

Studier i



LÆRERUDDANNELSE  
OG -PROFESSION

---

Sommernummer

Årg. 9 | nr. 2 | 2024

Lærereuddannelsens Ledernetværk

## Studier i læreruddannelse og -profession



### Ansvarshavende redaktør

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:** Bettina Buch og Thomas R.S. Albrechtsen

### Referencegruppe

Søren Smedegaard, UCL – Elsebeth Nielsen, VIA – Lis Madsen, KP –

Dorthe Kingo, UCSyd – Peter Larsen, UCNord

### Udgiver

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>Thomas R.S. Albrechtsen og Bettina Buch</i> Overgang til ny skole og ny læreruddannelse Redaktionelt forord til sommernummeret 2024 . . . . .	5
<i>Artëm Ingmar Benediktsson</i> Kulturelt ansvarlig didaktik Lærerstuderendes perspektiver og erfaringer . . . . .	8
<i>Lucas Paulsen</i> "det er jo først nu, vi lærer at være lærere" – Refleksion i overgangen fra uddannelse til praksis i lærerprofessionen .	33
<i>Ditte Holch Jensen og Mette Houlberg-Autzen</i> Etnisk minoriserede lærerstuderende som "space invaders" – når etnicitet får betydning i studerendes forhandlinger af position og professionel identitet på læreruddannelsen . . . . .	53
<i>Rune Frederik Cordsen, Rasmus Birkkjær og Thomas Struve Mørch</i> Undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen i et andenordens- didaktisk perspektiv . . . . .	73
<i>Tina Visgaard Duedahl og Thomas Iskov</i> Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i Playlabs – en designbaseret tilgang. . . . .	95
<i>Vibeke Schrøder, Julie Borup Jensen, Kim Holflod, Lotte Agnes Lausen og Helle Marie Skovbjerg</i> Legekvaliteter i læreruddannelsen . . . . .	119
<i>Birgitte Lund Nielsen og Kia Wied</i> Praksisbaseret læreruddannelse og integreret praktik – visioner fra en tværgående udviklingsgruppe indenfor naturfag . . . . .	141

<i>Maria Møller, Niels Anders Illemann Petersen, Mark Krogh Holler og Anja Godtliebsen</i>	
Mulige læringspotentialer ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag .....	162
<i>Marianne Oksbjerg, Rikke Christoffersen Denning, Dorte Carlsen, Max Ipsen, Hanne Beermann, Trine Liengaard og Lene Pernille Fjalland</i>	
Inkluderende litteraturundervisning – om elevers faglige deltagelsesmuligheder .....	183
<i>Kari Kragh Blume Dahl og Frans Ørsted Andersen</i>	
Myter om lærermangel Hvordan kan vi forstå krisen i lærerprofessionen? .....	206

---

# Overgang til ny skole og ny læreruddannelse

Redaktionelt forord til sommernummeret 2024

---

Når uddannelsespolitikere beslutter sig for, at det igen er tid til at reformere for at forbedre folkeskolen og læreruddannelsen, så skal de implicerede professionelle finde meningsfulde måder at implementere de nye beslutninger på i praksis. Vi kan forvente en del af denne slags implementeringsarbejde i det nye skoleår fra august 2024.

Artiklerne i dette sommernummer af Studier i læreruddannelse og -profession er, traditionen tro, ikke samlet under et fælles tema, men de berører alle aktuelle udfordringer, som kobler sig til de løsninger, som forventes at ligge i den nye folkeskole og den nye læreruddannelse efter reformtiltagene. Vi bringer i dette nummer ti forskningsartikler, som vi groft kan opdele i tre fokusområder: lærerstuderende, læreruddannelsesdidaktik og folkeskolens praksis. De første tre artikler undersøger på forskellig vis lærerstuderendes perspektiver på de udfordringer, der ligger i den skolevirkelighed, de er i færd med at blive uddannet til at møde.

## Lærerstuderendes perspektiver

I den første artikel, med titlen Kulturelt ansvarlig didaktik – Lærerstuderendes perspektiver og erfaringer, analyserer og diskuterer Artëm Ingmar Benediktsson problemstillingen med at være forberedt på skolens kulturelle mangfoldighed med udgangspunkt i interview med studerende og med et multikulturelt pædagogisk perspektiv og begrebet om kulturelt ansvarlig didaktik.

Lucas Paulsen interviewer ligeledes lærerstuderende for at få deres perspektiv på, hvordan de oplever overgangen mellem uddannelse og praksis, i artiklen "det er jo først nu, vi lærer at være lærere" – Refleksion i overgangen fra uddannelse til praksis i lærerprofessionen. Paulsen fremhæver i sin artikel bl.a. vigtigheden af fælles refleksion og erfaringsudveksling med fagfæller som en måde at støtte overgangen på.

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 3 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.147927

Studier i læreruddannelse og -profession

Ditte Holch Jensen og Mette Houlberg-Autzen har også fokus på lærerstuderendes perspektiv og oplevelser, hvor de dog fokuserer på en særlig gruppe, i form af etnisk minoriserede lærerstuderende, og hvordan de oplever faglig integration og udvikler professionel identitet, i deres artikel med titlen Etnisk minoriserede lærerstuderende som "space invaders" – når etnicitet får betydning i studerendes forhandlinger af position og professionel identitet på læreruddannelsen.

## Læreruddannere og læreruddannelsesdidaktik

De næste fire artikler i dette nummer retter snarere blikket mod læreruddannerne og deres tilrettelæggelse og design af undervisningen for at imødekomme centrale pædagogiske og didaktiske problemstillinger. Det kræver nogle andenordensdidaktiske overvejelser for at kunne lykkes.

Rune Frederik Cordsen, Rasmus Birkkjær og Thomas Struve Mørch tager i deres artikel, med titlen Undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen i et andenordensdidaktisk perspektiv, fat på læreruddanneres arbejde med undervisningsdifferentiering, med udgangspunkt i et scoping review, hvor de redegør for forskellige forståelser af undervisningsdifferentiering, andenordensdidaktiske perspektiver og diversitet, hvilket de diskuterer i forhold til en dansk læreruddannelseskontekst.

Tina Visgaard Duedahl og Thomas Iskov tager ligeledes fat i spørgsmålet om andenordensdidaktik, men hvor de retter blikket mod en legende tilgang i undervisningen i deres artikel Udvikling af en andenordensdidaktisk praksis i Playlabs – en designbaseret tilgang. De viser her, hvordan læreruddanneres brug af Playlabs som fysisk miljø understøtter aktive og eksperimenterende læringssituationer for de lærerstuderende.

I artiklen Legekvaliteter i læreruddannelsen bliver det legende i læreruddannelsens undervisning også omdrejningspunktet. Artiklen er skrevet af Vibeke Schrøder, Julie Borup Jensen, Kim Holflod, Lotte Agnes Lausen og Helle Marie Skovbjerg. De fremhæver i artiklen, hvordan de legende læreprocesser i læreruddannelsens undervisning indeholder flere dimensioner i form af både en kognitiv, kropslig/sanselig, socio-materiel og rumlig dimension.

Birgitte Lund Nielsen og Kia Wied bevæger sig i deres artikel med titlen Praksisbaseret læreruddannelse og integreret praktik – visioner fra en tværgående udviklingsgruppe indenfor naturfag over i naturfagene og arbejdet med integreret praktik i den nye læreruddannelse. De analyserer i artiklen materialer fra workshops og viser, hvordan forløb med integreret praktik kan gennemføres og videreudvikles, hvor de bl.a. peger på betydningen



af den organisatoriske rammesætning på professionshøjskolerne i denne proces.

## Folkeskolens praksis

De sidste tre artikler i sommernummeret peger ud mod den praksis i folkeskolen, som læreruddannelsen orienterer sig mod. Den første artikel er skrevet af Maria Møller, Niels Anders Illemann Petersen, Mark Krogh Holler og Anja Godtliebsen og bærer titlen Mulige læringspotentialer ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag. De beskæftiger sig i artiklen med, hvordan den nye teknologiforståelsesfaglighed indgår i både læreruddannelse og i folkeskole. De analyserer fire cases, som siger noget om, hvordan teknologiforståelse kan integreres i matematik på læreruddannelsen og i fysik/kemi, håndværk og design og dansk i folkeskolen. De konkluderer i bl.a. i deres studie, at der er læringspotentialer ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag.

I næste artikel er fokus rettet mod litteraturundervisning i folkeskolen. Artiklen Inkluderende litteraturundervisning – om elevers faglige deltagelesmuligheder er skrevet af Marianne Oksbjerg, Rikke Christoffersen Denning, Dorthe Carlsen, Max Ipsen, Hanne Beermann, Trine Liengaard og Lene Pernille Fjalland og undersøger inkluderende litteraturundervisning i et fagdidaktisk perspektiv med særligt fokus på elevers oplevelse af deltagelsesmuligheder på mellemtrinnet. Her bevæger de sig over i et elevperspektiv, og undersøgelsen peger i retning af, at der mangler faglige deltagelsesmuligheder på området.

Sidste artikel er skrevet af Kari Kragh Blume Dahl og Frans Ørsted Andersen og bærer titlen Myter om lærermangel: Hvordan kan vi forstå krisen i lærerprofessionen? Her beskæftiger forfatterne sig med et større samfundsmæssigt problem om lærermangel, som både udfordrer folkeskolen og læreruddannelsen i Danmark. Artiklen undersøger nogle af de myter, man støder på i diskussionen om manglen på lærere, i form af en myte om mangelfuld læreruddannelse, en myte om manglende transfer i praktikken på læreruddannelsen til praksis og en myte om vedvarende professionalisering i det nye arbejdsliv i skolen.

Disse ti artikler kommer således rundt omkring nogle af de problemer og problemløsninger, som både folkeskolen og læreruddannelsen aktuelt står overfor.

*Vi ønsker dig god læselyst.  
Thomas R.S. Albrechtsen og Bettina Buch*

---

# Kulturelt ansvarlig didaktik

## Lærerstuderendes perspektiver og erfaringer

Artëm Ingmar Benediktsson

---

### Resumé

På trods af at kulturel mangfoldighed giver forskellige muligheder og igangsætter positive ændringer i skolemiljøet, peger undersøgelser i Danmark på, at skolelærere ofte føler sig uforberedt på at skulle arbejde med elever med en transnational baggrund. Denne artikel præsenterer resultater fra et kvalitativt studie, der undersøger lærerstuderendes perspektiver på og erfaringer med undervisningsmetoder designet med fokus på elevernes kulturer og sprog. Undersøgelsens teoretiske ramme er baseret på teorier om multikulturel pædagogik og kulturelt ansvarlig didaktik. Det empiriske materiale består af individuelle interviews med i alt 14 studerende, der på dataindsamlingens tidspunkt (foråret 2022) nærmede sig afslutningen på deres læreruddannelse. Resultaterne indikerer, at læreruddannelsen ikke udruster de studerende med en dybtgående forståelse af undervisningsmetoder, der er velegnede til undervisning af elever med en transnational baggrund. Selvom de studerende havde visse kundskaber og idéer om integreringen af elevernes sprog i undervisningen, blev integreringen af kulturer betragtet som en udfordrende opgave.

### Nøgleord

læreruddannelse, professionshøjskoler, multikulturel pædagogik, mangfoldighed, transnationalisme.

### Abstract

Although cultural diversity introduces various opportunities and brings positive changes to school environments, previous research in Denmark indicates that schoolteachers often feel unprepared to work with children of a transnational background. This article presents findings from a qualitative research project exploring Danish student teachers' perspectives on and experiences with teaching methods designed with children's cultural and linguistic diversity in mind. The theoretical framework of the study draws on the scholarship on multicultural education and culturally responsive teaching. The study participants were 14 students who, at the time of the study (spring 2022), were finishing their teacher education programme. The findings suggest that there is room for improvement in Danish teacher education to better equip students with a holistic understanding of teaching methods suitable for multicultural classrooms. The participants had some knowledge and ideas on integrating children's languages, whilst integrating cultures was considered a significantly more difficult task.

### Keywords

teacher education, university college, multicultural education, diversity, transnationalism.

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 25 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.141084

Studier i læreruddannelse og -profession



## Indledning

Den kulturelle og sproglige sammensætning af elevgrupper i danske folkeskoler afspejler den kulturelle mangfoldighed i Danmark. Egne beregninger baseret på tal fra tabellen UDDAKT20 (Danmarks Statistik, u.å.) viser, at der i 2022 var knap 80.000 børn med anden etnisk oprindelse end dansk i danske folkeskoler, som udgjorde 15,6 % af elevgruppen. Kulturel mangfoldighed kan eksempelvis styrke elever og læreres kulturelle kompetencer og potentielt reducere eksisterende fordomme, hvis denne mangfoldighed værdsættes og betragtes som en vigtig del af skolemiljøet (Vassilopoulos et al., 2020; Vervæet et al., 2018). Imidlertid viser nylige undersøgelser, at danske skolers personale ofte føler sig uforberedt på at skulle arbejde med elever med en transnational baggrund og sjældent anvender undervisningsmetoder designet med fokus på elevernes kulturer og sprog (Frederiksen et al., 2022; Häggström et al., 2020; Mock-Muñoz de Luna et al., 2020). Derfor er artiklens hovedargument, at professionshøjskoler i Danmark har et ansvar for at understøtte og uddanne fremtidige lærere i undervisning af elever med en transnational baggrund, så de er bedre klædt på til at håndtere kulturelle forskelle i deres arbejde.

I denne artikel bruges betegnelsen *transnational baggrund* til at beskrive både førstegenerationsindvandrere samt efterkommere. Andre betegnelser, som er blevet overvejet, inkluderer: *minoriteter*, *minoritetssprogede*, *flerkulturelle*, *flersprogede* og *immigrantbaggrund*. Betegnelsen *immigrantbaggrund* er blevet fravalgt, fordi den kan forbindes med negative politiske undertoner (Kristensen, 2022; Rytter, 2019). Betegnelserne *minoriteter* og *minoritetssprogede* har været kritiseret for at bidrage til et mangelperspektiv på individer, bl.a. i forhold til deres sproglige færdigheder (Sand, 2020). Betegnelserne *flerkulturelle* og *flersprogede* er også blevet udsat for kritik pga. placeringen af individer i kategorien "de andre" [en. "othering"] som følge af objektivisering af deres kulturelle identiteter (Fylkesnes, 2018; Lund, 2018). I denne artikel foretrækkes betegnelsen *transnational baggrund* pga. sin bredde, og fordi den er fri for de fleste negative undertoner (Mau, 2010). Denne betegnelse er kongruent med begrebet *transnationalisme*, som anerkender den mangefacetterede og dynamiske natur, der kendetegner kultur og kulturel bevidsthed (Mau, 2010). Transnationalisme understreger samspillet mellem forskellige kulturelle identiteter og betoner, hvordan individer og grupper integrerer elementer fra forskellige kulturer og krydser "traditionelle" kulturelle og nationale grænser (Hua & Wei, 2016; Mau, 2010). Desuden lægger *transnationalisme* vægt på vigtigheden af, at individer med transnational baggrund

opretholder meningsfulde kulturelle forbindelser til deres eget eller deres familiers oprindelsessteder gennem bl.a. sprog, religion samt kulturelle og sociale praksisser (Hua & Wei, 2016; Mau, 2010).

Denne artikel tager udgangspunkt i interviews med 14 danske lærerstuderende, der nærmer sig afslutningen på deres læreruddannelse. Formålet med studiet er at indsamle viden om lærerstuderendes forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik og analysere, hvor godt forberedt de er til at arbejde med elever med en transnational baggrund efter endt uddannelse. Følgende forskningsspørgsmål belyses:

*Hvilke perspektiver og erfaringer har de lærerstuderende med hensyn til integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen?*

*Hvilken støtte og vejledning har de lærerstuderende fået til at udvikle deres kulturelle kompetencer?*

Undersøgelsen er forankret i teorien om multikulturel pædagogik, som sigter mod at fremme lighed og social retfærdighed i uddannelsesinstitutioner ved at anerkende og værdsætte kulturel mangfoldighed i klasseværelser (Banks, 2009). Især fokuserer artiklen på den aktive integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen, hvilket ellers kaldes for kulturelt ansvarlig didaktik (Gay, 2000).

Denne undersøgelse er særligt relevant i nordisk kontekst, fordi tidligere nordiske studier indikerer, at skolelærere ofte mangler kompetencer til at drage fuld fordel af teorien om multikulturel pædagogik og omsætte forskning til praksis. Resultaterne fra et islandsk studie illustrerer, at lærere har svært ved at skabe understøttende læringsmiljøer, og deres undervisningspraksisser viser ringe tegn på kulturelt ansvarlig didaktik (Jónsdóttir & Einarsdóttir, 2024). På trods af mange års erfaring med at arbejde med børn med en transnational baggrund efterlyser lærere i Finland og Sverige bedre støtte fra kommuner og uddannelsesmyndigheder i form af relevante undervisningsmaterialer og muligheder for kompetenceudvikling for at styrke deres kulturelle kompetencer (Acquah et al., 2016; Obondo et al., 2016). En undersøgelse blandt norske lærerstuderende indikerer et behov for grundigere forberedelse med fokus på multikulturel træning fra et pædagogisk perspektiv, idet de studerende mangler en klar forståelse af den teoretiske og praktiske ramme for multikulturel pædagogik (Tavares, 2023).

I næste afsnit præsenteres en konceptuel diskussion af undersøgelsens teoretiske ramme. Derefter følger en gennemgang af nyere forskning, der er



relevant for denne undersøgelse. Metodologien bliver efterfølgende grundigt beskrevet, og resultaterne bliver udforsket i en tematisk analyse af interviewene med de lærerstuderende. Afslutningsvis diskuteres resultaterne og deres implikationer for læreruddannelsen.

## Undersøgelsens teoretiske ramme

Undersøgelsens teoretiske ramme er baseret på teorien om multikulturel pædagogik. Det er ikke denne artikels formål at diskutere terminologiske forskelle og ligheder mellem *multikulturalisme* og *interkulturalisme* på trods af den eksisterende debat om disse to termer (Holm & Zilliacus, 2009). Nogle forskere og teoretikere peger på potentielle forskelle i terminologien ud fra retoriske perspektiver på, hvordan man definerer kultur og relationer mellem forskellige kulturer i samfund præget af kulturel mangfoldighed (Mansour, 2020; Rego & Nieto, 2000). I mange tilfælde henviser forskere til det samme begreb, og valget af præfikserne *inter-* eller *multi-* skyldes primært vaner i de pågældende landes forskningsmiljøer (Holm & Zilliacus, 2009; Mansour, 2020). I denne artikel foretrækkes præfikset *multi-*, da den teoretiske ramme bygger på pædagogisk multikulturalisme, nemlig teorier om *multikulturel pædagogik* og *kulturelt ansvarlig didaktik*.

*Multikulturel pædagogik* [en. multicultural education] blev etableret for at imødegå hegemoni i uddannelsesinstitutioner, der førte til marginalisering af visse elevgrupper. Formålet med multikulturel pædagogik er at fremme retfærdig uddannelse for alle, uanset oprindelse, socioøkonomisk status, kulturel baggrund og andre statusser (Banks, 2009). *Kulturelt ansvarlig didaktik* [en. culturally responsive teaching] er en elevcentreret tilgang til undervisningen, som stammer fra teorien om multikulturel pædagogik (Gay, 2000). Den fokuserer først og fremmest på at benytte elevernes tidligere viden, erfaringer, kulturer og sprog i undervisningsprocessen for at skabe et berigende multikulturelt læringsmiljø (Gay, 2000).

Desværre er der ikke en enkelt opskrift på kulturelt ansvarlig didaktik, der fungerer for alle elevgrupper. Gay (2000) beskriver kulturelt ansvarlig didaktik som et mindset, hvilket lærere bør tilegne sig for at skabe lige uddannelsesmuligheder for alle. Med hensyn til de praktiske råd anbefales ofte indholdsintegration og tilpasning af undervisningsmaterialer til de enkelte elevers behov (Brown, 2017; Mensah, 2021). *Indholdsintegration* er bl.a. beskrevet som en dimension af multikulturel pædagogik og en strategi for en integrering af undervisningsmaterialer, der afspejler elevernes

mangfoldighed, f.eks. ved brug af tekster eller billeder fra forskellige kulturer (Banks, 2009). Tidligere forskning understreger dog, at indholdsintegration alene ikke er nok, og at det er nødvendigt at tilskynde til diskussioner i klasseværelser om lighed, social retfærdighed og forskellige minoritetsgruppers positioner i samfundet (Parekh, 2006). Et aktivt samarbejde med elevernes familier er også vigtigt for at bygge broer mellem skolekultur og hjemmekulturer, hvilket også kan have en positiv effekt på elevernes faglige præstationer (Bishop, 2010; Hauge, 2014). I forbindelse med sprog opfordres kulturelt ansvarlige lærere til at understøtte udviklingen af elevernes aktive flersprogethed ved bl.a. at bruge deres modersmål i undervisningen, f.eks. ved at lade eleverne læse tekster på deres modersmål, forbinde det danske akademiske ordforråd med ordforrådet på deres modersmål og implementere flersprogede bøger i undervisningen (Emilsson Peskova, 2021).

Desuden har *translanguaging* været nævnt som en kommunikativ strategi, hvor elever aktivt bruger flere sprog samtidigt for at underbygge forståelse og læring (Vogel & García, 2017). Translanguaging anerkender, at sproglig praksis er dynamisk, og den giver elever mulighed for at udtrykke sig og tænke på tværs af sproggrænser (Conteh, 2018). Translanguaging kan potentielt også støtte elevernes flersprogede identitet og socioemotionelle udvikling ved at skabe forbindelse mellem modersmål og skolesprog (Conteh, 2018; Vogel & García, 2017). At støtte et positivt syn på eget sprogligt repertoire er særligt vigtigt i kampen mod sprogskam blandt børn og voksne (Daugaard, 2019). *Sprogskam* er et fænomen beskrevet som "en intens negativ følelse, der er baseret på en forestilling om en generelt accepteret (dansk)sproglig standard, som man bør leve op til, men som man oplever ikke at formå at leve op til" (Daugaard, 2019, s.4). Denne negative følelse kan påvirke individets selvtillid og villighed til at bruge et bestemt sprog i sociale eller uddannelsesmæssige sammenhænge, hvilket kan hindre deres sproglige udvikling og sociale integration (Bartlett, 2008).

Desuden anerkender *kulturelt ansvarlig evaluering* [en. culturally responsive assessment] mangfoldigheden i læringsstile og prioriterer brugen af forskellige evalueringsmetoder (Padilla & Borsato, 2008). Disse omfatter visuelle og narrative metoder, metoder baseret på egen- og kammeratevaluering samt andre relevante metoder, der støtter og fremmer en kulturelt styrkende læringsoplevelse (Kirova & Hennig, 2013; Padilla & Borsato, 2008). Et eksempel på visuelle narrativer er sprogsportrætter. Et *sprogsportræt* er en visuel repræsentation i form af en kropssilhuet, som elever kan male med forskellige farver og dekorere med symboler eller etiketter for at identificere



forskellige sprog i deres sproglige repertoire (Busch, 2012; Dressler, 2014). Sprogportrætter kan fungere som et nyttigt værktøj, der hjælper børn med at selvevaluere deres sproglige repertoire og reflektere over deres sproglige identitet (Busch, 2012; Dressler, 2014; Emilsson Peskova, 2021).

*Kulturel kompetence* anses som en vigtig færdighed for lærere, der anvender kulturelt ansvarlig didaktik i arbejdet med elever med en transnational baggrund (Gay, 2000). Udviklingen af kulturel kompetence er en kompleks proces, der kræver refleksion over kulturel selvbevidsthed, egne fordomme samt viden om forskellige kulturelle værdier, normer og praksisser (Bennett, 2001; Gay, 2000). Desuden skal lærere arbejde med elevernes kulturelle kompetencer ved at integrere og drøfte forskellige typer tekster samt ved at opfordre elever til at diskutere eksisterende fordomme, og hvordan de påvirker deres egen og deres klassekammeraters virkelighed (Grapin et al., 2019; Ladson-Billings, 2014; Vassilopoulos et al., 2020). Når det gælder selve forståelsen af begrebet *kultur*, synes der at være enighed blandt teoretikere inden for feltet om, at kultur er et dynamisk, flerdimensionelt, ikke-lineært og socialt konstrueret fænomen (Gay, 2000; Mau, 2010; Nieto, 2010). På trods af denne enighed bliver kulturs dynamiske og komplekse karakter ofte reduceret til enkle definitioner, der typisk er normative, f.eks. forbundet med menneskers race, etnicitet eller nationalitet (Ladson-Billings, 2014; May & Sleeter, 2010). Ifølge Ladson-Billings (2014) og Paris (2012) er det også tydeligt, at mange praktikere har en tendens til at forenkle kulturelt ansvarlig didaktik og tilpasse den til de eksisterende standardiserede læseplaner via en overfladisk integrering af tekster fra forskellige lande. Denne overfladiske udvælgelsesstrategi tilsidesætter essentielle aspekter ved kulturelt ansvarlig didaktik såsom at fremme aktive diskussioner om fordomme og (u)retfærdighed i samfundet.

*Kulturelt bæredygtig pædagogik* [en. culturally sustaining pedagogy] er et nyere koncept, der blev introduceret af Paris (2012) for at udvide kulturelt ansvarlig didaktik med en bæredygtighedsdimension. Idéen om bæredygtighed blev tilføjet for at understrege vigtigheden af at udruste unge mennesker med nødvendige redskaber og viden til at opretholde og gøre brug af deres sproglige og kulturelle ressourcer i bredere kontekster, der ikke er begrænset til uddannelsesinstitutionerne (Paris, 2012). Kulturelt bæredygtig pædagogik fremhæver betydningen af empowerment for elever med en transnational baggrund og fremmer diskussioner om strukturel diskrimination og sociale uligheder, der bidrager til marginaliseringen af minoritetsgrupper både inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne (Paris, 2012).

Lærere, der sigter mod at etablere et positivt læringsmiljø, står ofte over for en uoverensstemmelse mellem deres ønskede resultater og praktiske erfaringer. Dixson (2021) forklarer uoverensstemmelsen ved at pege på, at lærere kun udtrykker ønsker om at tilpasse sine pædagogiske strategier til multikulturelle klasser ved brug af kulturelt ansvarlig didaktik, som de har hørt om. I virkeligheden afspejler deres praksis dog sjældent den teoretiske ramme om multikulturel pædagogik. Derfor opfordrer Dixson (2021) lærere til at blive mere handlingsorienterede og aktivt anvende undervisningsmetoder forankret i teorien i stedet for at blot tale om dem. På den anden side bliver kulturelt ansvarlig didaktik ofte kritiseret af praktikere og betragtet som et ikke-implementerbart pædagogisk redskab, der kræver alt for meget tid (Morrison et al., 2008; Young, 2010). Problemet kan være, at lærere i stedet for at indlemme kulturelt ansvarlig didaktik som et mindset anskuer den som et supplement til traditionel undervisning (Morrison et al., 2008; Young, 2010). Derfor er det vigtigt, at uddannelsesinstitutioner tager initiativ og lader lærerstuderende opleve kulturel ansvarlig didaktik ved at integrere den som et mindset i selve læreruddannelsen samt involvere lærerstuderende i selvrefleksion, udvikle deres kulturelle kompetencer og opfordre dem til at identificere og udfordre eksisterende fordomme og diskrimination (Carter Andrews, 2021; Ladson-Billings, 2021).

I dette afsnit er en række teoretiske koncepter blevet præsenteret. *Multikulturel pædagogik* fungerer som et udgangspunkt for dem alle, da den repræsenterer den overordnede ideologi, der fremmer social retfærdighed og lige uddannelsesmuligheder for alle (Banks, 2009). *Kulturelt ansvarlig didaktik* er en didaktisk ramme for lærere, som ønsker at anvende teorien i praksis og integrere elevernes sprog og kulturer i undervisningen (Gay, 2000). *Kulturelt ansvarlig evaluering* forklarer, hvilke evalueringsmetoder man som kulturelt ansvarlig lærer bør anvende for at give alle elever lige muligheder for at fremvise deres færdigheder (Kirova & Hennig, 2013; Padilla & Borsato, 2008). Sidst, men ikke mindst, føjer *kulturelt bæredygtig pædagogik* en bæredygtighedsdimension til undervisningen og fremmer diskussionen om sociale uligheder og marginalisering af minoritetsgrupper, herunder elever med en transnational baggrund (Paris, 2012). Desuden bør lærere udvikle deres *kulturelle kompetencer* for at kunne arbejde i multikulturelle klasseværelser (Bennett, 2001). Læreruddannelsen spiller en vigtig rolle i udviklingen af disse kompetencer gennem refleksion over teoretiske modeller og praktiske pædagogiske strategier (Carter Andrews, 2021; Ladson-Billings, 2021). Derfor er undersøgelser som denne nyttige for forståelsen af lærerstuderende-



des færdigheder i og perspektiver på de teoretiske og praktiske rammer forankret i multikulturel pædagogik.

## Nylig, relevant forskning i Danmark

I en dansk folkeskolekontekst er begrebet *kultur* blevet undersøgt af Steffensen & Kjeldsen (2021), der analyserer de gældende læseplaner for at afdække, hvilke opfattelser af kultur og kulturelle identiteter der kommer til udtryk i dem. Deres analyse viser, at læseplanerne mangler en grundig og sammenhængende behandling af kulturbegrebet, da det skifter betydning afhængigt af konteksten og kan fortolkes på forskellige måder. Desuden peger analysen på, at indholdet er præget af farveblindhed, hvilket er en ideologi, der ignorerer bl.a. oprindelse og etnicitet i et forsøg på at behandle alle elever ens uden at anerkende de eksisterende uligheder og magtrelationer, der kan påvirke forskellige minoritetsgrupper. I den samme kontekst har Steffensen & Kjeldsen (2021) gennemført et casestudie med dansk-tyrkiske elever. Deres case viser, at eleverne ikke betragter deres primære sprog, erfaringer og baggrunde som aktuelle i forhold til faget dansk, på trods af at integreringen af elevernes sproglige og kulturelle baggrunde har mulighed for at gøre undervisningen mere relevant for disse elever og fremme en dybere forståelse af fagets indhold.

Et andet casestudie, der er foretaget i en folkeskole med elever "med etnisk minoritetsbaggrund", viser, at læreres didaktiske praksis og lærematerialernes indhold overvejende er præget af en assimilationsorienteret monokulturel tankegang (Frederiksen et al., 2022). Lærerne har en begrænset kulturforståelse, der manifesterer sig i deres statiske syn på kultur og manglende fokus på elevernes kulturelle baggrund og erfaringer i undervisningen (Frederiksen et al., 2022). Skolepersonalets syn på sundheds- og trivselsbehov hos nyankomne elever er blevet undersøgt af Mock-Muñoz de Luna et al. (2020). Deres konklusion er, at skolepersonalet mangler ressourcer, faglig uddannelse og målrettet støtte, især fagfolk på stedet, der er specifikt tilknyttet modtageklasserne og uddannet i at håndtere de særlige problemer, som nyankomne elever og deres familier står over for (Mock-Muñoz de Luna et al., 2020).

Kristensen (2022) har foretaget en undersøgelse blandt børn af efterkommere i en dansk skole. Resultaterne belyser disse elevers oprør mod at blive stigmatiseret og kategoriseret som *indvandrere*. Det interessante er, at oprøret ikke er en tilkendegivelse af et ønske om en alternativ position, men en modstand mod visse stereotype forventninger til deres adfærd i skolen. For-

skeren understreger manglen på omfattende diskussioner om racialisering, stereotyper og fordomme i skolerne og deres betydning for de udsatte elevers trivsel samt for hele skolemiljøet (Kristensen, 2022). Et koncept for *påtvunget bekymring* [en. coercive concern] er blevet foreslået af Shirazi & Jaffe-Walter (2021), der undersøger, hvordan muslimske unge navigerer i den danske ungdomsuddannelse. Forskerne beskriver, hvordan skoler planlægger og implementerer aktiviteter for at fremme fællesskabets etos uden at tage hensyn til elevernes kulturelle baggrunde. I denne sammenhæng manifesterer påtvunget bekymring sig som en bevidst og tvangsmæssig opfordring til deltagelse i fællesaktiviteter, såsom klasselejrture, uden at imødekomme visse elevers bekymringer om kostrestriktioner eller indkvarteringsforhold (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021). Desuden indikerer undersøgelsen, at selvom lærerne kritiserer nationalistiske bevægelser og anti-indvandrerdiskurser, afspejler deres daglige beslutninger racialisering og stereotyper (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021).

Kort sagt peger en del undersøgelser inden for feltet på, at skolepersonale generelt lider af mangel på teoretisk og praktisk viden om metoder til at opbygge et styrkende multikulturelt læringsmiljø for alle elever. De følgende afsnit udforsker danske lærerstuderendes perspektiver på kulturelt ansvarlig didaktik og bidrager dermed til en dybere indsigt i dette område.

## Undersøgelsen på tre danske professionshøjskoler

Denne undersøgelse udgør en del af det større forskningsprojekt *Multikulturel pædagogik: En utopi eller et funktionelt værktøj til fremgangsrig undervisningspraksis (2021-2024)*, som involverer lærerstuderende fra de tre nordiske lande Danmark, Island og Norge.

I Danmark blev dataindsamlingen gennemført i foråret 2022 på tre professionshøjskoler, som accepterede at deltage i projektet. Det empiriske materiale består af individuelle interviews med i alt 14 lærerstuderende (ni kvinder og fem mænd), hvis gennemsnitsalder er 26 år. Oplysninger om deltagerne præsenteres i tabel 1. Forskeren kendte ingen af deltagerne i forvejen og var ikke ansat på nogen af de tre professionshøjskoler. I henhold til udvælgelseskriterierne skulle deltagerne på dataindsamlingens tidspunkt være i gang med deres ottende semester på læreruddannelsen, dvs. have gennemført den obligatoriske praktik og de fleste kurser, som indgik i uddannelsen. Udover praktikken havde alle deltagere forskellige erfaringer med at arbejde på danske grundskoleinstitutioner og i fritidsklubber. De fleste var ansatte som lærervikarer på dataindsamlingens tidspunkt.



Tabel 1. Oplysninger om deltagerne.

Professionshøjskole (PHS)	Pseudonym	Undervisningsfag*
PHS-1	Daniel	matematik, historie
PHS-1	Ditte	engelsk, billedkunst
PHS-1	Dea	matematik, idræt
PHS-1	David	engelsk, idræt
PHS-1	Derek	engelsk, samfundsfag
PHS-2	Dorit	matematik, madkundskab
PHS-2	Damian	matematik, håndværk/design
PHS-2	Denise	dansk, engelsk
PHS-2	Dagmar	dansk, engelsk
PHS-2	Dorian	engelsk, historie
PHS-2	Dicte	engelsk, kristendom
PHS-2	Daisy	matematik, biologi
PHS-3	Dorotea	dansk, idræt
PHS-3	Donna	dansk, idræt

\* Tabellen angiver to ud af tre undervisningsfag for at beskytte de studerendes identiteter.

Forskeren rejste selv til professionshøjskolerne og gennemførte individuelle interviews med de studerende. Inden rejsen havde forskeren afholdt onlinemøder med undervisere på professionshøjskolerne, der bidrog med værdifuld kontekstuel information, såsom indhold og opbygning af læreruddannelser på deres professionshøjskoler. Denne information hjalp med at forme interviewguiden. De studerende blev rekrutteret med hjælp fra undviserne, der sendte invitationer til potentielle deltagere. De studerende modtog et informationsbrev, der indeholdt omfattende oplysninger om projektets målsætning, og om at deltagelsen ville indebære et individuelt interview på omkring 60 minutter. Der blev indhentet samtykkeerklæring fra alle deltagere, som indvilgede i at blive lydoptaget under interviewene ved at underskrive formularen. De blev oplyst om, at det var frivilligt at deltage i projektet, og at de til enhver tid kunne trække deres samtykke tilbage uden at angive nogen grund. Interviewene blev gennemført på dansk og varede i gennemsnit 54 minutter.

Med hensyn til persondatasikkerhed lægges der vægt på beskyttelse af personlige data og oplysninger. Undersøgelsen er blevet meldt til NSD – Norsk Senter for Forskningsdata AS, der på vegne af Høgskolen i Innlandet har vurderet, at behandlingen af personoplysninger i dette projekt er i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen. Datamaterialet opbe-

vares på en forskningsserver, hvortil der kræves et login for at få adgang til filerne. Deltagernes navne og kontaktoplysninger er blevet erstattet med en kode, der opbevares i en navneliste adskilt fra øvrige data. I publikationer fra projektet anvendes anonymiserede navne.

Interviewene blev analyseret ved hjælp af en tematisk analysemetode, der er beskrevet af Braun & Clarke (2013). Analysoffwaren Atlas.ti blev brugt til at analysere dataene. I starten blev interviewtransskriptionerne underlagt en grundig læsning for at opnå en omfattende forståelse af indholdet. Dernæst blev dataene kodet med forskerdefinerede og databaserede koder. Forskerdefinerede koder blev fastlagt på baggrund af litteraturgennemgangen, mens databaserede koder opstod naturligt under kodningsprocessen og fangede uforudsete emner. Den indledende kodebog blev evalueret og organiseret i kategorier, alt efter relevans. De tematisk lignende kategorier blev samlet i temaer. For at besvare denne artikels forskningsspørgsmål blev to temaer udvalgt: de studerendes perspektiver på læreruddannelsen og integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen. Tabel 2 præsenterer temaerne og giver eksempler på deres tilknyttede koder.

Tabel 2. Tematisk analyse.

Tema	Kategorier	Eksempler på koder
De studerendes perspektiver på læreruddannelsen.	Generelle perspektiver på læreruddannelsen.	Læringsmiljøet på professionshøjskoler. Distance mellem teori og praksis. Kommunikation med undervisere. Manglende fokus på forældresamarbejdet.
	Støtte og vejledning med henblik på udviklingen af kulturelle kompetencer.	Manglende fokus på multikulturelle perspektiver i de fleste moduler. Erfaringer med modulet Undervisning af tosprogede elever (UTE).
Integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen.	Integrering af sprog.	Anvendelse af de studerendes egne sproglige ressourcer i kommunikation med eleverne. Elevernes sprogportrætter. Translanguaging i multikulturelle klasseværelser. Tværfaglige aktiviteter med det formål at inddrage elevernes sprog.
	Integrering af kulturer.	Ressourcesyn på elever med en transnational baggrund. Undervisningsmateriale fra elevernes oprindelseslande (indholdsintegration). Vision om at bygge et fællesskab, hvor der er plads til alle.



## De studerendes perspektiver på læreruddannelsen

Under interviewene blev deltagerne bedt om at tænke tilbage på deres tid som lærerstuderende ved at reflektere over gode erfaringer og identificere de udfordringer, de måtte have stået over for. Generelt set var deltagerne positive over læringsmiljøet på alle tre professionshøjskoler. Deltagerne fortalte, at de fleste undervisere var dygtige og hjælpsomme og forsøgte at imødekomme de studerendes forskellige behov. De studerende fremhævede også, at de tre professionshøjskoler kulturer var præget af ligestilling og fællesskabets etos, som havde en positiv indvirkning på deres velbefindende og følelse af tilhørsforhold.

De deltagende lærerstuderende kritiserede læreruddannelsen på alle tre professionshøjskoler for en manglende forbindelse mellem teori og praksis, hvilket havde negative konsekvenser for de studerendes evne til at omsætte deres teoretiske viden til praktiske færdigheder i klasseværelset.

*Jeg føler lidt, at der er en distance mellem teori og praksis. Jeg føler, at det, vi lærer her på skolen, ikke altid afspejler, hvad der er ude på den anden side. Fordi vi kun er på praktik tre gange i løbet af fire år, så er det svært at implementere nogle af de ting, man har lært. Jeg fik i hvert fald ikke rigtigt brugt så mange af de ting, som vi lærer her – jeg kan måske pege på tre-fire teorier, som jeg tænkte: 'Det har jeg kunnet bruge'. (David)*

Desuden kritiserede mange deltagere læreruddannelsen for manglende fokus på forældresamarbejdet, endsigesamarbejdet med forældre med en transnational baggrund. De studerende fik heller ikke mulighed for at deltage aktivt i forældresamarbejdet under deres praktikophold. I enkelte tilfælde fik de lov til at observere skole-hjem-samtaler, men aktiv deltagelse blev frarådet af deres praktiklærere. Selvom de studerende havde tidligere arbejds erfaring fra grundskoleinstitutioner, mente de, at formel træning på dette område ville være gavnlige for at give dem de nødvendige færdigheder.

*Forældresamarbejdet er en af de ting, jeg faktisk er lidt ærgerlig over. Det har vi ikke gjort så meget ud af på studiet. Og det er heller ikke noget i vores praktik, især med en anden etnisk baggrund. Dog til sidst i vores praktik, så fik vi at vide, at det skulle være en del af praktikken – forældresamarbejde. Men vi nåede det ikke, så det blev lidt sådan mmm.... Så, det er en af de ting, jeg er bange for – forældresamarbejde.*

*Jeg ved ikke, hvordan sådan jeg skal kunne gøre det eller hvordan...*  
(Derek)

De studerende blev også bedt om at reflektere over, hvilken støtte og vejledning de modtog med henblik på at udvikle deres kulturelle kompetencer, som de kunne anvende i praksis. I denne kontekst kritiserede de på den ene side en betydelig del af læreruddannelsen for ikke at behandle emnet fyldestgørende. På den anden side angav de studerende, at multikulturelle perspektiver blev tilstrækkeligt introduceret i modulet Undervisning af tosprogede elever (UTE).

*Nogle gange, så tænker jeg på UTE-modulet – undervisningen af tosprogede elever. Det har været givende, fordi det har været så konkret langt hen ad vejen. Ofte er vi bare oppe på et megaløjt taksonomisk niveau, når vi taler om tingene. Så vi glemmer ligesom at komme ned og tale om konkrete eksempler, hvordan vi kan anvende de her teorier og sådan nogle ting i praksis [...] Og det er nok også derfor, jeg kan huske så mange begreber og så mange situationer og så mange eksempler fra UTE. Det er udelukkende, tænker jeg, fordi vi har haft nogle dygtige lærere, som er gået ned i og kommet med nogle konkrete eksempler. (Daisy)*

På trods af det manglende fokus på multikulturelle perspektiver i den store del af læreruddannelsen kom de studerende med nogle interessante refleksioner og idéer om anvendelsen af elevernes sprog og kulturer i undervisningen. Disse refleksioner var ofte baseret på deres erfaringer med at arbejde med børn med en transnational baggrund under praktikopholdet eller i deres tid som lærervikarer.

## **Integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen**

Alle deltagere udtrykte empati og omsorg for alle deres elever, herunder elever med en transnational baggrund, som de mødte under praktikopholdet eller i deres tid som lærervikarer. De studerende fortalte, at de var opmærksomme på børnenes forskellige behov og var engagerede i at skabe et understøttende læringsmiljø for alle.

Analysen af interviewene viste en stor variation i de studerendes forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik. De studerende, der valgte matematik



som deres første undervisningsfag, kunne have behov for mere støtte til at udvikle deres kulturelle kompetencer og færdigheder i undervisningen af elever med en transnational baggrund, sammenlignet med de studerende, der valgte dansk eller engelsk. Det er dog også vigtigt at understrege, at ingen deltagere havde en fuldt realiseret forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik. Deres refleksioner drejede sig primært om integrering af elevernes sprog, mens integrering af kulturer blev betragtet som et meget mere vanskeligt emne. Et par studerende gik lidt længere i løbet af deres praktik og lærte et par ord og sætninger på elevernes sprog for at yde bedre støtte, især til nyankomne elever. Dorian fortalte om en nyankommet kinesisk pige, som slet ikke kunne dansk. For at skabe en følelse af tilhørsforhold hos hende lærte Dorian et par enkelte ord og udtryk på kinesisk og brugte dem i kommunikationen med hende.

*Jeg kunne bare nogle ord, for eksempel hvordan man siger 'sejt'. Det sagde jeg så til den kinesiske pige. Og allerede dér, hvor vi faktisk begyndte at bygge relation, når jeg kunne sige 'sejt' eller 'hej' på kinesisk [...] Jeg kunne næsten ingenting, men det er bare, at jeg kunne tale kinesisk med hende på nogle punkter. Og hun følte sig hjemme i en eller anden forstand. (Dorian)*

Nogle af de deltagende studerende havde selv en transnational baggrund, hvilket de betragtede som en klar fordel i deres arbejde. Denise fortalte, at hun talte flydende arabisk, som hun godt kunne benytte i forskellige sammenhænge. Under sit praktikophold kunne hun bruge arabisk til at tale med arabisktalende forældre og børn. Denise sagde, at hun dog ville passe på med at bruge for meget arabisk, fordi hendes primære fokus var danskundervisning. Videre forklarede Denise, at hun arbejdede på at udvide sin viden om translanguaging for at kunne anvende denne strategi i multikulturelle klasseværelser.

*Jeg vil holde mig lidt tilbage, fordi hvis vi bare snakker arabisk, jamen så ville jo dét blive bedre. Og så ville det danske jo ikke helt udvikle sig, så der skal jo være den her balance imellem [...] Jeg skriver min bachelor om translanguaging, fordi der er mange lærere, som tror, at hvis man ikke deler modersmål med eleverne, så kan man ikke bruge deres modersmål. Men jeg ser helt klart fordele ved det. (Denise)*

Denise gav også en yderligere begrundelse for, hvorfor hun ikke ønskede at bruge arabisk for meget. Hun ville undgå at bidrage til yderligere marginalisering af allerede sårbare elever, der følte sig ekskluderet fra fællesskabet og i nogle tilfælde oplevede sprogskam. Begrebet *sprogskam* kendes fra dansk forskning som skam primært forbundet med forventninger til præstationer på dansk (Daugaard, 2019). Derfor er det interessant, at Denise kender til begrebet, men forbinder det med brug af modersmålet i skolen. "Der er nogle børn, som ser det som nedladende. Og det bunder også i, at der er rigtig mange børn, der har den her sprogskam, hvor de føler, at arabisk ikke passer ind i skolekontekst." (Denise).

Sprogskam blandt elever med en transnational baggrund blev også berørt af Dagmar, der forsøgte at gennemføre et undervisningsforløb under sin praktik, hvor hun sammen med sine medstuderende planlagde at lade disse elever være eksperter i deres eget sprog. Desværre gik forløbet ikke helt som forventet.

*Vi lavede et undervisningsforløb i dansk, hvor vi skulle forsøge at gøre dem til eksperter på deres eget sprog – i hvert fald at aktualisere, at de godt måtte bruge det, hvor vi arbejdede inden for digtgenren eller lyrikgenren og arbejdede med noget rap. Og det var jo virkelig interessant at gå ind og ville aktualisere forskellige sprog og have en oplevelse af, at det er virkelig, virkelig svært at gøre! Fordi de har en oplevelse af, at de ikke må tale polsk eller arabisk eller engelsk, når det er dansk, vi har.*  
(Dagmar)

En anden deltager, Dorit, der havde valgt madkundskab som et af sine undervisningsfag, foreslog en form for indholdsintegration. Hun havde en idé om tværfaglige aktiviteter med det formål at inddrage elevernes sprog i undervisningen. Hun havde lyst til at opfordre elever med en transnational baggrund til at komme med enkle opskrifter på traditionelle retter på deres modersmål.

*Det kunne være spændende at hive noget tværfagligt ind. Jamen, gå hjem og spørg din mor! Hvad laver I egentlig hjemme hos jer? Tag en opskrift med! Forklar og oversæt det for os. Det er dig, der er eksperten her!* (Dorit)



Senere fortalte Dorit, at hun også kunne tænke sig at involvere en dansklærer, som kunne hjælpe eleverne med oversættelser til dansk. Dorit havde dog aldrig prøvet at anvende denne tilgang til undervisningen før, men hun var overbevist om, at man på denne måde både kunne arbejde med elevernes modersmål, dansk og madkundskab.

Flere deltagere fremhævede brugen af sprogportrætter som en dynamisk og engagerende metode til at integrere elevernes sprog i undervisningen. Samtidig kan sprogportrætter anvendes som en slags kulturelt ansvarlig evaluering med henblik på at forstå elevernes sproglige ressourcer og behov. En af deltagerne, Dicte, foreslog at udvide denne metode ved at opmuntre børnene til at skabe kulturportrætter, dvs. en visuel repræsentation af elevernes kulturer, hvilket ville give værdifuld indsigt i deres kulturelle baggrund.

*Jeg vil helt klart arbejde med narrativer – hvordan man taler om andre, og hvordan man taler om sig selv. Og måske sådan noget sprogportrætter. Og jeg synes, at man også kan lave kulturportrætter, altså sådan at snakke om, hvad det betyder for én og sådan ... Og så vise dem frem til alle. Jeg synes også, det giver én helt vildt meget, og man kan forstå sig selv lidt bedre. (Dicte)*

Selvom de studerende generelt set kunne identificere forskellige måder at inddrage elevernes sprog på, stod de over for udfordringer, når det kom til at integrere elevernes kulturelle baggrund i undervisningen. De gav udtryk for, at de havde meget begrænset viden om, hvordan de kunne arbejde med elevernes kulturer.

*Selvfølgelig havde vi det modul der, som havde stort fokus på det der med, hvordan man ligesom kunne arbejde med tosprogede elever. Men jeg tror, det var meget det der med at inddrage deres kultur i undervisningen, få dem til at føle sig inkluderet, få dem til at føle sig en del af det. Men jeg tror ikke, hvis jeg på nuværende tidspunkt skulle ud og undervise en klasse, og der kom en elev, som ikke talte dansk, så tror jeg, at jeg ville være lidt udfordret i, hvordan jeg skulle strikke en helt almindelig danskundervisning sammen ... Sådan så vedkommende også kunne være en del af det. (Donna)*



De fleste deltagere fortalte, at de på læreruddannelsen blev opfordret til at udvikle et ressourcensyn på børn med en transnational baggrund og prøve at integrere deres kulturer i undervisningen bl.a. ved at anerkende og værdsætte børnenes ekspertise. Ditte nævnte i sit interview, at hun mener, at det kunne have en positiv indvirkning på elevernes selvbillede at inddrage dem i undervisningen som eksperter i deres egen kultur.

*Hvis vi har tre somaliske elever, lad os have et forløb om Somalia, hvor de kan fortælle om de traditioner, den kultur [...] Altså man kunne da sagtens få eleverne til at undervise i kultur. Jeg tænker i hvert fald, det ville gøre noget ved deres status, hvis man snakker om, at der er ... forskel i magtstrukturen i klassen. Jamen, så gør dem til eksperter! (Ditte)*

I det hele taget var der en forskel på, hvordan de studerende omtalte integrering af elevernes sprog og kulturer i deres undervisning. Når det gjaldt sprog, kunne de give konkrete eksempler og fortælle om betydeligt flere erfaringer. På den anden side var deres refleksioner over integreringen af børnenes kulturer på et retorisk niveau, nemlig at de havde forskellige idéer og havde hørt om nogle metoder, men kun meget sjældent kunne afprøve dem – bortset fra temauger, indholdsintegration fra børnenes oprindelseslande og præsentationer om deres tidligere kulturelle erfaringer. I løbet af interviewet med Dorotea delte hun sine tanker om, hvorfor skolekontekst og positive forhold mellem eleverne er vigtigere end f.eks. indholdsintegration.

*Jeg har et rigtig stort ansvar som lærer. Jeg vil udfordre mine elever, men også altså sætte eleverne i spil med hinanden rent dialogisk, så de også på en måde gennem min styring får opbygget en eller anden relation sammen i undervisningen, hvis det giver mening. Det er rigtig vigtigt, at man får skabt et klasserum, hvor der er plads til forskellighed, og hvor man tåler hinanden. Vi skal kunne agere sammen som klasse eller som hold. Og det handler jo helt klart om, hvordan jeg også får formidlet det, og det er jo noget som ... Det kommer ikke lige på en uge, det er en proces. Men hvis processen så også er at skulle danne de her elever til at kunne rumme hinanden, så er det jo processen værd, fordi der er guld at hente i den anden ende. (Dorotea)*

Doroteas vision om at bygge et fællesskab, hvor alle elever vil kommunikere og vise respekt for hinandens kulturer, opsummerer det overordnede tema,





som går igen i alle interviewene. Selvom de studerende ikke havde en dybtgående forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik, var de meget åbne og hensynsfulde over for deres elever. Desuden var de meget entusiastiske i forhold til deres karrierer som skolelærere. Det næste afsnit betragter resultaterne i en bredere sammenhæng og diskuterer implikationer for læreruddannelsen.

## Diskussion

Deltagelse i denne undersøgelse har givet de studerende en mulighed for at reflektere over deres erfaringer med læreruddannelsen. Den viden og de refleksioner, som de har bidraget med, udgør en ressource til udvikling og justering af læreruddannelsens indhold, så der lægges større vægt på at styrke de studerendes kulturelle kompetencer, hvilke er nødvendige for arbejdet i multikulturelle skoler. Ved at styrke de kulturelle kompetencer hos fremtidige lærere kan læreruddannelsen bidrage til et mere retfærdigt uddannelsessystem og en udvikling af skolen i retning af empowerment.

Mange deltagere fortalte om en afstand mellem den teoretiske og den praktiske del af uddannelsen. Tidligere forskning peger på, at manglende forbindelse mellem teori og praksis kan have negative konsekvenser for studerendes professionelle udvikling (Tavares, 2023). Desuden gav flere studerende udtryk for ønsket om en større mængde praktisk erfaring i deres uddannelse. De følte, at de ikke havde tilstrækkelig tid til at afprøve de mange metoder, de havde lært i den teoretiske del af uddannelsen. Det er interessant at bemærke, at på tidspunktet for dataindsamlingen, foråret 2022, udgjorde praktikken 30 ECTS-point. Derimod har den seneste aftale om ny læreruddannelse forlænget praktikperioden med en tredjedel, så den nu udgør 40 ECTS-point, og de studerende får praktik på alle fire år (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

De studerende pegede også på manglende fokus på forældresamarbejdet. De mener, at forældresamarbejde bliver behandlet overfladisk i deres uddannelse, og at der er minimal kontakt med forældre under praktikken. Dette er særligt problematisk inden for rammerne for multikulturel pædagogik, hvor forældresamarbejde betragtes som et afgørende element i at bygge bro mellem elevernes hjemmekultur og skolekulturen, idet familiers kulturelle baggrunde, perspektiver og erfaringer bringes ind i skolemiljøet (Bishop, 2010; Hauge, 2014; Nieto, 2010). Det manglende fokus på forældresamarbejdet viser sig at være et væsentligt problem i læreruddannelsen, hvilket også er blevet påvist af Skolemonitor i en artikel fra 2018. Artiklen

fremhæver, at nyuddannede lærere ikke føler, at de har fået tilstrækkelig erfaring med og viden om forældresamarbejdet (Ramsby & Sørensen, 2018). Tidligere forskning har ligeledes vist, at udvikling af tilstrækkelig viden om et succesfuldt forældresamarbejde er særligt vigtigt i multikulturelle kontekster, hvor lærerne skal være opmærksomme på den kulturelle dimension i kommunikationen med forældre (Björk et al., 2019; Matthiesen, 2015).

Vedrørende kulturelt ansvarlig didaktik indikerer analysen af interviewene en betydelig variation i de studerendes forståelse af det teoretiske grundlag. De fleste studerendes fokus var primært rettet mod integrering af elevernes sprog. De pædagogiske strategier, de havde afprøvet under praktikken, var sjældent systematiske og baserede sig ofte på deres egne personlige opfattelser og tidligere erfaringer i stedet for relevant teori. Tidligere forskning om kulturelt ansvarlig didaktik understreger, at lærere bør integrere forskellige dimensioner af multikulturel pædagogik i undervisningen for at udvikle elevernes viden om de kulturelle, sociale og kontekstuelle faktorer, der påvirker deres egen og deres klassekammeraters hverdag (Gay, 2000; Grapin et al., 2019; Padilla & Borsato, 2008; Vassilopoulos et al., 2020).

To studerende berørte problemet med sprogskam blandt elever med en transnational baggrund. Men i stedet for at forbinde sprogskam med forventninger til præstationer på dansk, diskuterede de studerende begrebet i forbindelse med elevernes modersmål og skammen forbundet med at bruge modersmålet i skolen. Interessant nok har et lignende fænomen tidligere været påvist af Steffensen & Kjeldsen (2021) i deres casestudie, selvom de ikke bruger begrebet *sprogskam* i deres artikel. De dansk-tyrkiske elever i Steffensen & Kjeldsens (2021) undersøgelse betragter ikke deres modersmål, erfaringer og baggrunde som aktuelle i forhold til faget dansk, selvom integreringen af elevernes sproglige og kulturelle baggrunde ifølge teorien om multikulturel pædagogik har potentiale til at gøre undervisningen mere relevant for disse elever og til at fremme en dybere forståelse af fagets indhold (Banks, 2009; Gau, 2000; Nieto, 2010).

En følelse af sprogskam udgjorde også en hindring i at afprøve et undervisningsforløb, som en studerende fortalte om i den aktuelle undersøgelse. Ifølge den studerende kunne forklaringen være, at eleverne havde en oplevelse af, at de ikke måtte bruge deres modersmål i skolen. En anden forklaring kan dog være, at disse elever ikke har tilstrækkelig viden om deres familiers kulturer og sprog, hvilket lærerne forventer, at de har. I denne sammenhæng er det relevant at nævne en problematisk situation, der blev observeret i en finsk skole, og beskrevet af Dervin (2023) i bogen om kultu-

relle perspektiver i læreruddannelsen. Under en lektion bad en hvid lærer en sort elev om at fortælle om, hvilke slags frugter der spises i Afrika. Det svar, læreren fik, var nok uventet, da eleven svarede, at hun aldrig havde været i Afrika og kun talte finsk. Denne uheldige hændelse resulterede i, at eleven blev frustreret og endte med at græde (Dervin, 2023).

Desuden er det i forbindelse med sprogskam vigtigt, at lærere italesætter dette fænomen og eksplicit arbejder med bl.a. at udvikle strategier "til at give det at være flersproget og andetsprogstalende legitimitet i og uden for klasserummet" (Daugaard, 2019, p. 4). Sprogskam kan muligvis skyldes skolers strenge sprogpolitik og manglende bevidsthed om vigtigheden af at anerkende og inddrage elevernes modersmål i undervisningen på en systematisk måde og ikke kun i forbindelse med temauger. En systematisk og kritisk tilgang til at eliminere sprogskam, stereotyper, fordomme og diskriminerende diskurser er afgørende for at styrke elevernes trivsel og skabe et berigende skolemiljø (Bartlett, 2008; Ladson-Billings, 2014; May & Sleeter, 2010).

De studerendes primære fokus på sprog i forbindelse med kulturelt ansvarlig didaktik understreger behovet for at udvikle fremtidige læreres kompetencer og viden om metoder til at arbejde med elevernes kulturer i undervisningen. En studerende delte en idé om at integrere både sprogportrætter og kulturportrætter i undervisningen. Sprogportrætter er en metode, der er beskrevet i litteraturen som effektiv, da den giver eleverne magten til at bestemme, hvordan de vil definere deres sproglige repertoire (Busch, 2012; Dressler, 2014). Ved at tilføje en kulturel dimension kan læreren opnå en værdifuld og relevant forståelse af elevernes identitet, hvilket vil hjælpe læreren med at skabe et berigende skolemiljø.

Når det gælder de studerendes praktiske erfaringer med integrering af elevernes kulturer, kunne de ikke komme med andre eksempler end indholdsintegration, temauger og præsentationer af elevernes kulturer i undervisningen. Mange deltagere nævnte også, at det er en god idé at gøre eleverne til eksperter i deres egen kultur. Tidligere forskning i USA har påvist, at lærere kan benytte forskellige kreative tilgange til at fremme kulturel bevidsthed og integrere elevernes kulturer i undervisningen. Eksempelvis er det muligt at give plads til diskussion og kreativitet ved at opfordre eleverne til at skabe kontranarrativer i form af fortællinger, lyrik eller billeder, der udtrykker deres tanker og perspektiver på eksisterende fordomme i samfundet (Dunn et al., 2022). Et andet studie understreger, at lærere bør udvise kulturel omsorg ved aktivt at søge viden om minoritetsgruppernes historie og deres aktuelle situation og bringe denne viden ind i undervis-

ningen (Emdin et al., 2021). Desuden fremhæver amerikanske forskere vigtigheden af at opmuntre eleverne til at deltage i kritiske diskussioner om diskriminerende diskurser i læseplanerne, uretfærdig evaluering og fordomme mod individer med en transnational baggrund inden for uddannelsesinstitutionerne (Howard, 2021; Wynter-Hoyte et al., 2019). Dette vil også tilføje en dimension af bæredygtighed i den almene didaktik, som Paris (2012) argumenterer for i sin artikel om kulturelt bæredygtig pædagogik. Denne tilgang understreger vigtigheden af at udruste unge mennesker med nødvendige redskaber og viden til at opretholde og drage fordel af deres sproglige og kulturelle ressourcer i bredere kontekster, der ikke er begrænset til uddannelsesinstitutionerne.

