



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Årg. 8 | nr. 2 | 2023

<https://tidsskrift.dk/SLP>

Studier i læreruddannelse og -profession



Chefredaktør

Henrik Kasch, Lektor, Ph.d., University College Syddanmark

Redaktion

Raffaele Brahe-Orlandi, Docent, VIA University College

Bettina Buch, Docent, Ph.d., Absalon University College

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Stefan Ting Graf, Docent, University College Lillebælt

Dette nummer er redigeret af: Bettina Buch og Tom Steffensen

Referencegruppe

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

Forlægger

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

Studier i Læreruddannelse og profession kræver ikke afgivelse af copyright ved publicering. Dvs. at artikler – efter publicering i Studier i Læreruddannelse og -profession – kan udgives i andre sammenhænge, efter anmodning til redaktionen.

For artikler publiceret i Studier i læreruddannelse og -profession tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. Studier i læreruddannelse og -profession 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.

INDHOLD

<i>Tom Steffensen og Bettina Buch</i> Redaktionelt forord	5
<i>Oline Pedersen, Katrine Krogholm Olesen, Lars Nørgaard, Brian Harring Boll & Thomas Thyrring Engsig</i> Har vi et problem? – konstruktion og forhandling af problematiseringer i skolen	9
<i>Ulla Højmark Jense & Lene Kofoed Rasmussen</i> Uddannelsesparat gennem myndiggørelse?	28
<i>Eyvind Elstad, Knut-Andreas Abben Christophersen & Are Turmo</i> Hvilken slags faktorer er relateret til lærerstuderendes studieintensitet?	49
<i>Morten Gustenhoff, Mette Vedsgaard Christensen, Søren Rørdam Bastholm & Maibrit Kristensen</i> Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik – en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik	65
<i>Peder Holm-Pedersen og Pia Rose Böwadt</i> "Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden" – en undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen	88
<i>Per Ivar Kvammen og Lise Iversen</i> Naturfag i det flerkulturelle klasserommet som tema i læreruddanningen	109

Redaktionelt forord

Studier i læreruddannelse og -profession udgiver to numre årligt: et tematisk nummer, der udkommer om vinteren, og et åbent sommernummer. Målet med sommernummeret er at skabe mulighed for, at forskere og undervisere, der har været involveret i et af de mange forsknings- og udviklingsprojekter, der falder uden for temanummeret, får lejlighed til at publicere deres analyser og resultater til gavn for både forskere, praktikere, undervisere og studerende ved professionshøjskoler og universiteter. Ikke mindst den sidste målgruppe – de studerende – er vigtig at få med. En kvalificeret diskussion af, hvordan grundskolen og læreruddannelsen skal udvikles, forudsætter nemlig, at de lærerstuderende i løbet af deres studie møder resultater fra den nyeste uddannelsesforskning, som dette sommernummer rummer seks eksempler på.

Artiklerne i sommernummeret spænder bredt, både i forhold til det genstandsfelt, de beskæftiger sig med, og i forhold til den teori og metode, der anvendes i undersøgelse. Fem af artiklerne er baseret på kvalitative analyser, mens én trækker på statistiske metoder. To af artiklerne undersøger aktuelle problemstillinger i professionsfeltet, mens fire er overvejende rettet mod læreruddannelsens egen praksis. Hertil kommer, at vi i dette nummer publicerer to artikler, der er forfattet af norske forskere. I redaktionen hilser vi de nordiske bidrag velkommen, da vi i tidsskriftet har en ambition om at indgå i en nordisk og international dialog om, hvordan grundskolen og læreruddannelse kan undersøges og udvikles. Tre af de seks artikler har læreruddannelsens praktik som særligt omdrejningspunkt. Den tematik finder vi ganske velvalgt, da vi med udgivelsen af dette nummer står på tærsklen til den nye læreruddannelse, der har sit første optag efter sommerferien. De erfaringer, professionshøjskolerne kommer til at gøre sig i den forbindelse, kalder på nye undersøgelser, så vi sikrer en kvalificeret debat om læreruddannelsens – og ikke mindst den integrerede praktiks fortsatte udvikling.

Sommernummeret åbner med artiklen "Har vi et problem? – konstruktion og forhandling af problematiseringer i skolen", der er skrevet af Oline

Pedersen, Katrine Krogholm Olesen, Lars Nørgaard, Brian Harring Boll og Thomas Thyrring Engsig. I artiklen sætter forfatterne fokus på, hvordan lærere og pædagoger italesætter og håndterer elever, der falder uden for skolens normalkategorier, gennem brug af begrebet og fænomenet *problematiseringer*. Det empiriske grundlag for artiklens analyser er en kvalitativ interviewundersøgelse på fire skoler, der er forskellige både med hensyn til størrelse og beliggenhed og elevpopulationens etniske og socioøkonomiske sammensætning. Artiklens analyser afdækker det paradoksale forhold, at skolens fagprofessionelle har en tendens til at individualisere problemer og elevadfærd trods en intention om at anlægge et mere kontekstuel og socialt blik på eleverne. En væsentlig grund til, at det går sådan, er, at man ude på skolerne anvender en række tiltag – såkaldte sociale teknologier, der spænder bredt, fra kompetenceformularer over trivelsesrum til klasselog – som ofte ender med at blive bestemmende for, hvordan børnene understøttes. Forfatterne pointerer med artiklen vigtigheden af, at de sociale teknologier, der tages i anvendelse på skolerne, bidrager til at anskue børn i problemer fra et socialt og kontekstuel perspektiv.

I artiklen "Uddannelsesparat gennem myndiggørelse" undersøger forfatterne Ulla Højmark Jensen og Lene Kofoed Rasmussen læreres og elevers forståelser og praksisser i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen. Som baggrund og teoretisk ramme trækker forfatterne på pædagogiske tænkere, der har beskæftiget sig med begrebet "myndiggørelse". Forfatterne argumenterer for en position, der især bygger Freires begreb om empowerment og Biestas begreb om subjektifikation. Empirisk trækker artiklen på to tidligere gennemførte forskningsprojekter, der tilsammen omfatter interview med både skoleledere, lærere og elever. Forfatterne undersøger først lærerperspektivet og viser her, at uddannelsesparathedsvurderingen tilskynder læreren til en praksis, der modvirker elevernes myndiggørelse. Undersøgelsen af elevperspektivet viser, hvordan de ikke-uddannelsesparate elever kan opleve marginalisering og føle sig ansporet til at søge at forbedre sig på systemets præmisser i en pseudoudviklingsproces, hvor de reelt ikke har den store indflydelse. På baggrund heraf diskuterer forfatterne til slut, hvordan lærere i overbygningen kan anspore eleverne til at finde deres egen stemme.

I sommernummerets tredje artikel stiller Eyvind Elstad, Knut-Andreas Abben Christophersen og Are Turmo spørgsmålet: "Hvilken slags faktorer er relateret til lærerstuderendes studieintensitet?" Baggrunden for forskningsspørgsmålet er undersøgelser, der viser, at lærerstuderende ikke bruger så

lang tid på at studere, som man kunne forvente. Det empiriske grundlag er en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt 1.224 lærerstuderende fordelt på fire danske læreruddannelser. Analysen, der bygger på strukturel modeleringsanalyse, peger på de studerendes selvdisciplin og akademisk pres, som de mest betydende faktorer for de studerendes studieintensitet. Artiklen foreslår i forlængelse heraf, at læreruddannelsen skærper arbejdskrav og i højere grad søger at stimulere de studerendes udvikling af selvdisciplin.

I artiklen "Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik – en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik" præsenterer forfatterne Morten Gustenhoff, Mette Vedsgaard Christensen, Søren Rørdam Bastholm og Maibrit Kristensen resultater fra en undersøgelse af, hvilken betydning lærerstuderendes overbevisninger har for deres didaktiske valg i grammatikundervisningen i praktikken. I forlængelse heraf interesserer forfatterne sig for, hvordan grundlæggende overbevisninger dannes og ændres hos lærerstuderende gennem undervisning og praktik. Artiklens hovedfund er, at almenpædagogiske forestillinger og hensyn vejer tungere for de studerende end fagdidaktisk viden om hensigtsmæssig grammatikundervisning. Dermed skriver artiklen sig ind i den aktuelle diskussion af sammenhæng og progression i læreruddannelsen på tværs af fag og på tværs af de to uddannelsesarenaer.

Peder Holm-Pedersen og Pia Rose Böwadt sætter i artiklen "Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden – en undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen" fokus på praksisnærhed og spørger, om mere praktik egentlig nødvendigvis betyder, at de studerende får mere praksisnær viden. De to forfattere har brugt Karl Matons Legitimation Code Theory som redskab til at analysere ti udvalgte praktikopgaver fra én professionshøjskoles læreruddannelse. I analysen af opgaverne finder forfatterne ikke en særlig stor grad af praksisnær viden, hvilket kan synes overraskende. De lærerstuderende inddrager praksisnær viden i opgavernes indledende casebeskrivelser, men er ofte ikke i stand til at trække denne viden med over i opgavens analyse. Forfatterne konkluderer derfor, at de studerendes opgaver i høj grad ser ud til at være løsrevet fra den praktik-kontekst, den ellers skulle tage udgangspunkt i, og peger på en række specifikke forhold i praktikfaget og praktikprøven, som bør tages op til fornyet drøftelse.

I sommernummerets sidste artikel, "Naturfag i det flerkulturelle klasserommet som tema i læreruddannelsen", undersøger forfatterne Per Ivar Kvammen og Lise Iversen Kulbrandstad fra Høgskolen i Innlandet i Norge

også praksisnærhed, men på en helt anden måde. De har undersøgt, hvordan teorien i læreruddannelsen i Norge kan gøres mere praksisnær, ved at analysere eksempler på naturfagsundervisning, hvor to lærere på en særlig udvalgt praktiskole afprøver forskellige sproglige støttestrukturer for flersprogede elever. Artiklens metodiske omdrejningspunkt er det designbaserede projekt *Inclusive Science Teaching*, hvor empirien består af feltnoter, videofilmede undervisningssekvenser og indsamlede skriftlige produkter. Artiklens analyser bringer læseren tæt på observationerne i klasserummet og de sproglige praksisser. Hvad undervisningsindholdet angår, konkluderer artiklen, at brug af sproglige støttestrukturer bidrager til at styrke flersprogede elevers aktive deltagelse. Hvad udviklingen af læreruddannelsens praktikundervisning angår, peger forfatterne på vigtigheden i, at undervisningen af lærerstuderende forankres i konkrete empiriske undersøgelser, som projektet er et eksempel på.

Med disse indledende ord byder vi hermed velkommen til sommernummeret 2023.

*På redaktionens vegne
Tom Steffensen og Bettina Buch*

Har vi et problem?

– konstruktion og forhandling
af problematiseringer i skolen

Oline Pedersen, docent, ph.d., Professionshøjskolen UCN,
Forskningscentret for In- og eksklusion i pædagogisk praksis,
OLP@ucn.dk

Katrine Krogholm Olesen, adjunkt, Professionshøjskolen UCN,
Act to Learn Pædagogik, KKO@ucn.dk

Lars Nørgaard, lektor, Professionshøjskolen UCN, Læreruddannelsen,
LNO@ucn.dk

Brian Harring Boll, lektor, Professionshøjskolen UCN,
Pædagoguddannelsen, BHB@ucn.dk

Thomas Thyrring Engsig, docent, ph.d., Professionshøjskolen UCN,
Forskningscentret for In- og eksklusion i pædagogisk praksis,
TTE@ucn.dk

Resumé

Denne artikel undersøger problematisering af børn i vanskeligheder i danske skoler. Den trækker på begreberne om problematisering, sociale teknologier og dispositiver. Artiklen tager afsæt i en iagttagelse fra et empiriske materiale fra et kvalitativt studie på fire danske skoler, hvor lærere og pædagoger reflekterede over og delte erfaringer om børn i vanskeligheder i skolen. Denne iagttagelse var, at selvom de professionelle tydelige intention var at tale om og forstå disse børn på kontekstualiserede måder, så endte de ofte med at individualisere børnenes vanskeligheder. Artiklen undersøger denne spænding og dette dilemma og konkluderer, at feltet er præget af et individualiserende dispositiv.

Nøgleord

problematisering, børn i vanskeligheder, individualisering, sociale teknologier, dispositiv

Abstract

This article explores problematizations of children in difficulties in Danish schools. It draws on the concepts of problematization, social technologies and dispositive. It takes its point of departure from an observation in empirical material from a qualitative study in four Danish schools, where teachers and social educators were reflecting on and sharing experiences with children in difficulties in schools. Even though

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 19 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i2.138291

Studier i læreruddannelse og -profession

the professionals intended talking about this in contextualized ways, very often they ended up individualizing the difficulties of the children. The article explores this tension and educational dilemma and concludes that an individualizing dispositive is shaping this field.

Keywords

problematization, students in difficulties, individualization, social technologies, dispositive

Introduktion og baggrund

Grundlæggende for skolens virker er, at skolen og dennes fagprofessionelle historisk har haft og fortsat har magten til og ansvaret for at definere eksempelvis, hvorledes den gode elev forstås, hvordan vanskeligheder og problemer konstrueres og italesættes. Det gælder også, hvilke normer og værdier der har fået lov til at blive de dominerende, meningsgenererende og betydningsfulde i skolens praksis. Der er tale om et fænomen, som synes velbeskrevet i litteraturen (Bourdieu & Passeron, 2006; Murphy & Costa, 2015). Skolehistoriske analyser viser, at definitionerne har skiftet gennem tiderne: Opfattelsen og forståelsen af elever med særlige vanskeligheder eller elever, der falder ved siden af de dominerende normer for, hvordan en elev i skolen opfører sig, lærer og dannes som menneske, har undergået betragtelige forandringer gennem tiden (Hamre, 2012b). Ser man på vores samtid, så er forståelserne af elever i vanskeligheder præget af særligt skolens inklusionsbestræbelser- og genvordigheder (Engsig, 2019; Engsig & Johnstone, 2015; Schuelka & Engsig, 2022). Skolens inklusionsbestræbelser, bl.a. materialiseret i lov om ændring af folkeskolen i 2012, der ændrede betingelserne for, hvilke elever der har ret til specialpædagogisk bistand, og hvilke elever hvis særlige behov skal imødekommes inden for almen skolens rammer, er et eksempel herpå, og i virkeligheden et eksempel på, hvorledes grænserne sættes mellem det specialpædagogiske og det almenpædagogiske.

Nærværende artikel har som formål at analysere og diskutere, hvordan børn i vanskeligheder i skolen forstås, hvilket vi vil gøre gennem begrebet og fænomenet *problematisering*. Vi ønsker at belyse, hvorledes skolens fagprofessionelle konstruerer og forhandler problematiseringer i forhold til elever i vanskeligheder, samt hvorledes disse problematiseringer kan forstås på flere og divergerende måder.

Problemforståelser omhandler på den ene side, *hvad* der i en given kontekst og en given tid opfattes som værende problematisk, og på den anden side, *hvordan* disse problemforståelser konstrueres og forhandles. Problemati-



seringer i skolens praksis er et komplekst fænomen og omhandler ikke blot de processer, hvor lærere, pædagoger, ledere og andre professionelle italesætter noget (eller nogen) som problemer, men derimod bliver problematiseringer langt mere omfattende og til dels indgribende, da det ligeledes angår, hvorledes elevsubjekter både konstrueres og udskilles i skolen (Andersen et al., 2020).

Problematiseringsbegrebet kan afstedkomme muligheden for at pege på det eller dem, der gøres til et problem, ved at have et fokus på de forskellige handlinger, individer og relationer, der på den ene eller anden måde markeres som uønskede eller ekskluderede (Andersen et al., 2020). Når man arbejder med problematiseringsbegrebet, er det således ensbetydende med, at man forholder sig analytisk til, hvordan fænomener, individer og processer bliver konstruerede og forhandlet som problemer (Andersen et al., 2020). Netop dette vil vi gøre i denne artikel, fordi vi i forbindelse med analysen af empirisk materiale har gjort os den iagttagelse, at pædagogernes og lærernes tilgange til børn i vanskeligheder i skolen ser ud til at være spændt ud mellem på den ene side at have en intention om at tænke og tale socialt og kontekstuel om børnene, men på den anden side ofte at ende i mere individualiserende formuleringer, problematiseringer og løsningsforslag. Den iagttagelse har vi gjort os i et mindre studie, hvor vi var guidet af følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan konstrueres og forhandles problematiseringer i læreres og pædagogers arbejde med børn i vanskeligheder i skolen?*

Studiet havde fokus på børn i indskolingen. I artiklen vil vi ved hjælp af begreberne *problematisering*, *sociale teknologier* og *dispositiv* søge at vise, hvordan denne spænding mellem det kontekstuelle og situerede på den ene side og det individualiserende på den anden viser sig i forbindelse med problematiseringsprocesser.

Teoretiske begreber

Begrebet om problematisering er anvendt af både Paulo Freire, som et led i en strategi mod en mere kritisk bevidsthed, og ligeledes af Foucault, som et led i en måde at begribe inklusion og eksklusion, og hvorfor noget eller nogen (et fænomen, opførsel, processer) i en given praksisform vurderes som værende et problem (Bacchi, 2012). Hamre skriver på baggrund af Foucault om problematiseringsbegrebet at:

[...] en problematisering er en reaktion på et historisk fænomen, som konstruerer noget som et problem, og som i kraft af dette udøver magt

ved at producere forskelssætninger og således styrer, hvad der bør inkluderes, og hvad der bør ekskluderes. Dette involverer løsninger på det, der problematiseres, og fungerer også på individniveau, dvs. individer problematiseres og problematiserer sig selv. (Hamre, 2012a, s. 71)

Hamre peger således på, at problematisering også bliver formende for de individer, hvis ageren problematiseres. Problematiseringsbegrebet giver ikke kun adgang til at få øje på det, der opfattes som problematisk. Som Andersen et al. skriver, så kan det: "[...] både pege på det, der gøres til et problem, ved at se på de individer, handlinger og relationer, der ekskluderes og markeres som uønskede, og gennem det, som tilsvarende inkluderes og markeres som 'det gode' og ønskede." (Andersen et al., 2020, s. 13).

Når vi således arbejder analytisk med problematiseringsbegrebet, forankret i Foucaults forståelse, betyder det, at vi må forholde os til, hvordan fænomener i skolens praksis bliver gjort til problemer, samt til, på hvilke præmisser de bliver gjort til problemer.

Dette er koblet til sociale teknologier. Sociale teknologier hos Foucault er kendetegnet ved at være "teknik med et rationale, en mening og et formål" (Jensen, 2005, s. 43). Der er mange sociale teknologier i skolen; Moos et al. (2009) beskriver eksempelvis klasserumsundervisning som en gammel og velafprøvet social teknologi, der organiserer elevernes og lærernes relationer og interaktioner med hinanden og faget. I klasserumsundervisningen er en del af meningen og formålet at socialisere eleverne til at lære noget på nogle bestemte måder. Moos et al. (2009) beskriver ligeledes, at der i skolen anvendes et stigende antal sociale teknologier:

By employing the notion of social technologies, we want to show that education is increasingly characterised by the introduction of numerous techniques. These techniques frame procedures for how educational practice can take place through project work, logbooks, student plans, teamwork, individualised testing, procedures for family education, and so forth. (Moos et al., 2009, s. 74)

Samtidig argumenterer de for, at man kan anvende metaforen, at sociale teknologier er *formaterende* i deres virkninger for de mennesker, som indgår i dem. For at de sociale teknologier skal fungere, kræver det informationer og handlinger, og derved bliver de formende og magtfulde: "Social technolo-



gies are, under any circumstance, powerful but «silenced forms of power»” (Moos et al., 2009, s. 75).

Heri ligger der en parallel til problematiseringsbegrebet, der ligeledes er formende for individerne. Begge begreber udspringer som nævnt af Foucaults tænkning, hvor både det diskursive og ikke-diskursive menings-skabende er formende for de tilgængelige subjektpositioner (Foucault, 1982; Hall, 2001).

I denne artikel fokuserer vi ikke på de sociale teknologier rettet mod undervisning, men derimod de sociale teknologier, der benyttes, når der sættes handlinger i værk i forhold til de børn, der er (problematiseret som værende) i vanskeligheder.

Et andet analytisk hovedbegreb er dispositiv, som inddrages i diskussionen med det formål at forsøge at se på tværs af analyserne af problematiseringerne og de sociale teknologier, der anvendes i forhold til børn i vanskeligheder. Vi ønsker at undersøge, hvorvidt der er nogle underliggende rationaler i skolen, som er bestemmende for, hvorledes problemer forstås på den ene side, og hvilke løsninger der er tilgængelige på den anden side. Hamre skriver om dispositiv:

Begrebet dispositiv kan forstås som et apparatur, en anordning eller en forbindelseslinje [...] som et dybere lejret rationale, der fungerer ledende for, hvordan problemforståelser og forskelssætninger konstrueres og defineres i bestemte historiske perioder. (Hamre, 2012a, s. 12)

Hamre (Hamre, 2012a) understreger, at dispositiver er et bredt dækkende begreb, der peger på forklaringer i det diskursive såvel som det ikke-diskursive. Skolepolitikker, procedurer og materielle genstande eller lokaliteter kan således indgå som elementer i et dispositiv. Et dispositiv kan forstås som en art anordning eller mekanisme, der fungerer normativt for en given praksis, og det er netop disse normative mekanismer i forhold til børn i vanskeligheder, som vil blive taget op i artiklens diskussion. Dispositivet som analytisk begreb inddrages også for at forsøge at gribe det forhold, vi i artiklens indledning skitserede, nemlig at de fagprofessionelle i skolen synes at have et relationelt og kontekstuel udgangspunkt i forbindelse med problematiseringer for at bevæge sig mod en mere individforankret forståelse og løsningsorientering.

Metodiske greb

I det mindre studie, der ligger til grund for denne artikel, har vi haft særlig interesse i at få skabt et datamateriale, som har kunnet bibringe viden om både de eksplicite og mere implicite problematiseringer, som skolens fagprofessionelle foretager, når de taler om børn, som de opfatter som værende i vanskeligheder i skolen. Derfor har vi ønsket at få adgang til grupper af lærere og pædagoger og deres drøftelser med hinanden, hvorfor fokusgruppeinterviewet var et oplagt metodisk valg. I fokusgruppeinterviewet er det *gruppen*, der er i centrum (Blokgaard & Andersen, 2012). Vi er således mindre optaget af den enkelte lærer eller pædagog, det centrale er nærmere den måde, de sammen taler om – og problematiserer – børn i vanskeligheder. Datamaterialet består af fire fokusgruppeinterviews à halvanden times varighed, fortaget på fire forskellige skoler.

Tabel 1. *Oversigt over de deltagende skoler¹*

Skole	Antal deltagere	Stilling
Skole A Skole A er en folkeskole med ca. 520 elever, beliggende i en mindre by i en landkommune. Eleverne kommer fra byen samt fra byens opland.	7	2 pædagoger 3 lærere 1 børnehaveklasseleder 1 pædagogmedhjælper
Skole B Skole B er en mindre skole i en større by med ca. 260 elever. Skolen er beliggende i et område med en etnisk sammensat befolkning, således har knap 50 procent af eleverne etnisk dansk baggrund.	2	2 lærere
Skole C Skole C er en stor skole i en større by med ca. 670 elever. Skolen er kendetegnet ved, at eleverne på skolen kommer fra mere økonomisk velstillede hjem end landsgennemsnittet	4	2 pædagoger 2 lærere
Skole D Skole D er en mindre skole i en større by med knap 300 elever. Eleverne er hovedsageligt etnisk danske, men kommer fra hjem, der gennemsnitligt er mindre økonomisk velstillede end landsgennemsnittet.	5	2 pædagoger 2 lærere 1 børnehaveklasseleder

Som det fremgår af oversigten i tabel 1 er skolerne kendetegnet ved at være ganske forskellige, idet der både er land- og byskoler, små og større skoler,



og dertil er både den etniske sammensætning samt elevernes socioøkonomiske baggrund ganske forskellig. Analytisk har der ikke vist sig forskelle på skolerne relateret til artiklens emne om problematiseringer af børn i vanskeligheder i skolen, hvorfor vi ikke i analysen forholder os yderligere til de enkelte skoler.

I forhold til gennemførslen af interviewene, så var det et centralt punkt, at vi gerne ville have samtalerne mellem deltagerne til at tage udgangspunkt i konkrete situationer eller forløb med børn, som deltagerne oplevede som værende i vanskeligheder. Vi var med andre ord interesseret i deltagernes konkrete og praktiske erfaringer. For at åbne for disse fik deltagerne i første del af interviewet udleveret kuglepen og post-its, og så var der fem minutters stilhed, hvor hver deltager skulle komme i tanke om en eller flere konkrete erfaringer med et eller flere børn i vanskeligheder. Herefter fortalte hver deltager om disse erfaringer. Post-its med deltagernes beskrivelser blev sat på en fælles flipover, som lå på bordet, hvilket bidrog til, at alle kom til orde.

Den efterfølgende kodning og analyse af materialet er foregået ved, at alle i forskningsgruppen i første omgang læste et af fokusgruppeinterviewene og på den baggrund udviklede et kodetræ, som vi efterfølgende brugte som udgangspunkt til at kode dette og de øvrige interviews med i NVivo. Der blev løbende udviklet nye koder, når det viste sig relevant. Alle interviews er blevet kodet af to personer, og alle interviews er afslutningsvist blevet genkodet med særligt fokus på nyudviklede koder, som kom til i løbet af kodningsprocessen. Det var i forbindelse med dette analysearbejde, at det blev tydeligt, at lærernes og pædagogernes tilgange til børn i vanskeligheder er spændt ud mellem det sociale og kontekstuelle og så det mere individualiserende, og ligeledes i den forbindelse vi blev opmærksomme på, at dette så ud til at være koblet til de tilgængelige sociale teknologier.

Problematiseringer af børn i vanskeligheder

At problematiseringer af børn i vanskeligheder både kan være forbundet med sociale og kontekstuelle forståelser af børnene og vanskelighederne og til individualiserende forståelser af disse, understøttes af teoridannelser inden for handicapforskning, der skelner mellem en konstruktivistisk og social forståelse henholdsvis en individorienteret, kompensatorisk og medicinsk forståelse (Dewsbury et al., 2010; Thomas, 2010). Centralt er, at der ikke er tale om gensidigt udelukkende og statiske forståelser, snarere giver det mening at anskue dem på et kontinuum, hvor de – skiftende – forståelser, de

fagprofessionelle trækker på, kan være mere eller mindre i den ene eller den anden ende af kontinuet. I dette afsnit af artiklen vil vi se på først, hvordan de sociale og kontekstuelle problematiseringer af børn i vanskeligheder i skolen kommer til udtryk, og dernæst på, hvordan individualiserende problematiseringer samtidigt kommer til syne i de måder, der tales om børnene og vanskelighederne på. At vi behandler de to ender af kontinuet hver for sig, skyldes et ønske om at få greb om, hvordan de hver især ser ud i praksis, ikke at vi forstår dem som gensidigt udelukkende eller dikotomiske.

Sociale og kontekstuelle problematiseringer

Et gennemgående fund i data er, at de forståelser, som de fagprofessionelle udfolder og løbende reproducerer og bestyrker i fokusgruppeinterviewene, i udgangspunktet har sit oprindelsessted i de sociale og kontekstuelle former for problematiseringer. En tematik, der er gennemgående i data fra fokusgruppeinterviewene, omhandler et decentreret perspektiv på det at have vanskeligheder eller på det at udgøre et problem. Et decentreret perspektiv understreger anerkendelsen af, at børn fører deres samlede livsførelse i multiple kontekster, og at subjekter altid deltager fra bestemte ståsteder i konkrete praksisser (Dreier, 1999). En lærer fortæller eksempelvis:

Ja, men det er bare tit, at når man får en overlevering, så får du en overlevering på de børn, der er 'et problem', og der er ikke nogen børn, der for mig er et problem, før at jeg har haft dem. For mig er det meget tit relationelt, om der bliver skabt et problem.

Citatet repræsenterer en, i datamaterialet, bred forståelse, der anlægger en situeret og relationel problemforståelse. Det vil sige, at elever ikke, som i en mere essentialistisk og således individorienteret og til dels kompensatorisk forstand, er problemet. Problemet er derimod et, der opstår i relationen og konteksten, hvilket også åbner for, at eleven ikke nødvendigvis bærer problemet med sig på tværs af kontekster. Respondenten i ovenstående citat tydeliggør netop, at elevers problemer i skolen må anskues relationelt. Dette perspektiv bliver ligeledes aktualiseret i forbindelse med de mulige pædagogiske og didaktiske løsningsmuligheder, der tilbyder sig: "[J]eg går sådan og spekulerer på, hvordan pokker vi kan komme bagom de udfordringer, som han har, så vi kan komme ind og støtte ham."

At komme bag om de udfordringer, eleven har, er udtryk for en problematisering, der netop synes værende forankret i en mere kontekstuel og

decentreret forklaringsmulighed, der anerkender børns samlede livsførelse i forskellige kontekster samt det forhold, at en del af de pædagogiske og didaktiske løsninger nødvendigvis må findes ved at begribe eleven og problemerne i et tværkontekstuellet perspektiv. Dette illustreres ligeledes gennem data, der peger på, at de fagprofessionelle lægger vægt på det kontekstuelle i deres problematiseringsprocesser: "Det, vi også har gjort, det er, at vi har registreret, hvornår han er ved mor, og hvornår han er ved far, og han kommer rigtig tit for sent, når han har været ved mor."

Der er data, der peger på, at de mere relationelle og kontekstsensitive problematiseringsprocesser understøttes af eller muligvis udspringer af de fagprofessionelles faglige selvforståelser. Flere respondenter peger på det forhold, at lærere og pædagoger ser eleverne i forskellige sammenhænge og på baggrund af forskellige faglige perspektiver, samt at dette tværprofessionelle blik er en pædagogisk styrke:

[D]et er en fed kombination, når vi snakker på teamet omkring børn med udfordringer, at vi lige som får perspektiver omkring det faglige og omkring det sociale og det personlige for børnene. Hvad der fylder, fordi et barn kan også godt have udfordringer, eller vanskeligheder, som viser sig i deres personlighed eller viser sig i sociale sammenhænge med de andre børn, altså [...] som pædagoger er vi jo i mange forskellige kontekster, så vi ser jo måske barnet i nogle andre situationer, end I gør som lærere, og det er jo godt, at vi har det samspil mellem lærere og pædagoger, for vi ser de forskellige sider af barnet.

Der er endvidere noget, der peger på, at lærere og pædagoger konstruerer og forhandler former for problematiseringer, der anerkender individorienterede faktorer, men samtidigt forsøger at transcendere betydningen af de mere individorienterede forklaringskomponenter ved at 'trække' dem over på kontinuets anden, mere sociale og kontekstuelle side:

Vi ser, at barnet gør det bedste, han eller hun kan ud fra de forudsætninger, han eller hun har. Og så kan det godt være, at der er noget i konteksten i selve klassen, der er på spil, men det kan også være, at det er noget på hjemmefronten, og det kan være noget helt tredje. Egentlig så prøver jeg at arbejde uden om diagnoserne og se, om jeg kan finde noget mellem mig og barnet, som virker, og hvis ikke jeg kan det, så er jeg selvfølgelig nødt til at tage højde for diagnosen.

Det er tydeligt i materialet, at det er disse forskellige varianter af sociale og kontekstuelle forståelser, de fagprofessionelle tager først fat i, når børn i vanskeligheder i skolen problematiseres.

Individualiserende problematiseringer

På trods af at det er de sociale og kontekstuelle forståelser, der i overvejende grad først trækkes på, når børn i vanskeligheder problematiseres, så kommer den anden ende af kontinuet – de individualiserende problematiseringer – som nævnt også frem i fokusgruppeinterviewene. En af de måder, dette viser sig på, er ved et stort fokus på diagnoser. Det drejer sig særligt om diagnoserne ADHD, ADD, autisme og angst. Det er kendetegnende for en diagnose, at det er en, individet har. Det er samtidig kendetegnende for de omtalte diagnoser, at deres udtryk og måder at fylde på er tæt forbundet med de omgivelser, som individet er en del af. Omgivelserne kan således påvirke den måde, som diagnoserne fylder på, men årsagen til vanskelighederne forklares med diagnosen.

Her er en beskrivelse fra en pædagog, som har været tæt på en elev i store vanskeligheder i skolen, en elev, hvis vanskeligheder kobles direkte til diagnosen ADHD:

Jeg har så haft et ADHD-barn rimeligt tæt [...] Det var hårdt. Det var dælenssprøjtme hårdt. Hver dag og ikke vide, hvad du stod op til. Ikke vide, hvad du skulle gå ind til. Ikke vide – eksploderer han i dag? Hvad sker der så, når han eksploderer? Hvad får du i knolden? Eller hvad bliver du slået med? Eller bliver du spyttet efter? Altså virkeligt nogle voldsomme ting. Og det stod på. Han var her i 5 år.

At vanskelighederne kobles til diagnosen, understreges af, at der tales om et ADHD-barn. Et andet eksempel er Sigurd fra 1.b, som netop har fået diagnosen ADHD:

Så er der Sigurd fra 1.b, som er nydiagnosticeret med svag ADHD, og det er sådan fagligt, at det først er her fra 1. klasse, at han kan lidt bogstaver. Og han har rigtig meget med, at han laver lyde og uro. Vi prøver at få ham til at finde eller fange ham, inden han kommer så langt ud, at han ikke kan noget. Vi prøver at hjælpe ham til at få en bare lidt god dag.



Igen ser vi, at der ikke gives andre forklaringer på Sigurds både faglige og adfærdsmæssige vanskeligheder end diagnosen, og dermed kommer den til at stå tilbage som den egentlige årsag til eller forklaring på disse. Hans lærer positionerer sig dog i samtalen et delvist andet sted, idet hun siger:

Sigurds ADHD fylder ikke så meget for mig, som det måske gør for andre. Han går i en meget, meget rummelig klasse. De har virkelig lært i 0. klasse at rumme Sigurd. Så når han nogle gange sidder og larmer og sådan noget, så er der rigtig mange, der har lært at lukke af for det, og det har jeg også. Og dem, der så bliver forstyrret af ham, de kommer og fortæller mig det.

Hun oplever således, at diagnosen ikke fylder så meget for hende og de andre elever, men hans larmende og forstyrrende adfærd kobles dog ikke til andet end netop diagnosen, og derved bliver det den, der står tilbage som forklaring.

Når agens i forhold til det vanskelige placeres i barnet

Problembørn er en kategori, som viser sig i materialet på flere måder, idet det både er en kategori, der trækkes på og tages afstand fra. En pædagog fortæller: "Vi har så heldigvis også overlevering fra børnehaverne, og hvis der er problembørn, som de er opmærksomme på, så får vi faktisk det, der hedder en udvidet overlevering, hvor der er flere, der deltager."

Her trækkes direkte og uden forbehold på kategorien *problembørn*. Andre gange er det en forståelse, som interviewdeltagerne tager afstand fra; det gælder den tidligere citerede lærer, der taler om at "der er ikke nogen børn, der for mig er et problem, før at jeg har haft dem."

Begge citater viser noget om, at når lærere og pædagoger skal beskrive børn og klasser, så er det almindeligt, at nogle børn udpeges som bærere af problemer. Det er en meget tydelig måde at placere vanskelighederne hos børnene selv, men det finder også sted på mere subtile og indirekte måder. En af dem er, at der gennem sproget gives agens til barnet, når vanskelighederne beskrives. Hvis man går tæt på de sætninger, der benyttes til at beskrive børnene og vanskelighederne, så finder man eksempler som disse:

*Han havde svært ved at indgå i de her sociale fællesskaber
Han havde svært ved at indgå i undervisningen
Han begyndte at slå børnene [...] var meget voldelig.*

*Hun er meget impulsstyret
Hun rejser sig og går rundt og larmer og forstyrrer de andre i undervisningen
En dreng, som var meget, meget voldsom. Fysisk slog og bankede på de andre, hver gang
han kom ind i klassen
Hun var meget grænsesøgende
Han skaber tit konflikten med de andre børn.*

I disse sætninger positioneres barnet som det handlende subjekt. Det er ikke beskrivelser af situationer, der kommer ud af kontrol og udvikler sig på uhensigtsmæssige måder, og det er heller ikke beskrivelser af gruppedynamikker, der ikke fungerer, men derimod beskrivelser, der sætter børnenes uhensigtsmæssige ageren i centrum. Dette er et eksempel på, at de fagprofessionelle trækker på et individorienteret sprogbrug, når de skal beskrive og tale om børn i vanskeligheder. Det på trods af at der er tale om fagprofessionelle, der er optaget af netop ikke at gøre dette. Et eksempel på denne diskrepans ses hos den lærer, som ovenfor tager afstand fra at tale om børn som et problem. Hun svarer et andet tidspunkt i interviewet på spørgsmålet om, hvad hun opfatter som børn i vanskeligheder: "Jeg har tænkt, at sådan helt overordnet, så må det være et barn, der på en eller anden måde har svært ved at tilpasse sig enten fagligt eller socialt, så ser jeg en vanskelighed."

Hun fokuserer således på barnet som et, der skal tilpasse sig. Så selvom hun ikke er fortaler for at placere problemerne hos barnet, så er der alligevel noget i hendes måde at tale om disse børn på, der ender med sprogligt at positionere børnene på en måde, der ansvarliggør dem.

Dette er ikke et eksempel på en enkelt inkonsistent lærer, men netop et mere udbredt mønster: På den ene side trækkes der på pædagogiske begreber, hvor der er fokus på de sociale og kontekstuelle betingelser for børn i vanskeligheder, og på den anden side gribes der ofte til måder at tale om disse vanskeligheder, som ender med direkte eller indirekte at ansvarliggøre børnene.

I det følgende vil vi se lidt nærmere på de hjælpeforanstaltninger, procedurer og tiltag, der gøres brug af i forhold til børn i vanskeligheder, noget vi med en samlet betegnelse forstår som *sociale teknologier*.



Sociale teknologier i forhold til børn i vanskeligheder

I vores interviews med fagprofessionelle i skolerne er vi stødt på rigtig mange sociale teknologier, der sættes i anvendelse i forhold til børn i vanskeligheder, og som samtidig er formende for, hvilke potentielle handlinger der sættes i værk.

På de fire skoler er vi stødt på følgende sociale teknologier, der på den ene eller den anden måde omhandler børn i vanskeligheder:

- Screening
- Kompetenceforum
- Ressourcecenter
- CPS (Collaborative & Proactive Solutions eller på dansk Fælles Proaktiv Problemløsning)
- Trivselsrum
- Klasselog
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)
- Trivselsforum
- Samrum
- Kompetencecenter
- Kompetencecenterformular

Denne lange liste vidner både om, at der er mange forskellige typer af tiltag, og også om, at man ofte udvikler lokale udgaver af disse tiltag, som får lokale navne. Således dækker nogle af navnene over den delvist samme type af teknologi. I det følgende vil vi foretage tre nedslag i teknologierne.

