

---

# Kompetenceløft i undervisningsfagene

– sætter det sig spor i skolens praksis?

Birgitte Lund Nielsen, docent, bln@via.dk

Jens Hansen Lund, programkoordinator, lektor, je@via.dk

Lisbeth Lunde Frederiksen, videncenterleder, lluf@via.dk

VIA University College

---

## Resumé

Baseret på survey, observationer og interviews er det undersøgt, hvordan den politisk bestemte indsats for videreuddannelse af lærere: "Kompetenceløft i undervisningen" (KiU) sætter sig spor i skolens praksis og hvilke faktorer, der har betydning for dette. Resultaterne viser en mangfoldighed af sporsætning såvel i som uden for undervisningen og i form af både didaktiske kompetencer og faglig selvtillid. Der er forskelle i oplevede udbytter og udfordringer mellem fag, men ikke signifikante forskelle mellem kommunale modeller, i.e. KOPRA-modellen i Aarhus Kommune med særligt fokus på skolernes fagteam. De fleste deltagere refererer til indre-styret motivation. Hæmmende faktorer har været manglende tid og den afsluttende prøve. Her er der forskelle mellem kommunale modeller. Lærere, der følger KOPRA-modellen, nævner i højere grad kollegers anerkendelse som fremmende for deres motivation og engagement i uddannelsen, men forventning om kollegasamarbejde fremhæves modsat også som hæmmende af lærere, som har manglet rammer for fagteamsamarbejde. Resultaterne perspektiveres i en model med KiU-didaktiske opmærksomhedsfelter og forslag om mulige didaktiseringsstrategier.

## Nøgleord

Kompetenceløft, videreuddannelse, professionel læring, praksisintegrering, kollegialt samarbejde, faglig selvtillid, didaktisering.

Artiklen er fagfællebedømt

## Indledning

Forskning har peget på, at lærerne er en afgørende faktor for udvikling i skolen (Nordenboe et al., 2008; Timperley, 2011). Hvordan lærerne understøttes bedst, og hvad der har mest betydning i denne sammenhæng diskuteres både forskningsmæssigt (Andersen et al., 2014) og politisk. Følgeforskningsprojektet, der fremstilles i denne artikel, fokuserer på indsatsen, der er fulgt i kølvandet på det politisk besluttede mål om, at 80 % af alle lærere i 2016 og

---

Årg. 2 | nr. 2 | 2017 | Side 6-33 | <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/index>

ISSN: 2445-8538 | For artikler publiceret i LUP tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. LUP tillader således ikke at læsere bruger artikler eller dele af dem i egne artikler uden at citere, eller på anden vis anvender dem til kommercielle formål.



95 % af alle lærere i 2020 skal have undervisningsfagskompetence i de fag, de underviser i (KL, 2014). Den indsats, kommuner og professionshøjskoler har sat i gang, kaldes "Kompetenceløft i Undervisningsfagene" (KiU). Det er afgørende vigtigt at få indsigt i, hvordan storskala tiltag som KiU giver mening for lærere og sætter sig "spor" (mere om begrebet nedenfor) i den daglige praksis på skolen. Følgeforskningen har fulgt KiU-uddannelsen på professionshøjskolen VIA.

## Karakteristika ved KiU-uddannelsen og forskellige kommunale modeller

KiU er en uddannelse, der både kan karakteriseres som grunduddannelse og som videreuddannelse. Der er tale om en formelt kompetencegivende uddannelse i undervisningsfag, dvs. en uddannelse, der efterfølgende udvikler lærerens oprindelige lærereksamen med endnu et undervisningsfag. KiU er i den forstand læreruddannelse (grunduddannelse). Men KiU kan også betragtes som en videreuddannelse, eftersom den, der uddanner sig, allerede er fungerende professionel lærer. Dobbeltbetegnelsen underbygges yderligere af, at KiU som læreruddannelse er underlagt samme jura (love, bekendtgørelser, studieordninger mv.) som ordinær uddannelse i undervisningsfagene. Men der har været en række forhold, der har fordret særlig fortolkning og en anden rammesætning end den ordinære grunduddannelse, netop fordi de studerende i KiU er professionelle lærere, blot i et formelt set nyt undervisningsfag. KiU er på den måde et nyt uddannelsesfænomen, en hybrid mellem traditionel grunduddannelse og traditionel videreuddannelse.

Et KiU-forløb består overordnet set af tre dele: 1) en kompetenceafklaringsamtale (KAS), 2) selve undervisningen: et antal moduler, hvor nogle lærere baseret på KAS skal tage flere end andre og 3) afslutningen med kompetencemålsprøve i undervisningsfaget. Følgeforskningen har haft fokus på undervisningen og har udelukkende fulgt uddannelsen, mens den pågår og ikke efterfølgende. Derudover inddrages KAS ikke, men der refereres til kompetencemålsprøven, da deltagere har omtalt denne. Her skal det bemærkes, at data er fra før, de deltagende lærerne har været til prøve, så det er kun oplevelsen af/forventningen om at skulle vurderes ved en prøve, og hvordan prøven omtales i undervisningen, vi kan sige noget om. De forskellige kommuner har i rammen af de politiske beslutninger på makroniveau og formål og mål, fx i relation til de forskellige undervisningsfag, rammesat

uddannelsen på forskellig vis (Frederiksen, Lund, Nielsen & Madsen, 2015). Nogle lærere har fulgt moduler sammen med lærerstuderende, nogle har fulgt koncentrerede forløb, mens andre har fulgt undervisning over længere tid, fx en gang om ugen. I nogle kommuner har man haft et ønske om at tænke udvikling af skolernes organisation sammen med KiU-indsatsen, mest markant nok i Aarhus Kommunes KOPRA-model (KOMPETENCEUDVIKLING I PRAKSIS). Her er ønsket at knytte KiU tæt til udvikling af fagteam på skolerne, ved at deltagerne som et led i uddannelsen forventes at samarbejde med fagkolleger på skolen med udgangspunkt i modulets indhold. De KiU-tiltag, vi har fulgt i følgeforskningen på professionshøjskolen VIA, repræsenterer meget forskellige modeller, og denne bredde har været et kriterie for datagrundlaget.

## Teoretisk baggrund

Den særlige hybrid af grund- og videreuddannelse, som KiU er, giver udfordringer, når man skal give et overblik over tidligere forskning inden for området. Alene tilrettelæggelse af videreuddannelse for lærere og deres oplevede udbytte af denne er et komplekst felt, som dog er grundigt beskrevet i mange andre kontekster, bl.a. i en række forskningsreview (fx Avalos, 2011). Vi vælger at starte med ganske kort at summere op på dette og i stedet bruge mere plads på dele af det teoretiske begrebsapparat, som ikke er så velbeskrevet, og hvor vi i højere grad bidrager med nye teoriudviklende vinkler.

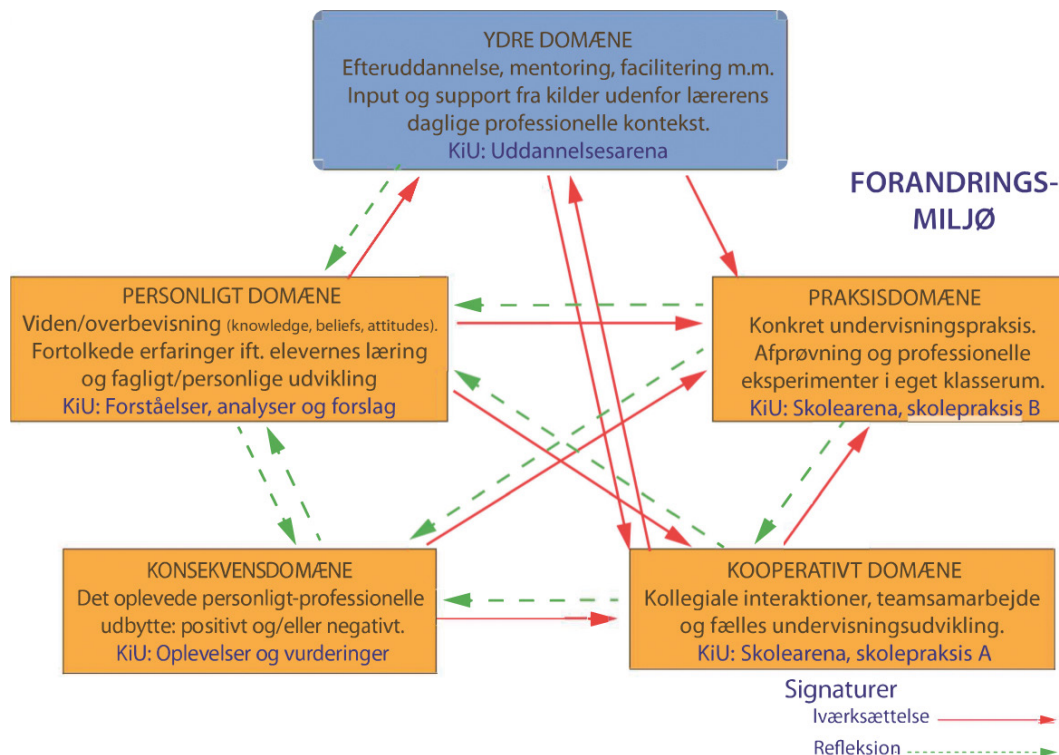
### Læreres kompetenceudvikling – hvad siger forskningen?

