



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Temanummer
Kvalitet i dansk læreruddannelse
Hvad ved vi om det?

Årg. 9 | nr. 1 | 2024

<https://tidsskrift.dk/SLP>



Chefredaktør

Stefan Ting Graf, Docent, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Redaktion

Raffaele Brahe-Orlandi, Docent, VIA University College

Bettina Buch, Docent, Absalon University College

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, Docent, UC Syd

Dette nummer er redigeret af: Stefan Ting Graf og Preben Olund Kierkegaard

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>Stefan Ting Graf og Preben Kirkegaard</i> Kvalitet i dansk læreruddannelse: Hvad ved vi om det? Redaktionelt forord til temanummeret 2024.	5
<i>Pia Rose Böwadt og Rikke Platz Cortsen</i> Undervisningsdifferentiering som en praksis på læreruddannelsen? . . .	11
<i>Line Krogager Andersen, Gitte Hjarnø og Laila Kjærbæk</i> Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværspoglighed og praksisforankring	30
<i>Karen Barfod, Mads Bølling, Marianne Hald og Dorrit Hansen</i> Udbredelse af og kendetegn ved undervisning af studerende udenfor læreruddannelsens mure	58
<i>Hanne Fie Rasmussen, Karsten Agergaard og Lotte Holk Hansen</i> Nye lærerstuderendes forståelser af kvalitet i undervisning	81
<i>Christa Berner Moe og Gitte Hjarnø</i> Noticing – med hvad og hvordan danskstuderende i læreruddannelsen undersøger videofilmte praksis	104
<i>Birgitte Lund Nielsen, Mikkel Wiskerchen og Birte Debel Hansen</i> Lærerstuderendes arbejde med didaktisk modellering – mening og kvalitet i øvelsesbaseret undervisning på campus	129
<i>Hanne Fie Rasmussen og Solveig Gaarsmand</i> Når lærerstuderende øver sig i engelsklærerfaglig opmærksomhed på læreruddannelsen	151

Thomas R. S. Albrechtsen, Dorthe Carlsen, Ole Gammelgaard og Roland Hachmann

Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse

– Universitetsskoler som eksempel 175

Carsten Bendixen og Jens Christian Jacobsen

Kvalitetssikring af læreruddannelsens Third Mission

– i samarbejde med omverden 198

Kvalitet i dansk læreruddannelse: Hvad ved vi om det?

Redaktionelt forord til temanummeret 2024

Et bredt flertal har 2022 indgået en aftale om en ny og ambitiøs læreruddannelse med fokus på højere kvalitet, flere timer, feedback og vejledning, øvelser, mere praktik og praksissamarbejde med folkeskolen (Uddannelses- og Forskningsministeriet 13.09.2022). De rekordmange reformer i de sidste halvtreds år (1966, 1991, 1997, 2001, 2006, 2012) vidner om en stor interesse for og kulturkamp om uddannelsen. De politiske muligheder for uddannelsesrevisioner drejer sig imidlertid ofte om strukturelle og kvantitative forhold. Men hvad ved vi egentlig om læreruddannelsens kvalitet, og herunder om kvaliteter i læreruddannelsens forskellige uddannelsesaktiviteter?

I Danmark har der over mange år og af forskellige grunde været en begrænset forskningsindsats i dansk læreruddannelse. Den nyeste scoping review om forskning i læreruddannelse i de nordiske lande viser, at der over de sidste ti år kun er publiceret 34 studier på internationalt niveau fra Danmark, mens Norge har 267, og Sverige har 240 (Forsström & Munthe, 2023). I de få danske forskningsoversigter refereres der derfor hovedsageligt til international forskning (Slottved et al., 2019; Weisdorf, 2020), selvom den danske læreruddannelse adskiller sig på væsentlige punkter fra læreruddannelser i andre lande (Elstad, 2020). Indtil videre findes få forsøg på at tilvejebringe overblik over forskningsviden om dansk læreruddannelse (fx Dorf, 2018; Rasmussen, 2022) og få tematiske reviews i Danmark (fx om teori-praksis (Nielsen, 2012); om læreruddanneres professionelle læring (Albrechtsen & Kvols, 2016)). Og så er der naturligvis vores eget tidsskrift, som har haft to temanumre, som handler om hhv. læreruddannelsesdidaktik (nr. 1, 2018) og lærerprofession (Hvordan bliver man til som lærer, nr. 1, 2021). Med andre ord har vi ikke den kumulative viden om læreruddannelsen og om dens kvaliteter for at kunne udvikle den på en forskningsbaseret måde.

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 6 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143350

Studier i LærerUddannelse og -Profession

I pædagogisk og didaktisk forskning har begreber som kvalitet og kvaliteter været omstridte. Dette betændte forhold skyldes muligvis, at kvalitetsbegrebet fortrinsvist bliver brugt ud fra policy-, evaluerings- og styringslogikker (Andersen & Jacobsen, 2016; Rambøll, 2018; Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018). På trods af det har begrebet generelt vundet indpas i pædagogisk forskning (Hansen, 2020; Hansen et al., 2020), i forskning i undervisningskvalitet (Blikstad-Balas et al., 2021), i forskning i lærerkvalitet (Darling-Hammond, 2000) og efterhånden også i forskning i læreruddannelse og kvalitet (Imig et al., 2016; Imig & Imig, 2007; Lee & Ehmke, 2021; Zhu et al., 2017). Kvalitetsbegrebet er imidlertid omdiskuteret (Dahler-Larsen, 2008; Elf, 2021; Fenstermacher & Richardson, 2005; Hansen, 2020) og fordrer en afklaring. Som udgangspunkt kan man med Illum Hansen skelne mellem *erfaret* kvalitet ud fra forskellige aktørers perspektiver, på forskellige måder *dokumenteret* kvalitet og på forskellige niveauer *foreskrevet* eller *intenderet* kvalitet (Hansen et al., 2020).

Vi udgiver hermed et nummer om *Kvalitet i dansk læreruddannelse*, som rummer ni forskellige bidrag. Vi grupperer dem i tre afsnit med forskellige foki. Første afsnit beskæftiger sig med undervisning på læreruddannelsen, andet afsnit med de studerendes arbejde og meningsdannelse, og tredje afsnit med læreruddannelsen i kontekst af skoler og samfundet.

Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen

I artiklen *Undervisningsdifferentiering som en praksis på læreruddannelsen?* retter Pia Rose Böwadt og Rikke Platz Cortsen opmærksomheden mod, hvordan læreruddannere forstår og praktiserer undervisningsdifferentiering i deres egen undervisning. Artiklens empiriske grundlag er en spørgeskemaundersøgelse. Forfatterne dokumenterer, at undervisningsdifferentiering fortsat er et område, der er præget af stor usikkerhed – både på læreruddannelsen og i skolepraksis. Med baggrund i fremstillingen af international og national forskning samt analyse af det empiriske datamateriale konkluderes det, at der ikke kan identificeres en systematisk praksis på læreruddannelsen, hvad angår introduktion og øvelse i undervisningsdifferentiering.

I artiklen *Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværspøglighed og praksisforankring* undersøger Line Krogager Andersen, Gitte Hjarnø og Laila Kjærbaek, hvordan lærerstuderende kan tilegne sig en ny forståelse af nabosprogsdidaktik gennem et tværspøgligt og undersøgende forløb, der blev



planlagt og gennemført på tværs af grundskole og campus. Med et teoretisk udgangspunkt i sprogtilegnelse, flersprogethedsdidaktik og nabosprogsdidaktik analyseres en række interviews med de lærerstuderende, der har deltaget i forløbet. Analysen viser, at de studerende gennem deres deltagelse i det tværproglige forløb får vendt en indledende modstand og skepsis til en større tiltro til sig selv som nabosprogsdidaktikere. På den måde kan tværproglighed og praksisforankring bidrage til at nytænke og skabe kvalitet i nabosprogsundervisningen på læreruddannelsen.

I artiklen *Udbredelse af og kendetegn ved undervisning af studerende udenfor læreruddannelsens mure* undersøger Karen Barfod, Mads Bølling, Marianne Hald og Dorrit Hansen, hvor meget udeskole praktiseres på læreruddannelserne. Gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere suppleret med enkelte studenterinterviews konkluderes, at undervisning udenfor læreruddannelsens mure er relativt udbredt, næsten 40 procent af respondenterne har praktiseret det, men det er specielt i specialiseringsmoduler, naturfag samt æstetiske fag, og at de studerende særligt i specialiseringsmodulerne oplever, de får kompetencer til selv at gennemføre udeskole. Artiklen diskuterer på den baggrund udeskoles muligheder i en ny læreruddannelse uden specialiseringsmoduler, og forfatterne kommer med konkrete anbefalinger til, hvordan man kan sikre udeskole i den nye læreruddannelse.

Kvalitet for lærerstuderende

I artiklen *Nye lærerstuderendes forståelser af kvalitet i undervisning* analyserer Hanne Fie Rasmussen, Karsten Agergaard og Lotte Holk Hansen lærerstuderendes samtaler om observerede videooptagelser af undervisning med udgangspunkt i tilgangen *Learning to Notice*. De undersøger, hvilke praksisteorier der er på spil, og finder frem til, at de lærerstuderende især forstår kvalitet som virkningsfulde handlinger i forhold til elevernes præstationer. Selvom der er en optagethed af dialoger mellem lærer og elev, så fylder de moralske handlinger i lærerarbejdet mindre i de nye lærerstuderendes forståelser af, hvad kvalitetsundervisning er. De logiske og psykologiske aspekter ved undervisningskvalitet synes dermed at have større fokus blandt de lærerstuderende end indholdsorienterede og moralske lærerhandling, er konklusionen. Dette kan have konsekvens for, hvordan man på læreruddannelsen inddrager fagenes indhold og moralske spørgsmål i undervisningen.

I artiklen *Noticing – med hvad og hvordan danskstuderende i læreruddannelsen undersøger videofilmet praksis* beskriver Christa Berner Moe og Gitte Hjarnø resultaterne af en undersøgelse af dansklærerstuderendes fagdidaktiske noticing-kompetencer. Undersøgelsen bygger på tidligere undersøgelser, der viser, at lærerstuderende primært fokuserer på elevens relationelle og psykologiske trivsel i arbejdet med videooptaget undervisning. Empirien, som undersøgelsen bygger på, stammer fra 28 lærerstuderende, som i to år har deltaget i et forsknings- og udviklingsprojekt. De studerende i undersøgelsen viser reflekteret fagdidaktisk stillingtagen, når de motiveres hertil. Artiklen bidrager derfor med viden om lærerstuderendes udvikling af noticing-kompetencer omkring fagdidaktiske problemstillinger.

I artiklen *Lærerstuderendes arbejde med didaktisk modellering* sætter Birgitte Lund Nielsen, Mikkel Wiskerchen og Birte Debel Hansen fokus på øvelsesbaseret undervisning på campus. Med afsæt i begreberne pædagogisk øvelse og didaktisk modellering analyseres en case, hvor lærerstuderende på 1. årgang i campusundervisningen har arbejdet med at konstruere egne planlægningsmodeller. Forfatterne af dette casestudie viser, at arbejdet med modellering ikke kun er en ny og interessant tilgang i tilknytning til praktikerfaringer, men fungerer mere grundlæggende som generator for de studerendes didaktiske refleksioner med henblik på dyb forståelse for, hvad didaktiske modeller er og kan.

I artiklen *Når lærerstuderende øver sig i engelsklærerfaglig opmærksomhed på læreruddannelsen* retter Hanne Fie Rasmussen og Solveig Gaarsmand opmærksomheden mod begrebet "teacher noticing" i engelskfagets fremmedsprogsdidaktik. Som et afgørende begreb for en lærers professionelle praksis sætter artiklen begrebet ind i læreruddannelsens kontekst, herunder hvordan denne del af lærerfagligheden kan udvikles i læreruddannelsen. De studerende arbejder med noticing gennem iagttagelse af videoer af praktiseret engelskundervisning. Artiklen viser gennem et omfattende empirisk analytisk arbejde, hvordan de studerende bliver opmærksomme på, hvordan lærerens didaktiske muligheder bliver bredere. Konklusionen på studiet er, at anvendelsen af video virker som et spejl, i den forstand, at de studerende kommer til at se på forbedringspotentialerne i praksis. Anvendelsen af arbejdet med video skærper de studerendes noticing.

Kvalitet i læreruddannelsens kontekst

I artiklen *Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse* præsenterer og diskuterer Thomas R. S. Albrechtsen, Dorthe Carlsen, Ole Gammelgaard og Roland Hachmann idéen om universitetsskoler på en historisk og teoretisk baggrund. Artiklen bidrager således med et overblik over nogle tendenser i partnerskabsdannelser som et særligt kriterium for læreruddannelse af høj kvalitet. Forfatterne, som selv har arbejdet med opbygning af en universitetsskole, har udviklet en partnerskabsmodel, som favner flere aktører og forskellige vidensformer med henblik på skabelsen af didaktiske undersøgelsesfællesskaber. I artiklen argumenteres således for en model, som forener og bidrager til både forskning, uddannelses- og skoleudvikling.

I artiklen *Kvalitetssikring af læreruddannelsens Third Mission* tager Carsten Bendixen og Jens Christian Jacobsen en ofte overset diskussion af kvalitet op, nemlig hvordan akkrediteringssystemet af uddannelser udvikler og bruger kvalitetskriterier. Forfatterne sætter fokus på, hvordan man akkrediterer læreruddannelsens samfundsrelevans, ved at knytte an til begrebet Third Mission og ved at understrege en gensidighed mellem uddannelse og samfundet. På baggrund af historiske dokumentanalyser af læreruddannelsens akkreditering diskuteres kritisk de typisk kvantitative mål for bedømmelse af samfundsrelevansen, og der plæderes for mere dynamiske kvalitetskriterier ved snarere at tale om *samfundsresonans*.

Om end det ikke er alt, hvad vi ved om læreruddannelse, så udgør disse artikler et substantielt bidrag til videreudvikling af læreruddannelsen og en reference for den fremtidige forskning i dansk læreruddannelse.

Temareaktionen ønsker god fornøjelse med læsningen.

Stefan Ting Graf og Preben Kirkegaard

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. M. (2016). Læreruddanneres professionelle læring: et litteraturreview.
- Andersen, H. L., & Jacobsen, J. C. (red.) (2016). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden: videnskønomiens indtog i de videregående uddannelser*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/632396>.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (red.) (2021). *Ways of Analyzing Teaching Quality. Potentials and Pitfalls*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215045054-2021>.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(0), 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Elf, N. (2021). The Surplus of Quality: How to Study Quality in Teaching in Three QUINT Projects. I Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (red.), *Ways of Analyzing Teaching Quality. Potentials and Pitfalls* (s. 53-88). Scandinavian University Press. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215045054-2021-02>
- Elstad, E. (red.) (2020). *Læreruddanning i nordiske land*. Universitetsforlaget.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Forsström, S., & Munthe, E. (2023). What Characterizes Nordic Research on Initial Teacher Education: A Systematic Scoping Review. *Nordic Studies in Education*, 43(3), 241-259. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.5588>
- Hansen, T. I. (2020). The quality of quality: Toward a semiotics of quality in learning materials. *LEARNING TECH*(8), 39-60.
- Hansen, T. I., Frydensbjerg Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. K. (2020). Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport. Læremiddel.dk.
- Imig, D., Wiseman, D. L., Wiseman, A., & Imig, S. R. (2016). What Is High Quality Teacher Education? I Chi-Kin Lee, J., & Day, C. (red.), *Quality and Change in Teacher Education: Western and Chinese Perspectives* (s. 77-94). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24139-5_5
- Imig, D. G., & Imig, S. R. (2007). Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition. I Townsend, T., & Bates, R. (red.), *Handbook of Teacher Education* (s. 95-112). Springer .. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_7
- Lee, J. C.-K., & Ehmke, T. (red.). (2021). *Quality in Teacher Education and Professional Development. Chinese and German Perspectives*. Routledge.
- Nielsen, T. K. (2012). *Brobygning mellem teori og praksis. Forskningskortlægning*. https://projekter.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/brobygning/publikationer/Brobygning_Forskningskortlaegning.pdf
- Rambøll (2018). Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen. Delanalyse 2 i Evalueringen af læreruddannelsen. Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. Aarhus Universitetsforlag. <https://unipress.dk/udgivelser/v/viden-om-l%C3%A6reruddannelsen/>
- Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelse i et internationalt perspektiv – En litteraturoversigt*. Rapport.VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen: ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse. https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf
- Weisdorf, A. K. (2020). *Læreruddannelsen i globalt perspektiv: et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland*. Danske Professionshøjskoler. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/ny-rapport-laereruddannelsen-i-globalt-perspektiv/>
- Zhu, X., Goodwin, A. L., & Zhang, H. (red.) (2017). *Quality of Teacher Education and Learning: Theory and Practice*. Springer.

Undervisningsdifferentiering som en praksis på læreruddannelsen?

Pia Rose Bøwadt og Rikke Platz Cortsen

Resumé

Med afsæt i, at undervisningsdifferentiering er et emne på læreruddannelsen og en kommende praksis for de studerende i deres virke som lærere, er artiklens fokus kvaliteten af undervisningsdifferentiering i læreruddanneres egen undervisningspraksis, som underviserne selv beskriver det. Artiklen handler om, hvordan læreruddannere rapporterer, de forstår og praktiserer undervisningsdifferentiering i deres egen undervisning – også med henblik på de studerendes forskellighed. Undervisernes måde at forholde sig til undervisningsdifferentiering kan med et andenordensdidaktisk sigte tjene som eksempel for de studerendes kommende undervisning. Artiklens empiri er hentet fra en spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere på Københavns Professionshøjskole. På baggrund af en analyse af kvantitative såvel som kvalitative data peger artiklen på en forskellighed i, i hvor høj grad læreruddannerne angiver at praktisere undervisningsdifferentiering, og om det overhovedet opleves som deres opgave. Artiklen konkluderer, at man med fordel kan arbejde med at integrere systematisk arbejde med undervisningsdifferentiering for læreruddannere.

Nøgleord

undervisningsdifferentiering, andenordensdidaktik, diversitet, læreruddannere

Abstract

Considering differentiated instruction is a topic in teacher education and becomes a future practice for students in their teacher profession, this article focuses on the quality of differentiated instruction in the teacher educators' own practice. The article concerns how teacher educators report their understanding and employment of differentiated instruction in their teaching – also with a concern for the diversity of students. From a second order teaching perspective, the teachers' relationship with differentiated teaching serves as an example for the teacher students' future teaching. The basis of this article is a survey among teacher educators at University College Copenhagen. Using qualitative and quantitative data analysis, this article points to a difference in the degree to which teacher educators make use of differentiated instruction, and if it is considered one of their responsibilities. The article concludes that it would be an improvement to work on implementing a systematic approach to differentiated instruction for teacher educators.

Keywords

differentiated instruction, second order teaching, diversity, teacher education

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 19 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143351

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Indledning

Siden folkeskoleloven i 1993 har undervisningsdifferentiering har været en central del af enhedsskolens krav til den praksis, lærerne skal udøve i skolen (EVA, 2018, s.4). Når der stilles krav til lærerne om, at de skal undervisningsdifferentiere, kræver det, at de bliver undervist i det som studerende på læreruddannelsen. Men finder det egentlig sted, bør det finde sted og i så fald hvordan? Og hvad kan vi sige om kvalitet i læreruddannelsen, når fokus er på undervisningsdifferentiering? De spørgsmål er omdrejningspunktet for denne artikel, hvor vi undersøger, hvordan læreruddannere forstår undervisningsdifferentiering, og i forlængelse heraf, om de angiver, at de praktiserer det i deres *egen* undervisning. Ud fra et andetordendidaktisk perspektiv er vi interesserede i, hvilken forståelse af undervisningsdifferentiering læreruddannere bærer med sig, og hvordan denne opfattelse udmønter sig i undervisningen på læreruddannelsen. Om end man som læreruddanner ikke er forpligtet på at undervisningsdifferentiere, vil vi i artiklen argumentere for, at man med et andenordendidaktisk perspektiv in mente med fordel kan undervise ikke kun i, men også *med* undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen. Derfor er vores forskningsspørgsmål i herværende artikel:

På hvilke måder optræder undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen i læreruddannernes selvrapporterede praksis – og hvilken rolle spiller de studerendes forskellighed?

Om end lærere siden 1993 har været forpligtet på undervisningsdifferentiering, er det stadig et område, der er præget af en usikkerhed fra lærernes side (fx Carlsen & Graf, 2018), hvilket kan skyldes, at de lærerstuderende ikke introduceres for det på uddannelsen. Forskning peger på, at hvorvidt lærere bedriver undervisningsdifferentiering, afhænger af deres pædagogiske overbevisning, og denne overbevisning danner de som studerende på læreruddannelsen (Griful-Freixenet et al., 2021, s. 10). Af den grund har vi i en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt fastansatte læreruddannere på Københavns Professionshøjskole fokuseret på undervisernes blik på undervisningsdifferentiering og deres selvrapporterede praksis ud fra en betragtning om, at den undervisning, der foregår på læreruddannelsen, kan og bør påvirke de didaktiske overvejelser, de studerende gør sig i en skolekontekst.



Læreruddannelsesundervisning og folkeskoleundervisning er tæt forbundne og har fællestræk, men er i sagens natur også væsensforskellige på en række områder. Undervisningen på læreruddannelsen skal ikke spejle undervisningen i folkeskolen, men undersøgelser viser, at læreruddannelsens måde at undervise på har betydning for de studerendes opfattelse af undervisning (Lunenberg et al., 2007). Det er et karakteristikum ved at være læreruddanner, at man ikke blot underviser, men samtidig underviser i at undervise (Oettingen & Jensen, 2017; Iskov 2020; Korthagen et al., 2005, i Lunenberg et al., 2007). Denne andenordensdidaktik spiller også en rolle, når det handler om undervisningsdifferentiering. Det vender vi tilbage til.

I artiklen skelner vi imellem undervisningsdifferentiering som et emne i undervisningen på læreruddannelsen og undervisningsdifferentiering som en praksis blandt læreruddannere, eller med andre ord: Bedriver læreruddannere selv undervisningsdifferentiering, eller underviser de blot i det? Undersøgelser viser nemlig, at undervisningsdifferentiering som praksis ikke nødvendigvis anses for en opgave på videregående uddannelser, og når den gør, er det noget, mange undervisere finder vanskeligt (Lockley et al., 2017). Af svarene i vores spørgeskemaundersøgelse fremgår det, at enkelte læreruddannere stiller sig tvivlende overfor, om undervisningsdifferentiering overhovedet er en opgave, der påhviler dem på læreruddannelsen, men undersøgelsen viser også, at mange praktiserer adskillige forskellige tiltag, som de selv definerer som differentierende, om end det også er værd at bemærke, at der ikke synes at være en udpræget systematik forbundet med denne differentieringspraksis.

I forlængelse af undervisningsdifferentiering har vi også undersøgt, hvordan læreruddannere forholder sig til diversitet – bredt forstået – blandt de studerende. Undervisningsdifferentiering omhandler i udgangspunktet en faglig differentiering, men vi har også været optagede af differentiering i bredere forstand. Både i folkeskolen og i læreruddannelsesregi bliver forskelligheden blandt elever og studerende fremhævet som et vilkår for undervisningen, og det har i de senere år spillet en større rolle i den måde, vi taler om undervisningens udformning og indhold. Fx har dekan på Det Sundhedsfaglige Fakultet på Københavns Professionshøjskole Randi Brinckmann i en kronik adresseret de udfordringer, professionshøjskolerne står med i forhold til den manglende søgning til uddannelserne og problemer med fastholdelse. Her peger Brinckmann eksplicit på de studerendes forskellighed som et vilkår, der i højere grad skal indtænkes i de didaktiske overvejelser med et større fokus på forskellige veje igennem uddannelsen for den enkelte

studerende (Brinckmann, 2023, s. 5). I forlængelse af vores interesse i undervisningsdifferentiering var vi i undersøgelsen også nysgerrige på, om denne øgede opmærksomhed på forskellighed blandt studerende og elever spiller en rolle i læreruddannernes arbejde med undervisningsdifferentiering. Vi spurgte derfor meget bredt og åbent ind til diversitet som en mulig udfordring for underviserne for at afsøge, hvordan underviserne svarer, når vi ikke specificerer, hvordan diversitet skal forstås.

I det følgende introducerer vi til vores empiriindsamling og den metode, vi har anvendt i undersøgelsen, hvorefter artiklens tre hovedområder gennemgås: læreruddanneres forståelse af undervisningsdifferentiering, læreruddanneres eventuelle praktisering af undervisningsdifferentiering og læreruddanneres måde at forholde sig til formodningen om en stigende diversitet blandt elever i skolerne og studerende på læreruddannelsen. Afslutningsvist introducerer vi nogle kritiske perspektiver på undersøgelsen og peger på mulige veje at føre undersøgelsens resultater videre. Undersøgelsen er udført som en del af et større projekt med titlen "Inkluderende undervisningspraksis i et dobbeltdidaktisk perspektiv", støttet af Blaagaard Fonden.

Metodiske overvejelser

Artiklen baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere på Københavns Professionshøjskole. Når vi har valgt spørgeskemaundersøgelsen som metode, skyldes det dels, at vi gerne ville have mange svar og dermed kvantitative data, så vi legitimt kunne sige noget om udbredelsen af undervisningsdifferentiering blandt læreruddannere. Dels valgte vi, at spørgeskemaundersøgelsen skulle have åbne spørgsmål, for at vi kunne få kvalitative data, der kunne tilgodese respondenternes egne formuleringer om og forståelser af begrebet undervisningsdifferentiering.

I foråret 2022 modtog alle fastansatte undervisere et elektronisk spørgeskema, der indeholdt fire åbne spørgsmål:

Spørgsmål 1: Hvad forstår du ved undervisningsdifferentiering?

Spørgsmål 2: Hvordan bedriver du undervisningsdifferentiering?

Spørgsmål 3: Har du eksempler på situationer, hvor du oplever at være lykkedes med at undervisningsdifferentiere?

Spørgsmål 4: Elevsammensætningen i skolerne og sammensætningen af studerende på læreruddannelsen er i dag præget af en



større diversitet, der også kommer til udtryk i en større bevidsthed om diversitetens betydning for uddannelse. Hvilke overvejelser gør du dig om diversitet i forhold til planlægningen og gennemførelsen af din undervisning? Giv gerne konkrete eksempler.

Spørgsmålene var intentionelt formuleret meget åbne, ud fra en betragtning om ikke på forhånd at ville præge svarene eller lægge prædefinerede kategorier ned over svarene. De meget åbne spørgsmål affødte en vis usikkerhed hos nogle af underviserne, i forhold til hvad vi egentlig sigtede til med spørgsmålene, og enkelte har derfor diskuteret spørgsmålet i deres besvarelse. Vi har desuden valgt at arbejde med åbne svarmuligheder og tekstfelter, som deltagerne i undersøgelsen selv kunne udfylde for at få deres egne ord sat på deres forståelse. Dels muliggør det, at vi kan genkende formuleringer fra andres definitioner og brug af de begreber, vi spørger ind til, dels får vi deltageres egne formuleringer som betydningskabende materiale. Undersøgelsen har karakter af at være både kvalitativ og kvantitativ, idet vi nærlæser kommentarer og diskuterer deres kvalitative udsagn, men også peger på fordeling af typer af udsagn. Undersøgelsens størrelse taget i betragtning udgør denne frekvens ikke et statistisk imponerende materiale, men det er muligt at pege på tendenser inden for svargruppen.

Udover de åbne spørgsmål indeholdt spørgeskemaet en række lukkede spørgsmål, der angik køn, anciennitet, baggrund og fag. Således fordeler de adspurgte undervisere sig i forhold til køn med 68 procent kvinder, 29 procent mænd og 3 procent andet. 45 procent har en baggrund som folkeskolelærer mens 55 procent udelukkende har en universitetsbaggrund. 103 undervisere ud af 198 mulige besvarede alle spørgsmål.

Alle svarene på de åbne spørgsmål er efterfølgende blevet kodet tematisk i programmet NVivo. I første gennemlæsning læste *alle* forskere i undersøgelsen alle svar og genererede individuelt koder med udgangspunkt i de mønstre, der dannede sig. Dernæst sammenholdt vi de genererede koder og dannede på baggrund heraf et fælles sæt koder. Med disse koder nærlæste hver forsker et sæt svar tilhørende et spørgsmål hver. Det gælder dog ikke spørgsmål fire, hvor svarenes forskellighed medførte, at det ikke var muligt med en tematisk kodning. Her valgte vi i stedet at tage afsæt i temaerne fra de forudgående tre spørgsmål, som vi så supplerede med nye temaer. Vores tilgang til kodningerne, hvor man ud fra empirien finder frem til koderne, er inspireret af *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Således arbejder vi ikke

ud fra en bestemt teoretisk tilgang til, hvordan vi genererer koderne, fordi emnerne så at sige genererer sig selv i en emnespecifik kodning. Det er altså først når et mønster træder frem i materialet, at en given kode stabiliserer sig.

Under spørgsmål 1 var koderne: den lærendes perspektiv/forskellige forudsætninger og deltagelsesmuligheder, underviserens perspektiv, andre perspektiver

Spørgsmål 2 havde koderne: variation, kendskab til studerende/relationarbejde, stilladsering, stofdifferentiering, feedback/vejledning, gruppedifferentiering, medbestemmelse og arbejde med mål.

Spørgsmål 3 havde lignende koder: forskellige niveauer, variation, vejledning, feedback og inddragelse.

Begrebet undervisningsdifferentiering defineret

Undervisningsdifferentiering er et begreb, der ofte anvendes uden en nærmere definition. I en undersøgelse af undervisningsdifferentiering i folkeskolen gør Stefan Graf og Dorte Carlsen opmærksom på, at begrebet på samme tid er underforstået og indforstået, og yderligere identificerer de fire forskellige positioner: en psykologisk, en dannelseseoretisk, en sociologisk og en funktionalistisk (Carlsen & Graf, 2018, s. 35). Som nævnt i foregående afsnit har vi i spørgeskemaundersøgelsen bevidst formuleret meget åbne spørgsmål, fordi vi var interesserede i læreruddannernes oplevelser, erfaringer og forståelser uden at styre deres svar i en bestemt retning, i håbet om at indfange de forskellige opfattelser, vi formodede var til stede. I svarene, der angår forståelsen af begrebet undervisningsdifferentiering, medfører denne åbenhed fx, at underviserne både refererer til undervisningsdifferentiering med elever og med studerende. Det tyder på, at nogle automatisk forbinder undervisningsdifferentiering med en praksis, der angår folkeskolen, mens andre forbinder undervisningsdifferentiering med en praksis, der angår læreruddannelsen. Der er også enkelte undervisere, der refererer til begge grupper i deres svar.

Når vi kobler undervisningsdifferentiering i folkeskolen og undervisningsdifferentiering i læreruddannelsen, er det vigtigt at gøre opmærksom på, at der er tale om to forskellige institutioner, hvilket har en betydning. Folkeskolen er, jf. folkeskoleloven, i modsætning til læreruddannelsen forpligtet på at bedrive undervisningsdifferentiering. Når man søger på begrebet undervisningsdifferentiering i diverse policy-dokumenter, der angår lærer-

uddannelsen, dukker begrebet kun op som færdigheds- og vidensmål i forskellige fag, dvs. som genstand for undervisningen, men ikke som praksis (Böwadt et al., 2022, s. 5). Det samme gør sig gældende, når vi retter blikket mod den lokale studieordning (LU13) for læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole, hvor en søgning på ordet viser, at det igen indgår som færdigheds- og vidensmål, men ikke med fordring om, at der skal undervises *med* undervisningsdifferentiering. Der er altså ikke krav til læreruddannere om, at de skal undervisningsdifferentiere i deres undervisning. Læreruddannelsen er i modsætning til folkeskolen en meriterende uddannelse, der på en anden måde end folkeskolen er forpligtet på at vurdere og sortere i de studerende. Med andre ord: Alle elever skal igennem folkeskolen, men alle lærerstuderende skal ikke nødvendigvis igennem uddannelsen.

At der er de forskel på de to institutioner, afspejler sig også i svarene, hvilket fx fremgår af følgende svar i undersøgelsen:

Derudover vil jeg mene, at differentiering ser meget forskellig ud i skolen ift. på en videregående uddannelse. En læreruddannelse skal gøre de studerende kompetente til at bedrive undervisningsdifferentiering i skolen, men vi skal ikke mime skolens klasserum i læreruddannelsen (undtagen naturligvis, når vi indimellem benytter en sådan mimetisk tilgang eksemplarisk). (Respondent 85)

Her ekspliciteres det, at et begreb om undervisningsdifferentiering i skolen netop *ikke* kan overføres til undervisningen på uddannelsen. Denne kommentar kobler igen til spørgsmålet om, hvordan det andenordensdidaktiske perspektiv praktiseres og tænkes ind på læreruddannelsen – en general diskussion, der på særlig måde angår differentiering, idet den differentiering, der foregår i skolerne, ikke vurderes anvendelig i læreruddannelsesregi i ovenstående citat.

Det andenordensdidaktiske perspektiv kan netop være et argument for, at læreruddannere også skal praktisere undervisningsdifferentiering i, forstået som den omstændighed, at læreruddannere ikke blot underviser studerende, men også underviser i, hvordan man underviser (fx Iskov, 2020; von Oettingen & Jensen, 2017; Loughran & Menter, 2019). Det dobbeltdidaktiske blik anføres, som tidligere nævnt, ofte som det, der karakteriserer en læreruddanner, i og med at det adskiller en læreruddanner fra alle andre undervisere. Fordi læreruddanneres praksis i undervisningen hele tiden er under lup som en undervisningspraksis til mulig efterfølgelse, kan man

argumentere for, at det er vigtigt, at de studerendes oplever undervisningsdifferentiering ikke kun som emne, men også på egen krop i undervisningsrummet som led i en læreruddanners praksis. I en dansk kontekst har Thomas Iskov (med afsæt i Lunenberg et al., 2007) præsenteret en skelnen i andenordensdidaktiske sammenhænge mellem *implicit modelling*, hvor den undervisning, de deltager i, praktiserer de didaktiske principper, der undervises i, og *explicit modelling*, hvor de didaktiske valg og deres teoretiske fundering tydeliggøres, og hvor der kontinuerligt kobles til den skolekontekst, som de studerende selv skal stå i (Iskov, 2020, s. 105-110).

Underviserne i undersøgelsen peger på mange forskellige eksempler på implicit modelling, fx svarer en underviser på spørgsmålet om, hvordan de differentierer:

De studerende arbejder ikke nødvendigvis med de samme opgaver, når vi er sammen. Jeg kan f.eks. arbejde med en studiekreds med de studerende, som har brug for uddybning og støtte, mens mere selvørende studerende arbejder med en anden opgave. (Respondent 62)

Her er der tale om en implicit modelling, hvor de studerende oplever en differentiering, men det kan ikke læses ud af svaret, om der er tale om explicit modelling, hvor denne brug af studiekredse italesættes som differentiering. Netop den eksplicite modelling kan byde på udfordringer i forhold til undervisningsdifferentiering på en voksenuddannelse, hvor man skal reflektere over de måder, differentieringen udmøntes i undervisningen, og det kan være sårbart for de studerende, der har udfordringer. De undervisere, der beskriver deres undervisningsdifferentiering i undersøgelsen, nævner ikke, at de arbejder med at reflektere eksplicit i undervisningen på et metaniveau over den differentiering, de selv foretager sammen med de studerende, men derfor kan det godt forekomme.

Når vi indledende i undersøgelsen spørger til, hvad underviserne forstår ved undervisningsdifferentiering, får vi ikke overraskende forskellige svar, men der er også en række fællestræk, vi i det følgende ser nærmere på. Næsten halvdelen af respondenterne kobler direkte undervisningsdifferentiering med de lærendes forskellige forudsætninger. Et svar lyder fx: "At jeg tager hensyn til de studerendes forskellige forudsætninger og tilrettelægger en varieret undervisning, der kan motivere mine studerende." (Respondent 53). Et andet svar: "At tage hånd om elevernes forskellighed og tilbyde forskellige veje at gå for at løse en given opgave." (Respondent 30). Af de to svar



kan vi, som tidligere nævnt, se, at det er forskelligt, om underviserne associerer undervisningsdifferentiering med folkeskolen eller læreruddannelsen, jf. "elever" og "studerende". Udover kategorien "Forudsætninger" har vi kodet for kategorien "Deltagelsesmuligheder". 24 ud af de 103 deltagere i undersøgelsen forbinder undervisningsdifferentiering med elevernes eller de studerendes deltagelsesmuligheder. Et svar lyder: "Undervisning tilrettelagt, så den giver den enkelte elev deltagelsesmuligheder under hensyntagen til klassefællesskabet." (Respondent 85). Overordnet er svarene til spørgsmål 1 karakteriseret ved, at der tages udgangspunkt i den lærendes perspektiv. Det gælder for to tredjedele af svarene. Den resterende del af svarene tager i stedet udgangspunkt i underviserens handlemuligheder. Her handler det typisk om muligheden for variation i undervisningen og muligheden for at give de studerende forskellige valgmuligheder i forhold til at løse opgaver. Et gennemgående træk ved svarene er, at man kan se, at Carol Ann Tomlinsons arbejde med og definition af undervisningsdifferentiering både direkte og indirekte er til stede som en forståelsesramme (Tomlinson, 2007). En enkelt underviser nævner Tomlinson ved navn, men mange af underviserne peger på en forståelse af undervisningsdifferentiering, der omfatter variation af indhold, proces og produkt, som Tomlinson nævner. Hos Tomlinson genfinder vi også ideen om kendskab til de lærendes forskellige niveauer. Dog advokerer Tomlinson for en før-vurdering af eleverne, inden undervisningen begynder, hvorimod de læreruddannere, der er optagede af de studerendes forudsætninger, nævner mødet med de studerende og det at lære dem at kende som et vigtigt element af differentieringen og valget af forskellighed i forhold til øvelser, indhold og produkter i undervisningen. Tomlinson understreger desuden løbende feedback og evaluering som vigtige elementer af undervisningsdifferentiering, hvilket en del undervisere også nævner. Tomlinson lægger desuden vægt på, at undervisningsdifferentiering ikke er noget, man gør, når man har tid til det, men bør være et bærende princip for undervisningen. Det synes dog ikke nødvendigvis at være tilfældet for læreruddannernes praksis på læreruddannelsen.

Konkret undervisningsdifferentieringspraksis

I vores spørgeskemaundersøgelse spørger vi både til, hvordan læreruddannere bedriver undervisningsdifferentiering, og særligt til eksempler på, hvornår de selv vurderer at være lykkedes med det. Flere respondenter peger på, at de vil svare det samme i spørgsmål 3 som i 2, hvilket tyder på,

at de instinktivt har svaret på spørgsmålet om, hvordan de undervisningsdifferentierer med eksempler fra succesfuld undervisning.

59 ud af 95 respondenter, der har besvaret spørgsmål 2, har svaret, at de anvender en eller anden form for stof- eller metodedifferentiering i deres undervisning. Den varierede undervisning bliver i sig selv synonym med differentieret undervisning:

Jeg planlægger altid med forskellige aktiviteter og forskellige måder at komme omkring indholdet på: oplæg, casearbejde, videoklip, kollaborativt og kooperativt arbejde og forskellige måder at søge feedback på, så jeg kan rette evt. misforståelser osv. (Respondent 9)

Variation i undervisningsmål, -former (tavleundervisning, gruppearbejde, individuelt arbejde, skriftligt, mundtligt arbejde), -materialer, -tempi og samarbejdsstrukturer, men også gennem variation i relations- og kommunikationsarbejdet, som fx variation i spørgsmålstyper. (Respondent 77)

Mange varierer modaliteterne på forberedelsen som i ovenstående eksempler, ligesom de varierer formerne (individuelt/gruppearbejde), formaterne (casearbejde/oplæg) eller på målniveau – og kategoriserer det som undervisningsdifferentiering.

At kende de studerendes forudsætninger er som nævnt et ofte angivet differentieringsredskab for flere af underviserne, men en del angiver også relationsarbejde som en vigtig del af den måde, de differentierer i deres undervisning.

Undervisningsdifferentiering er helt afhængig af gode relationer til hver enkelt elev/studerende, og derfor bygger jeg et fundament af personlige relationer i klassen/på holdet. Fra dette fundament kan jeg tage individuelle hensyn til sprog, ambitioner/forventninger, konkrete opgaver og inddragelse. Jeg italesætter meget bevidst hver enkelt elevs/studerendes kompetencer overfor vedkommende, ligesom jeg udtrykker høje forventninger både til hold/klasse og til hver enkelt. Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i, at alle lærende har høje ambitioner for deres læreproces. (Respondent 73)

At adressere de studerendes individuelle kompetencer kræver en god relation, og her bliver forudsætningen for, at man kan tage individuelle hensyn, at der etableres en personlig relation mellem underviser og studerende. Her nævner underviseren både elever og studerende, og vi kan formode, at det dobbeltdidaktiske blik her spiller en rolle i forhold til, at praksis på læreruddannelsen og i skolen for denne underviser er sammenlignelig.

I besvarelsenerne bliver det desuden tydeligt, at der fra fag til fag på læreruddannelsen er forskel på, i hvor høj grad undervisningsdifferentiering trænger sig på i undervisningen som noget, man som underviser er tvunget til at forholde sig til. Som et eksempel nævnes idrætsundervisning af flere som et område, der ofte kalder på differentiering:

I idrætsundervisningen fylder undervisningsdifferentiering meget, da eleverne her er meget differentieret både ift. niveau, men også ift. forudsætninger (motorik), tryghed og motivation. Nogle børn er idrætsusikre, mens andre børn kan være bedre til en idræt end læreren – måske allerede fra 4. klasse. Vores undervisning vil næsten altid enten præsentere forskellige deltagelsesmuligheder (i den deduktive undervisning) eller stille krav om, at der skal være flere deltagelsesmuligheder (i induktiv undervisning). (respondent 26)

Således også i de praktisk/musiske fag, hvor flere undervisere peger på, at differentiering er en naturlig del af den måde, de underviser på – også på læreruddannelsen:

Vi – f.eks. 5 studerende på et instrument – spiller f.eks. samtidigt samme sang. Den kan spilles på 100 måder, og jeg kan lynhurtigt reducere og forenkle noget, som er teknisk svært eller omvendt: give de hurtigt-lærende et par toner eller rytmer, som gør det sværere for dem. (respondent 70)

I svarmaterialet fra vores undersøgelse kan vi se, at nogle fag på en mere synlig måde kræver undervisningsdifferentiering som en del af praksis på læreruddannelsen, fordi en studerende fx har svært ved at springe over en buk eller at spille de sværeste toner. Behovet for at differentiere er til stede i alle fag, men i nogle af fagene bliver det mere usynligt, at der kan være et behov – også for eksplicit modellering, hvor differentieringen italesættes og kobles direkte til skolen.

Et spørgsmål om diversitet?

I spørgeskemaet supplerer vi, som nævnt indledningsvist, spørgsmålene om undervisningsdifferentiering med et spørgsmål om diversitet. Nærmere bestemt har vi spurgt ind til, hvilke overvejelser underviserne gør sig om diversitet i planlægningen af deres undervisning. Ud fra svarene kan vi se, at en del af læreruddannerne har en version af en bred forståelse af diversitet, der indbefatter kønsforskelle, forskelle i socioøkonomisk status, religiøse forskelle, intellektuelle forskelle, fysiske forskelligheder, personlige forskelle, aldersforskelle og forskelle i familiestrukturer (Mitchell, 2017, s. 25). Når vi i spørgeskemaet anvender "diversitet" uden at kvalificere, hvilken betydning af begrebet vi tilsigter, er det på den ene side, fordi vi er interesserede i, hvilke associationer læreruddannerne får, når de bliver spurgt til det i forlængelse af spørgsmålene om undervisningsdifferentiering. På den anden side er vi også interesserede i studerendes muligheder for deltagelse – inspireret af *universal design for learning* (Tobin & Behling, 2018) – og derfor også, om læreruddannerne kobler en bredere forståelse af diversitet til undervisningsdifferentiering. I hvilken grad rapporterer underviserne, at de er bevidste om et begreb om diversitet blandt de studerende i deres arbejde med undervisningsdifferentiering, det være sig som emne eller som praksis i undervisningen?

Spørgsmålet afføder tilsyneladende forvirring hos nogle af underviserne, der undrer sig over, hvilken form for diversitet vi spørger ind til. En underviser skriver fx: "Er ikke helt klar over, hvad der menes med diversitet i denne sammenhæng. Er det etnisk diversitet eller faglig diversitet, som man kunne tro, da de foregående spørgsmål har omhandlet undervisningsdifferentiering. Sidstnævnte har dog altid været tilfældet på læreruddannelsen." (Respondent 51).

Dette tyder på at undervisningsdifferentiering for denne underviser handler om at adressere en faglig forskellighed, hvor andre aspekter af forskellighed ikke optræder som del af overvejelserne omkring begrebet. Vi har netop spurgt så bredt for ikke at definere, hvilke associationer underviserne kunne få, hvilket også tydeliggør en flertydighed i begrebet diversitet – også i relation til undervisningsdifferentiering.

I svarene til spørgsmålet om diversitet finder vi en stor spændvidde, der peger på en uenighed om, hvorvidt der er diversitet blandt de studerende, og hvis det er tilfældet, hvordan den i så fald skal håndteres. Der er således en række undervisere, der fortæller om, hvordan de bevidst anvender normkritik i deres undervisning som en måde at håndtere diversitet på, og

eksempler på en række undervisere, der afviser, at der er diversitet blandt de studerende. Der er ydermere en uenighed, der angår spørgsmålet om, hvorvidt der skal tages hensyn til diversitet blandt de studerende, eller om de studerende netop skal behandles som "studerende" for på den måde ikke at gøre forskel på dem. En svarer således:

Jeg ved ikke, om jeg er enig i, at der større diversitet blandt studerende i dag i forhold til tidligere. Er der belæg for den påstand? Jeg tænker aldrig på diversitet. Jeg tænker på mine studerende. De er forskellige, så opgaverne skal gerne fange dem ind og gøre dem aktive – uanset deres forudsætninger. (Respondent 52)

En anden underviser betoner, hvordan vedkommende prøver at differentiere for netop af tage hensyn til diversiteten:

Diversitet i betydningen forskelligartethed, deriblandt i forudsætninger for deltagelse i undervisning, prøver jeg bl.a. at tage højde for ved de fornævnte tilgange til differentiering. I forhold til 'bredere' social, kulturel, seksuel m.m. diversitet tror jeg, at jeg kunne gøre mere i et inklusionsperspektiv. Jeg prøver generelt at være forsigtig og velovervejet i min måde at antage noget som helst på (fx i mine måder at give at give eksempler eller stille spørgsmål). Drengene spiller ikke altid fodbold. Piger er ikke altid flittige. Mænds kærester er ikke altid kvinder. Tre tilfældige elever hedder ikke Magnus, Marie og Martin, men måske Oleg, Aisha og Musah. Lægernes barn er ikke mere begavet end sosu'ernes. Og så videre. (Respondent 78)

I ovenstående citat fremgår det klart, at diversitet her forstås bredt. Som sagt er der også en række undervisere, der afviser en diversitet blandt de studerende. "Jeg er ikke sikker på, jeg køber præmissen. Så stor en diversitet ser jeg ikke på Frederiksberg." (Respondent 7). Eller afviser en øget diversitet: "Alle er forskellige, og den forskellighed er vigtig, men vi skal også tage hensyn til hinanden. Jeg tror ikke, der er kommet mere diversitet?" (Respondent 48). Eftersom vi i spørgeskemaundersøgelsen ikke definerer diversitet, kan vi ikke udlede af de to ovenstående svar, hvilken form for diversitet de hentyder til. Det kan i sagens natur fx eksplicit være en faglig diversitet, de refererer til.

Et svar på diversiteten er at behandle de studerende som "studerende". Den strategi møder vi også hos rektor for Københavns Professionshøjskole Stefan Hermann, der peger på, at der i kategorien studerende ligger en frihed fra diversiteten. I en kronik i Politiken udtaler han: "Det er netop den studerendes frihed, at deres præstationer og ytringer skal løsrives fra deres race, religion, sociale baggrund, politiske tilhørsforhold og belyses, testes og diskuteres i et rum, der hylder det gode arguments tvangfrie tvang." (Hermann, 2019). Som vi så indledningsvis i artiklen, nuancerer dekanen for Det Sundhedsfaglige Fakultet, Randi Brinckmann, Stefan Hermanns udtalelser, idet hun peger på, at man på professionshøjskolerne i dag i højere grad bliver nødt til at forholde sig didaktisk til, at de studerende kommer med mange forskellige forudsætninger.

Konklusion

Vores undersøgelse har vist, at de adspurgte læreruddannere gør en række tiltag, som de selv identificerer som differentierende ud fra en forståelse af undervisningsdifferentiering, som har mange fællestræk med det begreb, der anvendes i folkeskolen. Der er dog tilsyneladende ikke tale om en systematisk praksis, og det er den enkelte læreruddanner, der i situationen vælger at variere sin undervisning, som regel *efter* de har mødt de studerende. For mange af underviserne anses kendskab til de specifikke studerende og netop dette holds sammensætning for at være en forudsætning for den differentieringspraksis, som læreruddannerne giver udtryk for at praktisere.

Meget få af respondenterne fortæller om generelle differentierende greb, de anvender i deres planlægning *før* mødet med de studerende. Ej heller angiver mange, at de eksplicit modellerer differentiering for de studerende i deres egen undervisning.

Hvad angår spørgsmålet om de studerendes forskellighed i forhold til undervisningsdifferentiering, viser undersøgelsen en uenighed om, hvorvidt der overhovedet hersker forskellighed blandt de lærerstuderende. Det medfører, at der rapporteres om mange forskellige måder at forholde sig til de studerendes forskellighed, på en skala, der bevæger sig fra et greb, hvor man bevidst anskuer alle studerende som *studerende* uagtet deres forskellige baggrunde og forudsætninger, til forskellige former for normkritiske/normbevidste tilgange, der eksplicit adresserer forskelligheden som et vilkår, der skal håndteres didaktisk.



Kritiske perspektiver

Som det er fremgået af artiklen, finder der undervisningsdifferentiering sted på læreruddannelsen – både som et emne i undervisningen og som en praksis – i hvert fald hos nogle læreruddannere, men undersøgelsen viser også, at det ikke finder sted systematisk eller som en fælles bestræbelse hos underviserne. Det er i høj grad den enkelte underviser, der undervisningsdifferentierer eller undlader at gøre det. Det samme forhold gør sig gældende i forhold til spørgsmålet om en hensyntagen til en øget diversitet blandt de lærerstuderende og eleverne i folkeskolen. Her møder vi i svarene både en afvisning af diversitet og forskellige greb i forhold til at håndtere det, fx en normkritisk tilgang eller en tænkning om, at alle skal mødes som studerende uanset deres forskellighed.

Hvad kan vi så sige om kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen ud fra vores undersøgelse? Det afhænger naturligvis af, hvordan man definerer kvalitet i undervisning, hvilket der ikke er enighed om (fx Brooks, 2021, s. 131). Retter vi blikket mod Darling-Hammonds undersøgelser af, hvad der gør en god læreruddannelse, peger hun bl.a. på "programme coherence", hvilket indbefatter en fælles forståelse af undervisning (Darling-Hammond, 2006, s. 305). Hvis vi følger den definition på kvalitet i læreruddannelsen, fremstår undervisningsdifferentiering og diversitet på nuværende tidspunkt som emner, der ikke medvirker til "programme coherence". Det kan pege på, at det faktisk vil styrke læreruddannelsen, hvis man begynder at arbejde mere systematisk med de emner og anså det som en forpligtelse.

Det kræver naturligvis, at der er ressourcer til at arbejde systematisk på tværs af uddannelsen, samt at undervisernes curriculum og metodefrihed bevares, så løsningen ikke bliver systemtænkning, men plads og tid til at udvikle differentieringspraksisser, der adresserer læreruddannelsens formål og udfordringer. Flere af underviserne er allerede inspirerede af de differentieringspraksisser, der findes i skolen (fx som vi så med Tomlinsons ideer), og man kan med fordel overveje måder, hvorpå det andenordensdidaktiske perspektiv kan virke dialektisk mellem skole og uddannelse. Der er tiltag, der kan inspirere på læreruddannelsesniveau, og der er andre, der ikke egner sig i en kontekst af videreuddannelse og kvalifikation til professionsarbejde.

En måde, man kan arbejde med diversitet på bredt forstået, er fx Universal Design for Learning (UDL), der så småt er ved at vinde indpas i Danmark (fx Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023). Her er en hovedpointe, at man ved at fjerne barrierer for deltagelse i undervisningen kan støtte alle

studerendes deltagelse – ikke kun dem, der har særlige behov (Tobin & Behling, 2018). UDL arbejder med mange af de tilgange, underviserne nævner i undersøgelsen (variation i modalitet, indhold, opgaver, mål, studerendes afleveringsformater etc.), men insisterer på denne praksis som noget generelt, der kan implementeres i kursusdesignet, før man møder de studerende, og understreger desuden, at underviserne ikke bærer hele ansvaret for differentieringen. En vigtig pointe her er at implementere principper for fjernelse af barrierer for deltagelse institutionelt, så en differentieringspraksis ikke er afhængig af den enkelte underviser. UDL opererer med en "plus-en-tilgang", der understreger, at differentierende tiltag ikke skal indføres som gennemgribende og omfattende ændringer – og dermed en øget arbejdsbyrde for underviserne – men kan indføres som en "plus-en-strategi", der fokuserer på at ændre ét aspekt eller ét perspektiv ad gangen (Tobin & Behling, 2018, s. 128-140). Det kræver, at man arbejder metodisk, dels med hvilke differentierende tiltag der har stor effekt på læreruddannelsen og i de enkelte fag, og dels at man arbejder systematisk med at have en fokus på differentiering i det didaktisk design af undervisningen. En gennemgribende omkalfatring af undervisningen med fokus på undervisningsdifferentiering og de studerendes forskellighed er ikke realistisk, men en diskussion af systematisk arbejde med differentierende tiltag både før, under og efter undervisningen kan gennem det andenordensdidaktiske perspektiv påvirke undervisning på både uddannelsen og i skolen.

Et argument for at arbejde mere systematisk med diversitet kan være fastholdelse af studerende. Vi ved fra Tinto, at både *self-efficacy* og *sense of belonging* har en betydning for, hvorvidt man motiveres til at blive på studiestedet (Tinto, 2017). *Self-efficacy* handler om at tro på, at man kan klare opgaven, og her peger Tinto på, at studerende med lavindkomst og studerende, der har andre ansvarsområder ved siden af studiet, har brug for social støtte (Tinto, 2017, s. 260). *Sense of belonging* handler bl.a. om at føle sig som en del af et fællesskab, hvilket kan være udfordrende for studerende, der ikke oplever at blive mødt som den, de er (Tinto, 2017, s. 261). Vi ved fx fra en undersøgelse af LGBT+-elever i folkeskolen, at de ofte mistrives (LGBT+ ungdom, 2021). Set i det lys vil det give mening at kigge nærmere på undervisningsdifferentiering og forholde sig til diversitet som en praksis blandt læreruddannere. Et andet argument for at arbejde med diversitet i forhold til de studerende er, at undersøgelser peger på, at det i sidste ende er til gavn for eleverne, hvis sammensætningen i lærerkorpset repræsenterer en mangfoldighed af sociale og kulturelle baggrunde (Slottved et al. 2019, s.19).



De senere år er der kommet mere fokus på andenordensdidaktik, om end der stadig mangler forskning i emnet (Iskov, 2020). Dermed er der også kommet en større opmærksomhed på, hvad læreruddannere på tværs af de fag, de underviser i, har til fælles som undervisere på en læreruddannelse. Vores undersøgelse peger på, at undervisningsdifferentiering og en opmærksomhed på diversitet både blandt lærerstuderende og elever i folkeskolen kan være en af de områder, man med fordel kan undersøge nærmere, i forhold til om det kan være med til at styrke kvaliteten i den danske læreruddannelse. Andenordensdidaktik handler om, at læreruddanneren sætter ord på sine didaktiske og pædagogiske overvejelser. Det er formentlig ikke en let opgave. Undervisere har ikke nødvendigvis den nødvendige viden i forhold til at sætte ord på deres egne pædagogiske og didaktiske valg (jf. Lunenberg, 2007), endsige den nødvendige motivation (Oettingen & Jensen, 2017). Men såfremt det er rigtigt, at lærere underviser, som de selv er blevet undervist, er det vigtigt at kigge nærmere på, hvordan læreruddannere bedriver undervisningsdifferentiering.

