KU_20)

Analysen viser, at de studerende ikke direkte er opmærksomme på elevernes præstationer. Kvalitet i lærerhandlinger knytter sig i følge de studerende meget til opmærksomhed på eleverne generelt, men også med bestemte hensigter, i forhold til at eleverne skal lære. De studerende har en god forståelse for kernen i undervisningen som intentionelle handlinger. De er også opmærksomme på læreren som leder, en der tager beslutninger og skaber energi. I udsagnene om kvalitet i elevhandling er de studerende meget opmærksomme på, at eleverne skal *ville* undervisningen, og at det er hensigtsmæssigt at arbejde på bestemte måder for at lære.

Kvalitetskriterier i kvalitetsudsagnene

Indenfor kvalitetsområde 1 om lærerhandlinger skelner vi jf. figur 2 mellem de fem kvalitetskriterier: logiske, psykologiske, moralske og to om indhold. Der er ikke fundet udsagn om lærerens arbejde i relation til kriteriet moralske lærerhandlinger. Der er heller ingen udsagn om lærerens arbejde med at definere eller fortolke indhold, som er en del af kriteriet logiske lærerhandlinger. I stedet finder vi – som nedenstående analyse viser – udsagn om lærerhandlingerne, der ligger udover det at demonstrere eller forklare et a priori givet og afgrænset indhold.

I forhold til kriteriet logiske lærerhandlinger finder vi udsagn om, at læreren må forklare og formulere opgaver og indhold for at understøtte elevernes villighed til at påbegynde deres tilegnelseshandlinger:

- når læreren kan forklare indholdet på en måde, så eleverne bliver optaget af indholdet (KU_7).

Der er også udsagn om, at læreren må korrekse eller forklare eleverne til at forstå indholdet:

- når læreren kan hjælpe eleverne til at nå frem til egne svar (KU_2)
- når læreren hjælper eleverne til at forstå gennem guidning (KU_4)
- når lærerens svar hjælper eleverne (KU_9).

Udsagn, om lærerens brug af demonstration i undervisningen:

- når læreren bruger eksempler (KU_3).

Samt kvalitetsudsagn om, at læreren må sætte en vid og produktiv ramme, der gør det muligt for eleverne at arbejde sig frem til egne løsninger:

- når læreren giver eleverne mulighed for at udvikle eller opdage deres egne løsninger (KU_10)
- når læreren opsøger eleverne og tager del i deres arbejde (KU_6).

I forhold til kriteriet psykologiske lærerhandlinger er de studerende opmærksomme på at motivere, opmuntre, planlægge og evaluere eleverne, mens de ikke er opmærksomme på straf og belønning. Vi finder udsagn om, at læreren må evaluere elevernes fremgang og vurdere, om de er gået i stå, og om hvilke behov for hjælp de har for at komme videre i deres tilegnelsehandlinger:

- når læreren stopper op og forsøger at fornemme eleverne (KU_1)
- når læreren er opmærksom på elevernes behov for hjælp (KU_5).

Et udsagn værdsætter det, at læreren bør virke opmuntrende:

- når læreren udviser entusiasme (KU_12).

Der er to udsagn om at planlægge og formulere opgaver, der motiverer eleverne:

- når læreren kan formulere en opgave på en måde, så eleverne kan se nødvendigheden af at lære indholdet (KU_11)
- når læreren tager beslutninger (KU_8).

Kriterier om indhold som 1) passende og korrekt og 2) rettet mod et værdigt formål er nævnt i udsagnet om, at lærerens forklaringer skal være passende og korrekte og samtidig rette sig mod et værdigt formål for at gøre eleverne optagede af indholdet:

- når læreren kan forklare indholdet på en måde, så eleverne bliver optaget af indholdet (KU_7).