Internationalt påpeges det, at der fra forskning i professionel udvikling for lærere er bred konsensus om vigtigheden af længevarende forløb med fokus på aktive kooperative læreprocesser. Her er det endvidere vigtigt med deltagelse af flere lærere fra samme skole og tid til iværksættelse af nye tiltag lokalt og til refleksion/undersøgelse sammen med kolleger, og at der er sammenhæng mellem det, der arbejdes med under videreuddannelse, og lærerens daglige praksis (Desimone, 2009). Disse internationale anbefalinger bekræftes og nuanceres af ny dansk forskning (Sunesen, 2016), som udpeger en række elementer som væsentlige for læreres udbytte af efter- og videreuddannelse, her samlet i syv punkter: 1) Demokratiske og involverende processer skal ligge til grund for valg af kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold, 2) deltagerne skal være engagerede i det, som de skal lære,

og 3) lærerne bør være organiseret i teams, som opererer på høje kognitive niveauer, dvs. reflekterer, analyserer og opstiller hypoteser med brug af den faglige terminologi, som de netop er ved at lære. Endvidere 4) skal teamet modtage support af pædagogisk og didaktisk informerede støttesystemer og være 5) ledelsesmæssigt understøttet af en leder, som selv kender til det faglige indhold og endvidere forstår at lede de professionelle. Det er også fremmende, 6) at deltagerne gør brug af videndeling i organisationen som helhed – særligt i tiden efter det formelle kompetenceudviklingsforløbs ophør. Endelig 7) er det en væsentlig faktor, at deltagerne bruger det faglige indhold i samspil med målgruppen, dvs. i den konkrete pædagogiske praksis (Sunesen, 2016).

### **Professionel udvikling eller vækst/læring?**

Vi bruger ovenfor begrebet professionel udvikling som oversættelse af "professional development", som er den term, der oftest bruges internationalt. Der er dog diskussion om, hvorvidt begrebet implicit iscenesætter dette som noget, andre gør med/for lærerne – om man underkender lærernes *agency* (Bandura, 1997; Biesta, Priestly & Robinson, 2015) – hvorfor andre opfordrer til i stedet at bruge professionel vækst og/eller læring (Clarke & Hollingsworth, 2002; Timperley, 2011). Med reference til Deweys refleksionsbegreb foreslår Clarke og Hollingsworth (2002) at analysere og diskutere professionel læring med reference til fire domæner og til sammenhænge mellem læreres refleksion og iværksættelse af nye tiltag (figur 1). I et dansk ph.d.-projekt (Nielsen, 2012) er denne model videreudviklet med et supplerende kollaborativt domæne, da forskningen bl.a. viste, at lærere i refleksioner over personligt professionelt udbytte i arbejdet med udvikling af den daglige praksis ofte henviste til samspil mellem kollegiale interaktioner/fælles undervisningsudvikling, og det de afprøvede i egen klasse. Modellen er i første fase af KiU-forskningsprojektet, inden indsamling af empiriske data, lettere tilpasset til KiU-kontekst. Fx anvendes begreberne uddannelsesarena og skolearena i modellen med henvisning til de praksisintegrerende modeller, kommunerne har sat i værk, hvor KiU fremhæves som summen af "noget", der sker i en uddannelsesarena, og "noget", der sker i en skolearena (Frederiksen et al., 2015). Nogle kommunale modeller som KOPRA i Aarhus Kommune opererer endvidere med både individuelle og kooperative praksisopgaver i skolearenaen, hhv. skolepraksis A og B i figur 1.



**Figur 1:** En række domæner og mulige koblinger i lærernes iværksættelse af nye tiltag og refleksion over disse i KiU-regi (videreudviklet fra Clarke & Hollingsworth 2002; Nielsen, 2012). Skolepraksis A (fx fagteam) og B (relateret til undervisning) refererer til model over praksisintegrerende KiU-forløb (Frederiksen et al., 2015, s. 10).

Det skal altså understreges, at figur 1 ikke er baseret på empiri fra følgeforskningen, men var en del af teoriudviklingen. Modellen er udviklet parallelt med vores forståelse af sporbegrebet. Vi blev tidligt i projektet opmærksomme på, at KiU-uddannelsen potentielt kunne sætte sig spor, der handlede om *mere end* undervisning og samarbejde, altså om mere end eksemplerne på skolepraksis A og B i hhv. det kooperative domæne og praksisdomænet i figur 1 (se sporings-spørgsmålene i tabel 1 nedenfor). Modellen illustrerer overordnet set, hvordan tiltag ifm. et KiU-forløb (ydre domæne) vil kunne rammesætte, at lærere "sætter noget nyt i værk" (røde pile) på skolen fx i egen undervisning og/eller i samspil med kolleger. Refleksion (grønne stiplede pile) over det, der sættes i værk, eller over input fra det ydre domæne, kan føre til nye fortolkninger og forståelser (personligt domæne), der igen kan danne basis for "iværksættelse". Dette har vi valgt som den bedste oversættelse af "enactment" for at fremhæve, at der er en *reflekteret* handling, ad Deweys erfaringsbegreb, og en *praksisformateret* handling, ad Weicks (1995)

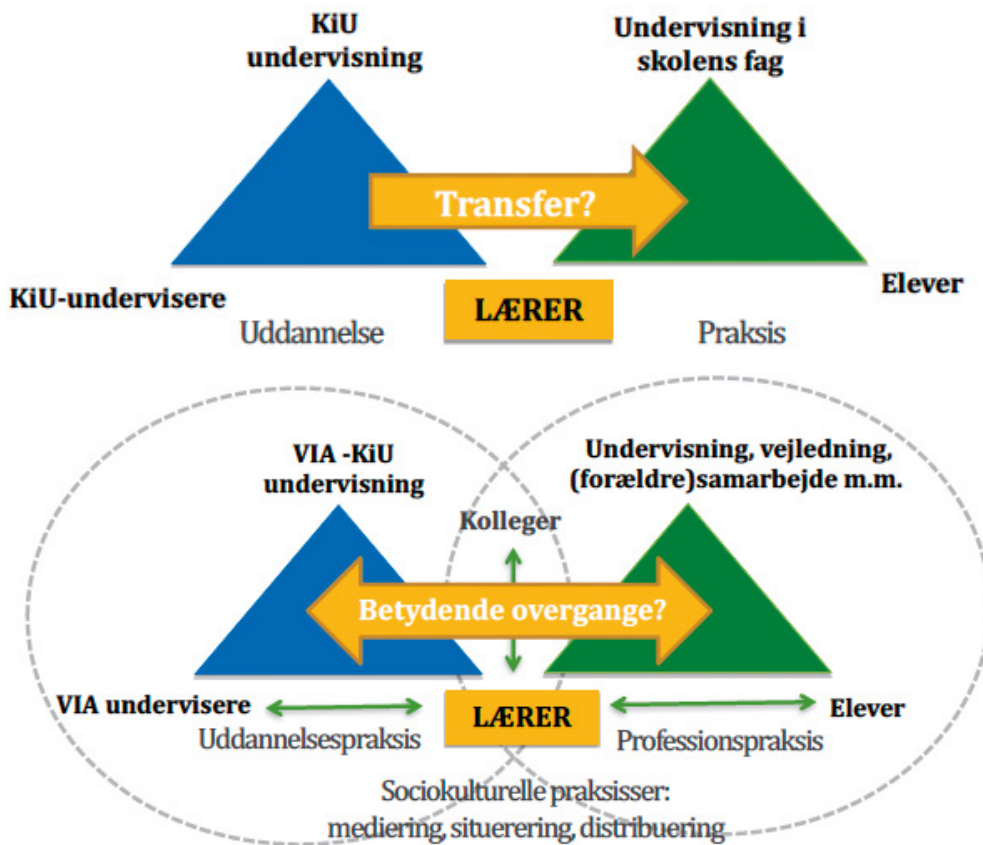
betoning af subjektets fundering i det pragmatiske. Konsekvensdomænet fremhæves særligt af Clarke & Hollingsworth (2002) i anerkendelse af den betydning, lærerens fortolkning og *agency* (Bandura, 1997; Biesta, Priestly & Robinson, 2015) har for forandringer. Et eksempel: Hvis en lærer afprøver "noget", fx en bestemt didaktisk tilgang fra KiU, i sin undervisning på skolen og henviser til, at hun er blevet positivt overrasket over, at eleverne nu er mere motiverede i arbejdet med det faglige indhold, kan dette repræsenteres med en refleksionspil fra praksisdomæne til konsekvensdomæne. En sådan positivt fortolket erfaring kan betyde, at læreren fortsætter og videreudvikler indenfor dette område og evt. deler det med kolleger, altså pile videre til de øvrige domæner.

### Transfer versus betydende overgange

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt lærere eller andre professionelle anvender tillært viden og erhvervede færdigheder fra én kontekst, som efteruddannelse, i en anden kontekst, som egen undervisning, anvendes ofte begrebet transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Vi vil gerne supplere dette med begreber fra sociokulturel og pragmatisk teori, hvor den sociale organisering af konstruktion af viden og erfaringer fremhæves ud fra et syn på læring som medieret, situeret og distribueret. Sammen med de forskellige domæner (figur 1) og sporbegrebet har vi derfor i teoriudviklingen refereret til "*consequential transitions*" (Beach, 1999; Nielsen & Hedegaard, 2016), der kan oversættes til betydende overgange (Nielsen & Daugbjerg, in press; Valero, Daugbjerg, & Svejgaard, 2014).

"Betydende overgange er de relationer i viden, kundskaber og identitet, som både individet og omgivelserne anerkender som værende vigtige og udviklende for begge praksisser og for relationen imellem dem" (Valero, Daugbjerg, & Svejgaard, 2014).