Trivselsrum/Ressourcecenter

På to af skolerne havde de et fysisk lokale med bemanding, hvor børnene kunne komme hen i løbet af skoledagen, hvis det var vanskeligt for dem at være i deres egen klasse. På den ene skole kaldte de det rum for "Trivselsrum" på den anden "Ressourcecenter". En lærer fortæller om Ressourcecentret:

De kan komme, når verden er hård og vælter. Så kan de voksne i klassen koncentrere sig om det faglige, og så kan vi ligesom støtte op omkring de børn, der har brug for lige at komme af kogepladen.

Dette er således en type af teknologi, som er integreret i hverdagen, hvor elever kommer og går i et særligt lokale med et andet personale end deres sædvanlige lærere og pædagoger.

Det er samtidig en teknologi, som er rettet mod alle de børn, der måtte opleve vanskeligheder, og ikke noget, man skal være visiteret til, som en lærer forklarer: "Man skal ikke have nogen "billet" til Trivsel. Det er for alle elever. Det kræver ikke en diagnose."

Kompetenceforum, Samrum, Kompetencecenter, Trivselsforum

En anden type af teknologi, som også går igen på skolerne, handler om, at der afholdes møder med en bred kreds af fagprofessionelle med fokus på et enkelt barn. Det er varierende, om forældrene deltager i disse møder, og det er forskelligt, hvor meget der skal til for at indkalde til sådan et møde. På sådanne møder kan der være deltagelse fra eksempelvis PPR-psykolog, sundhedsplejerske og socialrådgiver udover lærere og pædagoger fra skolen. På nogle skoler skal man udfylde en særlig formular for at få sådan et møde i stand. I det følgende beskriver en lærer arbejdet med sådan en kompetencecenterformular:

Så skal vi udfylde sådan en, og også lige om, hvad vi selv har prøvet at gøre. Og når man sidder og udfylder den, så bliver man lidt mere skarp på: 'Hvad er det egentlig, der er på spil her? Hvad er det, vi synes, der er svært for barnet?' Og den skal vi udfylde med CPS-øjne, sådan at vi så siger: 'Hvad er det uløste problem for barnet?'

Der er flere interessante ting ved disse møder mellem fagprofessionelle. Det første er, at disse møder foregår distanceret fra det rum, hvor pædagogikken og didaktikken udspiller sig, distanceret fra børnene og den kontekst, deres vanskeligheder optræder i. En anden ting er, at der i hvert fald i udgangspunktet er et tydeligt individfokus, idet at disse møder har enkelte børn (og ikke eksempelvis grupper af børn) som deres omdrejningspunkt. Men dette har dog flere facetter. Læreren, der ovenfor beskriver KC-formularen, fortæller videre om de spørgsmål, der rejses gennem formularen: "Hvad er der omkring familien? Hvad er der omkring skolen? Hvad er det for nogle ting, vi ser i de forskellige områder? [...] man får belyst det fra mange forskellige sider, ikke?"

Man kan således sige, at der i hvert fald gennem formularen lægges op til et kontekstuel blik på det enkelte barn. Karakteren af spørgsmålene i formularen samt det forhold, at den skal udfyldes med *CPS-øjne*,² peger på yderligere et interessant fænomen, nemlig pointen om, at sociale teknologier

kan forstås som *formaterende*: Med teknologien følger en bestemt måde at tænke, tale og handle på.

Klasselog

Den tredje sociale teknologi, som vi vil fremhæve, er kendetegnet ved også at rumme både kollektive og individorienterede elementer. Hvor møder for fagprofessionelle om et enkelt barn starter i individet, men gennem det perspektiv, der anlægges på dette individ, også kan rumme nogle mere sociale og kontekstuelle tilgange, så er det omvendt med klasseloggen. Navnet *klasselog* lægger op til, at det er en social teknologi, der har til formål at se på klassen som et hele og på de dynamikker, der er deri. Det er det også, men individerne træder hurtigt frem. En lærer beskriver:

Og så har vi et fælles dokument i en klasselog, hvor der bliver skrevet ind, når der har været episoder af den ene eller anden art. Og det er lidt forskelligt, hvad man putter ind i den log: Er det en enkelt elev eller en elevgruppe, vi har fokus på?

Hun fortæller videre et eksempel på, hvordan de bruger loggen til at skaffe mere systematiske iagttagelser af enkelte elever:

Vi bruger de her årgangsmøder til at: "Er der nogen af jer, der har observeret, at han gør det her ofte, eller er det bare mig?" Og så kan det godt være, at vi sådan lidt mere struktureret siger: "Skal vi ikke, at de næste 14 dage, da noterer vi hver gang", sådan at vi ligesom har noget mere håndgribeligt, vi kan analysere på og sige: "Var det en idé, jeg fik, eller har vi alle sammen lavet en note hver dag omkring det samme?" Og det er ret brugbart, at vi går ind og bliver lidt mere specifikke på det.

Således kan man pege på, at klasseloggen rummer den udspændthed, som har været omdrejningspunktet for artiklen, hvilket vil sige de sociale og kontekstuelle intentioner på den ene side og individorienterede handlinger og ytringer på den anden. Dette gør sig gældende på tværs af de sociale teknologier, om end det er lidt forskelligt, hvordan denne spænding kommer til udtryk: Trivselsrummet, hvor barnet på den ene side tilbydes en ny kontekst, men hvor det samtidig bliver personificeringen af problemet, der skal flytte sig, møder mellem fagprofessionelle løsrevet fra konteksten, pædagogikken og didaktikken, men som samtidig søger at anlægge kontekstuelle per-

spektiver, og sidst klasseløgen der i sin form kunne være en teknologi, der understøttede kontekstuelle betragtninger, men som i beskrivelserne ser ud til i høj grad også at være en måde at fastholde individorienterede iagttagelser på. I det følgende vil vi diskutere, hvorvidt der er nogle mønstre i denne spænding mellem det sociale og kontekstuelle og det individorienterede.

Diskussion og afslutning

Vi har i denne artikel haft som formål at analysere og diskutere problematiseringer af børn, der af den ene eller anden årsag vurderes som værende i vanskeligheder i skolen. Teoretisk har vi anvendt forståelsen af problematisering på en sådan måde, at der åbnes for forståelser af, hvad der opfattes som værende problematisk, samt hvordan problemforståelse både konstrueres og forhandles af skolens fagprofessionelle. Dette får den analytiske konsekvens, at vi må analysere data med en sensitivitet for, hvordan elever, fænomener og processer opstår og forhandles som problemer, samt hvilke strukturer, mekanismer og diskurser der bidrager til, at problematiseringer forgår på de specifikke måder, de forekommer på.

Centralt for artiklen og det empiriske studie, der ligger til grund, er, at vi kan pege på det forhold, at problematiseringsprocesser i skolen synes at kunne iagttages og forstås som værende spændt ud mellem dels intentioner om at forstå og håndtere problemer på en kontekstuel og social måde og dels at ende i forståelser, forhandlinger og pædagogiske og didaktiske løsningsforslag, der har en mere individorienteret og således essentialistisk forankring. Der er klare paralleller fra dette fund til eksisterende forskning på området. Således viser Hansen et al. (2020), at forståelser af vanskeligheder i skolen i overvejende grad leder til kompenserende strategier, der er rettet mod eleven og dennes specifikke vanskeligheder og i mindre grad de fagprofessionelles pædagogiske og didaktiske praksis og samarbejde. Vi har gennem vores analyser peget på det fund, at der er tale om en art bevægelse fra problematiseringer, der konstrueres og forhandles af skolens fagprofessionelle på et intenderet kontekstuel og socialt niveau mod en stadig mere tydelig individorienteret forankring, hvor problematiseringen således i mindre grad trækker på kontekstens og socialitetens betydning. Vi har blandt andet fremhævet, at denne individrettede bevægelse viser sig i optagetheden af og samtalerne om diagnosers betydning og forklaringspotentiale, hvor analyser af interviewdata viser, at diagnosen, som en del af problematiseringer, kan have kompleksitetsreducerende betydninger, hvor



netop den pædagogiske, didaktiske og sociale kontekst til en vis grad forsvinder. Det samme gør sig i vid udstrækning gældende, når vi i analyserne peger på, at agens i forhold til det vanskelige placeres i eleven, hvilket er et empirisk eksempel på bevægelsen mod det mere individforankrede i relation til problematiseringer.

En dispositiv forklaring

Vi har i analysen vist, at der på caseskolerne i studiet eksisterede en betragtelig andel sociale teknologier, der træder i kraft på skolerne, når elever eller elevers adfærd, læring eller trivsel problematiseres. Som pointeret i artiklens teoretiske afsnit forstås sociale teknologier i denne sammenhæng som værende formaterende for en skole og de fagprofessionelles forståelser, handlinger og problematiseringer, og dermed for de subjekter, der omfattes af dem. Vi har fremdraget en lang række af disse sociale teknologier, der er teknologier, som således både er fænomener og organiseringer, der er sat i verden for at hjælpe elever i vanskeligheder og for at understøtte lærere og pædagogers praksis, men som ligeledes bliver sociale teknologier, der er formaterende i forhold til særlige problematiseringsprocesser. Som påpeget af Hamre (Hamre, 2012a) kan begrebet dispositiv forstås som en art underliggende forbindelseslinje eller et rationale, der er indlejret i praksis og således sætter nogle særlige retninger (og ekskluderer andre) i forbindelse med at forstå, tale om og foreslå løsninger på problemer. Det, som dispositivbegrebet kan tilbyde i nærværende analyse, er at bidrage med forklaringer, der trækker på såvel det diskursive som det ikke-diskursive. Spørgsmålet er således, om ideen om et dispositiv kan afstedkomme forklaringer, der kan bidrage til forståelsen af, hvorfor vi i forbindelse med læreres og pædagogers konstruktioner og forhandlinger af børn i vanskeligheder i skolen kan se bevægelser fra det kontekstuelle og sociale mod det mere individorienterede i forståelser og bud på pædagogiske og didaktiske løsninger. Det mener vi, at man kan argumentere for på baggrund af vores studie: I vores empiriske materiale ser det ud til, at de retninger, der anvises gennem de tilgængelige sociale teknologier, er orienteret mod individet og dermed også orienteret væk fra konteksten og det sociale, hvori børnenes vanskeligheder udspiller sig. Dette vil også sige, at de løsninger, der foreslås gennem de sociale teknologier, i nogen grad er de-koblet fra pædagogikken og didaktikken, der var i spil, da vanskelighederne viste sig. Dette kommer til udtryk i eksempelvis Trivselsrummet, hvor barnet (som dermed bliver den, der bærer problemet)

fysisk flytter sig fra den kontekst og også de relationer, hvor vanskelighederne udspiller sig. Det viser sig også delvist i den teknologi, der handler om, at fagprofessionelle holder møde om et enkelt barn: Udgangspunktet her *er* individualiserende, men som vi har set, kan det godt være tilføjet nogle kontekstualiserende intentioner og praksisser udtrykt ved eksempelvis denne formular, der opfordrer til at se på både familie, skole og fritid. Og det viser sig i klasseloggen, der har et kontekstuel udgangspunkt, men som også i høj grad bruges individorienteret. Det er således ikke entydigt, men når vi alligevel mener at kunne argumentere for, at der er et individualiserende dispositiv til stedet i skolen, så er det, fordi at individet står så massivt i fokus i de foranstaltninger, der skal hjælpe børn i vanskeligheder, således at det bliver barnet, der kommer i centrum, og ikke vanskelighederne. Der er ikke på samme måde kommunale hjælpesystemer til pædagogikker og didaktikker, som der er til individer. Så selvom pædagogerne og lærerne i skolen opfatter børn i vanskeligheder socialt og kontekstuel, så virker det individualiserende dispositiv gennem de sociale teknologier, og det kommer til udtryk i den individualiserende diskurs, som vi her i artiklen har vist, også i høj grad former problematiseringerne af børn i vanskeligheder i skolen.

Når vi artiklens titel spørger 'Har vi et problem?' så vil svaret fra denne artikel være: 'Ja – skolen har et problem.' Det problem er, at hvis man for alvor vil forstå børn i vanskeligheder socialt og kontekstuel, så må de sociale teknologier, der sættes i værk for at afhjælpe disse vanskeligheder, *også* være socialt og kontekstuel forankret. Som vist ovenfor er dette koblet til et individualiserende dispositiv – en anordning bestående af flere dele – så hvis det skal forandres, kræver det forandringer på mange niveauer: på forvaltningsniveau i forhold til de hjælpeforanstaltninger, skolerne tilbydes, ændringer i de enkelte skolers organiseringer og forandringer helt ude i klasserummene hos de enkelte lærere og pædagoger og de børn, de er sammen med der. Centralt i denne sammenhæng er, at man på alle disse niveauer medregner pædagogikken og didaktikken til den kontekst, som kan være medskaber af, at børn kommer i vanskeligheder i skolen.

Noter

1. Beskrivelserne af de enkelte skoler er foretaget på baggrund af information, der ligger tilgængelig på hjemmesiden www.dingeo.dk
2. CPS står for Collaborative and Proactive Solutions eller på dansk Fælles Proaktiv Problemløsning. Det er et koncept, som to af de involverede skoler anvender, den ene som en overordnet tilgang på skolen den anden mere sporadisk.

Referencer

- Andersen, A.-L. B., Petersen, L. W., & Hamre, B. (2020). Et sløret mellemværende – et historisk perspektiv på grænserne i skole-hjem-samarbejdet. *Studier i Læreruddannelse Og Profession*, 5(1), 10-30. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.121008>
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Blokgaard, L., & Andersen, P. T. (2012). Fokusgruppeinterviewet – Når gruppedynamikken er redskabet. I M. H. Jacobsen & S. Q. Jensen (red.), *Kvalitative udfordringer* (s. 25-46). Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2010). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 19(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/0968759042000181776>
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5-32. <https://doi.org/10.7146/ocps.v1i1.3841>
- Engsig, T. T. (2019). The Experience of Inclusion in Danish Schools – Between Politicization and Pedagogical Ideals. *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, 380-391. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.N32>
- Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – Lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (red.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 72-81). SAGE Publications Ltd.
- Hamre, B. (2012a). Den yderste halespid: bekymring som dispositiv i skolens problemforståelser og forskellssætninger. *Uddannelseshistorie*, 46, 70-94.
- Hamre, B. (2012b). *Potentialitet og optimering i skolen: problemforståelser og forskellssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Hansen, H. J., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57.
- Jensen, A. F. (2005). *Mellem ting. Foucaults filosofi*. Det lille Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J. B., & Kofod, K. (2009). Social technologies in comprehensive schooling. *Nordisk Pedagogik*, 29(1), 73-68.
- Murphy, M., & Costa, C. (2015). Theory as method in research: On Bourdieu, social theory and education. I *Theory as Method in Research: On Bourdieu, Social Theory and Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315707303>
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2022). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Thomas, C. (2010). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252506>

Uddannelsesparat gennem myndiggørelse?

Ulla Højmark Jensen, ph.d. og tidl. docent på Professionshøjskolen
Absalon, ulla.hojmark.jensen@gmail.com

Lene Kofoed Rasmussen, ph.d., lektor på Professionshøjskolen
Absalon, lera@pha.dk

Resumé

Denne artikel sætter fokus på myndiggørelse og subjektifikationsprocesser i udskolingen. Med afsæt i Freires begreb om empowerment og Gert Biestas begreber om subjektifikation, lærificering, pseudo-empowerment og selv-objektivering, analyseres lærernes og elevernes forståelser og praksisser i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen. I analysen ser vi, at uddannelsesparathedsvurderingen tilskynder lærerne til at udvikle en praksis, der ikke giver meget plads til, at eleverne kan blive andet og mere end objekter for andres intentioner og interventioner. Vi ser nærmere på, hvordan skolen og lærerne kan bidrage til, at eleverne bliver myndige borgere, som kan deltage i at udforme deres eget liv i forhold til at komme i uddannelse eller job samt træffe andre vigtige valg, som de er stillet overfor, når de er færdige med folkeskolen.

Nøgleord

uddannelsesparathedsvurderingen, myndiggørelse, subjektifikation, empowerment, udskolingen

Abstract

This article examines empowerment and subjectification processes in education. Based on Freire's concept of empowerment, and Gert Biesta's concepts of subjectification, learnification, pseudo-empowerment and self-objectification, we analyze teachers' and students' understandings and practices in connection with the educational readiness assessment. We argue that the readiness assessment encourages teachers to develop a practice that does not leave much room for students to become more than objects for other people's intentions and interventions. We are curious about the school and the teachers' possible contribution to how the students can experience subjectification and become empowered citizens who can take part in shaping their own lives, choosing an educational path or jobs, as well as making other important choices that they are faced with when they have finished school.

Keywords

educational readiness assessment, empowerment, subjectification, upper primary education

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 21 sider

DOI: [10.7146/lup.v8i2.138292](https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138292)

Studier i læreruddannelse og -profession



Indledning

Skolens forberedelse af eleverne til uddannelse og arbejdsmarked blev i 2010 forsøgt styrket med uddannelsesparathedsvurderingen (UPV'en), som siden da har fundet sted i folkeskolens 8., 9. og 10. klasse. UPV'en har til formål at vurdere, om eleverne i udskolingen har de nødvendige forudsætninger for at kunne påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. Den blev indført som styringsredskab, fordi man fra politisk side ønskede at sikre, at flere unge kommer i uddannelse, og at færre oplever nederlag ved ikke at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse (UVM, 2019; EVA, 2020). Med indførelse af UPV'en rettede man opmærksomheden mod de elever, der vurderes ikke-uddannelsesparate, for at kunne sætte ind med en særlig skole- og vejledningsindsats for disse (UVM, 2020). I 2018/19 var det i snit 32 procent af eleverne i 8. klasse, der blev vurderet ikke-uddannelsesparate og 20 procent af eleverne i 9. og 10. klasse (EVA, 2020).

I Børne- og Undervisningsministeriets retningslinjer for UPV'en (UVM, 2020) skelnes der mellem elevens faglige, personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger. De praksisfaglige har til dato dog ikke meget vægt eller opmærksomhed. De personlige og sociale forudsætninger tillægges derimod betragtelig betydning i vurderingen. Eksempelvis skal de unges sociale forudsætninger vurderes ud fra tre fokusområder: samarbejdsevner, respekt og tolerance. Inden for hvert fokusområde forsøges beskrevet, hvad der skal til for at opfylde dem. Eksempelvis indeholder fokusområdet 'respekt' kriterier, som at eleven kan vise respekt over for andre elever og læreren og er i stand til at kunne anerkende og respektere andres holdninger. Læreren skal se på, om eleven har en grundlæggende situationsfornemmelse og forståelse for forskellige sociale hierarkier (UVM, 2018, s. 7). Som det fremgår af eksemplerne, har vurderingskriterierne en lav standardiseringsgrad og er meget lidt handleanvisende. Der er stor fare for, at vurderingen virker stigmatiserende, individualiserende og marginaliserende. Dette er påvist i vores egne og andres undersøgelser (EVA, 2017, 2018; Helms, 2019; Jensen & Pedersen, 2016; Jensen, 2017; Pless et al., 2016; Rasmussen, 2018; Smith et al., 2018; UVM, 2017; Jensen & Helms, 2022). I oktober 2021 har folkeskoleforligskredsen da også indgået en aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen, hvor det fremgår, at uddannelsesparathedsvurderingen skal ændres, og at begrebet 'ikke-uddannelsesparat' skal udgå, og i marts 2023 har børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye lagt op til, at begrebet afskaffes/erstattes. Han siger bl.a.:

Ingen kan alt, men alle kan noget. Det gælder også unge i folkeskolen. Derfor skal vi ikke stemple dem som parate eller ikke-parate. Spørgsmålet er snarere, hvilke potentialer den enkelte rummer. Det må vi som samfund kunne forklare de unge uden de komplicerede regler, som gælder i dag. (UVM, 2023)

Spørgsmålet er så, hvor meget de forståelser og praksisser, som lærere og vejledere har udviklet gennem det sidste årti med UPV'en, vil holde ved, og om de problematikker, som udsatte elever oplever i forbindelse med vurderingen, reelt forsvinder.

I denne artikel fokuserer vi på, hvilken indflydelse UPV'en har på udsko-
lingselevers myndiggørelse, forstået som opbygningen af elevernes kapacitet til at kunne tage vare på sig selv, på relationer til andre og på verden omkring dem. Dette med henblik på at diskutere, om lærere kan anlægge andre vinkler og ændre praksis på en måde, der i højere grad styrker elevernes myndiggørelse end de hidtidige praksisser. Vi trækker på empiri fra en undersøgelse af læreres forståelseskategorier og praksislogikker i forhold til UPV'en og fra en undersøgelse af elevernes erfaringer med og perspektiver på UPV'en. Målet er at indkredse, hvordan skolen og lærerne kan bidrage til, at eleverne bliver myndige borgere, der fx kan deltage i at udforme deres eget liv i forhold til at komme i uddannelse eller job samt træffe andre vigtige valg, som de er stillet overfor, når de er færdige med folkeskolen.

Teoretiske perspektiver på myndiggørelse

Myndiggørelse som begreb for en proces, der gør individer i stand til at agere i og gøre sig gældende i samfundet, går tilbage til oplysningsfilosoffen Immanuel Kant (1987(1784); Honneth, 2016). For Kant er myndige borgere en forudsætning for, at et demokrati kan fungere. Myndiggørelse hænger snævert sammen med oplysning og med at bruge sin fornuft – og oplyst er man kun, hvis man frit og myndigt tør og evner at lede sig selv (Kant, 1987). For at man kan nå dertil, skal barnet ifølge Kant bearbejdes gennem forskellige faser med omsorg, disciplinering, kultivering, opdragelse og moralisering (Kant, 2012(1803)). Uden at gå ind i, hvad der ligger i disse forskellige faser, kan man konstatere, at der i Kants forståelse skal ske en omfattende bearbejdning af børnene, før de kan agere myndigt. En lignende forestilling spores i UPV'en, hvor eleverne skal være i besiddelse af en række personlige og sociale forudsætninger, før de anses for at kunne handle selv og dermed



være parate til uddannelse. Der er altså lagt op til, at eleverne skal formes på en bestemt måde ved at skulle leve op til specifikke sociale og personlige kriterier, og at de, først når det er sket, kan agere i forhold til eget liv.

Vi vil i denne artikel tage udgangspunkt i andre og senere forståelser af myndiggørelse, hvor individet ikke først skal formes, og hvor egen deltagelse er forudsætning for myndiggørelse. Vi vil diskutere og udvikle forståelsen af myndiggørelse i skolekonteksten ud fra Freires begreb om empowerment (1973), der handler om at gøre op med kontrol og disciplinering, og Biestas subjektifikationsbegreb (2011, 2013 og 2022), der handler om, at subjektet 'kommer til syne' og bliver bevidst om sin egen frihed.

Fra empowerment til subjektifikation

Empowerment-begrebet udspringer fra Paulo Freires klassiker (1973) *De undertryktes pædagogik* og er et moderne bud på myndiggørelse. Ifølge Freire kan empowerment defineres som processer, hvorigennem mennesker bliver i stand til og får mulighed for at modvirke afmagt og manglende kontrol over deres livsbetingelser og udvikle kapacitet til at forandre både samfundet og sig selv (jf. Freire, 1973).¹ I modsætning til Kant, der i høj grad ser myndiggørelse som en individuel proces frem mod et på forhånd defineret mål, lægger Freire med empowerment-begrebet vægt på den kollektive kamp for social retfærdighed mod diskrimination, fattigdom og social ulighed (Adams, 2008). I den danske kontekst har en af de toneangivende forskere i empowerment (Andersen, 2003) defineret empowerment som en proces, der er flerdimensionel, og pointerer hermed, at empowerment omfatter såvel den enkeltes identitetsproces som kollektive – fx politiske og institutionelle – processer. I forlængelse af denne definition vil vi bruge empowerment-begrebet til at gøre klart, at uddannelsesparathed bør ses som en proces, der både handler om den enkelte elevs tilblivelsesprocesser og om de institutionelle selektionsmekanismer.

Hvor Freire og hans arvtagere pointerer opgøret med og oprøret mod direkte undertrykkelse og uretfærdighed, taler Biesta om, at der er behov for, at eleverne skal møde eller erfare friheden i form af at blive klar over sin egen mulighed for "at sige ja eller nej, blive eller gå, at gå med flowet eller modsætte sig" [egen oversættelse] (Biesta, 2022, s. 45). Et sådant møde med friheden rummer muligheden for "at blive et subjekt" (Biesta 2011, s. 32), "at komme til syne i en verden af pluralitet og forskel" (Biesta, 2011, s. 97) eller slet og ret det, Biesta kalder subjektifikation.

Biesta skelner mellem skolen som opdragelse og 'indprentning' (socialisation) og skolen som orienteret mod frihed, uafhængighed og autonomi (subjektifikation) (Biesta, 2011, s. 89). I forhold til det sidste har læreren en central rolle i at lade eleverne 'komme til syne' i undervisningen som unikke individer uden en på forhånd defineret skabelon for, hvad det vil sige at være og eksistere som menneske (Biesta, 2011, s. 93).

Biesta anser skolen for at spille en vigtig rolle i produktion og reproduktion af den etablerede ordens rationelle fællesskaber, hvor eleverne gennem kvalifikation og socialisation taler med stemmer, der repræsenterer bestemte fællesskaber, traditioner, diskurser, praksisser osv. (Biesta, 2011, s. 100). Det gælder også det demokratiske fællesskab. Men her er det ifølge Biesta vigtigt, at demokratisk dannelse ikke alene sker som en *socialisering* til det demokratiske fællesskab, for at være demokratisk medborger er ikke "en eksisterende identitet, som individer blot behøver at tilslutte sig, men er en fortløbende proces, der grundlæggende er åben over for fremtiden" (Biesta, 2013, s. 15-16). Det handler ikke om at blive indført i eksisterende ordner, men om "måder at være på, der peger på uafhængighed af sådanne ordner" (Biesta, 2011, s. 32). Skolen skal ikke forsyne eleverne med et 'manuskript', der fortæller, hvad de skal sige (Biesta, 2011, s. 101), men give plads til politisk subjektifikation, hvor eleverne kan tale med 'egen stemme' og 'komme til syne' i verdenen som unikke mennesker og politiske subjekter. Det kan ifølge Biesta ikke gøres gennem en bestemt pædagogik eller intervention, men skolen kan arbejde for, at der er noget på spil for eleverne, og tilstræbe, at eleverne møder 'andethed og forskel', der kan forstyrre deres verden og fremprovokere lydhørhed og ansvarlighed.

Subjektifikation i Biestas forstand handler derfor ikke om identitetsdannelse, som grundlæggende er at identificere sig med nogen eller noget, og heller ikke om at fremelske en bestemt personlighed eller en særlig værd-sat karakter, som Kant på mange måder er fortalende for. Subjektifikation skal ifølge Biesta heller ikke koloniseres af personlighedstests og ikke være endnu en kategori for elevens præstationer, som hun eller han skal måles på (Biesta, 2022, s. 52). Det er netop en af udfordringerne for uddannelsesparathedsvurderingen, hvor eleverne vurderes på deres personlige og sociale forudsætninger.

Selvobjektivering og pseudo-empowerment

Biesta er ligesom Freire optaget af den frigørelse, der skal føre til, at børn og unge kan blive andet og mere end objekt for andres intentioner og interven-



tioner (Biesta, 2022, s. 40). Men hvor Freire og mange andre i hans samtid rettede kritikken mod undertrykkende aspekter af uddannelse og den direkte kontrol og disciplinering, som myndigheder og læreren som repræsentant herfor stod for, retter Biesta sin kritik mod en anden form for objektivisering, som ifølge ham er fremtrædende i den skole, der i de seneste årtier er blevet domineret af 'lærificering' (learnification). Lærificering indikerer, at alt væsentligt i skolen bliver gjort til et spørgsmål om læring (Biesta 2011, s. 26). Der er tale om en indirekte form for objektivisering, der sker, når eleverne i lærificeringens navn gøres ansvarlige for egen læring. At give ansvaret til eleverne bliver måske nok gjort med tanke på at myndiggøre eleverne, men ifølge Biesta er der snarere tale om pseudo-empowerment, hvor eleven blot påtager sig opgaven med at styre sig selv (Biesta, 2022, s. 53). Denne form for pseudo-empowerment består i selvobjektivering, i og med at eleverne bliver tilskyndet til at overvåge og regulere sig selv og sin adfærd. På den måde bliver eleverne objekter for egen kontrol og styring (Biesta, 2022, s. 53).

Det er imidlertid vanskeligt at læse herudfra, hvad læreren i praksis skal gøre, for at eleven kan erfare sin frihed, blive i stand til at sige fra og til og opleve, at han/hun har et valg. Derimod står det tydeligt, hvad lærerne ikke skal gøre – nemlig at møde eleverne med fordømmelse, påbyde eleven at handle mere ansvarligt, anfægte elevens 'karakter' eller 'personlighed' eller give eleven indtryk af, at han/hun 'mangler noget' og skal modtage uddannelse eller opdragelse for at rette op på 'manglerne' (Biesta, 2022, s. 47). Alt sammen noget, der står i fare for at ske, når lærerne får til opgave at tilpasse eleverne til uddannelsesparathedsvurderingens personlige og sociale forudsætninger.

I forhold til frigørelsen fra den objektiviserende undertrykkelse tilføjer Biesta yderligere kompleksitet: Undertrykkelsen i en senmoderne skolekontekst handler ikke så meget om at gøre sig fri af direkte kontrol, men mere om ikke at skulle deltage i sin egen objektivisering ved at styre og kontrollere sig selv.

Begreber til analyse af uddannelsesparathed

Vi vil i analysen undersøge, om der sker selvobjektivering, i form af at eleverne ansføres til at overtage styringen af sig selv. Vi vil også undersøge, hvad der sker, når eleven skal tilpasse sig en særlig forestilling om, hvordan man skal være personligt og socialt for at være parat til uddannelse. Ligesom i Biestas forståelse af, hvordan der tænkes demokrati, bliver der her tale om socialisering til på forhånd fastlagte normer om, hvordan man er uddan-

nelsesparat. Vi vil derudover kigge efter, hvor der sker fordømmelse, pålæg om at være ansvarlig og om at skulle ændre sin personlighed, og se på, om og hvordan det modvirker subjektifikation. I forlængelse heraf vil vi kigge efter sprækker, der giver mulighed for subjektifikation der, hvor eleven får en oplevelse af at have et valg og kunne gøre sig gældende. Endelig vil vi på baggrund af analysen prøve at indkredse, hvordan eleverne kan møde eller blive mindet om deres frihed, og hvordan dette kunne føre til subjektifikation. I konklusionen vil vi forsøge at udpege nogle pejlemærker for en ny tilrettelæggelse af arbejdet med at støtte eleverne i at blive parate til uddannelse i en proces, der er åben over for fremtiden.

Empiri og metode

Artiklen er baseret på to fænomenologisk inspirerede forskningsprojekter. Dels et projekt gennemført i 2016-17 med fokus på læreres perspektiver og praksis i forhold til UPV'en og andre bestræbelser på at forberede eleverne til uddannelse og job, og dels et projekt gennemført i 2018-19 med fokus på elevperspektivet på UPV'en.² Intentionen med det første forskningsprojekt var at undersøge læreres forståelser og praksislogikker i en feltanalyse (Hammerslev & Hansen, 2009; Bourdieu & Wacquant, 1996). Igennem interview afdækkede vi, hvordan lærerne forstod deres professionelle opgave med at forberede eleverne til uddannelse og job, herunder UPV'en, med henblik på at nærme os, hvilken praksis og hvilke betingelser de forskellige tiltag på området skaber for eleverne. Det empiriske materiale er indsamlet på 5 skoler og omfatter interview med de 5 skoleledere og 7 gruppeinterview med i alt 23 lærere (se Rasmussen, 2018). Intentionen med det andet forskningsprojekt var at anlægge et elevperspektiv på UPV'en og at lade de unges stemmer komme til orde i et førstepersonsperspektiv (Jacobsen et al., 2010). Projektets empiriske materiale består af interviews med i alt 45 elever og 5 fagprofessionelle (lærere og vejledere), der fordeler sig på 8., 9. og 10. klassetrin på 3 skoler i region Sjælland.

I denne artikel har vi fokus på myndiggørelsesprocesser og har udvalgt interviewcitater, som giver os mulighed for at føre diskussionen om, hvorvidt de praksisser, som er udviklet i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen, ser ud til at understøtte myndiggørelse eller ikke. Der er ikke tale om en systematisk analyse af al empirien fra de to projekter, men om at forfølge artiklens forskningspørgsmål i lærernes praksislogikker i forhold

til at udføre uddannelsesparathedsvurderingerne og i elevernes erfaringer med at være underkastet UPV'en.

Analyse og diskussion

I det følgende vil vi først undersøge, hvordan de interviewede lærere opfatter og agerer i opgaven med UPV'en, med henblik på at se, hvilke betingelser det giver for elevernes myndiggørelse. Dernæst vil vi undersøge de interviewede elevers oplevelser og erfaringer med at blive vurderet ikke-uddannelsesparat og diskutere, hvad denne vurdering betyder for deres myndiggørelse.

Lærernes holdninger, forståelser og praksislogikker i forhold til UPV'en

Mens lærere hidtil havde haft en stor, men diffus rolle i forhold til skolens opgave med at forberede til uddannelse og job,³ fik de med UPV'en en konkret opgave med at vurdere, om eleverne er parate til uddannelse. Som nævnt var opgaven defineret som en vurdering af, om eleverne levede op til en række kriterier, der går ud over faglige kriterier, som lærerne hidtil havde vurderet efter gennem karaktergivning.

Lærernes holdninger til UPV'en

De fleste af de interviewede lærere var skeptiske over for UPV'en. Mange af lærerne mente, at der var store problemer med stigmatisering af de elever, der blev vurderet ikke-uddannelsesparate (Rasmussen, 2018). Mange så en "nyttetænkning" i UPV'en og mente, at denne tænkningskabte en unødigt objektivisering og instrumentalisering af eleverne, som ikke er forenelig med lærerens opgaver:

... den der nyttetænkning – det er ikke derfor, vi er blevet skolelærere.

Vi er ikke blevet skolelærere for at skabe, som det hedder i moderne sprog: "soldater til konkurrencestaten", vel? Vi er blevet skolelærere, fordi vi gerne vil hjælpe nogle unge mennesker til at have et godt liv.

(Peter, skole D)

Der var altså udbredt kritik af den objektivisering af eleverne, som sker, **når læreren skal** putte eleverne i kategorier, og når de skal sigte mod at forme eleverne efter arbejdsmarkedets krav. Der var også enkelte lærere, som gav udtryk for, at de så UPV'en som et godt redskab til at motivere eleverne. De

argumenterede for, at UPV'en kunne gøre det tydeligt for forældre og elever, hvad der er vigtigt at arbejde med, og at en vurdering som ikke-uddannelsesparat kunne give nogle elever et tiltrængt skub. Spørgsmålet er, hvordan lærernes forståelser af uddannelsesparathedsvurderingen og dens kriterier omsættes i praksis, og hvordan denne praksis påvirker elevernes mulighed for at agere myndigt.

Lærernes forståelser af UPV'ens kriterier

Flere af de lærere, som gav udtryk for skepsis over for UPV'en på et overordnet plan, havde egentlig ikke forbehold, når det kom til at vurdere elevernes sociale og personlige forudsætninger i praksis. Lærerne skal vurdere, i hvor høj grad eleverne opfylder kriterierne inden for hvert af fokusområderne for henholdsvis de sociale og de personlige forudsætninger. Når vi spurgte om, hvilke forudsætninger og dertil hørende fokusområder og kriterier lærerne lægger vægt på i uddannelsesparathedsvurderingen, fremhæver mange vigtigheden af de sociale forudsætninger:

Hvis man kan de sociale kompetencer, så kan man lære det faglige på, det ved jeg ikke, en uge. (Jonna, Skole C)

En ting vi bruger meget tid på hos os: "respektér, at andre mennesker ser anderledes ud end dig eller har andre familiestrukturer eller reagerer anderledes." (Peter, Skole D)

(Man skal være) socialt stærk i forhold til at kunne indgå i en faglig sammenhæng. Det er ikke noget med, hvor populær man er, men noget med, om man kan indgå i en hvilken som helst gruppekonstellation, som man bliver udsat for. (Betina, Skole C)

Der er også lærere, som især betoner de personlige forudsætninger: "Det er de personlige egenskaber og ens personlige indgang til det at uddanne sig, der er vigtigst, sådan som jeg ser det." (Pia, Skole D).

Adspurgt om, hvilke fokusområder for de personlige forudsætninger der er vigtige, nævner næsten alle de interviewede 'selvstændighed':

De skal være selvstændige, selv kunne søge informationer, altså først og fremmest være selvstændige, kunne tage imod informationer og arbejde videre med dem. (Finn, Skole B)



(Det er vigtigt) at man selvstændigt kan tilgå en eller anden form for undervisning, læring, fordybe sig i et emne – uden at der hele tiden er en, der skal stå og coache én og nurse én. (Pia, skole D)

Lærerne genkender mange af de mål, som de i forvejen sætter for deres pædagogiske arbejde, såsom at kunne indgå i en social sammenhæng og være selvstændige. Selvom det er velkendte mål, ser der alligevel ud til at ske noget i praksis, når disse mål bliver til vurderingskriterier, der anlægges over for den enkelte.

Praksislogikker

De forståelser, som lærerne udvikler af de personlige og sociale forudsætninger og de fokusområder, som knytter sig hertil, bliver til nogle logikker, som bliver styrende for praksis. En lærer siger: "Vi har lavet forebyggende arbejde i forhold til uddannelsesparathedsvurdering" (Jonna, Skole C), og det er gennemgående, at praksis på forskellige områder bliver rettet mod UPV'en. Her i forhold til forældrene:

Vi har også haft gjort det, i denne her omgang, at et halvt år før vi behøvede at melde dem uddannelsesparate, så begyndte vi at tage snakken med forældrene om, hvad det her dækker over, og gav nogle hints til, hvad der skulle til, for at man skulle kunne blive uddannelsesparat i første hug. Så det ikke kom som en overraskelse, at der var nogle, som ikke var det. (Jonna, Skole C)

Opgaven med uddannelsesparathed ser ud til at blive foreskrivende for den pædagogiske praksis. Lærernes opgave med at vurdere ansporer dem til at sætte ind på at tilpasse eleverne til de sociale og personlige forudsætninger og fokusområder i UPV'en. Flere ser opgaven med at gøre eleverne uddannelsesparate som et spørgsmål om at træne sociale færdigheder.