Indenfor kvalitetsområde 2 om elevhandlinger skelnes der jf. figur 2 mellem de tre kvalitetskriterier: villighed og anstrengelse, kammeratstøtte og -hjælp og rettedhed mod indholdet, og der er fundet udsagn om alle tre. I forhold til kriteriet villighed og anstrengelse i elevhandlinger er der fire udsagn om,



at eleverne skal være opmærksomme og holde fokus på hhv. læreren og på processen:

- når eleverne er fokuserede på læreren (KU_13)
- når eleverne retter deres opmærksomhed mod læreren (KU_14)
- når eleverne er opmærksomme (KU_15)
- når alle eleverne er med [er fokuserede] (KU_16).

Et udsagn kobler sig til kriteriet kammeratstøtte og -hjælp. Det handler om det sociale aspekt i elevers gruppearbejde:

- når alle elever i gruppen følger med og tager ordet (KU_19).

I forhold til kriteriet rettedhed mod indhold er der to udsagn om, at eleverne ikke blot skal søge svar hos læreren, men være indstillede på at arbejde undersøgende og nysgerrigt med det:

- når eleven kan undersøge sig frem til svar (KU_17)
- når eleverne selv finder en løsning (KU_18).

I kvalitetsområde 3 om elevpræstation er kvalitetskriteriet jf. figur 2 læringsudbytte, og her er der et udsagn om lærerens ansvar for, at alle elever forstår indholdet:

- når læreren får alle elever med [forstå indholdet] (KU_20).

Delkonklusion om nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser

Flere af analysens fund er i tråd med både He & Levin (2008), der fandt at lærerstuderende først i løbet af deres uddannelse tilegner sig viden om indholdsvalg, og med Trávníčková's (2021) pointe om, at lærerstuderende udvikler deres undervisnings- og fagprofessionalisme i løbet af uddannelsen. Set i forhold til Rautiainen og kollegers (2018) forslag om, at nye lærerstuderende er optagede af 'how to be a teacher', så kan det overraske, at de ikke er mere optagede af undervisningens didaktiske spørgsmål om indhold. Analysen bekræfter og supplerer tidligere studiers (Lamote & Engels, 2010; Trávníčková, 2021; Rautiainen et al., 2018) pointe om, at nye lærerstuderende orienterer sig mod eleverne. I tillæg hertil finder vi i denne analyse, at de studerende er bevidste om formålet med undervisningen og er opmærksomme på, at eleverne er i færd med at lære noget bestemt.

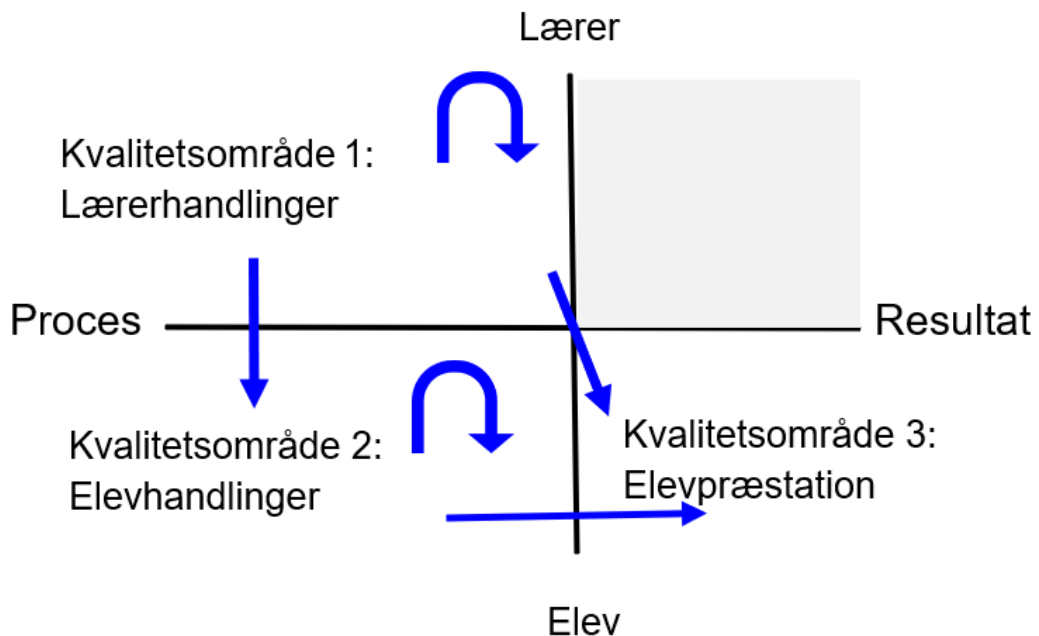
Kvalitetsudsagnene vedrører primært lærerens logiske og psykologiske handlinger, i mindre omfang, om indholdet er rettet mod et værdigt formål eller er passende og korrekt, og slet ikke, om handlingerne er moralske. De