Med denne forståelse af betydende overgange tilføjes en i vor forståelse helt nødvendig *kompleksitet* (Patton, 2011, s. 148) til billedet af, at "noget" overføres fra den ene kontekst til den anden (figur 2, øverst). Det grundlæggende spørgsmål om at sætte sig spor må handle om videnskonstruktioner og processer i sociokulturelle praksisser og ikke "bare" om flytninger af en given "absolut" viden fra et sted til et andet.



*Figur 2: Med de to figurer sammenstilles det grundlæggende spørgsmål i en klassisk transfertænkning: pil der repræsenterer overførsel fra uddannelse til profession, med en sociokulturel forståelse af betydende overgange: komplekse processer illustreret bl.a. med dobbeltpil (frit efter Nielsen & Daugbjerg, in press).*

I figur 2 nederst illustreres det med dobbelt-pilen, at det populært sagt er et lige så interessant spørgsmål, hvordan den grønne praksis kan komme til stede i den blå, som hvordan den blå inspirerer den grønne. Disse overvejelser har påvirket den måde, spørgebegrebet er begrebsat på – spor handler om komplekse ofte iterative processer – ikke om flytninger af noget "givet og fast" (tabel 1 nedenfor under metode). Endvidere betegnes begge sider i figur 2 nederst som praksisser (det brede praksisbegreb: næste afsnit), og i den grønne trekant er det ikke bare den enkelte lærers undervisning, der er i fokus, men en samarbejdende lærer med en professionspraksis med mange andre opgaver end undervisning, fx vejledning, forældresamarbejde m.m.

I relation til "transfer versus betydende overgange" skal det understreges, at forskning i transfer bekræfter betydningen af det samarbejdende og situe-

rende, fx peger Wahlgren og Aarkrog (2013) på fælles målsætning, mestringserfaringer og umiddelbar opfølgning og anvendelse som fremmede for transfer.

### Det brede praksisbegreb

Som det allerede er fremgået, har vi været optaget af at basere forskningen på et nuanceret og sensitivt praksisbegreb. Skolens praksis og lærerens praksis i skolen består af langt mere end det, læreren gør i undervisningen – og læreren forventes at udfolde og anvende nye kompetencer i en vifte af kontekster. Det er sådanne blikke på lærerens og skolens praksisarena, der begrunder søgningen mod brede og nuancerede teoretiske forståelser af praksisbegrebet. Det skal pointeres, at vi med begrebet skolepraksis eller professionspraksis afgrænser et felt snarere end at udgrænse praksisbegrebet. Praksis er således ikke noget, der eksklusivt foregår i skolen. Der er fx også en praksis i KiU-uddannelsen – det er blot praksis i en anden arena (figur 1 og 2). I vores bestræbelser på at udvikle og anvende et nuanceret blik på lærerens professionelle praksis i skolen henter vi bl.a. inspiration fra Berger og Luckmanns pragmatiske videnssociologi, særligt begrebet "relevanszoner" (Berger og Luckmann, 2007, s. 83; Lund, 2012). Begrebet henviser til det forhold, at vi ordner vores brug af viden via den måde, vi retter vores opmærksomhed mod de opgaver, udfordringer og problemer, som trænger sig på fra vores "praksis", forstået som "gøren i hverdagen". Lærerens praksis i skolen kan betragtes som organisatorisk hverdagsliv, der byder sig til med en række forskellige opgavetyper. Hver opgavetype formaterer så at sige lærerens orientering mod brug af forskellige typer af viden. I arbejdet med at spore elementer fra KiU-undervisningen i lærerens praksis bliver det derfor interessant at tage udgangspunkt i den måde som praksis formaterer sig på for læreren i forskellige relevanszoner – forskellige problemer og opgaver. Disse relevanszoner i skolens organisatoriske hverdagsliv er, hvis vi følger Berger og Luckmann, i vid udstrækning med til at bestemme, hvorledes elementer fra KiU-undervisningen kan komme i spil. Lærerens undervisning udgør en stor del af lærerens opgave og dermed én relevanszone. Men læreren arbejder fx også med at planlægge enten selv eller i samarbejde med andre, hvilket udgør en anden type zone. Og sådan kan man fortsætte med at pege på samarbejdet med forældre, opgaver i fagteams osv. Anvendelsen af relevanszonebegrebet har med andre ord orienteret følgeforskningsprojektet mod en nysgerrighed på spørgsmålet om, i hvilke typer af



lærerens opgaver elementer fra KiU-undervisningen kommer i spil og kan spores (tabel 1 nedenfor).

## Forskningsspørgsmål

For at summere op agerer lærere, der deltager i et storskala makroinitiativ som KiU, i flere praksisser, hvor der konstrueres forståelser igennem komplekse processer og samspil. Forståelse af, hvad lærerne anerkender som vigtigt og udviklende i denne kompleksitet, er helt centralt i analyse af eventuelle forandringer i deres daglige praksis.

Men det kan også være en vigtig "nøgle" til didaktisk nytænkning i KiU-undervisning, at blikket rettes mod at få indsigt i eventuel integrering af professionspraksis i KiU-undervisningen. Vi har med afsæt i denne teoretiske rammesætning undersøgt følgende spørgsmål:

- Hvordan oplever lærerne, at KiU-uddannelsen sætter sig spor i skolens praksis?
- Gennem hvilke processer i daglig praksis i skolen oplever de, at elementer fra KiU omsættes, og hvad omsættes de til?
- Hvilke elementer i KiU-uddannelsen fremhæver de som mulighedsgivende/udfordrende for udvikling af praksis på skolen?
- Hvilke elementer i skolekonteksten fremhæver de som fremmende/hæmmende for denne udvikling og for egen motivation for uddannelsen?
- Hvordan arbejdes der didaktisk i KiU-undervisningen med integrering af deltagernes daglige praksis?

## Metode

Undersøgelsen har fulgt et sekventielt *mixed methods*-design med anvendelse af forskellige typer af kvalitative og kvantitative data (Creswell & Clark, 2007). Først blev der gennemført overordnede semistrukturerede interviews med tre lærere med brug af interviewguide med fokus på sporing. Baseret på dette blev en survey designet med indsamling af lærernes åbne refleksioner over oplevet udbytte, udfordringer og motivation, og med en række af de samme sporingsspørgsmål som blev anvendt i interview (tabel 1), suppleret med lukkede kategorier med brug af likert-skala. Link til survey blev distribueret ved deltagelse og observation af undervisningen på seks



hold: matematik (1.-7. kl. og 6.-10. kl.), dansk (1.-7. kl. og 6.-10. kl.) og håndværk og design. Disse hold repræsenterede forskellige organiseringsmodeller, fx både KOPRA og ikke-KOPRA. Der er således 100 % svar fra deltagerne på den pågældende undervisningsgang, i alt 109 svar. Til slut blev der fulgt op med fire dybtgående interview med lærere fra forskellige kommunale ordninger i fagene dansk (1.-7. kl. og 6.-10. kl.), og matematik (1.-7. kl. og 6.-10. kl.). Udvælgelsen af disse lærere blev baseret på svar i surveysamplet, så de bl.a. repræsenterede diversitet i erfaring.

Tema	Beskrivelse/spørgsmål
HVAD i KiU-uddannelsen?	Hvad i uddannelsen – bredt set – har haft særlig betydning for dig? Det kunne være et oplæg, en tekst, en undervisningsaktivitet, en diskussion, en opgave der er løst på en undervisningsdag, hjemme eller på skolen, eller ... Nævn så fyldigt som muligt "noget", du har mødt i uddannelsen, som har haft særlig betydning for dig.
HVOR i hverdagen i skolen?	I hvilke sammenhænge (kontekster/situationer) i din arbejdsmæssige hverdag på skolen anvender du elementer fra uddannelsen? Det kan fx være i din undervisning (hvor/hvornår så præcist som muligt), i uformelle samtaler med kolleger, i mere formelle sammenhænge (hvilke?), i skole-hjem-samarbejdet etc. Nævn de vigtigste så præcist og konkret beskrevet som muligt.
SOM HVAD i skolens hverdag?	Når noget fra uddannelsen "sætter sig spor" i skolens hverdag, kan det tage forskellig form og indhold. Det kan fx være i form af en tanke eller et perspektiv, man begynder at anvende i forskellige sammenhænge, men det kan også tage form af en mere konkret overførsel, hvor en metode, der er præsenteret, efterfølgende anvendes mere eller mindre uforandret i undervisningen i skolen. Deltagelse i uddannelsen kan måske også sætte sig spor ved at bidrage til faglig selvtillid, lysten til at være lærer eller lign. Beskriv så fyldigt og præcist som muligt.
HVORDAN kommer elementerne i spil?	Giv eksempler på små processer/ forløb i skolens praksis, hvor du aktiverer og anvender noget, du har mødt i uddannelsen. Det kunne fx være en situation i undervisningen eller mødet med eleverne, en drøftelse i et team, din leder der beder dig om at løse en bestemt opgave etc., der får dig til at inddrage elementer fra uddannelsen.

>>

HVORNÅR kommer elementerne i spil?	Angiv, hvornår du oplever/formoder, at elementerne kommer i spil tidsmæssigt i forhold til din deltagelse i uddannelsen. Er det, mens du deltager i uddannelsen – i perioden kort tid efter – eller overvejende på længere sigt?
Hæmmere og fremmere i skolens organisation	Beskriv så fyldigt og præcist som muligt, hvad du oplever som fremmende og hæmmende på din skole i forhold til, at elementer fra uddannelsen kommer i spil i skolens praksis.

