

Studier i



LÆRERUDDANNELSE  
OG -PROFESSION

---

**Tema:**  
**Didaktiske opmærksomhedsfelter**

Årg. 2. Nr. 2. 2017

---



**Chefredaktør**

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

**Redaktion for fagfællebedømmelse og vejledning**

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>Nanna Sofie Duchêne</i> Forord. ....	4
<i>Jens Hansen Lund, Birgitte Lund Nielsen og Lisbeth Lunde Frederiksen</i> Kompetenceløft i undervisningsfagene – sætter det sig spor i skolens praksis? .....	6
<i>Petra Daryai-Hansen og Birgit Henriksen</i> Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel .....	34
<i>Karen Annette Paaske, Lisbeth Lunde Frederiksen og Dorte Busk Mølgaard</i> En metasyntese af vejledning i læreruddannelser i Norden .....	62
<i>Henrik Taarsted Jørgensen og Jens Troelsen</i> Implementering af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv .....	84
<i>Ayoe Quist Henkel</i> Konturer af en intermedial litteraturredidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen .....	106

## Forord

Temaet for dette nummer af Studier i læreruddannelse og -profession er "Didaktiske opmærksomhedsfelter". Titlen dækker over nogle mangfoldige emner af relevans både for efter- og videreuddannelse, læreruddannelse og skole, og over mindst fire spørgsmål: Hvordan laver vi en praksisnær og praksisrelevant efter- og videreuddannelse? Hvilken vejledningspraksis har vi på læreruddannelsen? Hvordan implementeres motion og bevægelse i skolen? Og hvordan kan vi gen-tænke skolens litteraturundervisning i en intermedial forståelsesramme?

Det, at vi har valgt at anvende ordet 'opmærksomhedsfelter' i titlen, vidner om to ting: I dette nummer havde vi oprindeligt tænkt os særskilt at rette vores opmærksomhed mod 'forholdet mellem almen- og fagdidaktik'. I redaktionen antog vi, at der måtte være adskillige forskere og undervisere som lagde særligt mærke til dette felt og derved også særligt tog sig af dette felt. Vi modtog dog ikke tilstrækkeligt med artikler inden for temaet til at kunne publicere et sådant nummer. Dette kan naturligvis skyldes tilfældigheder, men måske kan det også skyldes at feltet ikke har en særlig opmærksomhed hverken i læreruddannelsen eller i professionen, og derfor også vidner om, at det er underbelyst. Ordet 'opmærksomhedsfelter' i flertalsform vidner positivt dog også om, at der findes mangfoldige forsknings- og udviklingsinteresser i og for læreruddannelse og -profession, og at de samlet set viser bredden i vores felt. Artiklerne i dette nummer er derfor selvsagt vidt forskellige, men giver ikke desto mindre læseren et indblik i, hvad der bedrives af aktuel forskning herhjemme. Fælles for dem er, at de tager fat på emner, som må betragtes som relevante og nye for skole og uddannelse.

Første del af dette nummer har fokus på efter- og videreuddannelse af lærer-professionen, og åbnes med artiklen "Kompetenceløft i undervisningsfagene – sætter det sig spor i skolens praksis?", der rummer en undersøgelse af, hvorvidt og hvordan lærere, der gennemfører en videreuddannelse i et såkaldt kompetenceløft-forløb – udover egen faglig og pædagogisk udvikling – også medvirker til en organisationsudvikling på egen skole som en følge af videreuddannelsesforløbet. Undersøgelsen viser flere afledte effekter af kompetenceløftet, uafhængigt af den model for videreuddannelse, som de undersøgte kommuner har valgt. Der peges på både hæmmende og fremmende faktorer for lærerens og fagteamets udvikling, og forfattergruppen præsenterer en model for didaktiske opmærksomhedsfelter i forbindelse med kompetenceløft i undervisningsfagene.

Dernæst følger artiklen "Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærer-nes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel", der base-rer sig på tre efteruddannelsesforløb fra et igangværende forskningsprojekt om tidlig sprogstart og en ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed. Artiklen præsenterer på denne baggrund en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærer-nes undervisningspraksis, der tager afsæt fra centrale principper for praksisnær professionsudvikling og lærerkognition som forskningsfelt.



Herefter følger to artikler, der formidler systematiske reviews. I artiklen "En metasyntese af vejledning i læreruddannelser i Norden" undersøger forfatterne på baggrund af en kvalitativ metasyntese, hvilken viden der findes om vejledning i læreruddannelsen og vurderer evidensen af denne viden med praktikvejledning, som omdrejningspunkt. På denne baggrund beskrives særlige vejledningskompetencer, og der præsenteres ny viden gennem en påpejning af relevante forskningsområder.

"Implementering af motion og bevægelse i skolen – et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv" rummer et review af dansk og udenlandske studier, der undersøger, hvordan lærere opfatter implementering af motion og bevægelse, og hvorvidt de er tilskyndede til at inkludere motion og bevægelse i undervisningen. Forfatterne gør rede for de søge- og udvælgelseskriterier, de har anvendt for at reducere over 1700 potentielle studier til de resulterende 24 relevante undersøgelser. De anvendte studier peger på flere barrierer for implementering af bevægelse i undervisningen, herunder læreres oplevelse af manglende tid til og viden om bevægelse i undervisningen.

Som afslutning på dette nummer sætter vi fokus på fagdidaktikken – nærmere bestemt danskfaget og artiklen "Konturer af en intermedial litteraturredidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen". Her viser forfatteren at forandringer i læseplanen og det litterære felt åbner for nye genstandsfelter, herunder spørgsmålet, hvorfor og hvordan digital litteratur kan læses i modersmålsundervisningen? Dette spørgsmål diskuterer og besvarer forfatteren ud fra en intermedialitetstilgang. Gennem en analyse af en digital og remedieret version af Karen Blixens fortælling "De blå øjne" (2016) tegner forfatteren konturerne af intermedial litteraturredidaktik, der afslutningsvis formuleres i tre praksisnære principper for litteraturundervisning: Sanselse, sammenligne og skabe.

Siden sidst er tidsskriftet blevet DOI-registreret og har indsendt anmodning om optagelse i DOAJ. Formålet med denne opkvalificering er at øge tidsskriftets synlighed. Endvidere er tidsskriftet i proces til en optagelse i det bibliometriske forskningsindeks (BFI). Udsigterne er gode, men processen desværre langvarig da kravene er blevet skærpet.

Sidst men ikke mindst ønsker vi at takke vores fagfællebedømmere for det store arbejde, de lægger i arbejdet med tidsskriftets artikler. Uden dem var der ganske enkelt ikke et tidsskrift. Vi vil i den forbindelse opfordre lederne på de lokale læreruddannelser til at afse tid til – og derved også anerkende – det store arbejde der følger ved dette hverv.

Med disse ord ønsker vi jer god læselyst og glæder os til fortsat videndeling, forskningsformidling og debat om og for læreruddannelse og – profession.

*På redaktionens vegne*

*Nanna Duchêne*

*Chefredaktør*

*Lektor på Professionshøjskolen Absalon*

---

# Kompetenceløft i undervisningsfagene

– sætter det sig spor i skolens praksis?

Birgitte Lund Nielsen, docent, bln@via.dk

Jens Hansen Lund, programkoordinator, lektor, je@via.dk

Lisbeth Lunde Frederiksen, videncenterleder, lluf@via.dk

VIA University College

---

## Resumé

Baseret på survey, observationer og interviews er det undersøgt, hvordan den politisk bestemte indsats for videreuddannelse af lærere: "Kompetenceløft i undervisningen" (KiU) sætter sig spor i skolens praksis og hvilke faktorer, der har betydning for dette. Resultaterne viser en mangfoldighed af sporsætning såvel i som uden for undervisningen og i form af både didaktiske kompetencer og faglig selvtillid. Der er forskelle i oplevede udbytter og udfordringer mellem fag, men ikke signifikante forskelle mellem kommunale modeller, i.e. KOPRA-modellen i Aarhus Kommune med særligt fokus på skolernes fagteam. De fleste deltagere refererer til indre-styret motivation. Hæmmende faktorer har været manglende tid og den afsluttende prøve. Her er der forskelle mellem kommunale modeller. Lærere, der følger KOPRA-modellen, nævner i højere grad kollegers anerkendelse som fremmende for deres motivation og engagement i uddannelsen, men forventning om kollegasamarbejde fremhæves modsat også som hæmmende af lærere, som har manglet rammer for fagteamsamarbejde. Resultaterne perspektiveres i en model med KiU-didaktiske opmærksomhedsfelter og forslag om mulige didaktiseringsstrategier.

## Nøgleord

Kompetenceløft, videreuddannelse, professionel læring, praksisintegrering, kollegialt samarbejde, faglig selvtillid, didaktisering.

Artiklen er fagfællebedømt

## Indledning

Forskning har peget på, at lærerne er en afgørende faktor for udvikling i skolen (Nordenboe et al., 2008; Timperley, 2011). Hvordan lærerne understøttes bedst, og hvad der har mest betydning i denne sammenhæng diskuteres både forskningsmæssigt (Andersen et al., 2014) og politisk. Følgeforskningsprojektet, der fremstilles i denne artikel, fokuserer på indsatsen, der er fulgt i kølvandet på det politisk besluttede mål om, at 80 % af alle lærere i 2016 og

---

Årg. 2 | nr. 2 | 2017 | Side 6-33 | <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/index>

ISSN: 2445-8538 | For artikler publiceret i LUP tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. LUP 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.



95 % af alle lærere i 2020 skal have undervisningsfagskompetence i de fag, de underviser i (KL, 2014). Den indsats, kommuner og professionshøjskoler har sat i gang, kaldes "Kompetenceløft i Undervisningsfagene" (KiU). Det er afgørende vigtigt at få indsigt i, hvordan storskala tiltag som KiU giver mening for lærere og sætter sig "spor" (mere om begrebet nedenfor) i den daglige praksis på skolen. Følgeforskningen har fulgt KiU-uddannelsen på professionshøjskolen VIA.

## Karakteristika ved KiU-uddannelsen og forskellige kommunale modeller

KiU er en uddannelse, der både kan karakteriseres som grunduddannelse og som videreuddannelse. Der er tale om en formelt kompetencegivende uddannelse i undervisningsfag, dvs. en uddannelse, der efterfølgende udvider lærerens oprindelige lærereksamen med endnu et undervisningsfag. KiU er i den forstand læreruddannelse (grunduddannelse). Men KiU kan også betragtes som en videreuddannelse, eftersom den, der uddanner sig, allerede er fungerende professionel lærer. Dobbeltbetegnelsen underbygges yderligere af, at KiU som læreruddannelse er underlagt samme jura (love, bekendtgørelser, studieordninger mv.) som ordinær uddannelse i undervisningsfagene. Men der har været en række forhold, der har fordret særlig fortolkning og en anden rammesætning end den ordinære grunduddannelse, netop fordi de studerende i KiU er professionelle lærere, blot i et formelt set nyt undervisningsfag. KiU er på den måde et nyt uddannelsesfænomen, en hybrid mellem traditionel grunduddannelse og traditionel videreuddannelse.

Et KiU-forløb består overordnet set af tre dele: 1) en kompetenceafklaringsamtale (KAS), 2) selve undervisningen: et antal moduler, hvor nogle lærere baseret på KAS skal tage flere end andre og 3) afslutningen med kompetencemålsprøve i undervisningsfaget. Følgeforskningen har haft fokus på undervisningen og har udelukkende fulgt uddannelsen, mens den pågår og ikke efterfølgende. Derudover inddrages KAS ikke, men der refereres til kompetencemålsprøven, da deltagere har omtalt denne. Her skal det bemærkes, at data er fra før, de deltagende lærerne har været til prøve, så det er kun oplevelsen af/forventningen om at skulle vurderes ved en prøve, og hvordan prøven omtales i undervisningen, vi kan sige noget om. De forskellige kommuner har i rammen af de politiske beslutninger på makroniveau og formål og mål, fx i relation til de forskellige undervisningsfag, rammesat

uddannelsen på forskellig vis (Frederiksen, Lund, Nielsen & Madsen, 2015). Nogle lærere har fulgt moduler sammen med lærerstuderende, nogle har fulgt koncentrerede forløb, mens andre har fulgt undervisning over længere tid, fx en gang om ugen. I nogle kommuner har man haft et ønske om at tænke udvikling af skolernes organisation sammen med KiU-indsatsen, mest markant nok i Aarhus Kommunes KOPRA-model (KOMPETENCEUDVIKLING I PRAKSIS). Her er ønsket at knytte KiU tæt til udvikling af fagteam på skolerne, ved at deltagerne som et led i uddannelsen forventes at samarbejde med fagkolleger på skolen med udgangspunkt i modulets indhold. De KiU-tiltag, vi har fulgt i følgeforskningen på professionshøjskolen VIA, repræsenterer meget forskellige modeller, og denne bredde har været et kriterie for datagrundlaget.

## Teoretisk baggrund

Den særlige hybrid af grund- og videreuddannelse, som KiU er, giver udfordringer, når man skal give et overblik over tidligere forskning inden for området. Alene tilrettelæggelse af videreuddannelse for lærere og deres oplevede udbytte af denne er et komplekst felt, som dog er grundigt beskrevet i mange andre kontekster, bl.a. i en række forskningsreview (fx Avalos, 2011). Vi vælger at starte med ganske kort at summere op på dette og i stedet bruge mere plads på dele af det teoretiske begrebsapparat, som ikke er så velbeskrevet, og hvor vi i højere grad bidrager med nye teoriudviklende vinkler.

### Læreres kompetenceudvikling – hvad siger forskningen?

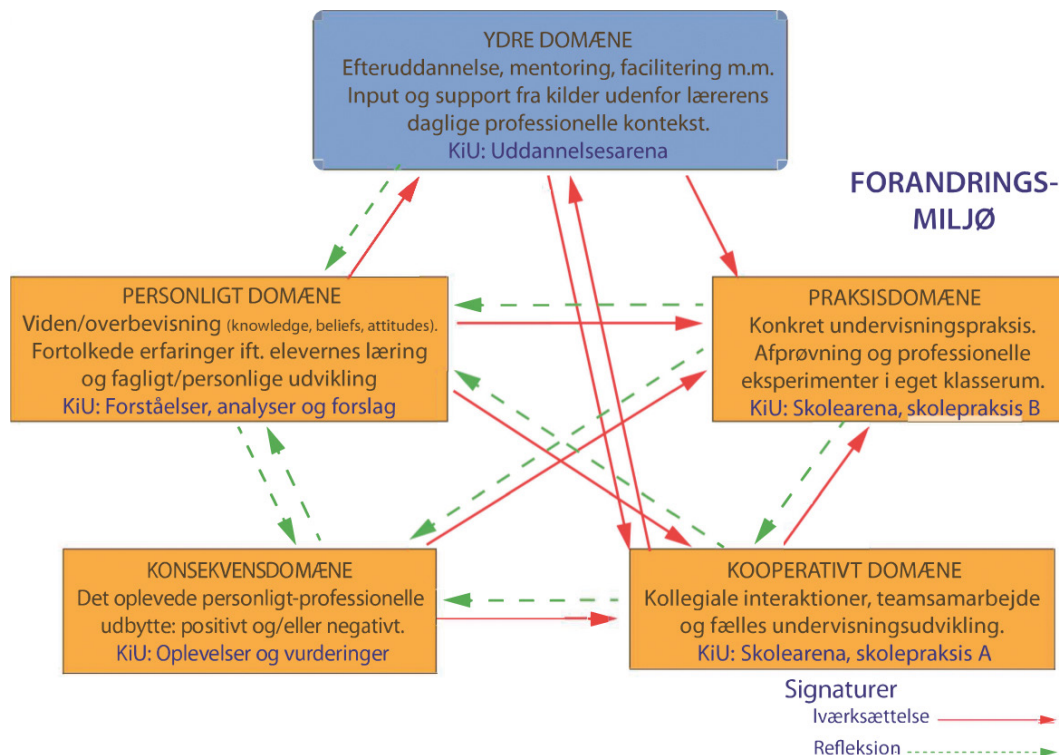
Internationalt påpeges det, at der fra forskning i professionel udvikling for lærere er bred konsensus om vigtigheden af længevarende forløb med fokus på aktive kooperative læreprocesser. Her er det endvidere vigtigt med deltagelse af flere lærere fra samme skole og tid til iværksættelse af nye tiltag lokalt og til refleksion/undersøgelse sammen med kolleger, og at der er sammenhæng mellem det, der arbejdes med under videreuddannelse, og lærerens daglige praksis (Desimone, 2009). Disse internationale anbefalinger bekræftes og nuanceres af ny dansk forskning (Sunesen, 2016), som udpeger en række elementer som væsentlige for læreres udbytte af efter- og videreuddannelse, her samlet i syv punkter: 1) Demokratiske og involverende processer skal ligge til grund for valg af kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold, 2) deltagerne skal være engagerede i det, som de skal lære,



og 3) lærerne bør være organiseret i teams, som opererer på høje kognitive niveauer, dvs. reflekterer, analyserer og opstiller hypoteser med brug af den faglige terminologi, som de netop er ved at lære. Endvidere 4) skal teamet modtage support af pædagogisk og didaktisk informerede støttesystemer og være 5) ledelsesmæssigt understøttet af en leder, som selv kender til det faglige indhold og endvidere forstår at lede de professionelle. Det er også fremmende, 6) at deltagerne gør brug af videndeling i organisationen som helhed – særligt i tiden efter det formelle kompetenceudviklingsforløbs ophør. Endelig 7) er det en væsentlig faktor, at deltagerne bruger det faglige indhold i samspil med målgruppen, dvs. i den konkrete pædagogiske praksis (Sunesen, 2016).

