

Studier i



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Tema:
Lærereuddannelsesdidaktik

Årg. 3 | nr. 1 | 2018

<https://tidsskrift.dk/SLP>



Chefredaktør

Nanna Sofie Duchêne, Center for skole og læring, Absalon, Danmark

Redaktion

Steffen Elmose, Læreruddannelsen, UC Nordjylland, Danmark

Thomas Iskov, Læreruddannelsen, VIA UC, Danmark

Referencegruppe

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

Forlægger

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Kirsten Fobian Kovacs, Aarhus Universitet, Danmark

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

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

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

INDHOLD

<i>Thomas Iskov og Steffen Elmose</i> Forord.	4
<i>Jens H. Lund</i> Uddannelsesforståelser i læreruddannelsen – belyst gennem litteraturstudier og empiriske undersøgelser blandt undervisere	8
<i>Sidse Hølvig Mikkelsen og Mette Molbæk</i> Rum for udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden	32
<i>Ole Gammelgaard</i> Caseanalyse i læreruddannelsen Om caseanalyse som vejen til (endnu) bedre undervisning	53
<i>Hanne Møller og Charlotte Krog Skott</i> Læreres kompetenceudvikling – ud fra knowledge-of-practice	73
<i>Jesper Sjöström</i> Didaktik i integrativa lærarprofessionsämnen	94
<i>Bo Nielson</i> Anvendelsesforpligtet grundforskning på læreruddannelsen	120

Forord

Professionsdidaktik kan bredt forstås som de didaktiske overvejelser og den praksis, undervisere på professionsbacheloruddannelserne varetager i form af professionsrettet uddannelse og undervisning. Temaet for dette nummer af tidsskriftet, Studier i læreruddannelse og -profession er "læreruddannelsesdidaktik", som også sorterer under professionsdidaktikken, men henviser til denne uddannelses særegne didaktik.

I det *call for papers*, redaktionen udsendte forud for dette nummer, stillede vi spørgsmålet, om det overhovedet giver mening at tale om en særlig læreruddannelsesdidaktik, og hvordan den adskiller sig fra øvrige didaktikker, der knopskyder fra begrebet, selv om de didaktiske sammenhænge og kategorier er de samme som i andre undervisningssammenhænge. Når noget alligevel kan ses som særligt for læreruddannelsesdidaktikken, hænger det bl.a. sammen med formålet med undervisningen, der er at uddanne lærere til at varetage undervisningen i folkeskolen, hvorfor der kan tales om en 'dobbelt didaktik'. Nogle uddannelseselementer er også særlige for læreruddannelsen, der traditionelt har talt om en 'treklang' mellem undervisningsfag, pædagogiske fag og praktik. Begrebet kan nu udvides til også at betegne samspillet mellem forskning, uddannelse og profession, om end dette er betegnende for samtlige professionsuddannelser. Uanset dette indebærer det, at didaktikken på læreruddannelsen må udvikles i nær sammenhæng med professionsforståelsen, praksis i lærerprofessionen og viden om, hvad der kendetegner den professionelle lærer.

Læreruddannelsen er konstant til drøftelse i offentligheden, og aktuelt er didaktikken på uddannelsen centrum for debatten. Det skyldes ikke mindst, at Uddannelses- og forskningsministeriet har gennemført en evaluering af læreruddannelsen (forestået af EVA), hvoraf to delanalyser af det første fokusområde: *Indhold, faglige krav og almen dannelse* for nyligt er offentliggjort. Analysen forholder sig bl.a. evaluerende til, om undervisningen er baseret på praksisrelevant og evidensbaseret viden – ved at synliggøre læreruddannelsernes uddannelsesbaggrund og ved at opføre "... i hvilken grad underviserne deltager i FoU-aktiviteter, samspil med grundskolerne og andre aktiviteter, der gør dem i stand til at basere undervisningen på praksisrelevant og evidensbaseret viden."¹

¹ <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/delanalyse-1a-indhold-og-faglige-krav.pdf>



Forud for ministeriets evaluering fremkom Taskforce for fremtidens læreruddannelse under Danske Professionshøjskoler med syv anbefalinger for fortsat udvikling af læreruddannelsen, hvoraf den ene udpeger et behov for at professionalisere læreruddannelsen bl.a. via udvikling af en læreruddannelsesdidaktik.² I dette forår har Danske Professionshøjskoler tillige udarbejdet en handleplan og 10 ambitioner for en bedre læreruddannelse, hvoraf flere vedrører uddannelsesdidaktikken³. Det fremgår eksempelvis, at læreruddannelsen og folkeskolen skal rykke tættere sammen, at uddannelsen skal bygge på den bedste forskning, understøtte faglig fordybelse og være et udviklingslaboratorium for god undervisning.

Artiklerne i dette nummer bidrager, som det fremgår i følgende korte præsentation, med ny og værdifuld viden inden for flere af disse områder.

Vi indleder med en artikel af Jens H. Lund, "Uddannelsesforståelser i læreruddannelsen", der adresserer sit indhold direkte til temaet for dette nummer. Forfatteren argumenterer for, at begrebet uddannelsesforståelse diskuteres og afklares i uddannelsen, fordi begrebet i praksis anvendes implicit. Jens H. Lund argumenterer for, at en systematisk undersøgelse og anvendelse af begrebet vil medvirke til løbende kritiske drøftelser af læreruddannelsens formål, indhold og organisering samt samarbejde mellem underviserne. Forfatteren bidrager til undersøgelsen gennem et litteraturreview vedrørende uddannelsesforståelser nationalt og internationalt. Ud fra dette review indkredses nogle hovedtemaer i diskursen, herunder et sammenhængsrationale i uddannelsen samt et rationale knyttet op på en bestemt pædagogisk retning eller værdi. Læreruddannelsens indhold og organisering er altså ifølge Jens H. Lund begrundet i en implicit forståelse af uddannelsens funktion og formål, hvilket bør kalde på yderligere forskning og forsøg på eksplicitering og italesættelse af begrebet.

² <http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Taskforce-Anbefalinger-for-fortsat-udvikling-af-1%C3%A6reruddannelsen.pdf>

³ <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-bedre-laereruddannelse/>

Dernæst følger tre artikler, der kaster forskellige blikke på, hvordan læreruddannelsen kan kvalificeres og udvikles ved at studere professionen og lærernes praksis. Artiklerne kan ses som bud på, hvordan uddannelse og profession kan 'rykke tættere sammen', men de bidrager også med bud på metodiske tilgange, og hvad der kendetegner værdifuld lærerviden.

Artiklen af Mette Molbæk og Sidse Hølvig Mikkelsen adresserer i "Rum for udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden" muligheder og udfordringer i relationerne mellem læreruddannelse, profession og forskning og undersøger, hvordan samspillet mellem skolen, lærere og lærerstuderende og grund- og eftervidereuddannelse kan øges. Problemstillingen behandles med afsæt i et FoU-projekt om ligeværdige og udviklende møder mellem praksis-, professions- og forskningsviden. I artiklen når forfatterne frem til, at særligt den måde, forsknings- og udviklingsprojekter organiseres på, samt forhold omkring tid, rammesætning og en samarbejdende kultur er afgørende for en dybere forståelse af praksis. Mod slutningen perspektiveres til implikationer for læreruddannelsens didaktik.

Ole Gammelgaard tilbyder i sin artikel "Caseanalyse i læreruddannelsen" et teoretisk og empirisk blik på underviserens arbejde med caseanalyser. Han udvikler en analytisk model på et professionsdidaktisk grundlag og giver anbefalinger til, hvordan analysen kan håndteres inden for rammerne af en professionel praksis, når den forstås som en række delanalyser: en kontekst-, handlings-, baggrunds-, udviklings- og en resultatanalyse.

Hanne Møller og Charlotte Krog Skott argumenterer i deres artikel "Lærernes kompetenceudvikling – ud fra *knowledge of practice*" for potentialet ved at benytte lektionsstudier i skolen. Forfatterne udfolder potentialet i forhold til en af tre grundforståelser af forholdet mellem læreres viden og deres praksis, *knowledge-of-practice*. Med afsæt i en case udfoldes det i artiklen, at og hvordan lektionsstudier kan bidrage til at udforske og løse problemstillinger fra et samtidigt alment og fagdidaktisk perspektiv.

Samspillet og integrationen mellem fag- og almenidaktik behandles også i artiklen "Didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen" af Jesper Sjöström, der skriver fra sit virke på læreruddannelsen på Malmö Universitet. Et af Sjöströms hovedargumenter er, at fagdidaktikken i læreruddannelsens fag må udvikle sig konstant og kvalificeret gennem en almenidaktisk inspira-



tion, for at uddannelsen kan kalde sig forskningsbaseret. For at kvalificere fagdidaktikken udvikler Sjöström begrebet almen fagdidaktik som en konsekvens dels af nødvendigheden af en almindidaktisk påvirkning af fagdidaktikken og dels af en anerkendelse af, at fagenes didaktik udover en række forskelligheder, begrundet i forskelle i fagkultur, traditioner og videnskabsteoretisk baggrund, også deler en række samfundsbaseede fællestræk. Med baggrund i Wolfgang Klafkis almene spørgsmål til undervisningens indhold foreslår forfatteren 10 analyseområder, formuleret som spørgsmål, som læreruddannelsesfagene kan analysere deres praksis med og udvikle sig på baggrund af. En kontinuert fagdidaktisk udvikling af læreruddannelsens fag stiller også krav til læreruddannernes kompetencer og forudsætter en stadig kvalificering gennem forskningsbaseret samarbejde mellem fagdidaktikere indbyrdes og med almindidaktikere.

Publikationen rundes af med en artikel uden for tema af Bo Nielson "Anvendelsesforpligtet grundforskning i læreruddannelsen", som tager afsæt i læreruddannelsens pligt til at bedrive forskning og udvikling som en del af kerneopgaven. Forfatteren, der er forsknings- og udviklingsleder på Københavns Professionshøjskoles læreruddannelse, argumenterer for, at FoU både skal bidrage til at ændre praksis gennem udfordringsbaseret og løsningsorientering, men også repræsentere substantielle forskningsbidrag. I forlængelse heraf anbefales det i artiklen, at forskningen både bør tilgodeses praksisnærhed og medinddragelse, men også generaliserbar viden og skalering. Mod artiklens slutning fremhæves interventionsforskningen som et bud, der kan rumme disse fordringer – og muligvis bidrage til at imødekomme kravet om at basere undervisningen på praksisrelevant og evidensbaseret viden.

Uddannelsesforståelser i læreruddannelsen – belyst gennem litteraturstudier og empiriske undersøgelser blandt undervisere

Jens H. Lund, lektor, ph.d., Læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC, je@via.dk

Human institutions which do not examine their fundamental assumptions are likely to find themselves forever trapped in self-fulfilling prophecies (Combs, 1989).

Resumé

Baseret på udvalgt international forskning og empirisk materiale fra dansk læreruddannelse belyses og diskuteres begrebet uddannelsesforståelse i artiklen. Artiklen argumenterer både for behovet for, at dette begreb afklares nærmere, og at fænomenet tildeles øget opmærksomhed i læreruddannelsens praksis. Begrebet uddannelsesforståelse anvendes som samlebetegnelse for grundlæggende antagelser om uddannelsens funktion og formål, og artiklen tematiserer, hvordan aktører i og omkring læreruddannelsen løbende kan være i dialog om, reflektere over, udvikle og kritisere sådanne grundlæggende antagelser. Uddannelsesforståelse beskrives i artiklen som et nyere og indtil videre fagligt svagt funderet begreb. Der argumenteres endvidere for den afgørende betydning, som eksplicitering af uddannelsesforståelser og kritisk refleksion herover kan have for uddannelsens kvalitet. Litteratursøgningen viser, at grundlæggende antagelser fx i form af uddannelsesforståelser kun i meget begrænset omfang er adresseret internationalt. På baggrund af litteratursøgningen identificeres endvidere en række opmærksomhedsfelter i forhold til yderligere afklaring af begrebet uddannelsesforståelse og dermed forskningen i grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Det drejer sig om: 1) "Sammenhæng" som en grundlæggende uddannelsesdidaktisk kategori, der er hyppigt og normativt anvendt, men sjældent defineret. 2) Udsigelseskraften i anbefalinger til læreruddannelsen som helhed, der ofte blot er baseret på et snævert fokus fx et bestemt fag eller en bestemt pædagogisk værdi. 3) Empiriske aktørperspektiver er sjældent anvendt, og studenterperspektiver har dominans i de eksempler, der findes.

Som afslutning opstilles tre forskellige modeller for, hvorledes løbende kritiske drøftelser af grundlæggende antagelser om læreruddannelsen kan være til stede i organiseringen af uddannelsens indhold og samarbejdet mellem uddannelsens aktørgrupper.

Nøgleord: Læreruddannelsesforståelser; Uddannelsesforståelser.



Baggrund

Tidligere dansk forskning har vist, at der blandt såvel lærerstuderende som undervisere i læreruddannelsen eksisterer ganske forskellige uddannelsesforståelser, og at disse forståelser kun i ringe grad løbende ekspliciteres, reflekteres og kritiseres (Frederiksen og Lund, 2011; Frederiksen, Lund og Beck, 2016 og 2016a). Disse bestræbelser på empirisk at indkredse begrebet uddannelsesforståelse er forholdsvis nye i dansk sammenhæng. Denne nyere danske forskning har endvidere peget på, at begrebet kun i meget begrænset omfang er adresseret i den internationale forskning. Disse begrænsede forskningsmæssige bestræbelser fremstår på sin vis som et paradoks, idet læreruddannelsen som fænomen gennem de seneste årtier både nationalt og internationalt ofte er blevet gjort til genstand for kritik og udsat for diverse reformer. Kritik og reformer, der til enhver tid trækker på grundlæggende antagelser om, hvad en læreruddannelse kan og skal udrette, hvordan og hvorfor? Men der er tilsyneladende en tendens til, at de bagvedliggende antagelser forbliver implicitte både i den uddannelsespolitiske debat, men også i den faglige og forskningsmæssige dialog om uddannelsen. Endvidere kan fraværet af disse grundlagsdrøftelser forekomme paradoksalt, fordi de samtidig efterlyses og opleves berigende af både lærerstuderende og undervisere i læreruddannelsen (Lund og Beck, 2016).

Nærværende artikel tager sigte på at bidrage til et afsæt for en mere central og eksplicit placering af drøftelser af de grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Artiklen skal således læses som en bestræbelse på at bidrage til en 'forflytning' af de grundlæggende antagelsers implicitte liv til et mere eksplicit liv, vel vidende at der forude fortsat vil være et stort arbejde med nuanceringer og begrebslige præciseringer. Situationen taget i betragtning anlægges der derfor også primært en eksplorativ og diskuterende tilgang i belysningen af spørgsmålet om, hvorledes begrebet uddannelsesforståelse kommer til syne empirisk og i litteraturen og herudfra nærmere kan bestemmes. Der indledes med et dansk bud på en begrebsforståelse, som primært er empirisk baseret. Herefter inddrages international forskning, som på forskellig vis adresserer problemstillingen omkring de grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Der afsluttes med en skitsering af uddannelsesmodeller, der i forskellig udstrækning understøtter, at der i uddannelsens praksis adresseres grundlæggende antagelser om læreruddannelsen selv jf. det indledende citat af Combs (1989). Artiklen tager således afsæt i det problem, at uddannelsesforståelser på den ene side

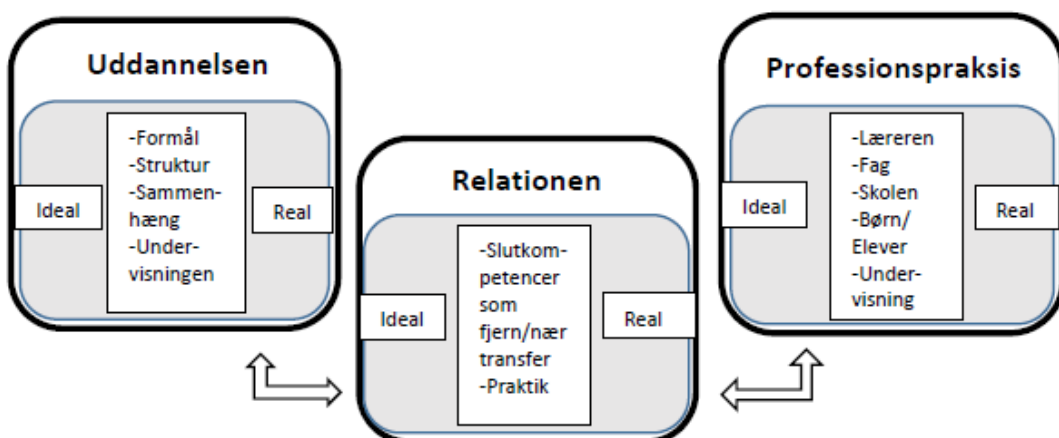
har stærk formaterende kraft på læreruddannelsens praksis og vurderinger af denne (Frederiksen og Lund, 2011), men at disse forståelser samtidigt hovedsageligt indtager en implicit position og dermed ikke bliver gjort til genstand for løbende refleksion og kritik på en uddannelseskvalificerende måde. Risikoen for de selvopfyldende profetiers frie spil (Combs, 1989) er høj, og den produktive og kvalificerende kraft, der kan ligge i løbende at lade disse forskellige forståelser mødes for gensidig udfordring, forpasses. Artiklen baserer sig således ikke på en konsensustilgang hverken i forhold til den nærmere bestemmelse af begrebet uddannelsesforståelse eller i forhold til at plædere for én bestemt tilgang til, hvilke grundlæggende antagelser uddannelsen skal basere sig på. Hovedrindet er derimod at bidrage til den nævnte forflytning af grundlæggende antagelsers implicitte position til eksplicitering, og en af forudsætningerne for, at dette kan ske, er udviklingen af klare begreber – som fx uddannelsesforståelse.

Uddybende om begrebet uddannelsesforståelse

I dansk sammenhæng er begrebet uddannelsesforståelse som nævnt anvendt forholdsvis sjældent, men det er foreløbigt indkredset i artiklen "Uddannelsesforståelser i og af Læreruddannelsen – en didaktisk refleksionsmodel" (Frederiksen, Lund og Beck, 2016). Begrebet retter sig mod grundlæggende antagelser om læreruddannelsen, og i nævnte artikel indkredses en række delelementer i begrebet, som også er fremstillet i en model. Den er i reduceret form gengivet nedenfor.

Model 1. Analytisk ramme for uddannelsesforståelser

Kilde: Frederiksen, Lund og Beck, 2016.





Modellen har karakter af en tænketeknologi (Bjerg og Staunæs, 2014; 2013; Lykke m.fl., 2015). Det vil sige, at den tilbyder en række spørgefelter, som kan frembringe svar, der samlet set kan være udtryk for en uddannelsesforståelse. Modellen er oprindeligt udviklet i forbindelse med analyse af empirisk materiale bestående af interview med læreruddannere om grundlæggende antagelser om læreruddannelsen (Frederiksen, Lund og Beck, 2016). Den er således i udgangspunktet udviklet til at kategorisere udsagn fra læreruddannere, hvilket naturligvis begrænser dens udsigelseskraft i nærværende sammenhæng. Modellen kan i kort form beskrives på følgende måde: Den viser, at begrebet uddannelsesforståelse (kan) bestå af en række hoved- og delelementer. Hovedelementerne er uddannelsen, professionspraksis og relationen herimellem. Disse tre hovedelementer kan nærmere udfoldes via såvel ideale som reale fremstillinger – en distinktion, der fx viste sig at være påkrævet i analysen af datamaterialet fra læreruddannernes udsagn, hvor idealfremstillinger ofte var stærkt sammenvævet med mere deskriptive fremstillinger og argumentationer. Anvendelsen af modellen kan frembringe (forskellige) ideale svar på, både hvorledes modelbrugeren ønsker, at uddannelsen skal fungere, og hvorledes praksis i skolen bør tage sig ud (professionspraksis) samt samspillet herimellem (relationen). Men anvendelse af modellen kan også frembringe mere deskriptive svar på disse problemstillinger. Det vil sige (forskellige) beskrivelser af, hvorledes uddannelsen aktuelt fungerer i samspil med eksisterende praksis i skolen. Hovedelementerne består endvidere hver især af en række delelementer, som pladsen her ikke giver mulighed for at uddybe nærmere. Igen skal det fremhæves, at disse delelementer (blot) er de typer af delelementer, der fremtræder i datagrundlaget for modellens udvikling (jf. lige ovenfor). I ovenstående forenklede udgave af modellen er der blot medtaget nogle eksempler på disse delelementer, som viste sig i analysen af datamaterialet. Uddannelsesarenaens delelementer kan fx være dens struktur, organisering og formål samt undervisning etc. Relationen mellem uddannelsen og professionspraksis kan på samme måde inddeles i en række delelementer. Ud over praktikken er her medtaget spørgsmålet om, hvorledes transfer betragtes. Er uddannelsen i sin orientering mod de studerendes slutkompetencer fx orienteret mod nær eller fjern transfer? (Aarkrog, 2010). Endvidere kan der her som yderligere et delelement spørges til, om der uddannes lærere ud fra en betragtning om, at de skal fungere som forandringsagenter i praksis efter endt uddannelse, eller er man fx mere orienteret mod, at uddannelsen så at sige får de studerende til at 'passe ind i en eksisterende praksis i skolen'? Disse og lignende

spørgsmål om det gensidige *forhold* mellem uddannelsen og professionspraksis rejses i hovedfeltet relationen. Delelementerne i professionspraksis, som viste sig i det empiriske baggrundsmateriale, var fx læreren, eleverne, faget, skolen som helhed m.m. Den enkelte underviser i læreruddannelsen og det enkelte uddannelsessted kan gennem sin praksis anlægge forskellige blikke ud i skolen og her lade elementer i skolen fungere som henholdsvis for- eller baggrund. Sådanne forskellige optikker på skolen fremtræder tydeligt i det empiriske materiale, som modellen er udviklet på baggrund af (Frederiksen, Lund og Beck, 2016).

Der er, som modellens ophavsmænd gør opmærksom på, tale om en foreløbig og åben model. Den inviterer derfor til dels én måde at eksplicitere uddannelsesforståelser på, dels fortsat arbejde med yderligere indkredsning af det overordnede begreb uddannelsesforståelse.

Disse første skridt ind i udforskningen af uddannelsesforståelser har endvidere vist, at grundlæggende antagelser om læreruddannelsen internationalt tilsyneladende er adresseret på meget forskellig vis og i ganske begrænset omfang. I det følgende beskrives det tematisk, hvorledes grundlæggende antagelser om læreruddannelsen behandles i den internationale forskningslitteratur.

Om litteratursøgningen

Det skal indledningsvist pointeres, at artiklens litteratursøgningsgrundlag ikke har karakter af et review, men er en mere begrænset litteratursøgning. Dette skal ses i sammenhæng med, at der er tale om et forskningsfelt, hvor begrebssætningen fremtræder diffus, og hvor denne artikels centrale begreb – uddannelsesforståelser – forekommer meget sjældent i den internationale litteratur. Der anvendes andre og mange forskellige begreber, som dels fremtræder udefineret dels overlappende. Nærværende litteratursøgning har bekræftet disse forhold. Disse forhold er baggrunden for, at der også i litteratursøgningen er anlagt en mere eksplorativ tilgang. Hovedsigtet med litteratursøgningen har været at søge nuancer på og dermed kvalificere begrebet uddannelsesforståelse i forhold til den (foreløbige) indkredsning af begrebet, der er præsenteret ovenfor. Som det fremgår nedenfor, har resultaterne i forhold til dette fokus dog været begrænsede, og søgningen har primært bidraget til identifikation af en række områder og temaer, som litteraturen, der adresserer grundlæggende antagelser om læreruddannelsen, formaterer sig i. Mere herom i de følgende afsnit. Gennem indledende kædesøgn-



ing blev der udviklet denne søgestreng: "thought* in teacher education" OR "approach* in teacher education" OR "paradigm* in teacher education" OR "assumption* in teacher education" OR "belief* in teacher education" AND "empirical*". Den nævnes her af hensyn til transparens og som inspiration til videreudvikling, da den ikke kan betragtes som dækkende ud fra reviewkriterier (Booth et al., 2016). De enkelte søgeord er valgt, fordi de hver især fremkom i relevante artikler i den indledende kædesøgning. Søgestrengen blev udvidet med "empirical*", ud fra ønsket om at søge international forskning, der som den danske forskning (Frederiksen, Lund og Beck, 2016; Lund og Beck, 2016) netop har undersøgt uddannelsesforståelser i læreruddannelsen empirisk.

Litteratursøgningen omfatter søgning i databasen ERIC afgrænset til perioden 1975-2015, hvilket gav i alt 218 resultater. Via abstractlæsning er antallet reduceret til 27 artikler. Der har endvidere været supplerende søgninger i databasen Idunn, der gav ganske få resultater.

Artikler, der ikke forholdt sig til enten grundlæggende antagelser om uddannelsen eller (blot) læreruddannelsen som helhed blev sorteret fra. En meget stor del af de frasorterede artikler i abstractlæsningen fokuserer fx på et bestemt fag eller en snæver uddannelsesmæssig problemstilling og forbliver i analyser og handleforslag i dette fokus. De kilder, der ikke på en eller anden måde relaterede til den samlede læreruddannelse fx ved blot at beskæftige sig med et bestemt fag eller lignende afgrænsning, blev således ekskluderet. I læsningen af de udvalgte artikler blev der anvendt tematisk analyse (Booth et al., 2016; Braun og Clarke, 2006; Krippendorff, 2004).

Resultater af litteratursøgningen

De anvendte metodiske greb i litteratursøgning og -læsning har grupperet resultaterne i fire områder, som uddybes nedenfor. For det første er der en ganske lille gruppe af artikler, der adresserer grundlæggende antagelser om læreruddannelsen ud fra eksplicite teoretiske optikker og begrebsudredninger. Der gives indledningsvis et eksempel på denne type kilder. For det andet er der en gruppe kilder, som har en empirisk tilgang, men som er stærkt reduceret i tilgangen til grundlæggende antagelser om uddannelsen. Som det tredje resultatområde uddybes og sammenstilles dét litteraturfund, som både teoretisk og empirisk har samme tilgang som nærværende artikel. Det vil sige udvikling af begrebet uddannelsesforståelse gennem empiriske studier blandt undervisere i læreruddannelsen. Der er tale om C. Anders-

sons ph.d. afhandling fra 1995: "Läras för skolan eller skolas att lära – tankemodeller i lärarutbildning". Afhandlingens resultater sammenstilles med den nyere danske forskning.

Det sidste og fjerde resultatområde viser, hvorledes den øvrige litteratur formaterer sig i tre forskellige temaer: 1) "Sammenhæng" som en grundlæggende uddannelsesdidaktisk kategori, der er hyppigt og normativt anvendt, men sjældent defineret. 2) Helhedsorienterede anbefalinger til læreruddannelse er oftest baseret på snævert fokus. 3) Empiriske aktørperspektiver er sjældent anvendt og studenterperspektiver har dominans i de eksempler, der findes.

Resultatområde 1

Grundlæggende antagelser – teoretisk

Det første resultat af litteratursøgningen er en bekræftelse på det forhold, at begrebet uddannelsesforståelse også i den internationale litteratur er et fagligt svagt defineret begreb. I den fremkomne litteratur er der kun ganske få eksempler på, at begrebet søges nærmere indkredset og defineret. Begreber som, *thoughts, approaches* og *assumptions (in teacher education)* med flere anvendes således forholdsvis udefineret i litteraturen, også selvom de udgør et centralt genstandsfelt i artiklerne. Tilbage i 1980 finder man dog en artikel af Floden og Feiman, som fokuserer på en analyse af begrundede *kriterier* for forskellige tilgange til læreruddannelse. Der er tale om en teoretisk undersøgelse af tre forskellige tilgange ("approaches", Floden og Feiman, 1980, s. 2) til "effective teacher education" (ibid.) i USA.

Om søgningen mod disse bagvedliggende im- eller eksplicite kriterier for læreruddannelsesstilgange skriver de følgende:

"We approached this task with the hope that we might find at least one set of criteria that would exemplify what we think is needed -- defensible criteria for effective teacher education. Such an example would not imply that all teacher education programs should adopt these criteria, but rather that every program should have criteria, and furthermore should be able to articulate a defense of their criteria. We will show that we were disappointed in our hope"

(Floden og Feiman, 1980, s. 3).

Floden og Feiman er således et eksempel på en forskningsmæssig optagethed af grundlæggende antagelser om læreruddannelse, her defineret som begrundede kriterier ("defensible criteria"). De må konstatere, at disse vanskeligt lader sig udtrække af de forskellige programmets selvfrestillinger, og deres forskning er således et tidligt eksempel på både et fokus og et resultat, der ligger på linje med nærværende artikels afsæt.

Resultatområde 2

Empirisk tilgang

Litteratursøgningen fremkaldte for det andet også kilder, der baserer sig på empiriske undersøgelser blandt undervisere i læreruddannelsen (Ulvik og Smith, 2016; Morrison, 2016; Joram, 2007; Tillema & Kremer-Hayon, 2007). I alle tilfælde dog med en stærkt reduceret optik på grundlæggende antagelser og uddannelsesforståelser. Ulvik og Smith (2016) tager fx afsæt i begrebet "professionell selvforståelse", og Tillema & Kremer-Hayon (2007) fokuserer på studier af undervisernes praksis i relation til deres antagelser om læring i læreruddannelsen. Man kan sige, at disse empiriske studier belyser *aspekter* af begrebet uddannelsesforståelse, men er tilsyneladende ikke orienteret mod at anskue disse aspekter som del af en bredere begrebsforståelse, der fx også rummer hovedelementerne relationen og professionspraksis (jf. model 1 ovenfor).

Ved søgningen fremkom der blot ét eksempel på forskning i uddannelsesforståelser, som bygger på empiriske undersøgelser blandt undervisere i læreruddannelsen, og som således ud fra dette kriterie korrelerer med den omtalte danske forskning på området. Denne kilde redegøres der nærmere for i det følgende.

Resultatområde 3

Svensk forskning om 'tankemodeller i lærarutbildning'

I 1995 publicerede C. Andersson sin ph.d. afhandling: "Läras för skolan eller skolas att lära – tankemodeller i lärarutbildning", hvori hun viser, hvordan hun gennem empiriske studier blandt undervisere i læreruddannelsen når frem til at identificere en række forskellige uddannelsesforståelser eller "tankemodeller i lærarutbildning". I fremstillingen af disse 'tankemodeller' anvender hun også begrebet paradigmer (note 1), hvoraf hun finder fire forskellige:

- Det traditionelle erhvervsorienterede paradigme
- Det progressive kritisk-soziale paradigme
- Det akademiske paradigme
- Det personlighedsudviklende paradigme.

Hvert af disse fire paradigmer beskriver hun så yderligere på fire parametre:

- Paradigmets interesse,
- Paradigmets kompetencestrategi,
- Paradigmets verdensbillede
- Paradigmets uddannelsesfunktion.

Inden for det erhvervsorienterede paradigme har man fx en interesse, der hovedsageligt tenderer mod at uddanne lærere, der umiddelbart kan indgå og fungere i den eksisterende skoles praksis; mens man fx inden for det progressive kritisk-soziale paradigme sigter mod at uddannelærere, der kan forandre skolen. Kompetencestrategien i det traditionelle erhvervsorienterede paradigme er blandt andet at undervise i bestemte observerbare undervisningsstrategier og træne disse i praktikken med henblik på bedømmelse. Mens kompetencestrategien i fx det akademiske paradigme er den studerendes udvikling af kundskaber i kernedisciplinerne – i fagene. Fundamentet i dette paradigmes kompetencestrategi er at forstå strukturer inden for disciplinen/faget og det akademiske indhold heri. Parameteret verdensbilledet varierer også stærkt i de fire paradigmer eller typer af uddannelsesforståelser. Fx er verdensbilledet i det personlighedsudviklende paradigme fokuseret på det personlige møde og den lærerstuderendes udvikling af forståelse af sig selv i mødet med eleven. Mens der modsat i det progressive kritisk-soziale paradigme hersker et verdensbillede, hvor kritik i og af skolen står centralt. Demokrati, medbestemmelse og lighed ses som styrende værdier i såvel skolen som i læreruddannelsen. I forlængelse af ovenstående anses læreruddannelsen også for at virke eller fungere ganske forskelligt inden for de forskellige paradigmer. Mens man inden for det akademiske paradigme ser uddannelsens funktion som et spørgsmål om, at de studerende opnår forståelse af fagenes grundlæggende strukturer, og metoden derfor er fagspecialisering, ser man inden for det personlighedsudviklende paradigme uddannelsens funktion som et spørgsmål om udvikling af personlig modenhed. Læreruddannelsen fungerer derfor gennem en slags terapeutisk strategi og metode.

Tilsvarende den danske forskning på området (Frederiksen, Lund og Beck, 2016; Frederiksen og Lund, 2011; Lund og Beck, 2016) finder C. Andersson således, at der er en række forskellige uddannelsesforståelser i spil, som fungerer side om side og til dels implicit i den praktiserede undervisning og uddannelse af lærere. Teoretisk adskiller Andersson sig fra de nævnte danske bidrag primært ved at anvende parametrene interesse, kompetencestrategi, verdensbillede og uddannelsesfunktion til at identificere *forskellige* uddannelsesforståelser, som hun har en række forskellige betegnelser for (det traditionelle erhvervsorienterede paradigme m.fl.). Disse fire parametre konflikter ikke med de delelementer, der indgår i modellen for uddannelsesforståelser udviklet af Frederiksen, Lund og Beck (2016). Det danske begrebsudviklende arbejde tager dog ikke sigte på at *kategorisere* de fremkomne forskelle via anvendelse af kategoriserende paradigmer, sådan som Andersson gør det. Frederiksen, Lund og Beck (2016) har i stedet udviklet en række deskriptive kategorier, der indgår i en refleksionsramme, som på et begrænset grundlag (jf. lige ovenfor) er udtryk for en bestræbelse på at bidrage til en systematik vedrørende identifikation og eksplicitering af uddannelsesforståelser. Anvendelsen af model 1 som refleksionsramme vil således ikke i sig selv fremkalde *kategoriserende* forskelle, men derimod blot forskelle og ligheder på en række forskellige parametre eller elementer jf. de enkelte dele i model 1. Anderssons kategoriserende parametre vil kunne anvendes til netop kategorisering af disse forskelle og ligheder. Der er således tale om begrebs- og modeludvikling på to forskellige, men ikke konfliktende niveauer i Anderssons og det danske bidrag. Der er som vist åbenbare muligheder for teoretisk sammentænkning af de to bidrag, idet Anderssons begreber for forskellige paradigmer kan anvendes til at kategorisere de forskelle, som den deskriptive og analytiske ramme i model 1 tilbyder at frembringe.

Anderssons forskning er et eksempel, der i valg af problemstilling, genstandsfelt og empirisk tilgang har tydelige overlap til den nævnte danske forskning. Med afsæt i den eksplorative tilgang vil en række af de øvrige litteraturfund, hvor denne type overlap er knap så tydelige, blive trukket frem i det følgende. Dette gøres, fordi disse på hver deres måde og i deres måde at gruppere sig på tilbyder yderligere aspekter og opmærksomhedspunkter i den fortsatte udvikling af begrebet uddannelsesforståelse.

Resultatområde 4

Øvrige litteraturfund

– tre temaer

Som nævnt er det begrænset, hvorvidt uddannelsesforståelser af og i læreruddannelsen tematiseres i litteraturen, og yderligere endnu mere begrænset, i hvilket omfang litteraturen trækker på eller repræsenterer empiriske undersøgelser blandt undervisere i læreruddannelsen. Dette viser fx også Willemses reviewundersøgelser: "there is still little empirical research that focuses on the actual practices of teacher educators themselves" (Willemse, Lunenberg og Korthagen, 2005, s. 205). Men blandt den gruppe af litteratur (Korthagen, Loughran, og Russell, 2006; Kane, 2003; Korthagen og Russell, 1999; Willemse, Lunenberg og Korthagen, 2005; Combs, 1989; Ulvik & Smith, 2016; Zeichner, 1983; Zeichner, 2006), der på forskellig vis tematiserer aspekter af begrebet uddannelsesforståelse, finder man ét fællestræk. Det består i efterlysningen af såvel forskning i læreruddannelse som en orientering i denne forskning mod netop de mere grundlæggende refleksioner, som begrebet uddannelsesforståelse rummer.

Zeichner (1983) udtrykker fx denne efterlysning på følgende måde:

"There has been too little discussion (...) of the goals of teacher education among teacher educators who hold distinctly different positions about many of the evaluative questions underlying paradigmatic orientations. As a consequence (...) our models of both research and practice in teacher education tend to be limited in number and narrow in scope..."

(Zeichner, 1983, s. 3).

Analyserne af den udvalgte litteratur viser endvidere, at der tilsyneladende med stadig stigende intensitet *også* efterlyses en egentlig uddannelse af undervisere i læreruddannelse. Fx peger både Conklin (2015), Jacobs, m.fl. (2015) og Ulvik og Smith (2016) på forskellig vis på dette behov og foreslår blandt andet "å se på læreruddannelse som et eget fagfelt og det å være læreruddanner som en egen profesjon" (Ulvik og Smith, 2016, s. 61; se også Albrechtsen og Kvols, 2016). Arbejdet med at etablere og eksplicite uddannelsesforståelser kan således på én gang både ses som ét aspekt af en sådan kompetenceudviklende bestræbelse og en forskningsmæssig bestræ-

belse, der tager sigte på tydeliggørelse og nuancering af genstandsfeltet uddannelsesforståelser. Nærværende artikel lægger sig som nævnt indledningsvist i forlængelse af disse analyser og efterlysninger.

De øvrige litteraturfund formaterer sig i øvrigt i tre temaer, som uddybes i det følgende: Sammenhængsbegrebet, snævert forskningsmæssigt fokus som afsæt for bud på konsekvenser for uddannelsen som helhed og endelig anvendelsen af bestemte aktørperspektiver.

Sammenhængsbegrebet

– et aspekt af uddannelsesforståelser

Den danske empiriske forskning i uddannelsesforståelser blandt undervisere i læreruddannelsen (Frederiksen, Lund og Beck, 2016 og 2016a) peger på, at begrebet sammenhæng ofte anvendes både som noget, der efterlyses af underviserne i uddannelsen, og som et aspekt eller fænomen, der umiddelbart anses som noget positivt. Begrebet defineres dog ofte ikke nærmere og anvendes med en række forskellige implicite betydninger (note 2) såsom: De studerendes læring og meningsdannelse gennem studiet, samarbejdsforhold mellem underviserne, didaktiske aspekter, der drejer sig om kontinuitet og progression i uddannelsens indhold (curriculum), forholdet mellem uddannelsens teoretiske og praktiske elementer med mere. Sammenhæng indgår derfor også som et delement i uddannelsen i model 1 ovenfor, fordi det tydeligvis 'aktiveres', når der drøftes mere grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. I den udenlandske litteratur, som beskæftiger sig med aspekter af grundlæggende antagelser om læreruddannelsen, finder man således også en gruppe af kilder, der forholder sig direkte og systematisk til netop sammenhængsbegrebet. Tilbage i 1990 beskriver Buchmann og Floden situationen på en måde, der stemmer ganske meget overens med de danske fund:

"(..) coherence is a relative term. We do not know what to make of a call for "coherence" until there is some clarity about what is supposed to "hang together" with what else, in what aspects or interpretations, and to what ends. Coherence is (..) a concept used with evaluative overtones that are usually positive"

(Buchmann og Floden, 1990, s. 6).

Buchmann og Floden ser med andre ord også et behov for nærmere klarhed over betydninger, som begrebet sammenhæng tillægges, og iagttagelse tillige den umiddelbare positivitet, som begrebet omgærdes af. I et paper fra 1990 "Program Coherence in Teacher Education: a view from the United States" diskuterer og kritiserer de i øvrigt, at svaret på kritik af læreruddannelsen bliver efterlysninger af mere "program coherence" i uddannelsen (Buchmann og Floden, 1990, s. 8). Den på dette historiske tidspunkt stærke orientering i amerikansk læreruddannelse mod "program coherence" kritiserer de for at overse de grundlæggende usikkerheder, der knytter sig til uddannelse og undervisning. De udtrykker det blandt andet på denne måde:

"teacher education can hardly be more certain than teaching itself. Desirable program coherence is found where students can build connections among various areas of knowledge and skill, but where loose ends remain, inviting a reweaving of beliefs and ties to the unknown"

(Buchmann og Floden, 1990, s. 13).

Senere i 1992 tager de to forfattere tråden op igen i artiklen "Coherence, The Rebel Angel" (Buchmann og Floden, 1992). I artiklen mod- og sammenstiller de begreberne "coherence" og "consistency" blandt andet ved at fremhæve, at "consistency implies logical relations and the absence of contradictions", mens "coherence allows for many kinds of connectedness, encompassing logic but also including associations of ideas and feelings, intimations of resemblance, conflicts and tensions, previsions and imaginative leaps". Buchmann og Floden bevæger sig således i retning af stærkere begrebsbestemmelse, men påpeger også vanskelighederne ved at bestemme netop begrebet sammenhæng nærmere.

I 2008 konstaterer Grossman m.fl. igen, at sammenhængsbegrebet er hyppigt anvendt, men sjældent defineret og nærmere udforsket: "the term coherence itself is rarely systematically explored or methodologically defined in the literature" (Grossman m.fl., 2008, s. 274). Deres review fremdrager ganske få bidragsydere på området, herunder Darling-Hammond (2006), Hammerness, (2006) og Tatto (1996). Deres artikel er et eksempel på, hvorledes en del af dem, der adresserer sammenhængsbegrebet i læreruddannelsesforskning, afgrænser fokus til at dreje sig om samspillet eller sammenhængen mellem uddannelsens praktiske og teoretiske elementer. Tilskrevet denne betydning peger sammenhængsbegrebet ind i relationen mellem uddan-



nelsesarenaen og professionspraksis jf. model 1 (se endvidere Frederiksen, Lund og Beck, 2016a; Hatlevik, 2014 (note 3); Heggen og Raaen, 2014; Heggen og Smeby, 2012; Nielsen, 2014). Grossman m.fl. begrænser sig endvidere til empirisk at belyse *studerendes* oplevelse af denne sammenhæng. I øvrigt finder man et eksempel på placeringen af sammenhængen mellem uddannelsens teoretiske og praktiske elementer som *omdrejningspunkt* for grundlæggende overvejelser om uddannelsen helt tilbage i 1800-tallet hos Herbart (1802). I forbindelse med sit arbejde med at grundlægge et lærerseminarium argumenterer han for nødvendigheden af, at den opdragende praktiker uomgængeligt til stadighed må lære af sin praksis, men at denne læring ikke kan finde sted uden forudgående oparbejdelse af videnskabelig stemthed via teoretisk uddannelse. I bestræbelsen på at indfange dette forhold mellem teori og praksis i pædagogikken indfører Herbart begrebet "pædagogisk takt". Med dette begreb betoner Herbart praksishandlingernes lærende betydning for lærerstuderende, men pointerer også, at "gennem handlen læres kunsten kun af den, der forud har lært videnskabelig tænkning" (Oettingen, 2010, s. 90).