I folkeskolen er der et øget fokus på diversitet i elevgruppen (fx Lagermann, 2023, s. 10; Mosbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023, s. 7), hvilket kalder på, at læreruddannelsen i højere grad forholder sig til det. Vores undersøgelse viser, at mange undervisere først forholder sig til diversitet, når de står i udfordrende situationer, hvor man i UDL tager udgangspunkt i på forhånd at have mange tilgange til undervisningen. Måske kan man med fordel lade sig inspirere af UDL og se nærmere på, hvordan man på forhånd kan fjerne barrierer for de studerendes læring. Om end der er mange lighedspunkter mellem UDL og undervisningsdifferentiering (Griful-Freixenet et al., 2012), er UDL i modsætning til undervisningsdifferentiering karakteriseret ved i højere grad at være proaktiv i stedet for reaktiv (Griful-Freixenet et al., 2012, s. 3). Vores undersøgelse viser, at der foregår mange forskellige differentierende tiltag på læreruddannelsen, men det foregår hos den enkelte underviser. Undersøgelsen viser også, at mange undervisere benytter sig af det differentieringsbegreb, man kender fra folkeskolen, i en modificeret form, hvilket er forståeligt, eftersom der ikke foreligger meget materiale, der kan støtte underviserne i at bedrive undervisningsdifferentiering på en voksenuddannelse. I vores undersøgelse bliver det tydeligt, at en del undervisere reflekterer over deres egen undervisningspraksis i forhold til differentiering, men den enkelte undervisers viden og kompetencer i de enkelte fag risikerer at blive isolerede erfaringer, der ikke deles med kollegaerne i uddannelsen – det samme gør sig gældende i forhold til diversitet. I forhold til spørgsmålet

om kvalitet i læreruddannelsen vil vi med afsæt i undersøgelsen pege på, at man formentlig ville kunne styrke både sammenhæng og progression i uddannelsen ved at prioritere ressourcer til et mere systematisk arbejde med undervisningsdifferentiering og diversitet.

Referenser

- Brinckmann, R. (2023, 1 maj). Studerende har forandret sig. Det skal uddannelserne også. *Kronik. Politiken*, sektion 2 (Kultur), s. 5. <https://politiken.dk/debat/kroniken/art9291162/Studerende-har-forandret-sig.-Det-skal-uddannelserne-ogs%C3%A5>
- Brooks, C. (2021) The quality conundrum in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 131-146, <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933414>
- Böwadt, P. R., Cortsen, R. P., & Jespersen, B. (2022). "Det er vanskeligt at undervisningsdifferentiere på læreruddannelsen": en rapport om undervisningsdifferentiering blandt læreruddannere. Københavns Professionssskole.
- Carlsen, D., & Graf, S. T. (2018). Fire differentieringspositioner og deres didaktiske konsekvenser. I J. Bundgaard, M. Georgsen, S. Ting Graf, T. Illum Hansen, & C. Krog Skott (red.), *Innovativ undervisning med it: forskning i tre demonstrationsskoleforsøg II* (s. 34-60). Aarhus Universitetsforlag.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57(3). <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Wendelien, V. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teacher and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). Undervisningsdifferentiering i grundskolen. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningsdifferentiering-grundskolen>
- Hermann, S. (2019). Pas på, krænkelseskulturen ikke går over gevind. *Kronik i Politiken* 28. januar 2019. <https://politiken.dk/debat/kroniken/art6982703/Pas-p%C3%A5-kr%C3%A6nkelseskulturen-ikke-g%C3%A5r-over-gevind>
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Lagermann, L. (2023). *Social retfærdig pædagogik i teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- LGBT+ Ungdom (2021). *Stop diskrimination i skolen – LGBTQ+ elevers trivsel og vilkår i grundskolen*. Rapport.
- Lockley, J., Jackson, N., Downing, A., & Roberts, J. (2017). *University Instructors' Responses on Implementation of Differentiated Instruction in Teacher Education Programs*. Rapport. <https://eric.ed.gov/?id=ED572728>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Mitchell, D. (2017). *Diversitet i uddannelsen. Hvordan man effektivt når ud til alle elever*. Dafolo.
- Mosbæk, M., & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). *Universal Design for Learning. Fleksible og inkluderende læringsmiljøer for alle*. Dafolo.
- Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelsen i et internationalt perspektiv – En litteraturlægning*. VIVE.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3) 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>



- Tobin, T. J., & Behling, K.T. (2018). *Reach Everyone, Teach Everyone – Universal Design for Learning in Higher Education*. West Virginia University Press.
- Tomlinson, C. A. (2007). *Differentiering i klasseværelset: om at tilgodese alle elevers behov*. Forlaget Anholt.
- Oettingen, A. C. V., & Jensen, E. S. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 13, 27-39. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127907>

Pia Rose Böwadt
Docent
Københavns Professionshøjskole
prb@kp.dk

Rikke Platz Cortsen
Adjunkt
Københavns Professionshøjskole
ripc@kp.dk

Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværspøglighed og praksisforankring

Line Krogager Andersen, Gitte Hjarnø og Laila Kjærbæk

Resumé

Artiklen undersøger, hvad det betyder for lærerstudentenes forståelse af og tilgang til *nabosprogsdidaktik* i danskfaget, når de tilegner sig nabosprogsdidaktikken via et flerfaset udviklingsforløb baseret på en tværspøglig og undersøgende tilgang til sprog. Undersøgelsen udspringer af et toårigt forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af alle landets læreruddannelser, der havde til formål at undersøge, hvordan tværspøglig didaktik kan bidrage til at skabe *kvalitet i læreruddannelsens sprogfag*. Projekt *Tværspøglighed i Læreruddannelsen* bygger bro mellem læreruddannelse og grundskole og er udformet som en kaskade: (1) viden om tværspøglighed målrettes *undervisere* på læreruddannelsen, som (2) didaktiserer den tværspøglige didaktik til *læreruddannelsen*, hvorefter (3) *lærerstudente* redidaktiserer nabosprogsdidaktikken til *grundskolen*. Denne undersøgelse bygger på underviseres og studentenes didaktiske designs, fokusgruppeinterview og studentenes evalueringer. Artiklen tager udgangspunkt i teoretisk og empirisk forskningsviden om *sprogtilægnelse* og i en bred forståelse af *tværspøglige* og *flersprogethedsdidaktiske* undervisningstilgange, og den fokuserer på *nabosprogsdidaktik*, fordi nabosprogene norsk og svensk er nært beslægtede med dansk, og fordi netop disse sprog indgår i læreplanen for danskfaget.

Nøgleord

didaktik, læreruddannelse, nabosprog, praksisforankring, tværspøglighed

Abstract

The article explores how teacher students' understanding of and approach to *Scandinavian intercomprehension* in the Danish subject are affected when they acquire Scandinavian intercomprehension through a multi-phased developmental process based on a plurilingual and inquiry-based approach to language. The study originates from a two-year research and development project involving all teacher education programs in Denmark, aiming to investigate how plurilingual teaching design can contribute to *quality in the language subjects of teacher education*. The project bridges teacher education and primary school and is designed as a cascade: (1) knowledge about plurilingual aspects is targeted at *teacher educators*; then (2) the plurilingual teaching design is adapted for *teacher education*; after which (3) *teacher students* re-adapt Scandinavian intercomprehension for *primary school*. The study is based on teacher educators' and teacher students' teaching designs, focus group interviews, and student evaluations. The article draws on theoretical and empiri-

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 28 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143352

Studier i LærerUddannelse og -Profession



cal research knowledge about language acquisition and a broad understanding of *plurilingual* and *multilingual* approaches to teaching design, and it focuses on *Scandinavian intercomprehension* because the Scandinavian languages Norwegian and Swedish are closely related to Danish, and these two languages are included in the curriculum for the Danish subject.

Keywords

plurilingual approach, teaching design, Scandinavian languages, practice grounding, teacher education

1 Indledning

Tværsproglige og flersproglige tilgange som *translanguaging*, *linguistically responsive teaching*, *plurilingual education* og *Tertiärsprachendidaktik* har i de senere år vundet frem inden for sprogdidaktisk forskning – en udvikling, der af Marshall & Moore (2018) beskrives som *den flersproglige vending* (*the multilingual turn*). Selvom denne trend kun i begrænset omfang har vundet indpas i de danske læreplaner (Drachmann, 2023), indeholder danskfagets læreplan enkelte flersproglige elementer, blandt andet via *Dansk – Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), der omfatter norsk og svensk. Alligevel synes nabosprogene ofte at være lavt prioriteret i grundskolen (Delsing & Lundin Åkesson, 2005; Steffensen, 2016), og der er således behov for, at der arbejdes målrettet med elementet i læreruddannelsen, så de nyuddannede lærere føler sig fagligt rustede til at løfte opgaven. Det var et af fokuspunkterne for projekt *Tværsproglighed i Læreruddannelsen*. Vi ved fra forskning i lærerkognition, at det er vanskeligt for lærerstuderende at integrere nye curriculære elementer og forskningsbaserede principper i deres forståelser af fag og undervisning, idet grundlæggende forståelser af fag, skole og undervisning allerede formes i løbet af lærerens egen skoletid (Greenwalt, 2014). Derfor er det væsentligt, at læreruddannelsen løbende udvikler nye måder at forankre ny viden og nye didaktiske tilgange i studerendes forståelse af fag og didaktik med henblik på, at den forsknings- og praksisbaserede undervisning på læreruddannelsen i sidste ende fører til høj kvalitetsundervisning i grundskolen.

Denne artikel undersøger følgende forskningsspørgsmål:

Hvad betyder det for lærerstuderendes tilgang til nabosprogsdidaktik, at de undervises i og arbejder med emnet via en flerfaset tilgang, der giver dem mulighed for at

koble den tvær sproglige undervisning, de har modtaget på læreruddannelsen, med planlægning og gennemførelse af tvær sproglig undervisning i grundskolens praksis?

2 Et forskningsbaseret udgangspunkt

Vi trækker på en række antagelser om *nabosprogsdidaktik*, *tvær sproglig didaktik* og *didaktisk udvikling*, men også på mere grundlæggende teori og empirisk forskning om tilegnelsen af sprog. Vi tager afsæt i et *socialkonstruktivistisk* perspektiv, der lægger vægt på læringens samarbejdende karakter (Vygotsky, 1978), og en *brugsbaseret (usage based)* teori, der antager, at den drivende kraft bag sprog tilegnelse er menneskets grundlæggende behov for at forstå andre og for selv at blive forstået. Udviklingen af kognitive evner og sociale erfaringer støtter sprog tilegnelsen, ligesom sprog tilegnelsen i en vekselvirkning støtter menneskets kognitive og sociale udvikling (Tomasello, 1999; 2003). Engagement i hyppige, relevante og gensidige sociale interaktioner er således afgørende for sprog tilegnelsen.

Det er et grundvilkår for børn i Danmark, at de allerede fra en tidlig alder møder to eller flere sprog i hverdagen. Stærke kompetencer på førstesproget har gavnlig effekt på tilegnelsen af andre sprog (Cummins, 2000). Selvom studier har vist, at flersprogede børn på gruppeniveau scorer lavere på standardiserede sprogtest end ensprogede børn, peger forskningen på en lang række fordele ved at tilegne sig og bruge mere end ét sprog i hverdagen, fx styrkelse af eksekutive funktioner (Calvo & Bialystok, 2014), kognitive evner (Bialystok et al., 2012), sproglig bevidsthed (Dolas et al., 2021; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020) og evnen til at tilegne sig yderligere sprog (Cenoz, 2013). Dette flersprogede potentiale kommer imidlertid ikke til forløsning i alle kontekster, og der er derfor grund til at arbejde målrettet med anerkendelse og styrkelse af flersprogede ressourcer og etablering af tvær sproglige mulighedsrum i dagtilbud og skoler.

2.1 Midler, muligheder og motivation

Faktorerne *midler (means)*, *muligheder (opportunities)* og *motivation (motives)* er afgørende for tilegnelse og mestring af sprog (Kohnert, 2008; Kohnert & Pharm, 2010).

Midler er et individs generelle evne til at tilegne sig sprog (fx kognitive, neurologiske og sensomotoriske systemer), mens *muligheder* er de mulighedsrum, et individ har for at lære, bruge og øve ét eller flere sprog i forskellige sammenhænge (fx i hjemmet, klasseværelset, fritidsaktiviteter, digitale

medier) og med forskellige samtalepartnere (fx forældre, søskende, kammerater). Muligheder kan være mundtlige såvel som skriftlige og fysiske såvel som virtuelle. Betydningen af netop muligheder hænger sammen med, at *kvantitet* og *kvalitet* af et individs sproglige erfaringer har direkte betydning for sprogtilægnelsen (Hart & Risley, 1995; Unsworth, 2016). I en didaktisk sammenhæng gælder det derfor om at etablere relevante *mulighedsrum* for sprogtilægnelsen via specifikke didaktiske principper eller designs.

Motivation er et individs motivation for at tilegne sig og bruge et sprog. Man tilegner sig som udgangspunkt de sprog og sproglige kompetencer, man har behov for, og i en didaktisk sammenhæng gælder det derfor om at øge elevernes motivation for at tilegne sig og anvende et sprog. Motivation kan også påvirkes af værdier og holdninger i det omgivende samfund. Minoritetssprog som fx arabisk har mindre prestige end majoritetssproget dansk (Karrebæk, 2013), og blandt skolens fremmedsprog har tysk lavere prestige end engelsk (Daryai-Hansen, 2010) – ligesom nabosprogene norsk og svensk er forbundet med lavere prestige end engelsk (Lønsmann et al., 2022). Børn er følsomme over for sociale værdier fra en meget ung alder, og deres præferencer for at bruge (eller ikke bruge) et sprog kan afspejle samfundets holdninger.

2.2 Tværsproglighed og nabosprogsdidaktik

Projekt *Tværsproglighed i Læreruddannelsen (TiL)* er funderet i en bred forståelse af *tværsproglige tilgange*, der kendetegnes ved at bygge bro imellem sprog (og i nogle tilgange sprogfag) og trække på en forståelse af eleverne som grundlæggende flersprogede individer med et flersproget repertoire, der er komplekst, dynamisk og sammenhængende og dermed på et ressourceorienteret, tværsprogligt syn på sprog og sprogtilægnelse. I *TiL*-projektet er der fortrinsvis tale om *tværsproglig didaktik* (Krogager, 2020), *flersprogethedsdidaktik* (Candelier et al., 2013) og *translanguaging* (García & Wei, 2014). I denne artikel fokuserer vi specifikt på translanguaging og nabosprogsdidaktik, som vi her forstår som en form for flersprogethedsdidaktik.

Translanguaging fokuserer på inddragelse af elevernes førstesprog, når dette er et andet end skolesproget, og lægger vægt på anerkendelse af alle klassens sprog samt principper for sproglig stilladsering via førstesprog (García-Mateus & Palmer, 2017; Holmen & Thise, 2021). Inden for translanguaging tænkes der typisk i tre dimensioner: *design*, *holdning (stance)* og *skift (shifts)*, der betegner det forhold, (a) at undervisningen kan *designes* med henblik på inddragelse og udnyttelse af elevernes førstesprog, (b) at læreren kan

gå til undervisningen med en grundlæggende *holdning* om, at alle sprog er værdifulde ressourcer i læringen, og (c) at undervisningen kan gennemføres med sproglig *fleksibilitet*, hvor læreren imødekommer elevernes sproglige valg, initiativer og behov (*skift*). Selvom translanguaging-tilgangen er udviklet med henblik på minoritetssproglige elever, kan de samme principper med fordel anvendes til undervisning af majoritetssproglige elever, når disse skal lære fremmedsprog (eller som her: nabosprog).

Flersprogethedsdidaktik er en overbetegnelse, som i en dansk kontekst dækker over tre underkategorier: *den integrerede sprogdidaktik*, *interkomprehensionsdidaktikken* og *den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* (i dansk kontekst: Drachmann et al., 2023; Daryai-Hansen et al., 2022). Hvor den integrerede sprogdidaktik fokuserer på at bygge bro mellem skolens sprogfag, og den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik har fokus på at inddrage og værdsætte elevernes sproglige repertoire samt at fremme sproglig opmærksomhed via perspektivering til andre sprog, har interkomprehensionsdidaktikken specifikt fokus på at fremme elevers receptive kompetencer med udgangspunkt i beslægtede sprog. Det er denne gren, *nabosprogsdidaktikken* hviler på. Vi forstår således nabosprogsdidaktik som en didaktik, der specifikt fokuserer på at fremme elevernes receptive kompetencer i norsk og svensk, som er de to sprog, der typisk omfattes af denne tradition (Madsen, 2006), og som indgår i danskfagets læreplaner (begrebet *nabosprogsdidaktik* anvendes dog ikke eksplicit). I *Dansk – Fælles Mål* står der: "Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, stk. 3), hvilket er udmøntet i vejledende mål efter 4., 6. og 9. klassetrin.

Som andre former for interkomprehensionsdidaktik fokuserer nabosprogsdidaktikken på at bygge på elevernes eksisterende sproglige ressourcer (her i form af danskkundskaber) og på systematisk at skabe transparens imellem de beslægtede sprogs ordforråd og morfologi. Nabosprogsdidaktikken sigter imod at udvikle en form for kommunikativ kompetence, der ligner translanguaging i den oprindelige, walisiske forstand: at hver samtalepartner anvender sit eget sprog og forstår den andens (Lewis et al., 2012; Steffensen, 2019). Derfor valgte underviseren i det forløb, der er udgangspunkt for denne artikel, at kombinere netop nabosprogsdidaktikken og translanguaging-pædagogikken (Hjarnø, 2023a; 2023b).



2.3 Læreroverbevisninger

Genstanden for denne artikel er lærerstuderendes overbevisninger, forståelser og viden om *translanguaging* og *nabosprogsdidaktik*, og hvordan disse påvirkes af de studerendes deltagelse i det flerfasede forløb. Denne interesse for de studerendes egne forståelser og overbevisninger hviler på en lang række undersøgelser inden for de nært beslægtede forskningsfelter *lærerkognition* og *læreroverbevisninger* (*teacher beliefs*). Borg (2006) definerer *sproglærerkognition* som: "an inclusive term referring to the complex, practically-oriented, personalized, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs that language teachers draw on in their work." (Borg, 2006, s. 278).

Forskningsfeltet har udviklet sig ud fra en grundantagelse om, at læreres praksis i høj grad formes af deres *overbevisninger* (*beliefs*). Selvom empiriske studier underbygger et tæt forhold mellem praksis og overbevisninger (Borg, 2018), er det samtidig tydeligt, at forholdet er komplekst og i nogle tilfælde selvmodsigende (Kubanyiova, 2016; Ruohotie-Lyhty, 2015; Woods, 2003).

Teoretisk forklares de tilsyneladende selvmodsigelser, der ofte findes mellem læreres overbevisninger om fag og undervisning, med, at nogle overbevisninger er så rodfæstede, at de er svære at ændre. Derfor kan man opleve, at man lærer noget nyt (fx om en ny didaktisk tilgang), som man tror fuldt og fast på og gerne vil efterleve, men at det nye konflikter med mere rodfæstede overbevisninger (fx om målsprogets rolle eller elevers affektive behov), hvilket kan føre til kognitiv dissonans og betyde, at man siger ét, men gør noget andet (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017; Kubanyiova, 2016). Ruohotie-Lyhty (2015) fremhæver, at dette afspejler, at overbevisninger ikke udvikles lineært men derimod dynamisk som dele af et komplekst system.

2.4 Praksisforankret læreruddannelse med et dobbeltdidaktisk perspektiv

Læreruddannelsen er en professionsuddannelse, hvis undervisning veksler mellem at foregå på campus og på praktikstedet i grundskolen. I bekendtgørelsens formålparagraf står: "Læreruddannelsen skal i en vekselvirkning mellem teori og praksis – både i undervisningen og i praktikken – udvikle de studerendes forståelse af deres undervisningsfag og den professionelle lærerfaglighed. Uddannelsen skal tage afsæt i praksisnær erfarings- og forskningsbaseret viden [...]" (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2023, §1, stk. 3).

Koblingen mellem læreruddannelsen og grundskolens arenaer har før været problematiseret som mangelfuld (Böwadt & Vaaben, 2021; Krogh-Jespersen, 2008), og ønsket om praksisnær uddannelse stod således højt på den

politiske dagsorden ved gennemførelse af ny læreruddannelse 2023. Vores projekt har den praksisnære uddannelse som udgangspunkt.

Undervisningsdesignet vægter kombinationen af undervisning i og med nabosprogsdidaktik på såvel læreruddannelsen som i grundskolen. Det vil sige, at der er et dialektisk udgangspunkt for designets flerfasede opbygning, hvor teori og praksis betragtes som en helhed, der ikke skal fastholdes i den ene eller anden arena, men er gensidigt relaterede og skal afprøves og undersøges både på læreruddannelsen og i grundskolen (jf. Knudsen, 2018; Højrup & Iversen, 2023).

Vi veksler mellem de to arenaer med det formål at skabe refleksive øverum, hvor teori, empirisk forskningsviden og praksiserfaringer med nabosprog sættes i spil for at tilbyde de studerende mulighed for et perspektivskifte. Vekselvirkningen er til stede i forskellige undervisnings- og vejledningsformer og sker i samspil mellem underviseren, de studerende, læreren og eleverne. På læreruddannelsen er det en særlig omstændighed, at underviseren underviser studerende, der selv skal lære at undervise elever.

Med henblik på at kvalificere dette peger Ilskov (2020) på behovet for, at underviseren udvikler en *andenordensdidaktik*, hvor underviseren modellerer og ekspliciterer egen undervisning og forbinder sin undervisning til fagdidaktisk teori og empirisk forskningsviden.

Stilladsering i nabosprogsforløbet foregår ud fra en andenordensdidaktik, som indebærer et dobbelt blik på læreruddannelse og grundskole. Et blik, der fordrer refleksivitet i forholdet mellem didaktik og undervisning, hvor underviseren modellerer og ekspliciterer sine fagdidaktiske valg og begrundelser for disse og i dialog med de studerende skaber refleksive rum for at koble undervisningens teori og praksis.

Vores undersøgelse tager afsæt i, at de studerendes læringsforudsætninger er meget forskellige, og at mange har meget lidt viden om og erfaring med nabosprog og tværsproglighed og oplever det som en udfordring, at de på sigt skal undervise elever i det. Det kalder på en undervisning i læreruddannelsen, der på den ene side sigter mod at støtte de studerende i deres egen udvikling af receptive færdigheder i norsk og svensk, og på den anden side vægter metasproglige samtaler (Gibbons, 2016), hvor de studerende i fællesskab med underviseren har mulighed for at reflektere fagdidaktisk (Madsen, 2006).

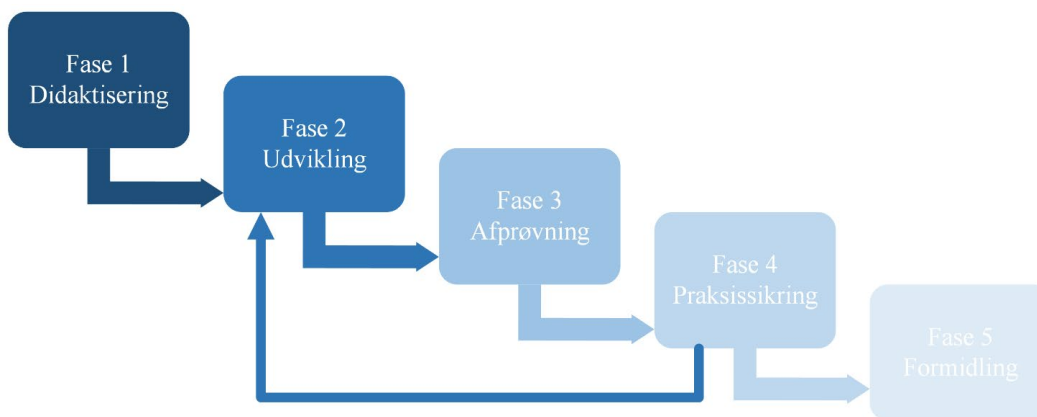
3 Metode

3.1 Design: Tværspøglighed i Læreruddannelsen

TiL-projektet blev udviklet i regi af Center for Grundskoleforskning og i perioden 2021-2022 gennemført i et samarbejde mellem forskere fra Syddansk Universitet, undervisere og studerende fra læreruddannelserne på de seks professionshøjskoler samt elever og sproglærere fra ni grundskoler. I projektet indgik sprogfagene *dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk, spansk og tysk*.

Projektet forløb i fem faser, der skulle sikre sammenhæng, praksisforankring og vidensflow fra forskning til læreruddannelse til undervisningspraksis i grundskolen og retur til læreruddannelsen (se figur 1).

Figur 1. Fasemodell for Tværspøglighed i Læreruddannelsen (Kjærbæk et al., 2023a; 2023b).



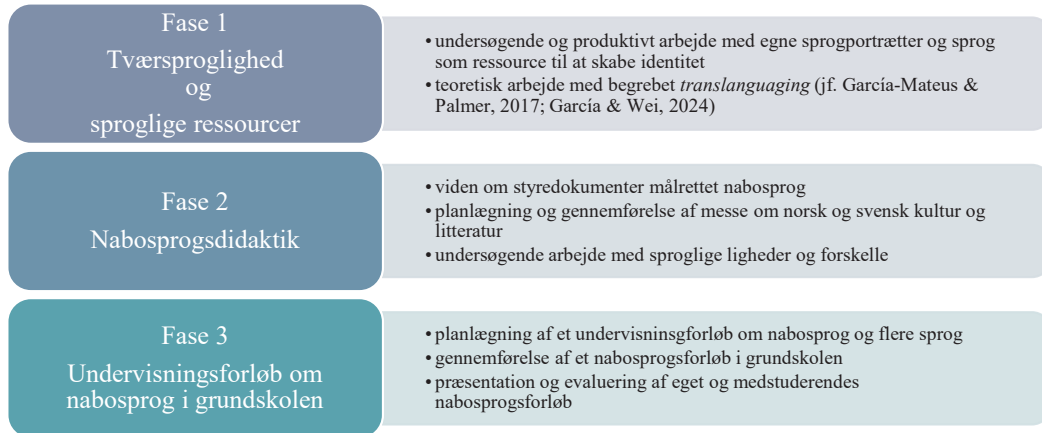
Fase 1: *Didaktisering* var fasen, hvor undviserne didaktiserede viden om tværspøglige tilgange til brug i undervisningen på læreruddannelsen. Fase 2: *Udvikling* bestod i, at de studerende udviklede deres egne tværspøglige forløb. Fase 3: *Afprøvelse* fandt sted på grundskolerne, hvor de studerende afprøvede deres forløb. Fase 4: *Praksissikring* foregik ved, at de studerende modtog feedback fra lærerne og tilrettede deres forløb. Fase 5: *Formidling* bestod af udformning af ét inspirationsmateriale målrettet læreruddannelsen (Kjærbæk et al., 2023a) og ét målrettet grundskolen (Kjærbæk et al., 2023b).

3.2 Design: Nabo sprogsundervisning med inddragelse af flere sprog

Undervisningsforløbet, der danner grundlag for denne artikel (Hjarnø, 2023a; 2023b), strakte sig over 12 moduler organiseret i tre faser (se figur 2). Fase 1 og 2 bestod af campusundervisning på læreruddannelsen, mens Fase

3 bestod af de studerendes planlægning, gennemførelse og evaluering af et nabosprogsforløb i grundskolen. Forløbet blev efterfulgt af en studierejse til Lysebu i Norge.

Figur 2. Nabosprogsdesign i tre faser (Hjarnø, 2023a; 2023b).



Fase 1 fokuserede bredt på *translanguaging*, og de studerende arbejdede bl.a. med udforskning af deres eget sproglige repertoire via aktiviteter som *det sproglige verdenskort* og *sprogportrætter* (Østergaard et al., 2018) samt aktiviteter, der synliggjorde, hvordan man kan trække på sine tværsproglige ressourcer i mødet med ukendte sprog, fx via *læsestrategier* og *sprogsammenligning* (Lundquist, 2008). Der var fokus på udvikling af *translanguaging stance*, altså en anerkendelse af, hvordan tværsproglige ressourcer kan udnyttes i undervisningen og anvendes til stilladsering af elevers sproglige udvikling.

I Fase 2 blev der arbejdet med et mere snævert fokus på norsk og svensk med udgangspunkt i danskfagets læreplaner. De studerende blev præsenteret for styredokumenternes indhold og læringsmål, herunder at målene omhandler *sproglig bevidsthed* og *receptive sprogkompetencer* snarere end *produktive*. Desuden arbejdede de med det nordiske kulturfællesskab (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, stk. 3) med særligt fokus på Norge og Sverige samt specifikke læse- og lyttestrategier for norsk og svensk og påbegyndte refleksioner over, hvordan nabosprogsdidaktik ville kunne omsættes til grundskolens praksis.

I Fase 3 skulle de studerende under vejledning af deres underviser planlægge og gennemføre et nabosprogsforløb på en grundskole og efterfølgende evaluere og reflektere over det. De studerende var delt i grupper, der arbejdede med hvert deres forløb. Den ene gruppe underviste en 7. klasse og havde fokus på svensk kultur og ordtilegnelse via arbejdet med en svensk



popsang og et vendespil. Den anden gruppe arbejdede med *sprogportrætter*, norsk og svensk natur og kultur samt lytte- og læseforståelse i en 9. klasse, bl.a. via fokus på *falske venner*, gentaget lytning og *trafiklys* (jf. Henriksen, 2011).

Derudover blev en nordmand inviteret på besøg i klassen, og eleverne blev bedt om at forberede spørgsmål til hende.

3.3 Empiri og analyse

Artiklen undersøger følgende forskningsspørgsmål:

Hvad betyder det for lærerstuderendes tilgang til *nabosprogsdidaktik*, at de undervises i og arbejder med emnet via en *flerfaset tilgang*, der giver dem mulighed for at koble den *tværsproglige* undervisning, de har modtaget på læreruddannelsen, med planlægning og gennemførelse af *tværsproglig* undervisning i grundskolens praksis?

For at besvare dette spørgsmål analyseres nedenstående empiri (tabel 1).

Tabel 1. Oversigt over studiets empiriske datagrundlag.

Empiri	Format	Information	Omfang
Evaluering	Video og transskription	Gennemført i forlængelse af undervisningen	20 minutter 15 studerende 12 siders transskription
Retrospektiv Fokusgruppe-interview	Audio og transskription	Interviewguide med fokus på: - <i>modstand</i> - <i>ændringer/ændrede opfattelser</i> - <i>læreridentitet/ faglighed</i> - <i>sprogsyn/ressourcesyn</i> - <i>skelsættende oplevelser</i>	5 studerende Udvalgt med henblik på bredest mulig repræsentation af gruppen 51 minutter 29 siders transskription

3.3.1 Dataindsamling og databearbejdning

Som baggrundsviden anvendte vi undervisningsforløbet på læreruddannelsen og de studerendes undervisningsforløb til grundskolen (Hjarnø, 2023a; 2023b). Da vi interesserede os for de studerendes forståelser af de didaktiske tilgange og deres erfaringer med at omsætte dem til undervisning såvel som deres kollektive meningsskabelse på den baggrund, valgte vi empiri, der matchede dette fokus: den kollektive *evaluering* til afdækning af de studerendes umiddelbare oplevelse og det *retrospektive fokusgruppeinterview* til belysning af deres mere blivende fortolkninger af begivenhederne. Fokusgruppeinterviews er velegnede til at belyse kollektive meningdannelser, normative forståelser og tvetydigheder (Bloor et al., 2001). Vi tog udgangs-

punkt i en interviewguide udarbejdet med udgangspunkt i de temaer, vi var blevet opmærksomme på i vores gennemgang af *evalueringen*.

En studentermedhjælp transskriberede fokusgruppeinterviewet og udvalgte sekvenser af evalueringsvideoen ortografisk i CLAN (MacWhinney, 2000a; 2000b), hvorefter en forsker gennemgik transskriptionen og kodede den i Nvivo. Alle studerende er anonymiserede i data og citater.

3.3.2 Analytisk fremgangsmåde

En første, induktiv kodning tydeliggjorde en række temaer, fx den *modstand*, mange af de studerende havde haft mod at undervise i norsk og svensk, og den betydning, de tillagde *erfaringen* med selv at arbejde med de tværspregelige aktiviteter på læreruddannelsen. Blandt disse temaer udvalgte vi tre teoretisk funderede: *sprogsyn* (jf. afsnit 2.1 og 2.2), *didaktisk refleksion* (jf. afsnit 2.4) og *læreridentitet* (jf. afsnit 2.3). Vi udviklede en koderamme baseret på de tre temaer og koblede de induktivt opståede kategorier *egne erfaringer*, *modstand*, *ændringer* og *muligheder* hertil. På den baggrund gennemførte vi en ny kodning i NVivo, hvor alle kodninger blev tjekket af mindst to af de deltagende forskere.

4 Resultater og analyse

Analysen er struktureret ud fra de tre overordnede temaer: *sprogsyn*, *didaktiske refleksioner* og *læreridentitet*.

4.1 Syn på sprog, sprogtilegnelse og nabosprog

De studerendes syn på sprog generelt og på nabosprog specifikt kommer både til udtryk, når de italesætter *egne erfaringer* og *modstand* mod nabosprog, men også gennem de *muligheder*, de ser i at undervise i nabosprog som norsk og svensk med et translanguaging-perspektiv. Det er desuden tydeligt, at flere af de studerende har oplevet *ændringer* i deres opfattelse af sprog og nabosprog i løbet af processen.

4.1.1 Egne erfaringer

Nogle studerende har erfaring med, at danskere, nordmænd og svenskere kan tale sammen på deres respektive sprog, og når forståelsen en gang imellem halter, kan man med succes trække **på sine øvrige** sproglige ressourcer (fx arabisk og engelsk).



Kavi: Når min familie fra Sverige kommer, så kommunikerer vi bare på dansk, og så snakker hun svensk til mig [...], og hvis vi så ikke forstår hinanden, så oversætter vi lige det ene ord til arabisk eller til engelsk, så vi kan forstå det.

Det er ikke alle, der har samme oplevelse med gensidig forståelse af de skandinaviske sprog, fx fortæller Peter: "Jeg har været utrolig dårlig til at forstå nordmænd." Lasse giver dog udtryk for, at man ofte forstår meget mere, end man lige tror, hvis man begynder at **lægge mærke til forskellene mellem sprogene**.

Lasse: Jeg tror måske også, det hjælper at få det afmystificeret en lille smule [...]. Hvis man bare er opmærksom på nogle ting, altså det er sådan lidt 'learning to notice-agtigt'-perspektiv, at så længe man bare prøver at holde øje med forskellene, så forstår man dem meget mere, end man egentlig tror.

4.1.2 Modstand

De studerende giver udtryk for, at de i begyndelsen af forløbet ikke kunne se relevansen af nabosprog, og de var derfor ikke motiverede for at beskæftige sig med det, fx Lasse: "Det der med, nu har vi allerede tysk, og det skal vi ikke bruge til en skid, og nu vil de også tale svensk og norsk, det skal vi heller ikke bruge så det..."

Peter argumenterer for, at det er bedst kun at undervise i nabosprog i udskoling, fordi "deres danskforståelse bare er højere", og de har "disciplinen til at kunne arbejde med forståelsen for sproget." Han anser altså nabosprog for at være et kognitivt krævende emne, som stiller krav til elevernes dansksproglige kompetencer. Dette kunne antyde, at han forventer, at grundskoleelever vil finde undervisning i nabosprog så lidt relevant og motiverende, at de vil skulle lægge ekstra meget energi i at fastholde koncentrationen om det.

4.1.3 Ændringer

I løbet af interviewet bliver det imidlertid tydeligt, at det tværsproglige nabosprogsforløb har ændret de studerendes opfattelse af sprog generelt og af nabosprogene norsk og svensk i særdeleshed. Flere giver udtryk for, at de ikke kendte meget til og ikke forstod norsk og svensk forud for nabosprogs-

forløbet, men at forløbet fik dem til at erkende, at de forstår langt mere, end de troede, og at de har lært nogle strategier til at forstå endnu mere, fx:

Peter: ... jeg har været utrolig dårlig til at forstå nordmænd [...], men så, efter at vi har arbejdet lidt med sprogene og så videre, så har man fundet nogle kendetegn i det, og det er blevet lettere at høre, hvad det er, de snakker, så nu behøver jeg ikke altid at snakke engelsk til dem ...

Flere af de studerende nævner, at de oplever, at verden åbner sig mere og mere for dem, efterhånden som de får mere og mere kendskab til flere og flere sprog, fx:

Emma: Jeg synes, det har været vildt fedt, at hver gang, man forstår lidt mere, og hver gang, man taler lidt mere [...] og sådan at verden åbner sig mere og mere. Det er lidt mere det, jeg sådan vil ud med til eleverne, at der er en verden lige her, I måske ikke ved, er åben, men det er den faktisk. Vi forstår dig faktisk godt-agtigt.

I forlængelse heraf giver de udtryk for, at alene erkendelsen af, at norsk og svensk minder så meget om dansk, har åbnet verden og gjort den større, fx:

Peter: ... så snart du lærer at indse, at svensk og norsk egentlig bare er en lidt anderledes version af dansk, og at man egentlig godt kan forstå det, så bliver verden pludselig meget større i forhold til Danmark.

4.1.4 Muligheder

Tilegnelse af flere sprog har ifølge de studerende den åbenlyse fordel, at man kan tale med mange flere mennesker.

Lasse: Men jeg tænker altså, så snart man er nysgerrig på Norge og Sverige, er man jo allerede på vej, ikke? Altså, så er det jo et spørgsmål om, at når man så tager engelsk ind som, det er der jo mange af dem, der har, når du så inddrager, nå men hvordan lyder det så på engelsk? Så kan de pludselig tale med mange flere mennesker [...] Jeg synes bare, det er en god indstilling, tror jeg, altså også til sprog.

Peter fortæller, at **når man begynder at lære et nyt sprog**, så starter man helt fra nul, hvilket kan være en udfordring i begyndelsen, men han ser et poten-



tiale i translanguaging-tilgangen, da man så alligevel har en vis indgang til det nye sprog. Han mener desuden, at netop norsk og svensk er gode sprog at indlede det tværsproglige arbejde med, dels fordi de fleste elever starter samme sted, og dels fordi sprogene minder tilstrækkeligt meget om dansk til, at man ved at bruge sine logiske evner og sit kendskab til dansk, faktisk kan komme ret langt.

Emma sætter ord på, hvordan musik og andre kulturprodukter kan være en autentisk indgang til andre sprog, ligesom kendskab til andre sprog omvendt kan give adgang til en større variation af musik og kulturprodukter:

Emma: Det var jo bare fedt det her med, at når du kommer ud og besøger de her lande, så kan du faktisk interagere med dem, og du ved lidt omkring deres kultur, og du ved lidt omkring deres tekster [...] Hvis du kan finde noget musik, som du rent faktisk kan lide indenfor svensk eller norsk eller sådan noget, så hører du det også igen, og du bliver altså mere 'familial' med sproget, og det hjælper rigtig rigtig meget, når du skal lære det her sprog på en eller anden måde.

Peter fortæller, at det er motiverende for eleverne at opleve, at de kan anvende deres viden om sprog i autentiske situationer: "... så tror jeg automatisk, det giver en interesse for eleverne, hvis de kan være med til at føre en samtale, der er på det her sprog, fordi så føler de sig måske lidt ekstra specielle." Emma bakker op om denne oplevelse og angiver, at brugen af kulturprodukter kan "gøre det livsnært for dem, find en gamer, hvis det er det, du går op i, eller se en serie [...] eller altså motivere det for eleverne, så det bliver mere relevant for dem."

Peter fortæller, at han glæder sig til at bruge nabosprogsdidaktikken og translanguaging-tilgangen med de ældre, mere sprogbevidste og mere disciplinerede elever. Han ser et potentiale i at tage elementer fra andre sprog og integrere dem i ens eget sprog:

Peter: ligesom at folk de ofte finder ord på andre sprog som 'pardon me' eller sådan noget ikke også, hvor man benytter de her sprog fra andre lande til at tage ind i sit eget sprog og gøre det til en del af ens eget, så hvis de kan få lov til at lege med det her lidt, så vil de måske have en bedre forståelse for det i fremtiden.

4.2 Didaktiske refleksioner

I mødet med projektet gør de studerende sig mange didaktiske refleksioner, som både omhandler nabosprog i forbindelse med campusundervisningen og i forbindelse med deres egen planlægning og gennemførelse af undervisning. Disse didaktiske overvejelser træder frem i empirien i form af *modstand, erfaringer med egne valg truffet i praktikken og muligheder*.

4.2.1 Modstand

De studerendes modstand synes i høj grad at bunde i en bekymring for deres manglende kendskab til nabosprog. Emma: "... altså jeg havde jo ingen kendskab til sproget eller kendte nogen, der snakkede det, eller noget." Emma italesætter her sin oplevelse af at skulle påbegynde et undervisningsforløb om nabosprog på læreruddannelsen, men modstanden dækker også over hendes bekymring i forhold til at skulle undervise elever i et fagdidaktisk sprogområde, hun ikke oplevede at have tilstrækkeligt kendskab til.

Før undervisningen i grundskolen antager Lasse, at norsk og svensk ikke bare er en udfordring for de studerende, men at sprogene også må have lav status i elevernes bevidsthed. Lasse: "... fordi jeg synes bare, at i forhold til nabosprog, der har man et motivationsproblem ude i folkeskolen." De studerende overfører tilsyneladende deres egen manglende motivation for norsk og svensk til eleverne, og det påvirker deres antagelser om elevernes læringsforudsætninger og skaber en didaktisk bekymring for at skulle løfte denne læreropgave.

Bekymringen for de planlagte aktiviteters relevans og motivationsværdi for eleverne bar de studerende tilsyneladende med sig ind i undervisningen, for som Lasse efterfølgende sagde, fik han "måske ikke helt taget ejerskab" over alle dele af undervisningen, hvilket kan tyde på en vis ambivalens. Af de studerendes udtalelser fremgår desuden et behov for at retfærdiggøre både nabosprogsdidaktikken og *translanguaging*-tilgangen over for eleverne. Kavi: "... lige meget hvad, så ville man nok få nogle spørgsmål om, hvorfor skal vi bruge det, vi har jo allerede dansk i forvejen og tysk og engelsk, hvorfor skal vi have to sprog mere?"

4.2.2 Erfaringer med egne valg truffet i praktik

I planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbet målrettet grundskolen trak de studerende på deres nye erfaringer fra mødet med nabosprogsdidaktikken i undervisningsfaget dansk. De reflekterede over, hvordan deres forberedelse med udvalgte mål i nabosprogsforløbet adskilte



sig fra den situerede undervisning, som de gennemførte ude på grundskolen.

Først og fremmest var mange af de studerende overraskede over, at eleverne mødte deres undervisning positivt og var motiverede og aktive i nabosprogsundervisningen, fx:

Emma: De [eleverne] synes, det var et fedt forløb, men de kunne også godt lide, når man lavede noget anderledes end bare traditionelle Clio-forløb, og altså bare det, at vi havde lavet en PowerPoint med billeder på og havde gjort meget ud af den, det er nok til at fange deres opmærksomhed, og ja, de synes, det var fedt.

Peter: ... jeg synes også, at vi fik forløbet bygget rigtig godt [...] vi lavede sådan en lille quiz [...], og så gik vi så over til at arbejde med den her sang, som egentlig var en altså en kæmpe succes, [...], og vi kom også hen og brugte det der trafiklys i forhold til, at de skulle sidde og arbejde med svære og lette ord og sådan noget.

De studerende reflekterede altså over betydningen af at vælge sproglige aktiviteter, som inviterede eleverne til en undersøgende arbejdsmåde, var varierede i deres form og indtænkt i en progression. Det er i denne sammenhæng interessant, at de lavede en kvalitativ vurdering af deres egen undervisning sat overfor at arbejde med digitale onlineforløb fra Clio, som de lader til at antage er normen. Denne fagdidaktiske refleksion antages at bidrage til kvaliteten i de studerendes egen udvikling som reflekterende praktikere.

Et andet tiltag, som blev godt modtaget af eleverne, var besøget af en norsk kvinde i undervisningen. Dette besøg nævnes i mange sammenhænge som betydningsbærende for elevernes engagement, sproglige bidrag og høje grad af koncentration.

Peter: ... og så tænkte vi også for at gøre det lidt mere spændende til dem, så de selv kunne leve sig ind i det, så vi får en nordmand med ind, og det synes de også var meget spændende. De snakkede i hvert fald rigtig meget med hende. Der var mange spørgsmål til hende, og der var også en flydende samtale hele tiden. Der var ikke rigtig nogen tidspunkter, hvor der var stille.

Ud over disse positive overraskelser over elevernes engagement, erfarede de studerende dog også didaktiske skuffelser, når undervisningen ikke forløb som forventet. Lasse reflekterede over, hvorfor hans undervisning ikke helt stod mål hans intentioner i planlægningsfasen på læreruddannelsen.

Lasse: Det eneste, som var lidt svært at få dem til at være interesserede i, det var faktisk oplægget fra min side [...], og det var bare lidt som om, at den sad ikke lige fast på samme måde altså, fordi det var bare mig, der bare stod og talte. Men jeg holder stadig fast i, jeg synes faktisk, det er et godt perspektiv det her med, at når man læser gamle tekster og svenske tekster og svære tekster, så skal man være meget opmærksom på sin egen læseforståelse, så det perspektiv, synes jeg, er godt, men hvordan får man lige det solgt til eleverne, det er måske en udfordring.

Lasse reflekterer her kritisk og kvalificeret over sin egen praksis med afsæt i den teori og danskfaglige viden, han bringer med sig om styrkelse af elevers læseforståelse. Hans vurdering er, at han via sin undervisning ikke når sit intenderede mål om, at eleverne opøver viden om egen læseforståelse. Det interessante er, at han i denne vurdering ikke fraviger sit faglige synspunkt i forhold til læsestrategiers fagdidaktiske kvalitet i nabosprogsundervisningen, men anlægger et analytisk blik på sin egen praksis, hvor han forholder sig åbent til, at elevernes manglende motivation er en didaktisk udfordring, han endnu ikke har løst.

Eksemplet viser, at Lasse er i en faglig udviklingsproces, hvor han på den ene side har tilegnet sig en faglig forståelse af et nyt stof og har integreret betydningen af dette nye stof i sin egen fagforståelse, men på den anden side ikke er nået til at kunne omsætte det relevante stof i en undervisningspraksis, der skaber relevante deltagelsesmuligheder for eleverne.

Det fremstår tydeligt, at de studerende i forhold til nabosprogsdidaktikken befinder sig et sted, hvor den selvstændige didaktisering af stoffet volder udfordringer, men hvor de samtidig er i stand til med god succes at anvende og udnytte undervisningsaktiviteter, de selv har haft lejlighed til at prøve på læreruddannelsen.

4.2.3 Muligheder

I løbet af projektet begynder de studerende at se didaktiske muligheder i arbejdet med nabosprogsdidaktik, og hvordan dette emneområde har relevans for danskfaget. Dette viser sig særligt i mødet med eleverne i grund-

skolen, hvor de reflekterer over, hvordan indholdsvalg og didaktisk tilgang har betydning for elevernes udvikling af nabosprogforståelse.

I forhold til de konkrete sproglige aktiviteter nævner Lasse: "... sprogportrætterne, fordi det bliver så personligt, og det er noget, hvor alle kan være med, og der kommer bare nogle rigtig gode sprogsamtaler ud af det."

Sprogportrætterne fremhæves, fordi den sproglige undersøgelse både tilbyder mulighed for personlig indsigt og dialogiske sprogsamtaler, som synliggør egne og andres sproglige ressourcer. Peter beskriver, hvad det betød for ham, at han lavede sit eget sprogportræt på campus:

Peter: ... det der med, at det åbner op for ens forståelse for sprog i forhold til, vi er så forskellige på det punkt der. Mit er for eksempel noget fagsprog indenfor gaming og sådan noget, og jeg indså først, da vi sad og arbejdede med det, at okay [...], hvis jeg sidder og snakker omkring de her ting, så forstår jeg det godt, men alle omkring mig forstår det måske ikke.

Med hensyn til valg af indhold er de studerende enige om, at der er gode muligheder i at inddrage flere modaliteter, især når man arbejder med sprog, der kan være svære at forstå. Denne dialog omhandler deres erfaring med en musikvideo:

Lasse: Men det var også noget med at lytte, hvad den handlede om.

Emma: [...] og det var en langsom sang, og vi havde fundet den på YouTube med tekst på, og det gav bare god [mening], så eleverne hørte det udtalt, de fik lov at læse det samtidig og fik også teksten på dansk, så de kunne se, hvad tingene betød, mens de hørte dem [...].

Lasse: Og så er det også billeder, så der er jo den multimodale, hvad kan man sige, dimension, som understøtter lidt af den der forståelse, og det er måske ret fedt, hvis man kan finde en musikvideo.

Peter: Det hjælper i hvert fald [...], specielt, når man arbejder med et sprog, der måske kan være lidt svært at forstå.

I dialogen fremgår det, at de studerende reflekterer over musikvideoers fagdidaktiske potentiale og er optagede af, hvordan en tekst med flere modaliteter skaber læseforståelsesmuligheder, når eleverne ser den narrative handling præsenteret visuelt koblet til nabosprogets udtale. Det multimodale

er samtidig et indholdsområde, som de studerende ser som et mulighedsfelt i deres kommende arbejde som lærere.

Mødet med "rigtige" nordmænd og svenskere er tilbagevendende italesat som et didaktisk mulighedsfelt begrundet med den succesfulde erfaring fra grundskolen. De studerende reflekterede over, hvordan man kan skabe autentiske sprogsamtaler, som motiverer eleverne for at beskæftige sig med nabosprog. Sofie: "Det kunne bare give så meget at gøre det så relevant for eleverne, de ville også føle, de var var med i noget større end bare Danmark."

4.3 Læreridentitet

De studerende er på vej til at blive lærere i grundskolen og dermed i gang med at udvikle en læreridentitet. Denne træder frem i empirien i form af *erfaringer, modstand, ændringer og muligheder*, ligesom det gør sig gældende for synet på sprog og nabosprog samt for deres didaktiske refleksioner. I relation til udviklingen af læreridentitet spiller det dog også en rolle, hvordan de studerende ser *den gode lærer*; derfor indgår der her et yderligere tema om netop det.

4.3.1 Den gode lærer

De studerendes ideal for den gode lærer træder indirekte frem. Det fremgår, at idealet både knytter sig til faglige, indholdsmæssige og didaktiske kompetencer såvel som til fortsat faglig og didaktisk udvikling og evnen til at lave god undervisning, som eleverne kan lide.

De studerende fremhæver det "kreative" og "hyggelige" i både planlægningsproces og gennemførelse af undervisningen, fx i forbindelse med brugen af en sang, som var "en kæmpe succes, alle eleverne elskede det" (Peter). Idealet for den gode lærer synes samtidig at omfatte en vis opfindsomhed; Lasse nævner fx udfordringen med selv at finde på nye ting "så man ikke bare ender med at lave sprogportrætter i tyve år," samt god planlægning og forberedelse af undervisningen. Det er påfaldende, at de studerende trods den interkomprehensionsorienterede undervisning også har et ideal om selv at kunne tale norsk og svensk:

Lasse: Det er også fedt, hvis man som dansklærer kan folde sig bare en lille smule ud på de andre sprog, ikke? Altså selvom vi siger, det kun skal være receptivt, så er det fedt, hvis man kan agere model bare til en vis grad.



4.3.2 Tidligere erfaringer

De studerende beretter gennemgående om begrænsede eller direkte dårlige erfaringer med norsk og svensk fra deres egen grundskoletid. Sofie formulerer, hvilke konsekvenser det kan have for de studerendes lyst og tilgang til selv at arbejde med området i deres egen undervisning:

Sofie: Så tænker jeg, at man falder meget i den samme, altså ikke at man bliver den lærer, man selv har mødt, men selvom man måske har mødt en lærer, man ikke bryder sig [om], eller bryder sig om deres undervisning, så er det måske det, man falder i, fordi det er det, man kender.

Det er således Sofies oplevelse, at de rollemodeller, hun selv har haft i grundskolen, vil påvirke den lærer, hun selv bliver – altså hendes læreridentitet, hvilket er en antagelse, hidtidig forskning bekræfter (Greenwalt, 2014). Derfor er det en udfordring for udbredelsen af nabosprogsdidaktikken, at de studerende samstemmende giver udtryk for kun at have beskæftiget sig meget lidt eller slet ikke med norsk og svensk, som Peter formulerer det: "... vi fik en enkelt tekst, og skøjtede vi hurtigt over den, og så sagde han, nu har vi været igennem det, og nu skal vi videre igen."

4.3.3 Modstand

Noget af den modstand mod nabosprogsdidaktikken, som de studerende udtrykker, kan ses som relateret til deres læreridentitet. Det handler om overbevisninger vedrørende egne kompetencer, fagsyn og forventninger til eleverne. Flere af de studerende gav udtryk for en vis utryghed i forhold til nabosprogsdidaktikken, fx Robyn i den fælles evaluering:

Robyn: Da jeg hørte nabosprog, så tænkte jeg: 'Fuck, så skal vi snakke svensk, fra vi kommer ind ad døren' eller et eller andet, og det kan man jo ikke med gode grunde, fordi man så ikke har haft det på det niveau i folkeskolen.

Citatet illustrerer både Robyns indledende utryghed ved emnet og de misforståelser, hun gik ind til undervisningen med, nemlig at der ville være tale om produktive sprogkundskaber, og at der ville være en forventning om et højt niveau fra begyndelsen.

Som vi så i afsnit 4.2.1, synes de studerendes modstand knyttet til deres forventninger om lav motivation hos eleverne, men som det ses her også til forestillinger om nabosprogsdidaktik og translanguaging som vanskeligt for læreren. Således tegnes der et billede af en indledende modstand imod inkorporeringen af nabosprogsdidaktik som en del af egen lærerfaglighed, som synes at bunde i en kombination af faglig usikkerhed og manglende ejerskab i forhold til tværsproglige grundprincipper.

4.3.4 Muligheder

Undervejs i udviklingsforløbet begyndte de studerende at se muligheder relateret til deres egen læreridentitet. Overordnet set kan man sige, at disse muligheder var knyttet til det dannelsespotentiale, de oplevede i forløbet; den danskfaglige relevans, de opdagede, og de konkrete undervisningsværktøjer og didaktiske principper, de tilegnede sig.

Dannelsespotentialet italesatte de studerende både i form af et *udadrettet blik på verden* med udgangspunkt i danskfaget og i potentialet for *gode samtaler* i klassen. Det verdensvendte perspektiv formuleres fx af Lasse: "En af de finere opgaver i danskfaget, det er, at vi skal sende dem [eleverne] videre også. Vi starter herhjemme, og så lærer vi noget om resten af verden ud fra det." Lasse italesætter her en mulighed for at knytte de marginalt behandlede skandinaviske sprog til danskfagets kerne og dermed gøre nabosprogsdidaktikken til et relevant aspekt af den studerendes identitet som dansklærer. Den samme relevans italesættes af andre studerende, bl.a. gennem en kobling af nabosprogsdidaktikken til læsning af den svenske kanonforfatter Astrid Lindgren på originalsproget.

De studerende fokuserer meget på *gode samtaler*, der knytter an til elevernes eget sproglige repertoire og skandinavisk ungdomskultur, og den gode lærer fremstår således som en, der er i stand til at indgå i gode samtaler med eleverne om spørgsmål, der betyder noget for dem.

Som vi så i de tidligere afsnit, fremstår lærerens faglige kompetence central i de studerendes forklaringer.

Peter: Så jeg synes, vi har fået mange spændende værktøjer, og havde vi ikke haft det her forløb for eksempel, så tror jeg, at vores undervisning i det med nabosprog havde været kedeligere, og det havde nok ikke været så omfattende, men nu her har vi rent faktisk nogle værktøjer til at gøre det spændende og få noget mere ud af til også at vække elevernes interesse.

Peters erfaringer med nye didaktiske værktøjer synes at påvirke hans læreridentitet, idet han forestiller sig, at hans undervisning i nabosprog ikke vil være kedelig, men i stedet kunne vække elevernes interesse. Vi ser her, hvordan hans didaktiske refleksion (se afsnit 4.2) spiller stærkt ind på den læreridentitet, han er ved at udvikle. Den oplevede udvikling af den fagdidaktiske værktøjskasse via erfaringer med konkrete undervisningsaktiviteter bidrager til udvikling af identiteten som nabosprogsdidaktisk kompetent dansklærer.

4.3.5 Ændring

Sammenstillingen mellem den modstand, der skitseres i afsnit 4.3.3, og de muligheder, der nævnes i afsnit 4.3.4, antyder en vis ændring i de studerendes syn på nabosprogsdidaktik og translanguaging og dermed den betydning, disse emner kan have for de studerendes identitet som lærere. En grundlæggende ændring består i, at de studerende blev mere opmærksomme på norsk og svensk i læreplanerne, fx Kavi: "fordi jeg så læste Fælles Mål, og så så jeg, at det faktisk skulle fylde så meget."

Det er et gennemgående træk, at de konkrete erfaringer med undervisningsaktiviteterne har bidraget til at gøre tanken om nabosprogsdidaktik mere overskuelig og håndgribelig for de studerende, som bl.a. taler om "at få det afmystificeret en lille smule" og "komme af med berøringsangsten."

Denne berøringsangst kan forstås som forbundet med mangel på erfaring og kompetencer i forhold til de skandinaviske sprog, men også som forbundet med *translanguaging*-perspektivet og ressourcensynet på flersprogethed. Lasse bemærker således, "at det var ham, der var tosproget, som endte med at være skarpest på at tale med Venke" (den nordmand, der var på besøg); dette lader til at være uventet. Det fremstår således, at selvom de studerende har beskæftiget sig teoretisk med disse perspektiver på forhånd, er det oplevelserne i klasserummet, der giver dem ejerskab over tilgangen og mulighed for at se nabosprogsdidaktikken og *translanguaging* som en del af deres fremtidige læreridentitet, som Kavi siger: "Det har motiveret mig til, at jeg har mod på at ville undervise nabosprog og en motivation for også at have en nordmand [eller] svensker [på besøg]."