Vi sådan træner det der med, at man er mange sammen, og man skal øve sig i at lytte til hinanden og tale ordentligt, vi bruger rigtig meget energi og tid på at øve os i, hvordan siger man tingene på den rigtige måde... (Martin, Skole A)

Den pædagogiske opgave med at skabe en klassekultur, hvor man lytter til hinanden, er en del af lærerens arbejde, uanset om han eller hun skal vur-

dere eleverne uddannelsesparate eller ikke. Men måske er glidningen fra at øve sig i at lytte til hinanden til at "sige tingene på den rigtige måde" udtryk for den glidning, der sker, når man skal vurdere eleverne individuelt ud fra deres personlige og sociale forudsætninger. Dermed flyttes fokus fra at få en god klasse og elever, der trives, til at sikre at den enkelte tilpasses til bestemte normer. Med Biestas begreber kan man sige, at vægten på socialisering i form af tilpasning til givne normer sker på bekostning af elevernes mulighed for subjektifikation.

Selve vurderingen kan også blive brugt i arbejdet med at få eleverne et bestemt sted hen. Her om en elev, som to interviewede lærere valgte at vurdere ikke-uddannelsesparat i 8. klasse:

Der blev udarbejdet en handleplan for ham om, hvordan han kunne blive mere aktiv i skolen, og der stod blandt andet – nu skal jeg lige tænke mig om – der var nogle rigtig gode fagtermer for ham, der var, han, ja, men han skulle blive bedre til at inddrages i timerne, inddrage sig selv i timerne, og så blev der lagt nogle planer for, hvordan han så kunne gøre det, og han kunne blandt andet, ja, det ved jeg, du ved, nogle af de der sådan række hånden op en gang i løbet af dagen ikke, eller... (Tine, Skole A)

Målet er at få eleven til 'at inddrage sig selv', og handleplanen foreskriver, hvordan han gør det, ved at præcisere, hvor mange gange hånden skal rækkes op. Eleven skal altså objektivere sig selv og selvobjektiveringens karakter af pseudo-empowerment, hvor resultatet ikke er, at eleven agerer myndigt, men at eleven accepterer at styre sig selv ind i den af lærerne udstukne bane. I denne elevs handleplan var der endvidere tilknyttet et forløb:

.. hvor han så røg til nogle af de her samtaler med UU og ligesom blev introduceret til: 'jamen, så ryger du altså i et forløb, kammerat, at vi så skal se, hvad vi kan gøre for at komme op på et parathedsniveau'. (...) Og det gjorde rent faktisk, at han sagde: 'Jeg skal fandeme ikke ud i de der obligatoriske brobygninger.' (Martin, Skole A)

Her bliver UPV'en altså brugt som afskrækkelse, og de foranstaltninger, der sættes i værk, når man er ikke-uddannelsesparat, får karakter af en straf, som man kan undgå, hvis man retter ind og leverer det, der bliver bedt om.



De fortæller endvidere, at eleven har “et godt hoved” og “egentlig bare kunne dovne det igennem” og “har kunnet vælge til og fra, hvad han ville” og “kun gidet det, han sådan selv mente, han havde brug for.” Det er altså ved udsigten til en foranstaltning, brobygning, som lærerne godt ved, at denne elev vil opleve som en straf, at eleven forsøger at leve op til de krav, der stilles til ham om at lave lektier og deltage aktivt. De logikker, der er på spil her, handler om at blive sat på plads, samtidig med at friheden til at vælge til og fra, der kunne fremme subjektifikation, italesættes som noget negativt.

De to lærere syntes, at UPV'en var et godt redskab generelt set. Men også nogle af de lærere, som udtrykte skepsis over for UPV'en, kunne alligevel se perspektivet i at motivere ved at vurdere ikke-uddannelsesparat: “Og så bliver eleverne så store, når de får det stempel, at de begynder at blive motiveret til – uanset opbakning fra hjemmet – at begynde at tage ansvar for det selv.” (Betina, Skole C).

Både dem, der omfavnede UPV'en, og majoriteten af de interviewede lærere, som var skeptiske heroverfor, ser ud til at ændre deres pædagogiske praksis i retning af at arbejde sig hen imod at tilpasse eleverne til forudsætningerne i bekendtgørelsen. Mange af lærerne så målet for deres pædagogiske opgave med eleverne som det at gøre dem i stand til agere selvstændigt og i respekt for andre, men udvikler samtidig praksislogikker ud fra vejledningen til UPV'en, der virker objektiverende, selvobjektiverende og i nogle tilfælde som pseudo-empowerment.

Forståelser og praksislogikker objektiverer elever

Selvom mange af lærerne forholder sig kritisk til instrumentaliseringen og nyttetænkningen i UPV'en, er de forståelser af forudsætninger og kriterierne fra vejledningen, som samme lærere giver udtryk for, stærkt objektiverende. Det ser ud til, at UPV'en og dens retningslinjer ansporer lærerne til at tænke kriterierne som en helt bestemt adfærd, som eleverne skal leve op til. Lærerne omsætter kriterierne til forståelser af, hvordan den uddannelsesparate elev skal være og foretager vurderingen i forhold til, om eleverne passer til dette billede. Også selvstændighed, som kunne bestå i subjektifikation, bliver dermed en norm, som der skal leves op til på en bestemt måde. Det at være social bliver ligeledes reduceret til at kunne agere på en ganske bestemt måde, at kunne agere i enhver gruppekonstellation eller sige tingene på den rigtige måde. I den individualiserende og objektiverende praksis bliver eleverne desuden pålagt et objektiverende blik på sig selv – de skal tage sig

sammen, inddrage sig selv, være aktive, række hånden op osv. Til trods for at flere af lærerne har til hensigt at fremme elevernes empowerment, at få eleverne til at opleve, at de faktisk kan gøre noget, bliver det i praksis ofte til selv-objektivering og pseudo-empowerment.

Elevernes oplevelser og erfaringer med skolens praksislogikker

I det følgende vil vi i vores interview med udskolingselever i region Sjælland kigge efter, hvilke betingelser der er for subjektifikation og myndiggørelse i forbindelse med UPV'en. Vi ser på, hvor der sker fordømmelse, pålæg om at være ansvarlig og om at skulle ændre sin personlighed, men vi kigger også efter sprækker, der giver mulighed for subjektifikation der, hvor eleven får en oplevelse af at have et valg og kunne gøre sig gældende og komme til syne som individ.

De unge i vores interviewundersøgelse fortæller meget beskrivende om, hvordan de oplever fordømmelsen, når de får vurderingen 'ikke-uddannelsesparat'. En ung fortæller: "Jeg sad med en lidt tom følelse, da næsten alle i klassen blev erklæret [uddannelsesparate], så jeg var næsten alene om ikke at være erklæret uddannelsesparat (..) Jeg følte mig som... sådan en tom følelse" (dreng, 9. klasse).

Den unge oplever tydeligt at blive marginaliseret fra 'næsten alle i klassen'. Andre unge prøver at distancere sig fra marginaliseringen, men oplever alligevel fordømmelsen. To piger fortæller: "Jeg er lidt ligeglad, hvad folk tænker, og sådan noget, men man bliver sådan: 'Okay, folk er [parate], og jeg er ikke – nej, jeg er dum (pige 1, 9. klasse)." "Ja, så er man ikke de klogeste, man er sådan lidt dum" (pige 2, 9. klasse).

En elev, der på interviewtidspunktet går i 10. klasse, ser tilbage på, at han i både 8. og 9. klasse blev vurderet ikke-uddannelsesparat, men at han først i 9. klasse oplevede fordømmelsen og marginaliseringen. Vi kalder ham Tino, og han fortæller:

Det var ikke noget, jeg lagde vægt på så meget i ottende, det var mere i niende, hvor jeg begyndte ligesom at tage det til mig (..) Det føltes lidt, som om du fik et stempel i panden, hvor der stod: "Du er ikke god nok." Men det var sådan lidt mere i niende, at jeg fik det, altså den følelse, at jeg ikke var god nok, og at jeg ikke var en del af det normale (..) Jeg følte, det var et tabu at blive sådan lidt stemplet, at man ikke var god nok, men alligevel så følte jeg også, at jeg sådan ikke helt havde gjort, hvad jeg kunne selv for at blive uddannelsesparat (..) på en måde gav

*det mig et skub at blive erklæret ikke-uddannelsesparat fra folkeskolen
(..) Det var sådan motiverende for mig selv, men også lidt nedladende,
at andre vidste, at jeg ikke var god nok. (Tino, 10. klasse)*

Tino oplever en fordømmelse ('ikke god nok' og ikke en del af det 'normale'). Fordømmelsen omtales både som et tabu og som 'nedladende'. Tino oplever en indirekte form for objektivering, hvor han giver udtryk for, at han ikke helt havde 'gjort, hvad han kunne', og han fortæller, at hans forældre også ved, at han 'godt kan mere', end han har vist. Med Biestas begreb om lærificeringen kan man sige, at Tino oplever at blive pålagt og tager aktivt på sig at have ansvar for 'egen læring'. Han påtager sig 'at styre sig selv' (Biesta, 2022). Når Tino fortæller, at han bliver motiveret af vurderingen, kan det opfattes som en del af en myndiggørelsesproces. Men da hans motivation er bundet op på selvobjektivering, hvor han skal 'vise mere' i forsøget på at leve op til UPV'ens forudbestemte personlige og sociale kriterier, må motivationen i højere grad tolkes som pseudo-empowerment.

Tendensen til selvobjektivering ser vi ikke kun hos Tino, men i mange andre interview, hvor de unge fx siger: "Jeg føler, det er mit eget ansvar (..) Jeg skal tage mig sammen" og "Jeg tror nu, det er min egen skyld, så jeg ved ikke. Det kunne selvfølgelig også hjælpe mig, hvis jeg var aktiv."

Der er måske en sprække i Tinos fortælling, hvor han holder igen med selvobjektiveringen og siger: Jeg var jo lidt af en ballademager, så lærerne kunne ikke helt lide mig, så (jeg) tror også, det var en del af det." (Tino 10. klasse).

Man kan med Biestas begreber sige, at han går mod 'flowet' ved ikke at indordne sig under de eksisterende ordner og bliver måske mindet om sin frihed til ikke at gøre det, som forventes af ham. Når denne frihed ikke bidrager til empowerment eller myndiggørelse, kan det handle om lærernes og skolens rammesætning eller reaktion på den stemme han taler med, når han er 'ballademager'. Uden at vi kender de givne omstændigheder, kan man tolke det derhen, at skolen og lærerne ikke åbner op for det anderledes bidrag, som Tino kommer med, men definerer det som 'ballade'/uden for den eksisterende orden. Når Tino bliver vurderet ikke-uddannelsesparat, ændres 'ballademagerens' 'subjektifikations-spire' til selvobjektivering og en accept af den eksisterende orden.

Opsamlende kan man sige, at Tino som mange andre unge, der bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, oplever at blive objektiveret og accepterer

at indtræde i en selvobjektivering, hvor der bliver lagt vægt på fejl og mangler, som eleven selv har hovedansvaret for at rette op på.

Unge, gruppeinterview og den kollektive empowerment

I et gruppeinterview med piger i 9. klasse møder vi nogle af de samme tendenser som hos Tino. Eleverne oplever en fordømmelse, som for dem giver sig udslag i en manglende motivation eller det, vi i det forudgående har kaldt objektivering og manglende muligheder for subjektifikation og myndiggørelse i skolekonteksten.

I det følgende hører vi to unge pigers fortællinger om at blive vurderet ikke-uddannelsesparat. Et interview, hvor pigernes fortællinger både har fælles træk og træk, der adskiller sig fra hinanden. Vi kalder dem Maria og Sally:

Maria: Altså jeg har jo mistet motivation, jeg var sådan, så gider jeg ikke gå i skole, og sådan, (..) så var det også det der med, at jeg skal på efterskole næste år, det hjælper sådan lidt, for så har jeg noget at se frem til næste år også, fordi jeg tror, det er sådan en anden måde at gå i skole på, så jeg måske kan få en god oplevelse med det.

Sally: Ja, jeg har også mistet min motivation. Det... ja...

Interviewer: Det har du? Er du holdt op med at tro på, at du kan?

Sally: JA, det er sådan i hver time, så er det bare sådan, jeg har lyst til at sidde bagved og bare se film, fordi jeg ved, jeg ikke er uddannelsesparat, og jeg har også en følelse af, at jeg ikke bliver det, du ved, vi har stadig en gang, hvor vi får mere, ikke [UPV'en i den sidste del af 9. klasse]?

Interviewer: Hvorfor har du den følelse, (at) du ikke bliver det?

Sally: Også fordi dem, jeg går sammen med i skolen, og når vi sidder sammen, så kan vi slet ikke koncentrere os (..) nu er jeg faktisk lidt ligeglad, fordi nu er jeg jo ikke-uddannelsesparat, så nu kan jeg godt sidde sammen med dem.

Interviewer: Men du tænker ikke: Nej, jeg skal kæmpe for, at jeg bliver uddannelsesparat her i slutningen eller...

Sally: Næ, jeg tror ikke engang lærerne gider gøre mig uddannelsesparat [griner lidt, men med gråd i stemmen].

Interviewer: Hvorfor ikke?

Sally: Det ved jeg ikke.



Maria: Vi kan altid snakke med dem og spørge hvorfor, og hvad du kan gøre bedre, og sådan noget.

Sally: Lad os sige, en lærer ikke gider hjælpe en, eller sådan noget, og man er parat i timerne, og man vil gerne sige noget, men man ikke får hjælp, så er man sådan, fuck det, man bliver alligevel ikke uddannelsesparat her, og så stopper man igen med alle de ting der. (Gruppeinterview med Maria og Sally fra 9. klasse)

Fælles for Maria og Sally er, at de oplever, at de har mistet motivationen til at gå i skole, efter at de er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate. Vi kan høre på eleverne (særlig Sally), at hun oplever en fordømmelse og en selvobjektivering, hvor det er hendes eget ansvar at ændre på den negative vurdering. Sally oplever ikke at få hjælp af lærerne. Tværtimod oplever hun, at lærerne ikke vil gøre hende uddannelsesparat. Så selv om Sally i en selv-objektiveringssproces har vendt sig fra sine venner (der gør, at hun ikke kan koncentrere sig), oplever hun ikke, at lærerne kan eller vil vurdere hende på en anden måde. Maria derimod oplever, at man altid kan tale med lærerne og få retningslinjer for selv-objektiveringen.

Sally oplever, at det er hende, der skal ændre sin personlighed (i forhold til ikke at sidde sammen med dem hun plejer). Forhold, der for Sally tydeligt modvirker subjektifikation og myndiggørelse.

Det forholder sig lidt anderledes for Maria. Selv om både Maria og Sally har oplevet manglende motivation oven på at være blevet vurderet ikke-uddannelsesparat, fortæller Maria i det første citat, at hun skal på efterskole, og dette giver hende noget at se frem til. Dette kan ses som en sprække i fortællingen. Med afsæt i Biestas subjektifikationsbegreb kan man forstå Marias fortælling som eksempel på, hvordan hun indgår i en subjektifikationsproces, hvor hun går mod 'flowet' og vælger ikke at indordne sig under de eksisterende ordner, men italesætter, at skole kan være anderledes (på efterskolen). Man kan sige, at Maria i nogen forstand blive mindet om sin frihed til ikke at gøre det, som forventes af hende. Når det alligevel ikke ser ud til at leje sig hos Maria som empowerment og myndiggørelse, handler det i høj grad om den stærke selvobjektivering og en accept af den eksisterende orden (som man bare kan tale med lærerne om), der slår igennem i skolekonteksten.

Både Sally og Maria genkender den manglende motivation, men der stopper deres fælles erfaringer på mange måder. Maria og interviewereren indtræder i en position over for Sally, hvor de indirekte objektiverer Sally ved

at gøre hende ansvarlig for egen læring. Maria siger først, at hun 'altid kan snakke med lærerne,' og senere, at lærerne skal fortælle eleverne, hvis de skal 'tage sig sammen' tidligere. Også interviewereren objektiverer Sally ved at spørge, om hun ikke oplever, at hun vil 'kæmpe for at blive uddannelsesparat.' Dette kan vi med Biestas begreber genkende som en opfordring til en pseudo-myndiggørelse, hvor Sally opfordres til at påtage sig at skulle styre sig selv og leve op til forventningerne (Biesta, 2022). Sally opfordres til selv-objektivering i stedet for subjektifikation og en socialisering til de på forhånd fastlagte normer om, hvordan man er uddannelsesparat. En norm, som Sally skal tilpasse sig for at blive vurderet uddannelsesparat, men som hun giver udtryk for, at hun ikke tror, hun vil komme til at lykkes med. I denne situation kan man måske se en sprække i forhold til Sally, idet hun så vælger at være ligeglad og på den måde bliver mindet om sin frihed til at sidde med sine venner og se film bagerst i klassen. Man kan dog diskutere, om det er en påmindelse om hendes frihed forstået som et frit valg, hvor hun i en empowerment-proces gør op med de individualiserede undertrykkende strukturer, eller om det er udtryk for, at hun ikke ser andre muligheder for, at hendes liv kan give mening i den givne kontekst.

Opsamling og konklusion

Vi har i denne artikel haft fokus på myndiggørelsesprocesser i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen og særligt interesseret os for subjektifikation og empowerment. Vi har set på, hvilke forståelser og praksislogikker som lærere har udviklet, og på, hvad det kan betyde for de unges muligheder for at opbygge kapacitet til at kunne gøre sig gældende og træffe beslutninger i eget liv. Vores teoretiske afsæt er dels den mere overordnede kritik, som Freire og mange andre i hans samtid rettede mod de undertrykkende aspekter af uddannelse og den direkte kontrol og disciplinering, som myndigheder og læreren er repræsentant for. Og dels den strukturelle kritik, som Biesta retter mod det, han kalder lærificering (learnification), idet han ser, at alt væsentligt i skolen bliver gjort til et spørgsmål om læring, og eleverne gøres ansvarlige for egen læring. Dermed udsættes de for pseudo-empowerment og ansføres til selv-objektivering. I artiklens analyse ser det ud til, at UPV'en som styringsredskab ansfører lærere til en praksis, der ikke levner meget plads til, at børn og unge kan blive andet og mere end objekt for andres intentioner og interventioner. UPV'en fremstår i vores undersøgelse som en foranstaltning, der ikke fremmer myndiggørelse, men



i højere grad lægger op til individualisering, objektivering, selv-objektivering og pseudo-empowerment.

I vores analyser ser vi, at mange af lærerne forholder sig kritisk til uddannelsesparathedsvurderingen, men det ser ud til, at UPV'en og dens retningslinjer alligevel ansporer lærerne til at tænke forudsætningerne og fokusområderne som en helt bestemt adfærd, som eleverne skal leve op til. Lærerne omsætter kriterierne til forståelser af, hvordan den uddannelsesparate elev skal være. Vi ser eksempelvis, at UPV'en i nogle tilfælde bruges som afskrækkelse, og de foranstaltninger, der sættes i værk, når man er ikke-uddannelsesparat, får karakter af en straf. Man kan kun undgå straffen ved at 'rette ind'. Lærerne siger fx, at eleven har "et godt hoved" og "egentlig bare kunne dovne det igennem" og "har kunnet vælge til og fra, hvad han ville" og "kun gidet det, han sådan selv mente, han havde brug for." De logikker, som lærerne her trækker på, handler om indordning, og samtidig italesættes friheden til at vælge til og fra som noget negativt. I en sådan individualiserende og objektiverende praksis bliver eleverne pålagt en selv-objektivering – de skal tage sig sammen og passe ind i billedet på en god elev (være aktive, række hånden op osv.).

I unge-interviewene kigger vi efter, hvilke betingelser der er for subjektifikation og myndiggørelse i forbindelse med UPV'en. Vi ser på, hvor der sker fordømmelse, pålæg om at være ansvarlig og om at skulle ændre sin personlighed, men vi kigger også efter sprækker, der giver mulighed for subjektifikation, der hvor eleven får en oplevelse af at have et valg og kunne gøre sig gældende og komme til syne som individ. Vi ser eksempelvis nogle sprækker, når en elev fortæller, at han har været en 'ballademager'. At lave ballade kan dække over mange ting, men hvis det er udtryk for at gå imod 'flowet' og ikke indordne sig under de eksisterende ordner, kan det ses som myndiggørelses- og empowermentprocesser, hvor elever bliver mindet om, at de kan eksistere som subjekt for sit eget liv og ikke alene være objekt for alle de kræfter, der 'kommer' til dem både udefra og indefra. Når elever 'laver ballade'/går imod 'flowet' kan lærerne overveje at møde dette med nysgerrighed i stedet for at straffe og på den måde åbne op for 'andethed og forskel' i undervisningen.

Ifølge Biesta kan subjektifikation, hvor eleverne kan tale med 'egen stemme' og 'komme til syne' i verdenen som unikke mennesker og politiske subjekter, ikke sikres gennem en bestemt pædagogik eller intervention, men kan dog muliggøres af "bestemte uddannelsesmæssige arrangementer og konfigurationer" (Biesta, 2011, s. 32). Uddannelsesmæssige arrangementer

og konfigurationer kan således ikke oversættes til bestemte pædagogiske tilgange eller særlige interventioner, men hviler på uddannelsespolitiske tiltag, der tilskynder til subjektifikation. Dette kan fx være, når skoler og lærere arbejder målrettet for, at eleverne møder 'andethed og forskel' i skolen, der kan forstyrre deres verden og fremprovokere lydhørhed og ansvarlighed.

For at udstikke en mulig vej for skolens arbejde med uddannelsesparathed kunne man tilstræbe en proces, som giver plads til, at eleverne kan komme til syne som subjekter, og har fokus på myndiggørelse som fælles proces i klassen. Det forudsætter, at lærerne ansføres til forståelser og praksislogikker, der handler om, at eleverne arbejder undersøgende sammen om muligheder og ønsker, og at eleverne uanset deres eventuelle personlige og sociale forudsætninger bliver sat i situationer, hvor de kan prøve sig selv af. Dette kan fx ske med dialogbaseret undervisning, hvor der blandt andet arbejdes med en 'ikke-korreksende' lærerrolle og en særlig åben spørgeteknik, der har til formål at styrke klassen/holdet/gruppen som læringsfællesskab (Risbjerg & Sørensen, 2020; Jensen, 2014, 2019) eller i forskellige former for projektorienteret undervisning, der sætter fokus på elevernes undersøgende arbejde (se fx Steffensen & Jensen, 2020; Jensen & Helms, 2022; Jensen, 2014).

Noter

- 1 Empowerment-begrebet tillægges i dag flere forskellige betydninger (Mayo & Craig, 1995). I en neoliberal tradition anlægges et samfundsbevarende perspektiv, og empowerment-begrebet bruges som en slags 'life coaching', hvor det handler om, at individet skal hjælpes til at tage ansvar for eget liv (se fx Pors, 2007).
- 2 Begge projekter er gennemført i regi af Professionshøjskolen Absalon (I det første projekt var Lene Kofoed Rasmussen projektleder, og i det andet projekt var Ulla Højmark Jensen projektleder og indgik i projektet sammen med Lene Kofoed Rasmussen og Stine Helms).
- 3 Blandt andet i et obligatorisk emne, i dag benævnt Uddannelse og Job, fag som i princippet skal varetages både i indskoling, mellemtrin og udskoling og har som andre fag en bekendtgørelse. Da faget er timeløst og ikke er placeret på bestemte klassetrin, er prioriteringen af at undervise i faget afhængigt af den enkelte lærer eller af skoledelsen.

Referencer

- Adams, R. (2008). *Empowerment, participation and social work*. Palgrave Macmillan.
- Andersen, J. (2003). *Empowerment i storbyens rum – et socialvidenskabeligt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, J. (2005). Empowerment – et spor for en kritisk handlingsorienteret socialforskning? Paper til dansk sociologikongres.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund – uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.



- Boolsen, M. W. (2010). Grounded theory. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2017). *Fra ikke-parat til parat – analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8, 9, og 10. klasse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2018). Giv UPV'en en make-over. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/giv-upven-make>
- EVA (2020). Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen. <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesparathed-indsatser-parate-elever-grundskolen>
- Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. Continuum.
- Freire, P. (2012). De undertryktes pædagogik. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Hammerslev, O., & Hansen, J. A. (2009). *Refleksiv sociologi i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Helms, S. (2019). Du er ikke god nok. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2).
- Honneth, A. (2016). Pædagogik og demokratisk offentlighed. Et forsømt kapitel i den politiske filosofi. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 49-62.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U. H., & Helms, S. C. (2022). Os og dem – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen. *Cepra Striben*, 30, 6-17.
- Jensen, U. H., & Pedersen, M. T. (2016). Risiko for at uddannelsesparathedsvurderingen svækker den sociale mobilitet. *Vejlederen* 4, august/september. Danmarks Vejlederforening.
- Jensen, U. H. (2019). Den meningsfulde undervisning: sociologiske refleksioner over praksis med dialogbaseret undervisning. [Meaningful teaching: sociological reflections on the practice of dialogue-based teaching]. *Kognition & Pædagogik*, 114, 46–54.
- Jensen, U. H. (2017). Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse. I K. E. Andreasen & H. Duch (red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser*. Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, U. H. & Louw, A.V. (2016). How can upper secondary schools educate youth to become democratic and innovative? Theoretical and empirical analyses of Inquiry Based Education. *Nordic Studies in Education*, 36(3). <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-03-04>
- Jensen, U. H. (2014). Reduction of social inequality in high school – Exploring structures in the learning environment that contribute to learning opportunities for all students. I A. Bilfeldt, I. Jensen & J. Andersen (red.), *Rettigheder, empowerment og læring* (s. 63-83). Aalborg University Press.
- Kant, I. (1987(1774)). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? *Slagmark*, 9, *Tilbage til Kant?* 81-89.
- Kant, I. (2012(1803)). *Om pædagogik*. Forlaget Klim.
- Rasmussen, L. K. (2018). Uddannelsesparathedsvurderingen – en udfordring for den professionelle lærer? *Liv i Skolen*, (4), 80-89.
- Mayo, M., & Craig, G. (red.) (1995). *Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*. Zed Books.
- Pless, M., Juul, T. M., & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitet.
- Pors, B. (2007). Borgeren er ekspert i sit eget liv. *Sygeplejersken*, 25, 34-37.
- Risbjerg, M., & Sørensen, M. B. (2019). Dialogbaseret undervisning. *Kognition & Pædagogik*, 114.
- Smith, M., Skibsted, E., & Munkholm, M. (2018). Parat til uddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 1.
- Steffensen, T., & Jensen, U. H. (2020). Dannelse i undervisningen på efterskolerne. I S. T. Graf & U. H. Jensen (red.), *Efterskolernes praksis under lup: Undersøgelser af dannende undervisning og samvær* (s. 23-49). Forlaget Klim.

- UVM (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse.
- UVM (2018). *Vurdering af elevernes personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger*. (Web-udgave) <file:///Users/uhj/Downloads/Praksisfaglighed-vurdering-af-eleverne-ua.pdf>
- UVM (2019). *Uddannelsesparathed – Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne* (4. udg.). Børne- og Undervisningsministeriet.
- UVM (2020). Om vurdering af uddannelsesparathed. <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoette-muligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>
- UVM (2021). Aftale om det fremtidige evaluerings- og bedømmelsessystem i folkeskolen fra 29. oktober 2021. <https://www.regeringen.dk/nyheder/2021/bred-aftale-om-fremtidigt-evaluering-og-bedoemmelsessystem/>
- UVM (2023). Arbejdsgruppe foreslår at afskaffe uddannelsesparathedsvurdering. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/marts/230321-arbejdsgruppe-foreslaar-at-afskaffe-uddannelsesparathedsvurdering>

Hvilken slags faktorer er relateret til lærerstuderendes studieintensitet?

Eyvind Elstad, professor, Universitetet i Oslo, eyvind.elstad@ils.uio.no
Knut-Andreas Abben Christophersen, førsteamanuensis emeritus,
Universitetet i Oslo, k.a.a.christophersen@svt.uio.no
Are Turmo, forsker, Universitetet i Oslo, are.turmo@gmail.com

Resumé

Mange evalueringer har vist, at lærerstuderende bruger beskedent tid på at studere. I denne undersøgelse undersøger vi indflydelsen fra udvalgte faktorer, som er relateret til lærerstuderendes studieintensitet, baseret på undersøgelsesdata og strukturel ligningsmodellering. Analyserne bygger på svar fra 1224 lærerstuderende på fire forskellige campusser. Den vigtigste konstatering er, at studenternes selvdisciplin og akademisk pres skiller sig ud som de vigtigste faktorer, som har betydning for de studerendes studieintensitet. Hvis et lavt niveau af studieintensitet betragtes som et problem, kunne stimulering af de lærerstuderendes selvdisciplin i studiearbejdet og en skærpelse af arbejdskravene i de campusbaserede elementer af læreruddannelsen være et muligt middel. Implikationer for praksis og videre forskning diskuteres.

Nøgleord

studieintensitet, lærerstuderende, selvdisciplin, motivation, læreruddannelse

Abstract

Many evaluations have shown that Danish student teachers spend limited time studying. In this research, we investigate the influence of selected antecedents of student teachers' time on task, based on survey data and structural equation modelling. The main finding is that student self-discipline and the level of external academic pressure are associated to student time on task. If a low level of time on task is regarded as a problem, self-discipline programs and a tightening of work requirements in the campus-based elements of teacher education could be a possible remedy. Implications for practice and further research are discussed.

Keywords

time on task, student teachers, self-discipline, motivation, teacher education

Studieintensitetens betydning for kvalitet i læreruddannelsen

Læreruddannelsen i Danmark er en uddannelse, som er blevet reformeret igen og igen. Siden 1990 har der været fire reformer af læreruddannelsen (1991, 1997, 2001 og 2012). Den politiske aftale om læreruddannelsen fra 2012 trådte i kraft i 2013 (EVA, 2013). I forbindelse med 2013-læreruddannelsen blev der afholdt optagelsessamtaler med alle ansøgere, der havde under 7,0 i gymnasialt karaktergennemsnit. Resultaterne af et evalueringsstudie indikerer, at optagelsessamtalerne har bidraget til at mindske frafaldet på læreruddannelsen blandt studerende optaget via kvote 2 (EVA, 2017). Det er kun motivation, der med en vis sikkerhed siger noget om sandsynligheden for de lærerstuderendes frafald (EVA, 2017). Studerende med høje karaktergennemsnit er dog i stigende grad blevet tiltrukket og fastholdt på læreruddannelsen (EVA, 2017). Der er over tid et faldende antal førsteprioritetsansøgere til læreruddannelsen (bortset fra år 2020), og der er et forholdsvist højt frafald på læreruddannelsen sammenlignet med andre store professionsuddannelser (Udviklingsgruppen for læreruddannelse, 2021a og b). Det er derfor vigtigt at tiltrække dygtige og motiverede studerende og fastholde dem på uddannelsen og i lærergeneringen (UFM, 2022).

Uddannelses- og Forskningsministeriet påbegyndte i 2017 flere evalueringer af læreruddannelsens kvalitet og relevans. En af evalueringerne (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018) pegede på, at en fælles, ambitiøs læringskultur endnu ikke gennemsyrrer uddannelsen som helhed, og at for mange studerende kommer gennem uddannelsen med en for ringe studieindsats: Den studerende har i gennemsnit ca. 13 undervisnings- og vejledningstimer pr. uge. Antallet af planlagte undervisnings- og vejledningstimer varierer dog betydeligt fra uddannelsessted til uddannelsessted. En af konklusionerne var: "Det er samtidig ekspertgruppens vurdering, at professionshøjskolerne endnu ikke er i mål med at styrke de studerendes studieaktivitet, således at de lærerstuderende studerer på fuld tid" (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018, s. 25).

Med 2013-reformen af læreruddannelsen fulgte en markant ændring i forholdet mellem professionshøjskole og skoler om ansvaret for lærerstuderendes lærerpraksis. Indtil da var læreruddannelsen ansvarlig for kvaliteten og kvantiteten af den lærerstuderendes praktik, men efter 2013 blev skolen en ligeværdig pædagogisk partner for implementering af lærerstuderendes tre praksismoduler. Professionshøjskolen har ansvaret for den over-



ordnede kvalitet af lærerpraktikken, men i et mere ligeværdigt samarbejde med skolerne. Skolerne har siden reformen været forpligtet til at udarbejde en plan, som professionshøjskolen skal godkende, for indholdet og strukturen af lærerstuderendes fremdrift og resultater inden for de tre moduler med udgangspunkt i modulernes kompetencemål. Professionshøjskolerne undervisere supplerer vejledningen fra skolens personale og deltager i undersøgelsen af lærerstuderendes refleksioner over deres praksismodul. Tilgængelige ressourcer til at varetage systematisk kontakt mellem læreruddannere fra professionshøjskolerne og skolernes praksisvejledere er dog ikke omfattende. Med den nye politiske aftale i 2022 skal dette samarbejde styrkes endnu mere (UFM, 2022).

Regeringen bad i efteråret 2020 en udviklingsgruppe komme med forslag til, hvordan fremtidens lærere skal uddannes (Rasmussen, 2022). Tre overordnede temaer blev lanceret: (1) styrket praktik og praksissamarbejde, (2) øget studieintensitet, større faglig progression samt bedre fastholdelse og rekruttering, samt (3) stærkere vidensgrundlag for læreruddannelsen (Udviklingsgruppen for læreruddannelse, 2021a og b). Denne artikel fokuserer på studieintensitet.

Brugen af tid på de videregående uddannelser er i flere lande blevet et stadig vigtigere område i debatten om god uddannelse. Grundlaget for målet om øget studieintensitet er ønsket om en bedre læreruddannelse (Goldhaber, 2019; Goldhaber et al., 2013). Kvaliteten af lærerens arbejde med undervisning og vejledning har en væsentlig indflydelse på elevernes læring (Gansle et al., 2012; Chetty et al., 2014). Læreruddannelsen lægger et fundament for lærerens arbejde. Studieintensitet i læreruddannelsen må antages at have en generel betydning for læreres udvikling af kompetence. Læreruddannelsen legitimeres gennem det, lærerstuderende lærer gennem uddannelsen, og jo mere lærerstuderende arbejder, jo bedre begrundes finansieringen af læreruddannelsen (Goldhaber, 2019). Et tilstrækkeligt tidsforbrug i studiearbejdet er en forudsætning for dedikeret læring i campusbaseret undervisning. Af denne grund argumenterer vi for, at studieintensitet er en vigtig forudsætning for, at campusbaseret undervisning kan fungere godt. Samfundet, som finansierer læreruddannelser, vil forvente, at lærerstuderende mht. tidsforbrug på campus vil arbejde på deres studier i et omfang, der mere eller mindre svarer til en normal arbejdsuge for en fuldtidsansat (37 timer, HK, 2022).

Formålet med denne artikel er derfor at undersøge, hvilken slags faktorer der statistisk er forbundet med studieintensitet i den campusbaserede del af læreruddannelsen. Studieintensitet betyder i denne artikel lærerstuderenden-

des tid brugt på læreruddannelsen og angiver summen af de studerendes aktiviteter, der er afsat til deres studier: forelæsninger/holdundervisning/gæsteforelæsning, dialogpræget undervisning, studiegrupper og individuelt studiearbejde. Der er mødepligt i praktikken, men ikke i campusundervisningen. Studieintensiteten kan derfor variere fra studerende til studerende. Vi begrænser os til nogle faktorer, der dels handler om de lærerstuderendes motivation og selvdisciplin, men også om, hvordan lærerstuderende opfatter de krav og det pres, som studiet giver. Det sidste hænger sammen med, at udviklingsgruppen peger på en ændret læringskultur, så alle studerende oplever at blive mødt med høje forventninger (igennem formelle krav, flere undervisningstimer og feedback mv.).

Teoretisk ramme og forskningshypoteser

Vi antager, at en lærerstuderendes studieintensitet afhænger af den lærerstuderendes interne faktorer – motivation og selvdisciplin – samt hvordan den lærerstuderende opfatter de krav, der stilles. Motivation indebærer at have mål for egne handlinger. Motivationsforskere deler motivation ind i forskellige kategorier, såsom indre og ydre motivering. Indre motivation betegner den indre drift til at udføre en opgave (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000), for eksempel et ønske fra den studerendes lærer om at blive underviser, fordi han eller hun har et ønske om, at de studerende skal lære, eller på grund af en følelse af, at faget i sig selv er spændende (Roness & Smith, 2009). Motivation under uddannelsen hænger også sammen med mening eller meningstab. Et studie af danske lærerstuderendes motivation for at blive lærer viser, at indre motivation er vigtig: Det er selve opgaven, der motiverer (Pedersen et al., 2019). Denne tankegang danner grundlaget for vores første hypotese: *Indre motivation i studiesituationer er statistisk forbundet med en lærerstuderendes studieintensitet kontrolleret for de øvrige uafhængige variable* (Andersen & Pedersen, 2014).