### **Professionel udvikling eller vækst/læring?**

Vi bruger ovenfor begrebet professionel udvikling som oversættelse af "professional development", som er den term, der oftest bruges internationalt. Der er dog diskussion om, hvorvidt begrebet implicit iscenesætter dette som noget, andre gør med/for lærerne – om man underkender lærernes *agency* (Bandura, 1997; Biesta, Priestly & Robinson, 2015) – hvorfor andre opfordrer til i stedet at bruge professionel vækst og/eller læring (Clarke & Hollingsworth, 2002; Timperley, 2011). Med reference til Deweys refleksionsbegreb foreslår Clarke og Hollingsworth (2002) at analysere og diskutere professionel læring med reference til fire domæner og til sammenhænge mellem læreres refleksion og iværksættelse af nye tiltag (figur 1). I et dansk ph.d.-projekt (Nielsen, 2012) er denne model videreudviklet med et supplerende kollaborativt domæne, da forskningen bl.a. viste, at lærere i refleksioner over personligt professionelt udbytte i arbejdet med udvikling af den daglige praksis ofte henviste til samspil mellem kollegiale interaktioner/fælles undervisningsudvikling, og det de afprøvede i egen klasse. Modellen er i første fase af KiU-forskningsprojektet, inden indsamling af empiriske data, lettere tilpasset til KiU-kontekst. Fx anvendes begreberne uddannelsesarena og skolearena i modellen med henvisning til de praksisintegrerende modeller, kommunerne har sat i værk, hvor KiU fremhæves som summen af "noget", der sker i en uddannelsesarena, og "noget", der sker i en skolearena (Frederiksen et al., 2015). Nogle kommunale modeller som KOPRA i Aarhus Kommune opererer endvidere med både individuelle og kooperative praksisopgaver i skolearenaen, hhv. skolepraksis A og B i figur 1.



**Figur 1:** En række domæner og mulige koblinger i lærernes iværksættelse af nye tiltag og refleksion over disse i KiU-regi (videreudviklet fra Clarke & Hollingsworth 2002; Nielsen, 2012). Skolepraksis A (fx fagteam) og B (relateret til undervisning) refererer til model over praksisintegrerende KiU-forløb (Frederiksen et al., 2015, s. 10).

Det skal altså understreges, at figur 1 ikke er baseret på empiri fra følgeforskningen, men var en del af teoriudviklingen. Modellen er udviklet parallelt med vores forståelse af sporbegrebet. Vi blev tidligt i projektet opmærksomme på, at KiU-uddannelsen potentielt kunne sætte sig spor, der handlede om *mere end* undervisning og samarbejde, altså om mere end eksemplerne på skolepraksis A og B i hhv. det kooperative domæne og praksisdomænet i figur 1 (se sporings-spørgsmålene i tabel 1 nedenfor). Modellen illustrerer overordnet set, hvordan tiltag ifm. et KiU-forløb (ydre domæne) vil kunne rammesætte, at lærere "sætter noget nyt i værk" (røde pile) på skolen fx i egen undervisning og/eller i samspil med kolleger. Refleksion (grønne stipede pile) over det, der sættes i værk, eller over input fra det ydre domæne, kan føre til nye fortolkninger og forståelser (personligt domæne), der igen kan danne basis for "iværksættelse". Dette har vi valgt som den bedste oversættelse af "enactment" for at fremhæve, at der er en *reflekteret* handling, ad Deweys erfaringsbegreb, og en *praksisformateret* handling, ad Weicks (1995)

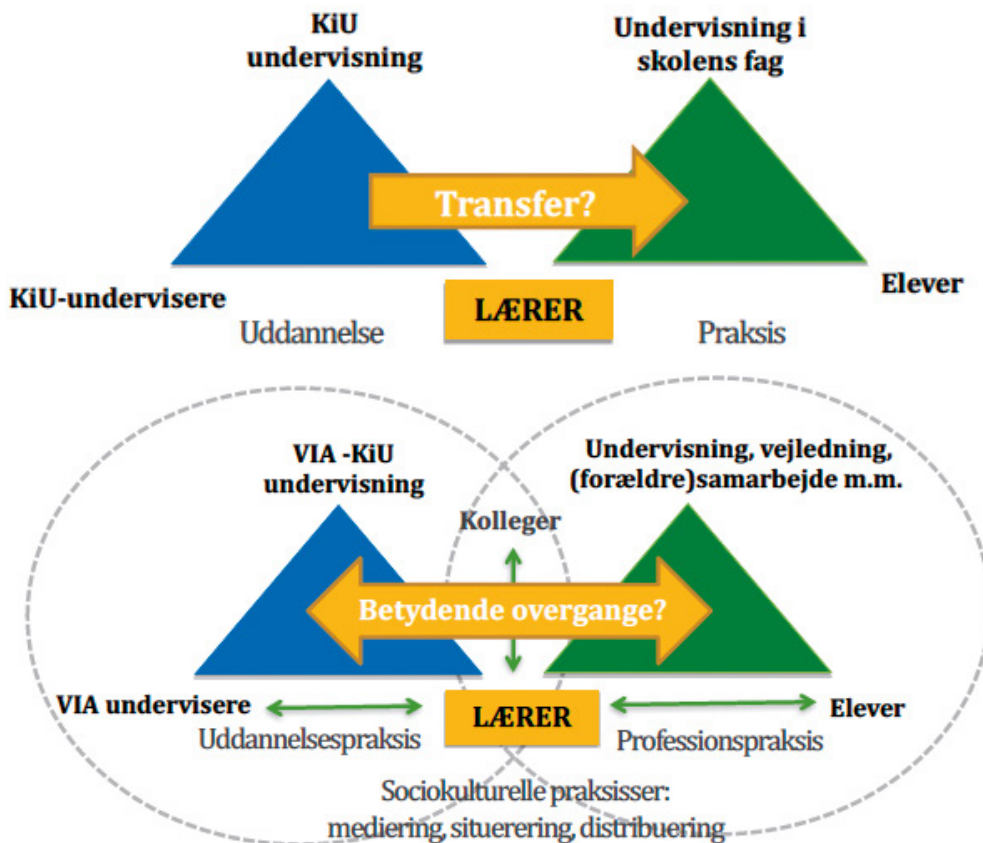
betoning af subjektets fundering i det pragmatiske. Konsekvensdomænet fremhæves særligt af Clarke & Hollingsworth (2002) i anerkendelse af den betydning, lærerens fortolkning og *agency* (Bandura, 1997; Biesta, Priestly & Robinson, 2015) har for forandringer. Et eksempel: Hvis en lærer afprøver "noget", fx en bestemt didaktisk tilgang fra KiU, i sin undervisning på skolen og henviser til, at hun er blevet positivt overrasket over, at eleverne nu er mere motiverede i arbejdet med det faglige indhold, kan dette repræsenteres med en refleksionspil fra praksisdomæne til konsekvensdomæne. En sådan positivt fortolket erfaring kan betyde, at læreren fortsætter og videreudvikler indenfor dette område og evt. deler det med kolleger, altså pile videre til de øvrige domæner.

### Transfer versus betydende overgange

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt lærere eller andre professionelle anvender tillært viden og erhvervede færdigheder fra én kontekst, som efteruddannelse, i en anden kontekst, som egen undervisning, anvendes ofte begrebet transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Vi vil gerne supplere dette med begreber fra sociokulturel og pragmatisk teori, hvor den sociale organisering af konstruktion af viden og erfaringer fremhæves ud fra et syn på læring som medieret, situeret og distribueret. Sammen med de forskellige domæner (figur 1) og sporbegrebet har vi derfor i teoriudviklingen refereret til "*consequential transitions*" (Beach, 1999; Nielsen & Hedegaard, 2016), der kan oversættes til betydende overgange (Nielsen & Daugbjerg, in press; Valero, Daugbjerg, & Svejgaard, 2014).

"Betydende overgange er de relationer i viden, kundskaber og identitet, som både individet og omgivelserne anerkender som værende vigtige og udviklende for begge praksisser og for relationen imellem dem" (Valero, Daugbjerg, & Svejgaard, 2014).

Med denne forståelse af betydende overgange tilføjes en i vor forståelse helt nødvendig *kompleksitet* (Patton, 2011, s. 148) til billedet af, at "noget" overføres fra den ene kontekst til den anden (figur 2, øverst). Det grundlæggende spørgsmål om at sætte sig spor må handle om videnskonstruktioner og processer i sociokulturelle praksisser og ikke "bare" om flytninger af en given "absolut" viden fra et sted til et andet.



*Figur 2: Med de to figurer sammenstilles det grundlæggende spørgsmål i en klassisk transfertænkning: pil der repræsenterer overførsel fra uddannelse til profession, med en sociokulturel forståelse af betydende overgange: komplekse processer illustreret bl.a. med dobbeltpil (frit efter Nielsen & Daugbjerg, in press).*

I figur 2 nederst illustreres det med dobbelt-pilen, at det populært sagt er et lige så interessant spørgsmål, hvordan den grønne praksis kan komme til stede i den blå, som hvordan den blå inspirerer den grønne. Disse overvejelser har påvirket den måde, spørgsmålet er begrebsat på – spør handler om komplekse ofte iterative processer – ikke om flytninger af noget "givet og fast" (tabel 1 nedenfor under metode). Endvidere betegnes begge sider i figur 2 nederst som praksisser (det brede praksisbegreb: næste afsnit), og i den grønne trekant er det ikke bare den enkelte lærers undervisning, der er i fokus, men en samarbejdende lærer med en professionspraksis med mange andre opgaver end undervisning, fx vejledning, forældresamarbejde m.m.

I relation til "transfer versus betydende overgange" skal det understreges, at forskning i transfer bekræfter betydningen af det samarbejdende og situe-

rende, fx peger Wahlgren og Aarkrog (2013) på fælles målsætning, mestringsferfaringer og umiddelbar opfølgning og anvendelse som fremmede for transfer.

### **Det brede praksisbegreb**

Som det allerede er fremgået, har vi været optaget af at basere forskningen på et nuanceret og sensitivt praksisbegreb. Skolens praksis og lærerens praksis i skolen består af langt mere end det, læreren gør i undervisningen – og læreren forventes at udfolde og anvende nye kompetencer i en vifte af kontekster. Det er sådanne blikke på lærerens og skolens praksisarena, der begrunder søgningen mod brede og nuancerede teoretiske forståelser af praksisbegrebet. Det skal pointeres, at vi med begrebet skolepraksis eller professionspraksis afgrænser et felt snarere end at udgrænse praksisbegrebet. Praksis er således ikke noget, der eksklusivt foregår i skolen. Der er fx også en praksis i KiU-uddannelsen – det er blot praksis i en anden arena (figur 1 og 2). I vores bestræbelser på at udvikle og anvende et nuanceret blik på lærerens professionelle praksis i skolen henter vi bl.a. inspiration fra Berger og Luckmanns pragmatiske videnssociologi, særligt begrebet "relevanszoner" (Berger og Luckmann, 2007, s. 83; Lund, 2012). Begrebet henviser til det forhold, at vi ordner vores brug af viden via den måde, vi retter vores opmærksomhed mod de opgaver, udfordringer og problemer, som trænger sig på fra vores "praksis", forstået som "gøren i hverdagen". Lærerens praksis i skolen kan betragtes som organisatorisk hverdagsliv, der byder sig til med en række forskellige opgavetyper. Hver opgavetype formaterer så at sige lærerens orientering mod brug af forskellige typer af viden. I arbejdet med at spore elementer fra KiU-undervisningen i lærerens praksis bliver det derfor interessant at tage udgangspunkt i den måde som praksis formaterer sig på for læreren i forskellige relevanszoner – forskellige problemer og opgaver. Disse relevanszoner i skolens organisatoriske hverdagsliv er, hvis vi følger Berger og Luckmann, i vid udstrækning med til at bestemme, hvorledes elementer fra KiU-undervisningen kan komme i spil. Lærerens undervisning udgør en stor del af lærerens opgave og dermed én relevanszone. Men læreren arbejder fx også med at planlægge enten selv eller i samarbejde med andre, hvilket udgør en anden type zone. Og sådan kan man fortsætte med at pege på samarbejdet med forældre, opgaver i fagteams osv. Anvendelsen af relevanszonebegrebet har med andre ord orienteret følgeforskningsprojektet mod en nysgerrighed på spørgsmålet om, i hvilke typer af

lærerens opgaver elementer fra KiU-undervisningen kommer i spil og kan spores (tabel 1 nedenfor).

## Forskningsspørgsmål

For at summere op agerer lærere, der deltager i et storskala makroinitiativ som KiU, i flere praksisser, hvor der konstrueres forståelser igennem komplekse processer og samspil. Forståelse af, hvad lærerne anerkender som vigtigt og udviklende i denne kompleksitet, er helt centralt i analyse af eventuelle forandringer i deres daglige praksis.

Men det kan også være en vigtig "nøgle" til didaktisk nytænkning i KiU-undervisning, at blikket rettes mod at få indsigt i eventuel integrering af professionspraksis i KiU-undervisningen. Vi har med afsæt i denne teoretiske rammesætning undersøgt følgende spørgsmål:

- Hvordan oplever lærerne, at KiU-uddannelsen sætter sig spor i skolens praksis?
- Gennem hvilke processer i daglig praksis i skolen oplever de, at elementer fra KiU omsættes, og hvad omsættes de til?
- Hvilke elementer i KiU-uddannelsen fremhæver de som mulighedsgivende/udfordrende for udvikling af praksis på skolen?
- Hvilke elementer i skolekonteksten fremhæver de som fremmende/hæmmende for denne udvikling og for egen motivation for uddannelsen?
- Hvordan arbejdes der didaktisk i KiU-undervisningen med integrering af deltagernes daglige praksis?

## Metode

Undersøgelsen har fulgt et sekventielt *mixed methods*-design med anvendelse af forskellige typer af kvalitative og kvantitative data (Creswell & Clark, 2007). Først blev der gennemført overordnede semistrukturerede interviews med tre lærere med brug af interviewguide med fokus på sporing. Baseret på dette blev en survey designet med indsamling af lærernes åbne refleksioner over oplevet udbytte, udfordringer og motivation, og med en række af de samme sporingsspørgsmål som blev anvendt i interview (tabel 1), suppleret med lukkede kategorier med brug af likert-skala. Link til survey blev distribueret ved deltagelse og observation af undervisningen på seks





hold: matematik (1.-7. kl. og 6.-10. kl.), dansk (1.-7. kl. og 6.-10. kl.) og håndværk og design. Disse hold repræsenterede forskellige organiseringsmodeller, fx både KOPRA og ikke-KOPRA. Der er således 100 % svar fra deltagerne på den pågældende undervisningsgang, i alt 109 svar. Til slut blev der fulgt op med fire dybtgående interview med lærere fra forskellige kommunale ordninger i fagene dansk (1.-7. kl. og 6.-10. kl.), og matematik (1.-7. kl. og 6.-10. kl.). Udvælgelsen af disse lærere blev baseret på svar i surveysamplet, så de bl.a. repræsenterede diversitet i erfaring.

Tema	Beskrivelse/spørgsmål
HVAD i KiU-uddannelsen?	Hvad i uddannelsen – bredt set – har haft særlig betydning for dig? Det kunne være et oplæg, en tekst, en undervisningsaktivitet, en diskussion, en opgave der er løst på en undervisningsdag, hjemme eller på skolen, eller ... Nævn så fyldigt som muligt "noget", du har mødt i uddannelsen, som har haft særlig betydning for dig.
HVOR i hverdagen i skolen?	I hvilke sammenhænge (kontekster/situationer) i din arbejdsmæssige hverdag på skolen anvender du elementer fra uddannelsen? Det kan fx være i din undervisning (hvor/hvornår så præcist som muligt), i uformelle samtaler med kolleger, i mere formelle sammenhænge (hvilke?), i skole-hjem-samarbejdet etc. Nævn de vigtigste så præcist og konkret beskrevet som muligt.
SOM HVAD i skolens hverdag?	Når noget fra uddannelsen "sætter sig spor" i skolens hverdag, kan det tage forskellig form og indhold. Det kan fx være i form af en tanke eller et perspektiv, man begynder at anvende i forskellige sammenhænge, men det kan også tage form af en mere konkret overførsel, hvor en metode, der er præsenteret, efterfølgende anvendes mere eller mindre uforandret i undervisningen i skolen. Deltagelse i uddannelsen kan måske også sætte sig spor ved at bidrage til faglig selvtillid, lysten til at være lærer eller lign. Beskriv så fyldigt og præcist som muligt.
HVORDAN kommer elementerne i spil?	Giv eksempler på små processer/ forløb i skolens praksis, hvor du aktiverer og anvender noget, du har mødt i uddannelsen. Det kunne fx være en situation i undervisningen eller mødet med eleverne, en drøftelse i et team, din leder der beder dig om at løse en bestemt opgave etc., der får dig til at inddrage elementer fra uddannelsen.

>>

HVORNÅR kommer elementerne i spil?	Angiv, hvornår du oplever/formoder, at elementerne kommer i spil tidsmæssigt i forhold til din deltagelse i uddannelsen. Er det, mens du deltager i uddannelsen – i perioden kort tid efter – eller overvejende på længere sigt?
Hæmmere og fremmere i skolens organisation	Beskriv så fyldigt og præcist som muligt, hvad du oplever som fremmende og hæmmende på din skole i forhold til, at elementer fra uddannelsen kommer i spil i skolens praksis.

*Table 1. Surveysspørgsmål til sporing.*

Åbne refleksioner i survey er blevet kategoriseret via tematisk analyse og efterfølgende kodet, og de kodede, åbne svar er efterfølgende frekvens- og krydstabuleret sammen med de lukkede kategorier.