Sammenfattende tegner der sig et billede af, at sammenhængsbegrebet må betragtes som en grundlæggende kategori i forhold til forståelser af og grundlæggende antagelser om læreruddannelsen. Begrebet har på sin vis en paradoksal rolle og fremtrædelsesform i disse drøftelser. Idet det på den ene side er stærkt adresseret og ladet med stor positivitet, men på den anden side også står svagt som begreb, fordi det ikke er etableret som et klart uddannelsesdidaktisk begreb (se dog note 3). Begrebet kan være vanskeligt at indkredse, dels fordi det – ofte implicit – kan henvise til en række forskellige forhold, der kan og skal skabes forbindelse imellem og også kan underlægges en række forskellige aktørperspektiver (underviser, studerende, politikere m.fl.), dels fordi der, som Buchmann og Floden formulerer det, er tale om "a rebel angel". Et modsigende begreb, der både skal henvise til åbenhed, flertydighed, uforudsigelighed samt kompleksitet og en bestræbelse på at etablere en eller anden form for oplevelse af helhed.

Læreruddannelsesforskning med snævert fokus – orienteret mod den samlede uddannelse

Analyserne af litteratursøgningens kilder frembragte endvidere en række eksempler på forskning i læreruddannelsen, som har stærkt afgrænsede fokuser, men som alle har noget for med læreruddannelsen som helhed.

Pladsen her tillader ikke at gennemgå og sammenstille alle disse kilder og de forskellige fokuser, de anlægger. Men samlet set fremtræder denne type kilder i nærværende litteraturstudie som en gruppe af litteratur, der som nævnt tydeligvis har noget for med læreruddannelsen som helhed og i den forstand trækker på en samlet forståelse af uddannelsen. En samlet forståelse der dog overvejende forbliver implicit. Ærindet i artiklerne har det fælles træk at ville fremme et bestemt aspekt i uddannelsen. Dette aspekt kan fx være en særlig pædagogisk værdi. Dette finder man et eksempel på hos Coffey m.fl. (2015), der argumenterer for en styrkelse af at arbejde med pædagogisk mod ("courage") samt den pædagogiske værdi, "critical social justice perspectives" (Coffey m.fl., 2015, s. 9) i læreruddannelsen. (se fx også Piro og Anderson, 2015).

Et anden type af disse mere fokuserede afsæt som basis for generelle eller helhedsorienterede anbefalinger til læreruddannelsen finder man hos Kiss og Townsend (2012). Deres afsæt er et ideal om den dygtige lærer, her defineret som den undersøgende og reflekterende praktiker ("reflective "researcher", Kiss og Townsend, 2012, s. 24). Med dette fokuserede afsæt og med henvisning til egen empirisk forskning argumenterer de for "inquiry-based teacher education" som grundlag for hele uddannelsen (se fx også Storms, 2015).

En tredje type af disse fokuserede afsæt for anbefalinger til læreruddannelsen som helhed har en bestemt metode eller teknologi i centrum. Et eksempel finder man hos Hoyt og Terantino (2015). Hoyt og Terantino plæderer for anvendelse af en bestemt observationsmetode i praktikken kaldet INFORM. Metoden anvendes i den medicinske verden og implicerer en særlig form for opfølgende samarbejde mellem den studerende, underviser og de observerede lærere i skolen. De foreløbige resultater af anvendelsen af metoden giver Hoyt og Terantino anledning til at tale om "the call for transformational change in teacher education with explicit connections between theory and practice" (Hoyt og Terantino, 2015, s. 209). Altså en helhedsorienteret uddannelsesmæssig konsekvens med afsæt i en bestemt metode.

Pladsen her tillader ikke at gå videre i denne kortlægning af eksempler og typer af læreruddannelsesforskning, som på baggrund af et mere eller mindre snævert fokus har bud på ændringer i uddannelsen som helhed, men som ikke ekspliciterer en mere samlet uddannelsesforståelse.

Men på baggrund af litteraturstudierne står det tydeligt, at denne type forskning og måder at adressere læreruddannelsen som helhed på er ganske massiv inden for læreruddannelsesforskning (se fx yderligere: Draper og



Wimmer, 2015; Hedin og Conderman, 2015; McGriff, 2015). Læreruddannelsesforståelsernes implicite position i denne forskning står som yderligere et argument for øget forskningsmæssig og teoriudviklende fokus på begrebet uddannelsesforståelse.

Aktør perspektiver

– Studenter fokus

Det har allerede været berørt, at læreruddannelsesforskning, der retter sig mod grundlæggende antagelser om uddannelsen (uddannelsesforståelser), kan anlægge forskellige aktørperspektiver, herunder både studenter- og underviserperspektiver. Og det er blevet vist, hvorledes empiriske undersøgelser blandt undervisere er meget begrænsede og generelt efterlyses i læreruddannelsesforskningen. I litteratursøgningen viser der sig dog en gruppe af kilder, som netop anlægger aktørperspektiver, men som hovedsageligt anvender studenterperspektiver. Der tegner sig således et billede af, at empiriske undersøgelser i læreruddannelsesforskningen, der anlægger aktørperspektiver, generelt står svagt i forskningsfeltet, og at de, der anlægger aktørperspektiver, har de studerende i fokus. De kilder, der anlægger studenterperspektiver, anvender forskellige typer af studenterperspektiver som grundlag for at fremstille forslag og bud ind i læreruddannelsen som helhed. Hovedsigtet med at fremstille disse (kategorisk) forskellige studenterperspektiver i denne artikel er ikke at give bud på en 'fuldendt liste' over disse forskellige kategorier. Hensigten er snarere at henlede opmærksomheden på, dels at studiet af grundlæggende antagelser om læreruddannelsen kan foretages fra forskellige aktørperspektiver, dels at der inden for de enkelte aktørperspektiver også kan optræde nuancer eller måske ligefrem kategorisk forskellige måder at anlægge det samme aktørperspektiv på. Som eksempel herpå beskriver jeg i det følgende tre forskellige måder at anlægge studenterperspektiver på. I alle tre tilfælde bliver studenterperspektivet anvendt som afsæt for at give bud ind i den samlede læreruddannelse uden fx at blive sammenstillet eller konfronteret med andre aktørperspektiver såsom elever eller underviseres perspektiver.

Den første variant af anvendelse af studenterperspektiver er karakteriseret ved at have dimittender, som aktørgruppe. Blikket på læreruddannelsen og antagelser om denne kommer således fra studerende, der har afsluttet studiet (Brown m.fl., 2015; Wilkins og Okrasinski, 2015).

Den anden variant anlægger studenterperspektivet ved kun at have informanter, der er i gang med studiet (Jonsson og Beach, 2010).

Den tredje variant anlægger studenterperspektivet ved teoretisk af forholde sig til studenterlæringsbegrebet. Der sættes så at sige fokus på de studerende i uddannelsen via en (teoretisk) analyse og diskussion af, hvorledes man begrebsligt adækvat kan beskrive, hvad det er, de studerende udvikler gennem studiet. Bialka (2015) er et eksempel på, hvorledes studenterperspektivet kan anvendes på denne måde, idet hun gennemfører et argument for anvendelse af termen "dispositioner" som en måde at beskrive studerendes læring på. Endvidere bestemmer hun dette begreb på en særlig måde i forhold til andre, der anvender samme begreb, og endelig lader hun denne begrebsudvikling indgå som element i en mere samlet teoriudvikling: "A Critical Ability Theory in Teacher Education" (ibid.).

Opsamling på international litteratur

Samlet set har litteraturstudierne vist, at forskning i de mere grundlæggende antagelser om læreruddannelsen er særdeles begrænset, men også efterlyst. Disse forskningsmæssige efterlysninger gælder i øvrigt forskning i læreruddannelsen helt generelt og ikke mindst empiriske undersøgelser af læreruddannelsens praksis. Såvel forskning i grundlæggende antagelser i form af uddannelsesforståelser som den generelle forskning i læreruddannelsen vil endvidere kunne imødekomme og bidrage til udvikling og kvalificering af en specificeret uddannelse af undervisere i læreruddannelsen, som ligeledes efterlyses.

I forhold til den videre forskning i uddannelsesforståelser har litteraturstudierne identificeret en række opmærksomhedsfelter. Et af dem handler om, at det med fordel kan diskuteres, hvorvidt forskning i læreruddannelsen med et begrænset fokus også rummer udsigelseskraft i forhold til den samlede uddannelse. Når forskningslitteraturen rummer sådanne helhedsorienterede anbefalinger, kan der være god grund til at være optaget af grundlaget for disse mere generelle anbefalinger til læreruddannelsen. Et andet opmærksomhedsfelt drejer sig om sammenhængsbegrebet. Anvendelse af dette begreb og efterlysninger af 'mere sammenhæng' er ofte forekommende i tilknytning til forskning i læreruddannelsen – ikke mindst når der anlægges grundlæggende og generelle perspektiver på uddannelsen. Men også her kan der være god grund til at opholde sig ved begrebsanvendelsen og eventuel fravær af nærmere definitioner. Endelig har litteraturstudiet givet anledning til en nuancering af aktørperspektiver, når det er studenterperspektivet, der er i spil. Der er fremskrevet tre forskellige

studenterperspektiver: 1) Dimittendperspektivet på uddannelsen, 2) de studerendes perspektiv på uddannelsen under gennemførelsen af uddannelsen, 3) et teoretisk funderet studentertilæringsperspektiv via anvendelse af begrebet "dispositioner" (Bialka, 2015). Identifikationen af disse tre studenterperspektiver giver anledning til at være opmærksom på en række forhold i læreruddannelsesforskning, der har grundlæggende antagelser og uddannelsesforståelser som genstandsfelt: Der er spørgsmålet om, hvorvidt der anvendes aktørperspektiver i den pågældende læreruddannelsesforskning – og i givet fald hvilke? Og hvis der anvendes aktørperspektiver, hvilke nuancer inden for det enkelte aktørperspektiv er der da i spil? Ikke blot kan man formode, at svarene på de spørgsmål, der rejses i model 1, vil være forskellige, alt efter om der anvendes student- og/eller underviserperspektiver, ledelses- og/eller politikerperspektiver m.fl. Svarene vil også kunne variere ganske meget, alt efter hvilke nuancer inden for det enkelte aktørperspektiv der bringes i anvendelse.

Organisering af uddannelsens indhold og samarbejdet mellem undervisere – med henblik på løbende eksplicitering, udvikling og kritik af uddannelsesforståelser

Efter dette udblik til den internationale forskning vendes blikket nu atter mod danske forhold og et mere handlingsrettet perspektiv. Som afslutning på artiklen præsenteres der i det følgende tre uddannelsesmodeller, som er udviklet med henblik på systematisk refleksion over og analyse af, på hvilke måder tematikken omkring uddannelsesforståelser og grundlæggende antagelser om læreruddannelsen kan adresseres og sikres på i uddannelsens praksis. Der er tale om forskellige bud på måder, hvorpå læreruddannelsens organisering af indhold og samarbejde mellem underviserne kan understøtte, at læreruddannelsens praksis omfatter løbende adressering, diskussion og kritik af grundlæggende antagelser om uddannelsen. Modelerne er et resultat af Lund og Becks projekt om "Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen" (2016) og skal læses som forskellige svar på spørgsmålet om, hvorledes det enkelte læreruddannelsessted på forskellig vis kan forankre de efterlyste grundlagsdrøftelser i organisationen. Et spørgsmål der i øvrigt slet ikke adresseres i den internationale litteratur, der har været inddraget i nærværende artikel.

Tre modeller – baseret på dansk forskning

Flere års dansk forskning i uddannelsesforståelser i læreruddannelseskonteksten (Frederiksen og Lund, 2011; Frederiksen, Lund og Beck, 2016; Lund og Beck, 2016) peger ret entydigt på behovet for og potentialet i på systematisk og eksplicit vis at forankre refleksioner over uddannelsesforståelser i en uddannelsesorganisatorisk hverdagspraksis i læreruddannelsen - "to examine (..) fundamental assumptions" (Combs, 1989). Senest har Lund og Becks (2016) forskning vist, at det at adressere, eksplicite og være i dialog om grundlagsforståelser i form af *uddannelsesforståelser* i forhold til læreruddannelsen har stor interesse, er meningsgivende og fremmer didaktisk refleksion blandt såvel undervisere som studerende. Trods dette tyder meget på, at sådanne refleksioner har tendens til at blive udmanøvreret i den undervisningsmæssige og organisatoriske hverdagspraksis i læreruddannelsen. Lund og Beck (2016) viser endvidere, at det fra undervisernes side opleves som et tidsmæssigt problem, ligesom uddannelsens fragmentering i moduler også ses som en hæmmende faktor. Underviserne siger endvidere, at anvendelse af refleksionsmodellen for uddannelsesforståelser (model 1) understøtter deres ønske om og bestræbelser på at fundere deres egen og uddannelsens praksis i uddannelsesmæssige og didaktiske grundlags spørgsmål. Dette sker, både når modellen anvendes i samarbejdet mellem kolleger og i mødet med de studerende. Projektet "Uddannelsesforståelser 2015" (Lund og Beck, 2016) bekræfter således tidligere identificerede behov (Frederiksen, Lund og Beck, 2016) for at få sådanne grundlagsrefleksioner institutionaliseret (Berger og Luckmann, 2007) i såvel den uddannelsesorganisatoriske som den didaktiske praksis. Det vil sige forankret som kvalificerende rutiner i diverse organisatoriske fora for undervisere, i den samlede organisering af uddannelsen og i den enkelte undervisers planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, samt i den enkelte undervisers kollegiale didaktiske samarbejde med såvel kolleger som studerende. En underviser i læreruddannelsen siger fx følgende om erfaringer med at anvende den omtalte refleksionsmodel:

"Jeg ville ønske, jeg havde haft modellen, da jeg skrev min lektor-anmodning – den tilbyder en meget brugbar systematik og kan være ramme for min didaktik og uddannelsesdidaktiske tænkning og praksis. Jeg er især glad for, at den arbejder med arenabegrebet – altså skelner mellem professionspraksis og uddannelsespraksis – og går ind i 'relationen', fordi det løser noget af den begrebsforvirring, der hersker vedrørende teori-praksis-forholdet"

*(Interview,
underviser, 2015)*

Lund og Becks forskning (2016) har givet grundlag for at tegne konturerne af tre typer af læreruddannelsespraksis, som på forskellig vis organisationsforankrer ekspliciteringer, refleksioner og diskussioner af uddannelsesforståelser i læreruddannelsen. De tre typer angiver forskellige måder at organisere uddannelsens indhold og medarbejdere på i forhold til bestræbelser på at tematisere uddannelsesforståelser i uddannelsens praksis. De benævnes henholdsvis: en 'sporadisk og individualiseret organisationspraksis', en 'modulintegreret praksis' og en 'klangbunds'-baseret praksis. Modelerne er uddybet nedenfor.

Sporadisk og individualiseret organisationspraksis

I den sporadisk og individualiserede organisationspraksis er der ikke taget permanente og særlige organisatoriske initiativer, der har fokus på at sikre og forankre arbejdet med at ekspliciter og udvikle uddannelsesforståelser blandt uddannelsens aktørgrupper. Sagen er så at sige overladt til ad hoc-forløb og eller enkeltpersoners engagement i sagen, både hvad angår undervisningen i moduler og i uddannelsens organisatoriske fora for underviserne.

Modulintegreret praksis

I den modulintegrerede læreruddannelsespraksis er opgaven med at reflektere over og gennemføre dialoger om uddannelsesforståelser mellem kolleger og mellem underviser og studerende udlagt eksplicit til de enkelte moduler samt til deraf afledte drøftelser i fagspecifikke fora for underviserne. Modsat den første type er det således ikke tilfældigt, hvor uddannelsesforståelser ekspliciteres og reflekteres. Det foregår i bestemte moduler, og disse moduler er endvidere forankret eller understøttet fagligt af organisatoriske fora for medarbejderne.

'Klangbunds'-baseret praksis

I 'klangbunds'-baseret praksis suppleres den modulintegrerende praksis med uddannelseselementer, som særskilt fx i introforløb og efterfølgende løbende gennem hele uddannelsen adresserer tematikken omkring uddannelsesforståelser, ligesom tematikken er integreret i flere organisatoriske fora for medarbejdere ud over de fag- eller modulspecifikke fora. Denne måde at sikre eksplicitering og refleksion over læreruddannelsesforståelser i uddannelsens praksis på kan måske imødekomme det behov, som undervisere i læreruddannelsen udtrykker (Lund og Beck, 2016), der handler om, at de til tider finder det svært at finde tid til grundlagsdrøftelser i de enkelte modulforløb, samt at de oplever, at de studerende savner en samlet og mere grundlæggende referenceramme for uddannelsen. Underviserne efterlyser derfor, at de studerende også på anden måde gennem uddannelsens organisering løbende møder grundlagsdrøftelser om læreruddannelsen som helhed, samt at denne type drøftelser står centralt i introforløb. Dette vil ifølge underviserne skabe en ønskelig forståelsesmæssig 'klangbund' hos de studerende som grundlag for deres ageren i et modulariseret uddannelsesforløb.

Sammenfatning

Artiklen har primært belyst tre spørgsmål, som knytter sig til opgaven med at orientere læreruddannelsens praksis mod på systematisk vis løbende at adressere, diskutere og kritisere grundlæggende antagelser om uddannelsen. Det ene handler om, hvorfor især et uddannelseskvalificerende og kompetencemæssigt aspekt er blevet fremhævet. Det andet handler om et hvad? Det vil sige, hvorledes kan man nærmere definere og begrebsætte fænomenet uddannelsesforståelser? Det tredje, som er belyst lige ovenfor, er spørgsmålet om hvordan? – det vil sige, hvordan kan de enkelte uddannelsessteder gennem uddannelsens organisering understøtte, at de studerende, undervisere og uddannelsesledere mødes om disse grundlagsdrøftelser?

Der foreligger spæde danske og internationale bestræbelser på nærmere at bestemme disse grundlæggende antagelser via begrebet uddannelsesforståelse og internationalt via en række mere eller mindre veldefinerede og overlappende begreber. Men spørgsmålet om, *hvad* begrebet indeholder, er aktuelt blot belyst på måder, der inviterer til fortsat udforskning. Tilsvarende fremstår spørgsmålet om, *hvordan* grundlagsdrøftelser kan forank-

res i uddannelsens praksis, ganske underbelyst i litteraturen, ligesom også spørgsmålet om, *hvorfor* der bør bringes mere fokus på feltet omkring uddannelsesforståelser, kan nuanceres og kvalificeres yderligere. Nærværende artikel har haft som ambition, at beskrive og diskutere forhold, der forhåbentlig kan fungere som afsæt for det videre arbejde på området.

Noter

Note 1: Zeichner (1983) anvender også begrebet paradigmer og en kategorisering af disse, som ligger meget tæt på Anderssons fund. Zeichners kategorisering baserer sig dog ikke på empiriske studier.

Note 2: Begrebets fremtrædelses- og anvendelsesform kan derved beskrives som et "essentially contested concept" (Connolly 1993 i Hermann, 2003, s. 27).

Note 3: For et mere nuanceret og samlet overblik se: Hatlevik og Havnes (2017).

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. M. (2016). *Læreruddanneres professionelle læring - et litteratur-review*. Aarhus: Danske Professionshøjskoler.
- Andersson, C. (1995). Lärar för skolan eller skolas att lära - tankemodeller i lärarutbildning. Uppsala: Uppsala studies in education, 63.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Bialka, C. S. (2015). Deconstructing Dispositions: Toward a Critical Ability Theory in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37(2), 138-155.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2013). Tænketeknologier – når forandringer består og projekter forgår. *Skolen i Morgen*, 2013(8), 4-6.
- Bjerg, H., & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn Dafolo.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. 2. Udg. London: SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, C.P., Bay-Borelli, D.E., & Scott, J. (2015). Figuring Out How To Be a Teacher in a High-Stakes Context: A Case Study of First Year Teachers' Conceptual and Practical Development. *Action in Teacher Education*. 37(1), 45-64.
- Buchmann, M., & Floden, R.E. (1992). *Coherence, The Rebel Angel*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, College of Education. Occasional paper, 139.
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1990). Program Coherence in Teacher Education: A View from the United States. *The National Center for Research on Teacher Education*. Michigan. 90(6). 3-14.
- Coffey, H. M., Fichett, P. G., & Farinde, A. A. (2015). It Takes Courage: Fostering the Development of Critical, Social Justice-Oriented Teachers using Museum and Project-Based Instruction. *Action in Teacher Education*, 37(3), 9-22.
- Combs, A. (1989). New assumptions for teacher education. *Foreign language annals*, 22(2), 129-134.
- Conklin, H. G. (2015). Preparing Novice Teacher Educators in the Pedagogy of Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37(4), 317-333.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st. century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314.
- Floden, R. E., & Feiman, S. (1980). *Basing Effectiveness Criteria on Theories of Teacher Development*. Boston: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Paper.
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus: Rapport nr. 3. Kohorte: Dimitterede 2008, 2. spørgerunde. Resultater og sammenfatning af dimittendundersøgelsesarbejdet 2008-2010 samt anbefalinger*. Aarhus: Læreruddannelsen i Aarhus. Dimittendrapport.
- Frederiksen, L. L., Lund, J. H., & Beck, M. (2016). Uddannelsesforståelser i og af Læreruddannelsen - en didaktisk refleksionsmodel. I: Frederiksen, L. L., & Hedegaard, K. M. (Red.), *Veje til professionel udvikling: I læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 13-53). Aarhus: Klim.
- Frederiksen, L. L., Lund, J. H., & Beck, M. (2016a). Different understandings of the relationship between teacher education and professional practice. *Journal of the European Teacher Education Network*, 11, 112-120.
- Draper, J. D. og Wimmer, J. J. (2015). Acknowledge, Noticing, and Reimagining Disciplinary Instruction: The Promise of New Literacies for Guiding Research and Practice in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37(3), 251-264.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Høgskolen i Oslo og Akershus. HiOA afhandlinger.
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: Mausethagen S. & Smeby, J-C. (Red.), *Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget Oslo.
- Hedin, L., & Conderman, G. (2015). Shared Promises and Challenges of Coteaching: General-Special Education and Mentor Preservice Partnerships. *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 3-13.
- Heggen K., & Smeby, J-C. (2012). Gir mest mulig samanheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 4-14.
- Herbart, J. F. (1802). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. I: Kehrbach, K. *Sämtliche Werke*, 1, (s. 1887-1912). Verlag Hermann Beyer & Söhne.
- Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring - pejlinger og skitser*. I Learning Lab Denmark. ID:01. DPU.
- Hoyt, K., & Terantino, J. (2015). Rethinking Field Observations: Strengthening Teacher Education Through INFORM. *Action in Teacher Education*, 37(3), 209-222.
- Jacobs, J., Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2015). Preparing the Next Generation of Teacher Educators: The Role of Practitioner Inquiry. *Action in Teacher Education*, 37(4), 373-396.
- Jonsson, A-C., & Beach, D. (2010). Reproduction of social class in teacher education: The influence of scientific theories on future teachers' implicit beliefs. *Journal for critical Education Policy Studies*, 8(2), 1-46.
- Joram, E. (2007). *Clashing epistemologies: Aspiring teachers' practicing teachers', and Professors' beliefs about knowledge and research in education*. *Teaching and Teacher Education*, (23), 123-135.

- Kane, R. (2003). Essay review. *Teaching and Teacher Education*, (19), 371-375.
- Kennedy, M. M. (1991). *Research Genres in Teacher Education*. Michigan: National Center for Research on Teacher Education. Issue Paper 91-1.
- Kiss, K. L., & Townsend, J. S. (2012). Teacher Inquiry - From Knowledge to Knowledges. *Issues in Teacher Education*, 21(2), 23-41.
- Korthagen, F., & Russell, T. (1999). *Building Teacher Education on What we Know about Teacher-Development*. Montreal: American Educational Research Association. Paper
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching for Teacher Education*, (22), 1020-1041.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: SAGE-Publications.
- Lund, J. H., & Beck, M. (2016). *Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen*. Aarhus VIA. Forskningsrapport.
- Lykke, N., Markussen, R., & Olesen F. (2015). "There Are Always More Things Going On Than You Thought!" Methodologies as Thinking Technologies: Interview with Donna Haraway. *Kvinder køn og forskning, bind 9(4)*, s. 52-60
- Morrison, C. M. (2016). Purpose, Practice and Theory: Teacher Educators Beliefs about Professional Experience. *Australian Journal of teacher Education*, 41(3), 104-125.
- McGriff, M. (2015). Teacher Identity and EL-Focused Professional Learning in a Suburban Middle School. *Action in Teacher Education*, 37(1), 82-98.
- Nielsen, T. K. (2014). *Teori og praksis I professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review*. Aarhus Universitet: Institut for Uddannelse og Pædagogik. Ph.d. afhandling.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik*. Copenhagen: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Piro, J., & Anderson, G. (2015). Discussions in a Socrates Café: Implications for Critical Thinking in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 37, 265-283.
- Storms, S. B. (2015). Social Justice in Practice? Exploring Teacher Candidates' Commitment Toward Change Agency Through Action Research. *Action in Teacher Education*, 37(2), 156-171.
- Tatto, M. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- Tillema, H., & Kremer-Hayon, L. (2007). Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 203-217.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. *Uniped*, 39(1), 61-77.
- Wilkins, E. A., & Okrasinski, J. E. (2015). Induction and Mentoring: Levels of Student Teacher Understanding. *Action in Teacher Education*, 37(3), 299-313.
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205-217.
- Zeichner, K. M. (2006). Different Conceptions of Teacher Expertise and Teacher Education in the USA. *Education research and Perspectives*, 33(2), 60-78.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgård.

Rum for udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden

Sidse Hølvig Mikkelsen, lektor, Forsknings- og udviklingskoordinator, Læreruddannelsen Skive, VIA UC, sihm@via.dk og Mette Molbæk, lektor, ph.d., Læreruddannelsen Skive og Koordinator for Forsknings- og Udviklingsprogrammet Inklusion, VIA UC, mem@via.dk

Resumé

Denne artikel adresserer muligheder og udfordringer i relationerne mellem læreruddannelse, profession og forskning og har til formål at undersøge, hvordan samspillet mellem den praksis (og teori), der er i folkeskolen, og den teori (og praksis), lærere og lærerstuderende møder på grund- og efteruddannelsen, kan faciliteres.

Problemstillingen behandles teoretisk og empirisk med udgangspunkt i et forsknings- og udviklingsprojekt designet med intentionen om at skabe ligeværdige og udviklende møder mellem praksis-, professions- og forskningsviden.

I artiklen præsenterer vi fund vedrørende den måde, vi organiserer forsknings- og udviklingsprojekter på, samt forhold omkring tid og muligheden for en dybere forståelse af praksis.

Konklusionen er, at hvis vi vil facilitere møder mellem forskellige typer af viden og ad den vej skabe reel kompetenceudvikling for alle involverede aktører, er vi nødt til at rammesætte vores forsknings- og udviklingsprojekter, så de både understøtter en systematisk og differentieret tilgang, og vi må prioritere tid til fordybelse samt udvikle en samarbejdende kultur med fokus på en analyserende tilgang til udvikling af alle aktørers praksis. Vores fund og konklusioner indeholder endvidere nye perspektiver på, hvordan vi kan se og praktisere læreruddannelse.

Nøgleord:

Kompetenceudvikling; Professionelle læringsfællesskaber; Sammenhæng mellem forskning, uddannelse og profession; Professionalisering

Motivation og metode

Som læreruddannere er vi optagede af, hvordan forskellige vidensformer kan bringes i spil med det formål at udvikle viden, der er til gavn for både skole, læreruddannelse og forskning.



Med udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet: *'Hvilke muligheder og udfordringer ser vi i samarbejde om læreres kompetenceudvikling, der har som ambition at understøtte samspil mellem forsknings-, professions- og praksisviden med det formål at udvikle alle aktørers praksis?'* vil vi i denne artikel indledningsvist uddybe den teoretiske og forskningsmæssige baggrund for vores optagethed af at facilitere samspillet mellem forskellige vidensformer for efterfølgende empirisk at identificere nogle af de forhold, der får betydning for vores ambition om øget samspil mellem vidensformerne.

Det empiriske udgangspunkt for denne artikel er et forsknings- og udviklingsprojekt, der, inspireret af aktionsforskning og -læring (Bjørnsrud, 2004; Madsen, 2010) samt viden om professionelle læringsfællesskaber (Stoll, Bolan, McMahan, Wallace & Thomas, 2006; Albrechtsen, 2013), havde som formål at facilitere kontinuerlige og bæredygtige rum for udvikling af både forsknings-, professions- og praksisviden og ad denne vej opnå kompetenceudvikling for alle involverede aktører.

Forsknings- og udviklingsprojektet blev således designet ud fra den grundlæggende antagelse, at udvikling af praksis og viden i skole og uddannelse er et fælles anliggende for alle centrale aktører i og omkring skolen, bredt forankret som et samarbejde mellem forskere, læreruddannelse, skoleforvaltning, skoleledere, lærere og studerende.

Helt konkret strukturerede vi vores forløb som en iterativ proces, hvor vi forud for hvert delforløb aftalte et fokus med udgangspunkt i lærernes konkrete didaktiske udfordringer, hvorefter en eller flere aktioner blev aftalt (Madsen, 2010). Udviklingsprojektets deltagere mødtes i løbet af projektets første år hver sjette uge og reflekterede sammen over de erfaringer, lærerne havde gjort sig med de igangsatte aktioner, samt hvad og hvorfor noget så ud til henholdsvis at understøtte eller besværliggøre arbejdet med at nå de aftalte mål. Diskussionerne og videndelingen rammesatte vi som reflekterende og evaluerende didaktiske samtaler, hvor fokus var på at understøtte samspillet mellem både forsknings-, professions- og praksisviden. Didaktiske samtaler er karakteriserede ved at være stramt strukturerede og ved at fastholde fokus på problemstillingen og aktionen for derigennem at sikre en fælles rettet og professionel refleksion og evaluering (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007). For at kunne følge og understøtte udviklingen i de didaktiske samtaler tog samtalerne hver gang udgangspunkt i spørgsmålene:

- Hvad er fokus og målet for forløbet?
- Hvad er observeret i den periode, de aftalte indsatser/aktioner har været afprøvet?
 - Hvad ser ud til at lede mod målet for forløbet
 - og hvordan ses dette i praksis?
 - I denne analyse inddrages både forskningsviden, professionsviden og praksisviden om forløbets fokus.
 - Hvad er udfordringerne? Og hvorfor?
- Hvad er *next step*?
 - Planlægning af næste aktion/delforløb inspireret af diskussionerne, forskning, teori og gode idéer/erfaringer.

Parallelt med arbejdet på de lokale skoler og med udgangspunkt i vores optagethed af, hvordan vi som læreruddannere kan facilitere et øget samarbejde mellem lærere i folkeskolen, læreruddannere og læreruddannelse samt forskere, indsamlede vi data med henblik på at kunne evaluere og identificere forhold, der henholdsvis understøttede eller skabte barrierer for vores formål om at skabe rum for et reelt, ligeværdigt og praksisnært samspil mellem forskellige vidensformer.

Empirien i denne del af projektet består af to transskriberede fokus-gruppeinterview med fire lærere fra hver af de to deltagende skoler, alle deltagende læreres evaluerings- og refleksionsark efter fem møder rammesat som didaktiske samtaler, to evaluerende workshops på de to skoler samt egne og studerendes refleksionsnotater under forløbet. Inspireret af Kvale og Brinkmann (2009) og Grounded Theory, the second generation (Clarke, 2005) har vi arbejdet med en induktiv og tematisk kodning som baggrund for identificeringen af muligheder og udfordringer i arbejdet med at facilitere kompetenceudviklende rum for understøttelse af samspillet mellem praksis-, professions- og forskningsviden og dermed svaret på vores indledende undersøgelsesspørgsmål. Denne tematiske kodning peger på tre afgørende tematikker i forhold til muligheder og udfordringer i arbejdet med og samarbejdet om kompetenceudvikling, hvor der er fokus på at øge samspillet mellem praksis-, professions- og forskningsviden. Disse fund bidrager med viden om, hvordan vi kan facilitere bæredygtige møder mellem praksis, professionsuddannelse og forskning.



Ambitionen om øget samspil mellem flere vidensformer

Optagetheden af at skabe en øget sammenhæng mellem forskellige vidensformer i professionsuddannelserne er på ingen måde ny og kalder på, at vi som undervisere på professionsuddannelserne kontinuerligt forholder os til, hvordan vi kan facilitere rum for udvikling af både praksis-, professions- og forskningsviden. Udfordringen synes at være et grundvilkår for alle de professionelle i velfærdsstaten, og det er på mange måder dette spændingsforhold, der er med til fortsat at udvikle både praksis og viden, da refleksioner over og inddragelse af både teori og praksis hele tiden rummer et forandringspotentiale, der altid må være i spil i kompetent undervisning.

Imidlertid er det vores erfaring, at dette spændingsforhold ikke altid opleves som produktivt, men snarere som frustrerende, da lærerstuderende og lærere ikke oplever at kunne finde sammenhængen mellem den teori (og praksis), de møder på grunduddannelsen og i kompetenceudviklingsforløb, og den praksis (og teori), de møder i skolerne. Problematikken kendes også i den internationale professionslitteratur og omtales her som mangel på *coherence* (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008).

Samtidig oplever vi, at lærere og lærerstuderende i både grund- og efteruddannelsesregi forstår forholdet ved at se teori og forskning som det, vi arbejder med på uddannelsen og adskilt fra praksis, der for de lærerstuderendes vedkommende foregår i deres praktikker. Denne iagttagelse findes også i undersøgelsen 'Bridging The Gap' fra 2014 og understøttes af flere dimittendundersøgelser (Bjerg & Haastrup, 2014; Frederiksen & Troelsen, 2013; Kvols, 2015; Frederiksen & Lund, 2011; Jensen, Kamstrup, & Haselmann, 2008).

Når vi til stadighed oplever samspillet mellem og udvikling af forskellige vidensformer og praksisser som en vigtig, men stor udfordring, fordrer det, at vi på læreruddannelsen ser på mere bæredygtige og effektfulde måder at rammesætte undervisning og læring på, så både formale og manifesterede kompetencer udvikles. Det er vores opgave som undervisere på læreruddannelsen kontinuerligt at udvikle rammerne i vores undervisning, så de lige vigtige og værdige perspektiver kan supplere og reflektere hinanden. Der skal således skabes nye rammer for, at vi gennem samspillet mellem aktioner i praksis, undervisning og forskning kan åbne for refleksioner over egen og andres praksis, der kan blive udgangspunkt for nye handlemuligheder (Madsen, 2010; Plauborg, Andersen & Bayer, 2007). Hvis vi skal have en reel mulighed for at skabe viden om bæredygtig og professionel didaktik,

der kan være til gavn for alle skolens aktører og være med til at udvikle undervisningen i folkeskolen og på læreruddannelsen, må dette få betydning for samarbejdet mellem lærerstuderende, lærere, skoleledere, læreruddannere og forskere. I dette samarbejde bliver det afgørende, at alle aktører i fællesskab forholder sig bevidst til de forskellige vidensformers gensidige afhængighed og potentialer.

Forståelser af teori og viden

Det er i en professionssammenhæng vigtigt at skelne mellem de forskellige vidensformer og forståelser, og hvorledes de relaterer sig til praksis, da det får betydning for, hvordan de kan anvendes i en undervisnings- og udviklingsammenhæng; det være sig til analyse, inspiration, fortolkning, kritik, refleksion mv. (Laursen, 2016; Knudsen, 2014).

Rasmussen, Kruse & Holm (2007) skelner mellem tre former for pædagogisk viden og videnfrembringelse: pædagogisk praksisviden, pædagogisk professionsviden og videnskabelig pædagogisk viden (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007). Praksisviden opstår i praksis som en subjektiv, erfaringsbåret viden, eksempelvis om hvordan undervisningen kan gennemføres i 3.a. Denne form for viden beskriver Steen Wackerhausen med udtryk som 'handlingsbåret kundskab', 'tavs viden', 'mesterlære', 'læring som social praksis' og 'erfæringsviden' og placerer den inden for det non-skolastiske paradigme (Wackerhausen, 2008). Professionsviden forstås som refleksionsteori, oftest frembragt i forsknings- og forsøgsarbejde til udvikling af praksis. Denne viden vil ofte have karakter af at være vejledende eller anvisende og befinder sig mellem praksisviden og den videnskabelig viden, som frembringes via videnskabelige metoder og ikke forholder sig til en praktisk anvendelighed (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007).

De to sidstnævnte vidensformer befinder sig inden for det, Wackerhausen definerer som det skolastiske paradigme, og som han mener, er det dominerende i den aktuelle uddannelsespolitiske tænkning, hvilket er en holdning, der også findes hos Schön (Wackerhausen, 2008; Schön, 2013).

Vi må som undervisere på læreruddannelsen holde os for øje, at alle tre vidensformer er og bør være i spil, da ingen af vidensformerne er 'lærdom nok', som Wackerhausen udtrykker det. Her bliver den fælles refleksion og samarbejdet mellem skolens aktører en afgørende med- og modspiller, da det er her, vi dels kan kvalificere alle deltageres praksis og dels stille kvalificerede spørgsmål til praksissædvaner og tilhørende selvfølgeligheder. Opga-



ven bliver derfor at rammesætte meningsfulde udvekslinger mellem teori og praksis (Wackerhausen, 2008), der kan udvikle læreres og læreruddannedes didaktiske kompetencer og valg gennem blandt andet professionelle skøn og reflektiv dømmekraft (Schön, 2005; Hedegaard, 2014; Krogh-Jespersen, 2009).

Kompetence

Kompetencebegrebet synes imidlertid dels svært entydigt at definere og dels muligt at forstå via en række delelementer, som kan prioriteres forskelligt, men som overordnet handler om kundskaber, færdigheder og holdninger. Disse vil altid være situations- og handlingsrelaterede, hvorfor også professionel beslutningstagen må blive et centralt delelement i en forståelse af kompetencebegrebet (Hagen og Skule, 2004; OECD, 2005; Undervisningsministeriet, 2005; Illeris, 2011). Således indeholder (kommende) læreres kompetencer viden (kundskaber), der omsættes i konkret og situerede handlinger i praksis (færdigheder), som ofte vil være baserede på vurderinger og beslutninger med afsæt i mere eller mindre ekspliciterede grundlægsforståelser (holdninger) til blandt andet pædagogik og didaktik.

I en kortlægning af centrale lærerkompetencer (Nordenbo et al., 2008) inddeles kompetencebegrebet endvidere i formale og manifesterede kompetencer, hvor de formale henviser til uddannelse, mens de manifesterede fokuserer på de konkrete handlinger i praksis. I denne forståelse bliver det derfor vigtigt både at undersøge og udvikle den uddannelse (og dermed teori og forskning), man som lærer og lærerstuderende møder, og den didaktiske praksis, denne uddannelse afstedkommer. Udvikling af kompetencer fordrer derfor både en konkret rettedhed mod handlinger i praksis sammen med en undersøgelse af denne praksis på baggrund af mere formale og ofte meningsbårne mål baseret på blandt andet forskning i undervisning. Således vil kompetenceudvikling handle om tilegnelse af nye kompetencer dels via formel grund- og videreuddannelse og dels via uformel læring i det daglige arbejde, der tilsammen vil kunne skabe udvikling i både formale og manifesterede kompetencer. Dette kan blandt andet understøttes i skolens og læreruddannelsens organiseringer af arbejdet og samarbejdet mellem de professionelle i og omkring skolen.

Kompetenceudvikling

I forskning med fokus på læreres kompetenceudvikling understreges vigtigheden af, at kompetenceudviklingsforløbene eksplicit prioriteres og aktivt rammesættes og evalueres (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; DuFour & Marzano, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Sheehy, Rix, Collins, Hall, Nind & Wearmouth, 2009; Timperley, 2011). På baggrund af et systematisk review anbefaler det engelske EPPI-centre, at lærere undersøger og reflekterer over deres praksis, da undervisning er kompleks og ikke lader sig sætte på 'formel' (Rix m.fl., 2006). I dette perspektiv handler kompetenceudvikling ikke om specifikke programmer eller koncepter, men netop om at 'løfte' undervisningsopgaven ud og op fra det enkelte fag og den enkelte lærer til en fælles bestræbelse på at udvikle praksis. Dette kan eksempelvis gøres, ved at kompetenceudviklingen tager udgangspunkt i arbejdslivet som lærer og dets aktuelle udfordringer. I denne optik forstås kompetenceudvikling med inspiration fra Illeris, hvor blandt andet praksistilknytning, problemorientering og refleksion er centrale omdrejningspunkter (Illeris, 2011).

I forlængelse heraf tilbyder de såkaldte professionelle læringsfællesskaber sig som en ramme for en kvalificering og effektivisering af lærernes teamsamarbejde med et undervisningsudviklende blik i fokus og en afprivatiserende tilgang til lærerjobbet (Albrechtsen, 2013). Således kan alle centrale aktører (lærere, ledere, studerende, læreruddannere og forskere) i en fælles professionel ramme drøfte, evaluere og analysere undervisning og undervisningstiltag samt hjælpe hinanden med at formulere nye tiltag i forhold til elevernes læring og trivsel. Hermed understøttes dels et almen didaktisk arbejde med undervisningsudvikling, dels et mere specifikt og konkret samarbejde om at understøtte elevernes faglige og sociale udvikling.