Selvbestemt ydre motivation er også af interesse for studieintensitet. Pedersen et al. (2019) viser, at særlige incitamentsstrukturer eller belønninger ikke er vigtigt for lærerstuderende. Men ydre motivation er også indlejret i spørgsmålet om, hvordan en person ønsker, at andre mennesker skal opfatte ham. Motivation præget af opnåelsesmål er et begreb, der handler om at sammenligne ens egen præstation med andres (Pintrich, 2000). Vi kalder dette fænomen for selvbestemt ydre motivation. På læreruddannelsen bedømmes den lærerstuderendes præstation under hans eller hendes



praktik efter karaktererne bestået eller ikke-bestået. I forbindelse med uddannelsesbaserede aktiviteter på campus bedømmes lærerstuderende i flere eksamener. Medstuderende vil drage konklusioner om en studerendes færdigheder på baggrund af egne fortolkninger af den studerendes adfærd i formelle og uformelle sammenhænge. I sådanne situationer kan selvbestemt ydre motivation være væsentlig (Roness & Smith, 2009). Mange undersøgelser har vist selvbestemt ydre motivation til at være væsentlig i forhold til adfærd (Senko et al., 2011). Derfor, en interessant hypotese – nr. 2 i denne undersøgelse – er: *Selvbestemt ydre motivation i studiesammenhænge er statistisk forbundet med lærerstuderendes studieintensitet kontrolleret for de øvrige uafhængige variable.*

Mange undersøgelser dokumenterer, at selvdisciplin har stor betydning for færdiggørelse af studier, studiepræstationer (Baumeister & Tierney, 2011). Selvdisciplin kan forstås som et mere eller mindre permanent personlighedstræk. Ingen er dog helt låst i en personlighed; med undtagelse af helt ekstraordinære situationer har alle muligheder og som sådan mulighed for at ændre deres egne adfærdsmønstre. Selvdisciplin kan således betragtes som en kraft i hvert enkelt individ, som har betydning for hans eller hendes evne til at gennemføre studiet. Vores tredje hypotese er: *Personlighedstræk, der fremkommer gennem udøvelse af selvdisciplin er statistisk forbundet med lærerstuderendes studieintensitet i læreruddannelsen på campus kontrolleret for de øvrige uafhængige variable.*

De faktorer, vi indtil nu har taget i betragtning, betragtes som egenskaber hos en individuel studerende: motivation og selvdisciplin. Tidsforbrug i studiet, kan fra lærerstuderendes side også forstås som en reaktion på de krav og opgaver, som forløbet stiller til lærerstuderende som led i studieprogrammet (Darling-Hammond & Lieberman, 2012). I forbindelse med uddannelsens moduler og fag kan der for eksempel stilles krav om at indsende arbejder, der vil blive bedømt af læreruddannere. Underviserne kan konkretisere deres krav til indsats ved hjælp af kommentarer om de studerendes præstationer og obligatoriske afleveringer. Vores fjerde hypotese er: *Eksterne akademiske krav er statistisk forbundet med studieintensitet kontrolleret for de øvrige uafhængige variable.*

Empirisk undersøgelsesdesign og procedurer

Dette studie indgår i et forskningsprojekt, der studerer læreruddannelsens kvalitetsdimensioner i de nordiske lande. For at undersøge og teste de fire

hypoteser har vi udført en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaet blev udsendt til danske lærerstuderende ved professionshøjskoler i 2017. Analyserne er baseret på svar fra 1224 lærerstuderende fra fire forskellige campus i Jylland. I undersøgelsen svarede lærerstuderende på en syv-punkts Likert-skala. Indikatorerne (tabel 1) var tidligere blevet valideret i en lignende undersøgelse i Norge og Finland (Christophersen et al., 2017).

Tabel 1: Begreber og indikatorer

Indre motivation (im)	Jeg ønsker at blive lærer fordi ... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Det er spændende at undervise (w22) ▪ Jeg ønsker, at andre skal blive interesseret i at lære (w23)
Selvbestemt ydre motivation (pm)	For mig er det vigtigt ... <ul style="list-style-type: none"> ▪ At blive set op til af de andre studerende (w25) ▪ At høre, at andre har et godt indtryk af mig (w27)
Selvdisciplin (sd)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jeg plejer som regel at fuldføre studieopgaver i god tid før tidsfristerne (w19) ▪ Selv om jeg afsætter tid til arbejdet med studiet, får jeg det ikke gjort (w20) ▪ Jeg plejer ofte at udsætte det, jeg skal, til sidste øjeblik (w21)
Eksternt akademisk pres (he)	Sammenlignet med din ungdomsuddannelse ... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Er de faglige krav større i lærerstudiet (w32) ▪ Skal jeg bruge mere tid for at følge med på lærerstudiet (w33)
Studieintensitet (tt4)	Hvor mange timer bruger du på følgende studieaktiviteter i en typisk arbejdsuge? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forelæsninger/holdundervisning/gæsteforelæsning ▪ Dialogpræget undervisning ▪ Studiegrupper ▪ Individuelt studiearbejde

I det følgende vil vi præsentere empiriske resultater af en tværsnitsundersøgelse (data fra kun et enkelt tidspunkt). Analysen er baseret på indsamlede data og udført med IBM SPSS og IBM Amos 27.

Empiriske resultater

Tabel 2 viser beskrivende statistikker af de indsamlede data. Den første kolonne viser begreber og indikatorer for hvert enkelt begreb. Kolonnerne Min og Max viser respektive registrerede minimums- og maksimumsværdier på indikatorskalaen fra 1 til 7. Kolonnerne Mean og SD viser henholdsvis aritmetisk gennemsnit og standardafvigelse. Kolonnerne Skew og Kurt viser henholdsvis skævhed og kurtosis. Skævhed viser, om fordelingen af data er symmetrisk eller skæv. Negative skævhedsværdier indebærer, at



halen på fordelingen flader ud til venstre, og positive, at halen flader ud til højre. Positive kurtosisværdier indikerer, at fordelingen er spids, og negative, at den er fladtrykt. Det overordnede indtryk er, at fordelingssegenskaberne målt gennem kurtosis og skævhed giver grundlag for at udføre strukturel ligningsmodellering (Figur 1), som vi kommer til senere.

Tabel 2: Beskrivende statistik og Cronbachs alfa

N =1224	Min	Max	Mean	SD	Skew	Kurto	Alfa
Selvdisciplin, sd	1	7	4,40	1,38	-0,07	-0,67	,76
w19	1	7	4,03	1,73	-0,03	-0,95	
w20	1	7	4,88	1,54	-0,43	-0,66	
w21	1	7	4,28	1,76	-0,04	-1,05	
Indre motivation, im	2	7	5,86	0,95	-0,80	0,60	,69
w22	2	7	5,92	1,06	-0,99	0,81	
w23	1	7	5,80	1,11	-0,92	0,95	
Selvbestemt ydre motivation, pm	1	7	4,22	1,29	-0,28	-0,33	,61
w25	1	7	3,41	1,55	0,15	-0,73	
w27	1	7	5,04	1,50	-0,72	-0,02	
Eksternt akademisk pres, he	1	7	4,83	1,45	-0,45	-0,42	,77
w32	1	7	5,07	1,56	-0,66	-0,20	
w33	1	7	4,58	1,65	-0,28	-0,78	
Studieintensitet, tt4	2	59	31,74	10,01	0,10	-0,01	

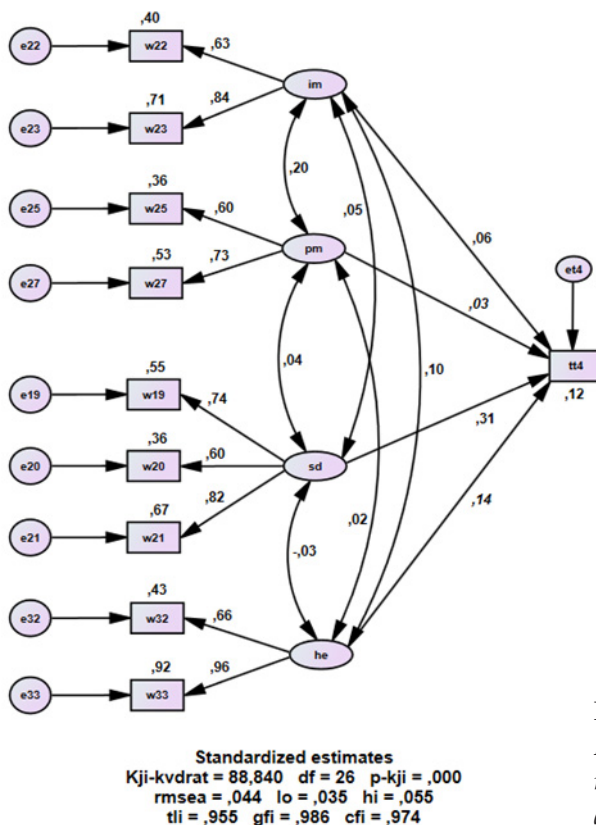
Tabel 2 viser, at der er spredning i, hvor meget lærerstuderende studerer. Dette hænger sammen med, at campusundervisning er frivillig. Tabel 2 viser, at de lærerstuderendes studieintensitet i gennemsnit er 31,7 timer. Gennemsnitsværdien i vores undersøgelse er lidt højere end gennemsnitsværdien på 30,3 timer i Rambølls undersøgelse (2018). Målingerne viser dog, at gennemsnitsværdien ligger noget under 37 ugentlige timer, hvilket er det sædvanlige antal arbejdstimer om ugen (HK, 2022). Vores undersøgelse havde en meget høj svarprocent, mens Rambølls undersøgelse havde en ret lav svarprocent. I både Rambølls og vores undersøgelse er urimeligt høje og lave værdier fjernet.

Gennemsnittet i den danske stikprøve (31,74 timer) ligger lidt over tilsvarende målinger, vi har foretaget på universiteter og højskoler i Norge (27,13 timer), Sverige (27,45 timer) og Finland (27,19 timer). Dette peger mod, at danske lærerstuderende har et tidsforbrug, der ligger højt i et nordisk sammenligningsperspektiv. Men i forhold til en normal arbejdsuge (37 timer) er 31,74 timer noget lavt, og der synes at være potentiale for højere tidsforbrug.

Endvidere viser tabel 2 en relativt høj gennemsnitsværdi (5,86) for indre motivation blandt lærerstuderende. Dette svarer til fundet i Pedersen et al. (2019). Gennemsnittet for selvbestemt ydre motivation og selvdisciplin er derimod lavere end indre motivation (henholdsvis 4.22 og 4.40). Selvdisciplin og selvbestemt ydre motivation var ikke udtrykt brugt i Pedersen et al.s undersøgelse (2019), men vi ser, at nogle indikationer i dette studie stemmer overens med vores resultater:

de studerende [har] nogle kvantitets- og kvalitetsproblemer på læreruddannelsen. De synes, at der er for få undervisningstimer, og at "de har for meget fri". Formuleringerne om at have for meget fri kunne godt tyde på, at der er noget omkring selvstudium på uddannelsen, som ikke fungerer efter hensigten. (Pedersen et al. (2019), s. 55)

Cronbachs alfa er et udtryk for intern konsistens. Hvilket betyder, at korrelationen mellem to og to indikatorer for et begreb er jævn og moderat (.40) til stærk (.80). Et almindeligt kriterium er, at alfa er mellem 0,7 og 0,9 (Crocker



Figur 1: Strukturel ligningsmodel (SEM), Indre motivation (im), Selvbestemt ydre motivation (pm), Selvdisciplin (sd), Eksternt akademisk pres (he), Studieintensitet (tt4).

& Algina, 1986). Det er opfyldt her bortset fra for begrebet ydre motivation, hvor alfa er lidt lav (.61).

Strukturel ligningsmodellering

Strukturel ligningsmodellering (SEM) viser, hvordan uafhængige variable (her: sd, im, pm og he) er relateret til en eller flere afhængige variable (her: tt4). Koefficienterne viser styrken af sammenhængen mellem variablerne i modellen. Vi har brugt SEM til at vurdere styrken af disse relationer (Figur 1).

For at vurdere, om den estimerede model passer til dataene, bruger vi forskellige indekser. Grundlaget for indeksene er to sæt af variationer og sammenhænge mellem indikatorer. Det ene sæt er baseret på værdier, som datasættet giver, og det andet på modelkoefficienterne. Alt i alt indikerer indeksene en tilfredsstillende tilpasning mellem den teoretiske model og datasættet.

Resultater for de fire hypoteser

I tabel 3 opsummerer vi, hvad analysen siger om de fire hypoteser, der er udgangspunktet for analysen (figur 1). Vi har undersøgt, om koefficienterne mellem hver af de uafhængige variable og den afhængige variabel er statistisk signifikante (statistisk væsentlige). Sandsynligheden p angiver, om koefficienterne er statistisk signifikante. Hvis p er mindre end 0,05 (5 %), er det almindeligt at opfatte resultatet som statistisk signifikant.

Tabel 3: Resultater: hypoteser, koefficienter og signifikanstest

Hypotese nr.	Koefficient	P	Signifikant
1 Indre motivation	0,061	0,065	Nej
2 Ydre motivation	0,033	0,350	Nej
3 Selvdisciplin	0,306	< 0,05	Ja
4 Akademisk pres	0,144	< 0,05	Ja

Tabel 3 viser, at koefficienten for elevernes selvdisciplin (sd) er statistisk signifikant, og værdien 0,31 indikerer, at sammenhængen mellem sd og tt4 er moderat stærk. Eksternt akademisk pres (han) er noget svagere (0,14) forbundet med studieintensitet, men stadig statistisk signifikant. På den anden side er indre motivation (im) kun svagt (0,06) forbundet med studieintensitet. Koefficienten for selvbestemt ydre motivation (pm) er også svag (0,03).

Hverken koefficienten for im eller pm er statistisk signifikant relateret til studieintensitet.

Diskussion og anbefalinger

Et hovedresultat af denne undersøgelse er, at studenternes selvdisciplin skiller sig ud ved at være klart statistisk forbundet med de studerendes studieintensitet (tidsforbrug i studiearbejdet). Eksternt akademisk pres er noget svagere forbundet med studieintensitet end selvdisciplin, men det er der.

Da meget af undervisningen foregår i lærerstyret undervisning, har den enkelte lærer i campusundervisningen muligheder for at opbygge relationer til de lærerstuderende. Denne relation kan være nyttig for lærerstuderende til at udføre en indsats for at indfri læreruddannerens forventninger om høj studieintensitet (Kim & Schallert, 2011). Dette forhold kan med andre ord have betydning for, om lærerstuderendes selvdisciplin udløses i kritiske øjeblikke, hvor lærerstuderende kan blive fristet til lav indsats. Derfor vil vi mene, at strategier for at styrke relationer og skabe nærhed mellem underviser og studerende kan være nyttige strategier til at øge studieintensiteten.

Selvdisciplin kan også ses som et kendetegn ved den enkelte lærerstuderende. Til gengæld er der flere undersøgelser, der viser, at selvdisciplin kan opøves, og at det er påvirket af, hvordan lærerstuderende opfatter kravene i en uddannelse. Det er denne betydning, vi fremhæver i det følgende, og vi ser to veje at gå. For det første viser forskning (Gollwitzer, 1993, 1997, 2020), at menneskers selvdisciplin kan stimuleres ved at understrege folks implementeringsintentioner. Menneskelige implementeringsintentioner kan forstås som hvis-så-planer, der forbinder situationsbestemte signaler (dvs. gode muligheder for at handle, kritiske øjeblikke) med svar, der er effektive til at nå mål eller ønskede resultater ("Hvis situation Y opstår, så vil jeg igangsætte adfærd Z for at nå mål X!"). Sådanne implementeringsintentioner dannes med det formål at forbedre oversættelsen af målintentioner til handling. Tanken er, at intentionsrealisering kan fremmes ved at danne hvis-så-planer, der gør folk i stand til at håndtere selvregulerede problemer, der ellers kunne underminere målbestræbelserne. Gollwitzers forskning indikerer, at hvis-så-plandannelse fremmer effektiv styring af forskellige problemer i målbestræbelser og øger målopnåelsen (Gollwitzer, 1997, 1999, 2020). Disse effekter observeres, fordi komponentprocesser af implementeringsintentioner betyder, at folk er i en god position både til at se og gribe gode muligheder for at bevæge sig mod deres mål. Implementeringsintentioners



effekter er stærkere, når selvregulerede problemer rammer målbestræbelser, samt når hvis-så-planlægning er understøttet af stærke, aktiverede målintentioner fremmes af en uddannelsesinstitution. Det bliver en interessant udfordring i fremtidig forskning at undersøge, om en dedikeret investering i implementeringsintentioner kan siges at stimulere øget studieintensitet. Men i dag ved vi ikke, om campusundervisning kan stimulere lærerstuderendes implementeringsintentioner, og om sådanne kurser kan være tilstrækkelige. Men man kan dog forestille sig mulighederne for at bevidstgøre lærerstuderende gennem studiefaglige samtaler både på campus og i praktikperioderne. Udviklingsgruppen (2021 a og b) argumenterer for, at der indføres studiestartssamtaler og årlige studiefaglige samtaler med fokus på den enkelte studerendes arbejde og studieintensitet. Stimulation af implementeringsintentioner ser ud til at være en interessant mulighed.

Læreruddannelsen vil kunne designe undervisningsindhold, der kan være med til at udløse selvdisciplin i læringsprocessen. Her er det oplagt at lægge vægt på studiekrav i form af obligatorisk deltagelse, afleveringer mv. Det eksterne faglige pres i uddannelsen er i nogen grad forbundet med studieintensitet. Tilhængere af fagligt pres vil derimod kunne hævde, at når der er påvist relativt lav studieintensitet, skal læreruddannelserne sikre eksterne krav og håndhæve dem. Vi, der skriver dette, vil mene, at det ikke er et spørgsmål om enten eller, men både og. Al ydre motivation ødelægger ikke nødvendigvis den indre motivation (Diseth et al., 2020). Her gælder det om at finde et balancepunkt mellem passende krav i studiet og forsøg på at vække faglig interesse. Vi bemærker, at flere af udviklingsgruppens forslag (2021) går i retning af at afklare forventninger til indsatsen: Antallet af undervisningstimer øges, der indføres mødepligt på første studieår og herefter fremmødere registrering med individuel opfølgning, prøverne skal være mere krævende med forudsætningskrav om løbende engagement og afleveringer, fast ramme om de studerendes samarbejde i studiegrupper.

Hvis vi betragter lærerstuderende som beregnende individer, der tilpasser deres indsats til, hvad de føler, der skal til for at bestå eksamen, kan det være en taktik at signalere skrappe krav. Denne form for tænkning strider dog imod tanken om, at det er lærende individers læringsønsker, der skal stimuleres. Man bør nære lysten til at fordybe sig i emnet. Vi kan ikke udelukke denne antagelse, men vi finder ingen sammenhæng mellem indre motivation og studieintensitet. Dette resultat står i modsætning til en række andre undersøgelser, der beskriver betydning af motivation i læreruddannelsen, hvilket betyder, at vi har brug for mere forskning i motivationens

betydning for studieindsatsen (f.eks. Roness & Smith, 2009). Til gengæld er gennemsnittet i dansklærerstuderendes indre motivation i første omgang ret høj (5,86 på en skala 1-7). Standardafvigelsen (SD i tabel 1) omkring dette gennemsnit er beskedent (,95). Derfor er vi ikke overrasket over den svage regressionskoefficient (,06) mellem indre motivation og studieintensitet i figur 1. Her må vi sige, at fremtidig forskning kan være med til på en bedre måde at afklare betydningen af indre motivation i læreruddannelsen.

Vi bemærker også den svage regressionskoefficient (,03) mellem selvbestemt ydre motivation og studieintensitet i figur 1. På en række andre områder har det vist sig, at ydre motivation er vigtig for involvering i studier (Lin et al., 2003; Tohidi & Jabbari, 2012). Det er svært at gætte på, hvad det skyldes. En mulig forklaring kunne være, at studerende, der starter på læreruddannelsen, ikke i særlig grad stimuleres af ydre motivation. Der er grund til at følge op på dette tema i videre forskning.

Man kan argumentere for, at danske læreruddannelser kræver stærkere finansiering, hvis man skal gå i de her angivne retninger. Udviklingsgruppens forslag (2021) kræver ressourcer, som de danske myndigheder synes villige til at finansiere. Det kan også tænkes, at den teknologiske udvikling kan bidrage til omkostningseffektive løsninger for undervisningen, for eksempel ved at indarbejde krav i elektroniske platforme, der giver automatiseret, men tilstrækkelig feedback på brugernes svar. En udfordring er, at emnets karakter gør det vanskeligt at programmere forudbestemte udfald.

Undersøgelsens begrænsninger

En åbenlys begrænsning i denne undersøgelse er, at vi ikke har variabler, der handler om kvaliteten af selve campusundervisningen. Vi anerkender denne begrænsning og foreslår, at dette bliver en del af fremtidig forskning. Fremtidige undersøgelser kunne også omfatte andre, eller et bredere spektrum af, forklarende variabler end dem, vi har medtaget i nærværende undersøgelse. Desuden er der flere metodiske begrænsninger for denne undersøgelse. Denne type analyse har begrænsninger fra et konceptuelt perspektiv (Kline, 2005) og i forhold til dets metodiske tilgang (tværsnitsundersøgelse). Med konceptuel begrænsning menes her, at vi ikke kan inkludere alle mulige faktorer i en strukturel ligningsmodellering. Et tværsnitsstudie kan ikke bevise kausale processer, da det er baseret på en måling på et tidspunkt. Vi anerkender disse begrænsninger og argumentere for, at de kan tjene som udgangspunkt for fremtidig forskning. En begrænsning ved denne under-



søgelse er brugen af selvrapporterede spørgeskemadata. Den subjektive komponent af sådanne data er ubestridelig. Vi indsamlede vores data i en periode af undersøgelsen med normal campusaktivitet: Der var både lærerstyret undervisning og undervisning, der blev ledet af de lærerstuderende. Det, vi spurgte om, var baseret på respondenternes hukommelse og dømmekraft. Vi mener, at summen af alle tidsangivelser giver et ret pålideligt mål for den samlede undersøgelsesintensitet. Vi minder her om, hvordan variationen i studieintensitet hænger sammen med variationen i de uafhængige variabler, der fokuseres på gennem SEM. På den anden side kan lærerstuderendes tidsforbrug på studiet være højere i praktikperioderne end i de dele af studiet, som er præget af campusundervisning (Martinussen & Smestad, 2011). Denne fejlkilde har vi forsøgt at undgå, ved at spørgsmålene gør det meget klart, at det er den pågældende campussituation, der skal svares i forhold til. Vi har reduceret problemet med skønsmæssige estimater ved at opdele tid i allerede definerede kategorier: forelæsninger/holdundervisning/gæsteforelæsning, dialogpræget undervisning, studiegrupper og individuelt studiearbejde.

For at højne niveauet for lærerstuderendes kompetencer kunne læreruddannelsen med fordel lægge vægt på mere eksternt akademisk pres på de studerende, stille flere krav til undervisningen og give feedback til opgaver (se også Danske Professionshøjskoler, 2019). De studerendes oplevelse af muligheden for ikke at bestå kan være en nødvendighed for at sikre, at de studerende tager deres studier tilstrækkeligt seriøst. Sådant en konklusion er dog kontroversiel og strider mod nogle kernerestater i motivationsforskning (Diseth et al., 2020). Vi har brug for mere forskning til at undersøge sådanne sammenhænge.

Det er et åbent spørgsmål, om tiltag, der genererer mere studieintensitet, faktisk bidrager til at løse faktiske udfordringer i forhold til læreruddannelsesinstitutioner, som nævnt i indledningen til denne artikel. Større studieintensitet er ikke en magisk formel til at løse de mange og betydelige udfordringer på læreruddannelserne. Vi har dog fokus på et begrænset aspekt af læreruddannelsen her, fordi studieintensitet er en vigtig forudsætning for at opnå resultater. Studieintensitet i sig selv garanterer ikke, at en studerende i løbet af hans eller hendes efterfølgende arbejdsliv nogensinde vil gøre brug af de færdigheder, som deres studier har givet dem.

Konklusioner

Der er svage korrelationer mellem indre motivation og studieintensitet samt mellem ydre motivation og studieintensitet. Selvdisciplin og eksternt pres ser ud til at vise en vis korrelation med studieintensitet. Men undersøgelsen kan kun give grundlag for overvejelser om, hvordan selvdisciplin og eksternt pres kan anvendes målrettet til at øge studieintensiteten. Undersøgelsen er således primært et relevant oplæg til yderligere forskning. Studieintensitet vil være en vigtig forudsætning for at legitimere samfundets ressourceanvendelse i læreruddannelser. En konsekvens af denne undersøgelse er, at hvis en lav studieintensitet betragtes som et problem, vil en opstramning af arbejdskrav i de campusbaserede elementer af læreruddannelsen måske afhjælpe. Lærerstuderendes selvdisciplin er den personlighedsfaktor, der er stærkest forbundet med studieintensitet, mens motivationen hos lærerstuderende er relativt svagt forbundet med studieintensitet. Selvdisciplin synes at være af væsentlig betydning for lærerstuderendes selvledelse. Et ubesvaret spørgsmål er, om undervisning i selvdisciplineringsstrategier eller andre institutionelle ordninger, som er omtalt i denne artikel, ville øge studieintensiteten.

Referencer

- Andersen, L. B., & Pedersen, L. H. (2014). *Styring og motivation i den offentlige sektor*. Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Andersen, T., & Hansen, M. E. (2017). *Evaluering af kompetencemålstyringen af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Baumeister, R., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. Penguin.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of personality*, 10(5), 337-352. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199612\)10:5<337::AID-PER258>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<337::AID-PER258>3.0.CO;2-7)
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1069>
- Bruch, S. K., & Soss, J. (2018). Schooling as a formative political experience: Authority relations and the education of citizens. *Perspectives on Politics*, 16(1), 36-57. <https://doi.org/10.1017/S1537592717002195>
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90047-S](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90047-S)
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633-2679. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Christophersen, K. A., Elstad, E., Juuti, K., Solhaug, T., & Turmo, A. (2017). Duration of On-Campus Academic Engagements of Student Teachers in Finland and Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 89-103. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2016.1275194>



- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart & Winston.
- Danske Professionshøjskoler (2019). *Danske Professionshøjskoleers handleplan, opfølgning på evaluering af læreruddannelsen, beskrivelse af initiativer*.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programmes*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Diseth, Å., Mathisen, F. K. S., & Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Educational Psychology, 40*(8), 961-980. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- EVA (2013). *Frafald på læreruddannelsen. En undersøgelse af årsager til frafald*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2017). *Effekten af optagelsessamtaler på læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2019). *Det første år på læreruddannelsen. Analyse af årgang 2017*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gansle, K. A., Noell, G. H., & Burns, J. M. (2012). Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana. *Journal of Teacher Education, 63*(5), 304-317. <https://doi.org/10.1177/0022487112439894>
- Gettinger, M. (1986). Issues and trends in academic engaged time of students. *Special Services in the Schools, 2*(4), 1-17. https://doi.org/10.1300/J008v02n04_01
- Goldhaber, D. (2019). Evidence-based teacher preparation: Policy context and what we know. *Journal of Teacher Education, 70*(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/0022487118800712>
- Goldhaber, D., Liddle, S., & Theobald, R. (2013). The gateway to the profession: Assessing teacher preparation programs based on student achievement. *Economics of Education Review, 34*, 29-44. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.011>
- Gollwitzer, P. M., & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of personality and social psychology, 73*(1), 186-199. http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/10253/97GollBrand_ImplntGoalPurs.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: strong effects of simple plans. *American psychologist, 54*(7), 493-503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2020). Implementation intentions. I: *Encyclopedia of behavioral medicine* (s. 1159-1164). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_1710
- Grossman, P. L. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Record, 91*(2), 191-208. <https://doi.org/10.1177/016146818909100201>
- Hampson, S. E. (2012). Personality processes: Mechanisms by which personality traits "get outside the skin". *Annual review of psychology, 63*, 315-339. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100419>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. *The economics of education, 171-182*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00014-8>
- HK (2022). Arbejdstid i kommuner og regioner. <https://www.hk.dk/raadogstoette/arbejdstid/arbejdstid-kommunal>
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1059-1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.

- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13(3), 251-258. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)
- Martinussen, G. & Smestad, B. (2011). Allmennlærerstudenters arbeidsinnsats: bedre enn sitt rykte? I: T. L. Hoel, T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning Trondheim, 10. og 11. mai 2010.* (s. 331–340). Tapir.
- Mason, L. E., Krutka, D., & Stoddard, J. (2018). Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-2-1>
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. K. (2019). *På tærsklen til at blive lærer. Studerendes overvejelser om deres kommende arbejdsliv.* Københavns Professionshøjskole.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Politiken (2018). Lærerstuderende bruger ikke tid nok på studiet. <https://skoleliv.dk/nyheder/art6684499/L%C3%A6rerstuderende-bruger-ikke-tid-nok-p%C3%A5-studiet>
- Rambøll (2018). *Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen. Delanalyse 2 i evaluering af læreruddannelsen.* Rambøll.
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen.* Aarhus Universitetsforlag.
- Rosenshine, B., & Berliner, D. C. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education*, 4(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/0260747780040102>
- Roness, D., & Smith, K. (2009). Postgraduate Certificate in Education (PGCE) and student motivation. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 111-134. <https://doi.org/10.1080/02619760902778982>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013.* https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Udviklingsgruppen for læreruddannelse (2021a). *Løsningsforslag til en nytænkt læreruddannelse. Fagligt udviklingsarbejde 2020-2021. November 2021.* <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/faglige-anbefalinger-til-ny-laereruddannelse>
- Udviklingsgruppen for læreruddannelse (2021b). *Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse.* <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/faglige-anbefalinger-til-ny-laereruddannelse/udviklingsgruppens-notater.pdf>
- UMF (2022). En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik

– en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik

Morten Gustenhoff, VIA University College, Læreruddannelsen Aarhus, GUST@via.dk

Mette Vedsgaard Christensen, VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus, mvc@via.dk

Søren Rørdam Bastholm, VIA University College, Læreruddannelsen i Silkeborg, bast@via.dk

Maibrit Kristensen, VIA University College, Læreruddannelsen i Nr. Nissum, maki@via.dk

Resumé

Denne artikel præsenterer resultaterne af en undersøgelse af lærerstuderendes kognition om grammatikundervisning i engelskundervisningen i grundskolen og på læreruddannelsen. På trods af kendte fordele ved den funktionelle grammatikundervisning ved vi, at en traditionel tilgang stadig spiller en rolle – for så vidt der undervises eksplicit i grammatik i engelskundervisningen. Formålet med denne undersøgelse er derfor at bidrage til at afdække, hvad der har betydning for de didaktiske valg, de lærerstuderende foretager i grammatikundervisningen, samt hvordan disse dannes i forbindelse med læreruddannelse og praktik. Undersøgelsen tager inspiration fra Q-metodologien, og ved hjælp af analyser af forskellige, kombinerede datatyper viser vores undersøgelse, at almenpædagogiske spørgsmål om elevers adfærd og motivation og forventninger til læreres forberedelsestid i højere grad end fagdidaktiske perspektiver vægtes af de engelskstuderende. Undersøgelsen bidrager dermed med viden om, hvordan lærerstuderende udvikler grammatikundervisningen i fremmedsprogsundervisningen, men den skriver sig også ind i en aktuel diskussion af fagdidaktikkens udfordringer i en kombinationsuddannelse.

Nøgleord

lærerstuderende, læreruddannelse, lærerkognition, engelskundervisning, fagdidaktik

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i2.138294

Studier i læreruddannelse og -profession

Abstract

This article presents the results from a study of student teachers' beliefs about grammar teaching in English language teaching in primary and secondary schools and in teacher training. Despite the known advantages of functional grammar, a traditional approach still plays a role – insofar as grammar is explicitly taught in English language teaching. The purpose of this study is therefore to further understand what influences language pedagogical decisions that student teachers make in grammar teaching, as well as how these are formed at teacher training programmes and school practicums together. The study takes inspiration from the Q methodology, and through analysis of different, combined data types, our study shows that general pedagogical questions about students' behavior and motivation and expectations for teachers' preparation timeoverride subject specific perspectives. The study thus contributes knowledge about how student teachers develop grammar teaching in foreign language teaching, but it also contributes to a current discussion of the challenges of subject pedagogy in teacher education.

Keywords

teacher students, teacher education, teacher cognition, English language teaching, subject didactics

Indledning

Denne undersøgelse sætter fokus på lærerstuderende fra faget engelsk og deres opfattelser af og erfaringer med grammatikundervisning, både fra undervisningen på læreruddannelsen og fra deres praktikforløb. Undersøgelsen er en del af et større projekt om udvikling af funktionel grammatik i fremmedsprogundervisningen i skole og læreruddannelse finansieret af VIA University College og NCFE (Det Nationale Center for Fremmedsprog, Aarhus Universitet). Funktionel grammatikundervisning er forholdsvis velbeskrevet og -defineret i både den lingvistiske forskning og i den fagdidaktiske litteratur, men nyere klasserumsstudier viser også, at det kan opleves som en stor udfordring at forandre fremmedsproglæreres sprogsyn vedrørende grammatikundervisning (Kabel et al., 2019). Undersøgelsen fokuserer derfor på, hvad der sker, når de studerendes viden fra læreruddannelsen sættes i spil i praktikken, og vi undersøger engelsklærerstuderendes overbevisninger om sprog og grammatikundervisning, når vi spørger: *Hvad påvirker lærerstuderendes forståelser af, hvad der kan være vellykket grammatikundervisning i engelsk?* Vi fokuserer særligt på de studerendes muligheder for at koble viden og erfaringer fra kombinationsuddannelsens to læringsarenaer, men også på læreruddannelsens og de lærerstuderendes muligheder for at være forandringsagenter for en konkret faglig problemstilling. Hermed skriver undersøgelsen sig også ind i en kendt problemstilling for en kombinationsuddannelse som læreruddannelsen (Simonsen, 2004): de studerendes



muligheder for at skabe sammenhæng og praktiske synteser mellem uddannelsens teoretiske elementer – i denne kontekst grammatikdidaktik – og egen professionelle praksis (Grimen, 2008). Undersøgelsen bidrager dermed både til den fortsatte diskussion om udvikling af en mere funktionelt orienteret grammatikundervisning i fremmedsprogssagene, men den skriver sig også ind i en aktuel og bredere diskussion af læreruddannelsen og de lærings- og udviklingsmuligheder, som uddannelsens forskellige læringsrum tilbyder kommende sproglærere.

Baggrund: funktionel grammatik i fremmedsprogundervisningen i skole og på læreruddannelsen

Grammatik og grammatikundervisning er et omdiskuteret fænomen i både forskning og fagdidaktik. I en L1-kontekst er funktionel grammatik ofte defineret som en modpol til en traditionel grammatikundervisning, hvor træning af isolerede sprogtræk og tilegnelsen af grammatiske begreber er i fokus (Myhill et al., 2012). Undersøgelser har vist, at denne såkaldte traditionelle skolegrammatik (Hillocks, 2008) har ringe effekt på elevers skriveudvikling (Graham & Perin, 2007). Heroverfor står den funktionelle eller kontekstualiserede grammatikundervisning, hvor indholdet inddrager flere sproglige niveauer (og altså ikke fx træning af et bestemt, isoleret sprogtræk), hvor der fokuseres på mening (og ikke korrekthed), og hvor arbejdsformerne medfører elevers aktive sprogbrug (Kabel & Bjerre, 2020). I en fremmedsprogskontekst er der en parallel til en mangeårig diskussion og udvikling af en såkaldt Focus on Form-tilgang (FonF) til sprogundervisningen (Long, 1991), hvor grammatikundervisningen kan adressere konkrete kommunikative behov og sproglige opmærksomheder hos en learner (Schmidt, 1995) og på den måde støtte hypotesedannelser og -konsolideringer i målsproget. I en FonF-tilgang til grammatikundervisning er fokus på sammenhængen mellem sproglig form, mening og sprogtilegnelse, og elevers aktive målsprogsbrug er kontekst for grammatikundervisningen (Ellis, 2016). Heroverfor står en mere strukturelt baseret grammatikundervisning – hos Long kaldet Focus on formS (FonS) – hvor der undervises i sprogets forside uden tydelig kobling til sprogtilegnelsen, og hvor fokus også ofte er grammatiske begreber. I en FonF-tilgang vil grammatikundervisningen ofte tage form af dekontekstualiserede øvelser af isolerede former. Udbyttet af en mere funktionel grammatikundervisning er større transfer mellem grammatikundervisningen og elevernes reelle sprogbrug, fx i form af skri-

vefærdigheder (Myhill et al., 2012) eller i form af målsprogsudvikling (Ellis, 2003).

Selvom funktionel grammatik er forholdsvist velbeskrevet og -defineret i både forsknings- og den fagdidaktiske litteratur, kan tilgangen også kritiseres for at udspringe af en teoretiseret, mere ideel grammatikundervisning, som ofte er formuleret som en modpol til en observeret eller antaget 'traditionel' grammatikundervisning, snarere end en egentlig etableret praksis (Kabel et al., 2019; Bock & Jacobsen, 2020; Rohde, 2020). Derfor kan det forventes, at netop dette fagdidaktiske område kan opleves som særligt udfordrende for studerende i praksis, da tilgængelige læremidler og erfaringer med tilgangen hos praktiklærere med tilgangen endnu er få.

Dermed vender vi tilbage til kombinationsuddannelsens teori/praksis-udfordringer. Nyere forskning om lærerstuderendes teori/praksis-forståelser peger på, at nyuddannede lærere oplever en diskrepans mellem deres læring på uddannelsen og de rammer og krav, der møder dem i praksis efter uddannelsen: De studerende oplever uddannelsen som u hensigtsmæssigt teoretisk og virkelighedsfjern (Böwadt & Vaaben, 2021). Spørgsmålet er særligt aktuelt med den nye læreruddannelse, som blandt andet skal styrke praksiserfaring i læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Dette skaber behov for mere viden om muligheder og begrænsninger for de studerendes læringsmuligheder i forbindelse med praktik. Den funktionelle grammatik er *a case in point*, da vi ved fra klasserumsundersøgelser, at den teoretiske viden fra uddannelsen her i særlig grad kan blive udfordret af en konkurrerende pædagogisk praksis i skolen (Kabel et al., 2022).

Teoretisk ramme: læreres og lærerstuderendes kognition om grammatikundervisning

Læreruddannelsens og -professionens særlige udfordringer med teori/praksis-forhold adresseres blandt andet af forskning i læreres og lærerstuderendes kognition om undervisning og didaktik. Lærerkognition – i denne kontekst forstået som et overbegreb (efter Borg, 2003 og Nespor, 1987, men også Haukås & Mercer, 2018 om *mindset beliefs*) for viden, tanker, følelser, holdninger og erfaringer – har indflydelse på de konkrete valg og beslutninger, lærere tager i pædagogiske kontekster. Lærerkognition som begreb inkluderer både viden (fx om forskellige tilgange i grammatikundervisningen), men også holdninger (fx til, hvad der er vigtigt at lære i engelsk), erfaringer (om



at være elev, studerende og lærer) og de mere affektive og subjektive sider, der forbindes tæt med læreridentitet og derfor anses for at være svært påvirkelige (Nespor, 1987). Lærerkognition er også et hierarkisk begreb: Phipps & Borg (2009) skelner mellem *core* (kerne-) *beliefs* og *peripheral* (perifere) *beliefs*. Kerneoverbevisninger er stabile, hvorimod de mere perifere er svagere og kan udfordres. Kerneoverbevisninger handler oftest om almenpædagogiske forhold i undervisningen, fx eleverne eller arbejdsformerne, mens de perifere overbevisninger kan angå mere specifikke fagdidaktiske spørgsmål, fx om grammatikdidaktik. På den måde kan man forklare, hvorfor lærere, der kan formulere viden om den funktionelle grammatiks fordele, praktiserer en mere traditionel grammatikundervisning: Når læreren oplever modsætninger eller konflikter mellem kerneoverbevisninger (fx at eleverne skal opleve undervisningen som motiverende og engagerende) og mere perifere overbevisninger (at grammatikundervisningen skal være funktionel og dermed måske mere kompleks og vanskelig), vil kerneoverbevisningerne bestemme udfaldet af konflikten (Watson 2015). Phipps & Borgs (2009) hierarkisering hjælper til at forklare konflikterne som mere og andet end et vidensdeficit hos lærerne og bidrager dermed til en dybere forståelse af lærerarbejds dilemmaer og kompleksitet. Men det viser også, hvordan lærerkognitionen har indflydelse på både gamle og nye erfaringer: Allerede formede erfaringer bliver en linse som nye erfaringer forstås igennem.

