



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Sommernummeret

Årg. 10 | nr. 2 | 2025

Læreruddannelsens Ledernetværk

Studier i læreruddannelse og -profession



Ansvarshavende redaktør

Stefan Ting Graf, Docent, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Redaktion

Bettina Buch, Docent, Professionshøjskolen Absalon

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, Docent, UC Syd

Mikkel Hjort, Docent, VIA University College

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

Referencegruppe

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

Dorthe Kingo, UC Syd – Peter Larsen, UCN –

Stina Løvgreen Møllenbach, PHA

Udgiver

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Alle artikler er originale bidrag og har gennemgået to uafhængige dobbelt-blinde fagfællebedømmelser.

Alle artikler er Open Access og udgives under Creative Commons licens:

CC BY-NC-ND (citationspligt, ikke kommercielt, ingen remix)

Forfatterne giver tidsskriftet ret til første publicering og bevarer deres ophavsret.

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

INDHOLD

<i>Stefan Ting Graf & Preben Olund Kirkegaard</i> Redaktionelt forord til sommernummeret 2025.	5
--	---

Studier i læreruddannelse

<i>Uffe Ladegaard og Pernille D.M. Pjedsted</i> Lærerstuderendes meningsskabende processer i deres praktikopgaver – når studerende forbinder teori og praksis	9
---	---

<i>Nadine Malich-Bohlig, Eva Dam-Christensen, Hildegunn Juulsgaard Johannesen og Lars Petersen</i> "Vi taler jo ikke så meget <i>med</i> eleverne, men <i>til</i> eleverne" Lærerstuderendes anvendelse af videoanalyse til arbejdet med fagsprog	33
--	----

<i>Birgitte Lund Nielsen og Birte Debel Hansen</i> Praksisapproksimation i læreruddannelsen Øvelse i skole-hjem-samarbejde for lærerstuderende og situeret kollegial videndeling for læreruddannere	58
--	----

Studier i lærerprofession

<i>Agnes Lausen og Helle Marie Skovbjerg</i> Legemedier – et begreb om læremidler i arbejdet med legende tilgange til undervisning	81
---	----

<i>Jonas Munck Olesen og Anna-Vera Meidell Sigsgaard</i> Læreren i centrifugen – analyser af lærer-elev-interaktioner ud fra et økologisk perspektiv ...	100
--	-----

<i>Henriette Blomgren</i> Når musikken kommer på besøg – æstetisk-visuelle metoder i forskning om børns møder med skolekoncerter	122
---	-----

Redaktionelt forord til sommernummeret 2025

Læreruddannelsen og lærerprofessionen befinder sig i en brydningstid. Med reformen af læreruddannelsen i 2023 er der sat en ny retning for, hvordan fremtidens lærere skal uddannes og dannes, ikke blot fagligt, men også professionelt og personligt. Ambitionen er klar: en mere praksisnær, professionsrettet og integreret læreruddannelse, hvor teori og praksis ikke blot sameksisterer, men gensidigt beriger hinanden. Men hvordan realiseres denne ambition i praksis? Og hvilke udfordringer opstår, når idealer om sammenhæng, faglighed og refleksion skal omsættes i konkrete undervisnings- og uddannelsessituationer?

Et centralt spørgsmål i den aktuelle debat er, hvordan vi forstår og arbejder med forholdet mellem teori og praksis. Det er en klassisk problemstilling i professionsuddannelser, men den har fået ny aktualitet i lyset af reformens fokus på integreret praktik og praksisfaglighed. Der er behov for at gentænke, hvordan studerende lærer at analysere og forstå deres egne erfaringer – ikke blot som bekræftelse af teori, men som afsæt for kritisk og undersøgende refleksion. Det kræver både nye didaktiske greb og en åbenhed over for kompleksiteten i skolens praksis.

Samtidig er der stigende opmærksomhed på sprogets rolle i undervisningen. Fagsprog er ikke blot et redskab til at formidle viden, men en nøgle til at deltage i faglige fællesskaber og udvikle faglig forståelse. Det rejser spørgsmål om, hvordan lærerstuderende tilegner sig og anvender fagsprog i deres undervisning – og hvordan de kan støttes i at bruge det bevidst og dialogisk som en del af deres professionelle identitet.

I forlængelse heraf står lærerprofessionen over for en række pædagogiske og didaktiske udfordringer, som kalder på nye perspektiver og begreber. Hvordan kan undervisningens materialitet og æstetik tænkes som aktive medspillere i læringsprocesser? Hvordan skaber vi undervisningsrum, hvor elever – uanset sproglig og kulturel baggrund – får mulighed for at deltage, bidrage og udvikle sig? Og hvordan kan vi som forskere og praktikere



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 3 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.158717

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

udvikle metoder, der fanger det, der ofte undslipper de traditionelle evalueringsformer?

I dette sommernummer af *Studier i læreruddannelse og -profession* præsenteres fem artikler, der på forskellig vis undersøger og udfordrer centrale aspekter af både læreruddannelsen og lærerprofessionen.

Studier i læreruddannelse

Uffe Ladegaard og Pernille D.M. Pjedsted: Lærerstuderendes menings-skabende processer i deres praktikopgaver. Gennem en analyse af 68 praktikopgaver undersøger artiklen, hvordan lærerstuderende forbinder teori og praksis. Med afsæt i Langers begreb "envisionment building" viser forfatterne, at studerende ofte tilpasser praksis til teori frem for at analysere åbent. Artiklen peger på behovet for en læreruddannelse, der fremmer kritisk og nuanceret refleksion – i tråd med LU23's ambitioner.

Lars Petersen, Nadine Malich-Bohlig, Eva Dam-Christensen og Hildgunn Juulsgaard Johannesen: "Vi taler jo ikke så meget med eleverne, men til eleverne." Artiklen undersøger, hvordan lærerstuderende arbejder med fagsprog gennem videoanalyse og gruppesamtaler. Studiet viser, at fagbegreber ofte oversættes til hverdagsprog – uden tilbagevenden til det faglige sprog. Videoanalysen styrker de studerendes sproglige bevidsthed og peger på potentialet i videobaseret refleksion som en integreret del af læreruddannelsen.

Birgitte Lund Nielsen og Birte Debel Hansen: Praksisapproksimation i læreruddannelsen. Øvelse i skole-hjem-samarbejde for lærerstuderende og situeret kollegial videndeling for læreruddannere. Artiklen undersøger, hvordan simulation af forældremøder forstået som praksisapproksimation kan styrke lærerstuderendes kompetencer i skole-hjem-samarbejde. Gennem et designbaseret forskningsprojekt belyses både de studerendes erfaringer og den situerede kollegiale videndeling mellem læreruddannere. Resultaterne peger på, at rollespil fremmer lederskab, kommunikation og kropsligt forankret læring hos de studerende, og hvordan samarbejde mellem læreruddannere kan understøtte konkret undervisningsudvikling på læreruddannelsen.



Studier i lærerprofession

Agnes Lausen og Helle Marie Skovbjerg: Legemedier – et begreb om læremidler i arbejdet med legende tilgange. Artiklen introducerer begrebet "legemedier" som en ny måde at forstå læremidler. Gennem designbaseret forskning vises, hvordan læremidler kan fungere som deltagelsesfremmende og eksperimenterende redskaber, der aktivt former undervisningen. Perspektivet åbner for nye didaktiske muligheder og udfordrer vante brugsmønstre.

Jonas Munck Olesen og Anna-Vera Meidell Sigsgaard: Læreren i centrifugen. Med afsæt i Leo van Liers interaktionsmodel introduceres begreberne "centripetalkraft" og "centrifugalkraft" som metaforer for undervisningens dynamik. Artiklen viser, hvordan læreres valg af interaktionsformer påvirker elevers deltagelse – især flersprogede elevers – og argumenterer for en mere inkluderende og sprogudviklende praksis.

Henriette Blomgren: Når musikken kommer på besøg. Artiklen undersøger børns oplevelser af skolekoncerter gennem æstetisk-visuelle metoder som tegning og video. Analysen viser, hvordan børn skaber mening gennem sanselige og performative udtryk, og argumenterer for, at æstetisk funderede metoder kan give adgang til børns perspektiver på måder, som traditionelle metoder ikke formår.

Tilsammen bidrager artiklerne til en nuanceret forståelse af, hvad det vil sige at være lærer og lærerstuderende i dag – og hvordan vi kan udvikle både uddannelse og profession i en tid præget af forandring, kompleksitet og nye forventninger.

God læselyst!

Stefan Ting Graf & Preben Olund Kirkegaard

Studier i læreruddannelse

Lærerstuderendes meningsskabende processer i deres praktikopgaver

– når studerende forbinder teori og praksis

Uffe Ladegaard og Pernille D.M. Pjedsted

Resumé

I læreruddannelsen i Danmark bliver de studerende vurderet på, hvorvidt de kan forbinde teori og praksis i deres eksamensopgaver. Spørgsmålet, som vi søger at undersøge i denne artikel, er, hvordan de studerende forsøger at skabe mening i forbindelserne mellem teori og praksis i spændingsfeltet mellem nogle konkrete oplevede praksiserfaringer og de institutionelle rammer for læreruddannelsen. Artiklen undersøger 68 studerendes praktikopgaver på deres praktikiniveau 1. Opgaverne er kodet induktivt med udgangspunkt i Langers (2011) tekstteori og begrebet *envisionment building* for at undersøge, på hvilke måder de studerende er henholdsvis inde i praksis, ude af praksis, fx i teorien, og hvordan de forbinder disse. Analysen af praktikeksamensopgaverne viser, at den teoretiske rammesætning, fx i lærebøgerne, hvor de studerende skal forholde sig teoretisk til didaktik, relationskompetence og klasseledelse, er styrende for, hvordan og hvad de ser i deres praksis. Det ses, ved at de studerende fortæller videre eller tilpasser deres praksiserfaringer til de teoretiske forståelser fremfor at forholde sig til, hvad der faktisk sker i situationen. Dette peger frem mod en diskussion om, hvordan vi på læreruddannelsen får studerende til at udvide og nuancere deres indsigt i praksis med teori fremfor at reducere og lukke deres forståelser.

Nøgleord

teori/praksis, praktikopgaver, meningsskabende processer, *envisionment building*, teoretisk rammesætning, legitimering

Abstract

In Danish teacher education, students are assessed on their ability to connect theory and practice in their exam assignments. This article investigates how students attempt to make sense of the connections between theory and practice within the tension between their concrete, experiences and the institutional frameworks of the teacher education. The study examines 68 students' practicum assignments from their first practicum level. The assignments are inductively coded based on Langer's (2011) text theory and the concept of *envisionment building*, to explore how students position themselves either within practice or outside of practice (e.g., in theory), and how they navigate between these positions. The analysis reveals that



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.152751

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

the theoretical framing – such as textbook-based approaches to didactics, relational competence, and classroom management – strongly influences how and what students observe in practice. This can be seen in the ways students tend to extend or adapt their practical experiences to fit theoretical understandings, rather than engaging directly with what actually occurs in the situation. These findings open up a discussion on how teacher education can support students in expanding and deepening their insights into practice through theory, rather than narrowing or closing off their understanding.

Keywords

theory/practice, practicum assignments, meaning-making processes, envisionment building, theoretical framing, legitimization

Indledning

Denne artikel bliver skrevet på tærsklen til en ny læreruddannelse, hvor forholdet mellem praksis og teori endnu engang er i fokus og til diskussion. I dokumenterne omkring den nye læreruddannelse (LU23) bliver der brugt begreber som 'praksisnær', 'praksisrettet faglighed', 'praksisfokus' og 'praksisfaglighed'. Centralt i uddannelsen og i forsøget på at styrke sammenhængen mellem uddannelse og praksis står praktikken. Således står der i aftaleteksten bag uddannelsen: "Praktikken integreres i fagene på læreruddannelsen, så sammenhængen mellem teori og praksis styrkes, herunder via tværgående praksiselementer med koblinger mellem undervisningsfag, grundfaglighed og praktik" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

Disse tanker bag læreruddannelsen (LU23) er imidlertid ikke nye, men blot en skærpelse af tendenser fra de seneste læreruddannelser. I LU23 er det således særligt udtrykket 'sammenhæng', der bliver brugt til at beskrive forbindelsen mellem praksis og teori, mens der i den forrige læreruddannelse (LU13) oftest bruges det metaforiske udtryk 'at koble', som når der i bekendtgørelsen står, at formålet med praktikken er "at skabe kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2013, §11). De lærerstuderende bliver således evalueret på, om de kan skabe koblinger mellem teori og praksis i kompetencemålsprøven, praktikeksamen. I praktikopgaverne bliver det synligt, dels på hvilke måder praktikerfaringerne bliver repræsenteret, og hvordan de studerende fremstiller og forstår forbindelsen mellem uddannelsernes praktiske og teoretiske dele.

Spørgsmålet bliver her, hvad teoretisk funderede praktiske færdigheder er, herunder hvordan disse sammenhænge tænkes og forbindes af de studerende – er det i form af undersøgende analyser, løsningsorienterede handleforslag, kausaliteter, slutninger eller sidestillinger mellem teori og praksis?

Artiklen bidrager med at præsentere de studerendes måder at skabe forbindelser på, så de kan diskuteres og medtænkes i læreruddannelsens fremadrettede arbejde med at kvalificere denne sammenhæng mellem teori og praksis.

Forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelser beskrives som en grundlæggende og meget omdiskuteret problematik (Haastrup & Knudsen, 2015, s. 12). På baggrund af nordiske undersøgelser skriver Munch (2008, s. 140), at det på trods af restruktureringer og uddannelsesreformer endnu ikke er lykkedes at 'håndtere' forholdet mellem teori og praksis. I Danmark påpeger Dorf (2018), at det er et gennemgående træk i evalueringerne af læreruddannelsen, at forbindelsen mellem teori og praksis er vanskelig. Dette sammenholdt med, at praktikken og praktikeksamen er rammesat institutionelt med specifikke mål, som udtrykker bestemte forståelser af, hvad både teori og praksis er, og hvordan disse skal forbindes. Praktikken i LU13 var fx rammesat således, at kompetencemålene var inddelt i tre overordnede kompetenceområder, didaktik, klasseledelse og relationsarbejde, som var gennemgående for alle tre praktikniveauer på uddannelsen.

I denne artikel er vi derfor optaget af at undersøge forbindelserne mellem teori og praksis i læreruddannelsen ved at analysere praktikopgaver på LU13. Vi undersøger, hvordan de studerende forstår forholdet mellem teori og praksis, og hvordan de sociale praksisser (Fairclough, 2008, s. 17) på forskellig vis har indflydelse derpå. Med afsæt i analyser af de studerendes forbindelser mellem teori og praksis i praktikopgaverne diskuterer vi desuden de sociale praksisser, som er specifikke for læreruddannelsen, dens kvalifikationssystemer og konventioner, for at pege på, hvad vi skal være opmærksomme på i LU23, når vi skal indfri målet om at styrke sammenhængen mellem teori og praksis i den integrerede praktik. Det leder os til at undersøge følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår lærerstuderende forbindelser mellem teori og praksis i deres praktikeksamensopgaver i sammenhæng med læreruddannelsens sociale praksis?

I studiet svarer vi på forskningsspørgsmålet ved at analysere 35 praktikeksamensopgaver skrevet af 68 studerende, og i denne artikel fremhæves fire repræsentative analyser af de studerendes opgaver.

For at kunne udarbejde en analyse af, hvordan de studerende forbinder teori og praksis, redegør vi først for beslægtede studier samt divergerende teorier om teori og praksis. Dernæst præsenterer vi studiets undersøgelses- og analysemetode. Efter analysen diskuterer vi de centrale spørgsmål, som analysen peger frem mod.

Relaterede studier

I en nordisk kontekst er forholdet mellem teori og praksis i studerendes opgaver på læreruddannelsen belyst i begrænsede studier (Engelsen et al., 2022; Engvik, 2018; Østern et al., 2020). Nedenfor vil vi dog koncentrere os om de studier, der undersøger forholdet i en dansk kontekst. Det skyldes, at nærværende studie forholder sig til de studerendes måde at forbinde teori og praksis indenfor de sociale praksisser (Fairclough, 2008) som læreruddannelsen i Danmark udstikker.

I en dansk kontekst findes der få og beslægtede studier, som vi i det følgende kort præsenterer og afgrænser os fra. Holm-Pedersen & Böwadts (2023) studie undersøger ti praktikprøver for at finde ud af, om der udvikles praksisnær viden i de lærerstuderendes praktikopgaver og til den mundtlige eksamen. Deres hovedkonklusion er, at det kun sker i meget begrænset omfang, og de problematiserer på den baggrund "den gængse forestilling om, at så længe de studerende kommer 'tæt' på praksis, vil der også genereres praksisnær viden" (Holm-Pedersen & Böwadts, 2023, s. 104). Studiet er interessant for os, fordi den måde, hvorpå de studerende forholder sig til deres praksis, er vigtig for at kunne forstå forbindelsen mellem teori og praksis.

På samme måde forholder en række studier sig til det teoretiske grundlag for læreruddannelsen og særligt for eksamensopgaver. Nielsen (2015) fokuserer fx på de studerendes forståelse af teori i sin undersøgelse af lærerstuderendes analyser af praksis. Med afsæt i Korthagens (2008) begreber påviser hun, at de studerende i deres analyser af selvoplevede, videofilmede undervisningssituationer primært trækker på situationsspecifik teori, mens de i deres bacheloreksamensopgaver anvender generaliserede teoretiske abstraktioner. Nielsens studie er relevant for nærværende studie, fordi det skærper



vores opmærksomhed på de særlige sociale praksisser, der eksisterer for en eksamensopgave, fremfor for undervisningen på læreruddannelsen.

Johansen & Frederiksen (2013) diskuterer ligeledes det teoretiske grundlag for læreruddannelsen. De skriver, at professioner baserer sig på et fragmenteret vidensgrundlag, der har rod i meget forskellige kilder, der ikke nødvendigvis har noget med hinanden at gøre (Johansen & Frederiksen, 2013, s. 2). Artiklen er relevant for dette studie, idet den præciserer en anvendelighedsdiskurs, hvor studerende ønsker, at teori skal være foreskrivende for praksis og vejledende for, hvad man gør i en specifik situation i praksis (Johansen & Frederiksen, 2013).

Endelig viser en rapport, hvilke litteraturvalg de lærerstuderende træffer i deres praktikopgaver på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole i perioden 2019-2020 (Andersen et al., 2023). Undersøgelsens resultat peger på en kanonisering i de studerendes valg af litteratur i de praktikopgaver, hvor almindidaktisk litteratur er underprioriteret, og at de studerendes litteraturvalg i overvejende grad omhandler klasseledelse og relationsarbejde (Andersen et al., 2023, s. 29). Rapporten er væsentlig, da deres undersøgelse ligeledes medtænker den institutionelle og didaktiske rammesætning for praktikken og praktikopgaven.

Vores studie adskiller sig fra ovenstående studier, ved at vi har et analytisk fokus på forbindelsen mellem teori og praksis, men også ved at vi håber at kunne bidrage med et nuanceret blik på både de studerendes måder at forholde sig til praksis på og det teoretiske grundlag for praktikopgaverne ved at fokusere på netop forbindelsen mellem disse. I artiklens diskussionsafsnit vender vi tilbage til ovenstående studier.

Teoretiske perspektiver på teori-praksis-forholdet

I dette afsnit vil vi redegøre for de forståelser af forholdet mellem teori og praksis, som studiet er inspireret af. Forholdet mellem teori og praksis er bredt diskuteret i international litteratur (Carr, 1987; Saugstad, 2002; Kessel & Korthagen, 1996), mens selve forbindelsen mellem teori og praksis er mere vagt belyst. Når vi anvender begrebet forbindelse, beror det på en forskningsmæssig interesse i at undersøge forbundetheden mellem teori og praksis. Er denne forbindelse eksempelvis kausal, logisk, sidestillet eller måske direkte fraværende?

Et eksempel på et begreb, som beskriver forholdet mellem teori og praksis, uden dog at berøre forbindelsen mellem disse, er *professional theorizing*

(Ertsas & Irgens, 2017). Forfatterne definerer profesional theorizing som en proces af informeret refleksion, hvor individer og/eller grupper reflekterer, formulerer, analyserer og giver rationaler til samt udvikler praksis informeret af teori. Ved at omforme teori til verbet 'at teoretisere' vægter de, at processen er dynamisk, og at teori derved ikke forstås som en statisk størrelse, vi kan lable praksis med. Det at kunne teoretisere professionelt og professionsrettet sker i en proces, hvor det essentielle er, at den lærerstuderende ikke er tyranniseret af erfaring – det vil sige kun handler på baggrund af erfaring eller kun på baggrund af teori. Med professional theorizing giver Ertsas & Irgens (2017) et teoretisk og normativt bud på, hvordan forholdet mellem teori og praksis kan forstås.

Korthagen (2008) beskæftiger sig på samme måde med teori-praksis-forholdet og skriver med andre nuancer, at læreruddannelse er et problematisk foretagende grundet dens grundlæggende gab mellem teori og praksis (2008, s. 1). Gabet består i, at vi på læreruddannelsen holder de studerende ansvarlige i forhold til teori, men at de studerende ikke kan forbinde teori med den praksis, de oplever, hvorfor de har for vane at sige, at uddannelsen er for teoretisk.

I forlængelse af Korthagens perspektiv forholder Kvernbekk (2018) sig til forholdet mellem evidens og praksis. Kvernbekk skriver, at "Vi lever i en tid som insisterer på at alle former for praksis og policy skal være baseret på forskning og evidens" (Kvernbekk, 2018, s. 136). I artiklen nuancerer Kvernbekk de forskellige perspektiver på evidens, der refereres til, og forholder sig til problematikken ved at handle i forhold til evidensbaseret viden om praksis. Hun pointerer, at den forskningsbaserede evidens bare fortæller den halve historie, og resten af historien er lokal og må fortælles af praktikerne (Kvernbekk, 2018, s. 143). Disse perspektiver kan have indflydelse på, hvordan de studerende forstår praksis og teori.

Denne teori-/praksisforståelse i en professionsuddannelseskontekst udvider Hastrup & Knudsen (2015) ved blandt andet at pointere, at studerende oplever ringe sammenhæng mellem teori og praksis. De opsummerer de forskellige opfattelser af teori og praksis som fire teori- og praksisforståelser: dikotomiske, som en polaritet, en fusion og en dialektik (Hastrup & Knudsen, 2015, s. 18).

Begreberne anført ovenfor kan være teoretiske linser, hvorved sådanne forbindelser kan analyseres og undersøges. Artiklens primære formål og bidrag er at fremanalysere forbindelserne, for at vi kan få indsigt i, hvordan



de studerende forstår sammenhængen mellem teori og praksis i de sociale praksisser, de indgår i.

Metode

I vores undersøgelse af forbindelserne mellem teori og praksis er vi overordnet inspireret af Fairclough (2008), der skriver, at enhver undersøgelse af sprog må være et studie af selve systemet og ikke kun af dets 'brug'. Med brugen af begrebet diskurs anser Fairclough sprogbrug for at være en social praksis, som både afspejler og former sociale forhold (Fairclough, 2008, s. 17). I denne sammenhæng er målene for praktikeksamensopgaven produceret i en bestemt social praksis, hvor der er opstillet konkrete mål som relationskompetence, klasseledelse og didaktik, som de studerende skal forholde sig til. I artiklen vil vi først og fremmest koncentrere os om den tekstlige diskurs, hvilket i Faircloughs forståelse er en sproglig, tekstnær analyse af teksten, for i diskussionen at trække mere fortolkende tråde til den diskursive og den sociale praksis.

Analysen af eksamensopgaverne vil vi rammesætte gennem Langers tekstteori og begrebet *envisionment building* for at undersøge og analysere de studerendes måder at skabe forståelse af forbindelsen mellem teori og praksis. Begrebet er defineret således:

We can think of envisionment building as an activity in sense-making, where meanings change and shift and grow as a mind creates its understanding of a work. There is a constant interaction (or transaction, as Louise Rosenblatt (1978) calls it) between the person and the piece, and the particular meaning that is created represents a unique meeting of the two. (Langer, 2011, s. 15)

Envisionment refererer til den forståelse og de forandringer, som læseren gennemgår i arbejdet med at skabe mening med en tekst og verden, og i Langers terminologi er det en hvilken som helst tekst. Hun skriver således, at envisionment building ikke kun er en litterær aktivitet, men at "we build envisionment all the time when we make sense of ourselves, of others and of the world" (Langer, 2011, s. 10). Mere specifikt refererer envisionment til et sæt af "related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speak-

ing, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings” (Langer, 2011, s. 10).

I denne undersøgelsessammenhæng refererer begrebet derfor til de lærerstuderendes meningsskabende processer, når de bevæger sig ind og ud af deres beskrivelse af praksis i arbejdet med at forstå og analysere denne i praktikopgaven. I bevægelsen ind og ud af deres beskrivelse af praksis orienterer de studerende sig mod mening og indtager i den proces forskellige udsigtspunkter i forhold til teksten. Disse udsigtspunkter kan være oplevelser i praktikken, lærebøger, forskning, undervisning, målene for uddannelsen eller andre sociale praksisser.

Kodningsstrategi – orientering mod mening

Langer begrebsliggør envisionment building med fem *stances*, som vi har kodet de studerendes praktikopgaver i forhold til. De fem stances omhandler, hvordan de træder ind i en forståelse af teksten, som her er deres beskrivelse af praksis, hvor de tester ideer, motiver og følelser, hvordan de træder ud af denne og gentænker deres forståelse, og endelig hvordan de studerende forsøger at objektivisere deres forståelse blandt andet gennem inddragelse af teori. Disse orienteringer mod mening (Langer, 2011, s. 26) operationaliserer vi i denne forskningssammenhæng til tre måder, de studerende orienterer sig mod mening: at bevæge sig ind i teksten og dermed orientere sig mod praksis, at bevæge sig ud af teksten og orientere sig mod teori og endelig en orientering mod at skabe forbindelser mellem teori og praksis. De tre orienteringer mod mening skal ikke ses som statiske positioner, men som bevægelser mellem forskellige forståelser – udsigtspunkter – af praksis, teori og forbindelserne derimellem.

Praktikopgaverne er kodet i deres fulde længde. Vi har indsat hele praktikopgaven i et skema, hvor vi sætning for sætning har kodet, hvordan de studerende skaber forbindelser mellem teori og praksis. I nedenstående eksempel (fig. 1) kan man se, hvordan et udsnit af en analyse bliver sat ind i skemaet, så rækkefølgen på tekststykkerne bliver synlige, samtidig med at vores analysekoder markerer, hvordan de forskellige dele af analysen er henholdsvis inde og ude af teksten og skaber forbindelser derimellem.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten	Forbindelser	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten
Evaluerende – drage slutninger uden belæg.	Man kan se, at eleverne er indforstået med, hvad der skal ske, altså at der lyttes og ikke snakkes, mens der bliver fortalt.	Logisk	Dette er også et tegn på en autoritet, der er anerkendt af eleverne.	Teorigengivende – konstruktion
Evaluerende – drage slutning	Det er altså tydeligt, at hun har autoritet nedefra, som jo som sagt betyder, at hun er anerkendt af dem, hun leder.			

Figur 1. Eksempel på praktikeksamensopgave 1.14.

Vores kodeapparat, som vi har anvendt til den analyse, der præsenteres i artiklen, følger de tre orienteringer mod mening: måder at bevæge sig ind i teksten, måder at bevæge sig ud af teksten og måder at skabe forbindelser. De enkelte koder under hver kategori ser herefter således ud, jf. fig. 2-4.

Refererende De studerende gengiver direkte, hvad der står i teksten.
Genfortællende De studerende tager et udsnit af teksten og genfortæller det med andre ord, men holder sig til det samme indhold.
Viderefortællende De studerende beskriver praksis, som ligger i tydelig forlængelse af teksten, men hvor indholdet ikke fremgår af beskrivelsen af praksis. Denne kan fremkomme på to måder: I konteksten: tillæg til det, der skete i teksten Udenfor konteksten: tillæg til eller uden sammenhæng med teksten – bliver ikke forbundet. Kan fremstå som: <i>Konstruering:</i> Hvor der i analysen konstrueres nye tekster, der refererer til andre situationer i praktikken <i>Tilpasning:</i> Hvor den studerende tager konkrete elementer ud af teksten og tilpasser den til en anden sammenhæng – ændrer betydning.
Evaluerende <i>Drager slutninger:</i> slutninger uden belæg/med belæg <i>Drage undersøgende slutninger:</i> belæg med modaliteter

Figur 2. Koder: Måder at bevæge sig ind i teksten.

Teori-refererende Der citeres fra teoretiske tekster
Teorigengivende De studerende sammenskriver pointer fra en teoretisk tekst. Dette kan forekomme som: Teoriparafaserende: teoretiske tekststykker bliver gengivet i en omskrivning Reduktion: den studerende reducerer det teoretiske begreb Tilpasning: den studerende tilpasser teorien for at få teori og praksis til at passe sammen Fejlslutning: den studerende gengiver teorien på en anden måde, end forfatteren har fremført den.

Figur 3. Koder: Måder at bevæge sig ud af teksten.

Kausale Den studerende skaber en årsag-virkningsforbindelse
Logiske Den studerende skaber en logisk forbindelse fx "det er et udtryk for" eller "dette kan forstås som"
Legitimering Den studerende skaber en legitimerende forbindelse, fx hvor en teoretisk position legitimerer en bestemt forståelse eller handling

Figur 4. Koder: Måder at skabe forbindelser.

Vi vil undervejs i analysen forklare de enkelte kodekategorier nærmere, når de optræder, men i de eksempler, vi har valgt ud til denne artikel, vil alle koder ikke nødvendigvis optræde.

Datagrundlag

Forskningsgenstanden er lærerstuderendes praktikopgaver. Datamaterialet for projektet består af 35 niveau 1-praktikopgaver indsamlet i april 2022. Opgaverne repræsenterer 68 studerende fra en hel årgang, der startede på læreruddannelsen i september 2021. De studerende har derfor kun været på læreruddannelsen i otte måneder, da de skriver praktikopgaverne, hvilket må medtænkes, i forhold til hvordan de skaber forbindelser mellem teori og praksis.

Antallet af studerende pr. opgave fordeles sig således:

- Praktikopgaver med en studerende: 15 opgaver (max. 5 sider)
- Praktikopgaver med to studerende: 10 opgaver (max. 9 sider)
- Praktikopgaver med tre studerende: 7 opgaver (max. 12 sider)
- Praktikopgaver med fire studerende: 3 opgaver (max. 15 sider)



Når en praktikopgave citeres, følger et tal efter citatet. Det første ciffer i tallet viser, hvor mange studerende der har skrevet, og det andet ciffer i tallet viser antallet af opgaver. Begrundelsen for at angive tal for, hvor mange studerende der har skrevet opgaven, er, at antallet af studerende har betydning for omfanget af opgaven, hvorfor en opgave med flere studerende muliggør, at forbindelserne mellem teori og praksis er mere fyldestgørende og omfangsrige.

Karakteristik af praktikopgaverne

Som beskrevet ovenfor er praktikopgaverne en del af praktikeksamenen og fungerer som et afsæt for den mundtlige eksamen. Praktikopgaverne indeholder i generelle træk en indledning, der i større eller mindre grad introducerer en lærerfaglig problemstilling, og i de fleste opgaver afsluttes indledningen med en problemformulering. Det næste afsnit i opgaven er de studerendes præsentation af empirien, som for langt de fleste består af en beskrivelse af en undervisningssituation. De studerende benævner empirien som en situationsbeskrivelse, en praksisfortælling eller en case, der består af en form for rammebeskrivelse af en klasse, en didaktisk situation, der er en kort narrativ fortælling om en mere konkret begivenhed. Dernæst følger i de fleste opgaver et teoriafsnit, så et analyseafsnit og en afsluttende konklusion.

I de opgaver, som vi har analyseret, er der afvigelser fra denne beskrivelse. For eksempel er der én praktikopgave ud af de 35, der indeholder et interview som en del af empirien, samt én enkelt opgave, der inddrager et spørgeskema. Endelig er der en opgave, som ikke har en egentlig sammenhængende praksisfortælling, men som undervejs i opgaven inddrager forskellige eksempler. Desuden har to studerende valgt at sammenskrive deres teori- og analyseafsnit.

I det følgende afsnit analyserer vi udvalgte praktikopgaver og fokuserer her på de studerendes analyseafsnit for at undersøge, hvordan de skaber forbindelser mellem deres empiri og den teori, de har præsenteret. Når vi i analysen henviser til opgavernes tekster, er det en henvisning til de cases eller praksisfortællinger, som de studerende præsenterer, og når vi henviser til teori, er det de tekster, som de studerende i opgaven præsenterer som teori.

Analyse

I det følgende vil vi vise analytiske nedslag i de praktikopgaver, vi har undersøgt. Vi har i artiklen udvalgt fire opgaver, som på hver deres måde repræsenterer de studerendes varierede måder at forbinde teori og praksis. Den maksimale variation (Flyvbjerg, 2009, s. 96) er opnået ved at udvælge to opgaver, som er repræsentative i forhold til en række mønstre, som vi har fremanalyseret i de 35 praktikopgaver, samt to opgaver, der på hver deres måde bryder med disse mønstre.

At skabe forbindelser ud og ind af teksten

Det første repræsentative nedslag vi vil vise, er, hvordan de studerende i deres analyser orienterer sig mod mening ved at bevæge sig ind og ud af teksten, altså den empiri, de analyserer. Det kan vi fx se i følgende eksempel, som er fra en opgave skrevet af tre studerende. Problemstillingen, de vil belyse i deres analyse, er, hvorfor nogle elever ikke deltager i en undervisningssituation. Deres problemformulering lyder således: "Hvordan kan man, ved hjælp af synlige mål og formativ evaluering, arbejde med at understøtte elevers deltagelsesmuligheder?" jf. fig. 5.

Hvordan inde i teksten?	Inde i teksten	Forbindelser	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten?
Evaluerende – drage slutninger med belæg	I øvelsen forsøgte praktikanten at skabe gode deltagelsesmuligheder for eleverne ved at strukturere øvelsen samt rammerne.	Legitimering	Klasseledelse er ofte en balance mellem at styre eleverne og tildele dem frihed. Ifølge Hart har graden af elevernes medbestemmelse stor betydning for deres deltagelse (Sunesen, 2018).	Teorigengivende – parafraserende
Videreførelsen – I konteksten	Eleverne var eksempelvis blevet informeret om, at de havde 20 minutter til øvelsen.	Legitimering	Forskning i klasseledelse anbefaler, at læreren implementerer klare regler med tidsrammer og tydelige skift i undervisningen (Canger & Kaas, 2021, s.119).	Teorigengivende – parafrase
Evaluerende – drage slutninger uden belæg	Elevernes manglende vilje til at deltage kunne altså nærmere være et udtryk for manglende medbestemmelse.	Kausal	Baseret på Harts beskrivelser i deltagelsesstegen, var eleverne placeret på trin 5 i feed-forwardøvelsen.	Teorigengivende – reduktion

Figur 5. Eksempel fra praktikeksamensopgave 3.5



I skemaet ovenfor kan man se, hvordan de studerende i deres analyse bevæger sig ud og ind af teksten, hvor de her starter ude af teksten ved at redegøre for en teori om klasseledelse. Denne teoretiske position legitimerer en evaluerende slutning, inde i teksten, om, at de studerende forsøgte at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne ved at strukturere øvelser og rammer. Det bliver underbygget af et eksempel med, at de har givet eleverne 20 minutter til øvelsen. Denne information har vi kodet som en videreførelse, fordi informationen om de 20 minutter ikke fremgår af deres tekst, men befinder sig indenfor den samme kontekst. Med den information skaber de studerende en forbindelse til forskning i klasseledelse, som anviser, at man som lærer skal implementere klare regler med tidsrammer. Forbindelsen analyserer vi her som legitimerende, fordi gengivelsen af forskningen i klasseledelsen er det, der legitimerer, at de har sat klare regler med tidsrammer ved at give eleverne 20 minutter til opgaven. Herefter skabes der en kausal forbindelse, fordi der her er et kausalt forhold mellem klare regler og deltagelse, hvilket udelukker, at det er reglerne og tidsrammerne, der er problemerne. Det fører videre til en evaluering af teksten, hvor de studerende påpeger, at elevernes manglende deltagelse nærmere skyldes manglende medbestemmelse, hvilket legitimeres ved, at de lærerstuderende placerer eleverne på trin 5 på Harts deltagelsesstige, hvor elevernes deltagelse er begrænset. Med Langers perspektiv (2011) bliver teori om klasseledelse og Harts deltagelsesstige dermed udsigtspunkter i deres meningsskabende proces.

De studerende får dermed skabt en sammenhængende argumentation, hvor de får udelukket, at elevernes manglende deltagelse i aktiviteten skyldes de studerendes klasseledelse, fordi de havde givet eleverne tydelige tidsrammer. Elevernes manglende deltagelse kan derfor snarere skyldes manglende medbestemmelse.

Den måde at bevæge sig ud og ind af teksten er et gennemgående mønster i de opgaver, vi har analyseret. Vi kan også se et mønster i, at forbindelserne mellem inde i teksten og ude af teksten er præget af legitimeringer og kausale eller logiske slutninger.

Måder at bevæge inde i teksten

Det andet repræsentative nedslag sætter fokus på de mønstre, vi har fremanalyseret, i forhold til hvordan de studerende er inde i teksten. Eksemplet er fra samme praktikopgave, som vi analyserede ovenfor, jf. fig. 6.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten
Evaluerende – drage slutninger	Særlig i praksisfortællingen, hvor eleverne skulle give hinanden feedback, så vi at målsætningen ikke var synlig i tilfredsstillende grad. Eleverne opnåede nemlig ikke det faglige udbytte, som vi ønskede

Figur 6. Eksempel fra praktikeksamensopgave 3.5

De studerende starter her inde i teksten med at tage udgangspunkt i deres tekst, som handler om en situation, hvor eleverne skal give hinanden feedback. Derefter skriver de, at de så, at målsætningen ikke var synlig, hvilket ikke er en information, vi kan finde i deres tekst, og de tilføjer et evaluerende udsagn ved at skrive "i tilfredsstillende grad." Endelig analyserer vi, at de studerende med det lille adverbium "nemlig" i sidste sætning knytter den manglende målsætning i undervisningen sammen med elevernes manglende udbytte.

De studerendes måder at være inde i teksten bærer derfor præg af både at hente ny information ind, som ikke er i den oprindelige praksisfortælling, og at være vurderende, tolkende ved at opstille et kausalt forhold mellem fraværende målsætning i undervisningen og manglende udbytte for eleverne.

Det er et generelt mønster, at de studerende i deres analyser sjældent refererer direkte til de tekster, de præsenterer som deres empiri. I de to ovenstående eksempler kan vi se, hvordan de studerende laver en viderefortælling af deres empiri eller forholder sig evaluerende til fortællingen, men begge dele er indenfor konteksten af deres tekst. I andre eksempler bevæger de studerende sig længere væk fra den empiri, de har beskrevet.

Et eksempel på det finder vi i en anden opgave, hvor de studerende i deres tekst har beskrevet, hvordan der opstår problemer med en elev i et gruppearbejde. I deres analyse fremkommer der en række informationer, som ikke kan identificeres i deres tekst. Her skriver de: "At etablere et godt læringsmiljø hvor der er læring i sig selv i målet, var nemlig essentielt for os." Senere i opgaven skriver de om undervisningsdifferentiering: "Derudover har vi i vores undervisningsplan lagt stor vægt på at differentiere undervisningen samt det at stilladse et godt inkluderende læringsmiljø for eleverne" (Praktikopgave 2.1). Indholdet har vi vanskeligt ved at identificere i de studerendes tekst og karakteriserer det derfor som en viderefortælling – udenfor konteksten.

I andre eksempler tilpasser de studerende den oprindelige betydning. Et eksempel herpå er i opgave 1.15, hvor den studerende i sin tekst har beskrevet, at en elev udtrykker uvilje mod at læse op ved tavlen, og da læreren siger, at eleven godt kan, græder eleven. Den studerende som varetager undervisningen, siger gentagne gange til eleven, at hun godt kan, og efter sidste gang, hvor den studerende tager eleven om skuldrene og siger: "Jeg tror på du kan," læser eleven op, mens denne stadigvæk snøfter. Den lærerstuderende skriver i analysen: "Som det fremgår af casen, var der ingen ligeværdig dialog til stede mellem B og P (eleven og praktikanten)." Det underbygges med, at den studerende siger til eleven "at hun skal læse op" (Praktikopgave 1.15). I teksten refereres den studerende for at sige "kan", og dette bliver gentaget flere gange. Når der i den studerendes analyse efterfølgende bliver refereret et "skal", vurderer vi det som en tilpasning i forhold til betydningen i teksten. Med begrebet tilpasning peger vi på, at det er teksten som bliver tilpasset i forhold til teorien. Udsigtpunkterne for de studerendes envisionments bliver dermed igen at legitimere praksis med teori fremfor at undersøge og åbne for nye forståelser af praksis.