Denne måde at arbejde med kompetenceudvikling understøttes endvidere af OECD's anbefalinger (2011) om, at læreres kompetenceudvikling bør tage udgangspunkt i observation af undervisning, selvevaluering og dokumentation med henblik på elevens læring og udvikling. Her kan et øget samarbejde mellem lærere, læreruddannere, forskere og studerende være med til at sikre en udvikling og kvalitetssikring, som også kan betyde et mere længerevarende lokalt, fælles fokus og samtidig give et mere globalt og internationalt perspektiv på praksis- og kompetenceudvikling (Armstrong et al., 2011). Et sådant samarbejde tager udgangspunkt i et ønske om vidensudvikling og et arbejdsfællesskab mellem alle centrale aktører i og omkring skolen og med en opmærksomhed på alle deltagers læring gennem under-



søgelser, vurderinger og handlinger i en ofte kompleks og kompliceret skolehverdag (Hargreaves & Fink, 2006). I sin bedste udgave vil sådanne professionelle læringsfællesskaber kunne:

- skabe forbindelse mellem forskning/teori og praksis
- facilitere undersøgende tilgange til praksis i skole, læreruddannelse og forskning
- skabe en kritisk debat om og distance til praksis og teori/forskning
- facilitere samarbejde mellem skole og læreruddannelse
- understøtte mere nuancerede forståelser af undervisning, læring og udvikling
- understøtte differentierede syn på de centrale aktører: elever, lærere, forældre, læreruddannere, forskere
- skabe en bedre håndtering af praksis' kompleksitet og dermed en mere modstandsdygtig kultur i turbulente tider
- blive en kultur og tilgang til praksis og praksisudvikling på skole og læreruddannelse.

Opmærksomhedspunkter i arbejdet med at facilitere et øget samspil mellem forskellige vidensformer

Med udgangspunkt i ovenstående teori og forskning om kompetenceudvikling og samspil mellem praksis og teori vil vi i det følgende og på baggrund af det præsenterede forsknings- og udviklingsprojekt præsentere tre empirisk funderede opmærksomhedspunkter, der viste sig afgørende for ambitionen om at skabe rum for kompetenceudvikling gennem øget samspil mellem praksis-, professions- og forskningsviden.

Baseret på vores induktive, Grounded Theory-inspirerede analysestrategi identificerede vi med udgangspunkt i en tematisk kodning tre gennemgående temaer i forhold til det at udvikle professionel praksis med udgangspunkt i ambitionen om at inddrage flere vidensformer i et bredt samarbejde: Vigtigheden af *rammesætningen*, *tiden* som en væsentlig faktor samt muligheden for *fordybelse* som forudsætning for den professionelle læring og udvikling.

Rammesætningen

Vores empiri viser, at rammesætningen af forsknings- og udviklingsprojektet får betydning for muligheden for, at aktørernes forskellige vidensformer

kan indgå i et reelt kommunikerende samspil, så der opleves større *coherence* mellem teori og praksis. Som vi indledningsvist påpegede, er det en forudsætning for kompetenceudvikling af henholdsvis manifesterede og formale kompetencer, at aktørerne får tid og plads til både at arbejde med konkrete undersøgelser af handlinger i praksis, og at disse undersøgelser bliver informeret af og behandlet i fællesskab med mere teoretisk funderede vidensafsæt.

Helt gennemgående udtrykker lærerne, at den tydelige rammesætning af forløbet, inspireret af en indledende studietur og organiseret omkring de didaktiske samtaler med inddragelse af forskningslitteratur, var afgørende, men også udfordrende for deres løbende arbejde, engagement og fokus på projektet i en travl lærerhverdag. En lærer fortæller:

"I starten var det svært og jeg tænkte puha, det er bare op ad bakke det her. Men så blev jeg placeret i det her fællesskab, hvor vi kunne tale om andet end det praktiske. Det har virkelig været godt og rykket meget – vi får også et synligt ansvar over for hinanden."

En anden påpeger:

"Vi ville ikke mødes om andet end det praktiske, uden der var nogen udefra, der planlagde det. Vores teammøder hæver sig ikke op på det her niveau, hvor man lærer noget om sin egen tilgang til undervisningen og mål - og eleverne."

Det bliver således tydeligt, at den professionelle kompetenceudvikling samt samspillet mellem vidensformerne – det at hæve dialogen op på 'et højere niveau', kræver en meget tydelig rammesætning af forløbet, hvilket ikke mindst gør sig gældende, hvis studerende og andre eksterne aktører skal inddrages.

Imidlertid bliver det tilsvarende vigtigt, at forløbene indeholder mulighed for, at lærerne i deres afprøvning af forskellige aktioner kan arbejde på mange forskellige måder med deres praksisudvikling. Madsen (2010) taler i den forbindelse om, at sådanne forløb både må være stramt styret, hvad angår roller og processer, men at de samtidig må være rummelige med hensyn til variationer af input, fokus og de deltagendes tilgang til arbejdet. Endvidere fremhæver flere lærere, at det er vigtigt med inspiration 'udefra', og at ledelsen går ind i arbejdet og er med til at styre processen også *mellem*



de formelle møder. Man kan i forlængelse heraf overveje, om indførelsen af professionelle læringsfællesskaber fordrer en ny, mere refleksionsfaciliterende lederrolle med fokus på struktureringen, monitoreringen og opfølgningen af professionelle udviklingsprocesser igennem hele skoleåret. Således må både lærere, ledelse, læreruddannere og forskere bidrage til, at udviklingen af praksisformer og kompetenceudviklingsforløb både er systematiske og strukturerede og samtidig giver mulighed for variationer og justeringer. Alle aktører har her en central opgave, fordi deres forskellige positioner og viden er nødvendige og lige vigtige for, at der kan ske en reel kompetenceudvikling med ændrede praksisser til følge. Der kan dermed være behov for en eksplicit ansvars- og rollefordeling både under de didaktiske samtaler og i tiden imellem møderne, hvor alle aktører på forskellig vis skal understøtte de forandringer, der er lagt op til.

Set i det lys er udvikling af samspillet mellem vidensformerne og bæredygtig kompetenceudvikling ikke blot en opgave for den enkelte lærer, men et fælles og vigtigt anliggende for alle skolens centrale aktører. Dette understøttes af SFI, der i en undersøgelse fra 2013 konkluderer, at det kollegiale samarbejde om undervisningen mange steder ikke er særlig udviklet, og i det omfang, det forekommer, er det på de højtpræsterende skoler (Winter & Nielsen, 2013). Således peger vores undersøgelse på, at hvis ambitionerne og forskningen om bedre samspil mellem teori og praksis både på uddannelserne og i praksis skal imødekommes, er det af stor betydning, at rammesætningen af projektet er både realistisk i omfang og tydeligt formuleret, samt at den opleves meningsfuld af aktørerne, hvilket kan understøttes gennem forløb, der også giver plads til differentierede aktioner.

Tiden

En af de helt store udfordringer i projektet og ved at iværksætte professionelle læringsfællesskaber mellem interne og eksterne aktører er tidsperspektivet. I den forbindelse beskriver lærerne deres hverdag på skolerne som presset og ikke gearret til at *"tænke ud over det praktiske niveau"*.

I naturlig forlængelse af opmærksomhedspunktet om rammesætning bliver den tidsmæssige organisering og prioritering således vigtig, hvis alle aktører i fællesskab motiveret skal kunne fastholde, reflektere over og videreudvikle undervisningstiltag. Af interviewene og refleksionsnotaterne fremgår det, at lærerne i meget stor udstrækning mener, at tiden er givet rigtig godt ud, men at det har været særlig presset for dem i starten, hvor

flere har oplevet ikke at nå at forberede sig til andre opgaver. Tilsvarende nævner både lærere og lærerstuderende i den afsluttende evaluering den manglende tid som en afgørende faktor for at kunne arbejde seriøst og dybtgående med udviklingen af praksis og for forståelsen og inddragelsen af de input, de forskellige aktører og deres perspektiver bidrog med i forløbet.

Disse fund omkring (manglende) tid peger igen på en nødvendig prioritering, styring og rammesætning af udviklingsprocessen, hvis man vil styrke samarbejde og kompetenceudvikling og give plads til den reflektive professionelle dialog, der kan understøtte fælles opfattelser og normer i forhold til undervisning og afprivatisere læreres arbejde (Molbæk, 2016; Stoll et al., 2006).

Ligeledes fordrer et øget samarbejde, der inddrager både skoler, læreruddannelse og forskning, en høj grad af fleksibilitet og gensidige forståelser af de implicerede aktørers ofte meget forskellige og asynkrone (tids-)verdener. Dette var en udfordring i projektet, hvor særlig de studerende blev udfordret på deres deltagelse, da deres modulariserede studievirkelighed ikke oplevedes som fleksibel i forhold til at deltage i dette forløb, der strakte sig over flere modulers varighed. Netop det, at forløbet var tidsmæssigt langstrakt, var de øvrige deltagere i projektet imidlertid meget positive over for, da grundlæggende ændringer i professionelle arbejdsmetoder og tænke måder tager tid, hvorfor det vurderes givtigt at mødes kontinuerligt over en længere tidsperiode, da det styrkede samarbejdet og udviklingen af nye manifesterede og formale kompetencer.

Tiden, herunder manglen på tid, prioriteringen af tid og planlægning må således ses som en meget vigtig faktor, hvis de professionelle kompetencer skal løftes i fællesskab gennem møder mellem forskellige vidensformer. Dette kræver ledelse på alle niveauer, og en ledelse der agerer med blikket rettet mod de langsigtede gevinster af et længerevarende pædagogisk arbejde, og det kræver – i en konkurrencepræget og kompleks skolevirkelighed – en vis mængde mod at prioritere de ofte mere langsommelige og ufærdige processer frem for mere hurtige og færdige løsninger, der tilbydes gennem pædagogiske konceptualiseringer.

Endvidere bliver det centralt at erkende og fastholde, at udvikling og læring sker i forskellige tempi og med forskellige mål, hvorfor forløbene må tilpasses de lokale behov for at sikre både ejerskab og motivation, så arbejdet med at udvikle og forandre praksis- og vidensformer ikke blot opleves som endnu en opgave. I en travl hverdag vurderes dette at være en meget stor udfordring, da alle aktører generelt oplever, at de ikke har tid nok.



Fordybelsen med fokus på proces

En fælles erfaring i projektet er, at samtalen om indholdet tilbyder sig som et afsæt for fordybelse og diskussion af hinandens professionelle verdener og vidensformer. Særligt har læringsfællesskaberne et stort udviklingspotentiale, når deltagerne fokuserer på en fælles faglig fordybelse med inddragelse af hinandens forståelser af og viden om undervisning. Centralt står her fordringen om at skabe en fælles nysgerrighed på undervisningens udfordringer, gerne konkretiseret i en relevant problemstilling, som undersøges i undervisningspraksis og gennem teoretiske input og forstyrrelser i fælles faglige overvejelser og beslutninger om nye handlinger.

I dette arbejde oplevede nogle af projektets deltagere, at undervisningen blev en fælles opgave. Deltagere med hver deres vidensmæssige ståsted og med forskellige faglige udgangspunkter inviterede hinanden ind i didaktiske overvejelser og kvalificerede hinandens forståelser og praksis. Ligeledes oplevede nogle af lærerne, at de fik et fælles fagligt sprog, og at de blev meget mere tydelige i forhold til undervisningens forskellige elementer, og hvordan de planlagde undervisningens tiltag og indhold, hvilket igen skabte mere oplevet tydelighed hos eleverne.

En lærer beskriver, hvordan arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber omkring aktionerne havde indflydelse på det fælles faglige sprog i fagteamet:

"Det er ligesom om, vi taler et fælles sprog nu" og videre: "På den måde kan vi også være meget tydeligere over for eleverne. Det er på en eller anden måde som om, at det, eleverne skal lære, og undervisningen bliver afmystificeret".

At undervisningens indhold og elevernes læring afmystificeres er også et billede på, hvordan de didaktiske samtaler i de professionelle læringsfællesskaber, der understøtter samspil mellem forskellige vidensformer, kan åbne for den 'sorte boks' i undervisningssammenhæng og være med til at professionalisere og udvikle lærernes samarbejde og dermed skabe et fælles grundlag og sprog for skole- og undervisningsudvikling, som læreruddannere, lærerstuderende og forskere kan profitere af at deltage i.

Med en fælles faglig fordybelse og fokusering kommer også et vedvarende fokus på undervisningens processuelle aspekt, herunder lærerens

mulighed for differentieret at understøtte den enkelte elevs mulighed for deltagelse og læring. En lærer fortæller:

"Der er mere fokus på processen nu. I min lange lærerkarriere har jeg måske haft en tendens til f.eks. ved en fremlæggelse at sige: 'Det var en fin fremlæggelse', men hvad betyder det egentligt? Nu er fokus mere, 'hvorfor var det det', og 'hvordan har eleven flyttet sig siden sidste gang', og imens man arbejder med tingene hele tiden at have øje for, hvad er det helt præcist, der skal til, for at eleven rykker sig."

Det procesorienterede undervisningsblik, der blandt andet kommer qua fordybelsen, understøtter endvidere den løbende feedback og opmærksomheden på udviklingspotentialer hos eleven. En lærer fortæller:

"Enhver ved jo godt, hvem der er de dygtigste i klassen. Nu er fokus mere, hvem er det, der rykker sig, og det er jo også mere interessant."

Dermed kan et mere fælles procesdidaktisk perspektiv (Uljens, 1993; 1997) sikre, at lærere og elever både forfølger og fastholder de overordnede mål og samtidig justerer undervisningen, når der er behov for det. Arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber med fokus på inddragelse af forskellige vidensformer kan således understøtte kommunikationen mellem læreren og eleven og analysen af elevens konkrete behov, så eleven får øgede muligheder for læring og udvikling.

I forhold til det at facilitere rammer for fordybelse og fokus på processen er det vores erfaring, at meningsfuld skole- og undervisningsforandring fordrer, at alle aktører zoomer ind og i fællesskab koncentrerer sig om et mindre, udvalgt fokusområde. At fordybe sig i fælles overvejelser, gå ind i didaktiske diskussioner, udvikle fælles fagligt sprog, udvælge egnet undervisningsindhold mv. gøres ifølge projektets deltagere bedst med udgangspunkt i konkrete tiltag og erfaringer fra egen og andres praksis. Flere deltagere peger på, at det ikke var afgørende for dem, hvad projektets fokus var, men det, at alle i projektet var engagerede og fokuserede, viste sig betydningsfuldt og motiverende. Således bliver der gennem et fælles fagligt tredje skabt meningsfulde rammer for et fagligt og professionelt møde mellem flere vidensformer, hvor alle kan bidrage samt tage ejerskab og ansvar for udvikling af viden og kompetencer.



Konklusion

Vores projekt og analyser viser, at der både opstår muligheder og udfordringer, når forsknings- og udviklingsprojekter designes med ambitionen om at udvikle møder mellem praksisviden, professionsviden og forskningsviden med det formål at understøtte læreres kompetenceudvikling. Vores undersøgelse og fund peger imidlertid samtidigt på, at hvis man vil understøtte en reel kompetenceudvikling for alle aktører i samspillet mellem vidensformerne, må der i højere grad medtænkes en række strukturelle og pragmatiske forhold, der ikke umiddelbart kommer til syne i den seneste forskningslitteratur inden for kompetenceudviklingsfeltet. Dermed kan projektets empiriske fund sætte fokus på centrale forhold, der også må medtænkes, når en global og teoretisk viden med fokus på *best practice* møder lokal praksisviden. Her bliver det afgørende også at medtænke lokale behov og strukturelle forhold, hvis kompetenceudviklingsprojekter skal imødekomme og agere faglig løftestang for forskellige aktører fra forskellige vidensarenaer.

I vores projekt fandt vi det således afgørende, at projekter der både vil understøtte udvikling af kompetencer og samspil mellem forsknings-, professions og praksisviden har en ekspliciteret og tydelig rammesætning, hvad angår tidsplaner, fokus- og ansvarsområder, samtidig med at der sikres rum for differentierede blikke og måder at gå til opgaven på.

Endvidere fandt vi tidsaspektet helt centralt for, at der kunne skabes reel udvikling af både kompetencer og rum for samspil mellem forskellige vidensformer. I forlængelse af fund om manglende tid blev vi også opmærksomme på betydningen af de asynkrone (tids-)verdener, som henholdsvis lærere, lærerstuderende, læreruddannere og forskere bevæger sig i, og som øger behovet for koordinering og løbende kommunikation. Sidst fandt vi i forhold til tidsaspektet et behov for at se udbyttet af forsknings- og udviklingsforløb med fokus på samspil mellem forskellige vidensformer i en længere tidshorisont, da udvikling og forandringer af alle aktørers praksis tager (lang) tid og foregår i forskellige tempi.

Sidst fandt vi, at vores rammesætning af kompetenceudviklingsforløbet med ambitionen om at skabe rum for møder mellem og udvikling af praksis-, professions- og forskningsviden havde givet de deltagende lærere mulighed for i fællesskab med andre at fordybe sig i arbejdet med at udvikle praksis. Det fælles undervisningsudviklende blik betød endvidere en øget opmærksomhed på undervisningens processuelle aspekter, hvor lærerne

fik mere fokus på egne didaktiske valg betydning for elevernes læring og udvikling end på elevens og/eller elevernes slutprodukt.

En grundlæggende præmis for at lærings- og udviklingsprocessen lykkes, er, at alle tør åbne deres praksis og refleksioner for hinanden. Det kan være en overvindelse for mange og kan indledningsvis virke både irriterende og unødigt forstyrrende i en travl hverdag, der i udgangspunktet af mange betragtes som en velfungerende praksis. Men den afprivatisering, der sker i de professionelle læringsfællesskaber, bliver afgørende i arbejdet med at kunne udvikle kompetencer og håndtere det komplekse lærerjob. Opgaven løftes op og ud af den enkelte lærers 'private' arbejdsfære og bliver et fælles anliggende for alle aktører i og omkring skolen, da praksis gøres til genstand for professionel dialog og udvikling, der kan fungere som fælles afsæt for kollektiv udvikling og læring. Således bliver det udvidede professionelle fællesskab et vigtigt og bærende element i at understøtte den proces, der skal lede hen imod en stadig udviklende og professionel skole- og læreruddannelseskultur.

Der er ikke nogen tvivl om, at aktørerne oplever at have fået meget forskellig udbytte af forløbet, hvilket også var forventeligt. Det må her være fuldt acceptabelt, at de deltagende tager arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber til sig på forskellig vis, og at de også vurderer arbejdet som mere eller mindre meningsfuldt og anvendeligt. Det vigtigste bliver, at alle forholder sig både kritisk og konstruktivt til det store fælles arbejde, det er at udvikle praksis, hvor alle indtager ligeværdige roller og har lige vigtig viden og erfaring, hvis det skal lykkes.

Perspektivering – med mulige implikationer for læreruddannelsens didaktik

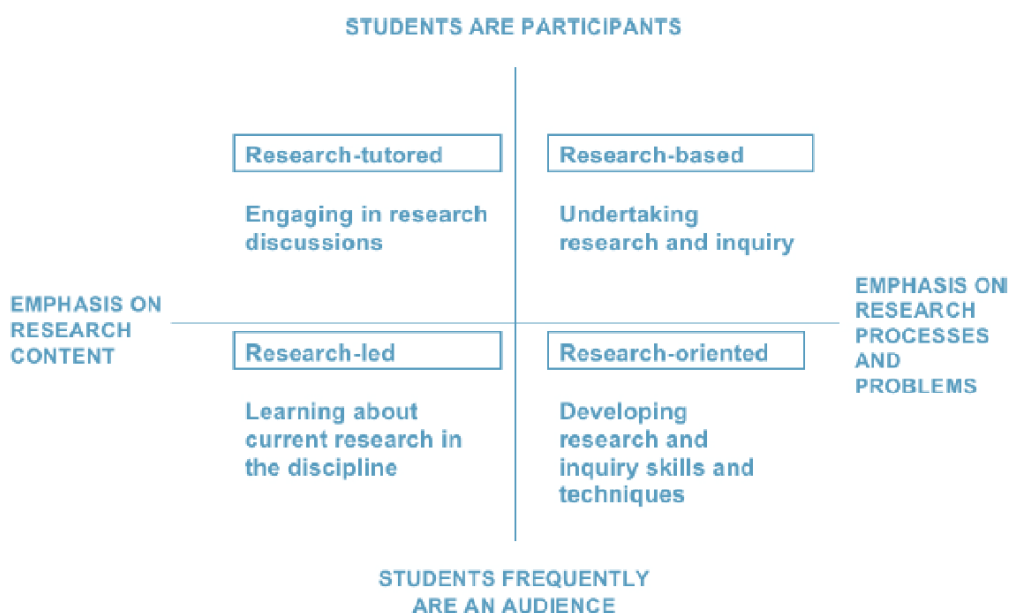
Som undervisere på grunduddannelsen og i efter- og videreuddannelsen af lærere har projektet og dets fund løbende givet os anledning til at diskutere, hvordan læreres og lærerstuderendes uddannelse kan struktureres, så både lærere og lærerstuderende får mulighed for at deltage i undersøgelser og udvikling af undervisning, der kan skabe rum for udviklende møder mellem både praksisviden, professionsviden og forskningsviden.

Vores optagethed af denne opgave accentueres ikke mindst af, at der i den nuværende modulariserede læreruddannelse kan være en risiko for, at de studerendes tilgang til læring bliver fragmenteret og instrumentel (Nielsen & Sarauw, 2012). Endvidere kan det være en udfordring, at vi som undervisere



på læreruddannelsen kan deltage i mange forskelligartede forsknings- og udviklingsaktiviteter, der tilmed kan være i eksternt regi, hvorfor der ikke per automatik og naturligt sikres et tilbageløb til skoler og undervisning på læreruddannelsen.

Hvis vores undervisning, samarbejde med skoler og forskning ikke skal forblive parallelle spor, kan en måde at skabe samspil mellem praksis, forskning og undervisning på være mere aktivt at inddrage flere aktører, herunder lærere og lærerstuderende, i fælles forsknings- og udviklingsarbejde (Willison, 2008; 2009). Dette fordrer imidlertid et øget fokus på, hvordan sådanne forløb organiseres. I den forbindelse kan nedenstående matrix være med til at synliggøre mulige positioner i alle aktørers, herunder de studerendes, deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter og lægger op til et skift i synet på lærere og lærerstuderende som primært modtagere af viden til i højere grad også at fokusere på deres deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter.



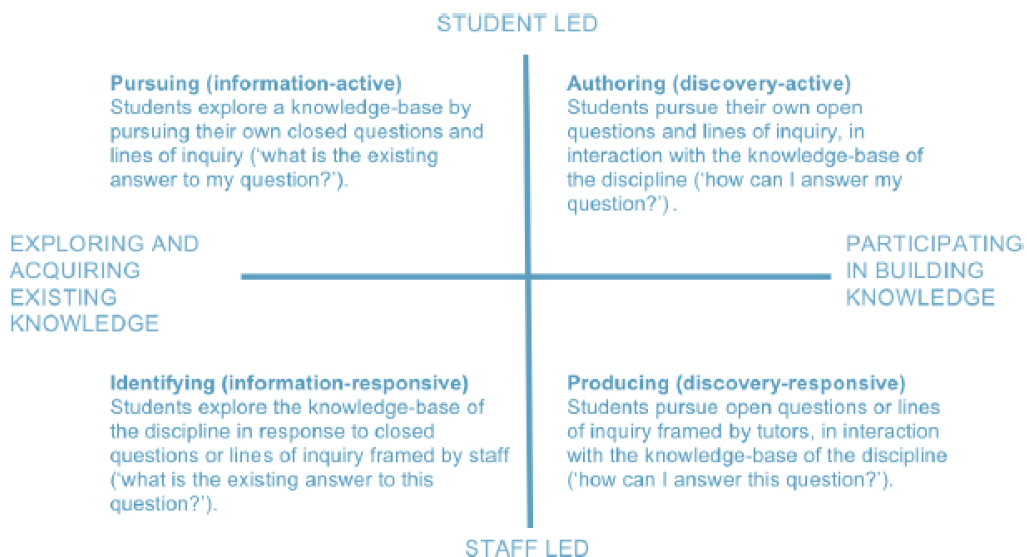
(Healey & Jenkins, 2009, s. 9)

Modellen kan give inspiration til fælles overvejelser over og diskussion af, hvordan både lærere og lærerstuderende sikres muligheder for at indtage alle positioner. Disse diskussioner kan få betydning for læreruddannelsens didaktik, herunder antagelser om både studerendes, læreres og læreruddanneres kompetenceudvikling, med det formål at styrke forbindelserne

mellem forskellige vidensformer med udgangspunkt i, hvordan der udvikles meningsfulde og praksisnære projekter, både hvad angår samarbejdets indhold og form.

I den forbindelse kan det diskuteres, om ikke den nuværende studieaktivitetsmodel på læreruddannelserne fokuserer mere på de studerendes studieaktivitet og -intensitet end på indhold og processer, der kan skabe de bedste rammer for deres kompetenceudvikling. Healey & Jenkins (2009) argumenterer i forlængelse heraf for en didaktik, der kombinerer forskning og undervisning gennem et forskningsfællesskab mellem studerende, læreruddannere og lærere og/eller andre eksterne aktører. Dette må støttes af både interne og eksterne rammer for samarbejdet, som blandt andet kan betyde, at de ofte centralt placerede forsknings- og udviklingscentre og -programmer må organiseres, så de i højere grad åbner sig for praksis, forstået som praksis både på skolerne og læreruddannelsen. En sådan ændret organisering med fokus på fælles diskussioner og udvikling af praksis vil kunne imødegå den kritik, der i en rapport med fokus på kvalitet og relevans i de videregående uddannelser indikerer, at intern feedback på uddannelsesstederne, og dermed samtaler om 'god undervisning', ikke er lige systematisk og fagligt velunderbygget alle steder (Søndergaard m.fl., 2015).

I en yderligere konkretisering præsenterer Healey og Jenkins en model til synliggørelse af forskellige arbejdsformer og -fokus:



(Healey & Jenkins, 2009, s. 26)



Vi kan bruge analyserammen til at skelne mellem 1) undersøgelser med fokus på søgning og inddragelse af eksisterende viden og 2) undersøgelser med fokus på videnproduktion. Begge former kan enten tage udgangspunkt i rammesatte forløb af undervisere/forsknings- og udviklingsmedarbejdere eller kan have læreres eller studerendes egne spørgsmål som udgangspunkt. Alle fire dele (at kunne finde forskning, at kunne inddrage forskning, at kunne producere viden i rammesatte forløb og selv at kunne skabe viden) er vigtige, men Levy og Petrulis' pointe er, at det er vigtigt at gå fra et (ind-) læringsparadigme til et mere undersøgende og procesorienteret paradigme, hvilket underbygger den nyeste læreruddannelsesreforms fokus på udvikling af kompetencer frem for et bestemt indhold (Jensen, 2015) samt denne artikels fokus på at skabe rum for bedre samspil mellem forskellige vidensformer.

Levy & Petrulis' forskning (2012) påpeger en række udfordringer i studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter, herunder den studerendes kompetence til at søge information, forståelser af læring og viden, tillid til egne kompetencer, at planlægge og udføre undersøgelser samt samarbejde, hvorfor der er brug for megen feedback og guidning. I vores projekt viste dette sig vigtigt for alle deltagere, blandt andet på grund af en høj grad af kompleksitet, der afstedkom et stort behov for tid, samarbejde og rammesætning.

Udfordringerne og kompleksiteten kan betyde, at de forskellige institutioner og de vidensformer, de primært repræsenterer, lukker sig om sig selv. Argumentet for til stadighed at arbejde med at skabe rum for fælles forsknings- og udviklingsprojekter er, at netop deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter øger studerendes ejerskab og motivation for studiet og har positiv indflydelse på udviklingen af de studerendes akademiske og professionelle kompetencer (Healey & Jenkins, 2009; Levy & Petrulis, 2012). Dette må formodes at gælde for langt de fleste aktører i sådanne læringsfællesskaber, herunder lærere, skoleledere, læreruddannere og forskere.

At vi på læreruddannelsen bør prioritere, at de studerende deltager i forsknings- og udviklingsprojekter, underbygges af evalueringer, der viser en signifikant, positiv sammenhæng mellem studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter og den tid, de bruger på deres uddannelse (Kuh, 2008; Søndergaard m.fl., 2015), og en EVA-rapport fra 2013 peger på, at en del af læreruddannelsens store frafald skyldes "oplevelsen af for lidt tilknytning til praksis" (EVA, 2013). Set i det lys kan et øget samspil mellem praksis-, professions- og forskningsviden, rammesat med udgangspunkt i

fælles forsknings- og udviklingsprojekter, facilitere den studerendes deltagelse i studiet, alle deltageres manifesterede og formale kompetencer samt være med til at skabe nye og afgørende forbindelser mellem fremtidig uddannelse, praksis og forskning. Selvom disse forbindelser kan møde både organisatoriske og kulturelle udfordringer, finder vi både i andres og egen forskning væsentlige argumenter for, at samspillet mellem praksisviden, professionsviden og forskningsviden er afgørende, hvis vi skal skabe bæredygtig kompetenceudvikling og viden om uddannelse.

Referencer:

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Albrechtsen, T. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39.
- Bjerg, H., & Haastrup, L. (2014). *Bridging The Gap. Afrapportering af en kvalitativ undersøgelse af teori-praksis relationer i Læreruddannelsen*. Professionshøjskolen UCC.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forsker møde med en fortellende skole: aksjonsforskning som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Ph.-d. afhandling. Oslo: Universitet i Oslo.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis - Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London: SAGE.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning – how District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- EVA. (2013). *Frafald på læreruddannelsen*. København: Danmarks evalueringsinstitut.
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus: Rapport nr. 3. Kohorte: Dimitterede 2008, 2. spørgerunde. Resultater og sammenfatning af dimittendundersøgelsesarbejdet 2008-2010 samt anbefalinger*. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus\(32048c85-f8a5-4417-8f5d-586255789978\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus(32048c85-f8a5-4417-8f5d-586255789978).html).
- Frederiksen, L. L., & Troelsen, S. (2013). *Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Århus, nr. 4: Dimittendårgang 2011*. [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus--nr-4\(69cc5048-a0ec-4cfb-958f-9e81ae84b041\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/dimittendundersogelse-laereruddannelsen-i-aarhus--nr-4(69cc5048-a0ec-4cfb-958f-9e81ae84b041).html).
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (Volume 59, Number 4 2008). Constructing Coherence. Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, s. 273-287.
- Hagen, A. og Skule S. (2004). *Det norske kompetensemarkedet – en oversikt og analyse*. Faforapport 461, s. 1-18.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every-School*. New York: Routledge.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf
- Hedegaard, K. M. (2014). Dømmer jeg - eller er jeg vågen? *Kvan*, 34(98), 19-30.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.



- Jensen, E. (2015). Læreruddannelse og folkeskolereform anno 2014. I: Rasmussen, J. (red.), *Folkeskolen efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, T. P., Kamstrup, A., & Haselmann, S. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne. De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre*. København: AKF.
- Knudsen, L. E. (nr. 2 2014). Lærerstuderende lærer teori og praksis i mange former. *Unge Pædagoger*, s. 93-100.
- Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft - lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn* (9).
- Kuh, G. D. (2008) High-impact Educational Practices. USA: AAC&U
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) (2. udg.). *InterView*. København: Gyldendal.
- Kvols, A. M. (2015). *Dimittendundersøgelse. Dimittendårgang 2014, Læreruddannelsen i VIA*. https://www.ucviden.dk/portal/files/30374737/L_reruddannelsen_VIA_dimittendrapport_2014.pdf.
- Laursen, P. F. (2016). Teori og praksis. I: Laursen, P. F. & Kristensen, H. J., *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik* (s. 711-729). Hans Reitzels Forlag.
- Levy, P. & Petruilis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry based learning? *Studies in Higher Education*. Feb2012, Vol. 37 Issue 1, p85-101. 17p <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Madsen, B. (red.) (2010). *Aktionslæringens DNA*. Århus: VIASysteme.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Aarhus: DPU
- Nielsen, G. B., & Sarauw, L. L. (2012). Globalisering som spørgsmål: Modulisering og kompetencetænkning som svar? I: Andersen, H.L. & Jacobsen, J. C., *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden - videnskøkonomiens indtog i de videregående uddannelser* (s. 105-122). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nordenbo, S., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København: DPU.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Bayer, M. (2007). *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences: Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Review and Evaluation and Assessment in Education. Denmark*. Paris: OECD.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., Wearmouth J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Schön, L. (2005). *Learning to Make Sense of the Dilemmas of Teaching Practice: An Exploration of Preservice Teachers' Development of Reflective Judgment*. <https://eric.ed.gov/?id=ED506804>: Online Submission, Ph.D. Dissertation, Boston College.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- Sheehy K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M. & Wearmouth, J. (2009). *A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. England, London: EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change* (2006) 7, 221-258.

- Søndergaard, J., Nauntofte, B., Bleiklie, I. A., Munch, J. R., Vestergaard, M., Lubanski, N., Smith, N. (2015). *Nye veje - høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede analyserapport om relevans og kvalitet i de videregående uddannelser*. København: Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser.
- Timperley, H. (2011). *Leading Teachers' Professional Learning*. I: Robertson, J. & Timperley, H. (ed.), *Leadership and Learning*. London: SAGE.
- Uljens, M. (1993). *Den pedagogiska flugan – en analysmodell för didaktisk handlande*. Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsministeriet (2005). *Det Nationale Kompetenceregnskab – Hovedrapport*. København: Undervisningsministeriet.
- Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. *Refleksion i praksis*, 1(1), 3-21.
- Willison, J.W. (2008). When academics integrate research skill development in the curriculum. *Higher Education Research & Development*, 31:6, 905-919 <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.658760>
- Willison, J. (red.) (2009). *Handbook for Research Skill Development and Assessment in the Curriculum*. http://www.adelaide.edu.au/rsd/docs/rsd_Handbook_Dec09.pdf
- Winter, S. & Nielsen, V. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI.

Caseanalyse i læreruddannelsen

Om caseanalyse som vejen til (endnu) bedre undervisning

Ole Gammelgaard, Lektor, mag.art. UC Syd. ogam@ucsyd.dk

Resumé

Artiklen tilbyder et teoretisk og empirisk blik på underviserens arbejde med case-analyser inden for læreruddannelsen. Ambitionen er primært at udvikle en analytisk model på et professionsdidaktisk grundlag og sekundært at afklare, hvordan analysen empirisk kan håndteres inden for rammerne af en professionel praksis, hvor der er travlt med at undervise. Undersøgelsens væsentligste teoretiske resultater er, at den analytiske model kan forstås som en række delanalyser: en kontekst-, en handlings-, en baggrunds-, en udviklings- og en resultatanalyse. Empirisk er der tale om mindst to sammenhængende caseanalyser forskudt i tid, hvor den første kvalificerer det indgreb, der afprøves i den anden. Artiklen henvender sig primært til undervisere og forskere ved professionshøjskolerne, men er relevant for alle, der arbejder med undervisning.

Nøgleord:

Caseanalyse, læreruddannelse, professionsdidaktik, almen didaktik, selvstudie

Indledning

Caseanalyser er usædvanligt konstruktive i undervisningen inden for læreruddannelsen. De er sanselige, giver mulighed for indlevelse og kan designes til præcist de rammer, en underviser måtte arbejde under. Det er dog ikke umiddelbart indlysende, hvordan de kan gribes an, når intentionen med at gennemføre dem er at udvikle undervisning, det være sig underviserens egen, kollegers eller de studerendes undervisning. Det spørgsmål, der søges besvaret i artiklen, er derfor: *hvad karakteriserer teoretisk og empirisk en professionsdidaktisk caseanalyse?* Med professionsdidaktik forstås generelt den *didaktiske faglighed, der trækkes på i professionsuddannelser* (Hedegaard & Krogh-Jespersen, 2011). Inden for dansk læreruddannelse kan vi aktuelt skelne mellem to former for professionsdidaktik: en forskningsorienteret

og en læringsorienteret (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 30). Den første deler i større eller mindre grad de videnskabelige ambitioner med den didaktiske forskning ved universiteterne. Den sidste har fokus på planlægning, gennemførelse og evaluering af egen undervisning. Den forsknings- og læringsorienterede professionsdidaktik har således to forskellige fagidentiteter genereret af to forskellige arbejdsbetingelser hhv. med (i et eller andet omfang) og uden (eller næsten uden) en forskningspraksis. Nærværende undersøgelse tematiserer begge fagligheder: med et forskningsorienteret udgangspunkt fokuseres der på den *læringsorienterede professionsdidaktik*, den didaktiske faglighed som næres og udvikles af en professionel praksis inden for læreruddannelsen, der helt overvejende består af undervisning.

Metode

Undersøgelsen har udgangspunkt i en problematisk, selvoplevet hændelse i en professionel praksis og har et *metodeudviklende formål*: at konstruere en teoretisk model, der tydeliggør og begrundes anvendelsen af et professionsdidaktisk perspektiv i arbejdet med caseanalyser af pædagogisk praksis i læreruddannelsen. Det teoretiske perspektiv er almen didaktisk, dvs., der anvendes en teoretisk systematik, der består af en række teoretiske perspektiver på undervisning og læring: ramme-, forudsætnings-, handlings-, grundlags- og evalueringsteori (se f.eks. Blankertz, 1986; Adl-Amini & Künzli, 1991; Kron, 2004; Gudem, 2011)¹. Forskningsspørgsmålet er *grundlagsteoretisk* i den forstand, at jeg spørger til karakteren af et læringsorienteret professionsdidaktisk perspektiv på caseanalyser. Designet er en *udforskende caseanalyse* gennemført som et *selvstudie*. Jeg anvender m.a.o. ikke casen for at af- eller bekræfte en teori, men for at tænke mig frem til teoretiske pointer og procedurer, der kan undersøges i en efterfølgende caseanalyse (Yin, 2014). Datagrundlaget består af en enkelt selvoplevet hændelse i en professionel praksis, dvs., vi har at gøre med en *single caseanalyse*, hvor mængden af data er meget begrænset og konstrueret som en *spontan case*, dvs. ikke som en integreret del af et systematisk undersøgelsesdesign (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 29 ff.). Casen er hentet fra en eksamenssituation på akademiuddannelsen, hvor jeg er eksaminator og som sådan fuldt deltagende obser-

1 I rækken af didaktisk-teoretiske perspektiver bør to formentlig tydeliggøres: med 'handlingsteori' menes metodisk-principielle bud på, hvordan undervisning kan gribes an, og med 'grundlagsteori' menes det dannelsesteoretiske og videnskabsteoretiske grundlag for didaktisk handling



vatør, og er nedskrevet nogle uger efter, den fandt sted. Beskrivelsen er kort og formuleret som en *meningskondensering*, konkret som en stiliseret dialog mellem en studerende og eksaminator (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267 f.). Det grundlagsteoretiske forskningsspørgsmål gør, at den *empiriske analyse har en underordnet status*, dvs. primært tjener udviklingen af den analytiske model.

Det teoretiske grundlag, der trækkes på, er almen pædagogisk for at kunne operere med et stærkt didaktikbegreb, kritisk teoretisk for at kunne forholde sig både kritisk og mulighedsorienteret over for den viden, jeg hævder at producere, og pragmatisk for at kunne formulere en eksperimentel analytisk model. Hvad den empiriske del angår, udgør tekster om caseanalyse grundlaget. De inddrages for at kunne tematisere typer af caseanalyser af relevans for en læringsorienteret professionsdidaktik.

Strukturelt er analysen tredelt: I første del afdækkes fagidentiteten af en læringsorienteret professionsdidaktik, i anden del udfoldes teoretisk og empirisk en caseanalytisk model i dette perspektiv, og i tredje del undersøges spørgsmålet om gyldigheden af resultatet af anvendelsen af modellen.

Præskriptivt fokus

For at kunne formulere en caseanalytisk model, der er konstruktiv for en læringsorienteret professionsdidaktik, er det nødvendigt at tydeliggøre det teoretiske perspektiv, der gør sig gældende her. Jeg vil nøjes med et enkelt aspekt: det præskriptive fokus. Står vi over for studerende, der udviser en adfærd, vi ikke havde forventet, da er vi ilde stedt uden et kvalificeret bud på, hvad der sker. Af didaktisk professionelle kan man yderligere legitimt forvente, at vi ikke blot 'ved noget'. Vi skal også kunne og ville gribe ind i det, der sker. Endelig og nok så afgørende vil vi miste autoritet som undervisere, hvis vi ikke kan begrunde værdien af indgrebet i lyset af en individuelt mere eller mindre afklaret forestilling om formålet med vores undervisning. De tre perspektiver, det afdækkende deskriptive, det indgribende præskriptive og det værdibaserede normative, peger ikke på tydeligt adskilte virkeligheder, er m.a.o. ikke 'disjunktive'. I det præskriptive indgår det deskriptive, i det normative det præskriptive etc. Der er tale om forskellige fokuser. Anlægger vi et deskriptivt perspektiv, er der fokus på erfaring og viden, anlægger vi et præskriptivt perspektiv, er der fokus på foreskrivelse af handling, og anlægger vi et normativt perspektiv, er der fokus på holdning.

Som pædagogisk disciplin er didaktikken en *handlingsteori* i den forstand, at den er møntet på at fremme dannelse og uddannelse gennem undervisning (Oettingen, 2010). Det gør sig, hævder jeg, i særlig grad gældende for en læringsorienteret professionsdidaktik. Her må der primært anlægges et præsriptivt perspektiv på den didaktiske handling for ikke at svigte en målgruppe, hvis primære ansvar er den kompetente håndtering af en professionel praksis. Erfaring og viden er vigtig, men er i sig selv utilstrækkelig. Det samme er tilfældet med holdninger. *Indgrebet* spidsformulerer m.a.o. den professionelle fagidentitet. Jeg vil derfor grave lidt dybere i det præsriptive perspektiv end i de to andre.