kriterier, som Fenstermacher & Richardson knytter til indhold og moralske handlinger, er efter vores opfattelse væsensforskellige fra kriterierne logiske og psykologiske handlinger. Kriteriet om, hvorvidt indholdet er passende og rettet mod et værdigt formål, og kriteriet om moralske handlinger knytter sig til god undervisning uafhængig af elevernes præstation. Indhold rettet mod et værdigt formål og moralske handlinger har en værdi i sig selv og bliver værdsat som kvalitet i undervisningen, uanset om det bidrager til læringsudbytte og præstation. Derved er de forskellige fra lærerens logiske og psykologiske handlinger, fordi disse to kriterier må vurderes i forhold til, om de fremmer læringsudbyttet hos eleverne, og således ingen selvstændig værdi har som værdsatte. De studerendes kvalitetsudsagn er primært knyttet til de logiske og psykologiske kriterier for, at gode lærerhandling bidrager til at fremme elevernes præstationer. Dermed er de studerende i deres kvalitetsforståelser særligt opmærksomme på virkningsfulde lærerhandling.

Nye lærerstuderendes praksisteorier

I nedenstående analyse har vi fundet, at praksisteorierne skaber de forskellige forbindelser mellem og i kvalitetsområderne, som er illustreret med de blå pile i figur 3, og vi undersøger, hvilke virksomme faktorer de studerende er opmærksomme på.

Figur 3. Forbindelser i praksisteorierne





Når vi ser på de studerendes praksisteorier om, hvordan lærerhandlinger forbindes til elevhandlinger, så tillægges lærerkroppen, der bevæger sig rundt i lokalet betydning. En krop, som gør sig tilgængelig for eleverne og inviterer dem til at blive opmærksomme. Kroppen kan også bruges til at få eleverne i gang eller få dem til at fokusere igen. Disse praksisteorier er eksempler på, hvordan lærerstuderende ser forbindelser mellem lærerens krop, rettedhed og tilgængelighed i rummet som forudsætninger for elevens tilegnelseshandlinger.

- Hvis læreren opsøger eleverne og tager del i deres arbejde, så har han gjort sig tilgængelig for elevernes spørgsmål (PT_6)
- Hvis eleverne er opmærksomme, så har lærerens kropssprog været inviterende (PT_15)
- Hvis alle elever skal være med [være fokuseret], skal læreren benytte et åbent kropssprog [fægte med armene og tysse på eleverne] (PT_16).

Andre praksisteorier handler om lærerens brug af spørgsmål og svar, og hvordan lærerens spørgsmål kan hjælpe eleverne videre i deres arbejde. Hvis læreren skal komme med svar, skal de være præcise og ikke åbne op for endnu flere spørgsmål fra eleverne. De studerende gør sig forestillinger om, hvad der er gode elevhandlinger, og om hvordan læreren eksplicit kan understøtte eleverne i deres tilegnelseshandlinger. Praksisteoriene peger på, at læreren skal være opmærksom på, at hvis hun/han stiller forkerte spørgsmål eller er upræcis, så kan det påvirke elevernes proces negativt.