Måder at skabe forbindelser mellem teori og praksis

Hvis vi vender blikket mod de måder, hvorpå de studerende skaber forbindelser mellem deres teori og praksis, så kan det give os et nyt indblik i de studerendes envisionments, jf. fig. 7.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten	Forbindelser	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten
Evaluerende – drage slutninger med belæg	Særdeles i praksisfortællingen, hvor eleverne skulle give hinanden feedforward, så vi, at målsætningen ikke var synlig i tilfredsstillende grad. Eleverne opnåede nemlig ikke det faglige udbytte, som vi ønskede	Legitimering	Hatties forskning viser, at mål bør være synlige (Canger & Kaas, 2021, s. 55)	Teorigengivende – reduktion

Figur 7. Eksempel fra praktikeksamensopgave 3.5.

I eksemplet kan vi se, at de studerende i forlængelse af deres evaluerende forståelse af deres tekst indtager et udsigtpunkt med Hatties forskning, i deres meningsskabende proces mellem tekst og verden (Langer, 2011), som viser, at mål skal være synlige. Det centrale er her, hvordan den teoretiske information ude af teksten bliver stillet parallelt med informationen inde i

teksten, hvor begge udtrykker et kausalt forhold mellem synlige mål og elevers udbytte. Vi koder de studerendes gengivelse af Hatties forskning som legitimerende, i forhold til at det er muligt at skabe sammenhæng mellem mål og udbytte i den konkrete situation. Det er et mønster, vi analyserer frem i materialet, at de studerende finder et kausalt eller logisk forhold i deres tekst og dermed deres forståelse af praksis, et forhold, som de legitimerer med et teoretisk citat, der viser samme kausale eller logiske forbindelse.

For at forstå de studerendes meningsskabende proces vender vi tilbage til praktikopgave 1.15, hvor den studerende viderefortæller sin tekst ved at tilpasse den med ændringen af modalverbet “kan” til et “skal”, jf. fig. 8.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten	Forbindelse	Ude af teksten	Hvordan ude af teksten
Viderefortælling – tilpasning	Alligevel siger P, at B skal fremlægge.	Logisk	Det er et klart tegn på <u>intimisering</u> .	Teori-gengivende - reduktion
Evaluerende – drage slutninger	at P trænger sig for tæt ind på B og sætter sit princip om, at hun skal fremlægge, over hendes følelser og vilje.			

Figur 8. Eksempel fra praktikeksamensopgave 1.15.

Eksemplet kan være med til at give et nuanceret billede af, hvordan de studerende på forskellige måder forsøger at skabe mening med deres tekst og dermed deres praksiserfaringer.

Den studerende starter med et evaluerende udsagn om, at eleven “ikke er tryk ved situationen,” hvilket bliver udbygget og underbygget af beskrivelser fra teksten. Men længere fremme i den studerendes analyse vendes der tilbage til udsagnet om, at den studerende siger til eleven, “at B skal fremlægge,” hvilket den studerende forbinder med det teoretiske begreb ‘intimisering’ og forklarer det yderligere med, “at P trænger sig for tæt ind på B.” Hvor grænsen præcist går mellem bevægelsen ud og ind i teksten, kan diskuteres, men der er i dette udsagn nogle klare referencer til Pedersen (2016), som den studerende refererer til i sit teoriafsnit, der skriver om, hvor intim og tilbagetrukket man kan være i forhold til elever. Den logiske forbindelse mellem ude og inde bliver tydeliggjort af det forstærkende adjektiv “klart” i den teoretiske forståelse. Det teoretiske begreb ‘intimisering’ kan derfor analyseres som et styrende udsigtspunkt for tilpasningen af teksten.

Forklaringen på, hvorfor “kan” bliver til et “skal”, kan således ligge i, at det passer bedre til begrebet intimisering.

For at udbygge denne forståelse vil vi i det følgende analysere nogle af de opgaver, som skiller sig ud og dermed giver en maksimal repræsentation ved ikke at bevæge sig ind og ud af teksten, men i højere grad bevæge sig inde i teksten.

Måder at være inde i teksten

Opgave 1.10 er et eksempel på en analyse, som er inde i teksten på en måde, som vi ikke ser i andre opgaver. I opgaven præsenteres to tekster, der begge beskrives som cases af den studerende. Casen i eksemplet nedenfor beskriver en elev, der er forholdsvis ny i klassen, og som den studerende karakteriserer som udfordret socialt og fagligt. Et stykke henne i analysen skriver den studerende følgende, jf. fig. 9.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten
Evaluerende – drage undersøgende slutninger Viderefortællende – i kontekst	Da klassen var i gang med at skrive, var det tydeligt for mig, at den særlige elev havde svært ved at komme i gang. Det så jeg, ved at han spurgte mig personligt om hjælp flere gang, og han sad og læste op for ham selv, hvor man kunne høre, at han havde svært ved udtalelsen og betydningen af ordet

Figur 9. Eksempel fra praktikeksamensopgave 1.10

Det, som vi vil fremhæve med eksemplet, er udsagnet “Det så jeg ved.” Forskellen på dette eksempel og på de mønstre, vi analyserede frem i de foregående afsnit, er, at den studerende legitimerer sin påstand om, at eleven har svært ved at komme i gang, i et observerbart eksempel fra praksis. På den måde legitimerer den studerende sine betragtninger med det, som denne oplevede i situationen, og som denne “så”. Det konkrete oplevede bliver dermed udsigtspunktet for hendes envisionment.

Et andet eksempel kan analyseres frem i opgave 1.14. Her er den studerendes analyse igen kendetegnet ved meget få bevægelser ud af teksten, jf. fig. 10.

Hvordan inde i teksten	Inde i teksten
Evaluerende – drage slutninger med belæg	Hvis opgaverne er for svære, kan det være svært at gå i gang med dem, da man sjældent kan finde hoved og hale i det og derved mister lysten til at prøve sig frem.
Genfortællende	I casen ser man til at starte med, at der er tænkt på at lave en rekruttering til opgaverne, så opgaverne var oppe på tavlen, og inden eleverne skulle gå i gang, blev der gennemgået hvad de skulle kunne inden de gik i gang med selve opgaverne.
Evaluerende – med belæg	Dog blev der til at starte med ikke taget hensyn til reducere af frihedsgrader, da der blev forventet, at eleverne kunne det samme, da der ugen for inden, blev der gennemgået begreberne til de kommende ugers undervisning, så det ikke var nyt for eleverne.

Figur 10. Eksempel fra praktikopgave 1.14

Det, vi koder som et evaluerende udsagn, tager udgangspunkt i den studerendes tekst. Den studerende påpeger, at det kan være svært for elever at gå i gang med en opgave, hvis "den er for svær." I første omgang genfortæller der, hvad der er beskrevet i casen, nemlig at opgaverne stod på tavlen, og at de blev gennemgået for eleverne, men den studerende indfører også et evaluerende udsagn, som med adverbialet "dog" modificerer eksemplet ved at forklare, at der ikke blev taget hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, fordi begreberne ikke var nye for eleverne. Det giver på den ene side en nuanceret forståelse for elevernes muligheder og begrænsninger for at gå i gang med opgaven, men måske mere interessant er de to begreber, der bliver indført i analysen: "rekruttering til opgaverne" og "reducere af frihedsgrader," som begge er begreber, der er i opgavens teori-afsnit. Vi har imidlertid kodet udsagnet som værende inde i teksten, fordi vi vurderer, at begreberne bliver integreret i den studerendes konstante interaktion mellem sig selv og teksten (Langer, 2011). Der bliver således ikke skabt en bevægelse ud af teksten, men begreberne bliver en del af den studerendes evalueringer eller genfortælling inde i teksten.

Analysere vi det sidste evaluerende udsagn, ligger legitimeringen af påstanden om, at der ikke blev "taget hensyn til reducere af frihedsgrader," i teksten og dermed i den studerendes praksis. Det er dermed praksis, der bliver udsigtspunktet for teorien og ikke omvendt.

Opsamling på analyse

Analysen peger på, at de studerende finder og udvælger eksempler fra praksis, der passer til den teoretiske måde at forbinde teori med praksis, fremfor at skabe en analytisk undersøgende forbindelse mellem teori og praksis. I deres analyser viderefortæller og tilpasser de studerende deres praksis-



sempel for at få indholdet til at passe sammen med teori om henholdsvis klasseledelse, relationskompetence eller didaktik. Når de studerende refererer til Hattie, som skriver, at mål bør være synlige, så udvælger de en situation, der kan forklares med fraværet af mål.

Der, hvor vi i vores materiale finder eksempler på analyser, som til en vis grad åbner op for nuancer af praksis, og hvor løsningerne på de praktiske problemer bliver undersøgt og ikke foreskrives af teoretiske forståelser, er i de opgaver, hvor de studerende bliver inde i teksten og finder belæg for pædagogiske problemstillinger i deres praksiserfaringer, eller hvor de studerende integrerer de teoretiske begreber i deres evaluering af praksis og dermed ikke laver tydelige bevægelser ud af teksten.

Det leder frem til tre korte diskussionsnedslag omkring teksten, teorien og læreruddannelsen.

Diskussion

Hvor blev teksten af?

Et væsentligt fund i analysen er, at de studerende i meget få tilfælde analytisk undersøgte deres tekst – deres praksis. I stedet finder vi evaluerende, genfortællende og viderefortællende måder at gengive deres praksis på. De studerende analyserer dermed ikke deres empiri og opnår dermed ikke det, som Holm-Pedersen & Böwadt (2023) beskriver som praksisnærhed. Målet med vores analyse er imidlertid ikke praksisnærhed, men at undersøge de studerendes meningsskabende proces, når de forbinder teori og praksis, og vores analyse peger på, at de ved at skabe denne forbindelse lader teorien styre, hvilke dele af teksten og dermed deres praksiserfaringer de inddrager. Dette peger frem mod læreruddannelsen LU23, hvor hensigten med, at praktikken integreres i fagene, ikke bare er at komme tæt på praksis, men også at styrke sammenhænge mellem teori og praksis.

Spørgsmålet er her, hvordan de studerende kan lære at undersøge praksis, frem for blot at bekræfte praksis med teori og få teori og praksis til at passe sammen. Ønsker vi en læreruddannelse, hvor studerende er teoribekræftende, eller en uddannelse, hvor de studerende udfordrer praksis og egne slutninger med teoretiske udsigtspunkter.

Når de studerende evaluerer, viderefortæller og herunder tilpasser teksten eller helt konstruerer nye tekster, kan det ses som et udtryk for, at de med Ertsas & Irgens' (2017) forståelse er styret af eller tyranniseret af teori. Teori ser dermed ud til at blive den ideologi, som styrer, producerer og

reproducerer (Fairclough, 2008) bestemte måder at skabe mening om praksis på. Dette peger på en nødvendighed i at diskutere det, som de studerende betegner som teori.

Hvad er teori og hvor blev teorien af?

Giver fremstillinger i lærebøgerne de studerende udsigtspunkter, som giver muligheder for at skabe sammenhænge mellem teori og praksis ved at kunne forholde sig kritisk, reflektere, analysere og være undersøgende i forhold til praksis? Eller præsenterer nogle af lærebøgerne slutninger, hvor analyser og undersøgelser af praksis derved ikke bliver mulige?

For hvad forstår de studerende som teori? Det svar, som ligger først for, vil være det, de studerende bliver præsenteret for i undervisningssammenhænge.

Inddrager vi her de studerendes reference til fx Praktikbogen i praktikeksamensopgave 3.5, står der, at "Hatties forskning viser, at mål bør være synlige (Canger & Kaas, 2021, s. 55)." De studerende præsenteres her for en allerede eksisterende kausalitet. I henhold til Kvernbekk (2018, s. 143) fortæller den forskningsbaserede evidens bare den halve historie, og resten af historien er lokal og må fortælles af praktikerne. Den pointe kan have betydning for, hvordan vi undersøger og skaber mening med lærebøger, der har afsæt i evidensbaseret forskning, som Hatties forskning er. Vi kan ikke analysere med lokal evidensbaseret viden, produceret i en anden lokal praksis, og så slutte, at det samme er gældende for andre praksisser. Det er imidlertid ikke kun i den evidensbaserede litteratur, at vi finder allerede eksisterende kausaliteter. Det finder vi også i lærebogstekster baseret på kvalitativ forskning. I en af de mest anvendte lærebøger skriver Klinge fx at "Børnene bliver i stand til at regulere sig selv, netop fordi de ikke konstant reguleres af læreren." (Klinge, 2020, s. 145). Når den litteratur, som de studerende bliver præsenteret for, på denne måde leverer bestemte forståelser af sammenhænge i den pædagogiske praksis, risikerer de at entydiggøre de studerendes praksis og gøre dem blinde for de mangfoldigheder af forklaringer, der kan ligge bag enhver elevs handling. En utilsigtet eller uønsket handling i klasserummet kan således føre frem til en forståelse af, at dette skyldes manglende mål eller for meget regulering fra lærerens side fremfor en dybdegående undersøgelse af de lokale praksisser.

Hvor blev læreruddannelsen af?

Det er vigtigt at påpege, at diskussionen i denne artikel ikke er en kritik af de lærerstuderende, men en kritik af det system, som skaber denne måde at forstå den pædagogiske praksis på.

De studerende bliver i bekendtgørelse for LU13 bedt om at forholde sig specifikt til klasseledelse, relationskompetence eller didaktik, og de bliver præsenteret for en kanon af litteratur, som netop handler om disse tre og ret snævre pædagogiske kategorier (Andersen et al., 2023), og endelig har litteraturen i mange tilfælde allerede udstukket relativt entydige, kausale forhold i praksis. Den nærliggende ideologiske virkning med denne kanon, som er fast knyttet til målene for eksamenen, kan være, at de studerende forbinder praksis og teori, som de gør, for at opfylde målene for uddannelsen og eksamenen og dermed gøre gode studerende.

Retter vi blikket mod LU23, er det således vigtigt, at der på læreruddannelserne bliver diskuteret, hvordan de studerende ikke bare opnår, men også sprogliggør praksisnærhed eller praksisrettet faglighed. Endvidere skal vi være opmærksomme på, hvordan læreruddannelsens lærebøger præsenterer disse. Hvordan skal vi fx forholde os til fremtidige lærebøger, der er bygget op omkring de ni dimensioner af lærerrollen? Hvordan vil vi fx gerne have, at lærerstuderende forholder sig til roller som "læreren som samtalepartner og retoriker" eller "læreren som myndighedsperson".

De to opgaver, som vi i vores analyse har trukket frem, fordi de ikke foreskriver med teori, men bliver inde i deres tekst eller integrerer teorien i deres praksis, kan pege på andre måder at analysere praksis på læreruddannelsen, hvor vi ikke starter i teorien, men starter med at forstå praksis på dens præmisser. Vi skal lære de studerende at se, før de definerer. Arendt siger det så fint: "I samme øjeblik vi ønsker at sige, hvem nogen er, bliver vi vildledt af vores ordforråd til at sige, hvad han er..." (i Hansen, 2008, s. 71). Det er derfor fra vores perspektiv vigtigt, at læreruddannelsen og læreruddannelsens teoretiske forankring kvalificerer denne vildledning ved at åbne op for nuancerede forståelser af en kompleks praksis, som sjældent kan reduceres til ensidige og entydige forståelser. Vi forslår, at vi stiller de studerende, undervisere og lærebøger ansvarlige overfor praksis. Et sted at starte kunne være sammen med de studerende at stå i det åbne og blive stående (Hansen, 2008). Begrebet 'stå i det åbne' peger på en praksis, hvor vi er nærværende til stede, hvor vi ikke søger hurtige svar, løsninger eller færdige konklusioner, men i stedet for bliver i en åben og undrende forholden sig til praksis.

Konklusion

Det centrale fund i denne undersøgelse kan perspektiveres til Faircloughs (2008) pointe med, at ethvert systematisk studie af sprog må være et studie af selve systemet og ikke kun af dets 'brug'. Vi har i dette forskningsprojekt analyseret 35 praktikopgaver skrevet af 68 lærerstuderende, som på deres første studieår får til opgave at analysere selvvalgt empiri fra deres første praktikperiode med bestemte former for teori, der skal omhandle relationskompetence, klasseledelse og didaktik.

Når de studerende, som vi har vist i vores analyse, i høj grad forholder sig til deres praksis gennem evaluerende, videreføttende og genfortællende udsagn frem for at analysere de konkrete situationer, de har oplevet i deres praktik, må vi forstå det i forhold til de krav, der er stillet for deres eksamen, og de lærebøger, de anvender i deres opgaver. De studerende evaluerer for eksempel, hvorledes de er lykkedes eller mislykkedes med deres klasseledelse frem for at undersøge, hvad problematikkerne kan skyldes.

På den måde lukker de studerendes analyser for nuancerede forståelser af praksis, idet de fremskriver løsninger, som de introduceres for på uddannelsen og i lærebøgerne. Det, som de studerende orienterer deres mening mod, er måske mere, hvordan de kan opfylde de sociale praksisser omkring praktikopgaven, end det er, hvordan de kan blive klogere på egen praksis.

De sociale praksisser, der eksisterer omkring praktikken og praktikeksamener på LU13, ser derfor ud til mere at lukke de studerendes forståelser af praksis end at åbne op for nye indsigter. Hvis de sociale praksisser skal støtte de studerendes meningsskabende processer i forhold til at forsøge at forstå sig selv og andre i en skolepraksis, peger denne artikel både på en ændring af, hvad teksten og dermed den praksis, de studerende inddrager, er, og hvilke former for teori de studerende bliver præsenteret for.

Referencer

- Andersen, I. H., Böwadt, P. R., & Haslund, S. (2023). *Litteratur i praktikopgaver: en undersøgelse af de studerendes litteraturvalg i praktikfaget*. Københavns Professionshøjskole.
- Canger, T., & Kaas, A. L. (2016/2021) *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (1. og 2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Carr, W. (1987). What is an educational practice? *Journal of the Philosophy of Education*, 21(2), 163–175.
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F., & Riiser, A. (2024). En forskningsintegrert og praksisorientert utdanning?: Analyse av de første masteroppgavene i Grunnskolelærerutdanningene ved Høgskulen på Vestlandet våren 2022. *Uniped*, 47(2), 128-141.
<https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>

- Engvik, G. (2018). Hvordan forstår lærere utfordringer i praksisopplæringen? En studie av eksamenstekster. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), 44-58.
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1405>
- Ertsas, T. I., & Irgens, E. (2017). Professional theorizing. *Teachers and Teaching*, 23(3), 332-351.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205013>
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. Akademisk Forlag.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne: Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Haastrup, L., & Knudsen, L. E. D. (2015). *Teori- og praksisdidaktik*. Forlaget Unge Pædagoger.
- 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), 88-108.
- Jensen, E. (2015). *Didaktik: Praktikbog 1 til læreruddannelsen*. Akademisk Forlag.
- Johansen, M., & Frederiksen, L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehaveforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.578>.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature: literary understanding and literature instruction* (2. udg.). Teachers Collage Press.
- Korthagen, F. A. J., & Kessel, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-77.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A. J. (2008). *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Munch, P. (2008). Teori og praksis: utfordringen til professionsuddannelserne. I C. Madsen & P. Munch (red.), *Med Dewey in mente*. Klim.
- Nielsen, B. L. (2014). Pre-service teachers' meaning-making when collaboratively analysing video from school practice for the bachelor project at college. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 341-357. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.983066>
- Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390. <https://doi.org/10.1080/0031383022000024561>
- Sunesen, K. S. K (2018). *Inddrag elevernes perspektiv*. Akademisk Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 231 af 08/03/2013
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/231>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). Aftale om reform af læreruddannelse. En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen.
<https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 707 af 11/06/2024
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/707>
- Weniger, E. (1957). *Die eigenständigkeit der erziehung in theorie und praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Verlag Julius Beltz.
- Østern, A.-L., Engvik, G., & Hansen, K. H. (2020). Teori om praksisarkitektur i skolebasert videreutdanning av praksislærere ved en universitetsskole: En studie av responsløyer mellom praksis og praksisarkitektur i to studentoppgaver. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104 (4), 330-346.



Uffe Ladegaard
lektor i Dansk som andetsprog
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
ufla@ucl.dk

Pernille D.M. Pjedsted
ph.d. og lektor i Pædagogisk psykologi
Læreruddannelsen VIA
ppje@via.dk

"Vi taler jo ikke så meget med eleverne, men *til* eleverne"

Lærerstuderendes anvendelse af videoanalyse til arbejdet med fagsprog

Nadine Malich-Bohlig, Eva Dam-Christensen, Hildegunn Juulsgaard Johannesen og Lars Petersen

Resumé

I denne artikel undersøges lærerstuderendes anvendelse af fagsprog i egen undervisning og deres didaktiske refleksioner gennem videobaserede analyser (Blikstad-Balas, 2016; Blikstad-Balas & Jensen, 2024). QUINT-studier (Universitetet i Oslo, 2024) fremhæver, at struktureret analyse og refleksion over videooptagelser af undervisning kan styrke lærerstuderendes professionelle forståelse af undervisning. Artiklen præsenterer resultaterne af et studie, hvor sigtet var at udforske lærerstuderendes forståelse af brugen af fagsprog i deres undervisningspraksis samt deres metareflekterende gruppedialoger, når de analyserer videoer af egen undervisning. Studiet er gennemført i fagene dansk, fysik/kemi, samfundsfag og historie med det formål at undersøge de studerendes brug af fagsprog på tværs af fag. Studiet består af 16 videooptagelser af undervisningssekvenser i de fire fag og tilhørende audiooptagelser af lærerstuderendes analyser ved brug af en udviklet analyseramme og refleksion gennem gruppedialoger. Afslutningsvist diskuteres det, om lærerstuderendes videografiske analyser og metarefleksioner kan være redskaber som støtte for den studerendes fagsproglige udvikling.

Nøgleord

fagsprog, kernepraksisser, videografiske observationer

Abstract

This article examines student teachers' use of subject-specific language in their teaching and their didactic reflections through video-based analyses. Drawing on QUINT studies (2024), it explores how structured analysis of teaching videos enhances professional understanding. The study investigates student teachers' application of subject-specific language and meta-reflective group dialogues across Danish, physics/chemistry, social studies, and history, focusing on cross-disciplinary linguistic similarities. Data includes 16 teaching video recordings and corresponding audio-recorded analyses using an analytical framework. The discussion highlights the potential of videographic analyses and meta-reflections in fostering subject-specific language development.



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 25 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.152746

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Keywords

subject-specific language, Core Practices, videographic observations

Indledning

Fagsprog refererer til det specialiserede sprog, der anvendes inden for et givent fag, og omfatter særlige begreber og terminologier, der er nødvendige for at beskrive fagets teorier og processer i undervisningssituationer. I den nye bekendtgørelse om uddannelsen til lærer i folkeskolen (BEK nr. 707, 11/06/2024) spiller fagbegreber en central rolle i undervisningsfagene på læreruddannelsen – "fagbegreber"/"fagsprog" nævnes hele 13 gange i fagbeskrivelserne. I folkeskolens fag er tilegnelsen af fagsprog helt grundlæggende, og sprogkompetence er en del af de fire fags kompetencemål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Fagsprog er dynamisk og udvikler sig i takt med fagets kulturelle udvikling (Kvande & Olufsen, 2024). En vigtig opgave i læreruddannelsen og for den lærerstuderende er derfor at finde måder at integrere fagsprog i undervisningen for at støtte elevernes sproglige udvikling og forståelse af faget (Gibbons, 2016). Det er implicit i uddannelsen, at lærerstuderende både skal tilegne sig og aktivt anvende fagbegreber knyttet til fagene. Alligevel er der kun få undersøgelser af, hvordan studerende sætter fagbegreber i spil i mødet med praksis (se fx Cuenca, 2021; Sloth et al., 2022).

International forskning peger på vigtigheden af at integrere praktiske elementer i læreruddannelsen (Grossmann, 2018). Uddannelsesforskere fra USA har siden 2009 arbejdet med udviklingen af konceptet *Core Practices* (kernepraksisser), som anses for at være specifikke rutinemæssige aspekter af undervisning, der kræver professionel dømmekraft. I Danmark afspejles ovenstående ambition i ønsket om en større praksistilknytning i den nye læreruddannelse fra 2023, som inkluderer en integreret praktikordning. Det skal give de lærerstuderende en dybere forståelse af undervisningens strukturer og gøre dem i stand til at anvende deres viden i praksis, så de bedre kan håndtere undervisningens udfordringer. En udfordring i den sammenhæng er at forberede kommende lærere til at mestre de sprogfaglige aspekter af lærerprofessionen. Et redskab til at tackle den sprogfaglige udfordring er brugen af videooptagelser af egen praksis og analyse af disse med videografiske analyseredskaber som PLATO-protokollen (Protocol for Language Arts Teaching Observation; Penn GSE, 2024). PLATO bygger på, at den analyserende identificerer og reflekterer over specifikke kernepraksisser



i professionelle omgivelser (McDonald et al 2013; Grossmann, 2018; Klette & Blikstad-Balas, 2018). Med dette studie ønsker vi at bevidstgøre de studerende om fagsproget som en afgørende fagdidaktisk kernepraksis gennem videoanalyse som refleksionsredskab.

Brugen af video i den professionelle udvikling af lærere er et voksende internationalt felt. I nordisk regi har The Nordic Center of Excellence QUINT (Quality in Nordic Teaching), siden 2018 været centreret om udviklingen af didaktisk og pædagogisk kvalitet ved hjælp af video (Blikstad-Balas & Jensen, 2024). Over 70 forskere fra de nordiske lande har gennem en række projekter undersøgt dette emne – alle ud fra et fælles afsæt med brug af videografiske metoder, herunder med særlig vægt på PLATO. Studier viser, at videoanalyse kan forbedre undervisningspraksis ved at give en dybere forståelse af klasseværelsesinteraktioner (Blomberg et al., 2011; Blikstad-Balas & Jensen, 2024). Dette kan bl.a. ses i muligheden ved at nedbryde undervisningspraksis i mindre enheder og tilgå disse med forskellige analytiske briller (Klette & Blikstad-Balas, 2018). Dette kan derfor understøtte lærerstuderendes faglige fortolkninger, forståelser og refleksion i forhold til sammenhænge mellem fag og elevers læringsforudsætninger (Slot et al., 2022; Blikstad-Balas & Jensen, 2024). Denne metodiske tilgang, hvor videooptagelser fra skolearenaen giver mulighed for efterfølgende analyse af undervisningssituationer i campusarenaen, er omdrejningspunktet for dette studie.

En vedvarende udfordring er at forberede kommende lærere til at mestre de praktiske sprogfaglige aspekter af lærerprofessionen. I Danmark er brugen af observationsmetoder og videooptaget undervisning et spirende felt (Sloth et al., 2022) og er særligt underbelyst, når det gælder analyse af fagsprog på tværs af fag. Denne artikel undersøger, hvordan lærerstuderendes brug af fagsprog kan forstås gennem videoanalyser og analyser af gruppesamtaler indenfor fire fagområder på læreruddannelsen.

Målet har været at skabe et rum, hvor de studerende kan analysere, reflektere over og diskutere fagsproget fra egen undervisning med henblik på at fremme deres bevidsthed om dets betydning, og hvordan fagsprog introduceres og anvendes hensigtsmæssigt. Sociokulturel forskning understreger vigtigheden af at kunne samtale undersøgende og kritisk for at kunne reflektere sammen (Dam-Christensen, 2021). Vi anser den undersøgende og kritiske samtale som en forudsætning for, at de studerende får forståelse for, hvordan de kommunikerer med eleverne. Derfor har vi vægtet de studerendes gruppesamtaler om fagsprogsbrug, når de analyserer egen undervisning gennem videooptagelser. Analysen af gruppesamtalerne har

været afgørende for at forstå, hvordan de studerende håndterer de praktiske og faglige udfordringer og udvikler bevidsthed om fagsprogets betydning og afgørende for at identificere træk på tværs af fag, når det drejer sig om fagsprogets funktion i undervisningspraksis. Med det in mente ønsker vi at bidrage med viden om, hvordan studerende bevidstgøres om og anvender fagsprog i deres undervisning ud fra følgende forskningsspørgsmål:

RQ1: Hvad karakteriserer lærerstuderendes fagsprog i deres undervisningspraksis i skolerne i fagene dansk, fysik/kemi, historie og samfundsfag?

RQ2: Hvordan kan de lærerstuderendes gruppesamtaler, mens de analyserer ved hjælp af den udviklede videografiske analyseramme, bidrage til en artikuleret bevidsthed om og forståelse af brug af fagsprog i de fire respektive fag?

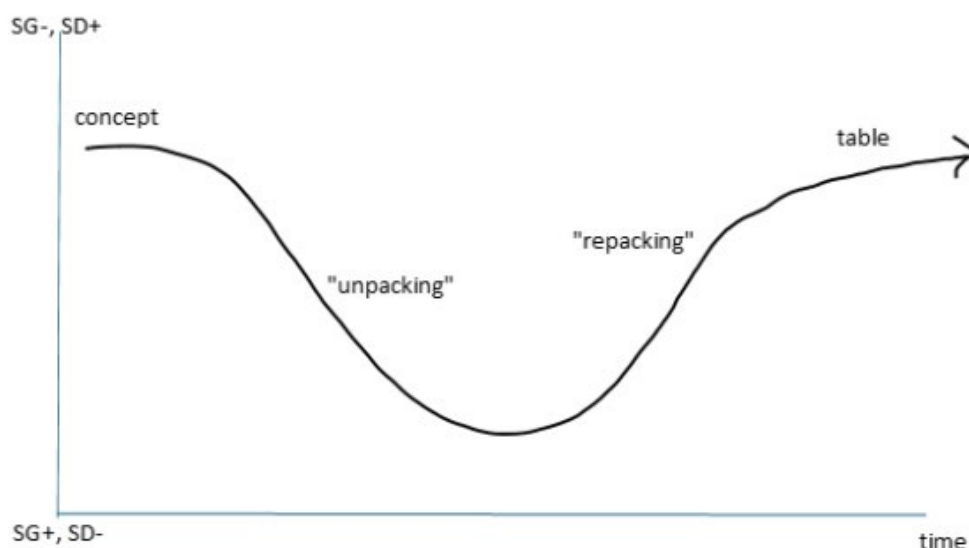
Studiets fokus – fagsprogets betydning og funktion

Studiet sigter mod at kvalificere og øge de lærerstuderendes bevidsthed om og brug af fagsprog og de didaktiske refleksioner i relation til disse (Polias, 2020). Polias betragter sprog som den vigtigste ressource for menneskelig betydningsskabelse, da det muliggør udviklingen af abstrakte begreber og fagsprog. Fagsproget er med sin præcise terminologi og fagspecifikke vokabularium afgørende for den faglige kommunikation. Det er vigtigt for de lærerstuderende at opnå forståelse for og bevidsthed om, hvorfor og hvordan fagsproget praktiseres som en fagdidaktisk kernepraksis. Det betyder en forståelse af, at det for eleverne ikke er tilstrækkeligt, at de tilegner sig receptive færdigheder som læsning og lytning; de skal aktivt bruge fagsproget (Gibbons, 2016). Gennem strategisk og målrettet undervisning opnås indsigt i sprogets betydning, funktion og struktur, hvilket fremmer den faglige læring og metarefleksion over sproget (Gibbons, 2016).

Semantiske bølger

Et andet vigtigt aspekt ved lærerstuderendes brug af fagsprog er, hvornår og hvorfor det anvendes. Maton (2013; 2020) anvender begrebet 'semantiske bølger' til at beskrive bevægelser i fagsproget som en opmærksomhed på, hvordan fagsproget udfoldes. Han integrerer Legitimation Code Theory (LCT) med systemisk funktionel lingvistik (SFL), hvor to centrale begreber fremhæves: *semantic gravity* (SG) og *semantic density* (SD). SG referer til, hvor meget en betydning afhænger af sin kontekst for at give mening. SG+ optræder, når der observeres en stærk relation mellem et begreb og en fagspeci-

fik kontekst, fx et specifikt begreb som PH-værdi. Det modsatte er tilfældet (SG-), når der kun er en lille eller ingen relation mellem et begreb og en kontekst, fx mere abstrakte og generelle ideer (SG-), i modsætning til konkrete eksempler. SD refererer til, hvor mange betydninger der er kondenseret i en praksis. En stærk SD (SD+) i en praksis kan fx indeholde mange symboler, termer, begreber, udtryk, gestus, beklædning osv., i modsætning til en lav SD (SD-), hvor ordet kun har få betydninger.



Figur 1. Eksempel på en semantisk bølge ifølge Maton (2020).

En semantisk bølge illustrerer, hvordan sproget ændrer sig i undervisningen, fx når et ukendt tema introduceres og forklares af læreren (unpacking) og derefter kan anvendes af både lærere og elever i undervisningssammenhænge (repacking) (fig. 1).

I dette studie fokuserer vi på at karakterisere lærerstuderendes brug af fagsprog og deres bevidstgørelse om fagsprogets betydning og funktion gennem gruppesamtaler. Til det formål har vi udviklet en videoanalyseramme baseret på PLATO (Penn, 2024) og Jacobsen & Mulvads (2022) niveauopdelte sprogbrugstrekant. Analyseredskabet har samtidig fungeret som en fokusering eller rammesætning af undersøgelsesområdet i forskergruppens egne analyser af de studerendes samtaler, jf. RQ2. Formålet med analyserammen var at kvalificere de studerendes analysearbejde og fremhæve vigtigheden af at forstå fagsproget som en kernepraksis i skolens fag. Undersøgelse af videoklip af undervisning fremmer "forsinkede refleksioner", hvor seeren distancerer sig fra den umiddelbare oplevelse af klasse-

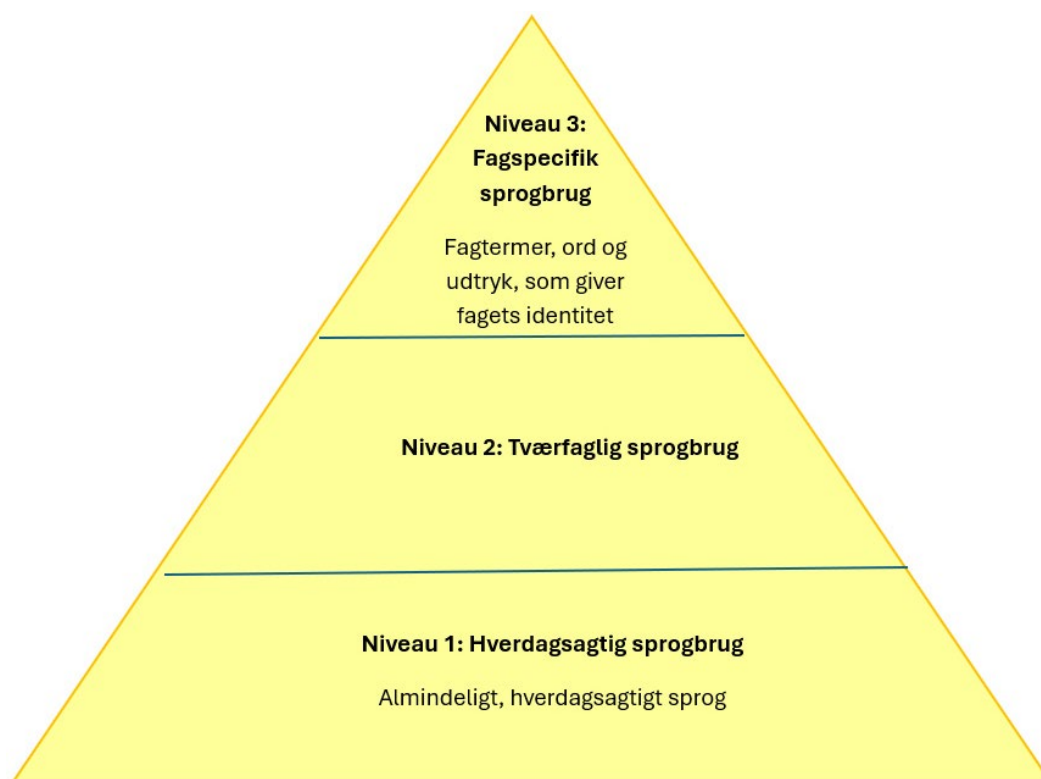
værelsets virkelighed (Blikstad-Balas & Jensen, 2024, s. 11-12). Vi ønskede, at disse refleksioner blev en aktiv del af de studerendes fælles analyser, så observationerne kunne kvalificere deres didaktiske refleksioner og overvejelser om brug af fagsprog i egen undervisning. For at strukturere denne proces bestod analyserammen af tre trin, der understøttede de studerendes løbende fælles analyser og refleksioner.

The Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO)

PLATO er en analyseramme, der består af 12 elementer eller Core Practices, som indgår i enhver undervisning (Penn, 2024). Vi har haft særskilt fokus på tre PLATO-elementer, der har fagsprogets betydning og praktisering som omdrejningspunkt: "Accommodation for Language Learning (ALL)", "Intellectual Challenge (IC)" og "Classroom Discourse (CD)". ALL bruges til at analysere, hvordan lærere/ lærerstuderende anvender, forklarer og giver elever mulighed for at praktisere fagsprog. IC bruges til at vurdere niveauet af fagligt indhold samt graden af intellektuelle forventninger. CD anvendes til at undersøge de studerendes eksplicite og implicite brug af optag og høj værdsætning samt elevernes mulighed for at komme til orde i undervisningen (Penn, 2024). Selvom PLATO oprindeligt blev udviklet til forskning i sprogundervisning, undersøger dette studie bl.a. ALL, IC og CD elementernes anvendelighed i fagenes fagspecifikke sprog i dansk, historie, fysik/ kemi og samfundsfag.

Den niveauopdelte sprogbrugstrekant

Jacobsen & Mulvad (2022) introducerer med den niveauopdelte sprogtrekant en model, der forklarer sprogudviklingen fra hverdagsagtig sprogbrug til fagspecifik sprogbrug via et tværfagligt sprog. Jakobsen (2017) fremhæver værdien af dette 'mellemsprog' og argumenterer for, at elever har brug for et akademisk fagsprog (tværfagligt sprog) for at tilegne sig de enkelte fags specifikke fagbegreber. Elever skal ikke kun mestre det fagspecifikke ordforråd inden for hvert enkelte fag, men skal også forstå og anvende et akademisk fagsprog (i vores sammenhæng en tværfaglig sprogbrug), som ikke er specifikt fagsproglig og bruges på tværs af alle fag (Jakobsen, 2017). Det er afgørende, at både elever og lærerstuderende tilegner sig viden om et tværfagligt sprog, hvilket illustreres i nedenstående model (fig. 2).



Figur 2. Den niveauopdelte sprogbrugstrekant (jf. Jacobsen & Mulvad, 2022).

“Niveau 1: Hverdagsagtig sprogbrug” beskriver almindeligt hverdagssprog. “Niveau 2: Tværfaglig sprogbrug” beskriver ord og udtryk, elever bruger i skole, og er relateret til skolefag, dog ikke til specifikke fag. Det kan være ord som “analysere”, “registrere”, “diskutere”, dvs. ord, som ikke hører til et specifikt fags sprog, men ord eller begreber, der ikke er indeholdt i et hverdagssprog. “Niveau 3: Fagspecifik sprogbrug” beskriver ord og termer, der specifikt bruges i et fag, og som hjælper med at udtrykke præcist, hvad der tales om i et fag. Både lærere og elever kan bevæge sig op og ned og bruge de forskellige sprogniveauer i undervisningssammenhæng (Jacobsen & Mulvad, 2022).

Forskningsdesign og -metode

Studiet indeholder to analyselag, jf. forskningsspørgsmålene: 1. Analyse af studerendes undervisning gennem videooptagelser og 2. Analyse af lydoptagelserne fra studerendes gruppesamtaler.

I: Analyse af studerendes undervisning gennem videooptagelser

Forskningsdesignet er baseret på brug af video som undersøgelsesredskab. Formålet med vores undersøgelse af fire forskellige fag var at identificere fælles træk og forskelle i de lærerstuderendes brug af fagsprog i deres egen undervisning. Vi ønskede at få indsigt i, hvordan fagsproget indgår i de studerendes professionsfaglige praksis, og om brugen af videoanalyse og de tilhørende samtaler bidrog til at øge de studerendes bevidsthed om fagsprogets betydning som en kernepraksis i skolen. Da studiet er et nærstudie med afsæt i analyse af kortere videosekvenser af undervisningssituationer og de studerendes samtaler herom, er identificeringen af tværgående træk afgørende for meningsmætningen og dermed den teoretiske generalisering. I forskergruppen brugte vi data til at udvikle teori. Som Roald & Køppe (2008) påpeger, kan processen med at skabe nye generaliseringer ikke adskilles fra dataindsamling, analyse samt anvendelsen af eksisterende generaliseringer.