*Table 1. Surveysspørgsmål til sporing.*

Åbne refleksioner i survey er blevet kategoriseret via tematisk analyse og efterfølgende kodet, og de kodede, åbne svar er efterfølgende frekvens- og krydstabuleret sammen med de lukkede kategorier.

Vi er opmærksomme på, at der metodisk har været en vis bias – en formatering af lærernes refleksioner – i den type spørgsmål, der er stillet (tabel 1). Men hvis vi ikke eksplicit havde lagt op til at tænke bredt om praksisfelter i skolen og mangfoldigt om typer af sporsætning, frygtede vi en implicit formatering i, at lærerne automatisk ville tænke i den klassiske, mere snævre og 'simple' transferforståelse (figur 2, øverst). Vi har forsøgt at imødekomme bias via gennemsigtighed i analyserne: koder er beskrevet og eksemplificeret i en 12 siders kodebog, der kan fremsendes ved henvendelse til forfatterne, og via grundighed i relation til at arbejde iterativt med at fange essensen af lærernes udsagn, og ved at to kodere har arbejdet uafhængigt af hinanden og resultaterne er sammenlignet og diskuteret.

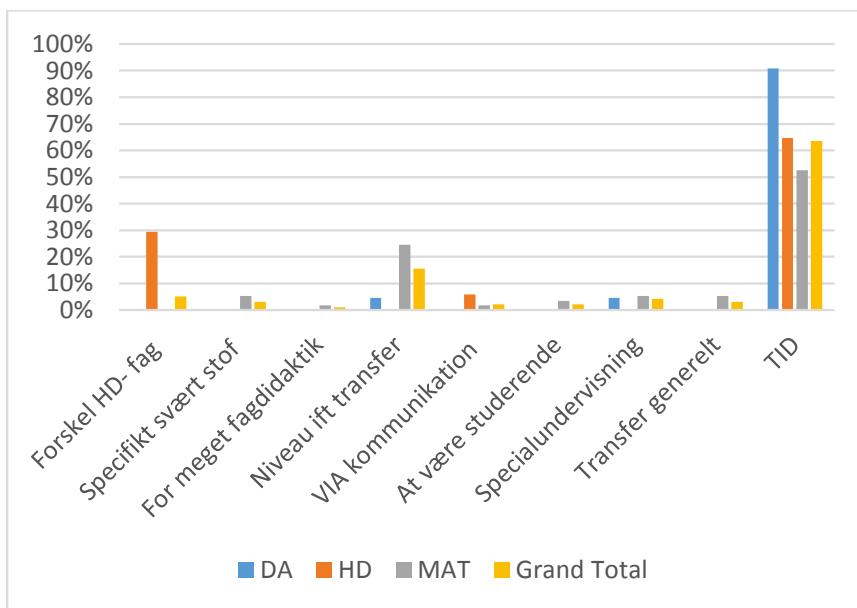
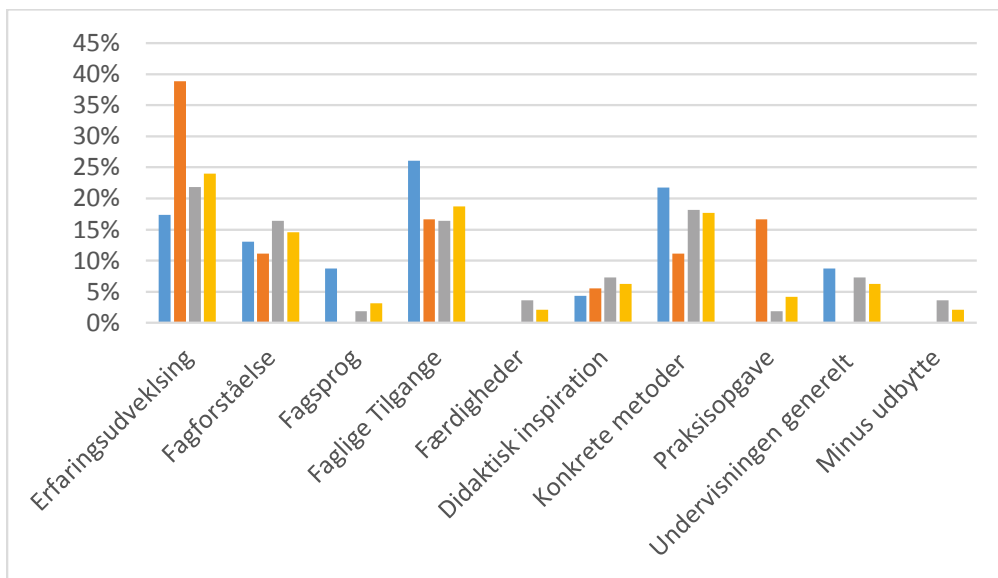
Til analysearbejdet af interviewene er der blevet brugt en induktiv datadrevet bottom-up-metode (Patton, 2015). Interviewene er blevet analyseret horisontalt såvel som vertikalt. Processen har været kondensering, kodning med efterfølgende tematiseringer. Også observationerne er analyseret via tematisk analyse.

## Resultater

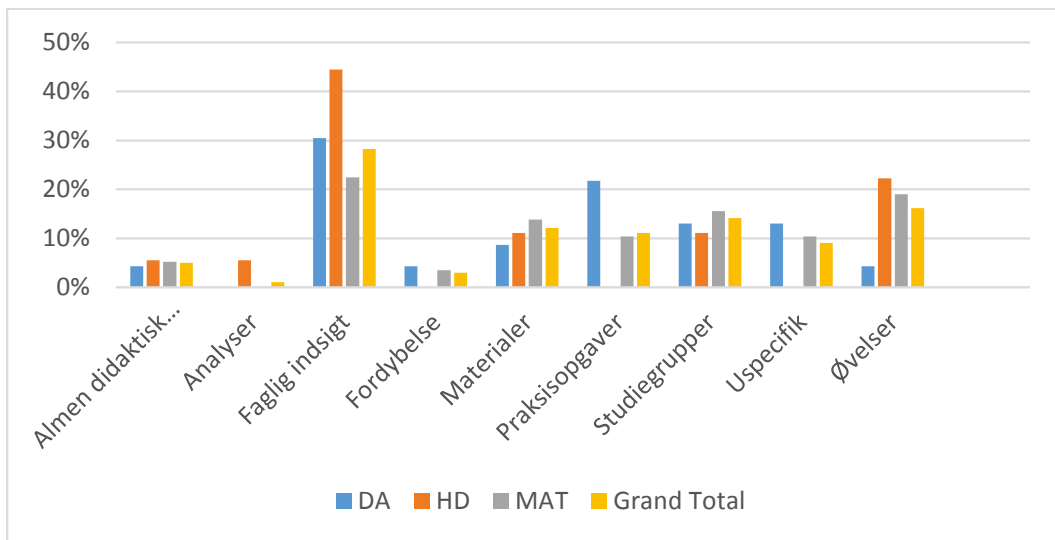
### Oplevet udbytte og udfordringer

Hvordan oplever lærerne så, at KiU-uddannelsen sætter sig spor i praksis på deres lokale skoler? Vi har fra de mangfoldige analyser udvalgt en række repræsentationer. I figur 3 ses lærernes overordnede refleksioner over, hvad der har været udbytterigt og hvor udfordringerne har været, og i figur 4 og 5 svar på HVAD, SOM HVAD og HVOR. Spøringskategorierne er alle

krydset med fag. Der er også lavet krydstabuleringer med hhv. KOPRA og ikke-KOPRA, men her har der ikke været signifikante forskelle for disse kategorier.

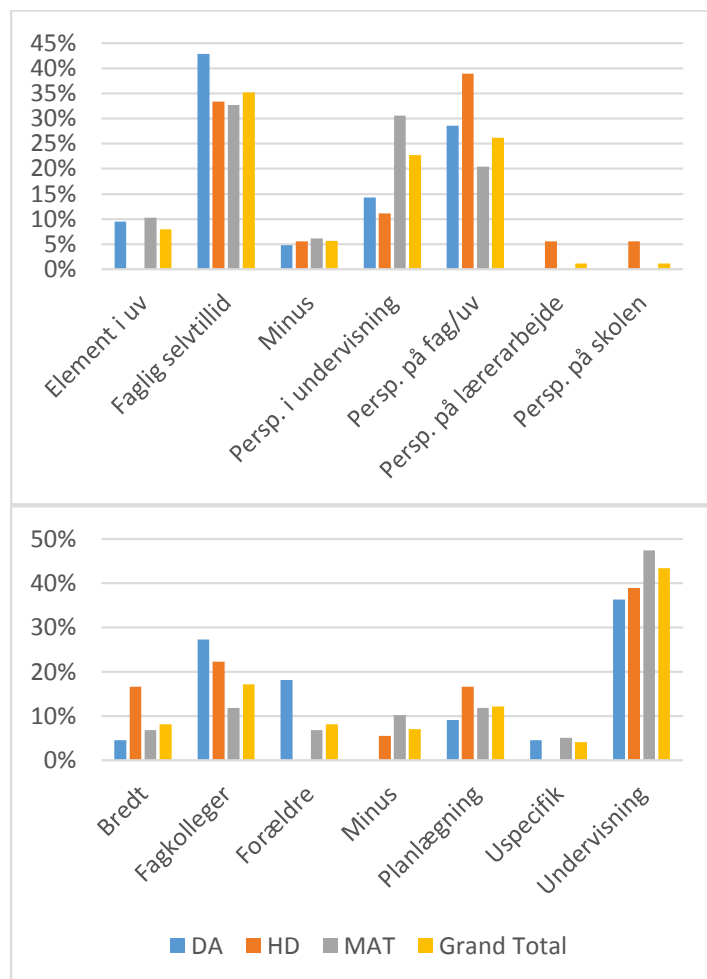


**Figur 3:** Kategoriserede refleksioner på spørgsmål om overordnet udbytte (øverst) og udfordringer (nederst) krydset med de tre fag.