- Hvis eleven kan undersøge sig frem til svar, så har læreren stillet de rigtige spørgsmål (PT_17)
- Hvis eleverne selv skal finde en løsning, så skal læreren opstille et problem, ikke give dem løsningen, men guide dem med små hints (PT_18)
- Hvis lærerens svar skal hjælpe eleverne, så skal han være præcis (PT_9).

Der er praksisteorier om lærerens faglighed og den måde, indholdet bliver præsenteret. Læreren skal kunne forklare indholdet på en måde, som ægger elevernes nysgerrighed, og kunne formulere opgaver, som dels åbner indholdet og dels giver eleverne en oplevelse af, at det er nødvendigt at lære lige præcis dette. Den dygtige lærer er inde i sit stof og kan differentiere indholdet, så der skabes forbindelse mellem lærerens hensigt og elevernes tilegnelse af stoffet.

- Hvis læreren kan forklare indholdet på en måde, så eleverne bliver optaget af indholdet, så har han fået de vigtige pointer frem (PT_7)
- Hvis læreren kan formulere opgaven på en måde, som ikke kan løses med lommeregner, men kun løses ved at opstille en algoritme, så kan eleverne se nødvendigheden af at lære indholdet (PT_11)
- Hvis eleverne skal have mulighed for at udvikle deres egne algoritmer, så skal læreren være eksplicit omkring, at der er flere løsninger (PT_10).

De studerendes praksisteorier omhandler også lærerens muligheder for at få alle elever med på forskellige måder, enten ved at anerkende, at de er forskellige steder i processen, eller ved at tage sig tid til at undersøge deres behov. På den måde peger de næste praksisteorier på en forbindelse mellem læreren og eleverne, som tager udgangspunkt i, at alle elever er forskellige. Praksisteorierne peger også på, at der ligger mange beslutninger hos læreren i undervisningen, og at disse beslutninger har betydning for elevernes processer.

- Hvis læreren skal have alle elever med [forstå indholdet], så skal han anerkende, at de ikke er nået lige langt, og lade dem arbejde med forskellige løsninger (PT_20)
- Hvis læreren er opmærksom på elevernes behov, så har han taget sig tid og talt med dem i øjenhøjde (PT_5)
- Hvis læreren tager beslutninger, så bliver han mere tydelig for eleverne og viser, hvordan de kan deltage (PT_8).

Når vi ser praksisteorier, hvor lærerhandlinger forbindes til elevpræstationer, så er de studerende opmærksomme på lærerens muligheder for at følge elevernes udvikling, og på hvordan læreren må have fornemmelse for elevernes forståelse af indholdet.

- Hvis læreren stopper op og forsøger at fornemme eleverne, så kan han få viden om deres forståelse af indholdet (PT_1)
- Hvis læreren hjælper eleverne til at forstå gennem guidning, så skal han guide dem med ledetråde og anerkende rigtige forståelser (PT_4).

Derudover handler praksisteorierne om den måde, læreren stilladserer eleverne gennem spørgsmål og eksempler. Når læreren kommer med eksempler, kan eleverne bruge disse til at forstå de forskellige fagbegreber og skelne dem fra hinanden. De studerende har en forestilling om, at det er



vigtigt, at eleverne ikke bare når frem til et facit, men at deres begrundelser viser noget om deres resultat, og derfor skal læreren være opmærksom på dette, når han hjælper dem.

- Hvis læreren bruger eksempler, så kan eleverne bedre forstå fagbegreberne (PT_3)
- Hvis læreren kan hjælpe eleverne med at nå frem til egne svar, så giver han eleverne mulighed for at begrunde (PT_2).

Når vi ser, hvordan elevhandlinger forbindes til elevens processer i de studerendes praksisteorier, handler det fx om elevernes fokus. Hvis eleverne fokuserer på læreren, så har de mulighed for at blive opmærksomme, men hvis de sidder og kigger ned i gulvet eller har fokus et andet sted, så er det svært for læreren at fange deres opmærksomhed. Det er dog ikke kun læreren, som har ansvar for, at eleverne er deltagende, de skal også selv sørge for, at alle har opgaver i gruppearbejdet, for at det giver mening for dem at følge med og tage ordet.