## Afsluttende kommentar

Samlet set viser denne undersøgelse, at der er et klart behov for at styrke fremtidige læreres forståelse og kompetencer inden for kulturelt ansvarlig didaktik. Desuden er det vigtigt at bemærke, at kulturelt ansvarlig didaktik ikke kun er relevant for elever med en transnational baggrund. Det er en forudsætning for god undervisning, som er baseret på demokrati, solidaritet, retfærdighed og ligestilling. Derfor er det essentielt også at udvikle professionshøjskolens kultur i retning af empowerment. I stedet for blot at fortælle om multikulturalisme bør undervisere på læreruddannelsen stræbe efter at implementere kulturelt ansvarlig didaktik i deres klasseværelser, så lærerstuderende kan opleve den i virkeligheden. Denne oplevelse kan fremtidige lærere tage med sig til skolerne og bruge til at motivere deres elever til at anvende deres kulturelle og sproglige ressourcer både inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne.

## Tak

Jeg vil gerne udtrykke min dybfølte taknemmelighed over for alle deltagere, der generøst delte deres værdifulde erfaringer og viden. Jeg er taknemmelig for jeres bidrag, der har hjulpet mig med at opnå en bredere og mere nuanceret forståelse af emnet. Uden jeres deltagelse ville dette arbejde ikke have været muligt.

## Referencer

- Acquah, E. O., Tandon, M., & Lempinen, S. (2016). Teacher diversity awareness in the context of changing demographics. *European Educational Research Journal*, 15(2), 218-235. <https://doi.org/10.1177/1474904115611676>
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). Routledge.
- Bartlett, L. (2008). Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 737-753. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.002>
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Bishop, R. (2010). Discursive positioning and educational reform. I S. May & C. Sleeter (red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 61-71). Taylor & Francis Group.
- Björk, K., Danielsson, E., & Basic, G. (2019). Collaboration and identity work: A linguistic discourse analysis of immigrant students' presentations concerning different teachers' roles in a school context. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1623649>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research*. Sage.
- Brown, J. C. (2017). A metasynthesis of the complementarity of culturally responsive and inquiry-based science education in K-12 settings: Implications for advancing equitable science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1143-1173. <https://doi.org/10.1002/tea.21401>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Carter Andrews, D. J. (2021). Preparing teachers to be culturally multidimensional: Designing and implementing teacher preparation programs for pedagogical relevance, responsiveness, and sustenance. *The Educational Forum*, 85(4), 416-428. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957638>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445-447. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Danmarks Statistik (u.å.). UDDAKT20: Uddannelsesaktivitet i grundskolen efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn, grundskoleinstitutionstype, bopælsområde og status. Lokaliseret 9. maj, 2023 fra <https://www.statistikbanken.dk/UDDAKT20>
- Daugaard, L. M. (2019). Sprogskam blandt flersprogede børn og voksne. *Fokus – på dansk som andetsprog for voksne*, 73, 3-5. <https://fokus-dsa.dk/fokus-73/>
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, Criticality and Reflexivity in Teacher Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009302777>
- Dixson, A. D. (2021). But be ye doers of the word: Moving beyond performative professional development on culturally relevant pedagogy. *The Educational Forum*, 85(4), 355-363. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957633>
- Dressler, R. (2014). In the classroom. Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 32(1), 42-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057309.pdf>
- Dunn, A. H., Neville, M. L., & Vellanki, V. (2022). #UrbanAndMakingIt: Urban youth's visual counter-narratives of being #MoreThanAStereotype. *Urban Education*, 57(1), 58-82. <https://doi.org/10.1177/0042085918798065>
- Emdin, C., Adjapong, E., & Levy, I. P. (2021). On science genius and cultural agnosia: Reality pedagogy and/as Hip-Hop rooted cultural teaching in STEM education. *The Educational Forum*, 85(4), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957636>
- Emilsson Peskova, R. (2021). *School Experience of Plurilingual Children: A Multiple Case Study from Iceland*. Háskólaprent. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2648>
- Frederiksen, P. S., Løkkegaard, L., & Rasmussen, A. Ø. (2022). Etniske minoritetsdrenge læring i folkeskolen. *CEPRA-Striben*, 30, 42-53. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n30.482>

- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Teachers College Press.
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-based interventions for reducing youths' racial and ethnic prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. udg.). Universitetsforlaget.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (red.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11-28). Peter Lang AG.
- Howard, T. C. (2021). Culturally relevant teaching: A pivot for pedagogical transformation and racial reckoning. *The Educational Forum*, 85(4), 406-415. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957637>
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>
- Häggström, F., Borsch, A. S., & Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*, 117, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248>
- Jónsdóttir, F., & Einarsdóttir, J. (2024). Pedagogical challenges and practices in multicultural classrooms: A praxeological study. *Educational Action Research*, 32(1), 127-143. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2064891>
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106-119. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.2.106>
- Kristensen, S. B. (2022). "Jeg bliver nødt til at sige vi om dem" – oprør mod racialisering blandt unge i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), 60-77. <https://doi.org/10.18261/ntu.3.1.5>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G. (2021). Three decades of culturally relevant, responsive, & sustaining pedagogy: What lies ahead? *The Educational Forum*, 85(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957632>
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.377>
- Matthiesen, N. C. L. (2015). A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers' acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(1), 6-25. <https://doi.org/10.7146/ocps.v16i1.21438>
- Mau, S. (2010). *Social Transnationalism: Lifeworlds Beyond the Nation-State*. Routledge.
- May, S., & Sleeter, C. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis. I S. May & C. Sleeter (red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 1-16). Taylor & Francis Group.
- Mensah, F. M. (2021). Culturally relevant and culturally responsive: Two theories of practice for science teaching. *Science and Children*, 58(4), 10-13. <https://www.nsta.org/science-and-children/science-and-children-marchapril-2021/culturally-relevant-and-culturally>
- Mock-Muñoz de Luna, C., Granberg, A., Krasnik, A., & Vitus, K. (2020). Towards more equitable education: Meeting health and wellbeing needs of newly arrived migrant and refugee chil-





- dren—perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1773207>
- Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/10665680802400006>
- Nieto, S. (2010). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press.
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>
- Padilla, A. M., & Borsato, G. N. (2008). Issues in culturally appropriate psychoeducational assessment. I L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (red.), *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications* (3. udg., s. 5-21). Jossey-Bass.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (2. udg.). Palgrave Macmillan.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Ramsby, J. H., & Sørensen, K. S. (2018). Nyuddannede lærere: Læreruddannelsen svigter forældresamarbejdet. *Skolemonitor*. <https://skolemonitor.dk/nyheder/art6520428/Læreruddannelsen-svigter-forældresamarbejdet>
- Rego, M. A. S., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 413-427. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00003-2)
- Rytter, M. (2019). Writing against integration: Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos*, 84(4), 678-697. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellelskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. udg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Shirazi, R., & Jaffe-Walter, R. (2021). Conditional hospitality and coercive concern: Countertopographies of Islamophobia in American and Danish schools. *Comparative Education*, 57(2), 206-226. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1812234>
- Steffensen, T., & Kjeldsen, K. (2021). Er kulturbegrebet danskfagets blinde vinkel? Et dokument- og casestudie af kulturforståelser i dansk og dansk som andetsprog. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.8080>
- Tavares, V. (2023). Teaching in diverse lower and upper secondary schools in Norway: The missing links in student teachers' experiences. *Education Sciences*, 13(4), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci13040420>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Aftale på plads om ny og bedre læreruddannelse: Flere timer, mere praktik og større økonomi*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2022/aftale-pa-plads-om-ny-og-bedre-laereruddannelse-flere-timer-mere-praktik-og-storre-okonomi>
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Kasapoglou, E., & Nikolopoulou, O. (2020). Promoting positive attitudes toward refugees: A prejudice-reduction, classroom-based group intervention for preadolescents in Greece. *The Journal for Specialists in Group Work*, 45(4), 292-306. <https://doi.org/10.1080/01933922.2020.1800878>
- Vervaeke, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2018). Multicultural teaching in Flemish secondary schools: The role of ethnic school composition, track, and teachers' ethnic prejudice. *Education and Urban Society*, 50(3), 274-299. <https://doi.org/10.1177/0013124517704290>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. I G. W. Noblit (red.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (s. 1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>



- Wynter-Hoyte, K., Braden, E. G., Rodriguez, S., & Thornton, N. (2019). Disrupting the status quo: Exploring culturally relevant and sustaining pedagogies for young diverse learners. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 428-447. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1382465>
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260. <https://doi.org/10.1177/0022487109359775>

*Artëm Ingmar Benediktsson*  
*ph.d., postdoc,*  
*Fakultet for læreruddannelse og pædagogik,*  
*Høgskolen i Innlandet, Norge*  
*artem.benediktsson@inn.no*



---

# ”det er jo først nu, vi lærer at være lærere”

– Refleksion i overgangen fra uddannelse til praksis  
i lærerprofessionen

Lucas Paulsen

---

## Resumé

Studiet undersøger oplevelsen af overgangen mellem uddannelse og praksis i lærerprofessionen. Gennem otte semistrukturerede interviews med nyuddannede lærere og 4. års lærerstuderende afdækkes centrale temaer i overgangen. Deltagerne giver udtryk for, at uddannelse fungerer som en teoretisk værktøjskasse, men at overførslen af teori til praksis er udfordrende. Især klasserumsledelse opleves som svært at applicere på baggrund af den store grad af situeret viden i klasserummet. Centrale fund peger på, at fælles refleksion og erfaringsudveksling med fagfæller skaber relevant kompetenceudvikling, som kan støtte overgangen. Skolerne lægger hertil vægt på co-teaching, men den anvendes i praksis uden tilstrækkeligt reflektiv udbytte. Der opfordres til en stærkere integration af nye perspektiver i overgangen for at facilitere en bedre start ind i professionen. Denne integration kræver, at praktiklærere og kollegaer i praksis er i stand til at facilitere en fælles reflektiv praksis, hvor forståelser og handling kvalificeres med afsæt i teori og praksis.

## Nøgleord

læreruddannelse, refleksion, co-teaching, klasserumsledelse, interview

## Abstract

The study examines the experience of transitioning between education and practice within the teaching profession. Through eight semi-structured interviews with newly graduated teachers and fourth year teacher, central themes of the transition are uncovered. The analysis indicates that teacher education serves as a theoretical toolbox, but the transfer of theory into practice proves to be challenging. Particularly classroom management is perceived as difficult to implement due to the situated nature of classroom practices. Key findings suggest that joint reflection and exchanging experiences with peers foster professional development. Schools emphasize co-teaching; however, in practice, it is often utilized without reflective outcomes. A stronger integration of new perspectives during the transition is encouraged to facilitate a smoother entry into the profession. This integration requires that mentor teachers and colleagues in practice can facilitate a shared reflective practice, where conceptualisations and actions are qualified based on both theory and practice.

## Keywords

teacher education, reflection, co-teaching, classroom management, interview

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 20 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.141474

Studier i læreruddannelse og -profession

## Indledning

I overgangen fra uddannelse til praksis er der mulighed for at afprøve teoretisk viden gennem praktiske færdigheder, samtidigt med at skolesystemets kompleksitet må navigeres i både i og uden for klasselokalet. Tidligere forskning peger på, at der er blevet skabt en form for kløft mellem den skole, der findes under uddannelse, og den skole, som lærerne møder i praksis (Böwadt & Vaaben, 2021b, 2021a; Korthagen, 2010). En af de problemstillinger, som de nyuddannede lærere møder i denne overgang, er, at der fra den organisatoriske side forventes, at de fra dag ét kan indgå på lige fod med erfarne lærere (Böwadt & Vaaben, 2021b). Dette indebærer ikke blot det forberedelsesmæssige og administrative arbejde uden for klasselokalet, men også selve undervisningen, hvor nyuddannede lærere blandt andet vurderer deres evner til at varetage klasserumsledelse som markant lavere end erfarne lærere (Klassen & Chiu, 2010). Dette kan til dels tilskrives de nyuddannedes manglende professionelle dømmekraft – evnen til at tage beslutninger om situationer eller opgaver på baggrund af et teoretisk og praktisk fundament (Dau & Nielsby, 2021; Keppens et al., 2019), hvor de nyuddannede mangler den praktiske erfaring. Der er dermed behov for at støtte de nyuddannede i at udvikle disse kompetencer i forbindelse med overgangen, med afsæt i, hvordan de kan anvendes i praksis.

Lærerkommissionen (2019) anbefaler, at introperioderne for nyuddannede lærere styrkes gennem tæt kontakt med kollegaer og sparring i teams. Danmarks Evalueringsinstitut (2023) anbefaler ligeledes personlig, social og professionel støtte til de nyuddannede i overgangen fra uddannelse til praksis (Frederiksen et al., 2019). Lærerkommissionens (2019) undersøgelse af danske folkeskoler viser dog, at kun 45 procent af nyuddannede folkeskolelærere er omfattet af særlige initiativer ved ansættelse, på trods af at sådanne initiativer har en positiv effekt for de nyuddannedes overgang til praksis, både på national og international basis (Able et al., 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Et eksempel på et sådant tiltag i denne overgang er co-teaching, hvor en ekstra lærer deltager i undervisningen (Rytivaara & Kershner, 2012). Dette er i takt med lignende anbefalinger til, hvordan kollegaer kan inddrages i overgangen, såsom observation af undervisningen, med henblik på feedback og inspiration (Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Andre tiltag indebærer eksempelvis mentorordninger; både de nyuddannede og deres mentorer giver dog udtryk for, at mentorskab, der bevæger sig væk fra aktuelle problemer og ind i et refleksivt rum, anses for gavnligt (Frederiksen & Halse, 2021).



Der er derfor behov for en bedre forståelse for overgangen mellem uddannelse og praksis med fokus på, hvilken rolle refleksion spiller i læreres professionelle udvikling, og hvordan denne refleksion faciliteres, både individuelt og i samspil med andre.

I artiklen forstås lærerens professionelle udvikling som reflektiv praksislæring, hvor samspillet mellem teori og praksis driver læring gennem oplevelse, tænkning og handling (Horn et al., 2021). Der tages dertil afsæt i Donald Schöns (1983) refleksionsbegreb for at forstå, hvordan reflektiv praksis frembringes gennem aktiv afprøvning og (re)konstruktion baseret på refleksion, som har afsæt i situerede kontekster og er rettet mod at kvalificere handling. Schön (1983) introducerer begreberne *reflection-on-action* og *reflection-in-action* for at beskrive de reflektive processer, som professionelle konstruerer i deres møde med verden. "Reflection-on-action" refererer til refleksion, der finder sted efter en bestemt handling eller hændelse. Der er dermed tale om et kritisk tilbageblik på praktiske erfaringer fra undervisningen og de handlinger, som blev udført heri, med henblik på at kvalificere fremtidig handling. "Reflection-in-action" er den form for refleksion, der sker løbende under udførelsen af handlinger. Det indebærer evnen til løbende at forholde sig kritisk og at foretage justeringer og tilpasninger af handlinger undervejs, med afsæt i den professionelle dømmekraft (Dau & Nielsby, 2021). Det ene output af disse refleksionsprocesser er konstruktionen af situerede forståelser, viden om praksis. Dette indebærer de begreber, teorier og modeller, som lærerne anvender og udvikler for at forstå, forklare og udfordre deres undervisningspraksis. Det andet output er handlekraften, som manifesterer sig gennem de kvalificerede handlinger, som lærerne udøver i praksis på baggrund af den aktive (re)konstruktion og de forståelser, der dannes herunder.

For at bygge bro mellem afprøvning, (re)konstruktion og fornyet afprøvning er det nødvendigt at kunne omsætte viden til at kunne kvalificere handlekraft. Markauskaite et al. (2021) anvender begrebet "actionable conceptualisations" til at beskrive den proces, hvori viden kan konceptualiseres, så den gøres anvendelig i praksis. Hertil ligges der vægt på, at viden ikke kan overføres direkte, men må aktivt rekonstrueres i praksis grundet den kontekstafhængige viden, som praksis indebærer. Der er dermed tale om en form for "actionable knowledge" – at kunne omsætte viden til handlekraft i klasserummet (Markauskaite & Goodyear, 2017). I vekselvirkningen mellem afprøvning, (re)konstruktion, og fornyet afprøvning er der behov for, at der løbende bringes noget nyt ind i processen – en forstyrrelse, teore-

tisk viden, andre situationer eller lignende, for at underbygge / udfordre de konstruerede forståelser og kvalificeringen af handlinger.

Dette teoretiske afsæt giver mulighed for at undersøge, hvordan lærere i overgangen mellem uddannelse og praksis anvender refleksion som et redskab til at navigere i kompleksiteten af denne overgang ved refleksivt at afprøve, (re)konstruere og genafprøve. Artiklen stiller dermed følgende forskningsspørgsmål:

*Hvordan oplever lærere overgangen fra uddannelse til praksis under og efter uddannelse, og hvilken rolle spiller refleksion i oplevelsen af denne overgang?*

## Metode

Til at afdække oplevelsen af overgangen mellem uddannelse og praksis er der blevet udført otte kvalitative, semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2014). Fokus er dermed ikke kun på, hvordan overgangene mellem uddannelse og praksis har udfoldet sig, men på, hvordan lærerne selv har oplevet overgangene. Til at styre interviewene blev der udarbejdet en interviewguide (Bryman, 2016) med fokus på tematikker såsom overgange under uddannelse, overgange efter endt uddannelse, hvad lærerprofessionen indebærer, hvordan man bliver kvalificeret til at være lærer, samt refleksion over egen og andres praksis.

Til at rekruttere deltagere til interviewet blev der gjort brug af *purposive sampling* (Bryman, 2016). For både at kunne afdække oplevelsen af overgangen mellem uddannelse og praksis under og efter endt uddannelse blev der gjort brug af to kategorier af lærere (se tabel 1). Den første kategori, i praksis, bestod af fire lærere, som alle havde været ansat som lærer i ét år efter endt uddannelse. Disse har dermed haft mulighed for at danne sig erfaringer og oplevelser i praksis. Den anden kategori, på vej ud i praksis, bestod af henholdsvis to lærere på 4. år af læreruddannelsen kort før deres sidste praktik samt to lærere, som blev uddannet i 2023 og blev ansat inden for to måneder af interviewets afholdelse. To af disse lærere er dermed færdiguddannede, men har blot haft mulighed for at danne sig et førstehåndsindtryk af professionen og vurderes dermed stadig som på vej ud i praksis. Disse kategorier opstod til dels ud fra en forforståelse, men blev styrket gennem deltagernes egne udsagn i de afholdte interviews, hvor de blandt andet blev adspurgt til, hvor i denne overgang de følte, at de befandt sig.

Tabel 1. Oversigt over interviewdeltagernes erfaringsniveau

I praksis	På vej ud i praksis
Lærer, uddannet 2022	Lærer, uddannet 2023
Lærer, uddannet 2022	Lærer, uddannet 2023
Lærer, uddannet 2022	Studerende, 4. årgang
Lærer, uddannet 2022	Studerende, 4. årgang

De otte interviews blev afholdt i perioden september til oktober 2023. Fire interviews blev afholdt online grundet praktiske omstændigheder, mens resten blev afholdt fysisk på uddannelsesinstitutionen / lærerens skole. Online interviews blev afholdt via Microsoft Teams, med tændte kameraer. På trods af at ansigt-til-ansigt-interviews er karakteriserede ved at indebære ikke-sproglig information såsom gestik og mimik (Kvale & Brinkmann, 2014), kan online interviews med video skabe lignende rammer (Archibald et al., 2019). De afholdte interviews varede i gennemsnit 44 minutter. Forud for indsamling af data blev samtykke indhentet skriftligt.

Til at behandle den indsamlede data blev de afholdte interviews først transskriberet i DOTE (McIlvenny et al., 2022) og gennemlæst for at fastholde og danne et overblik over interviewenes indlejrede viden og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2014). De udarbejdede transskriptioner dannede grundlag for en tematisk analyse med fokus på deltagernes oplevelse af overgangen fra uddannelse til praksis og refleksionsbegrebets rolle i denne overgange (Bryman, 2016). Først blev der udført en åben kodning af udsagn for at udlede den mening, de enkelte udsagn indebar, ved hjælp af NVivo (Lumivero, 2023). Koder blev herefter grupperet i temaer og undertemaer i henhold til deres indlejrede viden og forståelse. Denne proces skete iterativt efter hvert interview, hvor temaer blev adskilt og kombineret med udgangspunkt i den viden, der blev udledt af hvert enkelt interview. Disse temaer, undertemaer og deres relation til hinanden er, hvad der danner grundlag for analysen i de følgende afsnit.

## Centrale tematikker

I følgende afsnit vil de centrale tematikker, der blev udledt på baggrund af den tematiske analyse blive præsenteret: (1) oplevelsen af lærerprofessionen, (2) oplevelsen af overgange under uddannelse, (3) rammer for overgangen fra uddannelse til praksis efter endt uddannelse, (4) refleksion i læreprofessionen, (5) forholdet mellem uddannelse og praksis.

## Oplevelsen af lærerprofessionen

I forhold til lærerens kompetenceområder peges der primært på didaktik, relationsarbejde og klasserumsledelse som de tre områder, læreren skal kunne afdække for at indgå i professionen. Didaktikken spiller en central rolle i lærernes forberedelse af undervisningen. På tværs af interviewene kan det udledes, at forberedelsen specielt fylder meget i løbet af praktikken, hvor der i praksis ikke er tid til at forberede på samme måde. Flere af lærerne taler om, at de i løbet af deres uddannelse bliver bedt om at genopfinde den dybe tallerken, hvor der i praksis er tale om at "stjæle fra højre og venstre" i henhold til at forberede undervisning inden for de tidsmæssige rammer. Forholdet mellem praktik og profession beskriver en af lærerne i følgende citat:

*Vi mødtes jo mange gange, før vi skulle i praktik, og så lavede vi jo et undervisningsforløb, der simpelthen var beskrevet ned til mindste detalje. Og jeg kan huske, dengang vi startede i praktik, der fik vi at vide af vores vejleder: "Det her, det gør I kun, fordi I kommer direkte fra skolebænken af. Når I kommer ud i det virkelige liv, så er der bare ikke tid til det." Og det kan man bare genkende, det billede altså, du laver også undervisningsforløb og undervisningsplan nu, men det er bare slet ikke beskrevet på samme måde. (Lærer, uddannet 2022)*

Tidsrammerne er her ét aspekt, et andet aspekt er den stigende grad af praksiserfaring i takt med overgangene, som gør det nemmere for lærerne at anskue, hvad der fungerer eller ej, hvilket også gør forberedelsen nemmere. Dette peger på at støtte de nyuddannede i deres forberedelse gennem tidsmæssige tiltag og ved at trække på mere erfarne kollegaer. Relationsarbejde fylder også meget i beskrivelsen af lærerprofessionen. Her italesættes der også en stor forskel mellem praktikken og overgangen ved endt uddannelse, hvor der er mulighed for at danne relationer over en længere periode:

*Jeg føler sådan på en måde, at jeg har arbejdet meget mere intenst for relationen med dem, fordi jeg ved godt, at det ikke bare er seks uger, jeg er her, det er altså det næste år, forhåbentlig mange flere altså. Og jeg skal i hvert fald have med dem at gøre i tre år endnu. Så ja, jeg har arbejdet meget med relationsarbejdet. Det synes jeg bare er vigtigt fungerer fra start af. (Lærer, uddannet 2023)*

Mange af lærerne udtrykker en frustration over praktikkens længde, og at de kun når at danne en relation mod slutningen af praktikken. Denne frustration virker til at bunde i, at lærerne anskuer relationen til eleverne som altafgørende for at kunne udføre og løbende justere den planlagte undervisning samt varetage klasserumsledelse. Klasserumsledelse opleves på tværs af interviewene som en mere diffus kompetence:

*Jeg synes tit, lærerne på uddannelsen, de var sådan: Relation, det ved vi sgu, hvordan vi gør, det siger Louise Klinge [forsker i relationskompetence], det gør vi sådan her. Og så har vi didaktik, som der er frygtelig mange, der har noget at sige til. Og der er mange måder at gøre det på, men der var ligesom modeller for dem. Der er jo ikke nogen model for klasserumsledelse, og det blev altid sådan nævnt: Jamen, I skal også huske at have en god klasserumsledelse." Og så er det ligesom det.*  
(Lærer, uddannet 2022)

Lærerne mangler dermed modeller for klasserumsledelse, som på den ene side skal være forankret i et teoretisk perspektiv, men også rumme den høje grad af situerethed, som der findes i praksis

Mens lærerne peger på de tre ovenstående områder som centrale for professionen, er der også stor overraskelse over, hvor meget andre områder fylder i det daglige virke som lærer, herunder konflikthåndtering, møder, forældresamarbejde og andet administrativt arbejde. Der er dermed behov for både at støtte de nyuddannede i og uden for klasselokalet i overgangen fra uddannelse til praksis.

### **Oplevelsen af overgange under uddannelse**

Den overgang fra uddannelse til praksis, som deltagerne taler mest om, er praktikken – primært den første og sidste praktik. Den første praktik bliver sidestillet med at blive "kastet for løverne," hvor de studerende kommer ud og møder praksis kort efter at være begyndt på uddannelsen. Denne periode er derfor præget af nervøsitet og usikkerhed, og de studerende har svært ved at reflektere, da de har svært ved at rette deres opmærksomhed mod noget konkret i deres observationer. Nervøsiteten aftager dog efter de første par dage. Nogle studerende peger i denne sammenhæng på det at være i praktik med medstuderende som en fordel, da de studerende kan supplere hinanden. Andre deltagere stiller sig mere kritisk over at være i praktik med medstuderende, da flere studerende og en praktiklærer i samme klasselokale



ikke afspejler virkeligheden efter endt uddannelse. Fælles for interviewene er dog, at der lægges vægt på, at der sker en mærkbar progression mellem praktikkerne. Progressionen tilskrives både den øgede teoretiske faglighed, men også den øgede praksiserfaring: "Altså, jeg var mere forberedt til anden og tredje praktik, og jeg synes også sådan efterfølgende, at de var også mere vellykkede sådan hele vejen rundt, men der havde man også flere perspektiver med" (Lærer, uddannet 2022).

De fleste lærere udviser en bevidsthed om at have oplevet en grad af praksischok i forbindelse med praktikken. Nogle peger her på vikararbejde som gavnligt for at reducerede graden af chok. Nogle prioriterer endda deres vikararbejde over at deltage i undervisning på uddannelsen, da praksiserfaringer vægtes højt. Dette vil blive taget op i en senere tematik omkring forholdet mellem uddannelse og praksis.

I forbindelse med praktikken nævnes det ofte, at de studerende i udgangspunktet følger deres planlagte undervisning 1:1 og har svært ved at ændre den, hvis den ikke stemmer overens med, hvordan den udfolder sig i praksis. Reflection-in-action (Schön, 1983) resulterer dermed ikke i handling blandt de studerende. Refleksion rettet mod handling kommer primært til udtryk on-action (Schön, 1983), hvor praktiklæreren inddrages:

*Vi havde de der små snakke med vores praktiklærer, og sådan noget, hvad hun synes, og hvad vi selv synes, sådan noget. Og igen, det der med at, vi snakkede jo med en, hvor hun også har haft øjnene i de samme undervisningssituationer, som vi havde. Det er, som om det gør det lidt nemmere at reflektere sammen. (Lærer, uddannet 2023)*

Deltagerne giver i interviewene udtryk for, at de inddrager praktiklæreren, da de oplever, at løbende justering i praksis i høj grad er betinget af det relationelle og viden om den bestemte praksis, som praktiklæreren kender bedst. Ved at praktiklæreren også har deltaget i undervisningen, har de studerende nemmere ved at italesætte konkrete oplevelser og erfaringer, hvor de gør brug af praktiklæreren til at omsætte forståelser til kvalificering af fremtidig handling. Lærerne peger her på, at det refleksive udbytte opleves som mest gavnligt, når det er af så konkret karakter som muligt, da det hjælper med at kvalificere handling:

*Jeg vil gerne have, at det var mere sådan konkret i stedet for "Ja, det det var fint." Jamen fint, det kan jo både være rigtig godt eller rigtig skidt.*



*Jeg ønsker nogle gange, at det var lidt mere konkret, eller man havde et eller andet eksempel. Den første praktik, jeg var i, der var hende læreren, vi var tilknyttet, rigtig god til at sige: "Den der episode lige der, hvad tænkte du?" og så snakkede vi lidt om det. Sådan: "Jeg så det her, det var faktisk skidegodt," eller "Næste gang kunne det være." Det følte jeg var meget mere konstruktivt. (Studerende, 4. årgang)*

Refleksion sammen med praktiklæreren sker oftest umiddelbart efter undervisningen. Til at fastholde erfaringer, oplevelser og refleksioner gør de studerende primært brug af observationsskemaer og logbøger, men omtaler samtidigt, at det kan resultere i meget individuelt skrivi, hvor de savner den fælles refleksion, som kommer til udtryk i interaktionen med medstuderende og praktiklærer/-vejleder:

*Vi skrev jo logbog hver dag om alle lektioner nærmest, og der var både klasseledelse og relationer og didaktik, vi skulle ind og evaluere på. Så det var meget skrivi, og jeg ved ikke, om det kunne stilladseres på en anden måde, så man snakkede mere sammen om det. Men altså, det gjorde vi jo også. Men det var meget skrivi, mindes jeg. (Lærer, uddannet 2023)*

En af lærerne peger på brugen af video som relevant redskab til at fastholde praksis og facilitere fælles refleksion i forbindelse med praktikken. De studerende blev i den forbindelse bedt om at optage en 5-minutters sekvens af dem selv, som blev analyseret sammen med praktiklæreren. På den måde kunne den fælles refleksion forankres i den egentlige praksis, hvor studerende og vejleder kunne komme med hver deres perspektiv på sagen. Interviewene peger dermed på, at der er brug for at tænke i, hvordan fælles refleksion kan faciliteres, som stadig er forankret i praksis.

### **Rammer for overgangen efter endt uddannelse**

Den tredje tematik omhandler de rammer, der er blevet opstillet på skolerne for de nyuddannede. Som nævnt er en af problemstillingerne i overgangen, at der fra skolens side forventes, at de nyuddannede fra dag ét kan indgå på lige fod med erfarne lærere (Böwadt & Vaaben, 2021b).

I italesættelsen af ønskede rammer ved første ansættelse peges der i interviewene primært på to ting. Det første er ressourcer til fælles sparring, herunder faciliteret fælles refleksion. Dette indebærer både tiltag såsom

co-teaching, mentorordninger og plads til at vende problemstillinger til teammøder. Dette er i store træk i overensstemmelse med de tiltag, som Danmarks Evalueringsinstitut (2023) også anbefaler. Lærerne peger dog også på, at de ville se det som gavnligt at have en timemæssig reduktion i deres ansættelse, hvilket kan give dem mere tid til at forberede undervisning, sådan at de kan inddrage deres egne perspektiver og ikke blot fortsætte i det eksisterende materiale, som ligger på skolen. De lærere, som har tilbragt et år i professionen, peger samtidigt også på, at relationen til kollegaer spiller en vigtig rolle i at falde på plads. Dette kan ske gennem mere fastsatte rammer såsom co-teaching og mentorordninger, men også gennem mindre formelle ting, såsom at kunne forberede i samme lokale:

*Jeg er så heldig, at jeg sidder ved siden af en i min forberedelse. Vi har fire syvendeklasser ude ved os, og jeg har tre af dem til fysik/kemi, og hun har én af dem. Hun har mere erfaring end mig, og hun har meget praktisk erfaring. Og så er det sådan meget, at jeg kommer og spørger: "Kan du vurdere det her?" Og så synes jeg faktisk, at jeg får rigtig meget hjælp til sådan: "Jamen, det her forsøg, det er måske ikke lige så oplagt," eller "Det er svært at gennemføre, ideen er fin nok med det, men det tager for lang tid. (Lærer, uddannet 2022)*

Tematikken understreger dermed vigtigheden af at give de nyuddannede mulighed for at diskutere praksiserfaringer og -oplevelser med kollegaer, både før, under og efter undervisningen, for at sikre en god overgang efter endt uddannelse.

### **Refleksion i lærerprofessionen**

Den fjerde tematik omhandler, hvordan refleksion konkret kommer i spil i professionen som nyuddannet lærer. I forhold til praktikken, som blev afdækket i den anden tematik, så ses der blandt lærerne i praksis, at det refleksive arbejde rettet mod handling også fylder meget i løbet af undervisningen, hvor det i praktikken primært kom til udtryk efter undervisningen. Lærerne peger meget på at justere undervisningen, i takt med at den forløber, hvor de indirekte gør brug af de ting, som de har lært og erfaret i løbet af deres uddannelse:

*Når jeg er i det, så ligger de [teorier og praksiserfaringer] bagved. Fordi det er der simpelthen ikke plads til med alle de andre ting, der også sker*

*i undervisningen, at jeg kan nå at tænke, hvad var det nu lige, jeg lærte om det her. Det ligger jo et eller andet sted omme bagved, og så trækker jeg det frem. Men det er klart, at jeg kan mærke, at når jeg har reflekteret og tænkt, hvordan vil jeg gerne gøre i morgen, når jeg ligesom har haft den der, så har jeg meget mere teori med, end når jeg står i det.*  
(Lærer, uddannet 2023)

Som det også påtales i citatet, spiller det refleksive arbejde også her en stor rolle efter undervisningen. Lærerne giver udtryk for, at det er svært ikke at reflektere, når de har været inde og undervise, og at den refleksive praksis anskues som en naturlig del af professionen:

*Der er også tit, man går hjem efter en undervisning eller ud fra undervisningslokalet og ligesom siger: "Der var bare et eller andet, der bare overhovedet ikke fungerede," eller man får en positiv oplevelse. Så jeg synes den der refleksion, den kommer helt naturligt, hver gang man har været inde og undervise. (Lærer, uddannet 2022)*

Denne form for umiddelbar refleksion er dog primært individuel. Lærerne oplever, at de gør brug af deres kollegaer, hvis de har oplevet noget, som de vurderer som problematisk. Dette kan enten ske mere uformelt på lærerværelset eller som del af teammøder. Specielt teammøderne oplever de nyuddannede som gavnlige, hvor de nyuddannede ikke kun kan få nye perspektiver på forståelser og handlinger, men også få anerkendt deres problemstillinger af lærere, som har en dagligdag med de samme elever:

*Jeg kan i hvert fald mærke det der med, at hvis jeg har en elev, jeg bøvler lidt med, og jeg får sagt det højt og egentlig finder ud af: Ok, men I andre bøvler faktisk også med ham. Det gør et eller andet ved mig, sådan du ved, så er det ikke mig, den er galt med. Egentlig altså, så er det, ja, så er det lige så meget de andre, der også har et eller andet. Men det er jo også det der med, at vi kommer med input til hinanden. Hvad kan du gøre en anden gang, eller hvad kan man tænke over i den her situation, og så prøve det af i undervisningen. (Lærer, uddannet 2023)*

Dette understreger igen den høje grad af situerethed, når det kommer til de nyuddannedes problemstillinger, hvor det er vigtigt at få indsigt i den kon-

krete praksis for at kunne opnå et gavnligt fælles refleksivt udbytte. Nogle lærere siger også, at de fravælger at diskutere problematiske situationer med lærere uden for teamet, da de så først ville skulle forklare hele situationen omkring den specifikke klasse, hvilket ville kræve tid og ressourcer, som de oplever ikke er tilgængelige.

En af mulighederne, hvorigennem kollegaerne kan få indsigt i den nyuddannedes praksis, og den nyuddannede kan få indsigt i kollegaernes praksis, er gennem co-teaching. Alle de interviewede lærere i praksis nævner co-teaching som fast del af deres skema. Hertil forklarer de også, at de i løbet af deres uddannelse har lært, hvordan god co-teaching også indebærer et refleksivt udbytte. I praksis opleves co-teaching dog mere som en praktisk løsning, uden dette fælles refleksive udbytte:

*Vi snakker så meget om, at det er så godt, vi bruger det [co-teaching]. Ja, det er det også, men jeg vil mene, at den måde, vi bruger det på lige nu, der er det jo faktisk bare en tolærerordning i to timer om ugen. Så det er ikke det, jeg har lært om co-teaching på uddannelsen. Og jeg synes jo også, at co-teaching, det er jo det der med, at det var en ny tilgang – at det kunne skabe nogle nye strukturer og muligheder, men det er ikke det, vi bruger den til. (Lærer, uddannet 2022)*

Nogle nyuddannede oplever det samtidigt også som grænseoverskridende at skulle invitere andre med ind i deres undervisning. Her peges der igen på vigtigheden af de kollegiale relationer som afgørende for at skabe et trygt co-teaching / undervisningsobserveringsmiljø. Hvis dette opnås, peger lærerne dog på, at sådanne tiltag kan give dem nye perspektiver – dog primært ved at observere den erfarne kollegas undervisning, og så selv reflektere over, hvad der sker. Dette understreger igen vigtigheden af at kunne facilitere den fælles refleksion, efter at de nyuddannede har oplevet noget i praksis, uanset om det er problematisk eller inspirerende, og om det er deres egen eller andres praksis. Nogle nyuddannede peger også på, at der ved fælles refleksion efter co-teaching kan skabes nogle antagelser hos den erfarne kollega, hvilket gør, at der fokuseres mere på, hvad kollegaen har oplevet, frem for den nyuddannedes oplevelse. Hertil kan der eksempelvis gøres brug af video, som en af lærerne pointerede i forbindelse med praktikken under den anden tematik. Video kan give nyuddannede mulighed for at indfange situationer og derefter give kollegaer mulighed for at se samme situation med nye øjne. Brugen af videooptagelser fra undervisningen har i



ationale og internationale sammenhænge vist sig at kunne styrke lærernes handlemuligheder i praksis (Gaudin & Chaliès, 2015; Slot et al., 2022). Dette format kommer dog også med en række praktiske og etiske begrænsninger

### **Forholdet mellem uddannelse og praksis**

Den sidste tematik omhandler forholdet mellem uddannelse og praksis. Som udledt af blandt andet Böwadt & Vaaben (2021b) skelner nyuddannede ofte mellem den skole, de møder i praksis, og den skole, de har mødt under deres uddannelse. Et af de centrale nedslag, de nyuddannede lærere laver i interviewene i henhold til den refleksive praksis, omhandler teoriernes rolle i praksis. Nogle lærere giver udtryk for, at de efter deres endte uddannelse ikke følte sig klædt på, og at de i undervisningen ikke kunne trække på den teori, som de er blevet undervist i. Spørgsmålet er dog, om teorien er væk, eller om den blot er blevet oversat til at være en del af deres praksis. Schön (1983) hævder netop, at teori ikke blot findes i bøger, men bliver en integreret del af praksis gennem afprøvning og rekonstruktion, hvor netop forskellighedartenheden af viden i praksis understreges. Nogle af lærerne giver netop udtryk for at se det teoretiske ophav fra uddannelsen som en værktøjskasse, man kan bruge mere eller mindre aktivt, afhængigt af tid og sted:

*Men det er jo, ligesom når man tager kørekort, altså. Det er en meget god måde at beskrive det på. Vi har nogle ting i vores værktøjskasse, som vi så kan bruge. Og så er der jo nogen, der siger: Jamen, vi har rigtig meget teori, og det kan vi ikke bruge til noget, fordi virkeligheden er noget andet. Men jeg vil jo netop sige, at vi har jo en masse ting, og så kan vi vælge at bruge dem, som vi vil, i vores værktøjskasse. Så kan det godt være, du ikke bruger teorien en til en, men du kan i hvert fald bruge den til at reflektere. (Studerende, 4. årgang)*

En af grundene, som kan gøre det svært at overføre og genkende det teoretiske ophav i praksis, kan være den høje grad af situeret viden, som kendetegner lærerprofessionen, hvilket er blevet antydnet gennem de øvrige tematikker. Teorien opleves ofte som abstrakt og fjern fra virkeligheden, en pointe også udledt af Böwadt & Vaaben (2021a), der pointerer, at lærerne oplever en mangel på her-og-nu-viden grundet deres handletvang, hvilket kan hindre den refleksive praksis. Der er dermed ikke blot behov for at støtte den refleksive praksis, men også hvordan viden kan omdannes til handlekraft i praksis (Markauskaite & Goodyear, 2017).

Nogle lærere pointerer, at der er gjort brug af case-arbejde under uddannelsen, men de oplever samtidigt, at disse cases tager udgangspunkt i en utopisk forestilling om verden, som ikke findes i praksis. Det kan derudover også observeres, at denne 'kløft' mellem viden i bøgerne og viden i praksis primært bliver italesat ved klasserumsledelse:

*Vi har da haft rigtig meget om klasserumsledelse, men jeg synes måske bare, at det er meget meget svært at forholde sig til. Og jeg må indrømme, at da jeg så stod der, så var det, som om at det var ikke sådan nogle hylder, jeg lige kunne trække ned fra med hensyn til det. Altså jeg synes, den måde, som man underviser i klasserumsledelse derude på seminariet, er meget overordnet, og det er også svært at tage udgangspunkt i, der er jo meget forskel på klasser. Og det var faktisk meget som case-arbejde, så med mindre at man lige har arbejdet med en case, der passede på den klasse, man lige selv havde, og den situation, vi selv havde, så var det faktisk meget svært lige at anvende synes jeg. (Lærer, uddannet 2022)*

For at sikre en bedre sammenhæng mellem uddannelse og praksis italesætter lærerne selv et manglende engagement med praksis under deres uddannelse. Lærernes ønsker retter sig til dels mod mere og længere praktikforløb, men også mod mere praksisnær undervisning og casearbejde. "Altså, det er i hvert fald i mødet med praksis, jeg udvikler mig mere sådan i forhold til klasseledelse, og om den didaktiske planlægning hænger den sammen med det, jeg forestiller mig." (Studerende, 4. årgang).

Dette er i høj grad i overensstemmelse med Böwadt & Vaaben (2021b), hvor de nyuddannede også efterspørger mere praktik og mere praksisnær undervisning. Dette vil blive diskuteret senere hen i artiklen. En anden potentiel problemstilling i forholdet mellem uddannelse og praksis, som italesættes, sker når den nyuddannede træder ind i professionen med det nyeste teoretiske ophav fra uddannelsen og møder en skole, som har sine egne praksisser. Her ses der stor forskel på, hvorvidt der tages hensyn til de nye perspektiver og tilgange, som den nyuddannede kan bidrage med. I nogle tilfælde opleves der engagement blandt teamet og kollegaer til at arbejde med den nyuddannedes syn på tingene, hvor der skabes et samspil mellem den nyuddannedes nye perspektiver og de praksisnære erfaringer, som kollegaerne har dannet sig på skolen i løbet af årene:



*Det giver rigtig god mening at forberede sammen med en anden, også i og med at jeg er nyuddannet, at jeg kan komme med en masse input, som er helt friske, fra min uddannelse af, men også tage ved lære ved en, der har masser af erfaringer. På den måde føler jeg, at vi kan complimentere hinanden godt. (Lærer, uddannet 2023)*

Nogle nyuddannede oplever dog også, at de bliver presset ind i eksisterende undervisningsforløb og metoder, da de plejer at virke, og at der ikke er tid og/eller behov for at ændre praksis. Dette fører dermed også tilbage til rammerne for overgangen, hvor der kan konstateres en forskel i, hvor mange ressourcer skolerne kan tillægge den nyuddannedes overgang og integration i skolens praksis.

## Diskussion

Centralt for interviewene er en oplevelse af, at læreruddannelsen giver et teoretisk ophav, men det må appliceres i praksis for at give mening for lærerne – og selv i praksis kan det være svært for lærerne at se sammenhængen. Under de tidlige praktikker sker refleksion rettet mod handling primært sammen med praktiklæreren efter undervisningen. Dette kan pege på, at outputtet af de studerendes reflection-in-action (Schön, 1983) primært består af konceptuelle forståelser af, hvad der måske sker, som kan vendes med en mere erfaren deltager fra situationen i reflection-on-action (Schön, 1983) med henblik på at kvalificere fremtidig handling. Teori og praksis er dermed et samspil af at afprøve og rekonstruere gennem refleksion, både i og efter undervisningen, som muliggøres af at kunne konstruere forståelse og handlekraft sammen med andre på baggrund af eksisterende afprøvnings. Dette forklarer også, hvorfor lærerne vægter praksiserfaringerne højt, når de taler om, hvordan de bliver klædt på til at indgå i professionen. Lærernes opfattelse af 1:1-forholdet mellem plan og handling under praktikken kommer her også til udtryk i den måde, deltagerne omtaler forholdet mellem teori og praksis, hvor de oplever at have svært ved at applicere teorier 1:1. Deltagerne peger dog også på det relationelle som værende afgørende for appliceringen. Dette må betyde, at teorierne netop ikke kan appliceres 1:1, men må tilpasse til den situerede praksis, som lærerne står i, enten under praktikken eller efter endt uddannelse. Teori og praksis må derfor ansues som to forskellige enheder, men også som enheder, som er gensidigt afhængige af hinanden. I refleksionen understøtter og udfordrer teorierne lærernes forståelser og kva-



lificerer dermed fremtidig handling, men påtvinger det ikke nødvendigvis i et 1:1-forhold.

Hvad angår det mere overordnede forhold mellem uddannelse og praksis, efterspørger deltagerne længere praktik samt praksisnær undervisning. Netop praktikken har været i fokus i den nye læreruddannelse, hvor der har været fokus på mere praktik og gentagen praktik på samme skoler for at forbedre sammenhængen mellem uddannelse og praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). I de udførte interviews peger de studerende på, at svagheden ved den praktik, de gennemgik på læreruddannelsen, primært blev synlig gennem den tidsmæssige ramme, hvor praktikken er samlet i blokke. Dette gjorde det svært at danne en relation til eleverne, hvilket deltagerne peger på som en afgørende faktor i at være en professionel lærer, og kunne justere handlinger under undervisningen. I den nye læreruddannelse tilrettelægges praktikken over alle fire år, hvor der lægges op til, at de første to år foregår som en integreret praktik, hvor de studerende løbende veksler mellem at være på deres uddannelsesinstitution og i praktik på uddannelsesskolen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Samlet set vil de studerende dermed få mere udstrakt praktik på de første to studieår, hvilket kan hjælpe de studerende med at opbygge relationer og udvikle relationelle kompetencer. Samlet set resulterer den nye læreruddannelse også i mere praktik på læreruddannelsen, da praktikken går fra 30 til 40 ECTS-point. Mere praktik har længe været efterspurgt af studerende, men samtidigt også været et kritikpunkt, da det kan svække det teoretiske fundament, som lærerne netop behøver for at kunne indgå kvalificeret i praksis og reflektere herover (Böwadt & Vaaben, 2021b). Mere tid i praksis gør dermed ikke nødvendigvis de studerende bedre kvalificeret til at indgå i professionen (Albrechtsen et al., 2024; Holm-Pedersen & Böwadt, 2023).

Kernen i de studerendes kritik af praktikken under de afholdte interviews virker dog til at gå på svækkede muligheder for at opbygge en relation til eleverne, hvilket ikke nødvendigvis er et resultat af flere timer sammenlagt, men også kan opnås gennem samme antal timer, men over en længere periode – som i den integrerede praktik. Der lægges derfor op til at fremtidig forskning må:

- (1) afdække, hvorvidt den integrerede praktik ændrer, hvordan de studerende oplever praktikken, med særligt fokus på det relationelle

- (2) afdække, hvorvidt den øgede praktikmængde ændrer de studerendes oplevelse af forholdet mellem teori og praksis, med fokus på det refleksive.

Interviewene peger samtidigt på fælles refleksion som vigtig ressource i overgangen mellem uddannelse og praksis. Denne refleksion må dog tage afsæt i konkrete situationer, grundet kompleksiteten og diversiteten af praksis og viden-i-praksis, med teori som værktøj for at understøtte og udfordre forståelser (Schön, 1983). Ved at rammesætte fælles refleksion kan der skabes et gavnligt samspil mellem det friske teoretiske ophav, den nyuddannede besidder, og de situerede erfaringer, kollegaer besidder i relation til skolen, klassen og eleverne. Interviewene peger her på, at denne proces må faciliteres både før, under, og efter undervisningen.

I den forbindelse er der blevet peget på, at den integrerede praktik i den nye læreruddannelse også sætter højere krav til praktikskolerne, og specielt praktiklærerne, som meduddannere i kraft af skiftet fra praktikskole til uddannelsesskole (Böwadt, 2024; KL et al., 2023). Det kræver dermed, at praktiklærere bliver klædt på til at facilitere den fælles refleksion, som de studerende peger på som altafgørende i forhold til at etablere en refleksiv praksis handlet mod kvalificering af handling under praktikken. Hvis ikke dette sker, er der risiko for, at den teoretiske viden går tabt i den refleksive praksis, som udelukkende vil basere sig på praktisk erfaring (Böwadt, 2024). For de nyuddannede er implikationen om fælles refleksion specielt vigtig, når der ses på co-teaching, som alle de uddannede lærere nævner som del af deres praksis. Der kunne udledes, at co-teaching ofte blot anvendes som en tolærerordning uden fælles refleksivt udbytte. Lærernes erfaring, og eksisterende forskning, viser dog, at co-teaching fungerer bedst, hvis der også fokuseres på det refleksive udbytte (Fluijt et al., 2016). Der må derfor skabes rammer, hvor nyuddannede og kollegaer sammen kan forberede, afprøve, og rekonstruere undervisning gennem den fælles refleksion i og på handling.

Danmarks Evalueringsinstitut (2023) anbefaler ud over mentorordninger og co-teaching også observation af undervisning. Dette blev kun meget kort berørt i de afholdte interviews. Der blev hertil draget paralleller til co-teaching, hvor der samtidigt blev udledt, at erfarne kollegaers observation af den nyuddannedes undervisning kan resultere i, at der tages udgangspunkt i den erfarne kollegas oplevelse frem for den nyuddannede. Dette er i tråd med, at lærerne peger på, at det er mindst lige så vigtigt for dem, at deres kollegaer anerkender deres problemstillinger, som det er at kunne

få råd og sparring til disse problematikker. For at give kollegaer indsigt i den nyuddannedes konkrete praksis peges der på brugen af video, som kan skabe rammer for fælles refleksion (van Es & Sherin, 2010). Dette er dog kun i meget begrænset omfang blevet undersøgt i danske sammenhænge (Slot et al., 2022).

I henhold til at skabe fælles refleksion med praksisforankring på læreruddannelsen uden om praktikken, peger deltagerne primært på brugen af cases. Disse cases opleves dog som utopiske og er svære at genkende i praksis, specielt i henhold til klasserumsledelse. Dette kan pege på et behov for at bevæge sig væk fra traditionelle cases og over mod mere levende cases, hvor studerende sammen løbende kan afprøve, reflektere og rekonstruere med afsæt i praksis (Bundgaard et al., 2023).

## Konklusion

Overgangen mellem uddannelse og praksis i lærerprofessionen er en afgørende fase for lærerstuderende og nyuddannede lærere. Denne artikel har undersøgt de komplekse udfordringer og læringsmuligheder, der er forbundet med denne type overgang, med fokus på rammerne for refleksion i overgangene. De udledte tematikker har kastet lys over flere centrale aspekter, der kan gavne både uddannelsesinstitutioner og skoler i at forbedre støtten til nyuddannede lærere.

De beskrevne implikationer peger på behovet for at styrke rammerne for at facilitere refleksion i overgangen mellem uddannelse og praksis i lærerprofessionen. Styrkede rammer for refleksion indebærer dynamiske refleksionsprocesser, som sker både før, under og efter undervisning med henblik på at konstruere, underbygge og udfordre forståelser af egen og andres undervisningspraksis med henblik på at kvalificere fremtidig handling.

Dette kan realiseres gennem strategier til at fremme fælles refleksion, skabe strukturer for refleksion med afsæt i konkrete situationer og øge mulighederne for refleksion før, under og efter undervisning. Sådanne tilgange kan hjælpe med at integrere teori og praksis og forbedre overgangen for de nyuddannede. Et tættere samarbejde mellem uddannelse og praksis vil kunne skabe en mere praksisnær uddannelse, men vil også kræve ekstra ressourcer til opkvalificering af skoler, og specielt praktiklærere, som meduddannere. Ved at etablere stærke støttestrukturer og fremme refleksion i overgangene mellem uddannelse og praksis kan lærerprofessionen styrkes,

og nyuddannede lærere kan opnå større succesoplevelse og trivsel i deres afgørende rolle som undervisere.

## Referencer

- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424048>
- Albrechtsen, T. R. S., Carlsen, D., Gammelgaard, O., & Hachmann, R. (2024). Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse – Universitetskoler som eksempel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 9(1), 23. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i1.143364>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919874596. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Böwadt, P. R. (2024). *Fra praktikskole til uddannelsesskole*. Samfundslitteratur.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021a). 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>
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021b). *Ny i professionen: De første år som lærer*. Rapport. Københavns Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/da/publications/ny-i-professionen-de-f%C3%B8rste-%C3%A5r-som-l%C3%A6rerer>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. udg.). Oxford University Press.
- Bundgaard, S. B., Nielsen, A., & Wegener, A. R. (2023). Levende cases: Kreativ udforskning af handleovervejelser gennem reflektive øverum. *UCN Perspektiv*, 12, 47-58. <https://doi.org/10.17896/UCN.perspektiv.n12.530>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2023). *Støtte til nyuddannede lærere*. <https://eva.dk/udgivelser/2023/jun/stoette-til-nyuddannede-laerere>
- Dau, S., & Nielsen, U. (2021). Professionel dømmekraft og reflektiv praksislæring. I L. H. Horn, P. M. Pedersen & M. Georgsen (red.), *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om reflektiv praksislæring* (s. 63–76). Aalborg Universitetsforlag.
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Frederiksen, L. L., & Halse, E. (2021). Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 135-151. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127797>
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Halse, E., & Rosholm, K. (2019). *Transition fra studerende til lærer*. Rapport. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/transition-fra-studerende-til-l%C3%A6rerer>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Holm-Pedersen, P., & Böwadt, 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). <https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138564>
- Horn, L. H., Pedersen, P. M., & Georgsen, M. (2021). Mod en moderne professionsdidaktik. I L. H. Horn, P. M. Pedersen & M. Georgsen (red.), *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om reflektiv praksislæring* (s. 9–22). Aalborg Universitetsforlag.

- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 25. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186>
- KL, Danmarks Lærerforening, Danske Professionshøjskoler, Skolelederforeningen, & Lærerstuderendes Landskreds (2023). *Integreret praktik i læreruddannelsen: Hvem har hvilke roller? Hvad betyder integreret praktik for lærerstuderende, læreruddannere, forvaltning, skoleledere og praktyklærere?* <https://skolelederforeningen.org/integreret-praktik-i-laereruddannelsen-laes-om-rollefordelingen/>
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Korthagen, F. A. J. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education* (3. udg.) (s. 669–675). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00638-2>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lærerkommissionen. (2019). *Lærerkommissionens Rapport*. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommissionsrapporten.pdf>
- Lumivero (2023). *NVivo 14*. Lumivero. Set oktober 2023 på: <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). *Epistemic Fluency and Professional Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4369-4>
- Markauskaite, L., Goodyear, P., & Sutherland, L. (2021). Learning for knowledgeable action: The construction of actionable conceptualisations as a unit of analysis in researching professional learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31(B). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100382>
- McIlvenny, P., Davidsen, J. G., Kovács, A. B., & Stein, A. (2022). *DOTe: Distributed Open Transcription Environment* [Computer software]. Github. [www.dote.aau.dk](http://www.dote.aau.dk)
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Slot, M. F., Hjernø, G., Reng, M., & Moe, C. B. (2022). Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(2), 21. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132892>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen – BEK nr 374 af 29/03/2023*. <http://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>

Lucas Paulsen  
ph.d.-stipendiat  
Aalborg Universitet / Professionshøjskolen UCN  
lupa@ikp.aau.dk

---

# Etnisk minoriserede lærerstuderende som “space invaders”

– når etnicitet får betydning i studerendes forhandlinger af position og professionel identitet på læreruddannelsen

Ditte Holch Jensen og Mette Houlberg-Autzen

---

## Resumé

Artiklen ser nærmere på etnisk minoriserede lærerstuderendes oplevelser af faglig integration på læreruddannelsen. Deres fortællinger belyser de barrierer og udfordringer i form af negative forventninger og normative forståelser af “den rigtige lærer” og “den rigtige lærerstuderende”, som de skal overkomme for at blive optaget i det faglige fællesskab de studerende imellem. Artiklen undersøger, hvordan disse oplevelser får betydning for denne gruppes udvikling af professionel identitet.

## Nøgleord

Læreruddannelse, etnicitet, professionel identitet, racialisering, studerendes faglige møder

## Abstract

This article investigates how ethnically minoritized student teachers experience professional integration in teacher education. Their accounts reveal the barriers and challenges related to low expectations and negative normative understandings of *the right teacher and student*, which they must overcome in order to be accepted as a part of the professional fellowship among the students. The article examines how these experiences have an impact on how this group of students develop a professional identity.

## Keywords

Teacher education, ethnicity, professional identity, racialization, professional fellowship among the students



## Indledning

*Jeg tror, mange af os altid går rundt med en indgroet frygt for, om man vil blive accepteret, og kan man overbevise elever og lærere om, at man passer ind? For det er jo aldrig det, man ser i film og så videre. Det er jo aldrig en udenlandsk pige, der er klasselæreren. Det er altid en Gitte.  
(Aya, lærerstuderende)*

Da vi møder Aya, er hun midt i sit andet studieår på læreruddannelsen og i fuld gang med sin faglige tilblivelsesproces. Aya er én af de mange lærerstuderende, der har tilvalgt læreruddannelsen på baggrund af faglige interesser, værdier og et ønske om at gøre en forskel for elever i folkeskolen. Tidligere forskning i valg af ungdomsuddannelser peger på, at uddannelsesvalg er et identitetstilvalg, idet det signalerer værdier og gruppetilhørsforhold (se fx Ebbensgaard & Bech, 2009 og Gulløv & Gulløv, 2021). Også på de videregående uddannelser er uddannelsesvalget et symbol på et særligt tilvalg og en identifikation med uddannelsens fagområde. Aya identificerer sig i dette perspektiv med lærerstudiet og -professionen, og på den måde har hun en masse tilfælles med sine mange medstuderende. Hvad der alligevel adskiller Aya fra hovedparten af de studerende på læreruddannelsen, er, at hun har tyrkisk baggrund. Hun er én ud af elleve etnisk minoriserede lærerstuderende, vi har interviewet, som, på trods af fælles identifikation, værdier og stærke ambitioner, har oplevelser med ikke at blive optaget i kategorien som *rigtig* lærerstuderende af de etnisk majoriserede medstuderende på uddannelsen.

Med formålsparagraffen i den nye læreruddannelse fremhæves det, at uddannelsen er et sted, der både skal "danne og uddanne" de studerende (Retsinformation, 2023). Det betyder, at læreruddannelsen ikke blot skal give fagfaglige kompetencer, men også skal skabe rum, der understøtter den enkelte studerendes udvikling af professionel identitet i form af tilhørsforhold til professionen og oplevelse af sig selv som professionel (Iskov & Heggen, 2023). Ny professionsforskning peger på, at studiegrupper og de faglige møder de studerende imellem har stor betydning for de studerendes oplevelse af faglig, social samt professionsrettet integration på uddannelsen. I de studerendes faglige møder får de mulighed for at udforske deres forestillinger om professionen, samt hvordan de forstår sig selv som professionelle (Glavind & Hansen, 2023). De studerendes faglige møder er således af betydning for den enkelte studerendes udvikling af en professionel identitet og tilblivelse som lærer. Gennem et kvalitativt forskningsprojekt undersø-





ger vi, på hvilke måder de faglige møder med medstuderende får betydning for etnisk minoriserede lærerstuderendes deltagelsesmuligheder på uddannelsen og medvirker til at forme deres professionelle identitet. *Faglige møder* henviser i denne artikel til de studerendes gruppearbejde bredt set, både i forhold til studiegrupper og andet gruppearbejde i ad hoc-grupper. Fælles for disse møder er, at de studerende er sammen om at arbejde med uddannelsens indhold. Vi forholder os nysgerrigt til, *om* og *hvordan* etnisk minoriserede lærerstuderende i de faglige møder positioneres på bestemte racialiserede måder og herigennem bliver til som fagprofessionelle individer. På den baggrund diskuterer vi, hvorvidt læreruddannelsen tilbyder et fagligt tilblivelsesrum for *alle* studerende på uddannelsen uanset deres etniske baggrund. De studerende, vi har interviewet, udfordrer udbredte forståelser og tidligere studier af, at etnisk minoriserede unge generelt identificerer sig i modsætning til og tager afstand fra den danske folkeskole (se fx Gilliam, 2009; Lagermann, 2019). Samtidigt peger de studerendes fortællinger på nogle generelle udfordringer, de skal overkomme på læreruddannelsen, for at de selv, deres medstuderende og deres omverden kan genkende dem som *rigtige* lærerstuderende. På den måde kan deres fortællinger vise, hvordan deres deltagelse på læreruddannelsen ikke kun er forbundet med ambitioner, værdier og identifikation. Derimod påvirkes deltagelsen også af en række faktorer som stereotypificering, andetgørelse samt normative og subtile forståelser af, hvordan man er "en rigtig lærerstuderende". Vi anvender begrebet *etnisk minoriserede lærerstuderende* fremfor etnisk minoritetsstuderende, da det processuelle i begrebet indfanger, at kategorier ikke blot er noget der "er", men også noget, der forhandles socialt og på den måde understreger det dynamiske og foranderlige i den måde, de studerende positioneres og bliver til som lærerstuderende. Begrebet *racialisering* henviser til den proces, hvor kropslige markører og/eller kulturelle kendetegn anvendes til at identificere og underordne *den anden* (Hervik, 2015).