For at besvare, hvad der karakteriserer lærerstuderendes brug af fagsprog i deres undervisning (RQ1), gennemførte forskningsgruppen tre iterationer som del af en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I første iteration anvendte vi de tre PLATO-elementer ALL, IC og CD til at analysere videosekvenserne med henblik på at identificere de studerendes brug af fagsprog som en fagdidaktisk kernepraksis. Analyseresultaterne blev diskuteret i fællesskab og anvendt til at udpege initiale indholdstemaer. I anden iteration inddrog vi Mulvad & Jacobsens sprogtrekant i diskussionen for at analysere de studerendes brug af de tre sprogformer (Jacobsen & Mulvad, 2022, s. 55) for at præcisere de initiale indholdstemaer. I den tredje og sidste iteration brugte vi semantiske bølger til at analysere, hvordan, hvorfor og hvornår de studerende anvendte fagsprog. Målet var at præcisere indholdstemaerne gennem mikrostudier af undervisningssekvenser for at foretage en detaljeret analyse af bevægelserne i fagsproget. De tre iterationer, som belyser RQ1, er reflekteret i artiklens analyseoverskrifter og de udvalgte eksempler fra empirien.

II: Analyse af lydoptagelserne fra studerendes gruppesamtaler

For at besvare RQ2, om lærerstuderendes gruppesamtaler om fagsprog i egen praksis, skabte analyserammen til de studerendes analysearbejde samt analysen af RQ1 grundlaget for forskergruppens analyse af de studerendes gruppesamtaler. De lærerstuderendes analyser af egen undervisning blev gennemført i grupper af 3-6 studerende på campus og blev lydoptaget.

Analysen til besvarelsen af RQ2 er funderet i en sociokulturel antagelse. Det betyder, at tænkning, sprog og læring må forstås som situeret i en

	Samfundsfag	Fysik/kemi	Dansk	Historie
Kontekst	Praksissamarbejde* 9. kl., StSa Sidste uge af en fem-ugers-praktik 8. kl., StSb Vikar, 8. kl., StSc Praksissamarbejde* 8. + 9. kl., StSd, StSe Alle studerende kender klassen fra tidligere.	Slutningen af praktik 7. kl. StFa 8. kl. StFb 8. kl. StFc	Sidste uge af praktik 4. kl. StDa 4. kl. StDb Praksissamarbejde sidste del 7. kl. StDc 7. kl. StDd To af fire studerende har tidligere erfaring med denne klasse fra praktik.	Praksissamarbejde*, 7. og 9. kl. 7. kl. StHa Første del af praktik 8. kl. StHb 9. kl. StHc Ingen nærmere kendskab til eleverne 7. kl. StHd, StHe, StHf
Undervisningsindhold	Økonomi/Velfærdssystemer Sociologi/identitet	Undersøgelser af pH-værdi i fødevarer Modellering af fremtidsby Undersøgende laboratoriearbejde: "myth-busters"	Litteraturundervisning Dokumentarproduktion	9/11 kildekritik Cubakrisen 1. Verdenskrig
Udvalgte videooptagelser	2 x ca. 15 min. udvalgt af 2x90 min. Ca. 15 min. udvalgt af 135 min.	5 x ca. 15 min.	4 x ca. 15 min. Udvalgt af 2x35 min., 1x25 min. og 1x42 min.	4 x ca. 15 min. Udvalgt af 1x35 min. og 2x45 min.
Audiooptagelser m. transkriptioner	3: i alt 125 min. lydoptagelse	5: i alt 145 min.	4: ca. 135 min.	4: ca. 175 min.

Tabel 1. Studiets empiri (St: studerende; S, F, D, H: de fire fag; a, b, c, ...: individuelle studerende).

*Med praksissamarbejde angives mere uformelt samarbejde mellem LU og en grundskole adskilt fra den egentlige praktik.

social kontekst og dermed også i en bestemt diskurs (Jaworski & Coupland, 2014). De studerendes analyser og gruppesamtaler på campus er observeret, udvalgt og analyseret af forskergruppen med inspiration fra sociokulturel diskursanalyse (SCDA) (Mercer, 2005), der beskriver sprog som et sociokul-

turelt redskab til forståelse af dynamikken og den kontekstualiserede brug af sprog i samtaler (Dam-Christensen, 2021). SCDA anvendes ikke kun til at undersøge, hvordan sociale fænomener skabes gennem samtale, men også samtalerne potentiale for læring og udvikling (Mercer, 2005). Samtaleinteraktionerne forstås i den sammenhæng som kulturelt og dynamisk betingede og præget af deltagernes forskellige sociale baggrunde. Udvælgelsen af studiets indholdstemaer til RQ2 er på den baggrund baseret på en sociokulturel forståelse af sprogets sociale kompleksitet. Eksemplerne fra de studerendes analyser er udvalgt til artiklen for at tydeliggøre og berige forskernes kvalitative analyse af de studerendes bevidsthed om fagsprogets betydning og funktion som en kernepraksis i skolen, som det observeres i de lærerstuderendes udsagn i gruppesamtalerne.

Datagrundlag

Datagrundlaget består af videooptagelser af lærerstuderendes undervisning i alle fire fag. Undervisningen fandt sted i forskellige sammenhænge, fx studerende i praktik, som vikarer eller i andre praksissamarbejder. Forskningsgruppen gennemgik alle optagelser og udvalgte videosekvenser til videre analyse baseret på deres relevans og brugbarhed i forhold til at belyse fagsproget, hvorved studiets validitet sikres. Sekvenser med aktivitetsskifte eller gruppearbejde, hvor lyden var svær at isolere, blev fravalgt. Videosekvenserne er hver på ca. 15 minutter, jf. PLATO, og udgør datagrundlaget for RQ1.

De udvalgte videosekvenser blev vist til de studerende, som analyserede dem ved hjælp af analyserammen. Gruppesamtalerne blev lydoptaget og udgør datagrundlaget for RQ2. Tabel 1 viser omfanget af empirien.

Analyse på baggrund af forskningsspørgsmålene

1. Lærerstuderendes anvendelse af fagsprog i videooptagelser fra praksis (RQ1)

Til analysens første del (I) analyserer forskningsgruppen videooptagelser fra studerendes undervisningspraksis på tværs af de fire fag gennem multiple gennemsyn og brug af annotationer med tidskoder (se design ovenfor). Der identificeres tre gennemgående temaer: (1a) Studerende anvender i høj grad hverdagssproget til at forklare fagspecifikke termer; (1b) andre fag har en indvirkning på forståelsen af det tværfaglige sprog; (1c) forskellige undervisningsaktiviteter foranlediger forskelligt sprogbrug.

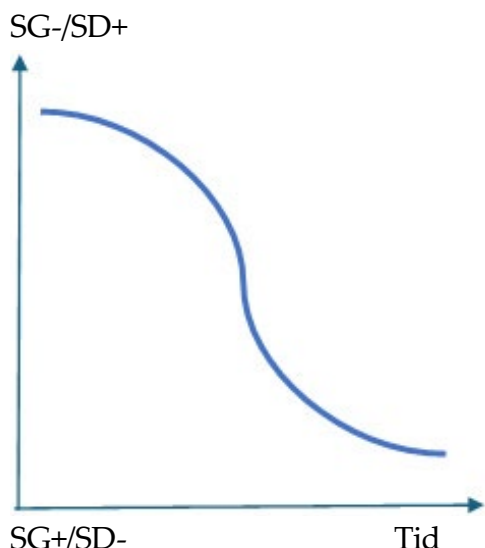
*(1a) Hverdagssprog og fagsprog*

Studiet viser, at studerende ofte anvender hverdagssprog som et værktøj til at formidle og forklare komplekse fagbegreber til eleverne. Formålet med det er at fremme større forståelse hos eleverne. De studerende "oversætter" fagspecifik sprogbrug til hverdagssprogbrug. Dette tolker vi som en intention om at "gøre det forståeligt for eleverne," hvilket siden bekræftes af gruppedialogerne. Som følge heraf fastholdes fagbegreberne ikke i den fortsatte samtale, og elevernes mulighed for at komme til orde er begrænset. Dette betyder, at eleverne ikke umiddelbart får mulighed for at forstå eller anvende nye fagbegreber og dermed heller ikke kan tilføje dem til eget vokabularium.

Et konkret eksempel kan findes i danskundervisningen: "Det er en lyrisk tekst, og det betyder, at den sådan har næsten en rytme ligesom sange. Sange, dem kan vi synge, og der er en rytme" (StDa). Efterfølgende bruger den studerende kun termen sang i stedet for at forklare, hvad en lyrisk tekst er, og hvad der kendetegner denne teksttype.

Ved hjælp af Matons semantiske bølgeteori vil ovenstående citat kunne beskrives som følger: Den semantiske bølge starter i denne sekvens semantisk uafhængigt (SG-) og med høj semantisk tyngde (SD+). Den studerende introducerer begrebet "lyrik". Introduktionen foregår kontekstafhængigt (SG-), men med en høj grad af kompleksitet (SD+). Derefter bevæger den studerende sig ned i en kontekstafhængighed (SG+) og en mindre grad af kompleksitet (SD-) og bruger begrebet lyrik ift. det skønlitterære lyriske værk, forklarer begrebet som en sangtekst og opfordrer eleverne til at finde sangtekstpassager i deres læsninger. Den studerende vender ikke tilbage til fagbegrebets kontekstafhængighed (SG-) og høje grad af meningskondensering (kompleksitet)(SD+), idet begrebet lyrik ikke italesættes igen, og elevernes fagsproglige forståelse er ikke blevet integreret (jf. Gibbons, 2016). Resultatet er, at der ikke er en bevægelse tilbage til en fagsproglig tilegnelse, og den semantiske bølge viser sig ikke (Maton, 2020, se fig. 3).

Den studerende trækker på hverdagssproget for at forklare betydningen af specifikke fagbegreber og forbliver efterfølgende i hverdagssproget uden en tilbagevending til fagsproget.



Figur 3. Eksempel på en ufærdig semantisk bølge, jf. Maton (2020).

I modsætning til det forudgående eksempel viser et andet, fra samfundsfag, hvordan hverdags sproget bruges til at forklare komplekse sammenhænge ved at henvise til fagbegrebet i starten og slutningen af sekvensen:

Ja, så det er så civilsamfund. Det er sådan noget i retning af de fællesskaber, vi oplever hver dag. Det er kirke, det er familie. Det er foreninger, det er, når I går til sport sammen, det er deres venner, alt sådan noget. Det er civilsamfundet. (StSa)

Den lærerstuderende bruger hverdags sprog og hverdagseksempler til at forklare det abstrakte begreb "civilsamfund". I sekvensen fortsætter den lærerstuderende dog til det næste fagbegreb uden at "træne" det nylærte. Ifølge Matons teori bevæger samtalen sig dermed alligevel ikke op ad den semantiske bølge igen.

For at vurdere de studerendes (manglende) inddragelse af fagbegreber i den fortsatte undervisning anvender vi IC (Intellectual Challenge) til at beskrive og vurdere graden af fagligt indhold. Når de studerende gentagne gange vender tilbage til hverdags sproget, er niveauet af fagligt indhold samt graden af intellektuelle forventninger ikke høje. De studerendes brug af fagbegreber kan enten være for udfordrende for eleverne til at integrere dem i eget sprogbrug, eller de studerende formår ikke at forklare og fastholde fagbegreberne i undervisningen.



Eksemplerne viser desuden, at undervisningsaktiviteterne ikke i tilstrækkelig grad er fagsproglige. Fagsprog læres, ved at fagordene bruges og integreres i den fortsatte undervisning. Som Gibbons (2016) argumenterer, skal eleverne ikke kun anvende sproget receptivt, men også produktivt gentagne gange, hvilket kræver en bevidst, kontinuerlig sproglig stilladsering i undervisningen. Eleverne skal ikke blot tilegne sig fagsprog, men øve sig i at producere fagsprog i hele sætninger og i den rette kontekst.

(1b) Brugen af det tværfaglige sprog

Vi observerer, at tværfaglige begreber kan udfordre eleverne, men også de studerende, da et begreb kan have forskellige betydninger afhængigt af det specifikke fag og den faglige kontekst, det anvendes i. Tværfagligt sprog kan således blive til et fagspecifikt ord eller begreb afhængigt af konteksten. Dette illustreres, da en studerende forklarer sine elever om 9/11 i historie og understreger vigtigheden af at være kritisk overfor oplysninger på nettet, især amerikanske nyhedsmedier: "Er det en video, der er 20 år gammel? Måske kan vi finde noget nyere materiale? Hold også øje med, hvornår det er fra, og hvornår det sidst blev opdateret. Artikler bliver nogle gange opdateret" (StHb).

Selvom påpasselighed er vigtigt, hvis man ønsker, at kilderne skal besvare, "hvad der skete," i historie, er det ikke det eneste historiefaglige spørgsmål, man kan stille. Kilderne kan også bruges til at fortolke centrale aktørers holdninger og synspunkter. Det vil samtidig være svært at undgå amerikanske kilder, da begivenhederne fandt sted i USA, og kilder har som sådan ikke en "forældelsesfrist" i historiefaget. Eksemplet tyder på, at den studerende henter sin forståelse af kildekritik fra andre fag, som fx samfundsfag eller dansk, og ikke specifikt fra historiefaget. Dette gør det vanskeligt for både den studerende og eleverne at forstå og bruge fagbegreber, når de har forskellige konnotationer, afhængig af hvilket fag de indgår i.

Et andet eksempel på selvsamme problematik ses i forbindelse med "frontstage" og "backstage" (Goffman, 1990), begreber, der bliver brugt i både samfundsfag og dansk. Mens begreberne i samfundsfag beskriver et sociologisk fænomen, ofte i forbindelse med sociale medier, fungerer begreberne i dansk som kommunikationsanalysebegreber til læsning af SoMe.

Eksemplet viser, hvor komplekst det kan være at arbejde som lærer i fx disse to fag, dansk og samfundsfag. Det bliver følgelig vigtigt som lærerstuderende at være tydelig omkring fags forskellige begrebsdefinitioner (her:

sociologi og kommunikationsanalyse), så eleverne bliver opmærksomme på, hvad det er for en faglig arena, begreberne bruges i.

Et tredje eksempel på, hvordan andre fag har indvirkning på et fags sprogbrug stammer fra samfundsfag:

[...] mål med dagens undervisning er at få repeteret lidt omkring velfærdsstatstyper, 2. at blive bedre til at lave modeller, fordi jeg ved ikke, hvor meget I har... hvor meget har I arbejdet med modellering i naturfagene, for eksempel geografi, fysik/kemi osv. – har I arbejdet med det der? Det er også noget, vi bruger i samfundsfag nogle gange, fordi man jo bruger modeller af det økonomiske kredsløb. Er det noget, der siger nogen noget herinde? Det er jo også en model, fordi vi kan jo ikke ud i virkeligheden og se det økonomiske kredsløb på den måde. Så bruger du model til at forklare det. Det er lidt det samme vi bruger her (StSb).

I modsætning til de tidligere eksempler viser dette, hvordan en henvisning til et andet fag kan hjælpe eleverne til at forstå sammenhænge, i dette tilfælde brugen af modeller.

Den kontekstspecifikke brug er derfor vigtig at holde sig for øje i en læringssituation, når en tværsproglig anvendelse af et begreb skal forstås, og hvordan det tværfaglige sprog indgår og bliver til et fagbegreb i de specifikke faglige kontekster, som de forskellige fag fordrer. I den forbindelse kommer Jacobsen & Mulvads (2022) sproglige niveauer til kort. Som eksemplerne påviser, har den kontekstspecifikke brug af det tværfaglige sprogniveau i fagene stor betydning for, om disse ord og begreber forstås i relation til fagspecifikt sprogbrug eller på et tværsprogligt alment niveau. Dette påvirker både elevernes og de studerendes forståelser af fagene.

Også i disse samtaleeksempler kan IC anvendes til at beskrive de studerendes udfordringer i undervisningen. Det viser sig, at de studerendes manglende viden om de tværfaglige ords forskellige konnotationer imellem fagene skaber intellektuelle udfordringer for de studerende selv.

(1c) Undervisningsaktiviteternes betydning

De aktiviteter og den undervisningstilgang, de studerende valgte, havde betydelig indflydelse på fagsprogets rolle og synlighed, samt i hvilken grad fagsproget blev fremhævet og integreret i undervisningen. Når de studerende, bevidst eller ubevidst, lagde vægt på, at eleverne skulle undersøge eller bearbejde fænomener gennem eksperimentelt arbejde eller elevdialo-



ger, var undervisningens formål ikke nødvendigvis centreret omkring fagsprog. I stedet var målet at skabe et undersøgende refleksionsrum.

Fx arbejdede eleverne i en historietime med en panoramavisning af et 1. verdenskrigsmindesmærke i Marselisborg Mindepark i Århus. Målet var ikke at lære om 1. verdenskrig, men at opleve og analysere mindesmærkets betydning og symbolik i plenum. Den studerendes fokus omhandlede dialogen i klasserummet, og da en elev spurgte, hvad et relief er, vendte den studerende spørgsmålet tilbage til eleverne: "Jeg skulle lige til at spørge jer om, hvad det betød" (StHa). Efter at have analyseret reliefferne med eleverne, henvendte den studerende sig til samme elev: "Nu hvor vi har snakket om de her relieffer, ved du så, hvad et relief er nu?" (StHa). "Ja, det er et slags symbol" (Elev1). "Ja, kunst, billedudsmykning, billedkunst..." (StHa).

Eksemplet understreger, at den studerendes valg af aktiviteter samt en undersøgende og dialogisk tilgang var med til at fremme elevernes aktive opdagelse og forståelse af fagsproget gennem samtale og fælles refleksion.

Når der arbejdes praktisk-eksperimentelt i fysik/kemi, observerer vi, at det specifikke fagsprog anvendes til introduktion af laboratorieaktiviteterne: "Det, vi bruger pH-værdi til" (StFa), eller at tværfagligt fagsprog bruges til opsamling undervejs: "I skal huske, det er lige så vigtigt med den proces, I kommer igennem. Hvad er det I finder ud af undervejs?" (StFb). "Vi mangler kun en forklaring på, hvorfor det sker" (Elev2). "Det er altså noget research" (StFb). Ord som proces, undervejs, forklaring, research er ikke en del af (elevernes) hverdagsprog, men er heller ikke fagspecifikke.

I modsætning hertil foregår meget af dialogen under selve laboratoriearbejdet i hverdagsprog, f.eks. når der foretages observationer (her af en kraftig reaktion): "Det ser helt vildt ud, det der" (StFb), "Ej, det er sejt!" (lærer), "Kæft, det er sygt!" (Elev3), "Hvad fanden har I brugt?" (Elev4).

Når den studerende faciliterer udformning af naturfaglige modeller, lægges der vægt på at anvende fagspecifikt sprog, og at eleverne også gør det: "Hvordan vil I lave kredsløb, ledninger og strømforsyning? Hvor er strømforsyningen?" (StFc).

Der foregår altså et ret markant skifte, når lokation og aktiviteter flyttes i laboratoriet eller i felten. En mere induktiv tilgang skaber i den forbindelse en mindre fagspecifik brug af begreber hos eleverne og de studerende. Eleverne viser sig i de mere erfaringsbårne og eksperimenterende aktiviteter at have rig mulighed for at komme til orde i undervisningsaktiviteterne. Dermed kan vi også iagttage en højere grad af CD. Flere af de studerende havde dog en opfattelse af, at eleverne selv skulle løse undervisningsopga-

verne i grupperne, og derved kunne de heller ikke foretage optag eller høj værdsætning, som er et væsentligt element i IC for at udfordre elevernes tilegnelse af fagstoffet.

2. Analyse af de studerendes dialoger (RQ2)

I analyse II undersøger forskningsgruppen lydoptagelserne fra de studerendes gruppesamtaler. Alle gruppedialoger er blevet autotransskriberet og herefter gennemgået manuelt for eventuelle fejl. Transskriptionerne er udvalgt og efterfølgende analyseret med inspiration fra den sociokulturelle diskursanalyse (SCDA) (se ovenfor). Vi observerer her, hvordan de studerende i deres samtaler bliver opmærksomme på en fagsproglig kvalitet i deres undervisning undervejs i deres videoanalyser. Det leder os frem mod fire konkluderende fund: (2a) De studerende bliver bevidste om deres eget skifte mellem hverdagssprog og fagsprog; (2b) nogle udvikler en opmærksomhed på sammenhænge mellem det tværfaglige sprog, hverdagssprog og fagsprog; (2c) de studerende udtrykker, at de ofte har svært ved at komme i en fagsproglig dialog med eleverne; (2d) analyserammen kvalificerer de studerendes videoanalyse.

(2a) Vekselvirkningen

De studerendes metasamtaler viser sig at skabe arenaer for at undersøge den komplekse brug og betydning af fagsprog. I mange udsagn fra de studerende viser de en opmærksomhed på, at de "bøjer ned", "oversætter", "kommer ned på deres sprog", når de introducerer nye fagbegreber i deres undervisning: "Hvis han retter det mod de svage elever, så er det jo faktisk en super god måde, han ligesom lige får skåret nogle af de der tunge begreber ned til et mere hverdagssprog" (StSa) og "Altså, vi taler primært på niveau 1 (hverdagssprog), det er jo fordi, man skal jo også ... komme ned på deres sprog, skulle jeg til at sige, på deres niveau" (StDc).

I lydoptagelserne fremgår det desuden, at to studerende er opmærksomme på, at de ofte anvender fagbegreber i deres faglige introduktioner og i mindre grad i det efterfølgende arbejde i klassen, og konkluderer som følge af denne erkendelse: "Det er vigtigt at bruge fagbegreberne fra starten, og så bruge dem igen og igen sammen med eleverne. Vi brugte dem mest selv, de her fagord" (StDc). I tråd med vores analyse (1a) viser eksemplet, at de studerende er klar over, at der ikke sker en tilbagevenden til en fagsproglig tilegnelse; den semantiske bølge fremkommer ikke, jf. Maton (2020), se fig. 5.



I samtalesekvenserne bliver de studerende også opmærksomme på deres implicite brug af fagsprog. Et eksempel stammer fra en dialog blandt historiestuderende, hvor de bemærker, at en medstuderende ikke eksplicit nævner det historiedidaktiske begreb, han bruger i sin undervisning, men illustrerer det gennem eksempler:

Og så har jeg skrevet brug af historisk empati omkring den der gåtur der, som han snakker om (StHd). Ja, han siger ikke ordet, men han bruger det (StHe). Men han bruger jo faktisk historisk empati (StHd). Ja, men han siger det ikke (StHe). Ja, ja. Det har jeg også skrevet, det med, at han på et tidspunkt spørger: Kan I genkende ligheder? [...] men han bruger ikke ordene (StHf).

Denne sekvens viser, hvordan de studerende gennem dialog demonstrerer forståelse for centrale fagbegreber, de har tilegnet sig på studiet. I deres samtale bemærker de både det, der mangler at blive italesat for eleverne, og samtidig en refleksion over begreber, de har lært på studiet. I historieundervisningen opstår endvidere en vigtig diskussion blandt de studerende om, hvorvidt det er skolens opgave at sikre, at eleverne udvikler et "avanceret" sprog, som de måske ikke får med hjemmefra, men giver dem vigtige redskaber til at kunne indgå i et demokratisk samfund, eller om det er didaktisk meningsfuldt at artikulere begreberne mere implicit gennem forskellige illustrative øvelser og eksempler, som observeret i analysen af den medstuderendes undervisning.

En anden opmærksomhed, vi kunne spore i lydoptagelserne, som bekræfter iagttagelser i vores egne analyse I (se 1c), er, at de studerende bliver opmærksomme på, at deres brug af fagsprog hænger sammen med valg af aktiviteter. Et eksempel fra fysik/kemi viser, at når der arbejdes undersøgende i fagene, sker der ofte et skifte både blandt lærerstuderende og elever til at anvende hverdagssprog. Fx efterlyser en studerende et fagbegreb i forbindelse med et kemisk eksperiment: "Hvorfor siger han kun afløbsrens, og ikke base?" (StFc).

Et gennemgående argument blandt de studerende var imidlertid, at i opstarten af et emne skal der ikke anvendes for meget fagspecifikt sprog: "Men det ville nok også være, fordi det er introduktion til et nyt emne, de har gang i. Så det ville måske være for voldsomt at smide den ud i et niveau 3 der hele tiden" (StFd).

Som eksemplet giver et bud på, havde flere en opfattelse af, at det var nødvendigt at anvende hverdagssprog til at forklare fagspecifikke og tværfaglige ord for eleverne. Brugen af hverdagssprog gør imidlertid den faglige samtale langt mere talesprogsagtig og derved i de studerendes optik mere forståelig.

Man kan argumentere for, at fagbegreberne bør introduceres og forklares løbende, dels for at udfordre elevernes faglige formåen, men også for at give dem et stillads at bringe fagsprog i anvendelse i en dialogisk kontekst i klasserummet. Det kan være et misforstået hensyn, de studerendes giver udtryk for i deres brug af hverdagssprog, hvilket kan resultere i, at eleverne ikke tilbydes en udvidet forståelse af faget. Det kan betyde, at elevernes intellektuelle formåen ikke opfylder de studerendes intentioner, og omvendt, at niveauet af det faglige indhold, de studerende præsenterer eleverne for, ikke udfordrer elevernes intellektuelle formåen.

(2b) Tværfaglig sprog

I analysen af de studerendes samtaler fremgår det, at det tværfaglige sprog udgør en særlig udfordring. De studerende er bevidste om, hvordan deres medstuderende anvender fagbegreber i undervisningen, og hvilken rolle de tværfaglige ord har for elevernes forståelse af det faglige indhold. De diskuterer, hvad der kendetegner det tværfaglige sprog, og hvornår de bruger det i deres undervisning. De drøfter også, hvordan de mener, at man kan gå fra hverdagssprog til fagsprog via de tværfaglige ord:

Jeg vil vurdere meget, at det var en kombination af de tre niveauer, fordi at der var de her meget fagspecifikke ord, hvor det var, at vi gik ind og så brugte måske en blanding af niveau 2 og niveau 1 til ligesom at formidle det til eleverne, men nogle af de ord forstod de jo heller ikke altid, var det så niveau 2-ord, de ikke forstod? (StSb)

De studerende reflekterer over deres brug af begreber i undervisningen og erkender, at eleverne ofte har vanskeligt ved at forstå tværfaglige og fagspecifikke ord, da de primært anvender hverdagssprog. Ifølge de studerende kan brugen af tværfaglige ord til at forklare fagspecifikke termer skabe yderligere udfordringer, hvilket begrænser elevernes udvikling af præcise faglige kompetencer.

Jacobsen & Mulvad (2022) påpeger, at tværfaglige ord gør sprogbru- gen mere skriftsproglig og dermed fagligt funderet, hvilket understreger



deres betydning for tilegnelsen af fagspecifikt sprog. Der synes dog at være begrænset fokus på tværfaglige udtryk sammenlignet med de fagspecifikke. Dette rejser spørgsmål om, hvordan de studerende kan styrke elevernes forståelse og anvendelse af tværfaglige ord.

(2c) Fagsproglig dialog

Ved brug af PLATO-elementet CD drøfter tre studerende i deres videoanalyse, bl.a. hvordan de interagerer med eleverne undervejs i deres undervisning: "Vi taler jo ikke så meget *med* eleverne, men *til* eleverne" (StDd). Flere steder kommer det til udtryk i deres metasamtaler, at undervisningen ender i en envejskommunikation: "Vi bruger meget IRE her" (StDd), og de studerende reflekterer over, hvor svært det kan være at opnå en dialogisk undervisning.

Et andet eksempel på studerendes overvejelser over manglende mulighed for at komme i dialog med eleverne er: "Det er jo ikke den helt ideelle klasediskussion. Hvad hvis det er forkerte svar, de giver? Der er ikke særlig meget debat i det" (StSc). Eller: "Det er bare mest korte svar, med altså ét ord til én sætning, max. ofte bare ét ord, som de svarer, og det er svært at bygge videre på, så det er dig, der skal gribe teten og forklare det" (StSc). De to studerende påpeger udfordringen ved den begrænsede mulighed for at indgå i dialog med eleverne.

PLATO-elementet CD giver de studerende et begrebsapparat til at kunne vurdere elevernes mulighed for at komme til orde. Ovenstående overvejelser viser tydeligt eksempler på, at de er opmærksomme på, hvor lidt eleverne er fagligt dialogiske med dem i undervisningen.

(2d) Analyserammen

Konceptet med en fast analyseramme og gruppdialoger om egen undervisning har vist sig at kvalificere de studerendes systematiske videoanalyse og øge deres metabevisthed om undervisningen, herunder brug og forståelse af fagbegreber. Dette blev tydeligt gennem de studerendes detaljerede analyser og samtaler, hvor de indgående drøftede specifikke sekvenser. Følgende udsagn illustrerer to gruppers afsluttende refleksioner over, hvordan analysen har bidraget til deres samtaler og hvordan de har kunnet anvende den:

[...] de der tre sprog, eleverne talte, jo ikke så meget fagsprog, som jeg troede (StDb). Jamen, det er jo først nu, vi kan se det, det vi snakker om

nu, det er jo – det fordi vi gør det her nu – det er jo derfor, vi kan se det
(StDb).

Og en studerende fra en anden gruppe påpeger: "Deres analysemodel [undervisernes/ forskernes], den har vi jo brugt – det er jo derfor – vi ser det" (StDa).

I deres metadialoger demonstrerer de studerende en høj grad af opmærksomhed på de tre niveauer i Jacobsen & Mulvads sprogbrugstrekant. Samtidig inddrager de begreber som stilladsering (ALL), niveauet af fagligt indhold (IC) samt elevernes deltagelsesmuligheder (CD). Disse tre udvalgte PLATO-elementer fungerede som et begrebsapparat, der gav de studerende en analytisk ramme til at fortolke og evaluere deres egen undervisningspraksis.

Diskussion og perspektivering

Fagsprog er tæt knyttet til fag og deres kontekster og fungerer i en kompleks vekselvirkning mellem hverdagssprog og fagsprog, der forbindes vha. tværfaglige ord og begreber. Studiet viser, at studerende ofte bruger hverdagsprog til at forklare komplekse fagbegreber. De er gode til at introducere fagsprog, men jf. Matons semantiske bølgeteori bevæger de sig fra komplekse til mindre komplekse forklaringer og genbesøger sjældent fagbegreberne i processen. Vi observerer også en tydelig overgang til hverdagssprog blandt studerende og elever, når der arbejdes undersøgende og eksperimentelt.

Disse fund indebærer, at læreruddannelsen bør prioritere at kvalificere diskussioner og aktiviteter i de enkelte undervisningsfag om, hvordan, hvornår og hvorfor fagbegreber introduceres og anvendes i skolens fag. Dette gælder både som en faglig forankring og som en måde at afgrænse og overlapse med andre fag. En metode til at identificere fagsprogets dynamik i undervisningskontekster er brugen af videosekvenser fra de studerendes egen praksis. Videoanalyseværktøjer, som den her udviklede analyseramme, hjælper til at få øje på fagsprog som en central kernepraksis, der skal øves og mestres gennem praktisk erfaring og metarefleksive samtaler på campus.

Studiet fremhæver to grundlæggende spørgsmål, når fagsprog skal forstås og integreres situationelt og i relation til fagenes faglige og didaktiske identiteter. Det første handler om fag og sprog i kommunikative situationer og blev undersøgt i relation til Jacobsen & Mulvads (2022) tre sprogniveauer. Særligt det tværfaglige sprog var vanskeligt at afgrænse, da ord og begreber

har forskellige betydninger i de respektive fag, fx 'kildekritik'. Betydningsforskydninger, når tværfaglige ord ændrer karakter i forskellige faglige kontekster, fordrer en opmærksomhed i læreruddannelsen på at forstå og undervise i tværfaglige ord og begreber på tværs og specifikt i de enkelte fag. Hvornår og hvorfor skal de anvendes tværfagligt, og hvornår skifter ordene betydning i forskellige faglige kontekster? Hvordan skabes der klarhed for eleverne, i forhold til at ord kan skifte betydning, når de går fra fx historieundervisningen og ind i danskundervisningen?

Vores forskning peger på, at de tre niveauer i Jacobsen & Mulvads sprogtrekant skal udvides med et fjerde niveau, som det fremgår af figuren nedenfor. Niveau 2a beskriver tværfaglige begreber, der har forskellige konnotationer i forskellige fag, dvs. de reelt ikke er tværfaglige, når de får fagspecifik betydning i kontekst (fig. 4). F.eks. har begreber som 'identitet', 'produktion' og 'neutral' forskellige betydninger i historie, dansk, fysik/kemi og samfundsfag.



Figur 4. Den niveauopdelte sprogbrugstrekant tilføjet et niveau 2a, jf. Jacobsen & Mulvad (2022).

Det andet gennemgående spørgsmål i dette studie for både studerende og forskere har været, hvordan der skabes større grad af faglig dialog mellem lærere og elever.

De studerende italesætter flere gange i deres analysesamtaler, at det er svært at få eleverne inddraget i samtalerne, og at de, i et forsøg på at få dialogen i gang, "oversætter" fagbegreberne for at få eleverne til at deltage i den faglige dialog. De studerende er bevidste om betydningen af optag og høj værdsætning i samtalen med eleverne, men har svært ved at praktisere dem. Det fremgår af empirien, at studerende gentager eller omformulerer

det faglige indhold, når eleverne ikke verbalt interagerer med deres oplæg, eller de praktiserer en IRE-undervisning, for at (sam-)talen ikke går i stå. De studerende tilstræber tydeligvis at styrke en faglig dialog.

Mundtlighedsforskning viser, at faglige dialoger mellem lærere og elever er centrale for elevernes læreprocesser (Dysthe, 1995; Littleton & Mercer, 2013; Maine, 2015). Dermed må viden om og praktisering af denne forskning i undervisningen potentielt kunne bidrage til de studerendes indsigt og kompetencer i at etablere og stilladsere faglige dialoger i praksis. Dette peger i retning af, at de studerendes fagsprogskompetencer potentielt kan styrkes ved en mere dialogisk tilgang på læreruddannelsen, hvor dette øves i fagundervisningen.

Det bærende redskab i det aktuelle studie er omfattende videooptagelser (mere end 200 min.) og forskergruppens analyse af lærerstuderendes undervisning i praksis og deres metarefleksioner herover. Vi har oplevet, at videooptagelser rummer en lang række fordele, når det kommer til læreruddannelsens dobbeltdidaktik, som det også fremhæves af Blikstad-Balas & Jensen (2024), herunder især muligheden for forsinkede refleksioner, i modsætning til den fremherskende umiddelbare vurdering af studerendes undervisning.

Men videometoden kan give en del udfordringer omkring GDPR-regler (Databeskyttelsesforordningen), mulighed for at lave sekvenser af de ønskede 15 min. varighed, tidsforbrug til analyse mv. For at kunne arbejde på et etisk forsvarligt grundlag blev der udsendt informationsbreve og indhentet samtykke fra forældre i alle de klasser, hvor der blev foretaget videoobservationer, og ligeledes blev der udarbejdet informationsbreve til de lærerstuderende og indhentet særskilt samtykke fra de studerende, hvis undervisning blev genstand for analyserne. Dette er i sig selv et større arbejde.

Vi erfarede ligeledes, at en del studerende, elever og lærere ikke ønskede at fremgå af videoklippene, ligesom analyse af egne og medstuderendes undervisning kan virke sårbart, selv om det foregår i små grupper på campus, hvilket kan give anledning til, at den enkelte studerende ikke bliver opmærksom på sin egen fagsproglige formåen i egen undervisning.

Introduktionen af analyserammen har heldigvis ført til en mindskeelse af denne sårbarhedsfølelse, da det gav de studerende en fast struktur og ramme at arbejde indenfor. Rammen har tilsvarende fremmet de studerendes metabevisthed om deres egen undervisning i relation til, med anvendelse af og forståelse for inddragelse af fagbegreber (2d).



Konklusion

Artiklen diskuterer muligheder og udfordringer i arbejdet med fagsprog på læreruddannelsen, med fokus på, hvordan kommende lærere bedst kan forberedes til at mestre de praktiske sprogfaglige aspekter af lærerprofessionen i forbindelse med deres respektive fag. Formålet med studiet var gennem videografisk metode at bevidstgøre og udvikle de lærerstuderendes brug af fagsprog.

Vores første undersøgelsesspørgsmål om lærerstuderendes anvendelse af fagsprog og forskergruppens analyse af de studerendes videooptagelser viste, at de studerende var bevidste om at introducere fagbegreber for eleverne, men havde vanskeligheder ved at fastholde elevernes brug af disse begreber. Dette skyldes dels de studerendes behov for at "oversætte" fagsprog til hverdagssprog, med en intention om at fremme forståelsen hos eleverne, og dels deres varierende viden om og forståelse for betydningen og kompleksiteten af tværfaglige og fagspecifikke begreber i fag- og undervisningskonteksten.

Vores andet undersøgelsesspørgsmål omhandlede de studerendes gruppesamtaler med afsæt i vores udviklede analyseramme. Analyserammen gav de studerende et fælles sprog til at analysere videooptagelserne og skabte muligheder for fælles refleksion. Metarefleksionerne øgede deres opmærksomhed på og drøftelse af, hvordan de didaktisk og fagligt kan forstå fagsprogets betydning og funktion, samt hvilken betydning det har for elevernes faglige involvering, hvis de ikke forstår de introducerede fagbegreber.

Studiet viste med tydelighed de studerendes efterspørgsel efter dialog og redskaber til den faglige dialog, så de gøres i stand til at inddrage elever mere aktivt i den faglige dialog i undervisningen, når de underviser.

Referencer

- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 707 af 11/06/2024.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M. & Jensen, I. S. (2024). *Using Video to Foster teacher Development. Improving Professional Practice through Adaptation and Reflection*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (2021). *Ways of Analyzing Teaching Quality: Potential and Pitfalls*. Universitetsforlaget.

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Samfundsfag Fælles Mål*. Emu. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Samfundsfag.pdf
- Cuenca, A. (2021). Proposing Core Practices for Social Studies Teacher Education: A Qualitative Content Analysis of Inquiry-Based Lessons. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 298-313. <https://doi.org/10.1177/0022487120948046>
- Dam-Christensen, E. (2021). *Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen. Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevs faglige gruppesamtaler i danskfaget* [ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. <https://www.ucviden.dk/da/publications/kritisk-unders%C3%B8gende-samtaler-i-elev-nes-gruppearbejde-i-skolen--3>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen*. Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. (2. udg.). Penguin.
- Grossman, P. (red.) (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Jacobsen, G. K., & Mulvad, R. (2022). *Ind i naturfag: Fra tekster til naturfaglig kompetence*. Akademisk Forlag.
- Jakobsen, A. S. (2017). From implicit norms to explicit skills – focusing on Danish academic vocabulary. *Academic Language in a Nordic Setting – Linguistic and Educational Perspectives*, 9(3), 59-76.
- Jaworsky, A., & Coupland, N. (red.) (2014). *The Discourse Reader*. (3. udg.). Routledge.
- Klette, K., & Blikstad-Balas, M. (2018). *Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities*. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129-146.
- Kvande, L., & Olofsson, H. (red.) (2024). *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og -læring i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Maine, F. (2015). *Dialogic Readers – Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Maton, K. (2020). Semantic Waves. Context, complexity and academic discourse. I J. R. Martin, K. Maton & Y. J. Doran (red.), *Accessing Academic Discourse* (s.59-85). Routledge.
- Mercer, N. (2005). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics* 1(2), 137-168.
- Penn GSE (2024). *Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO)*. <https://phillymap.gse.upenn.edu/our-expertise/protocol-language-arts-teaching-observation-plato>
- Polias, J. (2020). *Fagsprog i naturfag: at læse, skrive og gøre naturfag*. Akademisk Forlag.
- Roald, T., & Kjøppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29(1), 14. 86-99. <https://doi.org/10.7146/pl.v29i1.8430>
- Slot, M. F., Hjarnø, G., Reng, M., & Moe, C. B. (2022). Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(2), 9-29. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132892>
- Universitetet i Oslo (2024). *QUINT – Quality in Nordic Teaching*. www.uv.uio.no/quint/english/



Nadine Malich-Bohlig

lektor, dr.phil.

UC SYD, Læreruddannelsen Campus Haderslev

UC SYD, Forskningsprogrammet for skole og undervisning

nmboO@ucsyd.dk

Eva Dam-Christensen

lektor, ph.d.

UC SYD, Læreruddannelsen Campus Esbjerg

UC SYD, Forskningsprogrammet for skole og undervisning

edch@ucsyd.dk

Hildegunn Juulsgaard Johannesen

lektor, ph.d.

UC SYD, Læreruddannelsen Campus Haderslev

UC SYD, Forskningsprogrammet for skole og undervisning

hjoh@ucsyd.dk

Lars Petersen

lektor, ph.d.

UC SYD, Læreruddannelsen Campus Esbjerg

UC SYD, Forskningsprogrammet for skole og undervisning

lpet@ucsyd.dk

Praksisapproksimation i læreruddannelsen

Øvelse i skole-hjem-samarbejde for lærerstuderende
og situeret kollegial videndeling for læreruddannere

Birgitte Lund Nielsen og Birte Debel Hansen

Resumé

I artiklen præsenteres analyser fra afprøvning af et rollespil, der simulerer et forældremøde, med lærerstuderende. Indledningsvis samles op fra litteraturen om praksisbaseret læreruddannelse, skole-hjem-samarbejde som indholdselement i læreruddannelsen og situeret kollegial videndeling. I ramme af det designbaserede forskningsprojekt er de lærerstuderendes udbytte undersøgt med brug af et kvalitativt survey med åbne refleksioner og gennem observation. Desuden er muligheder, ved at en erfaren læreruddanner afprøver simulationen på et hold, hvor underviseren ikke har erfaring med rollespil, undersøgt gennem interview. Den tematiske analyse samles under fem overskrifter: 1) lærerens lederskab, 2) vigtighed af kommunikation og ordvalg, 3) motivation for teoretisk fordybelse, 4) egen kropsligt forankrede læring og 5) situeret læring gennem feedback fra læreruddanner og iagttagelse af medstuderende. Erfaringer fra den læreruddanner, der ikke tidligere havde arbejdet med rollespil, viser betydningen af konkret og situeret kollegial videndeling. En sådan tilgang kan give nye muligheder for spredning og deling af praksisser blandt læreruddannere.