Vi er opmærksomme på, at der metodisk har været en vis bias – en formatering af lærernes refleksioner – i den type spørgsmål, der er stillet (tabel 1). Men hvis vi ikke eksplicit havde lagt op til at tænke bredt om praksisfelter i skolen og mangfoldigt om typer af sporsætning, frygtede vi en implicit formatering i, at lærerne automatisk ville tænke i den klassiske, mere snævre og 'simple' transferforståelse (figur 2, øverst). Vi har forsøgt at imødekomme bias via gennemsigtighed i analyserne: koder er beskrevet og eksemplificeret i en 12 siders kodebog, der kan fremsendes ved henvendelse til forfatterne, og via grundighed i relation til at arbejde iterativt med at fange essensen af lærernes udsagn, og ved at to kodere har arbejdet uafhængigt af hinanden og resultaterne er sammenlignet og diskuteret.

Til analysearbejdet af interviewene er der blevet brugt en induktiv datadrevet bottom-up-metode (Patton, 2015). Interviewene er blevet analyseret horisontalt såvel som vertikalt. Processen har været kondensering, kodning med efterfølgende tematiseringer. Også observationerne er analyseret via tematisk analyse.

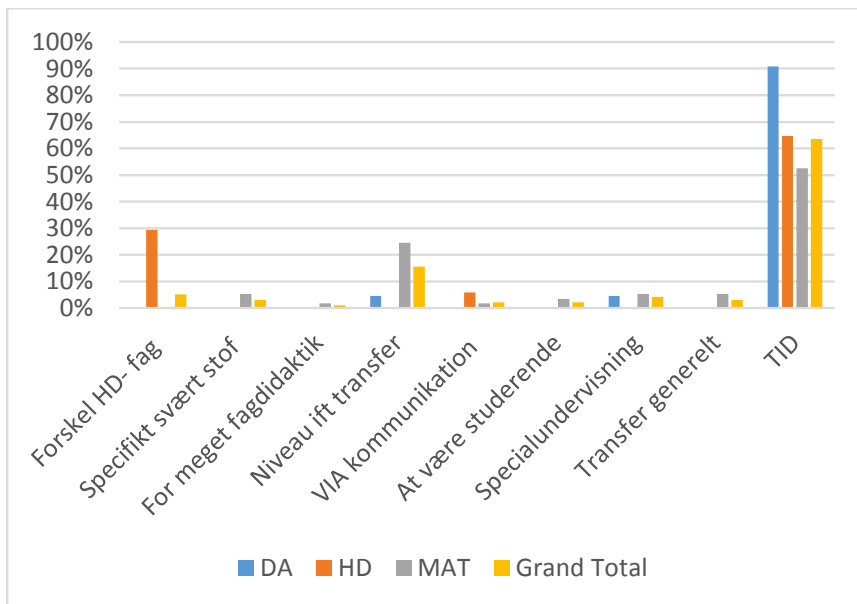
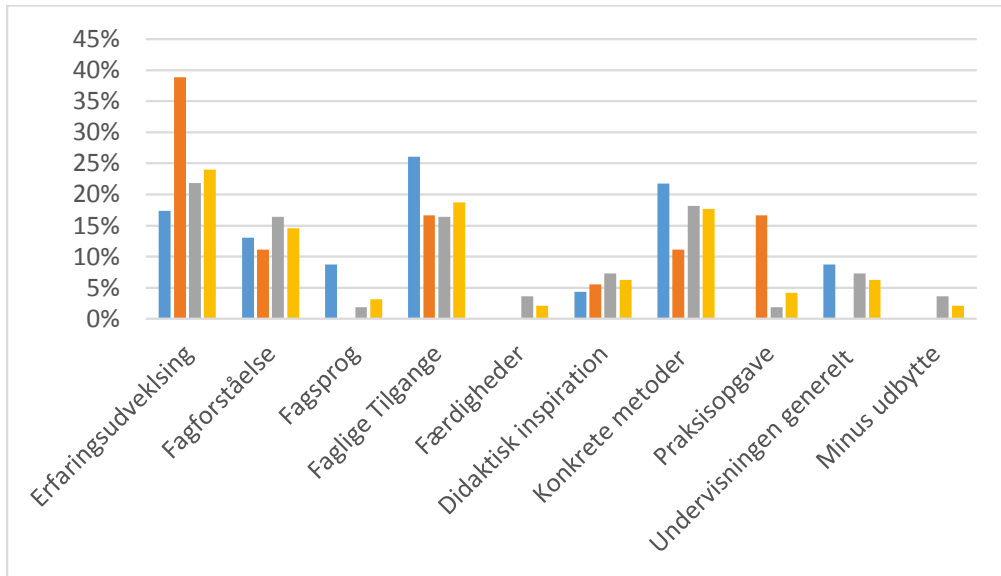
## Resultater

### Oplevet udbytte og udfordringer

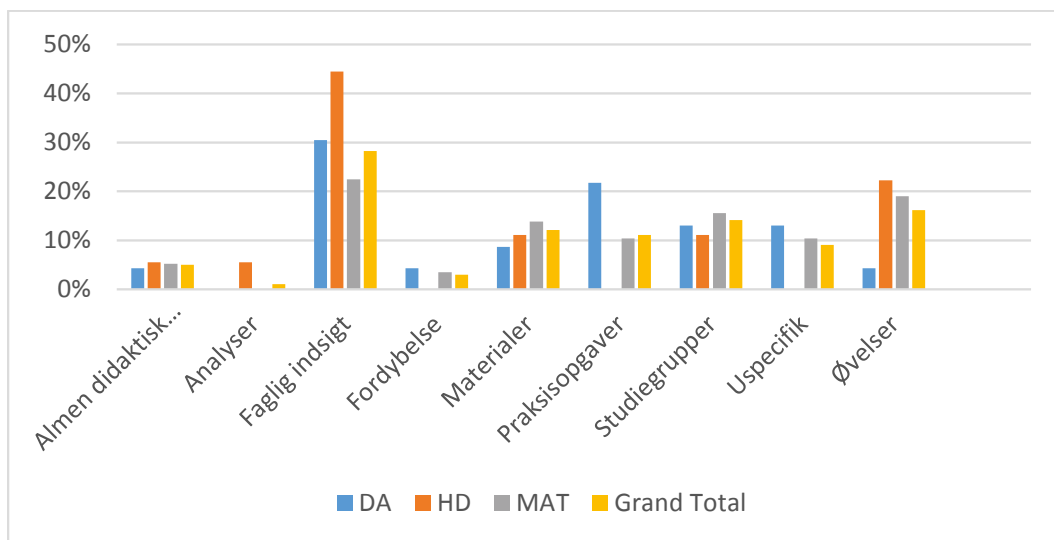
Hvordan oplever lærerne så, at KiU-uddannelsen sætter sig spor i praksis på deres lokale skoler? Vi har fra de mangfoldige analyser udvalgt en række repræsentationer. I figur 3 ses lærernes overordnede refleksioner over, hvad der har været udbytterigt og hvor udfordringerne har været, og i figur 4 og 5 svar på HVAD, SOM HVAD og HVOR. Spøringskategorierne er alle



krydset med fag. Der er også lavet krydstabuleringer med hhv. KOPRA og ikke-KOPRA, men her har der ikke været signifikante forskelle for disse kategorier.

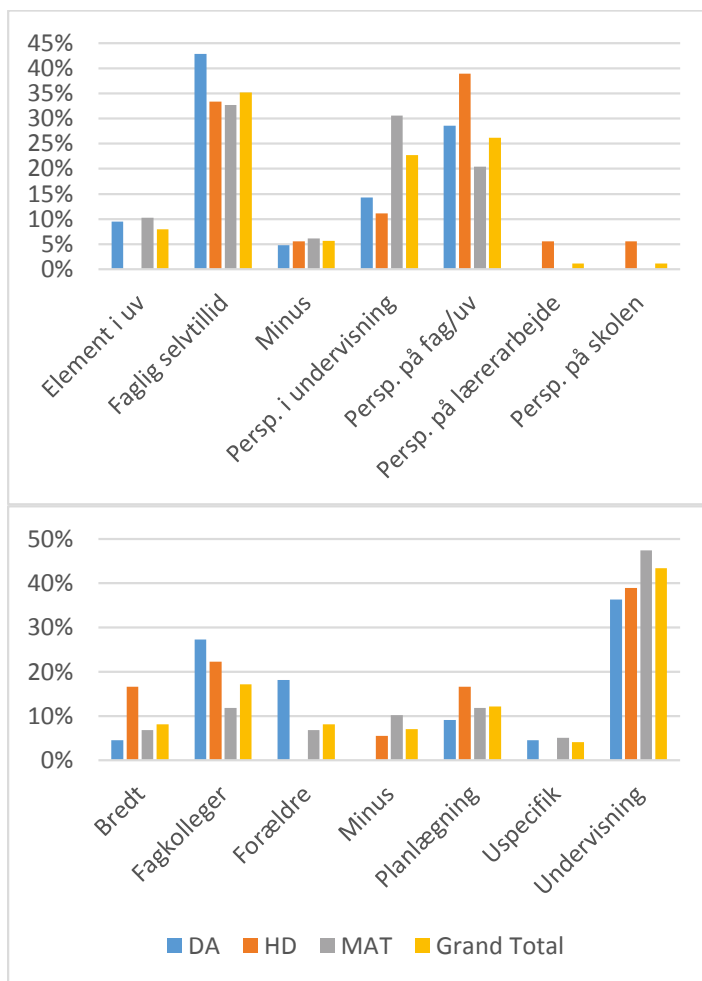


**Figur 3:** Kategoriserede refleksioner på spørgsmål om overordnet udbytte (øverst) og udfordringer (nederst) krydset med de tre fag.



**Figur 4:** Kategoriserede refleksioner på spørgsmål om HVAD i uddannelsen, der har givet anledning til sporsætning.

**Figur 5:** Kategoriserede refleksioner på spørgsmålene om SOM HVAD (til venstre) og HVOR (til højre).



Det fremgår af figur 3, at det, lærerne fremhæver som udbytterigt, både er nye faglige tilgange og fagforståelse overordnet set samt mere konkrete værktøjer og metoder, som de har mødt i undervisningen. Om ny fagforståelse siges fx:

*"Har lagt stor vægt på forståelsen og idéen bag faget. Med forståelsen kommer en anden tilgang til faget og mening med faget".*

En fjerdedel af lærerne fremhæver særligt erfaringsudveksling med kolleger fx: *"Studiegruppen er god; her får vi diskuteret og arbejdet"*. For håndværk & design er det 39 % af svarene, der er i denne kategori, så dialog og samarbejde på tværs af skoler er tilsyneladende med til, at lærerne oplever at udvikle forståelse af det relativt nye fag. Udvikling af eget fagsprog fremhæves særligt af lærere på danskhold (figur 3).

Udfordringer handler i alt dominerende grad om tid til at være på uddannelse, herunder at forberede og arbejde videre med "det nye" tilbage på skolen. Lærere på håndværk & design refererer særligt til udfordringer med at tænke to gamle fag sammen, og særligt blandt lærere på matematik er der 25 %, der reflekterer over forskel fra det indhold, de arbejder med i den daglige undervisning:

*"Det er meget udfordrende matematik, jeg bliver udsat for på modulerne. Det er super spændende, men en gang imellem kan jeg godt opleve en lille frustration i forhold til de opgaver, vi baksler med. Niveaulet kan synes højt og langt væk fra det, jeg skal undervise mine elever i".*

Opsamlende kan siges, at der i de oplevede udbytter og udfordringer ser ud til at være nogle forskelle, der kan begrundes i særlige forhold relateret til de forskellige fag, undtaget tidsfaktoren som alle fremhæver. Man kunne have en hypotese om, at forskellige 'fagkulturer' kunne have indflydelse på, hvordan KiU-uddannelsen implementeredes i praksis, og på de udfordringer og muligheder, deltagerne oplevede.

### **Spør i skolens praksis**

Deltagerne refererer til en meget bred vifte af sporsætning. Det gælder både i spørgsmålet om HVAD i uddannelsen, der giver anledning til spor (figur 4), og spørgsmålene om SOM HVAD og HVOR (figur 5). Det samme er tilfældet i de øvrige sporingskategorier. I forhold til kategorien HVAD i uddannelsen

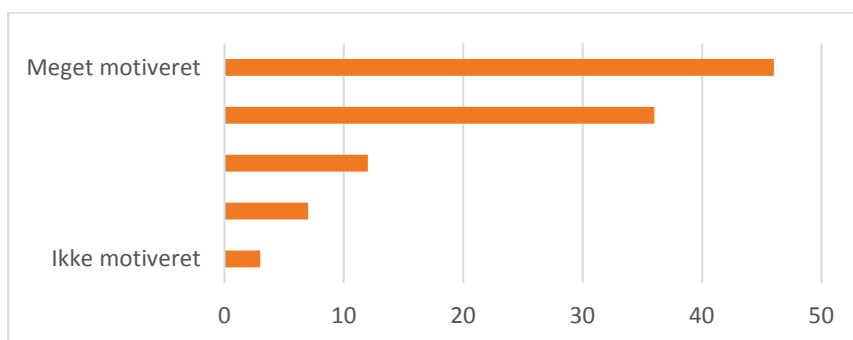
henvises særligt til mødet med nyt fagligt stof (28 %) og konkrete øvelser på holdet, men de særlige praksisopgaver fremhæves også (11 %). I relation til HVOR henvises i særlig grad til undervisningens gennemførelse (43 %) og samarbejdet med fagkolleger (17 %) (figur 5).

I relation til SOM HVAD henviser 35 % til faglig selvtillid og 26 % til nye perspektiver på faget og undervisningen i dette (figur 5). Ift. de sidste spøringskategorier handler HVORDAN særligt om hhv. didaktisk møde med eleverne, kollegadrøftelser og undervisningsplan (alle ca. 25 %), forældre nævnes også her. Under HVORNÅR angiver 47 %, at virkningen er både under og efter uddannelsen, 30 % betoner virkningen på lang sigt.

På spørgsmålet om fremmende og hæmmende faktorer i skolekonteksten er det igen alt-dominerende manglende tid, der nævnes som en hæmmende faktor, mens fagligt samarbejde, kollegers anvendelse og ledelse, der bakker op, fremhæves som fremmende. Her er identificeret nogle forskelle mellem KOPRA og ikke-KOPRA-lærere. Samarbejde nævnes af 28 % af lærerne uafhængig af kommunal model, men oveni nævner 29 % af KOPRA-lærere specifikt, at kolleger spørger til, anvender og anerkender ens nye faglighed som fremmende (versus 0 % blandt ikke-KOPRA). Men der er modsat også flere KOPRA-lærere, der fremhæver forventning om kollegasamarbejde som en hæmmende faktor, hvis dette ikke har været muligt pga. manglende teamorganisering lokalt på skolen (22 % versus 3 %).

## Motivation

Deltagerne har i relativt høj grad oplevet at være motiveret for at tage KiU-uddannelsen (figur 6). Svarene er uddybet med åbne refleksioner, og kategoriseringen af disse viser, at positiv motivation italesættes som *"at lære nyt og være i udvikling"* (fagpersonligt), altså en indrestyret motivation.



**Figur 6:** Likert-skala-kategori med svar på spørgsmål om motivation for at tage KiU-uddannelsen (i antal lærere).

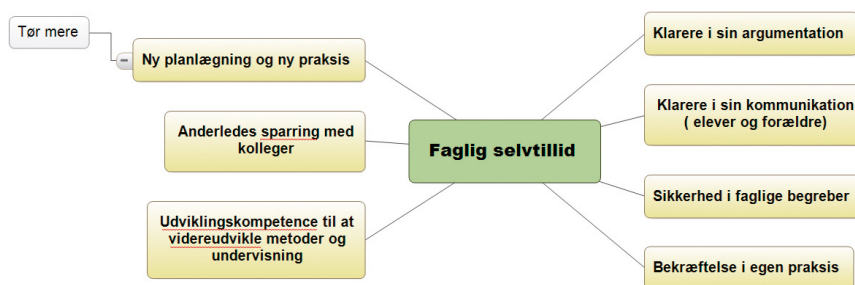
Som demotiverende faktor nævnes den afsluttende prøve af mange af lærerne, og for et par af dem handler det også om, at de ikke er på uddannelsen efter eget ønske, de er blevet "prikket" af ledelsen. Prøven nævnes også i den åbne refleksion blandt lærere, der ellers er positivt motiveret for uddannelsen (likert-skala-svar figur 6), fx siger en:

*"Jeg holder meget af at undervise i matematik, så derfor er det skønt at lære mere. Min bekymring til at begynde med var, at det skal ende med en prøve. Det er 21 år siden sidst".*

Endvidere er der en gruppe lærere, særligt fra matematik, der henviser til bekymring om "svært indhold", og at det påvirker motivationen. Det er vigtigt at pointere, som det også fremgår af citatet ovenfor, at faget og undervisningen også omtales som spændende, det italesættes ikke som en kritik af undervisningen.

### Faglig selvtillid

Øget faglig selvtillid ser ud til at være et betydningsfuldt spor både generelt og i forhold til en bred vifte af lærerens praksisfelter i skolen. Den faglige selvtillid er også et tema, der er fremkommet i analysen af de dybtgående interviews. Baseret på rækken af interviews er kondenseret temaer, der bl.a. handler om organisering af uddannelsen, undervisningens form og indhold, rammer og tid, prøven og en vifte af forskellige spor, herunder faglig selvtillid, der er uddybet i figur 7. For lærerne er faglig selvtillid kommet til udtryk ved, at de oplever større sikkerhed i faglige begreber, at de er blevet klarere i deres argumentation og kommunikation, og at de får et anderledes udbytte af sparring med kolleger (figur 7). Endvidere henviser de til at turde mere i undervisningen, altså temaer tæt knyttet til *self-efficacy*-begrebet (Bandura, 1997).



Figur 7: Undertemaer knyttet til sporet faglig selvtillid.