## Undersøgelsens ståsted

Der findes begrænset forskning i krydsfeltet mellem læreruddannelse og etnicitet. Tidligere studier har bl.a. været optagede af temaer som sproglige forventninger og identifikation. Disse studier peger dels på, at forventningerne til de sproglige krav får etniske minoritetsunge til at fravælge læreruddannelsen (Dewilde & Kulbrandstad, 2014, s. 11), og dels på, at de kan opleve sig sprogligt udfordrede, når de er optagede på studiet (Blaabjerg & Ander-

sen 2011). Tekla Canger har i sit ph.d.-projekt undersøgt etnisk minoriserede kvinders valg af læreruddannelsen. Her viser Canger, hvordan de kvindelige lærerstuderende med etnisk minoritetsbaggrund konstruerer et *third space* på uddannelsen – et rum, der åbner op for en tredje positioneringsmulighed, hvor de hverken er minoriserede eller majoriserede. Dette f.eks. ved at reproducere fortællingen om "den stereotype muslimske kvinde" for herefter at fremfortælle sig selv i modsætning hertil (Canger, 2008). Iram Khawaja har undersøgt etnisk diversitet på universitetet. Hendes studie peger på, at etnisk minoriserede universitetsstuderende strategisk må anvende deres viden om, hvad der giver status i feltet, til at *hustle* sig igennem deres uddannelse. Hun viser med andre ord, hvordan etnisk minoriserede studerende i kraft af deres minoritetsposition må yde en ekstra indsats og altid "stå på tæer" for at modbevise negative forventninger og opnå faglig anerkendelse. En informant i Khawajas undersøgelse definerer dét at "hustle" som "at der ikke er noget, der hedder fritid. Du skal bare arbejde dig igennem" (Khawaja, 2023, s. 311). Herved peger Khawaja på, at der på universiteterne hersker andetgjorte positioner, som kobler sig til bestemte racialiserede kroppe, der bevirker, at etnisk minoriserede studerende må arbejde særlig hårdt for at opnå samme faglige anerkendelse som deres medstuderende (Khawaja, 2023). Vores undersøgelse står på skuldrende af disse studier. Dog adskiller denne sig ved at undersøge, hvordan studerende møder hinanden på racialiserede måder på en læreruddannelse, hvor målet er, at de studerende selv skal bidrage til at danne kommende generationer til at deltage i et mangfoldigt samfund med etnisk diversitet.

## Undersøgelsens teoretiske ramme

For at undersøge, på hvilke måder etnisk-racialiserede forestillinger kobler sig til de etnisk minoriserede lærerstuderendes udvikling af en professionel identitet, gør vi brug af Nirmal Puwars begreb *space invaders* (Puar, 2004). Puar viser gennem begrebet, hvordan der hersker subtile opfattelser af, at visse kroppe er naturligt berettigede til visse steder, mens andre ikke er. I hendes forskning illustrerer hun, hvordan sorte kvinder i forskellige sociale rum oplever sig fremmedgjorte og som "space invaders", da deres kroppe ikke synes at passe ind i stedets normalitetsbegreb (Puar, 2004). Med dette begrebsapparat kan læreruddannelsen anskues som et fagligt tilblivelsesrum, hvor dét at blive til som studerende og fagprofessionelt individ er en forhandlingsproces, hvor forskellige magtpositioner i fællesskabet konstrue-



rer første- og andetheder, der får betydning for udviklingen af den professionelle identitet (Khawaja, 2023, s. 310). De analytiske begreber omhandlende første- og andetheder bidrager med et magtrelationelt perspektiv, hvor majoritetsgruppen har definitionsmagten til at definere minoritetsgruppen som *de andre* og dermed som "mindre rigtige" (Jensen, 2013). Begreberne bidrager således til analysen med et blik på, hvordan mennesker indgår i verden med forskellige muligheder og betingelser for at blive accepteret og værdsat (Khawaja & Lagermann, 2023, s. 22).

Vi er i vores undersøgelse optagede af, hvordan de etnisk minoriserede studerendes oplevelser med andetgørelse på læreruddannelsen får betydning for deres udvikling af professionel identitet. Kaare Heggen peger på, at *den professionelle identitet* omhandler, hvem vi som individ ser os selv som og ønsker at være fagprofessionelt (Heggen, 2008). I dette begreb knytter det professionelle an til normative forståelser af, hvordan man er professionel, imens identitet henviser til en individuel dimension, der konstant defineres og redefineres ud fra de praksisfelter, man deltager i (Iskov & Heggen, 2023, s. 10). Den professionelle identitet kan altså siges at blive til gennem en kontinuerlig proces af mellemmenneskelige forhandlinger og spejlinger i mødet med signifikante og generaliserede andre (Mead, 1934) i form af undervisere og medstuderende undervejs i uddannelsen. Heggen & Terum peger i denne sammenhæng på, at identiteten skabes "through interaction with peers, faculty members and supervisors who represent slightly different approaches and traditions" (Heggen & Terum, 2017, s. 25). De studerendes transformative læreprocesser og forhandling af professionel identitet næres altså i dette perspektiv i mødet med andre forståelser og modsætningsforhold.

## Undersøgelsens metodiske afsæt

Vi forstår metode som en konstruktionsproces, hvor tilgangene, hvormed vi indsamler og konstruerer viden, er bestemmende for, hvad vi får øje på (Khawaja, 2010, s. 42). Metodiske overvejelser er altså afgørende for at forstå de analytiske fund. Inspireret af poststrukturalismen forstår vi de sociale praksisser på læreruddannelsen som konstrueret ud fra en gensidig afhængig relation mellem sociale strukturer, diskurser og den enkelte (se fx. Foucault, 1972; Deleuze, 1990). Projektets fokus på racialiseringsprocesser skal derfor ikke forstås som intentionelle racistiske handlinger, men derimod som et udtryk for, at samfundsstrukturer og diskurser er med til at naturliggøre en

andetgørelse af visse mennesker i det sociale samspil (Myong, 2011). Artiklen undersøger følgende forskningsspørgsmål:

*Hvordan oplever den minoritetsetniske studerende sig positioneret i det faglige fællesskab på læreruddannelsen?*

*Hvordan får den minoritetsetniske studerendes etnicitet betydning for dennes faglige tilblivelse på uddannelsen?*

Vi stiller altså i artiklen skarpt på det faglige møde på læreruddannelsen, som det opleves fra de etnisk minoriserede lærerstuderendes perspektiver. Dette med henblik på at få øje på de normative praksisser, der former de studerendes deltagelsesmuligheder, oplevelse af tilhør og deres professionelle identitet.

For at få indblik i de etnisk minoriserede studerendes oplevelser og erfaringer i de faglige møder på læreruddannelsen anvender vi den etnografiske metode. Den etnografiske tilgang bidrager med kvalitativ dybde og indblik i aktørernes oplevelser af bestemte situationer i deres livsverdener (Tanggård & Brinkmann, 2015), men skal samtidig ses som et punktnedslag i forhold til både tid og sted, hvorfor pointerne i artiklen ikke kan hævdes at være eviggyldige bredt set. Pointerne i denne artikel bygger således på elleve etnisk minoriserede lærerstuderendes oplevelser og erfaringer fra hverdagslivet på uddannelsen, og kan betragtes som cases, der belyser, hvordan etnicitet tages med ind på læreruddannelsen og får betydning for studerendes positioner og mulighedsrum i forhold til forhandlingen af en professionel identitet. De elleve lærerstuderende går alle på samme læreruddannelse og er udvalgt ud fra kriterier om, at de repræsenterer studerende fra alle uddannelsens årgange, samt at de alle bærer etnicitetsmarkører, der associeres med Mellemøsten og den muslimske religion. Dette ud fra en hypotese om, at disse kropstegn kunne være af betydning – en hypotese vi konstruerede ud fra eksisterende forskning omhandlende etnicitet og skoleliv (se f.eks. Gilliam, 2009; Lagermann, 2019; Staunæs, 2022). Otte af de elleve studerende er blevet adspurgt, om de vil deltage i projektet, mens de sidste tre studerende selv har opsøgt os med et ønske om at fortælle deres perspektiver. Af etniske årsager findes der ikke konkret statistik på, hvor mange studerende med etnisk minoritetsbaggrund der er indskrevet på den pågældende læreruddannelse, men en undersøgelse fra 2021 viser, at cirka ti procent af lærerstuderende har "ikkevestlig" baggrund (Grynberg, 2022).



For at opnå et dyberegående indblik i de etnisk minoriserede studerendes oplevelser af at indgå i det faglige fællesskab på læreruddannelsen har vi benyttet os af kvalitative gruppeinterviews. Hensigten med at strukturere interviewene som gruppeinterviews af to til tre studerende var dels at sikre et trygt rum for de studerende (Kvale & Brinkmann, 2015) og dels at skabe et rum, hvori det blev muligt for os at observere på og indgå i de spontane snakke, der opstod blandt de studerende undervejs i interviewene. Her med øje for de særlige perspektiver og syn på egne livsverdener, der blev talt frem (Rytter & Olwig, 2018). Målet med interviewene var at indfange de studerendes hverdagsfortællinger af deres levede liv på læreruddannelsen. Hertil anvendte vi en narrativ tilgang, der muliggør at få øje på mulige sammenhænge mellem den enkelte studerendes subjektive oplevelser, og hvordan de taler sig ind i en *fælles* kollektiv fortælling om at være etnisk minoriseret. Dette både som en fælles fortælling mellem aktørerne i gruppeinterviewene samt på et bredere samfundsniveau (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Med målet om at sikre aktørernes fortrolighed og anonymitet har vi i artiklen valgt at sammensmelte de elleve studerende til de fire studerende "Amin", "Hassan", "Huda" og "Aya". Dette er gjort med øje for, at det ikke skal være muligt at identificere de studerende (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009). Vi er her opmærksomme på ikke at forstærke billedet af, hvad én etnisk minoriseret studerende oplever af andetgørende processer på læreruddannelsen. I stedet fremskriver artiklen tendenser og oplevelser, der går på tværs af interviewene med de studerende, som vi med et analytisk blik dykker ned i i det følgende.

## Når kroppe forstyrrer

*Jeg er bevidst om, at jeg med vilje siger noget ekstra klogt, for at de får øje på, at jeg også kan noget. Men jeg prøver også at lade toivlen komme mig til gode. Altså ikke altid bare sige, at folk, der er uhøflige over for mig, skyldes, at jeg er muslim eller mørk og sådan. Men der er nogle situationer, som det med at være kolde for så at ændre sig 100 procent, når jeg siger noget klogt, dét, tænker jeg, hænger sammen med nogle fordomme, de har om mig og folk fra Mellemøsten. Det skyldes nok også de her historier i medierne om, at muslimske mænd chikanerer danske kvinder i nattelivet, og når de så ser en stor muslimsk mand med skæg, så bliver jeg måske associeret med den type. De kan jo godt*

*høre på den måde, jeg taler, at jeg kommer fra Aarhus Vest. (Amin, lærerstuderende)*

Amin, der går på læreruddannelsens tredje årgang, taler tidligt i vores møde med ham sin etniske og religiøse baggrund frem som et omdrejningspunkt i flere af hans faglige møder med etnisk majoriserede medstuderende. Han viser os her, at også på læreruddannelsen kan etnicitet blive betydningsfuld i forhold til de studerendes positioner og deltagelsesmuligheder. Amin fortæller, hvordan han indimellem oplever, at hans udseende associeres med manglende faglige kompetencer samt en særlig problematisk adfærd overfor kvinder i nattelivet. Han beskriver her dét, som Dorte Staunæs betegner som stærke etnicitetsmarkører i form af *udlændingetegn* (Staunæs, 2022). Det er tegn, der fremhæver Amins krop som en betydningsbærende forskelsmarkør, og som får betydning for den måde, han oplever at blive mødt på af medstuderende. Det er et gennemgående tema i vores samtaler med de etnisk minoriserede lærerstuderende, at de har haft oplevelser af at blive mødt med stereotype forventninger knyttet til deres etnicitet og religiøse baggrund. Hassan, der til dagligt går på fjerde årgang på uddannelsen, beskriver f.eks. ligeledes, hvordan han oplever, at hans udlændingetegn får betydning for hans positioneringsmuligheder i de studerendes faglige møder:

*Jeg kan godt genkende det her med, at når man bliver sat sammen med andre, så vil to af dem arbejde sammen, og når man så prøver at komme igennem med noget – altså bidrage og være aktiv i arbejdet. Hvis det overhovedet bliver hørt, så skal det lige bekræftes. For eksempel har jeg tit oplevet, at de lige har brug for at søge på Google, om mit svar nu passer. Det gør de ikke, når de andre siger noget. Ved mig, skal der lige en Google-søgning til.*

Ifølge Puwar kan man i et rum godt være til stede og høre til i én forstand, da man har en legitim ret til deltagelse, men alligevel ikke fuldt ud høre til i rummet. På den måde kan man have en oplevelse af at være en *space invader*, da man her forstyrrer de "naturlige beboeres" normative orden (Puwar, 2004). Amin og Hassan er begge blevet optaget som studerende på læreruddannelsen ud fra præcis de samme regler og krav, som alle andre studerende. Alligevel beskriver de begge en oplevelse af disintegration, da deres input i de faglige drøftelser skal forhandles eller dobbelttjekkes af deres medstuderende. De synes altså i det faglige møde at opleve en mang-





lende legitimering af dem som en ressource. I stedet kan de siges at opleve at blive anset som space invaders, der med deres udlændingetegn invaderer de majoriserede studerendes normative opfattelse af, hvordan man er en rigtig lærerstuderende. Fordi de med deres kroppe forstyrrer den normative forståelse af en lærerstuderende, oplever de, at deres faglige bidrag devalueres. I positionen som space invader synes der altså at være indlejret et paradoks, som går på tværs af de interviewede studerendes fortællinger. På den ene side synes gruppen af etnisk minoriserede studerende at fremstå ekstremt *synlige* på uddannelsen, da de beskriver en oplevelse af eksplicit at forstyrre den normative orden med deres udlændingetegn. Amin fremhæver i denne sammenhæng dét at være "en stor muslimsk mand med skæg" som et eksempel herpå. På den anden side beskriver Hassan en oplevelse af, at man kan føle sig *usynlig* i det faglige fællesskab og ikke altid kan forvente at blive hørt eller set af sine medstuderende. De kan med andre ord begge siges at fremhæve en paradoksal oplevelse af at være en *synlig usynlighed*, hvor synligheden er forbundet med kropsligt at være et "forstyrrende element" i *normaliteten* i kraft af deres udlændingetegn, imens usynligheden er forbundet med at blive overhørt og ikke anerkendt. Samme paradoks peger Khawaja på i sit nye studie af kvindelige minoritetsetniske studerende i STEM-fagene (Khawaja, 2024). Konsekvensen af at blive mødt som en synlig usynlighed er, at de etnisk minoriserede studerende på baggrund af deres udlændingetegn placeres i en marginaliseret position, hvor de mødes med tvivl og manglende legitimering. Her oplever de, at deres bidrag i gruppearbejdet ikke legitimeres, før det er bekræftet fra anden side. I de studerendes faglige møder med medstuderende oplever de altså at blive mødt med etniske stereotype forventninger, der påvirker deres deltagelsesmuligheder i det faglige samarbejde. Etniciteten som betydningsbærende omdrejningspunkt understreger Hassan ved at påpege, at "det gør de ikke, når de andre siger noget." En lignende oplevelse beskriver Huda, der går på tredje årgang, på følgende måde:

*Lige nu er jeg i en studiegruppe, hvor jeg slet ikke føler mig hørt eller set. Det er, som om de slet ikke hører, hvad det er, jeg siger. (...) Jeg føler, at jeg siger noget eller kommer med en god idé, men hver gang slår de den bare ned. Og så kan jeg sige det foran læreren, og så kan de give mig ret i mit perspektiv. Og så tænker jeg: Hvorfor er det, at pigerne ikke lyttede til mig, når jeg sagde noget? Og det har været så tit, at jeg faktisk har været ude og tænke, om det mon hænger sammen*



*med, at jeg har mørkt hår og går med makeup, som om jeg er sådan en indvandrer-dulletøs. Den fornemmelse har jeg virkelig haft. For de taler over mig og overhører mig fuldstændig, selvom de sidder og taler sammen, og jeg kan se, at de skriver sammen, men inviterer mig ikke ind. Men de har jo ikke sagt direkte, at det er fordi jeg er brun... Det er bare den her fornemmelse.*

Huda beskriver en oplevelse af, at hun på baggrund af sine udlændingetegn mødes med negative forventninger og en nedvurdering af hendes faglige kompetencer, når hendes medstuderende afviser hendes faglige input. Hvor Hassan og Amin fortæller, at de mødes med skepsis, oplever Huda at blive eksplicit ignoreret og talt hen over hovedet på i gruppearbejdet. I tråd med Hassan og Amin's fortællinger beskriver Huda, at hendes udseende har stærke udlændingetegn, som hun oplever bliver associeret med manglende faglig kompetence. Ligesom Amin fortæller, at han i det faglige møde med medstuderende indimellem oplever at blive mødt med stereotype etniske og kønnede forestillinger om at være en "farlig mand i nattelivet", viser Huda, at hun oplever at blive mødt med lignende forestillinger. Hun fremhæver sine udlændingetegn som betydningsbærende gennem oplevelsen af, at de medstuderende ser hende som en "indvandrer-dulletøs". Hun oplever altså, ligesom Hassan og Amin, at de ikke anerkender hendes faglige bidrag, da hendes krop *forstyrrer*, og hun placeres derfor ligeledes i en position som en synlig usynlighed i gruppearbejdet. Som vi tidligere har beskrevet, viser Heggen & Terum (2017) ellers, at professionel identitet næres i mødet med andethed og modsætningsforhold, og i tråd hermed peger Glavind & Hansen (2023) i deres forskning på, at lærerstuderende generelt finder det frugtbart at samarbejde med forskellige typer af medstuderende i studiegrupper. Dette da de herigennem kan få forskellige perspektiver på det faglige indhold. Samtidig peger deres forskning dog også på, at de studerende også oplever, at forskelligheden kan gøre samarbejdet svært. De fremhævede eksempler her i artiklen peger på samme måde på, at de etnisk majoriserede studerende synes at sætte grænser for forskelligheden, men – som vi skal se nærmere på i det følgende – i samme bevægelse også for, *hvem og på hvilke måder* der kan gøres professionel identitet.



## Når udlændingetegn forstyrrer udviklingen af den professionelle identitet

På samme måde som Hassan, Amin og Huda fremhæver deres udlændingetegn som forstyrrende for den normative orden i de faglige møder i studiegruppen, fortæller Aya i interviewet bl.a., at hun ofte mødes med en skepsis over, at hun med sine udlændingetegn har valgt dansk som et af sine undervisningsfag: "Når jeg siger, at jeg skal være dansklærer, så er folk sådan: "Nå, hvorfor ikke det andet?" (...) "Jamen, du har tørklæde på, skal du ikke tage hensyn til dét?""

Ifølge Aya er det særligt dét, at hun bærer tørklæde, der gør det vanskeligt for hende at blive optaget i kategorien "rigtig dansklærer". Hvor Amin fremhæver sit skæg og sin store krop, og Huda sin brune hud og dét at blive set som en "indvandrer-dulletøs" som særlige udlændingetegn, ser vi i citatet, at det for Aya bliver hendes tørklæde, der udgør et tegn på, at hun tilhører en distinkt anderledes gruppe end majoriteten. Aya sættes altså også i en position som en space invader, da hun med sine udlændingetegn forstyrrer den normative forståelse af kategorien "dansklærer". Som beskrevet ovenfor viser Puwars forskning, at når "nye kroppe" træder ind i et rum, vil der opstå førsteheder og andetheder (Puar, 2004). På trods af at Aya er optaget på uddannelsen og kan kalde sig dansklærer på lige vilkår med alle andre, der studerer til dansklærer på uddannelsen, synes hendes krop – og måden, den med tørklædet indtager rummet på – at forstyrre de normative forståelser, der hersker. Gennem hendes faglige valg forstyrrer hun med andre ord billedet af, hvordan man ser ud, når man er "læreren" i specifikke fag. Hvor Amin, Hassan og Huda beskriver at blive mødt med en tvivl på deres faglige evner i det konkrete gruppearbejde, viser Aya os, at denne tvivl også er forbundet med en grundlæggende tvivl i forhold til, om den etnisk andetgjorte krop kan indtage den fagprofessionelle identitet i specifikke fag.

Da professionel identitet netop forhandles interaktionelt gennem egne og andres forståelser, demonstrerer empirien, at dét, at Hudás, Ayas, Hassans og Amins faglige legitimitet i gruppearbejdet er til forhandling, medfører, at de etnisk minoriserede lærerstuderende møder modstand i forhandlingen af deres professionelle identiteter. Idet de møder barrierer i form af stereotypificering og andetgørelse i forhold til at blive optaget i den normative professionsforståelse, får de ikke en oplevelse af, at deres medstuderende anerkender dem som professionelle. Med Meads (1934) interaktionelle perspektiv, hvor den professionelle identitet er resultatet af mellem menneskelige forhandlinger og spejlinger i mødet med signifikante og generaliserede

andre undervejs i uddannelsen, in mente, bliver det med andre ord muligt at få øje på, at de etnisk minoriserede lærerstuderende her har et ringere udgangspunkt. De har ikke på samme måde som deres medstuderende mulighed for at indgå i positive interaktionelle forhandlinger om deres professionelle identitet, da de mangler muligheden for at kunne spejle sig i signifikante og generaliserede andre i form af medstuderende. Denne mangel på spejlingsmuligheder fremhæver Aya indledningsvist i artiklen, da hun peger på, at "Det er jo aldrig en udenlandsk pige, der er klasselæreren. Det er altid en Gitte." Kan vi da overhovedet sige, at læreruddannelsen tilbyder et fagligt tilblivelsesrum for *alle* studerende? Og er udviklingen af en professionel identitet på uddannelsen – og i professionen generelt – da en umulig opgave for etnisk minoriserede studerende? Her er det relevant at trække på Heggens sondring mellem professionel identitet og professionsidentitet. Hvor professionel identitet er den studerendes syn på sig selv som professionel, er professionsidentitet den kollektive forståelse af professionen (Heggen, 2008). At sondre mellem disse to begreber er centralt i forståelsen af de etnisk minoriserede lærerstuderendes faglige mulighedsrum. Hvor dét at være space invader fratager denne gruppe studerende en legitim plads i den kollektive professionsidentitet, rummer den professionelle identitet derimod en agentisk dimension, hvor de studerende gennem aktive handlinger og til- og fravalg funderet på deres identifikation med uddannelsen og professionen, har mulighed for selv at få indflydelse på tilblivelsesprocessen (Feilberg 2014; Munch et al. 2019; Lindhart, 2007). På trods af at Aya, Huda, Amin og Hassan i deres position som space invaders ikke oplever at blive optaget i den kollektive professionsidentitet, og de derfor møder barrierer i forhandlingen af en personlig professionel identitet, er det altså ikke en umulig proces. De studerende i denne artikel giver i vores interviews med dem alle udtryk for at være stærkt motiverede for at blive lærere. Det kommer til udtryk i formuleringer som: "Jeg vil gerne gøre en forskel for andre børn og bidrage til, at de har nogen at spejle sig i" og "Det er noget, der tiltaler mig at gå ud at undervise og give nye input til elever." De studerende vil altså noget med deres læreruddannelse, og de orienterer sig subjektivt herefter gennem aktive til- og fravalg, hvorfor de alle også fortæller om centrale strategier i forhandlingen af en professionel identitet, med ønsket om en plads i den kollektive professionsidentitet.



## Strategier til forhandling af professionel identitet

I de studerendes fortællinger om deres oplevelser med de faglige møder på læreruddannelsen kan vi få øje på en agentisk dimension i form af forskellige strategier, de studerende anvender i forhandlingen af deres professionelle identitet. Det går på tværs af de interviewede, at de har en oplevelse af at skulle modbevise negative forventninger og derfor "gøre noget ekstra" for at blive legitime deltagere. Huda fortæller det frem på følgende måde:

*Jeg har en følelse af at skulle gøre noget ekstra. Jeg synes, jeg har fået nogle gode kompetencer, og jeg synes også, jeg har kæmpet for dem. Det er ikke, fordi jeg er kommet sovende til dem. Man skal kæmpe. (...) Så skal man lige være lidt ekstra smilende, for så undgår du det der med, ja du ved.*

Interviewer: Stereotypen?

Huda: Ja!

Huda har indsigt i, hvad der fremmer legitimering i de faglige møder, og hun kan siges at anvende denne viden strategisk til at kompensere for sine udlændingetegn gennem det at hustle sig til en mere ligeværdig position. Dette ved at "gøre noget ekstra", "kæmpe" og "smile". At man må hustle sig til legitimering er et tema i alle vores interviews, som de studerende fortæller mere eller mindre eksplicit frem. I forsøget på at bryde de stereotype forestillinger og negative forventninger, fortæller Amin, at han "med vilje siger noget ekstra klogt." Dét at "sige noget ekstra klogt" bliver altså for Amin en måde at hustle sig til legitimering på. Han håber herigennem på at kunne modbevise sine medstuderendes negative forventninger til ham og bryde den synlige usynlighed, for på den måde at blive optaget i det faglige fællesskab.

Hvor Huda og Amin fremhæver dét at skulle yde en ekstra indsats som en strategi i forhandlingen om en plads som legitim deltager i de faglige møder, fortæller Hassan, at han i stedet strategisk forsøger at indtage en anden position i det faglige landskab:

*Jeg vil gerne sige, at jeg føler, at jeg har haft en rigtig god tid her på uddannelsen. Jeg har hørt fra tidligere studerende her, at det har været meget værre, men det skyldes måske også, at jeg ikke socialiserer mig her overhovedet.*

Hassan fortæller her om et paradoks i læreruddannelsens mulighedsrum, som det kan opleves af de etnisk minoriserede studerende, og som han forsøger at navigere i. Hans oplevelse af "en god tid her på uddannelsen" begrundes han i et valg om og resultat af ikke at socialisere sig på uddannelsen, hvorfor han fravælger de faglige fællesskaber, når det er muligt. Han beskriver f.eks. i vores interview med ham, at det fremmer hans trivsel på uddannelsen at vælge gruppearbejdet fra og lave studieopgaver på egen hånd. Men hvorfor vælge denne strategi i stedet for at forhandle sig til en plads i det faglige fællesskab, som Huda og Amin gør? Dette giver Hassan os nogle svar på. Ved at inddrage perspektiver fra tidligere etnisk minoriserede studerende fortæller han, at hans tid på uddannelsen kunne have været værre. Dette da han gennem sin strategi undgår at blive mødt med "udelukkende korte svar som "ja" og "nej" eller kommentarer som "Hassan laver ingenting." Men de lader mig jo ikke deltage aktivt i arbejdet." Han får med andre ord beskrevet strategien som en overlevelsesstrategi, der gør det muligt for ham ikke at skulle forholde sig til den marginaliserede position, han oplever i gruppearbejdet. Derfor bliver det meningsfuldt for ham selv at tilvælge en mindre udsat position som outsider for på den måde at undgå at skulle lægge kræfter i at modbevise og hustle sig til at blive anerkendt som legitim deltager. Hassan tydeliggør på den måde en agentisk dimension på en anden måde end Huda og Amin. Hans strategi kan dog siges at have konsekvenser set i lyset af udviklingen af hans professionelle identitet, da denne udvikles gennem mellem menneskelige forhandlinger. Denne strategi, hvor Hassan bevidst positionerer sig som outsider frem for *etnisk anden*, begrænser med andre ord hans muligheder for at spejle sig i signifikante andre i form af medstuderende og her indgå i positive forhandlinger. På den måde kan strategien siges at være en barriere for hans oplevelse af faglig og professionsrettet integration på studiet.

Hassans fortælling er et eksempel på et paradoks og ikke et eksempel på, at det er umuligt for etnisk minoriserede lærerstuderende at finde adgang til at forhandle deres professionelle identitet med medstuderende. I det følgende eksempel fortæller Aya f.eks., hvordan hun i forsøget på at positionere sig på læreruddannelsen og i professionsidentiteten aktivt søger medstuderende i form af andre etnisk minoriserede studerende, som hun oplever at dele referencer med:

*På mit nye hold, her går der en anden palæstinensisk pige, som jeg også kan rigtig godt med (...) Og da jeg faldt i snak med hende, var hun også*



*sådan: Ej, jeg har manglet dig. For der gik faktisk et langt stykke tid, før vi snakkede sammen. Og det synes jeg egentlig var ret unaturligt, for man er ligesom to magneter, som hænger sammen. Men så fik vi snakket sammen, og hun havde også bare manglet en, som hun kunne læne sig op ad, når det er, at det bliver svært.*

*Interviewer: Du har tidligere nævnt, at du havde håbet på, at der bare ville være én anden minoritetsetnisk pige. Hvorfor er det, at det er så vigtigt?*

*Aya: Det betyder bare alt, at der er en anden, der kan forstå mig, og som er præcist samme sted. Jeg behøver ikke hele tiden at forklare mig, og hvorfor jeg gør, som jeg gør.*

Aya fortæller, at det for hende "betyder alt", at hun i det faglige fællesskab møder signifikante andre i form af medstuderende, som også er etnisk minoriserede. Dét, at hun i dette møde ikke oplever sig alene som space invader på uddannelsen, kan siges at udvide hendes mulighedsrum i forhandlingen af en professionel identitet. Hun viser os med andre ord, at ved at indgå i relationer med andre i samme minoriserede position bliver det muligt i samarbejde at danne et nyt *rum* på uddannelsen. I dette rum behøver hun ikke at modbevise andres stereotype forestillinger og hustle sig til anerkendelse, da udlændingetegn her er noget, de har til fælles, og derfor ikke tilskrives betydning. Udlændingetegn bliver derfor ikke en barriere i forhandlingen af en professionel identitet. På den måde er Aya et eksempel på, hvordan etnisk minoriserede studerende kan siges selv at skabe bedre betingelser for at finde medstuderende at spejle sig i. Dog kan konsekvensen ved denne strategi være, at det afgrænsede rum også begrænser hendes muligheder for at møde andethed og modsætningsforhold i udviklingen af hendes professionelle identitet (Heggen & Terum, 2017), og at hun af sine etnisk majoriserede medstuderende stadig ikke optages i den større forståelse af læreruddannelsens professionsidentitet.

## **En perspektiverende konklusion: udvikling af et mere inkluderende tilblivelsesrum for forskellige professionelle identiteter**

Selvom vi i vores undersøgelse er gået induktivt til værks, viser vores analyse iøjnefaldende ligheder med Puwars studie om "space invaders" (Puar, 2004). I modsætning til Puwars forskning, der studerer forskellige

samfundskontekster, er vores undersøgelse foretaget i et specifikt rum – et pædagogisk rum. Alligevel vidner de studerendes fortællinger om, at lignende andetgørende processer finder sted på læreruddannelsen, da der ligeledes her hersker subtile opfattelser af, at de etnisk minoriserede studerendes kroppe med deres udlændingetegn er mindre berettigede på studiet, da de ikke synes at passe ind i normalitetsforståelsen.

Som vi indledte med at skrive, handler et tilblivelsesrum på læreruddannelsen om dannelsen af kommende fagprofessionelle lærere, hvorfor det bliver centralt at diskutere, hvilke konsekvenser de analyserede andetgørende processer kan få for udviklingen af de etnisk minoriserede lærerstuderendes professionelle identitet. Artiklens analytiske fund vidner om, at der i de studerendes faglige møder optræder bestemte normative forståelser af, hvordan den rigtige lærer og lærerstuderende tager sig ud, defineret ud fra etnisk-racialiserede forståelser, som medfører, at etnisk minoriserede studerende har sværere ved at forhandle en positiv professionel identitet på uddannelsen. Aya, Huda, Amin og Hassans fortællinger er eksempler på etnisk minoriserede lærerstuderende, der på forskellige måder og med forskellige udfald anvender deres agens i forhandlingen af en professionel identitet. Selvom de har mulighed for at trække på forskellige strategier, er forhandlingsprocessen dog ulige i forhold til deres etnisk majoriserede medstuderende. Analysen viser, at de etnisk minoriserede lærerstuderende skal overkomme barrierer i form af andetgørende processer, hvilket medfører, at de har et mere snævert mulighedsrum, hvori det er vanskeligt at blive spejlet af majoriserede medstuderende og herigennem blive til som professionelle. Konsekvensen er, at andetgørelsen begrænser deres muligheder for at opleve faglig og professionsrettet integration på studiet. Heggen & Terum (2017) pegede ovenfor på, at professionel identitet dog ikke alene forhandles i faglige møder de studerende imellem. Faglige møder med undervisere, hvor de studerende konfronteres med forskellige perspektiver og forståelser, som de både kan udfordres af og spejle sig i, har ligeledes betydning for deres forhandlingsprocesser. Hassan peger i den sammenhæng f.eks. på, at han oplever en faglig spejling, når hans underviser eksplicit anerkender hans faglige input i plenumdiskussionerne: "Folk er ligesom passivt aggressive mod en og tror ikke på dig, før en med en autoritet – altså her en underviser – højt anerkender dig."

Hassan viser her, at underviserens anerkendelse kan give modvægt til de andetgørende processer de studerende imellem og på den måde udvide hans mulighedsrum for at opnå en legitim plads i professionsidentiteten.





Dog viser artiklens analyse, at denne anerkendelse ikke kan stå alene i forhold til at overkomme de barrierer, som de etnisk minoriserede studerende møder på uddannelsen. Der er med andre ord behov for, at læreruddannelsen strukturelt, bevidst og målrettet udvikler didaktiske tilgange, hvor målet er at forstyrre de studerendes snævre forståelse af professionsidentiteten. Dette så flest mulig studerende kan se sig selv i professionen, og ikke mindst så de som kommende lærere kan varetage arbejdet i skolen med at forberede elever til et mangfoldigt samfund, som det fremhæves i formålparagraffen:

*De studerende skal gennem uddannelsen tilegne sig et solidt fagligt, pædagogisk og didaktisk grundlag for at undervise i folkeskolens fag og for at skabe og lede inkluderende fællesskaber, der bidrager til alle elevers faglige og alsidige udvikling uanset baggrund. (Retsinformation, 2023)*

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan læreruddannelsen skaber rum for, at diversitet og modsætningsforhold bliver berigende i de studerendes forhandlinger af en professionel identitet frem for en barriere for nogle studerendes mulighedsrum. Det er f.eks. relevant at forholde sig til, hvordan der på et politisk plan er givet plads i bekendtgørelsen til, at de lærerstuderende i løbet af uddannelsen møder andre og anderledes forståelser. På trods af at formålparagraffen lægger op til, at undervisningen skal give de studerende et grundlag for, at de bl.a. kan varetage undervisning og lede inkluderende fællesskaber i en mangfoldig folkeskole, synes der f.eks. i diverse fagbeskrivelser at være givet en begrænset plads i uddannelsens fag til at arbejde med lærerstuderendes egne racialiserede forståelser og bias. Etnicitet som tema optræder f.eks. kun sparsomt i enkelte fag, og det obligatoriske fag dansk som andetsprog er i den nye læreruddannelse nu halveret til kun 5 ECTS-point, hvor fokus primært omhandler arbejdet med elevers sproglige deltagelsesmuligheder (Almen studieordning, 2023). At udvide de etnisk minoriserede lærerstuderendes mulighedsrum indebærer en bred tematisering af diversitet og anderledes forståelser, som beror på den grundantagelse, at forskellige perspektiver alle er legitime, og at undervisere deler denne forståelse. Dette for at kunne formidle den og understøtte den i de studerendes interne faglige møder. Læreruddannelsen og dens aktører må med andre ord forholde sig reflektivt og bevidst til egen professionsforståelse, som den udspiller sig på både bekendtgørelsesniveau og i undervisningen, da dette kan bidrage til et frugtbart afsæt for de studerendes arbejde med at gå i dialog med forskel-

lige perspektiver, andre og anderledes professionelle identiteter og udvikle deres egen i forhandlinger med disse (Iskov & Heggen, 2023).

Vores undersøgelse skriver sig ind i et generelt samfundsproblem, der omhandler, at etnisk minoriserede personer positioneres som illegitime deltagere i forskellige sociale arenaer. Med andre ord viser forskning om etnicitet i og uden for pædagogiske kontekster, at dét at skabe lige muligheder mellem den etniske majoritet og minoritet er en reel udfordring, som vi på samfundsniveau endnu ikke har formået at komme i mål med (se fx. Jöhncke, 2007; Jaffer-Walter, 2016; Jensen & Vitus, 2020; Hassani, 2024). Vi må derfor fortsat forholde os undersøgende på såvel et politisk som didaktisk niveau til, hvordan og på hvilke måder læreruddannelsen kan udvikle praksisser med henblik på at blive et mere inkluderende og ligeværdigt tilblivesrum for forskellige professionelle identiteter.

## Referencer

- Beck, S., & Ebbensgaard, B. (2009). *Mellem Bagenkop og Harboøre: elevfortællinger fra danske udkanter*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Blaabjerg, B., & Andersen, P. U. (2011). *Tosprogede på Læreruddannelsen i Århus: En undersøgelse af tosprogedes valg- og gennemførelse af en læreruddannelse*. VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder – En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T. (2008). *Mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted: Minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen Livslang Læring. Roskilde Universitetscenter.
- Deleuze, G. (1990). *Negotiations*. Columbia University Press.
- Dewilde, J., & Kulbrandstad, L. A. (2014). Recruitment and Certification of Immigrant Teachers: Roles and Requirements. *IJE4D Journal*, 3, 37–64.
- Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling ved ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi. Roskilde Universitet.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock Publications.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2011). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Glavind, J., & Hansen, D. (2023). Professionsintegration – studiegrupper som professionelle arbejdsfællesskaber. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 97-113.
- Grynberg, S. (2022). Lærerværelset bliver mere mangfoldigt, *Folkeskolen*, 14, Lærerværelset bliver mere mangfoldigt (folkeskolen.dk)
- Gulløv, E., & Gulløv, J. (2020). *Opvækst i provinsen – om dem, der bliver, og dem, der rejser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hassani, A. (2024). *Navigating Colour-Blind Societies – A Comparative Ethnography of Muslim Urban Life in Copenhagen and Montreal*. Taylor and Francis.
- Heggen, K. (2008). Professionel identitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.



- Heggen, K., & Terum, L. I. (2017). The impact of education on professional identity. I B. Blom, L. Evertsson & M. Perlinski (red.), *Social and caring professions in European and welfare states. Policies, services and professional practices* (s. 21-35). Policy Press.
- Hervik, P. (2015). Race, "race", racialisering, racisme og nyracisme. *Dansk Sociologi*, 26(1).
- Iskov, T., & Heggen, K. (2023). Kohærens og professionel identitet. Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser? I M. B. Johansen (red.), *Professionsidentitet. Tidsskrift for Professionsstudier*, 36, <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/139968/183983>
- Jaffe-Walter, R. (2016). *Coercive Concern – Nationalism, Liberalism, and the Schooling of Muslim Youth*. Stanford University Press.
- Jensen, S. Q. (2013). Skolen som arena for andetgørelse, tilpasning og modstand. I C. H. Jørgensen (red.), *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, S. V., & Vitus, K. (2020). Broken Interaction Rituals, Struggles for Membership, and Violence among Young Children in Two Danish Schools. *Symbolic Interaction*, 43(2). <https://doi.org/10.1002/symb.454>
- Jöhncke, S. (2007). Velfærdsstaten som integrationsprojekt. I K. Pærregaard & K. F. Olwig (red.), *Integration: antropologiske perspektiver* (s. 37-62). Museum Tusulanum.
- Khawaja, I. (2010). *To belong everywhere and nowhere: Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging*. Roskilde Universitet: Ph.d.-afhandling. <https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57416452/Final-Thesis1.pdf>
- Khawaja, I. (2023). "The hustle" – Om diversitet og andethed i akademia. I I. Khawaja & L. Lagermann (red.), *(Farve)blinde vinkler – om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis*. Samfundslitteratur.
- Khawaja, I. (2024). 'The Element of Surprise' – Negotiations of Racialised Visibility, Transparency an Opacity in STEM. I *Gender, Place and Culture*. (In Press).
- Krogh, L., & Aarup Jensen, A. (2020). Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1, 64-75. <https://dpt.dk/temanumre/2020-1/unge-med-trivselsproblemer-i-kollaborative-laeringsfaellesskaber-i-videregaende-uddannelse/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. C. (2019). *Farvede forventninger*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lagermann, L. C., & Khawaja, I. (2023). *(Farve)blinde vinkler – om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis*. Samfundslitteratur.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer. Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand GmbH.
- Madsen, K. L., Jørgensen, J., & Graack, J. (2022). *Normkritik i pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Munch, P., Nielsen, A., & Nielsen, L. S. (2019). Praksisnær forskning: dannelse af professionel identitet gennem refleksiv praksislæring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 29. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116405/164517>
- Myong, L. (2011). Raciale stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption. *Nordiske udkast*, 39(1 & 2), 121-128.
- Puwar, N. (2004). *Space invaders – Race, Gender and Bodies Out of Place*. Berg Publicers.
- Retsinformation (2023). *BEK nr. 374 af 29/03/2023*. Hentet fra Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen: <https://www.retsinformation.dk/api/pdf/235761>
- Rytter, M., & Olwig, K. F. (2018). At snakke om det. Måder at interviewe på. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (red.), *Antropologiske projekter. En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Soetanto, D., & MacDonald, M. (2017). Group work and the change of obstacles over time: The influence of learning style and group composition. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 99-113. <https://doi.org/10.1177/1469787417707613>



Staunæs, D. (2022). *Køn, etnicitet og skoleliv*, 2. udg. Samfundslitteratur.

Tjørnhøj-Thomsen, T., & Hansen, H. P. (2009). *Overskridelsens etik – erfaring, analyse og repræsentation*. I K. Hastrup (red.), *Mellem mennesker – en grundbog i antropologisk forskningsetik*. Hans Reitzels Forlag

*Ditte Holch Jensen*

*adjunkt*

*Læreruddannelsen Aarhus, VIA University College*

*DIJE@via.dk*

*Mette Houlberg-Autzen*

*lektor*

*Læreruddannelsen Aarhus, VIA University College*

*MHOU@via.dk*

---

# Undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen i et andenordensdidaktisk perspektiv

Rune Frederik Cordsen, Rasmus Birckjær og Thomas Struve Mørch

---

## Resumé

Artiklen undersøger, gennem et scoping review, hvilke gennemgående temaer der kan identificeres på tværs af internationale læreruddannelsers arbejde med undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv. På baggrund af disse resultater diskuterer artiklen, hvordan man i en dansk læreruddannelseskontekst kan finde inspiration til at arbejde med undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv. Reviewet identificerer og præsenterer tre overordnede temaer, der præsenteres i en narrativ syntese: 1) Studiernes forståelser af undervisningsdifferentiering, 2) Andenordensdidaktiske perspektiver og 3) Diversitet. Artiklen diskuterer, hvorvidt og hvordan man i en dansk læreruddannelseskontekst kan adoptere den overordnede inspiration vedrørende undervisningsdifferentiering fra Carol Ann Tomlinson. Desuden diskuterer artiklen potentialet ved metakommentarer til studerende om differentieret undervisning som en central andenordensdidaktisk tilgang på læreruddannelsen. Slutteligt diskuterer artiklen, hvordan man som læreruddannelse kan forholde sig til diversitet og kommunikationen om diversitet mellem kollegaer, studerende og som uddannelsesinstitution.

## Nøgleord

undervisningsdifferentiering, andenordensdidaktik, læreruddannelse, review

## Abstract

This article investigates, through a scoping review, which prominent themes that can be identified across international teacher education programs in their approach to differentiated instruction from a second-order didactic perspective. The article discusses how these findings can inspire the work on differentiated instruction from a second-order didactic perspective within the context of Danish teacher education. The review identifies and presents three overarching themes in a narrative synthesis: 1) The studies' understandings of differentiated instruction, 2) Second-order didactic perspectives, and 3) Diversity. The article then discusses whether and how the overarching inspiration from Carol Ann Tomlinson on differentiated instruction can be adopted within the context of Danish teacher education. Additionally, the article discusses the potential of using metacommentary to students about differentiated instruction as a central second-order didactic approach. Finally, the article

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.142930

Studier i læreruddannelse og -profession

explores how teacher education can address diversity and communication about diversity among colleagues, students, and as an educational institution.

**Keywords**

differentiated instruction, second-order didactics, teacher education, review

## Indledning

Siden folkeskoleloven af 1993 og indførelsen af enhedsskolen har princippet om undervisningsdifferentiering erstattet permanent niveaudeling af elever. I den nuværende folkeskolelov beskrives det i paragraf 18, at undervisningens tilrettelæggelse skal varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger (Folkeskoleloven, 2023).

Undersøgelser har imidlertid peget på, at danske folkeskolelærere er usikre på, hvad begrebet undervisningsdifferentiering dækker over, og at de har meget forskellige opfattelser af det (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Omvendt viser nyere undersøgelser, at flere lærere mener at have en klar forståelse af undervisningsdifferentiering som princip, men at denne forståelse har en tendens til at være relativt smal og med mange løse ender (Graf & Carlsen, 2020).

Undervisningsdifferentiering er et indholdselement i læreruddannelsen, og i et andenordensdidaktisk perspektiv kan læreruddannere understøtte udviklingen af studerendes kompetencer til at undervisningsdifferentiere ved at fungere som eksempler. Ny forskning peger imidlertid på, at det er forskelligt i hvor høj grad læreruddannere angiver at praktisere undervisningsdifferentiering, og om det overhovedet opleves som deres opgave (Böwadt & Cortsen, 2024). Det anbefales derfor, at man integrerer systematisk arbejde med undervisningsdifferentiering for læreruddannere (Böwadt & Cortsen, 2024).

Der mangler imidlertid erfaringer med sådant systematisk arbejde i en dansk læreruddannelseskontekst. Derfor vil vi i denne artikel undersøge internationale læreruddannelsers erfaringer med undervisningsdifferentieringsindsatser i et andenordensdidaktisk perspektiv og diskutere potentialer for en dansk kontekst. Artiklen vil besvare følgende forskningsspørgsmål:

1. *Hvilke gennemgående temaer kan identificeres på tværs af udenlandske læreruddannelsers arbejde med undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv?*



*2. Hvordan kan vi ud fra besvarelsen af forskningsspørgsmål 1 hente inspiration til at arbejde andenordensdidaktisk med undervisningsdifferentiering i en dansk læreruddannelseskontekst?*

For at afdække temaer i forskningslitteraturen har vi udarbejdet et scoping review, der giver indikationer på forskningslandskabets træk (Grant & Booth, 2009). Dette danner grundlag for diskussionen af potentialer for danske læreruddannelser.

## Metode

### Et scoping review

Vi har foretaget et scoping review af forskningsfeltet 'undervisningsdifferentiering på læreruddannelser i et andenordensdidaktisk perspektiv.' Med reviewet har vi haft til hensigt at give en indledende vurdering af relevant litteratur inden for feltet (Grant & Booth, 2009). Vi valgte et scoping review, fordi et fuldt review ikke lå i projektets tidsramme, men vi mener alligevel at kunne pege på generelle tendenser i litteraturen på området, der hermeneutisk kan tolkes frem som relevante (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014). Som genren scoping review foreskriver, søger vi at være gennemsigtige, reproducerbare og så systematiske som muligt (Grant, 2018).

I de følgende afsnit vil vi redegøre for vores forståelser af de centrale begreber undervisningsdifferentiering og andenordensdidaktik. Disse danner grundlag for redegørelsen for udvælgelse af søgestrengte og kriterier for in- og eksklusion af artikler.

### Undervisningsdifferentiering

Vores forståelse af begrebet undervisningsdifferentiering læner sig op ad Klafkis begreb om 'indre differentiering', dvs. differentiering inden for undervisningen og dens didaktiske kategorier, fx differentiering på indhold, opgave eller opgavetype, og således ikke på 'ydre' faktorer som fx holddannelse (Klafki, 2011). Med denne didaktisk orienterede definition af undervisningsdifferentiering fravalgte vi at søge efter publikationer, der omhandlede inkluderende indsatser i bred forstand, da dette ville falde uden for rammerne af undersøgelsens opdrag.

Vores forståelse af undervisningsdifferentiering rykkede sig i løbet af reviewprocessen, fordi vi blev opmærksomme på, at man i forskningslandskabet belyste begrebet med særligt fokus på stigende diversitet blandt



lærerstuderende som en central præmis for arbejdet med undervisningsdifferentiering. Dette vil vi yderligere udfolde i artiklen.

### Andenordensdidaktik

Vi trækker på Thomas Iskovs bidrag til udviklingen af en andenordensdidaktik på læreruddannelsen. Iskov er inspireret af Lunenberg et al. (2007), der skelner mellem to former for andenordensdidaktisk modellering: *implicit* og *explicit*. Med henvisning til disse begreber beskriver Iskov tre niveauer af andenordensdidaktisk undervisning:

1. En undervisning, der er eksemplarisk i den forstand, at der er konsistens og samspil mellem læreruddannerens didaktiske begrundelser, betingelser og beslutninger i udførelsen (implicit modellering)
2. En undervisning, hvor underviseren med henvisning til teori udfolder og ekspliciterer, hvordan den er eksemplarisk ved at være internt afstemt (explicit modellering A)
3. En undervisning, hvor underviseren med henvisning til teori udfolder og ekspliciterer, hvordan den er eksemplarisk og relevant for den kommende lærers undervisning i skolen (explicit modellering B).  
(Iskov, 2020, s. 107)

Disse niveauer muliggør analytisk skelnen mellem forskellige former for andenordensdidaktisk praksis på læreruddannelsen. I reviewprocessen har vi anvendt dem som relevanskriterie i in- og eksklusion af artikler og til analyse af de forskellige andenordensdidaktiske praksisser, der blev beskrevet i artiklerne.

### Udvikling af søgestreng

Vores søgningsproces begyndte med eksperimentelle søgninger i seks forskellige databaser, afgrænset til engelsksprogede, peerreviewede artikler publiceret fra januar 2000 til marts 2022 (jf. kolonne 1-4 i tabel 1). Disse søgninger kombinerede vi i en bloksøgning (jf. kolonne 5 i tabel 1). I bloksøgningen fravalgte vi søgeord som *inclusive instruction* og *inclusive practices* med det formål at fokusere søgningerne omkring differentiering som didaktisk begreb. Vi eksperimenterede med at skrive det andenordensdidaktiske perspektiv ind i søgestrengene, fx som *second order teaching* og *second order pedagogy*, men valgte det fra, da det ikke endte med at generere hits med inkluderede artikler<sup>1</sup>.



Følgende fire søgestrengte blev anvendt og kombineret igennem en bloksøgning. Det var bloksøgningens 150 hits, som udgjorde det ensemble af artikler, der blev gennemgået i forhold til relevans. Søgningerne er foretaget i perioden 01.02.2022-01.04.2022.

Tabel 1. Søgestrengte.

Databaser	Ebscohost (Education Research Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo, Teacher Reference Center, ERIC, British Education Index).	Ebscohost (Education Research Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo, Teacher Reference Center, ERIC, British Education Index).	Ebscohost (Education Research Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo, Teacher Reference Center, ERIC, British Education Index).	Ebscohost (Education Research Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo, Teacher Reference Center, ERIC, British Education Index).	Ebscohost (Education Research Complete, APA PsycArticles, APA PsycInfo, Teacher Reference Center, ERIC, British Education Index).
Søgestrengte	(differentiated instruction or differentiated teaching or differentiated learning) AND (teacher education or teacher training or teacher preparation or pre-service or preservice or student teacher)	(differentiated instruction OR differentiated teaching OR differentiated learning) AND (teacher education OR teacher training OR teacher preparation OR pre-service teacher* OR preservice teacher* OR student teacher*)	(differentiated instruct* OR differentiated teach* OR differentiated learn* OR differentiated practice*) AND (teacher educat* OR teacher train* OR teacher prep* OR pre-service teach* OR preservice teach* OR student teach*)	(differentiated instruction or differentiated teaching or differentiated learning) AND higher education AND teacher education or teacher training or teacher preparation or pre-service or preservice or student teacher)	Bloksøgningsresultat
Hits	262	262	284	161,519	150

### In- og eksklusion af artikler

Relevansen af artiklerne blev vurderet ved læsning af søgeresultaterne fra bloksøgningen på abstract-niveau og herefter sortering af artiklerne i ikke relevante, måske relevante og relevante. Artikler blev inkluderet som relevante eller måske relevante, hvis det i artiklen blev skildret, at der ikke alene var tale om undervisning *i* undervisningsdifferentiering, men *med* undervisningsdifferentiering på et af Iskovs tre niveauer (2020). Et yderligere kriterie var, at artiklerne ikke måtte handle om efter-/videreuddannelses-

aktiviteter på skoler, ikke måtte foregå på et universitet, uden at der var tale om en decideret læreruddannelse, og ikke måtte foregå på gymnasie- eller folkeskoleniveau.

De relevante og måske relevante artikler blev skimmet af hver projektmedarbejder, og i fællesskab kom vi således frem til en liste på ni relevante artikler, der blev genstand for dybdelæsning. Én artikel blev fravalgt i dybdelæsningen, hvorfor vi endte på otte artikler i alt.

Nedenstående tabel er en oversigt over de otte inkluderede artikler med korte beskrivelser af deres kontekst, metode og forskningsfokus.

Tabel 2. Inkluderede artikler.

Artikel	Kontekst	Metode	Fokus
Griess, C. J., & Keat, J. B. (2014). Practice What We Preach: Differentiating Instruction and Assessment in a Higher Education Classroom as a Model of Effective Pedagogy for Early Childhood Teacher Education Candidates.	Pennsylvania, USA	Selvrapportering fra to læreruddannere	Refleksioner over egen praksis med at imødekomme forskelligartede forudsætninger hos lærerstuderende under to differentieringskurser
Santangelo, T., Tomlinson, C.A. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation.	Østlige USA	Spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere, 75 besvarelser	Læreruddanneres forståelse og brug af undervisningsdifferentiering
Tulbure, C. (2011). Differentiated Instruction for Pre-service Teachers: An Experimental Investigation.	Rumænien	Eksperimentelt studie med 94 lærerstuderende	At afdække effekten af differentieret undervisning, der er tilpasset de studerendes læringsstile
Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction.	Etiopien	Spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannere, 67 besvarelser	Læreruddanneres forståelse og brug af undervisningsdifferentiering



Artikel	Kontekst	Metode	Fokus
Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges.	Trinidad & Tobago	Interventionsstudie i faget curriculum studies. Spørgeskemaer, observationer og testscore. Fire undervisere og 434 lærerstuderende på to læreruddannelsescampusser	At afdække succeser og udfordringer associeret med implementeringen af differentieret undervisning, at afdække forholdet mellem differentieret undervisning og studerendes præstationer samt at afdække lærerstuderendes forståelser af differentieret undervisning
Ilse Ruys, Stijn Defruyt, Isabel Rots & Antonia Aelterman (2013) Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching.	Belgien	Observation af én læreruddanner på et flamsk universitet i 14 uger, interviews med hendes kollegaer og studerende	At afdække, hvordan denne læreruddanner kan tjene som model for at praktisere andenordensdidaktisk differentieret undervisning
Sands, D. I., & Barker, H. B. (2004). Organized Chaos: Modeling Differentiated Instruction for Preservice Teachers.	Colorado, USA	Selvrapportering fra to læreruddannere, evalueringer fra studerende	At beskrive et differentieret undervisningsforløb forestået af forfatterne, der handler om undervisningsdifferentiering. At diskutere implikationer for fremtidig praksis
Dack, Hilary. Structuring Teacher Candidate Learning About Differentiated Instruction through Coursework.	North Carolina, USA	Interviews af studerende, uformelle observationer af undervisning og analyser af studerendes opgaver	At afdække studerendes forståelse af undervisningsdifferentiering på baggrund af et kursus om undervisningsdifferentiering, som Carol Ann Tomlinson forestod

### Analysemetode henimod en narrativ syntese

For at kortlægge den eksisterende viden om undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv på læreruddannelser identificerer vi gennemgående temaer på tværs af de udvalgte artikler i en narrativ syntese, som er en sproglig kondensering af de inkluderede artiklers centrale pointer (Hart, 2018). Vi betragter de otte artikler som empiri, vi analyserer tematisk (Braun & Clarke, 2006) for at skabe en meningsfuld narrativ syntese på tværs af artiklerne. Vores analysemetode er inspireret af Haigs abduktive alternativ til de rent deduktive og induktive tilgange (Haig, 2018). Derfor har vi både analyseret ud fra nogle præetablerede, sensitiverende (Blumer,

1969) analysekategorier samt analyseret temaer, der emergerer fra læsningen af empiri med inspiration fra en mere induktiv, grounded analysetilgang (Glaser & Strauss, 1967).

De præetablerede analysekategorier, som vi identificerer temaer omkring, er artiklernes: 1) intention og kontekst, 2) metodologi og 3) forståelser af undervisningsdifferentiering. Det er relevant at belyse artiklernes intention, kontekst og metodologi samt forståelser af differentiering, fordi de er med til at forme den praksis, der beskrives i artiklerne, deres fund og anbefalinger.

I den mere induktive og grounded del af analysen kodede vi åbent artiklernes analyse-, diskussions- og resultat afsnit ud fra, hvilke temaer der gik igen på tværs af artiklerne. På den måde muliggjorde analysetilgangen kondensering af større mængder data til temaer, der går på tværs af de inkluderede artikler (Braun & Clarke, 2006).

For internt at validere og mætte de temaer, der fremkom på tværs af artiklerne (Glaser & Strauss, 1967), læste vi artiklerne igennem og genererede en bruttoliste af temaer. Vi gennemgik bruttolisten for at sammenligne og krydsvalidere temaer (Belur et al., 2018). Denne analyseproces afledte tre overordnede temaer, som den narrative syntese er bygget op omkring:

- 1) Studiernes forståelser af undervisningsdifferentiering
- 2) Andenordensdidaktiske perspektiver
- 3) Diversitet

I de følgende afsnit præsenterer vi de fremanalyserede temaer for at svare på forskningsspørgsmål 1.

## Narrativ syntese

### **Tema 1: Studiernes forståelser af undervisningsdifferentiering**

I studierne har vi fundet en tydelig tendens til at begrebsliggøre undervisningsdifferentiering på baggrund af Carol Ann Tomlinsons teori. Otte ud af otte studier baserer deres forståelse af differentiering, indsatser og fund på Tomlinsons differentieringsforståelse. Seks af studierne modellerer deres indsatser efter Tomlinsons modeller (Tomlinson, 2014, 2017), mens et studie selv er skrevet af Tomlinson (Santangelo & Tomlinson, 2012), og et andet studie baserer sig på hendes undervisning på læreruddannelsen (Dack, 2018). Brugen af Tomlinsons teori tager typisk udgangspunkt i en forståelse af undervisningsdifferentiering, som vist i nedenstående citat:



*Based on the work of Carol Ann Tomlinson (1995, 1999, 2000), differentiating instruction responds to these learner differences: (1) readiness levels, by varying rates of instruction as well as the complexity of the targeted content; (2) learning profiles, by providing access to and interaction with information in numerous ways and across multiple dimensions; and, (3) interests, by incorporating the learner's affinity, curiosity, and passion for a particular topic or skill. These variables are attended to when we plan and thoughtfully vary the content, process, and/or products associated with a particular unit or lesson of instruction. (Sands & Barker, 2004, s. 26–27)*

Begreberne *readiness*, *interests* og *preferences* (begreberne parathed, interesser og præferencer bruges herefter) knytter sig til, at de studerende individuelt evalueres før og/eller under undervisningen på forskellige måder via *pre-assessment* og *assessment* (begreberne før-evaluering og evaluering bruges herefter). Denne evaluering bliver udgangspunkt for at planlægge undervisningen, så alle studerende kan blive optimalt udfordrede i forhold til *proces*, *indhold* og *produkt* i undervisningen.

I de følgende afsnit vil vi beskrive, hvordan Tomlinsons differentieringsaspekter anvendes i de inkluderede artikler.

### **Parathed**

Parathed knytter sig i studierne til en vurdering af de studerendes forskelligheder (Dack, 2018; Ginja & Chen, 2020; Sands & Barker, 2004; Santangelo & Tomlinson, 2012). Forskellene indebærer de studerendes viden, forståelser, erfaringer og færdigheder, som de kommer med til undervisningen, men skal ikke forveksles med en statisk forståelse af egenskaber. Nogle studier knytter parathedsforståelsen til Vygotskys zone for nærmeste udvikling, som er det udgangspunkt, den studerende har, og hvorfra den studerende kan udfordres. Hertil knyttes altså et motivationselement (Joseph et al., 2013; Santangelo & Tomlinson, 2012).

### **Interesser**

Interesser knyttes til at engagere studerende i områder, de allerede har interesse for (Dack, 2018; Santangelo & Tomlinson, 2012), fx i forhold til senere indholdsvalg og især i forhold til *gruppedannelser*. På den måde kobler interesseorienteringen sig til medbestemmelse og selvbestemmelse i undervis-

ningen, som knytter sig til højere grader af intrinsisk motivation, som er vigtigt for studerende (Santangelo & Tomlinson, 2012).

### **Præferencer**

Præferencer bruges i studierne på forskellige måder. F.eks. læringsstile (Tulbure, 2011), informationskilde (tekst, video, lyd) eller erfaring med differentiering (Sands & Barker, 2004) eller undervisning (Griess & Keat, 2014). En vigtig pointe er, at studierne særligt bruger disse informationer til at lave gruppeinddelinger i homogene og heterogene grupper (Sands & Barker, 2004; Griess & Keat, 2014; Tulbure, 2011).