Uden den præsriptive dimension kan vi ikke undervise, kun iagttage og tænke over undervisning. Det betyder naturligvis ikke, at indgrebet er alt, hvad det drejer sig om. Det præsriptive perspektiv skal oplyses og problematiseres af videnskaben og filosofien for ikke at blive vilkårlig, ligegyldig eller det, der er værre. Perspektivet synes i en læringsorienteret didaktisk sammenhæng også at have en vis indre splittelse, som vi ikke finder i det deskriptive og normative perspektiv. Når jeg kaster mig ud i intense diskussioner med mine studerende, f.eks. om begrebet 'dansker', lytter jeg, argumenterer og lytter igen. Jeg ønsker, mener jeg, blot at 'forstå'. På den anden side foregår det inden for rammerne af en undervisning, dvs., der er formuleret læringsmål for forløbet. Jeg har m.a.o. mere på dagsordenen end intentionen om selv at blive klogere. Det præsriptive perspektiv er her både åbent og lukket, appellerer på én og samme tid til såvel en selvstændig, 'tænk selv', som en uselvstændig tænkning, 'tænk som mig', hos de studerende. Habermas tilbyder et teoretisk perspektiv, der kan gøre os lidt klogere på denne grundlæggende modsætning i det didaktiske arbejde: undervisning som både underkastet et 'system' og helt afhængig af en 'livsverden' (Pedersen, 2000, s. 185). For resultatorienteringen, systemets handlingsorientering, er en forudbestemt forståelse i fokus. Tænkningen er her strategisk: vi har mål på andres vegne. For forståelsesorienteringen, livsverdenens handlingsorientering, er forståelsen som sådan i fokus. Tænkningen er her kommunikativ: vi underkaster os de bedre argumenter (Habermas, 1981, vol. 1, s. 384 f.). Vi underviser ikke for at undervise. Vi underviser for at få noget til at ske som en konsekvens af undervisningen. Men hvis det skal lykkes, bliver vi nødt til at lade som om, det ikke er tilfældet. Kun en forståelsesorientering, kun en kommunikativ appel om at lade det bedre argument trække det længste strå gør os didaktisk troværdige, og kun troværdighed kan fremme en reflektiv læring hos et andet menneske. Vi kan også sige det sådan, at



hvor resultatorienteringen repræsenterer målet med undervisningen, der er forståelsesorienteringen midlet. Og det er måske professionsdidaktikkens største held i præsriptiv henseende: kun antitotalitære midler er effektive (Lauersen, 2007; 2011). Den didaktisk præsriptive tænkningens *strategisk-kommunikative struktur* udelukker m.a.o. ikke opfordringen til selvstændig tænkning. Der er derfor ingen grunde til at nære principielle betænkeligheder ved det præsriptive fokus, en læringsorienteret professionsdidaktik ikke kan vælge fra.

Optakt

Som optakt til formuleringen af den caseanalytiske model, der præsenteres lidt senere i artiklen, vil jeg kort nævne to refleksive modeller, der begge er interessante i en professionsdidaktisk sammenhæng. Den første er aktionslæringen. Modellen kan ses som den version af aktionsforskningen, der er møntet på kollegial kompetenceudvikling, ikke på forskning (Bayer, Burchardt, Bøndergaard, Laursen & Plauborg, 2004; Madsen, 2013). Schöns teori om den reflekterende praktiker, hvor der foruden analyser af viden og refleksion på gennemførelsesniveauet for professionel handling også redegøres for en "reflekterende forskning", er her en central inspirationskilde (Bayer et al., 2004, s. 20; Schön, 2001, s. 258 ff.). Aktionslæring kan gennemføres i samarbejde med forskere, men kan også gennemføres af den enkelte underviser eller en gruppe af undervisere. Modellen opererer med flg. faser:

1. Problemstilling
2. Aktion og observation
3. Didaktisk samtale
4. Didaktisk bearbejdning (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007).

Modellens styrker i et professionsdidaktisk perspektiv er åbenlyse. For blot at pege på nogle enkelte så er den problemorienteret, overkommelig, målrettet og teoretisk reflekteret. Den fokuserer på det, der er allermost påtrængende i undervisningen, det være sig nok så småt, og der lægges op til teoriproduktion. Den anden model er Korthagens ALACT-model. Også den har også indlysende styrker i et professionsdidaktisk perspektiv (Korthagen, 2001, s. 108 ff.). Modellen, der har sit teoretiske udgangspunkt inden for positiv psykologi, opererer med flg. faser (i min oversættelse):

1. Aktion
2. At se tilbage på aktionen
3. Bevidstgørelse af centrale aspekter
4. At skabe alternative løsninger ("methods of action")
5. Afprøvning (og evaluering).

Også her er der tale om problemorientering, overkommelighed og didaktisk-metodisk fantasi. Udgangspunktet er igen oplevelsen og udlægningen af den påtrængende udfordring i undervisningen, analysen kan gennemføres på få timer, og der lægges op til løsninger, der herefter afprøves. Begge modeller kan forstås som læringsorienterede caseanalyser. Den model, jeg taler for i det følgende, lægger sig tæt op ad både aktionslæringen og ALACT og står – som også de to nævnte modeller bærer tydeligt præg af – i gæld til Deweys idé om reflektiv læring eller faser i en reflektiv tænkning: den analytiske bevægelse fra tvivl, over tentativ fortolkning til kritisk analyse til formulering og afprøvning af en hypotese (Korthagen, 2016, s. 325 f.; Dewey, 2005, s. 167; Dewey, 2009, s. 95). I respekt for traditionen vil jeg forsøge at gøre det, hvis ikke lidt bedre, så lidt anderledes.

'Når spørgsmålene svigter'

Som nævnt har artiklen udspring i en selvoplevet problematisk hændelse. Nu, umiddelbart før udfoldelsen af den caseanalytiske model, der skal reducere risikoen for, at den skal gentage sig, er det tid til at præsentere den case, hvor modellen skal stå sin første prøve²:

Vi er ved afslutningen af en mundtlig eksamen på andendagen i et akademiforløb i didaktik for mellemledere inden for Forsvaret. Der er generelt tale om erfarne, dygtige og stolte fagfolk, der uden større problemer læser omfattende og komplicerede tekniske manualer på engelsk, men også mennesker, der kun undtagelsesvis forstår sig som undervisere. De udviser generelt en betydelig skepsis over for en 'civil didaktik', men er også vant til at sætte sig minutiøst ind i et stof, de ikke umiddelbart accepterer vigtigheden af. Eksamensopgaven er en didaktisk analyse af en case konstrueret af de lokale uddannelsesledere. Jeg er eksaminator og efterhånden ret slidt, da vi er ved

² Jeg har valgt at anvende denne case på trods af, at indholdet er hentet fra efter-videreuddannelsen, ikke læreruddannelsen. Baggrunden for valget er, at forskningsspørgsmålet i nærværende artikel har udgangspunkt i denne hændelse. Det er derfor også oplagt, at det er i relation til denne hændelse, at modellens konstruktive potentialer skal afprøves.



afslutningen af et omfattende eksamensforløb. Og så sker der dette: i to-tre efter hinanden følgende eksaminer kan studerende plausibelt besvare flere af mine spørgsmål med stort set identiske svar. Rækken af spørgsmål og svar er typisk: 'Hvor er problemet? Underviseren tager ikke højde for etableringen af kontrakten'³. Hvordan er problemet opstået? Underviseren har ikke sørget for at etablere kontrakten. Hvordan kan problemet løses? Underviseren må sørge for, at kontrakten etableres'. De pågældende studerende giver på ingen måde indtryk af engagement i sagen 'undervisning', men anvender flittigt og med en betydelig sikkerhed en ret begrænset mængde fagbegreber. Jeg begynder nu i al stilhed parallelt med eksaminationen at problematisere mine spørgsmål, begynder at betvile deres didaktiske relevans og skarphed i en caseanalytisk sammenhæng. Det er naturligvis ikke optimalt for en eksaminator for at sige det mildt, faktisk meget ubehageligt. Det er altid slemt for en bedømmer at miste brodden i sine spørgsmål, og det gør det bestemt ikke mindre belastende, når det sker i en situation, hvor hovedparten af deltagerne er mere eller mindre skeptiske over for forløbet. Jeg er erfaren, eksamensforløbet gennemføres som utallige eksamensforløb før dette, formentligt uden at nogen lægger mærke til mit indre drama.

Analytisk model

Hvordan kan en underviser finde hjælp i en caseanalyse af professionel praksis, f.eks. den ovenstående? Det præsriptive fokus gør det oplagt at tænke *eksperimentelt*, og når eksperimentet er didaktisk, er det oplagt at tænke i en række undersøgelsesspørgsmål møntet på *deltagerforudsætninger, undervisning og læring* knyttet til forskellige *faser*⁴. Mit forsøg på at leve op til kravene er, i lighed med aktionslæringen og ALACT-modellen, at konstruere en cyklisk, praktisk eksperimentel analytisk model, dvs. en model møntet på udvikling af nye didaktiske handlingsmuligheder gennem en gentagen, afprøvende handling i en ukontrollabel situation (Benner, 2001, s. 326 ff.). Modellen, der kan anvendes af undervisere på ethvert niveau i uddannelsessystemet for at få et skarpere blik på egen og kollegers undervisning, består af fem delanalyser eller analytiske faser, som præsenteres i det følgende (se figur 1 for et overblik).

³ Den 'didaktiske kontrakt' mellem deltager og underviser gør, at begge parter accepterer at indgå i en undervisningsrelation

⁴ Jeg er naturligvis ikke blind for, at casen henter sit indhold i en eksamens-, ikke en undervisningssituation. Det spiller imidlertid en underordnet rolle, da det er indholdet, der er i fokus, ikke den processuelle og intentionelle forskel mellem undervisning og eksamen.

Figur 1: Analytiske faser, genstande, teoretiske perspektiver og undersøgelsesspørgsmål i en læringsorienteret professionsdidaktisk caseanalyse

Analytisk fase	Analytisk genstand	Didaktisk-teoretisk perspektiv	Undersøgelsesspørgsmål
Første gennemførelse af undervisningsforløb (spontan case)			
Kontekstanalyse	De studerendes forudsætninger i undervisningen	Ramme- og forudsætningsteori	Hvad er den væsentligste udfordring hos de studerende?
Handlingsanalyse	Kvaliteten af undervisningen	Evalueringsteori, undervisning	Hvilke styrker og svagheder er der i underviserens indgreb over for udfordringen?
Baggrundsanalyse	Læreren som ramme for undervisningen	Rammeteori	Hvad har muliggjort styrker og svagheder i lærerhandlingen?
Udviklingsanalyse	Udviklingen af nyt undervisningsforløb	Handlings- og grundlagsteori	Hvordan kan vi anvende indsigten fra de tre første analyser mhp. at gøre undervisningen (endnu) bedre? Har vi forudsætningerne til at gennemføre forløbet?
Anden gennemførelse af undervisningsforløb (case)			
Resultatanalyse	Kvaliteten af de studerendes læring Kvaliteten af undervisningen	Evalueringsteori, læring Evalueringsteori, undervisning	Hvorfor har de studerende lært det, der er intentionen med undervisningen hhv. ikke lært det? Hvilken ny viden om undervisningskvalitet kan vi tage med til anden undervisning?

Kontekstanalysen er den første fase. Her drejer det sig om at skabe sig et tydeligt billede af den virkelighed i undervisningslokalet, vi træder ind i som



professionelle. Undersøgelsesspørgsmålet er her, hvilken udfordring vi står overfor hos de studerende. I denne indledende delanalyse insisterer jeg på at tale om 'udfordringer', ikke om 'problemer'. Et didaktisk problem er i udgangspunktet lokaliseret hos underviseren og opstår, når vi ikke er på højde med den udfordring, vi står overfor. Krævende studerende bliver på den måde ikke til problemer, og didaktiske problemer bliver noget, underviseren kan gøre noget ved. Endelig er det oplagt, at det ikke er forbeholdt studerende at være udfordrende. Ikke desto mindre giver det god mening at fokusere på de studerende som didaktisk udfordring. Deres faglige, sociale og personlige forudsætninger er uden sammenligning den vigtigste udfordring for enhver underviser. Kontekstanalysen tvinger undervisere, hvis professionelle identitet fordrer at kunne ændre en situation til det bedre, til at slå koldt vand i blodet og 'se godt efter'. Ved at skabe et tydeligt billede af den udfordring, vi skal være på højde med i undervisningen, angiver kontekstanalysen retningen for de øvrige delanalyser. For at det skal lykkes, er det nødvendigt ikke blot at stille sig tilfreds med udfordringens konkrete udtryk, det manifeste niveau, hvor kompleks og vigtig den end er for underviseren i situationen. For at få greb om udfordringens mere grundlæggende temaer, det latente niveau, må vi også have en idé om, hvad der er baggrunden for udfordringens umiddelbare udtryk. Relaterer vi til casen, kan der på det manifeste niveau peges på en problematisk anvendelse af et præcist forstået fagligt begreb, her 'didaktisk kontrakt'. Et plausibelt bud på, hvad denne usikkerhed er udtryk for, det latente niveau, ville være, at præstationsmålene er mere væsentlige end mestringsmålene, dvs., det er vigtigere at forekomme dygtig end at være det (Hattie, 2014, s. 82). Vi kan også se den som udtryk for den udbredte instrumentalisme, der følger af, at faget ikke har fundet vej til de studerendes professionelle identitet som ledere. Hele denne latente del af udfordringen skal jeg forholde mig til ved eksamensbordet. Men jeg har rigeligt at gøre med den manifeste del: en argumentation inden for didaktikkens kernefaglighed, identifikation, forståelse og løsning af problemer inden for undervisning, der på samme tid synes rationel og alligevel ikke er overbevisende.

Handlingsanalysen, den anden analytiske fase, er møntet på evalueringen af den didaktiske kvalitet af underviserens indgreb over for den valgte udfordring, der nu er et relativt klart billede af. Undersøgelsesspørgsmålet er her, hvilke styrker og svagheder der kan peges på i underviserens indgreb. Med handlingsanalysen tager jeg konsekvensen af, at undervisning repræsenterer et selvstændigt perspektiv, dvs. ikke blot er en variation af en

læringsdiskurs, og at kun den ene part i undervisningen, læreren, har det fulde didaktiske ansvar for den (Biesta, 2014, s. 67 ff.; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016, s. 46). Vi trækker her på didaktisk kernestof: indsigten i, hvad undervisningskvalitet er (Dale, 1998; Helmke, 2009; Meyer, 2016). Relaterer vi igen til casen, situationen ved eksamensbordet, da er det uden tvivl en styrke, at jeg fastholder det utilfredsstillende i situationen på trods af en massiv handlingstvang. Problemet i mit indgreb er umiddelbart, at jeg ikke magter at gribe ind. Den afklaring, der kunne gøre et indgreb muligt, er ganske enkelt ikke til stede. Jeg gennemskuer ikke, hvorfor de studerendes svar udmanøvrerer mine spørgsmål. Og hvorfor gør de så det, hvori består problemet mere præcist? I situationen er der to logisk mulige undervisningsmetodiske fejl. Den ene er lokaliseret ved mine spørgsmål, den anden ved min håndtering af de studerendes svar:

- Mine spørgsmål er kun tilsyneladende væsensforskellige og burde derfor ikke være stillet.
- Deltagernes svar er kun tilsyneladende meningsfulde og burde derfor ikke være accepteret.

I forsøget på at finde et svar begynder jeg med spørgsmålene. Som første indkredsning af problemet kan Jank og Meyers fænomenologiske analyse af undervisning være en hjælp. De foreslår, i min let bearbejdede version, at vi ser undervisning som interaktionen mellem fem strukturer: mål-, indholds-, handlings-, proces- og socialstruktur med hver sin didaktiske logik, dvs., de overvejelser underviseren gør sig, når han foretager sine valg inden for hver af de fem strukturer (Jank & Meyer, 2006, s. 73 ff.). Det er oplagt, at vi skal koncentrere analysen om indholdet i eksamenssituationen, ikke i håndteringen af den: problemet er m.a.o. *sagslogisk*. Vender vi tilbage til mine spørgsmål i eksamenssituationen, så lyder de: 'hvor er problemet, hvordan er det opstået, og hvordan kan det løses?' Det første spørgsmål er møntet på identifikation af en problematisk handling hos underviseren, det andet på mulige grunde til, at problemet eksisterer, og det tredje på dets løsning. Perspektivet i spørgsmålene er hhv. nutidigt, fortidigt og fremtidigt. Spørgsmålene er m.a.o. væsensforskellige. Det kan derfor ikke være her, jeg sagslogisk kommer til kort. Det leder mig med logisk nødvendighed til den anden mulige fejl: når spørgsmålene er væsensforskellige, giver identiske svar ikke mening. Hvis vi endnu en gang går tilbage til eksamenssituationen, så lyder de studerendes svar på mine spørgsmål:

- Problemet er, at underviseren ikke tager højde for etableringen af kontrakten
- Problemet er opstået, fordi underviseren ikke har sørget for at etablere kontrakten
- Problemet kan løses ved, at underviseren sørger for at kontrakten etableres.

Svarene følger ikke overraskende samme logik som spørgsmålene: identifikation, baggrund og løsning. Der er ingen grund til bekymring ved det første svar. Her meldes der klart ud, og identifikationen af problemet er teoretisk reflekteret. Problemet opstår ved det andet og tredje svar. I lyset af det første svar er de begge tautologier: 'den manglende kontrakt skyldes, at der ikke er etableret en kontrakt', og 'den manglende kontrakt kan løses ved at etablere en kontrakt'. Denne relativt tilforladelige udfordring burde ikke have givet mig de store problemer. Men det gjorde den! Det er ikke nødvendigvis en enkel sag at identificere styrker og svagheder i en didaktisk handling.

Baggrundsanalysen, den tredje analytiske fase, er – ikke overraskende – møntet på baggrunden for lærerhandlingen. Det drejer sig om læreren som ramme for undervisningen. Undersøgelsesspørgsmålet er her, hvad der har gjort styrken hhv. svagheden i lærerindgrebet mulig. Hvor intentionen med handlingsanalysen er at lokalisere de væsentligste styrker og svagheder i lærerhandlingen, er det nu opgaven at forstå, hvorfor de er der. Det drejer sig om at kaste et både solidarisk og kritisk blik på det professionelle fundament, underviseren står på. Relateret til casen vil det første spørgsmål være: Hvorfor kunne jeg fastholde min oplevelse af, at der var noget helt galt i en situation, hvor det er meget uhensigtsmæssigt (for nu at sige det mildt) at problematisere sit vidensgrundlag? Jeg vil pege på to grunde: Min censor var usædvanligt støttende og usædvanligt kompetent. Samarbejdet var derfor ekstraordinært godt. Og så er jeg som nævnt erfaren. Det er langt fra første gang, jeg er i en situation af den type. Det andet spørgsmål er: Hvorfor opdagede jeg ikke tautologien? Det er der adskillige grunde til, her vil jeg igen pege på to. Det første svar er møntet på den faglighed, jeg trækker på, dvs. almen didaktikken. Fagets empiriske fundering er begrænset. Det præskriptive fokus, formentlig også det professionsrettede ophav, har gjort, at fokus p.t. i langt højere grad er på engageret planlægning af undervisningsforløb end på nøgtern analyse af gennemførte forløb. Almen didaktikken er en tysk-skandinavisk pædagogisk disciplin, og som sådan hentes en væsent-

lig del af fagidentiteten i moderdisciplinens historisk-filosofiske tradition (Gundem & Hopmann, 2002; Oettingen, 2016). At dansk almen didaktik overvejende er et anliggende for professionshøjskolerne, hvorfor faglitteraturen primært består af lærebøger, ikke selvstændige teoretiske undersøgelser, er naturligvis ikke en undskyldning for at savne præcise begreber og skarpe analyser af den udfordring, jeg er oppe imod. En anden mulig – og måske den væsentligste – grund til, at det ikke lykkedes mig komme på højde med udfordringen i situationen er, at mine kolleger og undertegnede endnu ikke helt er i hus med at etablere den praksis, Dale kalder for 'tradition for forskning', og andre kalder for et 'professionelt læringsfællesskab' (Dale, 1998, s. 68 ff.; Qvortrup, 2017). Der undervises ofte i nødvendigheden af underviseres systematiske undersøgelser af egen praksis. Det sker knap så ofte, at vi selv gør det (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 58 f.).

Udviklingsanalysen, den fjerde analytiske fase, rummer den opgave, langt de fleste undervisere per rygmarsk ville vælge som den første, hvis ikke de foregående tre analyser havde holdt vedkommende tilbage. Vi har her at gøre med formuleringen af og begrundelsen for en ny og forbedret undervisningsplan, den didaktiske analyse par excellence: handlings- og grundlagstænkningen. Der er her to undersøgelsesspørgsmål. Det første er, hvordan vi kan anvende det, vi har lært ved at undersøge én undervisning i udviklingen af en ny. Eller blot: Hvordan gør vi det lidt bedre, end vi gjorde det sidste gang? Det andet spørgsmål lyder: har vi de rammer, den viden, erfaring, vilje, de psykiske ressourcer m.m., der skal til for at virkeliggøre vores idé? Hvis vi i kontekstanalysen har et relativt sikkert bud på den udfordring, de studerendes forudsætninger repræsenterer, så drejer det sig her om at formulere et muligt svar på denne udfordring. Udviklingsanalysen rummer m.a.o. udfordringer på undervisersiden, dvs. caseanalysens *præskriptive problemstilling* eller *didaktiske hypotese*. I den nyudviklede undervisningsplan behøver de studerende ikke at være de samme som i det første forløb, indholdet heller ikke. Det drejer sig om at indtænke det, vi har lært af de første tre delanalyser, i et nyt handlingsudkast. Relateret til casen kunne et svar på udviklingsanalysens første spørgsmål være:

- Vær omhyggelig med undersøgelsen af de studerendes forudsætninger
- Tilrettelæg dit arbejde på en sådan måde, at du har mulighed for systematisk at reflektere over din undervisning
- Og etabler et undersøgende fællesskab, et 'professionelt læringsfællesskab', i første omgang med dine fagfælder



Et svar på udviklingsanalysens andet spørgsmål kunne være: Afprøvnings- og udelukkende et spørgsmål om metodisk kreativitet og vilje. Metodelitteraturen kan hjælpe kreativiteten på vej, og viljen kan fremmes af et begrænset tidsforbrug og lovende udsigter. Det er noget mere udfordrende at finde tiden til systematisk at reflektere over sin undervisning. Et svar kunne her være at insistere på den enkle didaktiske pointe, at vejen til verdensklasseundervisning går gennem læreren: for at fremme de studerendes læring skal underviseren have et både fagligt og personligt overskud. Det er m.a.o. særdeles legitimt ikke altid og per rygmærk at gøre 'det bedste for de studerende'. Eller lidt paradoksalt formuleret: 'reducér ambitionsniveauet for at højne det'. Konkret kunne løsningen være et intensivt arbejde med deltagercentrerede metoder, processer og organiseringsformer, at være omhyggelig med at reducere formidlingen til det absolut væsentligste indhold og reducere anvendelsen af den nyeste litteratur i modulplanerne til et minimum. Også disse tiltag er et individuelt spørgsmål om vilje og kreativitet. Igen kan metodelitteraturen være behjælpelig, og viljen ville kunne fremmes ved udsigten til et (endnu) mere glædeligt arbejdsliv. Endelig er et mere målrettet kollegialt samarbejde også en mulighed. Fælles planlægning, fælles udarbejdelse af opgaver, deling af hold og gentaget undervisning sparer på kræfterne og højner kvaliteten. Afhængigheden af kollegerne kan selvfølgelig være en udfordring, men heller ikke her tyder hverken erfaring eller forskning på, at undervisere ved læreruddannelsen skulle afvise et kollegialt samarbejde (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 58 f.). Det samme synes at være situationen ved udvidelsen af samarbejdet til et undersøgende samarbejde. Er tiden og kræfterne til det, kaster undervisere ved læreruddannelsen sig gerne over professionsdidaktiske undersøgelser, både lærings- og forskningsorienterede (Ibid., s. 51 f.). Viljen er der, men har underviserne også den nødvendige erfaring og viden? Albrechtsen og Kvols peger på det obligatoriske lektorkvalificeringsforløb som et selvstudie i stil med denne artikel (s. 52 f.). Det er m.a.o. ret sandsynligt, at kompetencerne til gennemførelse af de læringsorienterede undersøgelser, jeg lægger op til, er til stede.

Resultatanalysen, den femte og sidste analytiske fase i den første cyklus, er i lighed med de foregående delanalyser møntet på et gennemført undervisningsforløb, blot er der her tale om det nyudviklede forløb, der er konklusionen på alle anstrengelserne⁵. Der er derfor fokus på evaluering af både læring og undervisning. Igen ser jeg to undersøgelsesspørgsmål. Det første er, hvorfor de studerende har lært det, der var intentionen med undervisningen hhv. ikke har lært det. Og det andet er, hvilken ny viden om undervisningskvalitet vi kan tage med til anden undervisning. Intentionen med det første spørgsmål er at spørge ind til de studerendes læring på samme måde, som der spørges ind til deres forudsætninger i den mere dybtgående eller 'latente' del af kontekstanalysen, og spørges ind til lærertænkningen bag styrker og svagheder i lærerhandlingen i baggrundsanalysen. Når der er travlt, er det nærliggende blot at konstatere, at forløbet lykkedes eller ikke lykkedes. Resultatanalysen tvinger os til at sætte farten en anelse ned og lære af læringsudbyttet. Det samme er tilfældet med undervisningen. Hvilke nyudviklede elementer, hvis nogen, i undervisningen kunne have en generel, konstruktiv betydning for de studerendes læring? De to undersøgelsesspørgsmål kan være forbundne, men behøver ikke at være det. Hvis vi kan identificere bestemte undervisningshandlinger som grunden til, at forløbet lykkedes, da er det oplagt at anvende tilsvarende indgreb i andre undervisningsforløb. Hvis de studerende derimod ikke lærte det, der var intentionen med en undervisning, der i øvrigt var fremragende, er det naturligvis også muligt at finde generaliserbare elementer. Endelig er det oplagt, at refleksionen af en undervisning, der ikke er fremragende, kan kaste meget interessant ny viden om undervisningskvalitet af sig. Forløber undervisningen præcis som forventet, vil argumentationen for forløbet i udviklingsanalysen være identisk med argumentationen for, hvorfor det lykkedes, men den situation hører til de sjældne. Langt mere sandsynligt er det, at det lykkedes på en lidt anden måde end forventet eller, at det ikke lykkedes. I begge situationer er det nødvendigt med en analyse. På egne vegne må jeg her være svar skyldig. Afprøvningen venter forude.

⁵ I de efterfølgende cyklusser vil resultatanalysen være identisk med kontekstanalysen og rækkefølgen af faserne herefter være: udviklingsanalyse, første gennemførelse, handlingsanalyse, baggrundsanalyse, udviklingsanalyse, anden gennemførelse, resultatanalyse.

Empiriske karakteristika

Indtil videre har det været opgaven at beskrive den tænkning, der ligger til grund for den analytiske model. Nu drejer det sig om kort at beskrive modellens empirisk-metodiske dimension. Caseanalysen er også et håndværk, hvor det drejer sig om at håndtere data. Det præskriptive fokus gør, at analysen frem for alt er *praksisorienteret*. Intentionen er her ikke, som i den teoriorienterede caseanalyse, at "bidrage til teoriudviklingen inden for et forskningsfelt", men at "pege på løsninger" af problemer opstået i konkrete situationer (Ramian, 2012, s. 38). I den praksisorienterede caseanalyse er spørgsmålet ikke, hvilken viden videnskaben mangler for at komme videre, men hvilken viden, vi mangler for at kunne håndtere en situation i praksis. At caseanalysen er praksisorienteret betyder ikke, at den viden, analysen kaster af sig, er vilkårlig, dvs. defineret af de problemer, vi tilfældigvis står overfor. Det betyder heller ikke, at identificeringen af manglen på viden skulle være teoriløs. Valget af manglen på viden skal naturligvis reflekteres systematisk, dvs. teoretisk. Der er ingen modsætning mellem at være funderet i teori og orienteret mod praksis. Det er erkendelsesinteressen, der er forskellen mellem de to typer af caseanalyser. Det eksperimentelt cirkulære perspektiv lægger videre op til at operere med et *serielt singlecasestudie* med *mindst to sammenhængende caseanalyser forskudt i tid*, hvor den første kvalificerer det indgreb, hvis kvalitet efterprøves i det andet. Caseanalysen har to potentialer, der i metodelitteraturen oftest omtales som hypotese-genererende og hypotesetestende (Flyvbjerg, 2010). Den læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyse rummer begge; først det ene og så det andet. De to analyser har identiske formål. Begge er *metodeudviklende*, men typen af caseanalyserne varierer: Den første er *undersøgende* ('kan vi gøre det sådan?'), den anden er *bevisførende* ('ja, det kan vi' hhv. 'nej, det kan vi ikke') (Yin, 2014; Ramian, 2012). Cyklussen af caseanalyser vil i praksis være igangsat af en hændelse, der ikke har været tænkt som en del af en caseanalyse, en 'spontan case' som i denne artikel. De efterfølgende cases vil være mere fokuserede og med mulighed for at inddrage flere data. De to sammenhængende caseanalyser kan ses som en systematisk udgave af den intuitive, eksperimentelle metode, enhver erfaren underviser anvender (Schön, 2001). Problemstillingen er i begge tilfælde *handlingsteoretisk*. Det drejer sig om at gøre noget inden for en professionel praksis og lære af det. Den empiriske del af analysen vil derfor have en central status. Endelig er det helt afgørende for realismen i caseanalysen at gøre den til en *integreret*

del af undervisningsopgaven. Empirisk er det m.a.o. nødvendigt at være både pragmatisk og selektiv. Vi taler om at begrænse dataindsamlingen til deltagende observationer, korte notater skrevet ind i lektionsplanen umiddelbart efter undervisningen suppleret med korte dagbogsbeskrivelser af de særligt interessante hændelser, når erindringen stadig er frisk, samtaler i vejledningssammenhænge og inddragelsen af evalueringsresultater, kort sagt at udvide enkelte, særligt udfordrende undervisningsforløb med en systematisk undersøgende dimension, som vi allerede kender det fra litteraturen om professionelle læringsfællesskaber (Qvortrup, 2017). Det pragmatiske og selektive betyder imidlertid ikke en lav kvalitet i det empiriske arbejde. Vi kan anvende Ramians kategori 'research light' for at karakterisere omfang af og niveauet i den læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyse (Ramian, 2017). Vi taler her om en systematisk undersøgelse, der kan gennemføres inden for få dage. Der er her på trods af 'light'-karakteren tale om en undersøgelse båret af høje ambitioner i den forstand, at analysen skal leve op til formaliserede og inden for det videnskabelige samfund alment anerkendte metodiske retningslinjer: kravet om, at der stilles klare spørgsmål, anvendes relevante metoder i forhold til problemstilling, at resultaterne understøttes med pålidelige data, at forudsætninger, antagelser og procedurer dokumenteres, og at konklusionerne holdes inden for de grænser, der er empirisk belæg for (Ramian, 2012, s. 42).

Professionsdidaktisk caseanalyse og gyldighed

En læringsorienteret professionsdidaktisk caseanalyse gennemføres på et videnskabeligt oplyst grundlag, men den er ikke forskningsbaseret. Der er tale om en empirisk undersøgelse, men den har et omfang, der kan overkommes af et enkelt menneske, hvis hovedbeskæftigelse ikke er at gennemføre caseanalyser. Spørgsmålet er derfor, om empiriske analyser på dette niveau kan kaste resultater af sig, der kan påberåbe sig andet end en lokal gyldighed. Jeg vil her supplere en gængs kommunikativ validering med en pragmatisk, da perspektiverne kaster meget forskellige resultater af sig, og begge er relevante i et professionsdidaktisk sammenhæng. En kommunikativ validering anvender et begreb om sandhed som konsensus: sandhed er det, vi kan blive enige om er sandt; en pragmatisk validering anvender et begreb om sandhed som konsekvenser: sandhed er, når svar har 'smukke konsekvenser' (Kvale & Brinkmann, 2015, Brookfield, 2013).



Fra et kommunikativt perspektiv vil læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyser primært kunne producere resultater med lokal gyldighed. Det er her den læringsorienterede professionsdidaktik som *refleksionsteori* eller *praksisteori* har sin styrke (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007, s. 45; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016, s. 90 f.). Der er dog også en mulighed for, at caseanalysens resultater kan tilkendes en *generel gyldighed*, men den mulighed er så at sige ude af vores hænder. Når en ukendt kollega inviteres indenfor i vores verden, lader sig inspirere af vores resultater og oversætter dem til vedkommendes egen virkelighed, kan vi tale om en situeret generalisering, en generalisering foretaget af læseren, der overskrider både tid og sted (Ramian, 2012, s. 21).

Fra et pragmatisk perspektiv tegner der sig et lignende billede. Også her taler vi primært om lokal gyldighed i den forstand, at læringsorienterede caseanalyser skaber en skærpet undersøgelseskompetence, en mere nuanceret indsigt i egen og kollegers praksis, i det hele taget en større arbejdstilfredsstillelse, glæde, overskud og engagement hos den, der *gennemfører en vellykket analyse*. Men da præcis den konsekvens med stor sandsynlighed vil være identisk for *enhver*, der gennemfører en sådan caseanalyse, og da præcis den konsekvens vil løfte kvaliteten af *enhver* undervisning, giver det også her mening at tale om muligheden for generel gyldighed af analysens resultater.

Diskussion

Afslutningsvis vil jeg berøre et par kritiske punkter i artiklen. Den alvorligste betænkelighed drejer sig om den teoretiske distance i caseanalysen som selvstudie. Der er en oplagt risiko for, at selvstudiet bliver et "study of the self by the self for the self" (Albrechtsen & Kvols, 2016, s. 30). Der er ikke nødvendigvis noget betænkeligt i 'by the self'. Det er præmissen for et selvstudie. Det er 'of the self' og 'for the self', der er et problem. I det første tilfælde fokuserer analysen på temaer, der kun har subjektiv betydning, i det andet tilfælde er analysen så metodisk mangelfuld, at kun forfatteren til teksten kan hente viden fra den. Så vidt jeg kan gennemskue, gør denne artikel sig ikke skyldig i nogen af delene: temaet er alment, og metodisk er der lagt så mange kort på bordet, at en kritiker kan rekonstruere processen. Albrechtsen & Kvols omtaler en "spænding" inden for læreruddannelsen mellem selvstudier som læring og som forskning (ibid., s. 30). Det er her, der kan være et problem i den forstand, at jeg insisterer på at bedrive forskning,

om end i beskeden målestok, uden at have rammerne for at kunne gøre det. Artiklen er m.a.o. opstået uden relation til et forskningsmiljø og udtænkt i de spredte tidslommer, et travlt og ambitiøst underviserliv stiller til rådighed. Det vil naturligvis have negative konsekvenser for bredden i det videnskabelige grundlag, der tages afsæt i, og formentlig også reducere skarphe- den i analysen, da fortroligheden med videnskabelig vidensproduktion er begrænset. Endelig har det naturligvis også været mig magtpåliggende at fremhæve kvaliteterne af den vidensproduktion, jeg selv har mulighed for at bidrage til, dvs. primært den læringsorienterede professionsdidaktik. Der er m.a.o. god grund til at forholde sig skeptisk over for analysens resultater.

Konklusion

I artiklen undersøges to sammenhængende spørgsmål: Hvad karakteriserer teoretisk og empirisk en læringsorienteret professionsdidaktisk caseanalyse af professionel praksis?

Hvad den *teoretiske karakteristik* angår, lægger læringsorienteringens prækriptive fokus op til en cyklisk eksperimentel tænkning, og da eksperimentet er didaktisk, giver det god mening at operere med undersøgelses- spørgsmål møntet på deltagerforudsætninger, undervisning og læring relateret til undervisningens faser. Med udgangspunkt i en spontan case opereres med fem analytiske faser med hver deres undersøgelsesgenstand, teoretiske perspektiv og undersøgelses spørgsmål. Den første, kontekstana- lysisen, giver adgang til en relativt nuanceret forståelse af den væsentligste udfordring for enhver undervisning i læreruddannelsen, dvs. de stude- rende, og gør det på den måde muligt at målrette undervisning efter de faktiske forhold. Den anden fase, handlingsanalysen, hjælper os med at fastholde kompleksiteten i undervisningen og identificere styrker og svag- heder i lærerhandlinger. Den tredje fase, baggrundsanalysen, afdækker de kausalrelationer, der gør, at vi ikke kun kan identificere styrker og svaghe- der i undervisningen, men også ved, hvor de kommer fra. Den fjerde fase, udviklingsanalysen, rummer et handlingsudkast, der foruden inspirationen fra didaktisk handlings- og grundlagsteori også trækker på indsigt fra de tre foregående delanalyser og derfor har mulighed for at formulere idéer, der er både ambitiøse og realistiske. Den femte og sidste fase, resultatanalysen, sikrer, at resultatet af et nyudviklet undervisningsforløb ikke blot konstateres, men også forstås og på den måde fremmer den fortsatte professionelle udvikling.

Hvad den *empiriske karakteristik* angår, da lægger læringsorienteringens præskriptive fokus op til en praksisorienteret caseanalyse. Den cyklisk eksperimentelle tænkning betyder, at vi har at gøre med mindst to serielle singlecaseanalyser, begge med metodeudvikling som formål, men af hver sin type: den første analyse er undersøgende, den anden bevisførende. De to sammenhængende caseanalyser kan ses som en systematisk udgave af enhver erfaren undervisers intuitive eksperimenteren. Problemstillingen er handlingsteoretisk. Det drejer sig om at udvikle noget til det bedre. Metodisk er realismen i højsædet, dvs., det er et spørgsmål om at gøre det mulige og gøre det med en høj grad af selektivitet. Omfanget af analysen holder sig inden for få dages fuldtidsarbejde, men uden at slække på alment accepterede videnskabelige metodiske krav.

Når det kommer til gyldigheden af resultaterne af læringsorienterede professionsdidaktiske caseanalyser, taler vi primært om lokal gyldighed, men udelukker ikke muligheden for en generel gyldighed.

Referencer

- Adl-Amini, B. & Künzli, R. (1991). *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Albrechtsen, T. R. S. & Kvols, A. (2016). *Læreruddanneres professionelle læring*. Et litteraturreview. Danske Professionshøjskoler.
- Bayer, M., Burchardt, M., Bøndergaard, J., Laursen, P. F. & Plauborg, H. (2004). *Læreres læring – aktionsforskning i folkeskolen*. Forlaget CV København & Nordsjælland: KLEO.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Blanketz, H. (1986). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Brookfield, S. (2013). Teaching for Critical Thinking. I: Wang, V. C. X., *Handbook of Research on Teaching and Learning in K-20 Education* (s. 1-16). Hershey PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-4249-2
- Dale, E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 497-520). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. (1998, 2002). *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hedegaard, K. M. & Krogh-Jespersen, K. (Red.) (2011). *Professionsdidaktik*. Århus: Klim.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber, Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag GmbH.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5. udgave). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T. S. (2016). *Almen didaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. I: Loughran, M. L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer Science+ Business Media. DOI 10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Kron, F. W. (2004). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauersen, P. F. (2007). God og effektiv undervisning. I: Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T., *Effektiv undervisning*. København: Gyldendal.
- Lauersen, P. F. (2011). Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning? I: Kristensen, H. J. & Lauersen, P. F., *Gyldendals pædagogikhåndbog*. København: Gyldendal.
- Madsen, B. (2013). *Aktionslæringens landskab*. Århus: VIA University College.
- Meyer, H. (2016). *Udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen pædagogik*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, P. M. (2000). Om Jürgen Habermas. I: Olesen, S. G. & Pedersen, P. M., *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Forlaget PUK, Viborg Seminarier.
- Plauborg, H., Andersen, J. V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2017). *Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. (2017). *ResearchLight*.
<http://knudramian.pbworks.com/w/page/12751748/ResearchLight> (lokaliseret 29.12, 2017)
- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Yin, R. K. (2014). *Case study Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Læreres kompetenceudvikling

– ud fra knowledge-of-practice

Hanne Møller, lektor, Københavns Professionshøjskole, ham@ucc.dk og Charlotte Krog Skott, docent, Københavns Professionshøjskole, cksk@ucc.dk.

Resume

For at kunne skelne mellem tiltag til lærerudvikling har Cochran-Smith og Lytle udviklet tre grundforståelser af forholdet mellem læreres viden og deres praksis. En af disse, *Knowledge-of-practice*, er udgangspunkt for artiklen, idet vi med *Lektionsstudier* eksemplificerer potentialerne ved at benytte tiltag inden for denne grundforståelse. I Japan benyttes lektionsstudier i alle fag, mens tiltaget i Vesten overvejende bruges i matematikfaget og med et fagdidaktisk fokus. Ud fra en case om lektionsstudier i danskfaget argumenterer vi for, at tiltag som lektionsstudier giver lærere mulighed for at udforske og løse problemstillinger i deres undervisningspraksis fra et samtidigt alment og fagdidaktisk perspektiv.

Nøgleord

Lektionsstudier, fagdidaktik, almen didaktik, *knowledge-of-practice*, læreres professionelle kompetenceudvikling.

Indledning

Lærere, der ved mere, underviser bedre. Dette har i årtier været den udbredte forståelse blandt politikere og forskere. Bag denne opfattelse gemmer der sig, ifølge de to amerikanske uddannelsesforskere Marilyn Cochran-Smith og Susan Lytle (1999), radikalt forskellige syn på, både hvad det vil sige at vide mere og at undervise bedre. De forskellige syn udspringer af grundlæggende forskellige opfattelser af forholdet mellem læreres viden og deres praksis. Vi vil i artiklen først præsentere Cochran-Smith og Lytles (1999; 2009) bud på en udredning af dette forhold. Udredningen består i en identifikation af tre forskellige grundopfattelser: *knowledge-for-practice*, *knowledge-in-practice* og *knowledge-of-practice*, og vi benytter i artiklen disse engelske betegnelser.

Nyere tiltag til udvikling af læreres professionelle kompetencer placerer sig især inden for grundforståelsen *knowledge-of-practice*. Der er tale om kollaborative og klasserumsbaserede tiltag som fx aktionslæring, læringsstudier og *lektionsstudier*. Disse tiltag bygger på grundlæggende og fælles antagelser om, at klasserummet er læreres primære kilde til indsigt i deres elevers læring og derfor det bedste sted at behandle de problemer, som lærere oplever i deres praksis. Tiltagene søger derfor at støtte lærere i at gøre deres klasserum til genstand for bevidste og systematiske udforskninger.

Vi trækker lektionsstudier frem som eksempel på et tiltag til lærerudvikling, som placerer sig inden for *knowledge-of-practice*. I vores flerårige samarbejde med lærere i lektionsstudier har vi set en tendens, som flere forskningsstudier også fremhæver, nemlig at lærere i højere grad orienterer sig mod almindidaktiske end fagdidaktiske aspekter, når de planlægger og reflekterer over (faglig) undervisning. Et dansk studie af matematik- og dansklæreres planlægningspraksis konkluderer, at begge grupper af lærere overvejende tillægger almindidaktiske værdier betydning for god undervisning, som fx at elever er aktive, at elever med forskellige behov inkluderes, at der er et kreativt og positivt læringsmiljø (Skott og Bremholm, in review). Disse lærere synes i mindre grad at være optaget af, hvordan eleverne fx er aktive med faget. Denne konklusion modsvares af en norsk undersøgelse af matematiklæreres opfattelser af, hvilke "ingredienser" der er vigtige for at skabe god matematikundervisning (Fauskanger, 2016). Derfor synes der at være behov for at øge læreres opmærksomhed på undervisningens fagdidaktiske aspekter, men uden at de dermed mister opmærksomheden på de almindidaktiske.