Forholdet mellem lærerkognition og pædagogisk praksis er komplekst: Kognitionsundersøgelser kan ikke forudsige pædagogisk praksis, og pædagogiske praksisser ikke kan forklares med kognition (Watson, 2015; Çapan, 2014). Kognition kan derfor både være erkendt og ekspliciteret som viden, holdninger og erfaringer om fx sprogundervisning, men den kan også have form af *tacit theories* (Haukås & Mercer, 2018), som det altså er sværere at få adgang til. Krogager Andersen (2021) skelner mellem *enacted beliefs* (som kan observeres som fremtrædende træk i en lærers praksis), *professed beliefs* (som læreren verbaliserer) og *implicit beliefs*, som kommer til udtryk indirekte, fx gennem bestemte diskursive mønstre (Krogager Andersen, 2021, s. 73). Dette stiller nogle metodologiske udfordringer til kognitionsundersøgelser som fx vores, det vender vi tilbage til i vores metodeafsnit nedenfor.

Lærerkognition spiller især en rolle i dilemmafyldte kontekster, fx når ny viden udfordrer holdninger og erfaringer (Phipps & Borg, 2009), men også i kontekster, hvor didaktiske principper opfattes som uklare eller udefinerede: Watson (2013) viser, at uklare eller vagt definerede teoretiske eller curriculære begreber om funktionel grammatik opfattes forskelligt eller

inkonsistent af lærere, der skal praktisere dem, men at lærerkognition hjælper med at skabe mening og sammenhæng. Undersøgelser af lærerkognition hjælper altså med indsigter i og forklaringer på, hvorfor praksisændringer kan være færre eller mindre udbredte end forventet, fx efter uddannelse eller curriculumændringer, til gengæld finder kognitionsforskningen argumenter for, at aktivt arbejde med sproglærerkognition i efteruddannelse af sproglærere kan føre til kognitive ændringer, der kan skabe grundlag for praksisændringer (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017).

Selvom det kan forekomme særligt produktivt at adressere sproglærerstudereendes kognition om grammatikundervisning, er der kun gennemført få undersøgelser af læreruddannelsens effekt på dette område. En undersøgelse af 47 tyrkiske engelsklærerstudereendes kognition om grammatikundervisning viste, at en praktikperiode ikke ændrer de studereendes overbevisninger om grammatik og grammatikundervisning (Çapan, 2014). Forfatteren forklarer det med, at ændringer i kognition kræver længere tid, end en praktikperiode tilbyder. Graus & Coppen (2016) har undersøgt 832 hollandske engelsklærerstudereendes holdninger til grammatikundervisning på forskellige tidspunkter i læreruddannelsen. I løbet af en fireårig uddannelse ændres deres holdninger til grammatik fra et formelt og eksplicit syn hen mod et mere implicit og meningsorienteret syn. Ved uddannelsens afslutning mente de dog stadig, at elevernes alder og grammatikkens sværhedsgrad skulle bestemme undervisningspraksis: De studerende foretrak den formelle og mere eksplicite tilgang til mere komplekse problemer, som de typisk underviser de ældste elever i. Alligevel er det et vigtigt resultat, at de studereendes kognition ændrer sig over tid, da det viser læreruddannelsens potentiale for at påvirke den. En amerikansk undersøgelse af engelsk som andetsprogsstuderende finder, at de studereendes overbevisninger om sprogtilegnelse ændrer sig fra at være funderede i egne erfaringer som elever til at være informeret af deres viden om sprogtilegnelse fra uddannelsen (Busch, 2010). En dansk undersøgelse af sprogstuderende – som er kommende gymnasielærere – og deres tænkning om sprogundervisning i gymnasiet viser også effekt af sproglæreruddannelse på sproglærerkognitionen (Fernandez, 2019).

Vi bruger kognitionsstudierne ovenfor som afsæt til at undersøge engelsklærerstudereendes kognition om grammatikundervisning i forbindelse med deres praktik. Vi anser praktikken som et privilegeret rum for kognitionsudvikling for lærerstudereende; her dannes lærerfaringer, der kan blive stærke narrativer og overbevisninger (Nespor, 1987), evt. i dialog med deres egne erfaringer som elever og studereende (Busch, 2010). Her kan kog-



nitionen også udfordre eller bliver udfordret af deres nyligt tilegnede viden om funktionel grammatik fra læreruddannelsens engelskundervisning.

Men da kognition – hvad enten der er tale om studerendes eller læreres – er et komplekst fænomen, der både udgøres af viden og mere subjektive og affektive aspekter, og som kan tage form af både ekspliciteret viden og overbevisninger eller være tavs eller uerkendt og dermed ikke så let at verbalisere, kræver det som nævnt ovenfor nogle særlige metodologiske overvejelser. Selvom kognitionsforskningen har teoretiske rødder i psykologien og dermed i et overordnet kvantitativt og kognitivt paradigme, finder især de nyere studier inspiration i en mere sociokulturel eller sociokognitiv tilgang til at undersøge lærerkognition (fx Gaus & Coppen, 2018). Krogager Andersens (2021) undersøgelse af både *enacted*, *professed* og *implicit beliefs* indfanger således både det socialt situerede og det reflekterede og distancerede blik på lærerkognition. I det hele taget er der gode argumenter for at kombinere datatyper og metoder som fx kvantitative spørgeskemaer med kvalitative interviews eller interviewundersøgelser med observationer for at få adgang til både teoretiske og praktiske sider af lærerkognitionen (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017). Nedenfor redegør vi nærmere for de metodologiske valg, dataindsamlingsmetoder og analysestrategier, vi har anvendt i denne undersøgelse.

Metode

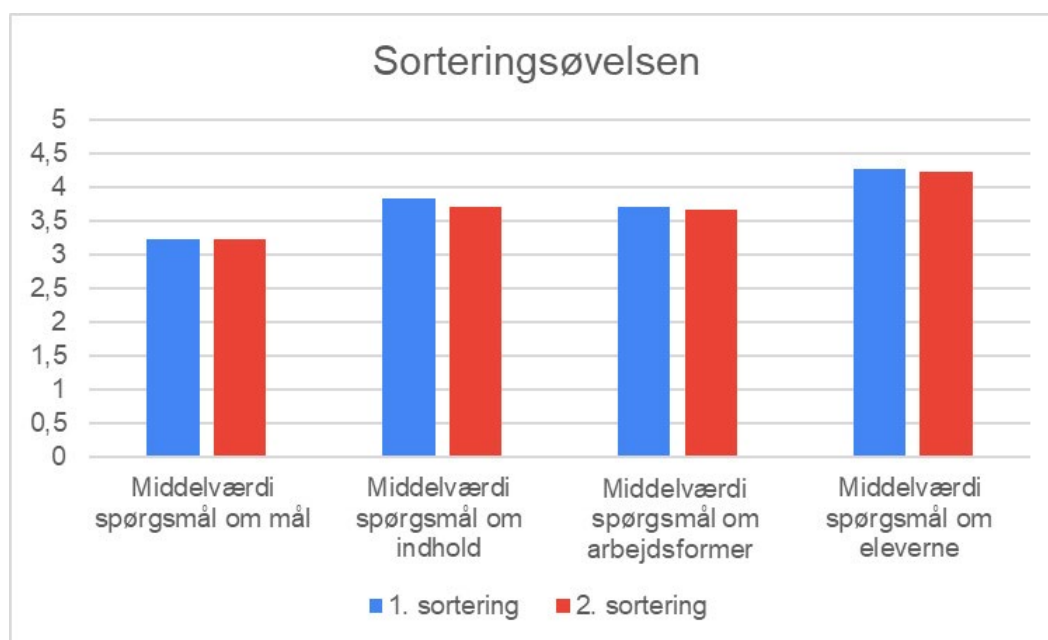
Vi tager inspiration fra Irie et al. (2018) og Haukås & Mercers (2021) adaption af Q-metodologien til holdningsundersøgelser af lærere. Q-metodologien kombinerer datatyper og analysestrategier (kvantitative data fra en sorteringsundersøgelse og kvalitative data om de sorterede udsagn). Irie et al. (2018) udvikler Q-metodologiens kvantitative del og diskuterer især design og tolkningen af sorteringsøvelsen, mens Haukås & Mercer (2021) udvider sorteringsøvelsen med en interviewundersøgelse med think-aloud-karakter og udvikler dermed den kvalitative del af metoden. I denne undersøgelse har vi valgt at bruge en sorteringsøvelse som en ramme for en gruppeinterviewundersøgelse, og nedenfor redegør vi nærmere for, hvordan vi har tilrettelagt indsamling og analyse af vores data.

Vi formulerede i fællesskab 15 udsagn, som tilsammen skullevære dækkende for det, vi gerne ville undersøge (se også Irie et al., 2018 om udvælgelsen): grammatikundervisning i engelsk. Vi tog derfor udgangspunkt i kendte didaktiske elementer og formulerede udsagn inden for fire temaer: undervisningens indhold, elever, arbejdsformer og mål (se en samlet over-

sigt i Bilag 1). Udsagnene indgik i en sorteringsundersøgelse, hvor grupper af studerende frit har sorteret de 15 udsagn på en skala fra 5 ('meget vigtigt for elevernes udbytte af grammatikundervisningen i engelsk') til 1 ('slet ikke vigtigt'). Sorteringsøvelsen blev pilotafprøvet på et hold sproglærer-studerende, der ikke deltog i projektet, hvilket førte til, at nogle udsagn blev fjernet på grund af redundans eller ændret på grund af uklarhed. Grupperne sorterede udsagnene to gange; første gang lige før eller tidligt i deres praktikforløb og anden gang umiddelbart efter praktikforløbet. Otte af de ni deltagende praktikgrupper gik på første år, en gruppe bestod af andetårs-studerende. I alt deltog 20 studerende fordelt på 9 grupper.

Ved anden sortering blev de studerende præsenteret for deres tidlige sortering og blev nu bedt om at tage stilling til eventuelle ændringer som et resultat af deres praktikerfaringer. Dette udgjorde starten på et semistruktureret gruppeinterview på ca. 60 minutter. Sorteringsøvelsen og spørgsmålene til gruppernes praktikerfaringer skulle støtte de studerende i at verbalisere deres kognition eksplicit (se interviewguide i Bilag 3), og valget af gruppeinterviewformatet tager højde for, at de studerendes kognition i denne kontekst blandt andet er et produkt af en praktikgruppes tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af grammatikundervisning. Gruppeformatet kan derfor også støtte ekspliciteringer og verbaliseringer, omend de studerende ikke behøver at være enige. Vi finder også gruppeformatet teoretisk begrundet, da holdninger, omend subjektive, også er plastiske og påvirkelige af kontekster (Irie et al., 2018). Vi finder det endvidere særligt begrundet (fx med Krogager Andersen, 2021) at undersøge de studerendes kognition i kontekst af praktikgrupper, da gruppeformen og -konstellationen kan rumme både de studerendes mere distancerede refleksioner, men samtidig også knytte an til det situerede i form af fælles erfaringer og narrativer fra praktikken. Valget af gruppeinterviewformen skaber dog også den vigtige begrænsning, at vi kun har data på gruppeniveau, hvilket giver begrænsninger med henblik på den kvantitative bearbejdning af data. Til gengæld giver formatet fordele i forhold til fx spørgeskemaundersøgelser, hvor deltagerne svarer individuelt på et spørgsmål ad gangen. I en sorteringsøvelse kan deltagerne kontinuerligt ændre og flytte vurderinger, efterhånden som de gennemgår og diskuterer udsagnene i fællesskab. Dermed kan vi få adgang til viden om de mere dynamiske og komplekse og måske modsætningsfyldte holdninger og erfaringer, som indgår i de studerendes kognition om grammatikundervisningen.

Vi bad alle de deltagende grupper om at beskrive eksempler på både vellykket og mindre vellykket grammatikundervisning fra deres praktik. Disse beskrivelser brugte vi til at generere koder, som vi efterfølgende anvendte på hele datasættet. Koderne opstod gennem en analyseproces inspireret af messy map-metoden, som gennemtvinger en forholdsvis omstændelig, men fælles, induktiv analysestrategi (Clarke, 2011). Koderne handlede om de arenaer, der trådte frem i data (hhv. praktikskole og læreruddannelse): eleverne (deres adfærd, følelser og læringsforudsætninger) og grammatikundervisningens indhold og arbejdsformer. De første koder blev afprøvet af alle de deltagende forskere på det samme datauddrag for at undersøge reliabiliteten. Det resulterede i en præcisering af nogle af koderne og en tilføjelse af en ny kategori (de studerende selv) samt en ny underkategori (læringsforudsætninger hos elever). Herefter er alle data kodet færdigt i Nvivo. Vi hæftede os også ved de studerendes særlige diskurser om undervisning (efter Krogager Andersen, 2021): I vores data taler flere studerende fx om deres undervisning som noget, "der kører", eller aktiviteter som noget, de "kører i undervisningen". Dette diskursive mønster viser, at de studerende italesætter undervisningsafvikling gennem en maskinmetafor, men også at de studerende ser deres undervisning i praktikken som noget, de kan lykkes med, og at undervisning er noget, der kan automatiseres og ideelt set ikke yder modstand. Der er ikke plads til at udfolde alle analysetemaer og diskursive



Tabel 1. Resultater, sorteringsøvelsen

mønstre i denne sammenhæng, nedenfor gennemgår vi derfor de mest saliente temaer i data.

Resultater: sorteringsøvelsen

Data fra sorteringsaktiviteten er analyseret og opgjort kvantitativt med henblik på at undersøge eventuelle forandringer i de studerendes opfattelser i forbindelse med praktikken. De kvantitative opgørelser viste ikke nogen iøjnefaldende forandringstendenser, hverken på gruppeniveau eller mere overordnet. Derfor har vi, med de forbehold for metoden, som vi har angivet ovenfor, valgt at gengive middelværdier for alle spørgsmål under samme tema i tabel 1.

Vi tolker de kvantitative data således, at de studerende generelt vurderer, at alle dimensionerne i undervisningen er vigtige, men også at spørgsmål knyttet til eleverne fremstår som særligt centrale for dem. De mindst vigtige spørgsmål handler om undervisningens mål. Disse fund understøttes og nuanceres af vores interviewdata, mere om det nedenfor.

Resultater: fokusgruppeinterviews

I beskrivelser af og begrundelser for vellykket undervisning træder især to overordnede temaer frem. Det første tema i analyserne angår eleverne. Et andet tema, der træder frem, er de studerendes erfaringer med grammatikundervisning fra to forskellige arenaer, hvor meget forskellige krav og rammer gør sig gældende: læreruddannelsen og praktikskolen. Begge analysetemaer udfoldes nedenfor.

Eleverne som kriterium for vellykket undervisning

De studerende forholder sig især til deres oplevelser af elevernes adfærd og følelser som indikatorer for vellykket undervisning. Interviewene bærer præg af de studerendes opmærksomhed på, om elevadfærden rummer tegn på motivation:

Interview 1, studerende A: Du kan lave verdens bedste undervisning. Hvis du ikke kunne motivere dem, så kunne det være lige meget det hele, følte man virkelig.

Elevernes lyst og motivation erafgørende parametre i denne studerendes valg af læremidler:

6A: Altså det der med at, jamen, at teksterne, de er spændende, og de er sjove, og børnene har lyst til at læse dem, fordi, altså, de har lyst, så er de også mere motiverede, og så er det også meget nemmere.

Citatet viser vigtigheden af elevernes engagement i indholdet for den studerende. Tegn på manglende motivation oplever en studerendesom potentielt forstyrrende i klasserummet:

1A: Men så kan man da i hvert fald forsøge at få dem til at være med og ikke måske også i sidste ende ødelægge det for de andre. Altså, hvis der sad fem elever, der ikke er motiverede, så kunne de jo smadre hele timen for alle de andre også. Det var lidt op ad bakke.

At studerende orienterer didaktiske beslutninger efter elevens motivation og adfærd, ses også, når de studerende fortæller om brugen af mere traditionelle redskaber til grammatikundervisning. To studerendes oplevelse af brugen af Grammatip på mellemtrin/udskoling ersåledes:

5A: Altså, det var nok lidt kedeligt, men det virkede til, at eleverne sad pænt og stille og lavede deres ting.

5B: Ja, og det virkede, men det virkede faktisk til, at nogle af eleverne, nogle af de elever, som var mindre motiverede for at lave engelsk, lige så stille ligesom deltog mere i at lave de der grammatikøvelser. Synes jeg i hvert fald.

At en kedelig undervisning med Grammatip-portalenalligevel kan motivere eleverne, står umiddelbart i modsætning til tidligereudsagn om, at den bedste undervisning og sjove tekster er en forudsætning for motiverede elever. Men en kedelig undervisning kan dels skabe ro, og den kan måske skabe deltagelse hos bestemte elevgrupper. Disse udsagn svarer godt til Gramma3-projektets fund, som viste, at grammatikundervisningen i engelsk i folkeskolen ofte bliver brugt som tidsudfyldere eller pauser i skoledagen (Kabel et al., 2019).

Vi spurgte alle grupperne, om de ansåfunktionel grammatik som den rette vej fremad for grammatikundervisningen i engelsk. Med forskellige

forbehold angående udfordringer i forberedelsestid og differentiering svarede de studerende alle ja til dette spørgsmål. Det interessante ligger dog i deres begrundelser: Når de studerendevurderer funktionel grammatik, forholder de sig især til tilgangens indflydelse på elevernes motivation og deltagelse:

2C: Som jeg sagde, jeg er stadigvæk ved at finde mit fodfæste i, hvor-når er det functional grammar, hvordan gør jeg det, øh, på den måde, der skaber mest motivation, så eleverne forstår bedst muligt, at det er functional.

På samme spørgsmål svarer en anden studerende:

2A: [J]eg synes, at det er fedt. Jeg synes, at det forhåbentligt gør sådan, at halvdelen af engelsktimen ikke er irriterende for eleverne, eller [de] er umotiverede. [...] Jeg håber, at det kan gøre sådan, at engelsk som helhed er megafedt.

De studerende er altså optagede af den oplevede elevfeedback, når de reflekterer over indikationer på vellykket undervisning. Som følgende citat viser, ser de studerende sig selv have et ansvar for at imødekomme elevernes forskelle – ikke blot i niveau, men også i forhold til deres foretrukne arbejdsformer:

9B: Og da vi lavede den her [omtaler en aktivitet], da havde vi heller ikke set, hvor mange forskellige personligheder der sidder i en klasse, og hvor mange forskellige tilgange de helst vil have til undervisningen, og vi bliver nødt til at møde alle sammen.

Skabelsen af motivation hos eleverne hænger altså for de studerende sammen med aktiviteterne i engelsk. De har som lærere først og fremmest et ansvar for at skabe motiverende undervisning, så alle eleverne er aktive (og rolige), hvilket kan fjerne fokus fra elevernes sprogtilegnelse. Få steder i interviewene omtaler studerende dog selv en potentiel diskrepans mellem hensynet til motivation og den egentlige sprogtilegnelse:

7A: Det virker i hvert fald i forhold til arbejdet i klassen [...] Men jeg synes ikke, jeg har nogen bekræftelse på, at det virker i forhold til deres



engelskfaglighed. [...] Jeg kan ikke sige med sikkerhed, at de har forstået adjektiver bedre, end de gjorde før, for det har jeg ikke nogen måder at måle eller teste på [...]

Denne studerende deler altså den opfattelse, at bestemte aktiviteter kan have en effekt i forhold til at opnå positive resultater, men påpeger, at dette ikke kan sidestilles med øget forståelse. Derudover er det interessant, at den studerende har en opfattelse af læring som værende noget den studerende kan måle og teste i forbindelse med undervisningen

Vores analyser af de studerendes udsagn viser altså, at eleverne spiller en særlig rolle for de studerendes refleksioner over egen undervisning. Noget, som de kvantitative analyser også viser, men som de kvalitative analyser nuancerer og uddyber: De studerendes udtalelser fremstiller især deres opfattelser af elevernes følelser og adfærd som centrale for vurderingen af undervisningens vellykkethed. Motiverede elever er en forudsætning for vellykket undervisning, umotiverede elever kan være en trussel. De studerende reflekterer sjældent over forholdet mellem elevernes målsprogsudvikling og tilgange til grammatikundervisning i engelsk. Det virker ikke til, at de studerende oplever en konflikt mellem almindidaktiske overbevisninger om elevmotivation og tilgange i grammatikundervisningen – måske med undtagelse af, når traditionel grammatik kan skabe elever, der sidder pænt og stille – men vi konkluderer, at den funktionelle grammatik i vores undersøgelse først og fremmest forstås som et almindidaktisk redskab, snarere end et fagdidaktisk begrundet valg. Dette fund er i tråd med tidligere undersøgelser af lærerkognition, hvor kerneoverbevisninger knyttet til elevadfærd i undervisningen er vigtigere end fagdidaktiske begrundelser for en bestemt tilgang i undervisningen (Watson, 2015; Phipps & Borg, 2009), men det kan også bekræftes af klasserumsundersøgelser: Kabel et al. (2019; 2022) forklarer tilstedeværelsen af den traditionelle grammatikundervisning med, at den kan have en pauselignende karakter for lærere og elever.

Arenaerne: læreruddannelse og praktikskole

I løbet af praktikken bliver det tydeligt for de studerende, at de lærer og deltager i to meget forskellige arenaer. På den ene side er de studerende på en læreruddannelse, hvor de er ved at uddanne sig til engelsklærere, og hvor deres underviseres og fags viden, praksisser og værdier sætter rammer for, hvad de lærer og erfarer om at være engelsklærere. På den anden side er de i praktik i en grundskole, hvor de møder elever, praktiklærere og et engelsk-

fag, hvor faglige traditioner og aktuelle rammer har indflydelse på, hvordan engelskundervisningen tager sig ud. Mødet mellem de to arenaer træder frem i vores data på forskellige måder.

I vores data om læreruddannelsen er det tydeligt, at undervisningen har bibragt de studerende en opfattelse af, at "funktionel grammatik er vejen frem", men også at deres viden om denne tilgang er usikker. Fx forbinder en studerende funktionel grammatik med brugen af autentiske tekster, omend begrundelserne herfor ikke står klart for dem:

7A: Det tror jeg, der var noget med, at det var vigtigt at arbejde med autentiske tekster

Interviewer: ja

7B: Jeg-

7A: Jeg kan ikke huske hvorfor.

De fremhæver også erfaringer med funktionel grammatik i forbindelse med nogle særlige arbejdsformer:

2C: Altså, jeg tror, at jeg sidder lidt med sådan en, altså, jo, vi havde, når vi havde lidt grammatiklege, så havde vi, så tænke vi functional grammar. Man kan jo næsten ikke andet, når man har haft [navn på underviser].

(...)

2C: Ja. Ja, og fordi, altså, øh. Vi er stadigvæk ved at lære, hvad functional grammar er, personligt. Men den ene dag, vi havde, hvor vi specifikt blev udsat for det af [navn op underviser], hvor det var sådan en krea-dag. Det var jo. Altså, selvom fokus måske var på, at vi skulle opdage, hvordan grammatik påvirkede, øhm, hvordan vi skrev, eller hvordan en kontekst påvirkede, hvordan vi brugte ord. Så, så var vi jo også i dialog. Vi brugte også engelsk.

Selvom den studerende i uddragene ovenfor antyder en vis forståelse for, at funktionel grammatik kobler form og indhold i skriveundervisningen, og at der indgår brug af målsproget, vil vi stadig karakterisere forståelsen som forholdsvis usikker. Når de studerendefremhæver eksempler på funktionel grammatik, de har brugt i deres praktik, nævner de aktiviteter, som de med deres egne ord har "lånt" og tilpasset fra undervisningen på læreruddannelsen, fx. fra den ovenfor benævnte "krea-dag". Undervisningen på lærer-



uddannelsen får dermed karakter af en slags mesterlære, hvor de studerende inspireres af og kopierer det, deres underviser gør. I forlængelse heraf efterspørger flere studerende også at blive præsenteret for flere konkrete øvelser målrettet folkeskoleelever, de kan tage med ud og anvende:

5C: Jeg tror, det ville være rigtig fint, hvis vi sådan også prøvede at få nogle eksempler på det som lærerstuderende... Ikke sådan til vores niveau, men også prøve altså at få noget til, til folkeskoleniveau. Sådan altså, når I, når I som undervisere sidder og snakker om det her funktionelle grammatik. Og det er godt, og sådan noget. Men så vis os, hvad det er... Altså, giv os et eksempel eller et eller andet, fordi at det er sådan noget, som vi skal have fra uddannelsen, som vi kan gå ud og bruge [...]

Udsagn som dette antyder, at de studerende i vores undersøgelse ikke ønsker eller ikke oplever det som relevant, at undervisningen på læreruddannelsen sigter mod, at de studerende rustes til selv at udvikle aktiviteter til funktionel grammatikundervisning. Læreruddannelsen bør i højere grad fokusere på ved eksemplets magt at udstyre de studerende med et repertoire af øvelser og materiale. De studerende giver også udtryk for, at de opfatter deres egen viden om og færdigheder i grammatik som for svage, til at de kan udvikle funktionel undervisning i grammatik. Der er dog ikke enighed blandt de studerende om, hvorvidt dette grammatiske kompetenceløft skal sikres gennem mere undervisning på læreruddannelsen eller via selvstudium. Men de synes alligevel at være enige om, at de selv skal blive bedre til en mere traditionel grammatik, eller at de skal lære gennem traditionelle arbejdsformer, før de kan praktisere den funktionelle grammatik:

2B: Det [traditionel grammatikundervisning] er faktisk vigtigt på vores niveau, altså når man skal blive ekspert, men når du bare skal lære det på folkeskoleniveau, altså sådan lidt mere, afslappede rammer, øh, der tror jeg ikke nødvendigvis, at det sådan. Der tror jeg, functional grammar faktisk fungerer endnu bedre ude i folkeskolen, end det nødvendigvis gør på for eksempel lærerseminariet.

(...)

2B: Altså, jeg ved ikke, om det er at blive klædt godt nok på her fra[læreruddannelsen], for jeg føler også, at det er specielt, og det er bestemt også ansvar. Jeg har også ansvar for egen læring og, altså. Jeg føler bare,

at der er noget, jeg selv skal for min egen skyld, skal sætte mig ned og terpe noget grammatik. Fordi et eller andet sted, når jeg kommer her på læreruddannelsen og har valgt engelsk, så føler jeg også lidt, at det er mit eget ansvar, at jeg også har styr på nogle, i hvert fald de grammatiske regler, som vi skal kunne i folkeskolen, dem skal jeg sgu have siddende på rygraden.

Men i skolen duer det ikke at terpe. De studerende udtaler sig ofte kritisk om de ofte dekontekstualiserede grammatikundervisningspraksisser, de oplever i skolen. Den dekontekstualiserede grammatikundervisning, de observerer, strider mod det, de har lært på læreruddannelsen. De studerende er især kritiske over for grammatikark og indsætningsøvelser, således udbryder en studerende, da hendes praktikmakker nævner Grammatip:

4B: Det er indsætningsøvelser!

Det er underforstået, at indsætningsøvelser er uforenelige med vellykket grammatikundervisning i den studerendes optik. Og begrundelsen findes i elevernes motivation, som vi allerede har vist ovenfor:

4B: Nu er vi også lærervikarer, og bare her den anden dag var jeg oppe i en 5. klasse, og de skulle lave engelskøvelser på Grammatip [...] Og det var indsætningsøvelser. Og jeg kunne høre, der var flere, der sagde: "Åh, det er kedeligt", "Hvorfor skal vi lave det her?" Og så i stedet for at sige: "Du skal lave det her!", begyndte jeg i stedet at spørge ind til "hvorfor synes du det er kedeligt?" Og det var, som om de kunne slet ikke sætte det i sammenhæng. De vidste ikke, hvad de skulle bruge det til.

4A: Nej, nemlig, motivationsdelen forsvinder fuldstændig. Fordi de sidder...

4B: Bare de ser det!

Men ligesom de traditionelle, men kedelige grammatikøvelser alligevel går an i skolens undervisning, hvis eleverne sidder pænt og stille, på samme måde kan grammatikportalernes dekontekstualiserede indsætningsøvelser alligevel spille en rolle i engelskundervisningen. I mødet med skolen som arena oplever de studerende, at de rammer, skolen tilbyder engelsklærere, og de forventninger til deres undervisning, som læreruddannelsens fokus



på fx funktionel grammatik giver, ikke passer sammen. De fremhæver således forberedelsestiden som en meget stor udfordring i forhold til implementeringen af funktionel grammatik, der opfattes som forberedelsestung:

9B: [D]et er helt klart tiden, der er den største hæmsko i forhold til funktionel grammatik. Hvis man kun har 12 minutter pr. lektion, så når man jo nærmest ikke at sætte sig ned.

Og fra samme interview:

9B: [...]altså, vi så hendes [praktiklærerens] skema, det er jo fuldstændig tosset, altså forberedelsesmæssigt. Så jeg tror, at hun ville tænke: "Ja, jeg kan godt se, hvorfor det [funktionel grammatik] er vigtigt, og sådan noget, men held og lykke med at få det hele med ind. Det er der ikke tid til."

9A: Nej. Det kunne godt være lidt demotiverende at snakke med hende. Hun var sådan "welcome to reality".

Dermed træder der et tydeligt modsætningsforhold frem i de studerendes forståelse mellem læreruddannelsens fagdidaktisk begrundede tilgang på den ene side og rammeforholdene i praksis på den anden. De studerende er meget bevidste om dette modsætningsforhold og forsvarer ofte praktiklærernes anvendelse af dekontekstualiseret grammatik og platforme som Grammatip med henvisning til manglende forberedelsestid:

9B: Det her, det er den ene time i ugen, hun faktisk ikke skal forberede.

Flere af de studerende udviser ligeledes bevidsthed om, at de har langt mere tid til at planlægge undervisning end deres praktiklærere. Et eksempel er dette citat, der samtidig også illustrerer, hvordan forberedelsesfaktoren ses som en forhindring i forhold til funktionel grammatik, og et forsvar for lærernes brug af færdigproducerede dekontekstualiserede grammatikopgaver:

4A: vi var heldige at have så meget tid, vi havde i vores praktik. Altså, vi havde jo forberedelsestid til at kunne sidde og kunne nørde, og det har man jo ikke. Ellers så selvfølgelig tror jeg det altså. Med den i mente så tror jeg helt sikkert godt, det kunne være sådan lidt en bremse

for nogen, at man tænker: nej, for jeg har ikke tid til at sidde og lave alt det her. Så er det nemmere bare at sige: Vi går på Grammatip.

Samtidig udtrykker de studerende også bekymring, i forhold til om rammevilkårene i skolen vil betyde, at de ikke vil kunne udnytte den viden, de har tilegnet sig i læreruddannelsen, og hvad den begrænsede forberedelsestid vil betyde for deres egen læreridentitet:

9A: Jeg er så bange for, at man kommer ud, og man så har lært alle de her fede ting på studiet, og at man så får en oplevelse af, at der ikke er tid, eller at man ikke har overskud til at tage det med. Det er jeg bange for.

9B: Ja, man bliver fuldstændig overvældet over, hvor meget man egentlig skal nå på så kort tid. Og at man selv kommer til at gå på kompromis med sin egen læreridentitet, fordi man bare står, jeg har ikke nået at forberede mig.

Forberedelsestiden som en forhindring for implementeringen af funktionel grammatik, og måskeambitiøs fagdidaktik generelt, træder frem i vores data, når de studerende vurderer den funktionelle grammatiks relevans for engelskundervisningen. For flere studerende betyder den begrænsede forberedelsestid, at de næppe vil blive forandringsagenter i forhold til implementeringen af en mere funktionel tilgang til grammatikundervisningen. En studerende siger sågar:

5C: [...] Det er jo ærgerligt at sige, men jeg kunne forestille mig, forberedelse gik på nogle andre ting i nogle fag, hvor jeg havde mere tid til, altså hvor jeg havde nogle flere lektioner, så ville... Jeg tror måske godt, jeg kunne hælde til at lave noget sådan nogle lidt kedelige regel-grammatikøvelser.

Opsamling: fokusgruppeinterviews

De studerende i vores undersøgelse italesætter engelskfaget på læreruddannelsen og mødet med praksisfeltet fra forskellige perspektiver. Selvom vores undersøgelser tyder på, at undervisningen på læreruddannelsen har rykket ved de studerendes kognition om grammatikundervisning, viser analyserne også, at der er udfordringer for en mere funktionel tilgang i grammatikun-



dervisningen. For mens de studerende eksplicit forkaster den traditionelle, strukturerede grammatikundervisning til fordel for funktionel grammatik, er deres forståelse af den funktionelle tilgang usikker. Vores data peger på, at det, de studerende tager med fra læreruddannelsen om funktionel grammatik, er konkrete aktiviteter og løseveje nøglepunkter i forhold til funktionel grammatik (såsom anvendelsen af autentiske tekster) snarere end en sammenhængende forståelse af principperne for den funktionelle grammatik. Dette hænger muligvis sammen med et andet punkt, de studerende selv fremhæver, nemlig at de føler, at deres egen viden er utilstrækkelig til at undervise funktionelt i grammatik. Det kan selvfølgelig forklares med, at deres undervisning ikke har bibragt dem nogen kohærent forståelse af, hvad funktionel grammatik kan være i teori og praksis, eller at det tager længere tid for en studerende at danne og ekspliciterer en sammenhængende og kohærent tilgang til grammatikundervisning, end læreruddannelsen tilbyder. De studerende synes også at skelne mellem værdien af en funktionel tilgang til grammatikundervisningen i læreruddannelsen og i skolen. De mener ikke nødvendigvis, at den funktionelle tilgang er mest udbytterig for dem selv, her kan en mere traditionel tilgang også virke. De mener altså, at man skal være god til (traditionel) grammatik for at undervise funktionelt, men spørgsmålet er, hvordan de skal blive det. Disse fund er i tråd med Graus & Coppens (2016) fund om lærerstuderendes grammatikkognition, om at ældre elever bedst lærer grammatik med en traditionel tilgang, mens yngre elever godt kan undervises mere funktionelt i afslappede rammer. Det kan tyde på, at de lærerstuderende anser den traditionelle grammatikundervisning som mere effektiv, når det drejer sig om mere komplekse grammatiske spørgsmål, eller når de skal have styr på reglerne, som en af de studerende ovenfor formulerer det. Her træder flere spændinger og paradokser frem i de studerendes kognition om, hvad god grammatikundervisning kan være i skolen og på læreruddannelsen, det vender vi tilbage til i diskussionen nedenfor.

I den anden arena, praktikskolen, oplever de studerende, at rammeforholdene har stor indflydelse på, hvordan engelskundervisningen tager sig ud. De studerende er kritiske over for den dekontekstualiserede grammatikundervisning, de observerer, men de forsvarer denne praksis med henvisning til lærernes begrænsede forberedelsestid. Den utilstrækkelige forberedelsestid fylder meget i vores data: De studerende i vores undersøgelse udpeger den som en alvorlig forhindring i forhold til at implementere funktionel grammatik i folkeskolen, og de udtrykker en mere generel bekymring for, om den kan forhindre dem i generelt at udnytte den teoretiske viden, de har

med sig fra læreruddannelsen, og at den kan tvinge dem til at gå på kompromis med deres egen læreridentitet. I Böwadts & Vaabens undersøgelse (2021) ses en sådan bevidsthed om arbejdsforholdenes betydning for ens læreridentitet først efter 7. semester. Det er derfor interessant, at de studerende i vores undersøgelse allerede efter et eller to semestre således udviser bevidsthed om rammevilkårene i skolen og de faglige kompromisser, man må indgå som følge heraf.

Resultaterne peger på, at der – på trods af at de studerende tilsyneladende ikke efterspørger det – kan være brug for mere teoretisk afklaring og fagdidaktisk refleksion om grammatikundervisningens mål, arbejdsformer og indhold på læreruddannelsen (Watson, 2013). Men vores analyser peger også på et behov for at adressere de studerendes overbevisninger om de rammer, som grundskolen tilbyder: Er den viden om undervisning, læreruddannelsen udstyrer dem med, gennemførlig med de rammer, de tilbydes som lærere i grundskolen? Hvad betyder en sådan overbevisning – tidligt i uddannelsen – for de studerendes motivation for at tilegne sig fagdidaktisk viden, fx om nye tilgange i grammatikundervisningen. Disse fund kalder på nogle mere almene diskussioner af fagdidaktikkens rolle og værdi i læreruddannelsen, især i lyset af det øgede fokus på netop praktikkens læringsrum. Den diskussion adresserer vi yderligere nedenfor.

Afrunding og diskussion

Vores analyser af de studerendes udsagn ovenfor viser, at de studerende begrundet vellykkethed i grammatikundervisning i elevernes adfærd og følelser. De synes helt overordnet at være orienteret mod, om de oplever, at deres elever er motiverede, aktive og glade for undervisningen. Her er vores fund på linje med lignende studier, som også konkluderer, at almenpædagogiske spørgsmål om især eleverne er vigtigere for sproglærere end fx at praktisere et bestemt sprogsyn eller en bestemt tilgang i grammatikundervisningen (Phipps & Borg, 2009). Selvom det umiddelbart ikke er overraskende – eller problematisk – at de studerende, som netop har været i deres første praktik som engelsklærere, er optaget af deres elevers motivation og deltagelse, rejser det alligevel nogle sprogdidaktiske diskussioner. I vores data er der et markant fravær af egentlige fagdidaktiske refleksioner, og som vi har pointeret ovenfor, er de studerendes konceptuelle forståelse af den funktionelle grammatik noget usikker. Når de studerende fremhæver elevernes motivation og deltagelse i undervisningen – og det fremstår som en



kerneoverbevisning om, hvad vellykket undervisning er – betyder det, at oplevelsen af, at eleverne er motiverede for deltagelse, overtrumfer overbevisninger om læringsudbytte, sprog- og tilegnelsestegn i undervisning.

De studerendes udsagn om deres overbevisninger og grammatikundervisningen i engelskundervisningen i læreruddannelsen peger også på nogle spændinger mellem overbevisninger: På den ene side identificerer de studerende den funktionelle grammatik som en lovende vej frem for engelskundervisningen, men som påpeget ovenfor ikke på grund af de bagvedliggende sprogtilegnelsesmæssige principper. Ydermere synes de studerende ikke nødvendigvis, de selv udvikler sig fagligt bedst med den funktionelle tilgang. De efterspørger enten en mere mesterlærelignende tilgang, eller de forventer selv at skulle "terpe" grammatikken, hvilket peger på en mere traditionel overbevisning om god grammatikundervisning. Ingen af delene lægger op til, at de forventer eller har overbevisninger om, at grammatikundervisningen på læreruddannelsen giver dem muligheder for fagdidaktiske refleksioner om grammatikundervisning, sprogsyn og sprogpædagogik.