### **Før-evaluering og evaluering**

Parathed, interesse og præferencer knyttes generelt til en før-evaluering inden undervisningens start i planlægningsfasen af undervisningen og løbende evalueringer under undervisningen som grundlag for at tilrettelægge undervisningsprocesserne. Dette eksplicite og systematiske før-evalueringselement vurderes i flere artikler som noget, læreruddannere ikke har omfavnet i særlig grad (Dack, 2018; Santangelo & Tomlinson, 2012). Studierne viser, at før-evalueringen kan gøres på forskellige måder jf. ovenstående eksempler.

### **Indhold**

Differentieringen af indholdet i undervisningen knytter i studierne an til et *hvad* og et *hvordan* (Joseph et al., 2013; Santangelo & Tomlinson, 2012). Hvad-delen af indholdet knytter sig til de studerendes interesser, men potentielt rammesat indenfor et fastlagt pensum (Griess & Keat, 2014; Sands & Barker, 2004). Flere studier formoder således, at hvad-delen er mere eller mindre fastlagt, men at der er mulighed for at kunne differentiere, sådan at enkelte studerende eller grupper arbejder med underemner inden for det fastlagte pensum (Joseph et al., 2013) eller adgang til forskellige modaliteter (her forstået som lyd, tekst, video) af forskellig sværhedsgrad om emnet (Griess & Keat, 2014). Ifølge Joseph et al. (2013) kan hvad-delen kombineres med hvordan-delen af indholdsdifferentieringen, som handler om gruppesammensætninger, undervisningsformer og formater såsom præsentationer, alenearbejde, pararbejde, større grupper, it og medier, rollespil, eksperimenter osv. (Joseph et al., 2013). Særligt gruppedannelser som enten heterogene eller homogene er genstand for diskussion om, hvornår hvad understøtter de studerende behov Dack, 2018; Santangelo & Tomlinson, 2012).



## Proces

Procesdimensionen knytter sig igen til parathed, interesser og præferencer (Dack, 2018; Joseph et al., 2013; Santangelo & Tomlinson, 2012; Tulbure, 2011). Her kan der differentieres i forhold til kvalitativ og kvantitativ feedback og respons på individ- og gruppeniveau, forskellige tidshorisonter for arbejdet, forskellige hastigheder og opgaveformuleringer, brug af hjælpemidler og værktøjer og stilladserende arrangementer, som giver forskellige muligheder for udtryk for deltagelse i undervisningen. Procesdifferentiering tænkes også i forhold til, hvilken kognitiv tilgang opgaver kan løses ud fra: åbne eksplorative opgaver, meget strukturerede opgaver, meget abstrakte, logisk baserede opgaver osv. (Tulbure, 2011). Tilrettelæggelsen af processer i læringsmiljøet bruges også, herunder brugen af it, grafisk understøttelse, arbejdspladser, lys, lyd og lugt (Joseph et al., 2013).

## Produkt

Produktdimensionen af Tomlinsons differentieringsforståelse kommer i studierne til syne i form af, at eksamination eller godkendelse af forløb kan tage form af forskellige aktiviteter (Griess & Keat, 2014; Sands & Barker, 2004). Disse aktiviteter kan igen kobles til de studerendes parathed, interesser og præferencer (Joseph et al., 2013; Santangelo & Tomlinson, 2012). Produktelelementet knytter sig også til fastlagte uddannelsespolitiske bestemmelser for eksamen. Med andre ord er der krav om særlige eksamensformer i studieordninger, hvorfor underviserens autonomi i forhold til produkt kan være begrænset (Griess & Keat, 2014; Sands & Barker, 2004). De produktmuligheder, der nævnes, er fx kombinationer af skriftlige (rapporter, essays, artikler, synopsis), mundtlige (individuelle, grupper, indtalte fremlæggelser) og materielle aspekter (plancher, skulpturer o.l.). Herudover nævnes videoer, teater, rollespil og fremlæggelser af forskellig art (Griess & Keat, 2014; Joseph et al., 2013; Sands & Barker, 2004).

Ovenstående gennemgang har samlet og eksemplificeret, hvordan alle artikler bruger Tomlinsons teori som udgangspunkt. Herudover er der andre relevante pointer, som de forskellige artikler fremfører, der er vigtige at beskrive for at kunne vurdere studierne eventuelle bidrag i dansk læreruddannelseskontekst.

Tre artikler anfører, at det er tidskrævende at undervisningsdifferentiere (Griess & Keat, 2014; Ruys et al., 2013; Sands & Barker, 2004). Der ses ikke en entydig fordel rent resultat-/karaktermæssigt for studerende sammenlignet med andre undervisningsformer (Tulbure, 2011), men flere artikler angiver,

at der er en stor tilfredshed hos studerende i forhold til udbytte af differentieret undervisning. (Griess & Keat, 2014; Sands & Barker, 2004). Det pointeres, at studerende drager fordel af at opfatte differentiering mere konceptuelt frem for mere instrumentelt (Dack, 2018; Ruys et al., 2013; Santangelo & Tomlinson, 2012).

En artikel pointerer, at differentieringen af undervisningen, internt, hænger sammen med den organisatoriske ramme for uddannelsen, den eksterne differentiering (Ruys et al., 2013), dvs. forskellige institutionssikrede programmer for studerende, der søger at imødekomme behov fra dyslektikere, gravide, sportsudøvere, handicappede osv. (Ruys et al., 2013).

## **Tema 2: Andenordensdidaktiske perspektiver**

I fire ud af otte artikler (Dack, 2018; Griess & Keat, 2014; Ruys et al., 2013; Sands & Barker, 2004) belyses differentieret undervisning i læreruddannelse fra et eksplicit andenordensdidaktisk perspektiv. I de resterende fire artikler er det andenordensdidaktiske perspektiv kun perifert berørt, f.eks. bruges det som en begrundelse for at undersøge læreruddanneres holdninger til differentieret undervisning, men indgår ikke som en analysegenstand: "[...] teacher educators in teacher preparation institutions have a responsibility to model appropriately differentiated instruction [...]. To this end, we made an effort to explore Ethiopian teacher educator's perspectives and their experiences. (Ginja & Chen, 2020, s. 785-86).

I de fire artikler, der har et eksplicit andenordensdidaktisk perspektiv, fremhæves både et inkluderende potentiale og et professionslæringspotentiale for de studerende. Læreruddannere bør altså differentiere undervisningen dels for at imødekomme diversitet blandt studerende på uddannelsen og dels for at forberede de studerende på at imødekomme diversitet i deres kommende grundskolepraksis. Der er imidlertid forskel på, hvordan artiklerne peger på, at en andenordensdidaktisk undervisningsdifferentiering kan og bør tage sig ud.

### **'Practice what we preach' (implicit modelling)**

Hos Sands & Barker (2004) og Griess & Keat (2014) tematiseres ambitionen om at 'practice what we preach' (praktisere, som vi prædiker): "[...] we intentionally teach in such a way as to model the theories candidates are learning about in our classrooms [...] we are intentional about practicing what we preach [...]" (Griess & Keat, 2014, s. 102). I begge artikler lægges der vægt på,



at denne tilgang er en nødvendighed i mødet med lærerstuderende, der har meget forskellige forudsætninger for deltagelse i undervisningen:

*How can I possibly meet the unique needs of this exceptionally diverse group of candidates? [...] Suddenly, I realized that the candidates in my class could learn both experientially and cognitively what it is to be a learner in a differentiated learning classroom and how a teacher arranges instruction in differentiated ways. (Griess & Keat, 2014, s. 103)*

At underviseren modellerer differentieret undervisning, har et dobbelt sigte, idet tilgangen dels er inkluderende over for lærerstuderende med forskellige forudsætninger og dels er essentiel for studerendes fremtidige arbejde med at imødekomme elevdiversitet i grundskolen: "The lack of teacher preparation to address student diversity is due, in part, to the failure of faculty in teacher preparation programs to adequately model and integrate recommended strategies within their own teaching" (Sands & Barker, 2004 s. 28). Ud over denne implicit modellerende tilgang pointeres det, at underviserens eksplicitering af sine didaktiske valg og overvejelser om undervisningsdifferentiering for de studerende i undervisningen er en essentiel del af en andenordensdidaktisk tilgang.

### **'Congruent teaching' (explicit modelling)**

Griess & Keat (2014) beskriver, hvordan det at kunne "kigge indenfor" i underviserens tankeproces vedrørende undervisningsdifferentiering lader til at støtte de studerende i at forbinde teori og praksis. Når det at modellere en teori, og således praktisere, som man prædiker, suppleres med meta-kommentarer på didaktiske rationaler i undervisningssituationen, bruges begrebet 'congruent teaching' (Ruys et al., 2013; Dack, 2018). Hos Ruys et al. ses denne tilgang som en løsning på det problem, at læreruddannelser ikke i tilstrækkelig grad forbereder lærerstuderende på at differentiere i deres kommende grundskolepraksis: "Teacher education is blamed for not preparing student teachers adequately for differentiated instruction [...] congruent teaching in teacher education might be an adequate solution to this problem" (Ruys et al., 2013, s. 93).

I deres studie af en belgisk læreruddanner peger Ruys et al. på, at hun modellerer differentieret undervisning, men kun sjældent forklarer sine beslutninger i situationen og kun en enkelt gang forbinder forklaringen til teori. Det lader samtidig ikke til, at de studerende er opmærksomme på

hendes implementering af en differentieret tilgang (Ruys et al., 2013). På baggrund af dette konkluderes det, at implicit modellering ikke er nok, når man vil undervise lærerstuderende i undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv.

I Dacks artikel undersøges et differentieret undervisningsforløb forestået af Carol Ann Tomlinson. Ligesom hos Ruys et al. peges der på, at metakommentarerne er essentielle, hvis de studerende skal identificere, at underviseren faktisk har til hensigt at modellere differentieret undervisning:

*[P]articipants were unable to identify almost all of the ways in which Tomlinson modeled differentiation when the modeled practical tools and related conceptual tools were not explicitly identified and unpacked, or when implicit modelling (Bullock, 2009) was employed instead of congruent teaching featuring meta-commenta (Swennen et al., 2008). (Dack, 2018)*

Der peges således igen på, at den implicite 'practice what we preach'-tilgang ikke er tilstrækkelig som andenordensdidaktisk tilgang til undervisningsdifferentiering.

### **Tema 3: Diversitet**

På tværs af de inkluderede artikler står et tema frem om stigende diversitet blandt studerende i uddannelsessystemet som selve præmissen for undervisningsdifferentiering. Diversiteten bliver på den ene side fremstillet som en forandring af uddannelsessystemets tidligere vilkår og demografi. Vilkår, der før var mindre komplekse, mindre sammensatte og mindre mangfoldige (Tulbure, 2011; Joseph et al., 2013), hvilket gjorde det muligt at undervise ud fra en "one size fits all"-didaktik (Dack, 2018). Diversitet har i dette perspektiv altid været til stede i undervisningsaktiviteter, men kompleksiteten og omfanget af forskelle blandt studerende er steget i takt med samfundenes politiske og økonomiske udvikling (Ruys et al., 2013; Ginja & Chen, 2020; Sands & Barker, 2004; Santangelo & Tomlinson, 2012). Artiklerne peger på, at udviklingen også er afstedkommet af et politisk krav om større udbytte af uddannelse for de studerende. Videnssamfundets øgede krav til de studerendes udbytte af uddannelse fremhæves som et vilkår, der har forandret uddannelsessystemet (Tulbure, 2011). For at sikre størst muligt udbytte af undervisningen forudsættes et udvidet og individuelt kendskab til de studerende i såvel grundskolen som i videregående uddannelse. Der er sket en



didaktisk forandring fra "teach to the middle" (Ruys et al., 2013) til at arbejde mod at tilrettelægge undervisningen på baggrund af viden om diversiteten blandt de studerende.

Diversiteten fremstilles i artiklerne som et problem eller et vilkår, der skal overskrides. Flere artikler beskriver diversitet i de studerendes behov som noget, der kalder på handling. Behovene skal mødes af uddannelsen såvel som af undervisere, for at den studerende opnår det bedst mulige udbytte af undervisningen (Sands & Barker, 2004; Ruys et al., 2013; Tulbure, 2011). Der skal skabes et match imellem de studerendes behov og uddannelsens pædagogik og didaktik (Tulbure, 2011). Hos Griess & Keat (2014) er tilvejebringelsen af dette match eksplicit fremstillet som en etisk og pædagogisk forpligtelse, mens det i de andre artikler fremstår som et spørgsmål om optimering af undervisningen for at opnå de opstillede læringsmål (Ruys et al., 2013; Tulbure, 2011; Joseph et al., 2013; Ginja & Chen, 2020).

Diversiteten beskrives med en række forskellige parametre, der med forskellig grad af præcision og tydelighed sætter begreber på, hvad forskellen mellem de studerende består i. Som en overordnet kategorisering er et forhold mellem evner og behov (Ruys et al., 2013; Griess & Keat 2014). Studerende og elever med mange evner og få behov betegnes som stærke, mens dem med få evner og mange behov er svage (Ruys et al., 2013). Diversitet forstås som noget, den studerende ankommer med til undervisningen og uddannelsesinstitutionen, og den udgør dermed en slags bagage eller personlig profil (Griess & Keat, 2014). Diversitetsmarkører, som bringes i spil, er alder, etnicitet, køn, fysisk formåen, religiøs orientering, socioøkonomi og familiestatus (Ginja & Chen, 2020). En enkelt artikel fremhæver et *potentiale* i diversiteten uden dog at tydeliggøre, hvori potentialet består (Griess & Keat, 2014).

I de følgende afsnit diskuterer vi den narrative synteses tre temaer for at svare på forskningsspørgsmål 2.

## Diskussion

### Undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen

Skal vi i en dansk læreruddannelseskontekst adoptere Carol Ann Tomlinsons teori på måder, som det er blevet gjort i de inkluderede artikler? Tendensen i de inkluderede artikler er, at der er fokus på den praktiske og instrumentelle side af undervisningsdifferentiering i form af konkrete tiltag som før-evalueringer og eksperimenter med heterogene og homogene grupper (Griess &

Keat, 2014; Joseph et al., 2013). I mindre grad beskæftiger artiklerne sig med dannelsesmæssige og demokratiske idealer som genstand for tiltag i undervisningen. Andre forståelser af undervisningsdifferentiering end Tomlinsons kunne nuancere brugen af undervisningsdifferentiering som koncept i danske læreruddannelser. Det kunne fx handle om den undervisningsdifferentieringsposition, som Graf & Carlsen kalder den didaktisk dannelsesorienterede position (Graf & Carlsen, 2018; 2020), hvis intention også er at koble til skolens dannelsesidealer om demokrati, medbestemmelse og selvbestemmelse. En sådan konceptualisering af undervisningsdifferentiering i en dansk læreruddannelseskontekst vil kunne bidrage til en mere eksplicit kobling til Iskovs tredje andenordensdidaktiske niveau, der handler om transfer til folkeskolen, hvor vi skal danne til en alsidig udvikling hos eleverne.

På den anden side tilbyder Tomlinson en overskuelig måde at tænke undervisningsdifferentiering på. Altså en tankegang, der kan fungere som grundkoncept i forståelsen af undervisningsdifferentiering rent didaktisk, som kan bygges videre på hos lærerstuderende, lærere og læreruddannere.

### **Før-evaluering som systematik**

En pointe fra Ruys et al. (2013) er manglen på systematiske før-evalueringer af de studerendes parathed, interesser og præferencer. Spørgsmålet er, om en systematisk før-evaluering af lærerstuderende, uden relationelt kendskab til dem, kan bidrage til en undervisningsdifferentieringspraksis internt i undervisningen, fx i forhold til gruppedannelsen, og som en "ekstern" (Ruys et al., 2013) organisatorisk differentieringsform. Hvad skulle kriterierne for før-evalueringen af parathed, interesser og præferencer i så fald være? Læringsstile (Tulbure, 2011), foretrukken informationskilde (Sands & Barker, 2004) eller erfaring med indholdet i undervisningen (Griess & Keat, 2014)? En generaliseret systematik risikerer at være mindre meningsfuld for det enkelte fag og dets didaktik, da undervisere på danske læreruddannelser har autonomi til at udforme undervisningen på forskellige måder.

### **Gruppedannelse**

Gruppedannelse er i flere af artiklerne en differentieringsform, der benyttes i undervisningen foretaget på baggrund af Tomlinsons kategorier parathed, præferencer og interesser. I en dansk læreruddannelseskontekst er de studerendes arbejde i grupper også et opmærksomhedspunkt (Rosenkjær-Wind et al., 2020). Lærerstuderende arbejder i stigende grad i grupper, hvor centrale erkendelses- og læreprocesser finder sted (Glavind et al., 2022). Spørgsmålet





er, hvilke parametre, der er hensigtsmæssige at evaluere på for at danne faste, afvekslende, homogene eller heterogene studiegrupper. Engagement i lærerstudiet fremføres som et vigtigt parameter, men også alder har betydning for studiegruppens arbejde (Glavind et al., 2022).

### **Andenordensdidaktik som metakommentarer og koblinger til skolepraksis**

Dack (2018) pointerer, at de studerende ikke lægger mærke til, hvordan og hvorfor undervisningen er differentieret, hvis ikke underviseren eksplicit italesætter det. Ruys et al. (2013) understreger ligeledes, at læreruddannere skal trænes i at metakommentere på deres didaktiske tænkning vedrørende undervisningsdifferentiering, fordi implicit modellering ikke er nok, hvis de studerende skal kunne se mulighederne for differentiering i deres egen kommende praksis. Det understreger vigtigheden af explicit modellering. Iskov (2020) pointerer, med sit tredje niveau, at der er potentiale for at højne de studerendes oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen, hvis underviserens didaktiske valg ikke alene ekspliciteres i forhold til den didaktiske kontekst på læreruddannelsen, men også i forhold til, hvordan undervisningen har relevans for praksis i folkeskolen.

Danske læreruddannelser har med reformen af 2023 gjort praktikken "integreret", så de studerende "får en længerevarende kontakt med praktikskolen" (UFM, 2024). Denne praktikform er en oplagt arena for de studerendes løbende afprøvning af differentierede tilgange på baggrund af undervisning og modellering på læreruddannelsen. I den sammenhæng mener vi, at det er vigtigt, at de studerendes afprøvninger i praktikken får et tilbageløb til undervisningen på læreruddannelsen og bliver genstand for evaluering og refleksion. Tilbageløbet kan f.eks. foregå med støtte i en struktureret undersøgelses- og afprøvningstilgang som aktionslæring (Plauborg et al., 2007).

Böwadt & Cortsen (2024) pointerer, at der med fordel kan arbejdes mere systematisk med at integrere undervisningsdifferentiering for læreruddannere. Metakommentarer på differentiering i undervisningen er en konkret tilgang, som udviklingen af læreruddannelsens andenordensdidaktiske arbejde med undervisningsdifferentiering potentielt kan systematiseres omkring. Som Ruys et al. (2013) anbefaler, kan en sådan systematisering med fordel foregå som indsatser i reflekterende teams eller professionelle fællesskaber, fx i læreruddannelsens faggrupper eller som led i lektorkvalificeringen af nyansatte adjunkter.



## Diversitet

Når diversitet blandt skoleelever og lærerstuderende i artiklerne fremstilles som et vilkår, der skal overskrides ved hjælp af undervisningsdifferentiering, mener vi, at der rejser sig mindst to spørgsmål, som har relevans for danske læreruddannelser.

Det første spørgsmål er: Med hvilke kategorier forstås diversitet blandt de studerende på danske læreruddannelser? Dette gælder både internt i undervisningen og eksternt i den institutionelle ramme (Ruys et al., 2013). De kategorier, læreruddannere bruger i forståelsen af diversiteten i undervisningen, har praktisk betydning for, hvilken forskel der bliver forstået som en forskel, og dermed hvilket grundlag undervisningen differentieres på. Böwadt & Cortsen (2024) peger på, at der er en stor spændvidde i, hvordan diversitet bliver forstået blandt læreruddannere. Fra udelukkende at være et spørgsmål om faglige forudsætninger hos de studerende, og til en bredere forståelse indbefattende kategorier såsom køn, etnicitet, socioøkonomi, religion, fysik, alder etc. (Böwadt & Cortsen, 2024). På det organisatoriske (eksterne) niveau er det aktuelt at se på, hvordan læreruddannelserne beskriver diversitet i f.eks. strategidokumenter, i optagelsesprocedurer o.l.

Det andet er spørgsmål er: På hvilke måder italesættes diversitet blandt studerende på læreruddannelserne som et problem eller en ressource for såvel undervisning og læring som for aftagerfeltet? Her er det igen relevant at forholde sig til både det interne og eksterne niveau.

Læreruddannerne hos Böwadt & Cortsen peger på, at den meriterende funktion i læreruddannelsen gør differentieringsopgaven på læreruddannelsen grundlæggende anderledes end i folkeskolen (2024). Det er ikke alle, der kan få en læreruddannelse, men det er flest muligt, der bør kunne gennemføre folkeskolen. Forskelle i faglige præstationer fremstår altså ikke som en ressource på læreruddannelsen.

Disse spørgsmål mener vi er relevante i diskussionen og håndteringen af opgaven med undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv, og de kan danne udgangspunkt for kompetence- og organisationsudvikling i læreruddannelsesregi.

## Konklusioner

Vi har spurgt:

1. Hvilke gennemgående temaer kan identificeres på tværs af udenlandske læreruddannelsers arbejde med undervisningsdifferentiering i et andenordensdidaktisk perspektiv?
2. Hvordan kan vi ud fra besvarelsen af forskningsspørgsmål 1 hente inspiration til at arbejde andenordensdidaktisk med undervisningsdifferentiering i en dansk læreruddannelseskontekst?

I reviewets narrative syntese af de inkluderede artikler viser vi, at Carol Ann Tomlinsons teori om undervisningsdifferentiering er stærkt dominerende. Artiklernes forståelser er centreret omkring Tomlinsons kategorier parathed, interesser og præferencer, og hvordan disse kan evalueres med henblik på at tilpasse indhold, proces og produkt i undervisningen. Et særligt blik rettes i artiklerne på gruppedannelse i undervisningen, mens et mindre, men relevant fokus er på de institutionelle tiltag, der kan styrke undervisningsdifferentieringen.

Artiklerne bevæger sig andenordensdidaktisk mellem implicite og eksplicite tilgange. Der peges på, at det ikke er nok "kun" at undervise differentieret, altså med implicit modellering. Hvis de studerende skal kunne medreflektere i forhold til egen praksis, skal de også gøres eksplicit opmærksomme på, at undervisningsdifferentiering finder sted.

Vi viser derudover, hvordan diversiteten blandt lærerstuderende i artiklerne skrives frem som en præmis og begrundelse for arbejdet med undervisningsdifferentiering. Diversitet hos lærerstuderende er på den måde ikke et tema, man kan ignorere på læreruddannelsen, hvad end det ses som en forhindring, et potentiale eller en kombination af dette.

Vi diskuterer, hvorvidt Tomlinsons teori kan fungere som inspiration for arbejdet med differentiering i en dansk kontekst, og argumenterer for, at man i så fald også bør tage højde for dannelseseoretiske aspekter. Vi diskuterer brugen af evalueringer og før-evalueringer af studerende som en mulig systematik for differentieringsarbejdet, herunder hvilke parametre der evalueres på, og om evalueringsarbejdet skal varetages af den enkelte underviser eller organisatorisk. Herudover diskuterer vi gruppedannelse som et vigtigt differentieringsaspekt, der i høj grad også er aktuelt i en dansk læreruddannelseskontekst.

Vi argumenterer for, at man i en dansk læreruddannelseskontekst kan hente inspiration i artiklernes pointer om explicit modellering af differentiering gennem metakommentarer. Vi foreslår, at man kobler denne tilgang til afprøvning af differentieringstilgange i de studerendes integrerede praktik,

og at man kan systematisere arbejdet med andenordensdidaktisk undervisningsdifferentiering omkring metakommentarer som tilgang.

Vi sætter spørgsmålstegn ved, hvordan vi taler om diversiteten på læreruddannelsen. Hvilke kategorier skal diversitet italesættes igennem, både over for studerende, mellem læreruddannere og på et organisatorisk niveau? Tendensen er ikke at italesætte diversiteten som en ressource, men dette kan være genstandsfelt for kompetence- og organisationsudvikling i læreruddannelser.

### Begrænsninger og muligheder for videre undersøgelser

Et scoping reviews nuancegrad er begrænset på grund af mindre stringens end fulde, systematiske reviews og af rammefaktorer som tid, hvilket også har været tilfældet i dette review. Det gælder ligeledes for genren, at man søger at pege på muligheder for videre reviews af feltet (Grant & Booth, 2009).

Vi vurderer, at videre undersøgelser af feltet kan tage afsæt i snowballing-søgninger, dvs. søgninger i de inkluderede artiklers referencelister (Jalali & Wohlin, 2012). Det er desuden bemærkelsesværdigt, at vi i dette review, på trods af søgninger i den danske database Forskningsportalen.dk og de nordiske databaser Oria, Iduun og BIBsys, kun fandt én<sup>2</sup> måske relevant artikel, som vi ikke kunne få adgang til, hvorfor den ikke er inkluderet. Dette kan ligeledes kalde på mere stringente søgninger i nordisk sammenhæng.

### Referencer

- Belur, J., Tompson, L., Thornton, A., & Simon, M. (2018). Interrater Reliability in Systematic Review Methodology: Exploring Variation in Coder Decision-Making. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 837–865. <https://doi.org/10.1177/0049124118799372>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. University of California Press.
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *CAIS*, 34, 12. <https://doi.org/https://doi.org/10.17705/1cais.03412>
- Böwadt, P. R., & Cortsen, R. P. (2024). Undervisningsdifferentiering som en praksis på læreruddannelsen? *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 9(1), 19.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oadet>
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Undervisningsdifferentiering\\_som\\_baerende\\_paedagogisk\\_princip\\_endelig.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Undervisningsdifferentiering_som_baerende_paedagogisk_princip_endelig.pdf)



- Folkeskoleloven (2023). Børne- og Undervisningsministeriet.  
<https://www.Retsinformation.Dk/Forms/R0710.Asp?Id=209946>
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher Educators' Perspectives and Experiences towards Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 13(4), 781–798.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Observations. Aldine Publishing.
- Glavind, J. G., Hansen, D. G., Helmig, D., Terp, M. B., Ellekrog, A., van Deurs, A. B., Lindholm, J., & Rosholm, K. (2022). *Studiegruppetrivsel: en undersøgelse af studiegruppetrivsel på VIA University College*.
- Graf, S. T., & Carlsen, D. (2018). Undervisningsdifferentiering gennem digital elevfeedback. I J. Bundsgaard, M. Georgsen, S. T. Graf, T. I. Hansen & C. K. Skott (red.), *Innovativ undervisning med it: Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg II* (s. 61–85). Aarhus Universitetsforlag.
- Graf, S. T., & Carlsen, D. (2020). Om at måle lærernes differentieringspraksis. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 5(2), 10–33.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Griess, C. J., & Keat, J. B. (2014). Practice What We Preach: Differentiating Instruction and Assessment in a Higher Education Classroom as a Model of Effective Pedagogy for Early Childhood Teacher Education Candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(1), 98–109.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10901027.2013.874381>
- Haig, B. D. (2018). An abductive theory of scientific method. I *Method Matters in Psychology* (s. 35–64). Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-01051-5\\_3](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-01051-5_3)
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: releasing the research imagination*. I *Sage study skills* (2. udg.). SAGE Publications.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Joseph, S. (2013). Strategies for enhancing student learning experiences in higher education. *The Caribbean Teaching Scholar*, 3(2). <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cts/article/view/411>
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p28>
- Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktik: nye studier* (3. udg.). Klim.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring: Læring i og af praksis*.
- Rosenkjær-Wind, R., Dobel, E. M., Rask, A. K., Poulsgaard, K., Nielsen, B. B., Antonsen, T., Rask, L., Hansen, M. B., Mølgaard, D. B., & Mølgaard, H. (2020). Professionalisering af studiegrupper i læreruddannelsen – et inspirationskatalog. *Læreruddannelsesnet*, 52.  
<https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/1-Professionalisering-af-studiegrupper-i-laereruddannelsen-et-inspirationskatalog-FINAL.pdf>
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93–107.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>
- Sands, D. I., & Barker, H. B. (2004). Organized Chaos: Modeling Differentiated Instruction for Pre-service Teachers. *Teaching & Learning*, 19(1), 26–49.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p28>

- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tulbure, C. (2011). Differentiated Instruction for Pre-service Teachers: An Experimental Investigation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 448–452. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.088>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024). *Politisk aftale om ny læreruddannelse*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/Reform-af-laereruddannelsen>

## Noter

1. Søgningerne generede 29 hits, som alle ved abstract-læsning var ikke relevante. Søgeordene på andenordensdidaktik kan suppleres med inspiration fra f.eks. Ellebæk et al. (2022).
2. Skrefsrud, T.-A., & Østberg, S (2015). Diversitet i læreruddanningene – bidrag til en professionsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-04), 208-219.

Rune Frederik Cordsen  
lektor, ph.d.  
Københavns Professionshøjskole  
ruco@kp.dk

Rasmus Birkkjær  
adjunkt, Pædagogisk Psykologi  
Københavns Professionshøjskole  
rabi@kp.dk

Thomas Struve Mørch  
adjunkt, Pædagogisk Psykologi  
Københavns Professionshøjskole  
thsm@kp.dk

---

# Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i Playlabs

– en designbaseret tilgang

Tina Visgaard Duedahl og Thomas Iskov

---

## Resumé

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

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

## Nøgleord

læreruddannelse, Playlabs, materialitet, modellering, praksisteori

## Abstract

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

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

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.141728

Studier i læreruddannelse og -profession

### Keywords

teacher education, Playlabs, materiality, modeling, practice theory

## Introduktion

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

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

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

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





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

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

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

På denne baggrund rejser artiklen forskningsspørgsmålet:

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

## **Teoretisk grundlag**

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

### **Andenordensdidaktik**

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

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

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

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

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

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

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

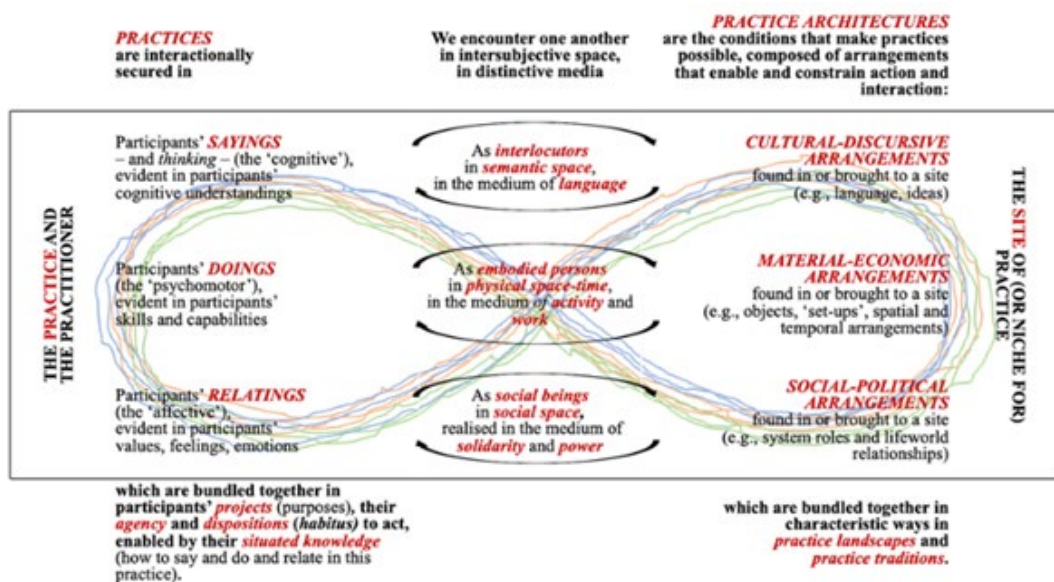
*Modelling* er dog ikke en udbredt praksis eller kompetence blandt læreruddannere (Lunenberg et al., 2007; Daugbjerg et al., 2022; Oettingen & Jensen, 2017), hvilket bekræftes af Duedahl (2022) i de indledende analyser af praksis i læreruddannelsens Playlabs. Spørgsmålet er, hvordan en sådan praksis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

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

### Samspil mellem praksis og praksisarkitekturen

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

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



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

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

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

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

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

## Metodologi og metode

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

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

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

Figur 2: Designprincipper



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

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

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

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



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

## Tematisk analyse

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

### Læreruddannernes implicite modellering

*Læreruddannerne inddrager og forbinder Playlabs materialitet til et danskfagligt indhold*

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

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

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



Foto 1. Inddragelse af artefakter i læreruddannelsens Playlabs



net poetryslam, hvor materialiteterne understøtter de studerendes hurtigskrivning:

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

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

*Hvad er min eksistens?*

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

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

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



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

#### *Læreruddannerne understøtter aktive og eksperimenterende læringsituationer*

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

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

#### *Læreruddannerne involverer sig*

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

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

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

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

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



Foto 2. Afprøvning af mundtlighedsmaskiner

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

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

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

### *Læreruddannerne indtager skiftende roller*

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

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

### *Relationen mellem underviser og studerende bliver uformel og humoristisk*

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

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

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



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

### Læreruddannernes **explicitte** modelling

*Læreruddannerne relaterer undervisningen til skolen*

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

*Læreruddannerne begrundes med henvisning til Playlabs materialitet*

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

*Læreruddannerne begrundes med afsæt i teoretisk og erfaringsbaseret viden*

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

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

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

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

### *Læreruddannerne indgår i dialog med de studerende*

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

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

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

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

### *Læreruddannerne reagerer med kropslig uro, latter og ironisk distance*

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

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

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

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

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



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

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

## Diskussion

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

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

#### *En afstemt undervisning*

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

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

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





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

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

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

#### *Læreruddanneren som en rollemodel*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *De studerende som aktive deltagere*

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

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

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

### *Underviseren som vidensautoritet i dialogen*

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

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

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



Foto 3. Backstage-designet

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

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

#### *En mere symmetrisk relation*

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



### *At stille sig sårbart og dele tvivlen*

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

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

### *Stemningen som produktiv i mødet med det kunstige*

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

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

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

## Konklusion

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

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

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

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

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

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





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

## Referencer

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



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

Tina Visgaard Duedahl  
lektor, ph.d.

Læreruddannelse & Afdeling for anvendt forskning i pædagogik og samfund  
UCL University College  
[tvedu@ucl.dk](mailto:tvedu@ucl.dk)

Thomas Iskov  
docent, ph.d.

Leder af Center for Professionsstudier  
VIA University College  
[tisk@via.dk](mailto:tisk@via.dk)

---

# Legekvaliteter i læreruddannelsen

Vibeke Schrøder, Julie Borup Jensen, Kim Holflod, Lotte Agnes Lausen og Helle Marie Skovbjerg

---

## Resumé

I læreruddannelsen er der behov for at udvide forståelsen af kvalitet, så den udover de fremtidige læreres viden, kompetencer og færdigheder omfatter uddannelsens situerede kvaliteter undervejs for de studerende. Artiklen undersøger, hvordan begrebet om legekvaliteter og designs for legende læring kan bidrage til denne situerede kvalitetsforståelse. Det empiriske materiale stammer fra designbaserede undersøgelser af legende læreprocesser i læreruddannelsens undervisning. Gennem kollaborative kartografiske analyser skabes fire designprincipper om legekvalitet i læreruddannelsen, der peger på det lokale og regionale, på æstetisk suspension, på det sociale og det materielle samt på det sammenfiltrede. Vi konkluderer, at legekvaliteter kan være til stede i den designede undervisningspraksis gennem læringsforståelser, der indeholder både en kognitiv, kropslig/sanselig, socio-materiel og rumlig dimension, og at legekvaliteter kan muliggøre, at det fagliges indhold, form og kompleksitet kan udspille sig som en mangfoldighed af læreprocesser. Dette i en uddannelseskontekst, hvor en standardiseret, målstyret og dekontekstualiseret kvalitetsforståelse også er i spil.

## Nøgleord

kvalitet, legekvalitet, læreruddannelse, læring, leg

## Abstract

In Danish teacher education there is a need for widening the understanding of quality beyond future teachers' knowledge, skills and competencies to include the processual and situated qualities during teacher education. This article explores how the concept of play qualities can contribute to this situated understanding of quality. The empirical material stems from design-based explorations of playful learning processes in the teaching practices. Through collaborative cartographic analysis we create four design principles pointing to the local and regional, aesthetic suspension, the socio-material and finally entanglement. We conclude that play qualities can be present in the designed teaching practices, through understandings of learning encompassing cognitive, bodily/sense-based, socio-material and spatial dimension and that they may widen the space for the subject oriented content and take shape as a complex diversity of learning processes. This, in an educational context where a standardized, goal-directed and decontextualized understanding of quality also is at stake.

## Keywords

quality, play-quality, teacher education, learning, play

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.142118

Studier i læreruddannelse og -profession

## Introduktion

De dominerende forståelser af kvalitet i læreruddannelsen har de seneste 20-30 år i høj grad trukket på neoliberale, standardiserede styringslogikker og tilgange til kvalitet, som baserer sig på kontrol af målopfyldelse, dekontekstualiserede og generelle normer og værdier samt fragmenterede målformuleringer (Krogstrup, 2016). Denne kvalitetslogik oplever en stigende kritik fra både forsker- og praksisside, da en sådan forståelse af standardiseret kvalitet ofte opleves og virker som meningsløs ritualisering (Dahler-Larsen, 2022) og som noget, der fratager både undervisere og studerende ejerskabet til egen undervisning og læring (Langan, 2019). Samtidig viser der sig behov for nye forståelser af kvalitet i et spirende opgør med kvalitetsforståelser, der fremmer et snævert, ensidigt fokus på præstation, tempo, entydig målopfyldelse, risikominimering og effektivisering af læreprocesser (Jensen et al., 2022). Der har de seneste år derfor været skiftende forsøg på at sætte nye forståelser af kvalitet i stedet, der er mere kontekstuelle og lokalt forhandlede (Cousins, 2020). Denne interesse for kvalitet som situeret og lokalt forhandlet aktualiseres i forbindelse med, at der i 2022 blev indgået en bred politisk aftale om en ny og mere ambitiøs læreruddannelse med fokus på højere kvalitet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Internationalt har vi set en bredere strømning som Skills 2030 (OECD, 2019). Danske svar på den bredere strømning har været, at f.eks. bæredygtighedspædagogik (Lund, 2020), praksisfaglighed (Jensen et al., 2022), læring gennem leg (Skovbjerg & Sand, 2022) har vundet indpas som tilgange, der baseres på en bred læringsforståelse bredt i uddannelsessystemet. En bred læringsforståelse kalder på et forhandlet og situeret kvalitetsbegreb – men hvordan en sådan kvalitetsforståelse kan konstrueres og har betydning for dansk læreruddannelse er mere uklart.

Imidlertid peges der også på, hvordan der er behov for at udvide forståelsen af kvalitet i læreruddannelsen, så den udover de fremtidige læreres viden, kompetencer og færdigheder samtidig omfatter uddannelsens konkrete kvaliteter *undervejs* for de studerende (Nielsen, 2018; Rambøl, 2018).

I forlængelse af dette præsenterer denne artikel begrebet legekvaliteter som en mulighed for at oparbejde en *kvalitativ* og *kontekstuel* forståelse af kvalitet i læreruddannelsen. *Legekvaliteter* skal ikke forstås som abstrakte og prædefinerede procedurer (Dahler-Larsen, 2008). Her defineres “kvalitet i dets oprindelige etymologiske betydning som, hvordan noget givet er beskaffen [...] med egenskaber fra lege, og den kvalitet er først og fremmest en, der sker” (Skovbjerg & Jørgensen, 2021, s. 6). Legekvalitet er en begiven-



hed, der finder sted gennem konkrete handlinger og er noget, der gøres i specifikke uddannelseskontekster.

I kontekst af uddannelse kan det legende bidrage med forståelser af form og indhold af det, der skal læres, gennem det legendes grundlæggende kvaliteter. Disse er blandt andet karakteriseret ved frihed, usikkerhed, grænsesøgning og muligheden for at skabe alternative verdener (Caillois, 2001; Sicart, 2014). Når artiklen peger på, at det netop er via det legende, at kvalitetsperspektivet kan oparbejdes som kontekstuel og kvalitativ kvalitetsbegreb, så skyldes det, at det legende muliggør, at vi udforsker og forhandler forskellige måder at vide på, handle på samt beskaffenhedernes værdier for konkrete involverede, i konkrete situationer. Vi kan derfor med det legende vise, hvilke grundspørgsmål vi må forhandle og konkretisere, når vi er interesserede i kvalitet i læreruddannelsen.

Artiklen bygger på et dansk forskningsprojekt i lærer- og pædagoguddannelse, Playful Learning Research Extension (2019-2023). Forskningsprojektet ledsager et landsdækkende uddannelsesudviklingsprogram, hvis formål er at introducere, implementere og undersøge potentialerne ved en legende tilgang til undervisningspraksis i lærer- og pædagoguddannelserne og videre i skole og dagtilbud (Playful Learning, 2024). Det empiriske materiale i artiklen er centreret omkring studerende og undervisere på læreruddannelsen og stammer således fra konkret undervisning på læreruddannelser på forskellige professionshøjskoler i Danmark.

På baggrund af dette materiale udvikles en kontekstuel og kvalitativ forståelse af kvalitet i læreruddannelsen ved at undersøge, hvordan legende processer spiller sammen med læring i den faglige undervisning. Dette sker gennem analyser af empiriske nedslag fra to ph.d.-studiers designeksperimenter under Playful Learning Research Extension-rammen. Vores forskningsspørgsmål i artiklen er:

*Hvordan og hvilke legekvaliteter er til stede i den designede undervisningspraksis med legende tilgange til læring på læreruddannelsen?*

## Metode, data og analysestrategi

### Metode

Forskningsspørgsmålet er undersøgt gennem empirisk materiale fra læreruddannelsen, der er genereret gennem kvalitative metoder inden for en designbaseret research-tilgang (DBR). DBR er, kort skitseret, en deltagerin-

volverende forsknings- og udviklingsmetode for erfaringsopbygning og vidensgenerering. Tilgangen har rødder i pragmatismen og anvendes ofte på uddannelsesområdet, hvor praktikere inddrages i såvel problemdefinition som udvikling af løsningsforslag og afprøvninger af ideer (Barab & Squire, 2004; Thomsen et al., 2017). DBR er således en forskningstilgang, der kombinerer skabelse af viden og teori med gennemførelse af ønskede forandringer gennem designede eksperimenter.

DBR i uddannelseskontekster bruger videnskabelige metoder til at skabe bedre undervisning og er i det perspektiv både deskriptiv og normativ. De foreskrivende teoretiske forståelser, der bliver udviklet gennem DBR-interventioner, benævnes oftest 'designprincipper'. Designprincipper (Baumgartner & Bell, 2002) anses for at være en del af såkaldt designviden, som ud over principper kan bestå af ideer, teorier og heuristikker. Designprincipper vil ikke i sig selv eller af sig selv lede til virkningsfulde designs (Baumgartner & Bell, 2022, s. 4), og designprincipperne må formuleres på en måde, så de kan bringe kontekstuel og tavs viden i spil i praksis under hensyntagen til lokale mål og udfordringer. Dette kaldes generative designprincipper.

I denne artikel anvender vi ideen om generative designprincipper til at formulere mere generelle, men erfaringsbaserede, videnskabelige fund, som vores empiriske analyse af nedslagene fra designeksperimenterne fører til. Samtidig har designprincipperne til formål at kunne anvendes til at designe for legekvalitet i læreruddannelsen (McKenney & Reeves, 2019, s. 39).

### **Data og empirigenerering**

De to empiriske nedslag stammer fra et omfattende materiale af designeksperimenter, der som nævnt var varetaget af de daværende ph.d.-studerende. Designeksperimenternes overskrifter er her "Det tværprofessionelle modul" og "Online-undervisning", og de enkelte eksperimenter metoder og materiale beskrives separat nedenfor.

## **Det tværprofessionelle modul**

Det første nedslag stammer fra et tværprofessionelt undervisningsforløb og består af uddrag fra interviews med undervisere, fokusgruppe-interviews med pædagog- og lærerstuderende og skriftlige deltagerrefleksioner fra studerende. Målet med de skriftlige deltagerrefleksioner var, at studerende kunne udvide deres forståelse ved at reflektere over praktiske situationer og egne måder at tænke, tale og handle på. Det indebærer at overveje, hvad de

tidligere har gjort – altså retrospektivt som refleksion-over-handling (Schön, 2001), og analysere deres egne oplevelser og handlinger introspektivt (Dysthe, 1997). I denne artikel anvender og analyserer vi empiri fra dialogiske kvalitative interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 40) foretaget *før* interventioner om forståelser af legende tilgange til læring, eliciterende fokusgruppe-interviews *efter* interventioner om oplevelser af legende samarbejdsformer (Holflod, 2023a) samt skriftlige deltagerrefleksioner inspireret af dialogisk skrivepædagogik udarbejdet af studerende *under* interventioner (Dysthe, 1997; Holflod, 2023c).

Materialet blev produceret ved en større dansk professionshøjskole i forbindelse med et legende tværprofessionelt undervisningsforløb på tværs af pædagoguddannelsen og læreruddannelsen på 2. semester af begge uddannelser med 'Mangfoldighed' som fagligt tema. Forløbet blev udviklet, gennemført og itereret i 2020-21 og indeholdt forskellige didaktiske design og adskillige 'legeeksperimenter', der navnlig vedrørte objektbaserede aktiviteter (konstruktion, modellering etc.) og performative aktiviteter (rollespil, dramapædagogik etc.) (Holflod, 2023b).

I forløbet deltog omtrent 100 studerende og 8 undervisere med PlayLab som centralt læringsrum, selvom andre lokaler og læringsrum også var dele af det. Målet med forløbet var dobbelt: 1) at understøtte og udvikle studerendes *første* tværprofessionelle uddannelsesmøde og udvikle nye relationer og 2) at tilgå faglige lære- og samarbejdsprocesser omkring temaet mangfoldighed gennem legende tilgange.

## Online innovationsundervisning

Det andet nedslag er fra en online undervisningsgang på læreruddannelsen med et designeksperiment med legekvalitet. Det stammer fra Lausens (2023) ph.d.-projekt. Materialet består her af feltnoter (Emerson et al., 2011) fra den deltagende observation (Szulevics, 2015; Patton, 2015) i onlineundervisningen samt transskriptioner fra dele af de optagede undervisningslektioner i forbindelse med dette pågældende designeksperiment. Det konkrete designeksperiment blev udviklet i samarbejde mellem Lausen og to undervisere på læreruddannelsen i faget innovation og entreprenørskab i skolen med fjerdeårsstuderende. De lærerstuderende, der havde rollen som deltagere i designeksperimentet, var samtidig i det pågældende forårssemester, som designeksperimentet skulle udføres, i gang med deres bachelorskrivning. Intentionen med designeksperimentet var indenfor fagets rammer og

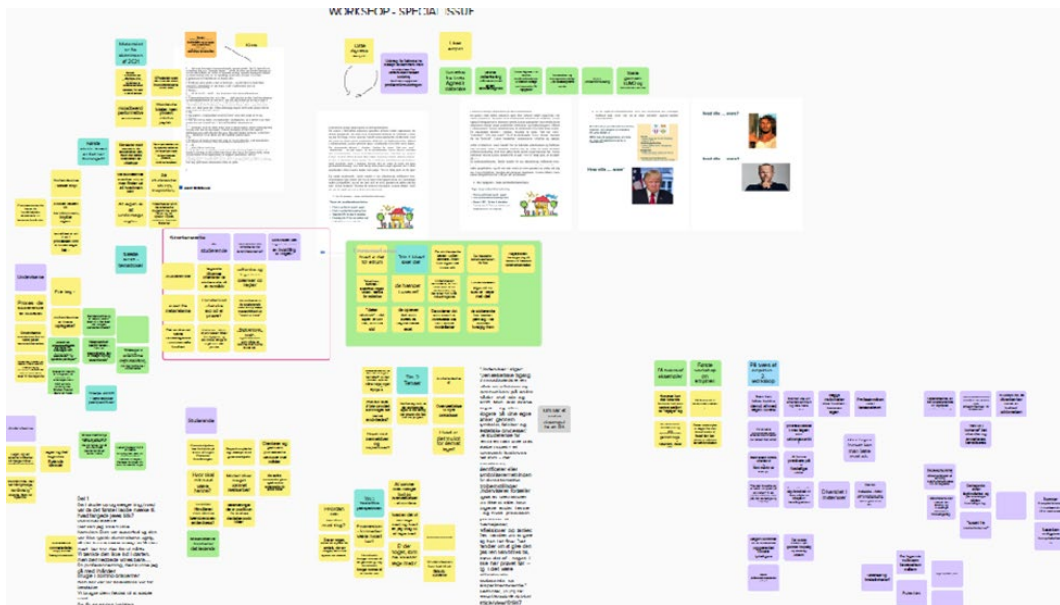


modulbeskrivelse på den ene side, at de studerende skulle arbejde på kreative og innovative måder med deres problemformulering til egen bacheloropgave, samtidig med at de studerende igennem gruppefeedbackøvelser kunne afprøve og dermed opbygge erfaring med anderledes legende og kreative måder gennem mediering og medier (Skovbjerg, 2021) samt at arbejde med feedbackstrukturer/øvelser for elever i folkeskolen.

I designprocessen blev det besluttet at afprøve, hvorledes designeksperimentet ville fungere online, her med særlig henvisning til materialerne og det at give hinanden feedback online og ikke i grupper fysisk i et undervisningsrum. Derudover var der for de studerende givet en 'framing' omkring innovation og kreativitet, som de lærerstuderende som kommende folkeskolelærere skal inkorporere i fagene i folkeskolen. Intentionen var dermed, at de studerende, samtidig med at de kunne arbejde med deres problemformulering samt bachelor-struktur, også kunne opnå erfaring med anderledes legende måder at arbejde med feedbackstrukturer/-øvelser til brug i deres kommende fagprofessionelle praksis med elever i folkeskolen.

## Analysestrategi

Konkret er analyserne af det empiriske materiale gennemført i samarbejde mellem junior- og seniorforskere gennem kollaborative online analyseprocesser på et digitalt board (se figur 1), inspireret af Clarkes situationsanalyse: 1) Hvad er der i situationen? 2) Kortlægning af humane og ikke-humane



Figur 1. Situational map





aktører? 3) Hvilke temaer viser sig? 4) Hvordan kan vi forstå dem og skabe metatemaer? (Clarke, 2011). Den kollaborative analyse foregik i to onlineworkshops, hvor vi gik på fælles eksperimenterende og undersøgende analysearbejde i empirien. Vi arbejdede i Mural, et fleksibelt digitalt miljø, der visualiserer samarbejdende ideudvikling. Vi indføjede vores empiri op arbejdede iterativt med beskrivelse, tematisering og teoretisering af empirien (se figur 1). De forskellige faglige baggrunde, der præsenteres af de fem forskere, er baggrund for en multiperspektivistisk analyse, der muliggør en rigere og mere valid analyse (Cornish et al., 2014).

Da undersøgelsen omhandler kvaliteter i legende processer i læreruddannelsen, og for at komme i dybden med situationsanalysen har vi valgt at beskrive og undersøge situationerne i datamaterialet i lyset af en begrebslig ramme. Dette er gjort gennem sensitiviserende begreber (sensitizing concepts), som Charmaz (2014) forstår således: "A sensitizing concept is a broad term without definitive characteristics; it sparks your thinking about a topic. Sensitizing concepts give researchers initial but tentative ideas to pursue and questions to raise about their topics" (Charmaz, 2014, s. 30).

Gennem socio-materielle (det forhandlede aspekt) og æstetiske (det kontekstuelle aspekt) *læringsteorier* relateres legekvalitetsbegrebet til en uddannelseskontekst. Den sensitiviserende begrebsramme udvikles ved at stille spørgsmålet: *Kan kvalitetsforståelsen i læreruddannelsen gives nye perspektiver, ved at legekvalitetsbegrebet undersøges empirisk i lyset af socio-materielle og æstetiske læringsteorier?*

## **Teori – læringsforståelse og sensitiviserende begreber**

I det følgende udformer vi vores sensitiviserende begrebsramme for analysen. I samme bevægelse fremstiller vi en forståelse af sammenhænge mellem det legende og læring i en uddannelseskontekst.

### **Legekvaliteter**

At arbejde professionelt med legende læreprocesser kalder på teori- og begrebsudvikling (Skovbjerg & Jørgensen, 2021; Jensen et al., 2021), og ét bud er udviklingen af legekvalitetsbegrebet. Legekvaliteter i en uddannelsessammenhæng trækker på en kombination af social læringsteori, hvor læreprocesser er sociale handlinger, og et stemningsperspektiv, der knytter sig til den alment menneskelige oplevelse af det legende i handlingen (Skovbjerg, 2020; Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Legekvalitet er altså både en handling og en oplevet stemning. Skovbjerg foreslår fire grundformer af

legekvaliteter, sammensat af praksis og stemning: GLID/hengiven, SKIFT/Højspændt, FREMWISE/Opspændt, OVERSKRIDE/Euforisk, hver med sine mere konkretiserede legekvaliteter. Tabellen nedenfor (tabel 1) viser en oversigt over de forskellige kvaliteter, som relaterer til de enkelte praksisser og stemninger.

Tabel 1. Oversigt over legestemninger, legepraksisser og tilhørende legekvaliteter. Tabellen er inspireret af Skovbjerg & Jørgensen, (2022).

<b>Legekvaliteter</b>	Bygger fifler samler balancerer	Hopper danser gynger løber	Efterligner forestiller (sig) performer overværer	driller smadrer ødelægger råber
<b>Legepraksisser</b>	GLID	SKIFT	FREMWISE	OVERSKRIDE
<b>Legestemning</b>	Hengiven	Højspændt	Opspændt	Euforisk

Legehandlingerne og deres kvaliteter 'tilhører' ikke nogen, men skabes i samspillet mellem handlinger, oplevelser og legemedier (Skovbjerg, 2021). De designede legekvaliteter i empirien er analyseret gennem æstetiske og socio-materielle læringsteorier, så de situerede kvaliteter undersøges gennem deres sammenfiltrering med kroppe og ting.

### Socio-materielle læringsteorier

Kvaliteten er ikke noget i sig selv, ikke essentiel, men indfiltret i netværk af relationer. Fawns (2022) beskriver den pædagogiske sammenfiltrering som et virvar af forbindelser mellem teknologi/materialitet, metoder, kontekster, værdier og formål. Beskrivelsen rummer samspillet mellem de idealistiske dele af uddannelsen og den faktiske praksis, der finder sted og skaber kvalitet.

Fawns skriver, at "technology and pedagogy are, inevitable, entangled" (Fawns, 2022, s. 714). Meningsfuldheden og forståelsen af kvalitet i uddannelsesaktiviteter som en praksis etableres her ved at forbinde det materielle og det æstetiske i læreprocesser, når der designes for det legende i læreruddannelsen. Pointen er således, at forbindelserne i sammenfiltreringen betyder mere end enkeltelementer i sig selv (Fawns, 2022).

Et socio-materielt perspektiv, der kan beskrive forbindelsen mellem det legende og det materielle i en uddannelse, tager udgangspunkt i posthumane læringsforståelser og inddrager krop, kultur og materialitet (Fawns, 2022; Sørensen, 2009). Sørensen (2009) forstår læring som deltagelse i regionale rum, der skaber øget viden gennem kropslig praksis med materialiteter. I Sørensens perspektiv bliver læringen socialt genskabt i nye regionale



kontekster, og viden er indskrevet i materialiteter, hvor lokal viden kan stabiliseres og dermed generaliseres. Viden er med andre ord tingsliggjort, fx i lærebøger, geografiske kort, digitale læremidler, og vækkes på mere eller mindre nye måder i skiftende socio-materielle kontekster (Sørensen, 2009). Når der anvendes materialer i legende læreprocesser, der ikke er karakteriseret som læremidler, kan disse ofte være mere åbne for fortolkning og kalder dermed på forhandling i konteksten. Hvor det faglige læremiddel vil have et stærkt *script*, der kan give en snæver vifte af fortolkninger, kan de ikke-faglige materialer derimod karakteriseres som svagt scriptede (Akrich, 1992). Materialer, der deltager i legende læreprocesser, er endvidere karakteriseret ved at optræde forskelligt i forskellige kontekster, som foranderlige, synlige og usynlige (Schrøder et al., 2022).

### Æstetiske læringsteorier

Æstetiske processer defineres ofte i kort form som at "udtrykke indtryk" (Jensen, 2019), men der er behov for en åbning af denne forståelse, hvis æstetiske aspekter af læring skal bidrage til en dialog om kvalitet i uddannelse. Hvis æstetikbegrebet åbnes i forhold til erkendelse og læring, hvor netop det kontekstindlejrede aspekt af både kvalitet og det legende skal omfattes, kan især Løgstrups (1983) fænomenologiske, kropsligt-sanselige tilgang til æstetik benyttes i kombination med en sociokulturel tilgang til læring (Bruner, 1998).

For det første ser Løgstrup sansning og forståelse som én bevægelse: Man rammes på sanserne, og man fortolker sanseindtrykket. Sansning og forståelse udspiller sig i daglige aktiviteter simultant i situationen (Løgstrup, 1983, s. 7). Sanselighedens kulturelle kontekstbundethed fremgår af Bruners (1998) idé om forståelse gennem kulturens "redskaber for tanken", hvor de kontekstuelle betingelser for, hvordan vi kan forstå og fortolke sanseindtryk, fremhæves.

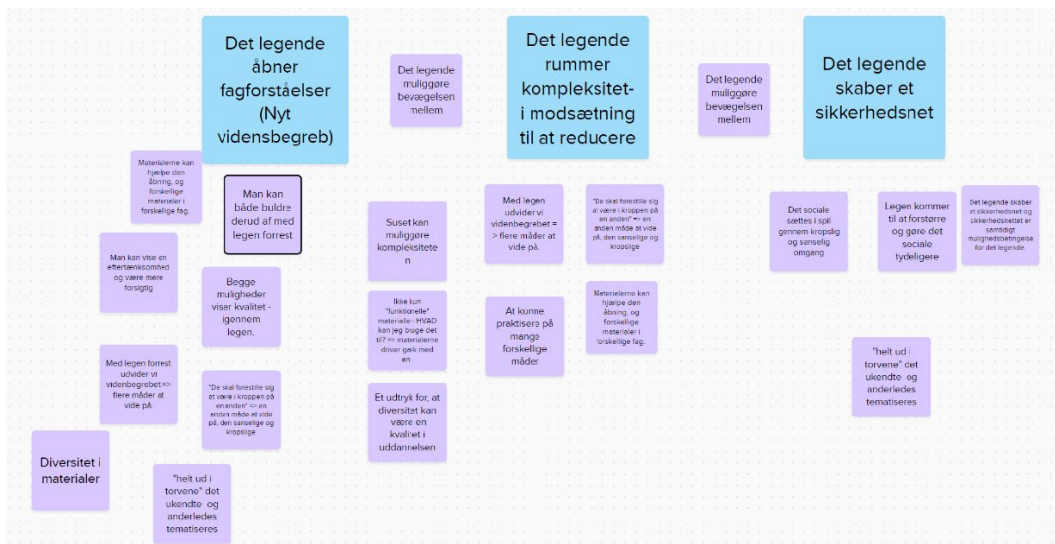
Den ovenstående forståelse af æstetiske læreprocesser relaterer sig til legekvaliteter, der handler om improvisation, samskabelse og deltagelse. At kombinere den fænomenologiske sansetilgang med en sociokulturel fortolkningsramme, altså redskaber for tanken/ideen, danner bro til socio-materielle læringsteorier ved at sætte fokus på "fortolkningerne" af sanseindtryk som sammenfiltrede (entangled) med metaforisk og symbolsk erkendelse og forståelse (Bruner 1998).

For det andet opererer Løgstrup med begrebet *æstetisk suspension* (Løgstrup, 1983, s. 12), som er betegnelsen for at forlænge sanseoplevelsen, så man kan udforske den, eksperimentere med forskellige fortolkninger af

den, hvorved forskellige veje til fortolkninger kan afprøves. Dette er en beskrivelse af kunstneres måde at bruge kroppen og sanserne på som professionelt redskab til at udøve kunst, men ideen betyder også, at alle vidensområder og praksisser indeholder et æstetisk aspekt. Denne idé relaterer til kvalitative, kontekstuelle og forhandlede kvaliteter, der handler om: at vække sanserne (gennem mødet med ting, overraskelse, overrumpling, venden-konventioner-på-hovedet), udforske og være sanseligt nærværende, at forstyrres af andres indfald og udfald, der kræver ekstra fortolkning og eventuelt gensvar samt om metaforer og symboler (Jensen, 2022). Samlet set muliggør inddragelsen af legekvalitetsbaserede, æstetiske og socio-materielle sensitiviserende begreber en handlingsorienteret, kropslig, sanselig og rumliggjort læringsforståelse som analyseramme.

### Analyse – temaer

Gennem en fortættende analyse på tværs af kortlægninger af empirien fra de to undervisningsdesigns viste der sig tre temaer (se figur 2): 1) Det legende åbner fagforståelser, 2) det legende rummer kompleksitet i modsætning til at reducere, og 3) det legende skaber et sikkerhedsnet.