Vi er således optaget af, hvordan almen- og fagdidaktiske perspektiver kan berige og inspirere gensidigt til løsning af undervisningsproblemer, og undersøger i artiklen forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan lektionsstudier, som et tiltag inden for *knowledge-of-practice*, bidrage til, at lærere i højere grad arbejder i et krydsfelt mellem almindidaktiske og fagdidaktiske aspekter, når de planlægger, gennemfører og reflekterer over undervisning?

Indledningsvis præsenterer vi de tre grundforståelser af Cochran-Smith & Lytle, og lektionsstudier som et tiltag inden for *knowledge-of-practice*. Dernæst beskriver vi vores forskningsmetodiske tilgang og præsenterer en case, hvor et team af dansklærere samarbejder med to facilitatorer i et lek-



tionsstudie om et undervisningsproblem af almindidaktisk karakter. Vi analyserer casen ud fra et almen- og fagdidaktisk fokus og diskuterer den efterfølgende i forhold til de tre grundforståelser. En overordnet konklusion er, at lektionsstudier, som eksempel på et nyere udviklingstiltag inden for *knowledge-of-practice*, tilbyder særlige muligheder for at arbejde med almindidaktiske problemer via et fagdidaktisk perspektiv og omvendt.

Tre grundforståelser af forholdet mellem viden og praksis

I dette afsnit præsenteres Cochran-Smith & Lytles (1999; 2009) tre grundlæggende forståelser af forholdet mellem læreres praksis og den viden, som lærere antages at have brug for.

Grundforståelsen *knowledge-for-practice* er den primære kilde til en udbredt forestilling om, at lærerprofessionen har behov for og er forbruger af videnskabelig viden. Forståelsens centrale præmis er, at lærere skal have adgang til en ekspliciteret vidensbase bestående af formel og teoretisk viden, som især er frembragt af universiteter i forskningsstudier af undervisning ved brug af standardmetoder. Forståelsen er forbundet med kampen om at anerkende lærerarbejde som en profession på linje med de klassiske professioner, fx lægeprofessionen. Dette kræver, at den professionelle (dvs. læreren) har adgang til en vidensbase, som lægpersoner ikke har. Det er implicit i denne forståelse, at den viden, der gør lærerarbejde til en profession, kommer fra autoriteter uden for professionen selv. *Knowledge-for-practice* er altså baseret på et instrumentelt forhold mellem viden og praksis, hvor læreren ses som en individuel forbruger, og hvor målet for læreren er at praktisere i overensstemmelse med vidensbasen (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Forfatterne fremhæver et grundlæggende problem ved dette syn på forholdet mellem viden og praksis, nemlig at det forudsættes, at læreres professionelle viden kan opdeles i en formel/teoretisk viden, der kan beskrives i en vidensbase, og en praksisviden. Faglig viden, såvel som almindidaktisk viden om fx organisering af klasserum, evaluering og sociale og kulturelle kontekster ved undervisning, kan beskrives teoretisk og derfor udskilles i en vidensbase. Problemet opstår imidlertid med begreber som Shulmans (1986) *pedagogical content knowledge*, der handler om læreres forståelse af det faglige indhold, og hvordan det omsættes til/i klasserumsinstruktioner og -interaktioner. Sådanne begreber af fagdidaktisk karakter, der søger at bygge bro mellem det teoretiske og praksis, passer ikke ind i de to typer af viden, som defineres i *knowledge-for-practice*-perspektivet.

I modsætning hertil fokuserer grundforståelsen *knowledge-in-practice* på praksisviden. Undervisning ses som et håndværk, der ikke kan formaliseres på grund af dens høje grad af uforudsigelighed, hvilket betyder, at læreren i konkrete situationer må praktisere spontant (dvs. i modsætning til planlagt). Professionel viden opfattes som praksisviden indlejret og manifesteret i den kompetente lærers løbende handlinger og beslutninger; dvs. *i* kunsten at undervise og *i* refleksioner over undervisning. Professionel viden stammer altså primært fra lærerprofessionen selv og ikke fra udefrakommende eksperter studier af undervisning. *Knowledge-in-practice* udspilles ofte i tiltag, hvor uerfarne eller mindre erfarne lærere skal lære af kompetente læreres praksis og refleksioner. Dette forudsætter, at implicit og tavs viden, der er indlejret i kompetente læreres erfaringer og praksis, kan identificeres og ekspliciteres. Derfor er kompetente læreres måder at facilitere denne læringsproces på via refleksioner over og undersøgelser af praksis af afgørende betydning for kvaliteten af den viden, som den mere uerfarne lærer kan tilægge sig ved at deltage i sådanne refleksioner (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Antagelsen i *knowledge-for-practice* og *knowledge-in-practice* er, at den viden, der er nødvendig for at undervise godt, enten kan destilleres gennem forskningsstudier og ekspliciteres formelt eller indlejres i den kompetente lærers praksis. De to forståelser har altså det til fælles, at den nødvendige viden produceres af eksperter.

I den tredje grundforståelse *knowledge-of-practice* ses såvel uerfarne som erfarne lærere som professionelle, der igennem et arbejdsliv udvikler viden i relation til praksis. Ligesom i *knowledge-in-practice* opfattes viden (*knowledge*) og den, der ved (*knower*), som uadskillelige størrelser, mens de i *knowledge-of-practice* også ses som forbundne til større sociale og politiske dagsordner. Viden forstås som noget, der konstrueres gennem handlinger i professionskontekster, og selvom viden altid er knyttet til en umiddelbar situation, er den uundgåeligt også udtryk for en teoretiseringsproces. Derfor kan lærere trække på denne viden i andre beslutninger, vurderinger og teoretiseringer relateret til praksis og forbinde egne bestræbelser både med bredere sociale og politiske spørgsmål og med andre læreres og forskeres arbejde. For at blive dygtige undervisere har lærere brug for viden, der er genereret i fælles udforskninger af praksis. I et sådant udforskende samarbejde antager lærere dobbeltroller som både lærere og forskere ved at formulere spørgsmål og hypoteser i relation til deres praksis og systematisk at



indsamle og behandle data med henblik på at belyse disse hypoteser. Disse samarbejder er den centrale sociale kontekst for læreres udvikling (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Begrebet *local knowledge* (lokal viden) beskriver den viden, som lærere udvikler gennem fælles udforskninger af praksis, og er ikke – som man måske ville forvente – en syntese af vidensformerne i de to andre grundforståelser (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Det betyder imidlertid ikke, at formel teoretisk viden ikke kan være til gavn for lærere, eller at læreres udforskninger opfattes som en tilstrækkelig kilde af viden til at forbedre praksis. For at undervise godt har lærere brug for viden, der skabes "*when they treat both their own practice as the site for intentional investigation and the knowledge and theory produced by others as generative material for interrogation and interpretation*" (s.131). Med lokal viden er der tale om en relation mellem viden og praksis, hvor "*practice is more than practical (...) inquiry is more than an artful rendering of teachers' practical knowledge, and (...) understanding the knowledge needs of teaching means transcending the idea that the formal-practical distinction captures the universe of knowledge types*" (Cochran-Smith & Lytle, 1999, s. 274).

Ved tiltag til lærerudvikling ud fra *knowledge-of-practice* deltager lærere i fællesskaber, ofte bestående af lærere og forskere som samarbejder som lærende kolleger på tværs af deres forskellige baggrunde. Skellet mellem praksis og forskning sløres ofte i denne type tiltag, fordi udforskning, i form af formulering af nysgerrige spørgsmål til praksis og en systematisk belysning af dem, bliver en central del af lærernes deltagelse via deres dobbeltrolle som både lærer og (ud)forsker. Ofte indledes samarbejdet med at identificere og kritisere egne erfaringer, antagelser og opfattelser. Talesproget spiller en central rolle i praksisstudierne gennem dybtgående og længerevarende samtaler og i analyser af data (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Vores fremstilling af Cochran-Smith og Lytles tre grundforståelser og vores efterfølgende særlige fokus på *knowledge-of-practice* skal ikke læses som et udsagn om, at tiltag, der placerer sig inden for *knowledge-for-practice* og *knowledge-in-practice*, ikke kan berige læreres praksis. Disse to grundforståelser har været – og er stadig – dominerende i vestlige landes uddannelsessystemer. Når vi i denne artikel er optaget af tiltag inden for *knowledge-of-practice*, er det på grund af en række problemer med de to andre grundforståelser: *knowledge-for-practice* overlader det i høj grad til lærere selv at finde veje til at

implementere ny formel viden, og *knowledge-in-practice* står svagt i forhold til at begrebsliggøre og arbejde med erfarne læreres fortsatte udvikling.

Lektionsstudier

I en dansk sammenhæng er lektionsstudier et relativt nyt tiltag til, at lærere kan udvikle deres professionelle kompetencer. Dette tiltag har mekanismer, der støtter læreres samarbejde om at udforske deres praksis systematisk med et gennemgående fokus på elevernes læring. Tiltaget gør det således muligt for lærere at udvikle fælles lokal viden i relation til konkrete problemstillinger i deres praksis, og det falder derfor inden for rammerne af *knowledge-of-practice*. Dets mekanismer kan beskrives som tre kollaborative processer eller faser (Murata, 2011), som eksterne facilitatorer ofte deltager i (dele af):

Grundig planlægning af en *udforskningslektion* med henblik på at udforske, hvordan fælles identificerede undervisnings- eller læringsproblemer kan behandles,

En lærer gennemfører udforskningslektionen, mens de øvrige observerer og indsamler data om elevernes læring (eller manglende læring),

Disse data bruges i en fælles refleksion over udforskningslektionen, hvor også mere generelle tematikker, afledt af udforskningslektionen, diskuteres.

Oftentimes gentages de tre faser med en anden klasse i en eller flere såkaldte lektionsstudie-cykluser på baggrund af foreslåede revisioner af en udforskningslektion.

I Japan, hvor lektionsstudier stammer fra, er det en grundlæggende forudsætning, at lærere deltager som både praktikere og forskere (Fernandez, Cannon, & Chokshi, 2003).

Metodisk tilgang

Vi har brugt lektionsstudier i et samtidigt udviklings- og forskningsprojekt med det dobbelte formål at støtte og at udforske læreres kompetenceudvikling. I afsnittet præsenterer vi kort vores forskningsmetodiske tilgang.

Vi har i to år (2013-15) gennemført to runder af lektionsstudier med fire lærerteams i henholdsvis dansk og matematik på en folkeskole i Københavns omegn (se fx Kaas, Kristiansen, Møller, Skott, & Østergren-Olsen, 2017). Vi deltog som *participating observers* (Yin, 2003), dvs. som både facilitatorer og



forskere. Som facilitatorer deltog vi i hvert teams lektionsstudiefaser (et lektionsstudie per team per år), hvorved vi fik et unikt indblik i atmosfæren og karakteren af samarbejdet. Som forskere gennemførte vi individuelle og gruppe-fokusinterviews før, mellem og efter de to runder af lektionsstudier (denne del af empirien trækker vi ikke direkte på her) og optog alle lektionsstudieaktiviteterne på lyd eller video, ligesom vi indsamlede materiale fra udforskningslektionerne, fx elevprodukter.

Til denne artikel har vi udvalgt et lektionsstudie i dansk fra anden runde, hvor to dansklærere fra mellemtrinnet sammen med to facilitatorer fra en professionshøjskole planlægger, gennemfører og reflekterer over et forløb om reklamer i 6. klasse. Lærerne ønskede at kvalificere deres måde at organisere gruppearbejder på specifikt i deres 6. klasser, men også helt generelt. Det var den af vores lektionsstudie-cases som mest direkte tog udgangspunkt i en almindidaktisk problemstilling. De øvrige lektionsstudier fokuserede i højere grad på fagdidaktiske problemer, som fx hvordan kan vi undervise i løsning af ligninger, så elever udvikler forståelse af de centrale begreber og procedurer.

I forhold til casen har vi transskriberet lektionsstudiets tre planlægningsmøder (a to timer) og to refleksioner (a en time). Vores fokus i analysen er på deltagernes ytringer af almen- og fagdidaktisk karakter. I vores identifikation af ytringernes almindidaktiske eller fagdidaktiske orientering er vi inspireret af Imsen (2006), der karakteriserer almindidaktik som udtryk for en række perspektiver, der ikke er knyttet specifikt til bestemte fag, mens fagdidaktik ses som en række forskellige perspektiver, der knytter sig til de enkelte skolefag – eller sagt med andre ord, det der teoretisk og praktisk er relateret til undervisning i og læring af et bestemt fag. En ytring som "jeg prøvede at finde nogle artikler om det der med, hvordan en gruppe er bygget op (..) sådan det der med hvordan lærerens planlægning er, og hvor godt det kunne blive, hvis man virkelig sætter arbejdet ind på, hvordan de her grupper kunne fungere bedst muligt", identificeres således som almindidaktisk, da den er udtryk for en orientering mod forhold, der ikke er knyttet til et bestemt fag. En ytring som fx "[Mikkel] lægger kraftigt ud og kommer med et budskab og har jo fuldstændigt ret" identificeres som fagdidaktisk, da den er udtryk for en orientering mod et danskfagligt begreb, som er i fokus i den undervisning, der reflekteres over.

Vores konklusioner trækker, udover denne analyse, også på analyser af andre dele af lektionsstudieprojektet (Skott & Kaas, 2015; Skott & Møller, 2016; 2017). Så selv om hovedspørgsmålet i projektets øvrige lektionsstudier som sagt primært er af fagdidaktisk art, så optræder der også i disse lektionsstudier diskussioner af almindelig didaktisk karakter om fx inklusion, brug af digitale teknologier og klasseledelse, som er sammenlignelige med casens. Kort sagt underbygges denne artikels pointer og konklusioner også af projektets øvrige empiriske materiale og er ikke begrænset til den valgte case; den fungerer snarere som en forstærket version af disse tendenser, grundet dens eksplicite almindelig didaktiske fokus.

Case – et lektionsstudie i 6. klasse i dansk

Planlægningsfase

Først i planlægningsarbejdet foreslår de to dansklærere at tage udgangspunkt i et problem, der handler om, at de begge er usikre på, hvilket fagligt udbytte deres elever har af gruppearbejder:

Lærer 1: vi [er] begge to (..) vældig interesserede i det der med de der gruppedynamiske processer. Altså det der med, at man [som lærer] bruger så hulens meget tid på gruppearbejde (...) det er vores begge tos opfattelse, at det får man mere eller mindre ud af i de her grupper, og at man i virkeligheden tillægger det kolossal lidt betydning, hvor meget man, hvad skal man sige...

Lærer 2: Ja, hvad er udbyttet egentlig i virkeligheden? (1. planlægningsmøde).

Lærerne italesætter direkte, at deres opfattelse er, at der er meget tidsspilde i forbindelse med gruppearbejde. Samtidig er gruppearbejde en arbejdsform, som lærerne i teamet benytter meget, bl.a. fordi den giver dem mulighed for at undervise med et fokus på elevernes aktiviteter og kommunikation. Lærerne oplever, at problemstillingen er aktuel i alle de fag, de underviser i, og de forstår og angriber den fra en almindelig didaktisk vinkel:

Lærer 2: hvor meget gør man egentlig ud af at lade ens elever være gode til at deltage i, altså i gruppearbejde i virkeligheden? (...) Så sætter man dem altid sammen ud fra lidt med altså køn, noget med kunnen, noget med koncentrationsevne og noget med sådan samarbejdsvilje.



Lærer 1: Jeg sad faktisk i går og tænkte rigtig meget og læste, jeg prøvede at finde nogle artikler om det der med, hvordan en gruppe er bygget op (..) sådan det der med hvordan lærerens planlægning er, og hvor godt det kunne blive, hvis man virkelig sætter arbejdet ind på, hvordan de her grupper kunne fungere bedst muligt. Man laver sådan helt skematisk, hvor mange af dem, de dygtige elever, den svage elev, den svære elev (1. planlægningsmøde).

Hidtil er lærerne altså gået til problemstillingen som et spørgsmål om at få lavet bedst mulige gruppeinddelinger ud fra forskellige typologiseringer af eleverne. En facilitator foreslår at se problemstillingen fra et fagdidaktisk perspektiv:

Facilitator 1: altså fordi den ene del, det kan være spændende nok, alle de her gruppedynamikker (..) men hvis nu vi tænkte, okay, fordi vores fokus er jo egentlig også at få det ind i noget danskfagligt. Og hvis man har en antagelse, der kunne være, at gruppearbejde fungerer bedre, hvis der er stilladseret under opgaven, hvis de ved, hvad de skal, hvis de har – altså sådan så vi går ind i det danskfaglige: hvad er det, som lærere og planlæggere kan gøre for at få gruppearbejdet til at fungere? (1. planlægningsmøde).

Dette indspil bliver afsæt for en beslutning om at benytte lektionsstudiet til at sætte fokus på, hvordan en danskfaglig stilladsering af gruppearbejder kan øge elevernes faglige udbytte. Deltagerne når frem til, at selvom gruppernes sammensætning, ud fra en almindelig tilgang, altid har betydning for elevernes udbytte, så er formålet med lektionsstudiet at udforske, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem faglige indholdsdele og opgaver med henblik på at øge gruppeprocessernes udbytte for eleverne. Udforskningen går således ud på at forskyde opmærksomheden fra et iøjnefaldende almindelig aspekt ved problemstillingen – i dette tilfælde gruppensammensætnings betydning – til fagets indholdsmæssige potentialer. Deltagerne diskuterer, hvad der gør gruppearbejder til henholdsvis udbytterige og tidsspilde. I disse diskussioner kan man analytisk identificere en grundlæggende hypotese: Gruppearbejder ud fra faglige opgaver, som engagerer eleverne i forhold til undervisningens indhold og skaber behov for at anvende faglige indholdsdele, giver mulighed for at overskride etablerede og eventuelt uproduktive mønstre i klassens gruppedynamikker.

Parallelt med denne diskussion er deltagerne optagede af at indkredse en faglig retning for udforskningslektionen – i forhold til både problemstillingen og klassernes aktuelle forløb. Det er en præmis, at lektionsstudiet skal kobles til et fireugers undervisningsforløb om reklamer, som de to klasser er i sidste del af. Klasserne har i forløbet været inddelt i faste grupper, som har produceret hvert sit produkt, nemlig en reklame for et selvvalgt produkt. Valget falder derfor på, at der i udforskningslektionen skal sættes fokus på elevernes respons på hinandens produkter. Eleverne skal således kommunikere om noget, som de selv – i hvert fald formelt set – har et ejerskab til. Responsen skal danne udgangspunkt for en sidste revidering af reklamen, så der er en reel mulighed for, at eleverne kvalificerer andres produkt, og at de selv får andres idéer til at kvalificere deres eget produkt.

Planlægningsopgaven er herefter at identificere relevante danskfaglige indholdsområder og mål, der – i forhold til den almindidaktiske problemstilling om gruppedynamikker – kan undersøges og udvikles i lektionsstudiet. Med inspiration fra Fælles Mål udvælges to mål: 1) at eleverne kan påtage sig roller i samtalsituationer, og 2) at eleverne kan respondere kriteriebaseret på virkemidler. Disse to mål relaterer sig både til reklameforløbet og til lektionsstudiets problemstilling. Det første mål knytter konkret an til reklameforløbet, idet eleverne skal tale sammen om deres egen og en anden gruppes reklame. Dvs., at samtalen, som gruppedynamikkerne vil udspille sig gennem, er baseret på et potentielt set solidt fagligt indholdsgrundlag. I forhold til lektionsstudiets problemstilling kan det første mål tolkes som udtryk for en almindidaktisk problemstilling om at kvalificere gruppearbejder, så de fører til faglig læring for eleverne. Det andet mål er direkte orienteret mod at arbejde med den almindidaktiske problemstilling gennem faget, idet begrebet 'kriteriebaseret responsgivning' refererer til danskfaglig viden og færdigheder.

I formuleringen af konkrete kriterier (for kvalitet i reklamer), som eleverne skal forholde sig til, sikrer lærerteamet, at gruppearbejdet baserer sig på det foregående undervisningsforløb. Det drejer sig fx om vurderinger af sammenhænge mellem en reklames målgruppe, dens opbygning og det medie, den bliver bragt i. Den egentlige udfordring er at formulere en opgave til gruppearbejdet, som kan stilladsere eleverne til at trække på disse forståelser og begreber fra undervisningen. Facilitator¹ foreslår, at eleverne ikke blot



skal fortælle hinanden, hvilken reklame de har lavet, men skal stilles en mere udfordrende opgave: "Det kunne også være en vigtig refleksion over noget" (1. planlægningsmøde). Der udvikler sig i forlængelse af dette forslag et fokus på at undgå, at responsarbejdet i grupperne bliver til en overfladisk 'name-dropping' af begreber fra undervisningen. Målet er at stilladsere eleverne til reel refleksion i gruppearbejdet, fx at afveje hvilke begreber det reelt giver mening at trække på i forhold til en konkret reklame. Til dette udarbejder deltagerne et ark til eleverne som får titlen "De 3 overvejelser". I et fagdidaktisk perspektiv er målet, at der i gruppearbejderne holdes fast i de overordnede sammenhænge mellem reklamens målgruppe, medie og virkemidler. "De 3 overvejelser" kommer til at lyde:

1. Præsenter jeres reklame og budskabet i reklamen.
Argumentér for, at I får budskabet frem.
2. Fortæl om jeres målgruppe og fortæl, hvorfor I fanger netop denne målgruppe.
3. Nævn jeres vigtigste virkemidler (sprog, farver, komposition, symboler osv.), når I skal have budskabet frem (brug hjælpearket¹).

Det er i høj grad i arbejdet med at formulere de tre overvejelser, at der konstrueres et mødested mellem det almindidaktiske og det fagdidaktiske. Med den direkte henvendelsesform, "I" og "jeres reklame", forudsættes, at gruppen har produceret et vigtigt produkt, og "de tre overvejelser" er konstrueret til at støtte eleverne i sproghandlinger, som fx kræver, at faktuel/begrebsmæssig viden anvendes til at begrunde gruppens valg i reklamen. Her muliggøres således en udforskning af hypotesen om, at elevens udbytte af gruppearbejder hænger sammen med en faglig stilladsning, herunder at understøtte elevernes faglige kommunikation med hinanden. Det dansk-faglige indhold sættes således i spil i gruppeprocesserne, hvor en væsentlig præmis er, at responsen kan give mening for modtagerne, da reklamen endnu ikke er helt færdig.

Planlægningen udmønter sig helt konkret i en dobbeltlektion med tre forskellige gruppearbejder. "De 3 overvejelser" danner udgangspunkt for det første gruppearbejde, hvor gruppens fire elever i fællesskab skal forberede hinanden på individuelt at kunne fremlægge deres reklame for én elev fra en anden gruppe i det næste gruppearbejde. Det andet gruppearbejde er

¹ Hjælpearket er en opstilling af centrale begreber, som reklameforløbet har haft fokus på.

derfor et makkerpar-arbejde, hvor de to elever på skift præsenterer egen reklame for makkeren og giver respons til makkerens reklame. Responsen skal fastholdes skriftligt (på post-it-sedler), ved at hver elev fremhæver to positive ting ved makkerens reklame og giver en kritisk kommentar. I det tredje gruppearbejde samles den oprindelige gruppe igen, og eleverne skal præsentere responsen, de individuelt har fået, for hinanden. I fællesskab skal de herefter forholde sig til de positive og kritiske kommentarer, som evt. kan give anledning til revision af reklamen.

Det afgørende er, at eleverne i det andet gruppearbejde i makkerpar skal anvende faglighed, der er udviklet igennem reklameforløbet (i de faste grupper) og forhåbentlig få den udfordret. Forestillingen er, at uanset hvordan den enkelte elev har deltaget i de faste grupper, så vil alle elever i den nye konstellation i det andet gruppearbejde være klædt på til at præsentere og argumentere for sin egen gruppes reklame. Gennem observation af elevernes individuelle måder at anvende danskfagligheden på i de nye makkerpar, kan lektionsstudiets deltagere, og især lærerne der har stået for hele forløbet, indirekte udforske elevernes udbytte af hele reklameforløbet. Direkte kan deltagerne udforske elevernes kommunikation i gruppearbejder, hvor hver elev vil "blive tvunget til at træde ud af sin rolle" (fra det faste gruppearbejde), som lærer1 formulerer det.

Refleksionsfase

Efter gennemførelse af udforskningslektionen reflekterer lærere og facilitatorer på skift over forløbet i forhold til planens mål. De to lærere indleder med at tage et almindidaktisk perspektiv på lektionens forløb. Lærer1, der har undervist, trækker en bestemt episode frem fra lektionens tredje gruppearbejde, hvor de faste grupper skulle forholde sig til post-it-kommentarerne fra makkerarbejdet. En elev, Diana, har reageret voldsomt, da en af de andre fra gruppen vendte tilbage fra makker-arbejdet med en post-it, hvorpå der var kritiske kommentarer til gruppens reklame. Diana er gået direkte til Mikkel, som er eleven, der har formuleret kritikken, og har helt ignoreret eleven, som vendte tilbage til gruppen med kritikken. Lærer1 reagerede ved i undervisningen at bebrejde Mikkel den måde, han havde formuleret sin kritiske kommentar på. I refleksionen udfolder lærer1:

Lærer 1: Men der var netop nogen, der havde taget det meget personligt (..) hvor meget hun [Diana] i virkeligheden fik det kørt op, fordi det



er hende, der har lavet det hele, og hun kan ikke tåle noget kritik, og Mikkel er et nemt offer. Men omvendt er han måske heller ikke lige så, han har måske ikke tænkt så meget over det. Men det, synes jeg, var meget interessant, det der skete til sidst [i det 3. gruppearbejde], fordi også, lige præcis det der med, hvad der er konstruktivt, og du kan ikke styre det så meget, så det vil man ikke helt kunne undgå. Så det var egentlig meget godt at opleve, så det synes jeg egentlig var lidt svært at håndtere. For var det rigtigt, at jeg egentlig gav Mikkel skylden, nu hvor jeg tænker over det, når, hvordan hun [Diana] er i klassen, og hvor meget drama hun laver konstant og hele tiden. Men så synes jeg omvendt også, at det er et kæmpe stykke arbejde, hun havde lavet (...) nu hvor jeg sidder og tænker lidt over det. At det måske ikke var helt fair, alligevel, men ja (Refleksion efter 2. udforskningslektion).

I refleksionen har lærer1 tydeligvis fået lidt afstand til episoden, og der tegner sig nogle konturer af hendes (almendidaktiske) dilemma. Diana har arbejdet hårdt i reklameforløbet, så lærer1 identificerer sig i situationen med Dianas samlede bidrag i undervisningen, som fører til en tolkning af Mikkel som uretfærdig, når han formulerer en kritik af reklamen. I refleksionen får hun øje på, at Mikkel har deltaget i lektionen, som undervisningen har lagt op til, så i det perspektiv er det Mikkel, som er blevet uretfærdigt behandlet.

Lærer 2 ser episoden i et overordnet – og almenidaktisk – kønsperspektiv:

Lærer 2: der kan man sådan tydeligt se, at hende der Diana har i den grad taget ejerskab over sin reklame, sådan så at hun sidder og hidser sig op over (..), at der var nogle, der havde generet hendes reklame, som hun nu havde lavet på denne der måde, ikke (..) hun er så højt estimeret i det der hierarki, så de [andre i gruppen] lægger sig på knæ for det der og siger "jamen, det er sgu helt ok, det er fandme også tarveligt, at han kommer ind og siger", at hvis der skal to krad-sere [dvs. to kritiske kommentarer] til hendes egen reklame, det er virkelig strengt ikke (..) så det jeg synes, man får ud af det her, det er sådan en enormt stærk pige-gruppe, hvor jeg tror, man skal passe rigtigt meget på de der drenge, der. (..) Men, du [Lærer1] har fordelt dem i pige-grupper? [de fleste grupper består af en dreng og tre piger] (..) Why?

Lærer 1: Fordi når de [drengene] er sammen, så bliver det rent pjat. Men jeg kan også godt se det, du siger (..)

Lærer 2: og det er jo sådan en måde, man bruger pigerne på. Altså i denne der sammenhæng. (..) Altså til at få sørget for at få sat foden godt og kraftigt ned over de der drenge der, så de ikke kommer til orde (Refleksion efter 2. udforskningslektion).

De to lærere reflekterer her i forlængelse af den almindidaktiske tilgang, som de indledende indtog i forhold til problemstillingen med at sikre elevers udbytte af gruppearbejde. Lærer1 har som underviser reageret med udgangspunkt i klassens traditionelle relationelle forhold, og lærer2 har som observatør fokuseret på relationerne mellem drenge og piger.

Episoden viser, i forhold til lektionsstudiets problemstilling, et potentiale, som dog ikke udnyttes. Analyserne viser, at deltagerne hverken i lektionen eller i refleksionen forholder sig til, at det netop er organiseringen af undervisningen med de tre gruppearbejder, som er baggrunden for, at episoden opstår. Ingen hæfter sig i refleksionen ved, at Mikkel overhovedet er kommet i en situation, hvor han har fornærmet en af klassens (stærke) piger. Ikke ved at sige noget grimt om fx hendes udseende, men ved at formulere en kritik af et fagligt produkt, hun har været med til at lave. Mikkel har sandsynligvis formuleret sin kritik farvet af sin relation til eleven fra Dianas gruppe, som han gav responsen til, men uden at tænke på hele gruppen, der har lavet reklamen. Så efterfølgende i selve episoden har han sandsynligvis oplevet en ny rolle, som en, der formulerer kritik af et produkt, som en af de fagligt stærke i klassen har ejerskab til. Diana har sandsynligvis omvendt oplevet at skulle forholde sig til kritik fra en elev, som hun normalt ikke orienterer sig mod, og resten af gruppen har som Mikkel oplevet, at det er muligt at formulere en kritik af et produkt, som en elev, der er positioneret som fagligt stærk, har ejerskab til. Episoden indikerer således, at organiseringen af lektionen har ført til et fokus på undervisningens indhold og til, at nogle af eleverne har fået/påtaget sig roller, som de ikke er vant til.

Episodens uudnyttede potentiale drejer sig derfor om at få øje på, at, og hvordan, gruppedynamikker kan udfordres gennem fagets indhold. Selv om der i refleksionen lægges megen tid og energi i forhold til denne episode, giver deltagernes ytringer ingen konkret information om, hvad Mikkel's kritik egentlig har drejet sig om. Den eneste indikation er ud fra lærer2's ytringer, som udtrykker, at gruppen har bedømt kritikken som "tarvelig"



og "streng". Hvis læreren havde holdt fokus på det faglige indhold, og ikke per refleks havde reageret almindeligt, fx ved at tage fat i, at kritiske kommentarer er formuleret for at hjælpe gruppen til at forbedre produktet, og at gruppen selv bedømmer om en respons er meningsfuld i forhold til de intentioner gruppen har, kunne elevernes opmærksomhed være blevet rettet mod faglige begrundelser for at arbejde med respons og mod selve indholdet i kritikken. I det perspektiv peger episoden på et potentiale for både faglig læring og for ændringer i elevhierarkier i gruppearbejder, hvor eleverne kommer i dialog med hinanden om et fagligt indhold.

I andre dele af refleksionen er der et stærkere fokus på udforskningen af, hvordan det danskfaglige indhold spiller ind i forhold til gruppernes arbejde. Facilitator1 har fx observeret på Mikkel's gruppe med et kønspektiv kombineret med faglige iagttagelser.

Facilitator 1: Jeg sad jo ved denne her gruppe, der bestod af Sandra og Rosalia, to meget stærke piger, og Mikkel og Hasan. Og der får drengene simpelthen ikke rigtigt et ben til jorden. Altså Mikkel gør lidt, fordi han indleder egentlig med at læse på papiret og sådan sige, "nå men nu skal vi jo drøfte, hvad budskabet er. Er budskabet ikke, at reklamen, altså hvis man bruger denne her parfume, så scorer man damer?" (..) [Mikkel] lægger kraftigt ud og kommer med et budskab og har jo fuldstændigt ret, men Sandra synes jo ikke helt, han skal have ret. "Ja ja, jamen, altså så er man jo den seje" og indgår sådan i en drøftelse af, at de har et eller andet slogan, der hedder gentleman om dagen og bad-ass om natten. (..) Og så har de også en drøftelse omkring målgruppen, hvor Rosalia siger, "jamen er vores målgruppe ikke 15-30 [år]?" (..) Og så kommer Hasan faktisk, synes jeg, med en genial kommentar, fordi han siger, "altså det giver egentlig ikke så meget mening, fordi Mikkel, du er jo kun 12 år, og det er jo dig, der er på billedet". [latter]. Altså der er virkelig sådan nogle gruppedynamiske processer i gang, men så er der meget ro i gruppen, hvor de alle sammen sidder og skriver og får jo skrevet hver især, og det er stadig det faglige, de arbejder med, og spørger sådan lidt til hinanden (Refleksionen).

Analysen af dette citat viser på den ene side, at observatører, der sidder ved grupper med iøjnefaldende fagligt set stærkere piger end drenge, let indfanges af et kønsperspektiv. På den anden side modsiger citatet delvist, at dette perspektiv er det mest interessante. Facilitator¹ bedømmer overordnet, at "drene simpelt hen ikke rigtigt [får] et ben til jorden". Samtidig beskriver facilitator¹, hvordan Mikkel har taget rollen at styre gruppens samtale og er kommet med bud på reklamens budskab, og hun fremhæver en interessant kommentar, som Hasan har formuleret. Samlet set er citatet udtryk for en beskrivelse af et gruppearbejde, hvor de fire elever deltager i fælles drøftelser af faglige spørgsmål, fx: Hvad er en gentleman? Hvad er målgruppen for vores reklame? Og i hvert fald et af gruppens medlemmer (Hasan) reflekterer konkret over gruppens valg af billede i forhold til målgruppe.

Helt overordnet set udtrykkes der i refleksionen enighed om, at i forhold til læringsmålene har organiseringen af undervisningen i de tre gruppearbejder medvirket til, at alle elever påtog sig andre roller i de forskellige gruppearbejder, og til at de har responderet kriteriebaseret på reklamer. Arbejdet med "De 3 overvejelser" fungerede som en form for opsamling på det 4-ugers reklameforløb på en måde, hvor det netop ikke blot var opsamling for undervisningens skyld. Tværtimod fik elevernes faglige uenigheder mulighed for at fungere som læringsressourcer for eleverne indbyrdes.

Casen i relation til de tre grundforståelser af forholdet mellem læreres viden og praksis

Med udgangspunkt i lektionsstudiets problemstilling opsamler vi først kortfattet i forhold til de to første grundforståelser af læreres viden i relation til deres praksis og efterfølgende lidt mere udfoldet i forhold til grundforståelsen *knowledge-of-practice*.

Med et tiltag ud fra *knowledge-for-practice*, som vil sige opfattelsen, at den viden, der gør lærerarbejde til en profession, kommer fra autoriteter uden for professionen, vil lærerne komme på et kursus, som regel et andet sted end på skolen. I forhold til det undervisningsforløb, som er konteksten for det behandlede lektionsstudie, vil et ugekursus med fokus på danskfaget på mellemtrinnet være oplagt. Kurset vil fx sætte fokus på feedback og skriftlighed og på faglig læsning og læseforståelsesstrategier og vil love at give inspiration og konkrete idéer til undervisningen. Et sådant ugekursus vil



mange lærere opleve som et spændende og relevant afbræk i det daglige arbejde. De vil formodentlig opleve oplægsholderens input som interessante og deltage aktivt i diverse gruppearbejder, der har til hensigt at give mulighed for mere dybtgående at tilegne sig kursets indhold ved at udveksle med hinanden. Lærerne hjembringer PowerPoints fra kursets oplæg, en mængde noter, de selv har taget, og diverse eksempler på undervisningsmaterialer eller forløb, som er blevet uddelt.

Tilbage på lærerværelset fortæller lærerne de nærmeste kolleger lidt om kurset: hvad der var spændende og evt. om nye idéer, de gerne vil afprøve. Den yderst komplekse virkelighed, lærerne straks står i, gør det imidlertid ikke så enkelt at komme til at udvikle og implementere konkret undervisning ud fra kursets faglige input. Lærerne møder deres 6. klasser midt i et aktuelt undervisningsforløb, som tråden skal tages op fra, og de står i deres almindelige planlægningspraksis, som ikke giver megen tid til at gentænke årsplan og måder at tilrettelægge undervisning på. Fra kurset er det særligt konkrete tekster eller undervisningsmidler og evt. forslag til nye organiseringer af undervisningen, der kan tages med og blive en del af lærernes kommende praksis. Ofte tabes derimod mere overordnede fagdidaktiske principper, for hvad der kan forbedre elevens udbytte af undervisningen, af syne i hverdagens travlhed og forsvinder dermed ud i glemsel.

Med tiltag ud fra *knowledge-in-practice* opfattes professionel viden som indlejret i den kompetente lærers praksis. Vores empiri viser da også, at de to erfarne lærere gennem årene har arbejdet intenst med undervisningsproblemet – at kvalificere gruppearbejder – både individuelt og sammen. Læreren har også inddraget faglitteratur. Ikke desto mindre viser analyserne, at lærerne i deres bestræbelser ikke har kunnet overskride forståelsen, at problemstillingen skal løses ved inddeling af eleverne ud fra "den rigtige" typologisering, altså en ren almindidaktisk tilgang. Vi tolker, at lærerne er ved en grænse for, hvad de i forhold til problemet kan udvikle internt med hinanden.

Vores case, et lektionsstudie, repræsenterer et eksempel på et lærerudviklingstiltag ud fra *knowledge-of-practice*. Lektionsstudiet rammesætter nogle processer, der er anderledes end lærernes almindelige praksis. Fx er der forholdsmæssigt meget tid sat af til at samarbejde (også med eksterne facilitatorer) om at planlægge og diskutere en lektion. Lærerne støttes i at få egne erfaringer og opfattelser i centrum, bl.a. ved at de identificerer det relevante

undervisningsproblem, og deres viden om eleverne og klassen er et vigtigt udgangspunkt. I planlægningsfasen forskydes lærernes handletvangsmæssige fokus fra valg af aktiviteter til i højere grad at blive en didaktisk samtale om sammenhænge mellem undervisningens faglige mål, indhold, aktiviteter, organisering, elevernes mulige reaktioner og forventede læring i relation til det valgte undervisningsproblem. Lærerne støttes således i denne fase i at behandle og analysere problemet i et krydsfelt mellem almen- og fagdidaktik.

Som et tiltag ud fra *knowledge-of-practice* er casens samarbejde mellem lærere og facilitatorer afgørende. Facilitatorernes eksterne position giver adgang til en distance, lærerne ikke har, og de bidrager fra et mere overordnet perspektiv, fx ved at stille spørgsmål til grundlaget for problemet og ved at holde fokus på sammenhænge mellem det almindidaktiske problem og fagdidaktiske aspekter i form af fagligt indhold, mål, aktiviteter og elevernes læring. Facilitatorerne bidrager fx i planlægningen med at vinkle tilgangen til problemstillingen, så den kan udforskes med et fagdidaktisk perspektiv, og gør det muligt, at noget usædvanligt sker, som kan forstyrre og udfordre lærernes (og facilitatorernes) antagelser.

Konkret har vi vist empirisk, hvordan der gennem samtale i planlægningsfasen konstrueres en hypotese om, at gruppearbejder med ringe udbytte hænger sammen med, at eleverne ikke er tilstrækkeligt fagligt stilladserede til at kunne samarbejde meningsfuldt om de faglige opgaver. Og vi viser, hvordan hypotesen gør det muligt i et krydsfelt at udforske den almindidaktiske problemstilling fra et fagdidaktisk perspektiv, så casens lærere har udviklet – i hvert fald kim til – ny lokal viden om at arbejde med et fokus på sammenhæng mellem gruppedynamikker og et danskfagligt indhold.

Konklusion

Analysen viser, at lektionsstudier – som eksempel på tiltag inden for *knowledge-of-practice* – tilbyder lærere særlige muligheder for i samarbejde at planlægge, gennemføre og reflektere over undervisning i et krydsfelt mellem almen- og fagdidaktiske perspektiver. Mulighederne opstår i kraft af de mekanismer, som netop er indbygget i lektionsstudier, som støtter læreres kollaborative analyser af undervisningsproblemer og efterfølgende systematiske udforskninger af dem i praksis med et fokus på at kvalificere ele-



vers læring. Facilitatorernes deltagelse er i planlægningsfasen en afgørende faktor i forhold til, at lektionsstudiet bliver vinklet, så det giver mulighed for at udforske et alment problem om gruppedynamikker med en danskfaglig tilgang. I den efterfølgende refleksion er der en række potentialer i forhold til lektionsstudiets fokus, som ikke forløses, bl.a. fordi deltagerne i høj grad er optaget af typologiseringer af eleverne.

Ud fra nærværende analyse – og også analyser af andre af vores lektionsstudieforløb – tegner der sig for os at se et billede af, at behandling af problemer knyttet til undervisning og læring i skolen ofte kan profitere af et samtidigt fokus på almen- og fagdidaktiske aspekter. Således lykkedes det i casen om ikke at løse så dog at bearbejde en almendidaktisk problemstilling via en fagdidaktisk tilgang. Omvendt har vi også set, at behandling af fagdidaktiske problemer har krævet almendidaktiske refleksioner og strategier for at blive kvalificerede, fx har deltagerne reflekteret over forskellige principper for *cooperative learning* i forbindelse med organisering af gruppearbejder i matematik, når elever i grupper skulle udvikle regler for løsning af ligninger.

Analysen af artiklens case viser, at både kønstypologiseringen og en tilgang til eleverne ud fra faglige niveauer kan blokere for, at lærerne (og facilitatorerne) opdager, hvordan konkrete elever bidrager og viser tegn på læring eller mangel på samme. Lektionsstudier tilbyder mulighed for netop på en mere grundlæggende måde at arbejde med deltagernes forudgående antagelser, som deres almindelige arbejdsliv – eller tiltag inden for de to andre grundforståelser – ikke gør.