5 Diskussion

Vores analyser viser, at en tværsproglig tilgang i nabosprogsundervisningen giver gode *muligheder* for at arbejde med sprog og sproglig bevidsthed og

virker *motiverende*, dels fordi de studerende oplever, at det åbner nye verdner og nye muligheder for dem, og dels fordi sprog generelt og nabosprog i særdeleshed synes at få en større værdi i de studerendes bevidsthed. Netop *muligheder* og *motivation* er afgørende faktorer for sprogtilegnelse (Kohnert, 2008; Kohnert & Pharm, 2010).

I analyserne træder betydningen af de studerendes *erfaringer* fra deres egen skolegang frem som et tilbagevendende tema, hvilket i lyset af eksisterende forskning (fx Borg, 2018) ikke er overraskende. Erfaringer fra grundskolen, gymnasiet og fritiden påvirker deres syn på sprog, på fag og på, hvad en dansklærer er og gør. Det er svært at bryde med gamle praksisser, men etableringen af nye erfaringer kan være central i den forbindelse.

Når en lærer eller studerende skal inkorporere et nyt didaktisk princip i sin egen undervisning og læreridentitet, må det først bringes i samklang med de eksisterende og opleves som meningsfuldt, praktisk muligt og implementerbart – ellers kan det nye forblive ren teoretisk viden (Krogager Andersen, 2021; Kubanyiova, 2016). Derfor er de studerendes følelse af ejerskab til nabosprogsdidaktikken og *translanguaging* så afgørende, som det sås, da Lasse ikke følte ejerskab over en bestemt aktivitet og ikke fulgte op på den, så de mulighedsrum, som studiegruppen havde tænkt ind i opgaven, ikke blev etableret.

Vores analyser viser en tæt sammenhæng mellem de studerendes egne oplevelser og erfaringer og de forventninger, de har til eleverne. Da de forventer et motivationsproblem, bliver de positivt overraskede over elevernes engagement. Dette kan få afgørende betydning, da den gamle erfaring kan korrigeres, når nye, mere positive erfaringer træder frem. Dette gælder både den erfaring, de studerende gør sig selv at skulle løse opgaverne i elevens sted på læreruddannelsen, og den efterfølgende undervisningserfaring, hvor de afprøver deres redidaktiserede designs i grundskolen. Begge erfaringer tjener nemlig til korrigerende af de studerendes tidligere erfaringer fra egen skolegang, og når de kobles med fagdidaktiske refleksioner i samtaler med medstuderende og underviser på læreruddannelsen, bidrager dette til ændring af de studerendes overbevisninger.

Vores undersøgelse viste en udbredt, indledende modstand blandt de studerende, der synes at være relateret til begrænsede eller direkte dårlige erfaringer med nabosprog fra deres egen tid i grundskolen.

Det er vanskeligt at integrere de nye tilgange i sine allerede eksisterende overbevisninger om fag og sprog, hvilket gør forløbet til en krævende proces for de studerende. Dette afspejles indirekte i nedenstående citat, der egent-



lig handler om grundskoleleverne, men i høj grad lader til at genspejle den indledende modstand og oplevede ændring, den studerende selv har gennemgået:

Lasse: Det handler om at få ændret deres tankegang fra, at de skal lære et helt nyt sprog til, at de egentlig bare skal åbne ørerne og være nysgerrige og så prøve at forstå, hvad der bliver sagt, og der ikke er nogen det der med at forventningspresset, du skal ikke eksamineres i det. (vores fremhævnings)

Det fremgår således tydeligt af empirien, at de studerende i løbet af udviklingsarbejdet ændrer opfattelse, og processen har således medført en forandring i de studerendes holdning til tværsproglige tilgange generelt og nabosprogsdidaktik specifikt. Et af udviklingsprojektets mål var netop at opnå sådanne ændringer i de studerendes tilgang til nabosprogsdidaktik og translanguaging samt ændringer i deres opfattelser af, hvad der er muligt, og hvad der kan ligge inden for danskfagets rammer. At dette mål kunne nås, tilskriver vi i høj grad udviklingsprojektets design, idet vi vurderer, at vekselvirkningen mellem de forskellige læringsarenaer har skabt gode forudsætninger for de studerendes udvikling og således bidraget til at højne kvaliteten af deres uddannelse.

Imidlertid peger erfaringerne fra projektet også på en snævrere, fagdidaktisk kvalitet. Forskning viser, at tværsproglige undervisningstilgange som nabosprogsdidaktik og translanguaging kan bidrage centralt for danskfaget som skolens største sprogfag, men som rækker ud over danskfagets rammer og ind til elevernes udvikling af sproglig bevidsthed (Krogager Andersen, 2020), et mål, som bør være i fremmedsprogfagene og hele fagrækken i øvrigt. Vi ved fra forskningen, at jo stærkere sproglige kompetencer en elev har på sit førstesprog, jo lettere er det for eleven at tilegne sig andre sprog (Cummins, 2000) – derfor bør den sproglige dannelse og bevidsthed fremmes netop i danskfaget, og tværsproglige tilgange med nabosprogene norsk og svensk kan bidrage til det formål.

6 Konklusion

Vi ser i undersøgelsen, at flere af de studerende giver udtryk for en indledende utryghed ved og modvilje mod nabosprogsdidaktikken og de tværsproglige tilgange, men deres senere refleksioner og engagement viser,

at de i løbet af projektet dels ændrede holdning og dels opbyggede en større tiltro til sig selv som nabosprogsdidaktikere. Dette anser vi for centralt, idet det peger på forandringspotentialen i projektets *flerfasede udviklingsmodel*, der bygger på en stærk praksisforankring og tæt tilknytning til en praktiskskole, hvor de studerende har mulighed for løbende at afprøve deres idéer i praksis. Analysen peger på en klar styrke ved denne vekslen mellem campus og grundskole som læringsarenaer for de lærerstuderende.

På baggrund af de positive erfaringer med projektets integration af nabosprogsdidaktik og translanguaging i danskfaget mener vi, at netop nabosprogsdidaktikken ved en bredere implementering i undervisningsfaget dansk vil kunne tjene som en blid åbning til tværspørglige mulighedsrum, der både giver gode *muligheder* for at arbejde med sprog og sproglig bevidsthed, og som virker *motiverende*, dels fordi det bygger på en anerkendende tilgang til alle studerendes/elevs sproglige ressourcer; dels fordi studerende/elever oplever, at det åbner nye verdner og nye muligheder for dem; og dels fordi sprog generelt og nabosprog i særdeleshed synes at få en større værdi i studerendes/elevs bevidsthed.

Vi kan således konkludere, at en tværspørglig og praksisforankret tilgang kan bidrage til at skabe kvalitet i nabosprogsundervisningen på læreruddannelsen.

Finansiering

Udviklingsprojektet *Tværspørglighed i Læreruddannelsen* er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Forskningsdelen er støttet af Syddansk Universitet og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Referencer

- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* (BEK nr. 374 af 12/08/2023). Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science*, 16(4), 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Teaching*. Bloomsbury Academic.
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs & classroom practices. I Garrett, P., & Cots, J. M. (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 75-91). Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk – Fælles Mål* (2. udgave). EMU – Danmarks læringsportal. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf



- 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. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127787>
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2013). *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Council of Europe.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P. (2010). *Begegnungen mit fremden Sprachen. Sprachliche Hierarchien im sprachenpolitischen Diskurs in Dänemark und Deutschland der Gegenwart*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling: en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34-61. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. Projekt. <http://www.plurilinguaeducation.ku.dk>
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen__2018__Tidligere_sprogstart__ny_begynderdidaktik_med_fokus_p__flersprogethed.pdf
- Delsing, L. O., & Lundin Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse af danska, svenska och norska*. Nordisk Ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700762/FULLTEXT01.pdf>
- Dolas, F., Jessner, U., & Cedden, G. (2021). Cognitive advantages of multilingual learning on metalinguistic awareness, working memory and L1 lexicon size: Reconceptualization of linguistic giftedness from a DMM perspective. *Journal of Cognition*, 5(1), 10, 1-15. <https://doi.org/10.5334/joc.201>
- Drachmann, N. (2023). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1), Art. 13. <https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N., Daryai-Hansen, P., & Krogager Andersen, L. (2023). Translanguaging via en flersprogethedsdidaktik: Anbefalinger til praksis. *Sproglæreren*, 3, 29-34.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læring: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Greenwalt, K. A. (2014). Frustrated returns: Biography, parental figures, and the apprenticeship of observation. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 306-331. <https://doi.org/10.1111/curi.12048>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Henriksen, T. (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. *Sprog i Norden*, 1, 117-130.

- Hjarnø, G. (2023a). Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog. I Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (red.), *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 1. Inspirationsmateriale til læreruddannelsen* (s. 30-42). Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF).
- Hjarnø, G. (2023b). "Jeg forstår faktisk, hvad hun siger" Norsk, svensk og flere sprog i dansk i 9. klasse. I Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (red.), *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 2. Inspirationsmateriale til grundskolen* (s. 32-43). Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF).
- Højrup, T. S., & Iversen, R. (2023). Sammenhæng mellem teori og praksis. I Christensen, D. A., Stoklund Christiansen, C., Højrup, T. S., Aaskov Iversen, R., & Larsen, G. (red.), *Integreret Praktik i fagene – Professionsudvikling i praksis* (s. 45-56). Akademisk Forlag.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Ilskov, T. (2020) Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114.
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Karrebæk, M. S. (2013). 'Don't speak like that to her!': Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355-375. <https://doi.org/10.1111/josl.12035>
- Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (2023b). *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 2. Inspirationsmateriale til grundskolen*. Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/tvaersproglighed-i-grundskolen>
- Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (2023a). *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 1. Inspirationsmateriale til læreruddannelsen*. Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/tvaersproglighed-i-laereruddannelsen>
- Knudsen, L. E.D. (2018). Praksisintegreret undervisning. I Damlund, V. (red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (s. 59-80). Munksgaard.
- Kohnert, K. (2008). Second language acquisition: Success factors in sequential bilingualism. *The ASHA Leader*, 13(2), 10-13. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.13022008.10>
- Kohnert, K., & Pham, G. (2010). The process of acquiring first and second languages. I Shatz, M., & Wilkinson, L. (red.), *Preparing to Educate English Language Learners* (s. 48-66). Guilford Press.
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Krogager Andersen, L. (2021). Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. *Apples*, 15, 71-92. <https://doi.org/10.47862/apples.103078>
- Krogh-Jespersen, K. (2008). Læreruddannelse – hvad, hvor og hvordan? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 64-73.
- Kubanyiova, M. (2016). *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Palgrave Macmillan.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lønsmann, D., Mortensen, J., & Thøgersen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? Et spørgsmål om kollektiv sproglig identitet. *Nydanske Sprogstudier (NyS)*, 1(61), 126-179. <https://doi.org/10.7146/nys.v1i61.132242>
- Lundquist, U. (2008). Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning. I Laursen, H. P. (red.), *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- MacWhinney, B. (2000a). *The Childes Project: Tool for analyzing talk. Vol. 1: Transcription format and programs*. Lawrence Erlbaum Associates.



- MacWhinney, B. (2000b). *The Childes Project: Tool for Analyzing Talk. Vol. 2: The database*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Madsen, L. (2006). Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grundskole. I Madsen, L. (red.), *Nabosprogsdidaktik* (s. 217-230). Dansk lærerforening.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2015). Dependent or independent: the construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers. I Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (red.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (s. 149-171). Palgrave Macmillan.
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisning – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Steffensen, T. (2019) Nabosprogsforståelse som sprogligt dannelsesmål. *Forskerklummen*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2019/nabosprogsforstaaelse-som-sprogligt-dannelsesmaal/>
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Unsworth, S. (2026). Quantity and quality of language input in bilingual language development. I Nicoladis, E., & Montanari, S. (red.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency* (s. 103-121). American Psychological Association.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. MIT Press.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. I Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (red.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (s. 201-229). Springer.
- Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Møller Daugaard, L., Orluf, B., & Laursen, H. P. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen: Ni forløb fra Tegn på sprog*. Københavns Professionshøjskole. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/142284959/literacy_og_andetsprog_i_udskolingen_ni_forloeb_fra_tegn_paa_sprog_pdf

Line Krogager Andersen
ph.d., postdoc
Syddansk Universitet
lika@sdu.dk

Gitte Hjarnø
lektor
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
ghpe@ucl.dk

Laila Kjærback
ph.d., lektor
Syddansk Universitet
kjarbak@sdu.dk

Udbredelse af og kendetegn ved undervisning af studerende udenfor læreruddannelsens mure

Karen Barfod, Mads Bølling, Marianne Hald og Dorrit Hansen

Resumé

En femtedel af danske grundskoler praktiserer udeskole, der er regelmæssig undervisning udenfor skolens mure i folkeskolens almindelige fag. Centrale indsats for udbredelse af udeskole, åben skole og bevægelse i undervisningen har bidraget til udviklingen af udeskole, men kvalificering af lærere til at varetage undervisningen har vist sig at være sporadisk. Spørgsmålet er, hvordan undervisning udenfor læreruddannelsens mure er udbredt og karakteriseret på læreruddannelsen. I sommeren 2022 modtog alle ansatte læreruddannere på professionshøjskolerne ($N=814$) en elektronisk survey. Resultaterne viser, at mindst hver tredje læreruddanner inddrog undervisning udenfor (svarprocent 38,2% ($n=311$)). Udbredelsen var størst for specialiseringsmoduler, naturfaglige og praktisk-æstetiske fag. Dette resultat er suppleret med nogle studerendes evalueringer af specialiseringsmoduler, der involverer udeskole og åben skole. Med reference til lærerstuderendes syn på forholdet mellem teori og praksis i specialiseringsmodulerne (opposition, simulation og refleksion) diskuteres udeundervisningens muligheder for at skabe broer og sammenhæng i en læreruddannelse uden specialiseringsmoduler (LU 23). Vi anbefaler, at udeundervisningen sikres i fagene.

Nøgleord

lærerprofession, læreruddannelse, udeskole, udeundervisning

Abstract

A fifth of Danish primary schools practice Education Outside the Classroom (EOtC), which is education outside the walls of the school in the general subjects of the primary school on a regular basis. Central efforts to scale up EOtC, Open School and movement integration (in teaching) in Denmark have contributed to this development, but qualification of teachers to use EOtC has proven to be sporadic. Therefore, we ask, how is teaching that takes place outside the walls of the teacher training colleges distributed and characterized in Danish teacher training? In the summer of 2022, all University College employed teacher educators ($N=814$) received an electronic survey. Based on a response rate of 38.2%, the survey shows that at least one in three teacher educators included EOtC. The use was greatest for specialization modules, science, and practical-aesthetic subjects (teacher education LU13). This result is supplemented by some student evaluations of specialized outdoor modules. With reference to the teacher students' view of the relationship between theory and practice in the specialization modules (opposition, simulation and reflection)

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143353

Studier i LærerUddannelse og -Profession



the possibilities of EOtC to create bridges and coherence in a teacher education without specialization modules are discussed (LU23). We recommend that EOtC is ensured in the subjects.

Keywords

Education Outside the Classroom, outdoor learning, teacher education, teachers' profession

Introduktion

Udeundervisning er en udbredt praksis i grundskolen, der blandt andet omfatter åben skole, feltarbejde og ekskursioner. Bliver denne undervisning regelmæssig, kaldes det udeskole, der er en pædagogisk praksis, hvor dele af den faglige undervisning regelmæssigt og gennem længere tid foregår udenfor skolens mure (Bentsen et al., 2009; Jordet, 2010). Det er og har siden 2013 været stabilt udbredt i en femtedel af alle danske grundskoler (Barfod et al., 2021) og er ofte et bottom-up-tiltag, der initieres af lærerne selv (Bentsen et al., 2009). Udeskole kan antage forskellige former. Det kan være besøg på museer eller sciencecentre med skoletjenestetilbud, forløb, faglæreren tilrettelægger på virksomheder, i naturen eller i kulturmiljøer, aktiviteter knyttet til friluftsliv og bevægelse, eller når det gælder læreruddannelser, som samarbejder med praksis ud over praktikken. Særligt for udeskole er regelmæssigheden, der i studier af udeskole defineres til 'mindst en halv dag hver fjortende dag i længere perioder, mindst tre måneder' (Barfod et al., 2021). Udeundervisning kan ses som mere sporadisk anvendelse af eksterne læringsmiljøer som undervisningssted og adskiller sig dermed fra udeskole ved sin forekomst og ikke nødvendigvis ved sin pædagogiske praksis. Centralt i udvikling og udbredelse af udeskole er den enkelte ildsjæl blandt personalet på skoler, der anvender udeskole som en del af arbejdet, hvilket er blevet beskrevet som en bottom-up-fremvækst (Bentsen et al., 2009). På trods af omfattende centrale indsatser, fx Børne- og Undervisningsministeriets projekt Udvikling af Udeskole (2013-2015), interventionsforskningsprojektet TEACHOUT (2013-2017) og DGI's udeskoleprojekt (2017-2019 og fortsat), er der i perioden 2014-2019 ikke sket en øgning i antallet af skoler, der arbejder med udeskole, men på de enkelte folkeskoler, hvor udeskole anvendes, er der flere klasser, der har taget arbejdsformen i brug (Barfod et al., 2021).

Lærere, der underviser med udeskole, peger på, at de ikke har mødt udeskole hverken som begreb eller praksis i løbet af deres grunduddannelse (Bentsen et al., 2009), og at de søger efteruddannelse, temadage og netværk for at diskutere og udvikle deres udeskolepraksis (Ejbye-Ernst & Bentsen,

2018). Derfor undersøger vi, hvor meget der undervises i, at skolelærere kan udnytte læringsrum udenfor skolens mure, og om underviserne selv tager de studerende med udenfor læreruddannelsens mure i undervisningen – altså om de studerende på læreruddannelserne af underviserne bliver introduceret til det at tage eleverne med ud – både i teori og i praksis. Denne kvantitative undersøgelse suppleres med eksempler på de studerendes perspektiv på udeskoleundervisning i specialiseringsmoduler under Læreruddannelsen LU 13 (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen nr. 231). På læreruddannelserne har der tidligere været sporadiske tiltag og projekter (Hansen & Barfod, 2013) for at undersøge omfanget, men der mangler en opdateret systematisk undersøgelse af forekomsten af undervisning i og med udeskole – dvs. undervisning udenfor læreruddannelsens mure (UULM). På læreruddannelserne arbejdes der ofte eksemplarisk, så regelmæssigheden, der gør udeundervisning til udeskole i grundskolen, har vi valgt at se bort fra.

I denne artikel gør vi rede for en undervisningsform på læreruddannelsen, der kan forstås som eksperimenterende og 'anderledes'. Derfor kan det være relevant at se på, hvordan læreruddannere opfatter sådanne tiltag. I en analyse af fem eksperimenterende initiativer på læreruddannelserne, Engineering i Skolen (EiS), Playfull Learning-projektet (PL), Makerspaces og makerdidaktik (MSP), Teknologiforståelse (TF) og Innovation og Entreprenørskab (IE), er læreruddannernes forståelse og engagement med at oversætte og være med til at implementere eksternt initierede didaktiske initiativer beskrevet (Brahe-Orlandi & Lund Nielsen, 2021). I arbejdet med disse initiativer oplever læreruddannere, at anderledes og nyskabende, legende og sansende tilgange til læreruddannelsen legitimeres. Nogle af initiativerne bringer udefrakommende dagsordener (politiske eller fondsstyrede) ind i læreruddannelserne, og det positionerer de deltagende læreruddannere som agenter for initiativernes tilgang. På læreruddannelserne kan udeskole også betragtes som et eksperimenterende initiativ, der er kendetegnet ved en bottom-up-fremvækst, der har fundet sin plads på specialiseringsmodulerne. Med implementeringen af læreruddannelsen LU 2023 er det et mål, at der skal være mere frihed og nærhed og mindre detailstyring (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023), at "modulstrukturen afskaffes, og fagene gøres til omdrejningspunkt, så sammenhæng og faglig progression styrkes," samt at der gives "Frihed til lokale toninger med udgangspunkt i uddannelsesstedernes kultur og tradition" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Med reformen lægges der flere ressourcer i undervisningsfagene, mens spe-



cialiseringsmodulerne, der har givet studerende mulighed for at få indsigt i lokale tiltag, eksperimenter og viden, afskaffes. Der kan derfor ses en vis uoverensstemmelse mellem dele af 'friheden' og mulighederne i specialiseringsmodulerne.

Læreruddannelsen kan betragtes som en uddannelse, undervisere og studerende gør sammen. Uddannelsen er en anvendelsesorienteret professionsuddannelse, hvor der arbejdes med forskellige tilgange og faglige områder for at kvalificere studerende til at varetage arbejdet som lærere. Men læreruddannelsernes arbejde med pædagogik og undervisning, både som videnskabsfag og professionsfag (Andersen, 2020), kan betyde, at studerende opfatter forholdet mellem teori og praksis som værende i opposition til hinanden (Böwadt & Vaaben, 2021). I arbejdet på læreruddannelserne foregår der et fortløbende arbejde for at binde den teoretiske uddannelse og konkrete erfaringer fra praksis tæt sammen, men alligevel opleves det af studerende ofte som problematisk (eller adskilt). Böwadt & Vaaben beskriver tre forskellige typer af teori/praksis-konstruktioner, som studerende skaber, der centrerer sig om henholdsvis opposition, simulation og refleksion. Opposition er opfattelsen af, at teori og praksis er modsatrettede elementer, og de studerende vil fx gerne have mere praksis og mindre teori i uddannelsen. Simulation er opfattelsen af, at læreruddannelsen skal ligne praksis og fx give de studerende forløb med i lommen, der kan anvendes direkte ude i folkeskolen. Refleksion er den ikke særligt udbredte opfattelse af, at der er et samspil mellem teori og praksis i læreruddannelsen, og at teori kan anvendes til at reflektere og tænke over (egen) praksis i grundskolen med (Böwadt & Vaaben, 2021). Med eksperimenterende tilgange til undervisningen og inddragelse af nyere initiativer i folkeskolen på læreruddannelserne er det muligt, at de lærerstuderende opfatter teori og praksis mere sammenhængende og mindre i opposition til hinanden. I denne artikel undersøger vi, for at supplere den kvantitative del, de studerendes syn på sammenhængen mellem teori og praksis på specialiseringsmoduler med udeundervisning ved at analysere evalueringssvar ud fra Böwadt & Vaabens kategorier.

I artiklen ønsker vi at præsentere resultater fra en undersøgelse af, i hvilken grad undervisningen på læreruddannelsen inddrager undervisning uden for læreruddannelsens mure, og hvordan denne praktiske tilgang påvirker de studerendes syn på sammenhængen mellem teori og praksis på læreruddannelsen. Dette vil efterfølgende danne baggrund for anbefalinger til de studerendes kompetenceudvikling i udeskole/UULM.

Forskningsspørgsmålet er:

Hvordan er undervisning udenfor læreruddannelsens mure udbredt og karakteriseret på læreruddannelsen?

Underspørgsmål

I hvilket omfang har læreruddannere indenfor undervisningsåret 2021/22 inddraget aktiviteter udenfor læreruddannelsens mure i deres undervisning under LU 13?

Hvordan påvirker den praktiske tilgang på specialiseringsmoduler med udeundervisning og udeskole de studerendes syn på sammenhængen mellem teori og praksis på læreruddannelsen?

Metode

Undersøgelsens mål er at kortlægge og belyse omfanget og anvendelsen af UULM i undervisningsåret 2021/22 blandt undervisere på læreruddannelserne på de seks danske professionshøjskoler, Københavns Professionshøjskole (KP), Professionshøjskolen Absalon (PHA), University College Lillebælt (UCL), University College Nord (UCN), University College Syd (UCS) og VIA University College (VIA). Dataindsamlingen blev afsluttet i august 2022. Med undtagelse af KP blev undervisere kontaktet direkte på e-mail (bilag 1). Læreruddannere fra KP blev inviteret til at deltage via internt nyhedsbrev. Det har således været frivilligt at deltage.

Undersøgelsen omfatter to datakilder: et survey blandt læreruddannere (bilag 1), suppleret med nogle af de lærerstuderendes tilbagemeldinger på udeskole-(specialiserings)moduler i undervisningsåret 2021/22.

Underviserne blev både spurgt, om de inddrog praktiske aktiviteter udenfor læreruddannelsens mure med de studerende, og om de reflekterede med dem over muligheder for at undervise udenfor klasseværelset med elever. Der er således både spurgt til, om undervisningen omfattede et praktisk og/eller et teoretisk element af udeundervisning.

De studerendes perspektiv supplerer og perspektiverer surveyet og er undersøgt gennem en retrospektiv undersøgelse af afleverede ($N=41$) skriftlige evalueringer af specialiseringsmoduler om udeskole. Der er sket en 'convenience sampling' af evalueringerne på to forskellige (land og by) udbudssteder af læreruddannelser (VIA i Nørre Nissum og PHA). Evalueringerne kan afleveres af de studerende den sidste gang på modulet, og er skriftlig. Evalueringerne er forskellige i form mellem læreruddannelser, men består i begge tilfælde dels af en obligatorisk survey (om fx indsats og rele-



vans for uddannelsen) samt mulighed for at kommentere under forskellige overskrifter, som fx 'Hvad finder du godt ved modulet, som bør fortsætte? (Skriv nogle linjer)' og 'Har du forslag til forbedringer? (Skriv nogle linjer).'

Survey med læreruddannere

Baseret på surveybesvarelsenerne er der anvendt to forskellige dataset i analysen. Et dataset, hvor cases er respondenter ($n=311$ læreruddannere), og et dataset, hvor cases er undervisningsmoduler ($n=491$). Dette skyldes, at de enkelte undervisere kan undervise på flere moduler på læreruddannelsen. Analyser på respondentniveau er anvendt til at undersøge omfanget af udeundervisning på tværs af professionshøjskoler samt til analyser af efteruddannelse og netværk. Ved analyser på modulniveau er hver case fx et specialiseringsmodul eller et fagmodul, som respondenterne har undervist på.

Responstrate fra KP var $\sim 20,0\%$ ($N\sim 250$, $n=50$) og fra de resterende fem professionshøjskoler på $46,3\%$ ($n=261$).

KP afveg ikke med hensyn til fordeling mellem ja/nej til udeundervisning i forhold til andre professionshøjskoler. For at kompensere for den lave svarprocent blev svar fra KP-populationen vægtet. Vægten blev beregnet ud fra den samlede responstrate for både ja- og nej-svar fra de andre professionshøjskoler ($46,3\%$). Således blev svar fra respondenter fra KP vægtet med $2,30$ og ikke-respondenter med $0,67$. Stikprøvestørrelsen bliver således forøget fra $n=311$ til $n=376$ (se venligst Hansen et al. 2023, rapporten, for uddybning). Vægtet er det samlede set $38,3\%$ læreruddannere i Danmark, der svarer ja til, at de inddrager udeundervisning på læreruddannelserne.

Resultaterne er repræsenteret både som de enkelte af læreruddannelsens fag og i kategorier af fag, der er lagt sammen. For kategorisering af fagområder se venligst Appendiks 1.

Repræsentativitet og bias

Undersøgelsens repræsentativitet er undersøgt, ved at Danske Professionshøjskoler har leveret tal for antallet af studerende, der starter på de enkelte moduler i 2022. Disse tal har vi sammenlignet med respondenternes fordeling på fag. Det er ikke muligt at tage højde for, at holdstørrelserne kan være forskellige. Sammenlignes de to datakilder visuelt, ser de overordnet set sammenlignelige ud, men viser også, at undersøgelsen er præget af en forventelig bias, med en overrepræsentation af matematik og naturfag og underrepræsenteret på kultur- og samfundsfag (Hansen et al., 2023, rapporten). Det vi sige, at der er flere af de undervisere, som har svaret, der mar-

kerer, at de underviser i matematik, end forventet ud fra antallet af optagne studerende, og særligt optaget på fagene historie og samfundsfag er langt større end det antal moduler, som underviserne, der har responderet på denne undersøgelse, har registreret, at de underviser på. En statistisk analyse af forskellen i fordelingen af fag mellem de to datakilder viser, at der er forskel. Undersøgelsens stikprøve vurderes derfor ikke at være repræsentativ på fagområder, hvilket betyder, at vi forventer en positiv responsbias.

Tidligere undersøgelser af udeskole på grundskoler viser en umiddelbar større interesse for brug af udeskole i matematik og naturfagene sammenlignet med kulturfagene (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2016). En sådan forskel kan forklare den observerede over- og underrepræsentativitet i stikprøven. Således forventer vi, at det i særlig grad har være undervisere med interesse for udeskole, der har svaret – særligt i matematik og naturfagene. Interesse-bias er almindeligt forekommende i surveyundersøgelser (Berg, 2005). En analyse af robustheden af data, ift. hvorvidt de, der har svaret med det samme, afviger på spørgsmålet om brug af UULM fra de, der først har svaret ved en reminder, der blev sendt to uger senere, understøtter denne forventede interesse-bias. I analysen er der derfor taget højde for denne bias, således at der konkluderes på en mindste grad for udbredelse og ikke på absolut udbredelse. Se venligst Hansen et al. (2023), rapport, med uddybning af analyser af repræsentativitet og robusthed.

Lærerstuderendes evalueringer

For at supplere underviserperspektivet blev studerende på udeskolemodulers teori/praksiskonstruktioner undersøgt. Evalueringerne fra to udbudssteder fra 2019 og fremefter blev 'convenient samplet' (de var tilgængelige i en form, hvor de kunne anonymiseres og analyseres på tværs). Evalueringerne bestod både af afkrydsningsspørgsmål (fx 'I hvilken grad lever modulet op til dine forventninger?' og 'Får du redskaber til planlægning og evaluering af undervisning på modulet?') og af fritekstspørgsmål (fx 'Hvad finder du godt ved modulet, som bør fortsætte?' (skriv nogle linjer)). Evalueringernes fritekst blev analyseret tematisk (Braun et al., 2016) for at undersøge, om de studerende udtrykker, at modulet understøtter teori/praksiskonstruktionerne som enten opposition, simulation eller refleksion (Böwadt & Vaaben, 2021). Det vil sige, at hvert svar blev kodet i fire kategorier: om det udtrykte en opposition mellem teori og praksis, om den studerende opfatter, undervisningen indeholder simulation (fx svar på 'Får du redskaber til planlægning og evaluering af undervisning på modulet?'), eller om den åbner for

muligheder for refleksion, hvor den studerende opfatter, at undervisningens teori kan anvendes til at reflektere og tænke over (egen) praksis i grundskolen med. Den fjerde kategori var svar, der ikke havde noget med undersøgelsens formål at gøre. Kodningen af relevante dele af evalueringerne blev foretaget individuelt af to af forfatterne, og efterfølgende blev resultaterne diskuteret til enighed. Udvalgte passager, der illustrerer datamaterialet, er anvendt i resultatafsnittet.

Resultater

Den samlede undersøgte population var alle undervisere på læreruddannelserne på professionshøjskolerne i Danmark ~814 (N). Med 311 (n) respondenter var responsraten på tværs af de seks professionshøjskoler på 38,2%.

Udbredelse af undervisning udenfor læreruddannelsens mure på underviserniveau

Af den samlede population svarede 38,3% ja til, at de inddrog aktiviteter udenfor læreruddannelsens mure i deres undervisning af lærerstuderende i undervisningsåret 2021/22. I alt svarede 7,9% nej (se figur 1). Respondenterne underviste i 1-5 fag – dog typisk i ét fag (gennemsnit $1,6 \pm 0,7$ fag), og der foreligger data for 491 moduler på læreruddannelserne i 2021/22. For uddybning og yderligere resultater fra surveyen, se venligst rapporten Hansen et al., (2023).

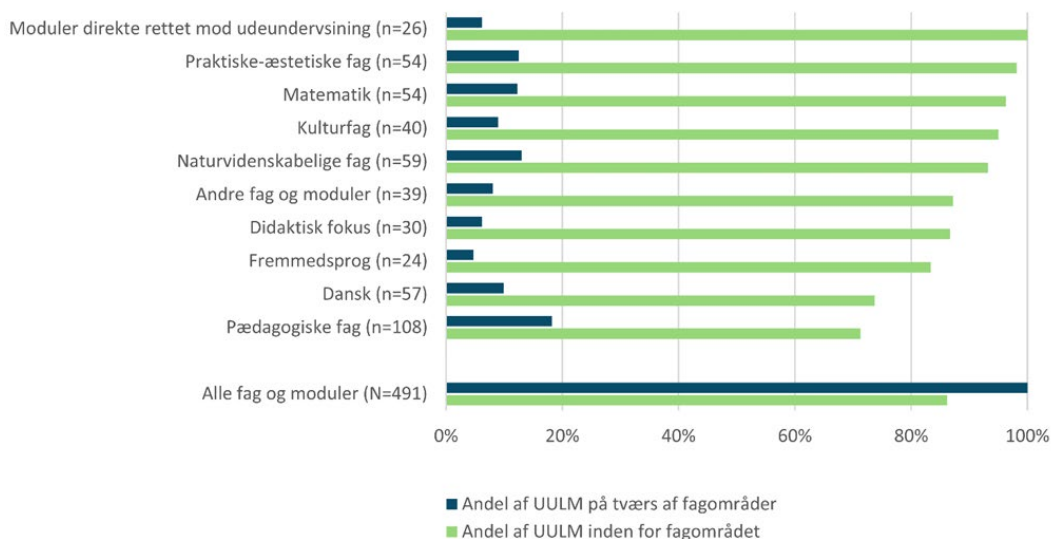
Figur 1. Andelen af læreruddannere, der inddrog undervisning udenfor læreruddannelsens mure i undervisningsåret 2021/22 (N~814)



Udbredelse af undervisning udenfor læreruddannelsens mure i fag og moduler

Respondenterne blev bedt om at besvare, i hvilket omfang de beskæftigede sig med UULM på de enkelte moduler i undervisningsåret 2021/22. Da flere respondenter underviser i flere fag, optræder der flere moduler ($n=491$) end uddannere ($n=307$, idet ikke alle uddannere ($n=311$) har opgivet data på, hvilke fag de underviser i) i figurerne 2, 3 og 4. Figur 2 viser, at der foregår UULM i alle læreruddannelsens fag, og mest i læreruddannelsens store fag som dansk, matematik og de pædagogiske fag. Besvarelserne viser, at det er i faget 'Lærerens grundfaglighed', at der er flest moduler, hvor der undervises med eller i UULM, selvom det kun er i 75% af modulerne, der foregår UULM. Men, som næste afsnit viser, er der forskel på hvor ofte det sker (figur 3).

Figur 2. Fordeling af svar på modulniveau.

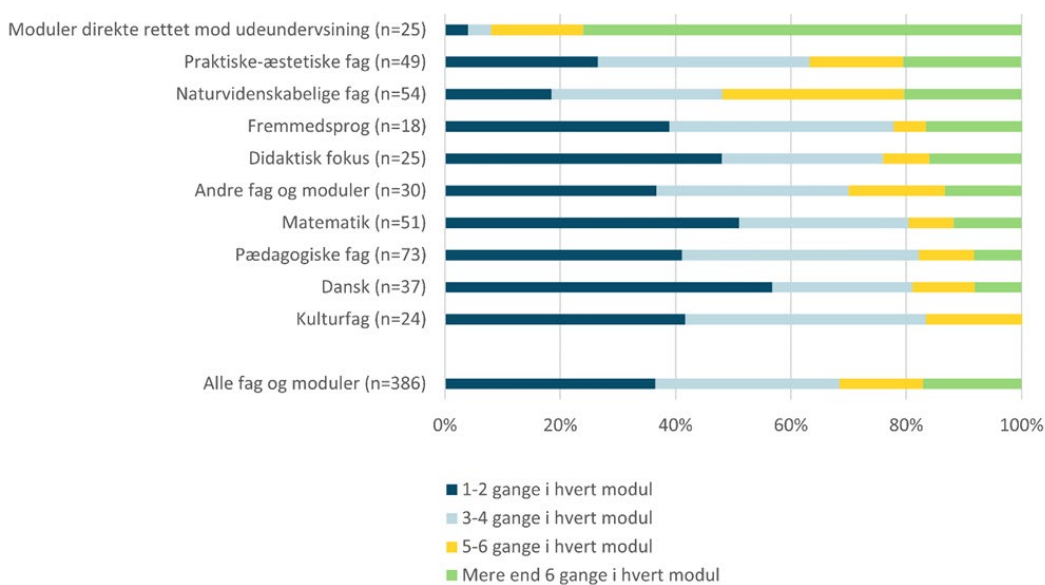


Figur 2 viser, hvilke og hvor mange moduler de læreruddannere, der har svaret på undersøgelsen, underviser på. Der er således svaret for $n=491$ moduler på læreruddannelsen. De mørkeblå søjler viser, hvor mange procent af 'ja, vi underviser med UULM' fagene udgør. De lysegrønne søjler viser, hvor mange procent af besvarelserne i det fag, der er et 'ja, vi underviser med UULM'. Selvom der fx kun er 71,3% af de pædagogiske fag, hvor der undervises i UULM i, så udgør det en stor mængde, da det er en stor faggruppe, idet alle studerende læser fagene.

Hvor ofte inddrages undervisning uden for læreruddannelsens mure?

Figur 3 viser, at det i høj grad er i moduler direkte rettet mod udeundervisning, der oftest forekommer UULM (mere end seks gange hvert modul). Her er der tale om specialiserings- og valgmoduler. Af alle de moduler, hvor der undervises udenfor læreruddannelsens mure, bliver modulerne direkte rettet mod udeundervisning, efterfulgt af de praktisk-æstetiske fag og naturvidenskabelige fag i hyppighed. Selvom der er en stor andel af de pædagogiske fag, der inddrager undervisning udenfor læreruddannelsens mure i undervisningen, sker det ikke så ofte som i de naturvidenskabelige og praktisk-æstetiske fag.

Figur 3. Hyppigheden af undervisning udenfor læreruddannelsens mure på de enkelte fagområder i undervisningsåret 2021/22.

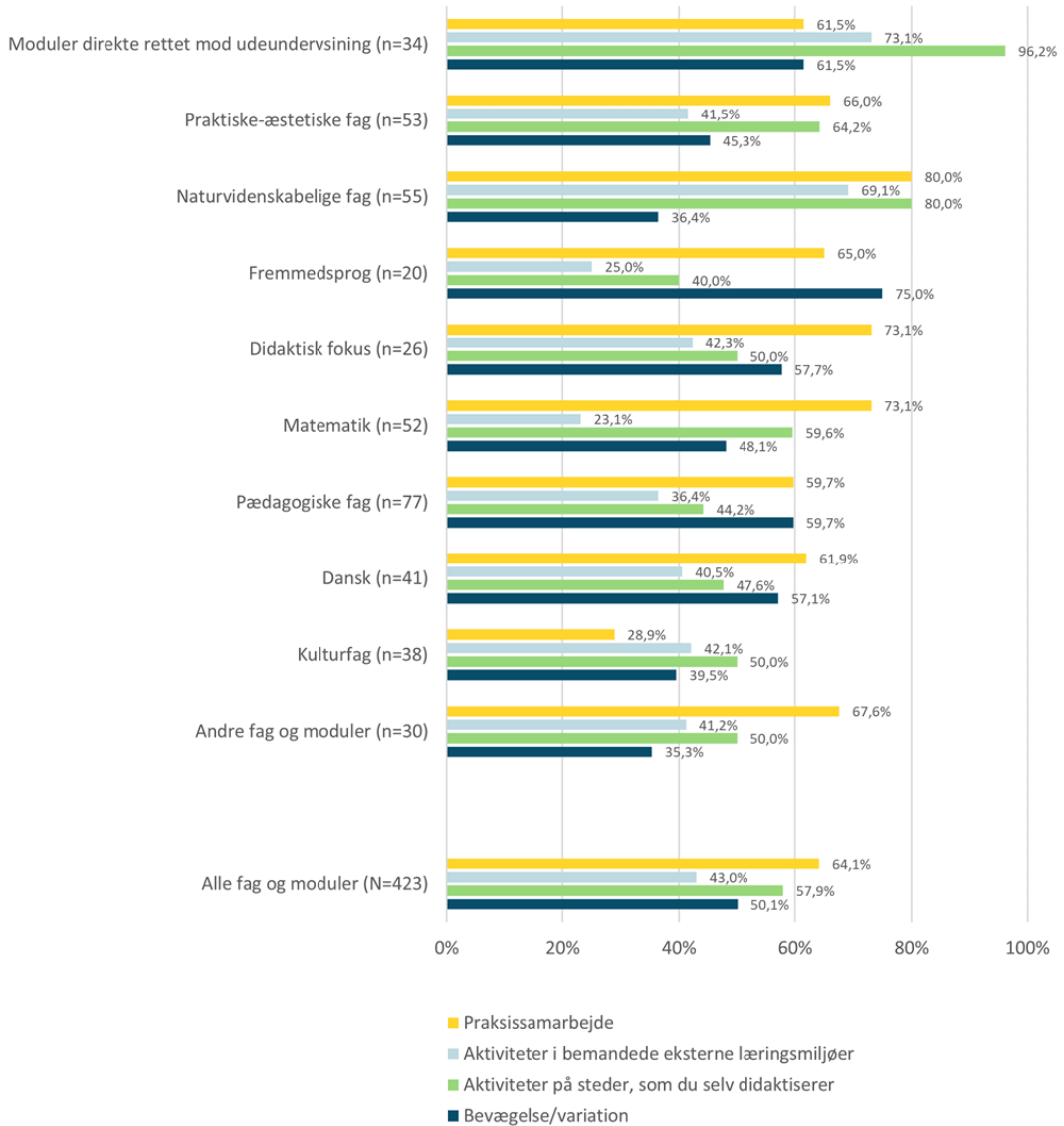


Undervisningens form

I UULM kan der tilrettelægges en lang række af forskellige typer af aktiviteter, og derfor blev der i undersøgelsen spurgt ind til, hvilket indhold udeundervisningen på læreruddannelsens havde, dvs. om undervisningen omfattede praksissamarbejde, aktiviteter i bemandede eksterne læringsmiljøer, i miljøer, underviseren selv didaktiserer, eller om der var tale om bevægelse i undervisningen. Kategorierne er delvist udbygget fra Bærenholdt & Hald (2021) og delvist på baggrund af Undervisningsministeriets anbefalinger om øget bevægelse i undervisningen.

Resultaterne (figur 4) viser, at alle fire tilgange til undervisning tages i brug nogenlunde lige meget i alle fagområder, men at det mest anvendte

Figur 4. Undervisningen udenfor læreruddannelsens mure i undervisningsåret 2021/22, indhold og form fordelt på moduler, n=423.



er praksissamarbejde, efterfulgt af 'aktiviteter på steder, du selv didaktiserer,' hvilket vil sige, at underviseren vælger sted og indhold, uden at der er tilrettelagt aktiviteter på forhånd på det valgte sted af fx museumsundervisere. Der arbejdes altså udenfor læreruddannelsens mure i mange fag, men tallene viser, at en stor del er samarbejder med praksis og bevægelse i undervisningen. I sprogfagene er langt størstedelen af UULM praksissamarbejde og bevægelse. Det gælder også for faggruppen 'didaktisk fokus' og de pædagogiske fag. I moduler rettet mod udeundervisning, naturfag og praktisk-æstetiske fag er det, at underviseren selv didaktiserer stedet, det



mest fremtrædende. Netop i moduler rettet mod udeundervisning arbejder de studerende generisk med at udnytte uderummets potentiale i mange fag ved selv at didaktisere stedet – også i dansk og matematik, historie osv.

Der, hvor lærerens professionalitet i særlig grad kommer i spil, er i den udeundervisning, hvor der arbejdes med fagenes indhold. Når der undervises udenfor i grundskolen, er der grundlag for et samspil mellem den undervisning, der foregår inde, og den undervisning, der foregår ude, og hvor viden anvendes i praksis. Det er beskrevet, hvordan læreren tvinges til at være lærer 'på en anden måde' (Bjerg Jørgensen, 1999), når stedets potentiale som undervisningsrum udnyttes. Særligt i de moduler, der direkte retter sig mod udeundervisning, arbejdes der i høj grad med selv at didaktisere rummet. Som eksempel nævner respondenterne, at der rammesættes særlige tekster ved havet, blandt bygninger eller i naturen, eller at der anvendes materialer, fx ler gravet ud af skrænten, til at fremstille bondestenalderens opbevaringskrukker. I lidt under halvdelen af alle moduler (43%) anvendes 'aktiviteter i bemandede eksterne læringsmiljøer,' mest udtalt i 'moduler direkte rettet mod udeundervisning' og i 'naturvidenskabelige fag'.

Læreruddannernes udeskolekvalifikationer

Af respondenterne, der underviste udenfor læreruddannelsens mure i 2021/22, svarer 19,0%, at de tidligere har gennemført en efteruddannelse eller et kursus, der kvalificerer til at undervise udenfor læreruddannelsens mure, fx diplom i udepædagogik, naturvejlederuddannelse, museumsformidling eller lignende. Hvad angår netværk, så deltager 15,5 % regelmæssigt i netværksmøder om udeskole, åben skole eller lignende, fx ét eller flere møder om året i foreningen UdeskoleNet. I undersøgelsen er der forventeligt en overrepræsentation af undervisere, der underviser udenfor, hvorfor udbredelsen af deltagelse i uddannelse, kurser og netværksmøder i den samlede populationen sandsynligvis er mindre.

Ovennævnte undersøgelse og analyse viser, at der i undervisningsåret 2021/22 forekommer UULM i mange af læreruddannelsens fag og moduler. Særligt i specialiseringsmoduler rettet mod udeundervisning, men også i de naturvidenskabelige og praktisk-æstetiske fag. Lærerstuderende har således mulighed for at møde UULM i løbet af deres studietid. Undersøgelsen viser dog, at det særligt er i specialiseringsmodulerne, at der arbejdes med de studerendes kompetencer til selv at didaktisere uderummet.

Lærerstuderendes perspektiv

I evalueringerne af valgmodulet/specialiseringsmodulet Udeskole for fire hold på to forskellige professionshøjskoler er der tegn på, at de studerende ser en nær sammenhæng mellem modulets teori og grundskolens praksis. Dette kan fx ses på svarene til spørgsmålet: 'Får du redskaber til planlægning og evaluering af undervisning på modulet?' hvor det er 83-86% af de studerende på PHA, der svarer 'ja'. Der er ikke blevet stillet de samme spørgsmål til de studerende på VIA i Nørre Nissum, men 30% skriver i de frie tekstvar, at undervisningen er overførbart til grundskolen. Analysen af de frie tekstvar viser, at det gælder både simulation og refleksion.

Tabel 1. Analyse af de studerendes evalueringer af undervisningsmoduler rettet mod udeundervisning.

Kilde / udtalelse	Antal besvarelser	Opposition	Simulation	Refleksion
PHA 2019	6	Ingen	83 % siger, de får redskaber til planlægning og gennemførelse	66 % siger, de får redskaber til refleksion
PHA 2019	7	Ingen	86 % siger, de får redskaber til planlægning og gennemførelse	71 % (5 ud af 7)
VIA, Nørre Nissum 2021	19	Ingen	6 ud af 27 frie svar peger på, at undervisningen er direkte overførbart til folkeskolen (22 %)	4 ud af 23 frie svar pointerer, teori og praksis hænger sammen (17 %)
VIA, Nørre Nissum 2020	9	Ingen	Gode eksempler, der kan anvendes i folkeskolen (5 ud af 9) (66 %)	4 ud af 9 peger på sammenhæng mellem teori og praksis, og teori som værktøj (44 %)

Analysen af de studerendes evalueringer viser, at de sætter pris på den direkte kobling, der er mellem modulets indhold og skolens praksis, og peger på modulernes betydning som simulation. På evalueringsspørgsmålet: 'Hvad finder du godt ved modulet, som bør fortsætte?' svarer en studerende fx: "At vi arbejder og afprøver i PRAKSIS og får KONKRETE redskaber og inspiration, som er direkte overførbart til folkeskolen."

De studerende peger også på, at udeskole kan integreres i fagfagene på læreruddannelsen og ikke nødvendigvis skal være et modul for sig. "Jeg synes, ALLE lærerstuderende burde have et kursus i udeskole – enten integreret i linjefagene eller som specialisering. Jeg har i høj grad fået øjnene op for denne undervisningsform."

Til spørgsmålet: 'Jeg har fået størst udbytte ud af,' svarer en studerende: "Viden om, hvordan jeg kan bruge uderummet som en del af læringsrummet, også i de fag, jeg har og ikke kunne se nogen sammenhæng imellem."

De studerende udtrykker, at der er sammenhæng mellem teori og praksis på modulerne, i deres svar på spørgsmålet: 'Har du forslag til forbedringer?' selvom en enkelt efterspørger mere teori. "Nej, virkelig et godt fag, hvor teori og praksis hænger godt sammen." "Mere teori i forhold til skrivearbejdet – *følte mig lidt på bar bund.*"

De forbedringer, der peges på, er mest af strukturel karakter, som fx 'længere tid på modulet' og 'mere mødepligt'. Evalueringerne viser desuden, at de studerende også oplever undervisningens form som motiverende: "Fed undervisning, og dejligt med noget andet end tavleundervisning."

Samlet set viser analyserne af de studerendes svar, at de, der responderer, udtrykker udeskolemodulernes betydning som simulation og refleksion, og at modulerne tilsyneladende "opløser" oplevelsen af opposition mellem teori og praksis i læreruddannelsen.

Diskussion

Udeskole er blevet integreret og fastholdt i den danske grundskole (Barfod et al., 2021). Dermed vil der i fremtiden blive brug for lærere, der kan varetage undervisningen uden for skolens mure. Vores undersøgelse viser, at mindst 38,3 % af alle undervisere på læreruddannelserne enten direkte inddrager UULM eller præsenterer de studerende for muligheden for udeundervisning. Det vil sige, at omtrent to af fem undervisere inddrog aktiviteter uden for læreruddannelsens mure i undervisningsåret 2021/22. Dermed ser det ud til, at antallet af nyuddannede lærere, der har erfaringer med denne undervisningsform, når de forlader læreruddannelsen, med stor sandsynlighed er øget, set over de sidste årtier (Bentsen, 2009). I forhold til implementeringen af LU 23 kan det få betydning, at valgmoduler/specialiseringsmoduler om udeundervisning udgår. Vores undersøgelse viser netop, at det er i specialiseringsmoduler om udeundervisning, de studerende ser ud til at have mulighed for at opnå de største erfaringer med udeundervisning og udeskole. Hermed bliver muligheden fremadrettet for de studerende til at få erfaringer med selv at være i stand til at didaktisere aktiviteter på steder uden for skolens bygninger og for selv at vælge, at dygtiggøre sig i udeundervisning og udeskole, på tværs af fag, forventeligt forringet. Omvendt må det fremadrettet forventes, at de studerendes erfaringer i form af 'praksissamarbejde' i

alle fag vil stige – som ifølge denne undersøgelse er den undervisningsform, der anvendes generelt, når der arbejdes med UULM. Det kan fx være samarbejde om 'traditionel' undervisning og innovative indsatser udenfor skolen som fx klimatopmødet for børn. Med implementeringen af LU 23 bliver den særlige didaktiske teori angående udeundervisning og udeskole 'hjemløs' på læreruddannelserne. Selvom der er en mulighed for, at aktiviteter om udeundervisning bliver behandlet i de enkelte fag som praktiske øvelser, er der en risiko for, at selve det didaktiske grundlag, modellerne og forskningen i udeundervisning og udeskole forsvinder ud af uddannelsen. De studerende kan få viden om ('being aware of'), at udeskole eksisterer, men bliver hverken praktisk erfarne ('engaged') eller opnår viden nok til kritisk at kunne udvikle udeskole ('critical') (Bayley & Phipps, 2019). Undersøgelsen af de fem eksperimenterende initiativer på læreruddannelserne (Brahe-Orlandi & Lund Nielsen, 2021) viste netop, at begrebsliggørelsen af tiltag på læreruddannelsen, fx 'udeskole', skaber rammer for og legitimerer, at de studerende lærer at 'tænke ud af boksen.'

De lærerstuderendes møde med undervisning udenfor læreruddannelsens mure

De lærerstuderende møder oftest UULM i de pædagogiske fag, hvilket er fag, som alle studerende har. Af de læreruddannere, der i undersøgelsen har angivet, at de underviser i pædagogiske fag, svarer omkring 70%, at de underviser med eller om UULM.

I matematik- og naturfagsmodulerne er der mange studerende, der møder UULM. I undervisningsåret 2021/22, hvor denne undersøgelse er gennemført, startede 21% af alle lærerstuderende med dansk som undervisningsfag, 12% med øvrige sprogfag, 11% med matematik, og 9% med naturfagene¹. Det er 113 moduler i matematik- og naturfag (20% af studerende i 2022 startede med et naturfagsmodul), hvor der ifølge vores undersøgelse er arbejdet med UULM, og 54 moduler i sprogfagene (33% af studerende startede i 2022 med et sprogfagsmodul, dansk inklusiv). Derfor er UULM og de erfaringer, som de studerende kan opnå med udeundervisning og udeskole, også stærkt repræsenteret i de praktisk-musiske fag og matematik- og naturfag (undtagen fysik/kemi, data angivet i supplerende rapport (Hansen et al., 2023)), da det forekommer på mange moduler, selvom der er forholdsvist få studerende, der starter på hvert enkelt modul.



Læreruddanneres udeundervisningskvalifikationer

Undersøgelsen viser, at læreruddannerne i høj grad er 'autodidakte', hvad angår kvalifikationer med UULM, og uformelt har tilegnet sig den viden og færdigheder, der kræves for at integrere udeundervisning og udeskole på læreruddannelserne. På den måde kan udeundervisningen ses som en 'vild blomst' eller en ikke-formaliseret arbejdsform på læreruddannelserne. Hvad angår grundskolelæreres efteruddannelse eksisterer der 'certificeringsordninger' (DGI's udeskole-certificering), kurser på Center for Undervisningsmidler (CFU) og øvrige efteruddannelseskurser. Der eksisterer også forskningscentre og -miljøer og kvalificeret forskning i udeskole på professionshøjskolerne på ph.d.-niveau, men netop læreruddannelseslaget ser forholdsvis 'tomt' ud, hvad angår formelle kvalifikationer.

Når underviseren selv bringer faget med ud, kan det udfordre fagets sædvanlige metoder og indhold, herunder valg af sted, hvor undervisningen foregår. Det at besøge et 'færdigt' forløb på et museum eller science center kan have faglige og læringsmæssige kvaliteter og kræver, at læreren forbereder og efterbearbejder forløbet, men det kræver ikke, at læreren 'opfinder' forløbet (Hyllested, 2007). Det kan være en af årsagerne til, at de studerende opfatter specialiseringsmoduler om udeskole med en høj grad af simulation, som vores undersøgelse viser, idet at der arbejdes med aktiviteter, der direkte kan anvendes i grundskolernes praksis. I de specialiseringsmoduler, der særligt retter sig mod udeundervisning og udeskole, arbejder underviserne i høj grad med selv at didaktisere aktiviteter på steder udenfor læreruddannelsen mure, og de studerende får direkte erfaringer med selv at bringe fagene i spil i de miljøer, der ligger udenfor murerne. Det kan betyde, at de studerende, der deltager, får koblet udeundervisningens teoretiske grundlag sammen med praksis og udvikler selve 'håndværket' ved udeundervisning og udeskole, hvormed de opnår generiske færdigheder i selv at tage flere fag med ud. Det kan være færdigheder i praktiske elementer som fx klasseledelse i uderummet, igangsætning og gennemførelse af gruppearbejde, kontakter til besøgssteder eller mere teoretisk ræsonnering, så som formidling og argumentation over for forældre.

Undersøgelsens styrker og svagheder

Kortlægning af udeundervisning og udeskole har hidtil være forbeholdt læreres arbejde i grundskolen, ikke deres uddannelse. Det retter vores undersøgelse op på ved at kortlægge brugen af UULM for at opnå en bedre

forståelse for feltets udbredelse på læreruddannelserne. Undersøgelsen er imidlertid begrænset ved dens forudsætning, design og analytiske behandling af respondenternes svar.

Forudsætningen for undersøgelsen er, at det at flytte undervisningssted og sikre synergi mellem undervisning ude og inde har betydning for de studerendes læringsmuligheder. Denne forudsætning har mødt kritik fra kollegaer på læreruddannelserne. Ikke alle undervisere anerkender uderummets særlige potentialer i undervisningen, som forfatterne af artiklen her forudsætter, og som vi forventer, at flere af respondenterne deler, jævnfør undersøgelsens forventede bias. At svare på undersøgelsen vil sandsynligvis opfattes mest relevant af de, der også arbejder med UULM. En respondent udtrykker fx: "Det giver ingen mening for undertegnede at besvare jeres survey. Det har ikke noget med didaktik og pædagogik at gøre. ... der findes ikke belæg for, at denne undervisning (udenfor) skulle være mere kvalificeret end undervisningen i et lokale. I princippet kan vi lære alle steder." Vi forventer derfor en besvarelsesbias, hvor læreruddannere, der er positive overfor udeskole, har besvaret undersøgelsen, da nogle kritikere – jævnfør ovennævnte kommentar – ikke har villet svare.