- Hvis eleverne er fokuserede på læreren, så kan noget fange deres opmærksomhed, og de kan motiveres til at deltage (PT_13)
- Hvis alle elever i gruppen følger med og tager ordet, så har de taget ansvar og uddelegeret arbejdet (PT_19)

Når vi ser, hvordan elevhandlinger forbindes med elevpræstation, handler det også om elevernes fokus eller opmærksomhed. Praksisteorien peger på, at den plan, læreren har for undervisningen, kræver, at eleverne retter deres opmærksomhed mod læreren, hvis de vil have indsigt i, hvordan de kan løse den opgave, der er stillet til dem, og dermed lære det, som er intenderet.

- Hvis eleverne retter deres opmærksomhed mod læreren, så ved de, hvad de skal, og så kan de lære noget (PT_14)

Når vi ser på, hvordan lærerhandlinger forbindes med lærerens proces, peger praksisteorien på, at læreren kan bruge sit kropssprog til at vise entusiasme for undervisningen, faget eller klassen. De studerende har altså en forestilling om, at eleverne vurderer lærerens glæde for undervisningen gennem en tolkning af kropssproget.

- Hvis læreren vil vise entusiasme, kan han bruge sit kropssprog (PT_12)

Delkonklusion om nye lærerstuderendes praksisteorier

Analysen har vist praksisteorier, der forbinder kvalitetsområderne på forskellige måder, som vist i figur 3. De praksisteorier, der forbinder lærerhandlinger og elevhandlinger, bevidner, som vi vil vise nedenfor, komplekse forståelser af undervisning, hvor læreren med sine handlinger gør elevernes deltagelse mulig. De studerende foreslår med praksisteorierne flere virksomme lærerhandlinger. Lærerens kropssprog sættes i forbindelse med elevernes opmærksomhed og fokus, og lærerens bevægelser rundt i rummet med elevernes mulighed for at henvende sig til læreren. Lærerens brug af spørgsmål og guidning foreslås som virksomt, hvis elevernes skal have mulighed for at arbejde undersøgende og finde egne svar, og læreres opgavestilling og opstilling af problemer forbindes med elevernes muligheder for selv at finde og undersøge sig frem til løsninger. Disse lærerhandlinger er efter vores opfattelse ikke dækket af kriterierne i figur 2, men supplerer dem. I stedet trækker sådanne praksisteorier på kvalitetskriterier, som kan ses i forlængelse af kriteriet 'elevernes rettedhed mod indholdet', hvor lærerens handlinger må understøtte metoden eller måden, der arbejdes på, og en undervisning, hvor metoden gøres til en del af indholdet. Dette fund både bekræfter og nuancerer de studier i indledningen (fx Rautiainen et al., 2018), som også har fundet, at nye lærerstuderende er optaget af at sikre elevernes udvikling og deltagelse og er orienterede mod lærerens indflydelse på elevens muligheder. De nye lærerstuderende i nærværende studie ser gode undervisningsprocesser som lærerhandlinger, der støtter elevhandlinger med indholdet. De er dermed indirekte optaget af undervisningens resultat og succesfuld undervisning.

I praksisteorierne er der også eksempler på at fremhæve lærerens opmærksom på elevernes reaktioner, at fornemme eleverne, anerkende, at eleverne ikke når lige langt, tage sig tid og være i øjenhøjde. I praksisteorierne sættes sådanne handlinger i forbindelse med at være opmærksom på elevernes behov, elevernes forståelse af indholdet og at have alle eleverne med [forstå indholdet]. De her nævnte forhold ved undervisning viser, at de studerende i deres praksisteorier er opmærksomme på, at lærere skal respondere på eleverne i de konkrete situationer, der opstår i undervisningen. Praksisteorierne er ikke specifikke i forhold til, hvad den didaktiske hensigt med lærerhandlingerne er, men for os at se er der tale om *teacher noticing*, dvs. en måde at se og fornemme undervisningssituationen i al dens kompleksitet for at skabe grundlag for gode lærerbeslutninger fx om at differentiere undervisningen. De lærerstuderendes opmærksomhed på for-



bindelser kan tolkes som en dynamisk og situeret forståelse af virksomme faktorer i undervisning.