### Om faglig selvtillid siger to lærere:

*"Man bliver jo dygtigere inden for sit fag. Altså jeg synes da, jeg er blevet dygtigere. Og mere fokuseret på, hvad er det, jeg skal. Altså, hvad er det, hvor er det børnene skal hen, og hvordan er det, man kan gribe det an".*

*"Jamen det er jo netop den der med selvtilliden. At man kan være med, og man kan måske endda vise sin viden over for sine kollegaer og på den måde slå igennem, og det glæder jeg mig lidt til, at være med i det udviklingsarbejde, og være med til at udvikle de folk, som jeg i den grad anerkender, som jeg har af kollegaer".*

### Om undervisningens indhold og metode, herunder også fokus på elevernes læring, ligesom i ovenstående citater:

*"Altså jeg tænker sådan mere nuanceret, når jeg kigger på en opgave, og tænker mere, nå men jeg kunne også gøre sådan, og jeg kunne også gøre sådan, hvor jeg tidligere holdt mig til, hvad der stod i lærervejledningen".*

*"jeg går meget mere på jagt efter noget, der giver mening i deres hverdag [...] jeg har fået en stærkere bro mellem, hvad der giver mening for dem, og hvad der kan være sjovt for dem, end jeg havde før [...] det vil sætte sig spor i en anden måde for mig at forberede mit fag på [...] altså fået nye måder at tænke på"*

### Prøven er også en faktor, der uddybes af de interviewede lærere, fx som her formuleret med reference til "de andre"/kollegerne:

*"Og så har jeg kolleger, som sidder og har haft adskillige hold til prøven, og så går de hen og dumper, og så siger de, kan jeg så ikke undervise, det synes jeg ikke er på sin plads, at man har sat folk i den situation".*

Der er tydeligvis meget på spil for lærerne ifm. prøven. Læreren i citatet bruger formuleringen, "man har folk sat i den situation", dette peger på en oplevelse af, at andre har magt over noget, der er vigtigt for deres fremtid.

### **Inddragelse af deltagernes daglige praksis**

I relation til forskningsspørgsmål 2 har vi i en række observationer fulgt, hvordan KiU-underviserne didaktisk arbejder med deltagernes daglige praksis i skolen under uddannelsen. Der er blandt andet observeret i de sessioner, hvor survey blev distribueret. Baseret på analyse af observationerne er der identificeret en række tematiseringer:

**Didaktisering.** Didaktisering har vi valgt at definere som drøftelser og analyser af et givet tema/indhold i relation til en given undervisningsmæssig sammenhæng – i KiU-regi gælder det undervisningen i skolen. Der kan både være tale om, at læreren eller underviseren trækker eksempler og erfaringer ind fra skolens undervisningspraksis, og/eller at KiU-undervisningens tema/indhold 'trækkes ud' til undervisningen i skolen. Der er identificeret en række forskellige didaktiseringsstrategier, fx etablering af elevperspektiv, inddragelse af fællesmål, KiU-underviseren som eksemplarisk rollemodel, brug af didaktiske modeller m.m. Et overblik over mulige didaktiseringsstrategier fremstilles nedenfor.

**Opgaver og øvelser** har haft forskellige former, og der anvendes forskellige arbejds- og organisationsformer, fx værksteder, holddialoger, gruppearbejder, feedback etc. Opgaver under undervisningen har fx været bearbejdning af læst teori, ved at deltagerne skriver, kommenterer, perspektiverer, at de løser fagfaglige opgaver, og at de løser elevopgaver med efterfølgende drøftelse af styrker og svagheder. Generelt bærer undervisningen præg af en komprimeret indføring i et komplekst fagligt og fagdidaktisk område.

**Praksisopgaver** har været en særlig type opgaver rettet mod lærernes afprøvninger og undersøgelser i perioden imellem undervisningsgange. Typisk med lærernes frembringelser af input/artefakter til erfaringsudveksling og videre bearbejdning næste undervisningsgang. Der har været anvendt forskellige typer af praksisopgaver. Praksisopgaven har også været et tema, nogle lærere har rejst i interview (figur 7). Vi gør ikke så meget ud af dette tema her, da praksisopgaver som didaktisk element i KiU-uddannelsen beskrives i en anden publikation (Nielsen, Lund, Frederiksen & Madsen, 2017).

Endvidere har det ved observation været tydeligt, at kompetencemålsprøven, og det at deltagerne skal til denne, ofte er tematiseret i undervisningen, både på det uformelle og tilfældige niveau, fx ved at deltagerne har stillet spørgsmål om prøven, men også som et eksplicit og fokuseret tema i undervisningen. I et enkelt tilfælde var prøveelementer integreret i praksis-

opgaven. Ligeledes er de rammebetingelser, deltagerne har haft for at tage uddannelsen, ofte blevet italesæt.

### Diskussion og perspektivering

Baseret på de præsenterede resultater er der en række forhold, som fordrer en yderligere teoretisk nuancering. Først og fremmest indikerer den mangfoldige vifte af spor, at læreres anvendelse af elementer fra en uddannelse som KiU er et ganske komplekst forhold, som nuanceret med begrebet betydende overgange illustreret i figur 2 (Beach, 1999; Nielsen & Daugbjerg, in press). Idéen om "overførsel" (direkte transfer) fra uddannelsesindsats til professionspraksis synes ikke at kunne fange de spor, lærerne henviser til. Blikket på læreres praksis kalder på nuancerede og sensitive tilgange og forståelser som relevanszoner fra Berger og Luckmann (2007). Lærerne i KiU har tydeligvis opmærksomhed rettet mod de opgaver, udfordringer og problemer, som trænger sig på fra deres daglige praksis på skolen – dette er afgørende for, hvad der er relevanszoner set fra deres perspektiv. Mange bekymrede refleksioner handler om tid til at være på uddannelse. Man kan have en formodning om, at lærerne i nogle situationer må nedprioritere KiU-uddannelsen, når og hvis de ikke meningsfuldt kan løse de daglige læreropgaver samtidig med uddannelsen, og det frembringer så frustrationer.

Lærerne henviser ofte til eleverne, både ift. bekymrede stemmer og positivt i nuancerede refleksioner over egen professionelle læring. Elevperspektivet som bekymring aktiveres, når lærerne omtaler dilemmaet med tid til både at være på uddannelse og løse de daglige opgaver. Men elevperspektivet fremstår også tydeligt i lærernes refleksioner over, hvorvidt det faglige indhold i uddannelsen er for langt væk fra det, deres erfaringer fortæller dem kan understøtte elevernes læring (mere om elevperspektiv som didaktiseringsstrategi nedenfor).

Elevperspektivet i refleksioner over egen professionelle læring binder de forskellige domæner fra figur 1 (Clarke & Hollingsworth, 2002; Nielsen, 2012) sammen. Vi vender her tilbage til citatet ovenfor, hvor en lærer fortæller om at "gå meget mere på jagt" efter noget, der giver mening i elevernes hverdag. Dette citat viser, hvorledes lærerens anvendelse af elevperspektivet kobler personligt domæne og praksisdomæne med både refleksion og iværksættelse. Lærerens overvejelser over eget (positive) fagprofessionelle udbytte i forhold til nye måder at forberede og tænke om faget på viser også betydningen af konsekvensdomænet i refleksion og iværksættelse. Dette kan ses som parallelt med at fokusere på, hvad der er relevant og får betydning for



lærerne i forhold til de opgaver de løser i den daglige praksis (Berger & Luckmann, 2007).

De overgange, der får betydning for lærerne, kan ses som en nøgle til at forstå deres professionelle læring, og hvordan den i nogle tilfælde kan understøttes fx via praksisopgaver, hvor erfaringer og hverdagsperspektiver sættes reflektivt i spil og informeres teoretisk i undervisningen (Nielsen et al., 2017). Det kan være praksisopgaver, der løses alene eller sammen med kolleger. Men det positivt oplevede udbytte fra praksisopgaverne forudsætter, at tid og rammer på skolen er understøttende for denne del. Der skal med andre ord være en praksis i skolen, der inviterer til, at uddannelseselementer i KiU kan få betydning.

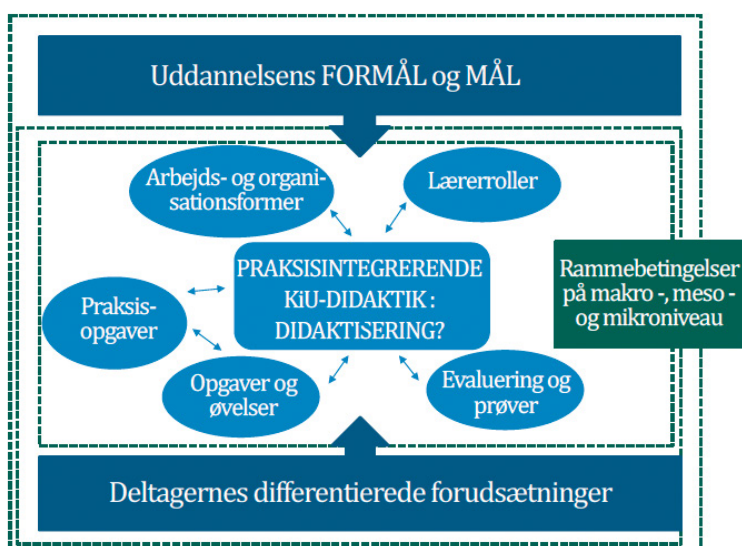
Betydningen af selvtillid i håndteringen af opgaver både i undervisning og samarbejde understreges af lærerne. Dette kan til dels forstås med reference til Banduras (1997) begreber om mesterings erfaringer, *self-efficacy* (forventning om at kunne håndtere opgaverne), og *agency* (kapacitet til at handle og agere i en given kontekst). Men Banduras overvejende individbaserede *agency*-begreb suppleres af Clarke og Hollingsworths (2002) mere sociokulturelt informerede forståelse af lærernes indlejring i praksis: KiU-uddannelsen skal "give mening i praksis og praksis formaterer mening", og af de kollektive/relationelle aspekter af *agency*, som fremhæves i nyere forskning (se fx Biesta et al., 2015).

Et område, hvor der fremhæves udfordringer, er prøven. Her er vi klar over, at følgeforskningsprojektet har begrænset udsigelseskraft, idet data er fra *før*, lærerne har været til prøve. Det er derfor særligt oplevelsen af forventningen om at skulle vurderes med karakterer, at prøven kommer til at fylde i undervisningen, som vi kan konkludere på. Forventningen om at skulle vurderes ved en prøve fremstår som ganske virksom i forhold til den didaktiske praksis i KiU, det vil sige som et fænomen, KiU-undervisere uomgængeligt må forholde sig til. Nogle undervisere har på møder i projektet meldt om større tilfredshed efter prøvens afholdelse, men vi har ingen systematiske data på, hvorledes deltagerne oplever den gennemførte prøve. Det skal nævnes, at deltagerne ikke foreslår at fjerne en formel prøve, men de kommer med forslag til vurderingsformer, der i højere grad baseres på deltagelse, løbende afleveringer og fx bestået/ikke bestået. Vi var allerede ved beskrivelsen af projektet opmærksomme på, at der kan være dilemmaer knyttet til "magtrelation" og etik, når lærere, der allerede er ansat på en skole, indgår i en uddannelse med en formel prøve, som kan få stor betydning for den pågældende lærers jobmæssige fremtid (Fredriksen et al., 2015).

En ting er, hvordan skoleledelsen vil reagere på en dårlig karakter i et fag, som læreren måske har undervist i i mange år, noget andet er kollegernes reaktion. Der ser ud til, at anerkendelse blandt kolleger spiller en afgørende rolle for KiU-lærerne, både i betydningen kollegernes reaktion, hvis man ikke består, men også i en positiv, motiverende, betydning. Dette gælder repræsentativt for alle lærerne, men fremstår særligt tydeligt blandt lærere, der har fulgt KOPRA-modellen, hvor deling og viderebearbejdelse med kolleger har været en indbygget del. Anerkendelse er vigtig for at opleve glæde og engagement og for at opnå en positiv forståelse af sig selv (Honneth, 1992; 2003). If. Honneth opnår et individ anerkendelse i arbejdet og dermed glæde, engagement og motivation ved på den ene side at indgå i et fællesskab med fælles værdier og på den anden side ved netop at være et enestående individ med en personlig ballast, der bidrager til fællesskabet. KiU-lærerne ser ud til at opleve dette fællesskab både gennem erfaringsudveksling, fx i studiegrupper, med kolleger fra andre skoler, der så at sige er i samme båd, og i samarbejdet med kolleger på egen skole, men det sidste vel at mærke særligt der, hvor det har været organisationsmæssigt understøttet på skolen. Det kan opleves meget demotiverende, at det forventes, at man løser en opgave sammen med fagkolleger på egen skole, hvis rammerne ikke er til det. Med reference til betydningen af *agency* og anerkendelse og samtidig skelen til relevanszoner kan man sige, at de gennem KiU-uddannelsen kan komme til stede i flere relationsmæssige og kontekstuelle sammenhænge i skolen med anvendelsen af en større dybde og bredde af kvalifikationer (Frederiksen, 2007). Modsat er det en stor udfordring i relation til både uddannelsen og den daglige professionelle praksis nu og fremadrettet, at der også er nogle af lærerne, der oplever, at de ikke har praksisarenaer, rammer og mulighed for at leve op til de krav, som uddannelsen fordrer og som lærerne gerne vil honorere. Dette illustrerer overordnet set betydningen af forandringsmiljøet, der omkranser domænerne i modellen i figur 1 i starten af artiklen.

I forhold til forskningsspørgsmål 2 om, hvordan KiU-underviserne didaktisk understøtter inddragelse af deltagernes daglige praksis, er der, som redegjort for ovenfor, tegn på, at KiU-undervisningen bærer præg af en komprimeret indføring i et komplekst fagligt og fagdidaktisk område. Vi mener dog, at resultaterne om mangfoldige spor, fx udvikling i fagforståelse og faglig selvtillid, lærernes oplevede udbytte fra erfaringsudveksling og deres refleksioner med elevperspektiv, kalder på diskussion og nytænkning inden for det KiU-didaktiske felt, særligt ift. praksisintegrering. Vi har illustreret nogle opmærksomhedsfelter i figur 8. Det skal læses som et bud

på områder, der med fordel kan fokuseres på, når man planlægger, gennemfører og evaluerer KiU-undervisning. Vi vil gerne betone, at der er tale om et meget foreløbigt bud på en KiU-didaktik. Denne sidste del i artiklen skal læses som en invitation til videreudvikling og nuancering både gennem praktisk omsætning og i videre forskning (for uddybning af modellen se Nielsen et al., 2017).



Figur 8: En vifte af KiU-didaktiske opmærksomhedsfelter.

Kernen i modellen i figur 8 er spørgsmålet om didaktisering. Nedenfor følger først fem refleksionspunkter i relation til dette spørgsmål, og derefter følger nogle eksempler på didaktiseringsstrategier.

**Hvem gør hvad og hvorfor?** Sommetider vil deltagende lærere trække egen praksis ind, og måske kan et sådant bidrag gribes og kvalificere undervisningssituationen. I andre situationer er det underviseren, der initierer og inviterer til didaktisering.

**Spontan og planlagt didaktisering.** Som i enhver anden undervisning er KiU præget af kontingens, dvs., der sker uforudsigelige hændelser, fx når lærere spontant spejler egen praksis i KiU-undervisningens indhold. Når det gælder didaktisering, kan underviseren både forholde sig til, hvorledes de spontane didaktiseringstiltag fra deltagerens side skal gribes an, og hvorledes didaktisering kan planlægges.

**Kontekstbundne beretninger versus en analyserende og udviklingsorienteret tilgang.** Praksisberetninger kan have en tendens til at bevæge sig i den mere anekdotiske genre. Her kan udfordringen være at få anlagt ana-

lytiske og udviklende perspektiver. Så hvordan rammesætter underviseren såvel planlagte som spontane didaktiseringsprocesser med disse potentialer for øje?

**Implicit versus eksplicit didaktisering.** Det kan hævdes, at didaktisering foregår mere eller mindre konstant i form af indre refleksioner hos nogle deltagere, dvs. som implicitte processer. Ligeledes kan underviserens måde at gribe, håndtere og praktisere didaktisering på have implicit karakter. Et eksempel kunne være, at underviseren beder lærerne løse elevopgaver. Hvis hensigten er, at lærerne via opgaveløsningen skal foretage didaktiseringsprocesser, kalder dette naturligvis på en eksplicitering. Tilsvarende og måske mere subtilt kan man tænke sig, at KiU-underviseren gennemfører dele af undervisningen på én for ham at se eksemplarisk måde. Eksemplarisk forstået som det gode eksempel på, hvorledes lærerne bør undervise eleverne. Her er ligeledes tale om implicit didaktisering, med mindre underviseren ekspliciterer begrundelser og hensigt.

**Konkrete/autentiske eksempler versus abstrakte/fiktive eksempler.** Endnu et spændingsfelt handler om graden af kontekstbundethed. Skolens kontekst og praksissituationer herfra kan beskrives både som konkrete faktuelle forhold, men også som mere abstrakte, generelle og generaliserede empiriske forhold. Lærerne vil fx kunne relatere til konkrete børn, mens underviseren ofte vil være nødsaget til at relatere til mere abstrakte, generaliserede eller teoretiske børn og læreprocesser, som de fremstår i diverse forskningsresultater eller teorier. Spørgsmålet om, i hvilken form (konkret/generel/abstrakt) skolens praksis skal anvendes i KiU-undervisningen rejser sig – med hvilke hensigter og med hvilke muligheder og begrænsninger?