Et andet opmærksomhedspunkt for begrænsninger i undersøgelsen er formuleringerne af spørgsmålene i surveyen. For at få en høj svarprocent og for ikke at forstyrre kollegaer unødigt besluttede vi at lave et meget kortfattet spørgeskema, med få spørgsmål og med få indsamlede baggrundsoplysninger. En efterfølgende opfølgende dataindsamling gennem dokumentanalyser, observationer og interview ville have været med til at give et meget mere nuanceret og dækkende billede af UULM, men ville også være tidsforbrugende for respondenterne og derfor måske give lavere svarfrekvens. Idet specialiseringsmodulerne er lokalt forankrede, kan de være forskelligt prioriteret og med flere faglige facetter, fx udeskole og friluftsliv. Alene det, at vi spørger til 'undervisning udenfor læreruddannelsens mure', vil inkludere både åben skole, praksistilknytning ud over praktikken (fx Teaching Lab i VIA, der kan foregå indendørs på grundskolerne) samt udeundervisning og udeskole. Undersøgelsens kortfattetethed tillod således ikke at indfange den variation af brug af UULM, der forventeligt vil foregå. Selv om vi i surveyen spørger til, både hvorvidt underviserne anvender UULM i praksis, og/eller om de sammen med de studerende reflekterer over udeundervisning, besvarer survey ikke, hvordan udeskoledidaktikken kommer i spil, med kropslige, sanselige og stedsbaserede tilgange til undervisningen på læreruddannelsen.

Analysen af de studerendes perspektiv bygger på de data, som det var muligt at få adgang til (en så kaldt 'convenient sampling') og ikke på en systematisk gennemgang. Desuden har de studerende i evalueringerne ikke haft særskilt fokus på deres opfattelse af teori/praksis-forholdet, som vi efterfølgende har ledt efter.

Undersøgelsen er yderligere begrænset ved den kategorisering, vi har benyttet i analysen af fag og moduler. Vi, forfattergruppen bag undersøgelsen, repræsenterer tre af de seks professionshøjskoler og har et solidt indblik i opbygningen af læreruddannelsen. Alligevel er der moduler, fag og valgfag, vi har måtte kategorisere enten gennem samtaler med udbyderne af fag og moduler eller ud fra vores bedste overbevisning baseret på konsensusdiskussioner i forfattergruppen.

Undersøgelsen lægger samlet set op til en fremtidig opfølgende undersøgelse for at kunne vurdere, hvilken betydning overgangen fra LU13 til LU23 får for UULM. Denne undersøgelse bør involvere en mere dybdegående indsamling af data angående, hvordan der i praksis arbejdes med UULM.

Konklusioner og anbefalinger

Udeskole er udbredt i grundskolen, hvor det anvendes på omtrent hver femte skole. Det er en arbejdsmåde, der kan styrke elevers motivation for skolearbejde, bevægelse i løbet af skoledagen, sociale trivsel, og hvor de samtidig lærer det samme eller mere målt med almindelige tests (Mygind, 2020). Derfor er der brug for lærere, der oplever, at de er klædt på til denne givende undervisningsform, der imidlertid også kan være krævende at planlægge og gennemføre. Denne undersøgelse viser, at to ud af fem læreruddannere underviser i eller med UULM, med størst udbredelse i specialiserings- og valgmoduler, der direkte er knyttet til udeundervisning og udeskole, og i matematik- og naturfag. De studerende oplever i modulerne rettet mod udeundervisning, at uddannelsens teori og praksis kan anvendes både til at simulere grundskolens hverdag og til at skabe et refleksionsrum. I lyset af, at specialiseringsmodulerne ikke findes i LU23, har vi på baggrund af undersøgelsen følgende anbefalinger til den fremtidige forvaltning af læreruddannelserne:

Anbefalinger

- At de studerende på læreruddannelserne får mulighed for at arbejde med og diskutere ude-undervisningens og udeskoles teori og praksis, fordi det er en udbredt og gavnlig praksis i grundskolen.
- At den tværfaglige forskning i feltet forbliver en del af læreruddannelsens indhold, og at yderligere forskning og udvikling understøttes, fordi det understøtter læreruddannelsens forskningsbaseret og kobler empirisk viden til mavefornemmelser.
- At det på de enkelte professionshøjskoler besluttes, hvor udeundervisningens og udeskoles teori placeres. Dette kunne være i de pædagogiske fag, fordi alle studerende får mulighed for at skabe sig et grundigt teoretisk fundament for praksis i fagene.
- At de enkelte fag i deres studieordning skaber rammer for, at udeundervisning kan integreres i den faglige undervisning, fordi fagene kan bidrage med eksempler på undervisningens indhold ude.
- At underviserne på professionshøjskolerne får mulighed for at tilegne sig viden og erfaringer med udeundervisning, fx igennem deltagelse i efteruddannelse, netværk eller på kurser, da vores undersøgelse viser, at det kun foregår i begrænset omfang.

Tak til

Alle de kollegaer, der har svaret på undersøgelsen, Danske Professionshøjskolars sekretariat og kollegaer i 'UdeskoleNet' og 'Netværk for læreruddannere, der arbejder med udeskole' for diskussioner, opbakning og hjælp til kategoriseringerne.

Supplerende materiale og grundtal findes her: UC Viden hjemmeside / projekt / <https://www.ucviden.dk/da/projects/unders%C3%B8gelse-af-undervisning-uden-for-l%C3%A6reruddannelsens-mure>

Referencer

- Andersen, P. Ø. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 30, 62-72.
- Barfod, K., Bølling, M., Mygind, L., Elsborg, P., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2021). Reaping fruits of labour: Revisiting Education Outside the Classroom provision in Denmark upon policy and research interventions. *Urban Forestry & Urban Greening*, 60, 127044.
- Bayley, J., & Phipps, D. (2019). Extending the concept of research impact literacy: levels of literacy, institutional role and ethical considerations. *Emerald Open Research*, 1(3). <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.13140.2>



- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a Danish context. *Education 3–13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 29–44.
- Berg, N., (2005). Non-Response Bias. I Kempf-Leonard, K. (red.), *Encyclopedia of Social Measurement*, Vol. 2. (s. 865-873). Academic Press. <https://ssrn.com/abstract=1691967>.
- Brahe-Orlandi, R., & Lund Nielsen, B. (2021). Læreruddanneres engagement i eksperimenterende didaktiske initiativer – analyseret i professionsdidaktisk perspektiv. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1).
- Bjerg Jørgensen, P. (1999). At stikke hovedet ind i naturen – et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform. Hovedfagsopgave fra Høgskolen i Bø.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). Routledge.
- 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).
- Bærenholdt, J., & Hald, M. (red.) (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Dafolo.
- Danmarks Evalueringsinstitut EVA (2011). *Læreruddannelsens faglige kvalitet*. www.eva.dk ISBN (www) 978-87-7958-630-7
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2016). *Undersøgelse af udbredelsen af udeskole i 2014*. <https://web.archive.org/web/20171222051655/https://www.emu.dk/sites/default/files/Unders%C3%B8gelse%20af%20udbredelsen%20af%20udeskole.pdf>
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2018). *Udvikling af Udeskole – et treårigt udviklings- og demonstrationsprojekt. Resultater, konklusioner og anbefalinger*. Rapport publiceret på EMU Danmarks Læringsportal, www.emu.dk, som en del af projekt Udvikling af Udeskole.
- Hansen, D., Hald-Mortensen, M., Bølling, M., & Barfod, K. S. (2023). Rapport over *Undersøgelse af udbredelse af undervisning uden for læreruddannelsens mure*, UC Viden, <https://www.ucviden.dk/da/projects/unders%C3%B8gelse-af-undervisning-uden-for-l%C3%A6reruddannelsens-mure>
- Hansen, L., & Barfod, K. (2013). Udeskole på lærer- og pædagoguddannelserne. <https://www.yumpu.com/da/document/read/17653152/udeskole-pa-laerer-og-paedagoguddannelserne-pdf>
- Hyllested, T. (2007). Når skolen tages ud af skolen. *MONA, Matematik- Og Naturfagsdidaktik* (4), 25–34.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Cappelen Akademiske.
- Mygind, E. (red.) (2020). *Udeskole: TEACHOUT-projektets resultater*. Frydenlund.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Politisk aftale om ny læreruddannelse*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/Reform-af-laereruddannelsen>

Noter

- 1 Opgørelserne over antal påbegyndte lærerstuderende er særskilt udtrykt af Danske Professionshøjskoler til denne undersøgelse.

Karen Barfod
ph.d. docent
VIA University College
ksba@via.dk



*Mads Bølling
adjunkt
VIA University College
mads.boelling@regionh.dk*

*Marianne Hald
lektor
Professionshøjskolen UCN
MRH@ucn.dk*

*Dorrit Hansen
lektor
Professionshøjskolen Absalon
doha@pha.dk*

Appendix 1. Kategorisering af fag og fagområder i de anvendte kategorier.

Praktisk-æstetiske fag	1=Billedkunst
Naturvidenskab og matematik	2=Biologi
Sprogfag	3=Dansk 1.-6. klasstrin
Sprogfag	4=Dansk 4.-1. klasstrin
Sprogfag	5=Engelsk
Sprogfag	6=Fransk
Naturvidenskab og matematik	7=Fysik/kemi
Naturvidenskab og matematik	8=Geografi
Kulturfag	9=Historie
Praktisk-æstetiske fag	10=Håndværk og design
Praktisk-æstetiske fag	11=Idræt
Kulturfag	12=Kristendomskundskab
Pædagogiske fag	13=Lærerens grundfaglighed - KLM
Pædagogiske fag	14=Lærerens grundfaglighed - pædagogik og lærerfaglighed
Praktisk-æstetiske fag	15=Madkundskab
Naturvidenskab og matematik	16=Matematik 1.-6. klasstrin
Naturvidenskab og matematik	17=Matematik 4.-1. klasstrin
Praktisk-æstetiske fag	18=Musik
Naturvidenskab og matematik	19=Natur/teknologi
Kulturfag	20=Samfundsfag
Sprogfag	21=Tysk
Moduler direkte rettet mod udeundervisning	22=Moduler direkte rettet mod udeundervisning
Naturvidenskab og matematik	23=Matematik og naturfagsmoduler
Didaktisk fokus	24=Didaktisk fokus
Praktisk-æstetiske fag	25=Bevægelse i skolen moduler
Andet	26=Fag-faglige moduler
Andet	27=Internationalisering
Andet	28=Andet

Kære læreruddanner.

Vi er ved at undersøge den undervisning, der foregår udenfor læreruddannelsens mure. Derfor håber vi, at du vil bruge et par minutter på at besvare nogle spørgsmål om, hvorvidt du *inden for undervisningsåret 2021/22 har inddraget aktiviteter udenfor læreruddannelsens mure i din undervisning.*

Klik her for at svare: [\[link til survey\]](#)

Hvorfor undersøger vi den undervisning, der foregår udenfor læreruddannelsens mure?

De studerende har de sidste år vist stor interesse for uderummets muligheder. På læreruddannelserne har inddragelsen af sanselige og kropslige erfaringer med faglige temaer også fyldt mere i vores daglige undervisning. Det gælder både på selvstændige udeskole-moduler og konkret i undervisningsfag og pædagogik.

Vi forudser at udviklingen i brug af aktiviteter udenfor læreruddannelsens mure kan ændre sig, hvis fx udeskole-moduler og andre kreative moduler forsvinder i den nye læreruddannelser. Derfor ønsker vi med denne undersøgelse at bidrage til en her-og-nu-status.

Har du spørgsmål til undersøgelsen, kan du skrive til Forskningsleder, docent og ph.d. Karen Barfod fra VIA University College: ksba@via.dk.

På forhånd tak for din hjælp og interesse.

Med venlige hilsner

Dorrit Hansen, Professionshøjskolen Absalon

Karen Barfod, VIA University College

Marianne Hald-Mortensen, Professionshøjskolen UCN

Mads Bølling, Enhed for Sundhedsfremmeforskning, SDCC

Nye lærerstuderendes forståelser af kvalitet i undervisning

Hanne Fie Rasmussen, Karsten Agergaard og Lotte Holk Hansen

Resumé

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

Nøgleord

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

Abstract

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

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143360

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Keywords

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

Indledning

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

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



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

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

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

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

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

Baggrund

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

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

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

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

Studiets teoretiske ståsteder

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

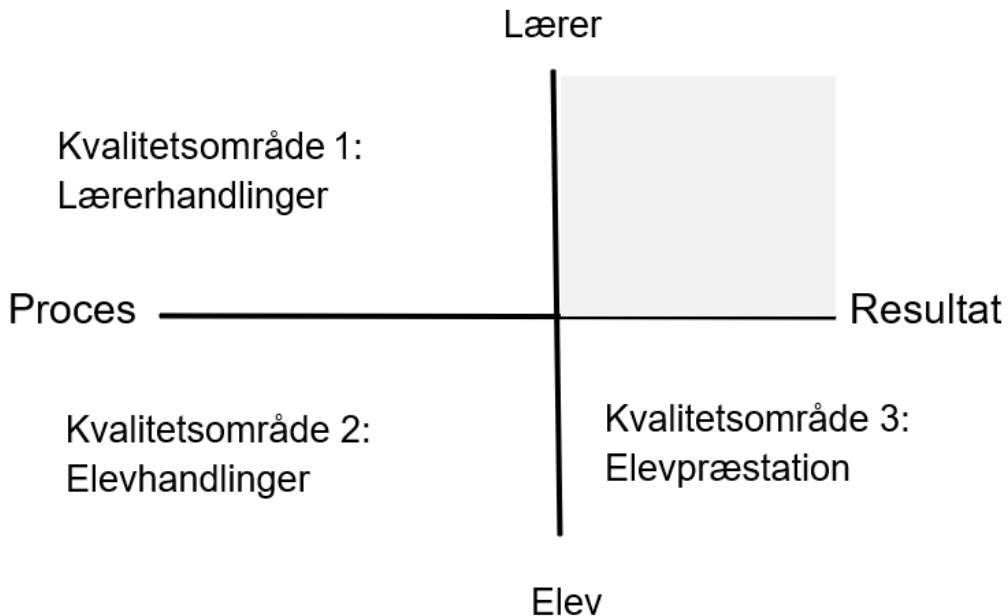
I dette studie foreslås, at de nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser og praksisteorier danner baggrund for den lærerfaglige opmærksomhed, som de bør udvikle. Studiet er optaget af den kvalitet, nye lærerstuderendes erfarer (Hansen et al., 2020) ved at se videoer.

Undervisningens kvalitetsområder og -kriterier

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

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

Figur 1. Undervisningskvalitet i tre kvalitetsområder

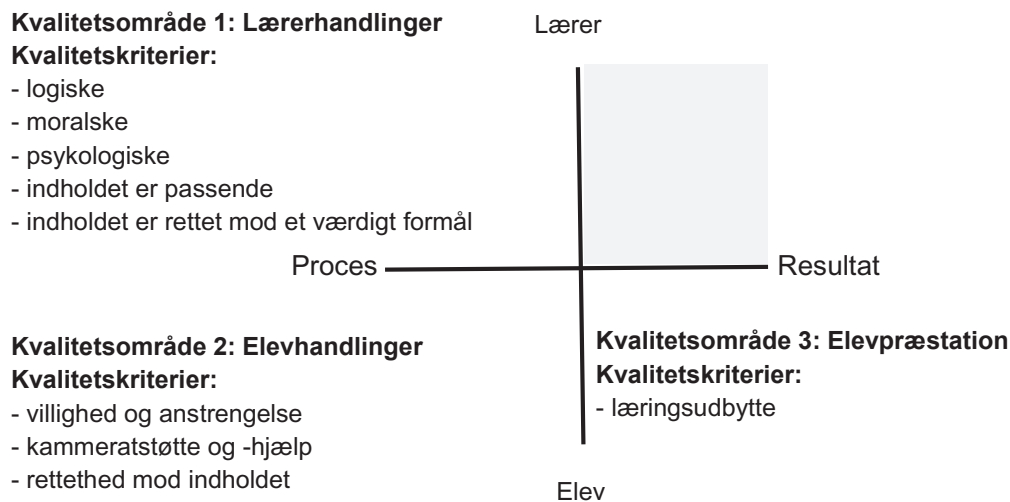


bytte, er succesfuld (Fenstermacher & Richardson 2005). De bruger begrebet kvalitetsundervisning om undervisning, der både er god og succesfuld, men samtidig er det sådan, at undervisningen sagtens kan være god uden at være succesfuld, og omvendt (Elf, 2021). Heraf følger, at undervisningsprocessen kan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

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

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

Figur 2. Tre kvalitetsområder med ni kvalitetskriterier



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

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

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

Praksisteori om, hvordan god succesfuld undervisning kan gøres

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

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

Empiri og metode

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

Analysestrategi

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

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



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

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

Analyse af nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kvalitetskriterier i kvalitetsudsagnene

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

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

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

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

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

Udsagn, om lærerens brug af demonstration i undervisningen:

- når læreren bruger eksempler (KU_3).

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

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

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

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

Et udsagn værdsætter det, at læreren bør virke opmuntrende:

- når læreren udviser entusiasme (KU_12).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Delkonklusion om nye lærerstuderendes kvalitetsforståelser

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

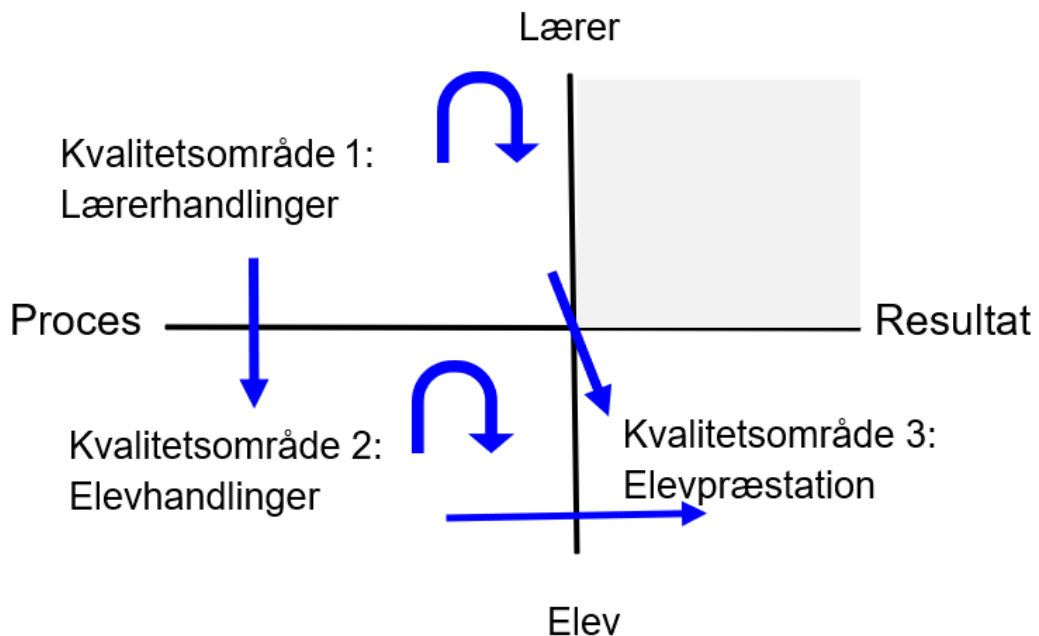
Kvalitetsudsagnene vedrører primært lærerens logiske og psykologiske handlinger, i mindre omfang, om indholdet er rettet mod et værdigt formål eller er passende og korrekt, og slet ikke, om handlingerne er moralske. De

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

Nye lærerstuderendes praksisteorier

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

Figur 3. Forbindelser i praksisteorierne





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Delkonklusion om nye lærerstuderendes praksisteorier

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

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



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

Konklusion

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

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

Diskussion

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

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



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

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

Afsluttende bemærkninger om studiets blinde pletter

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

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

Referencer

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



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

Hanne Fie Rasmussen

Ph.d., lektor

UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole

hfra@ucl.dk

Karsten Agergaard

Lektor

UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole

kaag@ucl.dk

Lotte Holk Hansen

Lektor

UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole

lhha1@ucl.dk

Noticing

– med hvad og hvordan danskstuderende i læreruddannelsen undersøger videofilmets praksis

Christa Berner Moe og Gitte Hjarnø

Resumé

Vi undersøger lærerstuderendes udvikling af noticing-kompetence i arbejde med videooptaget undervisning fra folkeskolen (Seidel & Sturmer, 2014). Tidligere undersøgelse viser, at lærerstuderende primært fokuserer på elevers relationelle og psykologiske trivsel i arbejdet med videooptaget undervisning (Slot et al., 2022). Derfor har vi udviklet et design, der skal motivere lærerstuderendes fagdidaktiske noticing. Forskningsspørgsmålet lyder: Hvordan udvikler lærerstuderende noticing-kompetence knyttet til danskfaglige begreber gennem analyse af videooptaget undervisning, når læreruddanneren har valgt et danskfagligt fokus og inviterer til dialog? Vi undersøger empiri fra undervisning med 28 lærerstuderende, som i to år har deltaget i et forsknings- og udviklingsprojekt. I undersøgelsen er *shaping* (van Es & Sherin, 2021) et centralt begreb, idet det tilbyder et interaktionsperspektiv i noticing-tilgangen. De studerende i undersøgelsen viser reflekteret fagdidaktisk stillingtagen. Vi bidrager derfor med viden om de lærerstuderendes udvikling af lærer-noticing.

Nøgleord

dansk, *shaping*, dialogisk, video

Abstract

We examine the student teacher's noticing competences when working with video recorded teaching from primary school (Seidel & Sturmer, 2014). Previous research shows that student teachers primarily focus on students' relational and psychological well-being (Slot et al., 2022). The design in focus therefore should motivate student teachers into noticing the L1-subject. The research question is: How do student teachers develop noticing competences linked to L1-subject through analysis of video recorded teaching, when the teacher educator has chosen focus and invites to dialogue? We examine data from L1-teaching with 28 student teachers who have participated in a research and development project for two years. In the study, *shaping* (van Es & Sherin, 2021) is a key concept, as it offers an interaction perspective in the noticing approach. The students in the study show a reflected L-1 didactic position. We therefore contribute with knowledge about the student teachers' development of teacher noticing.

Keywords

L-1, *shaping*, dialogic, noticing, video

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 25 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143361

Studier i LærerUddannelse og -Profession



Indledning

Når undervisningen af de kommende dansklærere debatteres, har der i mange år været fokus på at gøre perspektivet til lærerprofessionen tydelig. Undersøgelser har vist, at hvad der læres i uddannelsen, og hvad der praktiseres i danskundervisningen i skolerne, ofte peger i forskellige retninger. Studerende efterspørger "mere praktik og mere praksisnær undervisning" (Böwadt, 2021, s. 60). I denne undersøgelse har vi, i forsøget på at imødekomme behovet for praksisnær undervisning, derfor inddraget videooptaget danskundervisning fra grundskolen i undervisningen på læreruddannelsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (UCL).

Intentionen er, at de abstrakte danskfaglige begreber, der præsenteres i uddannelsen, får substans for de studerende gennem den erfaring, det kan give at se og forholde sig til videoklip af danskundervisning fra grundskolen. Derved kan forholdet mellem det, der ofte defineres som teorien (undervisningsindholdet på uddannelsesstedet), og det, der tilsvarende ofte defineres som praksis (undervisning i grundskolerne), reflektere sammenlignelige repræsentationer af danskfaglighed og dansklærerprofession (Gaudin & Charliés, 2015).

Her viser metoden *Learning to notice* sig som et oplagt og velafprøvet valg, der, som navnet siger, er defineret af den grundlæggende kompetence, det er at kunne observere, analysere, selekttere og handle med lærerfagligt overblik. Metoden Learning to notice (LTN) har i et par årtier vist væsentlige resultater i forhold til at kortlægge sammenhængen mellem lærerfaglighed og handlekompetence (van Es & Sherin, 2021; Dindyal et al., 2021; van Es et al. (2014)). Noticing definerer både metoden, vi designer undervisningen i undersøgelsen efter, og det, vi undersøger.

Vores undersøgelse er en del af et større forskningsprojekt på UCL, *Learning to notice quality (LTNQ)* (Graf & Rasmussen, 2023), som er inspireret af og som udspringer af det nordiske forskningsprojekt QUINT (Quality in Nordic Teaching), der forsker i video som en måde at arbejde med kvalitet i de nordiske læreruddannelser.

Mens andre projekter om at bruge video i læreruddannelse har haft fokus på praktik eller på bachelorforløb (Nielsen & Wullum, 2016; Nielsen, 2015) har vi holdt fokus på at undersøge, hvordan video kan bruges, som det Gaudin & Chaliès har kaldt 'et vindue til praksis' (Gaudin & Chaliès, 2015) i et danskfagligt undervisningsperspektiv.

Når denne undersøgelse sætter fokus på, hvordan de studerende undersøger undervisningen fra grundskolen i videosekvenser, ser vi video som et

springbræt, der kan kvalificere lærerstuderendes lærerprofessionelle refleksioner (Blomberg, 2014).

Vores undervisningsdesign bygger på forestillingen om, at deltagelse i praksisbaserede, socialt organiserede og dialogiske aktiviteter har potentiale til at fremme studerendes læring (Borko et al., 2005; Dysthe, 2003), og at betydning, kundskab og forståelse ikke overføres, men netop opstår i interaktion og samspil med sproglige kommunikationsmønstre.

Undersøgelsesspørgsmålet, vi arbejder efter, lyder:

Hvordan udvikler lærerstuderende noticing-kompetence knyttet til danskfaglige begreber gennem analyse af videooptaget undervisning, når læreruddanneren har valgt et danskfagligt fokus og inviterer til dialog?

Baggrund

Konceptet Learning to notice (LTN) er udviklet i USA og i Tyskland til såvel professionsudvikling af uddannede lærere som til læreruddannelse. LTN er en tilgang, hvor en systematisk vekslen mellem at kunne beskrive, forklare og forudsige undervisning bruges til at opøve det, der beskrives som *teacher noticing-kompetencer* (Seidel & Stürmer, 2014), dvs. at opøve lærerkompetencer i forhold til at observere og ræsonnere over videofilmet undervisning på en lærerfaglig måde, i forhold til, hvad der er væsentligt, og hvad der ikke er væsentligt for læreren i klasserummet. Det omhandler "the nature of teachers' selective attention. It is widely assumed that noticing involves teachers identifying objects of attention during classroom activity" (van Es & Sherin, 2021, s.18).

Der er fortrinsvis forsket i og med LTN i matematikundervisning med gode resultater (Berliner, 1994; Mason, 2002). Den manglende forskning og viden om LTN inden for sprogfagene var afsættet for forskningsprojektet *Kvalitet i læreruddannelsens danskfag*, der fandt sted på UCL 2019-2020 og er beskrevet i artiklen 'Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen' (Slot et al., 2022). Projektet blev gennemført ud fra et designprincip om, at "undervisningen skal foregå gennem undersøgende og eksperimenterende vekselvirkning mellem data og fagets begreber" (Slot et al., 2022. s. 14), hvilket ville sige uden læreruddannerens henvisninger, indgriben eller plenumopsamlinger.

Resultaterne fra projektet peger på, at inddragelse af videooptaget undervisning og struktureret observation gennem LTN grundlæggende styrker



studerendes opmærksomhed på lærerens handlemuligheder og relationelle mønstre i klasserummet, men samtidig viser resultaterne også, at fokus på danskfaglige problemstillinger er næsten fraværende. De studerende havde svært ved at anvende LTN-faserne til at udpege lærerens danskfaglige strategier i klasseværelset samt analysere og diskutere dansklærerens fagdidaktiske valg og handlemuligheder i den forbindelse (Slot et al., 2022.). Disse resultater har inspireret os til, at vi vægter et design, som udpeger et danskfagligt indhold og tildeler læreruddanneren en aktiv rolle, der både formidler, initierer og går i dialog med de studerende.

Vi er ydermere inspireret af og bygger videre på tidligere udviklings- og forskningsprojekter, som har undersøgt, hvordan man som læreruddanner aktivt kvalificerer de studerendes LTN-analyser af videoklip i undervisningen gennem dialoger og vejledning. Hos van der Linden et al. (2022) sammenfattes undersøgelser af video i undervisningen af lærere og lærerstuderende og coaching i forbindelse med læreres uddannelse. I reviewet sammenfattes resultater af 59 empiriske studier, og der fremlægges overbevisende data, der viser, at både arbejde med videoklip og coaching kan støtte ændringer i adfærd og forståelse for klasserumsdynamikker blandt lærere og lærerstuderende. En central pointe er, at der er væsentlige mangler i forhold til viden om, hvordan læreres professionelle læreprocesser foregår, og i udpræget grad, hvordan læreprocesserne kan foregå i arbejdet med en kombination af coaching og videofeedback (van der Linden et al. s.115). Reviewet peger dog på, at hvis lærerne coaches, mens de peger ind i den videooptagede undervisning, de har haft, har det effekt på læreres forståelse af klasserummet.

Vi har været optaget af det omfattende review, fordi det taler ind i vigtigheden af interaktion i sammenhæng med, at lærere ser videooptaget undervisning. Samtidig kan det påpeges, at vi i nærværende undersøgelse bruger dialogbegrebet frem for coachingbegrebet, da coachingbegrebet taler ind i en opfattelse af underviseren som ekspert og giver de studerende en status, der ikke korrelerer med vores forståelse af social læring (Borko et al., 2005; Dysthe, 2003). Den dialogbaserede opbygning af undervisningen er valgt og begrundet med tanke på et flerstemmigt rum og idealet om polyfoni (fra Bachtin)(i Therkelsen et al., 2007). Vi bruger dialogbegrebet med henvisning til vores overordnede undersøgende tilgang, hvor dialog forstås som "...et nødvendigt byggelement mellem sprog og eksistens i interaktionen mellem jeget og den anden" (Therkelsen et al., 2007).

Learning to notice-begrebet i udvikling

Noticing-begrebet har udviklet sig gennem de sidste 20 år. Hovedtanken er, at det er en væsentlig del af lærerexpertise at være i stand til at *notice* tegn i klasserummet og agere ud fra det set. Noticing-kompetencen gør lærere i stand til at udvikle klasserumspraksis begrundet i elevernes reaktioner. De første definitioner fokuserede på *attend* og *interpret*, at deltage og fortolke (van Es & Sherin, 2021). I definitionen lå en tanke om, at den specifikke lærer noticing-kompetence er forankret i en relativ umiddelbar tolkning af de synlige tegn i klasserummet. Senere forskning definerer og anerkender noticing som en mere aktiv proces, hvor lærere interagerer for at blive i stand til at notice.

Vi tager udgangspunkt i van Es & Sherins drøftelser af begrebet fra 2021, hvor de introducerer *shaping* som den processuelle del af noticing-begrebet, som kvalificerer lærerens noticing gennem det at skaffe sig yderligere information (van Es & Sherin, 2021). *Shaping* defineres som en dimension, hvor den deltagende indtager en undersøgende position og bruger viden og erfaringer mange steder fra til at skabe mening i det observerede. "We propose that noticing involves a third dimension that we refer to as *shaping*, that involves constructing interactions and contexts to gain access to additional information." (van Es & Sherin, 2021, s.19). Her involveres lærerens interaktion med miljøet på en måde, som giver adgang til yderligere information, der kan kvalificere lærerens klasserumspraksis. Læreren har i denne forståelse brug for mere, end der umiddelbart er tilgængeligt, for at være i stand til at fortolke tegnene og agere hensigtsmæssigt på dem. Med dette nyere fokus på *shaping* bliver identifikation og fortolkning af bemærkelsesværdige begivenheder i klasseværelset ikke bare en lineær og perceptionsorienteret proces, men åbner for, at dette kan være en aktiv og dynamisk del af lærerens rumlige væren.

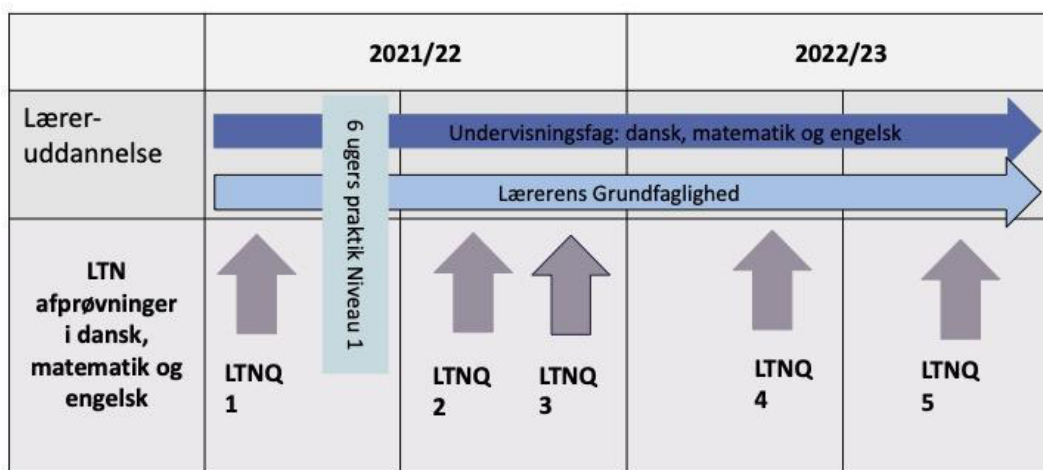
Den udvikling af teacher noticing-begrebet kan lægge op til en diskussion om, hvorvidt det udvander begrebets betydning, at der bliver åbnet op for, at noticing også er interaktion. Skal begrebet rumme mere, bliver det mindre specifikt, kunne argumentet være. Noticing-begrebets vedvarende udvikling og perspektiverne på det kan dog også opfattes som en styrke, hvor vi anerkender, at begreberne, ligesom praksisserne, er dynamiske og foranderlige over tid. "...the breadth of research on teacher noticing assures us that the construct has great value for understanding the nature of teaching." (van Es & Sherin, 2021, s.17).

Når van Es & Sherin refererer til shaping i forbindelse med en lærers aktuelle aktion i klasserummet, kan de informationer, der er brug for, f.eks. være de svar, eleverne kan give adspurgt i læringssituationen. De refererer imidlertid også til shaping som en del af de erkendelser, der kan komme ud af arbejdet i Video Clubs (van Es & Sherin, 2021), når lærere ser videooptaget klasseundervisning og drøfter handlemulighederne begrundet i de tegn, de kan se i den optagede sekvens. Shaping-processen fordrer således, at læreren kan konstruere interaktioner, og at de kan inddrage forskellige typer kontekst for at få adgang til anden information end den, de umiddelbart observerer.

Undersøgelsesdesign

Forskningsprojektet *Learning to notice quality (LTNQ)* (Graf & Rasmussen, 2023) er gennemført på læreruddannelsen i Odense 2021-2023. I projektet har vi fra studiestart fulgt tre hold studerende og over en toårig periode afprøvet fem Learning to notice-designs i indgangsfagene matematik, dansk og engelsk (figur 1).

Figur 1. LTNQ projektoverblik 2021-2023



Fælles for afprøvningsdesignerne af de fem designs har været, at de studerende har anvendt tilgangen *Learning to notice* i arbejdet med forskellige videoer af filmet undervisning fra grundskolen, og at undervisningen er gennemført med den samme læreruddanner. Læreruddanneren er også forskningsmedarbejder på projektet og har indgående kendskab til de studerende. De fem

LTNQ-designs er udviklet med blik for både meningsorienterede, fagspecifikke såvel som sociale aspekter og en vægtning af, at det tager tid at udvikle lærer-noticing.

Det er ikke denne undersøgelses sigte at belyse det samlede forskningsprojekt, men når vi vælger at afgrænse vores undersøgelse til design tre, er det samtidig centralt at bemærke, at de studerende ved denne afprøvning er på andet semester i deres studie og har erfaring fra LTNQ 1 og 2 med Learning to notice-faserne *beskriv, forklar og forudsig*.

Design LTNQ 3 er et undervisningsforløb på fire lektioner i undervisningsfaget dansk, hvor vi anvender LTN-faserne med henblik på at betone det faglige og fagdidaktiske indhold i en dialogisk rammesætning. Designet er kendetegnet ved, at det udpeger et specifikt fagligt indhold i både aktiviteterne og videosekvensen samt en intention omkring læreruddannerens rolle som en faglig formidler, der inviterer de studerende til dialog.

Det specifikke danskfaglige indhold, de studerende arbejder med i denne afprøvning, er fagbegreberne *kohæsion* og *kohærens*, som curriculært indgår i literacymodulet i undervisningsfaget dansk. Begreberne er abstrakte begreber, da de kan pege ned i specifikke sproglige strukturer, men samtidig rummer den overordnede generelle forståelse af sammenhæng. De studerende har i tidligere undervisning arbejdet med begreberne i forhold til at udpege sproglige komponenter i en tekst og har som forberedelse til afprøvning af LTNQ 3 genlæst et kapitel om begreberne. Det er en forudsætning i designet, at de studerende kender det faglige og fagdidaktiske indhold for undervisningen forud for forløbet, således at de kan anvende denne viden i analysearbejdet med videoen.

Designet med LTN-analysefaserne *beskriv, forklar og forudsig* er opbygget som en vekselvirkning mellem læreruddannerens instruktioner, lærerstuderendes undersøgelser og hele holdet plenumdialoger (figur 2).

Det har i designudviklingen været et opmærksomhedspunkt, at analysearbejdet med videoklippene ikke udpeger en mesterfortolkning, men fastholder en undersøgende tilgang, og derfor har den dialogiske tilgang været en central intention for såvel læreruddannerens plenumundervisning med de studerende som for de studerendes gruppearbejde.

I undersøgelsen af, hvordan man som læreruddannere kvalificerer og forbedrer en undersøgende og dialogisk undervisning med videosekvenser, er vi inspireret af van Es et al. (2014), der udforsker spørgsmålene om, *hvordan* man som underviser underviser og skaber kontekster, hvor lærere (eller studerende) arbejder sammen for at skabe mening i den praksis, de analy-

Figur 2. Model for design og data

	Designbeskrivelse af LTNQ 3	Dataindsamling
Trin 1	Plenumdialog: Introduktion til design og fagligt fokus på kohærens og kohæsjon	Plenumintroduktion videofilm*et*
Trin 2	Se videosekvens fra grundskolen i plenum	-
Trin 3	Identificer relevante begivenhed Individuel beskrive fase	-
Trin 4	Gense videosekvensen i grupper Præsenter de individuelle beskrivelser i grupper. Udvælg et nedslag/ Vurder om beskrivelsen skal revideres	Skriftlig beskrivelse 1 Lydoptagelse af gruppe-samtale*
Trin 5a	Forklar det valgte nedslag på en tavle (messy maps) Tegn, skriv, forklar specifikke faglige og fagdidaktiske pointer	Foto af færdig messy map Lydoptagelse af gruppe-samtale*
Trin 5b	Fernisering: præsenter messy maps for andre grupper Forklar fagdidaktiske nedslag og valg	Lydoptagelse af messy maps-præsentationer*
Trin 6	Plenumdialog med læreruddanneren Hvad har vi set? Forklar og forudsig	Plenumdialog videofilm*et*
Trin 7	Gruppearbejde: Genlæs beskrivelsen, Gense videoklip og revider beskrivelse 1	Skriftlig beskrivelse 2 Lydoptagelse af gruppe-samtale*
Trin 8	Plenumdialog om kvalitet: Hvordan er videosekvensen kodet ift. tre platokoder: mål, fagligt indhold og kobling til forudgående faglig viden	Plenumdialog videofilm*et*

* Alle lydoptagelser og videofilmte plenumdialoger er efterfølgende transskriberet

**Der er tale om en observationsmanual, som er udviklet på Stanford University og bygger på effektbaserede kvalitetskriterier for undervisning (Grossman et al., 2013; Grossman, 2019).

serer. De har med udgangspunkt i to forskellige videobaserede forskningsprojekter udviklet en ramme for videobaseret faglig udvikling, *Framework for Facilitating Video-Based Professional Development* (van Es et al. 2014, s. 346). Med dette framework identificerer de, hvordan læreruddanneren indholdsmæssigt og kvalitativt understøtter deltagernes indholdsmæssige analyse af video i grupper. Deres bidrag er interessant, fordi det skærper opmærksomheden omkring de mange lag, der er involveret, når læreruddanneren skal navigere gennem meningsfulde diskussioner om videofilmte praksis. Rammen udmønter sig i fire overordnede praksisser: *Orienting the Group to the Video Analysis Task*, *Sustaining an Inquiry Stance*, *Maintaining a Focus on the Video and the Mathematics* og *Supporting Group Collaboration*. Inden for hver praksis identificerer de endvidere en række tilknyttede bevægelser og handlemønstre, der udfolder facilitatorens komplekse praksisser. I dette studie

fokuseres på den anden af de fire praksisser, *Sustaining an inquiry stance*, idet det undersøgende perspektiv i forhold til at kvalificere de studerendes noticing er grundlæggende for vores undersøgelse.

Med inspiration i van Es et al.'s *Framework for Facilitating Video-Based Professional Development* (van Es et al., 2014, s. 346) udviklede forskningsgruppen forud for afprøvningen en spørgeguide til hhv. læreruddannere og studerende, som kunne anvendes i plenum og gruppedialoger i undervisningen. De to spørgeguides bestod af forslag til konkrete spørgemåder og spørgsmål, som kunne fastholde intentionen om at bevare fokus og opretholde en undersøgende tilgang i de forskellige dialoger omkring LTN.

Under denne praksis er identificeret seks handlemønstre. Der refereres til kategorierne i den praksis som *bevægelser* i rummet, og de præsenteres i par, hvor de første to, *highlighting* og *lifting up*, er at henlede de studerendes opmærksomhed på væsentlige faglige observationer, *pressing* og *offering an explanation* er måder, facilitatoren kan indbyde de studerende til at uddybe deres ideer, mens *countering* og *clarifying* betyder, at facilitatoren omformulerer de studerendes ufærdige idéer og sender dem så typisk tilbage til den studerende med et spørgsmål for at tilskynde de studerende til yderligere formulering af deres tanker til gruppen.

Dataindsamling og metode

I caseklassen deltog 28 studerende, som var fordelt i seks grupper. Empirisk bygger undersøgelsen på data fra fire dansklektioner. Her har vi videooptagelser fra tre plenumdialoger med læreruddanneren, lydoptagelser fra 24 gruppediskussioner, dvs. fire fra hver af de seks grupper, seks skriftlige beskrivelser af udvalgte videosekvenser samt seks fotografier af messy maps, dvs. tavler med videosekvens-analyser (se figur 2). I efterarbejdet er videosekvenser og lydoptagelser transskriberet inden kortlægningen af de studerendes noticing. Vi har i denne undersøgelse ikke inddraget interviews, men alene undersøgt, hvad der foregår in situ i undervisningen med henblik på at fremanalysere et nøgternt billede af genstandsfeltet (Banks, 2001).

Som et opmærksomhedspunkt i undersøgelsen kan nævnes, at den ene artikelforfatter og forskningsmedarbejder også var underviser på holdet. Her forholder vi os både til læreruddannerens mulige påvirkning af de studerendes svar i plenumdiskussionerne i undervisningen, og at underviseren deltager i kodningsarbejdet af data.

For at imødekomme førstnævnte vil vi pege på, at de spørgeguides, der anvendes i undervisningen har en retningsanvisende effekt, idet de fastholder designets teoretiske afsæt og undersøgende karakter (van Es et al., 2014, s. 346). Underviseren fastholdes på den måde i designets rammesætning og bliver mindre tilbøjelig til at lave ledende spørgsmål og personlige formuleringer, der kan have effekt på de studerendes svar. Derudover har vi i kodningsfasen haft et fokus på, at de to forskningsmedarbejdere har foretaget to uafhængige kodninger af datamaterialet, for at få et mere nuanceret kodningsbillede.

Udvikling af kategorier til kodning af vores datamateriale er foregået gennem en tofaset kodning. Første kodning er affødt af undersøgelsens skærpede fokus på, om de studerende noticer andet og mere end pædagogiske og psykologiske aspekter i videoklippen (Slot et al., 2022). Derfor har vi i første kodning valgt at kortlægge den data, hvor de studerendes beskrivelser, forklaringer og refleksioner indeholder et danskfagligt indhold, som kan knyttes til undervisningsfaget dansk.

Datamaterialet er meget omfattende og består også af udsagn og refleksioner, som inddrager lærerprofessionens andre fag- og videnområder. Data viser eksempelvis, at flere studerende er optaget af lærerens henvendelsesform, når hun taler med eleverne.

Det var ikke, fordi at eleverne blev sure, da hun sagde det, så jeg ved ikke, hvis de er vant til, hun siger det, og den måde, hun snakker på, så vil det, det lod da på mig, som om de syntes, at det var underholdende og sjovt og ikke nedladende..." (stud. 2 i plenumdialog)

Og læreren, hun har meget sådan humor i forhold til, så er hun sådan, jamen, jeg ved godt, at det er, hvad læreren tænker på lige her, det er svært, men hun lægger det bare op til eleverne, okay de kan godt, så hun er god til at vejlede den vej igennem? Ja. (stud. 5 i gruppedialeg)

Eksemplerne ovenfor vidner om, at der findes datamateriale, som potentielt kunne give adgang til viden om studerendes noticing-kompetence indenfor det pædagogiske fagområde. Og dette datamateriale bliver ikke belyst i vores undersøgelse. Vores metodiske valg er en afgrænsning af undersøgelsesfeltet, som vi begrundes i forskningsspørgsmålets udpegning af et danskfagligt fokus.

Figur 3. Kodning 1

Kodning
Identificering af danskfaglig opmærksomhed

Resultatet af første kodning er, at vi kan identificere de studerendes danskfaglige noticing i gruppesamtaler, i plenumsamtalerne og skriftliggøres i de studerendes beskrivelser og på de messy maps, som de arbejder med i forklaringsfasen. Første kodning viser således dataeksempler med noticing med danskfagligt fokus i alle typer af data og kaldte derved på endnu en læsning, som kan skærpe undersøgelsens ønske om at nuancere, hvad der støtter de studerendes noticing-kompetence.

Anden læsning undersøger udelukkende det datamateriale, som fremkommer ved første kodning. Ved denne læsning ser vi tre mønstre i måden, hvorpå de studerende inddrager yderligere information til deres noticing. Disse mønstre belyser vi med afsæt i van Es & Sherins teori om shaping for at få viden om den dimension ved noticing, som omhandler, *med hvad og hvordan* de studerende skaber mening i det observerede, og udvikler derpå tre analysekategorier til at differentiere anden kodning (jf. figur 4).

Figur 4. Kodning 1 og 2

1.kodning		
Identificering af danskfaglig opmærksomhed		
2. kodning		
1. De studerende kvalificerer deres noticing ved at vise tilbage til tidligere undervisning	2. De studerende kvalificerer deres noticing ved at inddrage medstuderendes faglige synspunkter og viden	3. De studerende kvalificerer deres noticing i de faglige plenumopsamlinger og dialoger med læreruddanner

Analyse af data

I analysen af det empiriske materiale har vi valgt at referere til læreruddanneren som LU, og de studerende som stud. Den numeriske angivelse af de studerendes citater peger i hvert datauddrag på de studerende, som deltager i indeværende gruppe eller plenumdialog, hvilket betyder, at nummereringen ikke udpeger en bestemt studerende.



1. De studerende kvalificerer deres noticing ved at vise tilbage til tidligere undervisning

I empirien træder det frem, at de studerende vender sig mod tidligere undervisning og inddrager dette i form af redegørelser, undersøgende spørgsmål og belæg i deres noticing. De lærerstuderende arbejder i undervisningsfaget dansk med en videosekvens, som viser danskundervisning i en 7. klasse, hvor dansklæreren introducerer eleverne til en opgave i skriftlig fremstilling. Som optakt til at se videosekvensen repeterer og diskuterer læreruddanneren betydningen af begreberne kohæsion og kohærens i plenumdialog med de studerende.

Plenum_Trin1

Læreruddanneren (LU): *Hvad, hvad tænker I om det her? Hvad betyder kohærens, og hvordan er det relevant for læse- og skrivekompetencer?*

Stud 1: *Det er den sammenhæng, der ligesom er i en tekst. Altså er det også genretræk. Man tager det ligesom ud og har det i et metaperspektiv og analyserer ligesom teksten lidt udefra og ser lidt det overordnede billede af det, i stedet for at dykke ned i retskrivningen eller [...].*

LU: *Ja. Så den overordnede sammenhæng.*

Her, i starten af undervisningen, hvor fagbegreberne repeteres, flyder fagsproget let. Her er begrebsliggørelsen stadig relativt kontekstløs (jvf. designet figur 2). Den studerende forklarer først begrebet overordnet ved at eksemplificere ind i et abstrakt tekstbegreb, "teksten" Her er begrebet kohærens en sproglig konstruktion snarere end indhold i danskundervisning, der fører til handlinger i et klasselokale.

Efter de studerende har set videosekvensen, indleder de Learning to noticing-faserne beskriv, forklar og forudsig. Noget af det, der træder frem i de studerendes måde at notice på, er, at de beskriver lærerens undervisning meget detaljeret og i denne sammenhæng udfolder og nuancerer den forståelse af kohærens, som de bygger videre på fra tidligere undervisning.

Stud-gruppe:09, 22, 41_Trin4

Stud 1: *...eller hvad? Det der med mellem linjerne. Altså sådan, hvad står der i opgaven, men hvad menes der egentlig med opgaven, altså hvad skal I egentlig? Og det præsenterer hun jo ret fint, så sort på hvidt, som hun også selv siger, oppe på tavlen.*

Stud-gruppe:20, 33_Trin4a

Stud 3: "...Og det er 5.52. Læreren spørger, hvad, hvad der ikke står i opgavebeskrivelsen. At hvis man skal færdiggøre en historie, hvad skal man så være opmærksom på som skriver. Og så eleverne, de prøver at sidde og gætte, og så, så siger læreren, at hun ikke tænker genretræk her, og så er der en elev, der siger, at det skal vel give mening, og det er det her kohærens...

I de to citater fra beskrivefasen (Trin 4) ser vi, hvordan danskfagligt indhold: "mellem linjerne", "sort på hvidt", "opgavebeskrivelse", "færdiggøre en historie", "som skriver", "genretræk", "give mening", bliver udpeget med både hverdagsprog og fagsprog i folkeskolelærerens undervisning fra praksis. Dette sker på et detaljeret niveau med præcise gengivelser af, hvad læreren siger, og med de temporale bindinger "og så og så", der indrammer lærerens handlinger og valg af progression. Vi ser her, hvordan videofilmet praksis tilbyder de studerende mulighed for at fastholde og gense faglige detaljer og nuancer i lærerens brug af fagsprog og måder at gøre undervisning på.

Vi ser også, hvordan de studerende vurderer kvaliteten af lærerens faglige integration af kohærens, og hvordan det kobles til "sort på hvidt... oppe på tavlen". Formuleringerne er ikke præcise her, og "ret fint" og "det her kohærens" vidner om en uformel sprogtone. Selvom de studerende her er i beskrivefasen, Trin 4, er præciseringen af fagbegreberne tilsyneladende ikke centrale for dem i gruppedialogen.

I forklarefasen ser vi eksempler på, hvordan de studerende i deres fælles messy maps-analyse vurderer, at læreren på filmsekvensen mangler fokus på kohæsjon. I fællesskab inddrager de deres faglige forståelse af kohæsjonsbegrebet og eksemplificerer på denne måde, hvad der ikke er til stede i videosekvensen. Det træder frem i de studerendes sproglige forhandlinger nedenfor:

Stud-gruppe:09, 22, 41_Trin5a

Stud 3: *Det gjorde hun ikke. Men det er det, jeg kan simpelthen ikke helt lige huske kohæsjon.*

Stud 1: *Hun nævner ikke rigtig...*

Stud 3: *Nej vel? Der var ikke noget omkring...*

Stud 2: *Der var ikke sådan noget omkring husk at have referentkoblinger...*

Stud 3: *Nej nej nej.*



Stud 2: *...Ingenting og sætningskoblere snakker hun heller ikke om, så det kun øhm ja.*

Stud 3: *Ja, så det er bare, skal man sige primært altså makrostrukturen, som hun gennemgik, ikke?*

Stud 2: *Ja, jeg skriver.*

Stud 1: *Ja, men vi ved selvfølgelig ikke, om de har haft det forud, det kan man så sige[...]*

Stud 3: *Det er nok bare der, at de er ikke?*

Stud 1: *Skal jeg skrive sådan noget... øhh.*

Stud 3: *Men inferensen, den var der til stede helt klart?*

Stud 1: *Ja.*

Stud 3: *Det var den.*

Stud 1: *Så, sådan manglende fokus på kohæsionen, eller skal vi bare lade være med at skrive det?*

Når de studerende identificerer lærerens manglende brug af begrebet kohæsion, er de samtidig i gang med at udvide deres begrebsforståelse. De peger ned i, hvad læreren i klippet ikke sprogliggør, når de shaper med begreber fra tidligere undervisning: "der var ikke...referentkoblinger" og "sætningskoblinger". Men når stud 1 i denne gruppedialog spørger ind til, om de skal undlade at forklare deres noticing omkring kohæsion, udfoldes de studerendes undersøgelse ikke. Her foreslår den studerende at gå lettere hen over den undersøgende del i forbindelse med begrebet kohæsion ... skal vi "bare" lade være med at skrive det... Den adverbelle modificering giver i dette tilfælde mulighed for at afslutte analysearbejdet i højere grad end at fortsætte undersøgelsen. Ingen af de andre gruppemedlemmer udfordrer dette.

I den afsluttende plenumsamtale med læreruddanneren reflekterer to studerende over, hvordan deres egen indsigt i og forståelse af de faglige begreber kohærens og kohæsion er blevet udvidet og nuanceret i mødet med lærerens undervisningspraksis i videosekvensen.

Plenum_Trin6

Stud 5: *Altså, jeg synes, det har hjulpet min bevidsthed omkring, hvornår det er, at vi bruger noget sådan som kohærens og kohæsion og også inferens, og et eller andet sted, så ved jeg det egentlig godt, det med lige at se det i praksis og se, hvordan at det også kan se ud på andre måder, andet end at vi specifikt står og kalder det for henholdsvis der her*

kohærens eller kohæsjon, men at man også i stedet for kan snakke om sammenhænge, sproglig stil og det, som hun gør. Øhm og alligevel kan hun få eleverne med på den, og hun får dem derhen, hvor hun gerne vil.

LU: Ja. Stud 6.

Stud 6: Det var faktisk, det var lidt det samme. Men det blev også lidt mere overskueligt for mig selv, synes jeg, for man skal ikke føle sig tvunget til at skulle stå og fortælle eleverne, at det her, det er kohæsjon, men at det, det giver super meget sig selv, når man ser det, hvor naturligt det egentlig kommer, at man kan spille det ind på så mange forskellige måder med sammenhænge, og så snakker du egentlig om kohærens eller kohæsjon og så videre, og sådan bare, at det kom så flydende, det synes jeg var meget rart at se, at man kunne. Ja, få det sådan ind i sin undervisning i stedet for at skulle have det meget sådan punktform.

Sådan...

Citaterne viser, at de studerende i deres noticing-arbejde med videoklipet er bevidste om, at én ting er at læse og tale om kohærens og kohæsjon, noget andet er: "hvornår det er, vi bruger sådan noget som kohærens og kohæsjon...", altså hvordan praktiseres de faglige begreber, vi læser om i undervisningsfaget dansk på læreruddannelsen i mødet med en 7. klasse. Og at dette specifikke møde ikke handler om at italesætte begreberne eller redegøre for dem i punktform, men om betydningen af begreberne gennem lærerens "naturlige" og "flydende" eksemplificeringer, som består i at "snakke om sammenhænge og sproglig stil."

De studerende reflekterer også over, hvordan noticing-arbejdet med praksisvideoen "har hjulpet min bevidsthed omkring, hvornår det er, at vi bruger noget sådan," og "det blev også lidt mere overskueligt for mig selv." Disse overvejelser peger på, at deres shaping er forbundet med erkendelser (van Es et al., 2014), idet de studerende oplever, at arbejdet med praksisvideoen har indflydelse på og spiller sammen med deres egen læreridentitet som kommende dansklærer.

2. De studerende kvalificerer deres noticing ved at inddrage medstuderendes faglige synspunkter og viden

I data fra gruppesamtalerne fremgår det, hvordan de studerende bygger deres faglige forståelser af, hvad de har set i videoen, i dialog med medstuderende.



I første gruppesamtale (Trin 4 jvf. figur 2) fremlægger de studerende deres individuelle udvalgte bud på væsentlige situationer i videoen, hvorefter de i fællesskab vælger det klip, alle finder mest interessant. Den grundlæggende kompetence, de studerende lægger arm med, er *selecting key-features* (van Es & Sherin, 2021) (at udvælge nøglesituationer).