Deres praktikerfaringer tyder også på, at de tidligt i læreruddannelsen udvikler stærke overbevisninger og narrativer (Nespor, 1987) om de begrænsende rammer, som skolen tilbyder de kommende lærere. Det står frem i vores data, at de oplever en modsætning mellem de forventninger til deres undervisning, som især læreruddannelsen stiller til dem på den ene side, og så de faktiske rammer for især at forberede denne undervisning på den anden side. Der skal flere undersøgelser til for at fastslå, om der kan være tale om en stabil kerneoverbevisning (Phipps & Borg, 2009), for i så fald vil læreruddannelsens ambitioner om fagdidaktisk refleksion og udvikling tabe til denne, når spændingerne opstår. Det er altså et vigtigt fund fra vores undersøgelse, at fagdidaktikken træder i baggrunden, når de studerende tilegner sig praksiserfaringer. Dette er for så vidt i tråd med tidligere fund (f.eks. Böwadt et al., 2022), hvor relationsarbejde og klasseledelse afkobles faget, men i vores data presser både de studerendes kerneoverbevisninger og de oplevede rammer i grundskolens engelskundervisning de fagdidaktiske spørgsmål i baggrunden, praktikken bliver dermed ikke et særligt lærings- og øverum for den kommende engelsklærer.

Vores fund peger på både kendte og nye udfordringer for læreruddannelsen som kombinationsuddannelse. Også i lyset af en ny læreruddannelse med mere fokus på praktikkens læringsrum. Som nævnt i denne artikels indledning viser både ældre og nyere forskning, at netop kombinations-elementet fortsat udfordrer uddannelsen og dens studerende. I den nye

læreruddannelse adresseres dette med øget praktik og en opblødning af grænserne mellem teori og praksis (repræsenteret hhv. af læreruddannelsen og praktikskolen) (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2022). Spørgsmålet er, hvad en sådan opblødning betyder for den teoretisk funderede fagdidaktik. Vores undersøgelse peger således på, at praktikerfaringer ikke fører til, at de studerende oplever et yderligere behov for mere fagdidaktisk udvikling og refleksion. De fagdidaktiske refleksioner og overbevisninger synes tværtimod at vige pladsen for kerneoverbevisninger om elevadfærd og rammebetingelser.

Referencer

- Bock, K., & Jacobsen, S. K. (2020). På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus. *Viden om Literacy*, 27, 98-104.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe, know and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318–337. <https://doi.org/10.1177/1362168810365239>
- Böwadt, P. R., Madsen, L., & Svendsen, C. S. (2022). Fra Praktik til integreret skoleforløb. En nytænkning af praktik og praksissamarbejde gennem integreret pædagogik. *Unge Pædagoger*, 2022(2), 5-12.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. K. (2021). Hvad skal vi med læreruddannelsen? – om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 51-72.
- Çapan, S. (2014). Pre-Service English as a Foreign Language Teachers' Belief Development about Grammar Instruction. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss12/9>
- Christensen, M. V., Kabel, K., & Brok, L. S. (2019). Hovedfund. I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisningen i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videncenter for Læsning.
- Clarke, A. (2011). Doing Situational Maps and Analysis. I A. Clarke, *Situational Analysis*, s. 83–144. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412985833.n3>
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2, 34-61. <https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/96704>
- Dimova, S. (2022). Functional orientation to grammar in language teaching and assessment: The sentence and beyond. *Sproglæreren*, 1, 10-12.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.
- Fernandez, S. S. (2019). Fremmedsprogsstuderendes overbevisninger om sproglearning. Før og efter profilmesteret på kandidatstudiet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26), 5-22.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. A report to Carnegie Corporation of New York.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *The Modern Language Journal*, 102(4), 693-712.



- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Haukås, Å., & Mercer, S. (2021). Exploring pre-service language teachers' mindsets using a sorting activity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 221-233
- Hillocks, G. (2008). Writing in Secondary Schools. I C. Bazerman (red.), *Handbook of Research on Writing* (s. 311–329). Routledge.
- Irie, K., Ryan, S., & Mercer, S. (2018). Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 575-598.
- Kabel, K., & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om Literacy*, 27, 20-29.
- Kabel, K., Bjerre, K., & Bock K. (2019). Kontekstualiseret grammatikundervisning. I: K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisningen i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College og Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>
- Krogager Andersen, L. (2021). Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 71-92. <https://doi.org/10.47862/apples.103078>
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins.
- Myhill, D. A., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <http://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Lines, H., & Watson, A. (2012). Making meaning with grammar: A repertoire of possibilities. *English in Australia*, 47(3), 29–38. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.100676499722930>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Rohde, L. (2020). At vælge, forhandle og begrunde engelsk grammatik. *Viden om Literacy*, 27, 62-69.
- Schmidt, R. W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Simonsen, A. (2004). Læreruddannelsen i de sidste 50 år – En professionsuddannelse. I B. H. Hansen & J. Gleerup (red), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (s. 253-280). Syddansk Universitetsforlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). Aftale om ny læreruddannelse. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- Watson, A. (2015) The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332-346. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1016955>
- Watson, A. M. (2013). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.828736>

”Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden”

– en undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen

Peder Holm-Pedersen, ph.d.-studerende, konsulent ved Københavns Professionshøjskole, phop@kp.dk

Pia Rose Böwadt, docent, Københavns Professionshøjskole, prb@kp.dk

Resumé

I diskussionerne om læreruddannelsen står forestillingen om en praksisnær uddannelse med mere praktik centralt. Men er praksisnærhed ensbetydende med, at der også udvikles praksisnær *viden* om undervisning? Artiklen undersøger, i hvilken grad der udvikles praksisnær viden i lærerstuderendes skriftlige praktikopgaver. Ved hjælp af det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory viser vores analyser, at det sjældent er tilfældet. Vores resultater peger på en række forhold omkring praktikfaget, som modarbejder intentionen om at udvikle praksisnær viden, og at der generelt hersker en uklarhed i læreruddannelsen om, hvad der forstås ved praksisnær lærerviden.

Nøgleord

læreruddannelsen, praktikfaget, praksisnær viden, Legitimation Code Theory, semantisk tyngde

Abstract

The notion of a teacher education program ‘close’ to the field of practice has been a central and extended point of discussion in the field of teacher education – most recently in connection with the preparation of the new Danish teacher education program. But does ‘closeness’ to practice automatically generate practical knowledge? Our analysis suggests not. The article examines the extent to which practical knowledge is developed in student teachers’ written assignments for the practicum exam. By using the concept of semantic gravity from Legitimation Code Theory, we show that student teachers – counter to the intentions of the exam – are unable to develop and demonstrate practical knowledge in their written assignments. We point to several factors that seem to work against the intentions of the practicum exam, arguing that there is a general lack of clarity in (Danish) teacher education on what is meant by practical knowledge.

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i2.138564

Studier i læreruddannelse og -profession



Keywords

teacher education, practicum, practical knowledge, legitimation code theory, 'closeness' to practice, semantic gravity

Indledning

Der er lærermangel i den danske folkeskole, og fremskrivninger viser, at problemet bliver større de næste år (DAMVAD Analytics, 2021). Det er også svært at rekruttere studerende til uddannelsen, og mange nye lærere stopper inden for de første par år (Jonassen, 2016). Problemerne er med andre ord til at få øje på. Når det kommer til løsningen på problemet, peger mange – både forskere, studerende og politikere – på, at der er brug for en mere praksisnær uddannelse (fx Krogh-Jespersen, 2008; Böwadt & Vaaben, 2021; Uddannelses- og forskningsministeriet, 2020). Når det anses som løsningen, hænger det formentlig sammen med, hvad man gerne omtaler som det "praksisshok", nye lærere får (Haugen & Hestbek, 2015; Skovgaard-Petersen, 2005). Derfor vil man gerne klæde de studerende bedre på til at møde praksis. Interessen for praksis, praktikken og det praksisnære gør sig ikke kun gældende i Danmark. I internationale sammenhænge taler man om en "practicum turn" (Mattsson et al., 2011).

Læreruddannelsen har altid været udfordret af, at uddannelsen foregår på to arenaer, som de studerende gennem tiden har oplevet som meget adskilte (fx Raaen & Thorsen, 2020). Uddannelsen har været – og er stadig – udfordret af, at mange studerende har svært ved at se nytten af den teori, de bliver præsenteret for på uddannelsen (fx Böwadt & Vaaben 2021). Et fænomen, vi også kender fra international forskning (Allen 2009, Higgs 2013; Orchard & Winch, 2015). Læreruddannelsen bliver typisk opfattet som værende for teoretisk og abstrakt (Darling-Hammond, 2010) og uden den nødvendige forbindelse til 'real life' (Lid, 2013, Niemi, 2002).

At studerende og nye lærere efterlyser mere praktik og en mere praksisnær undervisning er ikke nyt (Jakobsen, 1989; Böwadt & Vaaben, 2021). Hos studerende og nye lærere møder man et ønske om en uddannelse, der er tættere på praksis og på "virkeligheden" (Böwadt & Vaaben, 2021; Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018). I en undersøgelse af nye lærere formulerer én det således: "Praktikken er jo der, at man er kommet tættest på virkeligheden, og derfor der man har lært mest. Så jeg kunne godt have ønsket en længere praktik" (Böwadt & Vaaben, 2021, s. 32). Budskabet synes at være, at læreruddannelsen ikke kan komme tæt nok på virkeligheden. I reformen *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen* (Uddannel-

ses- og Forskningsministeriet, 2022) spiller praksis og praksisnærhed også en stor rolle. Fx taler man om større *praksisfokus* i det afsluttende projekt, og om at give de studerende *praktiske færdigheder*. Når man efterlyser en mere praksisnær læreruddannelse, må en del af tankegangen være, at jo tættere den studerende kommer på praksis, jo mere praksisnær viden udvikler vedkommende.

I denne artikel vil vi gerne udfordre den generelle antagelse i læreruddannelsesstænkningen om, at hvis bare de lærerstuderende er 'tæt' på praksis – for eksempel ved i fysisk forstand at være 'derude' i virkeligheden eller ved at tage afsæt i egne praksiserfaringer – udvikler de også nærmest per automatik praksisnær viden. Det gør vi med afsæt i en empirisk undersøgelse af den viden, lærerstuderende udvikler og demonstrerer til praktikeksamener. Praktikfaget er faget par excellence, hvor den studerende kommer tæt på praksis og skal dokumentere sin praksisnære viden – og er således et oplagt 'sted' at undersøge, om og i hvilket omfang en praksisnær undervisningspraksis også leder til udviklingen af praksisnær viden. Artiklens forskningsspørgsmål lyder derfor: *Udvikles der praksisnær viden i de lærerstuderes praktikopgaver og til den mundtlige eksamen?*

Det er altså ikke videnudviklingen i praktikfaget som helhed, der undersøges, men alene den viden, de studerende udvikler og demonstrerer til praktikeksamener. Undersøgelsen siger således ikke noget om, i hvilket omfang der udvikles praksisnær viden, herunder tavs viden, ude i selve praktikken. Det skal samtidig understreges, at det ikke er en undersøgelse af, hvad de studerende demonstrerer viden *om* – men en undersøgelse af, hvilken *form* denne viden har, dvs. hvor 'tæt' på praksis den er. I undersøgelsen forstår vi helt overordnet praksisnær viden som en situations- og kontekstfølsom viden, der evner at analysere og reflektere over praksis med en høj grad af kontekstualitet. Denne indledende bestemmelse af praksisnær viden bliver senere præciseret ved hjælp af vores teoretiske analysebegreber. Som det vil fremgå af analysen, er det kun i ganske begrænset omfang, at der udvikles denne form for praksisnær viden i praktikopgaverne og til eksamen. Vores analyser adresserer således en anden problematik end den traditionelle kritik af praksisnære undervisningspraksisser, som typisk går på, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad anvender teori og udvikler den nødvendige distance til praksis (for den diskussion se fx Böwadt, 2021: 13.). Vigtigheden af teori og analytisk distance er vi enige i, men vores analyser viser, at der også er en udfordring med, at de studeres viden faktisk heller ikke kommer 'tæt' nok på praksis.



Vi argumenterer på den baggrund for, at der i forhold til spørgsmålet om praksisnærhed og lærerviden er behov for udviklingen af en videnanalytik og et sprog, der kan overskride og nuancere de dikotomiske bestemmelser af viden – som for eksempel *enten* praksis- eller teoretisk viden, konkret eller almen, lokal eller global – som vi traditionelt tænker og diskuterer spørgsmålet om lærerviden og læreruddannelse i. Med afsæt i det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory præsenteres en række analysekategorier, der muliggør udviklingen af et relationelt og differentieret analytisk blik på vidensspørgsmålet, som kan bringes i anvendelse i empiriske analyser af videnudviklingen i konkrete videns-praksisser – som for eksempel lærerstudenterendes praktikopgaver.

Først introducerer vi til praktikfaget i læreruddannelsen efterfulgt af en kort oversigt over de data, vi har benyttet os af. Dernæst præsenteres Legitimation Code Theory og analysebegrebet *semantic gravity*. Efter den præsentation følger analysen af ti skriftlige praktikopgaver. I den afsluttende perspektivering inddrager vi eksempler fra den mundtlige del af kompetencemålsprøven og diskuterer nogle af de forhold ved praktikfaget og kompetencemålsprøven, som i lyset af vores analyser fremstår problematiske.

Praktikfaget

I 2013 blev praktikken et selvstændigt fag i læreruddannelsen med tre kompetencemålsprøver, så den studerende er i praktik på både anden, tredje og fjerde årgang.¹ Praktikfaget har tre kompetencemål: relationsarbejde, klasseledelse og didaktik. Disse mål er gældende ved alle tre prøver, men det forventes, at der sker en progression over årene. Prøverne afvikles i form af en praktikopgave, der er afsæt for en mundtlig eksamination.

På den professionshøjskole, hvor vi har indsamlet vores empiri, er det besluttet, at de studerende i deres praktikforløb skal anvende aktionslæring i deres arbejde med at undersøge og udvikle deres undervisningspraksis (manual fra professionshøjskolen). I praktikopgaven bliver de studerende bedt om tage afsæt i deres personlige undren over praksis, demonstreret i en udvalgt case fra deres praktikforløb, og på den baggrund formulere den problemstilling, som de har arbejdet med i deres aktionslæringsforløb. Centralt står den studerendes efterfølgende analyse af praksis i form af sin case og aktionsforløb. Det hedder fx:

Fokus i opgaven lægges på din evne til at analysere din egen praksis gennem inddragelse af teori (...) Hovedvægten i praktikopgaven lægges således på den analytiske del af den empiri som er indsamlet i forbindelse med problemstillingen og aktionerne samt de fremadrettede, vurderinger, refleksioner og handleforslag. (manual fra professionshøjskolen)

Den efterfølgende mundtlige eksamen tager 30 min. Både den studerendes praktiklærer og UC-underviser deltager som eksaminatorer. De studerende opfordres til at medbringe et videoklip fra deres praktikforløb, som et element i den mundtlige eksamination. Både praktikopgaven og den mundtlige eksamination indgår i bedømmelsen af den studerende.

Data

Vores primære analyse tager afsæt i ti tilfældigt udvalgte praktikopgaver fra kompetencemålsprøverne i praktik på en stor professionshøjskole. Seks af opgaverne er fra 2. årgang og de resterende fra 4. årgang. De ti opgaver er indgået i prøver, hvor de studerende har fået karakterer mellem 4 og 12. Alle opgaver er fra 2020. Udover de skriftlige opgaver inddrager vi i den afsluttende perspektivering også empiri fra de mundtlige kompetencemålsprøver. I vinteren 2020 overværede vi en række prøver i praktikfaget på 2. årgang. Da man ikke må optage kompetencemålsprøverne, tog vi noter undervejs. I seks af prøverne indgik de seks skriftlige opgaver fra 2. årgang, som indgår i artiklens analyse. Overværelsen af prøverne fandt sted med tilladelse fra institutionen, de studerende og de to eksaminatorer. Navnene på studerende er blevet ændret.

Teori og analysemetode

I analyserne af den viden, der udvikles og honoreres i de studerendes praktikopgaver og mundtlige eksamination, benytter vi en række analysekategorier (Holm-Pedersen, 2023), der med afsæt i det teoretiske analyseapparat Legitimation Code Theory og begrebet semantic gravity (Maton, 2013, 2014) er blevet udviklet specifikt med henblik på at analysere lærerviden, som den kommer til udtryk i skrift og tale. I det følgende gives en kort introduktion til Legitimation Code Theory, (herefter LCT) og semantic gravity, som her-



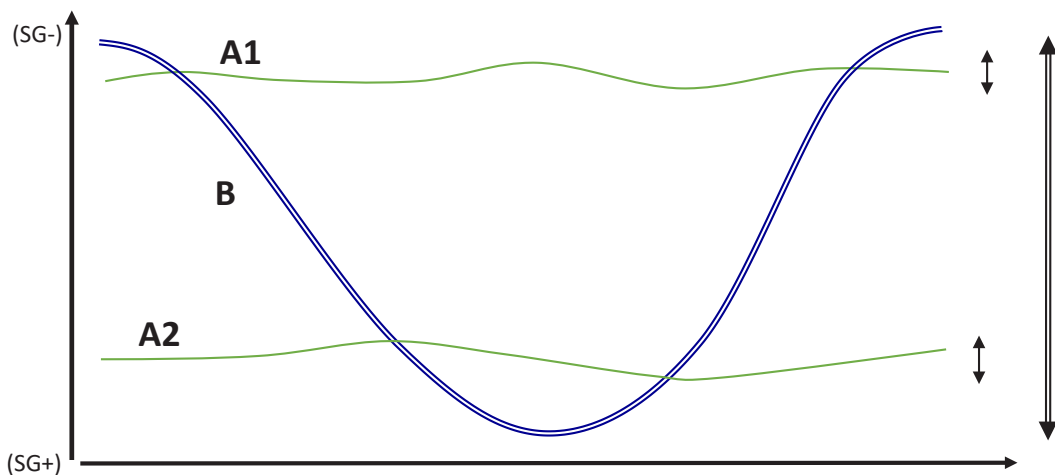
efter anvendes i sin danske oversættelse *semantisk tyngde*, hvorefter de specifikke analysekategorier, som anvendes i analyserne, præsenteres.

LCT er et samlet teoretisk analyseapparat, der er udviklet af filosofen Karl Maton. LCT udgør i sin grundstruktur en samtænkning og videreudvikling af Bernsteins kodeteori og Bourdieus feltteori (Maton, 2014) med henblik på at tilvejebringe et analyseapparat, som gør det muligt, "to explore how knowledge comes to be defined in particular social and historical contexts, their forms, and their effects" (Maton, 2014, s. 11) Med afsæt i bl.a. den viden- og uddannelsessociologiske tænkning, der betegnes *Social realism* (Maton & Moore, 2010; Young, 2008), er udgangspunktet for LCT – som det også er for denne undersøgelse – at viden i grundlæggende forstand er *social*: Viden er altid produceret og muliggjort i bestemte sociale og historiske sammenhænge og *real*: Viden i dets forskellige, specifikke former besidder "properties, powers and tendencies" (Maton, 2014, s. 10), som har reelle effekter på den sociale virkelighed, som viden indgår i. Hvis vi vil forstå sociale praksisser, og hvordan de udvikler sig – særligt indenfor uddannelsesfeltet – må viden, dets indre struktur og særlige effekter på den pågældende sociale praksis, blive en del af den empiriske analyse. Det er den vidensanalytiske opgave, som LCT har udviklet en række analyseteoretiske begreber til at løfte. LCT er således ikke i sig selv en teori *om* viden, endsige om lærerviden, dvs. den giver ikke normative eller essentielle bestemmelser af, hvad viden er eller bør være, men den stiller en række analyseteoretiske begreber til rådighed, som kan bruges i empiriske undersøgelser *af* viden. Et af disse begreber er semantisk tyngde, som tilbyder en teoretisk og relationel begrebsliggørelse af videns kontekstualitet og som vi derfor har valgt at benytte i denne undersøgelse.

Semantisk tyngde

Semantisk tyngde er en teoretisk begrebsliggørelse af i, hvilken grad ord, begreber, udtryk, symboler, viden og hele videnspraksisser er relateret til en bestemt kontekst: "Semantic gravity (SG) refers to the degree to which meaning relates to its context and may be stronger or weaker along a continuum of strengths." (Maton, 2014b, s. 2) Der er altså ikke tale om en dikotomisk opdeling af videnpraksisser i henhold til, om de manifesterer *enten* en stærk *eller* en svag semantisk tyngde, som det kendes fra andre dikotomiske bestemmelser af viden som enten praktisk eller teoretisk, konkret eller almen, partikulær eller generel, lokal eller global. I stedet bestemmes

og analyseres viden som et relationelt gradsspørgsmål: Jo relativt stærkere semantisk tyngde, noteret (SG+), jo mere kontekstbundet er den viden, der anvendes og udvikles i en given videnpraksis – og jo relativt svagere semantisk tyngde, noteret (SG-), jo mere generel og kontekstafhængig er den. Med semantisk tyngde kan det desuden analyseres, hvordan den semantisk tyngde kan svækkes, noteret (SG↑) og styrkes (SG↓) i løbet af for eksempel en praktikopgave eller en mundtlig eksamination. Med dette dynamiske analyseperspektiv kan der udarbejdes en semantisk profil over, hvordan en videnudvikling over tid eller igennem en tekst bevæger sig mellem det relativt partikulære og situationsbundne og det mere generelle og abstrakte, fig. 1.1. Man taler i den forbindelse om en videnpraksis' semantiske spændvidde (angivet ved pilene til højre på fig. 1.1) – om en videnpraksis realiserer en såkaldt *semantic wave*, B, med stor semantisk spændvidde eller om den realiserer en *semantic flatline* som A1 og A2.²



Figur 1.1 Tre semantiske profiler over den relative styrke af semantisk tyngde, som den manifesteres i tre forskellige videnspraksisser over tid.

Da semantisk tyngde i udgangspunktet er et abstrakt analysebegreb, er det ikke i selve begrebet givet, hvad der udgør den relevante kontekst at analysere en videnpraksis' relation til. Det bestemmes af ens empiri og det spørgsmål, man undersøger. I forhold til undersøgelsen af den viden, der udvikles i studerendes praktikopgaver, bestemmes den relevante kontekst helt overordnet som det professionelle praksisfelt. Det vil sige, at jo 'tættere' relateret til en konkret undervisningssituations kontekst en lærerviden er, jo stærkere semantisk tyngde manifesterer den – og omvendt: Jo bredere en



praksiskontekst, en lærerviden relaterer til, jo svagere semantisk tyngde. For eksempel vil den viden, der kommer til udtryk i et udsagn om, hvordan der arbejdes med formativ evaluering i en bestemt undervisningssituation i en matematikklasse på Fyn, manifestere en relativ stærkere grad af semantisk tyngde, end for eksempel et udsagn om den generelle effekt af formativ evaluering, som vi finder i Hatties metastudier. De studier er netop ikke relateret til en bestemt praksiskontekst, men vurderes at gælde på tværs af lande, fag, elever og skoleformer.

Med semantisk tyngde er det således et ganske bestemt og afgrænset aspekt af de studerendes videnudvikling, vi analyserer, nemlig graden af kontekstualitet. Det er vigtigt at understrege, at der også er andre aspekter af de studerendes vidensudvikling, som er relevante i forhold til spørgsmålet om, hvad der kendetegner professionel lærerviden, men de falder udenfor denne artikels sigte.

For at kunne realisere den konkrete empiriske analyse af videnudviklingen i de studerendes praktikopgaver, kræver det, at begrebet semantisk tyngde operationaliseres. Vi benytter os i den sammenhæng af en række analysekategorier, et såkaldt translation device, fig. 1.2, der er udviklet specifikt til at analysere semantisk tyngde i lærerviden, som den kommer til udtryk i skrift og tale (Holm-Pedersen, 2023). Analysekategoriene skal i det følgende præsenteres.³

Som det fremgår af analyseskemaet, tilbyder det tre niveauer af detaljeringsgrad i analysebegreberne.⁴ På første niveau skelnes mellem udsagn, der

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	(SG)
(SG-) (SG+)	Udover casens kontekst	Abstraherer	Begrebslig kontekst	(SG----)
			Almen kontekst	(SG---)
		Generaliserer	Generaliserer fag- og elev-konteksten	(SG--)
			Generaliserer praksiskonteksten	(SG-)
	Indenfor casens kontekst	Opsummerer	Samler konteksten	(SG+)
			Refererer konteksten	(SG++)
		Udspecificerer	Eksemplificerer konteksten	(SG+++)
			Reproducerer konteksten	(SG++++)

relaterer til konteksten *indenfor* en konkret case/undervisningssituation og udsagn, der relaterer til en praksis-kontekst, der rækker *udover* casen – hvor første type af udsagn således manifesterer en relativ stærkere semantisk tyngde. På andet niveau underopdeles de to kategorier af udsagn i yderligere fire kategorier: Udsagn, der enten *udspecificerer* eller *opsummerer* en cases praksiskontekst og udsagn, der rækker *udover* casen og enten *generaliserer* eller *abstraherer* praksiskonteksten – hvor udsagn, der *udspecificerer* konteksten, manifesterer den relativt stærkeste semantiske tyngde, og udsagn, der *abstraherer* konteksten, manifesterer den relativt svageste. Disse fire kategorier underopdeles på tredje niveau i i alt otte analysekategorier. Det er disse otte analysekategorier, som er benyttet i denne analyse, hvorfor de her kort vil blive præsenteret og eksemplificeret ved empiriske eksempler fra vores data i form af citater fra de studerendes opgaver.

Først præsenteres de fire kategorier af udsagn og viden, der er relateret til konteksten *indenfor* en konkret case, startende med den kategori, der manifesterer den relativt stærkeste semantiske tyngde.

Reproducerer konteksten, (SG++++)

Denne kategori omfatter udsagn, hvor der relateres til praksis i reproduceret form – for eksempel i form af konkret undervisningsmateriale eller ordrette citater fra en undervisningssituation. Lyd- og filmoptagelser fra en undervisningssituation falder også ind under denne kategori: "Til et spørgsmål om, hvad opgaven gik ud på, fik jeg følgende overraskende svar fra en elev: "Det ved jeg ikke, men vi skal finde den sang vi bedst kan lide, tror jeg." (Anna)

Eksemplificerer konteksten, (SG+++)

I denne type af udsagn relateres der til udvalgte eksempler fra en undervisningssituation eller til detaljerede beskrivelser af udvalgte, partikulære aspekter af den: "En dreng rejser sig og forsøger at gå på tværs igennem lokalet for at tale med en anden, jeg stopper ham på halvvejen." (Thomas)

Refererer konteksten, (SG++)

Denne type af udsagn relaterer til praksiskonteksten i refereret form, hvor den konkrete undervisningssituation bliver beskrevet i generelle vendinger. I denne type udsagn kan det for eksempel refereres, at der i en given case undervises i dansk, og at eleverne har svært ved at koncentrere sig – men til forskel fra de to forrige kategorier bliver der i denne type af udsagn



ikke relateret til, hvordan der konkret bliver undervist, hvad der bliver sagt, eller hvordan eleverne konkret agerer: "5.G har dansk. Eleverne skal i timen påbegynde et forløb om gysergenren, hvor de skal skrive deres egen gys, som til slut i praktikforløbet skal læses højt for klassen." (Fie)

Samler konteksten, (SG+)

I denne type udsagn relateres til en case som en samlet enhed. For eksempel i form af en samlet forståelse eller vurdering af casen – eller formuleringen af en didaktisk intention med undervisningen: "Dette var i forsøget på at bruge elevernes svar i undervisningen. Intentionen var, at de skulle føle sig værdifulde for undervisningen, og dermed have lyst til at bidrage mere." (Mette og Line)

For de typer af udsagn og viden, der relaterer til en praksis-kontekst, der rækker *udover* en konkret case, er der udviklet følgende fire kategorier:

Generaliseret erfarings-kontekst, (SG-)

I denne type udsagn relateres til praksis i form af generaliserede praksiserfaringer. Det vil sige udsagn, der relaterer til den studerendes generelle praksis- og praktikerfaringer – herunder også udsagn om, hvordan fx en elev eller en bestemt klasse plejer at være: "Læringsmiljøet i klassen er dog rigtig godt. Eleverne rækker hånden op og tør godt indrømme at de ikke forstår eller ikke kan følge med." (Laura)

Fag- og elev-specifik kontekst, (SG--)

I denne typer af udsagn relateres til generelle forhold i en fag- og eller elev-specifik praksiskontekst. Den viden, der kommer til udtryk, relaterer til bestemte praksisforhold, der er gældende indenfor et specifikt fag eller elev-gruppe: "Denne motivationsorientering egner sig godt til elever med gode skoleerfaringer og tiltro til egne evner." (Mette og Line)

Almen kontekst (SG---)

I denne kategori finder vi udsagn og viden, der ikke er relateret til nogen bestemt praksiskontekst, men til praksis helt generelt på tværs af fag, elever og andre kontekstspecifikke forhold. Praksis er i sådanne udsagn repræsenteret med meget lille grad af kontekstualitet: "En god relation mellem lærer og elev er fundamental for motivation hos eleverne. For at danne en god

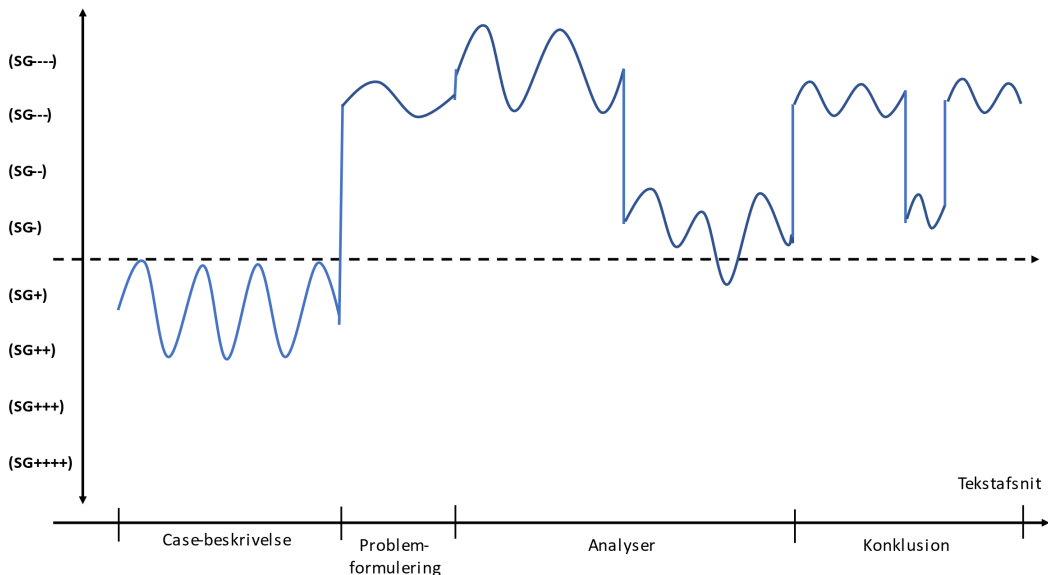
relation skal læreren være bevidst om sin måde at kommunikere og undervise på." (Mette og Line)

Begrebslig kontekst, (SG----)

Denne kategori omhandler definitioner af teoretiske begreber, principper og kategorier. I denne type af udsagn relateres ikke til en praksiskontekst, men i stedet til en begrebslig – ofte teoretisk – kontekst, da det er i relation til den kontekst, at spørgsmålet om betydningen af et bestemt begreb bestemmes: "Ole Løw identificerer klasseledelse således: 'Læreren kompetence til at skabe et samarbejdende læringsmiljø med deltagelsesmuligheder for alle og med klare og produktive rammer for læring og trivsel.' (Løw, 2019)" (Fie)

Analyse af videnudviklingen i praktikopgaver

Første skridt i analysen af videnudviklingen i de lærerstuderendes praktikopgaver bestod i at gennemlæse de ti praktikopgaver og identificere de tekstafsnit, som ud fra vores problemstilling var relevante at analysere, hvilket vi definerede som de tekstafsnit, hvor praksis og de studerendes praktik indgår i opgavens vidensudvikling. Det omfattede følgende afsnit, som under forskellige overskrifter indgår i alle praktikopgaverne:



Figur 1.3. Den dominerende semantiske profil i de fire tekstafsnit i de ti praktikopgaver. Tekstafsniternes forskellige længde på x-aksen illustrerer deres forskellige længde i opgaverne.



- Casebeskrivelse
- Formulering af problemstilling
- Analyse af case/aktion
- Konklusion og perspektivering
-

Efter at have etableret vores datamateriale analyserede vi graden af semantisk tyngde i samtlige udsagn i de udvalgte tekstafsnit ved hjælp af analysekategorierne. På baggrund af disse tekstnære analyser blev det muligt at udarbejde og sammenligne semantiske profiler over videnudviklingen i de enkelte afsnit og på tværs af de forskellige opgaver. Selvom de enkelte opgaver udviste mindre, individuelle forskelle i graden af semantisk tyngde – eksempler på disse variationer nedenfor, var opgavernes semantiske profiler meget lig hinanden. Figur 1.3 viser den dominerende semantiske profil, det vil sige den profil, som de fleste af opgaverne og de fire analyserede tekstafsnit manifesterede.

Som det fremgår af den semantiske profil, viser analysen, at den viden, der udvikles i opgaverne, kun i begrænset omfang manifesterer stærk semantisk tyngde – og at det primært sker i den indledende case-beskrivelse og dér endda kun ganske sjældent stærkere end (SG++). I de ti opgaver, som indgår i denne analyse, udvikles der altså ikke i særlig stor grad praksisnær viden, forstået som en situationsspecifik viden, der evner at udvikle viden om praksis med en høj grad af kontekstualitet. Det er på mange måder et overraskende fund, eftersom de studerende i opgaverne netop skal tage afsæt i konkrete undervisningssituationer og deres egne erfaringer med praksis i deres praktikforløb. I det følgende uddybes dette fund ved at zoome ind på de fire elementer i opgaverne, som er blevet analyseret – og deres indbyrdes sammenhæng i opgavernes samlede videnudvikling.

Casebeskrivelsen, (SG+/++)

Alle opgaverne indeholder en case-beskrivelse i form af en kort, 10-15 lingers beskrivelse af en konkret undervisningssituation fra praktikforløbet. Casebeskrivelserne er ikke overraskende domineret af udsagn, der relaterer til casens praksiskontekst. Det sker som oftest i refereret eller samlet form, (SG+/++), som for eksempel: "Timen indledes med en præsentation af hajen og derefter en dialog, hvor jeg og eleverne i fællesskab skal komme nærmere, hvad en god indledning skal indeholde. Undervejs i classesnakken,

observerede jeg, at det er den samme håndfuld af elever som er mundtligt deltagende og markerer med håndsoprækning." (Fie)

Karakteristisk for casebeskrivelsernes videnmodus repræsenteres praksis-konteksten i eksemplet ikke med en så høj grad af kontekstualitet, at det for eksempel gengives, hvad der specifikt er blevet sagt i 'klassesnakken'. Nogle case-beskrivelser befinder sig udelukkende på dette niveau, mens andre også rummer enkelte eksempler på udsagn, der *eksemplificerer*, (SG+++), og *reproducerer*, (SG++++) casens praksiskontekst, som når der for eksempel citeres direkte fra undervisningssituationen i en casebeskrivelse: ""Hvem vil fortælle mig, hvad I har talt om i jeres grupper" spørger underviseren ud i klasserummet" (Mette og Line). Casebeskrivelserne fungerer som relativt korte og refererende beskrivelser af casen – som en slags introduktion af den undervisningssituation, der i de efterfølgende analyser skal uddybes og undersøges nærmere og hvor man som læser derfor vil forvente, at casen bliver 'åbnet' op og den konkrete praksiskontekst nærmere udspecificeret, (SG+++ /++++). Som det vil vise sig i undersøgelsen af de lærerstuderendes analyse-afsnit, sker det dog kun i ganske begrænset omfang.

Problemformuleringen, (SG---)

I manualen til praktikopgaverne hedder det dernæst, at de studerende på baggrund af en personlig 'undren', som casen og de studerendes indledende erfaringer i praktikken har vakt, skal formulere den pædagogiske problemstilling, de vil arbejde med i deres praktikforløb og efterfølgende analysere i praktikopgaven. Opgavens problemstilling formuleres og motiveres således med afsæt i en ganske bestemt og situationsspecifik praksiskontekst. Men denne relative stærke semantiske tyngde sætter sig ingen 'spor' i de lærerstuderendes formuleringer af den pædagogiske problemstilling. I samtlige opgaver bliver den pædagogiske problemstilling formuleret som et helt generelt og kontekstløst spørgsmål, (SG---). Som for eksempel: "Hvordan motiverer man eleverne til at forbedre deres deltagelse og engagere sig i undervisningen, og hvordan planlægger man motiverende undervisning?" (Hanne). Der spørges altså ikke til, hvordan en given pædagogisk problemstilling kan realiseres i en bestemt praksis-kontekst. Der tegner sig således en markant diskrepans eller i hvert fald afstand mellem på den ene side betoningen af den personlige undren og den konkrete praksiskontekst (SG++) som afsæt for formuleringen af den pædagogiske problemstilling, og



på den anden side de helt generelle og kontekstløse problemformuleringer, (SG---), som man i princippet ikke behøver at have været i praktik for at formulere. Et andet forhold, der går igen i opgavernes problemformuleringer, er, at de alle er handlings- og løsningsorienteret, og ikke forståelsesorienteret. De formuleres alle som et spørgsmål om, hvordan et generelt aspekt af den gode undervisning realiseres og er alene fokuseret på, hvad der skal gøres, og ikke på, hvordan den komplekse undervisningspraksis overhovedet skal forstås.