Nøgleord

skole-hjem-samarbejde, læreruddannelse, simulation, praksisapproksimation, kropsligt forankret læring

Abstract

Analyses are presented from trying a role-play of a parental meeting with a class of student teachers. First a condensation from the research literature about practice-based teacher education, school-parental cooperation as a topic in teacher education, and situated collegial reflections is presented. The student teachers' perceived outcomes are examined using a qualitative survey and observations. Furthermore, possibilities when an experienced teacher educator is trying out the simulation in a class, where the normal teacher educator does not have experiences with role-plays, is examined through an interview. The findings are presented under five thematic headlines: 1) taking leadership as a teacher, 2) the importance of communication, 3) motivation for further theoretical studies, 4) embodied learning, and 5) situated



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.153356

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession



learning through feedback from educator and observation of co-students. Experiences from the teacher educator, who did not work with role plays before, illustrate the importance of the situated sharing of knowledge.

Keywords

parental cooperation, teacher education, simulation, practice approximation, embodied learning

Indledning

I artiklen diskuteres en undersøgelse af et rollespil om skole-hjem-samarbejde i campusundervisning i læreruddannelsen. Tidligere undersøgelser har vist, at skole-hjem-samarbejde er svært at håndtere for nyuddannede lærere (Danmarks Lærerforening, 2017). Praktikophold danner ramme for, at de studerende kan udvikle deres praktisk-professionelle kompetencer og herunder indgå i skole-hjem-samarbejde. Men der er behov for, at de kan øve sig i en beskyttet praksis som supplement til praktikophold med alt dets kompleksitet og autenticitet (Grossman, 2018). Dette er i litteraturen bl.a. beskrevet under overskriften simulation, et begreb som mest udbredt anvendes i sundhedsfaglige uddannelser, men der er også litteratur om simulation i læreruddannelse. Det kan handle om forskellige digitaliserede universer (Slotte et al., 2023), men kan i en bred forståelse også være micro-teaching eller rollespil fx relateret til skole-hjem-samarbejde, med debriefing og efterbehandling (Nielsen et al., 2022).

I læreruddannelsesforskningen anvendes begrebet praksisapproximationer (Grossman, 2018) om simulation, hvor man på campus støtter lærerstuderende i at udvikle praktiske lærerfærdigheder i en beskyttet ramme, hvor de er trådt et skridt tilbage fra handletvangen. Praksisapproximationer handler ofte om at simulere en undervisningssituation, men kan også være relateret til det for nye lærere komplekse skole-hjem-samarbejde, fx udtaler en lærer i en undersøgelse fra Danmarks Lærerforening (2017): "At komme ud og opleve forældrene, det var en kæmpe mundfuld som nyuddannet lærer [...] der er intet af det på læreruddannelsen." Evaluering af læreruddannelsen fra 2018 viste, at de lærerstuderende ikke oplever at være godt nok forberedt på skole-hjem-samarbejde. Kun ti procent har oplevet, at uddannelsen har bidraget til, at de i høj grad er i stand til at samarbejde med forældre, syv procent mener, at de kan kommunikere og samarbejde med forældrene om elevens skolegang, og to procent vurderer, at læreruddannelsen har klædt dem på til at håndtere konflikter i skole-hjem-samarbejde

(Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018). Dertil kommer, at skole-hjem-samarbejdet grundlæggende er under forandring, med mere og anderledes typer af kommunikation, og klager fra forældre kan være svære at håndtere som ny lærer (Knudsen, 2024; Lutovac et al., 2024). Der er derfor stort behov for at udvikle nye uddannelsespraksisser, hvor de studerende kan øve sig på elementer af samarbejde med forældre, hvilket ligeledes understreges i internationale undersøgelser (Bruine et al., 2018; Khasnabis et al., 2018; Lehmann, 2018).

I artiklen præsenteres data fra en specifik kontekst, hvor en simulation af et forældremøde er afprøvet gennem rollespil, bl.a. baseret på erfaringer fra studerendes praktik. Det er en enkelt case, der undersøges, og ikke forskellige måder at adressere skole-hjem-samarbejde i læreruddannelse. Simulationen er videreudviklet i et samarbejde mellem en læreruddanner, der ikke tidligere har arbejdet med rollespil, og en læreruddanner med erfaring med rollespil. Førstnævnte læreruddanner udtrykte inden afprøvning skepsis overfor rollespil og arbejdede typisk mere teoretisk med skole-hjem-samarbejde, men hun indvilligede i at afprøve simulation i en slags co-teaching (Luke & Rodgers, 2015). Grossman (2018) fremhæver den fælles undersøgende dialog mellem læreruddannere om kernepraksisser som central i udvikling af uddannelsen, men det er vigtigt at blive klogere på, hvordan dette konkret kan tage form. Endvidere efterlyses der i forskning om praksisbaseret læreruddannelse mere viden om, hvorvidt og hvordan praksisapproksimationer kan kobles med lærerstuderendes teoretisk baserede refleksioner (Kavanagh et al., 2020). Begreberne 'teori' og 'praksis' uddybes i en tidligere udgivelse om simulation i læreruddannelsen, med skelnen mellem teori og praksis som epistemologisk baserede begreber versus skelnen mellem uddannelsens arenaer (campus og skole) (Nielsen et al., 2022). I den simulation, der danner ramme for undersøgelsen, er der således arbejdet med *praksis* men det er foregået på *campus*. Teori og praksis uddybes ikke yderligere her, men med pointen fra Kavanagh et al. (2020) er hensigten, at undersøgelsen, udover indsigt i de lærerstuderendes erfaringer fra den konkrete simulation, kan bidrage med indsigt i deres pædagogiske argumentation. Endvidere er der med reference til pointen fra Grossman (2018) fokus på de to læreruddannes samarbejde.

Artiklens forskningsspørgsmål er:

1. *Hvordan giver det mening for lærerstuderende at arbejde med simulation af et forældremøde?*
 - *Hvad fremhæver de som lærerfagligt udbytte, udfordringer og fremadrettede muligheder?*
 - *Hvordan understøttes de i at koble faglig teori med deres erfaringer fra simulationen?*
 - *Hvilke typer af kernepraksisser som lærer kommer i spil i arbejdet med simulationen?*
2. *Hvilke muligheder for spredning af praksisser opstår gennem den situerede kollegiale videndeling mellem to læreruddannere, hvor designet af simulationsøvelsen fra den enes praksis tilpasses og afprøves i den andens praksis?*

Litteraturgennemgang

Nu følger en opsamling fra forskning om praksisbaseret læreruddannelse, om skole-hjem-samarbejde som genstandsfelt i læreruddannelse og om co-teaching blandt læreruddannere.

Praksisbaseret læreruddannelse og praksisapproksimationer

Grossman (2018) præsenterer et framework for praksisbaseret læreruddannelse, der i de seneste år er anvendt i en række forskningsprojekter (Jannsen et al., 2015; Kavanagh et al., 2020; Mitchell & Reid, 2017). Praksisbaseret læreruddannelse repræsenterer et skifte fra fokus på, hvad lærere/lærerstuderende ved og deres grundlæggende overbevisninger ("beliefs"), til fokus på, hvad de gør i praksis, og deres refleksioner over dette, og bygger på en situeret forståelse af professionel læring, hvor kognition ifølge Grossman & Fraefel (2024) er situeret i fysiske og sociale kontekster, både sociale og personlige af natur, og distribueret i et deltagelsesfællesskab. Udover det situerede læringsperspektiv peger Grossman & Fraefel (2024) på behovet for 'praktisk brugbarhed' for de nye lærere.

Begrebet kernepraksisser beskriver identificerbare komponenter af undervisningspraksis. En kernepraksis kan både være almindidaktisk og fagspecifik, og pointen er, at der, netop ved at læreruddannere i fællesskab indkredser kernepraksisser, opstår mulighed for at arbejde reflektivt og udviklingsorienteret med disse. Skole-hjem-samarbejde indgår ikke eksplicit i fremstillingen hos Grossman (2018), men der er anden forskning, der refererer til det at facilitere dialoger i forældresamarbejde som en kernepraksis (Khasnabis et al., 2018). Der er endvidere overlap ift. Grossmans

(2018) fremhævelse af kommunikative kompetencer og dialogisk læring i klasserummet.

I frameworket henvises udover praksisapproksimationer til praksisrepræsentationer og dekompositioner af praksis. Praksisrepræsentationer handler om at understøtte de studerende i at danne billeder fra praksis, fx gennem video, ved at modellere undervisning eller gennem cases. Der er forskel på repræsentationer, fx i grad af autenticitet, og der er behov for didaktiske valg. Dekompositioner af praksis handler om at nedbryde kompleks undervisningspraksis i dele for at understøtte de lærerstuderende i at 'se', hvad der sker i en given situation, og udvikle lærerfagligt sprog for dette. Ved at kategorisere kan de lærerstuderende få en dybere forståelse af, hvad der sker i en professionel situation, men det er afgørende at understøtte efterfølgende re-komposition med et helhedssyn på autentisk og kompleks lærerpraksis (Jannsen et al., 2015). På samme måde som for dekomposition beror en effektiv praksisapproksimation ifølge Grossman (2018) på, at man bevidst bryder med dele af autenticiteten ved at fokusere på udvalgte vanskelige elementer. Vigtigheden af at praktisere det øvede i en autentisk situation (Jansen et al., 2015) gælder selvsagt også rollespil, hvorfor der i simulationen beskrevet nedenfor bl.a. er lagt vægt på debriefing med udblik til kommende praksis.

I artiklens empiriske undersøgelse er det en praksisapproksimation relateret til skole-hjem-samarbejde, der undersøges. I det følgende samles op på forskning om dette.

Skole-hjem-samarbejde som indholdselement i læreruddannelsen

Skole-hjem-samarbejde fremhæves som et centralt indholdselement i læreruddannelsen, omend det understreges, at der ikke er meget forskning indenfor feltet, og der efterlyses mere viden (Bruïne et al., 2018; Khasnabis et al., 2018; Lehmann, 2018; Mutton et al., 2018). Willemse et al. (2018) fremhæver i et temanummer, at skole-hjem-samarbejde er et forsømt område som genstandsfelt i læreruddannelse. Det underbygges med forskellige kortlægninger, bl.a. har Mutton et al. (2018) undersøgt engelsk læreruddannelse og refererer til overfladiskhed pga. stoftrængsel. Lehman (2018) fremhæver fra en undersøgelse i Schweiz ligeledes, at indholdsområdet kun dækkes overfladisk, men understreger, at det er obligatorisk i campusundervisning, men at der er store forskelle på, hvorvidt det er særlige kurser eller en del af andre moduler. Lehman (2018) fremhæver dog, at der arbejdes med skole-hjem-samarbejde i studerendes praktikforløb. Situationen er nogenlunde den samme i Danmark. Skole-hjem-samarbejde adresseres i curriculumbe-



skrivelser både i de pædagogiske fag og praktik, men det er også i dansk læreruddannelse i høj grad op til den enkelte læreruddanner, hvordan der arbejdes med indholdsområdet.

Der er behov for nytænkning, og et belgisk studie har undersøgt det, de kalder "a small-scale curriculum change" begrundet i, at de nye lærere føler sig dårligt forberedt på skole-hjem-samarbejde (Bruine et al., 2018). Derfor afprøvede de en opgave, hvor lærerstuderende interviewer en ny lærer om erfaringer med skole-hjem-samarbejde efterfulgt af de studerendes skriftlige refleksioner og fremadrettede læringsmål. Analyse af de lærerstuderendes refleksioner viste en øget opmærksomhed på kommunikative og relationelle færdigheder. Khasnabis et al. (2018) har i en amerikansk kontekst undersøgt en simulation af skole-hjem-samarbejde, ikke som her om et forældremøde, men forældresamtaler, med fokus på, hvordan de studerende kan udvikle kompetencer til at interagere med forskellige typer af familier. Relationskompetence understreges også her, og der beskrives fem kernekompetencer, som indgik i design af simulationen, hvor kommunikative kompetencer er en af dem (Khasnabis et al., 2018). Simulationen blev bygget op baseret på autentiske cases og havde særligt fokus på forældre med minoritetsbaggrund, og der blev umiddelbart efter simulationen arbejdet med debriefing i form af dialog og individuelle skriftlige refleksioner. I analysen fremhæves de kommunikative "skridt", de lærerstuderende tog, og det konkluderes, at den beskyttede kontekst gav de studerende "omfattende muligheder for at udøve og evaluere relationelle praksisser, før de som kommende lærere befinder sig i en situation, hvor de sidder over for en elevs familie med ti minutter kostbar allokeret tid" (Khasnabis et al., 2018, s. 90). Simulation i form af rollespil i regi af skole-hjem-samarbejde er ligeledes tidligere undersøgt i dansk kontekst, hvor Knudsen (2007) med data fra en gruppe lærere på en skole, der afprøver et rollespil, bl.a. problematiserer en positionering af forældrene som modstandere, men i en anerkendelse af den afgørende omvendt vanskelige kommunikation, som ikke bør være kun den enkelte lærers ansvar.

Der er således gode argumenter for at arbejde med (mindre) redesigns med skole-hjem-samarbejde som indholdselement i læreruddannelsen. Her fremhæver Grossman (2018) samarbejdet mellem læreruddannere, og det leder videre til et sidste afsnit i litteraturgennemgangen.

Situeret kollegial videndeling i læreruddannelsen

Vi har valgt at anvende det brede begreb situeret kollegial videndeling. Man kan også tale om co-teaching, som bredt betegner en undervisning, hvor

to fagprofessionelle planlægger, gennemfører og evaluerer sammen. Der er dog i dansk kontekst anvendt specifikke koncepter for co-teaching, så for at undgå misforståelse, og da der ikke er tidligere danske undersøgelser blandt læreruddannere, har vi valgt det bredere begreb situeret kollegial videndeling. Vi vil dog samle kort op fra international litteratur med reference til co-teaching, med enkelte studier fra videregående uddannelse/læreruddannelse. I et nyere studie fra Buckingham et al. (2021) henvises til co-teaching blandt undervisere i videregående uddannelse generelt. De konkluderer med afsæt i en litteraturgennemgang og empiriske data, at den gensidige spejling blandt undervisere i co-teaching bidrager til læring gennem refleksion, forhandling og transfer. Mht. co-teaching blandt læreruddannere specifikt er der en lidt ældre artikel, hvor Ferguson & Wilson (2011) samler op på den eksisterende viden og konkluderer, at co-teaching positivt bidrager til at bygge læringsfællesskaber både blandt læreruddannerne og lærerstuderende. Desuden har Luke & Rodgers (2015) i et narrativt format beskrevet erfaringer fra læreruddanneres arbejde med co-teaching. De problematiser, hvor krævende det er som læreruddanner at skulle være modellerende og eksemplarisk i en kontekst, hvor de gennem de seneste år har oplevet, at de har fået en øget mængde af undervisning. Dette pres har påvirket dem til at støtte hinanden gennem co-teaching. De fremhæver, at det som altid kan give spændinger, når man oplever en fordring om at udvikle sin undervisning, men den iterative proces og den løbende kollegiale dialog har bidraget til, at de har fundet ro og fremdrift. Luke & Rodgers (2015) fremhæver på den baggrund co-teaching som en udbytterig tilgang til undervisningsudvikling i den pressende hverdag som læreruddanner.

I nærværende studie blev beslutningen om at afprøve en proces, hvor to læreruddannere med forskellige kompetencer arbejdede sammen, truffet for at få erfaringer med måder at sprede og videreudvikle konkrete praksisser, da vi har oplevet, at læreruddanneres usikkerhed kan være en barriere for at arbejde med rollespil. Det bringer os videre til en nærmere beskrivelse af simulationsdesign og forskningsdesign.

Design og metode

Forskningsdesignet refererer til Design Based Research (DBR) (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012). Barab & Squire (2004) fremhæver, at DBR ikke er én tilgang, men en serie af tilgange, hvor praksis undersøges iterativt med et dobbelt mål om at udvikle og forstå praksis. Et af de ele-



menter, der karakteriserer DBR, er, at problemidentifikation og idegenerering er en del af forskningsprocessen. Der er ikke en fast skabelon, men faserne er typisk 1) problemidentifikation, 2) udvikling af løsningsforslag, 3) iterative forløb med testning og 4) refleksion/analyse. Problemidentifikationen handlede her om behovet for udvikling af tilgange i læreruddannelsens campusundervisning, der handler om skole-hjem-samarbejde, og tog afsæt i tidligere afprøvninger af rollespil med skole-hjem-samarbejde fra den ene undervisers praksis (kaldes læreruddanner 1 og er medforfatter). Der blev designet og gennemført en iteration i et forløb med situeret kollegial videndeling sammen med læreruddanner 2, der ikke tidligere havde arbejdet med rollespil. Problemet handler således både om, hvordan de lærerstuderendes forståelse fremmes, og om hvordan situeret videndeling og fælles undervisningsudvikling giver mening for læreruddannerne. Løsningsforslag tog form af det konkrete simulationsdesign, og relateret til fase 3 blev gennemført forløb med afprøvning på læreruddanner 2's hold. Læreruddanner 1 gennemførte selve simulationen sammen med de lærerstuderende, der ved afprøvning var på uddannelsens 5. semester. Læreruddanner 2, der er holdets normale underviser i de pædagogiske fag, var observatør og indgik i den efterfølgende refleksion (fase 4 i DBR). Derudover indgik en ekstern forsker i design og gennemførelse af undersøgelsen og dataanalyse og fortolkning.

Simulationsdesign

Formålet med undervisningsforløbet var, at de lærerstuderende fik reflek-sive erfaringer med at afvikle forældremøder i trygge rammer og udviklede professionel dømmekraft i facilitering af forældremøder. En tidligere iteration er blevet til i samarbejde mellem ph.d. Søren Hørning Hansen, læreruddanner 1 og en skuespiller. Det sidste i anerkendelse af, at de studerende skal forberedes til et rollespil både med fagligt indhold og stemningsmæssig opvarmning, hvor skuespilleren har bidraget med tilgange til det sidste. De tidligere erfaringer har vist, at rollespil kan være en god metode til at øve lærerrollen i relation til skole-hjem-samarbejde (Hansen, 2023). Der blev i designet i nærværende iteration bygget videre på erfaringerne, og desuden blev designet videreudviklet til et format, hvor læreruddanner 1 samarbejdede med læreruddanner 2 og dennes studerende. Dvs. de lærerstuderende ikke som udgangspunkt kendte læreruddanner 1.

I arbejdet med simulation ligger der som fremhævet i Nielsen et al. (2022) bl.a. et didaktisk valg, ift. *hvornår* i et givet forløb man placerer en simulation. Der kan være gode begrundelser for som her at lægge simulationen tidligt

i et forløb for efterfølgende at henvise til erfaringerne, når man fx arbejder med diverse tekster, men der vil også kunne være situationer, hvor simulation fungerer godt som en opsamling på et forløb og nogle læste tekster. I det afprøvede simulationsdesign havde de studerende kun læst en enkelt tekst som forberedelse (herom i næste afsnit). Der er truffet en række andre didaktiske valg i arbejdet med simulationen, fx at det var de studerende, der planlagde de enkelte rollespil.

Studerendendes forberedelse

Scenariet er et forældremøde, hvor studerende på skift har lærerrollerne sammen med medstuderende organiseret i mindre grupper. Grupperne står på skift for en del af forældremødet, hvor de øvrige studerende har roller som forældre. Hver gruppe har forberedt 5-7 minutters simulation. Form og indhold planlægges af gruppen, men rammesætningen er, at der skal tages udgangspunkt i en af de studerendes praktikklasser, hvor de fx kan fortælle forældrene om, hvordan klassen fungerer socialt, give information om arbejdet i fagene, informere om en kommende lejrskole eller sætte en social aktivitet i gang. Der er endvidere en individuel forberedelse, hvor hver studerende dels har læst en faglig tekst om markante forældre (Tordrup, 2017) og dels har forberedt en forælderrolle. Dvs. de studerende digter en forælderrolle, som de spiller, når de andre grupper er på som lærere. Rollen kan med fordel være med inspiration fra en forælder, som de studerende kender fra praktikken. De studerende sætter sig ind i egen rolle, og hvordan vedkommende er ved møder i barnets klasse, samt hvem det opdigtede barn er. Vi lagde endvidere op til, at det er ok at udfordre medstuderende, og at man evt. kan iscenesætte sig selv med tøj eller andet.

Program på dagen:

1. 30 minutters opvarmning. Forskellige lege med henblik på at få de studerende i stemning til at kunne påtage sig en rolle.
2. Gennemførsel af simulation af forældremøde. Hver gruppe afvikler 5-7 minutters forældremøde med medstuderende i roller som forældre. Mellem hver afprøvning er der 5 minutters debriefing, hvor hændelsesforløbet tales igennem med spørgsmål og kommentarer fra læreruddanner og studerende. Spørgsmålene vedrører bl.a.: Hvad var svært? Hvad er der på spil? Hvad er det vigtigt, læreren har for øje?
3. Fælles evaluering.



Datagrundlag

Det empiriske materiale til forskningsspørgsmål 1 er de lærerstuderendes refleksioner i et kvalitativt spørgeskema (Braun et al., 2021). Alle studerende bidrog med refleksioner (N=20). I spørgeskemaet indgik fem åbne spørgsmål relateret til deres oplevelse af, hvorvidt og hvordan rollespillet har betydning for udvikling af lærerkompetencer og indsigt i skole-hjem-samarbejde, om det er indsigter, som de ikke ville have fået uden en simulation, egne erfaringer fra forældremøder, refleksioner over anvendelse af pædagogisk og didaktisk teori og til sidst deres forslag til videreudvikling af forløbet. Som supplerende data er anvendt (deltagende) observationsnoter fra læreruddanner 1. Data til forskningsspørgsmål 2 er et semistruktureret interview mellem læreruddanner 1 og læreruddanner 2 gennemført umiddelbart efter forløbet. Interviewet fulgte en interviewguide og blev efterfølgende transkriberet.

Dataanalyse

Dataanalysen har taget form af induktiv refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2018) i samarbejde mellem læreruddanner 1 og den eksterne forsker. I den iterative proces blev der først individuelt identificeret temaer illustreret med citater fra datamaterialet fra de studerende. Disse første temaer blev i en fælles refleksiv proces gradvist udviklet og revideret. Der var dels temaer og citater, som begge havde markeret, og hvor den fælles proces handlede om dybere forståelse og kort og præcis formulering af temaet, og dels var der pointer fremhævet af hver især, og hvor den fælles proces handlede om at få flere af sådanne pointer samlet og formuleret som et egentligt tema. I denne dialog indgik også de supplerende data fra observationer. Samlet set var der to iterationer med individuel og derefter fælles analyse inden formulering af de endelige temaer. Interview med læreruddanner 2 var også en del af denne proces, og undervejs blev det besluttet, at den mest gennemsigtige måde at præsentere data var ved først at beskrive temaer baseret på materialet fra de studerende og derefter analyse af interview med læreruddanner 2 som en kondensering.

Studiets begrænsninger

Som det fremgår, er dette en mindre undersøgelse, med data fra en enkelt iteration på et enkelt hold, så undersøgelsen adresserer ikke forskellige typer af praksisapproksimationer ift. skole-hjem-samarbejde. De didaktiske valg, fx om at tage afsæt i de studerendes erfaringer og lægge simulationen tid-

ligt, hvor der ikke var arbejdet bredt med forskellig litteratur, har endvidere betydning for resultaterne. Udviklingen af designet er baseret på erfaringer fra tidligere afprøvninger, men der forefindes ikke systematiske interview og spørgeskemadata fra disse tidligere iterationer. Resultaterne åbner, som det fremhæves nedenfor, for fremadrettede systematiske iterationer, herunder en systematisk proces med formulering af kernepraksisser relateret til skole-hjem-samarbejde (som designkriterier).

Etisk er det vigtigt at overveje læreruddannelsens rolle og magtrelation ift. de studerende. I denne undersøgelse er det adresseret ved, at det er læreruddanner 1, som ikke har en underviserrelation til de studerende, der har gennemført interview og har stået for analyserne sammen med en ekstern forsker. De studerende har været anonyme i dialog med læreruddanner 2.

Resultater

Analysen uddybes nedenfor under tematiske overskrifter og med citater til at illustrere og eksemplificere. Simulationen har overordnet set givet mening for de lærerstuderende og er oplevet som udbytterig. På spørgsmål, om de har oplevet, at øvelsen giver en begyndende erfaring med at afholde forældremøde, svarer 17 ud af 20 ja, mens de sidste tre henviser til et mere moderat udbytte, fx med svar som "en anelse". De studerende fremhæver, at simulationsundervisningen gav indsigt i og erfaring med potentielle udfordringer, der kan opstå på et forældremøde, og hvordan de kan håndteres. De refererer til 1) betydning af lærerens lederskab, 2) hvor vigtig kommunikation og ordvalg er, 3) at erfaringerne bidrog til motivation for at læse mere pædagogisk teori, 4) den kropsligt forankrede læring og 5) situeret læring gennem feedback fra læreruddanner og iagttagelse af medstuderende. Nedenfor uddybes disse fem temaer, og forskningsspørgsmål 2 adresseres med kondenserede pointer fra interview. Udover indsigter relateret til deling og spredning mellem læreruddannere giver interviewet også ekstra vinkler på de fem temaer, men for gennemsigthedens skyld redegøres der separat for de to datatyper.

Øvelse i at tage lederskab

En af de ting, de studerende fremhæver som lærerfagligt udbytte, handler om at tage lederskab, hvad enten det vedrører lederskab over for en gruppe forældre eller elever: "Jeg fik et ret klart billede af, hvor meget [en] lærer skal styre et forældremøde, [det er mere] end jeg lige troede." De studerende



fremhæver en erkendelse af, hvor forskellige forældrene kan være, og det ansvar man har som lærer: "Der er mange forskellige forældre i en forældregruppe, og det fik man virkelig øjnene op for i løbet af simulationen. Derudover viser det også, hvor udfordrende det kan være at skulle tage ansvar og lederskab som lærer."

Man kan diskutere, om lederskab i skole-hjem-samarbejde handler om stram styring, som nogle studerende fremhæver, men simulationen har vist sig at give de studerende begyndende erfaringer med lederskab i form af at tage ansvar for rammesætning af et forældremøde, hvilket baseret på litteraturen gennemgået ovenfor kan ses som en kernepraksis i lærerprofessionen. De lærerstuderende fremhæver i den forbindelse den store kompleksitet og den situationelle dømmekraft, dette fordrer som lærer:

Det har helt sikkert givet et indblik i, hvor kompleks en situation det er at skulle beherske den rette lærerfaglige kommunikation i alle henseender, uanset hvad man får kastet imod sig. Og de varierende former for cases har givet indblik i nogle af de temaer, man kan blive udsat for.

Indsigt i og erfaringer med kommunikationens betydning

De lærerstuderende går, udover de overordnede refleksioner om at tage lederskab, som også indebærer kommunikative handlinger, i detaljen med forskellige kommunikative trin. Der henvises konkret til spørgsmål og svar: "Man kan øve sig på at svare forældrene, og man får en fornemmelse for, hvilke spørgsmål man som lærer kan få fra forældrene." Nogle af de lærerstuderende metareflekterer over disse kommunikative trin: "Indsigt i nogle ting, man skal have for øje i forhold til ledelse, lytning, ordvalg m.m.," og i det bliver tydeligt, at de har udfordret hinanden under rollespillet: "Hvilke vendinger man skal bruge, så forældrene ikke griber chancen for at dreje samtalen i plenum." I relation til at øve sig i kommunikation fik variationen af dilemmaer/cases, som de lærerstuderende indledningsvis havde udvalgt og formuleret, stor betydning for, at det blev konkret. Dilemmaerne var udvalgt på baggrund af praktikoplevelser, fx diskussion med forældre om sovepladser på en lejrskole, alkohol på 'blå mandag' og lærerens valg af fagligt indhold.

En af de lærerstuderende fremhæver netop, hvor mange forskellige ting der kan komme op på et forældremøde: "Hvordan det er meget åbent. Der kan ske alt muligt, og man skal være omstillingsparat og holde tungen lige i munden, i forhold til hvad forældrene siger."

De fleste studerende henviser til at have fået nogle værktøjer og udviklet en større tillid til egen håndtering gennem arbejdet med simulationen. Som en af dem formulerer det: "Efter i dag virker det ikke så 'farligt' mere." Men der er også enkelte udsagn fra studerende, hvor simulationen har været med til, at opgaven paradoksalt nok virker mere uoverskuelig: "At afholde et forældre møde efterfølgende virker som en kæmpe stor opgave."

Kobling mellem teori og erfaring, og motivation for at gå mere i dybden med teori

I relation til spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan de lærerstuderende understøttes i at koble faglig teori med deres erfaringer, henvises til, at man får prøvet dilemmaerne 'på egen krop' (se også næste tema) og dermed i højere grad kommer til at kunne anvende teoretiske perspektiver: "Det er super fedt at prøve det på egen krop og måske komme lidt derud, hvor man virkelig skal bruge de kompetencer, man har opnået." Det benævnes en virkelighedsnær oplevelse: "Simulation er med til at give mere virkelighedsnære oplevelser, fremfor hvis det bare er læst litteratur." Før simulationen havde de studerende som nævnt læst en tekst om markante forældre. Observationen af undervisningen viste, at mange gjorde brug af den læste tekst i rollespillet. Det kom eksempelvis til udtryk, ved at de studerende i rollen som lærere måtte håndtere svære krav fra forældrerollerne. Det var lærerigt at måtte håndtere dette kommunikativt, men blev i enkelte tilfælde også lettere karikeret.

Flere studerende giver udtryk for, at de har trukket på teoretiske perspektiver i rollespillet: "Simulation hjælper en til at stå i en virkelighedsnær situation, hvor det læste teori sammensættes med praksis." En anden fremhæver, at simulationen skærper opmærksomheden på, at man er nødt til at øve sig som kommende lærer:

Jeg har trukket på en kombination af den faglige teori og almen menneskelighed og viden om hensigtsmæssig almen kommunikation, men er blevet opmærksom på, at denne kommunikation kræver rigtig meget øvelse for at kunne lykkes, og at man også skal finde sin egen lærerrolle i skole-hjem-samarbejdet, som stadig synes fluffy.

Det skal understreges, at de studerende som forberedelse kun havde læst en enkelt tekst (Tordrup, 2017), som ikke kan betegnes som pædagogisk teori. De bruger begrebet teori uden nærmere eksplicitering, men vi tolker det som



en overordnet henvisning til de forskellige perspektiver, de hidtil har arbejdet med i uddannelsen. Den konkrete afprøvning giver ifølge de studerende en motivation til at fordybe sig mere i den pædagogiske teori: "Jeg trak en smule på teorien om markante forældre, men jeg vil rigtig gerne læse mere teori om forældremøder," og det skærper opmærksomheden på brugbarhed i fremtidig praksis: "Jeg fik anvendt noget fagligt teori, men vil helt sikkert, når jeg engang skal afholde et forældremøde, have styr på teorien [...] for at kunne argumentere professionelt og være en tryghed for forældrene."

Læring i arbejdet med simulationen forankres kropsligt

I det første citat i foregående afsnit henvises til at prøve noget 'på egen krop', og hvordan det giver motivation til at læse mere. Referencen til det kropsligt forankrede går igen i flere refleksioner, fx i dette citat: "Det at man har lagt krop i noget igennem simulationen, gør, at man bedre kan huske det, da man ligesom kan fremkalde "følelsen" af at skulle stå foran en forældregruppe." Denne lærerstuderende reflekterer over, hvordan man bedre vil kunne fremkalde følelsen fra rollespillet, når man kommer til at stå på et forældremøde og skal anvende det lærte, hvor man bedre kan huske og dermed konkret handle på erfaringerne.

En anden studerende modstiller det kropsligt lærte til undervisningssituationer, hvor man 'bare' læser om noget, og fremhæver det med at kunne mærke usikkerheden:

Ja, man får ikke på samme måde prøvet det på 'egen krop', hvis blot man læser om det. Da jeg f.eks. mærkede den der usikkerhed, der kan forekomme i sådan en simulation, så har man lyst til at dykke mere ned i, hvordan jeg kan løse sådanne situationer.

Den sidste del af citatet understøtter pointen fra foregående afsnit om motivation til at lære mere indenfor området.

Situeret læring: Feedback fra læreruddanner og iagttagelse af medstuderende

Det femte og sidste tema handler om den situerede læring for de lærerstuderende, der overordnet set fremhæver læring gennem erfaring: "Denne øvelse giver en meget bedre erfaring end fx at lave mindre gruppearbejde eller bare læreroplæg." Til dette bidrager både iagttagelse af medstuderende i lærerrollen og feedback fra læreruddanner under debriefing. Om debrie-

ting siger de bl.a.: "Det var godt med kommentarer fra [læreruddanner] om, hvornår man kom ud på et sidespor osv." og "Det var mest [læreruddanner-] kommentarer, som gav mig ny indsigt, da jeg ikke selv opfangede alt det, som skete under simulationen."

Ift. iagttagelse af medstuderende fremhæver de, hvordan de andre håndterer de forskellige dilemmaer, og bredden i de dilemmaer, der bliver taget op pga. rammesætningen, hvor hver gruppe selv har planlagt: "Man får idéer til, hvordan skole-hjem-møder kan forløbe/håndteres i forskellige dilemmaer." Baseret på observationer blev det ligeledes tydeligt, at pædagogiske pointer bliver synlige og relevante i den situerede proces. Det kom fx til udtryk, da en studerende stiller sig frem med et åbent og imødekommende kropssprog og siger til en forælder, der udfordrer lærerens beslutning: "Jeg hører, hvad du siger, men..." I den efterfølgende debriefing anerkendte læreruddanneren den studerendes håndtering og fremhævede pædagogiske elementer i en anerkendende dialog. Dette gav en god diskussion om dilemmaer ved at skulle håndtere forældrenes mange forskellige ønsker og krav uden selv at blive fanget i det og samtidig markere lærerens domæne på en professionel og venlig måde. På den måde fik medstuderende teorien visualiseret og mulighed for at spejle sig i det.

Situeret kollegial videndeling mellem de to læreruddannere

Læreruddanner 2 fremhæver i interviewet det store udbytte fra at "iagttage, en anden gør det med mine studerende" og omtaler det som "helt vildt inspirerende at få lov til at selv at være med og iagttage det udefra." I den forbindelse reflekterer hun over sin egen forventning om, at der ville være (større) modstand på holdet, og over, at hun ikke tidligere har været bevidst om, at det at arbejde med rollespil og lignende praksisser med de lærerstuderende handler om "en kultur, der skal arbejdes med fra starten på holdet." Det har således stor betydning i denne case med situeret kollegial videndeling, at den indenfor området mere erfarne kollega kommer ind på læreruddanner 2's hold:

Jeg tænker helt klart, at det her med, at du har faktisk afsat tid til at gøre noget med mit hold, min undervisning, at det har betydet noget, fremfor hvis jeg bare [...] til et personale møde [hørte om] en legende tilgang. Det der med, at det foregår inde på mit domæne, at jeg kan se, at det faktisk har betydning for mine studerende [...] Jeg kan bygge videre på det her, altså giver det mening.



Refleksionerne fra læreruddanner 2, der har haft rollen som observatør, giver også nogle vinkler ift. forskningsspørgsmål 1 og de studerendes udbytte oplevet fra hendes perspektiv. Hun fremhæver fx, at hun har "fået den erkendelse, at det gør undervisningen bedre og sjovere for mig, og at de studerende lærer mere." Hun fremhæver, at de studerende anvendte den læste tekst: "Jeg kunne få øje på, at de brugte den viden, de havde læst sig til, aktivt ind i aktiviteten [...] så ja, så får de indholdet ind på en anden måde." I refleksion over spredning blandt kolleger henviser hun også til det med at få konkrete erfaringer:

Hvis man skal prøve at brede det her ud blandt kollegaer, så skal de selv have erfaringer med det, altså sådan helt kropslige erfaringer med det. Jeg tænker ikke, det [skal være] oplæg fra os [...] jeg tror faktisk, at de skal opleve, at det giver mening i deres egen undervisning.

Her bliver det en pointe, at læreruddanneren henviser til 'kropslige erfaringer' i refleksion over egen professionelle læring, parallelt til at de studerende taler om deres erfaringer som kropsligt forankrede.

Diskussion

Spørgsmålet om, hvordan det giver mening for lærerstuderende at arbejde med simulation af et forældremøde, besvares ovenfor under fem tematiske overskrifter. De lærerstuderende henviser under overskrift af lederskab til en erkendelse af lærerens ansvar for rammesætning af et forældremøde (tema 1). De fleste oplever, at arbejdet med praksisapproksimationen har været meningsfuldt, fordi de føler sig bedre rustet til at håndtere forældremøder og tage dette ansvar, og de oplever at have fået viden, de kan bruge i konkret kommunikation (tema 2). Der er dog også enkelte, der er overvældede over, hvor krævende det kan være, og man skal her være opmærksom på tendensen til lettere karikering, som kan være en svaghed ved rollespil og simulation, og som muligvis her er forstærket af teksten om markante forældre (Tordrup, 2017). Dette indikerer, at der med fordel kan arbejdes videre med erfaringerne på holdet og de komplekse sociale dynamikker, der er på spil i relationer og kommunikation med såvel forældre som børn. De lærerstuderende henviser til motivation for at læse mere pædagogisk teori om skole-hjem-samarbejde (tema 3). Da selve oplevelsen i rollespillet ser ud til at stå stærkt i hukommelsen, bl.a. gennem den kropsligt forankrede læring

(tema 4), og understøttet gennem facilitering fra læreruddanner samt ved iagttagelse af medstuderende (tema 5), kan efterfølgende dialoger bl.a. ud fra yderligere litteratur om skole-hjem-samarbejde være et relativt enkelt tiltag. Det er vigtigt at understrege, at simuleringer altid vil være kompleksitets-reducerede, og når de som i casen er baseret på cases beskrevet af novicer, er der en risiko for oversimplificeringer, i.e. at de mest problematiske forældre og konfliktfyldte situationer dominerer. Derfor er det som fremhævet af Jannsen et al. (2015) vigtigt at arbejde med rekomposition og belyse de oplevede dilemmaer med en række andre læreruddannelsesdidaktiske tilgange.

I det opfølgende arbejde på holdet vil det også være interessant at diskutere kommunikation på de digitale kommunikationsplatforme. Der har været en del pressedebat om dette i Danmark, og det er også belyst i ny international forskning, hvor Lutovac et al. (2024) fremhæver, at den digitalt baserede kommunikation grundlæggende forandrer skole-hjem-samarbejdet, et aspekt, som Lutovac et al. (2024) anbefaler bør adresseres i læreruddannelse. Dette må naturligvis ske med opmærksomhed på stoftrængsel og tidspres, som bl.a. fremhæves af Mutton et al. (2018) som forklaring på, at der ikke arbejdes mere systematisk med skole-hjem-samarbejde som indholdselement i læreruddannelsen. Det er i lyset af denne stoftrængsel og med reference til kernepraksis-begrebet fra Grossman (2018) og Grossman & Fraefel (2024) nødvendigt i et team af læreruddannere, sammen med de studerende, at træffe valg om aspekter af lærerfaglighed, som er centrale kernepraksisser og så vanskelige at lære at håndtere, at man som lærerstuderende har brug for at øve sig på flere måder, fx gennem erfaringer både i den komplekse og autentiske praksis i praktikforløb (Lehman, 2018) og i den beskyttede praksis på campus. Kommunikative og relationelle situationer fremhæves af Grossman (2018) som kernepraksisser for en lærer med reference til undervisning i klasserummet, og Knudsen (2007) og Khasnabis et al. (2018) bidrager med viden om lærerstuderende og lærere, der øver sig i kommunikation og relationsdannelse gennem simulation. Nærværende undersøgelse bekræfter pointerne fra Khasnabis et al. (2018) om udbytte for de lærerstuderende og bidrager derudover – med analysen af de studerendes erfaringer – med ny viden fra kontekst af den anden centrale del af skole-hjem-samarbejdet, nemlig forældremøder, hvor Knudsen (2007) har set på uddannede lærere.