Stud-gruppe:11, 12, 27_Trin4

Stud 1: *Nå ja, jeg har valgt et klip, der går fra 5.40 til 6.57, hvor det er, at læreren spørger ud i klassen med flere spørgsmål [...]*

Stud 2: *Og det skal lige siges, de gør det ud fra en opgaveformulering, hvor de skal skrive den her novelle og det, der står sort på hvidt, [...]hvad der ikke står, men som de selvfølgelig også skal være særligt opmærksomme på under skriveprocessen.*

Stud 3: *Og jeg nikker.*

Stud 2: *Du nikker. Du er helt enig i. Du har også taget det klip, ikke?*

Stud 3: *Jeg har også taget det klip.*

Stud 2: *Spændende. Wow, hvor er det sindssygt.*

De shaper ved at gribe hinandens udsagn og underbygger det ved at inddrage nye perspektiver: "de gør det ud fra en opgaveformulering" og på den måde uddybe det valgte klips fagdidaktiske væsentlighed. Den fælles noticing bliver herved en dynamisk proces, hvor de studerende i samspil med hinanden undersøger og udvider deres forståelse for det at udvælge centrale situationer.

I hovedparten af gruppesamtalerne fra data ser vi, hvordan de studerende veksler mellem deres input og deres sproglige interaktion og derved skaber dialoger, som er prægede af varierede gentagelser, der er med til at udvide de studerendes semantiske netværk omkring og forståelse af de enkelte fagbegreber.

Stud-gruppe:11, 12, 27_Trin4

Stud 2: *Ja, det gør hun også. Hun altså, ja, gennem de eksempler, så spørger hun også yderligere ind til eleverne. Hvad hedder det? Det er sådan noget...*

Stud 3: *Samtale, dialog?*

Stud 2: *Ja, prøv at skrive dialog.*

Stud 1: *Ja, det er en dialog, fordi de indgår. Hun bliver ved med at spørge ind til dem, og ikke bare siger ja, det er rigtigt, nej, det er forkert.*

Stud 3: *Ja, det er deres bud, der ligesom dikterer, hvad samtalen drejer sig om.*

Stud 2: *Helt sikkert.*

Stud 3: *Skal jeg skrive elev...*

Stud 2: *Ja, skriv elevinddragelse.*

I eksemplet starter den studerende med at referere lærerens forklaring på, hvordan man kan "færdiggøre en tekst." Det indebærer, at den tekst, der skal færdiggøres, er ensartet i forhold til det stykke tekst, der var indledningen. Den studerende italesætter lærerens specifikke ordvalg, og da de studerende samtidig har kohæsion og kohærens som opdrag, søger de at identificere, hvorvidt begreberne optræder i undervisningens indhold. Det er en både kompleks og abstrakt udpegning, eftersom læreren i klippet aldrig specifikt nævner begreberne. Igen bruger de deres indbyrdes dialog som lakmusprøve for de sproglige afprøvninger. Hvert indlæg er et forsøg på at åbne en forståelse af det forrige.

Et fund er her, at de studerende i alle gruppedrøftelser spørger eksplicit ind til de faglige vurderinger, deres medstuderende har, for bedre at kunne nuancere de faglige forståelser, de har af lærerens valg i videoklippet.

Stud-gruppe:15, 30, 38_Trin5a

Stud 3: *Ja, jeg tænker, hvordan tænker I, at hun var god til at bygge kohæsionen op?*

Stud 1: *Bygge kohæsionen op?*

Stud 3: *Ja?*

Stud 1: *Hvordan tænker du? I forhold til selve den opgave, de skal skrive eller...?*

Her ser vi, at den studerende (stud 3) spørger direkte ind til de andres forståelse af et begreb for at få det til at passe med den undervisning, de har set på videoen. Det kræver en definition af kohæsion at svare på spørgsmålet, således at begrebets forbindelse til praksis bliver konkretiseret. Det direkte spørgsmål: "hvordan tænker I" i forbindelse med videoklippet kræver uddybende svar, der formuleres af medstuderende.

Stud-gruppe:09, 22, 41_Trin5a

Stud 2: *Kan man ikke skrive makrostruktur eller sådan?*

Stud 3: *Jo, jo.*

Stud 2: *Makrostruktur.*

Stud 3: *Er du enig?*

Stud 1: *Ja*

De studerende sætter forsøgsvis navn på de danskfaglige begreber i dialogen, og alles holdninger til begrebsforståelserne er vigtige, inden de føres til protokols. Den sidste studerende i gruppen skal også være en del af den faglige udpegning. Det karakteriserer de studerendes undersøgende tilgang til data, at de spørger ind for at høre de andres forståelse og holdning. Det tydeliggøres gennem sprogliggørelsen: "Er du enig?" Fokus er ikke på, om det er "rigtigt", men på interesse for hinandens holdning til det, de har set. Den shaping, der illustreres her, er kendetegnet ved, at interaktionen med de medstuderende er sprogligt åben og betydningsfuld i deres besvarelser.

Det er også et centralt fund, at vi både i gruppedialogerne, i designets formidlingsdel (ferniseringen, Trin 5b) og i plenumdiskussionen finder flere eksempler på uenighed blandt studerende, hvor de stiller sig kritiske over for hinandens analyser på en undersøgende, udfordrende og afsøgende måde.

Plenum_Trin6

Stud 1: *Altså jeg er ganske enig i forhold til rent retorisk, hvordan hun bygger op, og hvordan hun tager eleverne med og giver forståelse for, hvordan de skal løse opgaven, men jeg synes, at hun bevæger sig lidt på et knivsæg i forhold til hendes attitude og hendes sprogbrug [...]*

Stud 2: *Der er jeg faktisk uenig, fordi jeg synes egentlig, at hun gør det på en fed måde, for hun siger: "jeg ved godt, at den er svær", [...]*

Denne dialog er kendetegnende for de studerendes udsagn, idet de peger ind i videosekvensen og argumenterer med detaljerede eksempler og ikke bliver kompromitterende uenige på en måde, der tilsyneladende skaber utilpashed eller uvenskab. Designets undersøgende udgangspunkt lader disse afsøgninger foregå i oprigtig interesse, og i data er der intet, der tyder på, at forhandlingerne om vurderinger af kvalitet i klasserummet og den form for shaping, der ligger i det, ikke bidrager positivt til de studerendes noticing.

3. De studerende kvalificerer deres noticing i de faglige plenumopsamlinger og dialoger med læreruddanner

I plenumdialogerne og de dialogiske opsamlinger, som er lagt ind i designet, er de studerendes undersøgende tilgang interessant. Særligt fordi det

er i dialog med en læreruddanner, der via en naturlig asymmetri i mange tilfælde fremstår som en facilitator og derfor ikke umiddelbart lægger op til undersøgende dialoger.

Spørgsmålenes karakter i disse plenumdialoger bliver definerende for den ekstra tilføjelse, der åbner sig for den studerendes noticing. Nedenfor ser vi et eksempel på, at læreruddanneren med sit spørgsmål sender den studerende dybere ned i egen begrebsforståelse i forhold til den rumlige fortolkning af begreberne i videoklipet. (Citatet fra stud 5 indgår ligeledes i analysen af kodning 1).

Plenum_Trin6

LU: *Ja. Du analyserer med nogle kategorier, og der kan man vælge nogle forskellige, og så kommer der forskellige analyser ud af, men det er faktisk lidt samme beskrivelser, man har. Hvad, er der noget, som I fik øje på i forhold til det faglige og det fagdidaktiske? Og her kan vi godt skille det ad. I forhold til det, hun underviste i. Stud 5?*

Stud 5: *Altså, jeg synes, det har hjulpet min bevidsthed omkring, hvornår det er, at vi bruger noget sådan som kohærens og kohæsion og også inferens, og et eller andet sted så ved jeg det egentlig godt, det med lige at se det i praksis, og se, hvordan at det også kan se ud på andre måder, andet end at vi specifikt står og kalder det for henholdsvis der her kohærens eller kohæsion, men at man også i stedet for kan snakke om sammenhænge, sproglig stil og det, som hun gør. Øhm og alligevel kan hun få eleverne med på den, og hun får dem derhen, hvor hun gerne vil.*

Underviseren spørger, så den studerende får mulighed for at placere begrebet i forhold til andre begreber. Den studerende forklarer og tænker videre. Det er det, van Es passende kalder *pressing*. *Pressing*, der sammen med *offering an explanation* udgør et begrebspar, der specielt fokuserer på måder, facilitatoren kan indbyde de studerende til at uddybe deres ideer. I eksemplet udfordres den studerende til at uddybe egen forståelse og på den måde indtage læreruddannerens input.

Nedenfor spørger læreruddanneren opklarende ind, *countering* og *clarifying* (van Es et al., 2014), hvorefter den studerende eksemplificerer og konkretiserer egen noticing.

Plenum_Trin6

LU: *Så få i forhold til, ja. stud 2?*



Stud 2: *Jeg synes, at hun sætter nogle faglige mål, bare lidt mere indirekte. Altså hun siger jo, at de skal skrive den her stil slash skriftlig fremstilling, og hun pænsler også ud, hvad er det for nogle ting, man skal kunne inden for genren. Ikke kun sådan novellegenren, men også bare sådan skrivestil. Altså hun pænsler i hvert fald meget ud. Så jeg synes, at hun sætter målene, men på en, ja, jeg ved ikke, på en anden måde altså. Hun g r det lidt mere indirekte, så det ikke bare er sådan punktforms-mæssigt. Igennem hele den her video, vi har set, der g r hun det faktisk på deres niveau, så de også kan se det.*

De sidste to kategorier i van Es et al. (2014) refererer til forekomster, hvor der lægges op til, at læreruddanneren kan præsentere de studerende for et forbehold eller et muligt forbehold, og typisk lægges der derefter op til en uddybning og afklaring via et spørgsmål. Ovenfor ligger forbeholdet i læreruddannerens pointering af, at det må ses i forhold til noget.

“Together, these moves (*countering* og *clarifying*) both prompt teachers to further elaborate or explain their thinking and make it public to the group for further exploration” (van Es et al., 2014, s.9). Det er spørgsmålene, læreruddanneren stiller, der giver den tilføjelse, som gør, at det ofte er den studerende selv, der finder den ekstra information, hvor de ikke før var opmærksomme på, der var sammenhæng.

Diskussion

Vores analyse af, med hvad og hvordan danskstuderende undersøger videofilmet praksis, viser, at de studerende i stor udstrækning inddrager danskfaglige begreber og refleksioner i deres Learning to notice-analyse. Disse fund afviger fra en tidligere undersøgelse, hvis resultater peger på, at danskfaglig stiltingtagen er næsten fraværende (Slot et al., 2022.). Samtidig kan det pointeres, at det danskfaglige indhold positioneres tydeligt i vores design ved at indgå i såvel de studerendes forberedelse som i undersøgelses- og dialogprocesser. Selvom et af undersøgelsens mål var, at de studerende skulle inddrage danskfaglige begreber i deres noticing-analyse, peger fundet af danskfaglig opmærksomhed stadig ikke ind i, hvordan lærerstuderende udvikler noticing-kompetence. I analysen af at komme tættere på, hvad og hvordan de studerende noticer, bidrager van Es & Sherins teori om shaping som en interessant udvidelse af noticing-begrebet. En yderlig l sning viser, at

de studerendes shaping sker gennem henholdsvis tidligere undervisning, undersøgelse med medstuderende og dialog med læreruddanneren.

I analyserne træder betydningen af, hvordan plenumdiskussionerne bidrager til de studerendes shaping, frem, idet læreruddanneren ved brug af kommunikative strategier udfordrer de studerende til at nuancere deres forståelse af fagbegreberne. Læreruddannerens brug af de dialogiske strategier i spørgeguiden, som er grundlagt i de beskrevne begrebspar omkring begreberne *highlighting*, *pressing* og *clarifying* (van Es et al., 2014, s. 346), mener vi derfor kan have afgørende betydning for de studerendes danskfaglige og fokuserede undersøgelse af videoklipet.

I analysen af de studerendes måde at få øje på de faglige begreber og vurdere fagbegrebernes kvalitet i forhold til undervisningen i videoklippene fra grundskolen, ser vi, at de trækker på viden fra tidligere undervisning. De formulerer ikke kun de faglige begreber i meningsfulde sætninger, de vurderer også lærerens danskfaglige valg kvalitativt ved at trække på den forankrede teoretiske forståelse, de har fra danskundervisningen i læreruddannelsen, og afprøver den derefter i forhold til undervisningen i klippet. Et fund er her, at de studerende i gruppedrøftelserne spørger eksplicit ind til deres medstuderendes faglige vurderinger for bedre at kunne nuancere de faglige forståelser, de selv har af lærerens valg i videoklipet. Gruppedrøftelserne lægger lag på de faglige og fagdidaktiske forståelser, de studerende allerede har, ved at de studerende utvunget bruger hinandens formuleringer og forståelser i videre undersøgelse.

Netop dialogerne i gruppedrøftelserne har været et kardinalpunkt i forhold til at fastholde den ønskede undersøgende tilgang. Der er imidlertid også eksempler på, at de forståelser for fagbegreberne, de studerende taler frem, ikke udmønter sig i et præcist fagsprog, men nogle steder bærer præg af en hverdags sproglig indforståethed. Her kunne man i en fremtidig undersøgelse diskutere en tilpasning af designet, der kan støtte og fastholde fagsproget yderligere. Eftersom designet er funderet i, at gruppedialogerne understøtter den undersøgende tilgang, er der forskellige overvejelser, der kan være aktuelle, bl.a. om en strammere styring i forhold til f.eks. at gøre en spørgeguide obligatorisk.

Et andet fund, der kan tale i retning af en redigering af designet, er, at de studerende i enkelte tilfælde lukker ned for deres undersøgelse for at få afsluttet besvarelsen på de foreskrevne spørgsmål. Her kunne et ekstra gennemsyn af det valgte klip prioriteres i et forsøg på at fastholde kompleksiteten i forhold til uddybelsen i den undersøgende fase. Vi har i denne



undersøgelse ikke forholdt os yderligere til netop de dispositioner, der er lavet i forhold til det design, der er brugt. En redigering af designet for yderligere undersøgelser ville her kalde på en fremskrivning af de valg, der er taget i processen.

Af analyserne fremgår det også, at de studerendes forståelse af fagbegreber og fagdidaktik får yderligere liv og substans gennem deres arbejde med den repræsentation af praksis, videoklippen tilbyder. Videoklippen træder frem som et centralt fagdidaktisk indhold og viser sig betydningsbærende i forhold til de studerendes udvikling af noticing-kompetence.

Dette ses i *beskrivefasen*, ved at de studerende udvælger og kobler deres observationer til konkrete visuelle og auditive nedslag i videoklippen. I *forklarefasens* gruppediskussioner ser vi ydermere, hvordan videoklippen giver mulighed for at pause og gense særlige passager, idet denne egen-skab eksempelvis gør det muligt for de studerende at citere lærere og elever ordret. I *forudsigefasen* udpeger og vurderer de studerende, på et refleksivt niveau, betydningen af, hvordan noticing-analysen af filmet grundskole-undervisning udvider og konkretiserer deres egen begrebsforståelse af de danskfaglige begreber, de møder på læreruddannelsen. Det er således et centralt fund, at arbejdet med videoklippen giver de studerende en flig af den praksis, de efterspørger, og som analysen peger på, har noticing-proces-sen med videoklip potentiale til at være forbundet med erkendelse (van Es et al., 2014).

Videoklippets faglige og didaktiske indhold er selvsagt betydningsbærende for det analysearbejde, de studerende inviteres ind i. Filmklippet i denne undersøgelse er kendetegnet ved, at folkeskolelæreren ikke italesætter de faglige begreber *kohæsion* og *kohærens*, de studerende har som opdrag på læreruddannelsen. I analysen viser det sig som en styrkende faktor for den undersøgende tilgang, vi efterstræber i vores undersøgelse, idet vi ser i de studerendes dialoger, at analysearbejdet med at koble fagbegreber til praksis, fordrer, at de er afprøvende og diskuterende på et kvalificeret abstraktionsniveau.

Udvælgelsen af videoklip er en tidskrævende proces for læreruddanne-ren, ligesom tilgangen til et alsidigt repertoire af videofilmte grundskole-praksis er efterspurgt i læreruddannelsens undervisningspraksis. Dette felt berøres ikke i artiklen, men med henblik på det potentiale, analysen viser omkring de studerendes udvikling af noticing-kompetence i videofilmte praksis, vil vi pege på indsamling og udvælgelse af videoklip af grundsko-

lepraksis som et oplagt udviklingsfelt for at udvide curriculum på læreruddannelsen.

Konklusion

Vi har i denne artikel været optaget af lærerstuderendes undersøgende tilgang og danskfaglige noticing-kompetencer i arbejdet med videooptaget klasseundervisning. Det teoretiske udgangspunkt for projektet har været begrebet noticing og den metode, der er udarbejdet omkring den, Learning to notice (van Es & Sherin, 2021; Dindyal et al., 2021; van Es et al., 2014). Derudover har den udvidelse af noticing, som shaping (van Es & Sherin, 2021) tilføjer, dannet grundlag for vores analyse. Her er tale om et interaktionsperspektiv, hvor hovedpointen er, at noticing kan udvikles gennem interaktion på en måde, som giver adgang til yderligere information, der kan kvalificere lærerens klasserumspraksis. I analysen ser vi netop, at de studerendes rammesatte dialoger med hinanden og med læreruddannelsen indeholder drøftelser, som viser en faglig kompleksitet og præcision, der muliggøres gennem arbejdet med den videooptagede undervisning og faserne i Learning to notice. Artiklen giver indsigt i, hvordan studerende gennem en undersøgende tilgang til arbejdet med videooptagelser fra grundskolen fastholder et danskfagligt fokus, og hermed bidrager vi til en undervisningspraksis i læreruddannelsen med en styrket systematisk brug af videooptagelser fra grundskolen.

Referencer

- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. I Mangier, J. M., & Block, C. C. (red.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (s. 161-186). Holt, Rinehart.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42, 443-463.
- Borko, H., Frykholm, J. A., Pittman, M., Eiteljorg, E., Nelson, M., Jacobs, J., & Schneider, C. (2005). Preparing teachers to foster algebraic thinking. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik/ International Reviews on Mathematics Education*, 37(1), 43-52.
- 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), 051-072.
- Dindyal, J., Schack, E. O., Choy, B. H., & Sherin, M. G., (2021). Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53,1–16. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01249-y>



- Dysthe, O. (2003). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. I Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 39-77). Klim.
- van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340-356.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM—Mathematics Education*, 53, 17-27.
- Graf, S. T., & Rasmussen, H. F. *Becoming Teacher & Learning to Notice Quality (LTNQ)*, <https://www.ucl.dk/forskning/skole-og-undervisning/didaktik-i-skole-og-laererruddannelse/becoming-teacher--learning-to-notice-quality>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., & Lankford, H. (2013). Measure for Measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Educational Research*, 119(3), 445-470.
- Grossman, P. (2019). Protocol for Language Arts teaching Observations (PLATO). *Training and Observation protocol*. Center for Stanford University. <https://cset.stanford.edu/research/project/protocol-language-arts-teaching-observations-plato>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4. udg.). Routledge.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. RoutledgeFalmer.
- Nielsen, B. L. (2015). Pre-service teachers' meaning-making when collaboratively analysing video from school practice for the bachelor project at college. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983066>
- Nielsen, B. L., & Wullum, A. H. (2016). *Videomedieret refleksion i anvendelse i VIAs læreruddannelser: fremadrettede anbefalinger*. VIA University College.
- Schaffalitzky de Muckadell, C., & Hvithamar, A. (2013). Case-baseret undervisning – et overset værktøj for klassiske humanistiske fag. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14), 41–50. <https://doi.org/10.7146/dut.v8i14.7829>
- Slot, M. F., Hjarnø, G., Reng, M., & Moe, C. B. (2022). Learning to Notice og brug af videoptaget undervisning i læreruddannelsen. *Studier I læreruddannelse og -Profession*, 7(2), 21.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modelling og måling af strukturen af professionel vision hos førskolelærere. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Therkelsen, R., Møller Andersen, N., & Nølke, H. (red.) (2007). *Sproglig polyfoni: Tekster om Bachtin og ScaPoLine*. Aarhus Universitetsforlag.
- van der Linden, S., van der Meij, H. E., & McKenney, S. (2022). Teacher video coaching, from design features to Student Impacts: A systematic literature review. *The Review of Educational Research*, 92(1), 114-165. Sage Publications.
- Zeitlyn, D., & Banks, M. (2015). *Visual Methods in Social Research*. Sage Publications

Christa Berner Moe

lektor

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

chbm@ucl.dk



*Gitte Hjarnø
lektor
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
ghpe@ucl.dk*

Lærerstuderendes arbejde med didaktisk modellering

– mening og kvalitet i øvelsesbaseret undervisning på campus

Birgitte Lund Nielsen, Mikkel Wiskerchen og Birte Debel Hansen

Resumé

Med afsæt i begreberne pædagogisk øvelse og didaktisk modellering analyseres en case, hvor lærerstuderende i campusundervisningen har arbejdet med at konstruere didaktiske planlægningsmodeller. Undersøgelsen har praksisteoretisk reference både i forskningstilgang og som epistemologisk forståelse af professionelles læring. Metodisk er det et casestudie med gruppeinterview analyseret gennem refleksiv tematisk analyse. Analysen viser, at 1) det giver både udfordringer og muligheder at blive kastet ud i modelleringsopgaven, 2) de lærerstuderende bringer deres første praktikobservationer fra skolens arena i spil, 3) de oplever, at dette er en anderledes tilgang, som kaldes mere kreativ, og 4) opgaven bidrager til en begyndende didaktisk modelleringstænkning. Øvelsen med didaktisk modellering fungerer således som en generator for didaktisk refleksion. Kvalitet fremstår gennem de lærerstuderendes dedikation til opgaven som professionelle, og deres demonstration af didaktisk forståelse, hvor de argumenterer for egne modeller og diskuterer andres fx med reference til elevernes lyst til læring og fordybelse.

Nøgleord

læreruddannelse; pædagogisk øvelse; didaktisk modellering; undervisningsplanlægning

Abstract

Starting from a conceptualization of pedagogical exercises and didactical modelling a case study is presented where student teachers at campus construct didactical models for planning teaching. The inquiry refers to practice theory both as the research paradigm and as an epistemological understanding of how professionals learn. The case study includes group interviews with student teachers analyzed through reflective thematic analysis. The results show, that 1) it is both challenging and rewarding to be thrown into the modelling exercise as a novice, 2) the student teachers use their experiences from observations at schools, 3) they experience this as a different more creative approach, and 4) it contributes to an initial modelling thinking. The exercise appears to stimulate reflective thinking. Quality in teacher education is shown by the student teachers' dedication and their demonstration of relative complex didactical understanding, where they argue about their own models and discuss peers' models, e.g. referring to pupils' interest and learning.

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143362

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Keywords

teacher education; pedagogical rehearsal; didactical modelling; planning of teaching

Indledning

I aftalen om reform af læreruddannelsen (september 2022) henvises der bl.a., under overskrift af kvalitet, faglighed og studieintensitet, til: "Mere øvelsesbaseret undervisning, så de studerende kan træne klasseledelse, inklusion og skole-hjem-samarbejde mv. sammen med deres fag." Men hvordan kan man frugtbart forstå øvelsesbaseret undervisning i den del af uddannelsen, der foregår på campus? Hvilke implikationer har det i arbejdet med didaktiske planlægningsmodeller, og hvordan kan man forstå 'kvalitet' i den kontekst? Det er fokus i artiklen, hvor der analyseres og diskuteres en case, hvor et hold lærerstuderende har arbejdet med didaktiske modeller. Motivation for undersøgelsen er udover den nye politiske aftale om læreruddannelsen, hvor der lægges vægt på øvelsesbaseret, vores interesse for forskning og udvikling relateret til simulation i en bred forståelse, hvor de lærerstuderende gennem rollespil, microteaching o.l. arbejder med undervisningspraksis, men ikke i den fulde kompleksitet i et klasserum (Nielsen et al., 2022). Der er også inspiration fra initiativet med Læreruddannelsen som Udviklingslaboratorium (LULAB), hvor lærerstuderende, læreruddannere og eksterne samarbejdspartnerne eksperimenterer med forskellige typer af øvelsesbaseret. Casen er ikke fra LULAB, men fokus er inspireret af resultater fra følgeforskningen, der viser, at de lærerstuderendes engagement og selvforståelse som studerende fremmes, når de oplever sig positioneret som medproducenter af ny didaktisk viden (Nielsen & Kvols, 2023). Casen handler om, hvordan 1. årgangs-lærerstuderendes møde med de didaktiske planlægningsmodeller kan orkestreres, med målet om, at de bringes i en konstruerende position ved ikke blot at anvende, men selv udvikle en didaktisk planlægningsmodel. Det kan give udfordringer som novice at agere i en udviklerposition, og det tager tid for studerende meningsfuldt at indgå i større udviklingsprojekter som LULAB. Der er derfor brug for mere viden om, hvordan lærerstuderende også i kortere øvelseselementer kan være konstruerende og producerende. Formålet er gennem caseanalyse og teoretisk udredning at bidrage til forståelse af begrebet *didaktisk modellering* (Sjöström & Tyson, 2022) i den særlige læreruddannelsesdidaktiske kontekst. Der henvises løbende i artiklen til kvalitetsbegrebet, i en forståelse af kvalitet i professionsuddannelse, hvor vægtning af kundskaber kobles med



analytisk tænkning, dømmekraft og dedikation til opgaven som professionel (Heggen & Terum, 2017).

Teoretisk Baggrund

Didaktisk modellering

Lærerstuderende præsenteres typisk fra starten af uddannelsen for didaktiske planlægningsmodeller, som fx Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel (2015), som en forberedelse til at kunne planlægge undervisning. Det er dog en første pointe, at didaktisk modellering handler om mere og andet end at *anvende* didaktiske planlægningsmodeller. Det må, hvis man skeler til fagdidaktisk kontekst, også indebære elementer, hvor de lærerstuderende selv producerer og undersøger med modellerne. Begrebet modellering er udbredt anvendt i matematikdidaktik (Blomhøj & Højgaard Jensen, 2007) og i naturfagsdidaktik (Nielsen & Nielsen, 2022), bl.a. fordi modellering er et kompetenceområde i skolen i disse fag. I denne kontekst beskrives, at modelleringskompetence både handler om, at eleverne skal kunne afkode og anvende modeller, og om, at de skal producere og undersøge med modeller. Nielsen & Nielsen (2022) diskuterer elevernes (naturfaglige) modelleringskompetence og lærernes forståelse af modellering, der ofte er begrænset til den første del om anvendelse og ikke til den mere komplekse del med selv at producere og undersøge med modeller. Vi har en hypotese om, at det samme gør sig gældende for lærerstuderende og relateret til didaktiske modeller, altså at de didaktiske planlægningsmodeller ofte bliver anvendt relativt instrumentelt, og at de lærerstuderende spontant vil tænke om sig selv som novicer, som skal anvende eksperternes modeller, og ikke i så høj grad tænke, at de selv kan være i en producerende og undersøgende position. Det er en pointe relateret til kvalitet, at det, at de studerende umiddelbart er tilfredse, ikke nødvendigvis er det samme som, at der er kvalitet i uddannelsen (Heggen & Terum, 2017). De studerende vil ofte, når de kommer til læreruddannelsen, være socialiseret ind i en elevrolle, hvor reproduktion vægtes højt. Dette står i kontrast til udviklingen af professionel dømmekraft, der bringes i spil i situationer, hvor svarene netop ikke giver sig selv, men i stedet kalder på reflekteret stillingtagen. Det fordrer en særlig opmærksomhed fra start af læreruddannelsen at stilladsere de studerende ind i rollen som kommende professionel, og i en bevægelse fra selvpositionering i elevrolle til at agere som studerende.

Hvis man går nærmere ind i kilder, hvor modelleringskompetence fremskrives som en professionsdidaktisk kompetence, fremgår det, at Blomhøj & Højgaard Jensen (2007) anvender didaktisk modellering som betegnelse for en systematisk, forskningsbaseret og reflekteret udvikling af undervisningspraksis. Konteksten er matematikdidaktik, men begrebet anvendes til at beskrive den reflekterede og systematiske didaktiske udviklingsproces. De har også præsenteret denne forståelse internationalt under overskriften 'didactical modelling' (Højgaard & Hansen, 2022). Men begrebet anvendes ikke meget internationalt og typisk indenfor matematikdidaktik og med reference til arbejdet med matematiske modeller. Desuden anvendes begrebet 'pedagogical modelling' i den internationale litteratur, men det anvendes typisk til at beskrive lærerstuderendes og læreres didaktiske designprocesser med teknologi i undervisningen (Admiraal et al., 2017).

Sjöström (2019) fremskriver ligesom disse kilder læreren/den lærerstuderende i en udviklerposition, men han henviser endvidere tydeligt til arbejdet med didaktiske modeller som genstandsfelt: "Så kallad didaktisk modellering är en central del av ämnesdidaktisk forskning och praxis. Det innebär att arbeta systematiskt med didaktiska modeller i praktiken. Utgångspunkten är en eller flera didaktiska modeller som utvecklas, prövas och/eller förfinas." (Sjöström, 2019, s. 121).

Didaktisk modellering handler i denne forståelse om mulighed for at udvikle sin personlige (normative) didaktiske tænkning og handling med udgangspunkt i didaktiske teorier og modeller (Sjöström, 2018), dvs. der er en tæt tilknytning til udvikling af lærernes personlige *praxisteori* (Lauvås & Handal, 2015; Sjöström & Tyson, 2022). Sjöström & Tyson (2022) fremhæver, at didaktiske modeller kan fungere som en bro mellem teoretiske perspektiver og praksis – didaktiske modeller kan inspirere og være med til at forandre en praksis, men også den anden vej rundt, og det er dette samspil, de kalder didaktisk modellering. De skelner mellem teoretisk og praktisk didaktisk modellering. Det første indebærer teoretisk at artikulere baggrunden for en didaktisk model, og det er iflg. Sjöström & Tyson (2022) typisk en forskeropgave, mens praktisk didaktisk modellering handler om at videreudvikle modellerne ifm. praktiske afprøvninger. Her mener vi, der er nogle dilemmaer af karakteren hønen og ægget, når det gælder uddannelse af lærere. At have en personlig *praxisteori* indebærer at kunne forklare og argumentere for det, man anser for vigtigt i professionsudøvelsen (Lauvås & Handal, 2015; Sjöström & Tyson, 2022). For at understrege, at det ikke kun er handling, men netop refleksion over disse handlinger og



deres bagvedliggende teorier, anvendes praxis med x , når vi henviser til de lærerstuderendes personlige praxisteori. I metodeafsnit nedenfor anvendes praksisteori med ks for at favne den brede videnskabelige tradition. Vi vil argumentere for, at didaktisk modellering i læreruddannelsen i princippet må indebære både en teoretisk og praktisk modelleringsdel. At have en praxisteori indebærer også at kunne 'udvendiggøre' denne praxisteori for at gøre den tilgængelig for forandring, og det lærer man jo bl.a. gennem at være i situationer, hvor man prøver dette (Lauvås & Handal, 2015). Udfordringen er, at de lærerstuderende, når de starter på uddannelsen, ikke har den dybe indsigt i pædagogik og dannelsesteori, som typisk ligger bag eksperter og forskeres teoretiske modellering. Men processer, hvor de lærerstuderende udvikler egne modeller og forklarer og argumenterer relateret til disse, kunne være et første trin i en spiralformet udvikling, hvor teori indgår på en for de lærerstuderende meningsskabende måde og relateret til deres personlige praxisteori. Heri kunne ligge en nøgle til den dedikation til opgaven som kommende professionel, som Heggen & Terum (2017) henviser til under overskriften kvalitet i uddannelsen. Vores (indledende) definition af didaktisk modellering som *"reflekteret anvendelse af, egen udvikling af og undersøgelse med didaktiske modeller"* kobles i det følgende afsnit til en forståelse af øvelsesbaseret undervisning, hvor muligheder i 'vaner' og 'det kropsligt situerede' (*embodied*) i læring gennem praksisser på campus (Mitchell & Reid, 2017) er med til at præcisere, at 'refleksion' i definitionen ikke udelukkende skal forstås kognitivt. Yderligere begrebsudredning på didaktisk modellering i læreruddannelsen følger i diskussionen af det empiriske materiale.

Øvelsesbaseret undervisning i læreruddannelsen

Pædagogisk øvelse skal ifølge den tyske forsker i didaktik Malthé Brinkmann (2012), forstås bredt og ikke som en form for terperi. Da man i øvelse gør noget aktivt, er øvelse kropsligt forankret. Øvelse er rettet mod færdigheder og personlige holdninger, og i øvelsesbehandlingen opstår et forhold til genstanden, til andre og til individet selv. Det er dermed ikke kun færdigheder, der forbedres, men individets horisont og selvforståelse kan potentielt også ændres. I øvelsen erfarer individet egen utilstrækkelighed, der kan være en motivationen til at forstå og sætte sig ind i det, man endnu ikke kan. Den øjeblikkelige respons i en øvelseskontekst gør derfor fejl til en drivkraft (Brinkmann, 2012).

I en læreruddannelseskontekst er det umiddelbart naturligt at argumentere for øvelsesbaseret undervisning med reference til de studerendes afprøvninger og undersøgelser på *skolens* arena. Der er i forskningslitteraturen omfattende viden om betydningen af refleksion, om hvordan lærerstuderende konstruerer mening baseret på analyse af deres erfaringer fra praksis i skolen, og om hvordan man i læreruddannelsen kan understøtte de refleksive processer fx gennem øvelser med video, portfolio-skrivning m.m. (Toom et al., 2015). Der er således gode argumenter for, at en tæt kobling og vekslen mellem arbejdet på campusarena og skolearena er et kvalitetskriterie for god læreruddannelse. Men der er brug for mere viden om, hvordan man også i arbejdet på campus kan stimulere til professionel dømmekraft. I den nyere litteratur om *praksisbaseret* læreruddannelse (Grossmann, 2018) efterlyses mere viden om, hvordan man kan arbejde med praksisrepræsentationer og -approksimationer på campus. Under disse overskrifter henvises også til øvelse ('rehearsals', Grossmann, 2018), og vi fastholder her at bruge 'øvelsesbaseret', også fordi det som fremhævet i indledningen anvendes ifm. den nye reform. Kort fortalt er der en del empirisk forskning i gang indenfor dette område, og fx henviser Mitchell & Reid (2017), ligesom vi gør i nærværende undersøgelse, til en praksisteoretisk epistemologi (se metode) og undersøger øvelsesbaseret undervisning på campus. De tager fat i gentagelserne i øvelsesbaseret undervisning, som Brinkmann (2012) også henviser til, med reference til, at gentagelserne altid indeholder noget nyt og en transformation af 'vaner', set som intellektuelle og følelsesmæssige dispositioner (Dewey, 2005). Mitchell & Reid (2017) henviser til inspiration fra den kontinentale dannelsesstradition, der også står stærkt i dansk læreruddannelse, og hvor udvikling af professionel dømmekraft er et kvalitetskriterium, men fremhæver også 'a pedagogy of enactment' i læreruddannelsens campusundervisning:

Practice theory suggests that views of teacher learning that emphasize cognition at the expense of the body may ultimately be inadequate – as the tacit knowledge of teachers actually resides in the body, in the situation of practice, and in the practice of teaching itself. (Mitchell & Reid, 2017, s. 46)

De konkrete eksempler fra Mitchell & Reid (2017) handler ikke om didaktisk modellering, men deres forskning inspirerer til vores delfokus på det krops-

ligt situerede i øvelsesbaseret, altså muligheder og udfordringer, når de lærerstuderende fysisk producerer "noget".

Undersøgelsesspørgsmål

Baseret på denne indledende udfoldelse af begrebet didaktisk modellering, knyttet til en generel forståelse af øvelsesbaseret undervisning, ser vi et behov for mere viden om, hvordan man i læreruddannelsen – også på campusarena – kan arbejde med og begrebsligt forstå didaktisk modellering. Det leder til følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvad giver det af udfordringer og muligheder for de lærerstuderende, når der i campusundervisningen arbejdes med en tilgang til øvelsesbaseret, hvor de udfordres til at udvikle, fysisk producere og argumentere med egne didaktiske planlægningsmodeller?

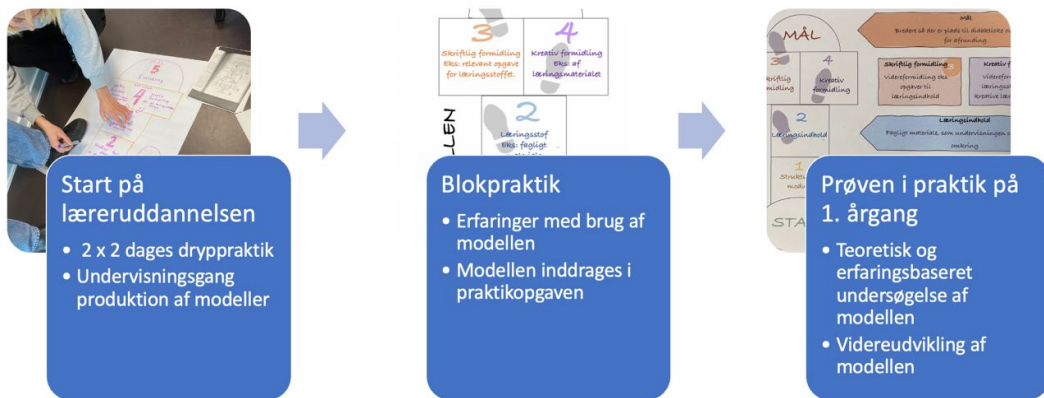
Case: Arbejdet med didaktiske modeller på 1. årgang

Konteksten for undersøgelsen er en case, hvor lærerstuderende på 1. semester i et introducerende modul til Lærerens Grundfaglighed har arbejdet med udvikling af planlægningsmodeller for god undervisning. Den pædagogiske tilgang tog udgangspunkt i, at skabende processer kan være meningsgivende og understøtte forståelse og begrebsliggøre abstrakte fænomener. Hensigten var at stimulere de studerendes refleksion over god undervisning ud fra perspektivet, at de på egen krop skal møde og erfare varierede undervisningstilgange fra starten af studiet, for at det kan blive en del af deres reflekterede erfaringer over tid. Forventningen var, at de studerende ville forholde sig mere indgående til, hvad en planlægningsmodel er og skal kunne, når de ikke fik serveret en færdig model, men kun havde egne refleksioner, erfaringer, tusser og papir. Lektionerne havde følgende formål for de studerende:

- begyndende indsigt i og refleksion over planlægning af undervisning med opmærksomhed på de mange elementer, der har betydning for elevens udbytte og oplevelse af undervisning
- kropslige erfaringer med en legende og eksplorativ tilgang til undervisning med henblik på at udvikle og udvide deres egen forståelse af varierede undervisningsformer.

Inden den beskrevne undervisning havde der været to dages udstrakt praktik, hvor de studerende bl.a. arbejdede med observation (Bjørndal, 2017). De havde som udgangspunkt sparsom erfaring med at undervise og ingen erfaringer med planlægningsmodeller. Undervisningen foregik over tre timer, og rammesætningen var inspireret af en designproces. Uden forudgående introduktion af planlægning af undervisning blev de bedt om i grupper at udvikle og tegne en skitse til en planlægningsmodel til deres næste praktikundervisning. Efterfølgende fik de mulighed for at tilgå en lang række klassiske planlægningsmodeller med henblik på at videreudvikle deres egen model. Herefter skulle de tegne deres endelige bud på en model på en plakat og til sidst præsentere modellen i en elevatortale. I det beskrevne forløb blev der fra underviseren lagt op til, at de studerende kunne planlægge deres næste praktikundervisning ud fra egen planlægningsmodel. Tidslinjen nedenfor (figur 1) illustrerer forløbet for en gruppe af studerende, der indgik i undersøgelsen (mere i metode). Gruppen valgte at planlægge deres undervisning i praktikken ud fra deres egen model, kaldet Hinkemodellen. På eget initiativ videreudviklede de modellen løbende den resterende del af første studieår og brugte den i analysen i praktikprøven på 1. niveau (de tre versioner ses i figur 2).

Figur 1. Progression illustreret i en tidslinje for én gruppe studerende



Metode

Metodisk refererer undersøgelsen som nævnt bredt til praksisteori, både som forskningstilgang og som overordnet forståelse af professionel læring. Praksisteori betegner en bred epistemologisk tradition, som overordnet set beskæftiger sig med, hvordan ting gøres i det daglige liv. Blik for det dialek-

tiske og dynamiske forhold mellem sociale strukturer og *human agency* er et kendetegn ved praksisteori (Schatzki, 1996; 2006). Lauvås & Handal (2015, s.30) understreger, at “vi udvælger begreber at tænke med, når vi vurderer og forholder os til den situation vi står over for.”

Begrebet kan således anvendes til at analysere og forstå praksisser, der er forbundet med en profession, og til at identificere værdier og normer og ikke mindst, hvordan disse påvirker handlinger og beslutninger i praksis (Handal & Lauvås, 2005). Forskningsinteressen er, hvordan 1. årgangs lærerstuderende konstruerer handlinger og meninger og ‘udvælger og tænker med begreber’ i regi af opgaven i casen. Mitchell & Reid (2017) refererer til praksisteori specifikt i læreruddannelsen og udfordrer bl.a. en lineær teknisk rational forståelse af praksisbaseret læreruddannelse. De ser det som en faldgrube, hvis færdigheder ses isoleret fra reflektiv praksis, og fremhæver de lærerstuderendes udvikling af færdigheder koblet til reflektiv praksis med sigte på social retfærdighed.

Det primære empiriske materiale er de fysiske modeller, som de lærerstuderende har udviklet, og et seminstruktureret gruppeinterview med fem lærerstuderende om disse modeller umiddelbart efter den første del af det forløb, der er beskrevet i casen. Den ene forfatter har været underviser på forløbet, interview er foretaget af en anden person i forskergruppen, og den samlede tre-mandsgruppe har samarbejdet om analyse af materialet. Lærerstuderende til gruppeinterview blev rekrutteret efter frivillighed og ud fra et kriterium om, at lærerstuderende fra to (studie)grupper skulle deltage. I alt var undervisningen organiseret med syv grupper, der udviklede hver sin model. Vi refererer nedenfor kort til alle syv modeller, men går i dybden med de to modeller, som var designet af de interviewede studerende. Kriterier for valg af modeller, der uddybes i teksten, er altså udelukkende baseret på, hvilke studerende der meldte sig til interview. De fysiske modeller blev anvendt medierende under gruppeinterviewet.

Supplerende data har været noter og underviserens observationer fra forløbet, hvor de studerende på forskellig vis, som det illustreres i figur 1 og 2, har arbejdet videre med deres modeller. Herunder er også indgået en opgave til praktikprøven i foråret 2023.

Analysen har taget form af en reflektiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2018), med skift mellem individuel analyse og formulering af indledende temaer, og møder i gruppen af tre, hvor disse analyser er sammenholdt og gradvis videreudviklet til temaer, der kondenserer centrale pointer relateret dels til udfordringer og muligheder i tilgangen i casen

og dels mere overordnet til forståelse af didaktisk modellering i læreruddannelsen. Der er bl.a. arbejdet med kvalitetssikring gennem grundighed i indkredsning af interviewspørgsmål og (samarbejde i) den analytiske procedure (inter-koder-reliabilitet), men det relativt lille datagrundlag og afprøvning kun i én kontekst må anses som en begrænsning ved studiet.

Resultater og analyse

Først præsenteres de modeller, der blev udviklet af de lærerstuderende, og derefter følger en analyse af muligheder og udfordringer under fire tematiske overskrifter. Analytisk tager disse afsnit primært afsæt i gruppeinterview, men der refereres løbende tilbage til modeller udviklet af de interviewede studerende.

De studerendes modeller

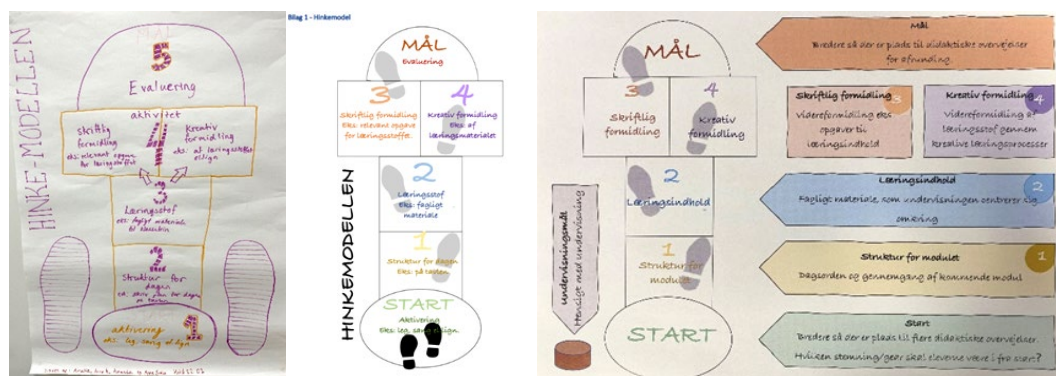
Her følger en kort oversigt over alle de syv planlægningsmodeller. De første to er udviklet af de interviewede studerende og uddybes nedenfor.

- Hinkemodel: En model med forskellige ruder, som man gradvis hopper sig igennem i et undervisningsforløb (figur 2)
- Løgmodel: Forskellige lag i god undervisning, som tilsammen udgør en vigtig del af helheden (figur 3)
- Lyspæremodel: Tilrettelæggelse, indledning og afvikling af undervisning illustreret som en lysende pære, der omgives af kontekst, bl.a. formål, læringssituation og elevens niveau
- Hjertemodel: Hjertet er aktiv undervisning; med en pil gennem hjertet illustreres bl.a. undervisningsmiljø og relationer som en uforudsigelige del af undervisningsplanlægning
- Skematisk planlægningsmodel: Der startes med rammer, og næste skridt er beslutninger relateret til overordnede målsætninger og læringsmål for eleverne og evaluering. Modellen er eksemplificeret med et skema til didaktisk design
- Planlægningspyramide: Tre lag: vurdering af faglig og social udvikling samt tegn på læring som fundamentet; læreprocessen, herunder didaktiske beslutninger om indhold mål m.m. i midten; og i toppen 'læringsmål' med fokus på eleverne og deres udbytte

- Vindrueklasemodel: Undervisning illustreres her som bestående af en række elementer der samlet udgør helheden for god undervisning. I én vindrue står der f.eks. "Fællesskab".

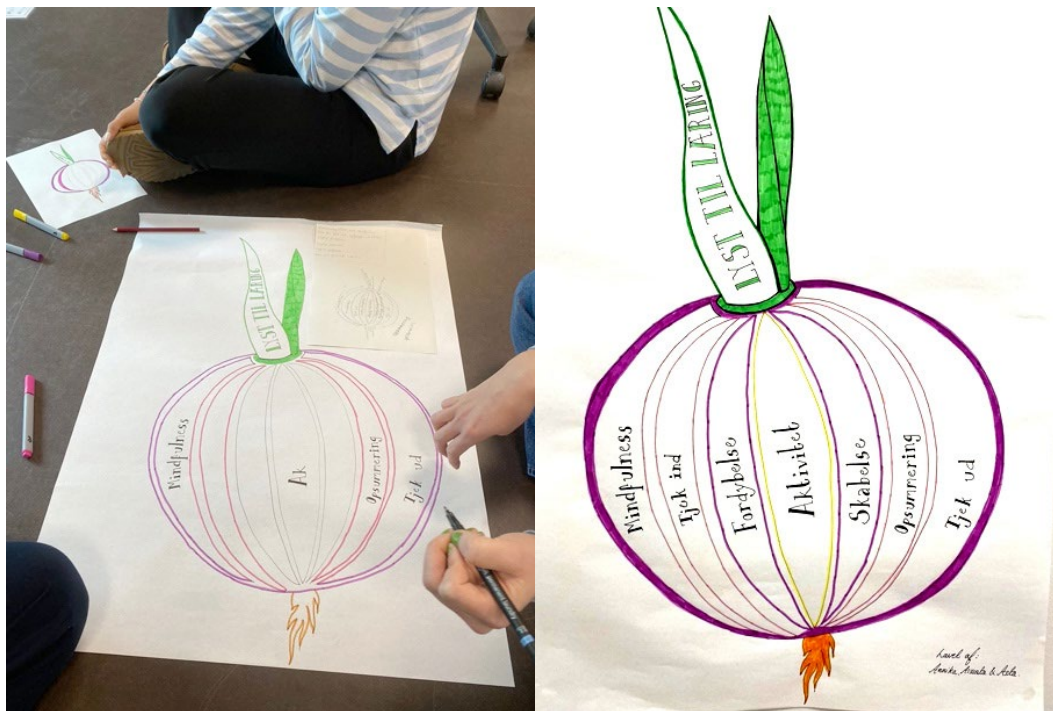
Hinkemodellen har de studerende videreudviklet og skabt i tre versioner (figur 2). Version 1.0 til venstre i figur 2 er lavet i undervisningen. Version 2.0 i midten indgik i de studerendes praktikopgave. Version 3.0 til højre indgik i praktikprøven ved afslutning af første studieår. De studerende fremhæver i deres praktikopgave, at de har planlagt alle undervisningsforløb ud fra modellen, der er udviklet bl.a. på baggrund af observation på praktikskolen. Fortsat fremhæver de, at modellen er en trinvis skabelon, som man gradvis hopper sig igennem, og at den kan bruges i et enkeltstående modul eller i et bredere forløb. Hensigten er ifølge de studerende at skabe et helhedsorienteret undervisningsforløb, hvor der er sammenhæng mellem delelementer. Ved den mundtlige praktikprøve fremlagde gruppen deres undersøgelser og begrundede en version 3.0 af Hinkemodellen. I den sidste version af modellen havde de tilføjet en hinkesten, som repræsenterer, at formålet med undervisning skal være med hele vejen igennem undervisningen. Endvidere er indholdet i hver hinkerude blevet bredere i tredje version af modellen.

Figur 2. Tre versioner af Hinkemodellen udviklet over tid



Ideen bag Løgmodellen er, at hvert lag i løget udgør en vigtig del af undervisningen (figur 3). Hvert lag har således en dimension som eksempelvis "Tjek ind" og "Tjek ud". Stilken på løget udgør "Lyst til at lære." Ideen til løget som ramme for modellen opstod, da de studerende reflekterede over teori fra de første lektioner på modulet og kom til at tænke på Løgstrup. Løgmodellen blev ikke videreudviklet over tid ligesom Hinkemodellen.

Figur 3: Løgmodellen. Tv. ses de studerende i arbejdsprocessen



Tematisk analyse af interview med to grupper af studerende

Nedenfor beskrives de fire analytiske temaer under overskrifter, der kondenserer temaernes kerne (jf. Braun & Clarke, 2018). Temaerne er illustreret med citater. Hvis der er fjernet ord fra transskriptionen, illustreres det med tre prikker. For læsbarhed er brugt komma og punktummer. I citaterne fremhæves med fed vendinger, der, som det uddybes i teksten, bliver brugt af flere studerende.

Tema 1: Det giver både udfordringer og muligheder at blive kastet ud i modelleringsopgaven

De studerende bruger begreber som 'blive kastet ud i' eller 'blive trukket ud i', hvilket illustrerer, at opgaven er blevet opfattet som udfordrende:

*Man bliver trukket **ud i noget** ... altså, man har jo ikke nogen viden omkring det, med hvad man selv synes er god undervisning, så er man bliver ligesom også **udfordret** på den måde, at man ... skal finde ud af, hvad man selv synes er god undervisning.*

Det at blive udfordret med en sådan type af opgave som helt ny lærerstuderende fremhæves i det følgende citat positivt, bl.a. med reference til det åbne i opgaven – at der ikke er noget bestemt facit: “Er megafedt, man bliver **udfordret**, og jeg synes, det er spændende ... fordi at det er jo *ikke noget facit for, hvad der er rigtigt og hvad der er forkert.*”

Så det var en udfordrende opgave som novice, men det relative niveau af autonomi er også det, der har gjort opgaven interessant og har bidraget til de studerendes ejerskab og til at fastholde dem i nogle didaktiske refleksioner. De henviser fx til, at det lærte ‘lagres’, når man arbejder med egen model:

*Reflektere over det ... ud fra sin egen umiddelbare ... maveførmelse ... på den måde synes jeg egentlig, at det der med, når man bliver **kastet ud i noget** ... så har det ... ret god effekt af, at man jo godt kan huske de tanker, man gjorde sig.*

*Men der sker også bare noget, lige så snart det er ens eget produkt, og det ikke bare en model, som nogen andre har lavet, som man lige hurtigt skal forstå. Altså **det lagrer sig** bare på en anden måde.*

Den studerende i citatet nævner, at man går i gang med opgaven ud fra sin maveførmelse. Der ser ud til at være en spænding mellem, at det for de lærerstuderende opfattes som motiverende, at opgaven er åben, men der er samtidig en stor usikkerhed, hvor de i mødet med læreruddannelsen nok allerede har fået et billede af, at det vægtes højt at kunne argumentere med afsæt i teoretikere. Her er et eksempel hvor gruppen med løgmodellen (figur 3) henviser til Løgstrup: “Det vi tænkte på ... det var ham Løgstrup og sit løg ... det er jo egentlig det, vi gik ud fra, da han nu var en af de eneste, vi sådan lige havde hørt om ... på det tidspunkt.” De anvender dog ikke kernen i Løgstrups teorier, det er ideen om løget, der blev en inspiration for deres model.

I gruppeinterviewet diskuterer de studerende både egne og hinandens modeller, og de henviser endvidere til fremlæggelser i undervisningen:

Vi snakkede også om det i bilen på vej hjem fra praktikskolen i går, at det bliver sjovt at komme herind og ... snakke om hver vores model, fordi jeres ligesom er lidt en rund model ... et løg, og der er flere lag af en undervisningsgang, og det er lagene, der gør undervisningen god, hvor vi har været sådan meget konkrete ... lineær model ... vi skal

starte med det her, og så kommer det her ... så man ligesom hinker sig gennem en undervisning. Så ... man kan jo gøre det på mange forskellige måder.

Dette citat illustrerer de didaktiske muligheder ved, at der skabes ejerskab, og ved, at de studerende erkender, at der træffes valg i en modelleringsproces, og interesserer sig for baggrunden for medstuderendes valg. Vi uddyber den spirende modelleringskompetence i tema 4.

Tema 2: Det giver muligheder for progression og sammenhæng, at erfaringer fra første praktik anvendes i modelleringsopgaven, og den udviklede model anvendes i senere praktik

De studerende tænker sig selv som novicer, og det, de kan bygge på, bliver derfor bl.a. oplevelser fra egen skolegang: "i og med at vi ikke har lært om det endnu. Altså, sådan så er det jo mere det, de erfaringer, vi har gjort ... også fra, hvor vi har gået i skole."

Men opgaven viser sig i høj grad at skabe mulighed for, at observationer fra de første dages udstrakt praktik kan komme i spil:

Vi har været inde og observere tre forskellige klasser ... den sådan røde tråd, vi har kunnet bygge på, og så har vi ... lavet en lidt lineær model om det, så ... ikke ... så meget refleksion over, hvordan vi tænkte den gode undervisningsgang ... men mere i form af ... det her, det fungerer, når vi observerer det." [reference til Hinkemodellen]

lige så snart at du flytter den empiri, vi har observeret ude på skolen, til at skulle omformidle til en model, så altså, det er lidt ligesom den model ... den knage, som vi hænger tingene op på.

De studerende nævner her 'den røde tråd' fra observation på skolearena, det videre arbejde med opgaven på campusarena og endnu en iteration, hvor de anvender egen model i planlægning af næste praktik. Endvidere er det interessant, at de omtaler egne observationer med brug af det metodiske begreb 'empiri', da observationer på første årgang netop er tænkt som et første trin i en metodisk progression. De studerende anvender således deres erfaringer i udvikling af det, der kan forstås som en personlig praxisteori: "Så synes jeg egentlig, at det er sådan, det efterfølgende også har givet en idé om, hvad



der så fungerede ud fra det, man havde tænkt, og hvad der så måske ikke fungerede.”

når jeg siger knage, så er det, fordi det har lagret sig på en eller anden måde. Så er det, fordi at jeg tager det med videre, hvis det giver mening. Så for mig tænker jeg godt, det kan blive et middel også i vores praktik her efter jul.

Tema 3: De lærerstuderende oplever, at dette er en anderledes, mere kreativ tilgang, hvilket får dem til at *tænke mere kreativt*

Tilgang og rammesætning af opgaven var som beskrevet udover forståelse af øvelsesbegrebet fra Brinkmann (2012) inspireret af en øvelsesforståelse, hvor fysisk sansende og legende elementer stilladseres. Det fysiske arbejde med modellerne ser ud til umiddelbart at blive tillagt værdi af de lærerstuderende. Begrebet 'kreativ' bruges gentagne gange i deres refleksioner over arbejdet, og de henviser til, at det en 'anderledes' tilgang (underforstået end den gennemsnitlige undervisning, de oplever), og at deres billede af, hvad undervisning er, 'vendes på hovedet':

rammerne er lidt anderledes, og vi skal lægge os ned på gulvet og tegne, og vi får farverige tusser og sådan noget. Altså, så får man jo lyst til at lave et eller andet mega kreativt.

Jeg synes, det her med at skulle vende undervisning lidt på hovedet og være kreativ i sin formidling [...] er virkelig, virkelig fedt.