**Figur 4:** Kategoriserede refleksioner på spørgsmål om HVAD i uddannelsen, der har givet anledning til sporsætning.

**Figur 5:** Kategoriserede refleksioner på spørgsmålene om SOM HVAD (til venstre) og HVOR (til højre).



Det fremgår af figur 3, at det, lærerne fremhæver som udbytterigt, både er nye faglige tilgange og fagforståelse overordnet set samt mere konkrete værktøjer og metoder, som de har mødt i undervisningen. Om ny fagforståelse siges fx:

*"Har lagt stor vægt på forståelsen og idéen bag faget. Med forståelsen kommer en anden tilgang til faget og mening med faget".*

En fjerdedel af lærerne fremhæver særligt erfaringsudveksling med kolleger fx: *"Studiegruppen er god; her får vi diskuteret og arbejdet"*. For håndværk & design er det 39 % af svarene, der er i denne kategori, så dialog og samarbejde på tværs af skoler er tilsyneladende med til, at lærerne oplever at udvikle forståelse af det relativt nye fag. Udvikling af eget fagsprog fremhæves særligt af lærere på danskhold (figur 3).

Udfordringer handler i alt dominerende grad om tid til at være på uddannelse, herunder at forberede og arbejde videre med "det nye" tilbage på skolen. Lærere på håndværk & design refererer særligt til udfordringer med at tænke to gamle fag sammen, og særligt blandt lærere på matematik er der 25 %, der reflekterer over forskel fra det indhold, de arbejder med i den daglige undervisning:

*"Det er meget udfordrende matematik, jeg bliver udsat for på modulerne. Det er super spændende, men en gang imellem kan jeg godt opleve en lille frustration i forhold til de opgaver, vi baksler med. Niveaulet kan synes højt og langt væk fra det, jeg skal undervise mine elever i".*

Opsamlende kan siges, at der i de oplevede udbytter og udfordringer ser ud til at være nogle forskelle, der kan begrundes i særlige forhold relateret til de forskellige fag, undtaget tidsfaktoren som alle fremhæver. Man kunne have en hypotese om, at forskellige 'fagkulturer' kunne have indflydelse på, hvordan KiU-uddannelsen implementeredes i praksis, og på de udfordringer og muligheder, deltagerne oplevede.

### **Spør i skolens praksis**

Deltagerne refererer til en meget bred vifte af sporsætning. Det gælder både i spørgsmålet om HVAD i uddannelsen, der giver anledning til spor (figur 4), og spørgsmålene om SOM HVAD og HVOR (figur 5). Det samme er tilfældet i de øvrige sporingskategorier. I forhold til kategorien HVAD i uddannelsen

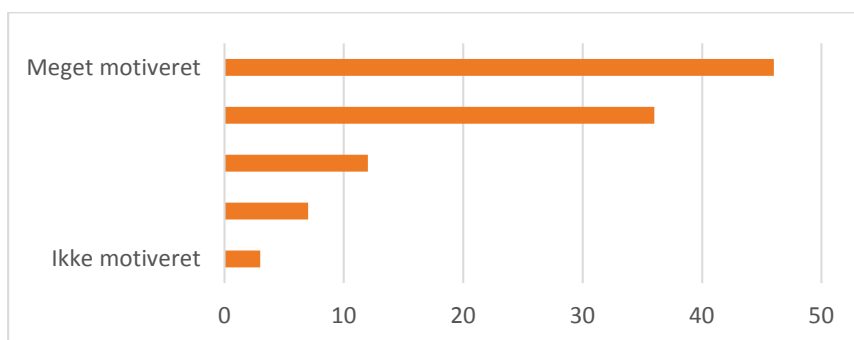
henvises særligt til mødet med nyt fagligt stof (28 %) og konkrete øvelser på holdet, men de særlige praksisopgaver fremhæves også (11 %). I relation til HVOR henvises i særlig grad til undervisningens gennemførelse (43 %) og samarbejdet med fagkolleger (17 %) (figur 5).

I relation til SOM HVAD henviser 35 % til faglig selvtillid og 26 % til nye perspektiver på faget og undervisningen i dette (figur 5). Ift. de sidste spøringskategorier handler HVORDAN særligt om hhv. didaktisk møde med eleverne, kollegadrøftelser og undervisningsplan (alle ca. 25 %), forældre nævnes også her. Under HVORNÅR angiver 47 %, at virkningen er både under og efter uddannelsen, 30 % betoner virkningen på lang sigt.

På spørgsmålet om fremmende og hæmmende faktorer i skolekonteksten er det igen alt-dominerende manglende tid, der nævnes som en hæmmende faktor, mens fagligt samarbejde, kollegers anvendelse og ledelse, der bakker op, fremhæves som fremmende. Her er identificeret nogle forskelle mellem KOPRA og ikke-KOPRA-lærere. Samarbejde nævnes af 28 % af lærerne uafhængig af kommunal model, men oveni nævner 29 % af KOPRA-lærere specifikt, at kolleger spørger til, anvender og anerkender ens nye faglighed som fremmende (versus 0 % blandt ikke-KOPRA). Men der er modsat også flere KOPRA-lærere, der fremhæver forventning om kollegasamarbejde som en hæmmende faktor, hvis dette ikke har været muligt pga. manglende teamorganisering lokalt på skolen (22 % versus 3 %).

## Motivation

Deltagerne har i relativt høj grad oplevet at være motiveret for at tage KiU-uddannelsen (figur 6). Svarene er uddybet med åbne refleksioner, og kategoriseringen af disse viser, at positiv motivation italesættes som *"at lære nyt og være i udvikling"* (fagpersonligt), altså en indrestyret motivation.



**Figur 6:** Likert-skala-kategori med svar på spørgsmål om motivation for at tage KiU-uddannelsen (i antal lærere).

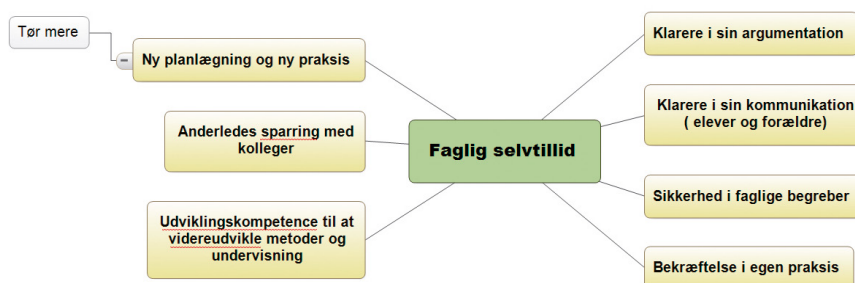
Som demotiverende faktor nævnes den afsluttende prøve af mange af lærerne, og for et par af dem handler det også om, at de ikke er på uddannelsen efter eget ønske, de er blevet "prikket" af ledelsen. Prøven nævnes også i den åbne refleksion blandt lærere, der ellers er positivt motiveret for uddannelsen (likert-skala-svar figur 6), fx siger en:

*"Jeg holder meget af at undervise i matematik, så derfor er det skønt at lære mere. Min bekymring til at begynde med var, at det skal ende med en prøve. Det er 21 år siden sidst".*

Endvidere er der en gruppe lærere, særligt fra matematik, der henviser til bekymring om "svært indhold", og at det påvirker motivationen. Det er vigtigt at pointere, som det også fremgår af citatet ovenfor, at faget og undervisningen også omtales som spændende, det italesættes ikke som en kritik af undervisningen.

### Faglig selvtillid

Øget faglig selvtillid ser ud til at være et betydningsfuldt spor både generelt og i forhold til en bred vifte af lærerens praksisfelter i skolen. Den faglige selvtillid er også et tema, der er fremkommet i analysen af de dybtgående interviews. Baseret på rækken af interviews er kondenseret temaer, der bl.a. handler om organisering af uddannelsen, undervisningens form og indhold, rammer og tid, prøven og en vifte af forskellige spor, herunder faglig selvtillid, der er uddybet i figur 7. For lærerne er faglig selvtillid kommet til udtryk ved, at de oplever større sikkerhed i faglige begreber, at de er blevet klarere i deres argumentation og kommunikation, og at de får et anderledes udbytte af sparring med kolleger (figur 7). Endvidere henviser de til at turde mere i undervisningen, altså temaer tæt knyttet til *self-efficacy*-begrebet (Bandura, 1997).



Figur 7: Undertemaer knyttet til sporet faglig selvtillid.