Vi vender tilbage til videndeling blandt læreruddannere om kernepraksisser, men først er det interessant at gå dybere ind i karakteren af den kropsligt



forankrede læring, som de lærerstuderende henviser til i refleksioner over egen udvikling gennem rollespillet, og som også bliver et tema i den situerede kollegiale videndeling. Med reference til den situerede forståelse af professionel læring, hvor kognition henføres til bestemte fysiske og sociale kontekster og begrebet om 'praktisk brugbarhed' fra Grossman & Fraefel (2024), ser det ud til at have haft betydning for de lærerstuderende, at der er taget afsæt i situationer, de selv har mødt i praktik (selv om det også som nævnt ovenfor har sine begrænsninger). Der er flere tegn på betydningen af disse situerede læringsaspekter, oplevelsen af praktisk brugbarhed fremstår fx i refleksion over forberedelse af et forældremøde (tema om kobling mellem teori og erfaring), men der ser derudover ud til at være noget særligt på spil ift. den kropsligt forankrede læring. Mitchell & Reid (2017) adresserer dette, når de argumenterer for at bringe nogle umiddelbart forskellige pædagogiske traditioner sammen for at forstå lærerstuderendes udbytte af praksisbaseret læreruddannelse. De taler om en integreret teori om læreruddannelse og henviser til at trække på umiddelbart forskellige pædagogiske traditioner med reference til hhv. pædagogisk observation, refleksion og sidst, men ikke mindst pædagogisk handling/iværksættelse ("pedagogies of enactment"). Dermed sætter de udover den situerede læring også fokus på den kropsligt forankrede kognition som afgørende for fortsat anvendelse i praksis, som det også fremhæves af de lærerstuderende i nærværende undersøgelse. De lærerstuderende henviser både til observation og refleksion, og de løbende korte debriefinger ser ud til at have understøttet refleksionen. Men forberedelse til fortsat iværksættelse som lærer fremhæves ligeledes, herunder at det lærte huskes på en 'kropslig' måde, fordi man har stået i en udfordrende situation, hvor det skulle anvendes. Mitchell & Reid (2017) argumenterer for særlig opmærksomhed på 'den kropslige habitus' i arbejdet med praksisapproksimationer og fremhæver, at kernepraksisser gennem øvelse over tid kan blive til vaner, hvor man som lærer kan bero på sin tavse kropsligt forankrede viden, når der fx opstår uventede ting i kommunikative situationer. Denne kropslige habitus ser ud til at være oplevet af de lærerstuderende. De fleste henviser til at have fået større tillid til, at de vil kunne agere på og håndtere uventede situationer i kommunikation med forældre, fordi de har haft mulighed for at øve sig. De lærerstuderende, der er lidt forskrækkede over, hvor svær kommunikationen kan være, har også fået den umiddelbare forståelse for, at man som lærer skal kunne håndtere det uventede, men der er brug for at arbejde mere med dette.

I forskningsspørgsmål 2 adresseres, hvilke muligheder for spredning af praksisser der opstår gennem den situerede kollegiale videndeling mellem to læreruddannere, hvor designet af simulationsøvelsen fra den enes praksis tilpasses og afprøves i den andens praksis. Her bliver det tydeligt, at den integrerede teori fra Mitchell & Reid (2017) også kan bruges til at forstå læreruddanneres professionelle læring. Det får stor betydning for læreruddanner 2, at afprøvning foregår på hendes domæne, med mulighed for observation af egne lærerstuderende og fælles refleksion med den mere erfarne (indenfor dette område) læreruddanner 1. Her fremstår elementer af det, som Buckingham et al. (2021) i opsamling om co-teaching blandt undervisere i videregående uddannelse fremhæver som gensidig spejling, og læreruddanner 2 fremhæver endvidere betydningen af det kropsligt forankrede som del af egen erkendelse. Det, at de har stået i den konkrete undervisningssituation sammen, oplever hun er afgørende for fremadrettet anvendelse. Derudover henviser hun til at skabe muligheder for en lignende situeret kollegial videndeling og mulig spredning til øvrige kolleger. Fælles undervisningsudvikling blandt læreruddannere kan således anbefales både at handle om dialog om kernepraksisser indenfor de forskellige faglige kontekster, som Grossman (2018) peger på, og om fælles DBR-processer (Christensen et al., 2012), hvor man kan skabe mulighed for situeret kollegial videndeling, fx ud fra varieret niveau af erfaringer, som eksemplificeret her. I forhold til kernepraksisser relateret til skole-hjem-samarbejde vil en næste iteration med fordel kunne starte med læreruddannernes eksplicite formulering af sådanne, så de vil kunne indgå som designkriterier i en DBR-proces også med reformulering baseret på de fælles erfaringer.

Konklusion

Undersøgelsen har vist, at det giver mening for lærerstuderende at arbejde med simulation af et forældremøde. De fremhæver udbytte relateret til at kunne håndtere kommunikative situationer i skole-hjem-samarbejdet og henviser til en motivation for at gå dybere i teoretiske perspektiver baseret på den kropsligt forankrede erfaring fra praksisapproximationen. Det er særligt kernepraksisser relateret til kommunikative situationer, der er adresseret, og det er en pointe, at dette handler om kompetencer, som man som lærer anvender både i klasserummet og i skole-hjem-samarbejdet. Det ser ud til, at arbejdet med rollespil kan bidrage til, at lærerstuderende gennem øvelse og arbejdet med praksis også på campus får tillid til, at de, med det,

de oplever som en kropsligt forankret erfaring, bedre vil kunne håndtere de uventede ting, der opstår i kommunikative situationer. Der er dog også nogle udfordringer, fx en tendens til oversimplificering i de anvendte cases, som er beskrevet af de studerende, og der er i den pågældende kontekst brug for yderligere adressering og fordybelse i det komplekse område, som skole-hjem-samarbejde er, hvilket flere studerende også fremhæver. Undersøgelsen har endvidere adresseret den situerede kollegiale videndeling mellem to læreruddannere, hvor designet af simulationsøvelsen fra den enes praksis tilpasses og afprøves i den andens praksis, og dette fremhæves som en vigtig mulighed for at understøtte spredning og deling blandt læreruddannere, sammen med konkrete dialoger om kernepraksisser.

Referencer

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Braun, V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer.
- Bruïne, E., Willemse, T. M., Franssens, J., van Eynde, S., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465667>
- Buckingham, L. R., López-Hernández, A., & Strotmann, B. (2021). Learning by comparison: The benefits of co-teaching for university professors' professional development. *Frontiers in Education* 6, 776991. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.776991>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktiske design medieret af digitale teknologier. *Læring og medier*, 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>
- Danmarks Lærerforening (2017). *Læreres arbejdsliv 2017 – betydende faktorer for læreres arbejdsliv*.
- Ferguson, J., & Wilson, J. G. (2011). The co-teaching professorship – power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52-68.
- 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.
- Hansen, S. H. (2023). Øvelse forøger vores evne til at lege. I H. Knudsen, J. E. Kristensen & J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. Akademisk Forlag.
- 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., & Dagogo-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>

- Khasnabis, D., Goldin, S., & Ronfeldt, M. (2018). The practice of partnering: Simulated parent-teacher conferences as a tool for teacher education. *Action in Teacher Education*, 40(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424658>
- Knudsen, H. (2007). "Parent management" or "Take care out there!" *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 210-217.
- Knudsen, J. (2024). Forældres klager er "for meget". Folkeskolen.
- Lehmann, J. (2018). Parental involvement: an issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465626>
- Luke, N., & Rodgers, C. (2015). Responding to uncertainty: Teacher educator professional development through co-teaching and collaborative reflection. *LEARNING Landscapes Journal*, 8(2), 245-259. <https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.707>
- Lutovac, S., Keränen, V., Körkkö, M., Uitto, M., & Clandinin, D. (2024). Teachers' experiences of being unsettled within their relationships with parents: Shifting professional knowledge landscapes. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104790>
- 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>
- Mutton, T., Burn, K., & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Nielsen, B. L., Hansen, B. D., & Wiskerchen, M. (2022). Simulationsbaseret undervisning i læreruddannelsen: Forskning og case-eksempler. I J. Henriksen, J. G. Glavind & V.R. Noer (red.), *Simulationsbaserede Undervisningsmetoder: Fra teori til praksis* (s. 63-83). GAD.
- Slotte, A., Wallinheimo, K., Fors, U., Hägglund, S., & Selander, S. (2023). On the threshold of future learning – Student teachers' experiences of virtual educational simulation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.2.2>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*.
- Tordrup, L.Y. (2017). *Markante forældre*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>

Birgitte Lund Nielsen

docent, forskningsleder, ph.d.

Forskningscenter for professionsstudier, VIA

bln@via.dk

Birte Debel Hansen

lektor, cand.pæd.

Læreruddannelsen i Aarhus, VIA

bdha@via.dk

Studier i lærerprofession

Legemedier

– et begreb om læremidler i arbejdet med legende tilgange til undervisning

Agnes Lausen og Helle Marie Skovbjerg

Resumé

Gennem denne artikel undersøges, hvordan en konceptualisering af læremidler som legemedier kan bidrage til nye forståelser af læremidlers rolle, når der arbejdes med legende tilgange til undervisning på læreruddannelsen. Gennem analyse af empirisk materiale fra et designbaseret forskningsprojekt viser artiklen, hvordan denne konceptualisering fungerer som et produktivt begreb mod tendensen til at naturalisere læremidler i undervisningen. I artiklen vises, hvordan legemediebegrebet i stedet åbner for tre centrale bidrag i forhold til læremidlers funktion og brug: 1) at bryde med umiddelbare brugsmønstre gennem eksperimenterende praksis, 2) at udvide forståelsen for studerende af, hvad der kan inkluderes som læremidler, samt 3) at synliggøre, hvordan læremidler aktivt former deltagelse og forståelse i undervisningssituationer. Der argumenteres for, at denne konceptualisering er særligt aktuel i læreruddannelsen, hvor studerende skal udvikle kompetencer til at skabe varieret og engagerende undervisning i deres kommende professionelle praksis.

Nøgleord

læremidler, legemedier, playful learning, materialitet, læreruddannelsen

Abstract

This article examines how a conceptualizing of learning materials as play media can contribute to new understandings of their role in teacher education when working with playful approaches to learning. Through analysis of empirical material from a design-based research project, the article demonstrates how this conceptualization acts as a productive concept against the tendency of naturalizing learning materials in education. This article shows how the concept of play media instead opens for three key contributions in relation to function and use: 1) breaking with immediate patterns of use through experimental practices, 2) expanding the understanding for students of what can be included as learning materials, and 3) making visible how learning materials actively shape participation and understanding in teaching situations. It is argued that this conceptualization is particularly relevant in teacher education, where students need to develop competencies for creating varied and engaging teaching in their future professional practice.

Keywords

learning materials, play media, playful learning, materiality, teacher education



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 20 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.152577

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession



Indledning

I Danmark er der tradition for at vurdere kvaliteten af og være interesseret i de læremidler, der indgår i undervisningen (Gissel & Buch, 2020; Hansen, 2020). Det gælder også, når arbejdet angår legende tilgange til undervisning (Jørgensen et al. 2022). Læremidler defineres i denne artikel ud fra et bredt læremiddelbegreb, forstået som: "(...) omfattende alle materialer og redskaber, der bliver anvendt som midler med læring som mål i en uddannelsesmæssig sammenhæng" (Hansen, 2016). Det vil sige, at ingen materialer i princippet udelukkes. Herunder kan forskellige typer af læremidler differentieres gennem et blik for skellet mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler (Hansen, 2016). Didaktiske læremidler differentierer sig fra de to andre kategorier af læremidler ved at have en indbygget didaktik gennem et konkret design med en bestemt kombination af viden, mål, metoder og indhold (Hansen, 2006). I denne artikel henvises til den bredeste forståelse af læremidler, hvor alle typer af læremidler er medinddraget.

Legende tilgange handler om at bruge legeelementer, når vi arbejder med metoderne i didaktikkens kombination af viden, mål, metoder og indhold (Jørgensen et al., 2022; Skovbjerg & Jørgensen, 2025). Det betyder eksempelvis, at de studerende kommer til at bruge rollelegen, når de skal møde fagligt indhold, eller at teoretiske begreber udforskes gennem kreative og eksperimenterende tilgange. Når der arbejdes med det legende som en tilgang til didaktikken, så er der en tendens til, at samtlige typer af læremidler enten overses som didaktisk kategori eller naturaliseres som neutrale redskaber for vidensformidling (Duedahl, 2024; Jørgensen et al., 2022). Forskning viser samtidig, at den måde læremidler begrebsliggøres på, når vi arbejder med det legende, er afgørende for, hvordan de bruges i praksis, og hvordan deres betydning vægtes i undervisningen (Duedahl, 2024; Hansen, 2006; Jørgensen et al., 2022; Nørgård & Whitton, 2024).

Der er enkelte bud på lærermidlernes rolle ved legende tilgange til undervisning. Enten forstået som markører for et legende miljø (Whitton, 2018) eller som objektmedieret kommunikation (Holflod & Berg, 2022). Der mangler derfor en nærmere konceptualisering af læremidler i konteksten af legende tilgange, og dernæst hvordan denne kan muliggøre en forståelse for, hvordan læremidler kan understøtte og bidrage til legende tilgange samt skabe sammenhæng mellem det legende og de faglige mål (Jørgensen et al., 2022; Schrøder et al., 2024).

Med afsæt i et længerevarende designbaseret studie i læreruddannelsen (Lausen, 2023) i regi af forskningsprojektet Playful Learning Research Extension (2018-2024) stiller vi følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan bidrager en konceptualisering af læremidler som legemedier, når vi arbejder med legende tilgange til undervisning? Hvad betyder denne konceptualisering i forhold til læremidlers funktion og brug i legende tilgange til undervisning på læreruddannelsen?

Artiklens centrale forskningsbidrag falder i to dele. For det første vil vi gennem artiklen konceptualisere læremidler som legemedier i forbindelse med legende tilgange til undervisning for at vise, hvordan dette skaber nye handlemuligheder for studerende i undervisningen, på tværs af forskellige typer af læremidler. For det andet bidrager artiklen til forskning i legende tilgange ved at begrebsliggøre materialer på måder, hvor de hverken overses eller neutraliseres, men kan bruges pædagogisk intentionelt ved at fremhæve de eksperimenterende og overskridende potentialer ved disse. Artiklen indledes med en teoretisk rammesætning af legemediebegrebet. Dernæst forklares metodologien samt forskningskontekst for artiklen, hvorefter artiklens analyse følger med tre analytiske tematikker, der gennem empiriske nedslag viser legemediebegrebets potentialer i praksis. Diskussionen tematiserer de pædagogiske og teoretiske implikationer samt peger på muligheder og udfordringer ved denne konceptualisering.

Teoretisk afsæt: Forståelse af læremidler som legemedier

Vi bruger begrebet om legemedie fra stemningsperspektivet på leg (Skovbjerg, 2021) til at konceptualisere læremidler i læreruddannelsen, når vi arbejder med legende tilgange. Stemningsperspektivet er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der består af tre sammenhængende dimensioner: *Legemedier* – de redskaber, vi bruger, når vi leger, *legepraksisser* – de handlinger, vi er involveret i, samt *legestemning* – den særlige væren-i-verden, der opstår, når legen virker (Skovbjerg, 2021, s. 26). At man altid må lege med noget for at lege er ikke en ny opdagelse. Vi finder denne pointe hos en lang række legeforskere (Fink et al., 1968; Johansen, 2017; Lundtofte et al., 2022; Sicart, 2014; Sutton-Smith, 1997). Det, man leger med, er med til at sætte retning på det, man leger, samtidig med at det, der gøres i legen, er med til at definere, hvad det, man leger med, kan tænkes at være. I Skovbjergs (2021)



forståelse er pointen, at legemedier både er konstituerende *for* brugen og konstitueres *af* brugen. Det vil sige, at vi bør interessere os for den konkrete brug, og den er viklet sammen med deltagere, kontekst, relationer og ideologier.

Den centrale pointe er, at leg altid involverer at lege med *noget*, og dette *noget* – legemediet – er ikke blot et neutralt redskab, men bliver til gennem den konkrete brug i situationen. Denne forståelse bygger på Heideggers (Heidegger, 1962) begreb om Zeug (brugsting), der peger på, hvordan ting ikke er givne som statiske objekter, men defineres gennem deres brugssammenhæng (Heidegger, 1962). Gennem Heideggers berømte eksempel med en hammer vises, hvordan det praktiske forhold til hammeren bliver til, i takt med at den som redskab folder sig ud gennem de intentionelle situationer og den stemning, mennesket er i (Heidegger, 1962, s. 99).

På samme måde argumenterer Skovbjerg (2021) for, at legemedier må forstås gennem deres konkrete brug i legesituationer. Det er i interaktionen mellem deltagere, praksisser og kontekst, at legemediernes 'mulige muligheder' viser sig. Disse muligheder er ikke prædefinerede, men opstår i de konkrete situationer – samtidig med at legemedierne også er med til at forme, hvilke muligheder der kan opstå (Skovbjerg, 2021, s. 42).

Når vi overfører denne forståelse til læremidler i undervisningen, åbner det for et særligt perspektiv. I læremiddelforskningen er der allerede en tradition for at se læremidler som brugsting, hvor pointen er, at læremidlerne ikke skal ses som givne i-sig-selv, men at deres værdi bestemmes af undervisningssituationen (Hansen, 2006; Schnack, 1995). Legemediebegrebet kan bidrage med en væsentlig konkretisering af funktion og brug til denne forståelse i forbindelse med legende tilgange til undervisning. Det er nødvendigt, for hvis læremidler må forstås som brugsting, kan denne forståelse paradoksalt være med til at bekræfte deres mest åbenlyse anvendelse (Lausen, 2023). Det er der flere grunde til.

For det første hjælper legemediebegrebet til at fastholde opmærksomheden på, hvordan læremidler altid er viklet ind i konkrete praksisser. Særligt for didaktiske læremidler er dette vigtigt, da disse ofte kommer med en indbygget didaktik, der kan risikere at blive taget for givet og betragtet som noget neutralt. Som Gissel & Buch (2020) påpeger, repræsenterer didaktiske læremidler bestemte forståelser af viden, læring og undervisning gennem deres design (s. 91). Ved at betragte læremidler som legemedier understreges deres karakter af at være noget, der skal eksperimenteres med, udfordres og

udforskes, ikke blot implementeres, ligesom viden, mål, metoder og indhold kan forskyde sig undervejs, alt efter hvad der sker i undervisningen.

For det andet retter legemediebegrebet opmærksomheden mod de 'mulige muligheder', der kan opstå i mødet mellem læremiddel, studerende og undervisningssituation. Hvor læremidler ofte forstås som redskaber til at nå bestemte på forhånd definerede mål, åbner legemediebegrebet for en forståelse af, hvordan læremidler også kan være instrumenter for (legende) undersøgelse (Dalsgaard, 2017). Det betyder, at læremidler ikke kun formidler indhold, men aktivt er med til at forme, hvordan vi kan udforske og forstå dette indhold. På den måde hjælper legemediebegrebet os til at få blik for dette og altså undgå, at læremidler naturaliseres i undervisningen (Gissel & Buch, 2020).

Denne dobbelthed, at læremidler både formes af og er formende for undervisningssituationen, er central for at forstå deres brug og funktion i legende tilgange til undervisning. Denne forståelse giver gennem artiklens analytiske pointer mulighed for at åbne læremidlernes mulige anvendelse, udvide forståelsen af, hvad der kan fungere som læremidler i undervisningen for studerende, samt at konkretisere, hvordan læremidler muliggør både deltagelse og forståelse.

Metodologi og forskningskontekst

Artiklens empiriske fundament stammer fra et længerevarende design-based research projekt på læreruddannelsen (Lausen, 2023) som del af forskningsprojektet Playful Learning Research Extension (Playful Learning, 2021). Her har forskere i tæt samarbejde med undervisere på pædagog- og læreruddannelserne i Danmark ud fra forskellige perspektiver undersøgt legende tilgange til undervisning. Gennem en pragmatisk design-based research tilgang (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004) blev der i dette projekt i samarbejde med fem undervisere skabt 14 forskellige designeksperimenter over en toårig periode, med fokus på at undersøge legende tilgange til undervisning.

Designeksperimenterne blev udviklet gennem en tilgang, hvor teori om det legende blev kombineret med undervisernes praktiske erfaring og kreativitet i den kollaborative designproces (McKenney & Reeves, 2019). Eksperimenterne fulgte ikke en lineær, iterativ proces, men var forbundet gennem en ekspansiv tilgang (Krogh et al., 2015) med henblik på at skabe indsigt i det legende på tværs af fag og undervisere.

Det samlede empiriske materiale, som empirien til denne artikel er udvalgt på baggrund af, består af lyd- og videooptagelser (Patton, 2015; Pink, 2015) af samtaler i designprocessen med undervisere, video, lydoptagelser og billeder af undervisningen samt skrevne feltnoter med inspiration fra Emerson et al. (2011), Patton (2015) og Pink (2015), fokusgruppeinterviews med deltagende studerende samt individuelle semistrukturerede interviews med såvel studerende som undervisere (Kvale & Brinkmann, 2009). Selvom designeksperimenterne blev designet i fællesskab med undervisere, stod undviserne for selve den praktiske udfoldelse af eksperimenterne, de studerende indtog positionen som aktive deltagere, mens Agnes Lausen deltog som forsker gennem deltagende observation (Gold, 1958; Lausen, 2023; Patton, 2015; Szulevics, 2015). Dele af optagelserne fra undervisningen samt alle interviews er transskriberet og navne på deltagerne pseudonymiseret, hvad angår såvel studerende som undervisere. Samtlige deltagere i forskningsprojektet blev skriftligt og mundtligt informeret om forskningsprojekt og deltagelse samt muligheder for at trække samtykke tilbage, og alle deltagere har givet dokumenteret eksplicit samtykke til deltagelse i projektet.

I denne artikel analyseres tre af de skabte designeksperimenter samt tilhørende fokusgruppeinterviews med studerende omkring oplevelsen af disse designeksperimenter, hvor læremidler spillede en central rolle:

1. Et forløb i faget Almen undervisningskompetence, med undviseren Christian, hvor studerende skulle undervise hinanden med udgangspunkt i et læremiddel om Columbus, designet til folkeskolens historieundervisning på 5. klassetrin. Intentionen var at eksperimentere med, hvordan lærerstuderende kunne lege med dette læremiddel som lege-medie, samtidig med at de arbejdede med forskellige teoretiske perspektiver.
2. Et onlineforløb i faget Innovation og entreprenørskab, med undviserne Louise og Benjamin, hvor studerende gruppevis skulle skabe kreativ og innovativ undervisning med forskellige materialer til folkeskolens mellemtrin, med inspiration i teori fra undvisningen.
3. Et feltarbejde i naturen i faget Biologi, med undviseren Anna, hvor studerende gennem tegning og sanselige tilgange skulle arbejde legende med fagligt indhold.

Disse tre designeksperimenter samt tilhørende fokusgruppeinterviews er udvalgt fra det samlede materiale, da de viser forskellige aspekter af læremidlers funktion og brug i legende tilgange til undervisning. De udvalgte

designeksperimenter repræsenterer samtidig forskellige fagområder og går på tværs af forskellige typer af læremidler (Hansen, 2016). Dette blik muliggør en bred analyse af legemediebegrebets potentialer som konceptualisering af læremidler forstået i bred forstand i læreruddannelsen.

Designeksperiment 1 forløb over tre undervisningsgange på fire lektioner hver med 25 studerende, hvoraf tre af gangene var forberedelse for de studerende på praktisk afprøvning af undervisning gennem Columbus-læremidlet. I den efterfølgende uge, efter færdiggørelse af disse undervisningsrunder deltog de studerende i et fokusgruppeinterview vedrørende designeksperimentforløbet.

Designeksperiment 2 forløb over en undervisningsgang på seks timer, som en del af en større samling af designeksperimenter spredt ud over et helt semester, hvor de 22 studerende, der deltog, havde brugt to undervisningsgange til forberedelse på den praktiske afprøvning af deres undervisning.

Designeksperiment 3 forløb over én gang i felten i et naturområde på seks timer, ligeledes som en del af en større samling af designeksperimenter i faget Biologi. Her havde de 24 deltagende studerende ikke forberedt sig eller fået dybdegående information om det legende undervisningseksperiment på forhånd.

Sigtet for designeksperimenterne var blandt andet at eksperimentere med, hvad det praktiske arbejde med læremidler som legemedier bidrager til i legende tilgange til undervisning. Kendetegnet ved designbaseret forskning er samtidig, at denne tilgang er teorigenererende (McKenney & Reeves, 2019). Analyseprocessen bestod derfor i en vekslen mellem teoretisk informerede læsninger af materialet med fokus på legemediebegrebet og empiridrevne opdagelser af nye aspekter ved læremidlers rolle i legende tilgange til undervisningen, og således er analysen drevet af en abduktiv analysestrategi (Brinkmann, 2014). Denne tilgang muliggjorde både en læsning gennem afprøvning af eksisterende teoretiske forståelser af legemediebegrebet og en åbenhed over for nye teorigenererende perspektiver i materialet. Vekselvirkningen i måden, analysen er udført på, betyder med inspiration hos Layder (2008), at legemediebegrebet også mættes med nye perspektiver. Analyseprocessen ledte til de tre analytiske tematikker, uddybet i det følgende afsnit, hvorigennem der peges på, hvorledes en konceptualisering af læremidler som legemedier bidrager i arbejdet med legende tilgange til undervisning.



Analyse

Igennem den følgende analyse undersøges, hvordan konceptualiseringen af læremidler som legemedier bidrager, samt hvad denne konceptualisering betyder for læremidlers brug og funktion, når der arbejdes med legende tilgange til undervisning. Analysen er struktureret i tre tematikker, hvor der gennem analysen vises, hvordan legemedieperspektivet: 1) åbner for nye anvendelsesmuligheder af læremidler, 2) udvider forståelsen af, hvad der kan være læremidler, og 3) synliggør læremidlers betydning for deltagelse og forståelse i undervisningen.

Analyse I: Legemedier åbner læremidlers mulige muligheder

Den første analyse viser, hvordan læremidler som legemedier kan være, og hvordan de bruges i konkrete undervisningssituationer, hvor undervisningssituationerne både er konstitueret af og konstituerende for, hvordan læremidler bruges. Her kan legemediebegrebet kort sagt bidrage til at bryde med tendensen til at se læremidler som noget, der blot skal implementeres i en allerede given undervisningssituation. Dette kan blandt andet illustreres gennem underviseren Christians introduktion til de studerende i forbindelse med undervisningsforløbet omkring arbejdet med Columbus-læremidlet:

Vores setup tænker jeg er (...) vi leger, prøver, eksperimenterer med forskellige tilgange til undervisning og finder, hvad der virker. Så derfor, min opfordring til jer er, at I går amok (...) Derfor bare gå amok, overskrid materialet (...) På den måde copy-paster vi ikke bare (...) Det er på en noget nedgørende måde blevet kaldt, altså hvis vi gør det, altså at implementere materialet, sådan som det præcist er intenderet, så kan man sige, at man er blevet passive undervisningsmaterialeforvaltere. Vi vil gerne videre end det. Så gå amok, tænk kreativt, kom med nye spændende, relevante ting baseret på materialet.

Christian inviterede de lærerstuderende i arbejde med Columbus-læremidlet til ikke blot at benytte læremidlet som umiddelbart intenderet, men nærmere at opfordre de studerende til at 'overskride materialet', eksperimentere med det, prøve ting af, 'gå amok'. På den måde skabte Christian en åbning for, hvordan Columbus-læremidlet kan blive til legemedie og udvide det fra blot at blive implementeret i en given undervisningssituation til at få øje på potentielle udvidelser af mulige muligheder for læremidlet. Samtidig viser Christian de studerende gennem introduktionen til arbejdet

med læremidlet, at situationen har den særlige karakter at bibringe faglig relevant undervisning ved at henvise til, at de studerende i arbejdet med læremidlet også må have fokus på 'relevante ting'. Denne del af Christians introduktion peger på, hvordan der potentielt kan opstå en spænding i at balancere åbningen af mulige muligheder og faglige mål i undervisningen. Set igennem legemedieperspektivet vil det sige, at situationerne som fagligt rammesatte er med til at definere, hvilke mulige muligheder der findes for læremidlerne, mens læremidlerne samtidigt er med til at forme undervisningen gennem de mulige muligheder, der åbner sig ved at konceptualisere disse som legemedier. Gennem Christians invitation til de studerende om at have en omgang med læremidlet, hvor de studerende måtte overskride materialet, prøve ting af og 'lege' med det, søgte Christian at gøre de studerende opmærksom på den potentielle risiko, der er for, med Christians ord, at blive 'passive undervisningsforvaltere'. At risikere at blive 'passive undervisningsforvaltere' kan oversættes til det, der for undervisere risikeres, hvis særligt didaktiske læremidler som eksempelvis Columbus-materialet ovenfor uden en bevidst intention naturaliseres i undervisningen. En risiko, der som nævnt indledningsvist i artiklen fremhæves af læremiddelforskningen. Ved at konceptualisere læremidlet som legemedie og fremhæve praksisser, der understøtter dette, kan konceptualiseringen bidrage til at tydeliggøre for studerende, hvordan materialet både former og formes af den konkrete undervisningssituation gennem en konkretisering af brugen samt funktionen af læremidler som ikke blot givet-i-sig-selv, men som mulig mulighed i legende tilgange til undervisning.

At de studerende oplever denne forståelse gennem arbejdet med læremidler gennem en konceptualisering som legemedier, kommer til udtryk i den lærerstuderende Nayas refleksion delt i et fokusgruppeinterview omkring oplevelsen af at arbejde overskridende og eksperimenterende med Columbus-materialet. Naya reflekterede:

Altså, Columbus [læremidlet] har resulteret i, at jeg har set det fra forskellige vinkler (...) Jeg synes også til slut, at vi havde arbejdet det godt og grundigt igennem (...) Men det har faktisk resulteret i, at jeg har prøvet forskellige ting en lille smule og prøvet det på min egen krop, og det har resulteret i, at jeg måske har set det fra forskellige vinkler end jeg normalt ville.



At arbejde med det samme læremiddel omkring Columbus gennem hele undervisningsforløbet over flere uger, ud fra devisen om at overskride materialet, som Christians invitation indbød til, skabte ifølge Naya en mulighed for at prøve forskellige ting, i hvert fald 'en lille smule', prøve det af på 'egen krop', og det resulterede i, at hun fik set det fra andre vinkler, end hun normalt ville. Læremidlers mulige muligheder bliver på den måde potentielt transparente, når de studerende bliver bedt om at arbejde med det, overskride og endda lege med det igennem en længere periode og på mange forskellige måder og på den måde have en omgang med det, som om det var legemedier. Nayas kommentar om, hvordan hun synes, Columbus-materialet til slut var arbejdet 'godt og grundigt igennem' – en indikation på, at det næsten blev for meget til sidst – vidner dog om en potentiel spænding mellem legemedieperspektivets åbning af mulige muligheder og fastholdelse af studerendes vedvarende deltagelse og engagement med læremidlerne gennem denne konceptualisering. Alligevel synes Nayas refleksion samtidig at pege på, hvordan oplevelsen af arbejdet med konceptualiseringen af læremidler som legemedier bidrager til at åbne læremidlet på nye måder. Gennem det eksperimenterende arbejde forklarede Naya, hvordan hun oplevede 'forskellige vinkler' og fik kropslige erfaringer med materialet. Dette peger på, hvordan legemedieperspektivet ikke blot bidrager til at skabe en variation i anvendelsen af læremidler, men om en grundlæggende anden måde at møde læremidler på – som noget, der aktivt skal udforskes og erfares.

Analyse II: Legemedie udvider læremiddelforståelsen

I det følgende afsnit analyseres, hvordan konceptualiseringen af læremidler som legemedier ikke kun ændrer måden, vi bruger eksisterende læremidler på, men fundamentalt bidrager til en udvidelse af studerendes forståelse for, hvad der kan fungere som læremidler i undervisningen.

På spørgsmålet om, hvordan det opleves at tage del i undervisning designet gennem legende tilgange, er en gentagen kommentar fra lærerstuderende, at omgangen med materialer især føles legende, og desuden, at materialerne opleves som værende anderledes end ved andre undervisningstilgange (Lausen, 2023). I refleksionsrunden på holdet med underviseren Louise i slutningen af designeksperiment 2, spurgte Louise de lærerstuderende, hvad de fandt anderledes og nyt ved undervisningen. Her kommenterede som eksempel den studerende Sarah: "For mig var det, at jeg udfordrede mig selv, og så oplever jeg også, at materialerne er nye." De stu-

derende havde på forskellig vis gjort brug af eksempelvis mel, vand, skeer, musik, fortællinger, pap, malegrej, sølvpapir, post-it-notes og digitale programmer i undervisningen.

I Christians undervisning præges de studerendes omgang med Columbus-læremidlet af en kreativ brug af hverdagsmaterialer, som det fremgår af følgende feltnoteuddrag fra undervisningen:

Før de studerende får lov at komme ind i klasselokalet, er den første gruppe af studerende i gang med at dekorere klasselokalet med sand, tang og strandskaller, som de har indsamlet på stranden i går. De placerer med omhu materialerne på hvert af bordene, så alle har en lille bunke foran sig. Efter at 'lærergruppen' er færdige med at dekorere lokalet og bordene, kommer alle de andre studerende ind (...) De beder de andre studerende om at placere sig under bordene i klasselokalet for at skrive dagbog, som om de var besætningsmedlemmer på Columbus' skibe (...) 'Lærergruppen' tænder for lyden af brusende bølger blandet med lyden af skrigende havmåger. De går rundt i lokalet med forstøvere med saltvand og sprayer det ud over de studerende på gulvet.

På undervisningsdagen, hvor de studerende havde til opgave på forskellig vis at inkorporere teori om æstetiske virkemidler i eksperimentering med og nytænkningen af Columbus-læremidlet, havde den første gruppe medbragt sand, skaller og forstøvere med saltvand. Her transformeres almindelige materialer – sand, skaller, forstøvere med vand – til legemedier, der skaber nye muligheder for at arbejde med det historiske stof. Ligesom de materialer, der som nævnt blev brugt i Louises undervisning, såsom skeer, musik eller sølvpapir, bærer sand, forstøvere og skaller som funktionelle læremidler ikke i sig selv nogen didaktisk intention, men bliver gennem den legende tilgang til legemedier for at overskride samt eksperimentere med det didaktiske Columbus-læremiddel, skabe stemning og kropslige erfaringer med det faglige indhold. Materialer, som flere af de lærerstuderende kommenterede på som værende uvante og nye for dem at bruge i undervisningen, som også den studerende Sarah i Louises undervisning kommenterede. At konceptualisere læremidler som legemedier synes på den måde at åbne for en udvidelse af, hvad der kan inddrages i undervisningen for de studerende. Det handler ikke længere om at være begrænset til traditionelle didaktiske læremidler og de eventuelle forslag om brug af funktionelle eller semantiske læremidler, der findes i disse, men om at kunne se legemedie-



potentialt i forskellige materialer og genstande, der rækker ud over disse forslag. På den måde understøttes som nævnt ikke blot, at der kan skabes variation i undervisningen gennem forskellige materialer, men det giver desuden mulighed for at skabe faglig forståelse gennem anderledes materielle og sanselige erfaringer. Legemediebegrebet kan på den måde bidrage til at udvide forståelsen af, hvad der kan betragtes som læremidler, ved at der fokuseres på forskellige læremidlers funktion i legende praksis, fremfor at disse udelukkende må anses som hjælp til håndtering af intenderede didaktiske formål.

Analyse III: Legemedie synliggør læremidlers betydning for deltagelse og forståelse

Dette analyseafsnit viser, hvordan konceptualiseringen af læremidler som legemedier bidrager til synliggørelsen af, hvordan materialer aktivt påvirker måden, vi kan deltage og forstå på i undervisningen.

På baggrund af en refleksion omkring oplevelsen af at være i designeksperimentet med underviseren Anna i biologiundervisningen, hvor de studerende skulle tegne og sanse i naturen, reflekterer den lærerstuderende Leah i et efterfølgende fokusgruppeinterview over, hvordan hun oplever det at tegne særligt legende ved en legende tilgang til undervisningen, skrevet i feltnoterne:

Den næste studerende, Leah, forklarer, hvordan hun specielt godt kan lide det, når hun 'på en måde skal gøre noget med teorien på egen hånd'. Som et eksempel forklarer hun, hvordan hun godt kan lide det, når hun skal 'anstreng sig' for at tegne det på en anden måde, tegne en model, som kan bruges som anderledes forklaring på en teori. For eksempel ved at tegne en nervecelle eller tegne noget gennem en helt anden metafor. Leah forklarer, hvordan de engang fik til opgave at forklare proteinsyntesen gennem en fortælling om en bager.

Leah forklarer, hvordan hun generelt finder det legende, når hun skal 'gøre noget med teorien på egen hånd.' Eksemplerne på dette er at tegne en teori gennem en model eller en metafor, som forklaret med bageren og proteinsyntesen. Her bliver papir og blyant til legemedier, der ikke formidler teori, men aktivt former, hvordan Leah kan arbejde med og deltage i at forstå det faglige indhold. Det at skulle 'anstreng sig' for at tegne teorien på en anden måde skaber en særlig form for deltagelse og engagement med det

faglige stof for hende. Legemedier bidrager med forskellige måder at deltage på (Skovbjerg, 2021, s. 12). Selvom legemediers mulige muligheder ikke er konstitueret i sig selv, men åbnes i de enkelte situationer, er en pointe om legemedier som nævnt, hvordan legemedier samtidig er konstituerende for, hvordan disse mulige muligheder kan udfoldes (Skovbjerg, 2021, s. 21).

Pointen uddybes gennem den lærerstuderende Fredericks refleksion over arbejdet med det æstetiske, i forbindelse med designeksperimentforløbet i Christians undervisning:

Jeg kan også godt lide den her ting omkring at have noget subsidiært i spil, det æstetiske, at det gør noget, at det gør meget mere, end jeg havde troet det ville gøre, i det mindste havde jeg slet ikke tænkt, at det kunne blive brugt på sådan en måde, at det ville have sådan en stor indflydelse på, hvordan det føles at være i en situation.

Frederick reflekterede over dagens undervisningsoplevelser, hvor han sammen med sine medstuderende deltog i udfoldelsen af undervisning, hvor det teoretiske perspektiv om æstetiske virkemidler på forskellig vis var sat i kraft sammen med Columbus-læremidlet.

Frederick reflekterede, med en vis portion overraskelse i tonelejet, hvordan det at bruge æstetiske virkemidler har en stor indvirkning på, hvordan det 'føles at være i en situation', og hvordan han før oplevelsen af at prøve de forskellige undervisningsgange ikke havde tænkt, at teorien om æstetiske virkemidler kunne blive brugt, udfolde sig og have så 'stor indflydelse' på oplevelsen i en undervisningssituation. Frederick opdager gennem det praktiske arbejde, hvordan læremidler som legemedier ikke blot understøtter læring, men fundamentalt påvirker oplevelsen af undervisningssituationen samt deltagelsesmulighederne, gennem hvordan det 'føles' at deltage og forstå et teoretisk perspektiv. Legemedieperspektivet kan på den måde bidrage til at se læremidler som det, Dalsgaard (2017) kalder 'undersøgelsesinstrumenter' –redskaber, der aktivt former vores perception og forståelse. De refleksioner, både Leah og Frederick bidrager med, peger på, hvordan det at tage del i oplevelsen af at have en omgang med læremidler som legemedier ved at overskride læremidlet, lege og eksperimentere med det, gør det muligt at synliggøre, hvordan læremidler ikke er neutrale redskaber, men hvordan de og omgangen med disse samtidig er medkonstituerende for, hvordan den enkelte kan komme til at deltage og forstå i undervisningssituationen.



Samlet viser vores analyser, at perspektivet på læremidler gennem legemediebegrebet åbner for en diversitet i brugsformer, og at andre materialer end hidtil inddrages og gøres til legemedier, ligesom der gennem disse to elementer aktivt skabes deltagelse og forståelse.

Diskussionen

Analysen har vist, hvordan konceptualiseringen af læremidler som legemedier åbner for nye muligheder i undervisningen på læreruddannelsen. Samtidig rejser denne konceptualisering også nogle grundlæggende spørgsmål og udfordringer, som vi vil diskutere her.

Gennem de empiriske nedslag i artiklen peger analyserne på, hvordan det at have en omgang med læremidler bidrager til, at studerende kan få nye forståelser af disse. Det hænger sammen med, at omgang med læremidler som legemedier fokuserer på handlinger og i dette både de umiddelbare til-at-heder, materialerne byder ind med som brugsting, men også, hvordan disse mere umiddelbare til-at-heder gennem praksisser i undervisningen kan overskrides og dermed kan vise studerende, hvordan læremidlers brug ikke er givet i-sig-selv. Modsat viser dette perspektiv de studerende, at de må bruge deres professionelle fantasi (Eriksen, 2015) og sætte læremidlerne i spil med de pædagogiske intentioner, som de må have igennem de mulige muligheder. Det betyder også, at de studerende må være forberedt på, at de kan blive noget andet end det, der først var tiltænkt.