De fremhæver, at det kreative i opgaven fik dem til at tænke mere kreativt, her eksemplificeret med reference til Hinkemodellen: "Eller man kan gå den **kreative** vej, så sådan, selvom man det er jo så en hinke model, men i teorien, hvis man ved, hvordan man hinker, skal på begge sider, så er det mere et valg."

Tema 4: Opgaven bidrager til en begyndende didaktisk modellerings-tænkning

Vores indledende definition af didaktisk modellering refererer til en reflekteret anvendelse af, egen udvikling af og undersøgelse med didaktiske modeller. En del af modelleringskompetence er at anskue en model som et udvalgt billede af virkeligheden – en repræsentation, der altid vil have et

bestemt formål. Baseret på udsagn i interviewet er der indikationer på, at de studerende er ved at udvikle en (begyndende) modelleringstænkning. En af de studerende taler om, at en model kan være med til at løfte en pointe til noget andet, så forståelsen flytter sig, og de henviser reflekteret til, hvad det er, der illustreres med forskellige elementer i deres modeller, fx fordybelse, aktiviteter og formidling:

Man kan ... gå ud fra den [modellen] på mange forskellige måder ... fordybelse, det kan man gøre på mange forskellige måder... mulige forskellige aktiviteter, så den er meget sådan bred, hvis man kan sige det sådan ... behøves ... ikke at være undervisning, der minder om hinanden.

Vi [har] ligesom lavet de her to pile for at indikere, at man kan gå flere veje med, hvordan man så vil formidle læringsstoffet, men at det ligesom skal videre end fra bare tavleundervisning.

Citaterne viser, at de studerende udviser forståelse for, at det ikke er alt, der kan komme med i en model, der i sagens natur er en simplificering af verdens, eller en teoris kompleksitet. Formuleringen 'bare tavleundervisning' indikerer, at der i arbejdet med modelleringsopgaven har været nogle værdibaserede normativt funderede diskussioner af, hvad god undervisning er.

Diskussion

De fire temaer indfanger både muligheder og udfordringer relateret til de lærerstuderendes arbejde med egenproducerede didaktiske planlægningsmodeller. Diskussionen starter med reference til didaktisk modellering og den praksisteoretiske grundtænkning, og derefter fortsat diskussion af, hvorvidt og hvordan arbejdet med didaktisk modellering kan kvalificere læreruddannelsen.

Arbejdet med teori og praksis i forbindelse med didaktisk modellering

De studerende fremhæver, som det fremgår af analysetema 1, at de i arbejdet med at udvikle egne planlægningsmodeller bliver opmærksomme på deres manglende teoretiske forståelse.

Med reference til Sjöström & Tysons (2022) skelnen mellem teoretisk og praktisk didaktisk modellering er spørgsmålet, om de på dette tidspunkt af



deres uddannelse har nogle 'byggeklodser' til at udvikle en didaktisk planlægningsmodel. Ser man på deres studieplan i denne første måned på læreruddannelsen, har de bl.a. modtaget undervisning om skolens historie, synet på eleverne med afsæt i Rousseau, og de er også stødt på Løgstrup, som de nævner, men kun anvender af navn. Der er altså nogle enkelte teoretiske perspektiver, som de i princippet kunne anvende, og i undervisningen introduceres de endvidere til en række kendte planlægningsmodeller (bl.a. Hiim & Hippe, 2015). Disse perspektiver kommer dog ikke til at spille den store rolle i løsningen af opgaven. De studerende giver selv udtryk for en vis usikkerhed, men det virker til at udvikle sig til det, Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2020) kalder '*productive discomfort*', da det tvinger dem til at forholde sig til oplevelser fra egen skoletid, der gennem refleksioner får karakter af erfaringer, og ikke mindst til egne observationer fra de første praktikbesøg (næste tema). Her kommer kernen i den øvelsesforståelse, Brinkmann (2012) udfolder, til syne, ved at de studerende først afprøver noget, finder ud af egen utilstrækkelighed og prøver noget nyt af, indtil noget giver mening. Øvebanen fremkommer tydeligst ved gruppen med Hinkemodellen, der videreudvikler modellen to gange i løbet af året, i takt med at de gør sig erfaringer i praktikken og fordyber sig i teori i undervisningen. Men øvelsen med didaktisk modellering fungerer også for den anden gruppe som en generator for relevante didaktiske refleksioner, hvor de studerende med reference til Løgmodellen generaliserer og begrebsætter ud fra deres observationer i praktik og fremhæver lyst til læring, fordybelse, aktivitet og skabelse. Dette er dog ikke erkendelser, hvor de starter fra en teoretisk forståelse og analyserer egne erfaringer derfra, men snarere en erkendelse, hvor de så at sige tvinges til at tage egne oplevelser og erfaringer alvorligt. Det ser ud til at give dem 'et særligt forhold til genstanden' (Brinkmann, 2012), eksemplificeret fx ved at gruppen med Hinkemodellen tager den med videre igennem første år på uddannelsen og løbende forfiner den, efterhånden som de bliver klogere.

Spændingen, der fremskrives i tema 1 mellem selvpositionering som usikker novice og erkendelsen af, at det er godt at blive kastet ud på dybt vand, er interessant relateret til den centrale udfordring i læreruddannelsen om kobling mellem 'teori og praksis', som i evalueringer og undersøgelser fremhæves igen og igen (Nielsen et al., 2022). Man skal være varsom med at se på forholdet mellem teori og praksis – altså i bestemt form. Der findes flere forskellige typer af forhold (Johansen, 2017). De to mest udbredte forståelser er, at teori skal være direkte anvendelig for praksis (Johansen, 2017), det er

den forståelse, der ofte kommer til udtryk, når studerende kritisk evaluerer arbejdet med teori i læreruddannelsen. Men man kan også have en forståelse, der pointerer, at teori *ikke* skal være anvendelig for praksis – at teori lidt provokerende kan være en 'kontrasterende stemme', der sætter spørgsmålstegn ved og udfordrer den umiddelbare forståelse eller forklaring (Johansen, 2017). Det handler med andre ord om at forholde sig reflektivt til den kompleksitet, der kendetegner praksis, som det fx ses i de studerendes samtale i bilen på vej hjem fra praktikken (sidste citat, tema 1). Vi kan ikke, baseret på det empiriske materiale, sige, at disse tidlige erkendelser af praksis' kompleksitet vil hjælpe de studerende til at processere den for nogle studerende svære pædagogiske teori, men de kommer i hvert tilfælde i en situation, hvor de i en for dem meningsfuld ramme skal argumentere for, hvad der er vigtigt i professionsudøvelsen – det som Lauvås & Handal (2015) og Sjöström & Tyson (2022) henfører til som at udvikle en personlig praxisteori.

Studerendes observationer og deres personlige praxisteori

I stedet for pædagogisk teori retter de studerende blikket mod deres empiriske observationer og erfaringer fra praktikken (tema 2). Før den første praktik er de blevet introduceret til observation, og det ser umiddelbart ud til, at de deltagende studerende har en forståelse af observation, og de omtaler egne observationer med metodesprog. Det er dog vigtigt at være opmærksom på de metodiske 'fælder' ved observation, fx henviser Bjørndal (2017) til, at baggrund, køn, geografiske tilknytning eller motiver samt holdninger kan styre, hvad vi får øje på i en observationssituation. Man kan således antage, at de studerendes personlige forudindtagethed har styret, hvad de har lagt mærke til i de praksissituationer, de henviser til. Disse personlige faktorer er forbundet med begrebet praxisteori, da det netop refererer til en subjektiv teoretisk tilgang til praksis (Lauvås & Handal, 2015). Men det er afgørende, at de studerende i deres arbejde med at modellere forståelse af god undervisning har fået mulighed for at bevidstgøre og formulere denne praxisteori, så egne forforståelser kan udsættes for trykprøvning. Der er i data indikationer på, at opgaven er med til at støtte de studerende i at 'udvendiggøre' deres praxisteori, så den bliver tilgængelig for forandring, som Lauvås & Handal (2015) formulerer det. I processen med at udvikle deres egen model har de fx diskuteret egne forståelser med deres medstuderende, og som nævnt ovenfor har denne diskussion givet anledning til refleksion over deres egen rolle i undervisningssituationen. Men det er vigtigt, at opgaven med den didaktiske planlægningsmodel ses som et (første)



led i en længere erkendelsesproces, hvilket eksplicit kan italesættes sammen med de studerende og på den måde også være med til at kvalificere deres forståelse af observationsmetode, og mulige udfordringer ved denne.

Opgaven giver de studerende mulighed for at øve deres didaktiske modelleringskompetence

Det ser ud til at have betydning for de lærerstuderende, at de så at sige ligger på gulvet og arbejder med papir og tusser. De omtaler, at dette får dem til at tænke mere kreativt, og det kropsligt situerede ser ud til at styrke de 'følelsesmæssige dispositioner', som Dewey (2005) taler om i relation til intelligente vaner. For at være kreativ skal man være i stand til at se tingene på nye måder eller fra et anderledes perspektiv (Franken, 1994). Der kan være flere grunde til, at behovet for sådanne perspektivskift opstår, der kan fx være et behov at kommunikere ideer og værdier eller at løse problemer (Franken, 1994). Opgavens rammesætning tog afsæt i en designprocesinspireret tilgang, der handler om skabningen af nye løsninger, i dette tilfælde en planlægningsmodel, gennem en undersøgende og systematisk iterativ tilgang til et givent problem (Admiraal et al., 2017), her: Hvordan ser god undervisning ud? Dette foregår typisk gennem forskellige faser, herunder problemlidentifikation, undersøgelse, idegenerering og fabrikation – men også udveksling og udvikling af ideer gennem argumentation og refleksion. Det er, blandt andet, i de studerendes indbyrdes dialoger, at deres praxisteori kommer i spil, hvor de fx henviser til hypoteser for, hvordan man kan understøtte elevens læring og motivation. Diskussionerne og de forskellige modeller giver anledning til identifikation af de enkeltstående elementer, der menes at udgøre god undervisning og deres indbyrdes sammenhæng, selv om det som nævnt ikke sker med henvisning til pædagogiske teoretikere. Opgaveformuleringen, eller designudfordringen, er med til at rammesætte en autenticitet og vedkommenhed for de studerende, illustreret med den dedikation til opgaven (som professionel), som de udtrykker (jf. kvalitetsbegrebet fra Heggen & Terum, 2017). I den nyere litteratur om praksisbaseret læreruddannelse (Grossmann, 2018) henvises netop til, hvordan lærerstuderendes fælles øvelser med repræsentationer af praksis, men i en beskyttet ramme på campus, kan stimulere til reflektive dialoger, der med den rette stilladsering kan have stor betydning for at udvikle nuanceret professionsfaglig forståelse og et lærerfagligt sprog. Sagt med andre ord, det er en opgave for læreruddannerne i det fortsatte arbejde at tage afsæt i det for de studerende umiddelbart vedkommende arbejde med egen praxisteori og

knytte det til pædagogisk teori og som fremhævet af Mitchell & Reid (2017) også til den bredere dannelsesdiskurs.

Konklusion

Undersøgelsen af den konkrete case, hvor nystartede lærerstuderende har fysisk produceret og argumenteret med egne didaktiske planlægningsmodeller, har vist, at det giver både udfordringer og muligheder at blive kastet ud i modelleringsopgaven. De studerende beretter om en vis usikkerhed overfor opgaven, og de har, når de starter på uddannelsen, (naturligvis) ikke den dybe indsigt i pædagogik og dannelses teorier m.m., som typisk ligger bag eksperter og forskeres teoretiske modellering. Men den udfordrende opgave som novice, med det relative niveau af autonomi, er også det, der har gjort opgaven interessant og har bidraget til de studerendes ejerskab og til at fastholde dem i de didaktiske refleksioner og i koblinger til egne første erfaringer i skolen. En sådan type opgave giver muligheder for progression og sammenhæng, hvor erfaringer fra første praktik anvendes i modelleringsopgaven, og der kan henvises tilbage til opgaven i de senere praktikperioder. Vi vil således baseret på data fra undersøgelsen argumentere for, at opgaven bidrager til de studerendes begyndende didaktiske modelleringstænkning, dog i højere grad praktisk didaktisk modellering end teoretisk modellering. I en praksisteoretisk forståelse må det imidlertid være afgørende, at de lærerstuderende fra start af uddannelsen får et personligt afsæt for og forhold til de pædagogiske teorier, som Heggen & Terum (2017) refererer til under overskriften kvalitet. Deres blik på undervisning må 'åbnes' og dermed kvalificeres, så de bliver i stand til at se deres oplevelser fra egen skoletid og første praktikoplevelser, der spiller ind på deres praxisteori, på nye måder. Opgaven med modellering af egne didaktiske planlægningsmodeller ud fra spørgsmålet om, hvad god undervisning er, ser ud til at kunne bidrage til, at de forholder sig til disse forforståelser, og der er gennem nogle studerendes fortsatte anvendelse af modellerne på første år af uddannelsen tegn på, at de kan komme til at fungere som referencegrundlag også i arbejdet med uddannelsens mere teoretiske og filosofiske indhold.

Referencer

Admiraal, W., van Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S., & Lockhorst, D. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K-12 instruction: evaluation of a



- technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 105-120. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1163283>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). Observation som vurderende øje. I *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Klim.
- Blomhøj, M., & Højgaard Jensen, T. (2007). SOS-projektet – didaktisk modellering af et sammenhængsproblem. *MONA Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 2007-3, 25-53.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic analysis. I Liamputtong, P. (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Brinkmann, M. (2012). *Pædagogische Übung*. Ferdinand Schöningh.
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Grossmann, P. (red.) (2018). *Teaching core-practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Franken, R. (1994). *Human Motivation* (3. udgave). Brooks/Cole Publishing Co.
- Heggen, K., & Terum, L.I. (2017). Kan vi lære av a samalikne profesjonsutdanningar? I S. Mausehagen, & J. C. Smeby (red), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.216-227). Universitetsforlaget.
- Hiim H. & Hippe E. (2015). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik* (2. udgave). Gyldendal.
- Højgaard, T., & Hansen, R. (2022). Didactical modelling – an outline of a research methodology. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(7), 1770-1786. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1844908>
- Højgaard Jensen, T. (2007). *Udvikling af matematisk modelleringskompetence som matematikundervisningens omdrejningspunkt – hvorfor ikke?* Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet. IMFUFA-tekst: i, om og med matematik og fysik, nr. 458 <http://milne.ruc.dk/ImfufaTekster/>
- Johansen, M. B. (2017). Teori og praksis i profession og professionsuddannelser. I P. Østergaard Andersen, & T. Ellegaard (red.), *Klassisk og Moderne Pædagogisk Teori* (3. udgave, s. 244-254). Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal P. (2015). *Vejledning og praksisteori*. Klim.
- Mitchell, D. M., & Reid, J. (2017). (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching*, 23(1), 42-58. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>
- Nielsen, B. L., Hansen, B. D., & Wiskerchen, M. (2022). Simulationsbaseret undervisning i læreruddannelsen: Forskning og case-eksempler. I J. Henriksen, J. G. Glavind, & V. R. Noer (red). *Simulationsbaserede Undervisningsmetoder: Fra teori til praksis* (s. 63-83). GAD.
- Nielsen, B. L., & Kvols, A. M. (2023). Positionering af lærerstuderende som medudviklere i LULAB-projekter. I S. N. Iversen, B. L. Nielsen, & A. M. Kvols (red.), *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – fremadrettede perspektiver på didaktikker og praksisser i læreruddannelsen* (s. 20-27). VIA University College. <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>
- Nielsen, S. S., & Nielsen, J. (2022). Alignment between teachers' practices and political intentions in the context of a reformed modelling-oriented science curriculum in Danish lower secondary school. *Nordic Studies in Science Education*, 18(3), 369-383. <https://doi.org/10.5617/nordina.9340>
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2006). On organizations as they happen. *Organization Studies*, 27, 1863-1873.
- Sjöström, J. (2018). Didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. *Studier i Læreruddannelse og -profession*, 3(1), 94-119.

- Sjöström, J. (2019). Didaktisk modellering. I K. Stolpe, G. Höst, & A. Larsson (red), *Naturvetenskapernas och teknikens didaktik 3* (s. 121-132). Linköping Universitet.
- Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande og bildning*. Liber.
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference – value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.

Birgitte Lund Nielsen
ph.d., docent
VIA University College
bln@via.dk

Mikkel Wiskerchen
Pædagogisk leder
VIA University College
wisk@via.dk

Birte Debel Hansen
Lektor
VIA University College
bdha@via.dk

Når lærerstuderende øver sig i engelsklærerfaglig opmærksomhed på læreruddannelsen

Hanne Fie Rasmussen og Solveig Gaarsmand

Resumé

Dette studie viser, hvordan lærerstuderende tilegner sig fagdidaktiske begreber i tre forløb, hvor de bemærker, beskriver, forklarer og forudsiger ud fra videosekvenser af engelskundervisning. Ved at analysere tre engelskfaglige kerneområder, kommunikation, interkulturel kommunikativ kompetence (fremover ICC) og grammatik i kontekst, udvikler de lærerstuderende kompetencer til at genkende og reflektere over alle tre kerneområder. Dog har de størst fokus på kommunikation. Studiet viser tegn på progression både inden for hvert forløb og fra forløb til forløb. Det er tydeligt, at langsommeligheden i hvert forløb er et vigtigt element for udviklingen af deres spirende fremtidige identitet som engelsklærere.

Nøgleord

video, noticing, kommunikation, læreruddannelse, engelskfaget

Abstract

This study shows how student teachers develop their English subject terminology during three sessions in which they notice, describe, explain and predict video clips of sequences of teaching in English. By analysing three core practices, communication, intercultural competence and grammar in context, the teacher students develop their competences in recognizing and reflecting on all three core practices. However, they seem to have the main focus on communication. The study shows signs of progression both within each session and from session one to three. It is obvious that the slow processing during each session is an important factor for the development of the sprouting future teacher identity.

Keywords

video, noticing, communication, teacher education, English

Indledning

Noticing er et kernebegreb i lærerarbejdet, i læreruddannelsen og i engelskfagets fremmedsprogsdidaktik. Selvom *teacher noticing* fremhæves som en afgørende del af en lærers professionelle praksis (Dindyal et al., 2021), er det sparsomt med forskningsbaseret viden om, hvordan engelsklæreres lærerfaglige opmærksomhed udvikles i læreruddannelsen. Ved at lade de studerende arbejde med noticing, når de ser videoer af engelskundervisning, vil vi i dette studie undersøge, netop hvordan studerende udvikler "noticing" i læreruddannelsens engelskfag med videoklip som kilde til at observere praksis (Gaudin & Charliés, 2015). En del studier har peget på videoklip af undervisning som en hensigtsmæssig måde at tilgå undervisning i læreruddannelsens fag. Videoklip anses for at have et potentiale i forhold til at approksimere skolepraksis (Blomberg, 2014) og muliggøre for lærerstuderende at få realistiske forestillinger om, hvordan det faktisk er at være engelsklærer.

I dette studie har vi afgrænset os til at se på tre engelsklærerfaglige kerneområder: engelsk som målsprog/kommunikation, ICC og grammatik i kontekst, når de studerende beskriver, analyserer og fortolker videooptagelser af engelskundervisning fra grundskolen. Vores forskningsspørgsmål lyder:

Hvilke fagdidaktiske refleksioner over hhv. engelsk som målsprog, interkulturelle kompetencer og grammatik i kontekst kan iagttages i lærerstudendes interaktion med videoklip af engelskundervisning i grundskolen?

Tidligere studier i engelsklærerfaglige kerneområder

Noticing spiller en dobbeltdidaktisk rolle for engelsklærerstuderende. Samtidig er noticing også en kompetence, de skal udvikle som engelsklærere i forhold til at undervise deres elever, og en kompetence, deres elever skal stilladseres til at udvikle for at lære engelsk. Schmidt (2010) giver udtryk for, at elevens noticing er en forudsætning for, at de bevidst lærer et fremmedsprog.

Det 'særlige' ved engelsklærerfaglighed kan indkredses med begrebet *teacher noticing* (Dindyal et al., 2021), som dækker over det at observere og ræsonnere over undervisningssituationer på en professionel måde. Der eksisterer et veludviklet forskningsfelt i relation til noticing som en enten almen-didaktisk eller særlig matematikdidaktisk lærerfaglig kompetence. Kun få studier har undersøgt, hvordan disse kompetencer bliver til hos lærerstu-



derende, der skal undervise i engelsk som fremmedsprog (Barahona et al., 2021; Williams, 2012; Schmidt, 1990). Yderligere foreslås en vending mod at gøre læreruddannelsens fremmedsprogsundervisning mere praksisorienteret (Davin & Troyan, 2015; Pang, 2018), det vil sige undervise i fremmedsprog på læreruddannelsen på måder, der ikke blot forbereder til praksis, men som også inkluderer øvelser, hvor de lærerstuderende ikke lærer om lærerpraksis, men i lærerpraksis. En tilgang til at bringe praksis ind i læreruddannelsen kan findes i pædagogik, der centrerer sig om lærerhandlinger af særlig betydning for undervisning i engelsk som fremmedsprog. Her tales fx om *core practices* (Grossman et al., 2009) eller *high-leverage teaching practices* (Troyan et al., 2013; Davin & Troyan, 2015; Glisan & Donato, 2017). Disse studier fremhæver, at når nogle læreropgaver udpeges som særligt vigtige, bliver det muligt at tildele dem et særligt fokus i læreruddannelsen. Det kan gøres ved at bryde den komplekse lærerpraksis ned i mindre dele, der nu kan øves og dermed approksimere praksis (Grossman et al., 2009). Troyan et al. (2013) foreslår tre kerneopgaver: 1) at bruge målsproget udførligt i undervisningen, 2) at opbygge og vurdere elevernes forståelse af sproget og 3) undervise grammatik i meningsfulde sammenhænge, dvs. i kontekst. I 2017 udpegede Glisan & Donato en række konkrete læreropgaver som særligt vigtige i forhold til at sikre brugen af målsprog og dermed sikre, at eleverne får mulighed for at møde fremmedsproget – her engelsk. De læreropgaver, de peger på, er: facilitering af målsprogsforståelighed, etablering af et trygt fællesskab for samtale i klasseværelset, stilladsering af elevernes møde med autentiske engelsksprogede tekster. Tidligere studier af L2-engelskundervisning har udpeget en række læreropgaver som særligt essentielle i forhold til elevers tilegnelse af engelsk. Det at bringe engelsk, altså målsproget, i spil fremhæves igen og igen som en af lærerens vigtigste opgaver (fx Troyan et al., 2013; Glisan & Donato, 2017; Barahona & Davin, 2021). Samtidig har flere studier af lærerstuderende vist, at de erfaringer og værdier, de studerende har allerede inden de starter læreruddannelse og særligt deres tidligere skoleerfaringer, er afgørende for det syn på lærerprofessionalisme, de udvikler (Trávníčková, 2021; Stenberg et al., 2014).

Dilemmaer i engelsklærerstudiet

Når studerende på læreruddannelsen starter med faget engelsk, har de en rygsæk med sig af de erfaringer, de har fra grundskole og gymnasial ungdomsuddannelse. Når de ved studiestart bliver spurgt om, hvor meget de

talte engelsk i undervisningen, fortæller de, at meget af undervisningen foregik på dansk, især grammatikundervisningen. Dette er i modstrid med forventningen om, at de som lærere skal kunne gennemføre kommunikation på engelsk i alle aspekter af faget. Derudover viser en ny undersøgelse, at de studerende vægter almenpædagogiske spørgsmål om elevers adfærd og motivation i højere grad end engelskfagdidaktiske perspektiver (Gustenhoff et al., 2023). Sammenholdt med Rand (2020): "Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk" ser det ud til, at der er tendens til at tale dansk, når der gives informationer eller undervises i grammatik. Hun konkluderer, at der kan være tale om en vanesag og tradition for at tale dansk i engelskundervisningen særligt i forhold til instruktioner og grammatiske forklaringer. Det vil sige, at der tilsyneladende ikke er sket de store ændringer i engelskundervisningen i forhold til engelsk som kommunikationssprog siden EVA (2003) foretog en undersøgelse for 20 år siden, der påviste, at der tales for lidt engelsk i folkeskolens engelskundervisning.

Det er i den ramme, kerneområderne for vores studie er valgt. Udfordringen på læreruddannelsen er det dobbeltperspektiv, undervisningen har: De lærerstuderende skal både have viden om forskning og anvende den i deres undervisning af elever.

Teori i tre engelsklærerfaglige kerneområder

I det følgende redegøres der for, hvilke teorier med relevans for de tre kerneområder engelsk som målsprog/kommunikation, ICC og grammatik i kontekst, de studerende er blevet præsenteret for undervejs i deres engelsklæreruddannelse.

Kommunikation

Engelskfaget bygger på et kommunikativt, funktionelt læringssyn. Målet er, at eleverne skal bruge sproget mest muligt og derigennem være med til at udvikle deres sprog og kultur (Rhéaume et al., 2021). Derfor er det vigtigt, at eleverne føler sig trygge og tør være *risk takers* (Slavkov & Séror, 2019) i engelsk, så eleven ikke udvikler, hvad Krashen kalder et affektivt filter (1982, 2009), hvilket kan forstås som en følelsesmæssig tilstand, som hindrer eleven i at kommunikere på engelsk. Sprogtilegnelsesprocessen går gennem noticing-input til brug af sproget (Zhang, 2022). van Es (2021) mener, at det ikke er tilstrækkeligt at få eleverne til at *notice*, men at læreren skal tage udgangs-



punkt i den viden, eleverne har, og benytte sig af inferens for at opnå maksimalt læringsudbytte. Hun forbinder noticing med autonom undervisning, hvor læreren er opmærksom på elevernes personlige baggrundsviden og er i stand til at reflektere over årsager til elevernes ideer og derudfra stilladsere elevernes fortsatte udvikling. Forudsætningen for kommunikation er, at eleverne tilegner sig et ordforråd og bliver bragt i situationer, hvor de kan anvende ord i den rette sammenhæng. Ordforrådet tilegnes gennem input-output og interaktion samt den hypotesedannelse, der opstår, når man forsøger sig med sproget. Long påpeger (i Bjerre & Ladegaard, 2013), at hypotesedannelsen især foregår gennem interaktion, hvor eleverne gennem forhandling om betydningen af kommunikationens indhold bliver tvunget til at gøre nye forsøg på udsagn, indtil modtageren har forstået, hvad samtalepartneren mener.

Færdigheder i at bruge ord kan deles op i receptive og produktive, hvor de receptive er evnen til at lytte og læse, og de produktive er det at tale og skrive (Gibbons, 2015). Stæhr (2015) beskriver desuden tre faser, som en elev gennemgår, før eleven er i stand til ikke kun at forstå ord receptivt ved lytning og læsning, men også produktivt, når eleven selv taler eller skriver. Eleven er i denne proces samtidigt gået fra at have bredt kendskab til et ord til at have kendskab i dybden og kan nu anvende ordet in situ. Det er lærerens opgave at rammesætte og understøtte elevens arbejde med interaktion ved brug af forskellige teksttyper og modaliteter og gennem varierede opgaver som f.eks. *warm-ups* og forskellige typer af tasks (Pedersen, 2015). Hensigten med sådanne opgaver er at udvikle elevernes evne til at vælge det ordforråd, der er passende at anvende i forskellige autentiske situationer. Det kræver således mere end et ordforråd at kunne kommunikere flydende.

ICC

De interkulturelle færdigheder, der har vundet udbredelse som *21st century skills* (Berthelsen, 2016), har været meddefinerende for forståelse af ICC som kritisk tænkning, samarbejde, kommunikation og kreativitet (*the four Cs*). Byram (1997), Byram et al. (2002), Byram & Fleming (2019), Risager & Svarstad (2020) indkredser yderligere ICC som engelskfagligt kerneområde. Byram er optaget af sprogets dannelsesbidrag gennem udvikling af ICC. Han og andre har foreslået, at fremmedsproglærere må være opmærksomme på, at sprogfaget ikke blot handler om at tilegne sig selve sproget, men også at bruge sprogfaget i mødet med andre kulturer, hvor kultur skal

forstås bredt. Sprogundervisningen skal således være med til at udvikle elevernes ICC og forberede dem til at kunne begå sig i mødet med mennesker fra andre kulturer og opleve det som en berigelse (Byram et al., 2002). Man kan sige, at den interkulturelle kompetence gør lærere bevidste om engelsk som et dannelsesfag, der klart handler om tilegnelse af sprogfærdigheder, men også om værdier og om identitetsdannelse (Byram & Fleming, 2019). En form for dannelse, der jf. Byram & Fleming repræsenterer et mangfoldigt blik på, hvad uddannelse skal indeholde “including notions of learning and becoming, self-development, critical reflection and inclusivity” (2019, s.20), samt “...an emphasis on the dynamic and the creative, with reference made to “insight”, “understanding” and “criticality”” (s. 19). Også Svarstad & Risager (2020) betoner de dannelsesdimensioner, der ligger i faget engelsk. For dem handler interkulturel læring ikke blot om det at forstå andre og sig selv. Det interkulturelle har også “et dannelsespotentiale, der rækker ud over det sprog og de kulturer, der forbindes med sproget, til også at handle om elevens egen identitet” (s. 138). Som engelsklærer skal man være bevidst om at skabe et trygt miljø for eleverne, hvor de føler sig forstået, set og anerkendt af såvel lærer som andre elever for at turde kommunikere på målsproget. At skabe det rum handler i høj grad om at bruge ICC i praksis, jf. hvad Byram og kolleger siger om *self-development* og *inclusivity*. Derigennem forbindes begreberne kommunikation og ICC.

På læreruddannelsen er forløbet med ICC placeret som det sidste. For at kompensere for dette har de studerende i hele forløbet arbejdet med *warm-ups* med forskellige interkulturelle emner, men den teoretiske baggrund bliver de først bekendt med i det sidste forløb.

Grammatik i kontekst

Til at indkredse det engelskfaglige kerneområde grammatik i kontekst inddrager vi Rod Ellis (2006). Han betegner grammatikundervisning som mere end et teknisk delelement i den samlede sprogundervisning, det er også et middel til en dyb sprogforståelse og et skridt på vejen mod selv at kunne anvende sproget. Grammatikundervisning kan ikke udelukkende basere sig på indlæring af regler, men må kobles til en kontekst ved at skabe forbindelser mellem elevens arbejde med grammatik og autentisk, meningsfuld kommunikation. Det er vigtigt, at studerende bliver bevidste og kan anvende nyere forskning på området, ikke mindst i lyset af Gustenhoff et al.’s under-



søgelse (2023), der viser, at studerende har ”markant fravær af egentlige fagdidaktiske refleksioner” (s. 84). Et andet studie, *Gamma3* (Kabel et al., 2019), har undersøgt, hvordan undervisningen i grammatik foregår i dag. Projektet viser, at der for det første undervises meget lidt i grammatik, og for det andet, at grammatikundervisningen i overvejende grad ikke kontekstualiseres. I opfølgende artikler (Kabel et al., 2023) forklarer forskerne bag rapporten, at det er vigtigt at undervise grammatik i kontekst, hvis det skal understøtte et kommunikativt sprogsyn. Her er det lærerens opgave at planlægge undervisningen, så eleverne sættes i situationer, der for dem opleves som virkelighedsnære og meningsfulde (Kabel et al., 2023). *Gamma3* viste yderligere, at grammatikundervisning oftest foregår på dansk, hvilket bryder med ønsket om at holde sig til engelsk som målsprog i undervisningen. Grammatikundervisning på dansk i engelsktimer er desuden en ulempe for elever, som ikke har dansk som modersmål. Det er grunden til, at de studerende skal gøres i stand til at bruge *translanguaging* i engelskundervisningen.

Translanguaging

Translanguaging dækker over det, at der er flersproget kommunikation i et flersproget samfund, hvor der sker en brobygning fra kendt til ukendt viden, og hvor alle elevers sproglige ressourcer inddrages (Holmen & Thise, 2021). Det er en opfordring til at skabe synergier på tværs af skolens sprogundervisning. Når der skabes synergi på tværs af modersmålsundervisning og engelsk som fremmedsprogsundervisning, kan det hjælpe elever til hurtigere at ”genkende elementer i nye sprog” (s. 38) og gøre det muligt for dem at ”overføre sproglige elementer og strategier” (s. 38).

Gamma3-undersøgelsen fandt, at der aktuelt ikke foregår nævneværdig transfer af viden mellem skolens forskellige sprogfag (Kabel et al., 2019). Den sprogviden, eleverne har fra f.eks. dansk eller andre modersmål end dansk, bliver ikke inddraget i engelskundervisningen, dvs. at lærerne ikke tager udgangspunkt i den forhåndsviden, eleverne har. Holmen & Thise (2021) fremhæver, at læreren skal inddrage såvel elevernes sproglige som kulturelle mangfoldighed i undervisningen, hvis eleverne skal føle sig anerkendt og udvikle en positiv identitet, som er med til at danne dem som samfundsborgere, og som har betydning for deres trivsel og uddannelsesparathed.

Empiri og data

Empirien til nærværende studie er indsamlet i forbindelse med gennemførelsen af tre forløb i engelskundervisningen, inspireret af Learning to Notice, Teacher Noticing (van Es & Sherin, 2002, 2021; Dindyal et al., 2021) og den vekslen mellem at beskrive, forklare og forudsige, som er foreslået i andre studier af Learning to Notice i læreruddannelsen (Seidel & Stürmer, 2014). Som det er sædvanligt i Learning to Notice-forløb, inkluderede alle tre forløb videoklip af grundskoleundervisning. Der er inddraget følgende data (se figur 1).

Figur 1. De tre undervisningsforløb

	Dato	Video	Empiri
Forløb 1	20.05.2022	Ukendt lærer og elever	Studerterprodukter: Gruppesamtaler (n=5 transskriberede lydfile) Messy Maps (billedfile) Beskrivelser af videosekvenser (n=5 tekstfile)
Forløb 2	29.11.2022	De studerende selv	Studerterprodukter: Gruppesamtaler (n=5) (audiofile og transskriptioner) Præsentationer af beskrivelser, forklaringer og fortolkninger (videoptagelser og transskriptioner) Skriftlige beskrivelser af intentionen med deres undervisningsforløb
Forløb 3	28.03.2023	Ukendt lærer og elever	Studerterprodukter: Gruppesamtaler (n=5 transskriberede lydfile) Messy Maps (billedfile)

I forløb 1 og 3 har de studerende analyseret engelskundervisning med ukendte lærere og elever, mens forløb 2 var en analyse af et videoklip af engelskundervisning (selvvalgt tema indenfor interkulturalitet), de studerende selv planlagde og gennemførte. Forud for forløbene er de studerende blevet undervist i både engelsk som målsprog, ICC og grammatik i kontekst, og det er på baggrund af denne engelskfaglige viden, at de studerende blev bedt om at analysere videoklip af engelskundervisning i tre forløb. De tre forløb blev gennemført på de studerendes 2. og 3. semester på læreruddannelsen. Der var i alt 23 studerende på holdet, der var startet på læreruddannelsen i september 2021, og som alle havde valgt engelsk som første undervisningsfag.



Analysestrategi og metode

De studenterprodukter, der udgør studiets primære empiri, er transskriptioner af gruppesamtaler og skriftlige produkter, mens Messy Maps og videofiler indgår som sekundær empiri. De skriftlige produkter blev indledningsvist læst i deres fulde længde af begge forfattere, som herefter gennemførte en første analyse struktureret efter hhv. de tre forløb og i tæt dialog med de udvalgte teorier og de tre kerneområder. Der var således tale om det, Nielsen og Pedersen (2001) har beskrevet som en abduktiv fortolkningsproces, hvor forfatterne gennem fælles refleksion søger at forstå de koblinger mellem forfåståelser, teoretiske og erfaringsbaserede begreber og den konkrete undervisningssituation, der er i de engelsklærerstuderendes produkter.

Herefter genlæste forfatterne materialet for at udpege steder, der forekom repræsentative for de fortolkninger, forfatterne var kommet frem til i den første fortolkningsproces. Igen diskuterede forfatterne i fællesskab de udpegede empiribidder med hinanden mhp. at meningskondensere indholdet. Herefter blev den udpegede empiri sat sammen i tre cases, der på forskellig vis demonstrerer, hvordan de tre kerneområder tematiseres i de studerendes samtaler og beskrivelser. I udvælgelsen af cases har vi prioriteret at præsentere en case fra hvert af de tre forløb med fokus på det, Flyvbjerg (2011) benævner en informationsorienteret udvælgelse. De fokuseringer, der er valgt i den enkelte case, er udpeget på tværs af den samlede empiri, samtidigt med at vi har prioriteret at skabe sammenhæng og forståelse. De studerendes samtaler er derfor ikke gengivet 1:1 i casene, som de foregik i virkeligheden. Der er tale om konstruerede cases, som er skrevet med den hensigt at få alle de dele af samtalerne med, som forekom at være de vigtigste for at kunne besvare artiklens forskningsspørgsmål. Vi har dog valgt at bibeholde samtalerne på det sprog, de studerende benyttede. Selvom de lærerstuderende blev opfordret til at gennemføre undervisningens øvelser på engelsk, så er der, som empirien viser, både blevet talt på engelsk og på dansk. Flyvbjerg (2010) har fremhævet, at casestudier kan bidrage med en dybde, som ellers kan være svær at opnå. De tre cases er derfor skrevet i en narrativ tone mhp. at vise den mangfoldighed i perspektiver, som empirien indeholder (Flyvbjerg 2011). De studerende er anonymiseret med fiktive navne. Hver case er efterfulgt af en analyse af de engelsklærerstuderendes noticing af lærerens intentioner, lærerens didaktiske muligheder og af betydningen af lærerens didaktiske valg for eleverne samt analytiske betragtninger af de bevægelser, casen viser, og overvejelser om betydningen af videoklippets indhold.

Case et

Det er fredag, og 23 studerende er klar til engelskundervisning. I dag skal de for første gang gennemføre et Learning to notice-forløb. Det videoklip, de ser, er fra engelsk i en 6. klasse, der arbejder med grammatik. Efter at have set videoklipet i fællesskab arbejder de individuelt med at beskrive en selvvalgt sekvens i klippet. De bliver bedt om at vælge et sted, hvor de mener, at læreren støtter eleverne i at lære grammatik. Herefter arbejder de videre med klippet i deres studiegrupper. Emma, Jonas, Cille og Christian fra gruppe fem diskuterer lærerens brug af hhv. engelsk og dansk. Emma siger: "Altså, lige så snart læreren snakkede dansk og beskrev verberne, så mistede eleverne ligesom fokus." Hun holder en kort pause og fortsætter så:

Jeg tror, det er, fordi at de ikke fandt det interessant, at hun beskrev det på dansk, når de har engelsk. Jeg tror, at hvis læreren ligesom sagde det på engelsk, så ville eleverne finde det mere interessant og mere udfordrende og måske prøve at deltage mere.

Jonas nikker og siger: "Der var flere, der sad med ryggen til eller begyndte at lave noget andet." Det har Cille også bemærket: "Ja, de sad jo og snakkede med sidemakkeren." De nikker. Så spørger Christian:

Ja, hvad kan grunden mon være til, at der kun er fire af eleverne, der deltager aktivt? Kan det være at, at de måske ikke alle er lige trygge i grammatikken? Altså, det der med at få differentieret undervisningen, så man både hjælper dem, der måske ikke er så trygge ved engelsk, men samtidig også får udfordret de dygtige elever?

Gruppen sidder lidt i stilhed, så er det Jonas der byder ind:

Altså, hun skiftede fra engelsk til dansk, lige så snart hun skulle til at forklare eleverne om de opgaver, de skulle i gang med. Hun startede ud med at sige, at de skulle hente deres bøger, og hvad de snakkede om sidste gang, og det gjorde hun jo på engelsk. Men da hun så gik i gang med grammatikken, så blev det bare på dansk.

Cille supplerer: "Jeg tænkte, at når hun snakkede om nutid og datid, så kunne hun jo godt have brugt de engelske ord. Men jeg ved jo ikke, om de er blevet præsenteret for de engelske ord for nutid og datid." Christian siger:

Jeg synes egentlig, det var en fin måde, at hun ligesom laver en overgang fra den danske grammatik til den engelske grammatik. Så kunne hun måske godt sige "Kan I huske, hvad datid hedder?" Eller hun kunne godt sige "datid" på dansk og så nævne det på engelsk. Så hun ligesom kobler de to sammen, altså så de kommer over på engelsk.

Christian kigger på de andre i gruppen og siger: "Jeg synes, hun virker til at være en god lærer med en god relation." Ved den afsluttende plenumopsamling siger Emma:

We chose to focus on the input-output hypothesis. It says that if she – the teacher – speaks Danish, we see that no output is gained in English. Instead of speaking in Danish, she could use simple English and thereby gain more output.

Studerendes noticing i case et

Case et viser stor optagethed af lærerens brug af hhv. engelsk og dansk. De studerende lægger mærke til, at læreren – når hun træder uden for undervisningens typiske engelskfaglige indhold, fx ved introduktionen til timen, eller hun giver eleverne informationer – taler dansk i stedet for engelsk. Samtidig undrer de sig over, at læreren vælger at bruge en sætning på dansk i den engelske grammatikundervisning. En studerende fremhæver det som værdifuldt, at læreren veksler mellem modersmål og målsproget og betegner hende som en 'god' lærer, men de øvrige studerende i casen er kritiske overfor, at læreren bruger dansk. De overvejer, om lærerens hensigt kan være at få alle elever til at forstå grammatikken, eller om læreren kompenserer, fordi eleverne endnu ikke har lært de grammatiske udtryk på engelsk.

Når det kommer til de studerendes opmærksomhed på lærerens didaktiske muligheder, så kommer de med flere forslag:

- anvende mere simple engelske ord (i stedet for danske)
- introducere til kernebegreber – fx nutid og datid på forhånd
- agere som rollemodel (så eleverne hører læreren tale engelsk)
- differentiere undervisningen.

Alle disse forslag er relevante og konkrete. I det sidste forslag om at differentiere undervisningen viser casen ikke, hvordan de studerende forestiller sig det kan gøres.

Når det kommer til overvejelser om, hvad lærerens didaktiske valg kan få af betydning for eleverne, så ser vi, hvordan de studerende er optaget af lærerens brug af dansk for forskellige elevgrupper. De foreslår, at det ville have en positiv effekt på både motivation og faglighed hos de stærkeste elever, hvis læreren kun talte engelsk. De overvejer, om de fagligt svageste elever er utrygge ved at bruge målsproget, og finder, at det er hensigtsmæssigt at differentiere undervisningen, både for at give tryghed og for at udfordre fagligt stærke elever. En studerende er optaget af miljøet i klasserummet, hvilket kan ses som en opmærksomhed på ICC og forståelse for betydningen af at være respektfuld og anerkendende over for andre. Omend opmærksomheden ikke ser ud til at knytte sig til fagbegreber.

Selvom de studerende er blevet bedt om at kigge efter, hvordan læreren stilladserer elevernes grammatikundervisning, så viser casen, at de i det første Learning to Notice-forløb er meget opmærksomme på kerneområdet kommunikation. De trækker på teori om engelsk som målsprog til at reflektere over, at læreren ikke giver eleverne input på engelsk, når hun vælger at tale dansk. De finder frem til, at eleverne ikke kan kommunikere på engelsk uden først at have mødt det i en receptiv kontekst. Casen viser, at de studerende kender til input-output-hypotesens forståelse af sprogtilegnelse, og at de anvender den, når de forklarer undervisningen. De er optaget af lærerens og elevernes kropssprog, hvor det at læreren har et 'tydeligt' kropssprog, genkendes som positivt. De er også opmærksomme på elever, der vender ryggen til, og genkender det som et tegn på, at eleverne ikke deltager i undervisningen. De studerende noticer ikke, at læreren tilsyneladende underviser i grammatik uden en tydelig kontekst. De viser en god bredde i brugen af fagsprog, mens det er sværere at vurdere brugen i dybden.

Det er også værd at bemærke, at videoklippet viste grammatikundervisning med en lærer, der talte dansk i store dele af det. Det kan være grunden til, at de studerendes i meget begrænset omfang noticer ICC.

Case to

I november skal engelskholdet igen arbejde med videooptagelser af engelskundervisning. Denne gang er videoen fra deres egen undervisning, hvor rammen var, at temaet skulle være relevant for udvikling af ICC. Grupperne skal vælge et kort klip ud, som de vil bruge i en Learning to Notice-analyse. I casen følger vi Elias, Karl og Gustav fra studiegruppe to's overvejelser. Elias foreslår: "I guess our focus area could be, student participation. Because it's

very interesting to see how the relationship builds up.” Elias ser på den del af videoen, han kalder for klip to: “In clip two, I would say, the pupils seem a bit more comfortable actually. They started talking to each other immediately when we asked them to. So, they were pretty welcoming. In the first clip they were more quiet.” Elias tøver, og Gustav fortsætter: “They must have a good relationship in the class.” Elias nikker og siger:

I was thinking of ‘motivation’. In terms of how we, in the clip, try to motivate the pupils. In the first clip, where we are asking them what they know about the movie, we are clearly hoping that they will try to speak in English. We showed them movies that we figured they would already know, hoping that that could motivate them.

Gruppen diskuterer deres valg om at vise eleverne netop de film, de brugte. Karl siger: “I feel we succeeded in choosing the right movies. For example, when they got to talk about a certain Marvel film, they added something to it, because they were familiar with it.” Gruppen husker, hvordan flere af eleverne på forhånd kendte Disneys film *Frozen*, som var en af dem, der blev brugt i undervisningen. Gustav bemærker: “Because, when we included the movie *Frozen*, we appealed to their preknowledge.” Karl kommer i tanke om, at de brugte en Marvel film i deres undervisning, som: “Yeah, a lot of the boys were in too.” Gustav reflekterer over, hvordan han opfordrede nogle af eleverne til at deltage på dansk: “Some of the students couldn’t say that much in English, so, I told them that they could also talk about it in Danish.” Karl satte pris på de elever, der forsøgte sig på engelsk:

I especially appreciated the few pupils who tried at first, in English. When they got to a word they didn’t know in English, they just said that they had to say it in Danish. And then I gave them the word in English and then they just moved on. Then that was like a new term they learned and could use later on.

Da gruppen reflekterer over, hvorvidt eleverne lærte noget i deres undervisning, kommer Elias i tanke om en særlig situation:

I had a brief discussion with one of the girls who tried to use the word ‘pollution’, which was one of the keywords we gave them. So we worked with different variations of the word like, pollute, polluting, polluted,

pollution. She went all across the board. And she did not only learn the meaning but also how to use it. So I guess we did something right.

Gustav nikker: "They were actually trying to pay attention and, in that way, did participate." Karl stemmer i: "I think all three of us just tried to create a sort of safe space for learning where you shouldn't fear saying the wrong thing."

Engelskfaglige kerneområder i case to

I case to ser vi, at de studerende er eksplicitte om deres intention om at stilladser elevernes brug af målsproget ved på den ene side opfordre dem til at tale på engelsk og på den anden side vise forståelse for, at de kan have brug for at sige noget på dansk indimellem. De studerende fortæller, at de sætter pris på, at nogle af deres elever forsøgte sig på engelsk, inden de supplerede på dansk, og således understøttede de lærerstuderendes intention. I case to er der få eksempler på de studerendes noticing af lærerens didaktiske muligheder. I stedet er de meget opmærksomme på at forklare de muligheder, de prøvede af i situationen og nu genser på video. Yderligere er de optaget af at forudsige, hvad deres didaktiske valg kan have haft af betydning for eleverne. De reflekterer over undervisningens betydning for elevernes motivation og er opmærksomme på, at deres indholdsvalg – valg af film, som de har brugt i undervisningen – er betydningsfulde for elevernes villighed til at deltage. Det kobler de til, at eleverne kender filmen i forvejen og således har en forforståelse, som de kan byde ind med i undervisningen. De er også optaget af, hvorvidt indholdet i særlig grad appellerede til hhv. pigerne og drengene i klassen.

Deres forklaringer om elevernes adfærd, samarbejder og tilgang til at forsøge sig med målsproget, peger i retning af, at de har forståelse for nogle af "the four Cs", især samarbejde og kommunikation, og for at hjælpe eleverne til at opleve succes og derigennem udvikle en positiv identitet. De bestræber sig på at få eleverne til at føle sig trygge og være 'risk takers'. De har meget fokus på det trygge klasserum og udvikling af eleverne til risk takers – det er vigtigt for dem, at eleverne tør forsøge sig.

Casen viser, hvordan en studerende har forstået at gribe øjeblikket, da eleven pludselig har fokus på ordet *pollution*. Her introducerer han eleven for ordstammen og til, hvordan den kan udvikles til andre ord inden for en ordfamilie ved at tilføje andre endelser til ordet. Casen viser her et prak-

siseksempel på, hvordan grammatik kan integreres i en kontekst. Samtidig kan situationen også siges at handle om kommunikation. De studerende er opmærksomme på at understøtte eleverne til i videst muligt omfang at tale engelsk, og samtidig er de opmærksomme på både at understøtte elevernes produktive og receptive sprogtiltagelse. Med Stæhrs (2015) begreber kan man sige, at de studerende støtter elevens ordforrådstilegnelse fra kun at kunne genkende og have begrænset viden om et konkret ord, her *pollution*, til også at kunne bringe ordet i anvendelse og skabe nye ordforbindelser. En støtte, der samtidig gør det muligt for eleven at skabe progression.

Flere steder i casen indgår der almindidaktiske perspektiver, som elevdeltagelse, motivation, relationsdannelse, som en form for afsæt for at bringe de fagdidaktiske perspektiver i spil. Det ses fx, da de studerende diskuterer motivation som afsæt for en engelsk fagdidaktisk opmærksomhed på intention om at stilladsere eleverne i at bruge engelsk som målsprog. Casen viser, at de studerende er bevidste om, at elevernes aktive deltagelse i kommunikation er væsentlig for deres sproglige udvikling. De studerende har fortsat en god bredde i deres fagsprog, og der ses enkelte eksempler på konkret brug, som peger mod, at fagsproget begynder at have en dybde.

Case 3

I marts 2023 skal holdet i gang med det sidste af de tre Learning to Notice-forløb. De nærmer sig afslutningen af engelskfaget på læreruddannelsen. Her har de fået til opgave at beskrive, forklare og forudsige, hvordan engelskundervisningen i det videoklip, de ser, peger ind i hvert af de faglige temaer: kommunikation, grammatik i kontekst og ICC. De må selv vælge, hvilket kerneområde de vil give mest fokus.

I gruppe syv er Janus, Ahmed og Silje i gang med at analysere undervisningen i videoklipet. Janus siger:

She doesn't introduce the goals at the start of the lesson which, in my opinion, is a mistake. They don't know what to expect from this lesson and yeah, so... The motivational factor is not really present, or definitely not in the degree it could be.

Ahmed ser, at læreren legitimerer brugen af dansk: "And she is justifying that she is transferring her language to Danish which is kind of odd." Silje er optaget af måden, undervisningen er arrangeret på, og mener, at der er flere

forbedringsmuligheder: “Yeah, she doesn’t really differentiate the lesson either. She could have done that by perhaps doing a peer learning group in the beginning for instance when they speak about the different grammar rules.” Janus tænker også på differentiering, som han ser et potentiale i at benytte. Han siger: “I think that if she were to differentiate in some way, she would acknowledge the different students’ Zones of Proximal Development. So they could further heighten their English and grammatical skills.” Gruppen taler videre om lærerens didaktiske muligheder for at ramme den enkelte elevs engelskfaglige niveau. Ahmed siger: “She could also open up for the possibility of using ICT. Especially if they are students with an affective filter”. Silje nikker. Hun ser også en udfordring i undervisningen, når det kommer til at støtte eleverne, som hun mener befinder sig på meget forskellige engelskfaglige niveauer. Hun foreslår, at læreren kunne organisere undervisningen anderledes:

Yeah, and especially working in groups, I think that really helps students who are struggling. They could have different roles in the group. And then they could perhaps solve some of the grammar tasks by themselves and then afterwards divide them among them. And then you could have a round of peer feedback. And yeah, of course use grammar in context. They have to work with intercultural communicative competence afterwards so you could easily have found some sentences regarding intercultural competence and have them analyze them. Yeah, or have themselves find these sentences from their google search. Maybe not start out with grammar but give some context first.

Ahmed er fortsætter: “We are having a grammar lesson and just starting off so it’s just grammar out of nowhere in no context.” Jake foreslår, at læreren kunne have skrevet de grammatiske regler op på tavlen i stedet for at forklare dem på dansk: “Then she could just have written the rules on the board in English for instance.” Gruppens samtale kredser nu om mulige måder dels at stilladsere elevernes brug af det engelske sprog, dels at kontekstualisere grammatikundervisningen. Aisha foreslår:

Perhaps she could have had a warm-up, so the pupils were prepared to speak English and then afterward they could watch the video and analyze some sentences and that way around you would have grammar



in context instead of just grammar from a book. Cause, that is quite boring.

Da gruppen skal fremlægge i plenum, forklarer Janus: “We would include more differentiation and some meta-scaffolding, but we have the same goals. That [læringsmålet: Tegnsætning] is ‘punctuation’. But, we would have liked the teacher to describe it more and go more in depth with it.” Ahmed supplerer:

And make sure that it's in context with what we were doing in class. We're not sure if she did it, but we would make sure that it was in context. And the spoken English is a way to bring one of the four skills in play – speaking. And maybe start the class with a warm-up to get them started speaking English.

Nu er det Silje, der overvejer muligheder for at differentiere undervisningen: “Instead of the pupils just not doing anything in class, or if they're finished with their assignment, they could make changes along the way and kind of scaffold and give them like another paper or another assignment to do.” Janus supplerer: “collaborative learning would be really helpful.” Ahmed slutter præsentationen af med at forklare, hvordan gruppen har haft fokus på, hvor de som lærere kan understøtte deres elever i at bruge det engelske sprog mest muligt:

We will be speaking a lot more English during the class and make the pupils speak more English to each other also, even for the personal comments. We would still keep it English because all English is practice. So just keep the classroom language English, so they really get to use it.

Analyse af case tre

I case tre ser vi igen, at de studerende er opmærksomme på, at læreren taler meget på dansk, og gør sig en række overvejelser om, hvordan de kan få eleverne til at tale mere på målsproget. Deres forslag går på en mere differentieret undervisning, ved fx at tilpasse måden, opgaven stilles på. Af konkrete differentieringsformer foreslår de studerende:

- it-værktøjer
- multimodalitet

- gruppearbejde (hvor eleverne tildeles forskellige roller, der modsvarer deres engelskfaglige niveau)

De studerende overvejer forskellige former for differentiering, som at tildele eleverne forskellige roller i gruppearbejdet og at understøtte elevernes følelsesmæssige forhold, særligt elever, der er hæmmet af et affektivt filter. De taler om at ramme alle elevernes zone for nærmest udvikling og om at stilladsere hver enkelt elev, så eleverne bliver mere trygge og motiverede. Alt sammen for at gøre det muligt for flere elever at deltage i engelskundervisningen. Samtidig er de bevidste om, hvor vigtig motivationen er i forhold til at gøre eleverne kommunikative. Dette viser, at de er optaget af at inkludere alle elever og sikre, at alle føler sig medinddraget og lærer noget. Det er vores fortolkning, at denne form for noticing af gruppearbejde, differentiering og planlægning ud fra zone for nærmeste udvikling er et udtryk for ICC, som viser deres viden om to elementer i "the four Cs", samarbejde og kommunikation. ICC fylder dog heller ikke meget i case tre.

Vi ser i casen, at de studerende er opmærksomme på, at læreren ikke gør målet med undervisningen tydelig og heller ikke gennemfører den på engelsk, og kommer med forslag til forbedring. De er desuden optaget af, hvorvidt grammatik undervises i kontekst. De undrer sig over, at der ikke er en kontekst for grammatikundervisning, og de kommer med flere konstruktive forslag:

- *warm-ups* og video til at bringe grammatikken ind i en konkret kontekst
- brugen af receptive læremidler, der kan lægge op til at drøfte grammatik i kontekst.

Samlet set er det vores opfattelse, at casen viser, hvordan de studerendes fagterminologi nærmer sig at være automatiseret. Vi ser en stor bredde i de studerendes brug af fagbegreber, som viser sig ved hyppig anvendelse. Casen viser samtidig flere eksempler på dybdegående forståelse af begreberne gennem konkrete og relevante forslag til forbedringer af engelskundervisningen, som kan gøre den mere kommunikativ.

Diskussion

Det forskningsspørgsmål, vi startede ud med, lød: Hvilke fagdidaktiske refleksioner over hhv. engelsk som målsprog, ICC og grammatik i kontekst



kan iagttages i lærerstuderendes interaktion med videoklip af engelskundervisning i grundskolen.

I alle tre forløb kommer kerneområdet kommunikation til at fylde meget, mens området ICC træder i baggrunden. Det er vores fortolkning, at det bl.a. handler om, at skellen mellem, om læreren taler dansk eller engelsk, er let genkendelig for de nye lærerstuderende, mens interkulturelle perspektiver ikke har en bestemt fremtrædelsesform. Samtidig kan det hænge sammen med, at selvom ICC er berørt sporadisk gennem hele engelskforløbet, så bliver ICC-teori først præsenteret samtidig med det tredje Learning to Notice-forløb. Alligevel spiller ICC en næsten usynlig rolle i deres analyse af undervisning, også i de første to forløb – de studerende lykkes med både at samarbejde, forholde sig kritisk, med at give plads til hinanden i deres kommunikation og med at finde kreative løsninger (the four C's) som en del af deres egen dannelsesproces.