Ud fra forståelsen *knowledge-of-practice* indebærer opfattelsen, at "lærere der ved mere, underviser bedre", at det er afgørende, at lærerne udvikler denne viden lokalt. Jo mere lokal viden en lærer har i relation til undervisning og læring af et fag, jo bedre vil vedkommende kunne håndtere forskellige typer af uforudsete, potentielt konfliktfyldte situationer i klasserum. Analysen af casen kunne fx give et vidensgrundlag til at håndtere konflikter a la episoden med Diana. Et sådant grundlag kunne handle om, hvordan man som lærer kan etablere et fokus på kritikens faglige indhold, så Diana og gruppen vil forholde sig konkret til den og eventuelt bruge den i en revision af deres reklame. Episoden kunne med andre ord være udnyttet til at etablere lokal viden om, hvordan man kan støtte elever i at lære om at lære ved at give og modtage feedback.

Det er ikke kun i forbindelse med kompetenceudvikling for lærere, at tiltag ud fra *knowledge-of-practice*, som fx lektionsstudier, kan være produktive. I læreruddannelsen er det et kendt problem, at lærerstuderende i høj grad overlades til selv at skabe forbindelser mellem deres undervisningsfag og de mere almindeligvis orienterede fag. I forbindelse med de studerendes praktik vil lektionsstudier fx give mulighed for et samarbejde mellem praktiklærere, lærerstuderende og læreruddannere, hvor en lektionsplan og en udforskningslektion kan skabe et autentisk fælles fokus (se fx Helgevold, Næsheim-Bjørkvik, & Østrem, 2016; Jørgensen, Rostgaard, & Mogensen, 2016).

Perspektivering – udvikling af lektionsstudier som tiltag ud fra *knowledge-of-practice*

Skellet mellem lærere og forskere er skarpere i vores lektionsstudie end i en del andre af de tiltag som danner baggrund for Cochran-Smith og Lytles begreb om *knowledge-of-practice*. Casen er et eksempel på et lektionsstudie, hvor lærerne deltager i de dybe og længerevarende samtaler i planlægnings- og refleksionsfaserne, men ikke i den efterfølgende analyse af data. Det er facilitatorerne, der efterfølgende har analyseret interaktionerne og fastholdt denne analyse skriftligt.

De læringspotentialer, for både elever og deltagere i lektionsstudiet, som deltagerne ikke opdagede i forløbet, men som nærværende analyse har afdækket, er udtryk for viden, som i første omgang bidrager til udvikling af facilitatorrollen. I anden omgang vil facilitatorernes brug af denne indsigt i interaktionerne med lærerne også potentielt kunne skabe et øget udbytte for lærerne. Hvis vi forestiller os et scenarie, hvor lærerne i casen fik mulighed for at deltage i analysearbejde, enten direkte eller ved at blive involveret i analyseudkast, skabes der mulighed for yderligere udvikling af lokal viden på baggrund af lektionsstudiet. Lektionsstudier som metode til læreres professionelle udvikling ville på den måde i endnu højere grad trække på potentialerne ved *knowledge-of-practice*.



Referencer

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8 Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner Research for the Next Generation*. New York, USA: Teachers College Press.
- Fauskanger, J. (2016). Matematikklæreres oppfatninger om ingrediensene i god matematikkundervisning. *Acta Didactica Norge*, 10(3), no.5,p.1-18.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US–Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171–185. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00102-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00102-6)
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2016). Lesson study som redskap i forskningsbasert lærerutdanning. I: Hallås, B. & Grimsæth, G. (Eds.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (pp. 162–177). Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2006). Allmenn didaktikk og fagdidaktikk - mellom dannelse og utdanningspolitikk. I: Ongstad, S. (Ed.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. (pp. 243–257). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, E., Rostgaard, P., & Mogensen, A. (2016). lektionsstudier i læreruddannelsens praktik – et professionelt løft? I: Hallås, B. & Grimsæth, G. (Eds.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (pp. 123–141). Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Kaas, T., Kristiansen, H., Møller, H., Skott, C. K., & Østergren-Olsen, D. (2017). *Lektionsstudiebogen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. I: Hart, L. C., Alston, A. & Murata, A. (Eds.), *Lesson Study Research and Practices in Mathematics Education*. Dordrecht: Springer.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. I: Mayes, A. S. & Moon, B. (Eds.), *Teaching and Learning in the Secondary School* (pp. 125–133). London: The Open University.
- Skott, C.K. & Bremholm, J. (submitted). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple-case study of mathematics and Danish teachers, *Acta Didactica*.
- Skott, C. K., & Kaas, T. (2015). Matematiklæreres planlægningspraksis og læringsmålstyret undervisning. *MONA*, 4, 7–24.
- Skott, C. K., & Møller, H. (2016). Et deltagelsesperspektiv på lektionsstudier som metode til lærerudvikling i Danmark. I: Hallås, B. O. & Grimsæth, G. (Eds.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (pp. 230–249). Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skott, C. K., & Møller, H. (2017). The individual teacher in lesson study collaboration. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(3), 216–232.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. SAGE.

Didaktik i integrativa lærerprofessionsämner

Jesper Sjöström, bitr. professor, jesper.sjostrom@mau.se
Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet

Resumé

Artikeln diskuterar vad ämnesdidaktik (på danska: fagdidaktik) är och kan vara och presenterar ett ramverk för didaktik i integrativa lærerprofessionsämner. I de senare undervisas ämneskunskaper integrerat med kunskaper för lærerprofessionen, främst didaktik. Ramverket, som utvecklats med inspiration från Klafkis didaktiska analys, består av tio analysområden för att utveckla ämnesdidaktiken inom olika lærerprofessionsämner. Analysområdena kan även användas som vägvisare för den ämnesdidaktiska forskningen, som är olika utvecklad inom olika ämnesområden. Aktiv didaktisk forskning är nödvändig för att åstadkomma forskningsbaserade lærerutbildningar. I slutet av artikeln presenteras några sammanfattande tankar kring professionsdidaktik för blivande lærere och vilka implikationer det får för lærerutbildarnas kompetensutvecklingsbehov.

Nøgleord (svenska): lærerutbildning, integrativ didaktik, professionsdidaktik, allmän ämnesdidaktik, didaktisk praksis, didaktisk forskning

Nøgleord (dansk): læreruddannelse, integrativ didaktik, professionsdidaktik, almen fagdidaktik, didaktisk praksis, didaktisk forskning

Introduktion

Malmö universitet har en drygt 15 år lång historia av särskilda lærerprofessionsämner där ämneskunskaper i lærerutbildningarna integreras med ämnesdidaktik (på danska: fagdidaktik), allmänt didaktik och även i viss mån med pedagogik (Holmberg, 2008). Lærerutbildningarna är professionsutbildningar som behöver en professionsrelevant forskningsbas. Rektorn för dåvarande Lærerhøjskolan i Malmö, Olle Holmberg, tog i början på 2000-talet initiativ till det som från början kallades huvudämnen och som



numera benämns *akademiska lärarprofessionsämnen*. Det är "kunskapsfält, där utveckling och forskning sker och där lärarutbildarens kompetens är självklar och oomtvistad" (Holmberg, 2008, s. 61). Malmö universitet har kommit en bra bit på vägen, samtidigt som det finns en hel del kvar att utveckla både vad gäller forsknings- och praktikförankring och vad gäller integrationen mellan ämnesstudier och studier i utbildningsvetenskap. Den här artikeln lyfter frågor kring vilket kunskapsinnehåll som behövs i sådana integrativa lärarprofessionsämnen utformade utifrån blivande lärares behov. Ett centralt inslag är *didaktik*, som – förutom undervisningskonst – kan sägas vara namnet på lärarnas professionsvetenskap (Hansén & Forsman, 2017; Jakobsson, Lundegård & Wickman, 2014). Hansén och Sjöberg (2006, s. 270) skrev redan för drygt tio år sedan att didaktiken är "lärarutbildningens fundament och kärna. I didaktiken förenas [...] pedagogik/didaktik och ämne i teori och praktik".

Samtidigt skrev Nilholm (2016, s. 157) nyligen att det är "långt kvar till att flertalet studenter som ska bli lärare inom områden/ämnen kan förvänta sig att finna en didaktisk forskningsöverbyggnad för detta vid lärosätena." I stor utsträckning handlar det om att lärarhögskolorna inte prioriterat didaktisk forskningskompetens, men även om att olika ämnesdidaktiska forskningsområden är olika långt komna forskningsmässigt. Dessutom betonas ämnesinnehåll och metodik olika mycket i olika ämnesdidaktiska forskningstraditioner (Brantefors, 2016). Sammantaget är ämnesdidaktik ett omfattande och komplext område med flera olika traditioner som lever jämsides och delvis är inflätade i varandra (Sjöholm m.fl., 2017).

En utgångspunkt i denna artikel är därför det som jag benämner *allmän ämnesdidaktik* (Sjöström, 2016; 2017; redan för femton år sedan använde Stefensen, 2003, termen "almen fagdidaktik"; se även t.ex.: Ongstad, 2006; Kansanen, 2009; Wickman, 2012). Det har många likheter med så kallad *komparativ ämnesdidaktik* (på danska: sammenlignende fagdidaktik) (se t.ex. Nielsen, 2011; Ligozat, Amade-Escot, & Östman, 2015), där det med "utgångspunkt i angreppssätt och resultat från studier inom didaktikens olika fält görs jämförelser och analyser som syftar till att skapa generell kunskap om undervisning, undervisningsinnehåll, lärande och socialisation" (Almqvist, 2016, s. 4-5). Det handlar alltså om en *ämnesdidaktisk metanivå*, där olika ämnesdidaktiska områden jämförs och kan lära av varandra. I linje med detta skriver Öhman (2014, s. 35): "Jag ser didaktiken som en gemensam spelplan för de ämnen som är involverade i lärarutbildning och menar att didaktiken kan fungera som sammanlänkande begrepp mellan ämnena". Den vetenskap-

liga didaktiken kan lägga grunden för ett professionellt språkbruk (Hansén & Sjöberg, 2006).

Allmän ämnesdidaktik kan även peka på forskningsfrågor/områden där ett visst ämnes didaktik är i behov av forskning och utveckling. I denna artikel presenterar jag en lista med tio analysområden som kan ses som ett ramverk för forskningsbaserad ämnesdidaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. Listan kan även användas för att identifiera forskningsluckor inom ett visst ämnesdidaktiskt forskningsområde. Som en bakgrund till listan beskriver jag först lärarkunskap i allmänhet, för att därefter komma in på (ämnes) didaktik som lärares centrala professionskunskap.

Genomgående bygger artikeln på omfattande litteraturstudier av såväl allmän- och ämnesdidaktisk litteratur som läroböcker och annan relaterad forskningslitteratur. Flera exempel är hämtade från naturvetenskapernas didaktik, eftersom det är mitt didaktiska specialområde.

Vilka kunskaper behöver lärare?

En lärare behöver såväl teoretiska som praktiska kunskaper i pedagogik i bred bemärkelse och skolrelevanta ämneskunskaper. Dessutom behöver hen ämnesdidaktiska kunskaper. Shulman (1987) var tidigt ute med att diskutera vilka kunskaper en lärare behöver. Olika etiketter har satts på dessa, men Wickman och Persson (2015, s. 14) har gjort följande inledning:

- ämneskunskaper
- allmänna pedagogiska kunskaper
- kunskaper i metodik
- kunskaper i lärande
- kunskaper i skolans organisation
- kunskaper i skolans värdegrund
- didaktiska kunskaper [i en smal bemärkelse; se vidare nedan]

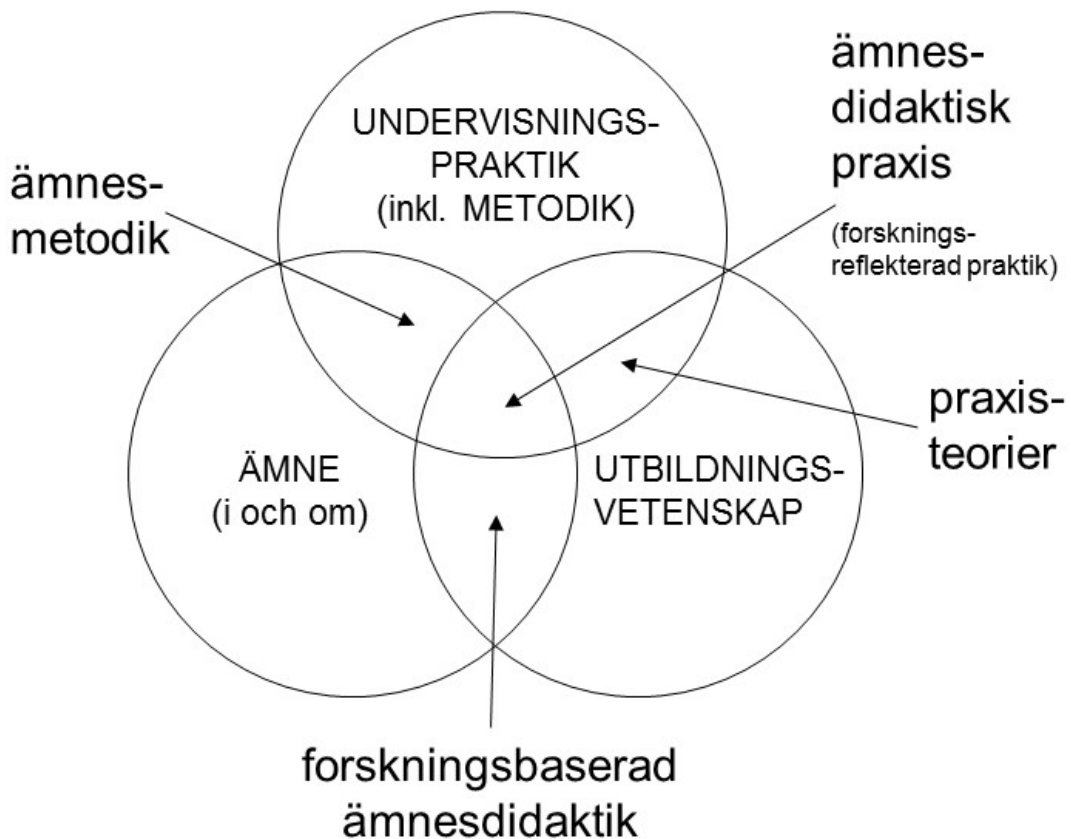
Senare har det gjorts ett antal tolkningar, utvidgningar och preciseringar av Lee Shulmans *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) (se t.ex. Berry, Friedrichsen & Loughran, 2015). Ekendahl, Nohagen och Sandahl (2015) sammanfattar lärarkunskapen i ämneskunskaper, undervisningsförmåga och social kompetens. Vidare skiljer de i sin didaktikmodell mellan en abstrakt nivå – med didaktiska principer/reflektioner och där varför-frågan är övergripande – och en konkret nivå – med didaktisk handlingskompetens. I den didaktiska praktiken spelar värden och teorier en stor roll, men även olika oförutsedda



omständigheter. Utöver lärarkunskapen för själva undervisningen behöver lärare kunskaper om det omgivande samhället (det vill säga kunskaper bl.a. i skolans organisation och värdegrund). Det brukar kallas för en utvidgad didaktisk triangel (se t.ex. Wahlström, 2015). Brante (2016, s. 57) lyfter fram didaktikens – jämfört med många andra vetenskapliga ämnens – ”komplexa koppling mellan teori och praktik”, och Bronäs och Runebou (2016) betonar den filosofiska grunden. Krogh, Qvortrup och Spanget Christensen (2016, s. 75) skriver: ”Didaktik betegnes som en vidensform, der både knytter an til praksis, som den dog tilstræber en vis afstand til, og til videnskabelig viden, som den søger at tilnærme sig”.

(Ämnes)didaktik som lärares centrala professionskunskap

Föga förvånande finns det flera olika tolkningar av vad ämnesdidaktik är för någonting. Brante (2016) pekar på dels en mycket bred definition, där ”allt som har med undervisningen av ett visst ämne att göra är ämnesdidaktik” (s. 55), dels en betydligt snävare syn där man närmast sätter ”likhetstecken mellan ämneskunskaper och ämnesdidaktik” (s. 56). Dessutom finns som sagt inom begreppet en spänning mellan teori och praktik (Jank & Meyer, 1997). I figur 1 har jag försökt fånga in dessa synsätt genom ett Venndiagram som beskriver integrativa lærerprofessionsämnen som mötet mellan ämne, utbildningsvetenskap och undervisningspraktik. Med en bred definition av ämnesdidaktik kan den inkludera allt från skolrelevanta ämneskunskaper (i och om), via ämnes- och lärarutbildningsrelevant utbildningsvetenskap (främst didaktik), till praktiska kunskaper relaterade till undervisning i det aktuella ämnet (ämnesmetodik). Samtidigt utgör forskningsreflekterad praktik den ämnesdidaktiska kärnkunskapen (den yta i mitten där de tre cirklarna överlappar varandra). Gudem (2008, s. 1) skriver: ”Det er i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og fagvetenskap, mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsverkeligheten, at fagdidaktiske overveielser finner sted”.



Figur 1. Vennndiagram för att beskriva innehållet i integrativa lärarprofessionsämnen.

Den stora spännvidden i tolkningen av vad som är ämnesdidaktik gör att det finns flera olika typer av ämnesdidaktisk kurslitteratur. Jag ska lyfta fram några exempel, först på några böcker som tar ett helhetsgrepp kring ämnet och som kan sägas utgöra bred ämnesdidaktisk litteratur, och sedan ett exempel på en smal bok med ett betydligt snävare fokus. Därefter lyfter jag, efter ett problematiserande avsnitt, fram några exempel på ämnesdidaktisk litteratur som ligger någonstans däremellan.

En bred syn på ämnesdidaktik

Jag börjar med att beskriva några ämnesdidaktiska läroböcker som placerar in skolämnet i ett vidare sammanhang och även diskuterar implikationer för undervisningspraktiken. Ett särskilt föredömligt exempel är Håkan Larssons (2016) *Idrott och hälsa – i går, i dag, i morgon*. Den placerar in det svenska skolämnet idrott och hälsa i såväl historiska och socio-politiska som pedago-

giska och praktiktära sammanhang. Den innehåller även kritiska perspektiv i form av exempelvis ett kapitel kring normkritisk undervisning. Vidare förhåller den sig till frågor om upplägg och forskningsbaserad av idrottsläraruuddanningen i ett senmodernt samhälle. Med en bred syn på ämnesdidaktik inkluderas även exempelvis ämnets roll och användning i samhället och hur det kommuniceras i olika medier.

Tre andra exempel på breda ämnesdidaktiska läroböcker, som kan sägas vara skriva utifrån en humanistisk ansats, är: *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion* (Ekendahl, Nohagen & Sandahl, 2015), *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik* (Hermansson Adler, 2009) och *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik* (Sjøberg, 2010). Alla dessa kan ses som exempel på "flervetenskapligt ämnesdidaktik" (Ongstad, 2006).

Av de nämnda böckerna tycks dock Sjøbergs (2010) bok vara ensam om att lyfta frågan om ämnesövergripande undervisning. Exempelvis har undervisning kring samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll under senare år vuxit fram som en viktig del av forskningen inom naturvetenskapernas didaktik (Ekborg m.fl., 2016). Sjøbergs bok innehåller även i viss utsträckning miljöperspektiv, men ingen av de nämnda böckerna behandlar hållbarhetsperspektiv på ett mer övergripande sätt. Detta tycks lämnas till särskilda ämnesövergripande böcker i miljö- och hållbarhetsdidaktik, såsom den numera klassiska *Miljödidaktik – naturen, skolan och demokratin* (Sandell, Öhman & Östman, 2003) och den nya *Hållbar utveckling – ämnesdidaktisk tematisering för grundskolan* (Sund & Sund, 2017).

En snäv syn på ämnesdidaktik

Ett talande exempel på en extremt smal ämnesdidaktisk lärobok är *Milstolpar och fallgropar i matematikinläringen – Matematikdidaktisk teori om misstag, orsaker och åtgärder* av Bentley och Bentley (2016). Den saknar helt humanistisk, samhällelig och allmänpedagogisk kontext och går, efter en mycket kort beskrivning av hjärnans roll i lärandet, direkt in på olika moment i matematiken som elever har svårt att förstå. I inledningen skriver författarna: "Vi redogör för vanliga misstag och missuppfattningar som kan blockera elevernas fortsatta kunskapsinhämtning" (s. 7). Självfallet kan det vara värdefullt med en systematisk sammanställning av missuppfattningar, men samtidigt är det anmärkningsvärt att författarna inte alls signalerar att boken behöver kompletteras med humanistiskt orienterad matematikdidaktisk litteratur likt Larssons (2016) bok för ämnet idrott och hälsa. Detta särskilt med tanke

på att man i bokens allra första mening skriver att syftet med boken är "att vägleda lärare i matematikundervisningen" (Bentley & Bentley, 2016, s. 7). Frågan är då hur mycket ämnesfokus som är önskvärt? I motsats till Brante (2016) menar jag att frågor kring begreppsval, ordning och progression av ämnesinnehåll bör ha en central plats inom ämnesdidaktiken. Vilka nödvändiga begrepp som behövs för förståelse är som jag ser det *inte* främst ett internt ämnesbekymmer. Det är en fråga för ämnesdidaktiken, som i sin tur kan vägledas av den allmänna didaktikens teorier. Men det är ett stort problem när böcker, såsom den av Bentley och Bentley (2016), utgör sig för att vara ämnesdidaktiska, utan att alls relatera till den pedagogiska och utbildningsvetenskapliga forskningen.

Brante (2016, s. 65) skriver: "Om ämnesdidaktiker på universitet och högskolor [...] tar sin främsta utgångspunkt ifrån ämneskunskaper istället för didaktiska teorier, finns en risk att undervisningsplaneringen blir förenklad"; det "finns en fara att strukturella och kontextuella mekanismer inte uppmärksammas eller problematiseras"; det finns risk att "didaktiskt tänkande kring maktförhållanden, relationer, klassrumsstrukturer och institutionella för givet taganden" försummas. Liknande kritik har tidigare förts fram av bland andra Englund (2007). Samtidigt skriver Sjøberg (2010, s. 35) att man inte kan "lära sig ett ämnes didaktik utan att kunna själva ämnet".

Problematisering av ämnesdidaktik

När lärarutbildningarna i Sverige år 1977 blev en del av universitet och högskolor, var tanken att en vetenskapligt förankrad didaktik skulle ersätta, eller i alla fall komplettera, metodiken. Förändringarna gick dock långsamt och så sent som 1992 skrev Bra böckers lexikon: "Didaktik är den gren av pedagogiken som behandlar undervisningsmetoderna, vid lärarhögskolorna kallad metodik". Samtidigt ansåg kritikerna att metodikämnet grundade sig på "att skickliga lärare delade med sig av sina erfarenheter av undervisning" (Almqvist, 2016, s. 2). Det gjorde inriktningen instrumentellt inriktad, snarare än att vara reflekterande och problematiserande. På liknande sätt har Englund (2007) hävdade att även didaktikbegreppet blivit belastat av en icke-problematiserande syn på undervisning: "Didaktikbegreppet tenderar ofta att representera [...] den tämligen traditionella synen på undervisning och lärande" (s. 2), och Wello Westlin (2000, s. 91) varnar för att "den praktiskt inriktade didaktiken inom lärarutbildningen löper risk att legitimera förgivettaganden beträffande ämnesinnehållet om de inte problematiserar detta innehåll". Det är här som den ämnesdidaktiska forskningen kan spela



en central roll. För att bli relevant behöver den knyta an till sina samtliga tre baser: ämnesinnehållet, undervisningspraktiken och utbildningsvetenskapliga teorier (inkl. kritiska perspektiv).

Ämnesdidaktisk medelväg

Då det gäller ämnesinnehållet kan den ämnesdidaktiska forskningen handla om exempelvis ämnesprogression (se t.ex. Talanquer, 2018) och om olika svar på de didaktiska vad- och hur-frågorna. Anderssons (2008a; 2008b; 2011) ämnesdidaktiska trilogi utgör exempel på läroböcker där ämnesdidaktiken främst handlar om ämnesinnehåll, progression, begreppsförståelse och/eller metodik. Han behandlar relevant ämnesinnehåll, såsom "system jorden", människan och klimatet respektive naturvetenskapliga arbetssätt. Vidare betonar han ämnesintegration och samspelet natur-teknik-samhälle (Andersson, 2008a). I trilogins sista bok finns avsnitt om bland annat naturvetenskapens karaktär, den didaktiska varför-frågan, lärarrollen, lärande, språkperspektiv och didaktisk design (Andersson, 2011).

För de tidigare skolårens lärare har Areskoug och Ekborg med medförfattare skrivit ännu mer ämnesnära böcker med utgångspunkt från naturvetenskapens bärande idéer (Areskoug m.fl., 2013; Areskoug m.fl., 2015), varav den senare boken är helt inriktad på metodik. I Finland talar man för grundlärare (med elever i åldern 7-12 år) om "didaktisk ämnesteorier" (Hansén & Sjöberg, 2006).

Sammantaget kan man alltså närma sig ämnesdidaktik från tre olika håll: från ett ämnesinnehåll, från praktikens (den beprövade erfarenhetens) håll och från pedagogikforskningens håll. Brante (2016) är en typisk representant för det senare synsättet. Jag är benägen att instämma i större delen av hans oro och kritik, men tycker samtidigt att han missar ett viktigt fokus på att ämnesdidaktiken behöver förankring i såväl ämneskunskaper som i praktiken, utöver en bas i utbildningsvetenskaplig/didaktisk teori (se figur 1 igen). Jag menar att ämnets kontextuella helhet är en central del av den ämnesdidaktiska kunskapen, likväl som att en problematisering av skolämnesinnehållet och hur det kan och bör undervisas är det. Den ämnesdidaktiska forskningen får inte stanna vid konstateranden, utan behöver även diskutera implikationer och alternativ för didaktisk praxis.

Klafkis didaktiska frågor pekar mot en integrativ didaktik

Naturligtvis finns det inte endast ett svar på vad som är relevant ämnesinnehåll, men här tar jag stöd av Wolfgang Klafki och hans didaktiska analys. Klafkis (2000) didaktiska tänkande utgick ifrån sådan bildning (på danska: *dannelse*) som fritänkande, medvetna och solidariska medborgare behöver i ett demokratiskt och hållbart samhälle (se även t.ex. Kemp, 2005; Sjöström, 2018a). Han identifierade två huvudtankar kring bildning. Den första kallas *materialbildning* och i den prioriteras innehållskunskap framför allmänna förmågor. Den andra inriktningen kallas *formalbildning* och i den prioriteras personlighetsutveckling före faktakunskaper. Generellt förordade Klafki formal- framför materialbildning, samtidigt som han lyfte fram att det alltid måste finnas ett ämnesinnehåll att förhålla sig till. En integrerad bildningssyn, som baseras på både formal- och materialbildning, kallade han för *kategorial bildning*. Med en sådan blir urvalet av ämnesinnehåll viktigt och det gäller för läraren att arbeta utifrån en "exemplarisk princip", där hen väljer innehåll utifrån vad som är representativt, väsentligt och relevant. Klafki förespråkade fokus på ämneskunskaper som är relevanta i relation till utvecklingen av var och ens demokratiska och solidariska förmågor (Midtsundstad & Willbergh, 2010, särskilt Birkeland, 2010).

Klafkis så kallade *didaktiska analys* bygger på fem frågeområden som syftar till att tydliggöra den aktuella ämneskunskapens relevans och struktur och hur läraren kan begripliggöra den för eleverna (Hopmann, 1997; Klafki, 1997; Sjöström, 2018a). Exempel på för vår tid *epoktypiska nyckelproblem* är klimatfrågan och migrationsfrågan, för att nämna ett par exempel på frågor som uppkommit i möten mellan samhällsutveckling, teknik, ekonomi och miljö. Det handlar alltså med andra ord om hållbarhetsfrågor. Utifrån ett sådant synsätt blir utgångspunkten i undervisningen frågor och ämnesinnehåll som är relevanta för ungdomarna och samhället, nu och i framtiden. I linje med detta har Fritzell och Fritzén (2007) föreslagit *integrativ didaktik* som ett sätt att koppla samman fokus på ämneslärande med tydliga värdegrundsperspektiv såsom bildning och demokratisk fostran. De menar att integrativ didaktik tar sin utgångspunkt i praktiken, men inte med en snäv ämnesinriktning, utan med helhetsinriktning och kritisk teoretisering.

En integrativ didaktik har potential för förhållningssätt som bygger broar mellan de didaktiska frågorna, olika ämnen, teori-praktik, bildning-nytta etc. Samtidigt behöver den tolkas, preciseras och beforskas i olika ämnes-, studie- och lärandekontexter. Därför behövs olika specialiseringar inom

didaktiken. Didaktikforskning görs *för* lärare och utförs oftast av lärarutbildade forskare. Många gånger görs den *med* lärare i praxisnära forskningsprojekt. Utgångspunkten är lärarnas behov, både de behov som de själva upplever och de behov som didaktikforskarna får syn på i möten med praktiken.

Tio analysområden för att utveckla ämnesdidaktiken i integrativa lärarprofessionsämnen

Med inspiration av Klafkis frågeområden kring undervisningsinnehållet, men nu med fokus på professionsdidaktik för blivande lärare, förslår jag tio analysområden (se uppställning nedan) som kan användas vid utveckling av det ämnesdidaktiska innehållet i integrativa och bildningsorienterade lärarprofessionsämnen. Analysområdena kan även användas som vägvisare för den ämnesdidaktiska forskningen.

Det är jag som är upphovsman till de tio analysområdena, men flera kollegor vid Malmö universitet kom med värdefull input under de två år som ramverket arbetades fram. I maj 2015 ansvarade jag för ett fakultetsgemensamt seminarium på temat "ämnesdidaktisk kärna". När jag förberedde mig inför seminariet formulerade jag en första version av de ämnesdidaktiska analysområdena. I början på 2016 höll jag en workshop på temat "didaktik, ämnesdidaktik och metodik" för några av fakultetens lärarutbildare, och under 2017 hade jag ett fakultetsuppdrag avseende ämnesdidaktik i ämneslärarutbildningen vid Malmö universitet. De tio analysområdena formulerade jag under våren 2017.

Två viktiga utgångspunkter vid formulerandet av analysområdena var relevans och forskningsbaserings. Förutom kunskaper *i* ämnet, behöver läraren kunskaper *om* ämnet/ämnesområdet (analysområde 2). Hen bör även ha en grundläggande förståelse för vad ämnesdidaktisk forskning är för någonting (analysområde 1). En annan utgångspunkt är en bred syn på ämnesdidaktik, där skolämnet/ämnesområdet kontextualiseras utifrån flera olika perspektiv (analysområde 3 och 4). Vidare är det självklart viktigt att förhålla sig till elevers och lärares relation till skolämnet (analysområde 5 och 6) och att på djupet förstå skolämnets gängse undervisningspraktik (analysområde 7), men även möjliga alternativa didaktiska val (analysområde 8). Till det kommer värdegrundsperspektiv och liknande (analysområde 9) samt en teoretisk fördjupning i (ämnes)didaktik (analysområde 10).

I tabell 1 preciserar jag innehållet i de tio analysområdena genom ett antal frågor. Dessa frågor tillsammans med analysområdets rubrik är i stor utsträckning självförklarande, men för att ändå ytterligare tydliggöra så finns nedan beskrivningar av respektive analysområde, med exempel hämtade från främst naturvetenskapernas didaktik.

Tio analysområden för utveckling av ämnesdidaktik i integrativa lærerprofessionsämnen.

<p>Ämnesdidaktisk forskning: Hur ser den ämnesdidaktiska forskningen ut i ämnesområdet? Vilka är de centrala ämnesdidaktiska idéerna/teorierna/modellerna? Vilka ämnesdidaktiska läromedel finns tillgängliga? etc.</p>
<p>Metaperspektiv på ämnet: Vilken karaktär har det (akademiska) ämnet? Hur är det indelat? Vilka arbetssätt har det? Hur ser ämnets kunskapskulturer ut? Vilken roll har ämnet i relation till andra (akademiska) ämnen? Vilken roll har ämnet i samhället? Vilken roll har ämnet i relation till globala utmaningar och hållbarhetsfrågor? etc.</p>
<p>Metaperspektiv på skolämnet: På vilka sätt skiljer sig skolämnet från det rena/akademiska ämnet? Vilken struktur har skolämnet? Hur delas det in? Vilka olika intressen har format skolämnet? Vilken roll har ämnet i relation till andra skolämnena? Vilken kunskapsprofil har skolämnet? Hur ser dess natur ut? etc.</p>
<p>Skolämnets kultur och traditioner: Vilka kunskapskulturer har skolämnet? Vilka kopplingar finns till olika bildningsideal och läroplansfilosofier? Vilka så kallade selektiva traditioner finns? etc.</p>
<p>Elevers relation till ämnet: Hur ser elevers intressen, attityder, rädsla, föreställningar och förståelse ut i relation till ämnesområdet? etc.</p>
<p>Lärares/lärarstudenters relation till ämnet: Hur ser lärares/lärarstudenters intressen, attityder, föreställningar, kunskap och förståelse ut i relation till ämnesområdet? Hur svarar de på den didaktiska varför-frågan? Hur ser lärarstudenter och lärarutbildare på lærerprofessionsämnet fördelning mellan ämne och ämnesdidaktik? etc.</p>

Gångse praxis: undervisning, lärande och bedömning: Vilken är gångse praxis i skolämnet? Hur arbetar ämnet med ämnesbegrepp, värderingar, estetik etc.? Hur ser en vanlig fördelning av olika kunskapssemfaser ut? Vilka lärdomar ger samlad beprövd erfarenhet? Hur arbetar ämnet med planering, läromedel, media och bedömning? Hur ser klassrumskommunikationen i ämnet ut? etc.

Alternativa didaktiska val: Vilka alternativa visioner/didaktiska program finns beskrivna i forskningslitteraturen? Vilka alternativa arbetsätt/förhållningssätt finns? etc.

Integrativ didaktik: Hur kan ämnet arbeta med allmänna läroplansmål som bildning, demokratisk värdegrund och lärande för hållbar utveckling? Hur kan ämnet arbeta ämnesövergripande? etc.

Didaktisk modellering: Vilka erfarenheter finns inom ämnesområdet av undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning baserad på s.k. didaktisk modellering? Hur kan lärare i ämnet stödjas i att arbeta med didaktisk teori och didaktisk modellering? etc.

Ämnesdidaktisk forskning

Detta analysområde handlar om ämnesdidaktisk forskning. Bronäs och Runebou (2016) hävdar att ämnesdidaktik är en helhet som inte kan delas upp i ämne och pedagogik. De ser ämnesdidaktik som "ett eget vetenskapligt fält med egna frågeställningar" (s. 20) och skriver: "Eftersom både det vetenskapliga ämnet och de didaktiska frågorna är viktiga i studiet av vad ett skolämne är, blir just **ämnesdidaktik** en adekvat beteckning på detta studium" (s. 100). Allmän ämnesdidaktik står då för de principer och perspektiv som kan tillämpas i olika ämnens ämnesdidaktik.

Wickman och Persson (2015, s. 11) menar att didaktikforskningens "främsta uppgift är att hjälpa lärarna att fatta bättre och bildade beslut om undervisning". Därmed förenas praktik och forskningsfält i en forskningsmedveten undervisningspraktik (praxis). Forskningsfält och praxisfält kan alltså "ses som komplementära och stödjer varandra i en ämnesdidaktisk kunskapsbildning" (Ekendahl m.fl., 2015, s. 173).

Bronäs och Runebou (2016) hävdar att didaktiska teorier "försöker utröna *det bästa sättet* att leda elever till kunskap" (s. 25). Detta är en normativ

ingång, medan didaktikforskning kopplad till pedagogik i stället oftast har en deskriptiv ingång. Didaktiken har alltså både en explorativ analyserande funktion (hur ser det ut? – den didaktiska triangeln) och en normativ syntesfunktion (hur kan och bör det se ut? – de didaktiska frågorna). Andersson (2006, s. 207) skriver: "Det är naturligtvis i och för sig av värde att få kunskap om faktiska förhållanden, men minst lika angeläget att skapa, utveckla och undersöka nya innehåll och undervisningssätt som kan föra skolan framåt".

Bronäs och Runebou (2016, s. 22) menar att ämnesdidaktiken bör framhålla didaktiska principer baserade på uttalade mål (t.ex. bildning) och vara handlingsorienterad. De skriver: "Didaktikens grund är [...] till stora delar filosofisk" (s. 23). Empirisk forskning är viktig inom didaktiken, men även filosofisk-hermeneutisk forskning, som resonerar kring målfrågor och utifrån det beskriver implikationer för läraridentitet, undervisning och lärande (se t.ex. Sjöström, 2018b).

Som jag beskrivit ovan så betonar olika ämnesdidaktiska forskningsområden olika aspekter och de är olika långt komna forskningsmässigt. Exempelvis är den historiedidaktiska forskningen i Sverige betydligt mer utbredd och utvecklad än motsvarande didaktisk forskning om samhällskunskapsämnet. Historiedidaktisk forskning i Sverige fokuserar på historiekultur, historiemedvetande och historiebruk (Brantefors, 2016). Den samhällskunskapsdidaktiska forskningen delade Ekendahl m.fl. (2015) nyligen in i följande fyra delar: praxisforskning, socialisationsforskning (kring demokratifostran), läromedelsforskning och läroplansforskning (samspel mellan samhällets ideologi/kunskapssyn och ämnesundervisning). Liknande indelningar kan göras för flera andra ämnesområdes didaktiska fält.

Forskningen i Sverige inom naturvetenskapernas didaktik är mångfacetterad, och det råder ingen egentlig samsyn kring vilka som är ämnesområdets centrala kunskaper. Ändå går det att utifrån exempelvis indelningar av konferenser peka på några nyckelområden: undervisningsforskning, studier av elevers begreppsförståelse, studier av elevers attityder, socio-kulturella-genusrelaterade perspektiv, diskurs- och argumentationsstudier, betydelse av naturvetenskapens historia, sociologi och filosofi (naturvetenskapens karaktär) i undervisningen, tekniska hjälpmedel (inkl. digitala resurser) i undervisningen, utomhuspedagogik och informellt lärande, bedömningsforskning, naturvetenskaplig allmänbildning och läroplansforskning i bred bemärkelse.

Tyson (2017a, b) betonar att bildningsmässiga aspekter av ämnesdidaktik inte får försummas till förmån för färdighets- och kunskapsmässiga aspek-



ter, eftersom man i så fall riskerar att "förlora glädjen inför det som bildning kan vara inom varje ämne, ett sätt att fördjupa sin kännedom om världen och därigenom sig själv (och tvärtom)" (Tyson, 2017a). Men det behöver inte finnas en motsättning mellan bildning och kunskapsutveckling, om man riktar in sig på "*dannande undervisning*" (Graf, 2017). Ämnesdidaktiska teorier och modeller kan mycket väl utgå från ett sådant synsätt (Vásquez-Levy, 2002; Jank, 2014).

Metaperspektiv på ämnet

Detta analysområde handlar om att se (det akademiska) ämnet i ett fågelperspektiv. Sjøberg (2010, s. 39) skriver: "Vi behöver kunna se våra ämnen i ett fågelperspektiv, som en del av ett större landskap". Han hävdar att de naturvetenskapliga ämnenas didaktik, förutom att vara baserad på själva ämnena och deras möte med utbildningsvetenskap, även bygger på kunskaper i naturvetenskapernas filosofi och om ämnenas historiska utveckling. Dessutom har man även "nytta av ett [...] sociologiskt perspektiv, både på kunskapen och på dess utveckling" (s. 33). Det handlar om att ha en medvetenhet om de ofta komplexa samspelet mellan naturvetenskap, teknik, samhälle och miljö (Hodson, 2008).

För ett antal år sedan beskrev jag i två artiklar kemiämnet utifrån metaperspektiv. I den ena artikeln diskuterade jag indelningen av kemi och hur det finns både naturvetenskapligt och tekniskt inriktad kemi (Sjöström, 2006a). I den andra artikeln diskuterade jag *metakemi* och delade in den i följande fem delar: kemifilosofi, kemididaktik (i en smalare bemärkelse), kemihistoria, samhällskemi och grön kemi (Sjöström, 2006b). På motsvarande sätt kan man även för andra ämnen beskriva dem utifrån filosofiska, didaktiska, historiska, samhällsliga och miljömässiga perspektiv. I en bred bemärkelse handlar det om ämnets vetenskapsteori.

Det finns ett helt forskningsfält som studerar naturvetenskaperna och dess forskning utifrån metaperspektiv. På engelska kallas området *Science and Technology Studies* (Sismondo, 2009). Inom naturvetenskapernas didaktik är sådana perspektiv viktiga inom det breda område som kallas STSE-education (Science, Technology, Society, Environment) (Pedretti & Nazir, 2011) och som bland annat inkluderar samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll. Ytterligare ett centralt och relaterat område kallas för *Nature of Science* (NOS) (McComas, 2017). Det behandlar naturvetenskapernas karaktär och arbetssätt. Angående naturvetenskapernas kunskapskulturer finns det en hel del skrivet, oftast utifrån kritiska perspektiv. Jag har själv problema-

tiserat kemins gängse diskurser och pekat på alternativa tanke- och handlingssätt (Sjöström, 2007; Sjöström & Talanquer, 2018).

Å ena sidan behöver ämnesläraren visa på ämnets identitet, tänkande och kultur. Å andra sidan behöver hen även se det akademiska ämnet med kritisk distans. Aikenhead (2003, s. 125) skriver: "One major challenge for chemistry and physics teachers is to rethink and reformulate their professional identities away from being loyal and accountable to their discipline".

Metaperspektiv på skolämnet

Detta analysområde handlar om att se på skolämnet utifrån metaperspektiv. En grundläggande utgångspunkt är att skolämnet är skilt från motsvarande akademiska ämne, i större eller mindre utsträckning. Precis som för det akademiska ämnet kan man beskriva skolämnets indelning, filosofi, historia, samhällsrelevans och miljörelevans. Det handlar om skolämnets självförståelse.

En central aspekt för skolämnet är dess möjlighet att bidra till bildning. Detta är även starkt relaterat till den didaktiska varför-frågan. Inom naturvetenskapernas didaktik finns en pågående diskussion kring syftet med naturvetenskaplig allmänbildning. De fyra huvudargumenten handlar om ekonomi, nytta, demokrati och kultur. Sjøberg (2010) argumenterar för att de två senare argumenten är de starkaste. Relaterat till detta finns det mycket skrivet kring det som kallas *scientific literacy* (se t.ex. Sjöström & Eilks, 2018), och på liknande sätt finns det inom historiedidaktiken mycket fokus på historiemedvetenhet och historiebruk (Jensen, 2006).