Figur 2. Analyseret situational map

Selv om de tre tematikker er flettet sammen og er hinandens betingelser, præsenterer de to første tematikker i højere grad det faglige, mens den tredje tematik præsenterer pædagogiske implikationer. Derfor har vi valgt i denne

artikel at fokusere på en analyse af de to faglige tematikker, der er i direkte dialog med de sensitiviserende begreber.

### **Det legende åbner fagforståelser (nyt vidensbegreb)**

I analysen stod det frem, hvordan det legende åbner for fagforståelserne og giver nye og flere måder at være fagligt til stede i undervisningen.

I feltnoten fra onlineundervisningen ses åbningen af fagligheden gennem de studerendes beskrivelse af øvelse i chatten som "det var sjovt", "anderledes", "det gav noget." I interviewene med de lærerstuderende, der deltog i det tværprofessionelle forløb, fortæller de, at "det er spændende, at man måske får en anden måde at tænke på, en ny synsvinkel på tingene."

I den analytiske fortætning, der har muliggjort tematikken om det legende, der åbner fagforståelser, viser denne åbning sig som måder at være fagligt til stede i undervisning, der dels er *sanselige*, *kropslige* og dels *materielle*, hvad der uddybes i det følgende.

### **Fagforståelse gennem sanselig og kropslig tilstedeværelse**

De sanselige og kropslige læreprocesser giver sig udtryk gennem oplevelseskvaliteterne i analyserne 'man kan buldre derudaf med legen forrest' og 'man kan være eftertænksom og være mere forsigtig' som forskellige kropslige holdninger i undervisningen og det faglige arbejde. I empirien skildrer de studerende en række af sanselige måder at deltage i læreprocesserne. F.eks.:

*"Jeg kunne mærke, at det var noget, som jeg gerne ville lave i praksis en dag," "jeg føler, at vi netop legede os frem til en god løsning," "det legende aspekt satte gang i fantasien og gjorde, at vi kunne visualisere løsningen," "man kunne indleve sig i gruppearbejdet på en nemmere måde," "det var anderledes og fik os alle til at lægge hovederne i blød," "det var grænseoverskridende [...], på den måde har det været en god uge, da jeg har fået skubbet til mine egne grænser." "Det var en sjov og visuel proces, som helt sikkert hænger ved!"*

Kroppen og sanserne er flyttet ind i læreprocessen som også en verbaliserbar praksis, hvor indtryk kan udtrykkes (Løgstrup, 1983). De æstetiske praksisser opleves og udtrykkes både i forhold til de legende læreprocesser og kvaliteten af dem og i forhold til den faglige erkendelse. Kvaliteten af processer udtrykkes af studerende gennem 'indlevelse i gruppearbejdet' og

‘anderledes, der lægger hovederne i blød,’ mens den faglige kvalitet udtrykkes gennem forbindelser mellem visualisering og løsning, gennem at mærke tilskyndelse til brug i skolen og mellem det legende og faglige løsninger (Fawns, 2022).

I feltnoten fra det online designeksperiment uddyber en studerende sine kommentarer i chatten på opfordring af underviseren. Den studerende tænder ikke sit kamera og ”forklarer med en smule tøven i stemmen, hvordan det var svært at tegne sin egen problemformulering, fordi hun aldrig havde prøvet noget lignende før.” Det demonstrerer en vidensform, den studerende ikke har oplevet før, hvor det akademiske, kognitive og verbale forbindes med visuelle, haptiske og æstetiske praksisser, der er med til at udvide vidensformatet gennem æstetisk suspension (Løgstrup, 1983). En underviser uddyber denne udvidelse af vidensmodaliteterne i interviewet:

*... og der bliver en tendens til at forstå kroppen som, så skal jeg helst svede og bruge hele kroppen, men kroppen er jo også at sidde og kigge på noget og tegne det, eller stå og blande farver og opleve dem smurt ud på et lærred, så kroppen som et sansende organ, hvorigennem du får indtryk og registrerer dem og reflekterer over dem, diskuterer dem og skubber dem tilbage igen i verden, er en måde at lære på, ja.*

### **Fagforståelse gennem materialitet**

Også materialitet er tydeligt til stede i kortlægningen af tematikken ‘det legende åbner fagforståelser.’ Materialerne kan hjælpe med den åbning af fag og med forskellige materialer i de forskellige fag og i det hele taget ved en diversitet i materialer. I de empiriske beskrivelser har underviserne designet for brug af materialer, der ikke er sædvanlige i undervisningspraksis. De studerende arbejder med deres problemformulering ved at tegne og bruge tusch og papir, og i de tværprofessionelle forløb arbejder de studerende med moodboards. Et moodboard er i denne sammenhæng en tredimensionel, sanselig og kreativ collage, som studerende fælles skaber gennem forskellige materialer (fx papir, klodser, fjer, balloner, perler, ispinde eller post-its) med henblik på at undersøge hinandens perspektiver og erfaringer om et givent emne. I disse aktiviteter – inspireret af konstruktionslege – udtrykker og reflekterer studerende dermed deres idéer både verbalt og symbolsk. En studerende beskriver dertil, hvordan de arbejder fagligt gennem at bygge små figurer, der visualiserer deres ide.





Mens de studerendes refleksionstekster behandler de kropslige læreprocesser eksplicit, træder det materielle og materialiteten ikke særligt tydeligt frem. De beskrives kun en enkelt gang: "Da vi skulle udarbejde vores moodboard, startede vi med at indsamle diverse kreative materialer og arbejde ud fra dem." Materialerne er usynligt til stede for de studerende (Schrøder et al., 2022), mens underviserne har designet eksplicit med materialerne med en hensigt. Dermed deltager materialerne i den samlede læreproces og er netop med til at skabe nye læringssteder, hvor det faglige kan behandles på nye måder. En underviser på læreruddannelsen udtrykker det således:

*Og så har jeg ligesom trukket på en hel masse legende tilgange som en måde at ... en anden måde at producere viden på. Og det troede jeg, de var meget skeptiske overfor, men faktisk ... de synes, det er totalt bomben. Altså de synes, det giver vildt god mening at bygge alt muligt og tænke alt muligt – og lægge ting fra og mærke ting i hænderne og sådan noget.*

Underviserens 'alt muligt' er udtryk for den sammenfiltrering af materialer og faglige hensigter, som Fawns (2022) beskriver gennem undervisnings metoder og formål. Materialerne forbinder sig også med den æstetiske suspension gennem at forstyrre og overrumple, gennem at være en bombe, skubbe til grænser, få de studerende ud i tovene, hvor det materielle forbindes og sammenfiltres med det legende og det lærende og er med til at skabe et sus, der åbner for nye faglige forståelser (Schrøder et al., in press). Suset fra materialerne åbnes i en sammenfiltret kompleksitet i undervisningen, hvor der er designet for legekvalitet.

Med legen forrest udvides vidensbegrebet på flere måder. En underviser på læreruddannelsen udtrykker det således: "det legende [er] ligesom et ekstra værktøj eller et ekstra lag, som føjer kvalitet til noget, der er der i forvejen, ikke?" Vi peger på, at forståelsen af 'det, der er i forvejen,' kan expliciteres gennem at forstå og designe for faglig læring gennem det sanselige og det materielle.

### **Det legende rummer kompleksitet – i modsætning til reduktion**

#### *Kompleksiteten af læring i tværprofessionelt samarbejde*

Det materielle og det sanselige aspekt af undervisningen peger frem mod den legekvalitet, at de studerende kan øve sig i at rumme kompleksitet. I det tværprofessionelle forløb skulle studerende på tværs af pædagog- og



lærerstudiet bl.a. designe et forløb for en klasse med en del børn med diagnoseproblematikker. De studerende udformede under en uges forløb et moodboard eller et rollespil med legende tilgange, som skulle præsenteres for hele holdet. Moodboardet eller rollespillet ses som et sanseligt møde med en materialitet, der skabte en æstetisk suspension, hvor særlige forbindelser mellem de studerende og det faglige indhold opstod. I opgaven gjaldt det om, at de studerende skulle *anvende* deres lærer- eller pædagogfaglighed (kulturelle redskaber for tanken, jf. Bruner 1998) til at designe et fælles forløb for en særlig, udsat målgruppe. Her blev de studerendes moodboards kreative måder at indfange, undersøge og kommunikere begrebslig, teoretisk og praktisk forskellighed – og altså materialiteter til at mediere samtaler og refleksioner om professionsfaglighed.

Gennem moodboardets mulighed for æstetisk suspension (Løgstrup, 1983) og rollespillets mulighed for, at de studerende kunne udtrykke indtryk gennem kulturens symboler (Bruner, 1998), gav det legende de studerende en ramme for at rumme en kompleksitet, der bestod i, at problemforståelser og løsningsforslag fra to forskellige professionstraditioner kom i spil på samme tid i samme opgaveløsningsproces. De beskriver det, som at de blev "ubevidst bevidste om kernebegreber" (fra fagene, de er blevet undervist i), og at disse kernebegreber "har sat sig på ryggraden." Det vil sige, at de studerende fik øje på, hvilke faglige begreber de selv forstod en kompleks problemstilling med, samtidig med at andre forstår samme sag med andre faglige begreber end dem selv, uden at diversiteten eller kompleksiteten opleves som farlig eller problematisk.

At de studerende ovenikøbet kan opleve kompleksiteten i, at flere faglige forståelser af samme problemstilling var i spil samtidigt, som en positiv kvalitet, ses i refleksioner, som blandt andet at det var "enormt spændende, at pædagoger og lærere kunne blive enige om, hvordan vi ville tackle opgaven eller casen" eller "vi bød alle ind med [...] det legende og pædagogiske element..." Denne positive oplevelse af materialernes sammenfildrede teknologi/materialitet, metoder, kontekster, værdier og formål (Fawns 2022) væves sammen med, at de studerende gennem æstetiske udtryk kan byde ind med faglige input til "tingen" – hvad enten det er et moodboard eller et rollespil (Løgstrup, 1983; Bruner, 1998).

De mere æstetisk-symboliske aspekter af at arbejde med materialiteten i rollespil/moodboard så derfor ud til at tillade de studerende at få øje på, at løsning af en kompleks opgave også synliggør kompleksiteten og diversiteten af fagligheder og fag. Det ser også ud til, at de kropslige dimensioner



af den legende tilgang gør det muligt for de studerende at rumme denne kompleksitet, uden at den opleves som truende for den studerendes egen fagidentitet (Rasmussen, 2014). For eksempel brugte de studerende kroppen æstetisk ved at "lave en sjov balanceleg for at skabe dialog og forståelser imellem professionerne" som opvarmning til at arbejde med de mere udtrykkende aspekter af at arbejde med materialiteten i moodboards.

Også moodboards'nes og rollespillenes tilbud om, at de studerende kunne artikulere forskellige måder at vide noget fagligt på, fremgår af, at de "leger med problemstillinger og løsninger/ideer," hvilket igen giver større indblik i og forståelse af, "hvad og på hvilke måder de to professioner arbejder med problemstillinger." En kvalitet ved den legende tilgang til tværprofessionelt samarbejde kan således være at rumme kompleksitet og lade den udfolde sig i sin mangfoldighed gennem en sammenfiltret materiel, sanselig, kropslig og æstetisk proces.

#### *Kompleksiteten i, hvornår man "ved noget"*

De interviewede undervisere giver udtryk for, at det legende med materielle og æstetiske processer rummer eller berører kompleksitet i form af forskellige måder at vide på. Legende tilgange til læring tilbyder en måde for de studerende at rumme og udholde, at det at vide noget i sig selv kan være komplekst. En underviser udtaler, at "det virker", at de studerende arbejder med fagene gennem materialer og legende rammesætning, ved at de studerende får en oplevelse af "ret hurtigt, at de fangede nogle [faglige] ting, som de ellers mente, de havde lidt svært ved at forstå, ikke?"

Underviseren i det tværprofessionelle forløb oplever her, at de studerende gennem en legende proces bruger materialerne, kroppen og sanserne som en slags bro mellem 1) faglige begreber, der beskrives gennem tekst, og 2) måder at vide på, der handler om erfaring i kroppen, materialernes anvendelsesmuligheder (og eventuelle symbolske og funktionelle betydning rent kulturelt). Sammenfiltretheden mellem disse måder at vide noget på kan de legende processer få fremkaldt, gennem at de studerende interagerer med materialer og hinandens kroppe, igen uden at de studerende overvældes af den kompleksitet, som læreprocessen i relation til det faglige stof og et erfarings- og anvendelsesperspektiv kan indebære. Underviseren får igennem de studerendes omgang med ting, faglig og tværprofessionel problemløsning og æstetiske indtryk og udtryk øje på deres store optagethed af læring, som er en kompleksitet af vidensformer og måder at vide på – "Altså det er

jo ligesom det, der er – på tværs af fag, så er det jo det, de interesserer sig for, ikke?”

Det vil sige, at den legende tilgang gennem materialitet og æstetiske dimensioner af læring og viden kan anerkende, rumme og stilladsere, at de studerende kan forbinde sig med fagligt stof, anderledes faglige forbindelser samt komplekse og bredere læreprocesser.

I onlineforløbet ses en lignende observation, hvor den studerende Emilia tænder sin mikrofon og reflekterer over, hvordan “hun også syntes, det var en meget svær opgave, fordi hun skulle tage andre perspektiver.” Opgaven med at skulle svare og give feedback gennem en anden end sig selv udfordrede. Hvis dette forstås i lyset af æstetisk suspension, kan det tyde på, at den studerende blev mødt med kompleksiteten i at skulle sætte sig i en andens eller noget andets sted og “parkere” egen forforståelse for at udforske et andet perspektiv. Underviseren formulerer det som, at de studerende skulle “helt ud i tovene,” hvilket i lyset af de ovenstående analyser også kan ses som en måde at arbejde med at støtte de studerende i at rumme kompleksiteten i måder at vide på. Den studerende Emilias kommentar i onlinerefleksionen om, hvordan det for hende var en meget svær opgave at tage andre perspektiver, peger dog tilbage på, hvordan et vigtigt aspekt ved legekvalitetsbegrebet er deltagelse. Ved udfoldelsen af legekvaliteter i undervisningen kræves blandt andet en høj grad af fokus hos underviseren på skabelsen af forskellige deltagelsesmuligheder for forskellige studerende (Lausen, 2023, p. 136).

Samlet viser analyserne, at det legende bidrager til at skabe særlige kvaliteter i læreprocesserne i læreruddannelsen. Legekvaliteterne udfolder sig og bidrager til, at fagforståelserne åbnes, og kompleksiteten bibeholdes og kan rummes af underviserne og de studerende, forudsat at der netop gennem legekvaliteter er fokus på at skabe forskelligartede deltagelsesmuligheder. Det legende bidrager dermed til en etablering af kvalitet i det situerede og det forhandlede læringsrum, som opleves som fagligt og kompleksitetsrummende.

## Diskussion

Analysen peger således på, hvordan undervisning designet for legende læreprocesser rummer en række situerede kvaliteter, der inviterer studerende ind i læringsrum med mange deltagelsesmuligheder i læreruddannelsens faglige undervisning. Dette bidrager til at oparbejde en kvalitativ og kon-



tekstuel forståelse af kvalitet i læreruddannelse, hvor faglige læreprocesser sker som konkrete begivenheder i sammenfletninger mellem det legende, det sociale, det æstetiske og det materielle (Fawns, 2022; Jensen, 2022; Løgstrup, 1983; Schrøder et al., in press). Det, som Sørensen (2009) navngiver regionale læreprocesser.

Følgende fire designprincipper for legekvalitet i læreruddannelsen kan udledes af analyserne af de empiriske nedslag og indgå videre i at formulere erfaringsbaserede, videnskabelige fund. I første omgang diskuteres designprincipperne med den i indledningen opridsede generelle, standardiserede kvalitetsforståelse for at vise nødvendigheden af at oparbejde en kvalitativ og kontekstuel forståelse af kvalitet.

1. Designs for legekvalitet er *regionale og lokale*, hvor det overvejes, hvad den lokale og regionale kontekst er, og hvilke kvaliteter konteksten og det konkrete sted giver. Et eksempel på det lokale steds betydning for kvaliteten kan være onlineformatet fra den anden case, der giver en studerende mulighed for at blive mere modig i sin tilstedeværelse.
2. Designs for legende læreprocesser anvender *æstetisk suspension* og inviterer kroppen og stedet ind i de faglige læreprocesser ved at vække sanserne. Det overvejes, hvilke sanselige forbindelser designet etablerer. Dette demonstreres i analysen af den første case, hvor de studerende udfører en sjov balanceleg, der bidrager til dialog og forståelse mellem professionerne med kroppen og ikke kun hovedet stemt.
3. Designs for legende læreprocesser er *sociale og materielle*. Det overvejes, hvilke sociale og socio-materielle processer de konkrete socio-materielle forbindelser i de konkrete faglige læreprocesser giver anledning til. Dette ses i casen, hvor de studerende skal tegne deres problemformulering som en læringsaktivitet, der både skaber nye læreprocesser og opleves overskridende.
4. Designs for legende læreprocesser er *sammenfiltrede*. Det overvejes, hvordan legekvaliteter etableres gennem sammenfiltringer af lokale steder og æstetiske og sociomaterielle læreprocesser.

I et sammenfiltret læringsrum er relationerne vigtigere end enkeltelementer (Fawns, 2022). Det er altså en mere eller mindre samlet pakke, hvor der netop indgår nye levende relationer, selvom det ikke er nødvendigt at designe specifikt for alle punkter.

Som det fremgår, er de ovenstående designprincipper for legekvalitet meget langt fra de dominerende forståelser af kvalitet i uddannelsessy-

stemet, som vi ridsede op i indledningen, hvor kontrol af målopfyldelse, dekontekstualiserede og generelle normer og værdier samt fragmenterede målformuleringer står i front (Krogstrup 2016). Principperne involverer derimod kontekstens og aktørernes egne oplevelser, sansninger og udtryk i forhold til kvalitet, hvor vi atter er langt fra de kvalitetsforståelser, der som nævnt i indledningen fremmer et snævert, ensidigt fokus på præstation, tempo, entydig målopfyldelse, risikominimering og effektivisering af læreprocesser (Jensen et al., 2022).

I de analyserede designs er der ovenikøbet mere eller mindre eksplicit designet for alle fire principper, hvilket gør kvalitetsforståelsen endnu mere flertydig og fjerner sig fra en standardiseringsbaseret kvalitetsforståelse. Principperne og deres sammenfiltrering skaber desuden grobund for en udvidet fagforståelse og videnskæssig kompleksitet, som er svært forenelig med den standardiserede kvalitetsforståelse, vi indledte med at beskrive.

Hertil kommer, som allerede nævnt, at designprincipper ikke i sig selv er tilstrækkelige til, at undervisning med legekvaliteter finder sted, for principperne kommer til at skulle udspille sig i en allerede levende undervisningspraksis med indlejret tavs viden og grundlæggende antagelser, og de skal virke i konkrete læreruddannelseskontekster med konkrete undervisere og studerende. Disse kontekster vil være præget af både generelle og lokalt forhandlede professionskulturelle forestillinger om, hvad læring og gode læringsmiljøer er – og dermed af, hvordan man forstår kvalitet. Både undervisere og studerendes forståelser af, hvad en god undervisningspraksis er, får indflydelse på den oplevede kvalitet undervejs i uddannelsen, som vi ridsede op i indledningen (jf. Dahler-Larsen, 2008).

Analysen af vores empiriske eksempler peger her på, at det legende i at introducere materialitet (tegne problemformulering eller arbejde med moodboards) som en vækning af sanserne åbner op for en oplevet kvalitet i at kunne relatere fagligt stof til en kropslig og erfaringsbaseret viden, en kvalitet, der både rummer kompleksitet og skaber et socialt sikkerhedsnet for de studerende (Fawns, 2022; Løgstrup, 1983; Bruner, 1998). I og med at denne kvalitet er oplevet, er den forhandlet og situeret og dermed kvalitativ og kontekstuel bundet. Det betyder igen, at et kvalitativt og kontekstfølsomt kvalitetsbegreb må formuleres af de aktører, der indgår i de designede aktiviteter.

Hvis antagelsen imidlertid er, at den standardiserede og dekontekstualiserede (Krogstrup, 2016) kvalitetsforståelse faktisk er i spil i de lokale forståelser af kvalitet, er det også i dette lys, vores analytiske fund skal ses. Vi



kan ikke på baggrund af vores analyser sige noget om, *hvor* indlejrede disse kvalitetsforståelser er i undervisernes og de studerendes grundlæggende, tavse antagelser om kvalitet i læreruddannelsen. Det antydes imidlertid, at de studerende oplever de legende processers forhandlede og situerede kvaliteter som "anderledes" og "usædvanlige", hvilket kan indikere, at legekvaliteterne bidrager med at skabe nye perspektiver for, hvordan kvalitet kan opfattes som noget, der ikke kun er ydre bestemt, men også kvalitativt oplevet og kontekstuel bundet.

Dermed bidrager designprincipperne for legekvaliteter med det videnskabelige og mere generelle perspektiv (Baumgartner & Bell, 2002), at det er nødvendigt at oparbejde kvalitativ og kontekstuel forståelse af kvalitet i læreruddannelsen, før legekvaliteternes potentialer kan anerkendes som netop kvalitet. Mere specifikt bidrager principperne ovenfor med at identificere kvaliteterne i æstetiske og socio-materielle læreprocesser som forbundet med de mere kognitive læreprocesser, som en målstyret uddannelseskultur allerede kvalitetsvurderer. De fire designprincipper tilbyder dermed også initiale pejlemærker til at vurdere kvalitativ kvalitet i læreruddannelsen mere generelt.

## Konklusion

På baggrund af de ovenstående analyser og diskussioner kan vi konkludere, at legekvaliteter er til stede i den designede undervisningspraksis med legende tilgange på følgende måde i læreruddannelsen:

- Legekvalitetsbegrebets læringsforståelser indeholder både en kognitiv og kropslig/sanselig, socio-materiel og rumlig dimension.
- Legekvaliteter kan skabe rum for læreprocesser, hvor det fagliges indhold, form og kompleksitet kommer til stede som både kognitive, sociale, materielle og æstetiske læreprocesser.
- Kvalitative og kontekstuelle kvaliteter ved læringsrummet træder frem i forhandlede og sociale relationer

Disse indsigter ledte til at formulere og skitsere fire designprincipper, som kan bidrage til nye perspektiver på en kvalitativ og kontekstuel forståelse af kvalitet i læreruddannelsen, herunder kvaliteter som situerethed, kompleksitetsrummelighed, kropslig-sanselig læring og læringsforståelser. Vi kan også konkludere, at designprincipper ikke i sig selv alene kan skabe nye kvalitetsforståelser, men principperne må i dialog med læreruddannelsens



aktører. Vi er her bevidste om, at designprincippernes liv også kommer til at udspille sig i rammerne af standardiserede og målbare forståelser af kvalitet, som baserer sig på mere dekontekstualiserede forståelser af læring.

På den måde ser vi artiklens fund som havende perspektiver for reformen af uddannelsen til folkeskolelærer og i forlængelse heraf for de nye politiske signaler om mindre målstyring i folkeskolen. Her kan artiklens videnskabelige bidrag i form af designprincipper bidrage med forståelser af kvalitet, som kan anvendes til en bredere dialog om, hvordan kvaliteten i læreruddannelsen og folkeskolen undersøges og rammesættes i fremtiden.

## Referencer

- Akrich, M. (1992). The De-Description of Technical Objects. I W. E. Bijker & J. Law (red), *Shaping Technology, Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (s. 205-224). MIT Press.
- Barab, S. A., & Squire D. (2004). Design-based Research: putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Science*, 13(1).
- Baumgartner, E., & Bell, P. (2002). What will we do with design principles? Design principles and principled design practice [Paper presentation]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. Gyldendal.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play, and Games*. University of Illinois Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Clarke, A. E. (2011). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2014) Collaborative Analysis of Qualitative Data. I U. Flick (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 79-93).
- Cousins. (2020). *Collaborative approaches to evaluation: principles in use*. SAGE.
- Criado, T. S., & Estalella, A. (2018). Introduction – Experimental Collaborations. *Experimental Collaborations: Ethnography through Fieldwork Devices* (s. 1-16). Berghahn Books.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2022). *Casualties of Causality*. Springer.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. udg.). The University of Chicago Press.
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy-Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4, 711-728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- 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*. Læremiddel.dk. [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport\\_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf)
- Holflod, K. (2023a). *LEGENDE TVÆRPROFESSIONELLE UDDANNELSER: Designbaserede undersøgelser af sprog og samarbejde om legende tilgange til læring*. Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling. <https://doi.org/10.7146/aul.492>
- Holflod, K. (2023b). Legende let? Nye mulighedsrum i legende samarbejde mellem pædagog- og læreruddannelsen. I H. Knudsen, J-E. Kristensen & J. Bundgaard (red.), *Leg på Spil: i pædagogik og uddannelse* (s. 263-279). Akademisk Forlag.





- Holflod, K. (2023c). Legende tværprofessionel uddannelse: Samarbejde, forskellighed og relationer i videregående uddannelser. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab // Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136748>
- Jensen, J. B. (2022). Artfulness as a dimension of professional practice in organizations and action research: Acknowledging sensory-aware and embodied attunement in professional organizations. *Action Research*, 20(1), 27–43.
- Jensen, J. B. (2019). *Det vi ved om æstetiske læreprocesser*. Dafolo.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 198–219.
- Jensen, J. B., Meyer, B., Friche, N., Andreasen, K. E., Jensen, L. B., & Hansen, I. S. (2022). Praksisfaglighed: På vej mod en forståelse. I J. Borup Jensen (red.), *Perspektiver på praksisfaglighed: Skoleudvikling og forandring på tværs* (s. 11-30). Aalborg Universitetsforlag.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lausen, L. A. (2023). *Playing with ways of knowing. Play, Atmosphere and Experience in Danish Teacher Education*. Ph.d.-afhandling, Kolding Designskole.
- Lund, B. (2020). Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70'erne? *Forskning og Forandring*, 3(2), 47-68.
- Løgstrup, K. E. (1983). *Metafysik II: Kunst og erkendelse*. Klim.
- Nielsen, T. K. (2012). *Brobygning mellem teori og praksis. Forskningskortlægning*. [https://projekter.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/brobygning/publikationer/Brobygning\\_Forskningskortlaegning.pdf](https://projekter.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/brobygning/publikationer/Brobygning_Forskningskortlaegning.pdf).
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: Developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272–282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- OECD (2019). *OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD LEARNING COMPASS 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Patton, M. Q. (2015). Fieldwork Strategies and Observation Methods. I *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. udg. s. 327–420). SAGE Publications, Inc.
- Playful Learning (2024). *Forskning*. Url: (23-06-2024). <https://playful-learning.dk/projekter/>
- Rambøll (2018). *Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen. Delanalyse 2 i Evalueringen af læreruddannelsen*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse. <https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2018/filer/Delanalyse2.pdf>
- Rasmussen, G. L. (2014). Pædagogen ind i klasseværelset – professionsidentitet og det tværprofessionelle samarbejde. I T. Ritchie & D. Tofteng (red.), *Pædagog i skole og fritid: perspektiver på tværprofessionelt samarbejde i skolen* (1. udg.). Billesø & Baltzer.
- Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 15(26). <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.133944>
- Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (in press). *Faglige forbindelser i legende læreprocesser i playlab*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Sicart, M. (2017). *Play Matters*. MIT Press.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2022). Hvordan er det legende i de didaktiske designs?: En legekvalitetsanalyse. I M. Lyager, T. Heiberg & S. Lehmann (red.). *Playbook 3*. Bording A/S.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24). <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>
- Skovbjerg, H. M., & Sand, A.-L. (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>

- Szulevics, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udg., s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Politisk aftale om ny læreruddannelse*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/Reform-af-laereruddannelsen> (tilgået 23/11 2023).

*Vibeke Schrøder*  
lektor  
Københavns Professionshøjskole  
*vs4@kp.dk*

*Julie Borup Jensen*  
professor  
Aalborg Universitet  
*jbjen@ikl.aau.dk*

*Kim Holflod*  
adjunkt  
Københavns Professionshøjskole  
postdoc  
DPU, Aarhus Universitet  
*kimh@kp.dk*

*Lotte Agnes Lausen*  
*agneslausen@gmail.com*

*Helle Marie Skovbjerg*  
professor  
Designskolen Kolding  
*skovbjerg@dskd.dk*

---

# Praksisbaseret læreruddannelse og integreret praktik

– visioner fra en tværgående udviklingsgruppe indenfor naturfag

Birgitte Lund Nielsen og Kia Wied

---

## Resumé

I artiklen præsenteres analyser fra en tværgående udviklingsgruppe af læreruddannere indenfor naturfag, der har undersøgt muligheder og udfordringer relateret til integreret praktik. Teoretisk samles der op på forskning under disse overskrifter: integreret praktik, sammenhæng og progression, og praksisbaseret læreruddannelse. Empirisk indgår materiale fra workshops i udviklingsgruppen, både audio-optagede dialoger og forløbsskitser. Det samlede materiale kondenseres i en model til analyse og videreudvikling af forløb med integreret praktik og diskuteres under en række tematiske overskrifter. Betydningen af den organisatoriske rammesætning på professionshøjskolerne fremhæves, herunder bekymring for, at større fag som dansk og matematik prioriteres, hvilket paradoksalt nok kan forringe muligheder for praksissamarbejde i naturfag. Der præsenteres forskellige eksempler, hvor bevægelsen af både aktører og artefakter på tværs af uddannelsens arenaer er en væsentlig pointe, og hvor der på forskellige måder indgår en progression fra beskyttede øvebaner, fx med praksisapproksimationer på campus, til den fulde kompleksitet i åben praksis.

## Nøgleord

integreret praktik, sammenhæng, progression, praksisbaseret læreruddannelse

## Abstract

The paper presents analyses from a national group of science teacher educators examining possibilities and challenges related to integrated school practice. In the theoretical background there is a condensation of research organized under the headings: integrated school practice, coherence and progression, and practice-based teacher education. The empirical material consists of audio-recordings from workshops and sketched progressions. A model is presented aimed to be used in analyses of integrated school practice and discussed under thematic headings. The importance of the organizational framing is emphasized, including worries that the larger subjects like Danish and Mathematics will be prioritized, thus paradoxically leading to less practice cooperation in science. A range of examples are presented, where the movement across the arenas of teacher education is a key point and where there in various ways have been worked with a progression from protected practice

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.143060

Studier i læreruddannelse og -profession

for example with approximations of practice at campus to the full authenticity at schools.

### Keywords

integrated school practice, coherence, progression, practice-based teacher education

## Indledning

Integreret praktik er et centralt element i den nye reform af læreruddannelsen (LU23), og der er flere nye udgivelser om integreret praktik (Böwadt & Jepsen, 2023; Christensen et al., 2023). Disse udgivelser er målrettet de lærerstuderende, har fokus på fagene på uddannelsens første år og henviser ikke til alle undervisningsfagene. Der er fx ikke eksempler fra naturfagene Biologi, Fysik/kemi, Geografi og Natur/teknologi. Dette inspirerede Udviklingsgruppen for Læreruddannelsesindsatsen i det nationale projekt Naturfagsakademiet (NAFA: <https://nafa.nu>) til at samle nogle analyser i artikelformat, med afsæt i empirisk materiale fra workshops med læreruddannere inden for naturfag fra alle seks professionshøjskoler. Alle danske læreruddannere indenfor naturfag deltager i regi af NAFA i professionelle læringsfællesskaber (PLF) og netværk, hvor der også arbejdes med udvikling i grundskolen samt med fagdidaktisk og læreruddannelsesdidaktisk forskning. Der er i de seneste to år blevet gennemført en række *professional inquiry*-projekter (Boyd & White, 2017), med inddragelse af lærerstuderende i praksissamarbejde. På baggrund heraf har udviklingsgruppen væsentlige erfaringer, som kan anvendes i det fremadrettede arbejde med integreret praktik i læreruddannelsen bredere set.

Integreret praktik kan bruges til at benævne en konkret organisering, hvor lærerstuderende ud over deres *blokpraktik* er tilknyttet en skole, hvor de i perioder er i *udstrakt praktik* fx en dag om ugen (Christensen et al., 2023). Dette organiseres forskelligt på udbudsstederne, og det er som udgangspunkt ikke den institutionelle organisering, vi tager fat på i artiklen, men den professionsdidaktiske idé, der ligger i begrebet *integreret*. Denne grundlæggende idé fremhæves ligeledes i de nævnte udgivelser:

*Praktikken indgår som et integreret element i alle læreruddannelsens fag. Det betyder også, at integreret praktik ikke kun er noget, der foregår isoleret på skolerne, men i stedet udspiller sig i et tæt og dynamisk samarbejde mellem campus og skolerne. (Böwadt & Jepsen, 2023, s.18)*

Det nytænkende i indførelsen af integreret praktik i LU23 er ikke, at de lærerstuderende er i grundskolen løbende – det var de fx også i 80'ernes øvelsesskoler – det nytænkende er snarere den intenderede tætte kobling og sammenhæng mellem campusarena og skolearena. Denne sammenhæng fremhæves som afgørende i forskning, der på generelt plan undersøger studerendes læring i praktikperioder (Caspersen & Smeby, 2020).

I arbejdet med at undersøge fremadrettede muligheder i integreret praktik har vi i Udviklingsgruppen udover hidtidige erfaringer på tværs af udbudssteder med løbende praksissamarbejde taget afsæt i forskellige teoretiske begreber fra international forskning om *praksisbaseret læreruddannelse* (Grossman, 2018; Grossman & Fraefel, 2024). Ud fra dette begrebs- og analyseapparat har vi udviklet prototyper på, hvordan man kan arbejde med integreret praktik i naturfagene, som element i sammenhængende forløb med progression, og vi har afprøvet den udviklede model (figur 2 nedenfor) ved at analysere og videreudvikle på eksempler på praksissamarbejde fra *andre* læreruddannere. Vi mener, at resultaterne og den strukturerede tilgang til analyse af de didaktiske valg og fravalg vil kunne finde bred anvendelse. Som forskningsbidrag adresserer artiklen det store behov for mere viden om arbejdet med konkrete elementer af praksisbaseret læreruddannelse, som bl.a. fremhæves af Grossman (2018), der netop efterlyser kollaborative indsatser, som dem der er i gang i NAFA, bl.a. for at udvikle et fælles sprog blandt læreruddannere: “Shared language and understandings of the core practices of teaching and pedagogies of teacher education through collaborative construction of artifacts, tools, and research efforts.” (Grossman, 2018, s.20).

Konkret undersøger i artiklen indhold, overvejelser om organisering og didaktiske begrundelser i forløb med integreret praktik i naturfagene med intentionen om at bidrage til professionsdidaktisk dialog og udvikling i de kommende års arbejde med integreret praktik i læreruddannelsen.

## Baggrund

I de følgende afsnit samles op fra læreruddannelsesdidaktisk forskning, der har inspireret til de fælles analyser. Dette kondenseres i en model i figur 2 nedenfor. Modellen i denne repræsentation er en del af undersøgelsens resultater, da den endelige version er udarbejdet *efter* analyserne. Men de teoretisk informerede refleksionsspørgsmål blev anvendt i workshops, hvor audiooptagelser er en del af det empiriske materiale, og for samtidig at skabe overblik ift. tråden fra den teoretiske baggrund er modellen med i det

efterfølgende metodeafsnit. De teoretiske referencer, der har inspireret til modellen, samles nedenfor under tre overskrifter: 1) Integreret praktik, 2) Sammenhæng og progression og 3) Praksisbaseret læreruddannelse.

### **Integreret praktik**

Christensen et al. (2023) henviser til integreret praktik som funderet i samarbejdsrelationer mellem studerende og læreruddannere både på campus og i praksis. De argumenterer for integreret praktik med henvisning til sammenhæng og inddrager det dobbeltdidaktiske perspektiv, som også har været et overordnet tema i læreruddannelsens PLF-undersøgelser i NAFA. Det dobbeltdidaktiske handler kort sagt om, at vi i læreruddannelsen underviser nogle, der selv skal være undervisere. Det giver en unik mulighed for, at læreruddanneren kan være eksplicit modellerende i egen undervisning og dele sine didaktiske overvejelser med de studerende, og ligesom i andre professionsuddannelser kan man skabe sammenhæng ved at anvende erfaringer og artefakter på tværs af uddannelsens arenaer (Nielsen, 2023). Der er en del ny forskning om praksisbaseret læreruddannelse, som adresserer disse aspekter (mere nedenfor), men det giver også mening at henvise til forskningen om praktik i professionsuddannelse generelt, hvor der er resultater, der peger på betydningen af sammenhæng/kohærens. Caspersen & Smeby (2020) har fx i kontekst af uddannelse i socialt arbejde undersøgt, hvilken betydning hhv. forberedelse på campus, kvalitet i praktikophold og kohærens mellem det, der arbejdes med på campus og i praktik, har for studerendes læringsudbytte (i form af viden, kompetence og færdigheder). De konkluderer, at oplevet kohærens har direkte positiv effekt for alle tre typer af læringsudbytte. Kvalitet på praktiksted er også en vigtig faktor, men effekten på de studerendes læringsudbytte er indirekte og afhænger af, hvorvidt de har en oplevelse af kohærens.

### **Sammenhæng og progression**

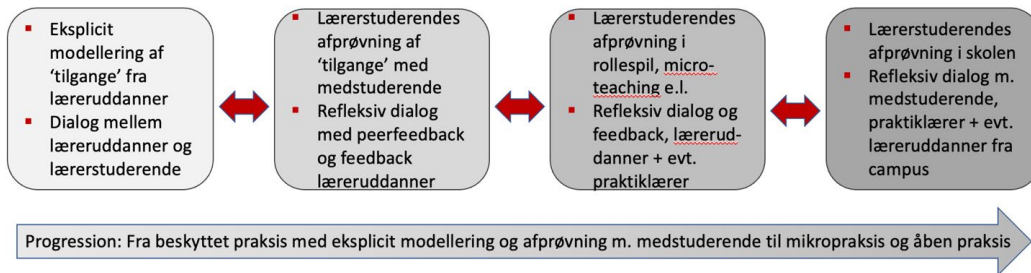
Der er altså et vist belæg for at lægge vægt på netop sammenhæng/kohærens som det nytænkende i integreret praktik. Men hvordan kan man forstå (og undersøge) dette brede begreb? Caspersen & Smeby (2020) anvender metodisk et surveyformat, hvor de studerende spørges til deres oplevelser med kohærens, og der er forskellig anden forskning, hvor sammenhæng/kohærens i professionsuddannelse diskuteres med reference til en bred vifte af metodiske tilgange og forståelser (Hatlevik & Havnes, 2017; Lund & Nielsen, 2019). Grundtanken med integreret praktik er nederst i figur 2

illustreret med didaktiske trekkanter, der repræsenterer hhv. campus og skolearena. Modellen er anvendt i forskellige repræsentationer for at illustrere det dobbeltdidaktiske perspektiv (Nielsen, 2023), i figur 2 fremhæves særligt det samarbejde mellem læreruddannere fra campus og skole, som der lægges op til med LU23, derfor to trekkanter i trapez til højre i figuren. Dette samarbejde, og positionering af praktiklærere som læreruddannere, er både fremhævet i den nyere internationale litteratur om at være læreruddanner som en profession (Swennen & White, 2021; Vanderlinde, 2021) og i forskningen om såkaldte tredje-rum i uddannelse af lærere (Daza et al., 2021). Det repræsenteres med farverne i figur 2, at læreruddannere på hhv. campus og i skolen har forskellige roller i facilitering af de lærerstuderendes læring, men muligheden for fælles mødesteder mellem de to typer læreruddannere og de lærerstuderende fremhæves. Den grønne dobbelpil viser intentionen om, at "noget" bevæges frem og tilbage i transitioner mellem arenaerne for at understøtte meningsfulde sammenhænge for de lærerstuderende. Artefakter der anvendes på tværs af arenaer kan fx være klasserumsvideo og elevprodukter, men også i mere overordnet betydning de lærerstuderendes erfaringer, der kan processeres på forskellig måde på arenaerne.

Med reference til de forskellige forståelser af sammenhæng i læreruddannelse (Lund & Nielsen, 2019) er der altså her lagt vægt på sammenhæng som et arenaforbindende begreb og på de studerendes arbejde med at etablere meningsfulde sammenhænge, som fremhæves af Hatlevik & Havnes (2017). Sammenhæng kan dog også forstås som rækkefølge og progression (Lund & Nielsen, 2019), hvilket både kan være afgørende i et specifikt undervisningsforløb og i forløbet over hele uddannelsen. I forhold til det sidstnævnte henvises i et udviklingsnotat udgivet af læreruddannelsens ledernetværk (Iskov et al., 2022) til en progressionstrappe, hvor der under de tre overskrifter: 1) et praktisk-pædagogisk spor, 2) et fagpersonligt spor og 3) et forsknings- og udviklingsspor illustreres en progression over uddannelsens fire år, fra begyndende erfaring til øvet, mere kompetent og selvstændigt arbejde. Men progression kan som nævnt også være afgørende i et enkelt forløb. Behovet for, at de lærerstuderende kan øve sig i en beskyttet praksis – udover afprøvninger i et klasserum i alt dets kompleksitet og autenticitet – understreges fx af Grossman et al. (2009). I figur 1 skitseres en progression, hvor man i læreruddannelsen indenfor et givet område kan understøtte de lærerstuderendes mestringserfaringer, først gennem en stedfortrædende erfaring, hvor de inviteres i dialog om læreruddannerens praksis (eksplicit modellering), og senere med mulighed for egne erfaringer som udførende enten med en



mindre gruppe af elever (mikropraksis) eller i skolen (åben praksis). Dette er ikke nødvendigvis bare en fremadskridende proces – erfaringer fra mikropraksis og åben praksis kan med fordel behandles i den beskyttede praksis og derfor er der dobbeltpile i figur 1.



Figur 1. Progression fra beskyttet praksis til åben praksis (inspireret af Grossman et al., 2009).

## Praksisbaseret læreruddannelse

Grossman (2018) har samlet forskellige begreber om *praksisbaseret læreruddannelse*, der i de seneste år er anvendt i en række internationale forskningsprojekter (Davis et al., 2017; Grossman & Fraefel, 2024; Jannsen et al., 2015; Kavanagh et al., 2020; Mitchell & Reid, 2017). En første pointe herfra er, at man skal være forsigtig med at forstå lærerkompetencer og udvikling af disse som (isolerede) delkompetencer. Med frameworket tilbydes nogle analytiske begreber til at forstå udviklingen af lærerkompetencer, og hvordan man kan arbejde også med en beskyttet praksis og samtidig hele tiden have værdier, professionsdannelse og de lærerstuderendes udvikling af professionel dømmekraft for øje, som det fremhæves af internationale forskere, der har arbejdet med frameworket (Jannsen et al., 2015; Mitchell & Reid, 2017). I frameworket henvises til tre overordnede elementer 1) Praksisrepræsentationer, 2) Dekompositioner af praksis og 3) Praksis-approximationer (Grossman, 2018).

*Praksisrepræsentationer* henviser til måder, hvor læreruddannere kan understøtte de lærerstuderende i at danne billeder fra praksis. Læreruddannere kan fx tilbyde repræsentationer af praksis gennem video, ved selv at modellere undervisning (implicit eller eksplicit) og gennem case-undersøgelser. Der er forskel på repræsentationer ift. autenticitet, og i hvilken grad sammenhængen mellem lærernes tænkning og handlinger illustreres. En ikke-annoteret video fra et klasserum siger fx ikke noget om begrundelser, så det er en pointe, at der træffes nogle didaktiske valg, når man



i undervisningen på campus arbejder med repræsentationer af praksis i skolen.

*Dekompositioner* af praksis handler om at nedbryde den komplekse undervisningspraksis i nogle dele for dermed at understøtte de lærerstuderende i at læse, hvad der sker i et klasserum (professional vision), og udvikle et lærerfagligt sprog for dette. Ved at kunne kategorisere kan novicerne få en dybere forståelse af, hvad der sker i en undervisningssituation, og hvordan det kan beskrives og fortolkes, men udfordringen er både i første omgang at adskille del fra helhed i en erfaren lærers komplekse praksis og at understøtte den efterfølgende *re-komposition* med et helhedssyn på autentisk og kompleks lærerpraksis (Janssen et al., 2015).

Den sidste overskrift, *praksisapproximationer*, handler om at simulere udvalgte aspekter af en lærers praksis. Gennem simulationer, fx i form af rollespil eller microteaching, kan man støtte de lærerstuderende i at udvikle og afprøve lærerfærdigheder i en beskyttet ramme, hvor man er trådt et skridt tilbage fra handletvangen. På samme måde som det gælder for dekomposition, beror en effektiv praksisapproximation iflg. Grossman (2018) på, at man bevidst bryder med dele af autenticiteten ved at fokusere på ét vanskeligt element i en given praksis, fx hvordan man kan stille åbne spørgsmål og stilladsere elevernes undersøgende samtaler. Det er vigtigt i en debriefing ikke at glemme det vanskelige ved at praktisere det øvede i en autentisk og kaotisk situation i praksis (re-komposition: Jansen et al., 2015).

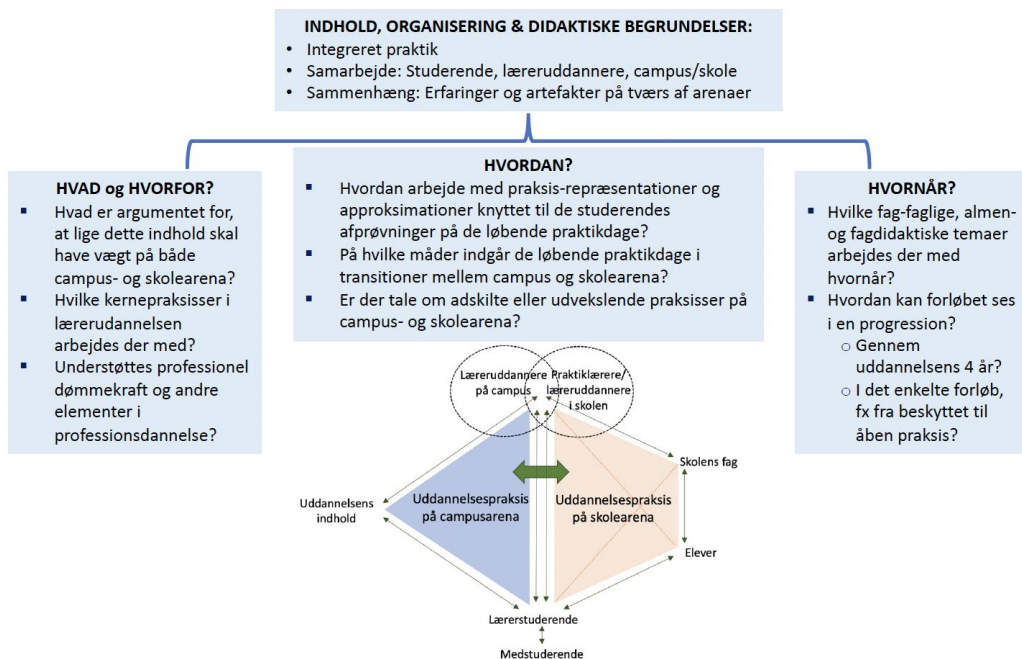
Med frameworket lægges op til læreruddanneres centrale didaktiske valg af, hvad det er for et indhold, der er både så centralt og komplekst, at man i læreruddannelsen skal arbejde med det på flere forskellige måder, og både i beskyttet og åben praksis. Her anvender Grossman (2018) begrebet *kernepraktisser* (core practices) og samler eksempler fra forskellige fagområder, men understreger, at den løbende fælles undersøgende dialog mellem læreruddannere om kernepraktisser er det vigtigste, fremfor en mulig tanke om, at alle skal opnå fuldstændig enighed, og i artiklen undersøges netop materiale fra læreruddanneres dialoger.

## Undersøgelsesspørgsmål

*Hvilke muligheder og udfordringer er der i arbejdet med integreret praktik i læreruddannelsens naturfag mht. indhold, organisering og didaktiske begrundelser?*

## Design og metode

I NAFA arbejdes der i høj grad med partcipatoriske forskningsmetoder, fx aktionsforskning. Alle danske læreruddannere indenfor det naturfaglige område deltager i det ambitiøse initiativ, hvor læreruddannerne er organiseret i professionelle læringsfællesskaber, og hvor der i tæt samarbejde med studerende, skoler og med tilknyttet forskning eksperimenteres med og udvikles på konkrete læreruddannelsespraksisser (Nielsen et al., 2024). Repræsentanter fra hver professionshøjskole er med i en tværgående udviklingsgruppe, og det er analyser fra denne udviklingsgruppe, der danner basis for artiklen. På et seminar december 2023 arbejdede udviklingsgruppen med at opsamle og dokumentere erfaringer med studerendes praktikforløb med henblik på at formulere anbefalinger til de måder, hvorpå integrationelementet kan styrkes og inspirere til forsat udvikling af studerendes praksistilknytning. Arbejdet tog afsæt i en række guidende spørgsmål, der efterfølgende er samlet i en planlægnings- og analysemodel, under overskrift af spørgsmålene: Hvad og hvorfor, hvordan samt hvornår (figur 2). Det overordnede undersøgelsesspørgsmål illustreres øverst, med basis i den teoretiske baggrund ovenfor. Refleksionsmodellen er særligt målrettet udviklingen af den del af indholdet, der handler om integreret praktik, som dog naturligvis må ses ind i de samlede didaktiske overvejelser i undervis-



Figur 2. Planlægnings- og analysemodel med fokus på integreret praktik i læreruddannelsen.



ningsplanlægningen, hvor indhold som fx illustreret i den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2015) besluttet med behørig reference til bl.a. mål, rammefaktorer og læringsforudsætninger. Det dobbeltdidaktiske perspektiv, uddannelsens arenaer og samarbejde mellem læreruddannere på campus og i skolen og mellem den enkelte lærerstuderende, der får erfaringer med undervisning af elever i skolens fag, og de medstuderende er illustreret som en del af modellen.

Indledningsvis blev forskning og baggrundslitteratur diskuteret i den samlede udviklingsgruppe, og derefter blev der arbejdet i tre analysegrupper à 4-5 personer, hvor dialogen er audiooptaget og transskriberet. I analysegrupperne er der arbejdet med en kollaborativ analysetilgang med individuelle noter (fx på post-its), der i fællesskab er omformuleret og flyttet rundt i dialog frem mod enighed, som det metodisk er beskrevet under overskrift af refleksiv tematisk analyse (Braun et al., 2018). Omdrejningspunktet var konkrete praksistilknytningsforløb hentet fra læreruddannerens nuværende praksis. Formål med den fælles analyse var gentænkning og refleksion over de studerendes udbytte medieret bl.a. af refleksionsspørgsmålene (figur 2). Den fælles analyse har således indbefattet konkretisering, materialisering og visualisering af de forskellige komponenter, som indgår i et praksistilknytningsforløb, samt fælles fortolkning af læringsantagelser og mål og tegn heri, med henblik på at udlede mulige veje til at styrke og videreudvikle de integrerende og sammenhængsskabende elementer i de analyserede forløb. Grupperne arbejdede endvidere med udvikling af prototyper og nye modeller for praksistilknytningsforløb med skitsering af forskellige versioner af praksisser/arbejds gange for, hvordan der skabes en stærkere sammenhæng og progression i studerendes praktikforløb. Disse skitser er ligeledes anvendt som empirisk materiale. Ud fra det samlede materiale, der i sig selv repræsenterer et første lag af analyse, har projektleder i følgeforskningen i læreruddannelsen sammen med national programleder for læreruddannelsesindsatsen i NAFA arbejdet med den videre tematisering. Dette repræsenterer et næste lag af refleksiv tematisk analyse (Braun et al., 2018) med afsæt i de transskriberede audiooptagelser og de forskellige artefakter. Den samlede analyse præsenteres nedenfor med tematiske overskrifter, der indfanger både muligheder og udfordringer. Denne opsamling og tematisering er blevet vendt med udviklingsgruppen (member-checking).

I en anden del af workshoppen arbejdede grupperne med nogle af de eksempler, der i NAFA er indsamlet fra *andre* kollegers praksissamarbejde. Formålet med denne del har bl.a. været at afprøve modellen som analy-

tisk værktøj til at destillere pointer og se fremadrettede mulighedsrum ud fra kollegers forløb. Nedenfor er et eksempel på analyse af et forløb, der er beskrevet i et online-interview mellem programleder og to undervisere (Wied et al., 2023). De to interviewede undervisere har godkendt, at video-interviewet er anvendt på denne måde.

## Resultater

### De organisatoriske rammer bliver afgørende

En første pointe fra alle grupper er, at de organisatoriske rammer bliver afgørende for, hvilke mulighedsrum der kan komme med den integrerede praktik. Der er på flere professionshøjskoler allerede eksperimenteret mere uformelt med løbende praktik. Fx har der på en (mindre) læreruddannelse gennem de seneste år været en fast ugedag, hvor de studerende har været ude på den samme skole og ved siden af den ordinære undervisning fx i de naturfaglig undervisningsfag, der har været placeret på andre ugedage, haft mulighed for at afprøve elementer med elever, som de lærerstuderende over tid har haft mulighed for at lære at kende. Her har været gode muligheder for samarbejde mellem skolens lærere og campus-læreruddannere, og fx har de sidstnævnte i flere tilfælde været med ude på skolerne. Modsat bygger de hidtidige erfaringer på nogle af de andre læreruddannelser på bottom-up aftaler mellem læreruddannere og bestemte lærere, og læreruddannere herfra fremhæver det krævende i denne egenorganisering, som de dog har kastet sig ud i, da de oplever det løbende praksissamarbejde som udbytterigt. Der fremhæves dog en kæmpe kompleksitet, hvor det ofte bliver enkeltstående events, og hvor det er meget svært egenhændigt at organisere progressive forløb, hvor de studerende møder de samme elever og lærere over tid. Det bliver fx nævnt, at nogle studerende fra et hold i biologi er i blokpraktik på 11 forskellige skoler. Dette giver en bekymring for, at løbende praktikdage også fremadrettet i LU23 kun kommer til at danne ramme for enkeltstående, lidt tilfældige og abrupte erfaringer for de lærerstuderende, netop pga. kompleksiteten i organiseringen.

Der er altså hidtil oplevet meget forskelligt niveau af organisatorisk understøttelse, og læreruddannerne forventer også, at der i organisering i regi af LU23 kommer nogle forskelle i mulighedsrum fx mellem store og små læreruddannelser. Desuden udtrykkes en stor bekymring for, at det fremadrettet bliver de store undervisningsfag, der kommer til at "sætte sig på" de løbende praktikdage i de formelle ordninger med integreret praktik:

”Her hos os, der er det besluttet, at det er dansk og matematik, der kører de første to år, og så får vi lov til at komme ind i blokpraktikkerne senere.”

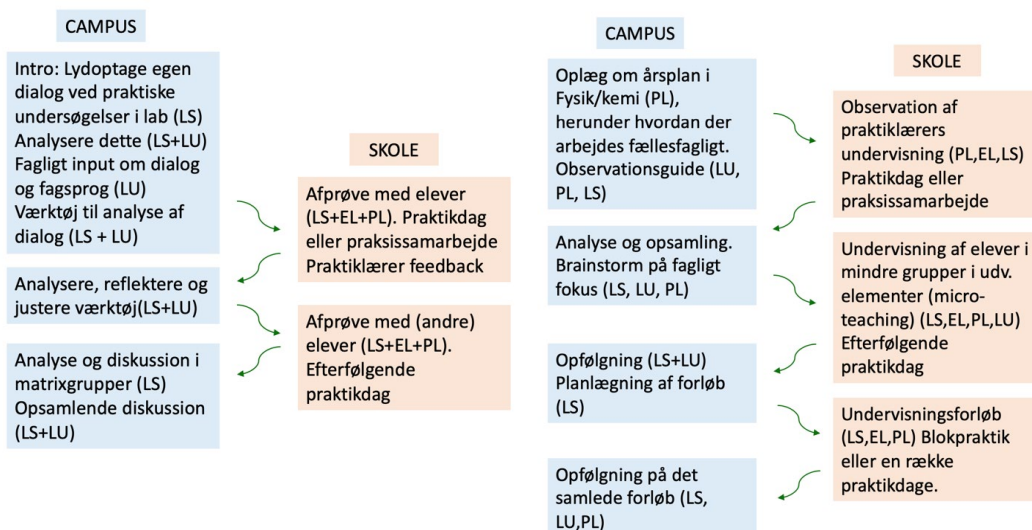
Foreløbige aftaler og modeller, der prioriterer de store undervisningsfag, ser ud til *også* at gælde steder, hvor naturfagene starter på første eller andet år, og dette kan få stor betydning for, om de studerende overhovedet får erfaringer fra praktik indenfor naturfagene. Læreruddannerne nævner det som ”en kamp, vi er i gang med.” Dette nævnes også fra den læreruddannelse, hvor der er hidtidige gode erfaringer fra den uformelle organisering med en dag om ugen på en skole. Efterhånden som de formelle beskrivelser, der nu fordres med LU23, er gået i gang, har naturfagene altså oplevet mindre plads til at byde ind i denne ramme. Der kan naturligvis stadig organiseres uformelle aftaler med lærere og skoler, men der kommer særligt i de store kommuner med formalisering af integreret praktik en vis mætning i, hvor mange praktikanter skolerne kan rumme. Der er derfor en udbredt bekymring blandt læreruddannerne for, at LU23 paradoksalt nok kan medføre *færre* muligheder for praksissamarbejde i naturfagene, hvis integreret praktik formaliseres, så nogle fag får større vægt end andre.

### Facilitering af dialog som kernepraksis

Efter denne indledende dialog arbejdede grupperne videre med at skitsere mulige forløb. En af grupperne skitserede, med reference til diskussionen ovenfor, to modeller ud fra de hidtidige erfaringer fra to forskellige kontekster, både et komplekst forløb, der fordrer en fast dag om ugen på en skole, og et mere enkelt forløb (figur 3). Disse to eksempler er altså baseret på afprøvninger på to forskellige UC'er. Det enkle forløb er afprøvet på tværs af naturfag, hvor rammerne kun har været de undervisningsfagslektioner, der er i skemaet, og med aktørernes selvorganisering i samarbejde med en lærer (til venstre i figur 3). Til højre illustreres det mere komplekse forløb fra Fysik/kemi på et andet UC, hvor der i en længere periode har været en ugentlig praktikdag udover blokpraktik. Den kernepraksis, der arbejdes med i det enkle forløb, handler om som lærerstuderende at øve sig i at facilitere elevernes undersøgende samtale. Læreruddannernes erfaringer viser, at det er et område, hvor de lærerstuderende har brug for at øve sig både i beskyttet og åben praksis, og facilitering af elevens dialoger nævnes i øvrigt også internationalt som en kernepraksis i naturfag (Davis et al., 2017; Grossman, 2018, s. 203). I eksemplet arbejder de lærerstuderende først i en beskyttet praksis på campus, hvor de lydoptager egne dialoger, mens de arbejder med praktiske undersøgelser i laboratoriet. Baseret herpå udvikles sammen med lærer-



uddannerne et værktøj til at analysere dialoger i laboratoriet, som derefter afprøves med elever på praktikdage eller ved uformelt aftalte sessioner med elever. Der illustreres afprøvning ad to omgange (iterativ udvikling), men det understreges, at det ikke nødvendigvis fordrer, at de lærerstuderende møder de samme elever, hvilket som nævnt kan være svært logistisk i den store kompleksitet med praktik på mange forskellige skoler. Praktiklæreren bidrager i en læreruddannerrolle, og dette samarbejde fordrer noget fælles planlægning mellem de to grupper af læreruddannere (illustreret i figur 2 nederst), men ikke nødvendigvis, at læreruddanner fra campus er til stede på skolen og/eller praktiklæreren er med i undervisningen på campus. Igen laves denne forenkling af logistiske årsager.



Figur 3. Et enkelt og et mere komplekst forløb. Aktører: lærerstuderende (LS), læreruddannere campus (LU), praktiklærere (PL), elever (EL).

## Opleve skolens årshjul

Hvis der er organisatoriske rammer omkring samarbejdet mellem læreruddannerne på skole og campus kan dette med fordel udvikles, som det illustreres i det mere komplekse eksempel i figur 3, hvor der er fokus på udvikling af lærerkompetencer relateret til den fællesfaglige undervisning i naturfag. Det illustreres, at en praktiklærer deltager i lektioner i undervisningsfaget på campus og fremlægger og diskuterer sin årsplan med de lærerstuderende, som afsæt for et længere forløb, hvor de lærerstuderende en gang om ugen og over tid kan komme i de samme klasser. Det giver en mulighed for progression, hvor de studerende kan fastlægge et relevant





fællesfagligt fokus og afprøve med elever både i en microteaching (delvist beskyttet) ramme og i et længere forløb. Som det fremgår, er læreruddanner fra campus også med ude at observere og give feedback på skolen.

Et sådant forløb giver en unik mulighed for, at de lærerstuderende kan opleve en skoles årshjul i praksis: Dette er afgørende, når det gælder netop fællesfaglige forløb, hvor det ellers kan være tilfældigt, hvorvidt de studerende overhovedet møder undervisning i skolen, der handler om dette.