At se læremidler som brugsting finder vi også hos Hansen (2006) og Schnack (1995). Problemet med denne position, hvor læremidler ses som brugsting, er, at perspektivet kan komme til at bekræfte deres mest åbenlyse anvendelse, og på den måde fastholdes den neutralisering, der ellers forsøges undgået. Det kan muligvis skyldes, hvis vi følger Heidegger (1962), at vores forhold til brugsting er prærefleksivt og pragmatisk – vi bruger umiddelbart tingene til det, de er tiltænkt, uden at stille spørgsmål ved denne brug.

Legemediebegrebet tilbyder derimod en produktiv forstyrrelse af denne umiddelbare brug. Hvor brugstingstankegangen kan føre til, at vi bliver blinde for andre anvendelsesmuligheder, insisterer vi med legemediebegrebet på, at materials betydning først viser sig gennem eksperimenterende og overskridende praksisser. På den måde er artiklens bidrag ikke blot en skærpelse af brugstingsforståelsen, men en konceptualisering, der aktivt arbejder mod tendensen til at naturalisere læremidlers brug og kalder på

en kontinuerlig refleksion og spørgen til konsekvenserne af denne brug. Hvor tidligere forskning primært har fokuseret på læremidlers didaktiske funktion og deres rolle i vidensformidling (Jørgensen et al., 2022), bidrager legemediebegrebet med et nyt perspektiv, der særligt fremhæver det eksperimenterende og overskridende potentiale i læremidlers brug. Dette udvider ikke blot den teoretiske forståelse af læremidler, men giver samtidig konkrete pædagogiske handlemuligheder for, hvordan læreruddannelsen kan arbejde med at udvikle studerendes kompetencer til at anvende læremidler fantasifuldt og pædagogisk intentionelt i deres kommende praksis.

Legemediebegrebet støtter på den måde de studerende i at bryde en præ-refleksiv brug ved at gøre læremidlernes mulige muligheder til noget, der aktivt skal udforskes og udfordres.

En central udfordring viser sig dog ved en potentiel spænding mellem på den ene side at ville åbne læremidlernes mulige muligheder og på den anden side det at fastholde en vedvarende aktiv deltagelse hos studerende. Det peger på det grundlæggende vilkår, når der arbejdes med legende tilgang, om at det legende ikke kan tvinges frem, men kontinuerligt må genskabes.

Samtidig kan denne udfordring, der skabes gennem det vedvarende, være produktiv. Som det fremgår af analysen, er det netop gennem det vedholdende arbejde med at overskride materialets umiddelbare 'til-atheder', at nye forståelser og handlemuligheder opstår. Dette knytter an til Heideggers (1962) pointe gennem eksemplet med hammeren, om at tings karakter som brugsting først refleksivt viser sig, når vi møder modstand i den vanlige brug, eksempelvis når hammeren går i stykker. På den måde bliver konceptualiseringen af læremidler som legemedier en invitation til de studerende om at bruge hammeren på nye måder; at udforske læremidlernes grænser og muligheder. Denne invitation kan dog samtidig byde på nogle potentielle udfordringer i praksis.

At arbejde med læremidler som legemedier stiller særlige krav til både undervisere og studerende. Som det empiriske materiale viser, er der en spænding mellem at åbne for nye muligheder og samtidig fastholde en meningsfuld faglig ramme. Når Gissel & Buch (2020) påpeger, at didaktiske læremidler repræsenterer bestemte forståelser af viden, så bliver det samtidigt tydeligere, at legemediebegrebet som linse betyder, at det faglige også bliver genstand for forhandling og forandring, når der leges med disse. Det fremmer en forståelse af, hvorledes det legende og de faglige mål er sammenhængende (Schrøder et al., 2024), hvor læremidlerne som legemedier



altså ikke alene formidler faglig viden, men bidrager til at byde os ind i forhandlingen om, hvad den faglige viden kan være.

Denne spænding mellem åbenhed og fastholdelse, mellem faglige mål og faglig forhandling, kan potentielt forstærkes af de institutionelle rammer i læreruddannelsen. I en performativ kultur med fokus på målbare resultater (Jensen et al., 2022) kan det være udfordrende at give plads til den type eksperimenterende praksis, som legemediebegrebet lægger op til. Det er potentielt tidskrævende, kan skabe større usikkerhed og giver ikke nødvendigvis entydige resultater, der let kan evalueres.

Trods den potentielle udfordring, som dette kan medføre, kan der gennem analysen peges på, hvordan netop denne usikkerhed og eksperimenterende tilgang er afgørende for de studerendes professionelle udvikling – både i det konkrete nu og i forhold til deres fremtidige praksis (Lausen, 2023; Lausen et al., 2022). For at kunne leve op til folkeskolelovens krav om varierede undervisningsformer og udvikling af elevers fantasi og virkelyst (Folkeskoleloven, 2024) i de studerendes kommende faglige praksis, må lærerstuderende selv have erfaring med at udforske og udfordre læremidlers muligheder. Lærerstuderende må opleve, hvordan det er at stå i det uvisse og deltage i denne forhandling, ligesom de må få erfaringer med at skulle planlægge for, at denne forhandling kan foregå på en for undervisningen konstruktiv måde.

Det handler ikke blot om muligheden for undervisningsvariation (Boysen et al., 2022), men samtidig om at udvikle en grundlæggende forståelse af læremidler som noget, der aktivt skal fortolkes, tilpasses og tilpasser den konkrete situation. Som analysen ovenfor viser, bidrager arbejdet i undervisningen gennem konceptualisering af læremidler som legemedier til en kropslig og erfaringsbaseret forståelse af læremidler som legemedier, der rækker ud over den rent teoretiske viden. En erfaringsbaseret forståelse, der skal argumenteres for netop bidrager til studerendes kompetence, i deres kommende professionelle praksis, til at medskabe arbejdsmetoder og rammer for oplevelse, fordybelse samt virkelyst, for at elever blandt andet skal kunne udvikle erkendelse og fantasi, som formuleret i folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven, 2024).

Konceptualiseringen af læremidler som legemedier åbner for nye forskningsperspektiver i læreruddannelsen. Særligt relevant er spørgsmålet om, hvordan denne konceptualisering kan understøttes på tværs af fag, og hvordan den spiller sammen med forskellige faglige traditioner og deres arbejde med legende tilgange til undervisning på læreruddannelsen. Som vores analyse viser gennem eksemplerne fra både Almen undervisningskompe-

tence, Biologi samt Innovation og entreprenørskab, har tilgangen potentiale i forskellige faglige kontekster, men den konkrete udmøntning må nødvendigvis tage forskellige former. Når viden om det faglige i forlængelse heraf bliver noget, som vi processuelt må forhandle gennem legemediernes ibrugtagninger, så rejser det samtidigt spørgsmål om studerendes positioner, underviserpositioner, lærerpositioner, elevpositioner. Spørgsmål, som fremtidig forskning bør interessere sig for. Det peger i forlængelse deraf på deltagelsesmuligheder for studerende (Lave & Wenger, 2008). Når læremidler konceptualiseres som legemedier, kræves der af de lærerstuderende, at de kan og tør indgå i eksperimenterende praksisser og blive aktivt medskabende og forhandlere af den faglige produktion. Dette rejser spørgsmål om, hvordan det sikres, at alle studerende får mulighed for og har rammerne til at deltage i denne type undersøgende arbejde i legende tilgange til undervisning.

Konklusion

Gennem analysen argumenteres i artiklen for, hvordan konceptualiseringen af læremidler som legemedier bidrager til en ny og mere nuanceret forståelse af læremidlers rolle i læreruddannelsen. Konceptualiseringen skal ikke blot forstås som et teoretisk perspektiv, men har samtidig konkrete implikationer for, hvordan der kan arbejdes med læremidler i undervisningen. Gennem analysens tre hovedpointer: åbning af nye anvendelsesmuligheder, udvidelse af læremiddelforståelsen og synliggørelse af læremidlers betydning for deltagelse og forståelse, viser vi, hvordan konceptualiseringen af læremidler som legemedier bidrager til forståelse af læremidlers funktion og brug i legende tilgange til undervisning. Dette giver både teoretisk indsigt i læremidlers rolle og praktiske perspektiver på deres anvendelse i læreruddannelsen samt for studerende i deres kommende professionelle praksis.

Legemediebegrebet tilbyder et produktivt begreb mod tendensen til at naturalisere læremidlers brug. Ved at insistere på læremidler som noget, der skal udforskes og eksperimenteres med, åbnes for nye praksisser, forståelser og handlemuligheder i undervisningen.

Konceptualiseringen kan samtidig for lærerstuderende bidrage til at udvide forståelsen af, hvad der overhovedet i første omgang kan fungere som læremidler i undervisningen. Når almindelige materialer kan blive til legemedier, skabes nye muligheder for at arbejde med fagligt indhold gennem mange forskellige materialer og tilgange på kreative og fantasifulde



måder, som en betydningsfuld del af studerendes kommende fagprofessionelle virke.

Endeligt bidrager en konceptualisering gennem legemediebegrebet til at synliggøre, hvordan læremidler aktivt former måder at deltage og forstå på. At konceptualisere læremidler som legemedier i undervisning gennem legende tilgange på læreruddannelsen, kan give de studerende konkrete erfaringer med, hvordan læremidler kan transformere undervisningssituationer og deltagelsesmuligheder – erfaringer, de lærerstuderende kan tage med sig, når de skal skabe varierende, engagerende og fantasiudviklende undervisning i deres fremtidige professionelle praksis.

Referencer

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X11428813>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1396 af 05/10/2022 (2022).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Boysen, M. S. W., Sørensen, M. C., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H.-M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725.
<https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Dalsgaard, P. (2017). Understanding the Nature and Role of Tools in Design. *International Journal of Design*, 11(1), 21-33.
- Duedahl, T. V. (2024). *Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i læreruddannelsens Playlabs: En design-baseret undersøgelse af, hvordan eksisterende praksis kan udvikles i et andenordensdidaktisk perspektiv*. Ph.d.-adhandling. Aalborg University Open Publishing.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. udg.). The University of Chicago Press.
- Eriksen, K. K. (2015). Professionel refleksivitet og fantasi-velfærdsteknologi og professionsfremtid i uddannelsesnutid. I K. K. Eriksen, M. Hansbøl, N. H. Helms & M. Vestbo (red.), *Velfærd, teknologi og læring: I et professionsperspektiv* (s. 23-48). UCSJ Forlag. <https://www.ucviden.dk/da/publications/velf%C3%A6rd-teknologi-og-l%C3%A6ring-i-et-professionsperspektiv>
- Fink, E., Saine, U., & Saine, T. (1968). The Oasis of Happiness: Toward an Ontology of Play. *Yale French Studies*, 41, 19-30. <https://doi.org/10.2307/2929663>
- Folkeskoleloven, 2024. Bekendtgørelse Af Lov Om Folkeskolen, LBK nr 989 af 27/08/2024 (2024).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>
- Gissel, S. T., & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech*, 7, 90-129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Hansen, J. J. (2006). *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen*. Ph.d.-afhandling. SDU.

- Hansen, T. I. (2016). Læremidler og læremiddelforskning i Danmark. *Learning Tech*, 1(1), 7-35. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107618>
- Hansen, T. I. (2020). The quality of quality: Toward a semiotics of quality in learning materials. *Learning Tech*, 5(8), 40-61. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i8.120896>
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (7. udg.). Blackwell Publishing.
- Holflod, K., & Berg, M. S. (2022). Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33), 47-64. <https://doi.org/10.7146/dut.v17i33.131907>
- 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), 1-22. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- Johansen, S. L. (2017). Everyday Media Play. Children's Playful Media Practices. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 4(1). <https://doi.org/10.7146/tjcp.v4i1.103493>
- Jørgensen, H. H., Schrøder, V., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful Learning, Space and Materiality: An Integrative Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 419-432. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021443>
- Krogh, P. G., Markussen, T., & Bang, A. L. (2015). Ways of Drifting – Five Methods of Experimentation in Research Through Design. I A. Chakrabarti (red.), *ICoRD'15 – Research into Design Across Boundaries Volume 1* (s. 39-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3_4
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lausen, L. A. (2023). *Playing With Ways of Knowing: Play, Atmosphere and Experience in Danish Teacher Education*. Ph.d.-afhandling. Designskolen Kolding.
- Lausen, L. A., Oreskov, S. W., & Skovbjerg, H. M. (2022). Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet. *CEPRA-striben*, 31, 26-37. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n31.502>
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lundtofte, T. E., Odgaard, A. B., & Drotner, K. (2022). Making digital play work: Danish children's playful and creative production with digital media. I K. Kumpulainen, A. Kajamaa, O. Erstad, Å. Mäkitalo, K. Drotner & S. Jakobsdóttir (red.), *Nordic Childhoods in the Digital Age* (s. 168-180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003145257-18>
- McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. udg.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Nørgård, R. T., & Whitton, N. (red.). (2024). *The Playful University: Philosophy, Pedagogy, Politics and Principles*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Playful-University-Philosophy-Pedagogy-Politics-and-Principles/Norgard-Whitton/p/book/9781032408453>
- 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.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2. udg.). SAGE Publications.
- Playful Learning (2021). Forskning [Research]. *Playful Learning*. <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Schnack, K. (1995). Lærebøger som læseplaner i praksis? I *Læseplansstudier 2*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2024). Faglige forbindelser i legende læreprocesser i playlab. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(4). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5919>
- Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.



- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2025). Play order in an educational context: Exploring Play qualities through Play Practices. I R. T. Nørgård & N. Whitton (red.), *The Playful University: Philosophy, Pedagogy, Politics and Principles* (s. 111-129). Routledge.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Szulevics, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26, 1-12. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>

Agnes Lausen
ph.d.
selvstændig
agneslausen@intellectualcraft.com

Helle Marie Skovbjerg
professor
Designskolen Kolding
skovbjerg@dskd.dk

Læreren i centrifugen

– analyser af lærer-elev-interaktioner ud fra et økologisk perspektiv

Jonas Munck Olesen og Anna-Vera Meidell Sigsgaard

Resumé

Denne artikel undersøger, hvordan den økologiske sprogforsker Leo van Liers pædagogiske interaktionsmodel kan bruges til at analysere lærer-elev-interaktioner. Vi analyserer to undervisningssekvenser med en biologilærer og hans 7. klasseelever på en sprogligt mangfoldig folkeskole og viser, hvordan man kan tilgå modellen ud fra de to begreber *centripetalkraft* og *centrifugalkraft*. De to kraftbegreber bruges som en metafor for dynamikker i klasseværelset, og vi viser, hvordan undervisningen i en sekvens først bliver suget af centripetalkraften ind mod modellens centrum og derefter i en anden sekvens med centrifugalkraften skubbes ud. Vi tydeliggør elevernes deltagelsesmuligheder som følge af de to kræfter og konsekvenserne, dette har for deres læring: Når eleverne suges ind af centripetalkraften, bliver de begrænset, mens det modsatte sker, når de skubbes ud af centrifugalkraften. Et kendskab til de to kræfter sammenkoblet med interaktionsmodellen kan hjælpe læreren med at genkende mønstre i undervisningen og bruge kræfterne i forhold til undervisningens formål.

Nøgleord

økologi, sproglig interaktion, pædagogisk interaktionsmodel, flersprogede elever i udskolingen, deltagelsesmuligheder

Abstract

This article examines how ecological linguist Leo van Lier's pedagogical interaction model can be used to analyze teacher-student interactions. We analyze two sequences involving a biology teacher and his 7th-grade students at a Danish public school with a high percentage of plurilingual students and demonstrate how the model can be conceptualized through the concepts of *centripetal force* and *centrifugal force*, which serve as a metaphor for dynamics in the classroom. Our analysis shows that in one sequence, teaching is drawn toward the center of van Lier's model via the centripetal force, while in another, centrifugal force pushes the teaching outward. We highlight the students' participation opportunities following these forces and the implications for their learning. When the students are 'drawn in' by centripetal force, they become constrained, whereas the opposite occurs when they are 'pushed out' by centrifugal force. Understanding these forces, combined with the interaction model, can help teachers recognize patterns in their teaching and consider desirable options for educational purposes.



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.148025

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

**Keywords**

ecology, interaction, pedagogical interaction model, plurilingual students in secondary school, participation opportunities

Introduktion

Igennem de seneste årtier har der været et øget sprogpædagogisk fokus på dansk som andetsprogsundervisning for nyankomne elever i folkeskolen, senest især i forbindelse med bølgerne af ukrainske flygtninge. Behovet for en udvikling af sprogudviklende undervisning for nyankomne elever i folkeskolen giver sig selv i den sammenhæng, både fagligt og sprogligt. Imidlertid er en anden og væsentlig større elevgruppe sværere at få øje på, nemlig elever, der har tilstrækkelige danskkundskaber til at kunne deltage i almenundervisningen, og som har en flersproglig baggrund (Gibbons, 2016; Holmen & Thise, 2021). Her er der tale om elever med et flersprogligt repertoire – dvs. som grundet deres baggrunde kan have lært et andet sprog først og/eller taler et eller flere sprog derhjemme og dermed kan have ”brug for flere sprog til at kommunikere med omverden og sin familie” (Kragholm Knudsen & Wulff, 2021). Disse elever kan nemt ”gå under radaren” sprog-pædagogisk set, idet man som lærer kan tro, at de ikke har behov for en sprogudviklende undervisning. Dette kan man dog ikke være sikker på, og forskning peger bl.a. på, at det såkaldte skolesprog kan være problematisk, når ens hverdagssprog ikke kun er undervisningssproget. Derfor bliver det essentielt for læreren at kunne gennemføre undervisning, hvor også flersprogede elever kan gøre brug af deres baggrundsviden og erfaringer for herigennem at få muligheder for at kunne udvikle et passende skolesprog på baggrund af deres hverdagssprog. Vejen hertil kan være at skabe undervisningssituationer, hvor eleverne kan involvere og engagere sig med hinanden og med læreren i samtaleprægede interaktioner (van Lier, 2004).

Der melder sig hermed en række (sprog)pædagogiske spørgsmål: Hvordan kan man som lærer understøtte elever, som tilsyneladende taler flydende dansk, men hvor elevernes hverdagserfaringer måske er på andre sprog og muligvis fra andre kulturelle kontekster? Og hvordan kan skolesprog kobles sammen med hverdagssprog, når hverdagssproget ikke kun er målsproget? Med andre ord: Hvordan kan man få elever med forskellige flersproglige baggrunde til at være aktivt deltagende i aktiviteter, der engagerer dem, og som er fagligt relevante og sprogudviklende?

I indeværende artikel antages det, at samtalen er af afgørende betydning for udviklingen af tænkning (Vygotskiï, 1978) og dermed også faglig forståelse (Halliday & Hasan, 1991). Ved at integrere samtalebaserede aktiviteter i undervisningen kan læreren skabe et dynamisk og interaktivt læringsmiljø, der fremmer elevers aktive deltagelse og engagement (Meidell Sigsgaard et al., 2023). Desuden giver samtale også læreren mulighed for at støtte og guide elevernes sproglige udvikling, give feedback og skabe rum for refleksion og forståelse af både sproglig og faglig karakter (van Lier, 1996). For faglærere (og sprog lærere) er det derfor vigtigt at vide, hvilke former for sproglige interaktioner og herunder altså samtaler man initierer i sin undervisning (Gibbons, 2016), hvilket sprog det kræver for at deltage i samtalen på en legitim måde (Meidell Sigsgaard, 2013), og hvilke deltagelsesmuligheder disse interaktioner giver eleverne (Munck Olesen & Maslo, 2021).

I det økologiske sprog- og læringssyn bruger man økologi som metafor til at beskrive, at sprog, eleven, læreren, andre elever og de sociokulturelle omgivelser alle indgår på samspillende vis i et indbyrdes dynamisk, økologisk system (van Lier, 2004). Ud fra et økologisk perspektiv ser man altså på elev, sprog og læring som en indbyrdes relation på samme måde som mellem organismerne og deres omgivelser. Med denne forståelse er sprog ikke noget, vi som mennesker har. I stedet for er sprog noget, vi lærer at bruge: Vi bor i sproget som dyret bor i skoven (van Lier, 2004). I en pædagogisk sammenhæng er denne teori nyttig, da den fremhæver vigtigheden af det miljø, hvori eleven lærer sprog. Grundantagelsen er, at eleven bedst lærer sprog i brug, og at elevens aktive involvering med semiotiske og interaktive handlemuligheder, der er til rådighed i hele miljøet omkring ham/hende, skaber bedre vilkår for læring (van Lier, 1996).

Med udgangspunkt i et økologisk sprog- og læringssyn antages det, at sprog og læring udvikles bedst, når det indlejres i *interaktionelle, meningsfulde* og *kontekstuelle* aktiviteter (van Lier, 1996, 2004). Det er i den forbindelse nyttigt med et fokus på tre overordnede valg hos læreren:

1. Hvilken rolle læreren påtager sig
2. Hvilken kommunikationsform læreren bruger i forhold til eleverne
3. Hvilken relation læreren vælger i sin interaktion med eleverne.

Disse tre valg er indbyrdes afhængige og kan være svære at træffe. For at gøre valgene nemmere præsenterer vi i denne artikel en *pædagogisk interaktionsmodel* skabt af den økologiske sprogforsker Leo van Lier. Modellen kan



både anvendes til at analysere undervisningssituationer og til at planlægge og udføre progudviklende undervisning.

Gennem modellen indføres begreberne *centrifugalkraft* og *centripetalkraft* for at beskrive dynamikker i interaktioner i klasseværelset. Disse to begreber bruges til at analysere to undervisningssekvenser i biologi fra en 7. klasse i en dansk folkeskole vha. følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan man analysere interaktioner ved hjælp af van Liers pædagogiske interaktionsmodel, og hvordan kan man med afsæt i sådanne analyser pege på muligheder for forbedringer i praksis?

Gennem analyser af sproglige interaktioner mellem læreren og eleverne vises, hvordan begreberne *centrifugalkraft* og *centripetalkraft* skal forstås, og hvilken opmærksomhed på elevernes sproglige udvikling og faglige forståelse begreberne muliggør. Analyserne viser, hvordan man kan bruge modellen sammen med de to begreber, og fører til en diskussion af, hvilke perspektiver på dynamikken i sproglige interaktioner denne tilgang muliggør. Det er vores påstand, at lærere med en sådan forståelse vil kunne skabe bedre deltagelsesmuligheder og læringsbetingelser, især for flersprogede elever.

Baggrund

Flere forskningsprojekter med en økologisk tilgang har bidraget med at se flersprogede elevers udfordringer i den almene fagundervisning på en nuanceret måde. Den internationale forskning, der beskæftiger sig med andetsprogs-pædagogik og flersprogede elever på klassetrin svarende til den danske udskoling, har behandlet emner som f.eks.: *affordances* til sproglig opmærksomhed for flersprogede elever (Gage-Serio, 2014) this study contributes to understanding how students use and learn language in classroom settings. Affordances for Language Awareness represent possibilities available to students for accessing relevant information to make meaning of language within a classroom. Affordances for Language Awareness are opportunities for meaning making. That is, the learner seeks out meaning, while the classroom context (teacher, pedagogy, realia, classmates, etc.; udvikling af *literacy* i forhold til flersprogede og flerkulturelle læringsøkosystemer med fokus på et efterskoletilbud, hvor hverdagssprog og skolesprog blandes i et uformelt miljø (Gutiérrez et al., 2011); teenagere etnolingvisti-

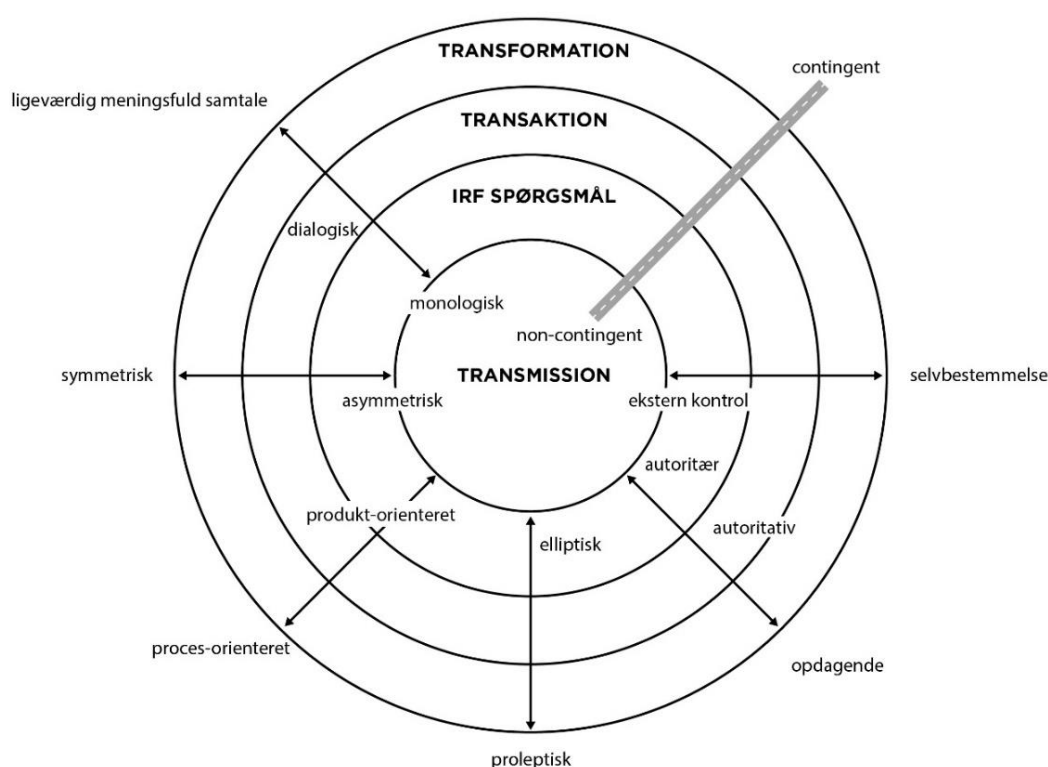
ske indsigter vedrørende et flersproget undervisningsprogram (Kibler et al., 2014); udvikling af undervisningsforløb til forskellige fag (Catechis & Castilleja, 2019; Walqui, 2019). I Danmark er der så vidt vides endnu ikke lavet forskning, der, som i denne artikel, beskæftiger sig med det økologiske sprog- og læringssyn for at undersøge flersprogede elevers læringsmuligheder i udskolingen i biologi specifikt. Dog er mulighederne for sproglig udvikling blevet undersøgt med en økologisk tilgang i en 6. klasse i en udeskole (Kristjánsdóttir & Maslo, 2021; Maslo, 2017). Og den pædagogiske interaktionsmodel er blevet introduceret i en dansk kontekst (Munck Olesen & Maslo, 2021), men deri anvendes nøglebegrebet *contingency* upræcist, hvilket berøres i indeværende artikels teoriafsnit.

I nærværende artikel anvendes van Liers pædagogiske interaktionsmodel til at analysere empirisk materiale vha. de to begreber *centrifugalkraft* og *centripetalkraft*. På baggrund af analyserne diskuteres, hvordan man kan skabe undervisnin mhp. at forbedre flersprogede elevers deltagelsesmuligheder.

Den pædagogiske interaktionsmodel og begreberne centripetalkraft og centrifugalkraft

Van Liers pædagogiske interaktionsmodel (se fig. 1) udvikles i værket *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity* (1996). Allerede i titlen slår han en af sine vigtigste pointer fast: at social interaktion er en central faktor for elevers sproglige udvikling og læring. Interaktion beskriver han derfor som motoren bag al læring (van Lier, 1996). Især interaktionen mellem lærer og elever ser han som central. Således bliver det væsentligt med et redskab til at beskrive interaktioner mellem lærer og elever, hvorfor han udvikler den pædagogiske interaktionsmodel. Van Lier taler om "types of pedagogical interaction" for at betone, at han har tænkt modellen som et sprogpædagogisk- og didaktisk værktøj til læreren, idet den omhandler den interaktion, der finder sted i klasseværelset, og at den kan bruges til at planlægge, udføre og analysere sprogudviklende undervisning.

Modellen består af fire koncentriske cirkler med syv kontinua. De fire cirkler viser de typer af interaktioner, der ifølge van Lier kan forekomme i klasseværelset: *transmission*, *IRF-spørgsmål*, *transaktion* og *transformation* (den yderste cirkel i fig. 1). Transmission er karakteriseret af lærerstyret envejskommunikation, hvor læreren på monologisk vis menes at kunne transmittere viden til eleverne. IRF-spørgsmål (ofte refereret til som IRE-spørgsmål



Figur 1. Pædagogisk interaktionsmodel (van Lier, 1996, 179, oversat af forfatterne)

på dansk) består typisk af informationsudveksling bestående af tre ture: 1. initiativ (spørgsmål eller opfordring). 2. respons (svar). 3. feedback (evaluering). Interaktionen er her styret af læreren, der også validerer elevens svar. Transaktion er en mere dialogisk interaktionsform, dog stadig med læreren i førersædet mht. agenda, struktur og indhold, hvor eleverne engagerer sig i samtaleprægede interaktioner. Transformation er ifølge van Lier den mest samtaleprægede pædagogiske interaktionstype og er karakteriseret af en mere åben, fælleskonstrueret kommunikation, hvor samtalepartnerne bidrager ligeligt til både indhold og form. Det er en "rigtig" samtale, hvor de deltagende parter ikke kender svaret og skal forhandle og konstruere viden sammen (van Lier, 1996).

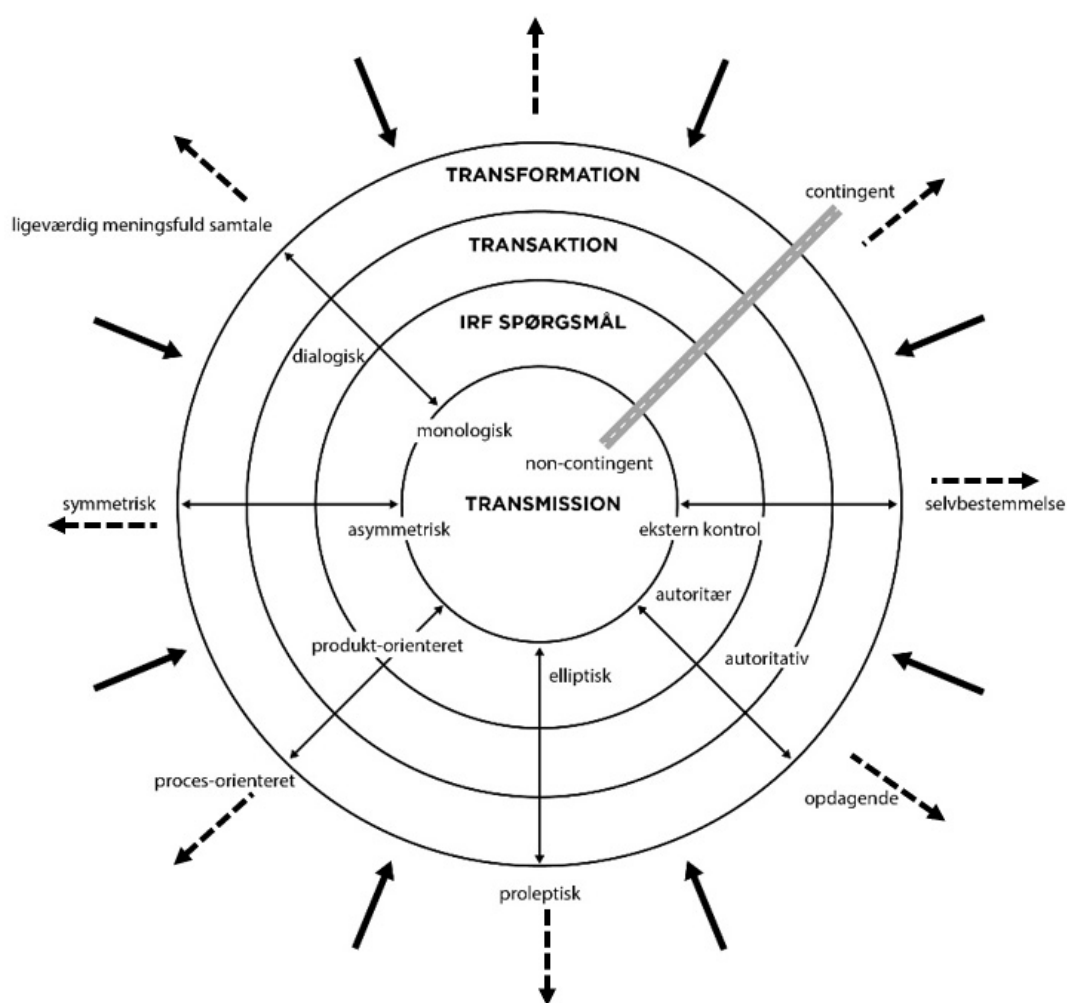
Sammen med de fire cirkler opstilles der i modellen syv kontinua til at beskrive de enkelte interaktionstyper og kvaliteten af disse: rollefordeling, turtagning, formål, magtforhold, spørgsmålstyper, indhold og mulighedsdeltagelse. Disse kontinua bruger man til at vurdere, hvor i modellen de givne sprogbrugssituationer i undervisningen kan placeres.

Modellen er konstrueret efter det princip, at graden af kvaliteten (dvs. *contingency*) af interaktionen ændres og øges, jo længere man kommer ud i cirklerne (Munck Olesen & Maslo, 2021). Munck Olesen & Maslo (2021) er dog noget upræcise i deres brug og oversættelse af begrebet *contingency*, idet de oversætter det med forudsigelig / uforudsigelig. Dermed er interaktioner i den inderste cirkel (transmission) kendetegnet af forudsigelighed, mens transformation (yderst) er kendetegnet af uforudsigelighed. Men denne oversættelse er problematisk, idet *contingency* også indeholder aspekter af noget forudsigeligt (Lindø, 2002; van Lier, 1996) – vi kan f.eks. kun opnå *contingency*, hvis vi er bekendte med samtaleteknikker såsom turtagning og kan bruge vores viden i en samtale. *Contingency* skal altså forstås som en variabel, der beskriver *kvaliteten* af interaktionen og beskriver et kontinuum af lukket- vs. åbenhed i interaktionen. I mangel på en bedre oversættelse bevarer vi derfor den engelske term, *contingency*, i indeværende artikel og i den pædagogiske interaktionsmodel, hvor interaktioner i inderste cirkel betegnes som *non-contingent*, og *contingent* i den yderste cirkel.

I løbet af en undervisningsgang vil man med stor sandsynlighed opleve flere forskellige pædagogiske interaktionstyper (dvs. situationer, der placeres i forskellige cirkler). Van Lier (1996) beskriver modellen som et kort over pædagogiske muligheder, man kan orientere sig mod som lærer, og at der er brug for alle fire pædagogiske interaktionstyper på forskellige tidspunkter til forskellige formål. Dog fastslår han, at transformation-typens rolle er særligt betydningsfuld i forhold til elevernes sproglige og faglige udvikling (van Lier, 1996). Men ikke desto mindre er transmission og IRF-spørgsmål frekvente pædagogiske interaktionstyper i et klasseværelse. I disse to interaktionstyper tenderer man som lærer måske til at være tryggest og føle, man er i kontrol over sin undervisning, idet man selv kan formidle og overlevere sin faglige viden til eleverne (Munck Olesen & Maslo, 2021).

Med inspiration af filosofen Mihail Bakhtin introducerer van Lier begreberne *centripetalkraft* og *centrifugalkraft*. Hermed ses interaktioner som en form for mekanisme, der konstant drejer rundt og aktiverer de to kræfter (Munck Olesen & Maslo, 2021). I den pædagogiske interaktionsmodel (fig. 2) ses de som pile, der peger hhv. indad og udad.

Centripetalkraften (repræsenteret ved solide pile, der peger indad) trækker undervisningen ind mod interaktionstypemodellens centrum, mens centrifugalkraften (stiplede pile, der peger udad) gør det modsatte og skubber interaktionerne udad langs modellens kontinua. Ved at præsentere den pædagogiske diskurs som koncentriske cirkler kan man ifølge van Lier



Figur 2. Centrifugalkraft og Centripetalkraft i den pædagogiske interaktionsmodel

fremhæve "kampen" mellem disse to kræfter i interaktioner og i sproget (van Lier, 1996, 2004).

I det følgende anvendes modellen til at beskrive to undervisningssekvenser, hvori man ser eksempler på hhv. *centripetalkraft*, hvor interaktionerne mellem lærer og elever trækkes/suges indad på modellens cirkler, og *centrifugalkraft*, hvor interaktionerne skubbes udad i relation til interaktionsmodellens cirkler. Ved at beskrive hver sekvens med udgangspunkt i modellen er det her hensigten at vise, hvordan man kan bruge modellen til at analysere interaktioner og dermed synliggøre mønstre i undervisningen. Det er dermed også hensigten, at lærere med kendskab til disse to kræfter kan genkende dem og bruge dem til at overveje, hvilke muligheder der er ønskværdige i forhold til undervisningens formål.

Begreberne fra modellen foldes ud, efterhånden som de anvendes i analysen. Ligeledes bliver de fire pædagogiske interaktionstyper og begrebet contingency uddybet ved relevans.

Metode

Denne artikel indgår som led i et ph.d.-projekt af Jonas Munck Olesen. Projektet omhandler, hvordan man kan omsætte økologisk teori i undervisningen i 7.-9. klasse i et flersprogligt klasseværelse. Projektets to forskningsspørgsmål lyder:

1. *Hvilke handlemuligheder giver lærere flersproglige elever i fagene dansk og biologi?*
2. *Hvordan kan man forbedre disse elevers handlemuligheder med en økologisk tilgang?*

Artiklen skal ses i lyset af disse to overordnede forskningsspørgsmål, i og med at van Liers økologiske interaktionsmodel både kan anvendes til at analysere undervisningssituationer og til at planlægge og udføre undervisning ud fra, hvilket netop gøres i denne artikel.

Da projektet er forankret i et økologisk perspektiv, er der gennem projektet indsamlet forskellige typer af empirisk materiale såsom lærer- og elevinterviews og feltarbejde. Det empiriske materiale blev indsamlet i maj, juni og august 2022 på en folkeskole i Storkøbenhavn og udgøres bl.a. af video- og lydoptagelser af undervisning, observationsnoter med fokus på interaktionsformer og aktivitetsniveau, interviews med lærere og elever, spørgeskemaundersøgelse med elever samt sprogportrætter. Med en interesse i at undersøge flersprogede elevers læringsmuligheder var det relevant at indsamle data i en klasse/skole med stor andel elever med en flersproglig baggrund.

Omend datamaterialet for projektet er forskelligartet, trækker vi i denne artikel primært på undervisningsobservationer i form af to transskriberede sekvenser fra en 7. classes biologiundervisning mhp. at synliggøre, hvad der er modellens anvendelighed til analyse af pædagogiske interaktioner. Disse suppleres af relevante udsagn fra læreren, indsamlet gennem et antal semistrukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2014) gennemført med de observerede lærere. Her blev der bl.a. spurgt til lærernes grundlæggende pædagogiske, sprogpædagogiske og didaktiske antagelser.



Undervisningssekvenserne blev valgt på baggrund af Mayrings tese om, at man kan anvende mindst et af tre kriterier til at kategorisere betydnings-elementerne i empirisk materiale som særligt markante: Elementerne kan være *særligt ekstreme*, af *særlig teoretisk interesse* og/eller forekomme *særligt hyppigt* i materialet (Mayring, 2015). De to valgte sekvenser afspejler vores særlige teoretiske interesse, idet de kan anvendes til at vise brugbarheden af den pædagogiske interaktionsmodel. Sekvenserne demonstrerer dermed begreberne centrifugalkraft og centripetalkraft, som de kan se ud i pædagogisk interaktion. Udover at have teoretisk interesse imødekommer sekvenserne også Mayrings kriterie *særligt ekstrem*, idet de henholdsvis viser en situation, hvor læreren styrer interaktionen, er produktorienteret og monologisk i interaktionen, hvormed han indskrænker elevernes deltagelsesmuligheder; mens den anden sekvens viser det modsatte, nemlig et mere transformativt læringsrum, hvor han lader eleverne komme mere på banen i interaktionen.

De to sekvenser tjener dermed som eksempler på, hvordan centripetalkraft og centrifugalkraft kan gøre sig gældende for interaktionsformerne i en undervisningssituation – ikke som grundlag for at konkludere noget om den generelle undervisning og/eller elevernes adfærd. Dermed imødekommer analyser af de to sekvenser første del af artiklens forskningsspørgsmål: 1. *Hvordan kan man analysere interaktioner ved hjælp af Van Liers pædagogiske interaktionsmodel?*

På baggrund af analyserne fremhæves nogle af de forhold, læreren kan navigere ud fra for at skabe læringsfremmende handlemuligheder for eleverne (Munck Olesen, 2024). Hertil inddrages udsagn fra interview med Salman for at sætte nogle af hans pædagogiske, sprogpædagogiske og didaktiske hensigter og forståelser i relation til de to analyser af udvalgte sekvenser. Dermed imødekommes anden del artiklens forskningsspørgsmål: *hvordan kan man med afsæt i sådanne analyser pege på muligheder for forbedringer i praksis?*

Analyse

I det følgende analyserer vi to udvalgte sekvenser mellem læreren, Salman, og hans elever. Begge interaktioner er hentet fra observationer af en 7. klases biologiundervisning ca. midtvejs i et forløb om forurening, der varede omkring 4-5 uger. Det overordnede undertema den dag var iltsvind, som klassen også havde undersøgt før. Op til de to udvalgte sekvenser havde eleverne set en film, læst fagtekster (hentet fra en online undervisningspor-

tal) og lavet tilhørende opgaver på hver deres computer i ca. 20 minutter. Nogle havde arbejdet individuelt, nogle havde undervejs konfereret med deres sidekammerater, og nogle havde arbejdet sammen i små grupper. I de udvalgte sekvenser samler Salman op på, hvad eleverne netop har siddet og arbejdet med. Sekvenserne er altså to mindre dele af en opsamling, der i alt varer omkring syv minutter ca. i midten af en dobbeltlektion.