För naturvetenskapsämnena finns det inte så mycket skrivet om vilka olika samhällsintressen som har format skolämnena, men Hultén (2008) har beskrivit ämnenas historia i grundskolan i Sverige. Desto mer finns skrivet kring svenskämnet utifrån ett historiskt perspektiv (se t.ex. Malmgren & Thavenius, 1991). Angående ämnets relation till andra ämnen så har bland annat Sjøberg (2010), som redan nämnts, diskuterat integrerad naturvetenskaplig undervisning. Han tar dock inte upp så mycket kring språkperspektiv, men det har behandlats mer ingående av andra (t.ex. Olander, 2010). Ytterligare andra intressanta perspektiv handlar om ämnets estetik och miljöorientering.

Skolämnets kultur och traditioner

Detta analysområde handlar om skolämnets kulturer och traditioner. För miljöundervisning har Sund (2014) beskrivit tre huvudsakliga traditioner:

(1) den faktabaserade, som fokuserar på naturvetenskapens betydelse för att lösa miljöproblem, (2) den normerande, som fokuserar på förändrad livsstil, och (3) den pluralistiska, som fokuserar på politiska konflikter och demokratifrågor. Sund presenterar även ett reflektionsverktyg som lärare kan använda. Olika undervisningstraditioner kallas generellt för *selektiva traditioner* och med det menas den undervisning och det innehåll som man av tradition brukar använda sig av (Englund, 2007).

Ett annat intressant perspektiv är skolämnets kunskapsprofil. Den kan beskrivas med hjälp av Roberts så kallade *kunskapsemfaser*, varav några är den rätta förklaringen, den vetenskapliga metoden, vetenskapens intellektuella process, vardagskontext respektive beslutsfattande (Östman, 2014). Man kan även beskriva skolämnets kunskapsprofil i termer av ämnets fördelning mellan att vara ett kunskaps/kulturämne (epistemologi), ett identitets/upp-levelseämne (estetik), respektive ett färdighets/kommunikationsämne (etik) (Ongstad, 2006, s. 112).

Elevers relation till ämnet

Detta analysområde handlar om elevers relation till skolämnets, inklusive deras kunnande och förståelse. Det kan exempelvis undersökas genom analyser av ämneskonceptioner (Nihlholm, 2016). För de naturvetenskapliga ämnena finns en hel del skrivet kring elevers föreställningar om centrala naturvetenskapliga begrepp (se t.ex. Andersson, 2008b). Det finns även studier om elevers intressen och attityder i relation till naturvetenskap (t.ex. Lindahl, 2003; Jidesjö m.fl., 2009).

Lärares/lärarstudenters relation till ämnet

Detta analysområde handlar om lärares och lärarstudenters relation till skolämnets. Dels handlar det om deras intressen, attityder, föreställningar, kunskap och förståelse, dels om deras identitet. Det senare är bland annat kopplat till utbildningsfilosofiska synsätt. För naturvetenskapsämnena finns en hel del skrivet om läraridentitet (Avraamidou, 2014). Exempelvis har STSE-undervisning visat sig skapa vissa problem i relation till den gängse naturvetenskapsläraridentiteten (Pedretti, Bencze m.fl., 2008).

Gängse praxis: undervisning, lärande och bedömning

Detta analysområde handlar om undervisningsämnets gängse praxis och beprövade erfarenheter. Det handlar om en beskrivning av det som Nilholm (2016) kallar "gestaltad didaktik": Hur undervisas ämnet ute i skolorna? Hur

arbetar man med ämnesbegrepp, värderingar, estetik etc.? Hur ser en vanlig fördelning av olika kunskapsemfaser ut? Vilka lärdomar ger samlad beprövd erfarenhet? Hur arbetar ämnet med planering, läromedel, media och bedömning? Hur ser klassrumskommunikationen i ämnet ut?

Jakobsson, Lundegård och Wickman (2014) är redaktörer för en bok som behandlar allmänna forskningsperspektiv på ämnesundervisning. Boken kan sägas vara en bok i allmän ämnesdidaktik. Den beskriver redskap för att studera och försöka förstå hur det ser ut idag och hur man kan tänka kring alternativa didaktiska val (se vidare nästa analysområde). Några perspektiv som behandlas är exempelvis länken mellan undervisning och lärande (se även: Scott, Mortimer & Ametller, 2011), lärarens agerande och frågande i klassrummet samt användning av artefakter och olika bedömningspraktiker.

Undervisning i och lärande av ett ämnesinnehåll inbegriper alltid följemeningar, alltså budskap som följer med och som är kopplade till bland annat olika fostransidéer och världsbilder (Östman, 2014). Östman presenterar tre didaktiska typologier: ämnesspråk (typ ämnets språkspel), ämnesfokus (de två huvudfokuserna är "introduktion i" och "lära av") respektive kunskapsemfaser (beskrivs ovan i analysområde fyra).

Alternativa didaktiska val

Detta analysområde handlar om alternativa undervisningspraktiker i ämnet. Om analysområde sju handlade om goda traditioner och beprövade erfarenheter, så handlar detta analysområde om didaktisk förnyelse.

Englund (1997, s. 132) skriver: "Att ett ämnesområde är möjligt att uppfatta på skilda sätt (med olika emfaser) ser jag som central didaktisk kunskap, ideal lärarutbildarkunskap som kan appliceras på de flesta ämnen och ämnesområden". Här finns en tydlig koppling till olika utbildningsfilosofiska inriktningar, såsom essentialism, progressivism och rekonstruktivism. Traditionellt har skolans dominerande tradition varit essentialistisk, det vill säga med fokus på faktaförmedling och att ämnet förenklat blir en miniversion av den bakomliggande akademiska disciplinen. Englund (1997) skriver vidare: "Den didaktiska kompetensen implicerar ett utbildningsfilosofiskt ställningstagande och en beredskap att diskutera utbildningens mål" (s. 140). Det är centralt att lärarna är "medvetna om att det existerar alternativ" (s. 142).

Inom naturvetenskapernas didaktik finns exempelvis beskrivet hur man i undervisningen kan arbeta med kontextbaserad (King, 2012), naturveten-



skapens karaktär (McComas, 2017), samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll (Ekborg m.fl., 2016), nyhetsmedia (McClune & Jarman, 2012), handlingskompetens (Bencze & Alsop, 2014) och *Science Centers* (Dawson, 2014).

Val av arbetssätt baseras bland annat på utbildningsfilosofisk grundsyn. Olika sådan grundsyn kan i sin tur relateras till olika syn på bildning och litteracitet i ämnet (Sjöström & Eilks, 2018; Sjöström m.fl., 2017; Sjöström, 2018b). För naturvetenskapsämnena har Stuckey med medförfattare (2013) diskuterat relevansbegreppet. Baserat på bland annat Klafkis idéer lyfter de fram att undervisningen bör vara relevant för yrkeslivet, individen och/eller samhället, nu och i framtiden. Svaret på den didaktiska varför-frågan får konsekvenser för svaren på vad- och hur-frågorna.

Integrativ didaktik

Detta analysområde handlar om interdisciplinära läroplansmål, såsom bildning, demokrati och hållbar utveckling (Belova m.fl., 2017). För naturvetenskapsämnena finns en hel del skrivet kring undervisning och lärande för hållbar utveckling (se t.ex. Burmeister, Rauch & Eilks, 2012; Sjöström, 2018b). I Jakobson, Lundegård och Wickman (2014) finns kapitel om exempelvis kroppsliggörande undervisning, estetik, genusdidaktik, moral och etik i undervisningen och om identitetsutveckling i samtal om hållbar utveckling. Det finns även böcker som tar ett helhetsgrepp genom att bygga hela undervisningen kring kritiska hållbarhetsperspektiv (t.ex. Hodson, 2011). Generellt handlar integrativ didaktik om att rama in undervisning och lärande med värdegrundsperspektiv.

Didaktisk modellering

Detta analysområde handlar om undervisningsutvecklande (ämnes)didaktisk forskning baserad på så kallad didaktisk modellering. *Didaktiska modeller* kan användas både som analysredskap och som verktyg vid planering och genomförande av undervisning (Uljens, 1997; Jank & Meyer, 2006; Krogh m.fl., 2016). Väl utarbetade modeller stärker även lärares kompetens att göra välövervägda didaktiska val. I någon mening sysslar varje lärare med didaktisk modellering, om än oftast tämligen omedvetet. För att medvetandegöra det kan man ta hjälp av vetenskapligt grundade didaktiska modeller, såsom organiserande syften (Wickman & Ligozat, 2011), didaktiska dilemman (Rydberg, 2018), språkliga samspel (Olander, 2010) och bedömning för lärande (William, 2009). Alla exemplen har potential att förändra praktiken, men praktiken kommer även att påverka modellerna. Detta samspel mellan

teori och praktik benämner Ingerman och Wickman (2015) *didaktisk modellering*. Med denna tonas alltså distinktionen mellan teori och praktik ner.

För naturvetenskapsämnena har Fischler (2011) diskuterat didaktisk modellering baserat på Klafkis idéer om bildning och didaktik. Mer konkret och ämnesnära beskriver Andersson (2011, se särskilt s. 160) en modell för design av undervisning i naturvetenskapliga ämnen. Den bygger bland annat på hans tankar kring "innehållsorienterade teorier" (Andersson, 2006). Ett annat exempel är en didaktisk modell för socio- och problemorienterad undervisning i naturvetenskapliga ämnen, som Marks och Eilks (2009) har utformat.

Fritzell och Fritzén (2007) diskuterar två olika sätt att se på förhållandet mellan teori och praktik inom utbildningsvetenskaplig forskning. Det ena är ett instrumentellt förhållningssätt där effektiva undervisningsmetoder ska implementeras. Det andra är ett reflexivt förhållningssätt med betoning på analys och reflektion. Det är huvudsakligen det senare – ett kritiskt-hermeneutiskt förhållningssätt – som lyfts fram i denna artikel.

En viktig uppgift för didaktisk forskning är att systematisera och problematisera den omfattande beprövade erfarenhet som yrkesverksamma lärare besitter. I nästa steg gäller det alltså att i samspel med lärare stödja dem i att arbeta med didaktisk teori och didaktisk modellering. Hansén och Sjöberg (2006, s. 267) skriver: "Didaktiska teorier anger [...] riktningen enligt vilken undervisningen utvecklas, samtidigt som teorierna hjälper lärarna att bli medvetna om, genomskåda och även frigöra sig från rutiner [...] Den teoretiska reflektionen över praxis kan därmed bidra till att utveckla och förändra praxis."

I linje med detta skriver Uljens (1997, s. 9): "Didaktiska teorier och modeller är viktiga instrument med vilkas hjälp läraren kan hantera sin verklighet begreppsligt och därmed utveckla sin verksamhet. Ett huvudsakligt syfte med den vetenskapligt baserade lärarutbildningen är därför att ge blivande och verksamma lärare möjlighet att utveckla sitt *personliga didaktiska tänkande och handlande* med utgångspunkt i didaktiska teorier och modeller" Nilholm (2016). framhäver att didaktiska teorier är centrala i en lärarutbildning och dess examensarbeten, "eftersom de didaktiska frågorna, när de ställs utifrån skolans breda uppdrag, fångar in de väsentligaste aspekterna av lärares arbete" (s. 67). Han betonar vikten av professionsrelevant forskning och ger förslag på tre olika ämnesdidaktiska inriktningar på examensarbeten: (a) analys av ämneskonceptioner, (b) gestaltad didaktik (hur undervisas ämnet ute i skolorna?) och (c) utprovning av didaktiska arbetssätt. I en nyligen utgi-



ven bok redigerad av Carlgren (2017) diskuteras undervisningsutvecklande forskning baserad på så kallade *Learning Studies*.

Avslutande tankar kring professionsdidaktik för blivande lärare

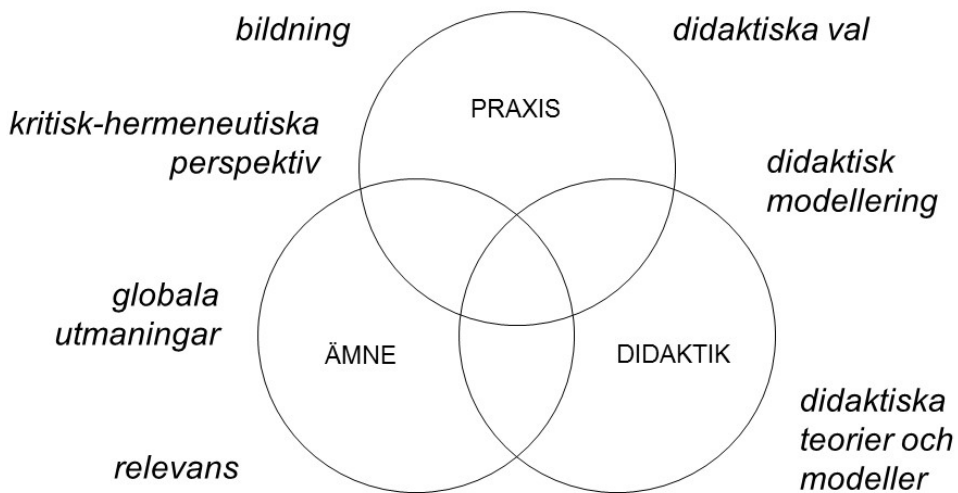
Genom integrativa lärarprofessionsämnen skapas en relevant helhet för blivande lärare. Det är ämnen avsedda att utveckla hela det spektrum av kunskaper (inkl. skolrelevanta ämneskunskaper) som en lärare behöver. Didaktik är namnet både på lärares praxiskunskap och på deras professionsvetenskap. En central del av didaktiken är ämnesdidaktik för den blivande lärarens undervisningsämnen. I ämnesdidaktiken (i bred bemärkelse) möts ämneskunskap (kunskaper i och om ämnet), utbildningsvetenskaplig teori och beprövad erfarenhet. Här har jag särskilt betonat vikten av forskningsbaserad och särskilt kritisk-hermeneutiska perspektiv. Jag har betonat *relevans* och mina resonemang har lett fram till ett ramverk med tio analysområden. Lärarprofessionsämnena vid Malmö universitet har ett pågående utvecklingsarbete som bland annat tar sin utgångspunkt i ramverket.

Analysområdena i ramverket pekar på ämnesdidaktiska områden där det kan finnas behov av ytterligare forskning. För att möjliggöra både forskningsbaserade lärarprofessionsämnen och utveckling av den ämnesdidaktiska forskningen behöver det finnas levande didaktiska forskningsmiljöer vid lärosäten med lärarutbildning. Didaktikforskning görs *för* lärare (och lärarutbildning) och utförs oftast av lärarutbildade forskare. Många gånger görs den *med* lärare i praxisnära forskningsprojekt, exempelvis genom didaktisk modellering. Utgångspunkten är lärarnas behov, både de behov som de själva upplever och de behov som didaktikforskarna får syn på i mötet med praktiken.

Utöver forskningsbaserad och betoning av professionsrelevans, är även den utbildningsfilosofiska och läroplansteoretiska inramningen av central betydelse. Gunnar Bergendal, som var rektor för Lärarhögskolan i Malmö under *åren 1973-1995*, betonade *bildning* som ett viktigt mål för lärarutbildningarna (Rudvall, 1995). Även om det är ett långt ifrån entydigt begrepp (Sjöström m.fl., 2017), menar jag att det är dags att återuppväcka denna målbild och låta den förenas med idéerna kring akademiska lärarprofessionsämnen, som alltså Malmö universitet nu arbetar med i snart 20 *år*.

Utifrån Klafkis tänkande är bildnings- och didaktikbegreppen mycket nära relaterade till varandra (Fischler, 2011; Vásquez-Levy, 2002). Dessutom

rör det sig om ett kritiskt-hermeneutiskt bildningsbegrepp inramat av epok-typiska nyckelproblem, såsom globala utmaningar. I figur 2 lyfter jag fram några nyckelbegrepp som beskriver min vision för (ämnes)didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. Fokus är på (utveckling av) ämnes- och forskningsreflekterad didaktisk praktik, alltså på den yta i mitten där de tre cirklarna överlappar varandra. Jämfört med figur 1 täcker de tre cirklarna i figur 2 ett totalt sett mindre kunskaps- och praktikområde (exempelvis är didaktik en del av utbildningsvetenskap), men i båda figurerna är ämnesdidaktisk praxis i centrum.



Figur 2. Några nyckelbegrepp för att beskriva artikelns syn på (ämnes)didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. I centrum är (utveckling av) ämnesdidaktisk praxis.

Avslutningsvis vill jag kommentera de krav som införandet av integrativa lärarprofessionsämnen kommer att ställa på lärarutbildarnas kompetens. Jag menar att den optimala *lärarutbildaren* själv har *lärarutbildning och* omfattande erfarenhet av undervisning i ämnet för aktuellt stadium, fördjupade skolrelevanta ämneskunskaper (i och om ämnet) och utbildningsvetenskaplig forskarutbildning med för professionsämnet relevant inriktning. Få personer uppfyller alla dessa krav. Därför behöver lärarutbildningarna lärarlag som tillsammans uppfyller kraven. Men för att åstadkomma *integrering* behöver mycket arbete, tid och fokus läggas på gemensam utveckling av de integrativa lärarprofessionsämnena och, som en del av denna process, även på omfattande fortbildning av lärarutbildarna inom de områden där de har mindre utvecklade kunskaper och erfarenheter.

Med integrativa lärarprofessionsämnen kan den "pedagogiska, allmän-didaktiska, ämnesdidaktiska, ämnesmässiga och praktiska kompetensen [...] fås att] smälta samman till en integrerad del av lärarens personlighet" (Sjöholm m.fl., 2017, s. 64).

Acknowledgement

Denna artikel har skrivits i anslutning till ett programutvecklingsuppdrag vid Fakulteten för lärande och samhälle vid Malmö universitet. Uppdragets titel var "Integrerad utbildningsvetenskap (uvk) i ämneslärarutbildningens förstaämnen samt ämnesdidaktik i samtliga ämnen" (Dnr UTB 3.2.2-2017/45). Jag vill särskilt tacka utbildningsledare Gunilla Löfström och universitetslektor Bo Lundahl för ett konstruktivt samarbete kring uppdraget och för era synpunkter på tidigare versioner av artikeln. Tack även till två anonyma granskare och till docent Clas Olander med flera för stimulerande samtal om (ämnes)didaktikens karaktär och gränser.

Referenser

- Aikenhead, G. S. (2003). Chemistry and physics instruction: integration, ideologies, and choices. *Chemistry Education Research and Practice*, 4, 115-130.
- Almqvist, J. (2016). "Didaktik och ämnesdidaktik – exemplet Uppsala universitet", PM, Uppsala, 2016-02-08.
- Andersson, B. (2006). Innehållsorienterade teorier och design av undervisning – en ny möjlighet till kunskapsbygge i lärarutbildningen. Med exempel från naturvetenskap. I: S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, s. 207-223. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, B. (2008a). *Grundskolans naturvetenskap – Helhetssyn, innehåll och progression*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2008b). *Att förstå skolans naturvetenskap – Forskningsresultat och nya idéer*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2011). *Att utveckla undervisning i naturvetenskap – kunskapsbygge med hjälp av ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Areskoug, M., Ekborg, M., Lindahl, B. & Rosberg, M. (2013). *Naturvetenskapens bärande idéer – för lärare F-6*. Malmö: Gleerups.
- Areskoug, M., Ekborg, M., Nilsson, K. & Sallnäs, D. (2015). *Naturvetenskapens bärande idéer i praktiken – metodik för lärare F-6*. Malmö: Gleerups.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50, 145-179.
- Belova, N., Dittmar, J., Hansson, L., Hofstein, A., Nielsen, J. A., Sjöström, J., & Eilks, I. (2017). Cross-curricular goals and raising the relevance of science education. In: K. Hahl, K. Juuti, J. Lampiselkä, J. Lavonen & A. Uitto (eds.), *Cognitive and affective aspects in science education research*, s. 297-307. Dordrecht: Springer.
- Bencze, L. & Alsop, S. (eds.) (2014). *Activist science and technology education*. Dordrecht: Springer.

- Bentley, P.-O. & Bentley, C. (2016). *Milstolpar och fallgropar i matematikinläringen – Matematikdidaktisk teori om misstag, orsaker och åtgärder*. Stockholm: Liber.
- Berry, A., Friedrichsen, P. & Loughran, J. (eds.) (2015). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. Routledge.
- Birkeland, N. R. (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. I: J. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 63-75). Cappelen Akademisk Forlag.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2, 52-68.
- Brantefors, L. (2016). "Ämnesdidaktik och lärarutbildning – ett diskussionsunderlag om ämnesdidaktik, ämnesdidaktisk forskning och lärarutbildning", PM, Uppsala, 2016-03-29.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst*, uppl. 2:1. Lund: Studentlitteratur.
- Burmeister, M., Rauch, F., & Eilks, I. (2012). Education for Sustainable Development (ESD) and chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 13, 59-68.
- Carlgren, I. (red.) (2017). *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study*. Malmö: Gleerups.
- Dawson, E. (2014). Equity in informal science education: developing an access and equity framework for science museums and science centres. *Studies in Science Education*, 50, 209-247.
- Ekborg, M., Ideland, M., Malmberg, C., Ottander, C. & Rosberg, M. (2016). *Samhällsfrågor i det naturvetenskapliga klassrummet*. 2:a uppl., Malmö: Gleerups.
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I: M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 02.10.2007.
- Fischler, H. (2011). Didaktik – an appropriate framework for the professional work of science teachers? In: D. Corrigan, J. Dillon & R. Gunstone (eds.), *The professional knowledge base of science teaching*, s. 31-50. Dordrecht: Springer.
- Fritzell, C. & Fritzén, L. (red.) (2007). *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*, Växjö University Press.
- Graf, S. T. (2017). Dannende undervisning – en begrepsafklaring. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2, 6-29.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, Vol. 2, Nr. 1, Art. 1.
- Hansén, S-E. & Forsman, L. (red.) (2017). *Allmäändidaktik – vetenskap för lärare*. 2:a uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Hansén, S-E. & Sjöberg, J. (2006). Didaktik i lärarutbildningar. I: S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, s. 258-273. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansson Adler, M. (2009). *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber.
- Hodson, D. (2008). *Towards scientific literacy – A teachers' guide to the history, philosophy and sociology of science*. Rotterdam: Sense.
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future: Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense.
- Holmberg, O. (2008). *En berättelse om lärarutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning, 1/2008, Malmö högskola.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 198-214. Lund: Studentlitteratur.

- Hultén, M. (2008). *Naturens kanon – formering och förändring av innehållet i folkskolans och grundskolans naturvetenskap 1842-2007*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Ingerman, Å. & Wickman, P.-O. (2015). Towards a teachers' professional discipline: Shared responsibility for didactic models in research and practice. In: P. Burnard, B.-M. Apelgren & N. Cabaroglu (eds.), *Transformative teacher research: theory and practice for the 21st century*, s. 167-179. Rotterdam: Sense.
- Jakobsson, B., Lundegård, I. & Wickman, P.-O. (2014). *Lärande i handling – en pragmatisk didaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W. (2014). Didaktik, Bildung, Content – on the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of Music Education Review*, 22, 113-131.
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Del I: Didaktik och undervisning – didaktiska teorier i lära-rens arbete. I: M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 15-74. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. E. (2006). Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik. I: S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning – Kunnskap i grenseland*, s. 85-99. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jidesjö, A., Oscarsson, M., Karlsson, K. G. & Strömdahl, H. (2009). Science for all or science for some: What Swedish students want to learn about in secondary science and technology and their opinions on science lessons. *Nordina – Nordic Studies in Science Education*, 5, 213-229.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 29-39.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48, 51-87.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I: M. Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, s. 215-228. Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. In: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (eds.), *Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition*, s. 85-108. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Spanget Christensen, T. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa – i går, i dag, i morgon*. Stockholm: Liber.
- Ligozat, F., Amade-Escot, C., & Östman, L. (2015). Beyond subject specific approaches of teaching and learning: Comparative didactics. *Interchange*, 46, 313-321.
- Lindahl, B. (2003). *Lust att lära naturvetenskap och teknik?: en longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Malmgren, G. & Thavenius, J. (1991). *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Marks, R. & Eilks, I. (2009). Promoting scientific literacy using a socio-critical and problem-oriented approach to chemistry teaching: concept, examples, experiences. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4, 131-145.
- McClune, B., & Jarman, R. (2012). Encouraging and equipping students to engage critically with science in the news: what can we learn from the literature?. *Studies in Science Education*, 48, 1-49.
- McComas, W. F. (2017). Understanding how science works: the nature of science as the foundation for science teaching and learning. *School Science Review*, 98, 71-76.

- Midtsundstad, J. & Willbergh, I. (red.) (2010). *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. I: E. Krogh & F. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik, Kursiv 7*, s. 11-32.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbeidet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Olander, C. (2010). *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Ongstad, S. (red.) (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning – kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedretti, E., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L. & Jivraj, A. (2008). Promoting issues-based STSE perspectives in science teacher education: problems of identity and ideology. *Science & Education*, 17, 941-960.
- Pedretti, E. & Nazir, J. (2011). Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. *Science Education*, 95, 601-626.
- Rudvall, G. (red.) (1995). *Bildning, kunskap, demokrati – En vänbok till Gunnar Bergendal*. Studentlitteratur: Lund.
- Rydberg, C. (2018). *Didaktiska dilemman i undervisning utifrån samhällsdilemman*. Licentiatuppsats, Malmö universitet.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik – naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, P., Mortimer, E. & Ametller, J. (2011). Pedagogical link-making: A fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. *Studies in Science Education*, 47, 3-36.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sismondo, S. (2009). *An introduction to Science and Technology Studies*. 2nd ed., Wiley-Blackwell.
- Sjöberg, S. (2010). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. 3:e uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Sjöholm, K., Kansanen, P., Hansén, S.-E. & Kroksmark, T. (2017). Ämnesdidaktik – en integrerad del av allmändidaktik. I S.-E. Hansén & L. Forsman, L. (red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*, s. 49-66. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöström, J. (2006a). Fysikifierat och biofierat. *Kemivärlden Biotech med Kemisk Tidskrift*, nr. 1/2006, s. 22-24.
- Sjöström, J. (2006b). Beyond classical chemistry: subfields and metafields of the molecular sciences. *Chemistry International*, Vol. 28, No. 5, s. 9-15.
- Sjöström, J. (2007). The discourse of chemistry (and beyond). *HYLE – International Journal for Philosophy of Chemistry*, 13, 83-97.
- Sjöström, J. (2016). "Allmän ämnesdidaktik – vad är det och varför behövs en sådan meta-nivå?", muntlig presentation vid den svenska ämnesdidaktiska konferensen NÄD, april 2016 i Malmö.
- Sjöström, J. (2017). "General subject didactics – core knowledge and perspectives", muntlig presentation vid den nordiska ämnesdidaktiska konferensen NoFA, maj 2017 i Odense.
- Sjöström, J. (2018a, under tryckning). Bildning som didaktisk ledstjärna. I: E. Insulander & S. Selander (red.), *Att bli lärare*, Stockholm: Liber.
- Sjöström, J. (2018b). Science teacher identity and eco-transformation of science education: comparing Western modernism with Confucianism and reflexive *Bildung*. *Cultural Studies of Science Education*, 13, 147-161.

- Sjöström, J. & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of *Bildung*. In: J. Dori, Z. Mevarech, & D. Baker (eds.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education*, s. 65-88. Dordrecht: Springer.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. & Eilks, I. (2017). Use of the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53, 165-192.
- Sjöström, J. & Talanquer, V. (2018). Eco-reflexive chemical thinking and action, *Current Opinion in Green and Sustainable Chemistry*, 13, 16-20.
- Steffensen, B. (2003). *Det fagdidaktiske projekt – almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*. København: Akademisk Forlag.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. & Eilks, I. (2013). The meaning of 'relevance' in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49, 1-34.
- Sund, P. (2014). Att välja undervisningsinnehåll. I: B. Jakobsson, I. Lundegård & P.-O. Wickman (red.), *Lärande i handling – en pragmatisk didaktik*, s. 47-57, Lund: Studentlitteratur.
- Sund, P. & Sund, L. (2017). *Hållbar utveckling – ämnesdidaktisk tematisering för grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Talanquer, V. (2018). Progressions in reasoning about structure-property relationships. *Chemistry Education Research and Practice*. doi: 10.1039/C7RP00187H, published online 13 Oct 2017.
- Tyson, R. (2017a). "En skola för bildning kräver synliggörande av lärares didaktiska arbete", *Skola & Samhälle*, publicerad online 9 februari, 2017.
- Tyson, R. (2017b). *The rough ground. Narrative explorations of vocational Bildung and wisdom in practice*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vásquez-Levy, D. (2002). *Bildung-centred Didaktik: a framework for examining the educational potential of subject matter*. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 117-128.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Wello Westlin, A. (2000). Samhällsorienteringens didaktik. I: C. A. Säfström & P. O. Svedner (red.), *Didaktik – perspektiv och problem*, s. 77-92, Lund: Studentlitteratur.
- Wickman, P. O. (2012). Using pragmatism to develop didactics in Sweden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 483-501.
- Wickman, P.-O. & Ligozat, F. (2011). Scientific literacy as action: consequences for content progression. In: C. Linder, L. Östman, D. A. Roberts, P.-O. Wickman, G. Erickson & A. MacKinnon (eds.), *Exploring the landscape of scientific literacy*, s. 145-159. New York: Routledge.
- Wickman, P.-O. & Persson, H. (2015). *Naturvetenskap och naturorienterande ämnen i grundskolan – en ämnesdidaktisk vägledning*. 2:a uppl., Stockholm: Liber.
- William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?*. London: Institute of Education, University of London.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter. Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23, 33-52.
- Östman, L. (2014). Värden och följemeningar. I: B. Jakobsson, I. Lundegård & P.-O. Wickman (red.), *Lärande i handling – en pragmatisk didaktik*, s. 25-35, Lund: Studentlitteratur.

Anvendelsesforpligtet grundforskning på læreruddannelsen

Bo Nielson, Ph.d. Forsknings- og udviklingsleder på Københavns Professionshøjskoles læreruddannelse, bnie@phmetropol.dk

Resume:

Siden 2013 har læreruddannelsen fået pligt til at bedrive forskning og udvikling (FoU) som en del af kerneopgaven. Denne opgave er blevet implementeret på meget forskellige måder på landets læreruddannelser. I denne artikel argumenterer jeg for, at FoU skal balancere et ideal om transformation af praksis gennem udfordringsbaseret og løsningsorienteret samtidig med et substantielt bidrag til forskningsfeltet. FoU skal ligeledes balancere et ideal om praksisnærhed og medinddragelse samtidig med et ønske om generaliserbarhed og skalering. Artiklen afsluttes med en introduktion til interventionsforskningen som et konstruktiv bud på en ramme og struktur, der kan rumme ovenstående fordringer.

Nøgleord: Læreruddannelse, forskningsbaseret, anvendelsesrettet forskning, interventionsforskning, professionsforskning.

Indledning

Læreruddannelsen har siden begyndelsen af 2013 sammen med de øvrige uddannelser i professionshøjskolesektoren fået nye rammer for arbejdet med forskning og udvikling (herefter FoU). På den ene side har denne ændring af rammerne medført en tydeligere beskrivelse af FoU-opgaven. På den anden side rummer tydeliggørelsen af FoU-opgaven en række centrale begreber, som – trods henvisninger til gængse standarder - er uklart definerede. I praksis har dette medført en betydelig variation i løsningen af FoU-opgaven på tværs af landets læreruddannelser. Spørgsmålet er, hvorvidt denne variation er et problem, og om det ikke blot er en ønskværdig konsekvens af, at både læreruddannelsens og lærerprofessionens kerneopgave er kompleks og foranderlig? Som jeg ser det, udgør den manglende klarhed om FoU-opgaven et potentielt problem: Dels kan den udfordre kvaliteten af det kon-



krete arbejde med FoU på de enkelte læreruddannelser, navnlig fordi den begrænsede finanslovsbevilling til FoU bl.a. stiller krav om koordination og fælles retning for FoU-arbejdet for at undgå en fragmentering af indsatsen. Erfaringsmæssigt truer en sådan fragmentering potentielt mulighederne for at skabe positive effekter af FoU-arbejdet for både uddannelse, praksisfelt og ikke mindst vidensamfund. Dels kan uklarheden stille sig i vejen for at indfri ambitionen om at skabe flere, større og mere frugtbare tværgående samarbejder mellem de enkelte læreruddannelser og andre videnmiljøer både inden for og uden for sektoren. Som jeg ser det, er der her fire år efter ændringen af rammerne for læreruddannelsens FoU-opgave behov for en diskussion af, hvordan denne opgave kan fortolkes på et overordnet niveau, og hvordan den kan implementeres i praksis.

Formålet med denne artikel er at yde et bidrag til en fælles forståelse af, hvad læreruddannelsens FoU-opgave går ud på. Intentionen er at komme med et forskningspolitisk og dermed normativt bud på, hvordan FoU-opgaven kan fortolkes og implementeres ind i en institutionel praksis. Artiklen indledes med en kortfattet beskrivelse af læreruddannelsens ændrede rammer for arbejdet med FoU. Med afsæt i denne opgavebeskrivelse, som den fremgår af professionshøjskolernes lovgrundlag og stillingsstruktur, præsenteres en oversigt over en række centrale begreber, som fungerer som fordringer og navigationspunkter til den nye FoU-opgave. Fremstillingen af denne opgavebeskrivelse foretages på et ganske tekstnært niveau, og jeg forholder mig ikke kritisk til formuleringer, begreber og indhold på et overordnet niveau. I stedet præsenterer jeg efterfølgende et bud på, hvordan opgavebeskrivelsens fordringer og navigationspunkter kan fortolkes, så de på en meningsfuld måde kan understøtte det nuværende og fremtidige FoU-arbejde på læreruddannelsen. Artiklen afsluttes med en kort introduktion til interventionsforskningen som et konkret bud på en særlig tilgang til FoU, der på en systematisk og reflekteret måde kan operationalisere de fordringer og vanskelige balancer, der i min optik kendetegner den nye FoU-opgave, som læreruddannelsen og de øvrige professionsuddannelser i sektoren har fået.

Den nye FoU-opgave:

Kernebegreber, navigationspunkter og fordringer

Ønsket om at styrke kvaliteten af læreruddannelsen og lærerprofessionen gennem øget udviklings- og videnbaseret er ikke ny. Læreruddannelsen

har en lang og stolt tradition for at bidrage til den samlede viden, som udviklingen af såvel læreruddannelsen som grundskolen hviler på (Lindeberg et al, 2016, s. 63). I forbindelse med dannelsen af professionshøjskolerne i 2007 blev begrebet om *videngrundlaget* lovfæstet for læreruddannelsen (og for de øvrige uddannelser i professionshøjskolesektoren). Det centrale ved videngrundlaget var, at det rummede en forpligtelse på at sikre en tilstrækkelig integration af teoretisk og praktisk viden i uddannelsen. I praksis skulle dette ske gennem samarbejde mellem professionshøjskolerne og universiteterne om skabelse af ny viden, omsætning af denne viden i læreruddannelsen og formidling af denne viden til lærerprofessionen. Fundamentet for videngrundlaget var således en grundlæggende idé om *professions- og udviklingsbaseret*, og netop ideen om udviklingsbaseret afløste det lidt mere svævende og svært definerbare begreb om *forskningstilknudning*, som i en periode havde været styrende for vidensarbejdet på læreruddannelsen (EVA, 2012, s. 7; EVA, 2017).

I 2013 blev rammerne for læreruddannelsens (og de øvrige uddannelser i sektoren) arbejde med FoU på afgørende vis ændret: For det første blev der stillet krav om, at FoU skal efterleve standardiserede krav til denne type aktiviteter, sådan som de er formuleret i bl.a. Frascati-manualen (OECD, 2015). For det andet blev der indført en ny stillingsstruktur for adjunkter, lektorer og docenter, hvor FoU blev en integreret del af opgaverne i stillingsbeskrivelserne.¹ Og endelig for det tredje blev FoU gjort til en forpligtende opgave for læreruddannelsen og øvrige uddannelser i sektoren. Med indførelsen af den forpligtende dimension omkring FoU-opgaven blev det i stigende grad væsentligt at formulere sig tydeligere om indhold, krav og retning til udførelsen af denne FoU-opgave.

Går man et skridt tættere på formuleringen af FoU-opgaven for læreruddannelsen, som den er beskrevet i lovgrundlaget, står der, at uddannelsens indhold skal bygge på FoU-baseret viden, og at læreruddannelsen i tæt samspil og samarbejde med aftagerfeltet (primært lærerprofessionen) og øvrige uddannelses- og vidensinstitutioner (primært universiteterne) skal varetage praksisnære og anvendelsesorienterede FoU-aktiviteter og herigennem aktivt medvirke til skabelse af ny viden, og til at denne viden kommer lærer-

¹ Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.



professionen og andre dele af læreruddannelsens aftagermarked til gavn.² Videre står der, at læreruddannelsens FoU-aktiviteter skal levere konkrete løsninger på udfordringer, som lærerprofessionen og det brede aftagerfelt står med.³ Mere specifikt om FoU-aktiviteternes egenart fremgår det, at der er tale om et skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag, hvor udvikling af ny viden eller ny anvendelse af viden er et centralt formål. Endelig står der i et tillæg til bekendtgørelsen, at denne viden skal have en væsentlig nyhedsværdi, og at den skal kunne efterleve krav om generaliserbarhed.⁴

På den ene side er ovenstående beskrivelse af FoU-opgaven både klar og detaljeret, og den rummer en række centrale krav i relation til det strategiske og praktiske arbejde med FoU på læreruddannelsen. På den anden side rummer disse krav en række kernebegreber, som er åbne for fortolkning, og hvor der ikke overraskende mangler konsensus blandt både forskere og praktikere om, hvordan de skal oversættes til og implementeres ind i en institutionel og uddannelsesmæssig praksis. Konkret har dette medført en meget stor variation i, hvordan FoU-opgaven er blevet implementeret, praktiseret og indtænkt strategisk på landets læreruddannelser. I yderpolerne af denne variation er FoU-arbejdet enten samlet i centrale enheder i institutionerne, eller det er placeret decentralt på de enkelte uddannelser, institutter eller faglige uddannelsesområder. De enkelte implementeringsmodeller rummer både styrker og svagheder i forhold til at opfylde det formål, som FoU-opgaven har jf. beskrivelsen i institutionernes lovgrundlag og stillingsstruktur. I det følgende præsenterer jeg mit bud på, hvordan FoU-opgaven på læreruddannelsen kan fortolkes, og dermed hvordan lovgrundlagets kernebegreber og krav meningsfuldt kan oversættes. Min oversættelse tager afsæt i de foreløbige erfaringer med at implementere og praktisere FoU på Metropols læreruddannelse, og den rummer følgende fordringer og navigationspunkter:

² Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, § 3, 4 og 5.

³ Ibid., § 5, stk. 2.

⁴ Ibid: se bemærkninger til lovforslag nr. 4.

- Forpligtelse på at sætte fokus på et anvendelsesorienteret perspektiv, der bidrager med nyt til den samlede grundviden på grundskoleområdet.
- Forpligtelse på at tage afsæt i udfordringer for samfund, grundskole og lærerprofession og på udvikling af idealer om positiv forandring.
- Forpligtelse på at integrere viden i praksis samt udvikling af konkrete løsninger i samarbejde med praksis.
- Forpligtelse på at tænke i generaliseringspotentiale og skalerbarhed – dvs. at FoU-aktiviteter tilbyder ny viden og nye løsninger og tilrettelægges, så mange skoler og børn får glæde af resultaterne.
- Forpligtelse på at den empiriske genstand og problemstilling har primat og dermed er styrende for metodologisk strategi og valg af konkrete metoder.
- Forpligtelse på samarbejde og dialog med fagfæller og andre uddannelses- og vidensinstitutioner.
- Forpligtelse på sikre, at FoU-aktiviteter bidrager til at kvalificere undervisningen på både grunduddannelsen og efter- og videreuddannelsen.

Ovenstående fordringer og navigationspunkter udfoldes på et mere detaljeret niveau nedenfor. Trods det, at fordringerne om dels bidrag til kvalificering af uddannelse og undervisning, dels samarbejde med fagfæller og andre uddannelses- og vidensinstitutioner er helt afgørende for læreruddannelsens FoU-arbejde, har jeg fravalgt en beskrivelse heraf af pladsmæssige grunde.