Som opfølgning på disse refleksionspunkter følger en række strategier, der skal læses som inspirationer og ikke som en endelig liste over mulige didaktiseringsstrategier:

**Etablering af elevperspektiver:** Et givet tema/indhold i KiU-undervisningen kan relateres til elever i skolen – enten konkrete elever eller generaliserede, mere abstrakte elever. En deltagende lærer kunne fx kommentere en læsestrategi for elever på mellemtrinnet på denne måde: *"Det tror jeg altså ikke, mine elever kan finde ud af – dét vil de have virkelig svært ved, jeg tænker specielt på tre af mine elever..."*. KiU-undervisningens specifikke indhold spejles her i lærerens vurdering af nogle konkrete elevers kompetencer. I eksemplet anvendes en kognitiv tilgang, som handler om, hvad eleverne kan "finde ud af". Man kunne fx også fremhæve elevernes motivation, sproglige kompetencer eller mere bredt forudsætninger og potentialer. En særlig

variant af denne didaktiseringsstrategi kunne være en bestræbelse på mere direkte at rejse elevernes perspektiv. At arbejde med børneperspektiver er en særlig forsknings- og evalueringsmetodisk tilgang (Lund & Koch, 2016), som også kan anvendes didaktisk. I eksemplet ses og vurderes eleven fra lærerens perspektiv, uden at elevens egen stemme er forsøgt sat i spil. Når der arbejdes didaktisk med at rejse børneperspektiver bestræber læreren sig bevidst og målrettet på så vidt muligt at tilsidesætte sit eget perspektiv og i stedet få indblik i, hvorledes fx et givent indhold i undervisningen opleves af eleven. En blandt mange måder at få adgang til børns perspektiver på et givent indhold eller forhold i undervisningen, er at analysere børneartefakter, det vil sige produkter fra elevernes egen hånd såsom tegninger, tekster, fotos med meget mere. Artefakter som børnetegninger kan anvendes til at give læreren et billede af, hvordan eleverne forstår og tænker om et givet fagligt område, hvad der nogle gange vil overraske (se fx Nielsen, 2014), men det kan også handle om børnenes holdningsmæssige, etiske og politiske spørgsmål. Dialoger med eleverne, der trækker deres perspektiver og oplevelser frem, er også oplagt, og hvis disse fastholdes (fx video/audio), kan dialoger, som de øvrige nævnte børneartefakter, deles/analyseres ifm. KiU-undervisningen.

I følgeforskningens observationer har vi set en række eksempler på, at lærerne løser elevopgaver i KiU-undervisningen. Dette handler på sin vis også om en bestræbelse på at rejse børneperspektiver, idet hensigten kan være, at lærerne foretager et perspektivskifte gennem opgaveløsning, altså prøver at sætte sig ind i elevernes oplevelse af dét at løse disse opgaver. Der kan også være andre hensigter, men under alle omstændigheder må løsning af elevopgaver i KiU-undervisning betragtes som en didaktiseringsstrategi.

**Etablering af andre perspektiver – fx lærerperspektiver:** Ud over anvendelsen af elevperspektiver kan der også anlægges en række andre aktørperspektiver, fx er ledelsen, kolleger, forældre og læreren selv også aktører i skolen. Tager vi lærerperspektivet er det formodentlig i spil i det meste KiU-undervisning, im- eller eksplicit, da det jo netop er læreren, der deltager i KiU-undervisningen. Didaktisering via anlæggelse af lærerperspektivet kan fx ske ved, at underviseren rejser spørgsmål såsom: Hvori består de undervisningsmæssige udfordringer ved at praktisere en given metode, som er præsenteret i KiU-undervisningen? Eller de deltagende lærere kan blive bedt om at analysere egen undervisningspraksis i lyset af fx spørgsmålet om, hvorvidt man anvender problem- eller temaorienteret indhold?

**Anvendelse af juridiske tekster:** Mens spejlingen af et givent indhold i KiU-undervisningen i eleverne og i skolen repræsenterer et ganske kontingent spejlingsgrundlag, så finder man et noget mere stabilt grundlag i form af de juridiske styringsdokumenter for skolen, der også kan fungere som en strategi for didaktisering. Didaktiseringen eller spejlingen i skolen og undervisningen kan fx ske ved at et givent indhold i KiU-undervisningen udsættes for en tolkning af Fælles mål eller andre dele af Folkeskoleloven. Det kunne fx være skolens formål eller et element af dette fx stk. 3: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati."* Didaktiseringen kunne her beskæftige sig med, hvordan tolkninger af deltagelse og medansvar kan formuleres og med hvilke konsekvenser for undervisningen i et givent fag i skolen.

**Teoretisk didaktisering – brug af didaktiske modeller og kategorier.** De tre førstnævnte strategier er eksempler på spejling af et givent indhold fra KiU-undervisningen i mere eller mindre manifesterede og konkrete forhold i skolen. Man kan også forestille sig, at skolens indretning, ressourcer og lignende fungerer som spejlingsgrundlag. Vi vil slutteligt give nogle eksempler på spejlingsgrundlag og -processer, der har en mere teoretisk karakter. Didaktisering via teori kan fx handle om, at teori, modeller og begreber, der introduceres i KiU-undervisningen, anvendes til analyser og udvikling af skolens praksis. Lærerne kan fx få til opgave at planlægge et forløb, hvor bestemte læsestrategier anvendes ud fra en bestemt didaktisk model eller med fokus på en bestemt didaktisk kategori (mål, indhold, evaluering osv.). Disse modeller eller kategorier kan enten være præsenteret og bearbejdet i KiU-undervisningen eller fx være modeller, der anvendes på lærernes skoler. Som en særlig kategori inden for den mere teoretiske didaktisering vil vi fremhæve arbejdet med fagforståelser. De empiriske undersøgelser har vist, at netop dette område af de deltagende lærere betegnes som interessant og udbytterigt. Lærerne oplever, at de etablerer nye forståelser af deres undervisningsfag med ganske konkrete konsekvenser i deres egen praksis. KiU-undervisningen introducerer lærerne til nye, mere samlede forståelser af undervisningsfaget, og disse forståelser anvender de deltagende lærere som grundlag for videreudvikling af allerede eksisterende og i praksis fungerende fagforståelser.



## Opsamling

Undersøgelsen har vist, at lærerne i relativt høj grad oplever, at KiU-uddannelsen sætter sig spor, og at de refererer til en mangfoldig sporsætning. Det kan fx være i undervisningens planlægning og gennemførelse og i samarbejder og faglige dialoger med kolleger og som en ny/udviklet fagforståelse og faglig identitet og øget faglig selvtillid fx i kommunikation med elever, kolleger og forældre. Forskellige faktorer fra uddannelsen har haft betydning, fx at møde nye faglige tilgange, både overordnet set og som konkrete værktøjer og materialer. Udbytte fra erfaringsudveksling fremhæves, bl.a. via uddannelsens studiegrupper, og arbejdet med såkaldte praksisopgaver nævnes også af en del deltagere. Her har vi ikke kunnet identificere forskelle mellem forskellige kommunale modeller, fx KOPRA versus ikke-KOPRA, men der ser ud til at være nogle forskelle mellem de forskellige fag, fx i oplevede udbytter og udfordringer. Sådanne fagkulturelle aspekter kunne med fordel følges i fremtidig forskning.

Generelt har deltagerne være motiverede for at tage uddannelsen, og langt de fleste refererer til en indrestyret glæde ved at lære nyt og blive klogere, og endvidere fremhæves ny status og oplevelse af anerkendelse i relationen til kolleger. Hæmmende faktorer for motivation har i dominerende grad handlet om manglende tid til at være på uddannelse, men der er også eksempler på, at man ikke er på uddannelse efter eget ønske, og det faktum, at uddannelsen afsluttes med en prøve, nævnes af mange. Deltagernes refleksioner om hæmmende og fremmende faktorer viser forskelle mellem KOPRA og ikke-KOPRA. KOPRA-lærere nævner i højere grad, at det fremmer motivationen at kolleger spørger til, anvender og anerkender ens nye faglighed, men der er modsat også flere, der fremhæver det som en hæmmende faktor, at der i uddannelsen har været en forventning om kollegasamarbejde, som ikke har været muligt pga. manglende teammøder lokalt på skolen.

En anden del af undersøgelsen har haft fokus på undersøgelse af praksisintegrering i KiU-undervisningen. Der er tegn på, at KiU-undervisningen bærer præg af at være en relativt komprimeret indføring i et komplekst fagligt og fagdidaktisk område. En række opmærksomhedsfelter og mulige didaktiseringsstrategier er præsenteret i artiklen, og det foreslås fremadrettet at arbejde videre med, hvordan en praksisintegrerende KiU-didaktik vil kunne se ud.

## Referencer

- Andersen, L.B., Heinesen, E., Pedersen, L.H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? *Journal of Public Administration Research and Theory* 24(3), 651-671. <https://doi.org/10.1093/jopart/mut082>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beach, K. (1999). Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition beyond Transfer in education. *Review Research in Education* 24, 101-139.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Biesta, G., Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624-640. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3), 181-199.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 947-967.
- Frederiksen, L.L. (2007). *Vitalisering og lærerarbejde*. København: Samfundslitteratur.
- Frederiksen, L.L., Lund, J.H., Nielsen, B.L., & Madsen, P.H. (2015). *KiU og professionsdidaktik – et forsknings- og udviklingsprojekt*. Projektbeskrivelse VIA (UC viden).
- Honneth, A. (1992). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- KL, Kommunernes Landsforening (2014). *Aftalen om fuld kompetencedækning*. København: KL.
- Lund, J.H. (2012). *Nye styringsformer i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Lund, J.H. & Koch, A.B. (2016). Børneperspektiver i professionspraksis. I: Lund, J.H. (red.), *Tværfagligt samarbejde om udsatte børn og unge*, s. 69-96. Aarhus: Turbineforlaget.
- Nielsen, B.L. (2012). *Science teachers' meaning-making of teaching practice, collaboration and professional development*. Ph.d. afhandling, Aarhus Universitet.
- Nielsen, B.L. (2014). Students' annotated drawings as a mediating artefact in science teachers' professional development. *NorDiNa* 10(2), 162-175.
- Nielsen, B.L. & Daugbjerg, P. (in press). *IT-fagdidaktik og naturfag – overgange mellem udviklingsworkshop og undervisningspraksis*. Antologi fra Demonstrationsskoleprojekter.
- Nielsen, B.L. & Hedegaard, K.M. (2016). Tredje læringsrum i krydsfeltet mellem skole og lærerarbejde. In: Frederiksen, L.L. og Hedegaard, K.M. (red), *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*, s.73-89. Aarhus: Klim.
- Nielsen, B.L., Lund, J.H., Frederiksen, L.L. & Madsen (2017). *Praksisintegrerende didaktik – i ramme af projekt kompetenceløft i undervisningsfagene*. VIA University College.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Læreres kompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*, fourth edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation*. New York: The Guilford Press.





- Sunesen, M.S.K. (2016). *Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb – med inklusion som eksempel*. Ph.d. afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Valero, P., Daugbjerg, P.S., & Svejgaard, K.L. (2014). Praksisnærhed i erhvervsskolens naturfagsundervisning gennem betydende overgang. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4, 1-15.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2013). *Transfer – kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

---

# Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling

## – en ny efteruddannelsesmodel

Petra Daryai-Hansen, lektor og docent i fremmedsprogdidaktik, Københavns Universitet og UCC  
Birgit Henriksen, professor MSO, Københavns Universitet

---

### Resumé

Artiklen giver et indblik i teoretiske, metodiske og praksisrelaterede overvejelser bag udviklingen af tre efteruddannelsesforløb i det igangværende udviklings- og forskningsprojekt "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed". Artiklen præsenterer med eksempel i projektet en ny efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. Vi tager afsæt i centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, som kobles til forskningsfeltet lærerkognition som modellens centrale teoretiske udgangspunkt. Lærerkognitionen er stadigvæk ret uopdyrket i den danske faglitteratur og diskuteres derfor indgående. Derudover præsenteres centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, som afgrænses fra aktionslæring som metodisk tilgang. Afsluttende skitseres hvilke lærerkognitionsdata, der indsamles i projektet, og sammenhængen mellem den praksisnære professionsudvikling og lærerkognitionen uddybes.

### Nøgleord

Efteruddannelsesmodel; Lærerkognition; Praksisnær professionsudvikling; Aktionslæring; Tidligere sprogstart

**Artiklen er fagfællebedømt**

## Introduktion

I artiklen stiller vi skarpt på efteruddannelse af sproglærere. Artiklen præsenterer og diskuterer en ny efteruddannelsesmodel til udvikling af læreres undervisningspraksis, som tager afsæt i centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, der kobles til feltet lærerkognition som efteruddannelsesmodellens centrale teoretiske udgangspunkt.



Vi har udviklet modellen i forbindelse med det igangværende udviklings- og forskningsprojekt "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed", der i 2016-18 finansieres af A.P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til Almene Formaal – herefter refereret som TS (Tidligere sprogstart). Projektets omdrejningspunkt er, at folkeskolereformen fra 2014 afgørende har ændret vilkårene for sprogfagene i folkeskolen: Eleverne har nu engelsk fra første klasse (i stedet for tredje klasse) og fransk eller tysk fra femte klasse (i stedet for syvende klasse). Tanken bag denne ændring er, at børn har nemmere ved at lære fremmedsprog, fordi de kan trække på deres såkaldte naturlige sproglæringsmekanismer, og at fremmedsprog skal udbydes tidligere, så eleverne har flere år til at tilegne sig sprogene.

Tendensen henimod, at eleverne lærer både deres første og deres andet fremmedsprog i en stadig tidligere alder, ses i mange europæiske lande (Key Data, 2012; Nikolov & Djigunović, 2011). Den internationale forskningslitteratur (se bl.a. Blondin et al., 1998; Johnstone, 2002; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2009; Lambelet & Berthele, 2014) understreger dog, at en tidligere sprogstart ikke i sig selv medfører mere og bedre sproglæring. De Houwer (2014, s. 14) skriver sammenfattende, at "the scientific evidence [...] is inconclusive at best and non-existent at worst". Forskningen viser derimod, at den tidlige sprogstart "skal tilrettelægges med stor omhu, hvis den skal have en positiv effekt" (Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard, 2014, s. 24). Bedre sproglæring hænger sammen med kvaliteten af læringsmiljøet og hvordan den sprogpædagogik, der udføres i de enkelte klasserum, formår at inddrage elevernes forudsætninger, herunder elevernes samlede sproglige forudsætninger (Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard, 2014; Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard & Revier, 2015). Det kræver velfunderede didaktiske kompetencer at undervise i den tidligere sprogstart, og det er derfor, som bl.a. andet ELLiE-projektet ("The Early Language Learning in Europe Project", Enever et al., 2011) dokumenterer, centralt at investere i efteruddannelse af lærerne. I Danmark er reformen blevet implementeret, inden en efteruddannelse af lærerne var sat i værk, og inden en didaktik for tidlig begynderundervisning, som grund- og efteruddannelserne kunne trække på, var blevet udformet. Derudover er flersprogethedsdidaktikken, der tager udgangspunkt i elevernes samlede sproglige ressourcer og integrerer dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogundervisningen (Daryai-Hansen, under udgivelse), ikke veletableret i en dansk kontekst.

Ifølge projektbeskrivelsen er det:

”projektets mål at skabe det fundament, som lærerne i dag savner for at kunne møde de nye krav til tidligere sprogstart fra Skolereformen 2014. Det sker gennem en omfattende forskningsbaseret vidensindsamling, som vil danne grundlag for udviklingen af en ny begynderdidaktik med fokus på flersproglighed. Arbejdet vil tage udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål (FFM) og komme til udtryk gennem fagligt kvalificerede læremidler og efteruddannelsetilbud.”

Projektet udvikler og afprøver nye og tidssvarende metoder, undervisningsforløb og årsplaner, som kobler den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk til en flersprogethedsdidaktik. Derudover integrerer projektets udviklingsarbejde to yderligere hovedtematikker: læringsmålbevidst undervisning (begrebet er valgt som afgrænsning til læringsmålstyret undervisning) og digitale læremidler. Projektet har dermed som mål at udforme efteruddannelsesforløb for lærerne og i samarbejde med lærerne, der udvikler lærernes undervisningspraksis indenfor en ny særlig didaktik for tidlig begynderundervisning, der lægger vægt på flersprogethed. Inden for alle disse områder forventes lærerne at have behov for kompetenceudvikling.

For at opfylde ovenstående mål har projektet gennem Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen etableret et samarbejde både på tværs af sprog (engelsk, fransk, tysk, dansk som andetsprog) og på tværs af institutioner. I projektet indgår forskere og undervisere fra professionshøjskolerne UCC og Metropol og Københavns Universitet i et samarbejde med 20 lærere fra fem folkeskoler i Københavns Kommune i projektets udviklingsfase (efteruddannelsesforløb 1 – 2,5 år), med 40 lærere fra Københavns Kommune i projektets afprøvnings-/kvalificeringsfase (efteruddannelsesforløb 2 – 1 år) og med 300 lærere i hele Danmark i projektets udbredelses-/formidlingsfase (efteruddannelsesforløb 3 – endagskursus).

Projektet tager afsæt i en forståelse af efteruddannelse som *praksisnær professionsudvikling* og fokuserer på at videreudvikle lærernes undervisningspraksis ud fra et lærerkognitions perspektiv. Artiklen giver et indblik i de teoretiske, metodiske og praksisrelaterede overvejelser, der ligger til grund for efteruddannelsesforløbene i det igangværende udviklings- og forskningsprojekt og diskuterer, hvordan forskning i lærerkognition og prak-



sisnær professionsudvikling gennem projektets tre efteruddannelsesforløb kan implementeres i praksis.

Artiklens andet afsnit præsenterer projektets tre efteruddannelsesforløb baseret på centrale principper inden for feltet praksisnær professionsudvikling, som afgrænses fra aktionslæring som metodisk tilgang. Det følgende afsnit giver et indgående indblik i feltet lærerkognition, som stadigvæk er ret uopdyrket i den danske faglitteratur: Vi diskuterer med afsæt i nyere forskning kompleksiteten i lærerkognitionen og zoomer ind på de aspekter, som er særligt relevante i relation til en diskussion af efteruddannelse, herunder lærernes holdninger til innovation, og hvordan ny didaktisk viden og metodiske tendenser ift. sprogundervisning kan udfordre lærernes viden, holdninger og erfaringer. Afsluttende skitserer vi, hvilke lærerkognitionsdata vi indsamler i TS projektet og vender kort tilbage til koblingen mellem lærerkognition og praksisnær professionsudvikling. Løbende vil vi, hvor det er hensigtsmæssigt, skabe forbindelse til TS-projektet og den valgte tilgang til efteruddannelse af de deltagende lærere.