Analyserne herunder opbygges i rammen af en kvalitativ deduktiv indholdsanalyse (Mayring, 2015) med afsæt i van Liers pædagogiske interaktionsmodel. De forskellige kontinua i interaktionsmodellen fungerer som ikke-lukkede kategorier i analysen, idet en given (sprog)handling kan kategoriseres ud fra flere kontinua. F.eks. kan en sproghandling kategoriseres som mere eller mindre procesorienteret – det udelukker ikke, at den også kan være mere eller mindre symmetrisk på samme tid. De fire pædagogiske interaktionstyper (transmission, IRF, transaktion, transformation) er derimod lukkede kategorier, omend det kan hævdes, at det især ved interaktionstyperne transaktion og transmission kan være svært at arbejde med klare skel, idet de begge indeholder interaktioner med en samtalepræget interaktionsform – det er her nødvendigt at bringe de forskellige kontinua i spil, da de vil kunne tydeliggøre den givne interaktionstype.

Med udgangspunkt først i centripetalkraften ses et eksempel på, hvordan en interaktion gradvis afgrænser elevernes svarmuligheder. Det efterfølgende eksempel viser, modsat, hvordan centrifugalkraften kan ses at påvirke interaktionen mod transformation, hvor elevernes sproglige deltagelse øges.

Med centripetalkraft "suges" undervisningen mod transmission

I det følgende eksempel fra undervisningen ses sproglige interaktioner, som vha. interaktionsmodellen kan forstås som situationer, hvor lærerens bidrag til den sproglige interaktion følger centripetalkraften, og hvor interaktionerne begrænser elevens handle- og svarmuligheder.

Lige op til den nedenstående sekvens har Salman i flere omgange forsøgt at få et svar på, hvorfor man ikke kan være ligeglad med iltsvind. Salman har spurgt flere forskellige elever, som efterfølgende enten er blevet afbrudt af Salman selv eller af en klassekammerat. Vi kommer ind i sekvensen, hvor han spørger en elev, Fatima, hvorfor de ikke kan være ligeglade med iltsvind:

- Salman: (Afbryder en anden elev) Ok. Det er fint. Men øh Fatima?*
- Fatima: Nej, vi kan ikke være ligeglade. De der dyr, de respirerer, og så kommer der CO2, og det er jo rigtigt meget...*
- Salman: (Afbryder) Ja, men hvorfor kan vi ikke være ligeglade med...*
- Fatima: Og vandet bliver ikke helt så ...*
- Salman: (Afbryder) Fiskene dør i vandet. Biodiversiteten falder. Men hvorfor kan vi ikke være ligeglade? Hvad er det, problemet er?*
- Hazan: Hvis de er der, kan vi ikke leve uden dem jo. Eller hvad?*
- Salman: Se, nu kom jeg selv til at sige det. Biodiversiteten falder, drenge og piger. Og det er et problem. Jo færre arter vi er på jorden, desto dårligere er det. Jo flere arter der er, desto højere biodiversitet, og desto bedre er det. Så er der nogen ... vi kommer til at påvirke nogle fødekæder. Når der er nogle dyr, der dør, så er der nogle andre dyr, der mangler, nogle dyr, der ligger højere i fødekæden, som ikke får det mad, de skal. Ikke også Patrick (Patrick forstyrrer).*
- Patrick: Hvad.*
- Salman: Så kommer det til... så kommer det til at påvirke alle. Men det er i hvert fald en af ulemperne. Men det kan også sive... gødningen kan jo også sive ned i vores grundvand. Udover vi har problemer med nitrat i forvejen, så vi får også nogle andre forurenede stoffer i vores grundvand, og det er så også et problem. Ok. Det I nu skal gøre, drenge og piger, det er, jeg skal sende en artikel. Og det link, det er kun kapitel, jeg skal lige finde den... det er kun kapitel 1 og 4, I skal læse, så hvis I lige venter et øjeblik. vi xxx (Står ved computeren og sender). Jeg kan ikke læse, når jeg arbejder. Der var den. Det er kun kapitel 1 og 5, I skal arbejde med. Hvad var det, I skal arbejde med Hazan?*

I ovenstående efterspørger Salman svar fra eleverne, der kan give en forståelse af, hvorfor det er vigtigt at vide noget om iltsvind. Han anvender en IRF-struktur, idet han stiller et spørgsmål, "hvorfor kan vi ikke være ligeglade med [iltsvind]" (I), som svares af en elev (R), og som han følger op på med et respons (F). I sin opfølgning (F) på elevens respons fortæller han eleverne, at det er vigtigt at forholde sig til iltsvind, idet det påvirker biodiversiteten negativt. Ser man på interaktionen i interaktionsmodellens perspektiv, kommer centripetalkraften til syne i ovenstående interaktion, når Salman,

efter at have afbrudt Fatima to gange med det samme spørgsmål, ender med selv at give svaret med sin lange, uddybende forklaring på iltsvind og dens betydning. Denne interaktion består af en *monologisk* og *elliptisk* forklaring i transmission, idet Salmans forklaring indeholder en del fagbegreber omhandlende konsekvenserne ved iltsvind (biodiversitet, arter, nitrat, fødekæder, sive, gødning, grundvand, forurenede stoffer), som ikke udfoldes i forklaringen. I et *elliptisk* udsagn udelades en række informationer/viden, som forventes at være til stede hos eleven, for at den givne interaktion giver mening (van Lier, 1996). I Salmans fremstilling er der således flere aspekter, såvel sprogligt som indholdsmæssigt, som eleverne selv skal regne ud for at kunne forstå iltsvindsprocessen og dens konsekvenser (her tænkes på de ovenstående fagbegreber i parentes og selve iltsvindsprocessen, som indgår i hans forklaring). I denne form for interaktion overlades eleverne til selv at skabe disse forbindelser, fordi de ikke her er med til at skabe noget indholdsmæssigt i interaktionen. I denne interaktion stiller Salman med andre ord ikke spørgsmål til eleverne, og kommunikationen er en envejsproces – altså en transmission af viden fra ham og 'på' eleven. Hermed opstår der en risiko for, at eleverne ikke bliver inviteret inden for i det kommunikerede – at de står af. Interaktionen er således *non-kontingent*, *asymmetrisk* og *produktorienteret*. Salman ønsker et bestemt svar, et produkt, nemlig "hvorfor vi ikke kan være ligeglade med iltsvind." Dette svar ender han, som han selv siger, med at give dem i to omgange. Ved en undervisningssituation som denne, der er forankret i transmission og IRF-spørgsmål, kan der især for flersprogede elever opstå det læringsmæssigt problematiske, at de ikke kan bruge deres egne erfaringer og baggrunde i interaktionen. Dette ses som nævnt ved Salmans lange monologiske forklaring med de mange fagtermer. Hermed bliver viden ikke skabt i selve interaktionen eller konstrueret i fællesskab ud fra eleverne for forståelse. Forskning viser, at flersprogede elever ofte kan have brug for sproglig stilladsering for at kunne forstå og bruge fagbegreber (Meidell Sigsgaard, 2021). En sådan stilladsering sker i højere grad gennem samtaleprægede interaktioner med læreren og mellem eleverne (Walqui & van Lier, 2010).

I interviewet giver Salman imidlertid udtryk for pædagogiske og sprog-pædagogiske hensigter, der står i kontrast til den ovenstående analyse, hvor hans undervisning blev trukket ind i transmission. Han fortæller nemlig, at han vægter gruppearbejde, og at han forsøger at skabe variation mht. undervisningsmaterialer- og aktiviteter. Ligeledes siger han, at han ikke stresser, hvis han ikke når tidsplanen. Han er gået langt mere bort fra fre-



kvent, regulær tavleundervisning og nævner, at en god undervisningstime for ham er, når han har vækket elevernes interesse og gjort dem nysgerrige. Han tilstræber at tydeliggøre, hvordan eleverne kan bruge faget i deres egen hverdag ved f.eks. at inddrage dagligdagseksempler. I afslutningen af hvert forløb vil han skabe diskussioner med eleverne om det faglige stof og dets relaterbarhed og siger, at han forsøger at muliggøre, at de kan uddybe deres forklaringer, fordi "der er altid nogen, der har noget at sige, og hvis jeg har et publikum, der ikke siger så meget, så vælger jeg ud." Han beskriver biologi som et huskefag med mange begreber, der kan være svære for eleverne, og som han skal hjælpe de "svage" elever ekstra meget med ved bl.a. at sidde mere hos dem. I arbejdet med fagord sammenligner han ofte fagordene med andre ting, og han anvender også fysiske ting til at vise faglige begreber. Han hjælper elever, der vokser op i hjem, hvor der ikke kun bliver talt dansk, med at sige fagord på tyrkisk (Salman havde tyrkisk som hjemmesprog som barn), ligesom han opfordrer dem til også at læse faglige tekster på tyrkisk for at fremme deres faglige forståelse.

Salmans ovenstående betragtninger er med til at pege på, at han ikke blot er en lærer med intentioner om at engagere og aktivere sine elever og skabe gode betingelser for læring for dem, men også har en vis pædagogisk og sprogpædagogisk indsigt. I næste analyseafsnit ser vi på en undervisningssekvens, hvor det i højere grad lykkes ham at engagere eleverne i transformation – hvor eleverne er mere deltagende i interaktionen og med det faglige stof.

Med Centrifugalkraft "skubbes" undervisningen ud mod transformation

En undervisning i transformation er karakteriseret i modellens kontinua ved sproglige interaktioner, som er *procesorienterede, symmetriske, opdagende, proleptiske* og *samtaleprægede* (se figur 1). Undervisning i transformation imødekommer bedre Salmans intentioner om en undervisningspraksis, der engagerer eleverne aktivt og skaber gode deltagelsesmuligheder. I den næste undervisningssekvens ses et eksempel på undervisning, hvor centrifugalkraften er i spil.

Følgende sekvens foregår forud for den allerede analyserede sekvens. Salman har lige spurgt to tilfældige elever om, hvad de netop har set og læst om. Efter at have fået det korte svar "iltsvind" fra en anden elev beder Salman Fatima, som har haft hånden op, om at forklare, hvad iltsvind er:

Fatima: Det er f.eks., når næringerne fra landet kommer i floden, floderne, og hvor, det gør så, at de alger og [uklart] bliver større, og når de bliver større, så dør de. Og når de dør, så er der alle bakterierne. De får ikke noget ilt til deres [uklart]. Og til sidst har de [uklart] ikke mere ilt tilbage og bakterier og så...

Salman: (Kører rundt på en stol) (afbryder) Ok. Det er rigtigt. Kan jeg få Mikkelt til at forklare mig det på en nemmere måde, så alle kan forstå det? (griner)

Mikkel: Øh altså. Næringsstofferne kommer fra landet.

Salman: (Afbryder) Hvad for nogle næringsstoffer er det nu?

Mikkel: Det er kvælstof...

Hazan: (Afbryder) Det er kulstof.

Salman: Shhhh... Hvad er det, landmanden kaster på sine marker?

Mikkel: Gødning.

Salman: Gødning. Ja, ok.

Mikkel: Og det kommer så i vandet, og så er der de der alger, de spiser xxx, og så ryger de op til overfladen, og så ryger de ned, og så skal de nedbryde og så [uklart].

Salman: Ja, det er rigtigt...

I starten af denne sekvens giver Fatima en forklaring på, hvad iltsvind er, men bliver afbrudt af Salman, der beder Mikkel om at forklare det på en "nemmere måde, så alle kan forstå det." Dette kan ses som et tegn på, at Salman prøver at nærme sig en mere dynamisk og *proleptisk* kommunikationsform, hvor viden skabes i interaktionen (van Lier, 1996). Det at afbryde Fatima og bede Mikkel om at overtage forklaringen kan ses som et eksempel på et forsøg fra Salmans side på at udfolde den faglige definition af begrebet iltsvind for flere elever i klassen. Med et *proleptisk* udsagn er der i højere grad (end med elliptiske udsagn) muligheder for at skabe fælles forståelse af begrebet for og sammen med hele klassen. Når flere elever bidrager til interaktionen, som her, hvor både Fatima, Mikkel og Hazan deltager i interaktionen, skubbes undervisningen væk fra transmission og nærmer sig i højere grad transaktion. Denne form for interaktion stemmer overens med andetsprogspædagogiske tilgange, der plæderer for, at flersprogede elevers baggrundsviden aktiveres intentionelt i undervisningen (Holmen & Thise, 2021; Thise & Vilien, 2019; Walqui & van Lier, 2010). Hermed skabes der flere muligheder for, at eleverne kan deltage i interaktionen og bruge deres bag-



grundsviden og bidrage til at skabe en fælles faglig forståelse for alle elever, også de flersprogede elever.

I interaktionen med Mikkel øges graden af *contingency*, idet Salman stilladserer Mikkel og følger op på hans svar flere gange. Hermed forstærkes bevægelsen mod transaktion. Mikkel oplever her en mere autentisk kommunikationssituation og potentielt bedre betingelser for læring. Den første gang dette sker, er her ved Salmans spørgsmål "Hvad for nogle næringsstoffer er det nu?" Salman ved, at næringsstoffer er et centralt fagligt aspekt ved iltsvind, og at det derfor skal uddybes. Godt nok afbryder han Mikkel i hans svar, men man kan sige, at Salman i denne sproglige interaktion forsøger at bygge videre på Mikkels foregående svar, "Næringsstofferne kommer fra landet," og skaber hermed *contingency*, idet Salmans ytring knytter sig til Mikkels. Samtidig viser Salmans brug af ordet "nu", at dette er fagstof, som de har haft før. På den måde kan man formode, at Salman forsøger at aktivere Mikkels hukommelse (Salman nævner også i interviewet, at de har haft om iltsvind før). Mikkel når imidlertid kun at svare "Det er kvælstof," før en anden elev, Hazan, afbryder ham med et svar, som er af faglig karakter, nemlig "Det er kulstof," men som dog ikke er fagligt korrekt. Salman tysser på Hazan og ignorerer hans ytring, men sørger for at bevare interaktionen med Mikkel ved at vende tilbage til ham med det uddybende spørgsmål "Hvad er det, landmanden kaster på sine marker?" Hermed fokuserer Salman på det faglige stof og genetablerer *contingency* ved at sørge for, at interaktionen med Mikkel fortsætter. Den interaktionelle karakter af denne sekvens kan således siges at være et eksempel på en bevægelse ud mod transaktion.

Med sit spørgsmål "Hvad er det, landmanden kaster på sine marker?" stilladserer han Mikkel for anden gang. Hermed sørger Salman for at bygge videre på Fatimas indledende og Mikkels to forrige svar, idet Salman væver de forskellige bidrag fra interaktionens deltagere sammen med ord inden for det samme semantiske felt (landet, kvælstof, landmanden og marker). Således skabes der muligheder for at arbejde med de faglige ord og udvide elevernes semantiske netværk omkring ordene. Med denne form for mikrostilladsering (Gibbons, 2016) skabes en sproglig stilladsering til gavn for hele klassen, men især de flersprogede elever (Gibbons, 2016; Munck Olesen & Maslo, 2021). Samtidig viser Salman med sit spørgsmål, at han ved, at Mikkel er inde på det rette faglige spor. Salman fører Mikkel frem i interaktionen og fortsætter den faglige indsporing på iltsvinds betydning for miljøet. Med spørgsmålet er Salman også *proleptisk*, fordi han giver Mikkel relevante ord

såsom "landmand", "kaster" og "marker" som spor, som Mikkkel kan bruge i sin videre forklaring. Han giver således Mikkkel muligheder for at trække på sin baggrundsviden samtidig med at skulle bruge sin viden fremadrettet i interaktionen. Ovenstående interaktion mellem Fatima, Salman og Mikkkel rækker både tilbage og frem i tiden, samtidig med at den forankres i nuet, hvormed graden af contingency stiger: I denne samtaleprægede interaktion kan de deltagende nemlig bruge deres viden og få viden (van Lier, 1996).

Således er vidensudvekslingen i denne sekvens mere en form for tovejs-proces end i den første sekvens, vi så på. I denne anden interaktion kan man sige, at den relevante viden skabes mellem deltagerne, og Salman er mere *procesorienteret* frem for *produktorienteret*, hvilket er med til at forstærke skubbet i undervisningssituationen ud mod transaktion.

Den tredje gang Salman stilladserer Mikkkel, er ved gentagelse af Mikkels svar "Gødning. Ja, ok." Salmans brug af småordene "Ja, ok" viser, at det er en relativt *samtalepræget* interaktion, og med brug af dem indikerer Salman, at Mikkkel kan fortsætte med sin taletur og er på rette faglige spor. Dermed væves deres ytringer igen sammen, og vejen mod transaktion cementeres. Dernæst kommer Mikkkel med en relativt fyldestgørende beskrivelse af iltsvind, hvor Salman validerer Mikkels svar med ordene "ja, det er rigtigt [...]" Man kan således sige, at Mikkkel i interaktionen kommer frem til at give en for Salman tilfredsstillende beskrivelse af iltsvind. Gennem stilladseringen er tempoet også blevet sat en smule mere ned i interaktionen, og Salman arbejder sig langsommere ind på den faglige beskrivelse af iltsvind frem for blot at fremlægge den monologisk. Dette er et vigtigt element, hvormed alle eleverne (også de flersprogede) får muligheder for at kunne følge med i vejen frem til beskrivelsen af iltsvind i interaktionen.

Deltagelsesmuligheder i kølvandet på centripetalkraft og centrifugalkraft

Gennem den pædagogiske interaktionsmodel og de to ovenstående analyser har vi vist, hvordan centripetalkraft og centrifugalkraft kan medvirke til, hvilke deltagelsesmuligheder eleverne tilbydes. De valgte sekvenser viser to eksempler på undervisning, der bliver påvirket af kræfterne både indad og udad på modellens niveauer. Når undervisningen 'suges ind' mod midten af modellen, bliver eleverne begrænset i deres svarmuligheder, og det modsatte, når undervisningen 'skubbes udad', øges elevernes svarmuligheder og dermed også deres deltagelse. I den første analyse ser vi en interaktion, hvor eleverne får begrænset deres handle- og svarmuligheder, idet Salman ender med at give en lang monologisk forklaring på iltsvind og dennes konse-



kvenser. Undervisningen bliver lærercentreret og lærerstyret, og eleverne bliver mere passive i den første interaktion, og omend der kan være brug for denne form for undervisning, så kan den ikke siges at leve op til principperne om god andetsprogs-pædagogik, hvor eleverne får mulighed for at strække sproget og udvide deres faglige og sproglige grundlag (Holmen & Thise, 2021; Kragholm Knudsen & Wulff, 2021). Til forskel herfra ser vi i den anden analyse noget andet – nemlig at eleverne får flere deltagelsesmuligheder og kan indgå i mere *samtalepræget* form med læreren, hvilket gør, at stilladsering, skabelse af faglig viden og inddragelse af baggrundsviden får bedre betingelser, fordi de skabes situationeret i interaktion.

Konklusion og diskussion: Veje til en mere transformativ undervisningsform

Van Liers pædagogiske interaktionsmodel kan ses som et redskab, man kan bruge til at planlægge, udføre og analysere sprogudviklende undervisning mhp. at fremme elevernes læring. Det er vores tanke, at kendskab til interaktionsmodellen og de to kræfter, centripetalkraft og centrifugalkraft, kan øge lærerens opmærksomhed på dynamikker i samtalen og dermed også de handlemuligheder, eleverne tilbydes via samtalen.

De to situationer, vi har analyseret i denne artikel, er blot to eksempler på interaktioner, der kan finde sted i mange undervisningssammenhænge, mens selve analyserne og de tilknyttede pædagogiske kommentarer potentielt kan sige noget om almen praksis og hermed hjælpe lærere mere generelt. I artiklen er interaktionsmodellen blevet brugt analytisk for at vise, hvordan man kan tilgå den ud fra de to begreber centripetalkraft og centrifugalkraft. Ved at blive mere bevidst om disses tilstedeværelse, og hvordan de påvirker elevernes deltagelsesmuligheder, kan man som lærer muligvis få et bedre tag på interaktionerne i ens klasseværelse mht. undervisningens formål og de deltagelsesmulighederne, eleverne tilbydes. Med centripetalkraft og centrifugalkraft som metaforer for interaktionernes contingency kan læreren arbejde mere bevidst med de tre vigtige valg skitseret i artiklens indledning mht. rolle, kommunikationsform og relation til eleverne. Hensigten er, at kendskab til de to kræfter kan bruges af lærere til at genkende mønstre i undervisningen og dermed til hensigtsmæssigt at tilpasse læringssituationer.

Om end den sidste analyse viser en situation påvirket af centrifugalkraften, hvor interaktionerne i højere grad skubbes ud mod transformation, nåede interaktionerne aldrig helt ud i den form for interaktioner, som

Salman i interviewet ellers giver udtryk for at have ambitioner om. Dette så vi også i artiklens første analyse, da Salman til sidst opgiver at indhente det "rigtige" svar af eleverne og i stedet giver det selv. Det bliver derfor også en opgave som lærer at modstå centripetalkraften og ved hjælp af den centrifugale kraft forsøge at komme ud i modellens ydercirkler i transaktion og ikke mindst transformation, hvor elevernes engagement og læring er mere i spil.

For at få skabt et mere transformativt læringsrum, hvor samtalerne bærer præg af en større grad af *contingency*, kunne Salman i den pågældende sekvens have handlet en smule anderledes og hypotetisk set fået den endnu længere ud mod transformation ved forskellige tiltag. F.eks. kunne han have sat eleverne til at tale om iltsvind og diskutere problemerne med det i grupper/makkerpar, før det blev taget op i plenum. Ved at sætte eleverne i grupper ville det blive muligt for dem alle at aktivere, bruge og forhandle deres viden i samtaleprægede interaktioner og dele deres erfaringer og give indbyrdes stilladsering inden den mere formelle opsamling, hvor en elev ad gangen taler med læreren. Naturligvis ville det bl.a. fordre, at Salman gav klare og tydelige instruktioner, gjorde målsætningen med gruppearbejdet klart, sørgede for et passende fagligt niveau og for, at eleverne blev på et fagligt spor, og at alle elever kom til orde i interaktionen (Gibbons, 2016). I interaktionen med Mikkel kunne Salman først og fremmest have undladt at afbryde Mikkel, da det ville have gjort interaktionen mindre asymmetrisk og skabt mere flow samt gjort Salman mindre autoritær. Ligeledes kunne Salman have bedt Mikkel om at uddybe sine svar og dermed have skabt endnu mere contingency, idet han på den måde ville have fået Mikkels baggrundsviden aktiveret og formuleret. Salman kunne også have stillet Mikkel nogle opfølgende personrelaterede spørgsmål om hans egne erfaringer og meninger inden for det faglige område. Sådanne spørgsmål ville gøre interaktionen mere transformativ, idet Mikkel ville have kunnet udfolde sine svar og skabe mere mening ud af samtalens kontekst og muligvis, at hans klassekammerater måske også kunne være kommet mere på banen i interaktionen efterfølgende.

En anden mulighed for at skubbe interaktionen med Mikkel længere ud mod transformation ville være, at Salman kunne have været mere tilbageholdende ved Mikkels svar og ventet lidt længere med selv at svare. En tilbageholdenhed med at svare giver eleven mere tænketid til at udforme sit svar og kunne have været hjulpet på vej, ved at Salman undervejs bekræftede, at han forstod indholdet i det, Mikkel sagde (ved f.eks. at sige: "Jeg forstår, hvad du mener") for at holde hans svar på sporet. Dette kunne potentielt



have gjort interaktionen mere *proleptisk* og måske forbedret en fælles faglig forståelse i klassen. Salman kunne også have brugt Mikkels udsagn til at spørge alle i klassen ved f.eks. at gentage, hvad Mikkel havde sagt, og spørge dem, om de f.eks. var enige, havde tilføjelser, og/eller havde oplevet lignende eller noget andet end Mikkel. Et kendskab til interaktionsmodellen og centripetalkraft og centrifugalkraft ville muligvis kunne have hjulpet Salman til at være mere bevidst om, hvordan hans bidrag til interaktionerne påvirker elevernes deltagelse – og dermed støtte lærerens spontane valg i interaktionen, for at den i højere grad støtter elevernes aktive deltagelse.

I forhold til de flersprogede elever er der flere problematikker ved en undervisning forankret i transmission og IRF-spørgsmål, idet især flersprogede elever ofte kan have brug for sproglig stilladsering for at forstå og bruge fagbegreber (Meidell Sigsgaard, 2021; Thise & Vilien, 2019). Derfor er det vigtigt som lærer at få redskaberne til også at kunne skubbe interaktionen ud mod transaktion og transformation. En sådan stilladsering kan eleverne netop få gennem *samtaleprægede* interaktioner med hinanden og med deres lærer. I disse interaktioner er eleven nemlig tvunget til at være opmærksom og tunet ind på sine omgivelser for at få samtalen til at fungere både mht. til at lytte efter og selv at sige noget forståeligt. I den ligeværdige samtale konstruerer eleven sin viden og forståelse og skaber mening med sine omgivelser, hvilket både kan udgøre et fundament for udvikling af nye færdigheder og ny viden og styrke elevens selvstændighed og ansvarsfølelse for egen læring.

Sprogforskerne Aída Walqui og Leo van Lier påpeger: "Language is learned primarily in the process of developing a 'voice' in the language, an ability and desire to be heard while claiming the right to be listened to" (Walqui & van Lier, 2010, s. 57). Men de pædagogiske interaktionstyper transmission og IRF-spørgsmål inviterer ikke eleverne inden for og lader dem ikke udtrykke sig og få en stemme. Dermed indskrænkes deres autonomi og herunder evne til at udtrykke deres egne meninger og stå ved disse meninger. Det kan medføre, at de mister deres motivation for at lære, og for de flersprogede elever kan det måske i sidste ende også betyde, at de føler sig marginaliserede (Peirce, 1995). Med interaktionsmodellen kan lærerne netop få et redskab, der kan hjælpe dem med at forhindre dette og skabe flere læringsfremmende handlemuligheder.

Referencer

- Catechis, N., & Castilleja, P. (2019). Mapping a Changing World View: Designing Learning Experiences for English Learners in Social Studies. I A. Walqui & G. C. Bunch (red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners* (s. 43–71). Teachers College Press.
- Gage-Serio, O. A. (2014). *Affordances for Language Awareness in a Middle School Transitional Classroom: Multi-Competent L1/L2 Users Under No Child Left Behind*. University of California, Santa Cruz. <https://escholarship.org/uc/item/5mz970cg>
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen, sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Gutiérrez, K. D., Bien, A. C., Selland, M. K., & Pierce, D. M. (2011). Polylingual and polycultural learning ecologies: Mediating emergent academic literacies for dual language learners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 232–261. <https://doi.org/10.1177/1468798411399273>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1991). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Holmen, A., & Thise, H. (with Jim Cummins) (2021). *Flere sprog i læringen: Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Kibler, A., Salerno, A., & Hardigree, C. (2014). 'More than being in a class': Adolescents' ethnolinguistic insights in a two-way dual-language program. *Language and Education*, 28(3), 251–275. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.822880>
- Kragholm Knudsen, S., & Wulff, L. (2021). Sprog og fag. I S. Kragholm Knudsen & L. Wulff, (red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisning*. (2. udg., s. 15–37). Akademisk Forlag.
- Kristjánsdóttir, B., & Maslo, E. (2021). Mulighedsrum for sprogbrug og læring i en udeskole. *Unge Pædagoger*, 2021(3), 76–83.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *InterView: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lindø, A. V. (2002). *Samtalen som livsform: Et bidrag til dialoganalysen*. Klim.
- Maslo, E. (2017). Jeg er tingfinder: Børnenes aktive engagement i meningsfulde aktiviteter og deres muligheder for sprog og læring i udeskolen. *Unge pædagoger*, 78(4), 38–46.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Meidell Sigsgaard, A.-V. (2021). Samtale og interaktion i undervisningen. I S. Kragholm Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisning*. (2. udg., s. 91–108). Akademisk Forlag.
- Meidell Sigsgaard, A.-V., Lohse, D. M., & Skinhøj, K. (2023). Sproglige aktiviteter med fagligt indhold: Puslesætninger i natur-teknologiundervisningen. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 29(76), 63–74. <https://doi.org/10.7146/spr.v29i76.138182>
- Munck Olesen, J. (2024). Eleven på dobbeltarbejde – lærer-elev-interaktion behandlet med den økologiske AAA-model. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 18. <https://doi.org/10.54337/ojs.globe.v18i.9057>
- Munck Olesen, J., & Maslo, E. (2021). Model til analyse af pædagogisk interaktion mellem lærer og elev. *Unge Pædagoger*, 2021(3), 42–51.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1). <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013). *Who Knows What?: The teaching of knowledge and knowers in a fifth grade Danish as a second language classroom*. <https://www.ucviden.dk/da/publications/who-knows-what-the-teaching-of-knowledge-and-knowers-in-a-fifth-g-2>
- Thise, H., & Vilien, K. (2019). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*. Samfundslitteratur.



- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic; Distributors for North America, Central and South America, Kluwer Academic.
- Vygotskiĭ, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walqui, A. (2019). Designing the Amplified Lesson. I A. Walqui & G. C. Bunch (red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners* (s. 43–71). Teachers College Press.
- Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. WestEd.

Jonas Munck Olesen
ph.d.-stipendiat
Københavns Universitet
jonasolesen@hum.ku.dk

Anna-Vera Meidell Sigsgaard
lektor, ph.d.
Københavns Professionshøjskole, Læreruddannelsen
anms@kp.dk

Når musikken kommer på besøg

– æstetisk-visuelle metoder i forskning om børns møder med skolekoncerter

Henriette Blomgren

Resumé

Artiklen orienterer sig mod æstetisk-visuelle metoder og tilgange i forskning med børn. Konteksten er børns møder med skolekoncerter, hvor professionelle musikere fremfører musik og fremviser instrumenter. Studiet knytter sig til et pilotprojekt og funderer sig i arts-based research med fokus på det æstetiske, performative, post-kvalitative og materielle som omdrejningspunkter for at skabe handlinger, mening og viden. Med deltagende observationer, børneinterviews optaget med videokamera og børns tegninger som konkrete metoder udfolder artiklen børns møder med skolekoncerter som komplekse æstetisk-performative tilblivelsesprocesser. Her viser analyserne, at børnene i mødet med skolekoncerter og gennem tegning fremhæver materielle, musiske og menneskelige fænomener og relationer, og at disse har værdi for børnene. Artiklen viser og argumenterer for, at æstetisk-visuelle metoder og postkvalitative perspektiver bidrager til et syn på forskning, børn og skolekoncerter, som komplekse fænomener og øjeblikke, der bliver til gennem relationelle møder med humane og nonhumane kræfter.

Nøgleord

skolekoncert, arts-based research, instrumenter, børns tegninger, materialitet

Abstract

This article is turning towards aesthetic-visual methods and perspectives in research with children. The context is children's encounters with school concerts (within the Danish compulsory school system) performed by professional musicians and their instruments. The study connects to a pilot-project and has an arts-based approach with attention to aesthetic, performative, post-qualitative, and material ways to create actions, meaning, and knowledge. Analysis of qualitative empirical material such as field notes and interviews with children including their drawings show how encounters with school concert are aesthetic-performative and becoming processes in which (intra)relations with instruments, music, musicians, and children are vital and vibrant.

Keywords

school concert, arts-based research, instruments, children's drawings, materiality



Årg. 10 | nr. 2 | 2025 | 20 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i2.149969

© 2025 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Indledning og kontekst

Flere rapporter, undersøgelser og indlæg peger på, at musik i børns liv både i dagtilbudsregi og folkeskole er svækket (Boysen et al., 2024; Elf et al., 2004; Holgersen & Holt, 2020¹). Levende Musik i Skolen (LMS) er et nationalt kompetencecenter for koncerter og læring, som arbejder for børns møder med musik i danske folkeskoler i form af skolekoncerter, hvor professionelle musikere fremfører musik og fremviser instrumenter. Denne artikel er orienteret mod det at benytte æstetisk-visuelle metoder som en vej til at undersøge og skabe viden om børns møder med musik, musikere og instrumenter i tilknytning til skolekoncerter med professionelle musikere og ensembler i LMS-regi.

Studiet knytter sig til pilotprojektet *Når musikken kommer på besøg*, der udspillede sig i 2023. Her samarbejdede en gruppe af forskere fra professionshøjskolerne VIA og Absalon og Syddansk Universitet (Center for Grundskoleforskning) med en vidensmedarbejder fra LMS blandt andet om at eksperimentere med et forskningsdesign og metoder², der var funderet i eller inddrog det æstetiske. Hensigten med dette var både at forstå mødet med musikken som et æstetisk anliggende, og at æstetisk funderede forskningstilgange og -metoder kan skabe mere indsigt i og nærhed til børns møder med musikken og børns oplevelser med og perspektiver på dette.

Det æstetiske som metode og tilgang i kvalitativt orienteret forskning indlejrer sig i visuelle og/eller kunstbaserede metodologier og tilgange, der inkluderer brug af fx video, tegning, fotografi og kunstværker (Banks & Zeitlyn, 2015; Barbour, 2014; Barone & Eisner, 2012). En paraplybetegnelse for dette felt er *arts-based research*, som rummer mangefacetterede tilgange og processer, men grundlæggende er optaget af "... the expressive qualities of form to convey meaning" (Barone & Eisner, 2012, forord, xii). Heri ligger en forståelse af, at mening tilvejebringes på forskellige måder, og at mennesker kommunikerer forskelligt og ikke kun gennem det verbale og diskursive. Når menneskers udtryk finder vej gennem billedsproglige, visuelle, kropslige og auditive kanaler og værktøjer, åbner det for andre kvaliteter og forståelser end gennem ord og sproglige vendinger (Barone & Eisner, 2012). I forskning supplerer verbalsprog og billedsprog dog ofte hinanden på subtile måder (Blomgren, 2018) – ikke med henblik på at søge og skabe et enkelt korrekt 'svar', men for at bidrage til nuancer og perspektiver på komplekse fænomener og relationer (Barton, 2015)

Ved forskning i det pædagogisk-undervisningsmæssige felt benyttes ofte termen *arts based educational research*. Det er grundlæggende en diffus genre,

der opstod i 1990'erne (Barone, 2006), og som positionerede sig op mod positivistiske og traditionelle sociologiske forskningstraditioner (Barone, 2006; Knudsen, 2025). Efterfølgende har forskellige knopskydninger fundet sted³ – fx som a/r/tography (Irwin, 2013; Irwin & Springgay, 2008), kunstnerisk forskning (Østern, 2017; Sørensen et al., 2025) og kunstpædagogisk forskning (Illeris, 2010; Kusk, 2023). I de senere år har forskning med kunst, æstetik og materialer inddraget postkvalitative/humane perspektiver og tilgange med referencer til blandt andet Karen Barad, Donna Haraway og Jane Bennet (fx Jensen, 2023; Kind, 2018; Pacini-Ketchabaw et al., 2017; Waterhouse, 2021; Østern & Letnes, 2018).

Tom Barone (2006), en af pionererne indenfor arts-based educational research, appellerer til at udvide traditionen. Nærværende artikel følger opfordringen og fortsætter ad det posthumane spor med den ambition at bidrage til fortsat brug og udvikling af kunstbaserede metoder og æstetisk-visuelle tilgange i forskning med børn. Med afsæt i ovenstående skitseringer undersøges følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan æstetisk-visuelle tilgange og metoder skabe viden om børns møder med skolekoncerter?

Børn møder kunstnere i skolen – forskning og projekter på feltet

Kulturelle oplevelser og børn-møder-kunstnere i skolen bygger i Skandinavien og Norden på en lang tradition og viser sig i forskellige former og typisk gennem nationale satsninger. *Kortlægning over nordisk forskning om kultur og kreativitet i skolen* (Broe, 2013) peger på, at der mangler forskning om børns møder og oplevelser med kunst, kunstnere og kultur i skolen. Selvom kortlægningen ikke er ny, er pointen stadig aktuel, hvilket underbygges i det følgende.

I Norge er især den nationale satsning og besøgsordning 'Den kulturelle Skolesekken' (DKS) gjort til genstand for forskning. DKS tilbyder alle skoleelever hvert år kulturelle oplevelser indenfor en variation af kunstneriske genrer – både i og uden for skolen. En central forsker i dette regi er Jorunn Spord Borgen (fx 2011, 2014). I en DKS-rapport, hvor Borgen er medforfatter, fremhæves børn som central målgruppe og aktør, men peger samtidigt på, at børn ikke er en homogen, men mangfoldig gruppe (Aslaksen et al., 2003). Alligevel har forskningen her og efterfølgende ikke i udpræget grad inddraget børns perspektiver, og hvis det er tilfældet, er det primært gennem interviews, der favoriserer det verbale og ikke det æstetisk-visuelle sprog og/



eller udtryk (Christophersen & Hauge, 2023; Holdhus et al., 2021). Herudover savnes generelt i DKS-forskningen viden om de oplevelser, som eleverne har som publikumsaktører i forbindelse med musikkoncerter.

I Sverige startede *Den Skabende Skola* (DSS) som en statslig satsning for de store klasser og blev i 2013/2014 udvidet til alle skoleelever. I DDS er formålet, at kunst og kultur skal integreres i skolen gennem møder og samarbejder med professionelle kulturaktører og kulturvirksomheder (Tham, 2008). Dette skal ske gennem børnenes skabende virksomhed, fx ved at være medskabere af et musikalsk eventyr.⁴ Det betyder, at DSS ikke i udpræget grad har selve mødet eller oplevelsen i centrum. Dette har til gengæld Alf Gabrielsson med sin forskning i stærke musikoplevelser (Gabrielsson, 2013). Når musikoplevelser karakteriseres som stærke, skyldes det, at de "utgör betydelsesfulla händelser och kan göra att man får en helt annan syn på musik, på sig själv och på tillvaron överhuvudtaget" (Gabrielsson, 2013, xi). Beretningerne involverer voksne personer, der verbalt og skriftligt beretter om oplevelser med musik i enten barndom, ungdom eller voksendom og omhandler både det at spille musik selv eller deltage i kor, men også om at lytte til musik, fx til en koncert. Dog er det sparsomt med indsigt i deltagerens fascination af instrumenter, hvilket viser sig at være betydningsfulde møder i denne artikels analyser.

Gældende for ovennævnte nedslag er, at de favoriserer verbal-sproglige udtryk, når de skal skabe viden om menneskers musikoplevelser. I øvrige få studier af musik i skolen benyttes det æstetisk-visuelle enten i form af det at tegne, *imens* der høres musik i klasserummet (fx Elkoshi, 2002), eller multi-modalt, med tegninger i form af mappings sammen med fotos, bevægelse og selve det at spille på instrumenter selv (Griffin et al., 2017).

Samlet set er der et behov for at inddrage æstetisk-visuelle metoder i forbindelse med at skabe viden om børns oplevelser med og perspektiver i forhold til koncerter i skolen.

Teori- og forståelsesramme

At forske med visuelle og æstetiske metoder udfordrer forskningens typiske indlejring i en verbal-sproglig dominans og terminologi og kalder således på andre former for erkendelse, oplevelse og produktion af viden (Barone & Eisner, 2012; Østern, 2017). Det betyder, at teorier om det æstetiske, performative, postkvalitative, børn og børns tegninger bliver relevante.

Æstetik som erkendelse og vidensgrundlag

Arts-based forskning fremhæver det at erfare æstetisk eller kunstnerisk som centralt. Æstetik kan i den sammenhæng tilgås som den sensitive erfaring og erkendelse (Baumgarten, 1992/1750) båret af fornemmelse, anelse og følsomhed (Jørgensen, 2023; 2014) og som aesthesis, der knytter an til det at sanse (Østern, 2017). Den første er funderet i den tyske oplysningsfilosofi og den anden i den græske etymologi. Fælles for dem er, at de karakteriserer processer, hvor verdener, fænomener og aktiviteter erfares subtilt dvs. ikke-rationelt og bidrager til at skabe mening, betydning og fortolkning. De understøtter, at mennesker forbinder sig til og er sensitivt-sanseligt tilstede i verden og lader sig berøre på et dybere plan (Blomgren, 2019; 2021a; Jørgensen, 2023; Østern, 2017).