### Om faglig selvtillid siger to lærere:

*"Man bliver jo dygtigere inden for sit fag. Altså jeg synes da, jeg er blevet dygtigere. Og mere fokuseret på, hvad er det, jeg skal. Altså, hvad er det, hvor er det børnene skal hen, og hvordan er det, man kan gribe det an".*

*"Jamen det er jo netop den der med selvtilliden. At man kan være med, og man kan måske endda vise sin viden over for sine kollegaer og på den måde slå igennem, og det glæder jeg mig lidt til, at være med i det udviklingsarbejde, og være med til at udvikle de folk, som jeg i den grad anerkender, som jeg har af kollegaer".*

### Om undervisningens indhold og metode, herunder også fokus på elevernes læring, ligesom i ovenstående citater:

*"Altså jeg tænker sådan mere nuanceret, når jeg kigger på en opgave, og tænker mere, nå men jeg kunne også gøre sådan, og jeg kunne også gøre sådan, hvor jeg tidligere holdt mig til, hvad der stod i lærervejledningen".*

*"jeg går meget mere på jagt efter noget, der giver mening i deres hverdag [...] jeg har fået en stærkere bro mellem, hvad der giver mening for dem, og hvad der kan være sjovt for dem, end jeg havde før [...] det vil sætte sig spor i en anden måde for mig at forberede mit fag på [...] altså fået nye måder at tænke på"*

### Prøven er også en faktor, der uddybes af de interviewede lærere, fx som her formuleret med reference til "de andre"/kollegerne:

*"Og så har jeg kolleger, som sidder og har haft adskillige hold til prøven, og så går de hen og dumper, og så siger de, kan jeg så ikke undervise, det synes jeg ikke er på sin plads, at man har sat folk i den situation".*

Der er tydeligvis meget på spil for lærerne ifm. prøven. Læreren i citatet bruger formuleringen, "man har folk sat i den situation", dette peger på en oplevelse af, at andre har magt over noget, der er vigtigt for deres fremtid.

### **Inddragelse af deltagernes daglige praksis**

I relation til forskningsspørgsmål 2 har vi i en række observationer fulgt, hvordan KiU-underviserne didaktisk arbejder med deltagernes daglige praksis i skolen under uddannelsen. Der er blandt andet observeret i de sessioner, hvor survey blev distribueret. Baseret på analyse af observationerne er der identificeret en række tematiseringer:

**Didaktisering.** Didaktisering har vi valgt at definere som drøftelser og analyser af et givet tema/indhold i relation til en given undervisningsmæssig sammenhæng – i KiU-regi gælder det undervisningen i skolen. Der kan både være tale om, at læreren eller underviseren trækker eksempler og erfaringer ind fra skolens undervisningspraksis, og/eller at KiU-undervisningens tema/indhold 'trækkes ud' til undervisningen i skolen. Der er identificeret en række forskellige didaktiseringsstrategier, fx etablering af elevperspektiv, inddragelse af fællesmål, KiU-underviseren som eksemplarisk rollemodel, brug af didaktiske modeller m.m. Et overblik over mulige didaktiseringsstrategier fremstilles nedenfor.

**Opgaver og øvelser** har haft forskellige former, og der anvendes forskellige arbejds- og organisationsformer, fx værksteder, holddialoger, gruppearbejder, feedback etc. Opgaver under undervisningen har fx været bearbejdning af læst teori, ved at deltagerne skriver, kommenterer, perspektiverer, at de løser fagfaglige opgaver, og at de løser elevopgaver med efterfølgende drøftelse af styrker og svagheder. Generelt bærer undervisningen præg af en komprimeret indføring i et komplekst fagligt og fagdidaktisk område.

**Praksisopgaver** har været en særlig type opgaver rettet mod lærernes afprøvninger og undersøgelser i perioden imellem undervisningsgange. Typisk med lærernes frembringelser af input/artefakter til erfaringsudveksling og videre bearbejdning næste undervisningsgang. Der har været anvendt forskellige typer af praksisopgaver. Praksisopgaven har også været et tema, nogle lærere har rejst i interview (figur 7). Vi gør ikke så meget ud af dette tema her, da praksisopgaver som didaktisk element i KiU-uddannelsen beskrives i en anden publikation (Nielsen, Lund, Frederiksen & Madsen, 2017).

Endvidere har det ved observation været tydeligt, at kompetencemålsprøven, og det at deltagerne skal til denne, ofte er tematiseret i undervisningen, både på det uformelle og tilfældige niveau, fx ved at deltagerne har stillet spørgsmål om prøven, men også som et eksplicit og fokuseret tema i undervisningen. I et enkelt tilfælde var prøveelementer integreret i praksis-

opgaven. Ligeledes er de rammebetingelser, deltagerne har haft for at tage uddannelsen, ofte blevet italesæt.

### Diskussion og perspektivering

Baseret på de præsenterede resultater er der en række forhold, som fordrer en yderligere teoretisk nuancering. Først og fremmest indikerer den mangfoldige vifte af spor, at læreres anvendelse af elementer fra en uddannelse som KiU er et ganske komplekst forhold, som nuanceret med begrebet betydende overgange illustreret i figur 2 (Beach, 1999; Nielsen & Daugbjerg, in press). Idéen om "overførsel" (direkte transfer) fra uddannelsesindsats til professionspraksis synes ikke at kunne fange de spor, lærerne henviser til. Blikket på læreres praksis kalder på nuancerede og sensitive tilgange og forståelser som relevanszoner fra Berger og Luckmann (2007). Lærerne i KiU har tydeligvis opmærksomhed rettet mod de opgaver, udfordringer og problemer, som trænger sig på fra deres daglige praksis på skolen – dette er afgørende for, hvad der er relevanszoner set fra deres perspektiv. Mange bekymrede refleksioner handler om tid til at være på uddannelse. Man kan have en formodning om, at lærerne i nogle situationer må nedprioritere KiU-uddannelsen, når og hvis de ikke meningsfuldt kan løse de daglige læreropgaver samtidig med uddannelsen, og det frembringer så frustrationer.

Lærerne henviser ofte til eleverne, både ift. bekymrede stemmer og positivt i nuancerede refleksioner over egen professionelle læring. Elevperspektivet som bekymring aktiveres, når lærerne omtaler dilemmaet med tid til både at være på uddannelse og løse de daglige opgaver. Men elevperspektivet fremstår også tydeligt i lærernes refleksioner over, hvorvidt det faglige indhold i uddannelsen er for langt væk fra det, deres erfaringer fortæller dem kan understøtte elevernes læring (mere om elevperspektiv som didaktiseringsstrategi nedenfor).

Elevperspektivet i refleksioner over egen professionelle læring binder de forskellige domæner fra figur 1 (Clarke & Hollingsworth, 2002; Nielsen, 2012) sammen. Vi vender her tilbage til citatet ovenfor, hvor en lærer fortæller om at "gå meget mere på jagt" efter noget, der giver mening i elevernes hverdag. Dette citat viser, hvorledes lærerens anvendelse af elevperspektivet kobler personligt domæne og praksisdomæne med både refleksion og iværksættelse. Lærerens overvejelser over eget (positive) fagprofessionelle udbytte i forhold til nye måder at forberede og tænke om faget på viser også betydningen af konsekvensdomænet i refleksion og iværksættelse. Dette kan ses som parallelt med at fokusere på, hvad der er relevant og får betydning for

lærerne i forhold til de opgaver de løser i den daglige praksis (Berger & Luckmann, 2007).

De overgange, der får betydning for lærerne, kan ses som en nøgle til at forstå deres professionelle læring, og hvordan den i nogle tilfælde kan understøttes fx via praksisopgaver, hvor erfaringer og hverdagsperspektiver sættes reflektivt i spil og informeres teoretisk i undervisningen (Nielsen et al., 2017). Det kan være praksisopgaver, der løses alene eller sammen med kolleger. Men det positivt oplevede udbytte fra praksisopgaverne forudsætter, at tid og rammer på skolen er understøttende for denne del. Der skal med andre ord være en praksis i skolen, der inviterer til, at uddannelseselementer i KiU kan få betydning.

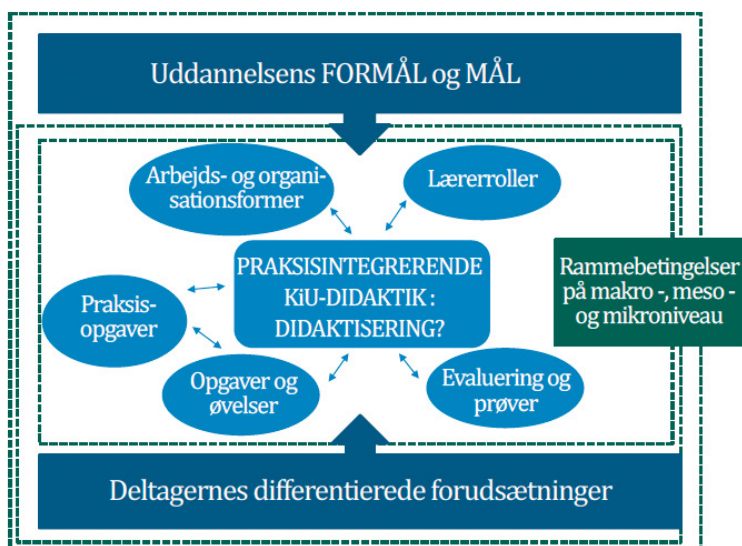
Betydningen af selvtillid i håndteringen af opgaver både i undervisning og samarbejde understreges af lærerne. Dette kan til dels forstås med reference til Banduras (1997) begreber om mesterings erfaringer, *self-efficacy* (forventning om at kunne håndtere opgaverne), og agency (kapacitet til at handle og agere i en given kontekst). Men Banduras overvejende individbaserede agencybegreb suppleres af Clarke og Hollingsworths (2002) mere sociokulturelt informerede forståelse af lærernes indlejring i praksis: KiU-uddannelsen skal "give mening i praksis og praksis formaterer mening", og af de kollektive/relationelle aspekter af agency, som fremhæves i nyere forskning (se fx Biesta et al., 2015).