Konklusion

Vi indledte artiklen med at spørge, hvilke forståelser af kvalitet der kan identificeres i nye lærerstuderendes beskrivelser af undervisningssituationer, og analysen viste, at de studerendes forståelser af kvalitet forbindes tæt til virkningsfulde lærerhandlinger i relation til elevernes processer. Den viste også, at spørgsmål om lærerens logiske og psykologiske handlinger optager meget plads i deres forståelser af kvalitet, og at logiske og psykologiske lærerhandlinger er kriterier, der må vurderes i forhold til elevernes læringsudbytte. Selvom nye lærerstuderende er meget optagede af dialogen mellem lærer og elever, så fylder spørgsmål om indhold (Er det passende? Er det rettet mod et værdigt formål?) meget lidt. Vi fandt ikke kvalitetsudsagn om lærerens moralske handlinger med at understøtte elevernes udvikling af ærlighed, mod, tolerance, medfølelse, respekt og fairness.

I tillæg hertil spurgte vi også om, hvad der kendetegner de nye lærerstuderendes praksisteorier om kvalitetene, og denne analyse pegede i nye retninger. Den viste, at de i deres praksisteorier tillægger elevhandling og lærerhandling betydning for elevernes deltagelses- og læringsmuligheder. Den viste også, at de er opmærksomme på, at kun de lærerhandlinger, der gør en (positiv) forskel for elevernes handlinger, kan få betydning for elevernes præstationer. Vi fandt praksisteorier, hvor de studerende trækker på andre kvalitetskriterier end de, der indgår i studiets figur 2, kriterier om lærerens brug af spørgsmål og guidning, mhp. at åbne muligheder for eleverne til selv at arbejde undersøgende, og samtidig ser vi praksisteorier, hvor læreres opgavestilling og opstilling af problemer fremhæves som vigtige lærerhandlinger, når det kommer til elevernes muligheder for selv at finde og undersøge sig frem til løsninger. Lærerens opgave bliver her at understøtte undervisningsmetoden, idet måden, der arbejdes på, ses som en del af indholdet. Samtidig er de optaget af lærerens bevægelser og kropssprog, hvor begge anerkendes som vigtige lærerhandlinger i forhold til at sikre elevernes opmærksomhed og fokus.

Diskussion

De nye lærerstuderende ser altså ud til at være opmærksomme på lærerens logiske og psykologiske handlinger, mens de indholdsorienterede og moralske lærerhandlinger fylder mindre. Hvorvidt disse fund har sammenhæng med deres skoleerfaringer, og om det er et udtryk for, at de har oplevet deres skolegang som et middel til at nå målet – fx at lære og gøre sig klar til næste skoleforløb, er uvist. De ser ud til at være optagede af at forstå undervisning som et socialt fænomen, et fund, der adskiller sig fra tidligere studier, der har peget på, at nye lærerstuderende udelukkende er optagede af *how to be a teacher*, for her ser de nye studerende ud til at undersøge undervisningen i videoklipet med en ægte undren. Vi har vist, at deres forståelser af undervisningskvalitet anerkender undervisning som et socialt fænomen, hvor læreren må inddrage krop og fornemmelser og væsentlig anderledes perspektiver end de trivielle skolepolitiske forståelser af undervisning, vi pegede på i starten af artiklen. Vi kan se, at de nye lærerstuderendes forståelser af undervisningskvalitet og deres praksisteorier om dem hverken er konkrete eller specifikke, og at de kun henviser til et begrænset repertoire af virksomme lærerhandlinger, der ikke er ser ud til at være informeret af hverken almen- eller fagdidaktikken. Der er dog også tale om studerende, der har gået på læreruddannelsen i mindre end tre måneder.