Analyse, (SG---/----) og (SG-)

Analysekapitlerne i opgaverne er typisk inddelt i tre afsnit med hvert deres overordnede tema, svarende til praktikkens tre kompetenceområder: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. I analyseafsnittet er det de studerendes konkrete aktioner og udvalgte cases, som skal analyseres. Man vil derfor forvente, at der udvikles viden med en relativ stærk semantisk tyngde, når bestemte aspekter af den konkrete case og de lærerstuderendes aktioner uddybes og fortolkes. Men vores analyser viser, at der er en klar tendens til, at de studerendes analyser i stedet 'løfter' sig op over den konkrete undervisning og i stedet realiserer en viden, der enten helt abstraherer fra enhver praksiskontekst, (SG---/----) eller, i det begrænsede omfang analyserne faktisk relaterer til en praksiskontekst, primært relaterer til de lærerstuderendes samlede praktikforløb og generaliserede praksis-erfaringer, (SG-). Dette dominerende mønster ser vi for eksempel i Hannes analyse, hvor hun under analyse-temaet 'klasseledelse' indledningsvist refererer en række generelle pointer om klasseledelse og motivation fra pensumlitteraturen: "Udover inddragelse af eleverne i undervisningen gælder tydelige læringsmål for eleverne også for deres motivation og vilje til at lære. Med det sagt, betyder det altså at lærerens undervisnings- og ledelseskompetencer ikke er nok, hvis eleverne ikke har en klar forståelse af meningen med det, de skal lære (Løw, O., 2014, s. 154)" (Hanne). Denne viden om undervisning og elevers motivation manifesterer en relativ svag grad af semantisk tyngde, (SG---), idet udsagnene ikke er relateret til en praksiskontekst – hverken til en konkret undervisningssituation, til generaliserede praksiserfaringer eller til for eksempel bestemte elever eller fag.

Efter at have præsenteret denne form for generel viden om klasseledelse vender analysen sig mod, hvordan hun har arbejdet med klasseledelse i sit praktikforløb:

"På trods af at det var en udfordring med at tilvænne dem [eleverne] til nye regler, så måtte jeg strukturere undervisningen på en måde så jeg kunne få skabt ro og orden gennem undervisningsformen, ved at skabe aktiv deltagelse og motivation blandt eleverne. Dette gjorde jeg blandt andet ved en dagsorden til hver undervisningsgang, elevinddragelse, opgavestrukturering og ikke så meget tavle undervisning, men flere øvelser og opgaver. Dette var dog heller ikke særligt nemt og det tog sin tid og mange løbende ændringer i undervisningsforløbet, både indhold og mål, før jeg nogenlunde følte at eleverne var positivt begejstrede for undervisningen." (Hanne)

Analysen relaterer til praktikforløbet generelt, (SG-). Det betyder, at praksis er repræsenteret i analysen med en så relativ svag grad af kontekstualitet, at den viden, der udvikles i analysen, kun evner at sige noget om undervisningen i generelle vendinger: At hun arbejdede med at "skabe ro og orden", gennem "elevinddragelse" og "opgavestrukturering", at det ikke "var særlig nemt" og krævede "løbende ændringer". Karakteristisk for en analyse, der manifesterer en så relativ svag grad af semantisk tyngde, (SG-), udvikles der ingen viden om, hvordan hun for specifikt arbejdede med elevinddragelse, og hvori udfordringerne med denne form for elevinddragelse i den konkrete praksis-kontekst bestod. Analysen udvikler ikke en viden, der er 'tæt' nok på praksis til, at den kan sige noget om, hvilke mulige justeringer af måden, der blev arbejdet med elevinddragelse på, som havde været ønskværdige i den konkrete kontekst og hvorfor – dertil er analysens semantiske tyngde ikke stærk nok. Denne relativt svage semantiske tyngde viser sig at være det dominerende billede i de studerendes analysekapitler.

Vi finder dog også eksempler på analyser, der i større eller mindre grad afviger fra dette mønster. Mest markant er der et eksempel på en analyse, der slet ikke relaterer til hverken casen eller praktikken, men kun udvikler generel og kontekstløs viden om undervisning, (SG---) og (SG----). I andre analyser er der eksempler på, at der i enkelte tilfælde relateres til den konkrete case: "I casen fremgår det, at vi benyttede IRF-struktur, hvor læreren responderer på elevernes svar. Læreren beder eleverne uddybe deres svar, og anerkender dem med et "ja" eller "supergodt"" (Mette og Line). Som oftest fungerer disse korte 'dyk' ned i praksiskonteksten primært som en form for dokumentation eller illustration af, at de studerende har gjort, som de almene teorier foreskriver – som i dette tilfælde, at de benyttede IRF-samtale strukturen. Det vil sige som et konkret eksempel på det generelle, men netop



uden at det reflekteres, hvilke særlige kontekstuelle forhold *i* situationen, som havde betydning for, hvordan det generelle forhold kunne realiseres i den konkrete praksiskontekst. De lærerstuderendes analyser evner således ikke at 'åbne' undervisningssituationerne og udvikle viden om, hvilke særlige praksis-forhold *i* den konkrete situation, som havde pædagogisk og didaktisk betydning for, hvordan undervisningspraksissen udviklede sig.

Konklusion og refleksion, (SG---)

I betragtning af analysernes relativt svage semantiske tyngde er det måske ikke overraskende, at vores analyser viser, at den viden om undervisning, der kommer til udtryk i praktikopgavernes konklusioner og refleksioner, i overvejende grad også manifesterer en ganske svag semantisk tyngde og er domineret af kontekstløse udsagn som disse:

"Hvordan man fremmer motivation blandt elever, er der ikke et entydigt svar til. Der er flere faktorer, som spiller ind. En god relation mellem lærer og elev er fundamental for motivation hos eleverne. For at danne en god relation skal læreren være bevidst om sin måde at kommunikere og undervise på. Alt fra kropssprog til hvordan der samtales med eleverne har stor betydning. At læreren følger op på elevernes svar og anerkender deres input." (Mette og Line)

Disse konkluderende udsagn relaterer på ingen måde til den specifikke praksis-kontekst i den studerendes praktikforløb eller i den konkrete undervisningssituation. Konklusionen kunne i princippet være skrevet til enhver praktikopgave om motivation – og også uden, at de studerende havde behøvet at være i praktik. Den form for udsagn er dominerende i mange af opgavernes konklusioner. Denne relative svage semantiske tyngde afspejler sig også i de studerendes refleksioner over mulige fremadrettede tiltag. Disse formuleres ofte som relativt kontekstløse forslag om, at de også kunne have gjort noget helt andet i deres undervisning, end det, de gjorde i deres aktionsforløb. Det vil sige, at de studerendes refleksioner ikke er 'inde' i selve casen eller aktionsforløbet og på baggrund af deres analyser reflekterer over, hvilke finjusteringer af deres undervisning, som i den konkrete kontekst måske bedre havde kunne adressere nogle af de pædagogiske problemstillinger, de erfarede. I stedet foreslås at gøre noget helt andet: "Her kunne det være en mulighed at eleverne selv har mulighed for at være med til at forme

indholdet ud fra egne erfaringer, hvilket har en betydning for elevernes udbytte af undervisningen"(Fatma). Det er således ikke egentlige refleksioner over den konkrete undervisning, men i højere grad kontekstløse refleksioner over den generelle pædagogiske problemstilling, som de studerende formulerede i deres problemformulering, der præger deres konklusioner.

Opsamling på analyserne

Samlet set viser vores analyser, at den viden, de studerende udvikler i praktikopgaverne, udviser en relativ svag grad af semantisk tyngde i forhold til, hvad man ville forvente i en praksisnær undervisningspraksis som praktikfaget – og i forhold til de formulerede intentioner med praktikopgaverne. Opgavernes semantiske profil er domineret af to semantiske *flatlines* – én der manifesterer kontekstløs viden, (SG---) og én, der manifesterer viden, der er relateret til de studerendes generelle praktikforløb, (SG-). De studerendes analyser og refleksioner over praksis manifesterer altså en begrænset semantiske spændvidde og evner sjældent at relatere til praksis med en høj grad af kontekstualitet – ligesom der, som et andet markant fund, der her blot skal nævnes, nærmest aldrig relateres til en fagspecifik kontekst, (SG--). Fagene er stort set fraværende i alle praktikopgaver.

I vores analyser indgår opgaver fra både praktik på 2. og 4.årgang. Man ville nok forvente, at der kunne spores en progression i opgaverne, sådan at de studerende blev gradvist bedre til at udvikle en praksisnær viden. Det synes ikke at være tilfældet. Den progression, der kan spores, angår andre aspekter af videnudviklingen, blandt andet graden af begrebslig kompleksitet – end evnen til at udvikle viden med en høj grad af kontekstualitet.

Konklusion og afsluttende perspektivering

I denne artikel har vi ved hjælp af analysebegrebet semantisk tyngde undersøgt, i hvilken grad der genereres praksisnær viden i de studerendes praktikopgaver. Som det er fremgået af analysen, sker det kun i begrænset omfang. Vores analyse problematiserer med andre ord den gængse forestilling om, at så længe de studerende kommer 'tæt' på praksis, vil der også generes praksisnær viden. I denne afsluttende perspektivering vil vi se på nogle af de spørgsmål om praksisnær viden og praktikfaget, som vores undersøgelse rejser. For det første mener vi, at vores undersøgelse peger på en række specifikke forhold omkring praktikfaget og -prøven, som fremstår problema-



tiske i forhold til intentionen om, at de studerende skal udvikle praksisnær viden. For det andet viser undersøgelsen, at der hersker en grundlæggende uklarhed om, hvad vi i læreruddannelsestænkningen forstår ved praksisnær viden, og hvordan den 'ser' ud, når den realiseres i konkrete, empiriske videnpraksisser.

Krav og genrekrav

Vores undersøgelse peger på en række specifikke forhold omkring praktikfaget og -prøven, som synes at modarbejde intentionerne om at udvikle en praksisnær viden. Det handler for det første om de mange genrekrav, som de studerende skal imødekomme i deres skriftlige opgave: De skal præsentere deres praktikskole og -klasse, tage afsæt i en case, gengive deres aktionslæringsforløbs fem faser, præsentere teori og analyser af praksis, der dækker alle tre kompetenceområder. Dertil kommer en opfordring om at medbringe et videoklip til den mundtlige eksamination. Det er mange genrekrav i en relativ kort tekst og en kort mundtlig eksamination, hvorfor det ganske naturligt kan være svært at nå i 'dybden' i videnudviklingen – herunder med de specifikke kontekstuelle forhold i praksis. Med de mange genrekrav får praktikopgaverne ofte mere karakter af at være en form for dokumentation af, at den studerende har dækket sit pensum: De tre kompetenceområder, og gjort, hvad vedkommende skulle i sit praktikforløb: Arbejdet med aktionslæring – end at være en egentlig analyse, hvor der udvikles praksisnær viden.

For det andet fremstår de studerendes problemformuleringer problematiske. De var konsekvent formuleret som et helt generelt og kontekstløst spørgsmål – og altid handlings- og løsningsorienteret. Det kan skyldes, at det er sådan, de studerende har lært, at en pædagogisk problemstilling formuleres, men hvis intentionen er praksisnær videnudvikling, kan problemformuleringen med fordel formuleres i stærkere relation til den konkrete case/aktion. Det er vigtigt, fordi de studerendes konklusioner ofte – og ganske logisk – formuleres som et svar på problemformuleringen og derfor også som en helt generel og kontekstløs viden. De studerende skal måske også lære at lave problemformuleringer, der ikke kun er handlings- og løsningsorienterede, men også undersøgende og forståelsesorienteret problemformuleringer.

For det tredje ser vi også visse udfordringer i forbindelse med den mundtlige eksamination. I de eksamener, vi overværede, var praktiklæreren som

eksaminator mest optaget af det overordnede praktikforløb, om end det slet ikke indgår i eksaminationen. Typiske udsagn fra praktiklæreren kunne være: "Han (den studerende) var god til at stille spørgsmål", eller "Hun (den studerende) skal nok blive en god lærer". Praktiklærerne bedømmer således ikke de studerende på deres evne til at udvikle praksisnær viden, men på deres samlede praktikforløb – dvs. på samme (SG-) niveau, som var en af de dominerende modi i praktikopgaverne. Det vil sige i det omfang, praktiklæreren overhovedet var aktiv under eksaminationen. Som det også er blevet påpeget i flere censorrapporter (Böwadt, 2021), forholdt praktiklærerne sig generelt meget passivt under eksaminationen. Til gengæld påtog UC-underviseren sig opgaven som eksaminator. Tendensen var her, at der overvejende blev spurgt ind til den studerendes teoretiske viden. Ingen af eksaminatorerne var således fokuseret på den studerendes evne til at analysere og udvikle viden om den konkrete undervisningssituation, der skulle være udgangspunktet for hele eksaminationen. Den konkrete undervisning forblev i den henseende en *black box*.

Et sprog for praksisnær viden

Vores undersøgelse peger også på en bredere problemstilling: Der synes at herske uklarhed om, hvad vi i læreruddannelsestænkningen forstår ved og genkender som praksisnær viden, når den realiseres konkret og empirisk. Det kommer fx til udtryk ved, at opgaver og mundtlige eksaminationer, der udviser store forskelle i graden af praksisnær viden, tildeles samme karakter. Mest markant er eksemplet med opgaven, hvor der alene udvikles kontekstløs viden med en ganske svag semantisk tyngde og som selvom den mundtlige eksamination ikke ændrede på det billede, blev tildelt karakteren 12. Bedømmelserne synes således ikke at afspejle vigtige forskelle i graden af kontekstualitet i den viden, der demonstreres. Det kan til dels læses som udtryk for, at vi savner bestemmelser og et sprog, der gør det muligt at genkende og bedømme grader af praksisnær viden, som de realiseres i konkrete empiriske praksisser. Det betyder i sidste ende, at de studerende faktisk ikke bedømmes på evnen til – ved hjælp af teori – at analysere egen praksis og udvikle praksisnær viden af lærerfaglig kvalitet, men på deres evne til at demonstrere en relativ kontekstløs teoretisk viden.

Undersøgelsen peger således på et behov for at udvikle et mere præcist og differentieret professionssprog til at tale om praksisnær viden, både i forhold til praktikfaget og mere generelt i læreruddannelsen. I den forbindelse



viser vores analyser med afsæt i LCT's fokus på 'knowledge as an object of study', at det er vigtigt at drage et analytisk skel mellem praksisnærhed og den viden, der udvikles, så praksisnær viden ikke blot benyttes som en diffus og 'flydende' betegnelse for undervisningspraksisser, der i den ene eller den anden henseende kan siges at være 'tæt' på praksis. I den forbindelse ser vi et potentiale i LCT og vores analysekategorier i forhold til at kunne videreudvikle dem til praktisk-didaktiske redskaber i en professionsdidaktik, der kan understøtte de lærerstuderendes udvikling af praksisnær viden af høj lærerfaglig kvalitet.

Forestillingen om, at nye læreres praksischok overvindes ved at komme 'tættere' på praksis i uddannelsen, skal måske suppleres med, at læreruddannelsen skal blive bedre til at hjælpe de studerende med at udvikle praksisnær viden.

Noter

1. I reformen af læreruddannelsen En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen sker der igen ændringer af praktikfaget, der nu ophører med at være et selvstændigt fag, men i stedet skal integreres i alle læreruddannelsens fag.
2. Som det fremgår af figur 1.1., aftegner y-aksen et kontinuum over den relative styrke af SG, hvor styrken lidt kontra-intuitivt øges, når man bevæger sig ned ad og falder når man bevæger sig op ad y-aksen. Dette for at imødekomme den metaforiske og intuitive betydning af betegnelsen semantisk tyngde, der som en tyngdekraft tynger objekter/betydning stærkere ned ad mod jorden/konteksten jo stærkere den er.
3. Vi har valgt at give en relativ udførlig præsentation af alle kategorierne, da det dels er første gang, at de præsenteres i en dansk grundskole-læreruddannelsessammenhæng og dels fordi vi ser et potentiale i at videreudvikle kategorierne til praktisk-didaktiske redskaber i en professionsdidaktik for læreruddannelsen. For en uddybende præsentation af kategorierne og hvordan de er udviklet se Holm-Pedersen 2023.
4. Analysebegreberne på hvert af de tre niveauer kan bringes i anvendelse i en empirisk analyse, alt efter hvilken detaljeringsgrad, man har behov for i sine undersøgelser.

Litteratur

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654.
- Böwadt, P. R. (2021). *En mere praksisnær uddannelse? Udkast til en forskningsoversigt*. Københavns Professionshøjskole.
- Böwadt, P. R. & Vaaben, N. (2021): Hvad skal vi med læreruddannelsen? Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og -profession. *Studier i læreruddannelse og -profession* 6 (1), 51-72.
- DAMVAD Analytics (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030 – Prognose fordelt på landsdele*. København.
- Darling-Hammond, L. (2010, January 1, 2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>

- Haugen C. R. & Hestbek, T. A. (2015). Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer - Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig? <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/hensikter-med-larerutdanning-og-ulike-kunnskapsformer-er-integrasjon-av-pedagogikk-og-fagdidaktikk-formalstjenlig/>.
- Higgs, L. G. (2013). Theory in educational research and practice in teacher education. Pre-Service and In-Service Teacher Training & Learning and Teaching Styles. *Bulgarian Comparative Education Society*, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17, 2013).
- Holm-Pedersen, P. (2023). Lærerviden i spændingsfeltet mellem det almene og det konkrete - udvikling og præsentation af analysebegreber til empiriske undersøgelser af lærervidens semantiske tyngde. Et workingpaper. *Gymnasieforskning.dk*. <http://www.gymnasieforskning.dk/larerviden-mellem-det-almene-og-konkrete>
- Jacobsen, B. (1989). *Fungerer læreruddannelsen?* Undervisningsministeriet.
- Jonassen, A. (2016). Hver sjette nyuddannet lærer dropper folkeskolen inden for det første år. *Politiken*. <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5632312/Hver-sjette-nyuddannet-lærer-dropper-folkeskolen-inden-for-det-første-år>.
- Krogh-Jespersen, K. (2008). Læreruddannelse – hvad, hvor og hvordan? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 64-73.
- Lid, S. E. (2013). PPU's relevans for undervisning i skolen. In Oslo: NOKUT - The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education.
- Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K. (2014b). Building powerful knowledge: The significance of semantic waves. In E. B. Rata, B. (Ed.), *The Future of knowledge and the Curriculum* (s. 181-97) Palgrave Macmillan.
- Maton, K., & Moore, R. (red.). (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education - Coalitions of the Mind*. Continuum.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? I Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (red.), *A Practicum Turn in Teacher Education* (s. 1-15). Sense Publishers.
- Raaen, F. N. & Thorsen, K. E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education: A theoretically grounded account. *NJCIE 2020*, Vol. 4(3-4), 105–116. <http://doi.org/10.7577/njcie.3736>
- Niemi, H. (2002). Active Learning: A Cultural Change Needed in Teacher Education and Schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780.
- Skovgaard-Petersen, V. (2005). "Meningen med læreruddannelsen – en afsluttende refleksion". I E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen (red.), *- for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. (s. 397-410) Syddansk Universitetsforlag.
- Styrelsen for forskning og uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. København.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Nytænkning af Læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde*. Ref.nr 2020 – 4912.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. København.
- Young, F. D. M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216.

Naturfag i det flerkulturelle klasserommet som tema i lærerutdanningen

Per Ivar Kvammen, docent emeritus, per.kvammen@inn.no
Lise Iversen Kulbrandstad, professor, Høgskolen i Innlandet,
lise.kulbrandstad@inn.no

Resumé

Flerkulturelle perspektiver har vært et satsningsområde i de seneste lærerutdanningsreformene i Norge, men det tar tid å implementere i de ulike lærerutdanningsfagene. Forberedelser til å møte skolens mangfold kan skje som del av både teori og praksis. Artikkelen belyser hvordan teoriundervisningen i lærerutdanningsfaget naturfag kan gjøres mer praksisnær ved å utforske eksempler fra naturfagundervisning i skoleklasser med språklig og kulturelt mangfold. Eksempelene er hentet fra et designbasert forskningsprosjekt der to lærere på en av lærerutdanningens partnerskoler utprøvde ulike språklige støttestrukturer. Målet var å styrke deltakelsen i naturfaglige læringsprosesser hos mellomtrinns elever som lærer norsk og naturfag parallelt. Lærernes tilrettelegging, deres didaktiske lederskap av de aktuelle undervisningssekvensene, analyseres først i lys av teori om bruk av støttestrukturer (scaffolding). Så belyses undervisningspraksisen gjennom å innta et mer overordnet perspektiv på likeverdsspørsmål og diskutere hvordan slike praksiseksempler kan inngå i teoriundervisningen i lærerutdanningsfaget naturfag for å styrke flerkulturelle perspektiver.

Nøkkelord

flerkulturelle perspektiver, naturfagdidaktikk, andrespråksdidaktikk, språklige støttestrukturer, didaktisk lederskap

Abstract

Multicultural perspectives have been an area of focus in the latest teacher education reforms in Norway, but it takes time to implement in the various teacher education subjects. Preparations to meet the school's diversity can take place as part of both theory and practice. The article sheds light on how theory teaching in science as part of teacher education can be made more practical by exploring examples from science teaching in school classes with linguistic and cultural diversity. The examples are taken from a design-based research project where two teachers at a teacher education partner school tested different language scaffolding strategies. The goal was to strengthen participation in science learning processes among grade five students who learn Norwegian and science in parallel. The teachers' didactic leadership of the relevant teaching sequences are analyzed in light of theories of scaffolding learn-

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i2.138565

Studier i læreruddannelse og -profession

ning for language learners. Finally, a more general perspective on equity issues is taken while discussing how such examples from practice can be included in the teacher education subject science to strengthen multicultural perspectives.

Keywords

multicultural perspectives, science didactics, second language didactics, linguistic scaffolding strategies, didactic leadership

Innledning

Formålet med denne artikkelen er å belyse hvordan undervisning i lærerutdanningsfaget naturfag kan gjøres mer praksisnær ved å utforske konkrete eksempler fra naturfagundervisning i språklig heterogene klasser, det vil si *flerkulturelle klasser* der noen elever lærer norsk som andrespråk parallelt med at de lærer skolefagene. I denne gruppa er det mange som ikke får en fagundervisning som ivaretar deres behov på en tilfredsstillende måte (Jakobson & Axelsson, 2017; Lee, 2010), noe som blant annet er dokumentert gjennom svake prestasjoner i naturfag i TIMSS og PISA (Kaarstein et al., 2020; Jensen et al., 2019). Spørsmålene om hvordan skoler kan skape en likeverdig undervisning, og hvordan lærerutdanningene kan utdanne for dette, er problemstillinger som hører sammen. De representerer sentral dagsaktuell tematikk både i Norge (Thomassen, 2020) og internasjonalt (Grudnoff et al., 2017).

Et kjennetegn ved lærerutdanningsfagene i de norske grunnskolelærerutdanningene er at de integrerer arbeid med teori og praksis. Faglærere følger studenter i deres praksis i skolene og er forventet å bidra til å skape sammenheng mellom det studentene møter i praksis og på campus. I økende grad møter lærerstudenter flerkulturelle klasser i sin praksis, men så langt har dette temaet vært lite behandlet i lærerutdanningens naturfag (Giæver et al., 2015; Book, 2022). Gjennom et designbasert forskningsprosjekt initiert av lærerutdannere ble to lærere på en lærerutdanningsskole utfordret til å prøve ut ulike språklige støttestrukturer med mål om å styrke deltakelse i naturfaglige læringsprosesser for flerspråklige elever med innvandrerbakgrunn. Forskningsprosjektet hadde samtidig mål om å utforske undervisningseksemplene med tanke på hvordan de kunne brukes i en praksisnær teoriundervisning i lærerutdanningen. For å belyse koblingen mellom undervisningen og elevs læringsprosesser analyseres i denne artikkelen to eksempler på lærernes didaktiske lederskap. Med analysen søker vi å svare på dette forskningsspørsmålet: *Hvordan kan læreres didaktiske lederskap*



og bruk av språklige støttestrukturer bidra til å styrke flerspråklige elevers muligheter til aktiv deltakelse i naturfaglige læringsprosesser? Med utgangspunkt i analysen diskuterer vi så avslutningsvis hvordan erfaringer fra praksis kan brukes for å styrke temaet "naturfagundervisning i flerkulturelle klasserom" i lærerutdanningen.

Flerkulturelle perspektiver i lærerutdanningen

Lærerutdanningen representerer en mulighet til å utfordre etablerte undervisningstradisjoner når samfunnsendringer, som økt migrasjon, skaper nye klasseromssituasjoner. Den store omleggingen av norsk grunnskolelærerutdanning som skjedde i 2010, hadde styrking av flerkulturelle perspektiver som én av satsningene (KD, 2009). Innføringen av reformen ble løpende evaluert. Naturfag viste seg raskt å være blant fagene der institusjonene rapporterte om lav kompetanse. Arbeid med det å lære et andrespråk ble praktisk talt ikke behandlet i andre fag enn norsk (Følgjegruppa, 2013, s. 68). I sluttrapporten fra evalueringen heter det at det fortsatt ble arbeidet for lite med flerkulturelle perspektiver, og at det framover var nødvendig å ha ekstra oppmerksomhet mot arbeid med norsk som andrespråk i fagene (Følgjegruppa, 2015, s. 127).

Etter omleggingen til mastergradsutdanning i 2017 er det framhevet at lærerkandidatene skal kunne tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov (KD, 2016). I de nasjonale retningslinjene for naturfag i grunnskolelærerutdanningene heter det at lærerkandidatene skal kunne "planlegge og gjennomføre undervisningen som et integrert fag tilpasset alle elever" og "ivareta flerkulturelle perspektiv" (UHR, 2018, s. 53). Det er med andre ord nasjonale forventinger til at naturfaget skal bidra på området. En generell utfordring for å lykkes med dette er den manglende oppmerksomheten flerkulturelle perspektiver tradisjonelt har hatt (Lindboe et al., 2015; Iversen, 2020), og dessuten at lærerutdanningen fortsatt mangler tilstrekkelig kompetanse. Det gjelder ikke bare i Norge, men også internasjonalt (Lucas & Villegas, 2013; Villegas et al., 2018). Den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold* (2013–2017), som hadde som mål å styrke kompetansen om flerkulturelle spørsmål både i lærerutdanningene og i utdanningssektoren, viste riktignok at norske lærerutdanningsinstitusjoner mente de hadde nødvendig kompetanse. Men samtidig kom det fram en mismatch siden grunnskolens lærere ikke syntes at etterutdanningen svarte på kompetansebehovene de hadde. I en avsluttende spørreundersøkelse svarte

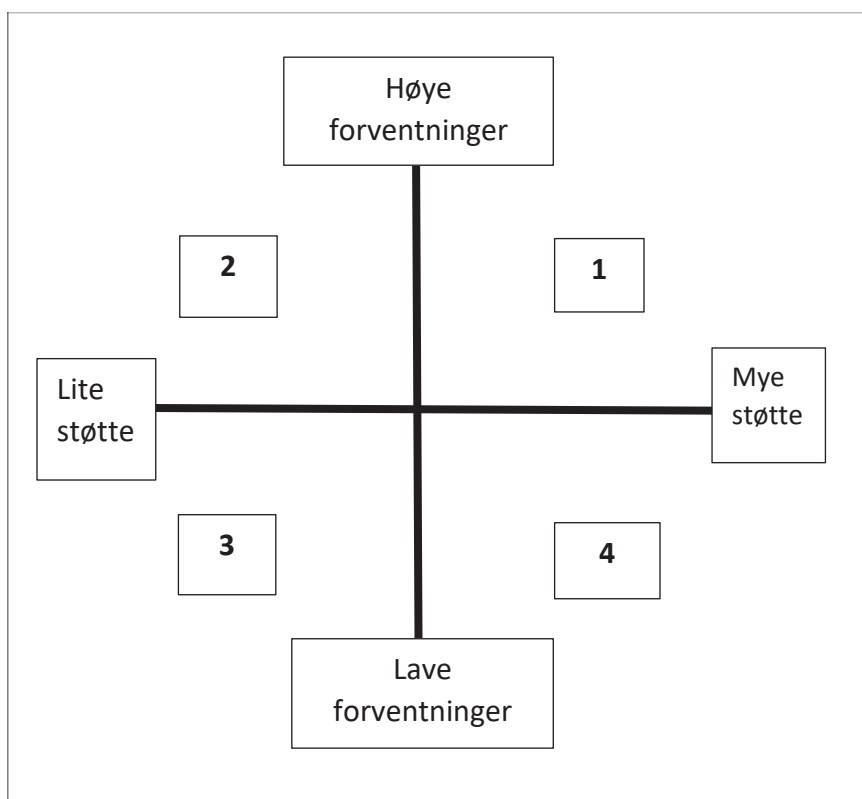
lærerutdannerne at de mente kompetansen var styrket gjennom kontakten med skoler og barnehager. Videre betraktet de kunnskap fra praksisfeltet sammen med innsikt i flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk på tvers av fag som kjernekompetanse som burde styrkes i lærerutdanningen (Lødding et al., 2018).

Forberedelse til naturfagundervisning i flerkulturelle klasser kan skje både som en del av praksisopplæringen og som del av teoriopplæringen. Blant tilnærminger som har vært utforsket for å gjøre teoriundervisning mer praksisnær (Jenset et al., 2018), finnes flere som er relevante for å styrke behandlingen av temaet naturfagundervisning i språklig heterogene klasser. Det gjelder for eksempel muligheter til å diskutere bruk av læringsressurser fra klasseromspraksiser, det å se undervisning modellert og det å analysere elevers læring. Ehdwall & Wickman (2018) argumenterer for at praksisnær forskning, der man studerer og høster erfaringer med hvordan lærere kan støtte læring i naturfag hos elever med et annet førstespråk enn skolespråket, er et verdifullt bidrag til å styrke kunnskapsgrunnlaget for lærerutdanningen. Grudnoff et al. (2017) er opptatt av undervisningspraksiser som kan fremme likeverd. Gjennom å analysere sentrale forskningsprosjekt og forskningssynteser på tvers av land fant de fram til praksiser med positiv innvirkning på utsatte elevgruppers læringsutbytte og muligheter for deltakelse. Dernest brukte de funnene til å utforske hvordan denne innsikten kan bringes inn i lærerutdanningen for å skape "an equity-centred teacher education". Det dreier seg blant annet om teoretiske perspektiver på valg av innhold, det å koble undervisning til elevenes bakgrunn, det å skape støttende og respektfulle læringsmiljøer og det å bruke ulike støttestrukturer for å fremme læring.

Konteksten for de to praksiseksempelene vi skal utforske, er en språklig heterogen femteklasse. Tre elever som er i prosess med å lære norsk som andrespråk, får to timer tilrettelagt språkundervisning i en liten gruppe i forkant av klassens naturfagundervisning. Ett av eksempelene er hentet fra denne forberedelsen, mens det andre er fra klassesituasjonen. I begge tilfellene rettes oppmerksomheten mot lærernes didaktiske lederskap og tilrettelegging for elevenes læring. Før vi analyserer eksempelene, presenteres kort den teoretiske rammen for arbeid med språklige støttestrukturer gjennom didaktisk lederskap.

Teoretisk ramme: Arbeid med språklige støttestrukturer gjennom didaktisk lederskap

Augustsson & Boström (2012; 2016) tar utgangspunkt i den didaktiske trekanten – lærerens undervisning, elevenes læring og undervisningens innhold – når de utvikler sin teori om det didaktiske rommet og didaktisk lederskap. Med *didaktisk rom* forstår de rammene for en spesiell undervisningssituasjon inkludert både forutsetninger for og gjennomføring av undervisning, behandling av fagstoff og elevenes læring (Augustsson & Boström, 2012, s. 167). Med *didaktisk lederskap* forstår de læreres praksis i didaktiske rom basert på en bevisst didaktisk tilnærming (Augustsson & Boström, 2016, s. 15). Et ønske med å introdusere begrepene er å øke oppmerksomheten mot lærerens ledelse av fagundervisning og faglæring. Simola (2019) har brukt teorien i en kassstudie av en faglærers arbeid i en språklig heterogen klasse. Særlig har hun vært opptatt av hvordan det kan bygges stillas rundt nyankomne elevers språk- og kunnskapsutvikling. Det didaktiske lederskapet til læreren hun studerer, kjennetegnes av tydelighet og struktur, tilgjengelighet og



Figur 1. Kvadrantmodell. Etter Mariani (1997)

refleksivitet (tilpasset undervisning), og av at det stilles høye krav til elevene, slik at de får kognitive utfordringer.

Sentralt i teorien om *scaffolding* (norsk: stillasbygging eller bruk av støttestrukturer) som pedagogisk prinsipp i fagundervisning for elever som lærer skolespråket som et andrespråk, er læreres forståelse av betydningen det har *ikke* å senke faglige krav selv om det muntlige eller det skriftlige undervisningsspråket er utfordrende. Bruken av språklige støttestrukturer bygger på sosiokulturell læringsteori der interaksjon er sentralt både for språklæring og meningsskaping (Gibbons, 2015; Walqui & van Lier, 2010). Samtidig understøttes den pedagogiske praksisen av mer spesifikke språklærings-teorier, for eksempel teorier om hvordan ord læres (Nation, 2001; Golden, 2022), hva som kjennetegner andrespråkslesing (Grabe, 2009; Kulbrandstad, 2022) og hvordan språk læres i interaksjon (Lindberg, 2005). For å illustrere læreres valg i tilrettelegging av undervisningssituasjoner, der elever lærer språk og fag samtidig, brukes ofte en kvadrantmodell inspirert fra Mariani (1997), jf. figur 1.

I modellen krysser en vertikal akse, fra det å stille lave til det å stille høye forventninger til elevene, en horisontal akse som går fra lav til høy grad av støtte. Stilles det lave krav, kan elevene oppleve å kjede seg eller befinne seg i en komfortsone der de ikke må strekke seg for å lære mer (henholdsvis 3. og 4. kvadrant). Isteden bør alle elever oppleve at det stilles høye krav til dem. Men dersom lærere da ikke støtter elever som holder på å lære skolespråket særskilt, kan de oppleve å befinne seg i en frustrasjonssone – slik mange gjør om de plasseres rett inn i en fagundervisning de ikke har språklige forutsetninger for å greie (2. kvadrant). Møter læreren isteden høye krav med høy grad av støtte, vil elevene befinne seg i en gunstig situasjon for læring, det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssonen (1. kvadrant). Gibbons (2015, s. 18) oppsummerer: “all learners, including EL [English language] learners, need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks. This means that rather than simplifying the *task* we should instead reflect on the nature of *scaffolding* [...] that is being provided for learners to carry out that task”.

Læreres språklige støtte kan skje på ulike nivåer. Polias et al. (2017) bruker tredelingen i makro-, meso- og mikronivå (jf. også Polias, 2016). Mikronivået er spontan støtte i selve interaksjonen i klasserommet, mens støttestrukturer på makro- og mesonivå er planlagte. På makronivået kan det for eksempel være en undervisningsorganisering der elevene får noe særskilt språkundervisning. På mesonivået dreier det seg om planlegging direkte mot den



enkelte timen, for eksempel planlagt bruk av språklige støttestruktur som ordlister, skrivemaler eller elevenes førstespråk.

Metode

Det Nordforsk-finansierte forskningsprosjektet *Inclusive Science Teaching in Multilingual Classrooms – a design study* (Nordforsk, 2018) bygger på en designbasert forskningstilnærming. En slik tilnærming forstås utfra Plomp (2013), som skriver:

To design and develop an intervention (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as a solution to a complex educational problem as well as to advance our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them. (s. 15)

Det komplekse problemet som prosjektet ønsket å utforske, var hvordan lærere kunne legge til rette for en inkluderende naturfagundervisning i flerkulturelle klasserom ved hjelp av språkstøttende strategier. Lærerutdannere i naturfag og andrespråk fra Nederland, Norge og Sverige utviklet derfor tre undervisningsopplegg i naturfag i tråd med prinsippene i designbasert forskning. Oppleggene var tilpasset elever mellom ti og tolv år og handlet om lyd og hørsel, teknologi og design og biologi. Det ble fastsatt eksplisitte **læringsmål**, utviklet forslag til naturfaglige læringsressurser og språkstøttende strategier. Strategiene dekket både meso- og mikronivå. På kursdager for lærere ble det arbeidet med bevisstgjøring av hvordan undervisningsspråket kan brukes språkstøttende i interaksjon i spontane situasjoner (jf. Gibbons, 2015). Samtidig fantes forslag til ulike planlagte strategier, som måter å fremme språklig samhandling mellom elevene gjennom utforskende arbeidsmåter, bruk av elevens førstespråk og ulike måter å tematisere fagord. I alle landene ble oppleggene prøvd ut av lærere skoleåret 2018–2019. Lærerne deltok på fire dagsseminarer i løpet av skoleåret der de fikk en introduksjon av undervisningsoppleggene og den faglige bakgrunnen for dem. Dessuten fikk de anledning til å reflektere og diskutere erfaringer fra utprøvingene. Fra disse samlingene ble det også samlet skriftlige og muntlige refleksjonsdata fra lærerne.

I det norske materialet er det ett eksempel på et lærerpar som samarbeider om undervisningsoppleggene og der den ene er naturfaglærer og

den andre lærer i norsk som andrespråk. Det er data fra disse to lærernes arbeid med undervisningsoppleggene som vi utforsker i denne artikkelen. De to lærerne, kalt Knut og Norunn, arbeidet på femte trinn på en lærerutdanningskole der andelen flerspråklige elever var økende. Begge hadde om lag tjue års undervisningserfaring. Mens Knut hadde videreutdanning i naturfag, hadde Norunn master i tilpasset oppæring, inklusiv kompetanse i norsk som andrespråk. I en tidligere studie har vi analysert de to lærernes oppfatninger om og erfaringer med undervisning i flerkulturelle klasserom samt deres refleksjoner rundt de gjennomførte undervisningsoppleggene (Kulbrandstad & Kvammen, 2022).

Knuts naturfagklasse hadde 27 elever. Skolen hadde vurdert at tre av elevene hadde behov for særskilt norskopplæring. De tre elevene er Samuel (gutt fra Eritrea med tigrinja som førstespråk), Abie (jente fra Eritrea med bilen som førstespråk) og Zofia (jente fra Polen med polsk som førstespråk). Prosjektet er meldt til og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata. Lærere og elevenes foreldre har gitt skriftlig samtykke til deltakelse. Navn er anonymiserte.

Førsteforfatteren fulgte Knut og Norunns undervisning gjennom de tre undervisningsoppleggene. Data ble samlet inn ved deltagende observasjon. Det ble ført feltnotater i og etter hver økt. Et utvalg av timene ble videofilmet, og elevarbeider samlet inn (tabell 1). I de videofilmte undervisningssekvensene er den verbale dialogen transkribert sammen med kontekstuell informasjon. I artikkelen er denne dialogen gjengitt i en normalisert skriftform.

Tabell 1: *Datakilder*

Observasjon, feltnotater og video-opptak fra to timer særskilt norskundervisning
Observasjon, feltnotater og video-opptak fra ti timer naturfagundervisning i samlet klasse
Elevenes skriftlige materiale
Lærernes skriftlige og muntlige refleksjoner samt deres svar på spørreskjema før og etter gjennomføring av undervisningsoppleggene. Dataene er analysert i Kulbrandstad & Kvammen (2022) og brukes her som kontekstuell informasjon.