*På skolerne er der meget forskel på, om de arbejder fællesfagligt og heni- mod en fællesfaglig prøve, eller om de arbejder mere med klassiske ting, biologi og Fysik/kemi ... de studerende oplever enten den ene form for undervisning eller den anden ... sådan en blokpraktik i tre eller fem uger, hvor det handler om det fællesfaglige, så ser de jo kun den måde at undervise på ... der har den integrerede praktik en fordel, ved at ... det kan strække sig over hele året ... så ser man skolens årshjul i virkelighe- den.*

### **Fokusere på en ting ad gangen**

En pointe på tværs af de to forløb, der er skitseret i figur 3, er læreruddan- nernes positive erfaring med i fælles dialog at indkredse, hvad der er ker- nepraksisser. Uden eksplicit at bruge begrebet dekomposition fra Grossman (2018) konkluderer de, at noget af det, de har lært fra de pågældende forløb, netop har været at indkredse enkelte centrale lærerfaglige kompetencer og fokusere på at understøtte de lærerstuderende indenfor disse områder:

*Det er rigtig godt at have fokus bare på en ting af lærerfagligheden, altså fx fagsprog, udvikling af modeller eller udvikling af det fællesfag- lige ... ligesom prøve at "chumpe" det lidt ... specielt på anden årgang, hvor de er lidt usikre ... der er det godt at skære noget af alt det andet væk, for eksempel er klasseledelse skåret væk i microteaching.*

Her bliver det med vilje ikke helt autentiske en pointe, netop fordi det er tænkt som en øvebane for de studerende, hvor de træder et skridt tilbage fra handletvangen i et klasserum i alt dets kompleksitet.

### **Praktiklærernes rolle som læreruddanner**

En anden fælles pointe, som ligeledes inddrages af de øvrige grupper, der også har lavet skitser til forløb med en vekslen, både når det gælder *hvor*

og *hvem* (arenaer og aktører), er praktiklærernes rolle. Fx kan praktiklærerne med fordel indgå som feedbackgivere: "Det kan virkelig noget, fordi de [lærerstuderende] lytter meget til dem, der kommer fra praksis ... det er ligesom deres stemme næsten har mere vægt end vores ... så hvis de kan give noget feedback."

Der var positive erfaringer med dette, både i forløb på skolens arena og i det arena-overgribende samarbejde, hvor lærerne fra praksis kan være med som feedbackgivere på campus. Ligeledes er der positive erfaringer med som læreruddanner fra campus at være med ude på skolen. Det omtales dog som noget, der kan blive logistisk ret umuligt, hvis man selv som læreruddanner skal organisere det og fx har studerende på 11 forskellige skoler! Men der ligger iflg. læreruddannerne en stor værdi i, at aktørerne bevæger sig på tværs af arenaerne, i hvert tilfælde nogle af dagene i en praktik: "Hver gang vi skal lave integreret praktik, så skal der være besøg begge veje, ikke? Altså det vil være uhyre meningsfuldt for at berige begge praksisser."

Læreruddannerne fra campus kan indenfor deres forskellige ekspertiseområder bl.a. bidrage med et analytisk blik på de studerendes afprøvninger i skolen, når de er med som observatører, hvilket kan berige diskussionen fx om det didaktisk intenderede i lærerstuderendes undervisning versus det realiserede. Ligeledes fremhæves det, at ekspertiseområder blandt praktiklærerne/læreruddannerne i skolen skal anerkendes og være i fokus i samarbejdet. Det er noget af det, der er udnyttet i det hidtidige uformelle praksissamarbejde, hvor der har været kontakter med bestemte lærere, der er stærke indenfor specifikke faglige og fagdidaktiske områder.

### **Andre kernepraksisser i naturfag**

I eksemplerne ovenfor er nævnt nogle kernepraksisser i naturfag, fx understøttelse af dialog, mens elever arbejder i laboratoriet. At facilitere elevernes undersøgende dialoger ved at stille åbne og opfølgende spørgsmål m.m. er en relativ kompleks lærerfaglighed, som fordrer øvebaner for de lærerstuderende. Desuden er det fællesfaglige nævnt med den særlige danske pointe om fællesfaglig praktisk prøve i naturfagene. Selv om den fællesfaglige prøve er et dansk tiltag, fremhæver læreruddannere også internationalt, at der er nogle kernepraksisser i arbejdet med de naturvidenskabelige fag, der i deres natur er tværdisciplinære, og hvor det at kunne koble skolens naturfag til hverdagsfænomener er en anden central naturfagslærerkompetence (Grossman, 2018, s. 205). De andre grupper havde i deres dialoger fokus på



andre kernepraksisser i naturfag, fx skitserede en af grupperne et forløb i Natur/teknologi, hvor en kernepraksis iflg. læreruddannerne er "at finde ud, hvordan eleverne forstår de naturfaglige begreber." Særligt i undervisning af de yngre elever har erfaringerne vist, at Natur/teknologi-lærernes forståelse af elevernes nogle gange antropocentriske og hverdagslogiske forklaringer er nøglen til at kunne støtte dem i deres faglige udvikling. Dette fordrer øvebaner for de lærerstuderende, hvor der fx kan arbejdes med praksis-approksimationer, hvor de kan afprøve med en mindre gruppe elever som et led i en progression frem mod en blokpraktik, hvor de lærerstuderende kan understøttes i fortsat undersøgelse, fx gennem observationer af elevernes forståelser i den mere komplekse åbne praksis.

### **Modellen som analyseværktøj:**

#### **Et praksissamarbejde ifm. Naturvidenskabsfestival**

Spørgsmålene i figur 2 er således brugt i dialog om deltagernes erfaringer med udfordringer og muligheder i praksissamarbejde, der peger frem mod det videre arbejde med integreret praktik. Men modellen i figur 2 er også afprøvet i en kontekst, hvor man kan tage afsæt i og bygge videre på eksempler på praksissamarbejde beskrevet af *andre* kolleger. Her følger nogle pointer, med afsæt i et forløb, hvor en læreruddanner og en pædagoguddanner sammen med studerende fra disse to uddannelser i regi af en enkelt dag på Naturvidenskabsfestival har arbejdet med temaet 'at bygge en månebase'. Selve forløbet og undervisernes overvejelser om dette er kondenseret i et videointerview (Wied et al., 2023). Dette forløb er tidligere afprøvet i praksis i folkeskolen, der er tilknyttet forskning, og de to undervisere har så med succes prøvet det af og videreudviklet på det til en uddannelsespraksis. Sammen med de studerende opbyggede de et fysisk/æstetisk miljø, som besøgende børn i mindre grupper blev inviteret ind i, og hvor børnene havde mulighed for praktiske hands-on-oplevelser, og de studerende for at øve sig i at understøtte disse.

*Vi havde et materiale, som både pædagogstuderende og lærerstuderende kunne samarbejde om ... det handlede om science og det her med at opbygge nogle fysiske miljøer for nogle børn ... på selve festivaldagen skulle de ligesom være ligestillede, men de havde forskellige kompetencer de kunne bringe i spil.*

Underviserne fremhæver, som det fremgår af citatet, særligt lærer-pædagog-samarbejdet, og at de studerende fik mulighed for at lære hinandens faglighed at kende. Ift. spørgsmålet om "hvorfors" (figur 2) var det dog en anden ting, der blev meget tydelig i gruppernes analyse, nemlig den kropsligt-æstetiske tilgang med fx udklædninger, narrativer og rollespil. "Vi prøvede at kropsliggøre ... sådan nogle overordnede store faglige pointer i alle værksteder, som vi har forsøgt at knytte både affektive, kognitive og sanselige oplevelser omkring." Underviserne fremhæver i citatet det at kropsliggøre, og det er tydeligt, at de begge selv har en styrke indenfor dette område, men det må understreges, at det er en kompetence, der er kompleks at udvikle for de studerende. I analysen formulerede vi således det at kunne facilitere mødet med naturvidenskab for de mindre børn og understøtte deres umiddelbare og kropsligt-æstetiske læring i naturfag som en kernefaglighed, hvor de studerende kan have brug for øvebaner både i beskyttet og åben praksis (figur 1). Der kan være mulighed for samarbejde med forskellige resourcepersoner indenfor æstetisk og kropslig læring, også på den enkelte uddannelse, men samarbejdet på tværs af professioner omkring de yngste børn kan naturligvis også være vigtigt at understøtte under uddannelsen, hvis det er muligt organisatorisk.

En anden pointe ved at bruge modellen til at se på det konkrete eksempel handler om sammenhæng og progression. I dette tilfælde består progressionen for de studerende i at få mulighed for at afprøve det samme forløb flere gange indenfor en enkelt, men afgrænset sammenhæng:

*De prøver noget af og får lov til at gentage det ... rigtig ofte som lærer, så kommer man jo ud til en klasse. Du kommer ind som gæst, det er deres base, du træder ind i. Du kender måske ikke eleverne særlig godt, og så skal du levere noget ... men her var setuppet vendt på hovedet ... de studerende var trygge i lokalerne, de kendte stedet ... havde forberedt, og eleverne kom på besøg. Og dét at de fik lov til at gentage den samme workshop, det gjorde, at der var mulighed for en masse refleksioner hos de studerende, hvad fungerede godt, hvad fungerede måske ikke så godt, og hvad kan jeg justere undervejs. Så der var en god læringsproces omkring det, og samtidig blev de også meget opmærksomme på at dét, der fungerer godt i en klasse, måske fungerer mindre godt i en anden, fordi alle klasser har forskellige kulturer, og det er jo noget, de godt ved teoretisk, men det var en ahaoplevelse for mange af dem.*

Eksemplet har ligesom flere af de andre hidtidige erfaringer fra læreruddannerne dog karakter af et enkeltstående event. Hvis man skulle arbejde videre med de gode erfaringer, kunne det med fordel være i et forløb, hvor progression i de studerendes læring over tid kommer mere i forgrunden, både ift. et praktisk-pædagogisk spor, et fagpersonligt spor og et forsknings- og udviklingsspor (Iskov, 2022). Hvis der skabes mulighed for det i en model med integreret praktik, kunne de studerende således arbejde videre efter afprøvningen i den beskyttede praksis og med mindre grupper af børn under Naturvidenskabsfestivalen til i højere grad selv at få ejerskab gennem afprøvninger og undersøgelser af muligheder med kropsligt-æstetiske tilgange i naturfag i den komplekse åbne praksis.

## Opsamling og diskussion

Ved at gå tættere på læreruddannernes undersøgende dialoger om muligt indhold, organisering og didaktiske begrundelser knyttet til integreret praktik i naturfagene har vi fået øje på både nogle muligheder og nogle udfordringer. Først og fremmest bekræftes pointen fra Grossman (2018) om det givende i de fælles dialoger om kernepraksisser. Artiklens eksempler er fra naturfag, men der er i spørgsmålene i figur 2 inspiration til andre faglige fællesskaber af læreruddannere, og vi ser det som afgørende, at der i de kommende år bliver skabt plads til at understøtte sådanne kollaborative undersøgende processer, så man ikke bare tager en teknisk-rationel tilgang og beslutter sig for en model for integreret praktik, der kan fungere praktisk i al kompleksiteten. Det må anerkendes, at der netop pga. kompleksiteten er nogle indbyggede dilemmaer. Det er naturligvis nødvendigt at komme i gang med arbejdet med integreret praktik, så man må så at sige starte et sted, og det er derfor også vigtigt, at der ret hurtigt er kommet nogle (gode) udgivelser målrettet de studerende (Böwadt & Jepsen, 2023; Christensen et al., 2023), men det er et dilemma, at der let bliver fokus på nogle enkelte store undervisningsfag. Det er en væsentlig bekymring fra de naturfaglige læreruddannere, at LU23 paradoksal nok kan gå hen at skabe dårligere rammer for praktik og praksissamarbejde i disse fag. Dette må ikke forstås sådan, at vi med artiklen lægger op til en triviell "fagenes kamp". Pointen er, at vi som samlet læreruddannelsessektor positivt skal udnytte de åbninger, der er med LU23, og så at sige passe på med at "lukke for tidligt". Det er vigtigt, at vi i fællesskab og med en vis pragmatik får fundet nogle rammer, der kan fungere for alle fag, og hvor der fx godt kan være forskellige modeller på

mindre og større udbudssteder. I den forbindelse er det afgørende, at der er tid til at afprøve og evaluere forskellige tilgange, med fokus også på de lærerstuderendes perspektiver og erfaringer, inden man lukker sig om en bestemt organisering. Det kræver tid, og det fordrer, at de professionelle er med til at finde løsninger, både læreruddannere på campus og med positionering af praktiklærere som læreruddannere i praksis. Her er der i eksemplerne nogle ideer til at anerkende, at fagpersonerne kan have forskellige ekspertiseområder, og det vil være ideelt, hvis samarbejdet om integreret praktik giver muligheder for forskellige samarbejdsrelationer.

Alt andet lige er det netop det arenaforbindende samarbejde (Nielsen, 2023), med variation i aktørernes roller og den fysiske situerethed på hhv. campus og skole, der står centralt i de konkrete skitser til forløb. Men det er fx i figur 3 illustreret, at der kan arbejdes med varierende grad af kompleksitet, alt efter ramme og muligheder. Det længerevarende samarbejde, hvor de lærerstuderende møder de samme elever og praktiklærere over tid, fx en gang om ugen, er ideelt for at understøtte progression gennem læreruddannelsen (Iskov et al., 2022) og også progression og meningsfulde sammenhænge for de studerende (Lund & Nielsen, 2019; Hatlevik & Havnes, 2017) i de enkelte forløb. Den sidstnævnte progression handler bl.a. om en bevidst variation i autenticitet. Som fremhævet af Grossman et al. (2009) og Grossman (2018) er fuld autenticitet ikke altid tilstræbelsesværdigt, hvis det didaktiske spørgsmål handler om at skabe øvebaner for de studerende. Der kan det indenfor nogle områder være centralt at starte med at arbejde med praksis-approksimationer, hvor noget af kompleksiteten fx ved klasseledelse er siet fra, så de lærerstuderende kan fokusere på kernepraksisser, som fx hvordan de med spørgsmål og opfølgning kan understøtte elevernes undersøgende faglige dialoger. Det sidste formuleres af læreruddannerne som en kernepraksis i naturfag og er også fremhævet internationalt af naturfaglige læreruddannere (Davis et al., 2017), og måske er det i virkeligheden en kernepraksis på tværs af fag?

Som det er fremgået, har de naturfaglige læreruddannere gode erfaringer med at arbejde med praksis-approksimationer, hvor forskellige former for microteaching bl.a. er afprøvet og undersøgt gennem de *professional inquiry*-projekter (Boyd & White, 2017), der er sat i gang i PLF'erne i NAFA (se rapporter på <https://nafa.nu>). Men det vil være rigtig godt, hvis man med modeller for integreret praktik kan bevæge sig udover de enkeltstående events, hvor man fx i forbindelse med Naturvidenskabsfestival eller gennem uformelle aftaler mellem læreruddannere på campus og i skolen inviterer



elever på campus, hvor de lærerstuderende kan lave afprøvninger af nogle kernepraksisser iterativt med flere mindre grupper af elever, og får progressionen tænkt ind. Der ser ud til at være et stort oplevet udbytte blandt de lærerstuderende fra sådanne events. Det er bl.a. dokumenteret ved undersøgelser blandt de lærerstuderende, der er med i NAFA (Nielsen et al., 2024). Men der er også udfordringer ved at afprøve med besøgende elever, som de lærerstuderende ikke har tid til at lære at kende. Progressionen frem mod forløb, hvor de lærerstuderende senere kan positioneres som undersøgende i den fulde kompleksitet i skolens praksis, kan give nogle helt andre muligheder for de lærerstuderende, fx i forhold til progression i et forsknings- og udviklingsspor, som fremhæves af Isskov (2022), hvor de lærerstuderende baseret på erfaringer fra øvebaner i den beskyttede praksis kan gennemføre mindre undersøgelser i åben praksis. Data fra NAFA (Nielsen et al., 2024) viser, at muligheder for at lave egne mindre, selvstændige undersøgelser som lærerstuderende opleves som meget fagligt kvalificerende, og det kan anbefales at tænke sådanne muligheder med i progressive forløb med integreret praktik.

Ud over arbejdet med praksisrepræsentationer og -approksimationer på campus henvises der i frameworket fra Grossman (2018) til dekomposition af praksis, og i forskningen fremhæves muligheder – men også udfordringer og dilemmaer – hvis man tænker for teknisk-rationelt om dekomposition, da den pædagogiske argumentation og refleksion relateret til en professionel dømmekraft er afgørende (Kavanaugh et al., 2020). I det indledende oplæg om praksisbaseret læreruddannelse var der derfor ikke lagt særligt meget vægt på begrebet dekomposition, men i data er det meget interessant, at læreruddannerne uden at have læst om eller diskuteret dette element faktisk fremhævede deres erfaringer med at prøve at "chunke" – som de kalder det – hvor de i fællesskab har identificeret centrale kernepraksisser og understøttet øvebaner, hvor en del af kompleksiteten er skåret væk. Det bliver interessant også fremadrettet ifm. progressive forløb med integreret praktik at diskutere balancen mellem sådanne meget specifikke øvebaner og udvikling af en samlet dømmekraft og dannelse som kommende lærer.

## Konklusion

I artiklen er præsenteret nogle visioner og overvejelser relateret til det nye element i LU23, integreret praktik, fra en tværnational gruppe af læreruddannere indenfor naturfagene. Der er fremhævet nogle udfordringer, fx kompleksiteten særligt på de store læreruddannelser, og bekymringer, hvis

der laves modeller, hvor de naturfaglige fag og andre mindre undervisningsfag ikke tænkes med i integreret praktik. Derudover er der illustreret nogle muligheder, fx hvis man kan rammesætte progressive forløb, hvor de lærerstuderende møder de samme elever en gang om ugen. Dette bør ske i tæt samarbejde mellem læreruddannere på campus og praktiklærere, og der vil være mulighed for at bygge på de professionelles ekspertkompetencer. En progressiv tænkning vil derudover give mulighed for, at lærerstuderende både kan øve sig i en beskyttet praksis, hvor der er illustreret forskellige eksempler på praksisapproksimationer, og fortsætte i en mere undersøgende position i den åbne praksis fx i efterfølgende blokpraktikker. Læreruddannernes undersøgende dialoger om hidtidige erfaringer er blevet understøttet af hjælpespørgsmål, der er samlet i en model, som vi håber kan anvendes fremadrettet også i andre faglige kontekster.

## Referencer

- Boyd, P., & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. I P. Boyd & A. Szplit (red.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (s. 123-142). Attyka.
- Böwadt, P., & Jepsen, R. E. (2023). *Integreret praktik i læreruddannelsen*. Samfundslitteratur.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic analysis. I P. Liamputtong, (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](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1)
- Caspersen, J., & Smeby, J.-C. (2020). Placement training and learning outcomes in social work education. *Studies in Higher Education*, 2650-2663. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750583>
- Christensen, D. A., Christiansen, C. S., Højrup, T. S., Iversen, R. Aa, & Larsen, G. G. (2023). *Integreret praktik i fagene*. Akademisk Forlag.
- Davis, E. A., Kloser, M., Wells, A., Windschitl, M., Carlson, J., & Marino, J.-C. (2017). Teaching the Practice of Leading Sense-Making Discussions in Science: Science Teacher Educators Using Rehearsals. *Journal of Science Teacher Education*, 28(3), 275-293,  
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1302729>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shafan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.  
<https://doi.org/10.1177/0161468109111009>
- Grossman, P. (red.) (2018). *Teaching core-practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., & Fraefel, U. (red.) (2024). *Core practices in teacher education – a global perspective*. Harvard Education Press.
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – frugtbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Hiim H., & Hippe E. (2015). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik* (2. udg.). Gyldendal.



- Iskov, T. et al. (2022). *Sammenhæng, progression og fordybelse i læreruddannelsen*. Notat fra udviklingsprocessen 2021/22 <https://www.laereruddannelsesnet.dk/arbejdsnotater/>
- Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education, 51*, 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009>
- Kavanagh, S. S., Conrad, J., & Dago-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 89*, 102991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991>
- Lund, J. H., & Nielsen, B. L. (2019). Sammenhæng i læreruddannelse: Hvad, hvorfor og i erkendelsen af kompleksitet? *Tidskrift for Professionsstudier, 28*, 96-107. <https://doi.org/10.7146/TFP.v15i28.113104>
- 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. (2023). Lærerkompetencer og læreruddannelse – i et dobbeltdidaktisk perspektiv. I M. Johannesen, P. Lundberg & B. Smestad (red.), *Utdanning for tværfaglige mål* (s. 229-245). Fagbokforlaget.
- Nielsen, B. L., Auning, C., Petersen, A. I., Johannesen, B., & Dolin, J. (2024). *PLF-samarbejde om udvikling i læreruddannelsens naturfagsundervisning – resultater fra NAFA's første år*. Forskningsrapport. <https://nafa.nu>
- Swennen, A., & White, E. (2021). *Being a teacher educator*. Routledge.
- Vanderlinde, R., Smith, K., Murray, J., & Lunenberg, M. (2021). *Teacher educators and their professional development*. Routledge.
- Wied, K., Lauridsen, A. R., & Mariegaard, S. (2023). *En dag på månen – Samarbejde mellem Lærer- og Pædagoguddannelsen om naturvidenskabsfestival 2023: Redidaktisering og bevægelse fra praksis til forskning og tilbage til praksis i en uddannelses kontekst*. Podcast, musik- og lydproduktion.

Birgitte Lund Nielsen  
docent og forskningsleder  
VIA University College  
[bln@via.dk](mailto:bln@via.dk)

Kia Wied  
programleder læreruddannelsesindsatsen NAFA  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
[kiwi@ucl.dk](mailto:kiwi@ucl.dk)

---

# Mulige læringspotentialer ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag

Maria Møller, Niels Anders Illemann Petersen, Mark Krogh Holler og Anja Godtliebsen

---

## Resumé

Teknologiforståelse er på den uddannelsespolitiske dagsorden, men det er stadig uklart, hvordan teknologiforståelsesfagligheden skal indgå i læreruddannelse og i folkeskole. Et casebaseret observationsstudie undersøger mulige læringspotentialer ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag. Studiets empiriske grundlag er fire cases, som stammer fra gennemførte undervisningsaktiviteter, hvor teknologiforståelse som noget nyt er integreret i matematik på læreruddannelsen og i fysik/kemi, håndværk og design og dansk i folkeskolen. Data indsamles gennem deltagerobservation og interview. En induktiv temaanalyse danner grundlag for fund af to læringspotentialer: 1) Digitale teknologier kan både understøtte forståelse og gøre opmærksom på misforståelser af faglige begreber. 2) Samfundsmæssige problemstillinger, hvor teknologi spiller en væsentlig rolle, kan bringes i spil, når teknologiforståelse integreres i fag. Studiet fastslår, at der er læringspotentialer ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag, men at der også kan være reelle udfordringer, som der skal tages højde for.

## Nøgleord

teknologiforståelse i fag, læringspotentialer, afslørende case, digitale teknologier, kompetencer.

## Abstract

This paper examines the learning potential of integrating technology comprehension in existing courses through a case-based observation study. The empirical foundation of the study consists of four revelatory cases that stem from completed teaching activities in which technology comprehension is integrated. Data is collected through observations and interviews. An inductive thematic analysis forms the basis for identifying two learning potentials. 1) Digital technologies can both support understanding and draw attention to misunderstandings of academic concepts. 2) Societal issues where technology plays a significant role can be brought into play when technological literacy is integrated into subjects. The case study states that there is learning potential in integrating technology comprehension into existing subjects, but there may also be real challenges that must be considered.

## Keywords

technology comprehension, learning potentials, revelatory case, digital technologies, competencies

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.143046

Studier i læreruddannelse og -profession



## Introduktion

Digitale teknologier er i de sidste tre årtier blevet en integreret del af undervisningen i grundskolen (Mathiasen, 2020), og ethvert valg af inddragelse handler om at kunne begrunde, hvorfor og hvordan en given teknologi skal anvendes.

Papert (1980) bekendtgør tilbage i 80'erne, at børn skal konstruere viden, imens de anvender teknologier i matematik. For eksempel gennem dynamiske geometriprogrammer (DG), som kan være med til at oversætte mellem teoretiske og visuelle repræsentationer og fremprovokere overraskelser og opdagelser ved figurers geometriske egenskaber (Laborde, 2005). Men det er ifølge Højsted (2020) forkert at tro, at inddragelse af digitale teknologier automatisk understøtter forståelse for faglige begreber. Højsted (2020) påpeger, at inddragelse af DG i matematik ofte sker af pragmatiske årsager i forhold til effektivitet og præcision og ikke i forhold til at udvikle matematisk ræsonnementskompetence.

I danskfaget anvendes digitale teknologier til bl.a. søgning af litteratur og deraf til at håndtere forskellige informationsstrukturer samt til at skabe en skriveundervisning, der kan tage udgangspunkt i autentiske situationer (Björkvall & Jacquet, 2014), for eksempel ved at modtageren er en hjemmeside eller en blog. Ifølge Tannert & Berthelsen (2020) er det en udfordring at integrere digitale læremidler i danskundervisningen, således at de nye didaktiske handlemuligheder udnyttes på en måde, hvor de kobles meningsfuldt til fagets øvrige indhold og aktiviteter.

Et relevant opmærksomhedspunkt i forbindelse med inddragelsen af digitale teknologier i veletablerede fag er derfor overvejelser over, hvordan de understøtter de faglige mål for en given undervisningsaktivitet.

I foråret 2018 søsætter Børne- og Undervisningsministeriet et forsøgsprogram til styrkelse af elevernes teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske undervisning (Tekforsøget). Fire kompetenceområder udgør teknologiforståelsesfagligheden: digital myndiggørelse, digital design og designprocesser, computationel tankegang og teknologisk handleevne (Undervisningsministeriet, 2018). I en videnspakke fra tekforsøget.dk står der, at "Fagets genstandsfelt er systematisk og metodisk tilgang til analyse, design og konstruktion af digitale artefakter vha. digitale teknologier" (Tekforsøget.dk, 2018). Dermed står inddragelse af digitale teknologier som et centralt element i den nye teknologiforståelsesfaglighed.

En af modellerne i forsøget er at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag. I slutevalueringen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021)

fremhæver det pædagogiske personale, at det grundlæggende er meningsfuldt at kombinere teknologiforståelse med eksisterende fag, og at en integration fremmer udviklingen i fag, bl.a. fordi teknologiforståelsesaspektet beriger undervisningen og kobler sig naturligt til de emner og arbejdsmetoder, der sædvanligvis arbejdes med. Det ser således ud til, at det kan være meningsfuldt at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag i forhold til at give relevante perspektiver på velkendte emner og arbejdsmetoder.

De fleste fag i grundskolen er beskrevet gennem faglige kompetencer, men at have kompetencemål som pejlemærke for sin undervisning er ikke lige til (Højgaard & Sølberg, 2023). Det kan derfor synes særligt udfordrende, at lærere nu skal integrere et nyt fagområde i et eksisterende, hvor både teknologiforståelsesfaglige kompetencer og fagets kompetencer skal være udgangspunkt for undervisningsaktiviteter. Der er i evalueringerne fra Tekforsøget ingen bemærkninger om, hvorvidt inddragelse af digitale teknologier understøtter udvikling af fagets faglige kompetenceområder. Det vil således være relevant at undersøge, hvordan inddragelse af digitale teknologier som element i teknologiforståelsesfagligheden komplementerer kompetenceområder i eksisterende fag. En undersøgelse heraf vil bidrage med viden og perspektiver til den igangværende dialog om udvikling af teknologiforståelsesfagligheden.

Nærværende artikel præsenterer et studie, der tager udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

*Hvilke muligheder for udvikling af såvel faglige som teknologiforståelsesfaglige kompetenceområder giver inddragelse af digitale teknologier i undervisningsforløb, hvor teknologiforståelse integreres i eksisterende fag?*

## Et casebaseret observationsstudie

Artiklen her præsenterer et studie, der undersøger undervisningssituationer, hvor teknologiforståelse forsøges integreret i eksisterende fag. Særligt undersøges det, hvilke læringspotentialer der kan være ved at integrere teknologiforståelse i eksisterende fag. Læringspotentialer henviser til *de muligheder*, digitale teknologier giver i forhold til at *understøtte udvikling* af såvel faglige som teknologiforståelsesfaglige kompetenceområder (Dysthe, 1997).





Fire cases i form af fire undervisningsforløb fra praksis inkluderes i studiet. Den første case er fra en undervisningssituation på et andenårsgangshold i matematik på en læreruddannelse. De tre øvrige cases er fra undervisningssituationer i henholdsvis fysik/kemi i 9. klasse, håndværk og design i 6. klasse og dansk i 5. klasse i folkeskolen. Hver case består af et undervisningsforløb, som tager afsæt i både fagfaglige og teknologiforståelsesfaglige kompetenceområder.

Observationer af de fire cases foretages af artiklens forfattere i hvert deres respektive fagområde<sup>1</sup>. Observationerne i matematik og håndværk og design udføres af læreren og har dermed en høj grad af deltagelse. Observationen i fysik/kemi har en lavere grad af deltagelse, da observatøren ikke underviser, men interagerer med elever og lærer undervejs. Observationerne dokumenteres med feltnoter i form af situationsbeskrivelser af elevers og læreres udsagn og ageren. Af praktiske årsager er det ikke muligt fysisk at observere danskundervisningen, og i stedet foretages semistrukturerede interviews med tre lærere, der alle har gennemført undervisningsforløbet i danskcasen. Ifølge Bjørndal (2003) kan interview bruges som supplement til observation, men man skal være opmærksom på, at et interview ikke giver førstehåndsobservationer fra klasserummet. Interviews med dansklærerne giver mulighed for at observere gennem deres oplevelser. Interviewspørgsmålene er: "Kan du give eksempler fra undervisningen, hvor du oplever, at eleverne arbejder med både de danskfaglige og de teknologiforståelsesfaglige mål?" og "Ud fra dit perspektiv, hvordan oplever du så, at elevernes arbejde med den digitale teknologi giver anledning til både danskfaglige og teknologiforståelsesfaglige samtaler?" Undervejs i studiet indsamles produkter, som studerende og elever fremstiller.

De empiriske data består således af feltnoter, transskriberinger og produkter fra elever og studerende.

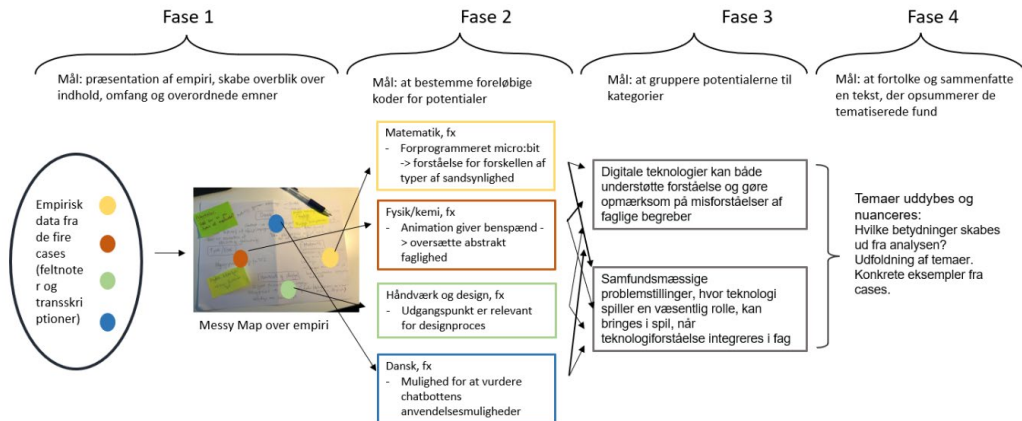
### **Den analytiske og fortolkningsmæssige ramme**

En empiridreven analyse af de empiriske data foretages gennem fire faser.

I første fase danner vi os et overblik over empirien. I første omgang giver observatørerne en bred beskrivelse af den observerede undervisning gennem konkrete nedslag i feltnoter og transskriptioner. I anden omgang diskuteres situationer og situationsbeskrivelser, som er interessante i forhold til, hvorvidt inddragelse af digitale teknologier udvikler faglige som teknologiforståelsesfaglige kompetenceområder. Præsentationen af data giver forfatterne et samlet overblik over indhold og overordnede emner. Gennem

præsentationen laver vi foreløbige koder, som vi noterer på et Messy Map (Clarke, 2007). I fase to udbygges Messy Map'et, og vi identificerer et antal foreløbige læringspotentialer. Potentialerne fremkommer ved at gruppere koderne fra fase 1. Grupperingerne diskuteres i forfattergruppen og holdes hele tiden op mod de empiriske data fra hver case. Diskussionerne medvirker til en loyalitet overfor datamaterialets udsagnskraft, samtidig med at der er åbenhed overfor blinde vinkler, faglige perspektiver og fortolkninger. I fase tre kobles potentialerne fra fase 2 og samles i kategorier, som kondenseres til studiets resultater. I fase fire fortolkes resultaterne op mod de fire cases, og vi gennemskriver en tekst, som sammenfatter og opsummerer de tematiserede fund.

Et overblik over de fire faser ses i figur 1. Figur 1 er inspireret af Prætorius (u.å.) og Brandi & Sprogøe (2019).



Figur 1. Overblik over faserne i analyse- og fortolkningsprocessen.

Selvom figur 1 viser en fremadgående proces, så foregår det som en 'frem-og-tilbage-proces' mellem de fire faser og studiets formål.

Analyseprocessen kvalificeres, ved at hele forfattergruppen er bekendt med den samlede empiri og deltager i drøftelser om både nedslag i relevante empiriske situationer og fund af læringspotentialer.

I det følgende afsnit præsenterer vi analyseprocessens resultater.

## Resultater

Analysens resultater præsenteres her som to temaer, der anviser læringspotentialer ved at integrere digitale teknologier i relation til at integrere teknologiforståelse i fag. De to læringspotentialer er:



1. Digitale teknologier kan både understøtte forståelse og gøre opmærksom på misforståelser af faglige begreber.
2. Samfundsmæssige problemstillinger, hvor teknologi spiller en væsentlig rolle, kan bringes i spil, når teknologiforståelse integreres i fag.

I de kommende afsnit præsenteres uddrag, som bidrager til identificeringen af de to læringspotentialer. Det er ikke muligt at bringe udtømmende beskrivelser af alle situationer, der medvirker i analyse- og fortolkningsprocessen, men forfattergruppen har i fællesskab udset repræsentative episoder. De udvalgte episoder er diskuteret på tværs, og ud fra det indsamlede datamateriale er episoderne genbeskrevet.

### **Matematik**

En undervisningssituation på en læreruddannelse fra et forløb om sandsynlighed og statistik udgør nedslaget fra casen i matematik. I det følgende præsenteres uddrag af de lærerstuderendes samtaler, analyser og fortolkninger deraf.

Undervisningsaktiviteten iscenesættes, ved at de lærerstuderende får udleveret en micro:bit, som er forprogrammeret som en firesidet terning. De studerende ryster micro:bitten et par gange (slår med terningen), og på baggrund af eksperimenternes udfald bestemmer de micro:bittens udfaldsrum. Læreren fortæller, at deres kommende undersøgelse går ud på at give et begrundet bud på, om den programmerede micro:bit er ærlig eller uærlig.

### **Når lærerstuderende reflekterer over sandsynlighedsfeltet for en uærlig terning ...**

I gruppe 1 tilgår de studerende aktiviteten med det statistiske sandsynlighedsbegreb. En studerende (S1) siger: "For at finde udfaldsrum og sandsynlighedsfelt kan vi bare ryste 100 gange. Derefter kan vi se, om der er 25 af hver – så er den ærlig." Den studerende har opfattelsen af, at en ærlig terning teoretisk set bør vise 25 udfald af hver af de fire observationer. En anden studerende (S2) i gruppen udfordrer sin medstuderendes sandsynlighedsopfattelse ved at sige: "Men den (micro:bitten) kan jo godt være ærlig, selvom der ikke er præcis 25 af hver." S2 viser hermed forståelse for, at der kan være uoverensstemmelse mellem den teoretiske og den statistiske sandsynlighed. Gruppen ryster micro:bitten 100 gange og får udfald fra 1 til 4 med hyppighederne 22, 20, 32, 26. En tredje studerende (S3) fra gruppen spørger: "Hvor stor forskel skal der egentlig være, før vi kan konkludere, at terningen er

uærlig?" Denne udtalelse viser, at S3 er opmærksom på, at der kan være en variation mellem den teoretiske sandsynlighed for de enkelte udfald (det, micro:bitten er programmeret til) og frekvensen for udfald i deres eksperiment (de 100 slag). S2 siger: "Hmm, jeg er ikke sikker på, om den er ærlig eller uærlig. Vi er nok nødt til at se på, hvor meget variation der kan være, hvis terningen er ærlig."

I situationen ovenfor bliver de studerende gennem micro:bitten udfordret til at vurdere, om terningen er ærlig. Det er vanskeligt at frembringe et asymmetrisk sandsynlighedsfelt med en analog terning, fordi det er meget tydeligt, enten at der er justeret på vægtfordelingen, eller at sidernes arealer er forskellige. Men ved brug af digital teknologi i form af en micro:bit er det muligt at frembringe en autentisk situation, hvor de studerende får mulighed for at arbejde med færdigheder indenfor statistisk og teoretisk sandsynlighed og reflektere over variation i udfald for en ærlig terning. Aktiviteten er relateret til det matematikfaglige kompetencemål statistik og sandsynlighed og vidensmålet subjektiv, statistisk og kombinatorisk sandsynlighed.

Gruppe 1 går i gang med at simulere 100 kast med en ærlig firesidet terning i et regneark. De gentager simuleringen nogle gange og opdager, at deres tidligere eksperiment godt kan være resultatet af 100 kast med en ærlig terning. De studerende anvender i situationen deres viden om regneark til at komme med en løsning på et sandsynlighedsproblem. I et teknologiforståelsesperspektiv arbejder de studerende her med kompetenceområdet computationel tankegang i regi af data, algoritmer og strukturering med fokus på at beskrive situationer fra omverden gennem data. Situationen er et eksempel på, at teknologiforståelsesfagligheden er med til at understøtte de matematikfaglige mål. De studerende konstruerer relationer mellem det, de allerede ved, og deres erfaringer fra simuleringerne og anvender det i nye sammenhænge. De ræsonnerer sig frem til, at de ikke med sikkerhed kan begrunde, at terningen er uærlig.

Ovenstående episode bidrager til det første læringspotentiale, idet den illustrerer, hvordan inddragelse af en digital teknologi giver mulighed for, at de studerende arbejder med matematiske ræsonnementskompetencer i relation til forståelse af såvel et symmetrisk som et asymmetrisk sandsynlighedsfelt.

I den efterfølgende pause får nogle studerende en idé om at kode deres micro:bit til at slå treere med en frekvens på 0,40. De beder herefter tre andre studerende om at vurdere, om den er ærlig. De studerende anvender i programmeringen logikkerne *hvis ... så ...* og *vælg tilfældigt mellem ...* Fær-



digheder i at sammensætte sådanne programmeringsblokke hører under kompetenceområdet computationel tankegang, programmering, og situationen bliver et eksempel på, at de studerende kan anvende viden og færdigheder i nye kontekster. De handler gennem micro:bitten og viser forståelse for, at de gennem denne digitale teknologi kan fremstille et asymmetrisk sandsynlighedsfelt. Situationen giver anledning til, at de studerende og læreren diskuterer onlinespil. Erkendelsen af, at det ikke kan ses på micro:bitten, at den er programmeret til at være uærlig, bliver perspektiveret til onlinetyvekægte. De studerende får erfaringer, som kan understøtte dem i forståelsen af, hvor nemt det kan være for producenter af onlinespil at snyde med sandsynligheden for jackpot. I et teknologiforståelsesperspektiv ligger disse typer af erkendelser indenfor kompetenceområdet digital myndiggørelse, teknologianalyse. Episoden viser, at aktiviteter, der ikke eksplicit sigter efter at udvikle et bestemt kompetenceområde, her de studerendes computationelle tankegang, alligevel godt kan gøre det.

Observationerne i matematikundervisningen giver indsigt i, at samspil mellem fag og teknologiforståelse kan understøtte perspektiverende argumentation for en matematikfaglig problemstilling og bidrager hermed også til studiets andet fundne læringspotentiale om at samfundsmæssige problemstillinger kan bringes i spil, når teknologiforståelse integreres i fag.

Episoderne fra matematik viser, at når lærerstuderende reflekterer over sandsynlighedsfeltet for en uærlig terning, får de mulighed for at udvikle matematisk ræsonnement og forholde sig til onlinespil som samfundsmæssig problemstilling.

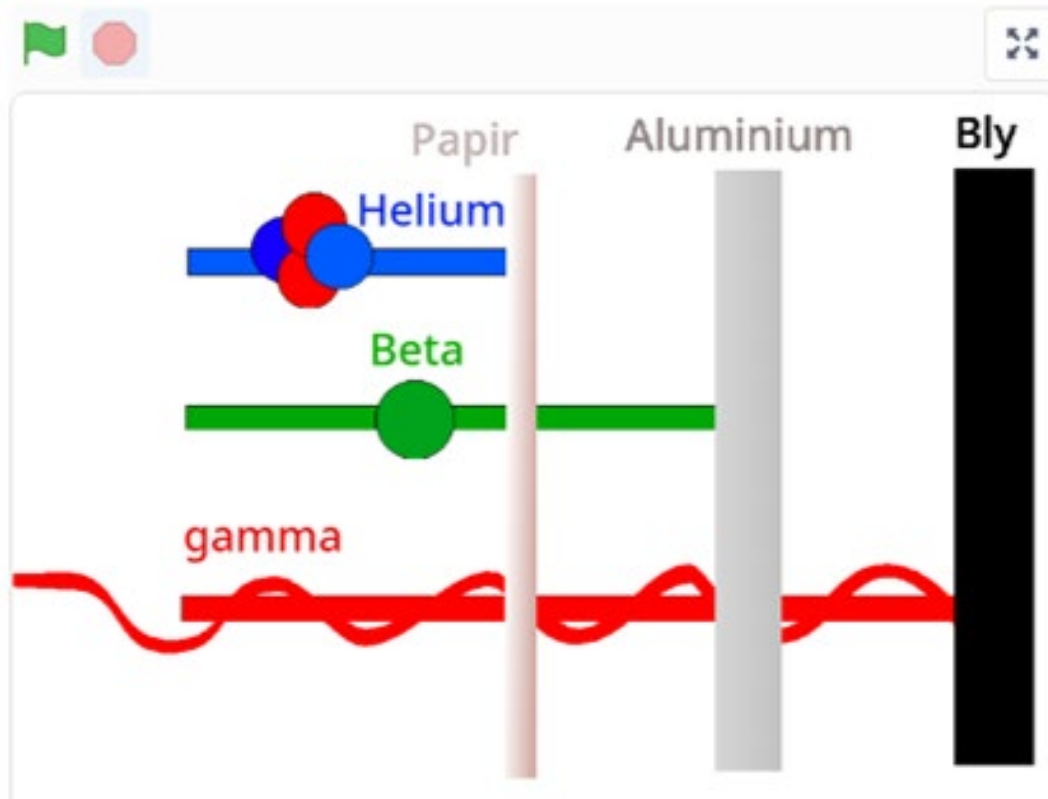
### **Fysik/kemi**

En undervisningssituation, hvor elever arbejder med undervisningsforløbet "Den uundgåelige stråling" (Petersen et al., 2020), udgør nedslaget fra casen i fysik/kemi. Episoden i den valgte situation er en aktivitet, hvor eleverne skal formidle udfordringerne ved at deponere radioaktivt affald i Danmark.

Eleverne ser et nyhedsindslag fra TV 2 om mulighed for deponi af radioaktivt affald i undergrunden under en skole i Danmark (TV 2, 2012). Udtalelserne for og imod deponi i indslaget er ikke baseret på naturvidenskabelig viden, men er alene baseret på følelser. Undervisningsforløbet lægger op til faglige loop, hvor eleverne både skal studere undergrundskort, undersøge relevante materialers evne til at standse ioniserende stråling i laboratoriet og læse og diskutere teori om kerneprocesser.

Den udvalgte aktivitet iscenesættes, ved at eleverne skal designe en animation i Scratch, hvor de skal arbejde med den naturvidenskabelige viden bag ioniserende stråling. Animationen skal kvalificere nyhedsindslagets manglende fysik/kemi-faglige argumentation for eller imod deponi af radioaktivt affald.

### Når elever animerer deres forståelse af ioniserende stråling ...

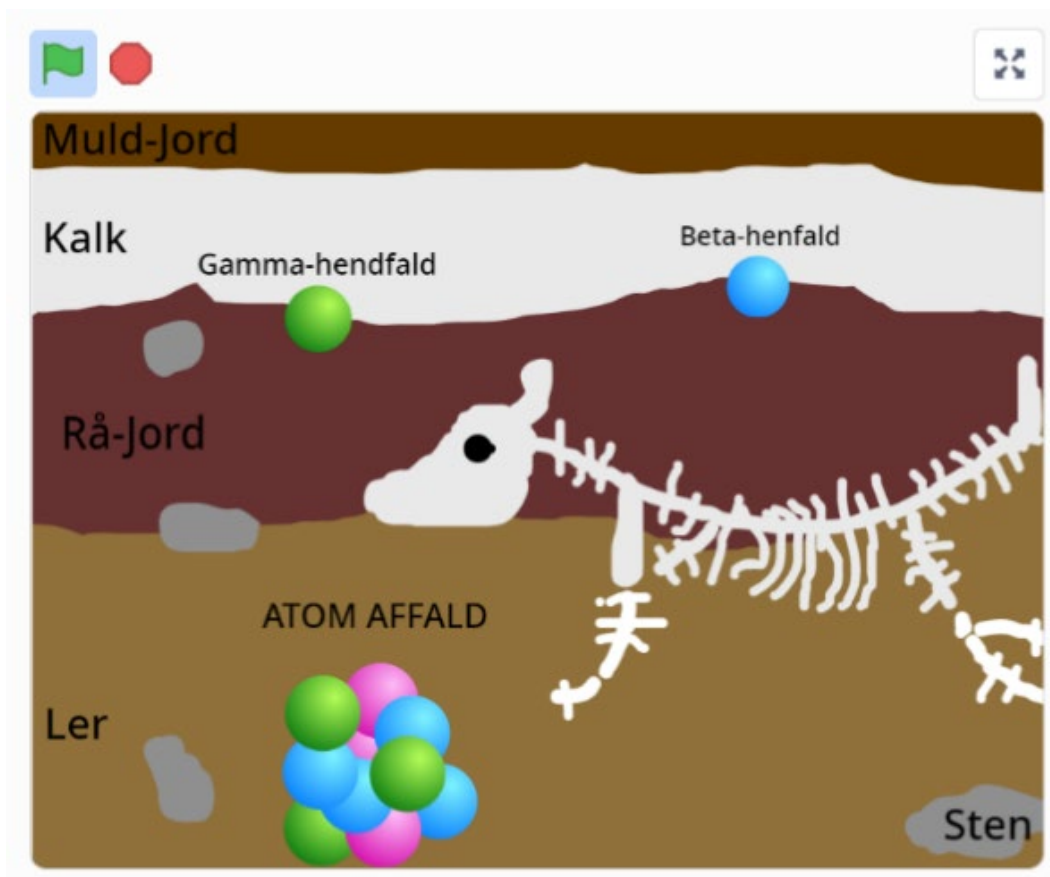


Figur 2. Øjebliksbillede af animation

Eleverne i gruppe 1 taler om og refererer til resultaterne af deres forsøg om standsning af ioniserende stråling i laboratoriet. En elev (E1) foreslår, at de skal lave en animation, som viser, at nogle stråler kan standses af papir, mens andre ikke kan. En anden elev (E2) tager sin computer frem og siger: "Ok, jeg begynder med alfa. Det er den, der er af fire kugler, ikke?" Gruppen arbejder sammen om aktiviteten og laver en animation, som viser, at forskellige materialer standser forskellige typer af stråling, se figur 2. I udarbejdelsen af animationen, skal eleverne selv konstruere programmeringskoderne i Scratch. De arbejder med kompetenceområdet computationel tankegang indenfor færdigheds- og vidensmålet modellering. Eleverne redegør for deres fysik/



kemi-faglige viden om stråling i animationen ved bl.a. at illustrere alfapartiklen i form af en heliumkerne, der stopper, når den når papiret, betapartiklen som en grøn cirkel, der stopper ved aluminium, og gammastråling som bølger, der stopper ved blypladen. Data viser, at design af en animation kan understøtte muligheden for, at eleverne kan koble naturfaglig viden om ioniserende stråling med deres resultater i laboratoriet. For eksempel kobles det, at en alfapartikel er en heliumkerne, der standses af papir.



Figur 3. Øjebliksbillede af animation

I gruppe 2 vælger eleverne at formidle, hvordan stråling standses, når radioaktivt affald graves ned. Eleverne har tidligere i forløbet fundet ud af, at undergrunden ved skolen består af kalk og ler. De har derfor i laboratoriet afprøvet, om kalk kan stoppe stråling. En elev (E3) siger: "Vi ved, at kalk standser gammastråling, og at 6 cm er nok. Så lad os bare tegne det sammen med noget jord." Gruppe 2 tegner i Scratch undergrundens sammensætning samt nedgravet atomaffald, se figur 3. Øjebliksbilledet viser, at gruppen har

tegnet lag af ler, råjord, kalk og muldjord. Det kan også ses, at kalklaget ikke tillader gamma- og betastråling at trænge igennem. Eleverne sammentænder deres viden om undergrundens sammensætning med resultaterne fra deres forsøgsresultater og illustrerer det i Scratch.

I de to grupper anvendes Scratch som et illustrationsværktøj, og det bidrager ikke på samme måde som micro:bitten til at understøtte elevernes fysik/kemi-faglige erkendelser. I stedet anvendes Scratch til at præsentere elevernes fysik/kemi-faglige viden. Animationselementet giver læreren et indblik i elevernes forståelse af ioniserende stråling på en anden måde, end hvis eleverne havde lavet en planche i pap og papir. Bl.a. ved at heliumkernen i begyndelsen glider mod højre og stopper ret foran papiret i figur 2.

De ovenstående to eksempler viser, at eleverne demonstrerer færdigheder og viden indenfor henholdsvis fysik/kemi-faglige og teknologifaglige kompetenceområder, men Scratch understøtter i denne aktivitet ikke udvikling af elevernes fysik/kemi-faglige erkendelser. Det bliver derfor et opmærksomhedspunkt, at selvom en digital teknologi er tænkt til at have en medierende rolle mellem de to fagligheder, så optræder den her kun som et illustrationsværktøj.

Data viser, at design af en animation i Scratch er med til, at eleverne reflekterer over sammenhængen mellem deres egen undersøgelse i relation til problemstillingen om radioaktivt affald. For eksempel i figur 2, ved at betapartiklerne kan gå gennem papir, men bliver standset af aluminium. Præsentationen i Scratch medvirker også til, at elevernes misforståelser eller hverdagsforestillinger synliggøres. Det ses i figur 3, ved at eleverne illustrerer, at atomaffald indeholder beta- og gammapartikler. Med illustrationen ser det ud til, at eleverne har en hverdagsforestilling om, at radioaktivt materiale indeholder beta- og gammapartikler. Eleverne mangler forståelse for, at det er som følge af kernehenfald, at materialet udsender beta- og gammapartikler. Episoden indikerer, at digitale teknologier kan gøre opmærksom på hverdagsforestillinger om naturfaglige begreber, og bidrager hermed til studiets første læringspotentialer.

Episoderne i fysik/kemi viser, at når elever animerer deres forståelse af ioniserende stråling, får de mulighed for at koble deres viden om radioaktivitet med deres laboratorieforsøg, og læreren får adgang til elevernes hverdagsforestillinger.

### Håndværk og design

En undervisningssituation, hvor elever skal udvikle en kode til en aflåst boks, som elever fra 3. klasse skal bryde ind i, udgør nedslaget i casen i



håndværk og design. Aktiviteten er en del af undervisningsforløbet "Breakout challenge – det fede frikvarter" (Holler & Hansen, 2019). Forud for situationen har eleverne gennem interview med og observation af elever fra 3. klasse udforsket, hvordan de kan skabe det gode frikvarter for tredjeklasseeleverne. Som et led i idégenerering har de indsamlet og bearbejdet data i en persona<sup>2</sup>, og de har skitseret og eksperimenteret med teknologien gennem et moodboard<sup>3</sup>.

### **Når elever arbejder med digitale teknologier til at skabe nye løsninger ...**

Eleverne i gruppe 1 designer i fællesskab en skitse af deres boks. Skitsen viser en boks samlet af sider af træ med en kombinationshængelås sat på med to metalbeslag. Gruppen vælger at integrere en micro:bit, som skal vise koden til hængelåsen, i boksen. Eleverne taler om, hvordan de skal få micro:bitten til at sidde fast på boksen. En elev (E1) siger: "For at sætte den (micro:bitten) fast på siden skal vi måske lave en slags hylde. Måske af træ eller med et slags cover af plexiglas? Det kan man godt lave med saven (eleven peger over på deкупørsaven)." En af de andre elever (E2) siger: "Det er bare vigtigt, at eleverne i 3. klasse nemt kan se micro:bitten. Så jeg synes, den skal være på forsiden af boksen og i midten." E2 forholder sig her til brugskonteksten, hvor det er elever fra 3. klasse, der skal løse udfordringen. E2 fortsætter: "I stedet for en hylde kan vi tegne en holder i Tinkercad<sup>4</sup> og printe den ud på 3D-printeren." Gruppen beslutter sig for at 3D-printe holderen. De tager udgangspunkt i en færdig fil med en micro:bit-holder, som de får tilsendt af læreren. I Tinkercad redesigner de filen ved at tilføje to huller, så det er muligt at skrue den på boksens side.

I ovenstående aktiviteter arbejder eleverne med teknologiforståelseskompetenceområdet, digital design og designprocesser gennem færdigheds- og vidensmålet konstruktion. Særligt i forhold til at eleverne med digitale teknologier kan konstruere artefakter, som udtrykker en idé, og reflektere over deres anvendelse.

Læreren har forud for aktiviteten præsenteret eleverne for fire forskellige kodeeksempler. Eleverne kan i aktiviteten vælge at modificere koderne med simple ændringer og tilpasse dem til deres udfordring. I brugerundersøgelsen forud for aktiviteten bemærker gruppen, at eleverne i 3. klasse gerne vil bevæge sig. E1 foreslår, at hvis de vil have eleverne til at bevæge sig (eleven peger på gruppens persona), så skal de måske arbejde videre med kode 3. E2 spørger, om kode 3 er den med tampen brænder. E1 svarer "Ja" og forklarer videre, at de så kan bruge en micro:bit til at lede efter en anden ved hjælp af

radiosignalet, og foreslår, at koden måske kan stå på den micro:bit, de fandt. "God idé," siger en tredje elev (E3): "Så skal vi bare have tilføjet 393 (kode til hængelåsen) i koden til micro:bitten." Eleverne opfylder målet om, at den digitale teknologi skal integreres i boksen, og eleverne forholder sig hele tiden til at skabe et engageret og indholdsrigt frikvarter for elever i 3. klasse. Eleverne løser udfordringen ved at arbejde parallelt med alle tilgængelige værktøjer, maskiner og digitale fabrikationsteknologier. Det illustreres for eksempel ved gruppens valg af materiale og værktøjer samt ved deres evne til at reflektere over brugen af og fordelene ved at anvende andre fabrikationsteknologier. Eleverne arbejder ud fra deres intention og forholder sig gennem hele designprocessen til samspillet mellem form, funktion og fremtidig brugskontekst. Gruppen lader sig ikke begrænse af, hvilke værktøjer de har til rådighed. Undervisningssituationen viser, hvordan brugen af de forskellige værktøjer og fabrikationsteknologier fordrer, at eleverne anvender materialekendskab i designet og udnytter og overvejer egenskaberne ved de forskellige materialer.

Gruppe 2 arbejder med at designe deres boks i Inkscape<sup>5</sup>. Eleverne skærer deres sider ud i en krydsfinerplade på 3 mm med lasercutteren. Inden siderne bliver samlet til en boks med lim, beslutter de sig for at modificere én af boksens sider, så micro:bitten fysisk kan fastgøres derpå. Eleverne diskuterer, hvordan de skal integrere micro:bitten i deres boks. En elev (E4) siger: "Kan vi ikke lave en holder med nogle skruer?" Dertil siger en af de andre (E5): "Vi kan ikke bruge noget, som leder strøm. Så kan den (micro:bitten) gå i stykker." Samtalen mellem E4 og E5 viser, at eleverne gør rede for og anvender deres viden om forskellige materialer. De har forståelse for, at metal leder strøm, og at det kan ødelægge micro:bitten. Arbejdet med den digitale teknologi understøtter forståelsen af centrale begreber indenfor håndværk og design.

Observationerne ovenfor indikerer, hvordan brug af digitale teknologier i en designproces giver anledning til, at elever kan arbejde med kompetencemråderne håndværk - forarbejdning og håndværk - materialer i samspil med digital design og designprocesser. Episoden bidrager til det første fundne læringspotentiale, om at digitale teknologier kan understøtte forståelse for faglige begreber. Episoderne afspejler nogle af de udfordringer, som kan opstå i enhver designproces, hvilket bidrager til det andet fundne læringspotentiale, om at samfundsmæssige problemstillinger kan bringes i spil, når teknologi integreres i fag. Særligt i forhold til at digitale teknologier

kan anvendes til at designe nye løsninger, og at der næsten altid vil opstå udfordringer undervejs.

Episoderne fra håndværk og design viser, at når elever arbejder med digitale teknologier til at skabe nye løsninger, så understøttes centrale begreber indenfor faget, og eleverne får erfaringer med at finde løsninger på samfundsmæssige problemstillinger gennem designprocesser.

## Dansk

Casen i dansk er interviews med tre lærere, der alle har gennemført undervisningsforløbet "Kan man være ven med en robot?" (Godtliebsen et al., 2019). Lærerne interviewes om gennemførelsen af en aktivitet, hvor eleverne skal undersøge en chatbot<sup>6</sup> og dens anvendelsesmuligheder og begrænsninger som fortrolig samtalepartner. Eleverne har forud for aktiviteten læst kortromanen *Lige nu er allerede i morgen* af Ida-Marie Rendtorff (2015).

Aktiviteten iscenesættes, ved at eleverne læser sig ind i romanen om Felicia. De læser om, hvordan hun sidder ensom og fortabt på sit værelse og har brug for én at tale med. Lærerne fortæller eleverne, at de i aktiviteten skal undersøge, hvordan en chatbot kan fungere som fortrolig samtalepartner. Lærerne har på forhånd valgt, at eleverne skal arbejde med chatbotten Eviebot.

## Når elever analyserer forholdet mellem menneske og maskine ...

I et interview fortæller en lærer (L1), at hendes opfattelse er, at eleverne har nemt ved at forstille sig, at Felicia afprøver en chatbot som ven. L1 fortæller, at en elev sammenstiller samtalen med chatbotten med samtalen med sin hund, når han er ked af det. Eleverne sætter sig ind i Felicias situation og undersøger chatbottens potentiale som samtalepartner. L1 fortæller, at eleverne under samtalen med Eviebot oplever, at den ikke kan svare fyldestgørende på spørgsmål, der handler om følelser. L1 fortæller, at eleverne på baggrund af deres erfaringer vurderer, at chatbotten ikke kan anvendes som samtalepartner, når man er ensom. Dermed demonstrerer eleverne i samtalen med chatbotten, at de kan udtrykke en æstetisk stemning (her ensomhed og fortabthed), og udarbejder et interaktivt produkt (en samtale). Eleverne får viden om muligheder og dermed også begrænsninger for kommunikation med en chatbot. Situationen bidrager til studiets første fundne læringspotentiale, at digitale teknologier kan understøtte forståelse for faglige begreber.

En anden lærer (L2) beskriver, at eleverne synes, det er vældig sjovt at arbejde med meddigtning gennem en teknologi, men at der på et tidspunkt

opstår en situation, hvor chatbotten ikke svarer, som eleverne eller læreren forventer. L2 forklarer, at eleverne erkender, at nogen har fodret Eviebot med grimme ord, og det resulterer i, at nogle elever må lukke samtalen ned. Denne oplevelse er ifølge L2 med til, at "eleverne bliver meget nysgerrige på, hvordan en chatbot virker, og hvordan den genererer sit sprog og sin viden." L2 fortsætter med at forklare, at elevernes nysgerrighed er en forudsætning for, at de bliver interesserede i teknologiens muligheder og begrænsninger. Eleverne vil vide, hvorfor Eviebot taler så grimt, og hvem der har lært den de grimme ord. L2 forklarer, at de efterfølgende har et fagligt loop om kunstig intelligens. Eleverne hører om, hvordan en kunstig intelligens tilpasser sine svar ud fra de data, den får. L2 forklarer, at elevernes møde med chatbotens utilsigtede svar giver dem mulighed for at reflektere over og analysere forholdet mellem menneske og maskine. Eleverne arbejder med kompetenceområdet digital myndiggørelse, nærmere bestemt det at identificere og analysere sammenhænge mellem digitale artefakters formål, intentionelitet og anvendelsesmuligheder i konkrete situationer.