Set i det lys er det også interessant, at undervisningskvalitet for dem ikke nødvendigvis handler om, at læreren skal lede eleverne til et givent mål, men om, at læreren får eleverne til at reflektere, være undersøgende og nysgerrige. De er også optaget af de dialogiske, problemorienterede og undersøgelsesbaserede undervisningsmetoder. Orienteringer, der peger i retning af en elevcentreret didaktik, hvor en af lærerens vigtigste opgaver består i at skabe intentionen hos eleven. Vigtige lærerhandlinger i den elevcentrerede didaktik er at være nysgerrig på, hvordan eleverne lærer, og forsøge at motivere dem i denne retning fx ved at bruge undervisningsformer og metoder, der peger i samme retning som elevernes interesser (Qvortrup & Rasmussen, 2020). Det er orienteringer, vi genkender fra dialogiske, undersøgende og performative tilgange til undervisning, hvor målet ikke er elevpræstationer, der nødvendigvis kan måles som fagviden eller fagmetoder, i stedet sigtes der mod at udvikle elevernes fagsprog og dannelse (Høegh, 2020). Og man kan argumentere for, at det er yderst relevant for nye lærerstuderende at rette deres opmærksomhed mod disse undervisningsformer. Med henvisning til de aktuelle Fælles mål, hvor *undersøgelse* indgår som et kompetenceområde i flere fag. Qvortrup (2021a; 2021b) foreslår, at når det kommer til



elevcentrerede og undersøgelsesbaserede undervisningsformer, er det relevant at supplere Fenstermacher & Richardsons kvalitetsområder og kriterier med et differentieret begreb om elevtrivsel. Hun skelner mellem elevernes faglige trivsel, sociale trivsel og emotionelle trivsel (Qvortrup, 2021a; 2021b). De nye lærerstuderendes opmærksomhed på psykologiske lærerhandlinger, der jo har til formål at understøtte elevernes trivsel, kan ses i forlængelse heraf. Et interessant kendetegn ved elevcentreret didaktik kan dog være, at spørgsmål om undervisningens organisering og metoder ofte tildeles forrang for undervisningens stof (hvad de skal arbejde med) og indhold (Qvortrup & Rasmussen, 2020). Prioriteringer, der genkendes fra analysen af de nye lærerstuderens praksisteorier, hvor dels læreres krop og bevægelser, dels opgavestilling og opstilling af problemer anses for vigtige læreropgaver. Man kan bruge det til at sige, at deres praksisteorier er moderne og afstemte med aktuelle undervisningsformer af dialogisk, undersøgende og performanceorienteret karakter og med det differentierede trivselsbegreb. Qvortrup & Rasmussen (2020) har dog foreslået, at mens lærerrollen i en fagcenteret didaktik vil være centreret om læreren som fagrepræsentant og i en læringscenteret didaktik om læreren som leder af potentiale, så centrerer lærerrollen i den elevcentrerede didaktik sig om rollen som facilitator. Deres pointe er, at de forskellige vægtninger "ikke bare accentuerer forskellige opmærksomhedspunkter, men også skaber forskellige blinde pletter (...) [og skriver] undervisning frem på forskellige måder" (Qvortrup & Rasmussen, 2020, s. 27). Der venter således læreruddannelsen en vigtig opgave i forhold til at støtte de nye lærerstuderende i at udvikle fornemmelse for deres undervisningsfag og i at tildele fagenes indhold opmærksomhed.

Men kan vi pege på, at evalueringer og effektstudier, som en del af de nye lærerstuderendes skoleerfaring, kan have haft betydning for, at de er fokuserede på logiske og psykologiske handlinger? Kan de have haft en oplevelse af, at fagenes indhold og de moralske spørgsmål i deres egen skoletid blot var et middel til at nå andre mål? Studiet har ikke vist tegn på filtre, som de nye lærerstuderende bruger til at skærme mod udvalgte perspektiver. Tværtimod viser studiet, at de nye lærerstuderende udviser nysgerrighed og åbenhed, og vi foreslår, at arbejdet med videooptagelser af grundskoleundervisning og rammesat af Learning to Notice og kombineret med praksisteorier bærer et potentiale, når det kommer til at udvikle lærerfaglig bevidsthed om undervisningskvalitet hos de studerende på læreruddannelsen.