For å illustrere de to lærernes bruk av planlagte og spontane støttestrukturer har vi valgt ut to eksempler fra videoopptakene som vi oppfatter som typiske. De er typiske i den forstand at de illustrerer de to didaktiske rommene lærerne arbeidet innenfor: norsk som andrespråkstimer i forkant av klassens naturfagundervisning og klassens naturfagundervisning. Samtidig illustrerer de bruk av støttestrategier på alle de tre nivåene. Mulighet til å arbeide med språk i forkant av timen kan sees som en støttestruktur



på makronivå som skolen hadde valgt, mens selve undervisningssituasjonene illustrerer planlagte sekvenser på mesonivå: en lærerledet samtale med utgangspunkt i en fagtekst og lærerens valg av en gruppearbeidsoppgave tilrettelagt for å ivareta alles deltakelse. I tillegg dukker det i begge situasjonene opp eksempler på spontane støttestrukturer (mikronivå).

I analysen av de to undervisningseksempelene diskuterer vi hvordan lærernes didaktiske lederskap og bruk av språklige støttestrukturer bidrar til å styrke flerspråklige elevers mulighet for aktiv deltakelse. I den etterfølgende diskusjonen ser vi på hvordan erfaringer fra praksis, som de to eksemplene, kan inngå i arbeidet med inkluderende naturfagundervisning i lærerutdanningens teoriundervisning.

Klasseromseksempel 1: Forarbeid med naturfagspråket

Å rette oppmerksomhet mot fagord i fagteksten "Plantenes forunderlige liv"

I norsktime i forkant av klassens undervisning i biologitemaet arbeider Norunn med å bygge en bro fra det språket og den bakgrunnen de tre elevene som lærte norsk som andrespråk har med seg og over til naturfagets uttrykksmåter. I dialogen bruker hun både planlagte støttestrukturer, som søkelys på fagord og bruk av elevenes førstespråk, og spontane støttestrukturer. I læring av fagord er et første steg å rette oppmerksomhet mot selve ordet ("noticing", jf. Nation, 2001, s. 63). En viktig læreroppgave er derfor å hjelpe elevene til å bli oppmerksomme på de aktuelle fagordene, så å si løfte dem ut av den faglige sammenhengen for et øyeblikk. Når Norunn tar med seg grønne uthevingstusjer og en papirkopi av en fagtekst til elevene, har hun planlagt en støtte som skal hjelpe elevene nettopp med dette. Mens teksten leses høyt, ber Norunn elevene "grønne ut" ord de lurer på. Den første setningen lyder: "Alle blomsterplantene har stort sett samme oppbygning". Her stopper de opp ved "oppbygging", som ikke er et fagord, men som er eksempel på et ord som brukes for å forklare fagord. Slike ord har vist seg ofte å skape vansker for elever som holder på å lære skolespråket (Golden, 2022). Norunn er opptatt av dette og spør hva ordet betyr. Alle de tre elevene rekker opp hånda. Abie får svare:

Abie: Som de vokst opp?

Norunn: Ja – "opp – bygning". [Skriver ordet på tavla. Tegner en pil fra "bygning" tilbake til "opp"] Så hvordan de er bygd opp på en måte. Hvordan de henger sammen. Bra.

Teksten de leser, handler videre om de ulike plantedelene. Før de fortsetter, spør Norunn elevene hvilken *oppgave* blomsten har. Abie svarer: "Den er øverst". I teksten brukes ikke ordet "oppgave". Det heter: "Blomsten har pollenbærere og grifler. De gjør at blomsten kan få frø som kan spire til nye planter". For å få med seg hva blomstens oppgave er, må elevene "lese mellom linjene" (Kulbrandstad, 2022, s. 257). Norunns spørsmål i forkant av lesingen bidrar imidlertid til at elevene retter sin oppmerksomhet mot å finne ut dette når de leser. Når Norunn igjen spør: "Så hva er oppgaven til blomsten da?", kan Abie svare: "atte det kan være pollenbærere og grifler gjør sånn atte det får frø og det kommer nye planter".

Et tekstavsnitt handler om plantenes blader og deres funksjon. I dette tekstavsnittet peker *klorofyll* og *glukose* seg ut som vanskelige ord, i tillegg til *energi*. *Klorofyll* er det første elevene har markert. Samuel og Zofia tolker *klorofyll* som *klor* og begynner å snakke ivrig om erfaringer med å bade i *klorvann*. Norunn samler elevene om fagordene og kommenterer: "Det er riktig at det inne i bladene er et stoff som heter *klorofyll*, ikke sant? Og det er, når sola skinner, får plantene energi. Hva er egentlig energi?". Zofia får ordet:

Mat er energi for oss, da. Når vi spiser sunne ting, da får vi energi for å løpe, og blomsten får energi for å lage pollen da, som biene henter for å lage honning, så de får energi for å lage det.

Norunn rydder opp i hva elevene sier om energi og *klorofyll* ved å forklare at i bladene er det *klorofyll* og at *klorofyllet* trenger sollys for å lage energi. Resten av samtalen forløper som følger:

Samuel: <i>Det var at hvis vi sier at det er dårlig bensin så blir det dårlig til bilen, hvis det er bra bensin blir det bra til bilen, men akkurat som sjokolade til oss er ikke akkurat det beste for oss, og salat, det er bra for oss, og på en måte drivstoff.</i>	Samuel forsøker å forklare energi slik han kanskje har møtt betegnelsen tidligere.
Norunn: <i>Det er drivstoff. Men gå tilbake til dette, inni i planten her, så er det klorofyll. Hva skal til for det skal bli til at plantene lager noe selv?</i>	Norunn strammer opp samtalen.
[Abie og Zofia har hendene oppe] Abie: <i>Kanskje sola?</i>	Abie er på sporet av at sollyset har betydning.
Norunn: <i>Ja, for hva skjer når sola skinner på ...?</i>	Norunn gjentar Abies forslag og tar det videre.

<p>[Samuel og Zofia har hendene oppe Norunn: <i>Den lager det selv ved hjelp av sola, Samuel?</i> Samuel: <i>Sukker</i></p>	<p>Med støtte fra lærer bidrar Samuel til å få fram at plantene lager sukker ved hjelp av solenergien.</p>
<p>Norunn: <i>Ja, de lager sukker eller glukose, da. De lager sukker fra vannet i jorda, sola og karbondioksid fra lufta. De tre tingene må til for at det skal bli næring for plantene. Du trenger jord, og luft og</i> Zofia: <i>Sol og karbondioksid</i></p>	<p>Norunn gir, med bidrag fra Zofia, en oppsummering av fotosyntesen.</p>

Dialogen viser eksempler på at læreren innenfor rammen av en planlagt støtte (å rette oppmerksomhet mot fagord) også tilbyr interaktiv, spontan språkstøtte, for eksempel når hun gjentar og utvider Samuels svar "sukker" med "ja, de lager sukker eller glukose".

En annen planlagt støttestruktur for å rette oppmerksomhet mot fagordene er bevisst bruk av elevenes førstespråk. Når Norunn stiller spørsmål om hva de ulike plantedelene heter på elevenes førstespråk, kjenner de ikke alle betegnelsene. Norunn gir dem derfor i oppgave å spørre foreldrene. I neste time stiller hun så spørsmålet på nytt. Og nå kan Zofia svare hva de ulike delene heter på polsk. Mens Norunn peker på en figur av en plantes oppbygging, forteller Zofia: "*Korzeń er rot, łodyga er stengel, liść er blad og kwiat er blomst*". Samuel og Abie har også snakket om fagordene hjemme, men kan ikke dele dem, slik Zofia gjør.

Seinere, i samlet klasse, lagde elevene en brosjyre om hestehoven. Knut presenterte en skrivemal med viktige stikkord for hver plantedel. I sin brosjyre skriver Abie dette om bladene til hestehoven:

Bladene til hestehoven er store og hjerteformet. Når sola skinner på bladene får planten energi. Ved hjelp av klorofyllet og solenergien kan plantene lage næringsstoffet glukose av vann fra jorda og karbondioksid fra lufta. I de grønne bladene er det klorofyll. Bladene er store og flate for å fange mest mulig lys.

Abie har åpenbart hatt nytte av både skrivemalen, Knuts presentasjon av fagordene og timen med forberedelse i andrespråksundervisningen. Dette illustrerer at elever som er usikre på skolespråket med god språklig støtte klarer å ta fagordene i bruk i en sammenheng som viser faglig forståelse.

I en annen del skal elevene skrive setninger om hestehoven som de velger selv. Her er det mer sparsom bruk av fagordene, men Zofia skriver: "*Blomsten trenger lys, vann og CO₂*" (figur 2). Samuel skriver setninger som: "*Den lager*

sukker", "Den trenger sollys", "Den trenger sukker" og "Den trenger vann", som er del av det vi har sett er tematisert i forberedelsene i andrespråkundervisningen.

Skriv setninger om hestehoven.

Den springer ut av jord når snøen er borte.
 Man brukte blomsten til medisin i gamle dager.
 Den har store blader. Og senere kan du blase på en av blomstene.
 Vis du river blomsten av jorda så rener det et klisset vann så da blir brun på hendene. Blomsten er gul, grønn og brun. Blomsten trenger lys, vann og CO₂. Den frakter vann fra rota opp til stilkene i bladene er det årer som har vann inni seg. Den blomsten er i skogen, på leter og veier.

Figur 2: Zofia skriver om hestehoven

Didaktisk lederskap i arbeid med fagord

Norunn strukturerer samtalen om plantedelens funksjon og får den inn på rett spor når den har en tendens til å skli ut. Det er aktiv kommunikasjon mellom henne og de tre elevene. Hun gir hele tiden presise tilbakemeldinger på elevenes svar. Norunn utøver viktige elementer i et didaktisk lederskap: en tett interaksjon med elevene om fagstoffet. Samtaleutdragene illustrerer bruk av en planlagt støttestruktur på mesonivå: å markere ord elevene lurer på, og så samtale om dem. I prosessen møter elevene fagordene i bruk, ved at de leser eller følger med i fagteksten. De merker seg ord de lurer på, trekker dem inn i samtalen og er med i diskusjonen for å finne fram til betydningen. Eksempler på slike ord er *griffel*, *klorofyll*, *glukose* og *energi*. Å arbeide med fagord på denne måten er å arbeide integrert med fag, språk og tekstkompe-



tanse, noe som er en av utfordringene PISA-studiene har pekt på at det arbeides for lite med (Hvistendahl & Roe, 2010). Fagtekstene er autentiske og ville vært vanskelig å ta seg gjennom for elevene på egen hånd. Gjennom samtalen har vi sett at Abie utvikler forståelsen av blomstens oppbygning og funksjon, nemlig at blomstens oppgave er å danne frø, og at frøet er opphavet til en ny plante. Selv om de tre elevene viser en ufullstendig forståelse av fotosyntesen, er flere viktige elementer framme i samtalen: klorofyll, glukose og energi fra sola. Både Samuel og Abie bidrar med utsagn som kan tyde på en forståelse av at planten lager sukker ved hjelp av solenergien. Dette kan være et tegn på at elevene beveger seg inn i den nærmeste utviklingssonen, godt hjulpet av lærerens språklige støtte. Slik er undervisningssekvensen et eksempel på den første kvadranten i modellen i figur 1: høye krav med høy grad av støtte.

Samtalen viser også at læreren sammen med elevene veksler mellom et konkret hverdagsnært språk og et fagspråk med abstrakte og generaliserende naturvitenskapelige begreper. Eksempler på slik veksling er når Zofia snakker om mat som energi for mennesker og at blomsten får energi for å lage pollen, og når Samuel snakker om energi som bensin til bilen og sjokolade og salat som drivstoff for mennesker. Læreren bringer naturfagspråket inn igjen. Slike samtaler gir rike muligheter for elevene som holder på å lære skolespråket, til å utvikle en forståelse for faginnholdet og samtidig språklige uttrykk som er koblet til innholdet (Gibbons, 2015; Simola 2019). Jakobson & Axelsson (2017) snakker om betydningen av at lærere utvikler en vev av informasjon ved å bruke ulike innganger til fagstoffet som nettopp bistår elever som lærer andrespråket, til å koble hverdagspråk og fagspråk om et tema.

I naturfagundervisningen i samlet klasse er det liten bruk av flerspråklige ressurser (Kulbrandstad & Kvammen, 2022), men i andrespråksundervisningen fantes slike eksempler. Bruk av morsmålet som ressurs har to hovedhensikter. Den første har med forståelse å gjøre. Å bruke språk elevene forstår godt, er et grunnleggende prinsipp med bred støtte i forskning (Baker & Wright, 2017) som likevel tas sjelden i bruk i opplæringssituasjoner som den norske. I Norunns refleksjoner rundt denne aktiviteten kommer det fram at det ikke først og fremst er forståelsen som er Norunns anliggende her, men det å vise en interesse for og anerkjennelse av elevenes bakgrunn. Ved å involvere foreldrene viser hun også dem at skolen er interessert i deres bakgrunn, samtidig som hun gjør dem oppmerksom på temaer det kanskje er større tradisjon for å snakke om i en norsk sammenheng enn i mange andre kulturer. Det å vise en slik interesse for elevenes morsmål kan dermed

bidra til å styrke elevens identitet siden noe av det de kan fra før, blir sett og verdsatt av læreren (Cummins, 2021).

Undervisningseksemplet illustrerer hvilke muligheter som ligger i en liten gruppe når det gjelder å legge til rette for en undervisning der elever som lærer norsk som andrespråk, møter fagtekster på aldersadekvat nivå og samtidig kan være språklig aktive i faglæring.

Klasseromseksempel 2: Språklig samhandling i aktiviteten «møtes på midten»

Demonstrasjonsforsøk med luftkanon og gruppearbeid

Som en del av et undervisningsopplegg om lyd og hørsel i fysikk demonstrerer lærer Knut en luftkanon. Den er laget av et papp-beger uten bunn utstyrt med en fleksibel ballongmembran ("trommeskinn") som kan trekkes ut. En "drømmefanger" med lette fjær er plassert fem meter unna "kanonen". Slag på trommeskinnet får fjærene til å bevege seg. Knut bruker gruppeaktiviteten "møtes på midten" som en planlagt støttestruktur når elevene utfordres til å forklare hva de observerte. Den naturfaglige forklaringen er at trommen setter i gang en bølgebevegelse, en kjedereaksjon med fortettinger og fortynninger av luftmolekyler. Etter hvert når bølgen drømmefangeren, og fjærene beveger seg fram og tilbake. Energi fraktes fra trommen til drømmefangeren. Det er ikke luftmolekyler som flyttes, bare selve bølgebevegelsen.

Også aktiviteten "møtes på midten" er en planlagt støttestruktur på mesonivå som stimulerer til deltakelse og samhandling, og til å strukturere elevenes diskusjon. Hver gruppe på fire får utdelt et A3-ark som er delt inn i fem felter. Trinn én er at elevene, i hvert sitt felt, skriver sin forklaring på det de har sett. I trinn to skal elevene lese høyt for de andre i gruppa hva de har skrevet. Etter å ha lyttet til hverandres forklaring skal elevene diskutere seg fram til det de mener er en god forklaring. Dette er gruppas samlede svar som alle fire skal kunne stille seg bak. Svaret skrives inn i midtfeltet og presenteres i samlet klasse.

I dette undervisningseksemplet følger vi gruppa til Abie som består av henne pluss tre gutter med norsk som førstespråk: Morten, Even og Bjørn. Innledningsvis spiller lærer Knut en aktiv rolle. Han er opptatt av at gruppene skal komme i gang, forklarer hva oppdraget går ut på og setter elevene på sporet av en forklaring:



Dere skal rett og slett skrive forklaringa på hvordan det kan ha seg at drømmefangeren rører på seg når vi spiller litt på den [det blir skutt med luftkanonen]. Hva er det som skjer? Skriv en forklaring rett og slett. [...] Hva kan vi si om lyden egentlig da? Vi vet at det er vibrasjoner, men hva er det vibrasjoner (beveger hånden) gjør med lufta?

Den innledende samtalen i gruppa til Abie lyder slik:

Abie: <i>Vibrasjoner får lufta til å bevege seg</i> Morten: <i>Vibrasjoner lager vind, lager lyd</i>	Både Abie og Morten forsøker å svare på lærerens spørsmål.
Even: <i>Det er luft i ballongen, som blir presset ut og som gjør liksom at når luft og lydbølgene dannes sammen, blir det en type vind (bruker hendene i forklaring videre) sånn, og går kjempefort</i>	Også Even tar med ordene luft og vind i sin forklaring, men nevner i tillegg "lydbølger". Bjørn bidrar ikke.
Abie: <i>Og når du slår på koppen, så kommer det mye luft ut av ballongen. Når han slår på tromma, så setter han fart på luft.. Ja, og da kommer det luft ut til den.</i>	Abie mener at det er luft som beveger seg fra tromma til drømmefangeren.

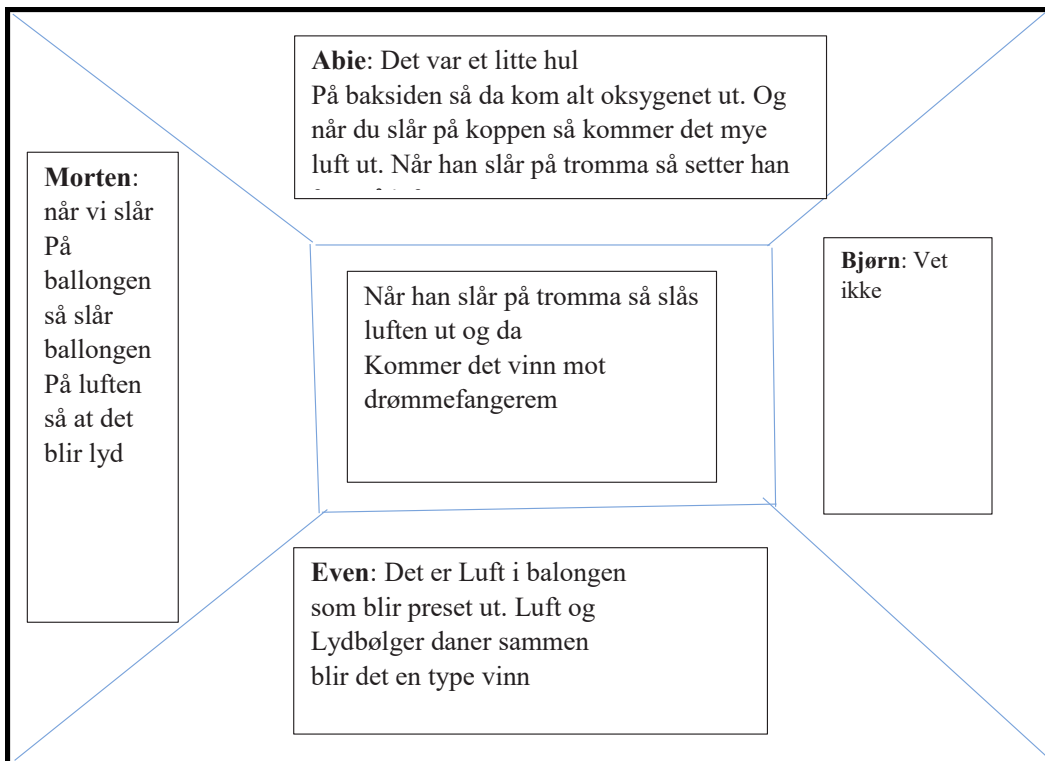
Elevene skriver så hver sin forklaring. Se figur 3. Når Knut etter en stund tar ordet i samlet klasse, kan det sees på som eksempel på en spontan språklig støttestruktur:

Da er tida kommet for å dele med hverandre i gruppa. Nå skal dere lese opp det som dere har skrevet, så må dere forklare litt i tillegg, for det er ikke alltid like lett å skrive akkurat det man tenker, så man kan forklare litt også. Nå må dere høre på hverandre, og så må dere diskutere, og så må dere prøve å finne ut hva vår forklaring skal bli. Den skriver dere i midten. Dere har sikkert mye likt, men nå må dere sammenslå en forklaring, hente litt fra hver og en av dere og lage det til en god forklaring. Og da må dere snakke sammen og lytte på hverandre.

Gruppediskusjonen fortsetter slik:

Abie: <i>Hva skal vi skrive?</i> [Morten foreslår at de skal bruke Abies forklaring]	Abie forsøker å få framdrift i arbeidet.
Abie: (henvender seg til Even) <i>Nei, du må lese din</i>	
Abie: <i>Jammen, kan vi ikke skrive at når han slår på trommen så setter han fart på lufta?</i>	Abie og Even samler seg om en forklaring, og det er Abie som foreslår hva de skal skrive.

Even: <i>Det blir jo på en måte lydbølgen, det er ganske som vind. Og så kommer den med lufta. Så det kan jo hende at, hm, siden du skrev ordet vind og jeg skrev at det ble vind, så kanskje vi kan legge det ut, liksom ut fra den setningen, da.</i>	Even følger opp, og foreslår et svar der ordet "vind" er viktig.
Morten: <i>Jeg synes Abie sin er best, eller best forklart</i>	
Abie: <i>Nei, du kan skrive: Når han slår på tromma, så kom liksom, så ble lufta presset ut, da kom det vind mot drømmefangeren.</i>	Abie skriver inn det som skal være gruppas forklaring
Abie: <i>Ja, da får vi brukt alles liksom, da får vi brukt litt luft og da får vi brukt alles.</i> <i>Vi skal skrive: Når han slår på tromma så presses luften ut og da kommer vind mot drømmefangeren.</i>	Abie sørger for at gruppa kommer fram til et svar som alle står bak



Figur 3: "Møtes på midten". Svarene fra Abies gruppe gjengitt i elevenes ortografi.

Didaktisk lederskap i tilrettelegging av gruppearbeid

"Møtes på midten"-aktiviteten der elevene utfordres til å komme fram til en felles forklaring, er eksempel på en planlagt støttestruktur på mesonivå. Vi ser også et eksempel på spontan støtte på mikronivå da Knut i samlet klasse veileder elevene hvordan de skal komme fram til en felles forklaring



på luftkanonen. Læreren er i interaksjon med både elevene og det naturfaglige innholdet, legger vekt på å oppmuntre elevene og roser flere av forslagene til forklaringer. En slik interaksjon er en viktig kvalitet i det didaktiske lederskapet.

Demonstrasjonsforsøket skaper et engasjement hos elevene. De er ivrige etter å finne en forklaring på hva de observerer, og aktiviteten inviterer til språklig og faglig samhandling mellom elevene. De er satt til først å formulere et eget bidrag og så løse et felles oppdrag. Det at alle har med seg et bidrag inn i den felles diskusjonen, kan være en måte ikke bare å legge til rette for at alle kan være aktive, men også å styrke elevens identitet som en faglig kompetent person (Book & Kulbrandstad, 2022). Bortsett fra én elev, Bjørn, er alle engasjerte. Fokuseleven Abie deltar aktivt ved å innta en lederrolle. Hun bidrar til organiseringen av arbeidet, sørger for framdrift og har forslag til en faglig forklaring. De andre synes den er god og ønsker å bruke den som gruppas forklaring. Det at Abie motsetter seg det, tyder på at hun har skjønnet poenget med aktiviteten, nemlig at de skal diskutere seg fram til en forklaring alle kan stå bak.

Det framgår av elevenes diskusjoner at de sitter med en hverdagsoppfatning (jf. Sözen & Bolat, 2011), nemlig at det er luft som skytes ut fra luftkanonen og som treffer drømmefangeren. Abies gruppe svarer at det er luft som settes i bevegelse, og at lufta beveger seg som en vind. Det tyder på at forståelsen av at det er en bølgebevegelse med fortettinger og fortyninger som frakter energi fra luftkanonen til drømmefangeren, ikke er på plass. Men elevene er underveis mot en forståelse. De ser en sammenheng mellom luftkanonen og drømmefangeren og forstår at lufta spiller en rolle. Læreren korrigerer ikke elevenes oppfatninger. Dermed er det en fare for at hverdagsoppfatningene forsterkes, men det kan også være noe læreren merker seg og vil komme tilbake til.

Oppdraget med å finne fram til en god forklaring på det elevene ser, har et element av utforskende arbeid i seg. Oppgaven er åpen eller det som kan kalles en rik oppgave, "en oppgave uten tak" (Gibbons, 2015). Fordi forklaringen på hvordan luftkanonen virker, krever dybdeforståelse av fenomenet bølgebevegelse, må vi kunne si at aktiviteten stiller høye forventninger til elevene. Den språklige støtten i form av trinnvis utfylling av "møtes på midten"-skjemaet og den muntlige støtten som læreren gir, er eksempel på hvordan en oppgave med kognitive utfordringer kan kombineres med støttetiltak. Vi befinner oss i kvadrant 1 i Marianis modell, noe som regnes som en gunstig måte å tilrettelegge fagundervisning på for elever som lærer faget

og skolespråket parallelt (Walqui & van Lier, 2010). Det å gi denne elevgruppen oppgaver som utfordrer samtidig som de tilbys språklig og faglig støtte, handler om å legge til grunn et positivt bilde av eleven, ta på alvor det elevene kan fra før og den betydningen det har at de lærer fag slik det er forutsatt for deres klassetrinn.

Mangelfull beherskelse av undervisningsspråket kan ellers lett bli en barriere for faglæringen.

Diskusjon: Naturfag i det flerkulturelle klasserommet som tema i lærerutdanning

De to eksemplene fra klasserommet illustrerer hvordan lærerne har utøvd et didaktisk lederskap ved hjelp av både planlagte og spontane støttestrukturer for å møte en ny skolehverdag med økt språklig og kulturelt mangfold. Hensikten med bruken av den språklige støtten har vært at elever som er i prosess med å lære språket, skal få styrket sin deltakelse i faglæring. Det har vi sett eksempler på. Det ble imidlertid ikke samlet inn data som kunne si noe om elevers faglige resultater. Forskningsprosjektets primære fokus var på lærerne og deres arbeid og refleksjoner. Som nevnt, var prosjektet designet slik at lærerne også deltok i en profesjonell utvikling gjennom å møtes med forskerne til kursdager der teorigrunnlag og undervisningsopplegg ble belyst, og der lærernes praksiserfaringer og refleksjoner var sentrale. Prosjektet gjorde lærerne delaktige i et forskningsprosjekt og slik sett kan det sees som en måte å møte det Schleicher (2011) oppsummerer som et paradoks i resultatene fra OECDs TALIS-undersøkelse. Denne undersøkelsen som ble foretatt blant lærere på tvers av 23 land, fant blant annet at “relatively few teachers participate in the kind of professional development they find has the largest impact of their work, qualification programs and *individual and collaborative research*” (Schleicher, 2011, s. 206, vår kursivering). At en designbasert tilnærming ble valgt framfor for eksempel aksjonsforskning eller andre deltakerorienterte forskningstilnærminger, kan sees som en konsekvens av ønsket om å sammenlikne på tvers av tre land. Svakheten ved dette valget er at det var forskernes forståelse av utfordringene som var det primære utgangspunktet for prosjektet, ikke lærernes. En aksjonsforskningstilnærming ville på en helt annen måte kunnet ta utgangspunkt nettopp i de enkelte lærernes egenopplevde utfordringer (jf. f.eks. Bradbury, 2015; Laursen, 2004).



I det følgende vil vi innta et mer overordnet perspektiv på likeverdsspørsmål ved å bruke analysen av de to eksemplene fra klasserommet til å diskutere hvordan slike erfaringer fra praksis kan brukes i lærerutdanningen med tanke på å styrke temaet naturfagundervisning i flerkulturelle klasserom.

Grudnoff et al. (2017) framhever seks prinsipper som sentrale bidrag i en lærerutdanning opptatt av likeverd. Prinsippene dreier seg om a) valg av innhold, b) det å koble undervisning til elevenes bakgrunn, c) det å skape støttende og respektfulle læringsmiljøer, d) det å bruke støttestrukturer for å fremme læring, e) at lærere inntar en utforskende holdning og tar ansvar for profesjonell utvikling og f) at man kan identifisere og adressere praksiser som reproducerer ulikhet. Klasseromseksemplene illustrerer flere av prinsippene. Det sentrale i de to eksemplene som er analysert, er bruk av støttestrukturer som fremmer læring (punkt d), men analysen illustrerer også at lærerne bygger et støttende og respektfullt læringsmiljø gjennom sitt didaktiske lederskap (punkt c) og at de kobler til elevenes bakgrunn (punkt b) når de bruker elevenes førstespråk, og når de arbeider med naturfagspråket ut fra elevenes forutsetninger. Konteksten for begge situasjonene er læringsoppgaver der det stilles høye aldersadekvate forventninger til elevene (punkt a). Oppsummert er dette eksempler på sentrale klasseromsnære tiltak for å fremme flerspråklige elevers aktivitet og som fungerer som bidrag til en likeverdig utdanning. Når det gjelder punkt f, det å identifisere og adressere praksiser som reproducerer ulikhet, må blikket samtidig rettes ut over det enkelte klasserommet. Det kan dreie seg om valg av undervisningsmodeller som i større grad tar hensyn til elevenes bakgrunn (Baker & Wright, 2017), om samfunnets holdninger til minoriteter og mangfold (Banks, 2008) og om lærerkompetanse og lærerutdanning (Villegas et al., 2018). I det følgende er det lærerutdanningens rolle vi vil se nærmere på. Dermed berøres også Grudnoff og kollegaenes punkt om betydningen av læreres utforskende holdning og profesjonelle utvikling for en likeverdig utdanning.

Læreres oppfatninger om undervisningsoppgaven og deres kompetanse i å undervise fag i språklig heterogene klasser er sentrale faktorer for å lykkes med å gi kvalitetsundervisning for alle (Kulbrandstad & Kvammen, 2022). Både etterutdanning og grunnutdanning av lærere er således nøkkelfaktorer for å ivareta oppgaven. Selv om mange lærerstudenter møter økt mangfold i sine praksisperioder, skjer det ofte uten at lærerutdanningenes emneundervisning har lagt tilstrekkelig vekt på å forberede dem (Følgjegruppa, 2015). Dette er ikke noe som er særpreget for den norske situasjonen.

Den samme tendensen finnes i mange land (Darling-Hammond, 2017; Villegas et al., 2018).

Villegas et al. (2018) oppsummerer lærerutdanningsforskning i lys av mangfoldsspørsmål i språklig heterogene klasserom. De argumenterer, som Jensen et al. (2018), for at koblingen undervisning og læring er viktig. Studentene må få muligheter til å utvikle et perspektiv på undervisning og læring "that is informed by an understanding of second language development", skriver de og understreker at lærerstudenter i alle fag må utvikle "a repertoire of linguistically responsive practices" (s. 152). Å møte flerkulturelle klasser i lærerutdanningens praksisundervisning er et viktig utgangspunkt for å lykkes med dette. Samtidig vil eksempler, som de to som er analysert i denne artikkelen, kunne brukes i lærerutdanningens teoriundervisning og slik bidra til å gjøre den mer praksisnær. Å analysere didaktisk lederskap i fagundervisningen i flerkulturelle klasser gir en mulighet til å se nærmere på både undervisning og læring. De to eksemplene illustrerer også at det kan være fruktbart med et tverrfaglig samarbeid der andrespråkskompetanse knyttes tett til fagundervisning.

Avslutning

Lærerutdanningsinstitusjonene kan styrke et praksisnært perspektiv i teoriundervisningen gjennom at lærerutdannerne på campus og i skolen samarbeider tettere. Lærerutdanningsskoler er en strategi for dette (KD, 2017; Folkvord & Midthassel, 2021). Styrken ved et forskningssamarbeid, som for eksempel et designbasert prosjekt, er potensialet et slikt samarbeid har til å utvikle både praksisnær teoriundervisning og teorinær praksis. Samarbeidet styrker alle parters kompetanse og kan bidra til å ivareta relevans i teoriundervisningen når temaet representerer en dagsaktuell problemstilling. Et slikt samarbeid er også et viktig utgangspunkt for lærerutdanningsstudenter som vil skrive masteroppgave innenfor temaet. Til nå har for eksempel fem lærerutdanningsstudenter skrevet sin masteroppgave med materialet fra dette prosjektet.

Et kjennetegn ved designbasert forskning er at den ønsker å bidra både til å utvikle teori og til å fornye praksis. I sin observasjonsstudie av praksisnære elementer i lærerutdanningens teoriundervisning konstaterte Jensen et al. (2018) at slik undervisning sjelden dreide seg om elevers læring og det å se og erfare ulike modeller av undervisning. I designprosjektet som dataene for denne artikkelen er hentet fra, er det lagt vekt på å samle eksempler



både på læring og undervisning som kan brukes i teoriundervisningen i lærerutdanningen i naturfag for å gjøre den mer praksisnær og dagsaktuell med eksempler fra flerkulturelle klasserom. De to analyserte eksemplene illustrerer dette, samtidig som det finnes et prosjektnettsted med undervisningsoppleggene, eksempler på elevarbeid og videoklipp fra klasserom (se *Nordforsk undervisningsressurser* med internettadresse <https://inn.instructure.com/courses/12716>). Gitt den korte tradisjonen arbeid med flerkulturelle perspektiver har i lærerutdanningen, og den store utdanningspolitiske oppmerksomheten som rettes mot at elever med innvandrerbakgrunn fullfører utdanning, er det et stort behov for forskning som bidrar både til å styrke lærerutdanning og praksis.

Referencer

- Augustsson, G., & Boström, L. (2012). A theoretical framework about leadership perspectives and leadership styles in the didactic room. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 166–186).
- Augustsson, G., & Boström, L. (2016). Teachers' leadership in the didactic room. A systematic literature review of international research. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1–19.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. udg.). Multilingual Matters.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Book, P. (2022). *Deltakelse i naturfag i språklig heterogene klasser. En studie av fem flerspråklige mellomtrinnslevers involvering i naturfaglige representasjoner*. Avhandling for graden ph.d. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3022519>
- Book, P., & Kulbrandstad, L. I. (2021). Fra lytting til skriving i naturfag: Utforskning av en litterasitetaktivitet i flerspråklige klasser på mellomtrinnet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(1), 69–88. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2514>
- Bradbury, H. (2015). Introduction. How to situate and define action research. I H. Bradbury-Huang (red.), *The SAGE Handbook of Action Research*. 3. udg. (s. 1–9). SAGE.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered Educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Ehdwall, D. S., & Wickman, P.-O. (2018). Hur lärare kan stödja andraspråkselever på gymnasiet att tala kemi. *Nordina*, 14(3), 299–316.
- Folkvord, K. A., & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 199–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-08>
- Følgjegruppa (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet*. Universitetet i Stavanger.
- Følgjegruppa (2015). *Grunnskulelærarutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet*. Universitetet i Stavanger.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

- Giæver, K., Lindboe, I. M., & Tkachenko, E. (2015). Når naturen møter kulturen: Muligheter for læring. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T.-A. Skrefsrud, & S. Østberg (red.), *Refleksjon og relevans. Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*, (s. 95–118). Oplandske Bokforlag.
- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv* (5. udg.). Gyldendal.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., Cochran-Smith, M., Ell, F., & Ludlow, L. (2017). Teaching for equity: insights from international evidence with implications for a teacher education curriculum. *The Curriculum Journal*, 28(3), 305-326. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1292934>
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006. En nordisk sammenlikning. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 5(1), 69–90.
- Iversen, J. Y. (2020). *Pre-service teachers' first encounter with multilingualism in field placement*. Avhandling for graden ph.d., Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2673690>
- Jakobson, B., & Axelsson, M. (2017). Building a web in science instruction: using multiple resources in a Swedish multilingual middle school class. *Language and education*, 31(6), 479-494. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1344701>
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- KD (2009). *St.meld.nr. 11 (2008–2009). Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- KD (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Lest 14.7.22 på www.lovdato.no
- KD (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet.
- Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A. C., Nilsen, T., & Bergem, O. K. (2020). *TIMSS 2019. Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. udg.). LNU/Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I., & Kvammen, P. I. (2022). Læreroppfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 8, 93-108. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Laursen, H. P. (2004). *Den sproglige dimensionen i naturfagsundervisningen. Fokus på det flersprogede klasserum*. Københavns Kommune. CVU København & Nordsjælland.
- Lee, O., & Buxton, C. A. (2010). *Diversity and Equity in Science Education. Research, Policy and Practice*. Teachers College Press.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Natur och kultur.
- Lindboe, I. L., Randen, G. T., Skrefsrud, T.-A., & Østberg, S. (2015). Flerkulturelle perspektiver i lærerutdanningsfag. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T.-A. Skrefsrud, & S. Østberg (red.), *Refleksjon og relevans. Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*, (s. 13–42). Oplandske Bokforlag.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109.
- Lødding, B., Rønsen, E., & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnsopplæringen og barnehagene. Sluttrapport fra Evalueringen av Kompetanse for mangfold*. NIFU. Rapport 2018:1.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2).
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.



- Nordforsk (2018). *Inclusive science in multilingual classrooms – a design study*. <https://www.nordforsk.org/projects/inclusive-science-teaching-multilingual-classrooms-design-study>
- Nordforsk undervisningsressurser. <https://inn.instructure.com/courses/12716>
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. I T. Plom, & N. Nieveen (red.), *Educational Design Research*, (s. 10-51). Lest 14.7.22 på <https://www.slo.nl/zoeken/@4315/educational-design/>
- Polias, J. (2016). *Apprenticing Students into Science. Doing, Talking & Writing Scientifically*. Lexis Education.
- Polias, J., Lindberg I., & Rehman, K. (2017). Stöttning på olika nivåer. Stockholm: Skolverket. Lest 13.12.21 på <https://larportalen.skolverket.se>
- Schleicher, A. (2011). Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 202–221. <https://doi.org/10.1177/0022487110386966>
- Simola, H. (2019). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klasserommet*. Licentiatuppsats. Mälardalens högskola.
- Sözen, M., & Bolat, M. (2011). Determining the misconceptions of primary school students related to sound transmission through drawing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1060-1066.
- Thomassen, W. (2020). *Grunnskolelærerstudenters kompetanse for undervisning i flerkulturelle og flerspråklige klasserom – en "mixed methods"-studie*. Avhandling for graden ph.d. Universitetet i Stavanger.
- UHR (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene*. Lest 14.7.22 på <https://www.uhr.no/>
- Villegas, A. M., SaizdelLaMoro, K., Martin, A. D., & Mills, T. (2018). Preparing future mainstream teachers to teach English language learners. A review of the empirical literature. *The Educational Forum*, 82(2). 138-155.
- Walqui, A., & Van Lier, L. (2010). *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners: A Pedagogy of Promise*. ERIC.