En tredje lærer (L3) fortæller, at hun har haft elever, som har været skeptiske med hensyn til at skrive på en pop op-notifikation i forbindelse med anden undervisning. L3's fortælling illustrerer, hvordan eleverne anvender den viden og de færdigheder, som de har arbejdet med både under og efter aktiviteten, i nye sammenhænge. L3 siger: "At få viden om chatbotten og dens anvendelse af data er et mål i sig selv, og da eleverne selvstændigt overfører og anvender deres viden og de nye fagbegreber til en ny kontekst, bliver den opnåede kompetence et middel til at sikre elevernes frie valg i mødet med teknologien." Inddragelse af chatbotten understøtter forståelse af faglige begreber, som der bliver arbejdet med i dansk, og giver et nyt perspektiv på, hvordan kunstig intelligens bliver anvendt. Situationen bidrager til studiets andet læringspotentiale, om at samfundsmæssige problemstillinger, hvor teknologi spiller en væsentlig rolle, kan bringes i spil, når teknologiforståelse integreres i fag.

Læreren (L3) forklarer, at chatbottens muligheder og begrænsninger gennem aktiviteten bliver tydelige for eleverne og gør dem i stand til at give et nuanceret billede af, om man kan være ven med en chatbot. Gennem aktiviteten bliver der skabt et behov hos eleverne for at se bagom det digitale artefakt. Eleverne skal efter undersøgelsen af en chatbot som samtalepartner lave en teknologianalyse af den. Gennem teknologianalysen bevidstgøres eleverne om, hvorfor chatbotten svarer, som den gør, og de får erfaringer med analysemodeller, som kan give dem mulighed for at vurdere og reflek-





tere over, hvad producenten af en chatbot ønsker af brugerne. Læreren (L3) påpeger, at netop teknologianalysen er noget af det nye i samspillet mellem dansk og teknologiforståelse, og at en teknologianalyse i dannelsesperspektiv ikke kun ser på teksten (teksten er i dette tilfælde en chatbot), men også bagom teksten. En analyse af en interaktiv chatbot giver mulighed for at arbejde med sammenhænge mellem chatbottens formål, intentionalitet og anvendelsesmulighed i konkrete situationer, hvilket netop er et mål indenfor kompetenceområdet digital myndiggørelse. Læreren (L3) giver udtryk for, at digital myndiggørelse bidrager til danskfaget med en ny faglighed, og udtaler afslutningsvis i interviewet, at hun ikke kan forestille sig, at teknologiforståelse ikke er en del af danskfaget. "Det er så vigtigt, at dansk bidrager til elevernes almindannelse. Der kan teknologiforståelse virkelig noget. Jeg kan ikke forestille mig danskfaget uden."

Lærernes udtalelser peger ligeledes ind i det andet fundne læringspotentialer, om argumentation for og perspektivering til samfundsrelevante problemstillinger, hvor teknologi spiller en stadig vigtigere rolle.

Episoderne fra dansk viser, at når elever analyserer forholdet mellem menneske og maskine, får de mulighed for at forholde sig til digitale teknologiers muligheder og begrænsninger i relation til kommunikation på nettet og for at augmentere og perspektivere til samfundsrelevante problemstillinger.

## Diskussion af undersøgelsesdesign og læringspotentialer

Afslutningsvis ønsker vi i artiklen her at diskutere casestudiets analytiske kvalitet, læringspotentialer ved at implementere teknologiforståelsesfaglighed og pege på mulige retninger for fremtidige forsknings- og udviklingsprojekter.

Studiets fire forfattere indsamler det empiriske materiale i egen praksis, det har både sine styrker og svagheder i forhold til analysens kvalitet (Krage-lund, 2007). Styrken ved at observere en praksis, hvori man underviser eller har et nært kendskab til, er, at man har en forforståelse for feltet og mulighed for et førstehåndsperspektiv på, hvordan studerende, elever og lærere interagerer i aktiviteten (Ingold, 2017). Svagheden er, at nærhed og indforståethed i undervisningssituationen kan give blinde vinkler for væsentlige perspektiver. For at tage højde for svaghederne har forfatterne præsenteret datamaterialet for alle ad flere omgange. Og vi har undervejs haft en særlig opmærksomhed på risikoen for blinde vinkler og indforståede perspekti-

ver og fortolkninger. Analysens fire faser, jf. figur 1, synliggør den analytiske fremgangsmåde, og på den måde sikrer vi en transparent analytisk proces. De empiriske nedslag har karakter af eksistensbeviser, og det er op til læseren at vurdere, i hvilken grad de fundne mulige læringspotentialer kan generaliseres til lignende situationer.

Studiet afslører muligheder for udvikling af såvel faglige som teknologiforståelsesfaglige kompetenceområder ved inddragelse af digitale teknologier i fire forskellige fag på to forskellige uddannelsesniveauer. Integration af teknologiforståelse i fire fag kan illustrere, at det er muligt at integrere teknologiforståelse bredt.

Dansk og matematik er traditionelt set de store fag i folkeskolen og på læreruddannelsen, og dette studie viser desuden episoder fra teknologiforståelse integreret i naturfag og kreative fag. At undervisningen er foregået henholdsvis på en læreruddannelse og i en folkeskole, har bidraget med et blik for, at teknologiforståelse kan integreres på flere uddannelsesniveauer. Forfattergruppen er bevidst om, at de fire cases er nedslag, og at andre lærere i andre fag ville opleve en integration anderledes. Overvejelser om at vælge flere cases fra samme fag, fra flere fag eller fra samme uddannelsesniveau har været i spil, men ifølge Flyvbjerg (2010) ville det ikke øge muligheden for generalisering.

Digitale teknologier har en fremtrædende rolle i det første læringspotentialer i forhold til at understøtte forståelse af faglige begreber. Dette resultat ligger i forlængelse af tidligere forskning. For eksempel finder Højsted (2020), at digitale teknologier som GeoGebra har stort potentiale for at fremme elevers matematiklæring, bl.a. kan de støtte elevers udvikling af ræsonnementskompetencen. Køhrsen & Gissel (2020) beskriver, hvordan arbejdet med simpel taktile robotprogrammering i dansk i 1. klasse kan støtte op om genregenkendelse i eventyr. Ligeledes påpeger Rusk et al. (2008), at inddragelse af robotter medvirker til at arbejde med både matematiske og naturvidenskabelige begreber. Der antydes dermed flere steder i litteraturen, at inddragelse af digitale teknologier kan bidrage til elevers faglige begrebsforståelser. Dette sandsynliggør, at det første læringspotentialer, om at digitale teknologier både kan understøtte forståelse og gøre opmærksom på misforståelser af faglige begreber, har sin berettigelse, når digitale teknologier som et led i teknologiforståelsesfagligheden integreres i eksisterende fag.

Omvendt er det også sandsynligt, at elevernes forståelse for faglige begreber kan skyldes andre forhold end arbejdet med den digitale teknologi. For eksempel at de deltagende lærere i studiet i højere grad er opmærksomme



på elevernes samtaler, end de almindeligvis er. I fysik/kemi-casen gør elevernes animation i Scratch læreren opmærksom på elevernes hverdagsforestillinger om bl.a. radioaktivt materiale. Opdagelsen giver anledning til, at læreren taler med eleverne om, at radioaktivt materiale ikke indeholder beta- og gammapartikler i sig selv, men at disse partikler udsendes som følge af kernehenfald. Arbejdet med animationen i Scratch medierer samtalen om elevernes begrebsforståelse. Animationen kan forstås som værende et element i formativ evaluering (Dolin et al., 2018) og derved medvirke til, at læreren får adgang til elevernes tanker og udsagn.

Hvis det er muligt, at inddragelse af digitale teknologier kan understøtte formativ evaluering, så kan det ifølge Tougaard et al. (2019) være værdifuldt, når elevers kompetencer skal evalueres. Ifølge Sølberg et al. (2015) er der nemlig massive udfordringer ved at evaluere kompetencer både på læreruddannelsen og i grundskolen, så derfor ville det være relevant, hvis inddragelse af digitale teknologier kan understøtte evaluering af kompetencer. Dolin et al. (2017) beskriver, hvordan der stadig er et misforhold mellem en kompetenceorienteret undervisning i naturfag og de evalueringsformer, der anvendes både i undervisning og til prøver. Det vil derfor være relevant at undersøge nærmere, om integration af digitale teknologier kan give anledning til meningsfulde evalueringsformer.

Det vil ligeledes være relevant at udforske, hvordan teknologiforståelse integreret i eksisterende fag er med til at udvikle fagenes identitet. I dansk-casen udtaler en af lærerne, at hun fremadrettet ikke kan forestille sig, at teknologiforståelse ikke er en del af danskfaget. Et opmærksomhedspunkt i den forbindelse er ifølge Lorentzen et al. (2021), at inddragelse af kompetenceområder fra teknologiforståelse over tid kan skubbe til den eksisterende faglighedsforståelse. Sådanne forskydninger i fagligheder er ikke noget nyt, men det er værd at være bevidst herom, og forsknings- og udviklingsprojekter herom er relevante.

I fysik/kemi-casen anvendes Scratch som et værktøj og understøtter ikke i denne aktivitet udvikling af elevernes fysik/kemi-faglige erkendelser. Ifølge Iversen et al. (2019) har udvikling af elevers begrebsforståelse et potentiale i integrationen mellem fag og teknologiforståelse, så det kan i første omgang synes ærgerligt, at det ikke sker. Alligevel er opdagelsen interessant, da den viser, at det er en kompleks opgave at integrere to fagligheder, og at det naturligvis fordrer, at lærerne klædes på til opgaven. Denne pointe understøttes af Basballe et al. (2021), der i deres GAP-analyse anbefaler, at der sættes midler af til kapacitetsopbygning indenfor teknologiforståelsesfagligheden både på

læreruddannelsen og i folkeskolen. For eksempel ved at lærere og læreruddannere klædes på til opgaven gennem efter- og videreuddannelse. Det vil være relevant fremadrettet at indtænke kompetenceudvikling af lærere og uddannelse af lærerstuderende, hvis teknologiforståelse skal integreres i eksisterende fagligheder.

Teknologiforståelsesfagligheden kan forstås som et vidensbidrag ind i diskussionen om STEM-undervisning i Danmark. STEM står for science (S), technology (T), engineering (E) og mathematics (M), og akronymet er på den uddannelsespolitiske dagsorden både nationalt og internationalt. Hvordan STEM-undervisning skal implementeres i grundskolen eller på læreruddannelsen, er endnu uklart (Schmidt, 2019).

Hvis STEM-undervisning opfattes som fagintegration, kan teknologiforståelse integreret i matematik og naturfag opfattes som en integration af M-T eller S-T. Teknologiforståelse integreret i fag bliver dermed et bud på, hvordan STEM-undervisning kan operationaliseres. Det vil være relevant, at fremtidige forsknings- og udviklingsprojekter udforsker, hvordan teknologiforståelse integreret i matematik og naturfag på sigt kan være med til at rammesætte mål og indhold i STEM-undervisning.

Dette studie har givet indblik i, at inddragelse af digitale teknologier som led i teknologiforståelsesintegration ligeledes kan give mulighed for at udvikle faglige såvel som teknologiforståelsesfaglige kompetenceområder. Dog er det væsentligt fremadrettet at holde sig for øje, at inddragelse af digitale teknologier er en kompleks opgave, og at det ikke altid ender med at have den ønskede medierende rolle mellem to fagligheder. Ligeledes vil inddragelsen sandsynligvis udvikle og forandre velkendte eksisterende fagligheder.

## Referencer

- Basballe, D. A., Hjorth, M., Iversen, O. S., Caspersen, M., Hansen, B. L., & Kanstrup, K. H. (2021). *Gap-analyse af teknologiforståelse i det danske uddannelsessystem fra grundskole til ungdomsuddannelser*. Danske Professionshøjskoler.  
<https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2021/01/gap-analyse.2021.pdf>
- Bjørndal, C. (2003). *Observation som vurderende øje*. Klim.
- Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik – kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Slutevaluering – teknologiforståelse har vist sig som en relevant, vigtig og krævende faglighed*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/okt/211004-slutevaluering-teknologoforstaelse.pdf>
- Clarke, A. E. (2007). Situational analysis. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1-2.



- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations between Formative and Summative Assessment. I J. Dolin & R. Evans (red.), *Transforming Assessment* (s. 53-80). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_3)
- Dolin, J., Nielsen, J. A., & Tidemand, S. (2017). Evaluering af naturfaglige kompetencer. *Acta Didactica Norge*, 11(3), art. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.4702>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative Metoder* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Godtlielsen, A., Nielsen, L., Kiær, K., Lorentzen, R. F., & Nissen, A. (2019). *Kan man være ven med en robot?* [https://teknorsøget.dk/wp-content/uploads/2020/06/chatbot-5.kl\\_-dansk-26-06-20.pdf](https://teknorsøget.dk/wp-content/uploads/2020/06/chatbot-5.kl_-dansk-26-06-20.pdf)
- Holler, M. K. & Hansen, B. K. (2019). *Breakout challenge – det fede frikvarter*. <https://teknorsøget.dk/wp-content/uploads/2020/06/Breakout-challenge-6.-kl-HD.pdf>
- Højgaard, T., & Sølberg, J. (2023). Fostering Competence: A Narrative Case Study of Developing a Two-Dimensional Curriculum in Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 223-250. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2196570>
- Højsted, I. H. (2020). Teachers Reporting on Dynamic Geometry Utilization Related to Reasoning Competency in Danish Lower Secondary School. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 6(1), 91-105. <https://doi.org/10.1007/s40751-020-00059-3>
- Iversen, O. S., Dindler, C., & Smith, R. C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo.
- Køhrsen, L., & Gissel, S. T. (2020). Teknologiforståelse og genreundervisning i dansk i indskolingen. *Unge Pædagoger*, 2020(1), 36-45.
- Laborde, C. (2005). The Hidden Role of Diagrams in Students' Construction of Meaning in Geometry. I J. Kilpatrick, C. Hoyles, O. Skovsmose & P. Valero (red.), *Meaning in Mathematics Education* (s. 159-179). Springer.
- Lorentzen, R. F., Slot, M. F. & Hansen, T. I. (2021). Hvordan integreres teknologiforståelse i dansk? *Learning Tech*, 10, 21-46. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i10.122751>
- Mathiasen, H. (2020). Digitale teknologier i dansk universitetsundervisning – et didaktisk perspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(28), 1-5.
- Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
- Petersen, N. A. I., Dahl, U. P., Elmose, S., Mortensen, S. M., & Sørensen, A. S. (2020). *Den uundgåelige stråling*. <https://teknorsøget.dk/wp-content/uploads/2020/06/Stråling-9-kl.-fysikkemi-efterår-2020.pdf>
- Prætorius, L. (u.å.). *Kodning og bearbejdning af kvalitative data*. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/datakodning-analyse-og-fortolkning-af-empiriske-data/introduktion-til-analyse-og-fortolkning/kodning-og-bearbejdning-af-kvalitative-data/>
- Rentorff, I. (2015). *Lige nu er allerede i morgen*. Gyldendal.
- Rusk, N., Resnick, M., Berg, R., & Pezalla-Granlund, M. (2008). New Pathways into Robotics: Strategies for Broadening Participation. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 59-69. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-007-9082-2>
- Schmidt, J. R. (2019). Hvem definerer STEM i skolen og i skoleforskning? *MONA*, 2019(2), 70-88. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/114698>
- Sølberg, J., Bundsgaard, J., & Højgaard, T. (2015). Kompetencemål i praksis – hvad har vi lært af KOMPIS? *MONA*, 2015(2), 46-59. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36308>
- Tannert, M., & Berthelsen, U. D. (2020). Digitale læremidler i danskfaget. *Pædagogisk Indblik*, 4. [https://en.unipress.dk/media/17077/forskningsoversigt\\_digitale\\_laeremidler\\_i\\_danskfaget.pdf](https://en.unipress.dk/media/17077/forskningsoversigt_digitale_laeremidler_i_danskfaget.pdf)
- Tekforsøget.dk (2018). *Teknologiforståelse i folkeskolen*. <https://teknorsøget.dk/>
- Tougaard, S., Sølberg, J., & Marckmann, B. (2019). *Evalueringstilgange i naturfag i grundskolen*. <https://neuc.dk/evalueringstilgange-i-naturfag-i-grundskolen/>
- TV 2. (2012). *Regeringen vil smide Risøs atomaffald i udkantsdanmark*. <https://www.youtube.com/watch?v=sGKQNV0laqk>

Undervisningsministeriet. (2018). *Fælles Mål*. GSK. Læseplan. Tilgængelig. Teknologiforståelse. pdf. pdf (emu.dk)

## Noter

1. Maria har observeret casen i matematik, Niels Anders i fysik/kemi, Mark i håndværk og design, og Anja i dansk.
2. En persona er en fiktiv person, som du har givet egenskaber og karakteristika, som er relevante i forhold til brugskontekst, for eksempel at skabe et godt frikvarter for elever, der går i 3. klasse.
3. Et moodboard samler og visualiserer gruppens idéer, for eksempel samlingsteknikker, læsemekanismer, gåder og idéer til andre former for escape rooms mv.
4. Tinkercad er et program, hvor det er muligt at tegne figurer i 3D og efterfølgende printe dem på en 3D-printer.
5. InkScape er et digitalt vektorbaseret tegneprogram til en lasercutter.
6. En chatbot er et stykke software, som kan simulere en menneskelig samtale

*Maria Møller*

*lektor, ph.d.*

*Professionshøjskolen UCN, læreruddannelsen*

*MAML@ucn.dk*

*Niels Anders Illemaan Petersen*

*lektor*

*Professionshøjskolen UCN, læreruddannelsen*

*NAP@ucn.dk*

*Mark Krogh Holler*

*pædagogisk konsulent*

*Professionshøjskolen UCN, Center for Undervisningsmidler*

*MHOL@ucn.dk*

*Anja Godtliebsen*

*pædagogisk konsulent*

*Professionshøjskolen UCN, Center for Undervisningsmidler*

*AJG@ucn.dk*



---

# Inkluderende litteraturundervisning

## – om elevers faglige deltagelsesmuligheder

Marianne Oksbjerg, Rikke Christoffersen Denning,  
Dorthe Carlsen, Max Ipsen, Hanne Beermann, Trine Liengaard og  
Lene Pernille Fjalland

---

### Resumé

Flere undersøgelser peger på, at ikke alle elever trives fagligt i skolen. I denne artikel undersøger vi inkluderende undervisning i et fagdidaktisk perspektiv med særligt fokus på elevers oplevelse af deltagelsesmuligheder i skolens litteraturundervisning på mellemtrinnet. Vi kæder faglig trivsel sammen med elevers muligheder for faglig deltagelse i litteraturundervisning. Formålet med projektet er at generere ny viden om, hvordan elever inkluderes i faglige fællesskaber i litteraturundervisningen. I studiet tager vi udgangspunkt i den opfattelse, at alle elever bør have faglige deltagelsesmuligheder. Studiet anlægger et elevperspektiv og peger på, at udvalgte elever ser ud til i højere grad at deltage socialt end fagligt, og særligt i overgangene mellem forskellige organiseringer af undervisningen ser de ud til at mangle faglige deltagelsesmuligheder.

### Nøgleord

faglige deltagelsesmuligheder, læremidler, litteraturundervisning, elevperspektiv

### Abstract

Several studies indicate that not all students in school thrive academically. Here, academic well-being is linked to students' opportunities for academic participation in literature lessons in middle school. The purpose of the project is to generate new knowledge about how students are included in academic communities in Danish classes where teaching aids are included. The study is based on the view that all students should have opportunities for academic participation. The study takes a learner perspective and points out that selected learners seem to participate more socially than academically, and especially in the transitions between different organizations of teaching, they seem to lack academic participation opportunities.

### Keywords

academic participation opportunities, learning materials, literature teaching, student perspective

## Indledning

Folkeskolens undervisning skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og give eleverne lyst til at lære mere, og skolen skal give eleverne mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så de udvikler erkendelse, fantasi og tillid til egne muligheder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a). Meget tyder dog på, at ikke alle elever oplever skolen og dens undervisning sådan. De obligatoriske nationale trivselsmålinger viser, at elevernes faglige trivsel, der blandt andet handler om oplevelsen af at være fagligt inkluderet i undervisningen, er dalende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024b). Faglig trivsel er et aspekt i en overordnet inklusionsdagsorden, og inklusion er fortsat et væsentligt tema i skolen. Eksempelvis formulerer hver femte elev, at de har behov for hjælp, og mange oplever ikke at få den (Andreasen et al., 2022). For at skabe mere inkluderende læringsmiljøer søger man fra forskellige sider efter løsninger, fx strukturelt med mellemformer (EVA, 2024).

I denne artikel undersøger vi inkluderende undervisning i et fagdidaktisk perspektiv med særligt fokus på elevers oplevelse af deltagelsesmuligheder i skolens litteraturundervisning. En væsentlig faktor i danskdidaktiske sammenhænge er den fremtrædende rolle, som didaktiske læremidler spiller i fagets praksis (Bremholm et al., 2017). Derfor undersøger vi også læremidlernes brug i undervisningen. Det er relevant at undersøge, hvilke potentialer for faglige deltagelsesmuligheder de anvendte læremidler indeholder, og hvordan læreren eventuelt redidaktiserer læremidlerne i undervisningen.

Formålet med projektet har været at opnå viden om, hvordan alle eller flere elever kan inkluderes i faglige fællesskaber i danskfagets litteraturundervisning på mellemtrinnet. I projektet har vi haft særligt fokus på elever, som lærerne vurderer har vanskeligt ved at finde deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen ud fra følgende forskningsspørgsmål:

- *Hvilke faglige deltagelsesmuligheder karakteriserer litteraturundervisningen, og hvordan deltager eleverne?*
- *Hvordan oplever eleverne deltagelsesmuligheder i undervisningen?*
- *Hvilket potentiale for faglige deltagelsesmuligheder rummer litteraturredidaktikken?*

Faglig inklusion er et underbelyst tema. To forskningsoversigter, *Inklusion i fagene* (Hedegaard-Sørensen, 2022) og *Inkluderende fagdidaktik – et litteraturreview med fokus på fagene dansk og matematik* (Emtoft et al., 2022), peger på, at faglig inklusion i L1-undervisning er et forskningsmæssigt underbelyst tema.



Hedegaard-Sørensen (2022) refererer til 18 nyere, internationale studier, der belyser inklusion i L1-undervisningen, hvoraf flere er relevante for nærværende studie.

Ernst-Slavit & Morrison (2018) og Ankrum et al. (2017) finder, at lærens kommunikationsform i klassen kan være ekskluderende, fordi der er tendens til, at læreren i overvejende grad benytter sig af en IRE-struktur (Initiate, Respond, Evaluate) i klasserumsdialogen. En løsning kan være at arbejde bevidst med at skabe forskellige aktiviteter, hvor elever kan tale undersøgende sammen og samarbejde om opgaver. Desuden anbefales lærere i højere grad at være bevidste om deres verbale stilladsering i form af åbne eller lukkede spørgsmål.

Flere studier betoner vigtigheden af differentieret undervisning, hvor alle elever arbejder med de samme opgaver, men på forskellige niveauer. I en græsk kontekst viser Vitalaki et al. (2018), hvordan kreativ skrivning og rollespil i grupper rummer et potentiale for differentieret undervisning, hvor alle elever kan være deltagende. Wilcox et al. (2015) udforsker årsagerne til, at nogle skoler i lavindkomstboligkvarterer er højt præsterende, og finder, at to faktorer er afgørende for, om elever klarer sig godt fagligt: lærerens differentiering af undervisningen og brugen af teknologi. Endelig betoner McClung et al. (2019) betydningen af at give elever muligheder for valg af læremidler og arbejdsmetoder i undervisningen. Det skaber en øget autonomi og selvkontrol, som eleverne profiterer af. I Herrera & Kedwell (2018) udfoldes arbejdet med litteratur i såkaldte litteraturskruer, som skal sikre, at eleverne får lejlighed til at diskutere de skønlitterære tekster. Eleverne bliver tildelt roller og taler og diskuterer i grupper. Rollerne kan fx indebære at stille kritiske spørgsmål eller lægge mærke til centrale passager i teksten. Forskerne finder, at metoden styrker elevernes deltagelse.

Hedegaard-Sørensen (2022) konkluderer, at elevers deltagelsesmuligheder i L1-undervisning øges, når eleverne er aktive i undervisningen ('talende', 'diskuterende', 'lyttende' og 'skrivende') gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. Frem for monologiske kommunikationsmønstre bliver det foreslået, at læreren arbejder med elevers dialoger og aktive meningsskabelse gennem fx kreativ skrivning, gruppearbejde, litteraturskruer og diskussion af tekster. At udvikle inkluderende L1-undervisning bliver defineret som en pædagogisk opgave, som handler om at elevcentrere og om at afgive lærerkontrol i lærer-elev-relationerne hen imod en responsiv guidning af elevernes selvinitierende arbejde med at læse og forstå tekster. Lærerne må have fokus på, hvordan de kan støtte elever forskelligt i at blive aktive, og

hvordan de kan inddrage flere måder, eleverne kan tilgå faget på (Hedegaard-Sørensen, 2022, s. 15).

Emtoft et al. (2022) fremhæver flere studier om dansk (L1) og inklusion. Forskerne har opdelt studierne i fire temaer, hvor særligt fundene fra klasserumsstudierne af inkluderende danskundervisning er relevante i forhold til denne undersøgelse. I forskningsoversigten nævnes fem studier i dansk (L1), hvoraf to omhandler genrepædagogik. I både svenske Kuyumcu (2011) og danske Christensen (2017) undersøges genrepædagogik og faglig inklusion. Studierne konkluderer, at læse- og skriveundervisning på et genrepædagogisk grundlag lærer eleverne om både læsning og skrivning samt at forstå skolegenrer. Emtoft et al. (2022) har her den relevante pointe, at genrepædagogikken med sit snævre fokus på genre blot retter sig mod en beskeden del af et bredtfaavnende danskfag. Australske Drewry et al. (2019), danske Svendsen (2017) og Emtoft et al. (2017) peger på, at teknologier rummer muligheder for at fremme deltagelse for flere elever. Dette kan fx handle om at afhjælpe skriftsprogsvanskeligheder, eller om at de multimodale værktøjer kan være med til at skabe flere deltagelsesmuligheder for eleverne.

Studierne i forskningsoversigterne peger på flere forhold, som er relevante i forhold til inkluderende litteraturundervisning. Læreren bør i sin kommunikation være bevidst om også at formulere åbne spørgsmål og elevopgaver samt helt generelt at indtænke undervisningsdifferentiering og anvende teknologier i et inkluderende perspektiv. Hvis læreren vælger at undervise med genrepædagogiske principper, bør han eller hun være bevidst om, at dette kun er en del af faget. Læreren bør desuden skabe muligheder for, at eleverne har lejlighed til at tale, lytte, skrive, diskutere og samarbejde samt have medbestemmelse i forhold til valg af læremidler og arbejdsmetoder. Forskningsgennemgangen peger også på, at der ikke er meget forskning i faglig inklusion i danskfaget. I denne artikel fokuserer vi derfor på, hvordan litteraturundervisning i et fagligt inkluderende perspektiv udfolder sig i aktuel dansk kontekst.

## Teoretisk ramme

I projektet fokuserer vi på elevers faglige deltagelse, og vi tager afsæt i en opfattelse af, at alle elever bør have både sociale og faglige deltagelsesmuligheder (Booth & Ainscow i Messiou, 2016): "[...] ved at udvide det, som almindeligvis er tilgængeligt for alle, og ikke ved at anvende undervisnings-tilgange, som retter sig mod 'de fleste', og at lave særlige og ekstra tilrettelæg-



gelses for 'de få' (som oplever vanskeligheder)." (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 818 i Hedegaard-Sørensen, 2022).

Vi søger at forstå litteraturundervisningen i dette inklusionsperspektiv gennem observation og interviews af udvalgte fokuselever om, hvordan de oplever deres faglige deltagelsesmuligheder i undervisningen. I praksis er det vanskeligt at skelne mellem faglig og social deltagelse. Vores skelnen mellem *faglig* og *social deltagelse* er derfor et analytisk greb, som har til formål at stille skarpt på faglige elementer i undervisningen. *Faglig* deltagelse handler om, at "alle elever har mulighed for faglig progression og læring. At alle elever oplever at have et fagligt udbytte af det, som foregår i de faglige fællesskaber, og oplever at kunne bidrage aktivt," mens *social* deltagelse handler om, at "eleven oplever at være en del af fællesskaberne" og "har [...] venskabelige relationer til andre elever" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s.3).

Didaktiske læremidler spiller en central rolle i grundskolens danskfag (Bremholm et al., 2017), men også andre typer læremidler indgår (Gissel et al., 2021). En undersøgelse af læreres undervisningsstrategier med læremidler kan bidrage til at tegne et billede af de deltagelsesmuligheder, som tilbydes eleverne i undervisningen. I undersøgelsen skelner vi mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. Didaktiske læremidler er produceret med henblik på undervisning og kan være didaktiseret i forskellige grader, funktionelle læremidler er værktøjer, der understøtter processer i undervisningen, og semantiske læremidler er tekster, der som udgangspunkt ikke er produceret med undervisningsbrug for øje (Gissel, 2022).

## Undersøgelse af faglige deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen

Vi har gennemført undersøgelsen som en kvalitativ forstående undersøgelse (Thisted, 2018, s. 116). Med kvalitative metoder og hermeneutiske analyser søger vi at forstå, hvilke potentialer litteraturundervisning i danskfaget på mellemtrinnet rummer for eleverne, samt hvilken oplevelse og forståelse af faglige deltagelsesmuligheder eleverne giver udtryk for. Vi er optagede af elevers oplevelser af og perspektiver på den undervisning, de deltager i.

Vi gennemførte undersøgelsen som et casestudie bestående af fem cases [case A, B, C, D, E] (Creswell, 2013, s. 97). En case afgrænses til litteraturundervisning i en klasse på mellemtrinnet, og kilder til empiri stammer fra klasserumsobservationer og interviews med udvalgte fokuselever. Fokusele-

verne er udvalgt af læreren som elever, der ser ud til at savne strategier til at deltage i faglige situationer, hvor der stilles faglige krav. Vi har observeret 24 lektioners litteraturundervisning og interviewet 14 elever på 5./6. klassetrin. For at besvare undersøgelsens tre forskningsspørgsmål analyserer vi det empiriske materiale i første omgang hver for sig og på tværs af de fem cases. En af undersøgelsens kilder til empiri er de anvendte læremidler. Analyse af læremidlerne er dokumentanalyser, som kan være med til at tegne et billede af den undervisning, vi har observeret (Flick, 2014). I analysen af de didaktiske læremidler vurderer vi didaktiseringsgraden. Denne vurdering kan, sammen med lærerens valgte undervisningsgenrer, være med til at tegne et billede af de deltagelsesmuligheder, som tilbydes eleverne. Vi afgrænser den observerede undervisning i enheder, som vi, inspireret af Krogh (2003), Christensen et al. (2014) og Elf (2020), kalder *undervisningsgenrer*: "Genrer er typiske måder at gøre ting på, dvs. at også didaktiske elementer som undervisningsformer og arbejdsformer kan analyseres som genrer" (Krogh, 2003, s. 62). Endvidere påpeger Elf, at et "fag som dansk udgøres af en lang række genrer og praktikker, forstået som mønstre for hvordan man så at sige "gør" og taler om faget" (Elf, 2020). Vi beskriver de danskfaglige undervisningsgenrer, vi har observeret i de fem cases. Analysen har desuden fokus på, hvor tydelig intentionen er, hvordan undervisningen bliver rammesat for eleverne, så der lægges op til dialog og samarbejde, samt hvordan der bliver lagt op til faglig inklusion og differentiering. Observationerne bliver desuden analyseret for at afdække elevernes faglige deltagelse i de enkelte undervisningsgenrer, og hvordan denne deltagelse kommer til udtryk.

En vigtig kilde til empiri udgøres af transskriberede semistrukturerede interviews med fokuseleverne (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved analyserne af de transskriberede interviews har vi fokus på, hvordan den enkelte elev oplever og udtrykker sine muligheder for faglig deltagelse i undervisningen. Formålet med dette er at forstå, hvilke deltagelsesmuligheder eleven selv har oplevet i situationen, og med analyserne indkredser vi potentialer for og oplevet deltagelse hos eleverne.

## Hvilke faglige deltagelsesmuligheder karakteriserer litteraturundervisningen?

I case A, B, C, E er det romaner og i case D en novelle, dvs. semantiske læremidler, der kræver lærerens didaktisering, som er omdrejningspunktet. I en case (B) bliver romanen *Drengen med sølvhjelm* af Hanne Kvist inddraget





både i originaludgaven og som graphic novel. I en anden case (D) inddrages film, gyserfilmen *Felix og Åmanden* af Kenneth Bøgh Andersen. I case C og E anvendes en e-bogsudgave af romanen. I fire af de fem cases anvender læreren funktionelle læremidler, der spænder fra en kompenserende funktion, fx oplæsningsprogrammer, til læremidler som *Pixton* og *Drama Studio*, der understøtter meddigtende og fortolkende elevaktiviteter.

Tabel 1. Oversigt over cases og data.

	Didaktiske læremidler	Semantiske læremidler	Funktionelle læremidler	Observationer og interviews
Case A 5. klasse	Kolonnenotat med spørgsmål til <i>Ternet Ninja</i> Ordkort til <i>Ternet Ninja</i> (Alinea)	Mattesen, A. (2016). <i>Ternet Ninja</i>		4 lektioner observeret (2 observatører) 2 elever interviewet
Case B 6. klasse	Kopihæfte med spørgsmål til <i>Drengen med sølvhjelm</i>	Kvist, H. (1999). <i>Drengen med sølvhjelm</i> Kvist, H. & Meisler, R. (2019). <i>Drengen med sølvhjelm</i> (grafisk roman)	Oplæsningsprogram	4 lektioner observeret 3 elever interviewet
Case C 5.klasse	Dele af kopihæfte med aktivitetsforslag til romanen	Bredsdorff, B. (1992) <i>Krageungen</i>	Oplæsningsprogram Farvet karton, farver. <a href="http://www.navne-betydning.dk">www.navne-betydning.dk</a>	6 lektioner observeret 3 elever interviewet
Case D 6. klasse	Genreoversigt – gysergenren Ordkendskabsbingo  Skriveopgave (gysergenren, berettermodel)	Andersen, K. B. (2012). <i>En krone for et ønske</i> Sætninger fra novellens tekst på papir Filmen <i>Felix og Åmanden</i> , 2022	Bind for øjnene  Digitale lydeffekter	6 lektioner observeret 3 elever interviewet
Case E 5. klasse		Kaaberbøl, L. (2000). <i>Skammerens datter</i>	<i>Drama Studio</i> <i>BookBites</i> (til læsebånd)	6 lektioner observeret 3 elever interviewet

I ingen af de fem cases anvender lærerne højt didaktiserede læremidler, men didaktiserer det semantiske læremiddel gennem ”minimalt didaktiserede

enkelstående ressourcer” (Gissel et al. 2021) og gennem at inddrage funktionelle læremidler.

## Hvad gør læreren?

Vores første forskningsspørgsmål vedrører elevernes mulighed for deltagelse i litteraturundervisningen. Gennem analyser af den observerede undervisning afgrænser vi i undervisningsgenrer. Vi supplerer med observationer af organiseringen af de enkelte undervisningsgenrer.

I undervisningen finder vi følgende udvalgte undervisningsgenrer repræsenteret i de fem cases (tabel 2):

Tabel 2. Oversigt over undervisningsgenrer

Undervisningsgenre	Organisering
<b>Case A Ternet Ninja</b>	
Gennemgang ved tavlen: præsentation af kolonnenotat	Fælles
Forståelsestjek	To og to
Skriveaktivitet: kolonnenotat	To og to (fast makker)
Gennemgang ved tavlen: præsentation af dagens arbejde	Fælles
Gennemgang ved tavlen: præsentation af gruppearbejde	Fælles
Skriftligt arbejde med ordkort	Grupper på 4-5 elever
Afrunding af lektionen	Fælles
<b>Case B Drengen med sølvhjelm</b>	
Læreren stiller repeterende spørgsmål til pararbejde	Fælles
Læreren læser op med stop undervejs – identifikationsspørgsmål	Fælles
Læreren repeterer faglige analysebegreber	Fælles
Spørgsmål fra kopihæfte	Pararbejde, hvor læreren hjælper i klassen
<b>Case C Krageungen</b>	
Klassesamtale om ønsker og håb	Fælles
Skriveaktivitet	Individuelt
Skriveaktivitet	Grupper på 4
Klassesamtale: hvad det betyder det at have et navn	Fælles
Inddragelse af netressourcer: <a href="http://www.navnebetydning.dk">www.navnebetydning.dk</a>	Grupper på 4
Klassesamtale: Alle elever fortæller, hvad deres navn betyder	Fælles



Undervisningsgenre	Organisering
<b>Case D <i>En krone for et ønske</i></b>	
Oplæsning af teksten med lydeffekter	Fælles
Fortolkning gennem stillbilleder	Grupper på 3
Skriveaktivitet	Fælles introduktion Grupper på 3 Fælles gennemgang
Filmvisning	Fælles
Fortolkning gennem stumteater	Gruppe
Gyserbingo/ordbingo.	Fælles
<b>Case E <i>Skammerens datter</i></b>	
Læsebånd	Individuelt
Klassesamtale med tekstgennemgang	Fælles
Tekst-transduktion: <i>Drama Studio</i>	Gruppe
Klassesamtale med kort opsamling	Fælles

Der veksles mellem *fælles* aktiviteter i klassen og aktiviteter, der foregår i *grupper*, som *pararbejde* eller *individuelt*. Alle opsamlinger og drøftelser foregår som helklassedialog. Denne dialog er karakteriseret af en IRE-struktur i case A, B, C og E, men den kan også være mere undersøgende, som i case D. Gruppeaktiviteterne består i case D af fx en skriveaktivitet, hvor eleverne med afsæt i tre sætninger fra romanuddraget skal arbejde med *telling* og *showing*. Der er desuden et arbejde med ordkort i case A, som også er organiseret som en gruppeaktivitet. Når eleverne arbejder i grupper, er der også opgaver af omskabende karakter, fx arbejdet med *Drama Studio* i case E. Der er desuden gruppeaktiviteter, hvor eleverne arbejder kropsligt og gengiver scener fra tekst og film i case D. Gruppeaktiviteterne lægger op til varierede samarbejdsformer og til, at eleven kan arbejde med forskellige udtryksmåder.

Når der arbejdes med aktiviteter som at udfylde kolonnenotat, er arbejdet organiseret som pararbejde (A). Det samme gør sig gældende ved arbejdet med forståelsespørgsmål i case B. De individuelle aktiviteter, fx ordbingo (D), kan foregå i plenum, men uden at eleverne samarbejder om opgaveløsningen. Skriveopgaven i case D er også individuel. På tværs af de fem cases ser vi variation i undervisningsgenrerne og organiseringsformerne, men når vi fokuserer på de enkelte cases, er det ikke altid, at eleverne oplever stor variation. Mindst variation finder vi i case A og B, og mest i case D. En del af de observerede undervisningsgenrer og organiseringen af dem rummer således potentiale for dialog og samarbejde.

## Hvordan rammesætter læreren undervisningen, så der lægges op til dialog og samarbejde?

I det følgende analyserer vi observationerne i forhold til, hvorvidt og hvordan undervisningen lægger op til dialog og samarbejde.

I case A er der fælles gennemgange på klassen i form af introduktion til dagens arbejde og løbende opsamlings. Opsamlingerne foregår, ved at eleverne sidder på deres pladser med front mod lærer og tavle, dvs. en fælles klasseaktivitet, hvor læreren taler, og eleverne lytter. Denne kommunikation i klasserummet går igen med jævne mellemrum, når læreren samler op eller introducerer nye aktiviteter. Opsamlingerne følges op af 'forståelstjek', hvor eleverne to og to fortæller hinanden, hvad de skal. Eleverne indgår således i et dialogisk samarbejde med hinanden om forståelsen af den konkrete aktivitet. Undervisningen lægger også op til makkerarbejde, fx udfyldning af kolonnenotat og læsning af centrale kapitler. Der er desuden gruppearbejde i firmandsgrupper, hvor eleverne drøfter forskellige spørgsmål. Dialog og samarbejde er således tilgodeset i disse aktiviteter, hvorimod den fælles klassesamtale er mere formidlingsorienteret.

De fælles klassesamtaler i case B er karakteriseret ved en IRE-struktur, hvor læreren introducerer faglige begreber og foretager forståelstjek af opgaver. Dette går igen, når læreren undervejs i sin oplæsning af teksten stiller forståelsesspørgsmål til eleverne.

I arbejdet med *Krageungen* (C) laver eleverne et resume af teksten i grupper på fire, hvor det typisk er to elever, der arbejder, og to, der ikke er aktive. I andre aktiviteter tager læreren afsæt i bogens handling. Når læreren stiller et spørgsmål, fx om det at have et navn, åbnes mulighed for et dialogisk klasserum. Eleverne byder ind, men altid henvendt direkte til læreren. Da bordopstillingen i klassen er rækker, kan eleverne ikke se hinanden, og det lykkes ikke at skabe et dialogisk klasserum, da kommunikationen bliver IRE-præget.

I case D lægger læreren op til en IRE-præget dialog om genretræk. Den fælles samtale har dog også en reflektiv og inkluderende form, idet eleverne skal reflektere over, hvad det betyder for læseoplevelsen, at teksten læses højt med lydeffekter og bind for øjnene. Klassesamtalen kan også være af mere uddybende og undersøgende karakter, fx når eleverne i ordbingo skal forklare udvalgte ord i relation til gysernovellen som genre eller til den viste kortfilm. I gruppearbejdet lægger læreren op til dialog og samarbejde, idet gruppen skal drøfte, hvilke scener de ønsker at gengive for klassen. Læreren skaber en ramme for dialog i en mindre skriveopgave, hvor eleverne i grup-



per på tre skal drøfte mulighederne for at lade tre udvalgte sætninger indgå i et tekststykke, som er karakteriseret ved *showing* fremfor *telling*. Eleverne er desuden medbestemmende, når det gælder gruppearbejde. En elev får lov til at være i en gruppe på to, fremfor rammen på tre, da han har et stillbillede, han gerne vil vise, som kun er baseret på to aktører. Vi ved fra forskningen, at elevinddragelse er en konkret tilgang, der kan bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer (Andersen et al., 2012).

Inden eleverne i case E skal i gang med deres produktion i *Drama Studio*, genfortæller læreren kapitlet ved at stille en række spørgsmål til teksten. Læreren spørger fx: "Ja, og hvad sker der så?", "Ja, hvad gør Dina så?", "Hvorfor tror I, at hun har svært ved at finde venner?" Der er tale om en genfortællende IRE-gennemgang af teksten, og derigennem bliver alle eleverne stilladseret gennem et bud på, hvordan opgaven kan løses, som gør produktionsopgaven overkommelig. Den fælles klassesamtale fungerer dermed inkluderende for eleverne i undervisningen. Gruppearbejdet er knyttet til elevernes arbejde med at skrive et manus. Her lægger læreren op til gruppedialog om at udvælge en scene fra bogen til deres multimodale produktion. Opgaven er løst rammesat, idet eleverne skal vælge, hvad de finder vigtigst. Eleverne går kun i ringe udstrækning i dialog med hinanden om opgaveløsningen. Opgavens åbne karakter gør, at eleverne i nogen udstrækning kan være medbestemmende i forhold til opgaveløsningen, men de inddrages ikke i valg af arbejdsformer, metoder, læremidler eller lignende (Andersen et al., 2012).

På tværs af de fem cases ses, at den fælles klassesamtale ofte har en IRE-præget struktur med forskelligt formål; det kan være en faglig introduktion og forståelse af faglige begreber, jf. Tina Høeghs begreb om IRE som *den faglige sti*, hvor læreren gennem dialogen demonstrerer, hvordan man taler, spørger og tænker i faget (Høegh, 2018). I case A og B fungerer makkerarbejdet som ramme for dialog og samarbejde, mens det i case C, D og E er gruppearbejdet, der skaber denne ramme. Klassesamtalen er således den mindst inkluderende dialogform, mens gruppe- og makkerdialog rummer større potentiale for elevernes deltagelse.

## Hvilke differentieringstiltag foretager læreren i undervisningen?

Læreren kan stilladsere undervisningen og elevernes læreprocesser på forskellige måder, som har betydning for elevernes sociale og faglige deltagelse.

I case A sørger læreren ved fælles gennemgang for, at alle elever får kendskab til det kolonnenotat, de skal arbejde med, og notatets synlighed på whiteboardet har en modellerende funktion. I denne case er der flere aktiviteter, hvor eleverne arbejder i makkerpar, hvilket kan befordre faglig deltagelse. Eleverne skal sammen notere udvalgte teksttræk i kolonnenotatet, og på den måde skaber brugen af notatet mulighed for fagligt samarbejde og deltagelse i arbejdet med teksten.

I case B er både den oprindelige udgave af *Drengen med sølvhjelm* og romanen som grafic novel i spil. Dette valg af to udgaver af samme værk tilgodeser tilgængeligheden til værket for eleverne. Læreren benytter sig af fælles gennemgange, hvilket kan fungere fagligt inkluderende. Læreren stiller elevernes arbejde med teksten ved at opstille lytteformål ved højt-læsning, og hendes tolkende oplæsning øger også deltagelsesmulighederne. Efter samtalen stiller læreren spørgsmål, der tematiserer det danskfaglige begreb *personkarakteristik*, så eleverne opdager, hvordan personers handlinger og udsagn kan bruges til at skabe inferenser omkring personers tanker fx: "Når Jon gør sådan, hvad tror I så, at han tænker?" Læreren fremhæver afsluttende: "Det er et eksempel på, hvad I kunne skrive." Denne metasamtale er modellerende og fagligt inkluderende.

Arbejdet med at skrive resumé giver problemer i case C. Læreren har læst kapitlerne, som eleverne skriftligt skal genfortælle, højt, men det kniber med at huske. Bogens handling finder sted i en fjern fortid, og det er fx svært for eleverne at forstå hvordan Krageungen bærer sig ad med at begrave bedstemoren i en klippegrund. Eleverne læser romanen som e-bog, og de skal arbejde med to dokumenter på samme tid, hvilket betyder, at de får svært ved at genlæse bogens handling. Aktiviteterne, der ligger udenfor bogens handling (fx ønskedigtet), får en mere inkluderende karakter.

I case D foregår en række aktiviteter fælles, fx højt-læsning af tekst og visning af kortfilm. Eleverne arbejder gruppevis med indlevelse i teksten ved hjælp af kropslige stillbilleder, som tager udgangspunkt i mødet med teksten. Eleverne får dermed på flere måder adgang til det danskfaglige stof. Det har en inkluderende funktion. Med afsæt i tre udvalgte sætninger får eleverne mulighed for at arbejde med en mindre tekstproduktion. Opgaveløsningen er ikke tydelig for alle, og læreren tilbyder flere gennemgange af opgaven til grupper, der har brug for det. Læreren tilbyder også direkte hjælp ved at give eksempler på opgavelæsning som modellering af elevernes arbejde. I præsentationen af elevernes tekst beder læreren de tre deltagere i gruppen om hver at læse en sætning højt efterfulgt af omskrivningen.





Derved får alle elever en rolle i den faglige fremlæggelse. Læreren understøtter med disse tiltag elevernes faglige deltagelsesmuligheder (Carlsen, 2020). I arbejdet med ordkendskab tilbyder læreren også direkte hjælp til at skabe sammenhæng mellem udvalgte ord og den kortfilm, klassen har set. En af fokuseleverne oplever udfordringer med et ord, og her tilbyder læreren hjælp ved at henvise til konkrete steder i filmen. Læreren stilladser dermed elevens mulighed for at indgå i den faglige aktivitet. Den fælles faglige drøftelse af tekstens genremæssige karakteristika i case D sker med henvisning til en oversigt i klassen. Læreren benytter en IRE-struktur, og der er lagt op til, at eleverne deltager ved håndoprækning. Enkelte elever deltager aktivt i denne aktivitet, men ingen af fokuseleverne. Generelt er det få elever, som deltager aktivt i denne del af samtalen.

I case E fremstår undervisningen overvejende formidlingsorienteret. Vi ser ikke, at eleverne induktivt går på opdagelse i teksten. Den stilladserende klassesamtale fungerer snarere således, at eleverne bruger den multimodale produktion til at øve sig i at formidle teksten i andre modaliteter. Læreren vælger at stilladsere elevernes arbejde gennem reduktion af frihedsgrader; det sker i lærerens genfortælling af værket.

På tværs af de fem cases udmønter den faglige inklusion sig i, at de valgte semantiske læremidler fremstår varierede for eleven (tekst, billede, film), og eleverne tilbydes adgang til det faglige stof gennem højtlesning eller fælles genfortælling af værket. Når det gælder elevernes faglige fordybelse, tilgodeser case A, B og C, at eleverne arbejder transformativt med teksten, idet eleverne taler og skriver om værket, mens case D og E tilbyder eleverne at arbejde transduktivt, idet de skaber multimodale produkter og producerer stillbilleder med kroppen (Selander & Kress, 2010). Vi ser udfordringer, når det gælder arbejdet med faglige begreber i faget, idet dette ofte praktiseres i en fælles klassesdialog, hvor få elever deltager. Omvendt har eleverne i samtlige cases arbejdet i mindre grupper eller med en makker, hvilket potentielt understøtter faglig deltagelse. Dette fører os frem til næste kategori i vores analyse, for hvordan deltager fokuseleverne i den observerede undervisning?

## Hvilken faglig deltagelse kommer til udtryk i undervisningen?

I case A er fokuseleverne optaget af deres sociale deltagelse, fx ved at skabe kontakt til de øvrige elever ved den fælles tavlegennemgang og ved i mak-

kerarbejdet at understøtte en social dimension ved at snakke privat og lave sjov. Når eleverne arbejder i makkerpar eller i gruppe, er det ikke fokuseleverne, som tager initiativet til opgaveløsningen, men de påtager sig opgaver som fx at læse spørgsmål og ordkort op for gruppen og at opretholde gruppens arbejde. Det betyder, at det, der umiddelbart kunne fremstå som en aktiv faglig deltagelse, nærmere har en rammesættende karakter, idet fokuseleverne ikke selv deltager i udførelse af de faglige aktiviteter, som at søge svar på de faglige spørgsmål.

I case B deltager fokuseleverne fagligt i oplæsningen. En af fokuseleverne deltager desuden i en repeterende classesamtale, og to af de andre i fælles samtaler om identifikationsspørgsmål i relation til teksten. Ved pararbejde om teksten og ved tekstproduktion deltager fokuseleverne fagligt.

I case C er det svært for fokuseleverne at forstå bogen, hvilket besværliggør arbejdet med bogens handling. Der er faglig deltagelse i såvel gruppearbejdet som classesamtalerne, men eleverne er mest aktive ved frembringelsen af produkter til klassens udstilling. De har alle bidraget til ordkortene med personkarakteristik, ønskedigtet og de afsluttende bogbentos.

Undervisningen i case D tilbyder eleverne varierede undervisningsgenrer og arbejdsformer. Der er observeret faglig deltagelse ved gruppeaktiviteter med stillbilleder og stumteater. Der er mindre faglig deltagelse, når eleverne skal forklare ord i ordbingo, og der er lav faglig deltagelse i helclassesamtalerne, der er karakteriseret ved en IRE-struktur. I lærerens metarefleksive spørgsmål som: "Hvorfor er det, vi laver stumteater? Hvad lærer vi ved det?" bidrager ingen af fokuseleverne. På trods af en klar rollefordeling i instruktionen til præsentation af skriveøvelsen, præsenterer to af de tre fokuselever ikke sætninger eller omskrivninger. De undviger denne del af aktiviteten.

I case E deltager fokuseleverne ikke i classesamtalerne hverken før eller efter gruppearbejde, og i gruppearbejderne ser vi, at fokuseleverne er legitime perifere deltagere (Lave & Wenger, 2003).

På tværs af de fem cases ser vi, at de fælles classesamtaler er præget af IRE-strukturer, som fokuseleverne ikke deltager i. I gruppearbejde deltager eleverne ofte mere perifært i det faglige arbejde, og i case A og E har deres deltagelse social karakter. Eleverne deltager mest aktivt i makker- og pararbejde og i aktiviteter, der har en tydelig strukturering og målsætning og en mindre grad af kompleksitet, fx forståelsesspørgsmål til teksten (case B), eller mere kreativt skabende aktiviteter, fx gengivelse og fortolkning af teksten gennem brug af krop (case D).



## Hvordan oplever eleverne egne deltagelsesmuligheder?

I det sidste analytiske nedslag undersøger vi gennem interviews, hvordan fokuseleverne oplever deres deltagelsesmuligheder. I case A er motivationen for litteraturundervisningen knyttet til valg af bogen i undervisningen og det at arbejde sammen med en makker: "Jeg synes bare, det er sådan sjovt at arbejde sammen i grupper." Fokuseleven er bevidst om at tage ansvar for gruppen i arbejdet: "Så man ikke bare lader dem gøre det hele, så man også selv hjælper lidt." En anden fokuselev begrundede manglende faglig deltagelse i gruppearbejderne således:

*Jeg synes bare, at gruppe, det er lidt for meget... Der er en, der kommer med et det ene bud, og så den anden, der siger nej, og så kommer med et andet, og så diskuterer man lidt sådan i længere tid, end når man kun er to... så kan man bare lige diskutere det hurtigt. Finde ud af det.*

Desuden giver eleven udtryk for, at arbejdet med kreative opgaver understøtter deltagelsesmulighederne. Aktiviteter med mindst mulighed for deltagelse er tavleundervisning, hvor eleven påpeger, at det er svært at fokusere.

Også i case B fremhæver eleverne tekstens litterære kvaliteter, og en elev beskriver det således: "Det gør det sjovere, altså det der med at hans ... hans søster er blevet solgt, og så skal de lede efter hende." Om de faglige aktiviteter siger eleverne: "Det er meget af det samme hver gang," og senere, når de bliver spurgt om egne forslag til nye aktiviteter, tilkendegiver de, at "det er lærerens ting ... Det er sjovt at prøve noget nyt, men vi ved bare ikke hvad." Eleverne oplever genkendelighed i de faglige aktiviteter. Dette betyder muligvis, at de ikke forbinder litteraturarbejdet med varierede arbejdsformer eller oplever, at de har indflydelse på undervisningen. At arbejde i par gengives af eleverne som godt, og adspurgt om, hvad en god makker er, pointerer de, det er en, "der laver noget og hjælper for eksempel, hvis nu man har svært ved at læse et ord, og ja, en der hører efter." De tre fokuselever i casen er enige om, at den bedste måde at arbejde på er i grupper. De oplever, at de her har mulighed for at "være med." "Hvis vi har brug for hjælp, kan vi få det af de andre i gruppen."

De tre fokuselever i case D er enige om, at forløbet med gysernoveller er "Det bedste, vi har haft indtil videre." Dette bliver ikke begrundet yderligere. Aktiviteten med gyserbingo vurderes som mindre motiverende: "Det var kedeligt. Man skulle ikke lave så meget, skulle også bare sidde og lytte til nogle ord." Trods mulighed for deltagelse i spillet vurderer eleverne ikke, at

denne aktivitet giver dem faglige deltagelsesmuligheder. Faglig udfordring bliver også efterlyst af eleverne: "Men, ja, der er ikke så meget at tænke over. Det var meget let i hvert fald."

Arbejdet med stumteater bliver vurderet som godt, og eleverne fremhæver, at det er vigtigt, hvem man er i gruppe med: "Nogle gange er man i gruppe med nogen, der ikke laver så meget, hvor man måske selv gerne vil tage det seriøst. Det er træls." En elev foretrækker at arbejde individuelt om at skrive historier: "Sådan skrive historie, som vi skal, i hvert fald efter vi har lavet det i hæftet. Det synes jeg er nemmere at skrive selv."

Når det gælder forslag til andre fagligt inkluderende aktiviteter, fremhæver eleverne tegning: "Jeg kan godt lide at tegne. Ja, et eller andet med at tegne." Om lærerens måde at tilrettelægge undervisningen på, foreslår en elev: "Noget hvor man er selv, men man kan godt få hjælp også." Altså en arbejdsform, hvor eleven arbejder individuelt, men kan søge differentieret hjælp. Eleverne kender tilgangen fra matematikundervisningen:

*Hvis man forstår det, så arbejder man bare videre, og dem, der simpelt hen ikke forstår det, så kan man kigge på tavlen, hvor læreren så står og laver det sammen med klassen, resten af klassen, dem, der heller ikke kan.*

Dette er for eleven et bud på faglig inklusion.

Vores analyse af elevinterviews peger på en række aspekter, der er centrale for elevernes oplevelse og vurdering af de faglige deltagelsesmuligheder. Det er tydeligt, at eleverne tillægger gruppearbejde værdi, men de fremhæver flere gange, at gruppesammensætningen er vigtigt. En læsesvag elev fremhæver, at det er vigtigt for hende at deltage i en gruppe, hvor hun kan få hjælp: "... du tænker altså sådan hvordan, ... hvem er det så, der kan give én hjælp" (case E), og en anden elev supplerer ved at sige, at "ja, det er en god måde at få hjælp på." Eleverne fortæller dog også, at gruppearbejde kan føles som spildtid: "Det er faktisk sådan lidt spildtid. Det [...] der gør det, er fordi der er nogen, der kommer til at fjolle og kommer til at snakke om noget andet" (case E). Desuden er mere kreative arbejdsformer med til at motivere til faglig deltagelse. Klassesamtalen i form af fælles gennemgang ved tavlen bliver af en gruppe fokuselever fremhævet som et eksempel på en undervisningsgenre, der udfordrer deres deltagelsesmuligheder.



## Konklusion

I det følgende vil vi i relation til vores forskningsspørgsmål foretage en samlet konklusion på de analyser af undervisningsgenrer, observationer og interviews, som vi har foretaget i de fem cases.

Analyserne af den observerede undervisning viser flere interessante fund. I relation til det første forskningsspørgsmål kan vi konkludere, at der i alle fem cases anvendes semantiske læremidler samt lavt didaktiserede læremidler i form af ark med spørgsmål til de læste skønlitterære tekster. Vi har ikke systematisk interviewet lærerne om, hvilke litteraturdidaktiske overvejelser der ligger til grund for deres udvælgelse af netop disse læremidler. Disse lavt didaktiserede læremidler kunne siges at indeholde et potentiale for inkluderende litteraturundervisning, som dog først aktualiseres i en undervisning, hvor lærerens anvendelse af dem på er afgørende. Når vi ser på undervisningen med og uden læremidler med fokus på dialog, samarbejde og undervisningsdifferentiering, ser vi både muligheder og udfordringer for elevernes faglige deltagelse. I samtlige cases observerer vi undervisning, hvor eleverne har mulighed for i grupper og med en makker at være i dialog og samarbejde om faglige problemstillinger, og hvor den faglige aktivitet muliggør differentiering. Vi ser dog også, at læreren i en del tilfælde ikke stilladserer disse muligheder. På tværs af cases ser vi også, at den fælles klassekommunikation er domineret af IRE-strukturer, som i flere tilfælde kan virke ekskluderende, hvilket studier af fx Ernst-Slavit & Morrison (2018) samt Ankrum et al. (2017) også påpeger. Når vi observerer eleverne i den beskrevne undervisning med fokus på faglig deltagelse og efterfølgende interviewer dem herom, fremkommer også nogle interessante resultater. I flere situationer ser eleverne ud til i højere grad at deltage socialt end fagligt, og især ved de ovenfor beskrevne fælles klassesamtaler ser vi som et tydeligt mønster, at eleverne ikke er deltagende. For flere af fokuseleverne betones den skønlitterære teksts kvaliteter som afgørende for deres motivation. Desuden fremgår det i flere cases, at eleverne mener, at kreativt skabende og fortolkende litteraturaktiviteter er med til at skabe faglige deltagelsesmuligheder for dem. Multimodal og kreativ produktion rummer også, påpeger en del elever, potentialer for deltagelse, hvilket også Emtoft et al. (2022) påpeger.

## Bud på en deltagelsesdidaktik

Vores undersøgelse viser, at lærerne på tværs af de fem cases gennemfører undervisning, som potentielt øger elevernes deltagelsesmuligheder, fx ved at eleverne er aktive i undervisningen gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. I det følgende vil der være bud på didaktiske tiltag, der kan understøtte deltagelsesmulighederne i litteraturundervisningen i danskfaget.

### Dialogisk undervisning – tekstvalg og tekstsamtale

Undersøgelsens analyse viser, at mange af fokuseleverne ikke deltager i klasesamtalerne, og i undersøgelsens cases ser vi, at IRE-strukturen er dominerende. IRE-strukturen er gennem en årrække i både amerikansk forskning, fx Mehan (1979), og nordisk forskning, fx Dysthe (2000), blevet kritiseret for at være den dominerende samtalestruktur i skolen. Cazden (2001) noterer således, at IRE er formen for “traditional lessons,” og at IRE “is the *unmarked* pattern [...] the *default option* – doing what the system is set to do ‘naturally’ unless someone makes a deliberate change” (Cazden 2001, s. 31); at gøre noget andet end IRE kræver en bevidst beslutning. Det er afgørende, at man bevidst vælger formen til – og også, at man af og til bevidst vælger den fra. Marie Neergaard (2021) har påpeget, at IRE-formens triadiske struktur, hvor læreren fører ordet, fordeler taletiden og evaluerer bidrag til samtalen, rummer et deltagelsesparadoks: Læreren opfordrer til deltagelse, men ofte er det netop “undervisningens monologiske organisering, der forhindrer eleverne i at deltage” (Neergaard, 2021, s. 45). Klasserummets dominerende form, IRE-strukturen, er med andre ord potentielt ekskluderende og ikke inkluderende. Med den faglige sti in mente har vi brug for den flerstemmige klasesamtale, men hvis vi tager det paradoks, som klasesamtalen rummer, alvorligt, og det er vi nødt til, fordi ikke alle klassens elever kan tale i klasesamtalen, så må vi også gøre andet end IRE, når vi taler om tekster i skolen. Distribueret dialog, hvor eleverne i grupper samtaler om tekster, kan være et bud. Hvis vi ved en distribueret dialog forstår en dialog, der er fri, og som ikke – eller ikke hver gang – skal evalueres af læreren, kan vi måske have et bud på en dialogisk didaktik, der bygger på en fri samtale. Tekstvalget ser desuden ud til at have afgørende betydning, og Johansen (2019) peger her på, at vanskelige tekster faktisk kan understøtte en åben og reel dialog i litteraturundervisningen.