Afsluttende bemærkninger om studiets blinde pletter

De studerendes kvalitetsforståelser hænger sammen med de konkrete videoer, de har set. Videoen giver anledning til at blive opmærksom på noget bestemt, og måske er det netop de valgte videoklip. Vi anerkender, at de kvaliteter, nye lærerstuderende identificerer, og de praksisteorier, de udvikler på baggrund af diskussioner i grupper, er afhængig af de videoer, de har set.

Videoerne kan have understøttet, at de studerende ikke er opmærksomme på de usikkerheder, der ligger implicit i de sammenhænge, de ser i situationen. De har forud for forløbet ikke haft kendskab til lærerens didaktiske overvejelser, og det er måske forklaring på, hvorfor de ikke i højere grad vender sig mod almindidaktikken eller fagdidaktikken efter svar.

Referencer

- Amundsen, D., Ballam, N., McChesney, K. (2021). Students' transitions into initial teacher education: Understanding barriers and enablers through an ecological lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(3).
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim.
- Clandinin, D. J. (1986). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Dindyal, J., Schack, E. O., Choy, B. H., Sherin, M. G., (2021). Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 1–16 <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01249-y>
- Elbaz, R. (1983). Knowledge, discourse, and practice: A Response to Diorio's "Knowledge, autonomy and the practice of teaching". *Curriculum Inquiry*, 13(2), 151-156.
- Elf, N. (2021). Kvalitet i undervisningen – hvad er det, og hvordan kan man arbejde med det? <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/kvalitet-i-undervisningen-hvad-er-det-og>
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. *Handbook of Research on Teaching*, 3(4), 37-49.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213. Columbia University.
- Graf, S. T. (2017). Dannende undervisning – En begrebsafklaring. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 6-29.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Slutrapport. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>
- Handal, G., & Lauvås, P. (2002). *På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærere*. Klim.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2015). *Vejledning og praksisteori*. Klim.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- He, Y., & Levin, B. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories. *Journal of Teacher Education*, 59(1).
- Høegh, T. (2020). Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 26(70).



- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Rautiainen, M., Mäensivu, M., & Nikkola, T. (2018) Becoming interested during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 418-432. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462329>
- Qvortrup, A. (2021a). Elevcentrerede og undersøgelsesbaserede undervisningsformer som god og succesfuld undervisning. *KvaN – tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 41(119).
- Qvortrup, A. (2021b). *Trivsel i gymnasiet*. EMU-Danmarks læringsportal. <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/trivsel-i-gymnasiet>
- Qvortrup, A., & Rasmussen, H. F. (2020). Didaktikkens udvikling – mellem matter og meaning, mål og medier, fag, elever og læring. I Qvortrup, A., & Kier, K (red.), *En moderne og aktuel didaktik* (s. 11-28). Dafolo.
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. Routledge.
- Scheiner, T. (2021). Towards a more comprehensive model of teacher noticing. *ZDM Mathematics Education*, 53(1), 85–94. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01202-5>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Trávníčková, P. (2021) The View of Student Teachers on the Teacher's Profession. *Acta Educationis Generalis*, 11(3).
- UVM (2020). *Delrapport 5: Anvendelsen af de nationale test*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf20/feb/200205-delrapport-5-anvendelsen-af-de-nationale-test-enderlig-version.pdf>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM–Mathematics Education*, 53, 17-27.

Hanne Fie Rasmussen

Ph.d., lektor

UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole

hfra@ucl.dk

Karsten Agergaard

Lektor

UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole

kaag@ucl.dk

Lotte Holk Hansen

Lektor

UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole

lhha1@ucl.dk