## Efteruddannelse som praksisnær professionsudvikling

I vores ansøgning definerede vi TS-projektet som et aktionslæringsprojekt. Gennem de sidste mange år har aktionslæring som metode vundet bredt indpas både i den internationale og den danske pædagogiske diskurs (se fx Dalskov, 2013; Krogh & Schmidt, 2014, Madsen, 2015; Plauborg, Vinther & Bayer, 2007).

Aktionslæringen kan betegnes som "en ret simpel metode" (Dalskov, 2013, s. 10). Men der findes et bredt spektrum af definitioner og forståelser af begrebet aktionslæring, og i den danske diskurs er der en tendens til, at mange projekter kategoriseres som aktionslæringsprojekter, som ikke vil kunne leve op til denne klassificering, når man tager afsæt i begrebets mere snævre definition. I den brede forståelse er aktionslæringsprojekter i danske skoler i dag kendetegnet ved, at de er praksisnære, koblet til handling (aktioner) og bygger på læreren som reflekterende praktiker. I den mere snævre forståelse er tilgangen dog i høj grad metodisk forpligtende og ressourcekrævende. Processen i et aktionslæringsforløb er cirkulær og består af fem centrale faser: (1) Formulering af problemstilling, (2) Iværksættelse af aktion, (3) Observation af aktion, (4) Refleksion over aktionen, (5) Iværksættelse af ny aktion. Derudover lægges der vægt på kollegial supervision og sparring.

I centrum for aktionslæringsmetoden står den enkelte lærer: Det er den enkelte lærer, der (1) med afsæt i dennes daglige praksis definerer, hvad hun har behov for at lære og selv formulerer en relevant problemstilling. Det er også den enkelte lærer, der med afsæt i problemstillingen (2) tilrettelægger en konkret aktion, der afprøves i praksis, og som (3) observeres samt (4) reflekteres over i didaktiske samtaler. Refleksionen munder så ud i (5) iværksættelsen af en ny aktion. Den enkelte lærer indgår med sine individuelle problemstillinger i et samarbejde med andre deltagende lærere, i aktionslæringsterminologien et *'action learning set'* bestående af ca. 5-7 deltagere, der mødes jævnligt, om muligt hver 6.-8. uge gennem et defineret tidsrum.

I denne snævre definition er der i dag ikke mange projekter i den danske folkeskole, der kan betegnes som aktionslæringsprojekter, fordi det er sjældent, at den enkelte lærer selv definerer en afgrænset, individuel problemstilling, at deltagerne mødes hver anden måned, og/eller at forløbet strækker sig over flere aktioner. Der leves således ikke i tilstrækkelig høj grad op til aktionslærings processuelle krav, som skulle garantere, at den enkelte lærer kunne komme i dybden med en problemstilling.

Med afsæt i den snævre definition ville det også være et postulat at kendetegne TS-projektets metodiske tilgang som aktionslæring. Vi har derfor i projektet, inspireret af vores samarbejde med den engelske forsker i lærerkognition Simon Borg, valgt at se nærmere på tilgangen *'continuing professional development'*, som vi på dansk har oversat til *'praksisnær professionsudvikling'*. Borg (2015) bygger på international forskning om professionsudvikling (bl.a. Broad & Evans, 2006; Earley & Porritt, 2014; Timperley et al., 2008) og definerer begrebet *'continuing professional development'* (CPD) med udgangspunkt i Day (1999) som:

"... all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute through these to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers ... acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice" (Borg, 2015, s. 2).

I modsætning til aktionslæring i den snævre forståelse, bygger CPD som udgangspunkt dermed på en bred og mangesidet metodisk tilgang. Borg er



især interesseret i professionsudviklingens indvirkning både umiddelbart på lærerne, men også på deres elever samt på skolen som organisation. Ifølge Borg (2015, s. 3) kan den praksisnære professionsudvikling opnå positiv og vedvarende indflydelse på lærere, elever og organisationer, **når:**

**1. Den fokuserer på lærernes refleksioner og behov ('inquiry-driven'):**

- En undersøgende og reflekterende tilgang ses som central for en professionel læringsproces
- CPD opfattes af lærerne som relevant for deres og deres elevers behov
- Elevlæring er udgangspunktet for lærernes faglige udvikling.

**2. Den fremmer lærernes ejerskab og bottom-up inddragelse på alle niveauer ('teacher-led')**

- Lærerne er centralt involverede i beslutninger om indholdet og processen i CPD
- Lærerne inddrages i undersøgelse og evaluering af deres holdninger.

**3. Den etablerer et samarbejde lærerne imellem og et samarbejde med eksperter ('collaborative')**

- Samarbejde og deling af ekspertise mellem lærere opfostres
- Intern og/eller ekstern ekspertstøtte for lærerne inddrages.

**4. Den er praksisnær og understøttes af skolen som organisation samt uddannelsessystemet generelt ('school-based'):**

- CPD forankres i skolerne og i klasserummet
- Der findes strategisk ledelse på skolerne
- CPD anerkendes som en integreret del af lærernes arbejde
- CPD er et kollektivt arbejde støttet af skoler og uddannelsessystemet mere bredt.

**5. Den strækker sig over et længere tidsforløb, idet forandring tager tid ('on-going'):**

- CPD ses som en fortsat, løbende proces snarere end en periodisk begivenhed.

(Opstilling med afsæt i Borg, 2015, s. 3 samt oplæg af Simon Borg d. 29. marts 2016 på Københavns Universitet).



De centrale principper inden for den praksisnære professionsudvikling (PPU) er dermed i høj grad båret af de elementer, der kendetegner aktionslæringen, men tilgangen har ikke de samme metodiske restriktioner mht. procesforløbet, som skitseret ovenfor.

I TS-projektet udformer vi med afsæt i principperne i PPU tre efteruddannelsesforløb, der er koblet til projektets tre centrale faser og tre lærergrupper:

Forløb 1 udfoldes i projektets *udviklingsfase* (fase 1). I den anden halvdel af skoleåret 2015/16 samt i skoleåret 2016/17 blev der etableret et tæt samarbejde mellem 20 lærere fra fem folkeskoler i Københavns Kommune samt Sprogkonsortiets faglige konsulenter mhp. at udvikle tre til fem eksemplariske undervisningsforløb samt en eksemplarisk årsplan per fag (engelsk, fransk, tysk). De 20 deltagende sproglærere får derudover, som en overbygning på udviklingsarbejdet, i skoleåret 2017/18 mulighed for formaliseret opkvalificering i form af et nyudviklet valgfrigt modul på den pædagogiske diplomuddannelse om Tidligere Sprogstart og Flersprogethedsdidaktik. Modulet udvikles og videreudvikles i samarbejdet med lærerne.

Forløb 2 igangsættes i projektets *afprøvnings-/kvalificeringsfase* i skoleåret 2017/18 (fase 2). I denne fase afprøves, kvalitetssikres og videreudvikles årsplaner og læremidler fra fase 1 i et samarbejde med 40 sproglærere fra Københavns Kommune. En del lærere fra forløb 1 vil også deltage i efteruddannelsesforløb 2 udover de 40 nye deltagere i projektet.

Forløb 3 retter sig mod projektets *udbredelses-/formidlingsfase* (fase 3). I slutningen af skoleåret 2017/18 udbydes i samarbejde med Danmarks Lærerforening regionale fagkurser (endagskurser) i de fem regioner til kompetenceløft af 300 sproglærere i hele Danmark.

Projektets konkrete resultater omfatter dermed både produkter (eksemplariske undervisningsforløb, årsplaner og et nyt modul på den pædagogiske diplomuddannelse) og en praksisnær professionsudvikling af de involverede 20, 40 og 300 lærere. Alle tre efteruddannelsesforløb bygger på anbefalingerne til den praksisnære professionsudvikling.

For alle tre efteruddannelsesforløb gælder, at efteruddannelsen inden for deres respektive rammer er

- **praksisnær:** Projektet tager både i udviklings-, afprøvnings-/kvalificerings- og udbredelses-/formidlingsfasen afsæt i lærernes undervisningserfaringer og undervisningens eksterne institutionelle krav og ændringer. Alle tre efteruddannelsesforløb fokuserer på udvikling



af lærernes undervisningspraksis, og alle lærere har mulighed for at bidrage til en videreudvikling af projektet med kommentarer og yderligere eksemplariske undervisningsforløb, som integreres i projektets database.

- **reflekterende:** I alle tre efteruddannelsesforløb reflekterer lærerne over deres viden, holdninger, erfaringer, forventninger, behov og undervisningens rammebetingelser samt evaluerer deres egen praksisnære professionsudvikling.
- **teoribaseret og kollaborativt:** Der etableres et samarbejde med eksperter, som introducerer lærergruppen (forløb 1, 2 og 3) og den enkelte lærer (forløb 1) til teorier og pædagogiske tendenser inden for sprogdidaktikken og støtter lærerne i deres arbejde med løbende at udvikle (forløb 1), afprøve og indarbejde (forløb 1 og 2) nye praksisformer, så de passer ind i deres egen specifikke praksiskontekst. Derudover etableres et samarbejde lærerne imellem: I forløb 3 udvikles samarbejdet på kursusdagen, og der lægges op til efterfølgende deltagelse i et nationalt netværk for den tidlige sprogstart.

For forløb 1 og 2 gælder, at efteruddannelsen inden for forløbenes respektive rammer

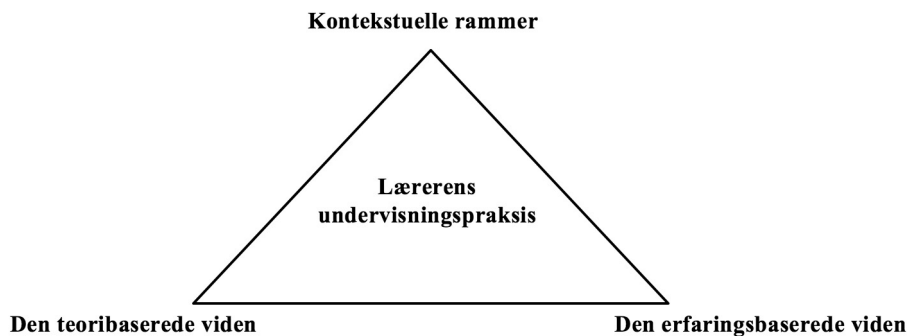
- tilrettelægges som en **fortsat, løbende proces**, der strækker sig over et længere tidsforløb: 2,5 år (forløb 1) og 1 år (forløb 2).
- fremmer **lærernes ejerskab**: Lærerne er centralt involverede i beslutninger om undervisningsforløbene og årsplanerne (forløb 1 og 2) samt PD-modulets indhold (forløb 1).
- **forankres organisatorisk** på skolen og understøttes af uddannelsessystemet generelt: lærernes deltagelse finansieres gennem Københavns Kommune (forløb 1 og 2); der tilknyttes fire lærere (forløb 1) og minimum to lærere (forløb 2) per skole; projektet understøttes ledelsesmæssigt og spredes i hverdagen på skolerne ved, at der afsættes tid til videndeling mellem de lærere, som deltager i projektet, samt andre sprogkolleger og ledelserne på teammøder o. lign. (forløb 1 og 2); projektforberedelse og -deltagelse indgår i de udvalgte læreres opgavebeskrivelse (forløb 1 og 2); skoleledelserne stiller sig til rådighed for at indgå i projektets styregruppe (forløb 1).

Efteruddannelsesforløb 1 sigter mod at indfri alle principper for PPU. I modsætning til forløb 2 og 3 etablerer dette forløb også en **bottom-up-inddragelse**

**på alle niveauer**, dvs., at lærerne inddrages i undersøgelse og evaluering af deres holdninger, viden og erfaringer. Forløb 2 inddrager alle anbefalinger på nær den sidstnævnte, dog i meget mere begrænset omfang. Alle tre efteruddannelsesforløb tager – tilpasset deres respektive formater – højde for fire centrale principper i den praksisnære professionsudvikling ved at være praksisnære, reflekterende, teoribaserede og kollaborative. Forløb 3 integrerer disse fire centrale principper tilpasset formatet for et en-dagskursus.

## Lærerkognition som centralt omdrejningspunkt i lærernes efteruddannelse

TS-projektet tager, som beskrevet ovenfor, afsæt i en forståelse af efteruddannelse som *praksisnær professionsudvikling*. Efteruddannelse af sprog lærere sigter i denne optik mod at give den enkelte lærer indsigt i de nyeste teorier og pædagogiske tendenser inden for sprogdidaktikken for at skabe inspiration og motivation til at udvikle den daglige undervisningspraksis i samspil med elever i en bestemt pædagogisk kontekst. I vores tilfælde er det lærere på de deltagende skoler, som underviser elever i tidlig sprogstart. For at optimere den nye praksis for TS skal der skabes en naturlig sammenhæng mellem den *erfaringsbaserede viden*, den enkelte lærer har udviklet over tid, *den teoribaserede viden*, som er introduceret i læreruddannelsen og i senere efteruddannelsesforløb (fx vores projekt) og *undervisningens kontekst*, herunder eksterne institutionelle krav og ændringer, som fastlægger undervisningens mål og rammer (fx FFM og TS). Alle disse faktorer, som illustreret i modellen nedenfor, er med til at påvirke den konkrete undervisningspraksis hos den enkelte lærer. Efteruddannelsen skal derfor være praksisnær, men med henblik på at udfordre den daglige praksis og skabe refleksion over denne. Centralt i denne proces står den enkelte lærer og dennes egen refleksion og medtænkning, dvs. medkonstruktion af egen viden og holdninger.



Figur 1: Faktorer, som påvirker undervisningspraksis



Da efteruddannelse som udgangspunkt har som formål at påvirke og udfordre lærerens viden om, holdninger til og erfaringer med undervisning, vil det være hensigtsmæssigt at gå nærmere ind på forskning i *lærerkognition*, dvs. den forskning, som mere specifikt undersøger sproglærerens 'mentale liv'. Forskning i lærerkognition undersøger ikke blot, hvad læreren gør i sin planlægning, i undervisningen og efterbehandlingen af den enkelte time eller over et længere forløb, men der stilles skarpt på lærerens indre liv, dvs. lærerens komplekse tanke- og beslutningsprocesser og den eksplicite og implicite viden, holdninger og erfaring, som styrer udformning og afvikling af den daglige undervisningspraksis (se især Woods, 1996; Borg, 2003; 2006 og 2012). Gennem forskellige former for data (fx spørgeskemaer, interviews og undervisningsobservation) afdækkes og diskuteres det komplekse samspil mellem forskellige aspekter af lærerkognitionen, herunder hvordan lærere forholder sig til innovation og nye teorier og tilgange, som præsenteres i et efteruddannelsesforløb.

Forskning i lærerkognition inden for det sprogdidaktiske er et relativt nyt felt i Danmark. Derfor følger nu en længere introduktion til dette forskningsfelt med fokus på de problemstillinger, som især er relevante for vores projekt.

Før vi går nærmere ind på lærerkognition, vil vi se på den sprogpædagogiske forskning mere bredt og på, hvordan forskning i lærerkognition hænger sammen med og kan være med til at udvide det sprogdidaktiske forskningsfelt (se 3.1). Vi vil derefter diskutere kompleksiteten i lærerkognition, idet der er tale om et multidimensionelt begreb, som består af en række subsystemer, som både omfatter lærerens faktuelle viden, dennes affektive holdninger og de erfaringer, som den enkelte lærer har akkumuleret over tid (se 3.2). Derefter følger en gennemgang af de mest centrale temaer i forskningen (se 3.3) med fokus på de aspekter, som er særligt relevante i relation til efteruddannelse, bl.a. lærerens holdning til innovation og hvordan ny didaktisk viden og metodiske tendenser udfordrer lærerens viden, holdninger og erfaringer (se 3.4). Afslutningsvis diskuteres kort de mange forskellige metoder, der er blevet anvendt for at få indsigt i lærerens mentale liv. Da det netop kan være svært at få indsigt i og sætte ord på viden, kognitive processer og indre tanker og følelser, stilles der skarpt i denne forskning på valg af forskningsmetoder for at sikre bedst muligt, at en given undersøgelse, fx TS-projektet, afdækker lærerkognitionen (se 3.5). I det afsluttende afsnit 4 diskuteres sammenhængen mellem lærerkognition og praksisnær professionsudvikling.

## Forskningsområder i det sprogpedagogiske felt

Den teoribaserede viden, som læreren møder i sin uddannelse og senere efteruddannelsesforløb, kan være *almendidaktisk* med fokus på fx generelle lærings- og dannelsesbegreber, læreplanstænkning samt klasserumsledelse og undervisningsorganisering og *fagdidaktisk* med fokus på de særlige faglige mål og tilgange, som et bestemt undervisningsfag arbejder med (se fx Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016). Den teoribaserede fagdidaktiske viden, som specifikt retter sig mod sprogundervisningen, udvikles i den empiriske forskning inden for fremmedsprogstilegnelse og fremmedsprogspædagogik, som finder sted både internationalt og nationalt. Det er denne viden, som giver input til efteruddannelse, og som formidles i fagbladene, i tidsskriftet 'Sprogforum – Tidsskrift for Sprog- og kulturdidaktik' og i mange af de nyere publikationer, som orienterer sig specifikt mod den danske kontekst: 'Fremmedsprog i gymnasiet' (Andersen, Fernandez, Fristrup & Henriksen, 2014); 'Sprogfag i forandring' (Gregersen, 2015); 'Fagdidaktik i sprogfag' (Andersen, Fernandez, Fristrup & Henriksen, 2016); og 'Tidlig sprogstart i skolen' (Gregersen, Daryai-Hansen, Jacobsen & von Holst-Pedersen, 2016).