Igennem de tre forløb ser vi, hvordan de studerende bevæger sig fra at bemærke, at læreren taler dansk, til at komme med forslag til at bruge engelsk som målsprog. Flere undersøgelser peger på, at der stadig tales meget dansk i engelsktimerne i grundskolen. Når læreren slår over i dansk, stiller man ikke eleverne lige, fordi elever kommer med forskellig baggrund og sproglige erfaringer. Dette dilemma ser vi ikke de lærerstuderende diskutere i forløbene. Havde de fx arbejdet med translanguaging, så kunne de have brugt det som ramme for at få øje på den ressource og det potentiale, den samlede pulje sprog og kultur, der er til stede i klassen, kan siges at udgøre. Hvis de havde set undervisningen i perspektiv af translanguaging, ville de kunne have fundet løsningsmodeller, som kunne være med til at påvirke elevernes motivation, læring og positiv identitetsdannelse (Holmen & Thise, 2021).

Omvendt er de studerende bevidste om, at grammatikundervisning kan foregå på målsproget, hvis blot ordforrådet for grammatik er kendt af eleverne, jvf Grammar3.

Endnu en iagttagelse går på de studerendes brug af begreber fra andre dele af læreruddannelsen, fx de almenpædagogiske, som en form for springbræt på vej mod at tale fagdidaktisk. På den ene side ser det ud til, at det bringer de studerende fremad, når de i bred udstrækning gør brug af almene pædagogiske og didaktiske begreber. På den måde afspejler forløbene en ægte lærerhverdag, hvor man trækker på al den viden og erfaring, man har til rådighed. Men som en del af engelskundervisningen på læreruddannelsen er det vigtigt også at fokusere eksklusivt på fagets kerneindhold, for hvis

fagdidaktikken ikke tilegnes på læreruddannelsen, er det svært at forestille sig, at de kan bringe de fagdidaktiske færdigheder i spil i undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering som færdiguddannede lærere. På den anden side kan man have en formodning om, at de studerende ved afslutning af deres engelsklæreruddannelse er i stand til at samle viden fra grundfagernes didaktik og fra fremmedsprogsdidaktikken, og at de, når de får lov til dette, får en unik mulighed for at positionere sig selv som den lærer, de gerne vil være.

Analysen gør det relevant at fremhæve to former for progression i de lærerstuderendes fagdidaktiske refleksioner. For det første ser vi en progression inden for hver case. Samtalerne starter ofte i en konkret observation i videoen, fx af læreren, der taler dansk i engelskundervisningen. I flere tilfælde ser vi, at samtalen herfra bevæger sig fra den mere overfladiske konstateren mod mere reflekterede overvejelser om alternative løsninger og deres betydning for forskellige grupper af elever. Fagsproget bliver mere tydeligt i løbet af deres diskussioner. Tilsyneladende er det i samspillet mellem at beskrive, forklare og forudsige, at de udvikler deres fagdidaktik. Gennem forhandling om mening skabes deres identitet som kommende engelsklærere og deres noticing. Man kan sige, at undervisning, der er tilrettelagt på denne måde, er meget tidskrævende, men det ser også ud til at være afgørende nødvendigt for de studerende med langsommeligheden. Det er netop i processen, at de mest nuancerede refleksioner kommer frem.

En anden form for progression er den, vi ser mellem de tre forløb. I det første forløb ser vi, at de studerende er i stand til at bruge fagbegreber, som de har hørt dem i undervisningen, men de er meget repetitive i deres brug af terminologien. De kommer med simple forslag til alternativer, som dog ikke er så velbegrundede, som det ses i de to senere forløb.

Vores studie viser også, at det ser ud til, at video skærper de studerendes opmærksomhed på kvalitet i undervisningen ud fra de kerneområder, de bliver bedt om at arbejde med. Studiet gør tydeligt, at videomaterialets faglige mulighedsrum er af stor betydning. De studerende kan ikke analysere på ICC, hvis ikke videoklippen lægger grund for overvejelser herom. De få tilgængelige videoklip af engelsk har været en begrænsende faktor i forhold til at arbejde lige meget med alle tre kerneområder. Samtidig er det vigtigt, at underviseren sætter en tydelig fagdidaktisk ramme for de studerendes noticing. I de tre forløb, der indgår i dette studie, har de studerende på den ene side fået til opgave at forholde sig til de tre kerneområder, på den anden side fik de studerende mulighed for selv at vælge fokus. I alle tre forløb er



de blevet opfordret til at inddrage perspektiver fra andre faglige og almindelige områder. Et mere specifikt fagfokus ville måske give mulighed for højere grad af fordybelse i de faglige diskussioner. De studerende er bevidste om, at grammatikundervisning kan foregå på målsproget, hvis blot ordforrådet for grammatik er kendt af eleverne. Et sidste fund handler om, at de studerende i det andet forløb oplevede at arbejde med video af egen undervisning, hvilket viste sig at være en øjenåbner for kvaliteter – eller manglen på samme – i deres egen undervisning. Forløb to gav dem mulighed for at forholde sig selvkritisk og reflekterende – hvilket er en vigtig del af det at udvikle noticing.

Konklusion

Studiet viser tegn på progression både inden for hvert forløb og fra forløb til forløb. Det er tydeligt, at langsommeligheden i hvert forløb er et vigtigt element for udviklingen af de lærerstuderendes spirende fremtidige engelsklæreridentitet. Et andet vigtigt fund ved forløbet var også de studerendes motivation til at arbejde i dybden med et område. De studerendes oplevelse af at se sig selv på video virkede som et spejl for dem. De kunne selvevaluere og se plads til forbedring i deres praksis. På den ene side viser studiet, at de studerende bruger almindelige begreber som en form for springbræt i deres udvikling af engelsk fagdidaktik, på den anden side er det vigtigt, at engelskfaget på læreruddannelsen afsætter tid til at fokusere på fagets kerneområder. Det ser ud til, at arbejdet med video skærper de studerendes noticing og bidrager til deres dannelse som engelsklærere.

Taksigelser

Nærværende studie er blevet til som en del af FoU-projektet Learning to Notice Quality, som er gennemført i et samarbejde mellem Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund og Læreruddannelsen på UCL. Foruden artiklens to forfattere bestod projektgruppen af Christa Berner Moe, Gitte Hjarnø, Karsten Agergaard, Lene Junge, Lotte Holk Hansen, Mette D von Bornemann Hjelmberg, Mie Skovrider Aaskoven, Pernille Damm Mønsted Pjedsted, Stefan Ting Graf og Uffe Ladegaard. Hele gruppen har bidraget til udvikling og afprøvning af LTNQ-forløbene og til indsamlingen af empiri.

Referencer

- Barahona, M., Delaporte-Raurich, C., & Ibaceta-Quijanes, X. (2021). "It is impossible to teach English in English": Preservice teachers' struggles to facilitate L2 comprehensibility in English. *TESOL Journal*, 12(2), e578.
- Berthelsen, U. D. (2016). 21st century skills: om det 21. århundredes kompetencer – fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje. Nationalt Videncenter for Læsning. Samfundslitteratur. https://www.videnomlaesning.dk/media/2080/21st-century-skills-ulf-dalvad_berthelsen.pdf
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42, 443-463.
- Ladegaard, U., & Bjerre, M. (2013). *Veje til et nyt sprog: teorier om sprogtilegnelse*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *The Language Learning Journal*, 16(1), 51-57.
- Byram, M., & Fleming, M. (2019). Bildung (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- og kulturpædagogik*, 25(69), 15-21.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Davin, K. J., & Troyan, F. J. (2015). The implementation of high-leverage teaching practices: From the university classroom to the field site. *Foreign Language Annals*, 48(1), 124-142.
- Dindyal, J., Schack, E. O., Choy, B. H., & Sherin, M. G. (2021). Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *ZDM—Mathematics Education*, 53(1), 1-16.
- EVA (2003). *Engelsk i grundskolen – indhold, læring, resultater*. <https://www.eva.dk/grundskole/engelsk-grundskolen-indhold-laering-resultater>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-study Research). I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (4. udg., s. 301-316). Sage.
- Glisan, E. W., & Donato, R. (2017). *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.
- Guldager, C. M. (2013). ICC i folkeskolen – med fokus på et kulturmøde og elevers dannelse. Bacheloropgave. Institut for Skole og Læring, Metropolit. <https://www.globalkids.dk/wp-content/uploads/2016/04/Cecilia-Guldager-Interkulturel-kompetence-i-folkeskolen-med-fokus-p%C3%A5-et-kulturm%C3%B8de-og-elevers-dannelse-1.pdf>
- Gustenhoff, M., Christensen, M. V., Bastholm, S. R., & Kristensen, M. (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik: en undersøgelse af engelsklærerstudierendes kognition om grammatik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8(2).
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen. Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Kabel, K., Christensen, M. V., Brok, L. S., & Jørgensen, N. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kabel, K., Christensen, M. V., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Krashen, S. S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Nielsen, L. D., & Pedersen, K. B. (2001). *Kvalitative metoder: fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitetsforlag.



- Pang, M. (2018). Developing core practices for EFL/ESL teaching: A framework for methodology course design. *TESOL Quarterly*, 53(1), 278–273. <https://doi.org/10.1002/tesq.487>.
- Pedersen, M. S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.
- Pedersen, J. V. H. (2018). Chunks – et stillads for sproglig udvikling. I Juul, H. (red.), *Fremmedsprogssdidaktik*, (s. 83-99). Hans Reitzels Forlag.
- Rand, L. (2020). *Jeg lærer ikke engelsk af at snakke dansk*. Bachelorprojekt. UCL. https://www.folkeskolen.dk/files/archive/_/3/8/6-bacheloropgave-line-ecl.pdf
- Rhéaume, M., Slavkov, N., & Séror, J. (2021). Linguistic risk-taking in second language learning: The case of French at a Canadian bilingual institution. *Foreign Language Annals*, 54(4). <https://doi.org/10.1111/flan.12561>
- Risager, K., & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning 1. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. W. (2010). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Slavkov, S., & Séror, J. (2019). The Development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 75(3), 254-272.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stæhr, L. S. (2015). Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence. I Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 169-200). Samfundslitteratur.
- Trávníčková, P. (2021) The View of Student Teachers on the Teacher's Profession. *Acta Educationis Generalis*, 11(3).
- Troyan, F. J., Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Exploring a practice-based approach to foreign language teacher preparation: A work in progress. *Canadian Modern Language Review of Educational Research*, 69(2), 154-180. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1523>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM—Mathematics Education*, 53, 17-27.
- van Es, E.A. (2021) Teacher Noticing: What is it and why does it matter for teaching? <https://teacheracademy.uci.edu/teacher-noticing-what-is-it-and-why-does-it-matter-for-teaching/>
- Williams, J. (2012) The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Zhang, Z. (2022). Noticing in Second Language Acquisition. *BCP Education & Psychology*, 7, 184-190.

Hanne Fie Rasmussen

Ph.d. Lektor

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

hfra@ucl.dk



Solveig Gaarsmand
Lektor
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
Soga1@ucl.dk

Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse

– Universitetsskoler som eksempel

Thomas R. S. Albrechtsen, Dorthe Carlsen, Ole Gammelgaard og Roland Hachmann

Resumé

Formålet med artiklen er at redegøre for og diskutere, hvordan idéen om partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse har udviklet sig historisk, med udgangspunkt i nogle få eksempler og med særligt blik på idéen om opbyggelsen af universitetsskoler. Artiklen bidrager således med et overblik over nogle tendenser i partnerskabsdannelser som et særligt kriterium for læreruddannelse af høj kvalitet. Vi zoomer i artiklen ind på den partnerskabsmodel, vi har udviklet på UCSYD, hvor vi med idéen om universitetsskoler søger at favne flere aktører og forskellige vidensformer, og som centrerer sig om skabelsen og udviklingen af didaktiske undersøgelsesfællesskaber, der bidrager til både forskning, uddannelses- og skoleudvikling.

Nøgleord

læreruddannelse, partnerskaber, universitetsskole, kvalitet, undersøgelsesfællesskab

Abstract

The purpose of the article is to discuss how the idea of partnerships between primary and lower secondary schools and teacher education has developed historically based on a few examples and with a particular focus on the idea university schools. The article provides an overview of some trends in the formation of partnerships as a criterion for high-quality teacher education. In the article, we zoom in on the partnership model we have developed at UCSYD, where the idea of university schools seeks to embrace several actors and different forms of knowledge, and which centers on the creation and development of didactic communities of inquiry that contribute to both research, education and school development.

Keywords

Teacher Education, Partnerships, University School, Quality, Communities of Inquiry

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143364

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Indledning

Læreruddannelsen i Danmark har fået ny bekendtgørelse gældende fra d. 1. august 2023 (BEK, 2023). I den politiske aftale om en reform af læreruddannelsen, med overskriften *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskole og til gavn for folkeskolen*, henvises der til en "omfattende evaluering af læreruddannelsens kvalitet og relevans," som har ført til, at aftalepartierne er blevet enige om tre overordnede mål for en ny læreruddannelse. Målene er, at der skal være:

1. Højere kvalitet, stærk faglighed og øget studieintensitet
 2. Mere praktik og bedre sammenhæng til hverdagen som lærer i folkeskolen
 3. Mere frihed og nærhed og mindre detailstyring.
- (Aftale om reform af læreruddannelsen, 2023, s. 2)

Vi vil i denne artikel diskutere, hvordan målet om højere kvalitet hænger sammen med målet om mere praktik og en bedre sammenhæng med hverdagen i folkeskolen. Vi tolker målene som symptomer på en kerneproblemstilling i læreruddannelsen, der handler om, hvordan aktiviteter ét sted kobler sig hensigtsmæssigt til aktiviteter et andet sted, hvilket i dette tilfælde er læreruddannelsen på den ene side og folkeskolens hverdag på den anden side. Problemet er på ingen måde nyt. Det har altid været en udfordring i uddannelsen af nye lærere at skabe denne sammenhæng. Ofte er det blevet beskrevet som et teori-praksis-problem. Vi vil argumentere for, at det handler om mere end teori og praksis. Vi hævder, at hvis vi skal lykkes med større nærhed til folkeskolen, så spiller udviklingen af stærke *partnerskaber* en central rolle. Det fremgår også af den evaluering, som den politiske aftale henviser til, der er beskrevet i rapporten *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013* (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2019). Heri giver den nedsatte ekspertgruppe forslag til 19 udviklingsområder på læreruddannelsesområdet, hvilket de opdeler i ni overordnede kategorier, hvor to af dem omhandler henholdsvis vidensgrundlaget i læreruddannelsen og praktik og praksistilknytning. Et underpunkt i forhold til sidstnævnte lyder: "Der er fortsat et uudnyttet potentiale i brugen af partnerskabsaftaler og andre formelle aftaler mellem professionshøjskolerne og skolerne" (s. 64). Vi er nysgerrige på at undersøge netop dette uudnyttede potentiale.

Aftaler om partnerskabsdannelse er en vigtig forudsætning, men er ikke tilstrækkeligt for at styrke nærheden til og sammenhængen med folkesko-



len. Der er risiko for, at et indgået partnerskab forbliver et "honnørord", som Andersen (2006) kritisk formulerer det og uddyber:

Partnerskaber hyldes, men præcisionen er meget sjældent stor mht., hvad man snakker om. At vi alle sammen oplever, at vi godt ved, hvad partnerskaber er for noget, skyldes nok, at det er en uforpligtende metafor, som vi næsten kan lægge alt det i, vi ønsker. Vi nikker og smiler til hinanden i en gensidig bekræftelse af, at partnerskaber er vejen frem. Men at vi muligvis taler fra helt forskellige steder og om noget helt forskelligt, opdager ingen. Ikke før det er gået galt, og partnerskabet alligevel aldrig blev, hvad det skulle have været. (Andersen, 2006, s. 11)

Sådan en situation må man undgå at havne i som læreruddannelse. Troen på partnerskabssamarbejde for at skabe større sammenhæng og relevans for de lærerstuderende har været stigende i de seneste år (Dahl et al., 2016, s. 212). Lillejord & Børte (2016) nævner i deres kortlægning af forskning i partnerskaber i læreruddannelse at begrebet 'partnerskab' benyttes til at beskrive forskellige måder at organisere et samarbejde mellem læreruddannelsesinstitution og (praktik)skoler på. Samtidig er der et ideal om, at partnerskabet styrker begge parter, både i form af en professionalisering af læreruddannelsen og i form af, at praktiserende lærere lærer noget fx gennem deltagelse i forsknings- og udviklingssamarbejde. Vi har i en årrække arbejdet med en *universitetsskolemodel* i UCSYD, hvor vi har en ambition om at kvalificere partnerskabet mellem læreruddannelse og folkeskole. Vi vil derfor zoomer ind på idéen om universitetsskoler historisk og aktuelt og diskutere de styrker og svagheder, der viser sig ved denne partnerskabsmodel, vel vidende, at der også er en række andre måder at organisere partnerskaber på, som vi ikke vil berøre her. Det spørgsmål, vi vil svare på, lyder:

Hvilke kvaliteter ligger der i idéen om universitetsskolen som en partnerskabsmodel, der sigter mod at fremme både læreruddannelsens vidensgrundlag og praksistilknytning?

Metode

Vores fremgangsmåde i artiklen er en teoretisk diskussion af kvaliteten af partnerskabsdannelse mellem læreruddannelse og folkeskole, hvor vi altså specifikt vil analysere, hvordan idéen om universitetsskoler har udviklet sig

frem til i dag. Vores undersøgelse vil præsentere nogle udvalgte eksempler på, hvordan universitetsskoler er blevet beskrevet i den pædagogiske litteratur. Udvælgelsen af relevant litteratur om universitetsskoler bygger først og fremmest på Matthes' (2019) historiske analyse af udviklingen i Tyskland. Ambitionen er netop at fremstille relevante historiske nedslag i kronologisk rækkefølge og ikke en repræsentativ eller udtømmende analyse. Der er således ikke tale om en fuldt dækkende gennemgang af forskellige idéer om universitetsskoler, men et forsøg på at rekonstruere idéen ved at besøge nogle tidligere udlægninger heraf. I analysen retter vi særligt et blik på, hvordan relationen mellem læreruddannelse og skole er blevet italesat, samt hvad der er blevet fremhævet som særligt ved pædagogikken i en sådan konstruktion. Med denne analyse vil vi minde om en glemt del af læreruddannelsens historie, som kan være med til at kaste lys over, hvordan man har forsøgt sig med at danne partnerskaber med skoler i en integreret model, som altså har fået betegnelsen "universitetsskole". I den del af artiklen, hvor vi beskriver nogle nyere tanker om partnerskaber mellem skole og læreruddannelse, trækker vi på tre inspirationskilder, som udgør et fundament for udviklingen af universitetsskolemodellen på UCSYD. Disse er: professionelle udviklings-skoler, pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber og universitetsskoler i Norge. Disse konstruktioner bliver også alle berørt i kortlægningen af Lillejord & Børte (2016). Den model, de kommer frem til, er anderledes end den, vi er kommet frem til, selvom der også er nogle ligheder. Lighederne er blandt andet, at begge modeller fokuserer på den sociale interaktion mellem de involverede partnere. En forskel er, at Lillejord & Børte fokuserer på vejledning i "det tredje rum" og sætter elevens læring i centrum, hvor vi sætter en fælles didaktisk problemstilling i centrum og taler om undersøgelsesfællesskaber. I artiklen er vi optaget af den *foreskrevde* kvalitet, som idéen om universitetsskoler er blevet tillagt i den pædagogiske litteratur (Elf, 2021). Vi ser med andre ord på, hvilket formål partnerskabet har, og hvad der udgør dets *kvalitetskriterier*. Det betyder, at vi ikke undersøger, hvilken oplevet eller dokumenteret kvalitet, som partnerskaberne måtte have.

"Tæt på folkeskolen"?

Man kan spørge, hvad der mere konkret ligger i slagordet om, at læreruddannelsen skal "tættere på folkeskolen", som det hedder i den nye politiske aftale. Det simple svar er, at lærerstuderende bruger mere af deres uddannelsestid på at opholde sig på en folkeskole. Der skal altså mere praktik til.



Det er også det, som er besluttet i den nye reform af læreruddannelsen (se også Danske Professionshøjskoler, 2018). Det er ikke givet, at lærerstuderende bliver bedre lærere af at opholde sig længere tid i praktik på en folkeskole. Når lærerstuderende er tæt på praksis – i ren fysisk forstand – opnår de ikke nødvendigvis praksisnær *viden* (Holm-Pedersen & Böwadt, 2023).

Man må som ny lærer udvikle en *professionel dømmekraft* for at kunne træffe gode beslutninger i praksis. Dette kræver ud over at være i også mulighed for at lære gennem en distanceret teoretisk refleksion over praksis og kunne se en sammenhæng mellem teori, empiri og praksis (Andersen et al., 2021). Siden læreruddannelsens institutionalisering har forholdet mellem teori og praksis været en kerneproblemstilling, som er søgt løst på mange måder. Forholdet mellem teori og praksis er i det hele taget at betegne som et pædagogisk grundproblem (Böhm, 2011; Hachmann, 2020). Samspillet mellem teori og praksis er ikke blot en kerneproblemstilling i læreruddannelsen, men er derimod kendt i alle professionsuddannelser (Haastrup et al., 2013; Nielsen, 2014). Professionsuddannelser er kendetegnet ved at være organiseret som en veksling mellem undervisning på campus og praktik på en arbejdsplads. Debatten har blandt andet handlet om, hvad der bør fylde mest. Selvom man kan nå til enighed om, at begge dele er vigtige, så kan nogle synes, det ene er vigtigere end det andet, og have forskellige opfattelser af, *hvor* samspillet mellem teori og praksis bedst finder sted. Når den politiske aftale om en ny læreruddannelse således bærer overskriften "tæt på folkeskolen", så kan det tolkes som en tro på, at stedet – her "folkeskolens hverdag" – er det vigtigste sted at lære og øve sig på at blive lærer. Når vi diskuterer kvalitet i læreruddannelse, så dukker denne problemstilling typisk op. Naturligvis ikke som den eneste problemstilling – som vi også kan se i den nævnte evaluering af læreruddannelsen – men som en kerneproblemstilling, der ikke kan ses bort fra. Ser vi nærmere på læreruddannelsens historie, så kan vi forstå problemstillingen på to måder. På den ene side, at skoler – eller kommende lærere – har søgt pædagogisk viden til at kvalificere undervisningen, eller på den anden side, at læreruddannelsen har søgt efter skoler for at kvalificere viden om undervisning. Rasmussen (2022, s. 73) peger på, at de seneste reformer i skandinaviske læreruddannelser har forfulgt to udviklingstendenser: "at udvikle læreruddannelserne til forskningsinformerede eller forskningsbaserede uddannelser og at styrke læreruddannelsernes praksisrelevans." En integration af disse to bevægelser er vigtig for en læreruddannelse af høj kvalitet. Selvom det er et formål med partnerskabsdannelsen at fremme denne integration, så har vi stadig behov for at vide mere om, *hvordan* part-

nerskaber af høj kvalitet kan udvikles. Vi vil i det følgende vise, hvordan problemstillingen er forsøgt løst gennem oprettelse af universitetsskoler.

Universitetsskolernes oprindelse

Når vi læser nogle af de tidlige tekster om læreruddannelse, opdager vi, at betegnelsen "universitetsskole" allerede optræder i læreruddannelsens grundlæggelse som selvstændig institution. I flere tilfælde er det blevet koblet med andre betegnelser som *seminarier*, *øvelsesskoler* og *forsøgsskoler*.

Nogle af de tidligste seminarier går tilbage til 1700-tallet (Rein, 1902, s. 623-626). Et eksempel herpå er det såkaldte *Seminarium Praeceptorum Selectum* grundlagt af August Hermann Francke i 1707 i Halle (Reh & Scholz, 2019, s. 69). I Danmark var præsten Balthasar Petersen (1703-1787) med til at oprette et skolemesterinstitut i Tønder i 1753, som senere resulterede i åbningen af Tønder Seminarium i 1788. Kiel Seminarium åbnede i 1781, og Blaagaard Seminarium begyndte i 1791 (Holm-Larsen, 2012). Der blev tidligt knyttet en øvelsesskole til læreruddannelsen, "der skulle give seminarieeleverne mulighed for at blive opøvet i undervisningens kunst," som Laursen (2019, s. 27) formulerer det, eller "indøves i praktisk skolegerning efter en plan, der lægges af seminariet," som det hedder i en pædagogisk opslagsbog fra 1953 (Christensen et al., 1953, s. 2373; se også Nedergaard & Svane, 1933). Øvelsesskoler var del af læreruddannelsen i Danmark frem til 1991. Idéen om universitetsskoler kan spores tilbage til disse seminariekonstruktioner og ikke mindst til Johann Friedrich Herbart (1776-1841) tanker om det såkaldte *pædagogiske seminar* (Matthes, 2019). Herbart (1880 [1809]) beskrev det pædagogiske seminar som et arrangement, der vil kunne koble kommende læreres øvelse i at undervise med pædagogisk teori. Som han formulerede det:

Et pædagogisk seminarium, som ganske fortjente sit navn, ville være en foranstaltning, hvorigennem opdragelsen i sine vigtigste mangfoldige former blev anskueliggjort, og hvori de lærende fik så meget mulighed for at øve sig, så bevidstheden blandt dygtige unge mænd om deres pædagogiske kræfter derigennem ville kunne vækkes. (Herbart, 1880 [1809] s. 8, vores oversættelse)

I et reglement for det pædagogiske seminar i Königsberg fra 1820 beskrives arrangementet på følgende måde: "Det pædagogiske seminar er en anstalt



for studerende, hvori de vigtigste og sværeste dele af opdragelseskunsten skal læres at kende gennem anskuelse og egen øvelse." (Herbart, 1909 [1820], s. 63, vores oversættelse).

Her hæfter vi os ved, at formålet med seminaret dels var at give de studerende mulighed for at øve sig på at undervise og dels "gennem anskuelse" at reflektere og teoretisere over undervisningen. Det er stadig et grundlæggende træk ved læreruddannelse, at disse to aktiviteter må kombineres og integreres.

De første grundsten i opbyggelsen af universitetsskoler

Senere "herbartianere" som Heinrich Gustav Brzoska (1807-1839), Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Tuiskon Ziller (1817-1882) og Wilhelm Rein (1847-1929) har videreført og forsøgt at realisere Herbarts idé om det pædagogiske seminar, øvelsesskoler og universitetsskoler. De har på samme vis argumenteret for vigtigheden af læreres kendskab til og brug af videnskabelig pædagogik og håndtering af vekselvirkningen mellem teori og praksis. Dette har også udgjort grundlaget for den senere såkaldte reformpædagogiske bevægelse og progressive pædagogik, hvor der opstod forskellige typer af forsøgsskoler og alternative skoler (Röhrs, 1977; Scheibe, 1999). Det vil selvfølgelig blive alt for omfattende at redegøre nærmere for denne virkningshistorie her. Vi vil derfor blot fremhæve nogle enkelte tanker om universitetsskolen, som de blev formuleret i 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet (Matthes, 2019). Selve realiseringen af Herbarts idéer om uddannelse af nye lærere og forståelse af en opdragende undervisning skete blandt andet gennem Karl Volkmar Stoy, der grundlagde en seminarøvelsesskole i Jena i 1844, der bestod af to pigeklasser i den såkaldte *Jenaer Freischule* (Coriand, 2007). Stoy fremhævede vigtigheden af at øve sig på at undervise, og dermed også vigtigheden af at have en øvelsesskole, hvor dette var muligt. Samtidig var det afgørende for Stoy at de studerende – eller seminaristerne – kunne gøre sig tanker over praksis, og her spillede organiseringen af et pædagogisk seminar en central rolle, hvor man kunne gøre sig nogle almindidaktiske overvejelser både før og efter undervisningen (Stoy, 1878, s. 418).

Wilhelm Rein fortsatte efter Stoy's død i 1885 med at knytte det pædagogiske universitetsseminar, som han kaldte det, med en øvelsesskole i Jena. Denne øvelsesskole omfattede blot tre klasser – en 1., 3. og 5. klasse – med maksimalt 20 elever i hver klasse (Matthes, 2019, s. 15). Formålet blev beskrevet på følgende måde: "Det pædagogiske universitetsseminar med øvelsesskole har en dobbelt opgave. For det første vil det videreudvikle den pædagogiske

videnskab, for det andet tjene den videnskabelige stræbsomme opdragers teoretiske og praktiske uddannelse" (Rein, 1902, s. 626, vores oversættelse).

Denne formulering minder ganske meget om Herbarts. Her gøres det altså klart, at det handler om mere end at øve sig i at undervise, selvom dette også er helt afgørende. Ambitionen med disse universitetsskoler var også at udvikle pædagogikken som teori og videnskab.

Petersens universitetsskole i Jena

En særlig kendt universitetsskole er universitetsskolen i Jena, som blev opbygget med ledelse af Peter Petersen (1884-1952) i midten af 1920'erne og altså efter Stoy og Rein. Denne blev også senere kendt under navnet *Jenaplan-skolen*. Den danske pædagogiske psykolog Sofie Rifbjerg (1966) fortæller følgende om Peter Petersen, og hvordan Jenaplan-skolen slog igennem i begyndelsen af 1920'erne:

Peter Petersen var, da jeg opholdt mig i Hamborg i 1921-22, docent i pædagogik ved universitetet og lektor ved Lichtwark-skolen, hvor han prøvede på at gennemføre forsøgsskolens ideer. Senere blev han professor i pædagogik ved Jenauniversitetet, hvortil der var knyttet en lille universitetsskole, hvor Peter Petersen kunne gennemprøve sine ideer. Han foretog en gennemgribende omformning af universitetsbiblioteket, holdt opildnende forelæsninger på universitetet, og studenter fra hele verden strømmede til Jena, hvor en stor del af den thüringske læreruddannelse var henlagt til universitetet. I den lille universitetsskole opstod hans Jenaplan, som fik stor udbredelse. (Rifbjerg, 1966, s. 51)

Rifbjerg beskriver, hvordan hovedideerne i planen blev omformet i praksis, og hvordan dagligdagen på skolen så ud. Det særlige ved "Jena-pædagogikken" på universitetsskolen var, at:

- Der var ingen årgangsklasser, men derimod aldersblandede grupper, der fungerede som en grundlæggende organisering af undervisningen.
- Universitetsskolen udviklede en empirisk metodik beskrevet som pædagogisk kendsgerningsforskning ("pädagogische Tatsachenforschung"), dvs. en pædagogik, der ikke alene baserede sig på filosofiske idéer men også empirisk forskning.



- Universitetsskolen byggede på et helhedskoncept for uddannelse, hvor ikke kun lærere og elever, men også forældres involvering spillede en væsentlig rolle.
- Det var en skoleform, hvor elever med særlige behov og vanskeligheder blev undervist sammen med andre elever (hvilket vi i dag vil beskrive som inklusion).
- Det var en forståelse af uddannelsesvidenskab ("Erziehungswissenschaft") som værende en selvstændig disciplin, der blev udviklet i samspil med andre videnskabelige discipliner.
- Det var en international forståelse af reformpædagogik, hvor der indgik netværksdannelse med andre landes pædagogiske tanker. (Retter, 1995; 2018).

Eksemplet viser, hvordan universitetsskolen ikke alene ønsker at fremme mulighederne for, at nye lærere kan øve sig på at undervise, men at læreruddannelse og daglig skoleaktivitet både påvirkes af og bidrager til videreudviklingen af den pædagogiske forskning.

Rifbjerg (1966) omtaler Jenaplan-skolen som ét ud af mange *skoleforsøg* i Tyskland. Hun præsenterer også andre eksempler på sådanne skoleforsøg, ikke mindst skoler inspireret af tanker fra Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) og Célestin Freinet (1896-1966). I USA er der også flere eksempler på skoleforsøg, som er inspireret af en ny "progressiv" pædagogik. Det gælder fx den såkaldte Dalton-plan (Dewey, 1922; Parkhurst, 1922) og Winnetka-planen (Washburne, 1937). Et eksempel, Rifbjerg (1966) nævner fra Danmark, er Vanløse-forsøgene (1926-1931). Hvad Rifbjerg dog ikke siger så meget om, er, om og hvordan sådanne skoleforsøg er blevet båret af et partnerskab med en læreruddannelsesinstitution.

Deweys universitetsskole i Chicago

En anden berømt universitetsskole i pædagogikkens historie blev grundlagt af John Dewey (1859-1952) i Chicago i 1896. Den fik først det officielle navn *University Elementary School* (Dewey, 1972 [1896]). På det tidspunkt var der blot 12 elever og én lærer på skolen. Skolen voksede dog hurtigt og nåede sit højdepunkt i 1901 med 140 elever (primært fra rige og veluddannede klasser), 23 lærere og 10 studerende som undervisningsassistenter. Det var først på dette tidspunkt, i 1901, at skolen ændrede sit navn til *Laboratory School*, som den er bedst kendt under. Denne universitetsskole var et opgør med traditionelle undervisningsformer og byggede på en pædagogisk filosofi,

der lagde stærkt vægt på en eksperimenterende og undersøgende tilgang til undervisning. Skolen var knyttet til University of Chicagos pædagogiske institut, og den havde to funktioner, hvor den for det første skulle være med til at teste og evaluere didaktiske teorier og for det andet anvende resultaterne fra disse studier i den videre undervisningsudvikling. Dette har ligheder med det, som var formålet med Herbarts pædagogiske seminar. I denne universitetsskole var hensigten at skabe en læreplan, der ikke fokuserede på bøger og udenadslære, men på eleverne og deres aktiviteter (Tanner, 1997; Durst, 2010; Knoll, 2015). Deweys (2010 [1932]; 2005 [1916]) universitetsskoleidé og mere generelle pædagogiske filosofi med fokus på bl.a. interaktion, refleksion og fælles undersøgelser har været en stærk inspiration for den universitetsskolemodel, vi har udviklet på UCSYD. I nyere historiske analyser af universitetsskolen i Chicago har man peget på nogle af svaghederne og begrænsningerne ved den, såsom spørgsmål vedrørende race og social lighed og grundene til dens relative korte levetid (Fallace, 2009; Fallace & Fantozzi, 2017).

Universitetsskoler i dag

Vi har i det ovenstående redegjort for nogle af de tidligste eksempler på universitetsskoler, som har vist, hvordan formålet har været at opbygge en form for partnerskab, hvor der har været en vekselvirkning mellem både at tilegne sig pædagogisk teori og øve sig i at undervise, men også som et sted, hvor man bedriver undersøgelser eller forskning med henblik på at videreudvikle pædagogikken og didaktikken. Vi finder dog i denne litteratur ikke eksplicitte benævnelser af "partnerskaber". Derimod ser vi i nyere litteratur en stigende opmærksomhed rettet mod partnerskabsdannelse i læreruddannelse. Før vi præsenterer idéen om partnerskabsdannelse i universitetsskolemodellen på UCSYD, vil vi beskrive tre aktuelle partnerskabskonstruktioner, som vi henter inspiration fra, nemlig:

- Professionelle udviklingsskoler
- Pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber
- Universitetsskoler i Norge.

Professionelle udviklingsskoler

Særligt i en amerikansk kontekst har man i nyere tid dannet partnerskaber i form af såkaldte *professionelle udviklingsskoler* (Professional Development Schools, ofte forkortet PDS). Her står formuleringen af kvalitetsstandar-



der og kvalitetssikring centralt, og formålet med de professionelle udviklingskoler er for det første at uddanne nye lærere, for det andet at udvikle læreruddanneres kompetencer, for det tredje at indgå i fælles undersøgelser rettet mod forbedring af praksis og for det fjerde at styrke elevers opnåelse af undervisningens mål. De professionelle udviklingskoler henter inspiration fra universitetshospitaler som en måde at integrere uddannelse, forskning og praksis på, og hvor lærerstuderende har mulighed for at få de rette "kliniske erfaringer". Forskning viser på den ene side gode erfaringer med professionelle udviklingskoler, men peger også på nogle udfordringer. Én af disse udfordringer er at få skabt klarhed over formålet og visionerne med samarbejdet mellem parterne i partnerskabet (Rice, 2002; Darling-Hammond, 2006, s. 174-185; Doolittle et al., 2008; Breault, 2014). Dette er i denne sammenhæng et relevant opmærksomhedspunkt, fordi det har betydning for, hvordan man kan få etableret et vellykket partnerskab; nemlig at man må nå frem til noget i praksis, som er vedkommende for alle deltagere.

Pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber

I de seneste år har der internationalt – også særligt i en amerikansk kontekst – været en stigende optagethed af såkaldte *pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber*, Research-Practice Partnerships (Penuel & Gallagher, 2017), der defineres som langvarige samarbejder mellem praktikere og forskere, der er organiseret med det formål at undersøge praksisproblemer og løsninger for at forbedre skoler og skoledistrikter (Coburn et al., 2013; Coburn & Penuel, 2016; Coburn et al., 2021). Vi benævner dem her "pædagogiske", fordi man sagtens kan forestille sig lignende partnerskaber inden for andre (professions)uddannelser. Konstruktionen er særlig relevant for os her, fordi idéen eksplicit benytter sig af betegnelsen "partnerskab" til at diskutere relationen mellem forskningsinstitutioner og praksis – eller mellem læreruddannelse og folkeskole som i vores tilfælde. Der er fire centrale kendetegn eller kvaliteter ved et pædagogisk forskning-praksis-partnerskab, nemlig at der er:

- Et fælles fokus på praksisproblemer
- En langvarig forpligtelse mellem parterne
- Et gensidigt forhold, hvor begge parter bidrager til at nå i mål med opgaverne
- En udvikling af originale analyser.

Det første punkt om at finde et "fælles fokus på praksisproblemer" er også nævnt som udfordring i de professionelle udviklingskoler, som beskrevet

ovenfor. I de pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber er der en tro på, at partnerskabsdannelsen vil skabe en større grad af anvendelse af nyere forskning i hverdagens beslutningstagning og særlig i forhold til de mere vedvarende praksisproblemer, hvilket også forventes at kunne forbedre udfaldet af elevers skolegang. Grundmetaforen i et sådant partnerskab er ikke i form af en "oversættelse" af forskning til praksis, men derimod metaforen om *grænseoverskridelse* ("boundary crossing") og *grænsepraksisser* ("boundary practices"), hvor der forekommer et fælleskonstruerende samarbejde ("joint work"), og hvor man gør brug af forskelle i partnerskabet på en produktiv måde (Penuel et al., 2015). Denne tanke om en gensidig respekt og anerkendelse af partnernes forskelligheder har også været afgørende i udviklingen af universitetsskolemodellen på UCSYD, som vi skal se.

Universitetsskoler i Norge

Ovenstående er, som sagt, blot nogle eksempler på universitetsskoler eller noget, der minder herom. Der er en række andre eksempler, der kunne nævnes, såsom den offentlige Helios-Schule i Köln, der også omtales som *Die Inklusive Universitätsschule Köln*, der arbejder med udgangspunkt i en inklusionsdidaktik formuleret af den tyske uddannelsesforsker Kersten Reich (Reich, 2012; 2019). Blot for at nævne ét eksempel. Det er dog især arbejdet med opbyggelsen af universitetsskoler i Norge, som vi er blevet inspireret af i udviklingen af universitetsskolemodellen på UCSYD (Rørnes, 2015; Jakhell et al., 2017; Sandvik, 2019; Sandvik & Ramberg, 2019; Prøitz et al., 2019; Emstad & Sandvik, 2020). Universitetsskolerne i Norge er fra begyndelsen tænkt som en partnerskabsmodel. Som Dahl et al. (2016) peger på:

Motivasjonen har ofte vært å skape bedre sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap og høyere grad av relevans. I partnerskapsmodellene ligger det til rette for å videreutvikle samarbeid som setter lærerstudentenes læring i sentrum, og som introduserer dem til arbeid i profesjonsfelleskap. Partnerskapsamarbeid gir også muligheter til å etablere felles FoUprosjekter som både kan berike lærerutdanningen på campus, involvere studenter og bidra til at skolene styrker arbeidet med forskningsbasert praksis. (Dahl et al., 2016, s. 212)

Sigtet med universitetsskolerne som en partnerskabsmodel er at udvikle en læreruddannelse, som er både forskningsbaseret og praksisbaseret, og her står netop de fælles forsknings- og udviklingsprojekter (FoU) centralt (Sand-



vik & Ramberg, 2019). Partnerskabet indebærer blandt andet, at lærerstuderende får udviklet deres "FoU-kompetence" med skolen som læringsarena. Kvalitetskriterierne for universitetsskolerne i Norge bliver således beskrevet som mere end teori-praksis-koblinger, selvom dette også står centralt. Der bliver her også tale om at løfte kvaliteten af netop partnerskabsdannelsen og de organisatoriske forhold omkring den. Som Sandvik & Ramberg (2019) formulerer det:

Det å integrere forskning i et partnerskap mellom skole og universitet krever endring og utvikling av eksisterende praksis og etablering av nye. Universitetsskoleprosjektet skal derfor betraktes som et omfattende organisasjonsutviklingsprosjekt som vil påvirke både universitetet og skolene og sette nye krav til både lærere og ledelse i begge organisasjonene. Det er derfor behov for å etablere en felles enighet om roller, rettigheter og ansvar innenfor disse partnerskap for å gi solide relasjoner mellom skolebaserte lærere og universitetsbaserte lærerutdannere. Et bærekraftig partnerskap er basert på likeverd. (Sandvik & Ramberg, 2019, s. 89)

Denne beskrivelse af, hvad det kræver at skabe et kvalificeret og bæredygtigt partnerskab mellem læreruddannelse og folkeskole, rammer meget godt det, som vi på UCSYD har fokus på i den universitetsskolemodel, vi i de seneste syv år har arbejdet med.

Universitetsskolemodellen på UCSYD

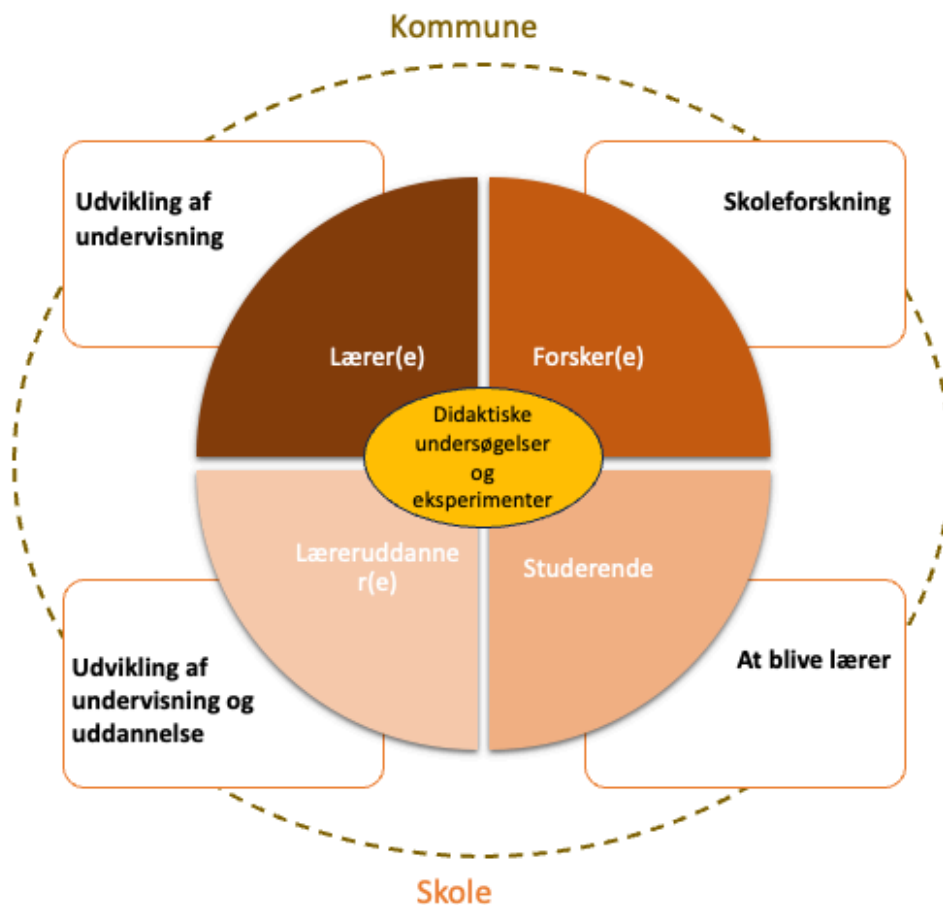
Alle professionshøjskoler i Danmark gør en indsats for at danne gode og virksomme partnerskaber mellem læreruddannelse og folkeskole og dermed styrke en praksistilknytning i læreruddannelsen (Albrechtsen & Kvols, 2019). Det kunne være interessant med en systematisk sammenligning og evaluering af de forskellige partnerskabsmodeller i Danmark, men det er ikke formålet med denne artikel.

Den universitetsskolemodel, vi har udviklet, er formet på baggrund af de idéer, vi har gennemgået ovenfor. Den er et ambitiøst forsøg på at skabe et bæredygtigt partnerskab mellem læreruddannelse og folkeskole. Modellen søger at favne flere aktører og vidensformer og centrerer sig om skabelsen og udviklingen af det, vi kalder for *didaktiske undersøgelsesfællesskaber*, der har til hensigt både at bidrage til forskning, uddannelses- og skoleudvikling

(Albrechtsen et al., 2017; Oettingen & Thorgård, 2019; Carlsen & Oettingen, 2020; Andersen et al., 2021).

I arbejdet med universitetsskoler på UCSYD har vi taget udgangspunkt i nogle grundlæggende antagelser om, hvad der udgør kvaliteter i en sådan partnerskabsmodel. Modellen viser nogle grundlæggende antagelser om betydningen af ligeværdighed mellem deltagerne, opbyggelsen af undersøgelsesfællesskaber, rollebevidsthed og samspillet mellem teori, empiri og praksis (Oettingen et al., 2019; Carlsen & Oettingen, 2020). Universitetsskolemodellen gengiver således en forestilling om et ideelt vekselvirkende samarbejde (et partnerskab) mellem centrale aktører i læreruddannelsen. Ved at markere de fire roller ligeværdigt og ved at sætte didaktiske undersøgelser og eksperimenter i centrum adskiller modellen sig også fra nogle af de modeller, vi er inspirerede af. Det gælder fx Lillejord & Børtes model, der sætter den studerendes læring i centrum (Lillejord & Børte, 2019, s. 559).

Figur 1: Model for Universitetsskolen ved UCSYD



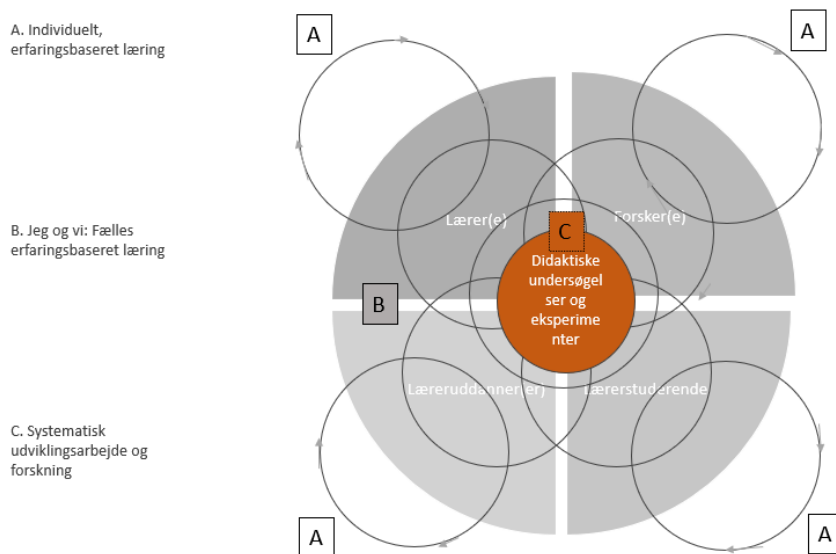


Modellen forsøger samtidig at understrege, at det undersøgende og ligeværdige partnerskab altid fungerer under nogle organisatoriske rammer, i en skole og en kommune, og at disse er afgørende for, hvordan partnerskabet kan realiseres.

Noget, der går igen i de universitetsskoler, vi har beskrevet, er det *at undersøge noget sammen*. Begrebet om didaktiske undersøgelsesfællesskaber skal indfange netop dette element ved partnerskabet. Som det fremgår i universitetsskolemodellen (Figur 1), står de didaktiske undersøgelser og eksperimenter i centrum for samarbejdet mellem de forskellige aktører. At finde frem til, *hvad* vi i et undersøgelsesfællesskab vil undersøge, *hvorfor* og *hvordan*, kræver dialog, åbenhed og tillid til hinanden og ikke blot indsigt i, men respekt for hinandens forskellige perspektiver og særinteresser. Som dannelsesbegreb handler perspektiv – og perspektivskifte – om at være bevidst om og at kunne reflektere over sit eget perspektiv og derigennem også at forstå, interessere sig for og have respekt for andre og andres perspektiv. Vi siger, at i universitetsskolen indgår man i et *ligeværdigt*, men *forskelligt* fællesskab, og omtaler undersøgelsesfællesskaberne som "rollebevidste". "Forsker", "lærer", "lærerstuderende" og "læreruddanner" er funktioner og perspektiver, som kan indtages, og som defineres af situationen (Carlsen & von Oettingen, 2020, s.4). Rammesætningen understreger en rollefordeling og er ikke udtryk for et videnshierarki. Det er det, der ligger i at være en partner i universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber. Besværet kan ligge i at blive enige om en kerneproblemstilling fra praksis, som man sammen vil undersøge. Alle bidrager til undersøgelsen, men på forskellig måde, og udfaldet af undersøgelserne vil have forskellig relevans og brugbarhed blandt deltagerne. For den lærerstuderende bidrager undersøgelserne og den erhvervede viden først og fremmest til processen i at uddanne sig til lærer (og herunder måske til et bachelorprojekt). For den deltagende lærer vil det primært være viden, der kan medvirke til den fortsatte undervisningsudvikling på skolen. For læreruddanneren har undersøgelserne i højere grad et professionsdidaktisk sigte, hvor de bidrager til udvikling af læreruddannelsesundervisningen. For forskeren bidrager undersøgelserne til produktion af forskningsviden. Ved at indføre et *empirisk* element i modellen – og tale om teori, empiri og praksis fremfor blot teori og praksis – ønsker vi at fremhæve netop undersøgelsesdimensionen i partnerskabet. Det er det fælles fortolkende arbejde med empiri, som giver anledning til, at man sammen teoretiserer, reflekterer og eksperimenterer (Oettingen, 2018). I vores ideal om universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber foregår trans-

formationer mellem teori, empiri og praksis så at sige i alle modellens hjørner: Alle deltagere gennemløber transformationer fra individuelle erfaringer og oplevelser i eksisterende praksis, hvorfra empiri kan genereres til dialog i undersøgelsesfællesskabet og til analyser og udvikling af eksperimenter – som derefter kan afprøves og give anledning til nye erfaringer. Inspireret af Uljens (1997; 2021) forstår vi relationen mellem (A) deltagerens individuelle erfaring og refleksion, (B) deltagerens fælles dialog og erfaringsudveksling og (C) den systematiske udvikling af nye viden som transformativ.

Figur 2. Universitetsskolens transformative forhold mellem individuelle erfaringer og fælles systematiske undersøgelser



Empirien udfordrer ens selv- og verdensforståelse. Det erfares fx, når billeder af den matematikopgave, der arbejdes med på en tilfældig valgt tirsdag på alle klassetrin og i læreruddannelsen, analyseres og diskuteres ud fra det, vi gerne vil med vores matematikundervisning. Eller når en lærerstuderendes interviews med elever i overbygningen giver indblik i, hvad eleverne mener, de vurderes på, når de får standpunktskarakter i mundtlig dansk. Hvad viser det om forholdet mellem vores forskellige forståelser af danskundervisning, mundtlighed og det dialogiske mundtlige engagement, vi gerne vil se i klasserummet? Hvordan udfolder det dialogiske sig i læreruddannelsen? Hvilke muligheder for erfaringer gives de studerende? Og i hvilken udstrækning arbejder forskningen selv dialogisk? Empirien i undersøgelsesfællesskabernes samarbejde kan komme fra både lærerstuderende,

lærere, læreruddannere og forskere – og kan være videoklip, transskriberede samtaler, undervisningsforløb, læremidler og meget andet, kort sagt hvad Klafki benævner som "didaktiske dokumenter" (Klafki, 2001: 112).

Diskussion

Vi tolker slagordet "tæt på folkeskolen" som et behov for stærkere partnerskaber. Det handler om mere end at danne bro over en "teori-praksis-kløft". Vi stiller derfor spørgsmålet om, hvilke kvaliteter sådanne partnerskaber må have for kunne fremme både læreruddannelsens vidensgrundlag og praksistilknytning. Begge dele må være indbygget i selve partnerskabets formål. Som vi indledningsvist nævnte, så kan det virke oplagt, at blot når lærerstuderende opholder sig på en (praktik)skole, så er der en tilknytning til praksis ("mere praktik"). Det er noget, partnerskabsaftaler skal bane vejen for. Hverken partnerskabsaftaler eller at opholde sig (længere tid) på skolen er tilstrækkeligt for at løfte kvaliteten af læreruddannelse. Universitetsskoler har historisk været et forsøg på at organisere samarbejde med læreruddannelse, så flere aktører – både lærerstuderende, lærere og læreruddannere – bidrager til at udvikle læreruddannelsens vidensgrundlag – men også skolens. Universitetsskoler må – som praktikskoler – give lærerstuderende muligheder for at øve sig på at blive lærer ved at indgå i folkeskolens hverdag. Universitetsskoler er ikke alene blot tænkt som øvelsesskoler eller praktikskoler. Ambitionen er større end det, hvilket både er universitetsskolernes styrke og svaghed. Styrken er, at universitetsskoler inkluderer refleksioner over, hvordan praktiserende lærere og læreruddannere kan undersøge og udvikle undervisning, og det kan bidrage til praksisnær pædagogisk forskning. En svaghed ved universitetsskolemodellen er, at den synes at være "en eksklusiv model, der kan være svær at udbrede" (Böwadt, 2021, s. 22). Historisk ser vi forskellige eksempler på, hvordan universitetsskoler fremstår som alternative skoler eller forsøgsskoler og er berømte, fordi de er blevet ledet af bestemte personligheder og med udgangspunkt i en bestemt pædagogisk filosofi, som fx er tilfældet med Peter Petersens og John Deweys universitetsskole. UCSYD har samarbejdet med tre universitetsskoler fra tre forskellige kommuner i Syddanmark, og i den ene kommune er forskellige dele af idéen opskaleret til at virke i alle folkeskoler med særligt fokus på at arbejde undersøgende og eksperimenterende i de større skolefag. Evaluering af disse partnerskaber er vi stadig i gang med at gennemføre. Nogle første resultater fra interview med deltagere i universitetsskolerne peger både i retning af for-

dele og ulemper. Fordele er bl.a. et lettere og hurtigere samarbejde på tværs af skole og læreruddannelse, hvilket både gælder i forhold til at undersøge noget sammen og i forhold til, at lærerstuderende får tættere tilknytning til den pågældende skole. Ulemper kan være, hvordan der holdes liv i sådanne undersøgelsesfællesskaber, når fx der mangler lærerstuderende til at deltage heri, når nogle af deltagerne skifter job eller andre forstyrrelser optræder. Der er en organisatorisk struktur til at bære samarbejdet, men samtidig er det personbåret og har derfor en vis skrøbelighed. Universitetsskolerne er netop ikke alene praktiskskoler, men indebærer mere end det, i form af at de deltagende lærere og læreruddannere også er undersøgende, eksperimenterende og lærende. Hvordan denne del af partnerskabet kan udfolde sig og løbende kvalificeres, er interessant at undersøge nærmere empirisk. Det er netop det, der gør forskellen mellem den *foreskrivende* kvalitet – eller kvalitetskriterium – om at partnerskabet bør bidrage til at udvikle viden i fællesskab, og den *dokumenterede* kvalitet, der kan vise, at det så også er foregået og med et tilfredsstillende udbytte (jf. Elf, 2021). Vi har fremhævet, hvordan partnerskabernes (*lang*)*varighed* spiller en afgørende rolle (Penuel & Gallagher, 2017). Det kvalitetsrige partnerskab – som universitetsskolemodellen sigter mod – bygger på et “langt sejt træk” og “bæredygtighed” (Carlsen et al, 2023). Partnerskaber må vurderes ud fra, hvor vedvarende eller vedholdende de er. Det er ikke noget for de utålmodige. Det vil selvfølgelig være afgørende, hvilke opgaver partnerskabet skal løse, hvorvidt dette kvalitetskriterium overhovedet er relevant. Det rejser spørgsmålet om, hvor lang tid det “langvarige” er, hvor vanskeligt det er at opfylde, og hvornår man kan forvente positive resultater, inden man må forandre noget. En partnerskabsaftale, der blev indgået for fem år siden, men blot ligger som et underskrevet dokument, kunne man kalde for “langvarigt”, men det virker fjollet, hvis ikke der samtidig har været fælles aktiviteter og problemløsninger mellem partnerne. Der vil i sådan et tilfælde ikke være nogen særlig god *oplevet* kvalitet af partnerskabet. Det er en risiko ved partnerskaber, at de bliver for upræcise og uforpligtende og ender med at skuffe. Det er påkrævet at indgå partnerskabsaftaler mellem læreruddannelse og kommunerne. Aftaler er én ting. Hvordan de udføres i praksis, er en anden ting.