I pædagogisk forskning er æstetiske processer ofte transformeret over i en læringsforståelse begrebssat som æstetiske læreprocesser med krav til indtryk, som omsættes til (form)udtryk, og hvor der er fokus på mediering og sanser (Austriug & Sørensen, 2019; Brodersen, 2006; Hohn & Pedersen, 1996; Illeris, 2010). Ifølge Illeris (2009) er denne etablerede tilgang problematisk, idet den adskiller indhold og form og bygger på "essentialistiske subjektivitetsopfattelser", dvs. at selvet ud fra en indre kerne kan "udtrykke sig" (Illeris, 2009, s. 117). Ligeledes kritiserer hun, at formen bliver omdrejningspunktet, og selve sansningen i processen bliver glemt (Illeris, 2023). Hun foreslår derfor æstetikken som at gøre form i og gennem handlinger (og ikke som udslag af en medieret proces eller en evne), hvilket hun fremanalyserer som visuelle iscenesættelser og performative handlinger – dvs. som form i handling: "... form er det, der er, og som kan bruges til at reflektere med... form, der aktiveres, iscenesættes, kropsliggøres, kopieres, eksperimenteres med, transformeres, dokumenteres" (Illeris, 2009, s. 127).

I visuelle og performative iscenesættelser tænkes subjektet performativt konstrueret som kropslige handlinger (Illeris, 2009). Det æstetiske handler altså om at gøre handlingen, og at denne handling er "form" (Illeris, 2009, s. 123). Med dette afsæt, og følgende citat, bliver det at møde og opleve en skolekoncert et performativt anliggende på flere planer:

Musikk er en performativ kunstart, og det å formidle musik er en handling. Å delta i en konsert som publikum er også en handling. Det performative er noe som deles av alle aktører i konsertkonteksten, som bliver et omdreiningspunkt for felles, men ulike opplevelser. (Waterhouse, 2016, s. 152)



At deltage i en skolekoncert er altså en æstetisk-performativ proces, hvor børnene erfarer æstetisk uden selv at spille musik, men ved at involvere fornemmelser, tænkning, sansning og krop.

Ikke kun skolekoncerten, men hele forskningsdesignet og tænkningen bag kan funderes i det æstetisk-performative. Det betyder for det første, at kundskab forstås som en skabelsesproces, der opstår i relation til andre aktører (Knudsen, 2025), og for det andet, at aktørerne, humane såvel som nonhumane, bliver performative (dvs. skabende) og sætter handlinger og vibrationer i gang (St. Pierre, 2013; Østern et al. 2023; Øster & Letnes, 2018). Grundlæggende illustrerer det et relationelt-ontologisk forhold, hvor enheder ikke eksisterer på forhånd og i sig selv men opstår og skabes i relationelle møder gennem intra-aktioner (Hultman & Lenz-Taguchi, 2010; Pacini-Ketchabaw et al., 2017; Østern et al., 2023). Intra-aktioner adskiller sig fra interaktioner, hvor intra betyder indenfor, mens inter betyder imellem. Således bliver intra-aktioner knyttet til, når både humane og nonhumane aktører eksisterer *indenfor* mødet og ikke som forudgående separate enheder (Barad, 2007).

Om børn og børns tegninger

Ifølge Karen Murris (2016) har forskning i og om børn og barndom længe haft en tendens til at objektgøre børn og se dem som passive, underlagt andres formning og tiltag. Også i forskning og tegneteori om børns tegninger har børn været objektgjort som led i at formulere det universelle og sande barn og tænke strategier, som både kunne udvikle barnet hen mod at blive voksen og understøtte forskerens ærinde (Schulte, 2021). Ligeledes har udviklingspsykologiske forståelser af barnets tegneudvikling hvilet i en essentialistisk opfattelse af børn (jf. Illeris' kritik), hvor det naturlige barn tegnede naturligt inde-fra-og-ud og herigennem bevægede sig gennem udviklings- og tegnestadier, som stilede mod en stadig stigende visuel realisme (Lowenfeld & Brittain, 1977; Schulte, 2021). Denne tilgang knytter sig til den reformpædagogiske og børnecentrerede tradition, hvor aktiviteter og metoder skulle understøtte børns iboende følelser og æstetiske potentialer (Blomgren, 2019).

I en mere nutidig forståelse lægges vægt på børns tegninger som sprog og kommunikation med blandt andet meningsskabelse (Einarsdottir et al., 2009; Hopperstad, 2002) og børns livsverden, relationer og oplevelser (Blomgren, 2021b; Nielsen, 2013). Heri ligger der dog stadig en forestilling om bar-

nets essens, og at børns tegninger er udtryk for barnets perspektiv forstået i en inde-fra-og-ud-bevægelse (Koch, 2021; Sommer et al., 2010).

Som opposition til dette barnesyn finder jeg Murriss (2016) interessant. Med et posthumant perspektiv fremhæver hun barnet som decentreret, dvs. som allerede eksisterende i verden gennem relationer med andre og andet. Her er subjektivitet ikke en essens, men noget der bliver til som "body-mindmatter", hvilket sker i relationelle sammenhænge (Murriss, 2016, s. 91). I samme forståelse er børn (og voksne) allerede modne, udviklede og komplette og befinder sig i kontinuerlige tilblivelsesprocesser, hvor det materielle er en central kraft og aktør: "Child is an entanglement; constituted by concepts *and* material forces ... and ... (it) opens up possibilities to include a much wider selection of causal factors for understanding what is going on ..." (Murriss, 2016, s. 91).

Dette leder frem til også at forstå børns tegninger anderledes, dvs. som "more-than-human" (Schulte, 2019, s. 94) og som et materielt net af meninger, kvaliteter, og processer, hvor både humane og nonhumane aktører og kræfter spiller ind og bliver medskabere af tegningen og tegnesituationen. Det betyder, at forskeren må medregne hele dette menageri og forstå det som events (Østern et al., 2023) eller "productive moments" (Pacini-ketchabaw et al., 2017, s. 3), der sker "in the making" (Kind, 2018, s. 9), hvor forskellige aktører vibrerer og bidrager til det, der udspiller sig (Bennet, 2010; Pacini-Ketchabaw et al., 2017). I det hele taget må forskeren stille sig åbent an og slippe trangen til at fastholde den humanistiske tradition og tankegang om, at tegningen skal ligne eller være en repræsentation af virkeligheden, og at barnet nødvendigvis skal være en figur, der tydeligt kan identificeres i tegningen (Schulte, 2019).

Metode, forskerposition, empiri og analysestrategi

Empiriskabelsesfasen i pilotprojektet som helhed fandt sted i efteråret 2023 på tre skoler med stor geografisk spredning og i tre klasser. Hver af klasserne befandt sig i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. I klasserne udførte forskerteamet observationer og semistrukturerede interviews med elever og lærere med udgangspunkt i fælles formulerede spørgsmål. I nærværende artikel foretager jeg udvalg af den samlede empiri med henblik på at skabe nye fund ved specifikt at undersøge hændelser, relationer og praksisser, hvor humane og nonhumane kræfter intra-agerer med hinanden (Gunnarsson & Bodén, 2021). Dette betyder samtidigt, at udsigelseskraften



af materialet og analysen ikke går efter at være fyldestgørende eller repræsentativ, men i stedet at tilvejebringe indsigt i nogle få børns møder med skolekoncerter, hvor noget uventet viser sig og skaber affekt (Gunnarsson & Bodén, 2021). Dette falder i tråd med postkvalitative tilgange, som ikke søger at repræsentere virkeligheden eller en underliggende mening gennem klassisk kodning med temaer og mønstre (St. Pierre, 2013).

I arts-based-orienteret forskning er forskeren en integreret del af forskningsprocessen (Knudsen, 2025; Østern, 2017). Jeg er ikke musiker, men har uddannelser indenfor det æstetisk-billedkunstfaglige felt og erfarer og erkender gennem det visuelle, sensitive, fornemmende og kropslige (Blomgren, 2023). Det betyder, at jeg som forskerkrop og med mit sensitive forskerblik handler, tænker og fortolker de stemninger og den materialitet, som børnene og jeg intra-agerer med (Barad, 2003; 2007). Jeg er æstetisk-performativt nærværende både som deltager i klasserummet, til selve koncerten og i interviewsituationerne efterfølgende. Jeg klapper, synger, danser og bevæger mig og er sensitivt-sanseligt rettet mod det, der slumrer og bevæger sig "under tydelighedens grænse" (Baumgarten, 1992/1750, s.17, §17).

Empirien, jeg bringer i spil, er skabt i og sammen med en 1. klasse med 18 elever. Materialet består af sansende og levede observationer med skrevne feltnoter (Waterhouse, 2023) knyttet til selve koncerten og til semistrukturerede børneinterviews (Kampmann et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2015), som fandt sted i et separat lokale umiddelbart efter koncerten. Med levede observationer sætter jeg det flersanselige i spil, dvs. både det visuelle, kropslige og auditive, som tilsammen åbner for undringer og udvidede tanker (Waterhouse, 2023). Mit faglige kendskab til tegnegrej og papirkvaliteter har indflydelse på de materialer, som jeg inddrager i interviews med børn. Børnene får gule A3-ark i kraftigt karton og har Posca-tuscher (flydende maling i tuschpen) i forskellige farver til rådighed.

Herudover videooptager jeg interviewsituationen. Videooptagelser er (sammen med tegning) en visuel tilgang og metode til at skabe empiri (Banks & Zeitlyn, 2015; Pink, 2021; Rose, 2022)⁵. Jeg ser en stor kvalitet i at benytte videokamera (her med en stationær position på stativ), da det på en og samme gang giver indblik i både lyd og verbale ytringer og den ikke-verbale dimension. Muligheden for bagefter at gennemse både det samlede videomateriale og udvalgte videoklip gentagne gange og i cirkulære bevægelser giver mig mulighed for at dvæle ved mikroprocesser, materialitet og børns kropslige udtryk og mimik (Lunde, 2021). I en postkvalitativ optik

bliver videokameraet (i tråd med tegnegrej, papir og legedyr) et apparat, en materiel krop, der indvirker på processen (Barad, 2003, 2007).

I forlængelse af ovenstående, og da jeg er indlejret i betydningen af materialitet og desuden kun har set børnene få gange, beslutter jeg følgende to greb: 1) Børnene bliver inviteret til at medbringe legedyr/legetøj, som kan indgå som samtalepartnere, hvis de ikke føler sig klar til at tale med mig. Jeg åbner derfor interviewsituationen med følgende opfordring: "Hvad vil I fortælle jeres legedyr om koncerten?" 2) Jeg inviterer børnene over til videokameraet og opfordrer dem til at kigge ind i det, og hvor de skiftes til at sidde på en af stolene, og dermed kan ses i kameraets linse. Det optager børnene, og de giver udtryk for, at det er spændende at se hinanden på den måde.

Jeg foretog to interviews med to børn som deltagere ad gangen (dvs. i alt fire børn). I artiklen har jeg valgt at fokusere på tre børn og deres tegninger (en dreng og to piger), da de både verbalt og i tegninger udtrykte en særlig optagethed både af musikerne og materielle aspekter. Det kaldte på at blive undersøgt nærmere – både med henvisning til betydningen af materialitet, men også fordi underfundige og uventede udtryk og samtaler skabte affekt i mig (Gunnarsson & Bodén, 2021). Hver interviewsituation varede ca. 35 minutter.

Analyse inden for det postkvalitative handler om at lytte sensitivt til empirien og dens kompleksitet og at lade den deltage på egne vilkår (Gunnarsson & Bodén, 2021). I forlængelse heraf er jeg inspireret af abduktiv analyse, hvor jeg kontinuerligt pendler mellem praksis, forskning og teori (Knudsen, 2025), og hvor der ikke stræbes efter absolutte konklusioner (Reichert, 2014; Tavory & Timmermans, 2014). Dette kombinerer jeg med inspiration fra diffraktiv analyse, hvor det handler om at åbne sig for og 'samlæse' forskelligt materiale, dvs. observationer og børneinterviews (med verbale og visuelle udtryk). Herfra dvæler jeg ved de overlapninger, som skaber fænomener eller praksisser (Gunnarsson & Bodén, 2021). Jeg interesserer mig i analysen altså for nye indsigter og forståelser af mødet med skolekoncerter som intra-aktioner med humane og nonhumane kræfter, og for krop, affekt, stemning og energi som medproducenter af processer, hændelser eller "øjeblikke" (Sandvik, 2015, s. 51; Pacini-Ketchabaw et al., 2017, s.3).

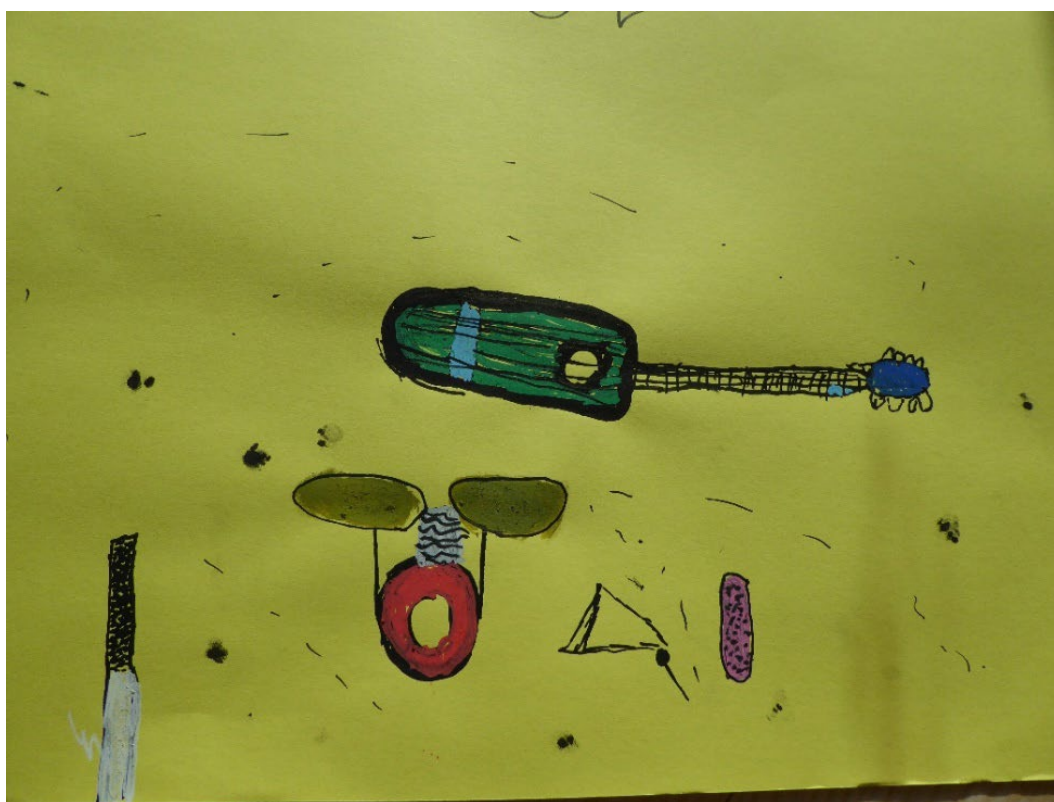
Analyser og fund

Analyserne tager afsæt i de formbevægelser, der opstår i børnenes tegnehandlinger og verbale udtryk. Disse 'samlæser' jeg med observationerne

foretaget i gymnastiksalen, hvor koncerten med Copenhagen Guitar Duo feat. Matias Seibæk (slagtøj) fandt sted. Analyserne falder i tre dele og fremanalyserer børnenes møder med musikken, musikerne og instrumenterne som æstetisk-performative handlinger.

Analyse I: Fornemmelse for form – sorte pletter og vandrende lyde

I interviewet med Klara og Alice (begge 7 år) opstod et særligt affektfyldt øjeblik, da Klara udbryder: "Så, nu har jeg tegnet lyden, der kommer ud i rummet!" Hun kigger med et intenst blik på mig, mens hendes ene arm bevæger sig frem og tilbage, nærmest svævende over tegningen. Jeg havde længe fornemmet hendes optagethed af nogle sorte tuschpletter på hendes hænder og fingre og set, hvordan hun eksperimenterede med at lave flere og aftryk af dem ved at duppe fingrene tilfældigt rundt på papiret. Som det ses på figur 1, optræder ingen mennesker (hverken musikere, børn eller lærere) på tegningen, men kun instrumenter og sorte pletter og streger, som *gør* lyde.



Figur 1: Klaras tegning med musikinstrumenter og lyde.

De sorte pletter udgør et net af lyde, som vandrer, vibrerer og spænder sig ud mellem, langs med og rundt om instrumenterne (Bennet, 2010). Pletterne (lydene) bliver sammen med Klaras handlende hænder agentiale kroppe med vibrerende materielle kræfter, som får indflydelse på hendes eksperimenter med pletter og tegnehandlinger og præger, hvordan tegningens udtryk bliver til (Bennet, 2010; Pacini-Ketchabaw et al. 2017). Det er komplekse intra-agerende kræfter, der kolliderer og skaber momentet med 'tegning af og med koncerten.'

I Klaras eksperimenter med tuschpletter på fingre og papir opstår måske selve idéen om, at det kunne være lyde. Omvendt var denne idé måske ikke opstået, hvis ikke hun havde mødt instrumenterne og erfaret deres former og lyde til koncerten – hun valgte fx selv at tegne instrumenter, hvilket må indikere en vis optagethed af netop disse. Hvor starter og slutter mødet og oplevelsen med skolekoncerten, og hvor gør tegningen? I en postkvalitativ forståelse opstår børn, fænomener og handlinger som 'entanglements', dvs. hvor energier og materielle kroppe (humane såvel som nonhumane) vikler sig sammen og bliver til (Barad, 2007; Murris, 2016). Dette er Klaras leg med pletter er et eksempel på.

Analyse II: At iscenesætte en fest

Koncerten kan i et æstetisk-performativt perspektiv fremanalyses som en iscenesættelse af en fest, hvor kroppe aktiveres (vi synger, knipser, hopper og danser). Med musikken og musikerne rejser vi i tid og sted til fremmede lande, hvor vi transformerer os til blandt andet æbleplukkere og deltagere i et bryllup i ørkenen.

Aske synes at fornemme festens midte, som udgøres af musikerne, og han placerer dem med deres instrumenter centralt på papiret og på en scene (figur 2).

Billedkompositorisk udgør de en trekant og en enhed, som har et særligt samspil med hinanden. Samspillet rækker dog ud over scenekanten og opstår i intra-aktioner med børnene (Barad, 2007). Denne æstetisk-sensitive fornemmelse aktualiserer Aske i tegningen ved at tegne musikerne smilende vendt ud mod børnene og alle børn med smilende ansigter vendt mod scenen. Han markerer sin publikumsposition med en pil, der er optegnet og overtegnet flere gange med den sorte Posca-tusch. Det har betydning, hvor han sidder som opmærksom og deltagende publikumsaktør, for han fortæller samtidigt, at han skal kunne se og være med! Således viser tegningen et møde og relationelt samspil mellem børn, musikere, rum og instrumenter,



Figur 2: Aske tegner genkendelige figurative elementer fra koncerten – og så en dinosaur, der bliver inviteret med til festen.

og at Aske bliver til som publikum gennem forbundne kropslige, fornem-mende og mentale fornemmelser (jf. Murris, 2016).

Med Posca-tuschen, hvor flydende maling strømmer ud i en forholdsvis tynd streg, får han mulighed for at sætte form på sin opmærksomhed for musikernes udseende, tøj og briller.

At Aske oplever koncerten som en fest, viser sig desuden, da jeg spørger til, hvor og hvordan musikken og guitarernes lyde føles i kroppen:

Aske bevæger langsomt hovedet let fra side til side, han ser tænksom ud. Han holder på tuschen med den ene hånd og tager den anden hånd op til panden, bevæger fingrene og siger: "I hovedet! For man kan høre det, for lyden kommer ind i hjernen – som om hjernen holder fest."
(Interview, uddrag fra videofil, november 2023)

Med afsæt i Murris (20016) og Illeris (2009) kan Askes verbale italesættelse sammen med hans bevægelse af fingrene fremanalyseres som en samlet

bodymindmatter-performativ kropsliggørelse af en kompleks oplevelse af mødet med koncertens lyd- og scenebillede. Her er der ikke tale om lyden som en isoleret enhed, der blot virker som et mere eller mindre passivt 'indtryk', men vibrerende kræfter, der bliver til og danser rundt i mødet med Aske. Lyden og musikken viser sig som nonhuman aktør, der virker i samspil med Aske, og som kropsligt sætter handlinger og 'productive moments' i gang (jf. Kind, 2018) og potentielt skaber nye tanker, ideer og udtryk (Pacini-Ketchabaw et al., 2017; Illeris, 2009).

Et lignende tilfælde sker, da Aske pludselig griber sin medbragte dinosaur i plastik:

Han holder dinosaurens hoved vendt mod tegningen og siger så: "Nej, jeg vil tegne dinoen." Han placerer dinosauren tilbage på bordet, og mens han sidder på knæ på stolen, læner sig hen over det meste af papiret med overkroppen for at kunne tegne sin dinosaur i den øvre del af højre side af papiret. (Interview, uddrag fra videofil, november 2023)

Her udvider Aske tegningen og festen med endnu en deltager (se figur 2). Dinosauren bliver således mere end et passivt legeobjekt, som han styrer. Den bliver en vibrerende subjektliggende aktørkrop på lige fod med Askes krop, musiker kroppe og instrument kroppe (Barad, 2003; Pacini-Ketchabaw et al., 2017). Den bliver levende og performativ og går ind og virker tilbage på Aske og tegningen – dvs. den bidrager til, at tegningen udvikler sig i en retning, som han ikke havde tiltænkt i starten, hvor han mest var optaget af musikerne og instrumenterne. Interviewet og tegneprocessen reproducerer eller aktiverer dermed ikke kun det, børnene oplevede ved koncerten, men tager form undervejs (Schulte, 2019).

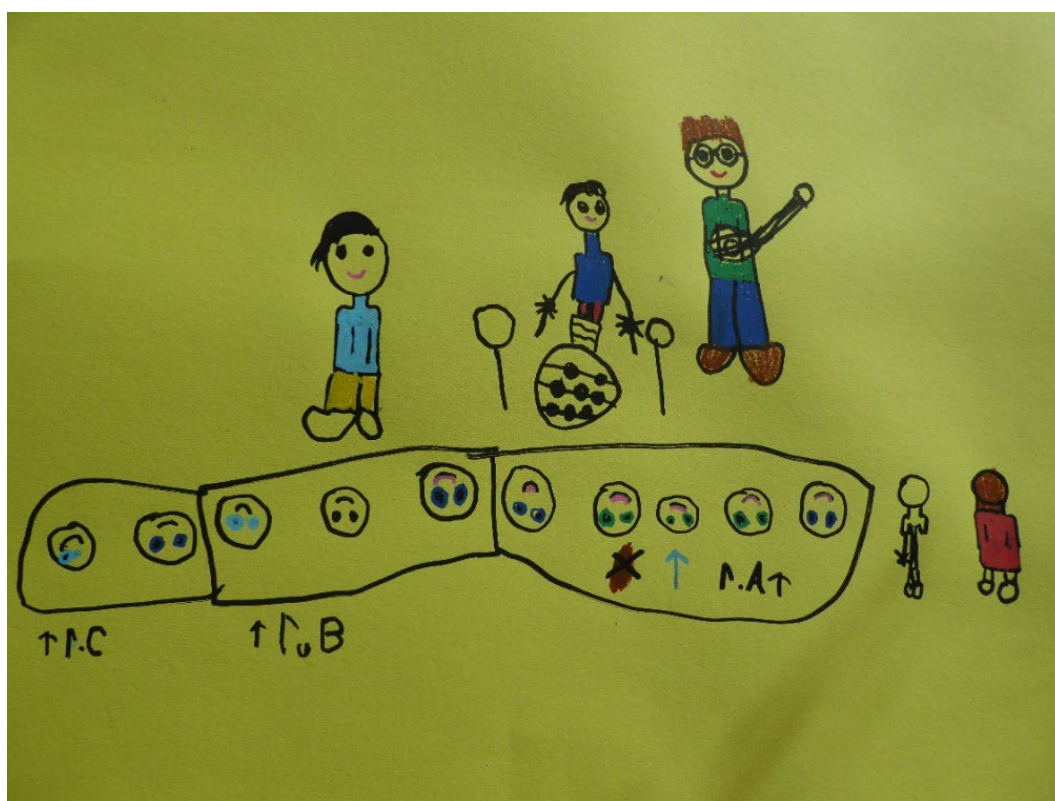
Analyse III: Betydningsfulde (intra)relationer

Musikernes kropslig ageren og samspil, som opstår på scenen og i intra-aktioner mellem musikerne og børnene viser sig blandt andet som følgende:

"Un, dos, tres..." på et tidspunkt går den ene guitarist (ham med skjorten) frem mod børnene, hvor han går ned i knæ og spiller helt tæt på nogle af børnene. Ali kigger intenst på guitaren, der befinder sig lige ud for hans hoved. Han kigger og er tæt på både guitar og guitarist. Guitaristen bevæger sig også hen mod nogle piger og læner sig tæt ned mod

dem, så de kan se og høre guitaren helt tæt på og følge fingrene, der bevæger sig hen over strengene. (Feltnoter, uddrag, november 2024)

Gennem musikernes performative handling, oplever børnene at være tæt på guitarstrengene og guitaristens fingre, som intra-agerer og går i ét og sender vibrationer ud i rummet. Lise tegner omhyggeligt strenge på guitaren (til højre i billedet, se figur 3), og det pædagogiske personale (lærer og pædagog) tegner hun ind som en del af publikum yderst til højre i billedet. Dette indikerer måske en opmærksomhed på og tryghed ved kendte personer, der er til stede ved koncerten (jf. Nielsen, 2013).



Figur 3: Lises tegning af musikerne og publikum.

Lise placerer musikerne på en linje, og hvor hun tydeligvis koncentrerer sig om trommeslageren og guitaristen til højre. Den tredje musiker til venstre i billedet har hun slet ikke tegnet med en guitar. Det kan skyldes tilfældigheder, men hun udtrykker, at det er netop disse to, som hun synes bedst om. Guitaristen fordi han er "ham den højeste – ham med skjorten," siger

hun med et let drømmende smil, og trommeslageren, fordi "han hedder Mathias." Mødet med guitaristen har berørt hende, både fordi hun kan lide hans udseende og tøj, men måske også fordi han havde mest kontakt med børnene og holdt festen kørende ved at fortælle og dirigere børnene, når de skulle synge og danse med. Også trommeslageren bliver betydningsfuld for hende, måske også fordi han spiller på et underligt instrument, der viser sig at være et vaskebræt. Vaskebrættet er på Lises tegning (figur 3) placeret mellem trommen og trommeslageren, som sidder i midten.

Netop mødet med vaskebrættet bliver et produktivt øjeblik (Pacini-Ketchabaw et al., 2017), som virker under koncerten, hvor trommeslageren fortæller og demonstrer, hvad det er, og hvilke lyde det kan fremkalde, mens han kører sine hænder og trommestik hen over det (feltnoter, november 2003). Dette særlige møde aktiverer børnene også i interviewet:

Lise: Det var lidt sjovt (fniser). Først troede jeg, at det var en lille mursten, der var større og lidt blødere. (Hun kigger først på mig og så op mod kameraet med mere opspilede øjne).

Forsker: Fik I fat i, hvad et vaskebræt var, da han forklarede det?

Lise og Aske nikker.

Lise: Ja, et gammeldags hmm...

Forsker: Ja, når man havde beskidt tøj.

Lise (smiler): Og så var der stadig lidt sæberester på... Det lød lidt mærkeligt. (Hun kigger igen kort op på videokameraet – lige ind i linsen). (Interview, uddrag fra videofil, november 2023).

Med henvisning til Illeris (2009) kan musikerens demonstration af vaskebrættet og dets lyde forstås som en visuel iscenesættelse og performativ handling, som "kan bruges til at reflektere med" (Illeris, 2009, s. 127). Mødet bliver betydningsfuldt, måske netop fordi det er ny viden for dem, at en så fremmedartet ting kan blive til et instrument, som der kan spilles på. I interviewet bliver det en kilde til undren og fascination. De funderer og verbaliserer i længere tid over det, mens de tegner vaskebrættet som en firkant med bølger (og placeret ved trommen).

Ud over betydningsfulde (intra)relationer med musikere, instrumenter og pædagogisk personale bliver videokameraet som materiel-agentisk krop en symmetrisk relationel medspiller i interviewrummet (Toft, 2021). Det medvirker til at skabe Lises kropslige handlinger, da hun orienterer sig mod det og går i nonverbal dialog med det flere gange⁶.



Afsluttende refleksioner og konklusion

Denne artikel satte sig for at undersøge, hvordan æstetisk-visuelle tilgange og metoder kan skabe viden om børns møder med skolekoncerter. Ved at tage afsæt i postkvalitative og æstetisk-performative perspektiver valgte jeg at rette blikket mod det at gøre og forme i handlinger, og hvor møder sker i intra-aktioner som produktive øjeblikke. Det betyder, at mange aktører (humane og nonhumane) er medspillere, og at mange komplekse forhold må medregnes og inddrages. Det, jeg anser som det centrale her, er, at form aktiverer, iscenesætter, kropsliggør og transformerer og ægger til eksperimenter, og at det sætter sig igennem på mange planer.

Med disse afsæt og den kompleksitet – hvordan er det så muligt at analysere og konkludere noget vedrørende det at bruge æstetisk-visuelle metoder til at skabe viden om børns møder med skolekoncerter?

Det, der tegner sig i artiklens analyser, er, at koncerten bliver en æstetisk-performativ og vibrerende scene med produktive øjeblikke og intra-aktioner, som opstår i sammenviklede møder med børn, musikere, lyde og instrumenter. Her er altså både humane og nonhumane kroppe og kræfter er i spil på symmetrisk vis, dvs. at alle er medskabere af koncerten. Gennem tegninger og tilhørende verbale italesættelser viser børnene glæde, undren og refleksion over mødet med koncertens materielle, musiske og menneskelige fænomener. Ligeledes fremhæver børnene de relationer, som skabes til musikerne og instrumenterne, og hvor især de mere mærkelige instrumenter fremhæves. Gennem tegningerne viser børnene, at de er sensitivt-sansende rettede mod 'det derude' – dvs. ikke kun tager afsæt i sig selv, men relaterer sig til musikerne og de sociale erfaringer, som skabes og bliver til mellem dem (børn og musikere). Derudover retter børnene sig mod de materielle faktorer som instrumenter, tøj, rum (scene) og ligeledes tegnegrej, papir, legedyr og videokamera. Her viser børnene på kompetent vis, at de allerede er opmærksomt rettet mod verden og måske ikke behøver så meget hjælp til det. Ligeledes viser de gennem tegninger, at de agerer og har høj bevidsthed om at være publikum og aktør i skolekoncerten, men også i interviewsituationer. Her møder de videokameraet som en medspiller, der insisterer på sit nærvær, og hvor dette går ind og får betydning for børnenes ageren og bevidsthed om at blive filmet. Gennem æstetisk-visuelle metoder bliver det altså muligt at gå bag om det sagte og få øje på subtile, fornemmende og nonverbale betydninger for børn.

Tak for samtaler og diskussioner til Dorthe Damgaard/LMS, Mikkel Snorre Wilms Boysen/Professionshøjskolen Absalon, Thomas Thorsen/Professionshøjskolen Absalon og Heidi Philipsen/SDU.

Noter

- 1 <https://skolemonitor.dk/debat/art9944723/Forskningen-viser-det-musik-b%C3%B8r-fylde-mere-i-skolen>
- 2 Igennem ti år har LMS selv foretaget evalueringer (kvantitativt materiale), som blandt andet bygger på lærernes skriftlige udsagn og formuleringer om børnenes oplevelser.
- 3 Se Østern (2017), Østern & Letnes (2018) og Knudsen (2025) for mere omfattende kortlægninger af tilgange inden for det, der under et kan betegnes som 'at forske med kunsten.'
- 4 Fra rapporten Skapende skola läsåret 22/23, s. 9. <https://www.kulturradet.se/globalassets/start/sok-bidrag/vara-bidrag/skapande-skola/dokument-skapande-skola/redovisningar-fran-skol-huvudman-som-beviljades-bidrag-2022.pdf>
- 5 De øvrige interviews, foretaget af de øvrige forskere med børn på henholdsvis mellemtrinnet og i udskoling, blev ikke optaget på video.
- 6 Tilsvarende skete med de øvrige børn, der deltog i interview.

Referencer

- Aslaksen, E., Borgen, J. S., & Kjørholt, A. T. (2003). *Den kulturelle skolesekken – forskning, utvikling og evaluering*. NIFU Skriftserie nr. 21. Norsk institut for studier av forskning og utdanning og Norsk center for barneforskning.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprocesser i skolen: Nogle teoretiske udgangspunkter. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (red.), *Skapergledje, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tværfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-277). Universitetsforlaget.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social science* (2. udg.). SAGE Publications.
- Barbour, R. (2014). *Introducing Qualitative Research: A Students Guide* (2. udg.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526485045>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2003). Posthuman Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28(3), 801-831. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/345321>.
- Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Research Then, Now, and Later. *Studies in Art Education*, 48(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650495>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications.
- Barton, G. (2015). Arts-based educational research in the early years. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 62-78.
- Baumgarten, A. G. (1992/1750). Æstetikken (Aesthetica §§ 1-103). I S. Sørensen (red.), *THEMATA 4. Klassisk poetik i moderne tid. Mellem klassicisme og romantik* (s. 7-60). Institut for Oldtids- og Middelalderforskning, Aarhus Universitet.
- Bennet, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Blomgren, H. (2018). Plastikhytter, musik og sommerfugle – om samskabende æstetiske processer i børnehaven. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.7577/nbf.1787>
- Blomgren, H. (2019). *Æstetiske processer i daginstitutionen – aktionsforskningsinspireret projekt hvor pædagoger og kunstnere samarbejder*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.



- Blomgren, H. (2021a). Legelommer i børnehaven. I H. Toft & K. E. Knudsen (red.), *Leg og Litteratur* (s. 151-176). Syddansk Universitetsforlag.
- Blomgren, H. (2021b). "Der sker noget sjovt og spændende, når kunstneren er der!" Børns perspektiver på æstetiske processer. I A. B. Koch (red.), *Hvad synes børnene? Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis* (s. 189-208). Akademisk Forlag.
- Blomgren, H. (2023). Følg det røde bånd – når vuggestuebørn gør sig æstetiske erfaringer på 'rejsen'. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 60(3), 1-14.
<https://doi.org/10.18261/drama60,3.1>
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellom det "kunstneriske" og det "pedagogiske" i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo & S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 138-154). Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S. (2011). The Cultural Rucksack in Norway: does the national model entail a programme for educational change? I J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (s. 374-382). Routledge.
- Boysen, M. S. W., Holst, F., Kampp, G., Pallesen, L., Egense, S., Thorsen, T., Uddholm, M., Pio, F., & Westvall, M. (2024, 12. juni). Opråb fra forskere og undervisere: vi er på vej mod en pædagoguddannelse uden musik. *Kristeligt Dagblad*, Debat, Kronik.
- Broe, L. (2013). *Kortlægning af nordisk forskning om kultur og kreativitet i skolen*. Kulturstyrelsen.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/142258751/Nordisk_Kortl_gning_final_06062014_2_.pdf
- Brodersen, P. (2006). Æstetiske læreprocesser – faglighed og fordybelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Christophersen, C., & Hauge, E. S. (2023). *DKS og Kulturtanken. En utredning bestående av en kartlegging av DKS og en evaluering av Kulturtanken* (Rapport nr. 3). Høgskulen på Vestlandet. Kultur- og likestillingsdepartementet. Oxford Research.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/81089b9fd79c451197aa025ccfc9fa86/dks-og-kulturtanken-rettet-versjon-pr-12-april-2023.pdf>
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Childhood Development and Care*, 179(2), 217-232.
<https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Elf, N., Kirkegaard, P. O., & Møller, G. A. (2024 d. 14. juni). Forskningen viser det – musik bør fylde mere i skolen. *Skolemonitor*, debatindlæg.
<https://skolemonitor.dk/debat/art9944723/Forskningen-viser-det-musik-b%C3%B8r-fylde-mere-i-skolen>
- Elkoshi, R. (2002). An Investigation into Children's Responses through Drawing, to Short Musical Fragments and Complete Compositions. *Music Education Research*, 4(2), 199-211.
<https://doi.org/10.1080/1461380022000011911>
- Gabrielsson, A. (2013). *Starka musikupplevelser. Musik är mycket mer än bara musik*. Gidlunds Förlag.
- Griffin, S. M., Rowsell, J., Winters, K.-L., Vietgen, P., McLauchlan, D., & McQueen-Fuentes, G. (2017). A reason to respond: Finding agency through the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 18(25). <http://www.ijea.org/v18n25/>
- Gunnarsson, K., & Bøden, L. (2021). *Introduktion til postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Hohr, H., & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansklærerforeningen.
- Holgersen, S.-H., & Holst, F. (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse: status og perspektiv*. Aarhus Universitet, DPU.
https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport_-_Musikfaget_i_undervisning_og_uddannelse_2020.pdf

- Holdhus, K., Romme, J. C., & Espeland, M. (2021). *Skole og Koncert – fra formidling til dialog. Slutrapport fra innovationsprosjekt*. Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI), Institutt for kunstfag Høgskulen på Vestlandet. HVL-rapport frå Høgskulen på Vestlandet nr. 1.
- Hopperstad, M. H. (2002). Barnetegning som forskningsobjekt og som praksis i barnehage og grunnskole: Tradisjoner og spenninger. *Barn*, 4, 73-92.
<https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4615>
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprosesser som performative handlinger – overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, 115-130.
- Illeris, H. (2010). Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv. *Nordisk Museologi*, 1, 29-49.
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40-55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (red.), *Being with A/r/tography*. (s. 162-178). Sense Publishers.
- Jensen, M. (2023). Det dansende rommet – en performativ studie av dramaturgiske strategier. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (red.), *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s.157-176). Fagbokforlaget.
- Jørgensen, D. (2014). *Den skønne tænkning. Veje til erfaringsmetafysik. Religionsfilosofisk udmøntet*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2023). Hvad er æstetik? *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, 1(1), 1-13.
<https://tidsskrift.dk/taep/article/view/135845>
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interviews med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Kind, S. (2018). Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place. I C. M. Schulte & C. M. Thompson (red.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (s. 5-22). Springer.
- Koch, A. B. (2021). Indledning – hvorfor interessere sig for børns perspektiver? I A. B. Koch (red.), *Hvad synes børnene? Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis* (s. 13-26). Akademisk Forlag.
- Knudsen, K. N. (2025). Arts-Based Research. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (4. udg., s. 319-339). Hans Reitzels Forlag.
- Kusk, H. (2023). *Legende relationer mellem kunst, pædagogik og æstetiske processer i dagtilbud*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterView. Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lunde, M. E. (2021). Ringer i vann. I Ø. Elle & M. R. Nyhus (red.), *Kunstmøter og estetiske processer med de yngste barna (0-3 år)* (s. 119-133). Fagbokforlaget.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Kreativitet og vækst*. Gjellerup.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks* (kap. 4, s. 77-103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Nielsen, A. M. (2013). Børnetegninger som forskningsmateriale. I K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier* (s. 115-146). Roskilde Universitetsforlag.
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L. L. M. (2017). *Encounters with materials in early childhood education*. Routledge.
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography*. SAGE Publications.
- Rose, G. (2022). *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. SAGE Publications.



- Reichertz, J. (2014). Induction, deduction, abduction. I U. Flick (red.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 123-135). SAGE Publications.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Fagboksforlaget.
- Schulte, C. M. (2019). Wild encounters: A more-than-human approach to children's drawing. *Studies in Art Education*, 60(2), 92-102. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1600223>
- Schulte, C. M. (2021). Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic. *Global Studies of Childhood*, 11(1), 54-68. <https://doi.org/10.1177/2043610621995821>
- Sommer, D., Samulsson, I. P., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Springer.
- St. Pierre, E. A. (2013). The Appearance of Data. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 13(4), 223-227.
- Sørensen, P. W., Hallgren, E., Hovik, L., & Iversen, T. (2025). Fletværk: At flette sammen – en artikel om bærekraft / bæredygtighet / hållbarhet. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 41(70), 6. <https://doi.org/10.7146/buks.v41i70.152315>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.
- Tham, A. (2008). *Skapanda Skole. En första uppföljning*. Statens Kulturråd.
- Toft, H. (2021). Connected play as intra-action. Doing Cupsong with YouTube. I M. Alasuutari, M. Mustola & N. Rutanen (red.), *Exploring materiality in childhood. Body, relations and space* (s. 55-72). Routledge.
- Waterhouse, A.-H. L. (2016). Den gode barnehagekonserten. Om kvalitet i musikalske møter mellom barn, musikk og utøver. I H. Jæger & J. K. Torgersen (red.), *Barnekultur* (s. 148-167). Cappelen Damm A/S.
- Waterhouse, A.-H. L. (2023). Fra observasjon mot observa(k)sjon. Om deltakende engasjement og forskertransformering i materielle hendelser. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (red.), *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (s. 73-89). Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. Doktoravhandling, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, 7-27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P., & Letnes, M. A. (2018). Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, 16-22. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1209>
- Østern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K.N., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272-289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Henriette Blomgren
lektor, ph.d.

VIA University College, Pædagoguddannelsen Aarhus,
Forskningsprogram for Børns Trivsel
HKL@via.dk