Tendenser i sprogundervisningen har været påvirket af både store og små skift i teoretisk fokus og tilgange i den sprogpedagogiske forskning, ofte præget af udvikling af lærings- og sprogsyn og vores teoretiske viden om tale-, lytte-, skrive- og læseprocesser, samt ny viden om lærings- og kommunikationsstrategier og interkulturel kompetence. Den teoretiske viden inden for disse områder har været understøttet af en omfattende empirisk forskning, som naturligt har fokuseret på elevernes tilegnelsesprocesser både inden for og uden for rammerne af klasseværelset. Denne forskning har typisk undersøgt indlæringseffekten af forskellige metoder og tilgange i sprogundervisningen, fx i relation til elevernes sproglige udbytte ved at deltage i forskellige opgavetyper, men også i relation til aspekter som motivation og elevernes evne til at benytte forskellige lærings- og kommunikationsstrategier. Et af de centrale områder har derfor været beskrivelser af udviklingen i elevernes intersprog over tid inden for forskellige aspekter af den kommunikative kompetence med fokus på både den deklarative viden (at vide) og den procedurale viden (at kunne) inden for de skriftlige og de mundtlige færdigheder (Henriksen, 2014).

Den omfattende sprogpedagogiske forskning og formidling har betydet et mærkbart skift henimod et funktionelt-kommunikativt sprogsyn med



vægt på inddragelse af elevcentrerede, kommunikative arbejdsformer, herunder taskbaserede tilgange i undervisningen. Dette kommer klart til udtryk i de ny FFM for folkeskolen fra 2015 for alle sprogfagene. Selvom fokus i forskningen i høj grad har været på eleven og dennes læring – senere også med vægtlægning på den sociokulturelle læringskontekst, eleven indgår i – er den fremmedsprogspædagogiske forskning inden for de seneste 10-20 år kommet til en erkendelse af, at det ikke er nok at undersøge, hvad læreren og eleven gør – og om det virker. Forståelsen er, at det er vigtigt, at vi også øger vores viden om, hvad der ligger bag lærerens pædagogiske beslutninger (se kapitel 1 i Borg, 2006). Dette gælder både, når den metodiske tilgang i undervisningen er på linje med nyere pædagogiske anbefalinger, men også når den didaktiske praksis ser ud til at være i konflikt med den teoribaserede viden. Dermed ikke sagt, at der ikke skal være fokus på eleverne og deres læring i den sprogspædagogiske forskning, men lærerkognitionsforskningen understreger lærerens centrale rolle som en *reflekterende praktiker* (Wallace, 1991; Jacobsen, 1999; Schön, 1983), der både før, under og efter undervisningen er aktivt tænkende og handlende i samspil med sine elever. Ved at inddrage lærerkognitionen får vi et mere omfattende og nuanceret billede af, hvad der foregår i det pædagogiske rum. Vi får herigennem viden om og sat ord på aspekter, som bør stå centralt i både uddannelsen og efteruddannelsen af lærere, idet det bl.a. er lærerkognitionen, som skal italesættes og udfordres i den løbende kompetenceudvikling af den enkelte lærer. En del af de lærere, vi arbejder sammen med i TS, har allerede praktiske erfaringer med den tidligere sprogstart, idet de har undervist i 1. eller 5. klasse. Det er derfor vigtigt, at vi i projektet tager højde for deres praksiserfaringer og deres viden inden for feltet. Derudover skal der bygges bro til det, lærerne ellers ved om pædagogik og sprogdidaktik.

Når vi i projektet udvikler materialet/årsplaner i fællesskab, er det centralt at få indblik i tankerne bag lærernes pædagogiske beslutninger, fx i relation til hvad der vælges og vælges fra – og hvorfor.

## Lærerkognition – et komplekst og diffust begreb

Forskning i lærerkognition er ikke ny, især ikke inden for den naturvidenskabelige fagdidaktiske forskning, men det er som nævnt først de seneste årtier, vi har set en stigning i denne forskningsgren inden for sprogspædagogikken (se Borg, 2003; 2006 og 2012). Den øgede interesse for lærerens mentale (= kognitive eller tankemæssige) processer sker, som nævnt ovenfor, i en



erkendelse af, at det ikke er nok at vide, hvad læreren gør, og om det virker, men at det også er vigtigt at vide hvilke både bevidste og ubevidste tanker og holdninger, der styrer de mange, ofte tilsyneladende modsatrettede og vanskelige valg, som læreren må træffe hele tiden. Som fremhævet af Freeman og Richards (1996, s. 1) er det vigtigt at få indsigt i: "how language teachers conceive of what they do: what they know about language teaching, how they think about their classroom practice, and how that knowledge and those thinking processes are learned through formal teacher education and informal experience on the job".

Men hvad omfatter begrebet lærerkognition egentlig? Simon Borg, som er et af de store navne inden for denne forskningsgren, definerer lærerkognition som: "the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think" (Borg, 2003, s.18). Han understreger, at der er tale om:

"An often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers which are dynamic, i.e., defined and redefined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives" (Borg, 2006, s. 35).

Dette betyder, at læreren ikke blot er en *udfører* af sin undervisning, men er en aktivt tænkende informationsbearbejder og problemløser, som løbende *planlægger, forudser, diagnosticerer, anviser og evaluerer* de aktiviteter, som finder sted i undervisningen (Borg, 2006, s. 8). Dette understreger lærerens rolle som en selvstændig beslutningstager, der foretager pædagogiske valg på basis af komplekse, praksisorienterede, personlige, erfaringsbaserede og kontekst-sensitive netværk af viden, tanker, følelser og holdninger. I vores projekt tager vi afsæt i denne forståelse, ved at materialerne udvikles og videreudvikles i samarbejde med lærerne.

I citatet ønsker Borg (2006, s. 35) primært at sætte fokus på de ofte *ubevidste*, erfaringsbaserede dele af lærerkognitionen, som kan påvirkes og ændres over tid, bl.a. gennem efteruddannelse. Gabillon (2012) uddyber de karakteristika, som Borg nævner, og understreger, at forskningen i lærerkognition klart viser, at læreres mentale liv kan forstås som en række tilsyneladende modsatrettede karakteristika ved at være både:

- personlige og sociale, dvs. skabt af både individuelle erfaringer, men også af lærerens sociale og kulturelle kontekst





- praktiske og teoretiske, dvs. forankret i både praksiserfaringer og teoretisk indsigt
- eksplicitte og implicitte, dvs., nogle aspekter er mere bevidste og nemmere at italesætte end andre
- dynamiske og resistente, dvs., nogle aspekter er mere stabile, mens andre er mere påvirkelige for forandring
- komplekse og systematiske, dvs. bestående af en række subsystemer, som samtidig er organiserede og relaterede til hinanden.

Lærerkognition består af et kompleks af faktuel viden, affektive holdninger og erfaringer, som danner grundlag for lærerens antagelser om undervisning. Denne vidensbase omfatter både viden om faget (*disciplinary content knowledge*) og viden om, hvordan der skal undervises i faget (*pedagogical content knowledge*). Sproglærerens viden omfatter derfor både viden om sprog og kultur, om de fire færdigheder (læse, lytte, skrive, tale), om sprogtilegnelse, men også viden om forskellige didaktiske metoder, om at undervise i de fire færdigheder, om anvendelse af hensigtsmæssige feedbackteknikker osv. Omfanget og indholdet af denne viden vil være betinget af lærerens uddannelse og senere muligheder for og holdning til efteruddannelse. Viden eller mangel på viden inden for disse områder vil naturligt præge lærerens antagelser om og holdninger til sprog og sprogtilegnelse og vil dermed også påvirke lærerens antagelser om, holdninger til og fortolkning af læreplaner og vejledninger, fx FFM. Denne viden, sammenholdt med erfaringer, vil påvirke lærerens tanker i forhold til planlægning af forløb og af den enkelte time. Det kan være overvejelser vedrørende valg og gennemførelse af undervisning i forhold til: 1) hvordan klassen skal organiseres og hvorfor, 2) hvilke aktiviteter der inddrages og hvorfor, 3) valg af materialer og brug af disse, 4) anvendelse af bestemte former for feedback i timerne eller til de skriftlige opgaver samt 5) brug eller ikke brug af test, logbøger eller andre former for formativ og summativ evaluering under og efter et forløb. Alt dette vil være påvirket af, hvad læreren selv har lært i sin læreruddannelse og i efteruddannelsesforløb, men vil, som vi skal se, i høj grad være påvirket af lærerens egne erfaringer – både som lærer, men også som elev.

Lærerkognitionen er ikke bare kompleks og multidimensionel, men også *hierarkisk*, dvs., den består af subsystemer af kognition med konkurrerende maksimer af viden, holdninger og erfaringer, som anses for at være mere eller mindre vigtige og centrale i beslutningsprocesserne (Phibbs & Borg, 2009; Gabillon, 2012). Der skelnes her mellem kerneantagelser (*core beliefs*)

og mere marginale antagelser (*peripheral beliefs*). Ofte vil de centrale dele af kognitionen være mere socialt-kulturelt forankret, langt mere stabile og derfor mere styrende for, hvad der sker i undervisningen end mere perifere holdninger. Kerneantagelser vil ofte være mere almenpædagogiske i deres karakter end de mere fagspecifikke antagelser. Som beskrevet hos Phibbs & Borg (2009) i en artikel om læreres arbejde med grammatik i engelskundervisningen i Tyrkiet, kan en lærer have den antagelse, at målsproget (engelsk) skal bruges mest muligt i undervisningen, men samtidig kan denne mene, at eleverne føler sig mest trygge ved at blive undervist i grammatik på et sprog, de fleste i klassen behersker (tyrkisk). Antagelsen om at skabe trygge rammer for elevernes læring er en mere almenpædagogisk antagelse, mens holdninger til brug eller ikke brug af målsproget i sprogundervisningen baseres på mere fagspecifikke læringsteorier.

Alle lærere oplever at have modsatrettede holdninger, som vil være konkurrerende ('jeg mener dette, men jeg mener også dette'), og som kan skabe frustration, men selvom kerneantagelserne oftest vil være stærkest, vil kontekstuelle faktorer mediere og være med til at påvirke lærerens praksisbeslutninger, fx eksamenskrav, tidspres, tilgængelighed af materialer, elevgruppens forudsætninger eller kulturelle hensyn. Hierarkisk organisering af lærerkognition kan findes mellem aspekter af den erfaringsbaserede og den teoribaserede viden, mellem almenpædagogiske og fagdidaktiske antagelser eller mellem to problemfelter inden for samme område, fx to fagdidaktiske maksimer.

Lærerens viden, holdninger og erfaringer er påvirket af en lang række faktorer: 1) egen læringsproces som sprog elev, 2) den professionelle uddannelse og efteruddannelse, som vedkommende har gennemgået, 3) eksterne forhold som officielle krav fra læreplaner, tidsrammer og økonomi, 4) forventninger fra ledelse, elever, forældre og kollegaer og 5) løbende erfaringsophobning fra egen undervisning og refleksion over denne.

Det er interessant, at forskningen har vist, hvilken store indflydelse lærerens egen læringsproces som sprog elev har på lærerens undervisningssyn og dermed også praksis:

*"Teacher's prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which forms the basis of their initial conceptualisations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives" (Borg 2006, s. 88).*



Denne antagelse bygger på Lorties begreb '*apprenticeship of observation*' (Lortie, 1975), der understreger, hvordan positive og negative erfaringer fra lærerens egen sprogtilegnelsehistorie ubevidst danner grundlag for den enkelte lærers antagelser om god eller dårlig undervisning. Den erfaringsbaserede viden fra egen indlæring kan betyde en ubevidst videregivelse af ældre og måske utidssvarende tilgange og arbejdsformer. For at få fat i denne ubevidste, erfaringsbaserede viden anvendes ofte narrative metoder, hvor lærerne opfordres til at fortælle deres egen personlige sprogtilegnelsehistorie, fx hvilke undervisningsmetoder de selv har været udsat for og deres erindringer om 'gode' og 'dårlige' lærere. I en efteruddannelsessammenhæng kan det derfor være hensigtsmæssigt at indlægge refleksionsøvelser, som får lærere til tænke over og dele disse erindringer, fx i form af spørgsmål som 'Hvad har været din bedste/værste oplevelse som sprog elev?'. I PD-modulet vil der løbende indarbejdes sådanne refleksionsøvelser, som kan italesætte den erfaringsbaserede viden.

## Fokuspunkter i forskning i lærerkognition

En del undersøgelser inden for lærerkognition har naturligt været rettet mod *bestemte aspekter i sprogundervisningen*, fx på læreres viden om, holdninger til og erfaringer med at undervise i grammatik, læsning og skrivning, arbejde med nye kommunikative arbejdsformer, planlægning af undervisningen og lærernes her-og-nu-beslutninger i løbet af en undervisningstime. Disse undersøgelser er interessante, da de giver en forståelse for specifikke undervisningsaspekter, men har ikke været i fokus i projektet og vil derfor ikke blive beskrevet mere i dybden i denne artikel. For en bredere indgang til denne forskning henvises til Borg (2006 og 2012 og den omfattende bibliografi på Borgs hjemmeside: <http://simon-borg.co.uk/resources/>).

Andre undersøgelser har kigget mere bredt på lærerkognition med en række forskellige fokuspunkter: 1) forskelle på nye og erfarne lærere, herunder spørgsmålet om hvad der kendetegner ekspertise, 2) samspillet mellem lærerkognition og praksis, herunder graden af overensstemmelse eller manglende overensstemmelse mellem, hvad læreren tror og vil og gør, 3) læreres problemer med og metoder til at takle nye pædagogiske tiltag, herunder holdning til innovation og 4) læreres udbytte af læreruddannelse og forskellige pædagogiske efteruddannelseskurser. En lang række af disse temaer har været inddraget i de spørgeskemaer, vores lærere har udfyldt, og

i de didaktiske samtaler, de har haft med projektkonsulenterne i forbindelse med undervisningsobservationer.

Mange af disse undersøgelser afdækker den *store variabilitet* i viden, holdninger og erfaringer, som findes både mellem lærere og hos den samme lærer, men meget af forskningen viser også, at samspillet mellem de forskellige mentale processer ofte danner et mønster. Dette gør det muligt at tegne specifikke *lærerprofiler*. I en undersøgelse af lærerkognition i forbindelse med undervisning i læseforståelse, når Meijer, Verloop & Beijaard (1999) på basis af deres data fra 13 lærere fx frem til tre hovedtyper af lærere: den fag-orienterede lærer, den elev-orienterede lærer og den lærings-orienterede lærer. Som de fremhæver, vil bestemte aspekter være mere eller mindre fremherskende hos en lærer, men der vil være en del overlap, og orienteringen hos den enkelte lærer vil også være afhængig af kontekst, især den elevgruppe og undervisningskontekst, læreren befinder sig i. Man kunne derfor spørge sig selv, hvad formålet så egentlig er med at opstille lærerprofiler. Mange af undersøgelseerne argumenterer for, at specificering af bestemte lærertyper kan danne grundlag for mønstre, som en lærer kan genkende sig selv i og især forholde sig kritisk til, fx i forbindelse med et efteruddannelsesforløb i lighed med vores PD-modul. Forskningen forsøger ikke kun at afdække forskelle mellem lærere, men undersøger også, om det er muligt at finde frem til en fælles vidensbase på tværs af lærere (*'shared body of knowledge'*), dvs. at nå frem til, hvad der er konsensus om i et lærerkollegie eller blandt større grupper af lærere. Denne konsensus kan afdække, i hvor høj grad der er tale om et *'community of practice'*, som deler fælles normer om, hvad der konstituerer god undervisningspraksis (se fx Freeman & Johnson, 1998).

## Erfarne og nye lærere

Ser vi på forskelle på *nye og erfarne lærere* kan vi nå frem til en bredere forståelse af, hvad der kendetegner *ekspertise* inden for professionen. Undersøgelser har – ikke overraskende – vist, at erfarne lærere er kendetegnet ved, at den teoretiske og erfaringsbaserede viden i højere grad er integreret, end det er tilfældet hos de mere uerfarne lærere. De erfarne lærere baserer ofte deres praksis på både den almene og fagspecifikke pædagogiske viden, hvorimod lærere under uddannelse eller helt nye lærere ofte har mere fokus på generel pædagogisk viden end fagspecifik pædagogisk viden, hvilke bl.a. kan skyldes, at den almenpædagogiske viden deles af flere fag og ofte konstituerer lærerens kerneantagelser dannet gennem dennes eget læringsforløb Disse



forskelle kan ikke blot observeres i deres praksis, men fremgår også af deres refleksioner over praksis. Ofte har erfarne lærere udviklet en *professionel diskurs*, som gør dem i stand til at reflektere over og begrunde egen praksis, men som også muliggør en professionel dialog med andre lærere. Formålet med efteruddannelse er bl.a. at sætte ord på det, som kendetegner ekspertise, men også at udvikle den professionelle diskurs hos den enkelte lærer. Det gør vi i projektet, især i forløb 1, gennem vores workshops, didaktiske samtaler og PD-modulet.