### Faglige overgange

Vores analyse viser, at fokuseleverne enten deltager i periferien af det faglige arbejde, eller at de deltager på måder, som ikke kan karakteriseres som faglige. Det ser vi, fx når fokuseleverne er aktive i par- og gruppearbejde, men indtager rollen som gruppens sekretær eller er den, der driver det sociale samspil. Her engagerer de sig nok socialt, men ikke fagligt. Det betyder, at overgangen fra gruppearbejde til fælles klassesamtale bliver vanskelig. Fokuseleverne deltager ikke i klassesamtalerne. Overgangen vanskeliggøres af klassesamtalernes IRE-struktur, jf. ovenstående, men også af, at opgaverne kun i nogen udstrækning giver mulighed for engageret, udøvet faglighed. Elevens deltagelse i arbejdet med kolonnenotatet i case A bærer fx præg af at være aktiv og engageret, men i aktiviteten plejer eleven sociale relationer med kammerater fremfor at engagere sig i forståelse af teksten. Fokuselever kunne have fået tildelt tydelige roller i samarbejdet, og opgaven kunne have haft en mere åben karakter med mulighed for at forholde sig til teksten. Der kunne fx være arbejdet med reflekterende spørgsmål styret af teksten, rettet mod 'mig selv', 'den anden' og 'verden' (Denning & Ipsen, 2022, s. 113), og disse roller kunne støtte en overgang til klassesamtalen og dermed rumme en mulighed for deltagelse i samtalen.

### Kreativ produktion

Når eleverne skal fortælle om, hvad der skaber glæde og deltagelsesmuligheder, fremhæver de flere forskellige former for kreative opgaver. De anvender ikke selv begrebet "kreativ produktion" – det er vores fortolkning. Som eksempler på opgaver, der virker engagerende og øger deltagelsesmulighederne, fremhæver de fx at lave deres egne brætspil, arbejde med produktioner, hvor de har forskellige roller, skrive historier, dramatisere og arbejde med multimodale produktioner.

Flere af elevernes forslag stemmer overens med en række af principperne for undersøgende litteraturredidaktik, der er formuleret i forlængelse af projektet *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM) (Hansen et al., 2020). Projektet har vist, at en undersøgende litteraturredidaktik er et bud på en motiverende undervisning, og at ikke mindst kreative aktiviteter med fokus på "en sensitiv og reflektiv *undergoing* og en performativ og udtryksfuld *doing*" kan lede i retning af "elevinvolverende læreprocesser" (Steffensen & Hansen, 2021, s. 218).

Eleverne har med andre ord – når man spørger dem – kvalificerede bud på en undervisning, der kan støtte deres deltagelsesmuligheder i litteratur-

arbejdet i skolen. Medbestemmelsen omkring tilrettelæggelsen af undervisningen, herunder hvilke aktiviteter der skal indgå i den, rummer, hvis man tager den og eleverne alvorligt, ansatser til en deltagelsesdidaktik.

## Referencer

- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S., & Lindeberg, N. H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater – Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE.  
<https://www.vive.dk/media/pure/17302/6627300>
- Ankrum, J., Genest, M., & Morewood, A. (2017). A Description of Contrasting Discourse Patterns Used in Differentiated Reading Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3).  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319442>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., & Skott, C. K. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1-22.  
<https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024b, 3. januar). *Elevers trivsel – landsoverblik*.  
<https://uni.uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024a, 4. januar). *Folkeskolens formål*. Folkeskolens formål | Børne- og Undervisningsministeriet (uvm.dk)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022, 15. august). *Inkluderende læringsmiljøer – et vidensnotat*. Lokaliseret d. 10. januar 2024 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat\\_inkl\\_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er\\_2\\_gsk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat_inkl_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_2_gsk.pdf)
- Carlsen, D. (2020). Differentiering. I P. Brodersen, (red.), *Didaktisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse*. Heinemann.
- Christensen, M. V. (2017). Genrepædagogik som kompetenceudvikling på Sølystskolen. *Sprogforum*, 23(63), 35–40.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3. udg.). SAGE Publications.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2024, 4. januar). *Her er fordele og ulemper ved tre typer mellemformer*.  
<https://www.eva.dk/grundskole/er-fordele-ulemper-ved-typer-mellemformer>
- Denning, R. C., & Ipsen, M. (2022). Den reflekterende klassesamtale. I L. I. Skov (red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 101-122). Akademisk Forlag.
- Drewry, R. J., Cumming-Potvin, W. M., & Maor, D. (2019). New Approaches to Literacy Problems: Multiliteracies and Inclusive Pedagogies. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11).  
<http://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.4>
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Elf, N. (2020). Danskfagets didaktik 2020. *Metodebogen.dk*. Metodebogen.dk: Danskfagets didaktik 2020
- Emtoft, L., Buch, B., Engmose, S. F., Eeg, H., Ørtoft, S. B., & Gents, S. D. (2022). Inkluderende fagdidaktik – et litteraturreview med fokus på fagene dansk og matematik. *Specialpædagogik*, 2.



- Ernst-Slavit, G., & Morrison, S. J. (2018). "Unless You Were Native American...Everybody Came from Another Country:" Language and Content Learning in a Grade 4 Diverse Classroom. *The Social Studies*, 109(6), 309-323. <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1539700>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5). <https://www.jstor.org/stable/23077052>
- Folkeskolen.dk (2022, 29. marts). *Evaluering af inklusion: Hver femte elev i udkolingen har behov for hjælp – mange får den ikke*. <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-ordblindlaesesvag-specialpaedagogik/evaluering-af-inklusion-hver-femte-elev-i-udkolingen-har-behov-for-hjaelp-mange-far-den-ikke/4625433>
- Gissel, S. T., & Hansen, J. J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech*, 4(6), 176-199.
- Gissel, S. T. (2022, 10. august). *Hvad er et læremiddel?* [www.laeremiddel.dk/laeremidler/introduktion-til-laeremidler/hvad-er-et-laeremiddel/](http://www.laeremiddel.dk/laeremidler/introduktion-til-laeremidler/hvad-er-et-laeremiddel/)
- Gissel, S. T., Buch, B., Carlsen, D., & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 80-119. Artikel 3. <https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/10/Learning-Tech-9.pdf>
- Hansen, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforening.
- Hansen, T. I., Elf, N. F., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning* (1. udg.). Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/kvalitet-i-dansk-og-matematik/>
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen (2022). Inklusion i fagene. Forskningsoversigt. *Pædagogisk Indblik*, nr. 15. DPU, Aarhus Universitetsforlag.
- Herrera, L. J. P., & Kidwell, T. (2018). Literature Circles 2.0. Updating a Classic Strategy for the 21st Century. *Multicultural Education*, 25(2), 17-21.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. Akademisk Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utværdering av Knutbyprojektet*. Stockholm.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- McClung, N. A., Barry, E., Neebe, D., Mere-Cook, Y., Wang, Q., & Gonzalez-Balsam, M. (2019). Choice Matters: Equity and Literacy Achievement. *Berkeley Review of Education*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.5070/B80037656>
- Mehan, H. (1979). 'What Time Is It, Denice?': Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285-294.
- Messiou, K. (2016): Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* 21(2). DOI: 10.1080/13603116.2016.122
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning*. Dafolo.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I S. T. Gissel & T. Steffensen, *Undersøg litteraturen!* Akademisk Forlag.
- Svendsen, H. (2017). Et inkluderende didaktisk design? *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 90-116.
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis* (2. udg.). Munksgaard.



- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(12). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>
- Wilcox, K. C., Lawson, H. A., & Angelis, J. (2015). Classroom, School, and District Impacts on Diverse Student Literacy Achievement. *Teachers College Record*, 117(9), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811511700902>

*Marianne Oksbjerg*  
lektor, ph.d.  
Professionshøjskolen UCN  
[mao@ucn.dk](mailto:mao@ucn.dk)

*Rikke Christoffersen Denning*  
lektor  
UC SYD  
[rchr@ucsyd.dk](mailto:rchr@ucsyd.dk)

*Dorthe Carlsen*  
docent  
UC SYD  
[dcars@ucsyd.dk](mailto:dcars@ucsyd.dk)

*Max Ipsen*  
lektor  
UC SYD  
[mips@ucsyd.dk](mailto:mips@ucsyd.dk)

*Hanne Beermann*  
lektor  
Professionshøjskolen UCN  
[hab@ucn.dk](mailto:hab@ucn.dk)

*Trine Lienggaard*  
adjunkt  
Professionshøjskolen UCN  
[trl@uc.dk](mailto:trl@uc.dk)



*Lene Pernille Fjalland*  
*adjunkt*  
*UC SYD*  
*pfja@ucsyd.dk*

---

# Myter om lærermangel

## Hvordan kan vi forstå krisen i lærerprofessionen?

Kari Kragh Blume Dahl og Frans Ørsted Andersen

---

### Resumé

Lærermangel i skolen er et stigende problem både i Danmark og internationalt. Artiklen undersøger nogle vedholdende myter om lærermangel, som fremsættes i litteraturen som 'mangelfuld læreruddannelse' (myte 1), 'manglende transfer i praktikken på læreruddannelsen til praksis' (myte 2) og 'vedvarende professionalisering i det nye arbejdsliv i skolen' (myte 3). Myterne begrundes som 'mangler' i viden, pædagogik og praktikperioder i læreruddannelsen (myte 1 og 2), som tænkes imødekømt i en fortløbende professionaliseringsproces i skolens arbejdsliv (myte 3). Artiklen argumenterer gennem interviews med lærerstuderende og lærere, diskussion af litteratur samt ved at trække på situeret læringsteori, professionsorienteret litteratur og Pierre Bourdieu for at problematisere lærermangel som resultatet af en professionel identitetskriser, hvor tids-, top- og økonomistyring i uddannelse og arbejdsliv medfører gradvis afmontering af tilhørsforhold og engagement hos lærerne. Lærermangel må derfor forstås som resultatet af en de-professionalisering, hvor de professionelle idealer afmonteres i uddannelsens og skolens virkelighed.

### Nøgleord

lærermangel, læreruddannelse, krisen i lærerprofessionen, myter om lærermangel, Pierre Bourdieu, situeret læringsteori.

### Abstract

Teacher shortages are a growing problem in Denmark and globally. The article examines some of the enduring myths regarding teacher shortages, often portrayed as 'inadequate teacher education' (myth 1), 'lack of transfer between theory and practice during teacher training' (myth 2) and 'professionalization of work at schools' (myth 3). These myths are often explained in terms of 'shortcomings' of knowledge, pedagogy and practical teacher training (myths 1 and 2), which are sought addressed through an ongoing professionalization of working life at schools (myth 3). Rooted in the situated learning theory, literature about the professions and Pierre Bourdieu, and drawing on interviews with teachers and student teachers, the article argues that teacher shortages instead reflect a crisis of professional identity. Governance and accountability measures within teacher education and in the workplace gradually reduce teachers and student teachers' motivation and sense of professional affiliation. As such, teacher shortages are the result of de-professionalization, whereby professional ideals are dismantled by the realities of training and working as a teacher.

### Keywords

teacher shortage, teacher education, crisis in the teaching profession, myths about teacher shortages, Pierre Bourdieu, situated learning theory.

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 20 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.143279

Studier i læreruddannelse og -profession





## Indledning

Lærermangel i skolen er et stigende problem både i Danmark (Andersen et al., 2021; DLF, 2018) og internationalt, fx Sverige (Boström et al., 2021) og Tyskland (Kreienbaum, 2021), hvor hele områder og skoler melder om mangel på lærere med en professionel læreruddannelse. Den danske folkeskole har de seneste år kæmpet med at både rekruttere og fastholde lærerne i skolen (KL, 2016), ligesom det er blevet svært at rekruttere kandidater til læreruddannelsen, som desuden har et stort drop ud af studerende i løbet af uddannelsen (Nordisk Ministerråd, 2010). Når de nyuddannede lærere starter i skolen, finder mange af dem forholdsvist hurtigt andre karriereveje, brænder ud med stress eller stopper på grund af andre forhold i folkeskolen: Et år efter endt uddannelse har hver tredje nyuddannede lærer fravalgt folkeskolen, og fem år efter uddannelsen arbejder kun seks ud af ti lærere i folkeskolen (AE, 2022). Mere end hver fjerde, der starter en professionsuddannelse, forventer at gennemføre en lang videregående uddannelse (EVA, 2020), dvs. læreruddannelsen bruges af disse lærerstuderende som en smutvej til mere attraktive universitetsuddannelser (Henriksen & Lind, 2007) uden nogensinde at have undervist i skolen. Lærermangel er et internationalt problem, der er karakteriseret som en 'krise' (See & Gorard, 2020, s. 436) eller 'en perfekt storm' af lærermangel (DeFeo & Tran, 2016, s. 1).

Litteraturen har peget på, at lærerprofessionen har mistet status og prestige (Dahl, 2020a), og en fjerdedel af de nyuddannede lærere er i tvivl om deres fremtid i folkeskolen (Andersen et al., 2021), som opfattes som krævende, utaknemmeligt og ensomt arbejde (Paaske et al., 2017; Dahl et al., 2022). En del nye lærere oplever, at deres arbejde er bundet op i et krydspres af omverdenens forventninger, strukturelle umuligheder og personlige drømme om at være en god lærer (Dahl et al., 2022); når lærerne stopper i skolen, så skyldes det ikke et frivilligt valg, men en oplevelse af nødvendighed fra lærerens side (Pedersen et al., 2016). Problemer omkring praktik, fagligt indhold, ansvar, status, motivation, forældre- og kollegasamarbejde, relationsarbejde, skoleledelse samt kompleksitet og mangfoldighed i opgaverne i lærerarbejdet koblet med organisatoriske udfordringer er forhold, som ifølge litteraturen har betydning for fastholdelse og rekruttering af lærere (Dahl et al., 2022; EVA, 2019; Hargreaves, 2000b; Hjort & Weber, 2004; Nygren, 2004). Noget kan derfor tyde på, at udfordringerne omkring lærermangel ikke kan reduceres til spørgsmål om fx praksischock (Nygren, 2004), mangel på transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012), mismatch imellem overgang fra uddannelse til arbejde (Nyström, 2009) eller mangler på afprøv-

ning af teori i praksis (Schön, 1987) m.m., som litteraturen foreslår. Artiklens ambition er at undersøge nogle fremtrædende forklaringer for lærermangel, som samlet peger i retning af, at lærere i stadigt stigende omfang fravælger lærerjobbet (KL, 2016). Igennem interviews med lærerstuderende og lærere samt ved at trække på situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991), teori om identitet (Wenger, 1998) og hverdagsliv (Bourdieu, 1990) undersøger artiklen nogle vedholdende myter relateret til lærermangel. Myter kan forstås som "fortællinger om guders eller overmenneskelige skikkelsers liv og bedrifter," men kan også være "en usandfærdig fortælling, som mange mennesker accepterer kritikløst, men fejlagtigt" (Bek-Pedersen, 2022, s. 7). Myter repræsenterer dermed ikke sandhedsviden, men snarere fortællinger med "tilsyneladende realistisk handling til fælles" om noget væsentligt (Bek-Pedersen, 2022, s. 8), her om problemet 'lærermangel'. Myterne er væsentlige, idet de repræsenterer dominerende narrativer (Pedersen, 2014) og dermed sociale konstruktioner af problemet lærermangel, som tilvejebringer grundlag for beslutninger om løsning af problemet. Så spørgsmålet er derfor: Hvordan kan vi forstå myter om lærermangel, herunder myter som forklaringer for rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i lærerprofessionen? Og hvordan bidrager myter til fastholdelse af bestemte 'blikke' på rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker i forhold til lærermangel?

I en teoretisk optik kan 'myter' forstås som indlejrede selvfølgeligheder, som opfattes som naturlige og givne, på samme måde som hverdagslivets selvfølgelige orden (Bourdieu, 1977). Myter repræsenterer en slags "naturlig indstilling" (Schutz, 1975, s. 61) eller en hverdagsbevidsthed, som er det ubevidste, og hvad der tages for givet (Schutz, 1975). Bourdieus begreb om praksislogik (1977), som den ikke-reflekterede, emotionelle og intuitive indstilling, kan sætte fokus på myter som slags 'praksis-logikker', der styrer vores hverdag på en intuitiv måde. Den underliggende antagelse i artiklen er, at 'hvad der er inden i en lærer' (Korthagen, 2004) kan forklare de professionsmæssigt uhensigtsmæssige brud i forløbet fra læreruddannelse til arbejdsliv. Ifølge Bateson (2000) er de fleste læreprocesser ubevidste; situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991) kan hjælpe til at sætte fokus på læring og erkendelse som ikke-skolastisk. Læring ifølge Lave og Wenger (1991) er bundet til relationer, fællesskaber og praksis, så med en forståelse af læring som social (Lave & Wenger, 1991) og ubevidst, dvs. indlejret i praksislogikker (Bourdieu, 1977), kan der åbnes op for en mere kollektiv, indlejret og kontekstuel – og dermed mere nuanceret – viden om lærernes uddannelse og arbejdslivs betydning på subjektplanet.



## Relateret litteratur: Lærermangel, læring og identitet i fællesskaber

Spørgsmålet om, hvordan lærermangel kan forstås, har optaget litteraturen de seneste år uden dog at finde entydige svar; lærermangel forklares ud fra bl.a. økonomiske incitament, politik (See et al., 2020), demografiske forhold, mobilitet (Fullbeck & Richards, 2015) samt udbændthed (Sandmeier et al., 2022) og alder i professionen (Lavrenteva & Orland-Barak, 2019). Selvom eksterne incitament som fx løn kan have betydning for lærerfastholdelse, er lærermangel et komplekst fænomen (See et al., 2020; See & Gorard, 2020). Når lærere forbliver i professionen, skyldes det personlig og professionel interesse (Korthagen, 2017, s. 389) samt relationer til andre (Blanco et al., 2023), fx professionelle fællesskaber. Litteraturen peger på, at 'dybere' lag som professionel identitet og oplevelser af mission måske er de vigtigste drivkræfter i læreres læring (Korthagen, 2017, s. 400). En forholdsvis stor del af litteraturen om lærerprofessionalisme har fokus på de sociale fællesskabers betydning for læreres identitetsdannelse og kompetencer; ifølge denne kan lærermangel forstås som social og situeret (Korthagen, 2010), og professionelle læringsfællesskaber (PL) forbedrer mulighederne for læreres professionalisering og fastholdelse ved at øge engagement og fastholde læring over tid (Stoll et al., 2006). Mange lærere oplever PL som forudsætningen for at vedblive med at udvikle sig som lærer (Ifanti et al., 2017), især i en omskiftelig verden (Hargreaves, 2000a; Stoll et al., 2006). Selvom der ikke er konsensus i litteraturen omkring, hvad PL er (Sleegers et al., 2013), og der findes mange definitioner i litteraturen på PL (Mitchell & Sackney, 2011), kan PL i en dansk skolekontekst ofte forstås som teamsamarbejde, kollega-samarbejde, tværprofessionelt samarbejde og 'mentoring' (Dahl et al., 2022, s. 205). Professionelt arbejde er i stigende grad blevet komplekst og kræver hjælp fra andre, heriblandt mentorer (Hargreaves & Fullan, 2000b). Selvom nye lærere ofte oplever stort behov for kontakt til andre lærere (Dahl et al., 2022), har kun ca. hver ottende grundskolelærer en mentor tilknyttet via en formaliseret mentorordning (EVA, 2019). Nyuddannede lærere har behov for støttende strukturer, fx kollegaer eller teams (Thomas et al., 2019), og mangel på støtte kan medføre mangel på motivation for lærerjobbet (Paaske et al., 2017). Men samarbejdet kan være meget forskelligt (Stoll et al., 2006); PL giver ofte mulighed for forskellige former for læring (Sleegers et al., 2013; Stoll et al., 2006) og dermed også mulighed for at udvikle professionelle narrativer (Mitchell & Sackney, 2011) og identitet (Korthagen, 2004). Professionel identitet er ofte defineret som måden at forstå sig selv på som lærer (Beijaard et al.,

2004; Korthagen, 2004). At opleve sig 'kaldet' (Korthagen, 2004) til opgaven som lærer involverer mere end blot at arbejde som lærer; det indebærer at have fundet sig selv og sin mission i livet (Bullough & Hall-Kenyon, 2011), at føle ansvar og opleve meningsfuldhed i lærerarbejdet (Korthagen, 2004), dvs. blive opmærksom på ens egen eksistens i en større sammenhæng (Bullough & Hall-Kenyon, 2011, s. 128). Professionel identitet er en anden måde at tale om, hvordan lærere forstår sig selv og læreropgaven (Korthagen, 2004). Litteraturen har fundet sammenhæng imellem en professionel identitet, læring og undervisningspraksis (Beijaard et al., 2004; Nasir & Cooks, 2009), så ved at fokusere på den professionelle identitet og professionalisering kan undersøges, hvordan lærerstuderende og lærere danner mening og identifikation med lærerprofessionen i de daglige forhandlinger med institution og praksis i skole, uddannelse og arbejdsliv.

## **Teoretisk afsæt: Læring, identitet og professionalisering som situeret og social**

Med Lave & Wenger (1991) kan man pege på, at læring som fx professionalisering er en social proces, situeret i fællesskaber og relationer, og hvor deltagerne gennem relationsarbejde bevæger sig fra perifere til mere centrale positioner i fællesskabet. Situeret læringsteori er en måde at tale om, hvordan relationerne imellem nybegyndere (newcomers) og erfarne deltagere (oldtimers) i et socialt fællesskab er afgørende for læring (Lave & Wenger, 1991). Det 'situerede' i Lave & Wengers teori handler om, at læring og identitetsdannelse er knyttet til deltagelse i praksisfællesskaber, dvs. læring finder ikke kun sted i uddannelsesmæssige kontekster, men også uden for undervisningslokalet og er social. Når lærere og studerende udvikler professionel identitet, er det fordi der sker en "negotiated experience of self" (Wenger, 1998, s. 150), dvs. en indre forhandling af det professionelle selv, hvor læring, meningsdannelse, identitetsudvikling og tilknytning til fællesskabet i uddannelse og arbejdsliv er indbyrdes forbundne (Wenger, 1998, s. 5). Eriksons (1968) forståelse af identitet som en tosporet proces i et fortløbende samspil imellem person, andre og social omverden kan sætte fokus på professionel tilblivelse som dynamisk og kontekstuel. Identitetsbegrebet kombinerer dermed den intime og personlige verden med det kollektive rum for kulturelle former og sociale relationer (Wenger, 1998). Med Wengers og Eriksons identitetsbegreber kan lærermangel undersøges som noget, der opstår i de lærerstuderendes og lærernes oplevelser af sig selv som lærere



igennem handlinger i og forhandlinger af omverdenen som fx fællesskaber og relationer.

Pierre Bourdieus teorikompleks af praksislogik, kapital og felt (1977) kan sætte fokus på 'spillet' og 'spillets gang' i forskellige sociale felter, samt hvordan lærere og studerende erhverver symbolsk, social og kulturel kapital fx i form af værdier og praksislogik. Praksislogik er "a feel for the game, (...) a mastery acquired by experience of the game, and one which works outside conscious control and discourse" (Bourdieu, 1990, s. 61), som derfor dækker over de sociale og ofte ubevidste handlemønstre, som inkorporeres også kropsligt gennem deltagelse i et bestemt socialt felt og konstitueres i en habitus (Bourdieu, 1977, s. 89). Med praksislogik kan opnås en forståelse for 'spillets gang' og dermed for, hvordan lærer/studerende orienterer sig og erhverver praktisk kompetence, der accepteres som en oplevelse af systemets ritualer som en "immanent necessity", dvs. en slags 'selvfølgelig nødvendighed' (Bourdieu, 1990, s. 61), som symboliserer de socialt og kulturelt anerkendte og ofte dominerende måder at erkende virkeligheden på, som fx myter kan repræsentere.

## Metode

Artiklen er del af et internationalt forskningsprojekt, 'What About Teacher Shortages' (*Wats' Up*), der har til formål at undersøge lærermangel, herunder rekruttering, frafald og fastholdelse af lærere i lærerprofessionen. Projektet gennemføres som et internationalt forskningsprojekt med deltagere fra Danmark, Sverige og Tyskland og fokuserer på lærermangel som et komplekst problem i feltet imellem politiske reformer, decentralisering, lærercertificering, privatisering af skoleverdenen samt ændrede strukturelle forhold i uddannelsessektoren (Lindqvist et al., 2022), herunder tab af identitet og tilhørsforhold til professionen, udbændthed, stress m.m. (Dahl et al., 2022).

Artiklens empiriske grundlag består af 37 semistrukturerede, kvalitative interviews og gruppeinterviews med lærerstuderende og lærere fra to professionshøjskoler samt seks grundskoler i hovedstadsområdet og to provinsbyer. Skoleledere og forskellige uddannelsesledere på professionshøjskole blev også interviewet. Alle interviews blev båndoptaget og transskriberet og varede imellem 25 minutter og 2 timer og 31 minutter. Informanterne varierede i køn, alder, erhvervserfaring og karriereveje ind i professionen. Både nye og erfarne lærere, såvel som både professionsuddannede og meritlærere blev interviewet for at sikre varians i materialet. Informanterne blev spurgt

om oplevelser af tilhørsforhold til professionen, muligheder og begrænsninger i uddannelse og arbejde, og baggrunde for rekruttering og frafald. Datamaterialet blev kodet for indhold ved tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvilket indebærer teoretisering med henblik på sociokulturel kontekst og strukturelle forhold, som havde betydning for den enkelte informant (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Inspireret af Haavind (2000) blev hele materialet først analyseret "på langs" (Haavind, 2000, s. 172) for at finde overordnede tematikker omkring lærermangel; her dukkede temaer som mangler i læreruddannelsens indhold, transferproblematikker i praktikperioder og professionalisering i arbejdslivet op. Dernæst blev materialet analyseret "på tværs" (Haavind, 2000, s. 174) af interviews og sammenlignet med temaer fra professionslitteraturen; her fremkom en række modsætninger mellem informanternes umiddelbare og indlejrede forklaringer, som satte fokus på identitet, tilhørsforhold og fællesskaber. Inspireret af Melhuus (2002, s. 82) blev de to sæt tematikker sammenlignet, med fokus på, hvordan ligheder og kontraster kunne forklares, ikke som årsager 'i sig selv', men som udsprunget af den sociale kontekst.

## Analyse og diskussion: Myter om lærermangel i uddannelse og arbejdsliv

### Myte 1: "Læreruddannelsen er mangelfuld"

At læreruddannelsen er 'mangelfuld' fx i form af mangler i fag, teori, praktik m.m., er ofte diskuteret i litteraturen (Berg, 2017; Dahl, 2020b; Pedersen et al., 2021; EVA, 2020) samt et symptom på læreruddannelsens mange reformer, som ofte er iværksat før den forrige reform er tilendebragt (Rasmussen, 2022). Rasmussen (2022, s. 7) peger på, at det er "slående, at de mange – ofte ideologisk funderede – forslag til forbedring af læreruddannelsen såvel som til grundlæggende ændringer af den ofte fremsættes uden reference til forskning og evalueringer;" der mangler med andre ord ifølge Rasmussen (2022) forskningsmæssigt belæg for reformer, som ofte gennemføres med ideologiske begrundelser. Grossman (2008) peger på, at situationen kan betegnes som en krise i læreruddannelse, idet læreruddannelse helt overordnet er mangelfuld og noget, der ikke medvirker til, at lærerne lærer. Myten om 'mangler' i læreruddannelsen har ofte fokus på uddannelsens indhold og struktur som forklaring på problematikkerne. I praksis fremstår myten om 'mangler' som konstant reformering af læreruddannelsen med faglige skift og nye læseplaner (Grinder-Hansen, 2013). Når informanterne blev spurgt





om oplevelser af udfordringer i uddannelse og i arbejdsliv, blev der oftest talt om 'mangler'. 'Mangler' blev bl.a. italesat som store hold på uddannelsen, manglende teori, mangel på kompetente undervisere, manglende refleksion og manglende mål og mening. Nogle lærerstuderende betegnede fx læreruddannelsen som "en opskriftsuddannelse" og "vi bliver ikke klædt på til at være lærer," som fx forklaret af en lærerstuderende:

*Jeg synes ikke, det teoretiske fundament har været godt nok. På det tidspunkt, hvor jeg startede, var der også et kæmpe fald i forhold til folk, der søgte ind på læreruddannelsen. Så det gjorde, at vi blev samlet i nogle storgrupper, hvor vi startede i en klasse på 40 (...) det der med at få en god undervisning ud af det, når man er så mange i en klasse, i stedet for færre hold og flere undervisere. (...) ud af de fire storhold, var der kun ti der blev færdige med uddannelsen. (Interview, lærerstuderende)*

Som den lærerstuderende forklarer, opleves problemet 'mangler' som et gennemgående fænomen, der drejer sig om mangler i teori, undervisere, holdstørrelser m.m. Spørgsmålet om 'mangler' er på nogle måder et implicit spørgsmål om 'pædagogisk fix' – dvs. at der med den (rette) pædagogik, teknik eller viden kan skabes (de rette) resultater i form af bedre læreruddannelse. Men 'mangler' som det centrale problem kan også forstås som en slags dualismetænkning, hvor "begivenhedsuniverset" opdeles "i flere uforenelige universer" (Bertelsen, 1997, s. 15). I læreruddannelsens dualismetænkning skelnes der fx imellem fag, undervisning og viden på den ene side, og praksis og praktik, som forstås som 'den virkelige verden', på den anden side. Men praksis og teori er ikke fjerne for hinanden hverken i professionshøjskolens klasseværelser eller i skolelivets praksis: I læreruddannelsens undervisning integreres praksis vha. eksempler og cases samt ved at trække på de studerendes erfaringer, ligesom praktikperioderne på skolerne heller ikke er hverken teori- eller vidensløse.

Når lærerstuderende starter på uddannelsen, oplever de at være på en bestemt 'mission' (Korthagen, 2004) og føler sig 'kaldet' til lærerprofessionen (Hansen, 1995), kort sagt, læreruddannelsen vælges med ønsket om at gøre en forskel for andre mennesker og repræsenterer for mange nystartede kandidater et drømmejob (Böwadt et al., 2017). Så spørgsmålet om 'mangler' handler måske i mindre grad om fag, teori og undervisningsplaner, og mere om professionel tilblivelse og identitet, som stedet helt overordnet medvir-



ker til. Nyere litteratur peger på, at professionshøjskolerne (Grinder-Hansen, 2013; Dahl, 2020b, 2021b) medvirker til at forme studerende på bestemte måder, hvilket også er påvist i den internationale litteratur (Nasir & Cooks, 2009; Wexler, 1992; Dahl, 2021a). Lærerprofessionen opstår i læreruddannelsesinstitutioner, der har forskellige kulturer, trossystemer, holdninger og meningsdannelser, som kan skifte over tid (Grinder-Hansen, 2013). Historisk set fandt læreruddannelsen sted på mindre lærerseminarier, der havde hver deres 'ånd' eller profil (Grinder-Hansen, 2013). I dag bibringer de forskellige typer læreruddannelsesinstitutioner de studerende forskellige måder at forholde sig til lærerprofessionen, henholdsvis 'hjemligt og kendt' (forrige tiders mindre lærerseminarier) eller 'højfagligt og uoverskueligt' (de nutidige professionshøjskoler) (Dahl, 2021b). Selvom lærerstuderende har klare forventninger om, at læreruddannelsen skal give dem den fornødne teoretiske og praktiske viden, så skuffer de nye professionshøjskoler mange studerende (Dahl, 2021b) med den upersonlige stil og anonymitet – der mangler nærhed og interaktion med andre studerende og lærere til et sted, der opfattes som 'upersonligt' (Dahl, 2021b, s. 303). Anonymitet og mangel på relationer medfører, at de studerende ikke kan udvikle og dermed finde deres egen personlige identitet i professionen, idet professionel læring og identitetsdannelse finder sted i fællesskaber (Wenger, 1998). I stedet for opbygning af professionel identitet sker en afmontering af identiteten – det er svært at finde holdepunkter i det situerede fællesskab (Lave & Wenger, 1991) imellem studerende og med underviserne. Den professionelle læring er situeret i sociale felter (Bourdieu, 1977) uden indre sammenhæng, så praksislogik og forståelsen af 'spillet gang' (Bourdieu, 1990) bliver mangelfuld, når der ikke er anknytningspunkter i den sociale praksis (Dahl, 2021b). Det er altså en anden slags 'mangelfuldhed' end mangler på fag, teori m.m., som der er behov for at styrke, nemlig fastholdelse af de lærerstuderendes positive professionelle identitetsdannelse i en organisatorisk kontekst via nærhed og kontakt, således at de studerende kan fortsætte med at drømme om at 'gøre en forskel for andre' (Böwadt et al., 2017).

### **Myte 2: "Praktikken på læreruddannelsen mangler 'transfer' til praksis"**

En anden myte om lærermangel handler om, at praktikken på læreruddannelsen ikke forbereder de studerende (tilstrækkeligt) på praksis (Korthagen, 2017; Boas, 2017; Böwadt, 2021) og/eller, som det ofte er fremført i undersøgelser mv., at der ikke er tilstrækkelig praktik eller praktik, der er tilstrækkelig praksisnær *på læreruddannelsen* (Böwadt, 2021, s. 6). Løsningsforslagene



handler ofte om, at koblingen imellem teori og praksis fejler (Berg, 2017; Wahlgren & Aarkrog, 2012); at de studerende skal lære konkrete klasseledelses- og relationskompetencer gennem kompetente praktikvejledere (Boas, 2017); eller at der skal 'mere' og måske endda en anden form for praktik på læreruddannelsen (Pedersen et al., 2021; Böwadt, 2021) for bedre at kunne omsætte uddannelsespraksis til det efterfølgende arbejdsliv. Men rådene synes utydelige og modsatrettede, for hvad betyder 'bedre kobling' imellem praksis og teori? Og hvordan harmonerer 'bedre praktik' med 'mere praktik'? Problemet er helt tilbage til 1980 formuleret som et 'praksischok', der betegner nye læreres reaktioner på deres møde med folkeskolen (Dahl et al., 2022, s. 90) samt et fænomen problematiseret i international forskning (Nygren, 2004). Men betegnelsen praksischok kan undre (Dahl et al., 2022), idet læreruddannelsen har næsten et halvt års praktik fordelt på tre praktikker af hver seks ugers varighed (KP, 2021).

Donald Schöns (1987) læringsteori har opnået stor gennemslagskraft i litteraturen omkring professionsuddannedes læring (Berg, 2017) ved at forklare, hvordan lærerstuderende lærer at blive lærere. Læring ifølge Schön (1992, s. 125) sker igennem mødet med praksis og "conversation with the situation", hvor de lærerstuderende reflekterer over usikkerheder, tvivl og overraskelser, som giver nye indsigter. Men teorien kan ikke forklare, hvordan usynlige og mere ubevidste læringsprocesser finder sted (Dahl et al., 2022, s. 21), eller sociale (Lave & Wenger, 1991) og kulturelle (Bourdieu, 1990) forhold påvirker læring. Spørger man de nye lærere, er det ikke skolens praksis, der giver de nye lærere et 'praksischok', men derimod mængden af opgaver samt opgavernes kompleksitet (Dahl et al., 2022, s. 90). Opgaver som forældresamarbejde, kollegasamarbejde, organisationskultur m.m. er områder, som de studerende oplever udfordrende, men som uddannelse og praktik ikke giver erfaringer med (Dahl et al., 2022). Når nyuddannede lærere starter arbejdslivet i skolen, tildeles de ofte et 'skodskema' med mange forskellige klasser og mellemtimer, undervisning i fag, de ikke er uddannet i, rod i administrative rutiner, mangel på opbakning fra ledelsen samt besværlige forældre (Dahl et al., 2022). Mange af de lærerstuderende i nærværende undersøgelse afprøvede deres viden i praktikken, men de var ikke med til at planlægge undervisning i årgangsmøder og teams, og de opnåede ingen erfaringer med viden- og færdighedsmål, på trods af at professionshøjskolens Praktikmanual (KP, 2021) foreskriver praktik som en kombination af planlægning, gennemførelse og evaluering. Samarbejder med forældre og

kollegaer, fx planlægning af årsplan etc., er heller ikke noget, de studerende opnår erfaring med i praktikken.

Analysen af interviewene viste, at når de lærerstuderende oplevede praktikperioden som 'god', hang det sammen med faglige overvejelser: En lærerstuderende fortæller fx om praktikvejledningen, "at vi [praktikvejlederen og jeg] mødtes en gang om ugen, og så havde vi en time, hvor hun gav mig feedback." Oplevelsen af praktikken som 'god' bygger her på forståelsen af, at transfer som refleksion over usikkerhed og tvivl om fagligt indhold (Schön, 1992) medfører læring. Analysen viste også, at de lærerstuderende italesatte praktikperioderne som mangelfulde, uden nærmere begrundelse af, hvad manglerne bestod af. En nyuddannet lærer fortalte fx, at "de fire år på uddannelsen og praktikken gjorde mig ikke rustet nok til at komme ud til at møde det rigtige skoleerhverv, for jeg syntes ikke det var sammenligneligt." Mange informanter havde tilsvarende negative og forholdsvist utydelige tilkendegivelser om læreruddannelsens praktik. Men når praktikperioderne blev opfattet som positive og berigende, *så hang det* sammen med helt andre forhold: En studerende nævnte fx, at "Hun [praktikvejlederen] var en rigtig dygtig lærer selv, supermotiveret og tog meget ansvar på sig i forhold til at være en god coach eller mentor." En anden studerende fortalte om praktikperioden som et tidspunkt, hvor "vi var slet ikke klare over, hvem vi selv var, når vi stod deroppe, og min makker, hun stod og rodede med sine fingerringe, og jeg stod og kikkede på kuglepennen." En tredje lærer fortalte, at praktikvejlederen var "totalt vild, en mastodont (...) dominerende, trampede hårdt i gulvet(...), og hvis vi viste nogen tegn på usikkerhed, så var hun bare sådan, 'nu-tager-I-jer lige sammen, altså, hvis I vil være lærer.'" Interviewciterne viser, at når praktikperioderne har positiv effekt, så hænger det sammen med muligheden for at indgå i meningsskabende relationer til andre (Wenger, 1998), her 'vild', 'dominerende (på den gode måde)' og 'supermotiveret' praktikvejleder. Samtidig bliver personlige forhold (Hjort & Weber, 2004) som 'ikke at være klar over, hvem man er' del af et identitetsskabende projekt på læreruddannelsen (Korthagen, 2010), hvor de studerende igennem uddannelsen bliver mere klar over, 'hvem de er' (Dahl, 2020a). Når de studerende oplever praktikken som vellykket, skyldes det muligheden for at praktisere igennem relationer til andre, bl.a. praktikvejlederen og andre studerende. *Læring bliver* dermed en personlig tilblivelseshistorie i fællesskabet, med Wenger ord: "Learning becomes who we are and creates personal histories of becoming in our communities" (1998, s. 5). I vellykkede praktikperioder forhandler de lærerstuderende identitet igen-



nem deltagelse i læringsfællesskabet (Wenger, 1998, s. 149) med praktikvejledere og studerende, ved at forhandle uøvede positioner som 'newcomers' med mere erfarne, supermotiverede og mastodontiske 'oldtimers' (Wenger, 1998, s. 149). De studerende oplevede, at praktikvejledningen medførte en "mastery of the game" (Bourdieu, 1977), som handlede om sociale og kulturelle tilhørsforhold (Wenger, 1998) snarere end om mangler i transfer og praksis.

Men omvendt giver praktikperioder også muligheder for at afmontere læreridentitet; fx fortæller en lærer, hvordan drømmen om at gøre en forskel som lærer, dvs. den professionelle identitet, blev formindsket i mødet med skolen og offentlighedens indstilling til lærerjobbet som et lavstatusjob:

*Jeg mistede interessen for at være lærer] i forhold til lærerlockoutet og synet på læreren. Respekten omkring lærerfaget. Og indadtil har det i høj grad også været en autonomi ... altså der er jo ikke nogen, der skal diktere mig, hvordan jeg forbereder min undervisning bedst. Jeg ved godt selv, hvordan jeg gør tingene bedst. Jeg oplevede mangel på tillid i rigtig mange henseender (...) Jeg synes, at det var barsk, det, jeg oplevede der, og der mistede jeg simpelthen alt for folkeskolen. (Interview, lærer)*

Når læreren i citatet ovenfor fortæller om, hvordan de professionelle idealer blev afmonteret, i takt med at ansvar og tillid til læreren faldt bort, så handler det om lærerens identitet og "mission" (Korthagen, 2004) som lærer. Indførelsen af top-, tids- og økonomistyrede tiltag som fx New Public Management (NPM), reformer og andre storpolitiske tiltag i skolen sætter lærerne i en krydspreset virkelighed, dvs. en strukturel *double bind* (Dahl et al., 2022, s. 24), hvor lærernes handlinger i alle tilfælde medfører u hensigtsmæssige konsekvenser. Læreren må enten opgive eller gå på kompromis med sine professionelle idealer om at være lærer eller tilpasse sig den nye situation og fx bruge fritiden til at leve op til nye krav om kontrol, kontraktstyring og evaluering. I NPM tidssættes lærernes opgaver, og det bliver muligt at regulere timesatser for opgaverne, uden at opgaverne dog bliver mindre omfattende; stadigt stigende krav om kontrol (nationale tests, PISA), kontraktstyring (fx Arbejdstidsloven) og evaluering (fx Fælles Mål) (Dahl et al., 2022, s. 16) medfører en udhuling af lærernes arbejdstid, da arbejdsopgaverne opleves mere tidskrævende, end de egentlig er timesat til (Dahl et al., 2022, s. 16). Så når mange nye lærere dropper ud af skolen i de første år af

arbejdslivet, så handler det ikke om mangler i transfer og praktik, men om at arbejdslivets modsatrettede konsistens ikke gør det muligt for lærerne at leve op til de professionelle idealer, hvorfor den professionelle identitet afmonteres. Det var gennemgående nogle helt andre parametre i interviewene end et pædagogisk 'fix', der havde betydning for lærerne: anerkendelse, tillid, respekt, sammenhold og identitet, som skaber mening og oplevelser af tilhørsforhold (Wenger, 1998) til lærerprofessionen.

### **Myte 3: "Det nye arbejdsliv i skolen medfører en fremadskridende professionalisering"**

I den righoldige litteratur om lærernes arbejdsliv reflekteres ofte et billede af, at professionaliseringsprocesser – dvs. en videre udvikling af lærernes professionalisme – finder sted på arbejdspladsen i skolen, ofte forstået som en mere eller mindre uafbrudt læring, der finder sted fx igennem samarbejde og fællesskaber med andre lærere og professionelle tilknyttet skolen (Hargreaves, 2000b; Hargreaves & Fullan, 2018). Når Hargreaves & Fullan fx skelner mellem nyuddannede og erfarne lærere, hvor den første gruppe har "minimal training and might be able to maintain order and discipline" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 78), så fremgår det implicit, at nyuddannede lærere har færre og andre kompetencer end mere erfarne lærere, og dermed, at de igennem skole/arbejdslivet opkvalificerer deres kompetencer som lærere. I selve forståelsen af, hvad der konstituerer en profession, peges der desuden på, at "engagement til vedvarende læring og professionel opgradering" (Hargreaves & Fullan, 2018, s. 80) er et vigtigt kriterie for at være en professionel. Ifølge uddannelsesforskeren Peter Jarvis (2007, s. 1) medfører arbejdslivet en livslang læring, hvor sociale situationer er med til at transformere personen kognitivt, følelsesmæssigt og i praktisk henseende til en vedvarende forandret og mere erfaren person (Jarvis, 2007, s. 1). Jarvis understreger læring som dynamisk, vedvarende, ofte usynlig og overordnet positiv – personen bliver 'mere erfaren'. På samme måde ligger der implicit i Lave & Wenger (1991) samt Wengers (1998) arbejder en forståelse af, at læring er en positiv proces fra legitim, perifer til legitim, central deltagelse. Oversat til arbejdslivet i skolen handler denne myte om, at læreren – i takt med at arbejdslivet skrider frem – efterhånden udvikler mere og bedre lærerprofessionalisme. Implicit ligger her en antagelse om, at når den nye lærer starter i skolen, så starter en – mere eller mindre automatisk – positiv læringsproces (Jarvis, 2007; Lave & Wenger, 1991). I takt med at læreren bevæger sig fra yderkanten af fællesskabet til inderkredsen (Lave & Wenger, 1991), udvikles praksisre-



lateret erfaring fremfor abstrakt læreruddannelsesviden (Schön, 1992). Men hvis arbejdsliv og uddannelse mangler sociale strukturer at læne sig op ad, sker der ikke nødvendigvis professionalisering; af interviewene fremgår, at de nye lærere oplever, at selvom der tilsyneladende er mange muligheder for kontakt med andre lærere, og ældre og erfarne lærere melder ud, at de nye lærere 'bare skal spørge', så giver arbejdslivets puls ikke mange muligheder for kontakt:

*Der var ikke rigtig et rum, hvor der var tid og overskud til at tale om sådan nogle ting [undervisningen] med kollegaer. (...) det rum, hvor man kunne tale om de ting, opstod ligesom aldrig, fordi folk havde meget travlt med alle mulige andre ting. (...) Der var meget lidt samarbejde (...). Jeg var faktisk sammen med nogle meget garvede lærere, nogle der i hvert fald havde erfaring. Det var, lidt som om de ikke havde samme behov for at udveksle, og jeg følte, det tit var mig, der skulle tage initiativ til at spørge dem, hvilket også kan være en lidt ubehagelig situation, hele tiden at være den, der kommer og beder om hjælp.*  
(Interview, lærer)

Som læreren fortæller, oplever mange nye lærere sig ensomme i lærerjobbet, hvilket ifølge litteraturen er én af hovedårsagerne til, at nye lærere drop- per ud af professionen (Dahl et al., 2022). Undersøgelser viser, at mange lærere underviser ud fra erfaringer fra deres egen skoletid (Lortie, 1975; Darling-Hammond & Bransford, 2007); det er med andre ord fortiden, ikke nutiden, der medfører professionalisering. Ifølge Rosholm et al. (2016) har de første to år i professionen som lærer betydning for, om de nyuddannede finder fodfæste eller ej. Når de nye lærere starter i skolen, er de fulde af visioner og entusiasme og glæder sig til at realisere deres drømme med elever, forældre og kollegaer (Rosholm et al., 2016; Böwadt et al., 2017), men i stedet er drop-ud, skole- og karriereskift virkeligheden for mange nye lærere: for mange lektioner med undervisning i linjefag, de ikke er uddannet i; fag- trængsel, tidspres og mange forberedelsesmaterialer; manglende mentorer og mangel på fordybelse; og uengagerede eller overinvolverede skoleledel- ser/forældregrupper (Dahl, 2017; Dahl et al., 2022; Rosholm et al., 2016) er med til at afmontere drømme og visioner. Som ny lærer i skolen kommer man ind i nye sociale fællesskaber, som er kendetegnede af mangel på fæl- leshed – og det betyder forandring af læreridentitet, men ikke på de opti- mistiske og fremadrettede måder, som Jarvis' begreb om fx livslang læring



antyder. Der er meget stor forskel på, om skoler tilbyder professionelle fællesskaber, og hvordan de nye lærere bruger dem (cf. Dahl et al., 2022). Ikke alle medlemmer af et fællesskab får det samme udbytte af det fælles arbejde (Dahl et al., 2022, s. 206); teamet er i konstant bevægelse mod at forfølge gruppens mål (Wenger, 1998) – for nogle skaber det fællesskabsfølelse og identifikation, for andre frustration, ligegyldighed og afmagt. Pointen er, at der er uanede muligheder for positiv professionalisering i teamsamarbejder, men også risiko for det modsatte, fx stilstand, uro og regression.

## Diskussion og konklusion

Igennem diskussion af tre centrale myter om lærermangel har artiklen undersøgt lærermangel som en krise, hvor rekruttering og fastholdelse er relateret til spørgsmålet om identitetsdannelse, social læring og livsførelse i et komplekst og modsatrettet arbejdsliv. 'Lærermangel' problematiseres som et mismatch imellem dominerende, ideologiske og 'naturlige' forklaringer på fænomenet og så realistiske forklaringer, der har rod i de lærerstuderendes og lærernes aktuelle oplevelser af læring og tilblivelse i uddannelse og arbejdsliv. Ved at undersøge 'mismatch' bliver det muligt at problematisere de 'taget-for-givne' og ofte ubevidste (Bourdieu, 1977) naturlige indstillinger (Schutz, 1975) som forklaringer på lærermangel, i modsætning til ofte ideologiske funderede forklaringer (Rasmussen, 2022), som ikke har rod i virkeligheden. Det er vigtigt at understrege, at artiklens bud på myter er mulige, men ikke nødvendigvis udtømmende forklaringer for det komplekse (See et al., 2020; See & Gorard, 2020) fænomen 'lærermangel', som er undersøgt på mange måder i den internationale litteratur.

En første myte fokuserer på, at læreruddannelsen har nogle 'mangler' i form af teori, fag eller didaktik (Rasmussen, 2022), som medfører frafald og lærermangel. I stedet problematiserer artiklen lærermangel som et spørgsmål om mangel på professionel identitet (Dahl, 2020a). En anden myte fokuserer på praktikperiodens mangler i form af 'transfer' mellem teori og praksis, hvilket bygger på antagelser om, at teori og praksis er adskilte fænomener, og at læreruddannelsen ikke forbereder de studerende på praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2012), hvilket gør det svært at anvende det lærte i nye sammenhænge. Men der er meget praksis i undervisningen på professionshøjskolerne (Dahl et al., 2022), så myten om 'praksischok' (Nygren, 2004) må problematiseres. Arbejdslivets puls i skolen med tids-, top- og økonomistyring (Dahl et al., 2022) gør det svært for lærerne at leve op til egne professi-



onelle idealer, hvorfor de dropper ud af professionen (Böwadt et al., 2017). I stedet viser artiklen, at når praktikken medvirker til positiv identifikation og oplevelser af mening og tilhør i sociale praktikfællesskaber (Wenger, 1998) med praktikvejledere og andre studerende, integreres en positiv professionel identitet. En tredje myte handler om, hvordan nye arbejdsliv i skolen mere eller mindre medfører en positiv, fortløbende professionalisering (Jarvis, 2007), dvs. når lærerne starter i skolen, begynder en forholdsvist automatisk – og positiv læringsproces, når de stilles overfor virkelighedens kompleksiteter. Men mange lærere oplever lærerarbejdet som ensomt, kompliceret og tidspresset arbejde (Dahl, 2020b), hvilket medfører, at den professionelle identitet afmonteres. Nogle lærere regredierer til overlevelse fx i form af at undervise, som de selv blev undervist i deres egen tid i folkeskolen (Darling-Hammond & Bransford, 2007), imens andre dropper ud af arbejdslivet (Dahl et al., 2022). Mødet med arbejdslivet skaber derfor ikke nødvendigvis fortløbende og vedvarende professionel udvikling (Jarvis, 2007), men måske endda professionel afvikling (Hargreaves, 2000a; Rosholm et al., 2016).

Myterne om lærermangel kan forstås som vedholdende og forsimplede forklaringer på krisen i lærerprofession: 'Vedholdende', fordi de ofte bruges i litteraturen samt blandt lærere og studerende som kausale og mekanistiske dvs. forsimplede forklaringer på rekrutterings- og fastholdelsesproblematikkerne. Samlet fremstår myterne som del af et argument om, at med det rette 'pædagogiske fix' kan problemerne imødegås; det pædagogiske fix består her i at tilføre læreruddannelse og -arbejdsliv flere og/eller andre fag/viden/ressourcer. Men problemerne kan ikke løses ved at tilsætte 'mere' eller 'andet' af bestemte komponenter, når problemet handler om noget dybere-liggende personligt. Der er derfor behov for at arbejde strategisk med forventninger, relationer, fællesskaber og følelsesmæssige behov, for at lærerne kan opfylde deres professionelle mission (Korthagen, 2004) og leve 'kaldet' (Hansen, 1995) til professionen ud. Læreruddannelse og skole bør være identitetsskabende, dvs. støtte op om personlige tilhørsforhold til professionen, som mange lærere oplever i starten af deres uddannelse og arbejdsliv. Dette kan fx ske ved at understøtte rammerne i uddannelse og arbejdsliv, for at de studerende og lærerne kan arbejde personligt og professionelt med lærerrollen i sociale fællesskaber, så der udvikles identitet og tilhørsforhold til professionen. Når lærerne vælger læreruddannelsen og skolen fra, så er det ikke fordi de ikke *vil* være lærere; det er fordi de ikke *kan* være lærere (Böwadt et al., 2017) – 'spillet gang' (Bourdieu, 1990) umuliggør at omsætte egne kapitaler og værdier til en identitetsskabende praksis. Det første skridt

er – som artiklen peger på – at destabilisere myterne om lærermangel, dvs. problematisere og udfordre de dominerende og ofte vedholdende forståelser af, hvad der udgør 'problemet' om lærermangel – med henblik på at rette blikket nogle andre og mere hensigtsmæssige steder hen.

## Referencer

- AE, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2022). *Nyuddannede: Kun 6 ud af 10 læreruddannede arbejder i folkeskolen*. <https://www.ae.dk/node/3023/pdf-export>
- Andersen, F. Ø., Frederiksen, L., Sunesen, M. S. K., Thorborg, M. (2021). Lærermangel i Danmark. *Paideia*, 22, 21-32.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. (Org. 1972). The University of Chicago Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bek-Pedersen, K. (2022). *Myter*. Tænkepauser 103. Aarhus Universitetsforlag.
- Berg, M. (2017). Praktisk teori – eller teoretisk praksis? En undersøgelse af teori- og praksisforståelser i læreruddannelsens praktik. *Unge Pædagoger*, 3.
- Bertelsen, P. (1997). Den frie vilje – almenpsykologisk, terapeutisk og moralsk set. *Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi*, 4-45.
- Blanco, A. M., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying teacher shortages. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 128-141.
- Boas, B. (2017). Haves: Praktiklærere – Ønskes: Uddannede Praktiklærere. *Unge Pædagoger*, 3.
- Boström, K., Bostedt, G., & Lindqvist, M. (2021). Den allvarliga lärobristen i Sverige – hur kunde detta hända och vad kan vi göra? *Paideia*, 22, 6-20.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words*. Polity Press & Blackwell Publishers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Böwadt, P., Pedersen, N., & Vaaben, N. K. (2017). *Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn*. Professionshøjskolen UCC.
- Böwadt, P. (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse?* Københavns Professionshøjskole.
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The Call to Teach and Teacher Hopefulness. *Teacher Development*, 15(2), 127-140.
- Dahl, K. K. B. (2017). Too much parental cooperation? Parent-teacher cooperation and how it influences professional responsibility among Danish schoolteachers. *Power and Education*, 9(3), 177-191.
- Dahl, K. K. B. (2020a). Mo(ve)ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(1), 123-140.
- Dahl, K. K. B. (2020b). Shaping 'the Good Teacher' in Danish and Kenyan teacher Education. I Wright, H. R., & Høyen, M. (red.), *Discourses We Live By* (s. 141-161). Open Book Publ.
- Dahl, K. K. B. (2021a). *Becoming somebody in teacher education*. Routledge.
- Dahl, K. K. B. (2021b). Stedets væsen: professionshøjskolen som mulighedsrum. I Dahl, K. K. B. (red.), *Professionspsykologi* (s. 281-306). Aarhus Universitetsforlag.
- Dahl, K. K. B., Laursen, P. F., & Andresen, B. (red.) (2022). *Overlevelsesguide for nye lærere*. Dafolo.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (red.). (2007). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- DeFeo, D. J., & Tran, T. C. (2019). Recruiting, Hiring, and Training Alaska's Rural Teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 35(2), 1-17.



- DLF, Danmarks Lærerforening (2018). *Folkeskolens rekrutteringsproblemer*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *TALIS 2018 – 1. Rapport: Lærernes undervisning, kompetenceudvikling og start i professionen*. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/TALIS%202018\\_011019.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/TALIS%202018_011019.pdf)
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Unge ser professionsuddannelser som springbræt til en lang videregående uddannelse*. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/unge-ser-professions-uddannelser-springbraet-lang-videregaende-uddannelse>.
- Fulbeck, E. S., & Richards, M. P. (2015). The impact of school-based financial incentives on teachers' strategic moves: A descriptive analysis. *Teachers College Record*, 117, 1-36.
- Grinder-Hansen, K. (2013). *Den gode, den onde og den engagerede*. Muusmann Forlag.
- Grossman, P. (2008). Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 10-23.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. I Haavind, H. (red.) *Kjønn og Fortolkende Metode* (s. 155-219). Gyldendal.
- Hansen, O. H. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000a). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2000b). *Nye lærere, nye tider: Lærersamarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Klim.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2018). Mentoring in the New Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Henriksen, L., & Lind, E. (2007). Flere bruger læreruddannelsen som genvej. *Kristeligt Dagblad*, 04.08.2007. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/flere-bruger-l%C3%A6reruddannelsensom-genvej>
- Hjort, K., & Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? I Hjort, K., & Weber, K. (red.), *De professionelle* (s. 7-20). Samfundslitteratur.
- Ifanti, A. A., Fotopoulou, V. S., & Gaziel, H. H. (2017). Comparative perspectives on professionalism and professional development. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 486-496.
- Jarvis, P. (2007). Lifelong learning in the social context. I Jarvis, P. (red.), *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- KL, Kommunernes Landsforening (2016). *Rekrutteringssituationen på lærerområdet*. [https://www.dlf.org/media/10164486/kl\\_rekrutteringssituationen-paa-laeromraadet.pdf](https://www.dlf.org/media/10164486/kl_rekrutteringssituationen-paa-laeromraadet.pdf)
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient thruths about teacher learning. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- KP, Københavns Professionshøjskole (2021). *Praktikmanual*. Praktiksekretariatet. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2021/08/praktik-manual-skoler.pdf?x25574>
- Kreienbaum, M. A. (2021). Den aktuelle mangel på lærere i Tyskland. *Paideia*, 22, 33-44.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lavrenteva, E., & Orland-Barak, L. (2019). Drop-outs, transformed professionals or change makers: Prospective teachers' beliefs acting as filters, frames and guides in pre-service education. *Research Papers in Education*, 34(6), 649-679.

- Lindqvist, M., Boström, L., & Gidlund, U. (2022). Teacher shortage in Sweden. *Education in the North*, 29(2), 48-67.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. University of Chicago Press.
- Melhuus, M. (2002). Issues of relevance. Anthropology and the challenges of cross-cultural comparison. I Gingrich, A., & Fox, R. G. (red.), *Anthropology, by Comparison* (s.70–91). Routledge.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound Improvement: Building Learning-Community Capacity on Living-System Principles*. Routledge.
- Nasir, N. S., & Cooks, J. (2009). Becoming a Hurdler: How Learning Settings Afford Identities. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(1), 41-61.
- Nordisk Ministerråd (2010). *Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser*. <https://www.norden.org/en/publications>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Nyström, S. (2009). *Becoming a professional. A longitudinal study of graduates' professional trajectories from higher education to working life*. Linköping Studies in Behavioral Science No. 140. Linköping University.
- Paaske, K. A., Frederiksen, L. A. L., & Krøjgaard, F. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb*. VIA University College.
- Pedersen, A. R. (2014). Narrativ organisationsteori. I Vikkelsøe, S., & Kjær, P. (red.), *Klassisk og moderne organisationsteori*. Hans Reitzel.
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* UCC Professionshøjskolen.
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021). Nye lærere vil have mere praksis i uddannelsen – forskere advarer. *Folkeskolen*. 24.02.2021. <https://www.folkeskolen.dk/1866315/nye-laerere-vil-have-mere-praksis-i-uddannelsen---men-forsker-advarer>
- Rosholm, K., Frederiksen, L. A. L., & Jensen, R. (2016). Bliver nyuddannede lærere deprofessionaliserede i mødet med folkeskolen? *Folkeskolen*. 14.12.2016.
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A., & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 1-10.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). The Theory of Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Schutz, A. (1975). *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzel.
- See, B. H., & Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers? *Research Papers in Education*, 35(4), 416-442.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., & El Soufi, N. (2020). What works in attracting teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. M. (2006). Professional learning communities. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: The power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.
- Wexler, P. (1992). *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. Falmer Press.



*Kari Kragh Blume Dahl*  
*ph.d., lektor*  
*School of Education, Aarhus Universitet*  
*karidahl@edu.au.dk*

*Frans Ørsted Andersen*  
*ph.d., lektor*  
*School of Education, Aarhus Universitet*  
*frans@edu.au.dk*