Et område, hvor der fremhæves udfordringer, er prøven. Her er vi klar over, at følgeforskningsprojektet har begrænset udsigelseskraft, idet data er fra *før*, lærerne har været til prøve. Det er derfor særligt oplevelsen af forventningen om at skulle vurderes med karakterer, at prøven kommer til at fylde i undervisningen, som vi kan konkludere på. Forventningen om at skulle vurderes ved en prøve fremstår som ganske virksom i forhold til den didaktiske praksis i KiU, det vil sige som et fænomen, KiU-undervisere uomgængeligt må forholde sig til. Nogle undervisere har på møder i projektet meldt om større tilfredshed efter prøvens afholdelse, men vi har ingen systematiske data på, hvorledes deltagerne oplever den gennemførte prøve. Det skal nævnes, at deltagerne ikke foreslår at fjerne en formel prøve, men de kommer med forslag til vurderingsformer, der i højere grad baseres på deltagelse, løbende afleveringer og fx bestået/ikke bestået. Vi var allerede ved beskrivelsen af projektet opmærksomme på, at der kan være dilemmaer knyttet til "magtrelation" og etik, når lærere, der allerede er ansat på en skole, indgår i en uddannelse med en formel prøve, som kan få stor betydning for den pågældende lærers jobmæssige fremtid (Fredriksen et al., 2015).

En ting er, hvordan skoleledelsen vil reagere på en dårlig karakter i et fag, som læreren måske har undervist i i mange år, noget andet er kollegernes reaktion. Der ser ud til, at anerkendelse blandt kolleger spiller en afgørende rolle for KiU-lærerne, både i betydningen kollegernes reaktion, hvis man ikke består, men også i en positiv, motiverende, betydning. Dette gælder repræsentativt for alle lærerne, men fremstår særligt tydeligt blandt lærere, der har fulgt KOPRA-modellen, hvor deling og viderebearbejdelse med kolleger har været en indbygget del. Anerkendelse er vigtig for at opleve glæde og engagement og for at opnå en positiv forståelse af sig selv (Honneth, 1992; 2003). If. Honneth opnår et individ anerkendelse i arbejdet og dermed glæde, engagement og motivation ved på den ene side at indgå i et fællesskab med fælles værdier og på den anden side ved netop at være et enestående individ med en personlig ballast, der bidrager til fællesskabet. KiU-lærerne ser ud til at opleve dette fællesskab både gennem erfaringsudveksling, fx i studiegrupper, med kolleger fra andre skoler, der så at sige er i samme båd, og i samarbejdet med kolleger på egen skole, men det sidste vel at mærke særligt der, hvor det har været organisationsmæssigt understøttet på skolen. Det kan opleves meget demotiverende, at det forventes, at man løser en opgave sammen med fagkolleger på egen skole, hvis rammerne ikke er til det. Med reference til betydningen af *agency* og anerkendelse og samtidig skelen til relevanzoner kan man sige, at de gennem KiU-uddannelsen kan komme til stede i flere relationsmæssige og kontekstuelle sammenhænge i skolen med anvendelsen af en større dybde og bredde af kvalifikationer (Frederiksen, 2007). Modsat er det en stor udfordring i relation til både uddannelsen og den daglige professionelle praksis nu og fremadrettet, at der også er nogle af lærerne, der oplever, at de ikke har praksisarenaer, rammer og mulighed for at leve op til de krav, som uddannelsen fordrer og som lærerne gerne vil honorere. Dette illustrerer overordnet set betydningen af forandringsmiljøet, der omkranser domænerne i modellen i figur 1 i starten af artiklen.

I forhold til forskningsspørgsmål 2 om, hvordan KiU-underviserne didaktisk understøtter inddragelse af deltagernes daglige praksis, er der, som redegjort for ovenfor, tegn på, at KiU-undervisningen bærer præg af en komprimeret indføring i et komplekst fagligt og fagdidaktisk område. Vi mener dog, at resultaterne om mangfoldige spor, fx udvikling i fagforståelse og faglig selvtillid, lærernes oplevede udbytte fra erfaringsudveksling og deres refleksioner med elevperspektiv, kalder på diskussion og nytænkning inden for det KiU-didaktiske felt, særligt ift. praksisintegrering. Vi har illustreret nogle opmærksomhedsfelter i figur 8. Det skal læses som et bud

på områder, der med fordel kan fokuseres på, når man planlægger, gennemfører og evaluerer KiU-undervisning. Vi vil gerne betone, at der er tale om et meget foreløbigt bud på en KiU-didaktik. Denne sidste del i artiklen skal læses som en invitation til videreudvikling og nuancering både gennem praktisk omsætning og i videre forskning (for uddybning af modellen se Nielsen et al., 2017).



Figur 8: En vifte af KiU-didaktiske opmærksomhedsfelter.

Kernen i modellen i figur 8 er spørgsmålet om didaktisering. Nedenfor følger først fem refleksionspunkter i relation til dette spørgsmål, og derefter følger nogle eksempler på didaktiseringsstrategier.

**Hvem gør hvad og hvorfor?** Sommetider vil deltagende lærere trække egen praksis ind, og måske kan et sådant bidrag gribes og kvalificere undervisningssituationen. I andre situationer er det underviseren, der initierer og inviterer til didaktisering.

**Spontan og planlagt didaktisering.** Som i enhver anden undervisning er KiU præget af kontingens, dvs., der sker uforudsigelige hændelser, fx når lærere spontant spejler egen praksis i KiU-undervisningens indhold. Når det gælder didaktisering, kan underviseren både forholde sig til, hvorledes de spontane didaktiseringstiltag fra deltagerens side skal gribes an, og hvorledes didaktisering kan planlægges.

**Kontekstbundne beretninger versus en analyserende og udviklingsorienteret tilgang.** Praksisberetninger kan have en tendens til at bevæge sig i den mere anekdotiske genre. Her kan udfordringen være at få anlagt ana-

lytiske og udviklende perspektiver. Så hvordan rammesætter underviseren såvel planlagte som spontane didaktiseringsprocesser med disse potentialer for øje?

**Implicit versus eksplicit didaktisering.** Det kan hævdes, at didaktisering foregår mere eller mindre konstant i form af indre refleksioner hos nogle deltagere, dvs. som implicite processer. Ligeledes kan underviserens måde at gribe, håndtere og praktisere didaktisering på have implicit karakter. Et eksempel kunne være, at underviseren beder lærerne løse elevopgaver. Hvis hensigten er, at lærerne via opgaveløsningen skal foretage didaktiseringsprocesser, kalder dette naturligvis på en eksplicitering. Tilsvarende og måske mere subtilt kan man tænke sig, at KiU-underviseren gennemfører dele af undervisningen på én for ham at se eksemplarisk måde. Eksemplarisk forstået som det gode eksempel på, hvorledes lærerne bør undervise eleverne. Her er ligeledes tale om implicit didaktisering, med mindre underviseren ekspliciterer begrundelser og hensigt.

**Konkrete/autentiske eksempler versus abstrakte/fiktive eksempler.** Endnu et spændingsfelt handler om graden af kontekstbundethed. Skolens kontekst og praksissituationer herfra kan beskrives både som konkrete faktuelle forhold, men også som mere abstrakte, generelle og generaliserede empiriske forhold. Lærerne vil fx kunne relatere til konkrete børn, mens underviseren ofte vil være nødsaget til at relatere til mere abstrakte, generaliserede eller teoretiske børn og læreprocesser, som de fremstår i diverse forskningsresultater eller teorier. Spørgsmålet om, i hvilken form (konkret/generel/abstrakt) skolens praksis skal anvendes i KiU-undervisningen rejser sig – med hvilke hensigter og med hvilke muligheder og begrænsninger?

Som opfølgning på disse refleksionspunkter følger en række strategier, der skal læses som inspirationer og ikke som en endelig liste over mulige didaktiseringsstrategier:

**Etablering af elevperspektiver:** Et givet tema/indhold i KiU-undervisningen kan relateres til elever i skolen – enten konkrete elever eller generaliserede, mere abstrakte elever. En deltagende lærer kunne fx kommentere en læsestrategi for elever på mellemtrinnet på denne måde: *"Det tror jeg altså ikke, mine elever kan finde ud af – dét vil de have virkelig svært ved, jeg tænker specielt på tre af mine elever..."*. KiU-undervisningens specifikke indhold spejles her i lærerens vurdering af nogle konkrete elevers kompetencer. I eksemplet anvendes en kognitiv tilgang, som handler om, hvad eleverne kan "finde ud af". Man kunne fx også fremhæve elevernes motivation, sproglige kompetencer eller mere bredt forudsætninger og potentialer. En særlig

variant af denne didaktiseringsstrategi kunne være en bestræbelse på mere direkte at rejse elevernes perspektiv. At arbejde med børneperspektiver er en særlig forsknings- og evalueringsmetodisk tilgang (Lund & Koch, 2016), som også kan anvendes didaktisk. I eksemplet ses og vurderes eleven fra lærerens perspektiv, uden at elevens egen stemme er forsøgt sat i spil. Når der arbejdes didaktisk med at rejse børneperspektiver bestræber læreren sig bevidst og målrettet på så vidt muligt at tilsidesætte sit eget perspektiv og i stedet få indblik i, hvorledes fx et givent indhold i undervisningen opleves af eleven. En blandt mange måder at få adgang til børns perspektiver på et givent indhold eller forhold i undervisningen, er at analysere børneartefakter, det vil sige produkter fra elevernes egen hånd såsom tegninger, tekster, fotos med meget mere. Artefakter som børnetegninger kan anvendes til at give læreren et billede af, hvordan eleverne forstår og tænker om et givet fagligt område, hvad der nogle gange vil overraske (se fx Nielsen, 2014), men det kan også handle om børnenes holdningsmæssige, etiske og politiske spørgsmål. Dialoger med eleverne, der trækker deres perspektiver og oplevelser frem, er også oplagt, og hvis disse fastholdes (fx video/audio), kan dialoger, som de øvrige nævnte børneartefakter, deles/analyseres ifm. KiU-undervisningen.