Prioritering af anvendelsesorienteret FoU, der bidrager til vores grundviden

Den første væsentlige fordring for læreruddannelsens FoU-aktiviteter er, at de skal forstås som anvendt forskning og praktiseres inden for et anvendelsesorienteret perspektiv. Ved første øjekast kan det være fristende at fortolke dette på den måde, at FoU således blot kan forstås og praktiseres i forlængelse af et traditionelt eller klassisk begreb om anvendt forskning (Roll-Hansen, N. (2009, s. 4). Men i modsætning til den traditionelle definition på anvendt forskning, rummer læreruddannelsens FoU-begreb både værdier og fordringer, som henter inspiration i en klassisk forståelse af grundforskning. Udfordringen for læreruddannelsens FoU-begreb er således, at det forsøger at overskride skellet mellem grundforskning og anvendt forskning: På den ene side skal det i forlængelse af det traditionelle begreb om anvendt



forskning forstås som en målrettet søgen efter løsninger på praktiske problemer og udfordringer med det formål, at ændre vilkår og muligheder for sin genstand (dvs. lærerprofession og grundskole).⁵ På den anden side skal det, med inspiration fra grundforskningen, sigte mod frembringelse af grundlæggende ny viden eller mod at bidrage til den eksisterende viden i relation til sin genstand (Kidd, 1959, s. 129). Med andre ord skal FoU-aktiviteter også bidrage til at udvide vores samlede forståelse af det område og den genstand, der er i centrum for vidensbestræbelserne (Bush, 1990). Pointen er, at dette FoU-begreb således udfordrer den endimensionelle forestilling om, at forskellen på anvendt forskning og grundforskning kan udtrykkes på et kontinuum med i de to respektive tilgange til forskning i hver sin ende. Ifølge den amerikanske politolog Donald E. Stokes er konsekvensen af dette endimensionelle perspektiv, at det bliver et enten-eller (Stokes, 1997, s. 3): Hvis FoU-opgaven er grundlæggende forpligtet på et anvendelsesorienteret perspektiv, så kan den ikke samtidig navigere efter centrale principper og fordringer, som er indbygget i begrebet om grundforskning. For at forstå læreruddannelsens FoU-opgave er der således brug for at udvikle et særligt begreb for anvendelsesorienteret FoU, der på en meningsfuld måde kan håndtere denne begrebsmæssige og definatoriske overskridelse. Stokes mener, at der er behov for at udvikle et flerdimensionelt perspektiv, så man på en meningsfuld måde kan tænke i et både-og – dvs. at aktiviteter både kan sigte mod at udvide vores fundamentale forståelse af et givent område og samtidig kan være forankret i og forpligtet på, hvordan et sådan videnbidrag kan anvendes i og af praksis.⁶ I denne mere nuancerede forståelse kan man således være mere eller mindre optaget af at bidrage til den grundlæggende viden på et givent område, og samtidig være mere eller mindre forpligtet på, at denne viden kan anvendes i og af praksis (Ibid, s. 73). Med Stokes bliver det således muligt at udvikle et særligt begreb for læreruddannelsens FoU, hvor videnaktiviteter både bygger videre på og bidrager med nyt til den eksisterende forskning og viden på skoleområdet, men samtidig tager afsæt i en reflekteret og systematisk idé om, hvordan denne viden kan

⁵ Se f.eks. definitionen i Den Store Danske Encyklopædi (1996). Se også officielle definitioner på de to begrebet på ministeriets hjemmeside: <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>

⁶ Det interessante er, at den seneste version af OECD's Frascati-manual netop arbejder med definitioner på grundforskning og anvendt forskning, som forsøger at muliggøre et både-og-perspektiv (OECD, 2015, s. 50-51).

bidrage til, at lærere og andre professionelle sættes i stand til at tænke og handle på måder, som skaber positiv forandring – dvs. bidrager til at skabe bedre undervisning, mere effektiv læring for eleverne og større trivsel for både elever og professionelle i og omkring skolen. Med inspiration fra Stokes kan denne forståelse af FoU-begrebet beskrives som *anvendelsesforpligtet grundforskning*. Stokes bruger selv et lidt rundere begreb om *anvendelsesinspireret grundforskning* (Ibid, s. 88) og taler således ikke om en pligtdimension. I modsætning til Stokes mener jeg, at netop pligten til anvendelsesorientering og praksisnærhed er en uomgængelig fordring for den professionsrettede FoU-opgave, som læreruddannelsen har fået – ikke mindst qua det lovgrundlag, som rammesætter FoU-opgaven i sektoren. I min optik bør læreruddannelsens FoU-aktiviteter således først og fremmest være forpligtet på anvendelsesdimensionen, men vil således samtidig på afgørende vis være orienteret mod at bidrage med nyt til vores samlede viden på feltet og i relation til den genstand, vi undersøger.

Fokus på udfordringer og positiv forandring i samarbejde med praksisfeltet

I direkte forlængelse af ovenstående begreb om anvendelsesforpligtet grundforskning er læreruddannelsens FoU-aktiviteter ligeledes forpligtet på – i tæt dialog og samarbejde med praksisfeltet – at skabe en nuanceret og reflekteret forståelse for de centrale udfordringer, som samfundet, grundskolen og lærerprofession står overfor. I forlængelse af dette er det en central opgave for læreruddannelsens FoU, at der foretages en informeret prioritering mellem disse udfordringer, så fokus balancerer et blik for på den ene side udfordringernes omfang og vigtighed og på den anden side et nogenlunde ædrueligt og realistisk billede af, at vi med ny og bedre viden kan adressere dem og gøre en forskel. Det er selvsagt ikke alle lærerprofessionens og grundskolens udfordringer, der presser sig lige hårdt på, og det er langt fra givet, at det eksempelvis er utilstrækkelig indsigt, der er hovedårsagen til den manglende problemløsning. I dette perspektiv er FoU-opgaven således forpligtet på at bevæge sig videre fra det empirinære og beskrivende niveau og fra det klassiske universitære dannelsesideal om udvikling af kritiske og reflekterede forståelser af genstandens kompleksitet. Prioriteringen af centrale udfordringer sker ikke kun på det diagnostiske niveau, men ud fra et bindende ønske om at skabe positiv transformation for profession, grundskole, lærere, elever etc. På den måde starter FoU-ind-



satsen med en eksplicit idé om, hvad det er for mål, ønsker og idealer, der søges indfriet (Ravn, 2010, s. 52), og denne idé bliver et vigtigt – om end ikke statisk og urørligt – navigationspunkt i forskningsprocessen. Det er her en vigtig pointe, at man i forskningsprocessen parallelt med involveringen i transformationsprocessen fastholder en kritisk og refleksiv distance til både idealer / værdier, proces og resultat, hvilket er en væsentlig forudsætning for teoriudvikling og videnbidrag. Dette indebærer et reflekteret og kritisk blik på centrale spørgsmål som f.eks. *hvem definerer og prioriterer de udfordringer, der tages afsæt i? Hvilke aktører gives stemme i processen, og hvilke ekskluderes? Hvad er det normative grundlag for beslutningen om endemålet for den ønskede transformation? Etc.* Men det ændrer ikke på det grundlæggende behov for at udvikle og forpligte sig på et normativt og værdimæssigt afsæt, som bl.a. informeres af eksisterende forskning, viden og erfaringer på området. Det er ligeledes en vigtig pointe, at identifikationen og formuleringen af idealer og normativ retning sker i tæt og aktiv dialog med praksis med afsæt i eksisterende viden på feltet og i de økonomiske og politiske rammevilkår, som er virksomme. Inddragelsen af praksis som aktiv aktør og medejer af både idealer, problem og løsning er central, og den vender jeg tilbage til senere.

Ideen om at vi skal adressere udvalgte udfordringer for praksisfeltet med ny og bedre viden og idealet om positiv transformation introducerer en anden vigtig fordring for læreruddannelsens FoU, nemlig at den skal forpligte sig på at finde konkrete løsninger på de problemstillinger, som det analytiske blik rettes mod.⁷ På den måde bør FoU-indsatsen rumme eksplicite strategier for, hvordan forskningsresultater og FoU-baserede løsningsforslag integreres i grundskolens praksis, hvilket kan foregå på flere måder og med afsæt i forskellige idealer og ambitionsniveauer.

Fokus på løsningsorientering og adressering af adfærd og handleberedskab

Forpligtelsen på at udvikle konkrete løsninger som en central del af FoU-arbejdet starter med det grundlæggende spørgsmål i anvendelsesorienteret forskning og i implementeringsteori, nemlig spørgsmålet om integration mellem ny viden og praksis. Kigger man på den internationale forskning i, hvordan ny viden forsøges integreret i praksis, skelnes der typisk mellem

⁷ Denne formulering ligger tæt op ad § 5. stk. 2 i professionshøjskoleloven.

basale forsøg på at gøre den tilgængelig for praksis (konceptuel brug af FoU-viden) og mere komplicerede forsøg på konkret påvirkning af praksis (instrumentel brug af FoU-viden) – herunder ændringer af praktikerens og evt. beslutningstagerens adfærd (Knott et al, 1980; Glasziou et al., 2005; Landry et al., 2001; Nutley et al., 2003). På et overordnet niveau kan man skelne mellem tre strategier for integration af FoU-resultater i praksis og dermed forsøg på at bruge disse resultater som løsningsforslag til konkrete problemstillinger (Nutley et al., 2007, s. 51). Meget tyder dog på, at de ikke alle er lige potente i relation til at fremme og facilitere de ønskede positive transformationer for praksis (Nutley et al., 2003, s. 137; Joyce et al. 2002): For det første kan man sætte fokus på at levere information og øge vidensniveau for de kernemålgrupper og professionelle man arbejder med. Dette er et både relevant og oplagt mål for FoU-aktiviteter. Men flere undersøgelser peger på, at effekten ift. positiv transformation af praksis er yderst begrænset (Ibid.). For det andet kan man gå skridtet videre og forsøge mere direkte at ændre modtagerens holdninger og syn på egen praksis og eget praksisfelt. Denne målrettede stræben efter at skabe observerbare forandringer i målgruppens kognitive beredskab er væsentlig mere potent end blot et tilbud om ny og bedre viden i sig selv. Og endelig for det tredje kan man forsøge at skabe den ønskede forandring for praksis gennem målrettet og systematisk påvirkning af målgruppens adfærd. Undersøgelser viser, at sidstnævnte strategi (dvs. målrettet og systematisk indsats ift. ændring af praktikerens beslutninger, handlinger og adfærd) både er den mest komplekse og udfordrende (Landry et al., 2001), men også den mest effektive i relation til at skabe positiv transformation og ikke mindst til at sikre en kontinuitet og varighed af disse transformationer (Walter et al., 2003). Som jeg ser det, giver det derfor mening at arbejde med et ideal om transformation og løsningsorientering, hvor fokus primært sættes på at udvikle og afprøve potentielle løsninger, der adresserer de professionelles (dvs. lærernes, pædagogernes, ressourcepersonernes, ledernes etc.) adfærd og handleberedskab.

Løsninger og tiltag, der ønsker at skabe positive forandringer gennem at adressere professionelles adfærd kan være mange ting, og de kan variere fra simple manualbaserede tilgange til mere komplekse og dialogbaserede indsatser med stor interaktion mellem forandringsagenter og deltagende lærere, pædagoger, skoleledere etc. (Fraser et al., 2010). Eksempler på konkrete og håndgribelige løsninger som resultat af FoU-aktiviteter kan være udvikling af tværprofessionelle undervisningsforløb rettet mod udsatte



elever i udskoling, intensive læringsforløb i matematikundervisningen rettet mod marginalelever i indskoling, særlige undervisningsforløb udviklet til demotiverede piger i udskolings idrætsundervisning, samarbejdskoncepter for lærer-teams, værktøjer til elevinddragelse og feedback etc. Det er dog i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at potentielle løsninger for at kunne virke effektive i praksis ofte vil være dynamiske og involvere elementer af både konceptuel og instrumentel anvendelse af FoU-viden. Ligeledes er det en central pointe, at de mest effektive strategier for integration af FoU-resultater i praksis er multifaceterede og således rummer elementer af både passiv videndeling og aktiv udvikling, afprøvning og implementering af tiltag (Joyce et al. 2002). Det er derfor vigtigt ikke at arbejde med et ideal om enstrengede universelle instrumentelle løsninger, der kan oversættes og overføres en-til-en mellem kontekster (Nutley et al., 2007, s. 59). Pointen er dog stadig i min optik, at potentielle løsninger har deres tyngdepunkt i idealet om transformation gennem adressering af adfærd og handleberedskab.

Forpligtelse på generaliseringspotentiale og skalerbarhed

Fordringerne til FoU-arbejdet om at forene anvendelsesorientering med bidrag til vores grundviden, forpligtelse på praksisnær udfordringsbaseret, positiv transformation og konkrete løsninger, der er målrettet de professionelle adfærd, er ikke i sig selv tilstrækkelige at adressere. Læreruddannelsens FoU-arbejde skal ligeledes tilrettelægges, så resultater kan generaliseres – dvs. overføres og oversættes mellem kontekster. FoU-viden skal således på en og samme tid være praksisnær og generaliserbar⁸, hvilket peger på et vanskeligt og klassisk dilemma i den praksisrettede forskning: Hvordan udvikler vi nye løsninger og tiltag, der kan generaliseres og skales, uden at de mister deres relevans og fleksibilitet i relation til kompleksiteten i de kontekster, de skal fungere i? Læreruddannelsens FoU-aktiviteter skal således foretage en vanskelig balancegang mellem to målsætninger: På den ene side skal FoU-aktiviteter sikre relevans og praksistilknytning for at kunne skabe den ønskede forandring, hvilket i reglen kræver en markant tilstedeværelse i praksis, en sensitivitet ift. kontekst og ikke mindst en aktiv medinddragelse af lærere og andre relevante aktører i både præcisering af problemstilling,

⁸ Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, bemærkninger til lovforslag nr. 4.

planlægning og gennemførelse af FoU-aktiviteter. Et eksempel på dette er aktionsforskning, hvor lærere ofte både inddrages i arbejdet med at definere problemstillingen og samtidig agerer genstand for empirisk udforskning af denne problemstilling.

På den anden side er FoU-aktiviteter forpligtet på allerede i de indledende faser at medtænke en robust og systematisk idé om, hvordan interventioner, indsatser og løsninger designes, så de kan afprøves i og udbredes til mange kommuner, skoler, klasser, elever etc. Dette kræver, at sidstnævnte udformes på en sådan måde, at de kan transformeres mellem kontekster uden en massiv tilstedeværelse af forandringsagenter i form af undervisere / forskere / konsulenter i forbindelse med den praktiske implementering. Eksempler på en sådanne metodiske tilgange er klassiske kvantitative før- og eftermålinger med udgangspunkt i veldefinerede spørgeskemaer, regressionsanalyser eller mere avancerede lodtrækningsforsøg med kontrolgrupper, der gør det muligt systematisk at teste en effekthypotese med høj grad af både intern og ekstern validitet. Vi skal således i det konkrete arbejde med FoU evne på en og samme tid at være både helt tæt på og meget langt fra den praksis, vi undersøger.

Genstandsforpligtelse, multimetodisk perspektiv og empirisk uddannelsesforskning

Når man i sit arbejde med FoU ønsker at være anvendelsesforpligtet, udfordringsbaseret, transformativ og løsningsorienteret, indebærer dette nogle klare fordringer ift. de måder man anskuer og forsøger at gribe om sin genstand på. Med disse afgørende fordringer for FoU-arbejdet er det indlysende, at læreruddannelsens genstandsfokus flyttes ud i den konkrete praksis i skolerne, i klasserummet og andre steder, hvor undervisning og skolebørns læring finder sted. På den måde kan man således sige, at læreruddannelsens FoU-aktiviteter ofte primært vil være forankret i den såkaldte empiriske uddannelsesforskning, hvor den analytiske optik stiller skarpt på, hvad der sker i konkrete situationer og ikke mindst på at forstå, hvordan både eksisterende og nye praksisser virker. Dette sker ikke mindst i et forsøg på at reducere den potentielle afstand mellem forskning/teori og konkret situationeret praksis. Det betyder ikke, at eksempelvis pædagogisk filosofiske perspektiver og refleksioner er irrelevante for læreruddannelsens FoU-arbejde – tværtimod. Pædagogisk filosofiske refleksioner er væsentlige for at forstå



genstandens og problemstillingens historiske rødder og kontekstuelle betingelser og ikke mindst afgørende for begrebs- og teoriudvikling. Men det betyder, at sådanne filosofiske og teoretiske refleksioner først og fremmest skal forpligtes ind i et praksisnært forsknings- og undersøgelsesdesign, hvor netop disse refleksioner sættes i spil og udfordres i en konkret empirisk praksis (Berliner, 2002; Hargreaves, 1999). I denne forståelse af empirisk uddannelsesforskning rettes den analytiske opmærksomhed således især mod at forstå konkrete virkninger af særlige indsatser og tiltag for elevernes læringsudbytte og trivsel (Qvortrup et al., 2013) med et skarpt blik for elevernes individuelle og relationelle udvikling og for undervisningens og skolens indlejring i og funktion for samfundet (Helmke, 2013).

Dette afsæt i den empiriske uddannelsesforskning betyder ligeledes, at valg af metodisk tilgang, teoretisk inspiration og metateoretisk perspektiv altid tager udgangspunkt i det praktiske problem, vi undersøger og den empiriske genstand, som er i centrum for forskningsinteressen. I praksis implicerer det, at læreruddannelsens FoU-arbejde ikke har en apriorisk og dermed forhåndsbestemt tilgang til valg af metode (f.eks. aktionsforskning, fokusgrupper eller lodtrækningsforsøg med kontrolgrupper) og som en konsekvens af dette begrænser designet af undersøgelsen ift. hvad de foretrukne metoder kan belyse. Eller endnu værre: At vi - blinde af kærlighed til særligt udvalgte metoder - anvender dem på umage genstande og således ikke får undersøgt de forskningsspørgsmål, der er styrende for og legitimerer processen. På samme måde indebærer ovennævnte fordringer til læreruddannelsens FoU, at vi ikke på forhånd bør binde os til særlige teoretiske retninger (f.eks. konstruktivistisk eller kognitiv læringsteori) eller metateoretiske perspektiver (f.eks. poststrukturalisme eller postpositivisme). I stedet er det væsentligt, at vi i FoU-arbejdet tilstræber altid at lade vores valg være styret af genstand og problemstilling og ikke mindst informeret af de konkrete præmisser, som kendetegner de kontekster, vores undersøgelser er forankret i – selvfølgelig med et blik for de strukturelle, praktiske og logistiske muligheder, der er til rådighed. Det er her en vigtig pointe, at empirisk forskning sjældent kan gennemføres, så det efterlever metodelitteraturens idealstandarder, og at det således altid handler om at tilstræbe det bedst mulige undersøgelses- og implementeringsdesign og samtidig argumentere fagligt eksplicit for rækkevidden af de indsigter og resultater, som skabes (Halkier, 2004). Det forpligtende fokus på genstand og problemstilling har i min erfaring ofte den konsekvens, at konkrete undersøgelsesdesign ender med have et

multimetodisk perspektiv (Brewer et al., 2006; Greene, 2007). Metoder er altid perspektiviske i den forstand, at de tilbyder et både særligt og afgrænset blik (perspektiv) på genstanden, som gør noget synligt og noget andet usynligt (Schmidt, 1994). Ingen enkelt metode kan således tilbyde en dækkende og substantiel forståelse af en kompleks genstand og en multifacetteret problemstilling, der undersøges. Som jeg ser det, betyder dette, at gode undersøgelser og værdifulde forskningsprojekter i regi af læreruddannelsen ofte tager udgangspunkt i et metodisk komplementaritetsprincip, hvor flere metoder sættes i anvendelse samtidig på et informeret og reflekteret grundlag (Nielson, 2014)

Interventionsforskning som tilgang til anvendelsesforpligtet grundforskning på skoleområdet

Der findes ikke entydige og standardiserede svar på, hvordan ovennævnte fordringer og navigationspunkter, kan operationaliseres og gribes an i praksis. Med privilegeringen af den konkrete problemstilling og genstand vil beslutninger om design af FoU-aktiviteter og undersøgelser altid være et konkret og empirisk spørgsmål (Earle et al., 2013, s. 8; Tanggaard, 2013). Alligevel mener jeg, at det er muligt at hente inspiration i en særlig retning inden for forskningen, som tilbyder en logisk struktur, der kan rumme ovenstående fordringer og navigationspunkter, og som samtidig tilbyder en håndgribelig vej til at indtænke disse i konkrete undersøgelsesdesign. Her tænker jeg specifikt på interventionsforskningen, som oprindeligt har sit ophav i sundheds- og socialvidenskaberne. Det er omdiskuteret (ikke mindst i den kontinentale uddannelsesforskning), hvorvidt en sådan tilgang er anvendelig inden for uddannelses- og skoleområdet (se f.eks. Biesta, 2007). Kritikken kan i en kort og lettere karikeret udgave opsummeres som følger: 1) Antagelsen om parallelitet mellem sundheds- og uddannelsesforskning er forkert, bl.a. fordi evidensbegrebet i disse to overordnede discipliner er forskelligt (se f.eks. Pirrie, 2001). 2) Grundtanken i interventionstilgangen henter legitimitet i en gammeldags postpositivistisk forståelse af videnskab, hvor viden akkumuleres og har en fremadskridende bevægelse (se f.eks. Berliner, 2002). Og endelig 3) at interventionsforskningen risikerer at undervurdere værdiers og normers rolle i konkrete uddannelsespraksisser (se f.eks. Davies, 1999). Hvis tilgangen og principperne i interventionsforskningstilgangen ukritisk overføres fra sundhedsvidenskaben til uddannelses- og skoleområdet, er jeg langt hen ad vejen enig. Men en sådan enstrenget oversættelse er absolut



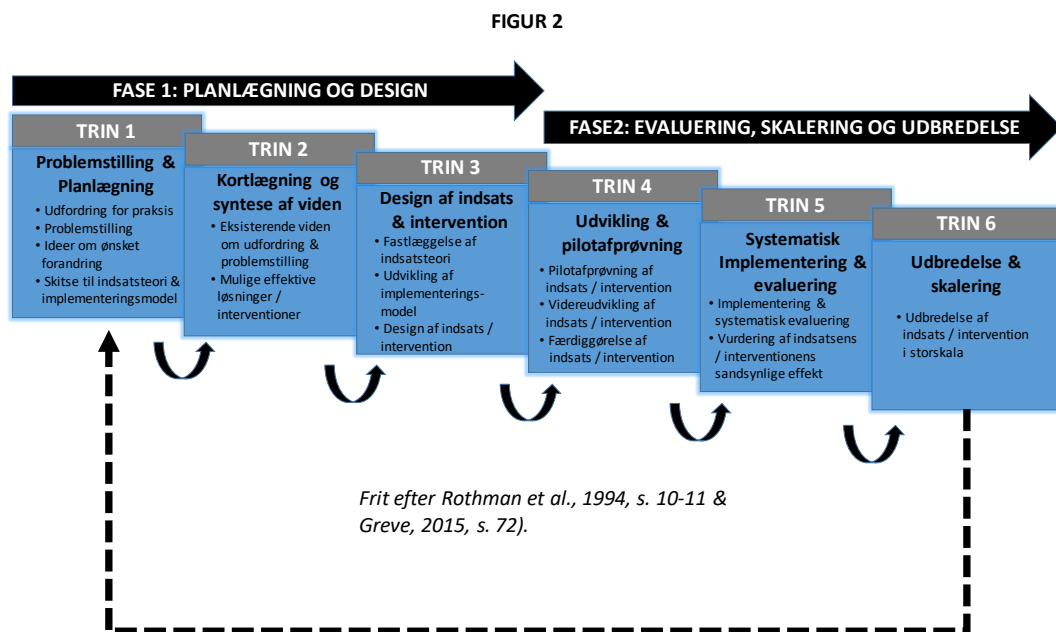
hverken hensigtsmæssig eller ønskværdig. I stedet mener jeg, at interventionsforskningen kan fortolkes således, at den både er epistemologisk og praktisk potent og frem for alt kan tilbyde en systematisk måde, hvorpå de centrale fordringer og navigationspunkter i relation til FoU på læreruddannelsen kan kvalificeres. Det er derfor meningsfyldt at gå et skridt tættere på de fundamentale elementer i denne tilgang. Interventionsforskning som disciplin er en kompleks og mangefacetteret størrelse, og det ligger uden for rammerne af denne artikel at beskrive detaljerne i den. På samme måde bliver det for omfattende at adressere ovennævnte indvendinger på et substantielt niveau. I det følgende vil jeg i stedet give en kortfattet smagsprøve på de grundlæggende principper i denne tilgang. I gennemgangen forholdt jeg mig relativt loyalt til den begrebsbrug, som kendetegner interventionsforskningslitteraturen vel vidende, at det i nogle tilfælde kan virke både fremmedgørende og kontraproduktivt ift. den dialog, jeg håber at bidrage til at fremme. Det er en vigtig pointe, at interventionsforskningen kan rumme en flerhed af metateoretiske perspektiver, metoder og teoriretninger. Det er ligeledes en vigtig pointe, at man som uddannelsesforsker med anvendelsen af interventionsforskningens principper ikke automatisk skriver sig ind i en særlig forståelse af forskning, som risikerer at lukke sig om sig selv.

Interventionsforskningen i en nøddeskal

På et overordnet niveau kan interventionsforskning defineres som systematiske studier af formålsstyrede og målrettede forandringsstrategier (Rothman et al., 1994). Der findes flere forskellige definitioner på interventionsforskning, og selve interventionen kan variere fra det mere simple og præskriptive (f.eks. manualbaserede tilgange) til mere komplekse interventioner (f.eks. dialogiske tilgange), hvor handle- og udfaldsrummet er langt mere kontekstbestemt (Fraser et al., 2010). Det er dog en fællesnævner på tværs af disse definitioner, at man systematisk udvikler, implementerer og evaluerer indsatser (interventioner), der skal forbedre tilstanden eller situationen for en udvalgt målgruppe (Kristensen, 2005; Fraser et al., 2010)⁹. I interventionsforskningen tages der således udgangspunkt i en forestilling om en ønsket forbedret tilstand (f.eks. øget læring, bedre trivsel, øget sam-

⁹ Det er lidt forskelligt, hvorvidt litteraturen bruger begrebet intervention eller indsats (Greve, 2015, s. 71). Jeg veksler derfor i teksten mellem intervention og indsats, og begreberne bruges fortrinsvis synonymt.

arbejde, forbedret organisering og ledelse etc.), og der arbejdes med en klar idé om, hvordan en specifik indsats skal medvirke til at opnå denne forbedring (transformation) på en god og virkningsfuld måde. I forlængelse af min argumentation tidligere i artiklen sætter jeg her fokus på interventioner, der har til hensigt at påvirke en målgruppes adfærd og handleberedskab og gennem denne påvirkning at opnå den ønskede forbedring (effekt). I interventionsforskningen arbejdes der endvidere med en tydelig og systematisk tilgang til, hvordan interventionen kan effektevalueres, så man kan vurdere meningsfuldheden og rimeligheden i, at den efterfølgende skaleres og udbredes i praksis. Processen med at designe og udvikle en målrettet intervention, gennemføre en systematisk evaluering og dernæst udbrede den til målgruppen i større skala kan illustreres som vist på figur 2. Denne proces består af to overordnede faser og seks trin:



Fase 1:

Planlægning og design af interventionen

Det er en grundlæggende præmis i interventionsforskningen, at der udvikles en tydelig, systematisk og detaljeret indsats- eller programteori (Greve, 2015; Dahler-Larsen et al., 2003), der både beskriver hvordan indsatsen



(interventionerne) tænkes at skabe de ønskede forbedringer, og hvorfor det er sandsynligt, at indsatsen er effektiv (Greve, 2015, s. 71). Med andre ord skal indsats teorien rumme en tydelig, detaljeret og velfunderet implementeringsmodel og forandringsteori. Første trin i denne proces er at tegne en foreløbig skitse af en indsats teori og en implementeringsmodel, som kan trykprøves i dialog med såvel praksis som forskningsfelt. Indsats teorien kan her forstås som det grundlæggende teoretiske fundament, som interventionen hviler på, og den besvarer således spørgsmålet om, hvorfor indsatsen tænkes at virke. Implementeringsmodellen derimod rummer de konkrete og operationelle overvejelser om, hvordan indsats og intervention føres ud i livet. I udviklingen af skitsen til indsats teorien og implementeringsmodellen udvælges den udfordring for praksisfeltet (her grundskolen), man ønsker at adressere og skabe forandring i relation til, og der foretages informerede valg ift. de mål, indsatsen skal indfri. Næste skridt handler om at gå i dialog med den eksisterende forskning på feltet og afsøge viden om både udfordring, problemstilling og ikke mindst systematiske erfaringer med at afprøve konkrete indsats målrettet disse. Det er en vigtigt pointe, at man allerede på dette tidlige trin i udviklingen overvejer økonomiske og strukturelle forhold i interventionen: Hvad koster den? Hvad kræver den af ressourcer for kommuner, skoler, lærere etc.? Kan man intuitivt se den implementeret, når projektet er afsluttet? På samme måde bør de indledende skitser til designet af processen også rumme konkrete overvejelser om, hvilke institutioner og konkrete samarbejdspartnere, der bør / kan involveres.

Disse to indledende trin skaber et systematisk grundlag for udviklingen af den detaljerede indsats teori (herunder de konkrete interventioner, som indsatsen består af) og implementeringsmodel, som er tredje trin i processen. Udviklingen af den detaljerede indsats teori og implementeringsmodel gør det muligt at besvare et afgørende spørgsmål, som både har betydning for projektets praksis- og videnbidrag (Greve, 2015; Kristensen, 2005): Skyldes eventuel mangel på effekt i pilotafprøvning og/eller effektevaluering, at indsats teorien er utilstrækkelig / forkert (teorifejl)? Eller skyldes det udfordringer i de måder, hvorpå indsatsen er blevet implementeret (implementeringsfejl)? På samme måde som i udviklingen af den tidlige skitse til indsats teori og implementeringsmodel er det vigtigt, at interventionens detaljerede indsats teori og implementeringsmodel udvikles tæt på og med aktiv inddragelse af praksis for at sikre meningsfuldhed, styrke og gennemførlighed af de grundlæggende virkningsmekanismer i interventionen. På den måde bliver

praksisnærheden og involveringen af praksis en grundlæggende præmis i interventionsforskningstilgangen. Ydermere er det en vigtig pointe, at den detaljerede indsats teori og implementeringsmodel rummer systematiske analyser af de vilkår, som indsatsen skal virke under, når den (i tilfælde af positiv effekt) skaleres og udbredes til den brede målgruppe. Det betyder, at de indledende betragtninger om indsatsens økonomiske, strukturelle og logistiske præmisser fra første trin udvides og analyseres mere indgående.

Fase 2:

Evaluering, skalering og udbredelse af interventionen

Indsats teorien og den samlede viden fra processens første tre trin skaber et systematisk og transparent grundlag, der gør det muligt at designe og gennemføre en effektevaluering af indsatsen – både i sin helhed og i relation til indsatsens centrale virkningsmekanismer. Samtidig er både proces og indhold i de første tre trin designet med den efterfølgende evaluering (pilotafprøvning og effektevaluering) in mente. Denne løbende refleksion over sammenhængen mellem projektets problemstilling, indsats, implementering, evaluering og i sidste ende skalering og udbredelse gør det muligt at arbejde på et højt metodologisk niveau i projektets evalueringsdel. Således tilbyder interventionsforskningstilgangen absolut gode vilkår for at træffe informerede og velovervejede beslutninger om anvendelse og eventuelle kombinationer af konkrete metoder, hvor disse metoders styrker og svagheder kan afvejes i relation til genstand, problemstilling og empirisk kontekst. Metodekombinationer bør foregå ud fra et reflekteret komplementaritetsideal, hvor de valgte metoder har komplementære styrker og ikke-overlappende svagheder (Brewer et al., 2006).

I processens fjerde trin foretages en pilotafprøvning af indsatsen med henblik på at vurdere to ting: For det første om det overhovedet giver mening at bruge en stor mængde ressourcer på en systematisk og ressourcekrævende effektevaluering. Og for det andet (hvis vi kan svare ja til det første) hvordan interventionen bør tilpasses så den dels kan effektevalueres, dels kan skaleres og udbredes. Det handler altså om både at optimere indsatsen i forhold til den systematiske vurdering af dens sandsynlige effekt og dens praktiske implementering i kommuner og skoler efterfølgende. I pilotafprøvningen arbejder man typisk parallelt med et udviklings- og evalueringsdesign. Det betyder, at de anvendte metoder både skal kunne evaluere de sandsynlige



effekter af indsatsen og samtidig være sensitive over for de kontekstafhængige faktorer, som enten kan fremme eller hæmme indsatsens effekt og værdi for praksis. Disse faktoreres konkrete indvirkning på indsatsen er afgørende at forstå i arbejdet med at videreudvikle og færdiggøre indsatsens konkrete interventioner (Pawson et al., 1997), og det kræver – som beskrevet ovenfor – at man som forsker på en og samme tid både er tilstrækkelig tæt på og langt fra i processen.

I det femte trin af interventionsforskningsprocessen foretages en systematisk effektevaluering af indsats og interventioner. I denne del af processen skal man som forsker tilstræbe at være lidt på afstand af indsatsens implementering i praksis dog uden at miste muligheden for at understøtte og facilitere processen, hvis den er ved løbe af sporet. Opretholdelsen af denne afstand kan på sin vis betragtes som en trykprøvning af indsatsens evne til at kunne overleve den kompleksitet og det opgavekrydspres, som kendetegner grundskolens virkelighed. Det er meget omdiskuteret hvordan systematiske effektevalueringer kan / skal gennemføres i praksis, og på et helt grundlæggende niveau handler det om, at man som forsker skal kunne udarbejde og præsentere et troværdigt kontrafaktisk ræsonnement – altså dokumentation for hvad der ville være sket med målgruppen, hvis den ikke havde modtaget indsatsen. Selvom det ikke er ukontroversielt så beskrives idealstandarder i litteraturen ofte som det klassiske RCT-design (randomized controlled trial), hvor der arbejdes systematisk med kontrolgrupper, og hvor overensstemmelsen mellem indsats- og kontrolgrupper sikres ved lodtrækning (se f.eks. Shadish et al, 2002). Praktisk og etisk kan det ofte være vanskeligt (og ressourcekrævende) at gennemføre interventionsforskning baseret på RCT-design, og det kan derfor være både nødvendigt og helt legitimt at vælge en anden metodisk tilgang – f.eks. statistiske simulationer / analyser baseret på registerdata eller simple kvantitative før- og eftermålinger baseret på spørgeskematilgange. Uanset hvilken metode, man anvender som forsker, skal man dog kunne stå på mål for det kontrafaktiske ræsonnement og dermed kunne demonstrere, at det er meningsfuldt og virkningsfuldt at implementere indsatsen efterfølgende til mange kommuner, skoler, klasser etc. (Kristensen, 2005, s. 206).

Interventionsforskningsprocessens sjette og sidste trin handler om udbredelse og skalering af indsatsen. I denne del af processen skal forskningsprojektets indsats føres ud i livet med afsæt i den implementeringsmodel,

som blev udviklet i processens første fase. Selvom effektevalueringen primært sætter fokus på at forstå, hvorvidt indsatsen virker, som den skal, vil det ofte være en fordel at kombinere metoder til effektevaluering i trin fem med målrettede procesevalueringer i mindre målestok. Her vil der ofte være tale om forskellige typer af kvalitative dybdeboringer, der kan bidrage til at informere og justere implementeringsmodellens balance mellem konceptuel og instrumentel brug af forskningsprojektets resultater. Har forskningsprocessen eksempelvis afsløret nye potente kanaler til formidling af resultater, der bør adresseres? Eller bør implementeringen indtænke andre politiske og organisatoriske niveauer i forhold til integrationen mellem viden og praksis, når udbredelsesstrategien realiseres? Udbredelse og skalering er i sagens natur en kompleks og vanskelig disciplin, der løbende kræver justeringer, prioriteringer og kompromiser i relation til den planlagte implementeringsmodel – også selvom denne er genbesøgt, gennemtænkt og justeret gennem hele processen. Det er en vigtig pointe, at udbredelse og skalering betragtes som en integreret del af interventionsforskningsprocessen, der i sig selv bidrager med vigtig viden, som gør os klogere på det felt, vi undersøger. Det betyder, at forskningsprocessen således ikke afsluttes med den systematiske effektevaluering, men at de formulerede hypoteser i indsats-teori og implementeringsmodel stadig er i spil, når indsats og interventioner møder et større udsnit af den praktiske virkelighed ude i kommuner og skoler. Dette er vist nederst på figur 2 med en pil, der forbinder trin seks og trin et i processen. Lidt karikeret kan man således sige, at de konkrete erfaringer med adressering af de valgte udfordringer og problemstillinger gennem de systematisk udviklede og afprøvede interventioner tilbyder et nyt blik på netop de udfordringer og problemstillinger, som indledningsvis motiverede igangsættelsen af projektet. På den måde bliver den nye viden og de nye erfaringer fra lærerprofessionens praksis en invitation til andre skoleforskere om at bidrage med udforskning af de aspekter, som det konkrete forskningsprojekt har fravalgt eller de blinde pletter, som den konkrete forskningsproces har resulteret i.

Konkluderende perspektiver

Læreruddannelsen har med stillingsstrukturen og professionshøjskolernes reviderede lovgrundlag fået pligt til at organisere sig omkring FoU som en central del af kerneopgaven. Men som jeg har vist, er den nye FoU-opgave en mangefacetteret størrelse, som skal balancere mange vanskelige og ind



imellem modsatrettede fordringer. For det første skal arbejdet både bidrage til vores samlede viden på grundskoleområdet, og det skal sigte mod konkret anvendelse i praksis. Det skal tage afsæt i klare mål og ideer om positiv transformation samtidig med, at det forholder sig kritisk reflektivt til de antagelser og præmisser, som disse mål og ideer hviler på. For det andet skal FoU-arbejdet i samarbejde med praksis og andre uddannelses- og vidensinstitutioner udvælge og tage afsæt i konkrete udfordringer for grundskolen og ikke mindst forsøge at finde konkrete løsninger, der adresserer de professionelle adfærd og handleberedskab. I denne proces skal der findes en vanskelig balance mellem på den ene side en praksisnær aktiv inddragelse af skolens professionelle som aktører i forskningsprocessen og på den anden side et nødvendigt og realistisk bud på, hvordan konkrete løsninger kan evalueres, generaliseres og implementeres i større skala. Og endelig for det tredje skal FoU på læreruddannelsen allerede i de tidligere faser af idéprocessen inddrage konkrete overvejelser om, hvordan både proces og forskningsresultater kan bidrage til de studerendes udvikling og dannelse som professionelle. Dette er indlysende en vanskelig opgave, og der er behov for at højne refleksionsniveauet i relation til de måder, hvorpå denne opgave kan gribes an både strategisk og praktisk. Som jeg ser det, kan skoleforskere med fordel lade sig inspirere af interventionsforskningstilgangen på trods af, at den oprindeligt er undfanget uden for skole- og uddannelsesforskningen. Det særligt attraktive ved interventionsforskningen er, at den både er loyal mod en lokal situeret kontekstafhængig praksis og samtidig tvinger forskeren til at tænke i systematisk evaluering, skalering og udbredelse – altså den kan rumme både induktive og deduktive principper i det samme undersøgelsesdesign. Samtidig tilbyder interventionsforskningen en ramme og en struktur, der tvinger forskeren til at tænke projektets slutfaser ind i de indledende udviklingsfaser og omvendt. Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at interventionsforskningen blot er én blandt mange mulige potente veje til god FoU på læreruddannelsen, der bidrager til en bedre læreruddannelse og en mere tidssvarende lærerprofession.

Referencer

- Berliner, D. C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, vol. 31, nr. 8. (Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>)
- Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, vol. 57, nr. 1, s. 1-22. (Doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x)

- Brewer, J. & Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing styles*. London: Sage. (DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412984294>)
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003). *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, nr. 2, s.108–121. (Doi: 10.1111/1467-8527.00106).
- Earle, J., Maynard, R., Neild, R. C., Easton, J. Q., Ferrini-Mundy, J., Albro, E., & Winter, S. (2013). *Common guidelines for education research and development*. Washington, DC: IES, DOE, and NSF.
- EVA-rapport (2013). *Strategier for viden – Første rapport fra projektet om professionshøjskole og erhvervsakademiers videngrundlag og videnomsætning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA-rapport (2017). *Forskning og udvikling på professionshøjskolerne som vej til uddannelseskvalitet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fraser, M. W. & Galinsky M. J. (2010). Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs. *Research on Social Work Practice*, nr. 20, vol 5, s. 459-466. (Doi: <https://doi.org/10.1177/1049731509358424>)
- Glasziou, P. & Haynes, B. (2005): The paths from research to improve Health outcomes. *ACP Journal Club*, nr. 2, Vol. 142, s. A8-A10. (Doi:10.7326/ACPJC-2005-142-2-A08).
- Greene, J. C: (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Greve, M. F. (2015). *Styrket implementering gennem indsats-teori?* I Albers, B., Høgh, H. og Månsson, H. ed. (2015). *Implementering – Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Halkier, B. (2004). Kan pragmatisme være analytisk? I Pedersen, K. B. & Nielsen, L. D. ed. (2004). *Kvalitative metoder: Fra metateori til markarbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hargreaves, D., H. (1999). Revitalising Educational Research: Lessons from the past and proposals for the future, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, nr. 2, s. 239-249 (Doi: 10.1080/0305764990290207).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Joyce, B. R. & Showers, B. 3rd edition (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Kidd, C. V. (1959). Basic Research – Description versus definition. *Science*, nr. 13, Vol. 129, Issue 3346, s. 368-371. (DOI: 10.1126/science.129.3346.368).
- Knott, J. & Wildavsky, A. (1980): If dissemination is the solution, what is the problem? *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 1, nr. 4, s. 537-578. (Doi: <https://doi.org/10.1177/107554708000100404>)
- Kristensen, T. S. (2005). Intervention studies in occupational epidemiology. *Occupational and Environmental Medicine*, nr. 62, s. 205-210. (Doi: <http://dx.doi.org/10.1136/oem.2004.016097>)
- Landry, R., Amara, N. & Lamari, M. (2001). Climbing the ladder of research utilization. *Science Communication*, vol. 22, nr. 4, s. 396-422. (Doi: <https://doi.org/10.1177/107554701022004003>)
- Lindeberg, T. H. & Busch, H. (2016). Professionshøjskolernes nye rolle inden for forskning og udvikling. *MONA*, nr. 2, s. 62-70.
- Nielson, B. (2014). *Social dynamik og introspektion som metodologisk princip*. Roskilde Universitet, Ph.d.-afhandling.



- Nutley, S. M., Walter, I. & Davies, H. T. O. (2007). From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation*, Vol. 9(2), s. 125-148. (Doi: <https://doi.org/10.1177/1356389003009002002>).
- Nutley, S. M., Walter, I. & Davies, H. T. O. (2007): *Using Evidence – How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- OECD (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing, Paris.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Pirrie, A. (2001). Evidence-based practice in education: The best medicine? *British Journal of Educational Studies*, vol. 49, nr. 2, s. 124–136. (Doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00167).
- Qvortrup, L. et al. (2013). Forord til den danske udgave. I Hattie, J. (2013): *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ravn, I. (2010). Transformativ forskningsmetode – Belyst gennem et projekt om mødefacilitering. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12. årgang, nr. 1, s. 51-66.
- Roll-Hansen, N. (2009). *Why the distinction between basic (theoretical) and applied (practical) research is important in the politics of science*. London: Contingency and Dissent in Science Project Centre for Philosophy of Natural and Social Science.
- Rothman, J. & Thomas, E. J. ed. (1994). *Intervention Research: Design and Development for Human Services*. New York: Haworth Press.
- Schmidt, L. ed. (1994). *Det videnskabelige perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Tanggaard, L. (2013). Troubling Methods in Qualitative Inquiry and Beyond. *Europe's Journal of Psychology*. Vol. 9, nr. 3, s. 1-10. (Doi:10.5964/ejop.v9i3.647).
- Walter, I., Nutley, S. M. & Davies, H. T. O. (2003): *Models of Research Impact: a Cross-sector Review*. Available from Research Unit for Research Utilisation, University of St Andrews, www.st-and.ac.uk/~ruru/publications.htm.

Internetsider:

- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Lokaliseret 18.10.2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164459>
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole. Lokaliseret 03.07.17. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183358>