Vi er derfor bevidste om, at selvom det er vigtigt at kunne opstille (foreskrivende) kvalitetskriterier for partnerskaber, så er det slet ikke tilstrækkeligt. Deltagerne må opleve værdien af partnerskabet i dagligdagen, og det må kunne dokumenteres. Det betyder dog på ingen måde, at formuleringer af, hvad der egentlig skal forstås ved et partnerskab af høj kvalitet, er



uvigtige eller unødvendige. Det er netop det, den foreskrevne kvalitet eller kvalitetskriterierne kan give, og de kan også ændre sig, hvilket kan være på baggrund af det, man oplever eller dokumenterer i et partnerskab.

Partnerskaber fungerer således også på forskellige niveauer. Der er de mere eller mindre forpligtende skriftlige aftaler på den ene side og den mere eller mindre forpligtende samarbejdspraksis på den anden side. Vi har redegjort for, hvordan partnerskaber – i form af universitetsskoler – har været en fast bestanddel af læreruddannelsen igennem historien, om end man kunne indvende, at det ikke altid er blevet benævnt et partnerskab. Noget, man kan lægge i begrebet om et partnerskab, er dog, at der må være en form for udveksling, der beriger alle partnere i partnerskabet, som også er det, Lillejord & Børte (2016) gør opmærksom på i deres kortlægning af feltet. Vi vil også understrege, at det handler om ligestilling. Dette er en grundtanke i universitetsskolemodellen, som har båret samarbejdet mellem professionshøjskolen og de lokale folkeskoler. Som det fremgår af det ovenstående (se også Figur 1), så udgør kernen i modellen samspillet mellem lærerstuderende, lærere, læreruddannere og forskere, som sammen udgør et undersøgelsesfællesskab med fokus på didaktiske problemstillinger. De er fælles om at undersøge en sag, samtidig med at den viden, der kommer ud af samarbejdet, vil have forskellig anvendelse i forhold til deres rolle og andre arbejdsopgaver. Netop her ser vi også, hvordan en sådan form for partnerskabsmodel vil kunne bidrage til at styrke vidensgrundlaget i læreruddannelsen på flere punkter.

Vi konkluderer, at der stadig er behov for at forske i, hvordan partnerskaber mellem læreruddannelse og folkeskoler foregår i praksis, og hvordan potentialerne i indgåede partnerskabsaftaler bliver aktualiseret. Vi vil samtidig konkludere, at der er meget viden at hente om denne problemstilling ved at dykke ned i læreruddannelsens historie både i forhold til intentioner og idéer på den ene side og realiseret praksis på den anden side. Vi har i artiklen peget på nogle kvaliteter ved partnerskabsdannelser i universitetsskoler, som er værd at være særlig opmærksom på. Støttende betingelser og en understøttende ledelse er afgørende for at kunne lykkes, men derudover er der spørgsmålet om, hvordan partnerskaberne har mulighed for at blive mere undersøgende, så alle deltagere tilegner sig ny viden om centrale praksisproblemer, og at dette sker på en ligestillet måde. Hvordan kan partnerskabssamarbejdet således åbne for, at alle bliver øvende og undersøgende på det samme? Vi må her ikke underkende, at der netop er forskellige roller og positioner i partnerskabet, der må tages hensyn til, og at der altid kan

opstå spændinger i relationerne, hvilket er noget, der er relevant at forske nærmere i inden for feltet.

Referencer

- Aftale om reform af læreruddannelsen (2023). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. . Aftale om reform af læreruddannelsen – Uddannelses- og Forskningsministeriet (ufm.dk)
- Albrechtsen, T. R. S., Carlsen, D., Hansen, R., Oettingen, A., Outzen, O., Søndergaard, L. B., & K. Thorgård (2017). Universitetsskoler som et initiativ til fastholdelse af talentfulde lærerstuderende. *Unge Pædagoger*, 78(2), 39-48.
- Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. (2019). *Praksistilknytning i dansk læreruddannelse. En kortlægning. Rapport for Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN). Praksistilknytning-i-dansk-læreruddannelse.-En-kortlægning-feb.-og-sep.2019.pdf* (laereruddannelsesnet.dk)
- Andersen, N. Å. (2006). *Partnerskabelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, K., Iversen, R., Jepsen, R. E., & Ipsen, M. (2021). Med Pinocchio i skole: Om udvikling af den professionelle dømmekraft i undersøgelsesfællesskaber. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 152-170. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127798>
- BEK (2023). *BEK nr. 374 af 29/03/2023 – Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (retsinformation.dk)
- Breault, R. (2014). Power and perspective: the discourse of professional development school literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.869547>
- Braad, K. B., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V. (2005). – *for at blive en god lærer: seminarier i to århundreder*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. 3. udgave. Königshausen & Neumann.
- Böwadt, P. R. (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse? udkast til en forskningsoversigt*. Københavns Professionshøjskole.
- Carlsen, D., & Oettingen, A. (2020). Universitetsskolen – et bud på en didaktisk orienteret forskningsbaseret læreruddannelse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7912>
- Carlsen, D., Ipsen, M., & Denning, R. C. (2023). Universitetsskolen – et bud på bæredygtig skoleudvikling? *Bæredygtige skoleliv?* Syddansk Universitetsforlag (under udgivelse).
- Christensen, A. C. H., Grue-Sørensen, K., & Skalts, A. (1953). *Leksikon for opdragere: Pædagogisk-psykologisk-social håndbog*. J. H. Schultz Forlag.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). *Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. William T. Grant Foundation.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
- Coriand, R. (2007). Erziehung und Schulleben – der Herbartschüler Karl Volkmar Stoy. I Klattenhoff, K. (red.). *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart* (s. 13-34). BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.



- Dahl, T., Asklingm, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Danske Professionshøjskoler (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelse – 10 ambitioner*. PH_PJECE_MASTER_opslag_SRGB_RETTET_090418_NYNY(illu) (xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk)
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. E. P. Dutton.
- Dewey, J. (1972 [1896]). The university school. I John Dewey: *The early works, 1882-1898*, vol. 5, (s. 436-441). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2005 [1916]). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dewey, J. (2010 [1932]). Monastery, Bargain Counter or Laboratory in Education? I Simpson, D. J., & Stack, S. F. (red.), *Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey* (s. 167-176). Southern Illinois University Press.
- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools. *Theory Into Practice*, 47, 303-310.
- Durst, A. (2010). *Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey's Laboratory School*. Palgrave Macmillan.
- Elf, N. (2021). The Surplus of Quality: How to Study Quality in Teaching in Three QUINT Projects. I Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (red.), *Ways of Analyzing Teaching Quality* (s. 53-88). <https://doi.org/doi:10.18261/9788215045054-2021-02>
- Emstad, A. B., & Sandvik, L.V. (2020). School-University Collaboration for Facilitating in-Service Teacher Training as Part of School-Based Professional Development. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7934>
- Fallace, T. (2009). Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 381-405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00449.x>
- Fallace, T., & Fantozzi, V. (2017). The Dewey School as Triumph, Tragedy, and Misunderstood: Exploring the Myths and Hystography of the University of Chicago Laboratory School. *Teachers College Record*, 119(2), <https://doi.org/10.1177/016146811711900205>
- Hachmann, R. (2020). Didaktisk design for transformation af faglig viden: En undersøgelse af lærerstuderendes transformationer af faglig viden mellem professionsuddannelse og -praksis. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Herbart, J. F. (1880 [1809]). Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii. I Willmann, O. (red.), *Johan Friedrich Herbart's pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge. Zweiter Ban* (s. 8-13). Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1909 [1820]). Reglement des Seminars. I Kehrbach, K., & Flügel, O. (red.), *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke: In chronologischer Reihenfolge, Band 15*. (s. 63-69). Hermann Beyer & Söhne.
- Holm-Pedersen, P., & Bøwadt, P. R. (2023). "Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden" – en undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen. *Studier i læreruddannelse og -profession*. 8(2), 88-108. <https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138564>
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. KORA – Det Nationale Institut for Kommunernes og Regionernes Analyse og Forskning.
- Holm-Larsen, S. (2012). Milepæle i læreruddannelsen m.v. I *Uddannelseshistorie*, Årbog 2012 (s. 153-160). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Jakhelln, R., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I Mausethagen, S., & Smeby, J. (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70-82). Universitetsforlaget.

- Klafki, W. (2001). *Dannelses teori og didaktik – Nye studier*. Klim.
- Knoll, M. (2015). John Dewey as administrator: the inglorious end of the Laboratory School in Chicago. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 203-252.
- Laursen, P. F. (2019). Kursskifte frem mod universitetsskoler. I Oettingen, A., & Thorgård, K. (red.), *Universitetsskolen: Mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling* (s. 27-35). Dafolo.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Matthes, E. (2019). Universitätsschulen in deutschen Staaten – historische Fallbeispiele. *Die Deutsche Schule*, 111(1), 8-21. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.01.02>
- Nedergaard, O., & Svane, H. A. (1933). *Praktisk Skolegerning*. Gyldendal.
- Nielsen, T. K. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik: Aarhus Universitet.
- Oettingen, A. v. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis – Bidrag til en empirisk dannelsesforskning. I Oettingen, A. v. (red.), *Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis* (s. 19-67). Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. v., Carlsen, D., & Thorgård, K. (2019). Tematisk indføring: Universitetsskolen – mellem skole, uddannelse og forskning. I Oettingen, A. v. & Thorgård, K. (red.), *Universitetsskolen: Mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling* (s. 11-26). Dafolo.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. E. P. Dutton.
- Penuel, W. R., Allen, A., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20, 182-197.
- Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research-Practice Partnerships in Education*. Harvard University Press.
- Prøitz, T. S., Aarre, A. K., Bjerkestrand, M., Bjørklund, B. H., Engelsen, K. S., Fjærtøft, H., Larsen, M., Lund, A., Reikerås, E., Skrøvset, S., & Tollefsrud, M. (2019). *Partnerskap i læreruddanningene – et kunnskapsgrunnlag*. Delrapport 1. Faglig råd for Læreruddanning.
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. Aarhus Universitetsforlag og Nationalt Center for Skoleforskning.
- Reh, S., & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800: Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. I Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (red.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (s.65-80). Verlag Julius Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). Die inklusive Universitätsschule Köln. I Obermair, M. (red.), *Humane Ökologi*. (s. 159-172). Schöningh Verlag.
- Reich, K. (2019). Die "Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln". *Die Deutsche Schule*, 111(1), 66-77. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.01.07>
- Rein, W. (1902). *Pädagogik in systematischer Darstellung: Erster Band – Die Lehre vom Bildungswesen*. Hermann Beyer und Söhne.
- Retter, H. (1995). Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884-1952). *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(2), 205-223.
- Retter, H. (2018). Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. I Barz, H. (red.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (s. 191-202). Springer.
- Rice, E. H. (2002). The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of Meta-Ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001006>
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne opdragelses historie*. 2. udgave. Gyldendal.
- Röhrs, H. (1977). *Die progressive Erziehungsbewegung: Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hermann Schroedel Verlag.



- Rørnes, K. (2015). Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen. I Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln, R. (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning*, (s. 75-86). Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V. (2019). University-School Partnerships as research-oriented cooperation practices. I Gray, P., & Ramberg, P. J. (red.), *Servants of the School: Building Teacher Education in Mid-Norway 1998-2018*. (s. 256-272). NTNU.
- Sandvik, L. V., & Ramberg, P. (2019). Utvikling av en forskningsbasert og praksisbasert lærerutdanning ved NTNU. I Oettingen, A. V., & Thorgaard, K. (red.), *Universitetsskolen* (s. 81- 94). Dafolo.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung: Eine einführende Darstellung*. Beltz.
- Stoy, K. V. (1878). *Encyclopädie Methodologie und Literatur der Pädagogik*. Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019). *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
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. Teachers College Press.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Psychology Press.
- Uljens, M. (2021). Pedagogisk ledarskap av pedagogisk verksamhet – med pedagogisk teori som grund. I Uljens, M., & Smeds-Nylund, A.-S. (red.), *Pedagogisk ledarskap och skolutveckling* (s. 37-96). Studentlitteratur.
- Washburne, C. (1937). *Winnetka-Teknikken*. Munksgaard.

Thomas R. S. Albrechtsen
docent, UCSYD
trsa@ucsyd.dk

Dorthe Carlsen
docent, UCSYD
dcar@ucsyd.dk

Ole Gammelgaard
lektor, UCSYD
ogam@ucsyd.dk

Roland Hachmann
lektor, ph.d. UCSYD
rhac@ucsyd.dk

Kvalitetssikring af læreruddannelsens Third Mission

– i samarbejde med omverden

Carsten Bendixen og Jens Christian Jacobsen

Resumé

De videregående uddannelser er blevet kritiseret for kun at fokusere på uddannelse og forskning, og der er rejst krav om en Third Mission (TM): at lærestalterne også 'bidrager til samfundet' (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Men hvordan vurdere TM-kvalitet? Akkreditering ser udelukkende efter kvantitativ compliance mellem indsats og effekt (Bendixen & Jacobsen, 2017; 2019; 2022). Vi vil undersøge, hvordan den kommende læreruddannelses TM kan kvalitetsbedømmes ud fra mere dynamiske kvalitetskriterier, som vi efter Pinheiro et al. (2017) har valgt at kalde for en uddannelses *samfundsresonans*. I denne artikel vil vi (a) gennemføre en historisk dokumentanalyse af, hvorvidt den aktuelle institutionsakkreditering 2.0 indfanger ovennævnte TM-kvaliteter, (b) beskrive TM i den ny læreruddannelse ud fra Bekendtgørelsen (BEK 374, 2023) og (c) give eksempler på, hvordan man løbende kan kvalitetsbedømme TM i den kommende læreruddannelse. Til gavn for uddannelse og aftagerfelt.

Nøgleord

akkreditering, Third Mission, kvalitet, samfundsresonans

Abstract

Higher education has been criticized for focusing only on education and research and demands have been raised for a Third Mission (TM): that the educational institutions also 'contribute to society' (Compagnucci & Spigarelli, 2020). But how do you assess TM quality? Accreditation looks for quantitative compliance between effort and effect (Bendixen & Jacobsen, 2017; 2019; 2022). We will examine how the TM of the future teacher education can be quality assessed on the basis of more dynamic quality criteria, which after Pinheiro et al. (2017) we have chosen to call the *social resonance* of an education. In this article, we will (a) carry out a historical document analysis of whether the current institutional accreditation 2.0 sufficiently captures the above TM qualities, (b) describe TM in the new teacher education based on the Executive Order (BEK 374, 2023), (c) give examples of how TM can be continuously quality assessed in future teacher training. For the benefit of education and the customer field.

Keywords

accreditation, Third Mission, quality, societal resonance

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 18 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143365

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Indledning

I denne artikel vil vi vise, hvordan kvalitet i læreruddannelsen er et mangefacetteret begreb, især når de aftryk, som uddannelsen sætter på sine omgivelser, skal beskrives og analyseres. Med uddannelsens omgivelser eller kontekst tænker vi først og fremmest på skolen, dvs. på påvirkninger af elever, forældre, skolens undervisere, men også på lokalsamfundet og på den feedback, som uddannelsen modtager fra konteksten. Vi betegner med et samlebegreb disse påvirkninger som *samfundsresonansen* eller med den angelsaksiske betegnelse Third Mission (TM). Det er et omdiskuteret begreb, der gennem tiderne er blevet opfattet meget forskelligt (Pinheiro et al., 2017). Vi tilslutter os en bred opfattelse af TM som et multidisciplinært, komplekst og udviklende fænomen knyttet til de videregående uddannelsesinstitutioners sociale og økonomiske mission (Compagnucci & Spigarelli, 2020).

En uddannelse med et veldefineret og 'fast' aftagerfelt som læreruddannelsen og et fokus på synenergier med konteksten gør det interessant at få beskrevet og eventuelt samlet de mange kvalitetsdimensioner, der kan overvejes på forskellige niveauer, herunder på systemniveau, dvs. det institutionelle og det individuelle niveau. Forskningslitteraturen peger på, at kvalitetsbegrebet er kontekst- og aktørafhængigt (Weenink et al., 2022; Harvey & Williams, 2010). Det er komplekst at vurdere kvaliteten i sammenhænge mellem processer og procesresultater i uddannelsen og resonansen mellem disse og af overvejelser af årsagssammenhænge mellem input i og output af undervisningen.

Akkreditering af de videregående uddannelser er lovbestemt og rummer mange niveauer af uddannelsesinstitutionernes aktiviteter. Bedømmelsen sker på baggrund af fastsatte kriterier og en kompleks vurderingsproces, der gennemføres ved hjælp af en ekstern ekspertvurdering. Den danske læreruddannelse blev første gang *uddannelsesakkrediteret* i perioden 2007 til 2013. 19 læreruddannelsesudbud blev positivt akkrediteret, heraf tre udbud først efter en betinget godkendelse.

Vi stiller i det følgende afsnit spørgsmålet, om den gældende akkrediteringspraksis kan bedømme samfundsresonansen i den nye læreruddannelse. Vi vil derfor undersøge, hvilke begrænsninger den gældende akkrediteringspraksis indeholder i forhold til at bedømme kvaliteten i TM i den nye læreruddannelse, og hvorvidt begrebet *samfundsresonans* er mere velegnet til at indfange denne kvalitet forstået som:

1. Værdien for aftagerfeltet (skolen) af den viden og læring, som et samarbejde med læreruddannelsen giver og vice versa. 2. De opgaver, som

læreruddannelsen løser for en skole mv., samt de ændringer i undervisning, forskning og kommunikation, som løsning af opgaverne medfører. 3. Det flow af ideer, planer og aftaler, der udvikles mellem læreruddannelse og aftagerfelt, og den selvforståelse hos studerende, undervisere og forskere, som samarbejdet skaber.

En uddannelses samfundsresonans kan med baggrund i overstående operationaliseres i to dimensioner: mønstre af sociale relationer i tid og rum og en rækkefølge af mønstre, der kognitivt kan reproduceres af de involverede. En samfundsresonans refererer derfor til egenskaber eller kendetegn ved relationer mellem først og fremmest lærer og elev, der giver en 'binding' i tid og rum, og som muliggør lignende sociale praksisser, som skaber resonans, dvs. som giver dem mønsterform.

For at skabe et overblik over kvalitetskriterier i akkrediteringer af de videregående uddannelser og specifikt af LU, har vi som den første del af artiklen valgt at gennemføre en dokumentanalyse af Akkrediteringsrådets godkendelser af seks professionshøjskolars uddannelser i forhold til relevanskriteriet. I artiklens anden del beskriver vi nærmere Third Mission-konceptet (TM) som en mulig baggrund for en anderledes kvalitativ kvalitetssikring af den nye LU. Vi giver nogle eksempler på, hvordan denne tilgang kan gribes an.

Kan samfundsresonansen kvantificeres? En dokumentgennemgang af seks professionshøjskolars institutionsakkrediteringer.

Akkreditering af de videregående uddannelser er en lovbestemt kvalitetssikring, der i Danmark udføres af Danmarks Akkrediteringsinstitution, som følger de europæiske standarder for kvalitetssikring (ESG'erne: 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area'). Akkreditering er en del af Bolognaprocessens intentioner om øget mobilitet og gensidig anerkendelse af uddannelser – et såkaldt rum for højere uddannelse i Europa, 'European Higher Education Area'.

Bolognaprocessens europæiske intentioner om sammenlignelighed og fri bevægelighed mellem medlemslandenes uddannelser har ikke kun i Danmark, men også internationalt resulteret i et omfattende kvalitetssikrings- og standardiseringsarbejde. Forskning i Bolognaprocessen og den opfølgende 'Lissabonstrategi' viser, at vejen frem mod akkreditering af de videregående uddannelser har været en kompleks og svært gennemskuelig proces med de nationale akkrediteringsagenturer som centrale aktører (Stensaker et al., 2010; Brøgger, 2015; Ozga et al., 2011; Lawn, 2011). Dette er i den internati-



onale litteratur beskrevet som en 'agentificeringsproces' (Dill & Beerkens, 2013; Beerkens, 2015), hvor de nationale akkrediteringsagenturer har fået afgørende betydning for den nationale implementering af de europæiske standarder og retningslinjer for kvalitetssikring. I Danmark blev akkreditering af de videregående uddannelser indført ved lov i 2007.

Som nævnt blev den danske læreruddannelse første gang *uddannelsesakkrediteret* i perioden 2007 til 2013. I den videre *institutionsakkreditering* (2013 - 2018) indgår læreruddannelsen sammen med de øvrige professionshøjskoleers uddannelser og ligeledes en revideret institutionsakkreditering fra 2018 og frem. Akkrediteringsinstitutionen (AI), der er det formelle akkrediteringsagentur i Danmark, tydeliggjorde i forbindelsen overgangen i 2013 til institutionsakkreditering, at professionshøjskolernes egne kvalitetssystemer nu måtte sikre, at alle institutionens uddannelsesudbud kunne opfylde de lovbestemte akkrediteringskrav:

Med institutionsakkreditering placeres ansvaret for uddannelsernes kvalitet tydeligt hos institutionen og institutionsledelsen selv. Institutionen skal på den baggrund have etableret et kvalitetssikringssystem, der afspejler institutionen. Institutionsakkreditering giver frihed til institutionen til selv at fastlægge kvalitetssikringsarbejdet, så længe institutionen kan vise, at den lever op til de fem kriterier for kvalitet og relevans, som er fastsat i bekendtgørelsen, Vejledning til institutionsakkreditering, s. 2 (AI, 2013).

Overgangen fra uddannelsesakkreditering til institutionsakkreditering betød således, at læreruddannelsen primært kvalitetssikres gennem de seks professionshøjskoleers egne kvalitetssystemer og kun sekundært ved AI's overordnede vurdering af professionshøjskolernes kvalitetssystemer.

På baggrund af de gennemførte institutionsakkrediteringer fra 2013 og frem har vi vurderet, hvordan de seks professionshøjskoler kvalitetssikrer deres *uddannelser*. Udgangspunktet for vores vurdering er, at den akkrediteringstilgang, AI arbejder ud fra, er tæt knyttet til de europæiske kvalitetsstandarder, og at dette tydeligt influerer på professionshøjskolernes kvalitetsarbejde. Vores formodning er, at den aktuelle institutionsakkreditering ikke i tilstrækkelig grad opfanger og kvalitetssikrer de omfattende praksisrelationer, de enkelte uddannelser løbende udvikler, herunder specifikt de intentioner om praksisnært samarbejde med omverdenen, som er centralt i den nye bekendtgørelse for læreruddannelsen.

Metodisk foretager vi en gennemgang af AI's skriftlige afgørelser af godkendte akkrediteringer på de seks professionshøjskoler, med henblik på at vurdere, hvorvidt og hvordan professionshøjskolernes egne kvali-

tetssystemer ud fra godkendelserne arbejder videre med at kvalitetssikre uddannelsernes relevans. Vi fokuserer især på, hvilke standarder professionshøjskolerne opstiller for tilfredsstillende kvalitet. Samtlige anvendte dokumenter er tilgængelige i Akkrediteringsrådets database, <https://akkrediteringsraadet.dk/database/>

Dokumentgennemgangen for seks professionshøjskoler institutionsakkreditering i første institutionsakkrediteringsperiode (2013 – 2018) viser, at samtlige seks akkrediterede professionshøjskoler anvender *kvantitative* standarder som en central del af institutionernes kvalitetsarbejde. Kun en enkelt professionshøjskole, VIA, anvender sideløbende kvalitative standarder i kvalitetsarbejdet, https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev_og_rapport_IA_VIA.pdf s. 20. På denne måde kontekstualiserer professionshøjskolen standarder i retning af det, man i forskningslitteraturen benævner som standarder for 'eksemplarisk praksis i konkrete kontekster' (Harvey, 2006). Der har tilsyneladende under første institutionsakkrediteringsrunde været et lovgivningsmæssigt og et vejledningmæssigt pres fra AI på uddannelsesinstitutioners kvalitetsenheder mod at prioritere monitorering og udarbejde standardiserede datasæt. Der er tale om forskellige former for interne kvalitetsnotater, nøgletalssystemer som WhiteBook o.lign. De standardiserede datasæt dækker mht. relevanskriteriet aftagerundersøgelser samt nøgletal fra Danmarks Statistik vedr. beskæftigelse og dimittendledighed.

En dokumentgennemgang af de fem nu afsluttede institutionsakkrediteringer¹ for professionshøjskolesektoren (fra 2019) viser med hensyn til uddannelsernes relevans, at professionshøjskolernes kvalitetsenheder fortsat har fokus på at opstille nøgletal og grænseværdier for beskæftigelse, dimittendledighed, dimittendernes vurdering af uddannelsens relevans og aftagernes vurdering af dimittendernes kompetencer. To professionshøjskoler, Københavns Professionshøjskole og University College Syd, anvender et specifikt dataindsamlingsystem, Power BI (Business Intelligence), der digitalt måler nøgletal og værdier for beskæftigelse, dimittendledighed og dimittendkompetence, <https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20KP%202023.pdf>, s. 30.; <https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20UC%20SYD.pdf>, s. 24.

I forhold til, hvorvidt professionshøjskolerne undersøger uddannelsernes samfundsresonans, finder vi et temmelig forskelligartet billede. Alle professionshøjskoler arbejder med kvalitetssikring gennem forskellige former for



aftagerpaneler, advisory boards, uddannelsesudvalg og praktikvejlederkontakt. AI's fem skriftlige godkendelser nævner derimod ganske få eksempler på kvalitetssikring af anden relevans af påvirkninger af lokalsamfundet, så som at KP har "kontakt til kommunaldirektører og direktører i Region Hovedstaden gennem en række strategiske fora" <https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20KP%202023.pdf>, s. 36, og at aftagerrepræsentanterne i UCL fortalte, at de:

oplever, at UCL inddrager deres synspunkter. Et eksempel på samarbejdet ses i processen for at udarbejde meritpædagoguddannelsen på UCL i Jelling. Her har udvalget været aktivt i processen frem mod, at der er indgået en aftale med kommunen om at reservere 30 uddannelsespladser i kommunens institutioner

<https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20UCL%202023.pdf>, s. 40

De få kvalitetsbeskrivelser af uddannelsens relevans for lokalsamfundene i de fem rapporter kan alene tilskrives den betydning, ekspertpanelerne har tillagt området. Vi kan konstatere, at 'aftagerfeltet' i den gældende vejledning til institutionsakkreditering 2.0 er formuleret og betonet ud fra en bredere omverdensforståelse end i den tidligere vejledning:

Aftagere kan være brancheforeninger, virksomheder, kommuner og regioner, uddannelsesinstitutioner, praktikværter, uddannelsesudvalg mv. Omverdenen kan også omfatte andre eksterne interessenter. Vurderinger fra aftagerne kan blandt andet omfatte relevansen og kvaliteten af praktikanternes og dimittendernes kvalifikationer samt udviklingen i omverdenens behov for kvalifikationer (AI, 2019, s. 21). Den tidligere vejledning til sammenligning:

...relevante eksterne interessenter, herunder aftagersiden og dimittender fra uddannelserne, løbende og systematisk inddrages i dialog om uddannelserne, herunder disses mål, indhold og resultater, og at resultaterne herfra anvendes ved tilpasning af uddannelserne, ...centrale eksterne interessenter, herunder aftagersiden og eventuelle autorisationsgivende myndigheder mv., inddrages i udvikling og vurdering af nye uddannelsesforslag. (AI, 2013, s. 15)

Sammenfattende viser vores dokumentgennemgang, at de danske professionshøjskoler har udviklet en solid og velafprøvet *kvantitativ* kvalitetssikring af uddannelsernes relevans inden for områderne beskæftigelse, dimittendledighed, dimittendernes vurdering af uddannelsens relevans og aftagernes vurdering af dimittendernes kompetencer. Kvalitetssikringen baserer sig på centrale nøgletal og standarder med angivelse af grænseværdier. Professionshøjskolerne har prioriteret denne kvantitative dataindsamling ud fra krav i lovttekst. Det fremgår løbende af afgørelsesdokumenterne, at AI's ekspertgrupper lægger vægt på denne tilgang. Der har således været gode grunde til, at professionshøjskolerne har bestræbt sig at opstille kvantitative 'fikserede' standarder. Det fremgår af bemærkninger til lov om L 137 Forslag til lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner, at *sammenlignelige standardiserede data* skal indgå som grundlag for ekspertpanelets vurdering:

De faglige vurderinger af, om uddannelsesinstitutionen lever op til kriterierne i forbindelse med institutionsakkrediteringerne skal foretages af ekspertpaneler, der bl.a. har international erfaring med kvalitetssikring og uddannelsessektoren generelt. Som grundlag for vurderingen skal indgå sammenlignelige standardiserede data, der belyser kvalitet og relevans af uddannelsesinstitutionens uddannelser. (Folketinget, 2013, s. 18)

Professionshøjskolerne har i følge de skriftlige godkendelser haft kontakt til aftagerfeltet gennem velafprøvede kontaktflader som aftagerpaneler, uddannelsesudvalg og lignende fora. Derimod er der kun en spredt og beskeden kvalitetssikring af en bredere og mere kontekstuel forstået omverdensrelation. Vi kan her specifikt pege på behovet for at udvikle og eksperimentere med *læreruddannelsens lokale tilknytning og samarbejdsrelationer*, som det fremgår blandt andet af intentionerne i LU-reformens aftaletekst:

Den integrerede praktik tilrettelægges gerne som en udstrakt praktik de første år, så de studerende får en længerevarende kontakt med praktikskolen... Frihed til lokale toninger med udgangspunkt i uddannelsesstedernes kultur og tradition ved at erstatte de mange og detaljerede mål med klare formål for uddannelsen, som kan udfyldes lokalt og af den enkelte underviser. (UFM 2023, s. 1)



Et fælles træk ved manglerne i de fleste akkrediteringsmodeller er en dominerende lineær kausalitetsorientering og en standardisering af bedømmeskriterierne: Modellerne bygger på uklare sammenligninger mellem institutionelle kvantitative kvalitetsmålinger, og de dominerende kriterier er derfor ikke velegnede til at indfange og bedømme en mangfoldighed af kontakter mellem en uddannelse, deltagere og det omgivende samfund (Harvey et al., 2015). Ofte er samspillet mellem deltagere fx i kommunale forsamlinger, mellem forældre og hos politiske beslutningstagere uklart fremstillet. Alt for mange akkrediteringer har forenkede resultatvurderinger og ignorerer de mange variabler, der har vist sig at påvirke elevernes resultater, for i stedet at hævde en kausalitet mellem institutionel kvalitet og de studerendes studieresultater, hvor der kun eksisterer korrelationer. Problemet er, at hvis institutionel kompleksitet skal bruges i uddannelsespolitiske sammenligninger, er det fristende at beskrive forskellene i simple talstørrelser. Men det har ikke reduceret kompleksiteten og ikke gjort akkrediteringer mere anvendelige som sammenligningsgrundlag mellem institutionerne (ED2, 2018). Akkrediteringernes standardiseringer og kvantificerede data formår ikke at anerkende og slet ikke at belønne den særegne institutionelle mangfoldighed og en gensidig påvirkning mellem uddannelse og omgivelser (Bendixen & Jacobsen, 2017; 2019).

Vi mener ikke, at de nuværende akkrediteringer er i stand til at afspejle en kommende opfyldelse af de intentioner, som er formuleret i formålsbeskrivelserne for læreruddannelsen. En erkendelse af disse mangler og en søgen efter korrektiver er baggrund for det følgende. Det er naturligvis spekulativt af karakter, men er forsøgt koblet til en forhåbentlig genkendelig fremstilling af et konkret forestillet gensidighedsaspekt mellem uddannelse og samfund.

Samfundsresonansen i Third Mission

Udgangspunktet er en gentænkning af Third Mission-konceptet (TM) og en præcisering af de aktiviteter, der er involveret i interaktionen mellem læreruddannelsesinstitutioner og en i en bred forstand uddannelsespolitisk kontekst.

TM blev tidligt i 00'erne opfattet som uddannelsesinstitutionens bidrag til en (regional) økonomisk udvikling. Ifølge denne snævre forståelse er TM knyttet til kommercialiseringsaktiviteter og samarbejde med partnere fra

industri og myndigheder (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Markman et al., 2005).

I nyere forskning om arbejdsmarked og de videregående uddannelser (OECD, 2017; Pais et al. 2022) har en bredere forståelse af TM imidlertid vundet indpas. De politiske forventninger til de videregående uddannelsesinstitutioners rolle i samfundsudviklingen generelt, men især til regional udvikling, er blevet øget voldsomt de sidste 20 år (AKF, 2012; Peer & Penker, 2016). Europakommissionen har udarbejdet strategier for de videregående uddannelser, som en stat eller regering kan operere ud fra i udviklingen og implementeringen af bl.a. nye regionalpolitiske tiltag på uddannelsesområdet (EC, 1999; EC 2010).

I takt med at stadig flere forhold indgår i de videregående uddannelsers formålsbeskrivelser, kan uddannelsen ikke nøjes med enkle og målbare kriterier for uddannelsens gennemslag, men har brug for kriterier, der kan sige noget meningsfuldt om uddannelsernes samlede sociale bidrag. Som tidligere nævnt har Compagnucci & Spigarelli (2020) foreslået en bred definition af TM, som vi finder relevant. På den baggrund kan definitionen indeholde aktiviteter bag eksempelvis 'teknologioverførsel', der traditionelt regnes som forvaltning af intellektuel ejendom, iværksættelse og forskning, og desuden såkaldt ekstracurriculære aktiviteter, her som fx lærerdeltagelse i fritids- og feriearrangementer mv., der kan facilitere offentlighedens engagement i livslang læring.

Perkman & Walsh (2008) skelner mellem kommercielle og akademiske aktiviteter. Mens kommercialiseringsaktiviteter (patentudvikling, industripartnerskaber m.m.) er klart målbare, så er kriterier næsten fraværende for mere generelle, videnbaserede samarbejder med ikke-akademiske aktører og med omverden i øvrig. Det gælder naturligvis især for organisationer og institutioner, der 'producerer mennesker'.²

Kvalitet i læreruddannelsens TM

I det følgende vil vi undersøge, hvordan TM bedre kan indfanges og kvalitetssikres gennem læreruddannelsens samfundsresonans end gennem institutionsakkrediteringens regelbundethed.'

I september 2022 blev et politisk flertal enige om en aftale for en ny og bedre læreruddannelse. Aftalen havde til formål at sikre en højere kvalitet på uddannelsen og en bedre sammenhæng til hverdagen som lærer. Og dermed bidrage til en styrket folkeskole. Den ny læreruddannelse er i skri-

vende stund ikke beskrevet på anden vis end i lovtekster og i forskellige meningsdanneres kommentarer. Vi har derfor ikke kunnet vurdere konkrete indsatser i uddannelsen. Men vi kan angive nogle principper for en løbende kvalitetsbedømmelse eller en kvalitetssikring af aktiviteter på TM-niveau indskrevet i uddannelsens formål.

Et formål beskriver en retning for uddannelsens samlede aktiviteter, og er naturligvis åben for fortolkninger. TM kan derfor ses som en symbolsk betegnelse, der på en gang styrer og reducerer kompleksiteten af en kommende organisering af læreruddannelsen. Så længe der ikke er konkrete uddannelsesaktiviteter at relatere til, er formålserklæringer en mulighed – for såvel en professionshøjskole som for en tilkøbet læreruddannelse – for at fortolke sociale forventninger og tilpasse dem symbolsk til en endnu ikke 'synlig' offentlighed.

Vi fremhæver følgende passager fra bekendtgørelsen for læreruddannelsen (2023):

Målet [med læreruddannelsen] er at udfolde og virkeliggøre folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1. [...]

Læreruddannelsen skal styrke de studerendes faglige, professionelle og personlige udvikling og gøre dem i stand til at se fagene i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng. [...]

... Læreruddannelsen skal udvikle de studerendes forudsætninger for at indgå i udviklende og inddragende relationer med eleverne og i et kvalificeret samarbejde med forældre, kolleger, ledere og andre samarbejdspartnere. [...]

Uddannelsen skal tage afsæt i praksisnær erfarings- og forskningsbaseret viden. Desuden skal der tages udgangspunkt i den danske skolekultur og -tradition, der omfatter såvel folkeskolen som frie grundskoler.

Læreruddannelsen skal forberede de studerende til at virke aktivt, selvstændigt og ansvarligt i udvikling af folkeskolen i henhold til folkeskolens formål og i et demokratisk og bæredygtigt perspektiv. (BEK nr 374 af 29/03/2023)

Som det ses af ovenstående, har TM ikke fået en selvstændig plads i formålsbeskrivelsen i den ny læreruddannelse. Men læreruddannelsens formål indeholder en del TM-elementer. Der er to forhold, der træder frem. For det første knyttes formålet med læreruddannelsen til folkeskolens formål. For det andet knyttes folkeskolens position til en samfundsmæssig kontekst.

Som det fremgår af bekendtgørelsescitaterne, består denne kontekst bl.a. af forældre, skoleledelser, kolleger m.fl.

Det betyder, at der fremhæves et gensidighedsprincip: ingen udvikling og intet virke hos læreren uden inddragelse af skolens, elevens og kontekstens fremtidige udvikling og virke.

Uddannelsens påvirkning af konteksten gælder både modtagere og givere i denne kontekst. Gensidighed som gennemgående princip bag TM i læreruddannelsen gælder to veje: fra uddannelsen og ud i konteksten og vice versa, som kontekstens påvirkning af uddannelsens aktører.

På denne baggrund vil vi forsøge at skitsere måder at kvalitetsbedømme den kommende læreruddannelses TM. Harvey & Green (1993) har oplistet fem definitioner af kvalitet i uddannelser: exceptionel kvalitet, konsistent kvalitet, fitness for purpose, value for money og transformativ kvalitet. Skal gensidighed i uddannelsens TM bedømmes som exceptionel, kræver det en forestilling hos bedømmeren om en slags basis- eller bundlinjekvalitet, som exceptionaliteten kan bedømmes ud fra. Det er irrelevant her, så længe uddannelsen ikke er gennemført i praksis. Skal en bedømmelse vurdere om kvaliteten i gensidigheden er konsistent, kræver det ligeledes, at kvaliteten i relationen allerede foreligger som erfaringen. En sådan bedømmelse er derfor heller ikke relevant. Fitness for purpose indebærer, at der er et 'purpose', en hensigt, med relationen, og at denne er bestemt på forhånd. Et formål er (også) altid udtryk for en hensigt, og her tjener en relationel og gensidig udfoldelse mellem uddannelse og omverden en hensigt, nemlig at transformere en oprindelig kvalitet fra uddannelsen hos dimittenden (eller praktikanten) til en ny kvalitet, ved at uddannelsen modtager former for feedback fra omverden på dimittendens virke 'derude.' Hvorvidt denne mulige 'ny' kvalitet samtidig er udtryk for 'value for money' er i et offentligt finansieret uddannelsessystem som det danske overladt til politikerne at bestemme.

Eksemplificeringer af TM

Med baggrund i definitionen af TM og vores konkrete udformning af denne vil vi gennem nogle få eksempler se på, hvordan man løbende kan evaluere og kvalitetssikre en gensidig udveksling af ideer, kompetencer, viden og produkter. Fra læreruddannelse til omverden og omvendt.



1. Værdien for aftagerfeltet (skolen) af den viden og læring, som et samarbejde med læreruddannelsen giver og vice versa

En skole, der har ansat en nyuddannet lærer, kan aftale med den pågældende, at hun indgår i et forsøg med at integrere diagnose-elever i basisklassens undervisning. Skoleledelsen aftaler med uddannelsesstedet og med dimittenden, at kvaliteten bedømmes på en tidsskala, nemlig ved ansættelse og efter fx et år med specialklassen. Ved begyndelsen aftaler uddannelsessted, dimittend og skolen kriterier for bedømmelse af fx god kontakt med eleverne, samarbejde med basisklassens lærere, med forældre mv. Efter et år melder skoleledelsen tilbage, hvorvidt kriterierne er opfyldte, og i øvrigt hvilken værdi samarbejdet med dimittenden har givet skolen.

Ikke kun skolen, men også dimittenden kan ved ansættelsens begyndelse hævde kriterier for at anslå værdien af det, hun kan for skolen. Eller mindre ambitiøst: fortælle skolen, hvad hun især mener at kunne bidrage med, der fremmer skolens værdisæt. Det er det resonansrum, som dimittenden åbner for og inddrager omgivelserne i.

2. De opgaver, som læreruddannelsen løser for en skole mv., samt de ændringer i undervisning, forskning og kommunikation, som løsning af opgaverne medfører

Flere skoler i en kommune aftaler et FoU-samarbejde med læreruddannelsen om at udvikle et nyt klasselærerprincip, der består i uddelegering af klasse-læreropgaven på flere af klassens lærere. Læreruddannelsens undervisere og børne- og ungdomsforvaltningen i kommunen aftaler, at praktikanter fra læreruddannelsen over en periode på to år i praktikken får afprøvet principper for uddelegering af opgaver, når de er flere studerende om den samme praktikklasse. Det kan fx være afprøvning af forskellige samarbejdsmodeller, som skolens lærere så får mulighed for selv at afprøve i det efterfølgende skoleår efter projektets afslutning. Den samlede treårige periode afsluttes med en kvalitetsbedømmelse af gensidigheden med deltagerne i projektet: Hvad fik vi ud af deltagelse, hvad kunne være gjort bedre etc.? Også her arbejdes der efter fitness for purpose.

Følgforskning kan indsamle informationer om samarbejdet og undersøge, hvorvidt der kan udmøntes samarbejdsmodeller, der bedre end andre kan bidrage til at løse opgaver for skolen på kort sigt og på længere sigt.

3. Det flow af ideer, planer og aftaler, der udvikles mellem læreruddannelse og aftagerfelt, og den selvforståelse hos studerende, undervisere og forskere, som samarbejdet skaber

Her forstås gensidighedsprincippets kvalitet som transformativt forandrende af gældende praksis. Kernen i transformativ kvalitet er at forandre (eller transformere) eleverne ved at forbedre deres viden, færdigheder, evner og holdninger, samtidig med at tiltagene giver dem mulighed for at blive reflekterende individer (Harvey & Green 1993). Denne form for kvalitet er blevet kritiseret, netop fordi den er vanskelig at indfange i standardevalueringer og gennem akkrediteringer. Her findes kvaliteten både på 'idéplan' og i praksis hos mange forskellige deltagere i krydsfeltet mellem uddannelse og omverden, og en kvalitetsbedømmelse kan foregå på utallige måder. Her er der tale om at få en bestemt status i udgangspunktet vurderet efter samme kriterier, når projektet afsluttes, eller når en bestemt tidsperiode er afsluttet.

Gensidighedsprincippet forstås her som et erfaringspunkt, hvorfra skolens forskellige aktører (dimittender, lærere, ledelse, forældre m.fl.) en gang hvert andet år organiserer 'kvalitetsdage', hvor forskellige fora diskuterer, om der er sket forandringer eller transformationer af betydning, hvordan de evt. er oplevede, hvorvidt de rent faktisk har bibragt kvalitet til skolen, og hvordan den kommende 'kvalitetsperiode' kan tematiseres.

Værdier, opgaver og ideer indskrives i en passende dokumentform, der eksempelvis hvert tredje år sammenfatter og fastholder den kvalitet og den gensidighed i kvalitetsbedømmelse og vurdering, som gerne skulle fremgå af de mellemliggende års konkrete kvalitetsarbejde. Det vil indfange og beskrive uddannelsens samarbejde med den enkelte skole i kommunen samt udrede relationer med det omgivende samfund.

Diskussion

Vi har stillet spørgsmålet, om den gældende akkrediteringspraksis kan bedømme samfundsresonansen i den nye læreruddannelse. En dokumentgennemgang af Akkrediteringsinstitutionens gennemførte institutionsakkrediteringer fra 2013 til 2023 har vist, at praksis for godkendelse af professionsuddannelsernes relevans først og fremmest baserer sig på opfyldelse af standardiserede måltal fra surveyundersøgelser af aftager- og dimittenttilfredshed samt tal fra Danmarks Statistik vedr. beskæftigelse. Derudover har de enkelte uddannelser herunder læreruddannelsen forskel-



lige kontaktflader med aftagerfeltet, som uden tvivl er meningsgivende, men der er kun en spredt og beskednen kvalitetssikring af en bredere og mere kontekstuel forstået omverdensrelation. Datagrundlaget er generelt set snævert i forhold til at indfange mangfoldigheden i den gensidige vekselvirkning mellem uddannelse og skoler, og institutionsakkrediteringens fokus på relevans alene forstået som *arbejdsmarkedsrelevans* giver ikke plads til at kvalitetssikre kontekstnære og lokale interaktioner mellem studerende, undervisere, forskere på den ene side og lærere, elever og en større mangfoldighed af lokale aktører på den anden side.

Den gældende akkrediteringspraksis fremstår i dag som en velafprøvet og indlejret praksis i den videregående uddannelsessektor, hvor professionshøgskolernes kvalitetsenheder ud fra sektorspecifikke erfaringer har opbygget primært databaserede kvalitetssystemer, der understøttet af professionshøgskolernes ledelser adækvat fører frem til akkrediteringsgodkendelser. På sin vis har institutionsakkrediteringen fra sin opstart i 2013 successivt udviklet sig i sin egen standardiserede og selvrefererende ret (Bendixen & Jacobsen 2019; Brøgger 2015).

Ifølge institutionsakkrediteringens indre logik skal alle professionshøgskolernes uddannelser, uanset deres forskellighed, bedømmes ud fra det identiske sæt af kriterier, som bekendtgørelsen foreskriver. Hver uddannelse har sin samfundsmæssige forpligtelse og resonans, som giver uddannelsen sit særpræg, som imidlertid vanskeligt kan opfanges gennem den nuværende (selv)regulerede akkrediteringspraksis.

Som nævnt bygger uddannelsens TM i vores forståelse på et gensidighedsprincip eller en samfundsresonans, som vi har valgt at kalde fænomenet. En læreruddannelse er en professionsuddannelse og har som alle uddannelser en værdi i sig selv for de studerende. Men den er specifikt rettet mod en eller flere professioner og har derved direkte en forpligtelse i forhold til professionen og, mener vi, indirekte et ansvar for at påvirke samfundet til at medvirke i en permanent dialog om lærerprofessionen, folkeskolen og det, man med et bredt begreb kunne kalde for samfundets *uddannelsesværdier*.

Vi har gennem korte eksempler forsøgt at beskrive en uddannelse, der endnu ikke er trådt i kraft, og har skitseret mulige scenarier for, hvor og hvordan kvalitet i værdier, opgaveudførelse og ideer mv. kan observeres, diskuteres og gennemføres. Vi finder, at alternativet til *akkrediterede værdier* er *erfaredede værdier*. En beskrivelse af disse kan ikke umiddelbart kvantificeres, men ved at markere periodiske erfaringsopsamlinger vil det være muligt at syntetisere og muligvis kvantificere disse (Ravn, 2020; Funnel &

Rogers, 2011), så de alligevel kan indgå i sammenligninger mellem uddannelsesstedernes inddragelse af TM og interaktionsmønstre mellem institution, lokalitet og deltagere (Salado-Rasmussen & Bredgaard 2016).

Erfaringer eller deltageroplevelser er et paraplybegreb, der refererer til samlinger af informationer, der dækker deltageres adfærd og interaktion med hinanden. Det kan *observeres*, når deltagere aktivt udfører et hverv, løser en opgave eller udtaler sig om et specifikt emne, og opsamles enten som så detaljerede informationer som muligt eller som opsamlinger ud fra bestemte forudsætninger for eller *principper* bag opsamlingerne. De opsamlede erfaringer omfatter også forventninger og opfattelser og er påvirket af andre deltageres position og bidrag, især viden om og erfaringer med emnet.

Så når værdier, opgaver og ideer udtrykker samfundsresonansen i TM, kan eksistensen og kvaliteten af denne beskrives og opsamles gennem erfaringsmønstre fra deltagerne. Mønstrene opstår ud fra aftalte kvalitetsprincipper på udvalgte lokaliteter, hvor TM 'foregår'. Observationsmønstrene kan leveres af forskere og/eller af institutionsledelser. Mønstrene fremlægges på aftalte tidspunkter og diskuteres med henblik på at afstemme og koordinere deltageropfattelser. Nye *reflekterede* diskussionsmønstre opstår, ligeledes med baggrund i de principper eller programteorier for kvalitetsarbejdet, som ligger til grund for valideringen af TM. Se fx Limborg et al. (2012).

De to mønstertyper fra observationer og fra diskussioner sammenlignes, kondenseres, kommenteres af nøglepersoner i uddannelsen og fra skolen på omtalte kvalitetsdage og skrives ind i førnævnte skriftlige format, som vi her foreslår udgivet hvert andet år på den pågældende skole og i læreruddannelsen. Formatet er udgangspunkt for aftaler om nye kvalitetsmål, og 'kvalitetscirklen' kan gentages.

Afslutning

TM i de videregående uddannelser er et globalt forekommende fænomen, men alligevel er det indlejret lokalt og tilpasset de rammebetingelser, der forefindes på stedet. Der findes derfor ingen universel gyldig definition på en TM. TM er opfattet som relevant for en videregående uddannelse, men ofte reduceret til en overskrift for uddannelsens bidrag til lokal økonomisk udvikling. Ifølge denne snævre forståelse er TM forbundet med kommercialiseringsaktiviteter og samarbejde med lokale erhvervsinteresser. I nyere uddannelsesforskning har en bredere forståelse af TM imidlertid i stigende grad vundet indpas. Som tidligere anført refererer denne forståelse ikke kun

til en økonomisk dimension af uddannelsernes tilknytning til det omgivende samfund, men omfatter uddannelserne *samlede sociale bidrag*. Dette omfatter alle sociale, produktionsrettede, kulturelle og innovative aktiviteter, som videregående uddannelser udvikler gennem deres undervisnings- og forskningsopgaver.

TM i læreruddannelsen rækker langt ud over kommercielle samarbejder og knytter uddannelsen til civilsamfundet i bred forstand. Henvisninger til udviklingsinteresser i samfundet er derfor en nødvendig betingelse for at kunne bestemme læreruddannelsens TM.

Udgangspunkt for kvalitetsbedømmelse af læreruddannelsen er i øjeblikket baseret på institutionsakkrediteringens logik og fremgangsmåde. Vi har derfor ikke fundet, at institutionsakkrediteringstilgangen er relevant som bedømmelsesgrundlag for kommende læreruddannelses samlede sociale bidrag indskrevet som TM i læreruddannelsens formålsbestemmelser. Til gengæld har vi forsøgt at eksemplificere TM ud fra et *gensidighedsprincip*, der kort kan karakteriseres som, hvad der virker for hvem, hvordan og under hvilke betingelser. Eksemplificeringerne er naturligvis *konceptuelle* og foreløbige af karakter, da uddannelsen endnu ikke er igangsat. Kommende empiri vil derfor være grundlag for at finde eksisterende resonansmønstre, og derudfra kan man beskrive, hvordan læreruddannelse og omgivelser gensidigt påvirker hinanden.

Referencer

- AI (Akkrediteringsinstitutionen), (2013). Vejledning om institutionsakkreditering 1. juli 2013.
- AI (Akkrediteringsinstitutionen) (2019). Vejledning til institutionsakkreditering 2.0.
- AKF (Anvendt KommunalForskning) (2012). Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbasering og videncenterfunktion – Kortlægning og kvalitative studier. Rapport.
- Akkrediteringsrådet (2023). <https://akkrediteringsraadet.dk/database/>
- Beerkens M. (2015). Agencification Challenges in Higher Education Quality Assurance. I: Reale E., & Primeri E. (red.), *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*, s. 43-61. Higher Education Research in the 21st Century Series. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-178-6_3
- Bekendtgørelse for læreruddannelsen (BEK 29.3.2023) <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2023/374>
- Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2017). Nullifying quality: the marketisation of higher education. *Quality in Higher Education*, 23(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1294406>
- Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2019). Accreditation of higher education in Denmark and European Union: from system to substance? *Quality in Higher Education*, 26(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729310>
- Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2022). Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer – et supplement til Bologna-processens konstitutive virkninger for de videregående uddannelser. *CEPRA*, 28, 14-25.

- Brøgger, K., (2015). The faceless masters of higher education: governing through standards: the Bologna process and the new realities of higher education. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- ED (2018). *Rethinking Higher Education – Accreditation Reform*. (United States Department of Education).
- EC (European Commission) (1999). *European Spatial Development (ESDP)*.
- EC (European Commission) (2010). *EUROPE 2020 – A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. I COM (2019), 1–6.
- EC/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Etzkowit, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “mode 2” to a triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109–123.
- Folketinget (2013). L 137, s. 18. Lokaliseret d. 16. juni 2023 på: https://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/l137/20121_l137_som_fremsat.htm
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the Framework Conditions for Assuring Academic Standards: Lessons Learned about Professional, Market, and Government Regulation of Academic Quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9548-x>
- Funnel, S. C., & Rogers P. L. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. John Wiley & Sons.
- Glaser, A., O’Shea, N., & Chasteney de Gery, C. (2014). *Measuring third mission activities of higher education institutes*. Constructing an evaluation framework. Paper presented at British Academy of Management Conference.
- Harvey, L., (2006). Understanding quality – Introducing Bologna objectives and tools. I: Purser, L. (red.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. EUA and Raabe Academic Publishers. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Editorial: Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Harvey, L., Leiber, Th., & Stensaker, B. (2015). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111007>
- Lawn, M., (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.2.259>
- Limborg, H. J., Bramming, P., Seim, R., Pedersen, F., Nielsen, K. T., & Hasle, P. (2012). Programteori, virkemidler og mekanismer: Baggrundsnotat til 2. workshop. Center for forskning i virkemidler og arbejdsmiljøindsatser, CAVI.
- Markman, G., Phillip, H. P., Balkin, D. B., & Gianiodis, P. (2005). Entrepreneurship and university-based technology transfer. *Journal of Business Venturing*, 20(2), 241–263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.12.003>
- OECD (2017). *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: (Analytical Framework and Country Practices Report)*, Enhancing Higher Education System Performance.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola H. (red.) (2011). *Fabrication Quality in Education – data and governance in Europe*. Routledge.



- Perkman, M., & Walsh, K. (2008). Engaging the scholar: Three forms of academic consulting and their impact on universities and industry. *Research Policy*, 37(10), 1884-1891. <https://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2008.07.009>
- Pais, S. C., Dias, T. S., & Benício, D. (2022). Connecting Higher Education to the Labour Market: The Experience of Service Learning in a Portuguese University. *Educational Science*, 12(4), 259- 241. <https://doi.org/10.3390/educsci12040259>
- Peer, V., & Penker, M. (2016). Higher Education Institutions and Regional Development – A Meta-analysis. *International Regional Science Review*, 39(2), 228-253. <https://doi.org/10.1177/0160017614531145>
- Pinheiro, R., Karlsen, J., Kohoutek, J., & Young, M. R. (2017). Universities' Third Mission: Global Discourses and National Imperatives. *Higher Education Policy*, 30(4), 425–442. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0057-5>
- Ravn, R. (2020). Realistisk evaluering: Et supplement eller et alternativ til effektevaluering? *Metode & Forskningsdesign*, 3(3), 1-22. <https://doi.org/10.5278/ojs.mf.v3i3.6151>
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen. Empirisk skole- og dagtilbudsforskning*. Aarhus Universitetsforlag, Nationalt Center for Skoleforskning.
- Salado-Rasmussen, J., & Bredgaard, T. (2016). Virkningssyntese – en alternativ tilgang til metaanalyse. *Økonomi & Politik*, 89(3), 68–82.
- Schwandt, T. A., (2012). Quality, Standards and Accountability. *Education Inquiry*, 3(2), 217–224.
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., & Westerheijden, D. F. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations. *European Journal of Education*, 45(4), 577–587. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01450.x>
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2023). Politisk aftale om ny læreruddannelse. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/Reform-af-laereruddannelsen>
- Weenink, K., Arts, N., & Jacobs, S. (2022). We're stubborn enough to create our own world: how programme directors frame higher education quality in interdependence. *Quality in Higher Education*, 28(3), 360–379). <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2008290>

Noter

- 1 UCN havde ved dokumentgennemgangen ikke afsluttet anden institutionsakkreditering.
- 2 Menneskeproducerende [fra eng. *people-processing*] organisationer omfatter mennesker eller kunder, der fysisk skal være til stede under levering af ydelserne for at få de ønskede fordele. Ydelserne er håndgribelige, som fx bedre tænder hos tandlæger, ny frisur hos frisører eller eksamensbeviser efter endt uddannelse.

Carsten Bendixen,
ph.d., senior konsulent
cbendixen@mail.dk

Jens Christian Jacobsen
tidl. lektor i pædagogik, KP
og centerleder, KU
[jcyj2049@gmail.dk](mailto:jcj2049@gmail.dk)