I følgeforskningens observationer har vi set en række eksempler på, at lærerne løser elevopgaver i KiU-undervisningen. Dette handler på sin vis også om en bestræbelse på at rejse børneperspektiver, idet hensigten kan være, at lærerne foretager et perspektivskifte gennem opgaveløsning, altså prøver at sætte sig ind i elevernes oplevelse af dét at løse disse opgaver. Der kan også være andre hensigter, men under alle omstændigheder må løsning af elevopgaver i KiU-undervisning betragtes som en didaktiseringsstrategi.

**Etablering af andre perspektiver – fx lærerperspektiver:** Ud over anvendelsen af elevperspektiver kan der også anlægges en række andre aktørperspektiver, fx er ledelsen, kolleger, forældre og læreren selv også aktører i skolen. Tager vi lærerperspektivet er det formodentlig i spil i det meste KiU-undervisning, im- eller eksplicit, da det jo netop er læreren, der deltager i KiU-undervisningen. Didaktisering via anlæggelse af lærerperspektivet kan fx ske ved, at underviseren rejser spørgsmål såsom: Hvori består de undervisningsmæssige udfordringer ved at praktisere en given metode, som er præsenteret i KiU-undervisningen? Eller de deltagende lærere kan blive bedt om at analysere egen undervisningspraksis i lyset af fx spørgsmålet om, hvorvidt man anvender problem- eller temaorienteret indhold?



**Anvendelse af juridiske tekster:** Mens spejlingen af et givent indhold i KiU-undervisningen i eleverne og i skolen repræsenterer et ganske kontingent spejlingsgrundlag, så finder man et noget mere stabilt grundlag i form af de juridiske styringsdokumenter for skolen, der også kan fungere som en strategi for didaktisering. Didaktiseringen eller spejlingen i skolen og undervisningen kan fx ske ved at et givent indhold i KiU-undervisningen udsættes for en tolkning af Fælles mål eller andre dele af Folkeskoleloven. Det kunne fx være skolens formål eller et element af dette fx stk. 3: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati."* Didaktiseringen kunne her beskæftige sig med, hvordan tolkninger af deltagelse og medansvar kan formuleres og med hvilke konsekvenser for undervisningen i et givent fag i skolen.

**Teoretisk didaktisering – brug af didaktiske modeller og kategorier.** De tre førstnævnte strategier er eksempler på spejling af et givent indhold fra KiU-undervisningen i mere eller mindre manifesterede og konkrete forhold i skolen. Man kan også forestille sig, at skolens indretning, ressourcer og lignende fungerer som spejlingsgrundlag. Vi vil slutteligt give nogle eksempler på spejlingsgrundlag og -processer, der har en mere teoretisk karakter. Didaktisering via teori kan fx handle om, at teori, modeller og begreber, der introduceres i KiU-undervisningen, anvendes til analyser og udvikling af skolens praksis. Lærerne kan fx få til opgave at planlægge et forløb, hvor bestemte læsestrategier anvendes ud fra en bestemt didaktisk model eller med fokus på en bestemt didaktisk kategori (mål, indhold, evaluering osv.). Disse modeller eller kategorier kan enten være præsenteret og bearbejdet i KiU-undervisningen eller fx være modeller, der anvendes på lærernes skoler. Som en særlig kategori inden for den mere teoretiske didaktisering vil vi fremhæve arbejdet med fagforståelser. De empiriske undersøgelser har vist, at netop dette område af de deltagende lærere betegnes som interessant og udbytterigt. Lærerne oplever, at de etablerer nye forståelser af deres undervisningsfag med ganske konkrete konsekvenser i deres egen praksis. KiU-undervisningen introducerer lærerne til nye, mere samlede forståelser af undervisningsfaget, og disse forståelser anvender de deltagende lærere som grundlag for videreudvikling af allerede eksisterende og i praksis fungerende fagforståelser.



## Opsamling

Undersøgelsen har vist, at lærerne i relativt høj grad oplever, at KiU-uddannelsen sætter sig spor, og at de refererer til en mangfoldig sporsætning. Det kan fx være i undervisningens planlægning og gennemførelse og i samarbejder og faglige dialoger med kolleger og som en ny/udviklet fagforståelse og faglig identitet og øget faglig selvtillid fx i kommunikation med elever, kolleger og forældre. Forskellige faktorer fra uddannelsen har haft betydning, fx at møde nye faglige tilgange, både overordnet set og som konkrete værktøjer og materialer. Udbytte fra erfaringsudveksling fremhæves, bl.a. via uddannelsens studiegrupper, og arbejdet med såkaldte praksisopgaver nævnes også af en del deltagere. Her har vi ikke kunnet identificere forskelle mellem forskellige kommunale modeller, fx KOPRA versus ikke-KOPRA, men der ser ud til at være nogle forskelle mellem de forskellige fag, fx i oplevede udbytter og udfordringer. Sådanne fagkulturelle aspekter kunne med fordel følges i fremtidig forskning.

Generelt har deltagerne være motiverede for at tage uddannelsen, og langt de fleste refererer til en indrestyret glæde ved at lære nyt og blive klogere, og endvidere fremhæves ny status og oplevelse af anerkendelse i relationen til kolleger. Hæmmende faktorer for motivation har i dominerende grad handlet om manglende tid til at være på uddannelse, men der er også eksempler på, at man ikke er på uddannelse efter eget ønske, og det faktum, at uddannelsen afsluttes med en prøve, nævnes af mange. Deltagernes refleksioner om hæmmende og fremmende faktorer viser forskelle mellem KOPRA og ikke-KOPRA. KOPRA-lærere nævner i højere grad, at det fremmer motivationen at kolleger spørger til, anvender og anerkender ens nye faglighed, men der er modsat også flere, der fremhæver det som en hæmmende faktor, at der i uddannelsen har været en forventning om kollegasamarbejde, som ikke har været muligt pga. manglende teammøder lokalt på skolen.

En anden del af undersøgelsen har haft fokus på undersøgelse af praksisintegrering i KiU-undervisningen. Der er tegn på, at KiU-undervisningen bærer præg af at være en relativt komprimeret indføring i et komplekst fagligt og fagdidaktisk område. En række opmærksomhedsfelter og mulige didaktiseringsstrategier er præsenteret i artiklen, og det foreslås fremadrettet at arbejde videre med, hvordan en praksisintegrerende KiU-didaktik vil kunne se ud.

## Referencer

- Andersen, L.B., Heinesen, E., Pedersen, L.H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? *Journal of Public Administration Research and Theory* 24(3), 651-671. <https://doi.org/10.1093/jopart/mut082>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beach, K. (1999). Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition beyond Transfer in education. *Review Research in Education* 24, 101-139.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Biesta, G., Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624-640. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3), 181-199.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 947-967.
- Frederiksen, L.L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Frederiksen, L.L., Lund, J.H., Nielsen, B.L., & Madsen, P.H. (2015). *KiU og professionsdidaktik – et forsknings- og udviklingsprojekt*. Projektbeskrivelse VIA (UC viden).
- Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- KL, Kommunernes Landsforening (2014). *Aftalen om fuld kompetencedækning*. København: KL.
- Lund, J.H. (2012). *Nye styringsformer i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Lund, J.H. & Koch, A.B. (2016). Børneperspektiver i professionspraksis. I: Lund, J.H. (red.), *Tværfagligt samarbejde om udsatte børn og unge*, s. 69-96. Aarhus: Turbineforlaget.
- Nielsen, B.L. (2012). *Science teachers' meaning-making of teaching practice, collaboration and professional development*. Ph.d. afhandling, Aarhus Universitet.
- Nielsen, B.L. (2014). Students' annotated drawings as a mediating artefact in science teachers' professional development. *NorDiNa* 10(2), 162-175.
- Nielsen, B.L. & Daugbjerg, P. (in press). *IT-fagdidaktik og naturfag – overgange mellem udviklingsworkshop og undervisningspraksis*. Antologi fra Demonstrationsskoleprojekter.
- Nielsen, B.L. & Hedegaard, K.M. (2016). Tredje læringsrum i krydsfeltet mellem skole og lærerarbejde. In: Frederiksen, L.L. og Hedegaard, K.M. (red), *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*, s.73-89. Aarhus: Klim.
- Nielsen, B.L., Lund, J.H., Frederiksen, L.L. & Madsen (2017). *Praksisintegrerende didaktik – i ramme af projekt kompetenceløft i undervisningsfagene*. VIA University College.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Læreres kompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*, fourth edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation*. New York: The Guilford Press.



- Sunesen, M.S.K. (2016). *Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb – med inklusion som eksempel*. Ph.d. afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Valero, P., Daugbjerg, P.S., & Svejgaard, K.L. (2014). Praksisnærhed i erhvervsskolens naturfagsundervisning gennem betydende overgang. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, 1-15.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2013). *Transfer – kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.