## Samspillet mellem lærerkognition og praksis

Mange undersøgelser har beskrevet *samsillet mellem lærerkognition og praksis*, herunder graden af overensstemmelse (*congruence*) eller manglende overensstemmelse (*incongruence*) mellem, hvad læreren tror og vil, og hvad vedkommende så faktisk gør i sin undervisning (se fx Phibbs, 2009; Kuzborska, 2011). Kuzborskas undersøgelse viste stor overensstemmelse mellem de observerede læreres undervisning i læsning og deres holdninger, hvilket i høj grad skyldtes, at lærerne underviste efter deres veletablerede erfaringsbaserede viden og ældre teoribaserede tilgange, som ikke skabte spændinger i kognitionen. Mange undersøgelser viser dog store uoverensstemmelser mellem lærerkognition og praksis (se fx Phibbs, 2009), som ofte begrundes i pres fra ydre omstændigheder som fx tid, forventninger fra elever og forældre eller mangel på materialer. Spændinger mellem almenpædagogiske og fagspecifikke antagelser eller mellem lærerens ubevidste erfaringsbaserede viden og en nyerhvervet teoribaseret viden kan også skabe uoverensstemmelser mellem dele af lærerkognitionen og praksis. Endelig kan lærerens grad af selvtillid og viden om nye tiltag, og hvordan de skal håndteres, fx krav om inklusion, skabe spændinger og frustrationer, som fører til uoverensstemmelser mellem praksis og lærerkognitionen. Som påpeget af Phibbs (2009) har efteruddannelse netop til formål at højne læreres bevidsthed om disse spændinger og uoverensstemmelser og dermed skabe grobund for pædagogisk refleksion og udvikling gennem samtale med andre.

## Konflikter mellem den erfaringsbaserede og teoribaserede viden

Den manglende overensstemmelse mellem lærerkognition og praksis kan, som nævnt, skyldes konflikter mellem den erfaringsbaserede viden og den

teoribaserede viden. Den teoribaserede viden, som læreren kan møde i sin egen læsning, fx af fagtidsskrifter, via input fra kollegaer eller gennem mere formaliseret efteruddannelse, kan udfordre den erfaringsbaserede viden, læreren bringer med sig. Dette kan skabe interne konflikter mellem gammel og ny viden og kan være med til at skabe u hensigtsmæssige blokeringer. Konflikterne i lærerkognition kan skyldes, at den nye viden – i vores tilfælde om TS, flersprogethedsdidaktik, digitale læremidler og læringsmålbevidst undervisning – udfordrer gode, velafprøvede arbejdsformer, og læreren vil her, med god grund, sikre, at det gamle ikke forkastes ukritisk, især hvis tiltag opfattes som krav ovenfra. Selv om læreren stiller sig positivt overfor nye teorier og kan se anvendeligheden af en ny tilgang eller opgavetype, vil det tage tid at blive fortrolig med nye teorier og tilgange og finde en form, der passer ind i den konkrete praksissituation, som den enkelte lærer befinder sig i (se fx Wyatt, 2009). Spørgsmålet om innovation og effekten af efteruddannelse har derfor ikke overraskende været genstand for stor opmærksomhed i forskningen inden for lærerkognition.

## Lærerkognition om innovation – herunder mulige effekter af efteruddannelse

Lad os først se på nogle af de udfordringer i forhold til pædagogisk innovation, som nævnes i forskningen (se fx studierne i Barnard & Burns, 2012). I mange tilfælde vil de ændringer, som skal implementeres, være resultatet af en *top-down*-beslutning, som er taget mere generelt på et ministerielt plan (nye læreplaner, fx FFM, og andre reformer, fx tidlig sprogstart) eller fra en mere lokal skoleleder (fx indførelse af digitale læremidler). Lærerne vil ofte ikke have været inddraget i processen, hvilket kan gøre, at de ikke føler tilstrækkeligt ejerskab til nye tiltag og dermed ikke er motiverede til at deltage aktivt i implementeringen. Ofte nævnes det, at de nye tiltag ikke følges op med tilstrækkelig efteruddannelse eller tilstrækkelig økonomisk støtte til fx indkøb af nye undervisningsmaterialer, til at skabe tid og rum til kollegial sparring eller resurser til mere forberedelsestid. I TS-projektet er vi netop forpligtet til at sikre adgang til årsplaner og materialer, som udvikles for at optimere spredningen af disse. Mange af studierne i Barnard & Burns (2012) beskæftiger sig netop med indførelse af nye didaktiske tiltag, fx skift fra en mere traditionel, lærerstyret undervisning til en mere kommunikativ, elevcentreret tilgang. Nogle af de gennemgående faktorer, som nævnes af lærerne i disse studier, er: 1) manglende viden og praksiserfaringer hos





lærerne selv, 2) elevernes viden og færdigheder, herunder især deres mundtlige sprogfærdigheder, 3) forventninger fra elever og forældre om, hvad der konstituerer 'rigtig' sprogundervisning, 4) forventninger fra kollegaer og ledelse, som man ikke kan eller vil leve op til, 5) kulturelle barrierer, som fx forventninger til elev og lærerroller og endelig 6) *backwash*-effekten fra eksaminer, der måske mere retter sig mod grammatisk viden eller bestemte færdigheder.

## Effekten af efteruddannelse

Når vi ser på efteruddannelse, er målet at tilføje ny teoretisk viden, som kan skabe en *kognitiv forandring* hos læreren i hans/hendes viden og holdninger, der kan danne grundlag for en *praksisændring*, dvs. i forhold til, hvad vedkommende gør. Både den kognitive forandring og praksisændringen har til formål at skabe bedre betingelser for elevernes læring og dermed – på længere sigt – skabe en synlig *læringseffekt* hos eleverne fx bedre sproglæring, mere motivation og glæde ved at lære sprog osv. Der er ikke nødvendigvis tale om en lineær proces, hvor kognitiv forandring altid går forud for praksisændring, idet lærere kan være tvungne til at arbejde med bestemte tiltag (fx tidlig sprogstart) og først senere bliver fortrolige med den viden og de antagelser, der kan understøtte en ny praksis. Det kan ofte også tage lang tid at spore nogle målbare læringseffekter hos en bestemt elevgruppe, da læreren skal bruge tid til at finde en måde at tilpasse det nye til egne erfaringsbaserede tilgange på og må gennem en proces, hvor det nye tilpasses den bestemte elevgruppe, den enkelte lærer arbejder med. For den erfarne lærer kan den nye viden både udfordre lærerens eksisterende teoretiske viden og lærerens oparbejdede erfaringsbaserede viden. Efteruddannelse vil ikke blot bibringe ny viden, men vil også kunne skabe forandring i organisering og hierarkisering af viden og holdninger, idet der fx kan være tale om en reorganisering mellem kerne og perifere holdninger.

Effekten af efteruddannelse kan i første omgang lede til spændinger mellem forskellige sider af lærerens viden, holdninger, og erfaringer. Ved at italesætte disse spændinger i lærerkognitionen kan efteruddannelse skabe en realisation af og forståelse for modsatrettede maksimer, fx mellem almenpædagogiske og fagdidaktiske hensyn og skabe en forståelse for den relative betydning af teoretisk og erfaringsbaseret viden. Betydningen af både læreruddannelse og efteruddannelse er netop at gøre de erfaringsbaserede, ubevidste sider af lærerkognitionen bevidste og skabe refleksion over, hvor-



dan ny viden forholder sig til både den teoribaserede og erfaringsbaserede viden, den enkelte lærer har. Som fremhævet af Golombek & Johnson (2004) er erkendelsen af spændinger mellem forskellige sider af lærerkognitionen netop drivkraften bag læreres professionelle udvikling. I deres studie brugte de læreres skriftlige narrativer som data, dvs. som en analytisk refleksionsmetode (*'narrative inquiry'*) til at skabe indsigt hos deres deltagende lærere om det, som de betegner som 'emotionel og kognitiv dissonans' i lærerkognitionen. Denne refleksion hos læreren selv og mellem lærerne faciliteres fx gennem vores workshops med lærerne, i de didaktiske samtaler og i de indbyggede refleksionsøvelser i PD-modulet.

Efteruddannelse må også bygge på en erkendelse af og skabe forståelse for at *forandring tager tid*, da både kognitiv forandring og praksisændring forudsætter oparbejdelse af ny viden, integrering af denne viden med dele af den teori- og erfaringsbaserede viden og tid til afprøvning og tilpasning til lærerens specifikke undervisningskontekst, som det fx er tilfældet i vores efteruddannelsesforløb 1 og forløb 2 i TS. Wyatts undersøgelse (Wyatt, 2009) af en erfaren lærers inddragelse af nye kommunikative arbejdsformer i sin sprogundervisning viser netop, hvor lang tid der kan gå, før en ny arbejdsform er blevet ordentligt indarbejdet i en lærers praksis. Læreren, som beskrives, deltager i et flerårigt efteruddannelsesforløb for sproglærere. Hun er positiv overfor den kommunikative tilgang, og den nye teoretiske viden, hun får på kurset, er med til at bekræfte hende i ønsket om at ville bruge kommunikative arbejdsformer i sin undervisning. Wyatt følger læreren over en årerække, mens hun forsøger at blive fortrolig med de nye kommunikative arbejdsformer. Først efter mange forskellige undervisningsforløb og forsøg får hun tilpasset de kommunikative tasks til sin undervisningskontekst og sine specifikke elevgrupper. Undersøgelsen viser, at det tager tid at forstå, afprøve og implementere en ny undervisningspraksis. Processen skaber mentale konflikter og afdækker modsatrettede følelser hos læreren, men i efteruddannelsesforløbet og i den faglige sparring på kurset får hun kombineret den nye teoretiske viden med sin praksiserfaring og får langsomt oparbejdet en ny praksis. Dette peger på vigtigheden af tid og tålmodighed i relation til nye pædagogiske krav og tiltag, både hos den enkelte lærer, på skolen og højere op i systemet.

Som allerede nævnt sigter læreruddannelse og efteruddannelse også på at udvikle *en professionel diskurs*. Forskningen understreger vigtigheden af at have et fælles pædagogisk sprog, som ikke blot er almenpædagogisk, men også fagdidaktisk, da den faglige terminologi er forudsætningen for klar



faglig formidling, for en faglig dialog med præcise og velargumenterede meningsudvekslinger og derigennem for målrettet didaktisk udvikling. Denne faglige udveksling med en fælles diskurs kan også være med til at understøtte etablering af læreridentiteten som sproglærer gennem en fælles forståelse af, hvad der fx kendetegner faglig ekspertise. Hermed kan etableres et fundament for et åbent og velfungerende praksisfællesskab blandt lærere. Det fælles pædagogiske sprog styrkes gennem oplæg, diskussioner i vores workshops, de didaktiske samtaler og på PD-modulet.

Alle de nævnte punkter understreger behovet for en kritisk diskussion af, hvordan vi gennemfører efteruddannelsesforløb, hvilke forventninger vi med rimelighed kan have til effekten af efteruddannelse, og hvordan vi bedst sikrer en integration af ny viden med gammel viden i lærernes eksisterende undervisningspraksis.

## Hvordan afdækkes lærernes indre liv? – behov for forskellige datatyper

Som vi har set, anvendes forskellige datatyper i de beskrevne undersøgelser både for at få indsigt i lærerkognitionen, men også som et refleksionsredskab i fx efteruddannelsessammenhænge. Udover den narrative metode, hvor læreren opfordres til at skrive retrospektive fortællinger om egne oplevelser eller til at føre dagbog over et tidsforløb, anvendes mange forskellige *forskningsmetoder* for at komme ind på lærerkognitionen. Da lærerkognition netop ikke kan observeres direkte, men ofte kun manifesterer sig indirekte via praksis, anvendes en række verbale dataindsamlingsmetoder, fx spørgeskemaer, interviews, videntests og tænke-højt protokoller. Disse metoder undersøger lærerens viden, holdninger og praksiserfaringer. Udfordringerne er ofte, at læreren ikke altid er bevidst om disse aspekter eller måske slet ikke ønsker at dele sine tanker med andre.

I mange undersøgelser kombineres de verbale data med undervisningsobservationer, fx for at afdække graden af overensstemmelse mellem viden, holdninger og praksis. Ofte bruges en *triangulering* af metoder for at få størst mulig indsigt i lærerkognitionen, fx en kombination af observation, spørgeskemaer og retrospektive interviews. Netop denne kombination anvendes i TS-projektet i forløb 1.

Der er stor opmærksomhed i feltet omkring de metodiske udfordringer, bl.a. fordi lærerne ofte ikke er bevidste om deres egen viden, holdninger og erfaringer. Derudover kan nogle af de holdningsmæssige aspekter være

svære og udfordrende at tale om, og lærerne kan være bange for at tabe ansigt, hvis de fornemmer, at deres refleksioner strider imod eller ikke 'lever op' til, hvad de tror, forskeren og deres omverden har af holdninger og forventninger. Dette kan især være tilfældet i undersøgelser hvor lærere skal udvikle og afprøve nye arbejdsformer, fx i lighed med vores projekt – en situation, som kan skabe usikkerhed og frustration. Forskerne anvender forskellige typer af studier, både kvantitative studier med mange informanter og kvalitative studier i form af casestudier med få informanter. De kvantitative studier vil ofte gøre brug af spørgeskemaer, og formålet kan være at få overblik over et område eller udarbejde lærerprofiler for at sætte fokus på specifikke lærertyper. I de kvalitative casestudier med få informanter vil der ofte være en præference for indsamling af verbale kommentarer gennem interviews, tænke-højt protokoller og reflekterende skrivedata.

I TS projektet arbejder vi, som tidligere nævnt, med varierende størrelser af lærergrupper i de enkelte faser, med 20 lærere i fase 1, 40 lærere i fase 2 og 300 lærere i fase 3. I de forskellige faser indsamles derfor forskellige former for lærerkognitionsdata.

Disse data afdækker lærernes viden, holdninger og praksiserfaringer og undersøger lærernes koblinger mellem den teoribaserede viden, den erfaringsbaserede viden og undervisningens kontekstuelle rammer. Der tages udgangspunkt i projektets fire hovedtematikker. Undersøgelsen retter sig dermed både mod specifikke aspekter i sprogundervisningen (tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik) og generelle aspekter i undervisningen (digitale læremidler og læringsmålbevidst undervisning), dvs., at projektet afdækker lærernes viden, holdninger og erfaringer ift. ministerielle 'top-down' beslutninger (tidligere sprogstart, læringsmålbevidst undervisning) og ift. projektinterne prioriteringer (brug af digitale læremidler og flersprogethedsdidaktik). Derudover ser projektet mere bredt på lærerkognitionen og undersøger lærernes udbytte af vores efteruddannelseskurser.

I alle tre efteruddannelsesforløb indsamler vi kvantitative data både i starten og som afslutning på efteruddannelsesforløbet. Spørgeskemaets omfang er tilpasset efteruddannelsens format. I forløb 1, vores samarbejde med de 20 lærere, har vi inddraget lærerne i undersøgelsen af deres holdninger, viden og praksiserfaringer ved at diskutere resultaterne fra vores omfattende *baseline*-undersøgelse med dem på vores *baseline*-seminar. Vi arbejder i alle tre efteruddannelsesforløb med både nyuddannede lærere og med lærere, der har mange års undervisningserfaring. På baggrund af vores



spørgeskemadata vil vi have mulighed for at bidrage til en diskussion om forskelle mellem de to grupper.

I efteruddannelsesforløb 1 arbejder vi med en triangulering, dvs., at vores spørgeskemadata suppleres af klasseværelsesobservationer samt individuelle interviews og didaktiske samtaler med lærerne. Samtalerne belyser lærernes overvejelser om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og spørger til lærernes praksis (*Hvordan bliver de teoribaserede anbefalinger til den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktikken omsat i din undervisningspraksis? Hvordan kunne de omsættes i din undervisningspraksis?*), lærernes holdninger (*Hvorfor synes du, det er relevant/ikke relevant? Hvor ser du særlige udfordringer?*) og lærernes viden (*Er der noget, du gerne vil vide mere om?*).

Lærerkognitionsdataene fra de tre efteruddannelsesforløb vil give indblik i lærerens mentale liv i forhold til projektets fire hovedtematikker og vil kunne bidrage til en dybere diskussion af samspelet mellem den eksisterende viden inden for feltet lærerkognition og den praktiske udførelse af vores efteruddannelsesmodel.

## Kort opsummering og uddybning af sammenhængen mellem lærerkognition og praksisnær professionsudvikling

Artiklen giver et indblik i teoretiske, metodiske og praksisrelaterede overvejelser bag udviklingen af efteruddannelsesforløb i det igangværende udviklings- og forskningsprojekt TS. I artiklen har vi med eksempel i projektet præsenteret og diskuteret nogle grundprincipper for efteruddannelse af lærere, der har til formål at udvikle lærernes undervisningspraksis. Efteruddannelsesmodellen tager afsæt i centrale principper i den praksisnære professionsudvikling, som kobles til feltet lærerkognition. Artiklen diskuterer, hvordan forskning i lærerkognition og praksisnær professionsudvikling gennem projektets efteruddannelsesforløb kan implementeres i praksis.

Vi vil afsluttende kort vende tilbage til sammenhængen mellem lærerkognition og den praksisnære professionsudvikling. Overordnet tager alle tre efteruddannelsesforløb metodisk afsæt i den praksisnære professionsudvikling, der i høj grad er båret af de elementer, der kendetegner aktionslæringen, men ikke har de samme metodiske restriktioner. Alle tre efteruddannelsesforløb tager – tilpasset deres respektive formater – højde for fire centrale principper i den praksisnære professionsudvikling ved at være *praksisnære, reflekterende, teoribaserede* og *kollaborative*. Vores efteruddannel-

sesmodel kobler den praksisnære professionsudvikling til lærerkognitionen, der stiller skarpt på lærernes mentale liv og etablerer sammenhæng mellem den teoribaserede viden og den erfaringsbaserede viden. Lærerkognitionens centrale pointe er at skabe grobund for pædagogisk refleksion og udvikling ved at styrke læreren som reflekterende praktiker, der formår at bygge bro mellem sine praksiserfaringer og det teoretiske input, som formidles både i grund- og efteruddannelsen. Derigennem bekræfter lærerkognitionen de tre første centrale principper i den praksisnære professionsudvikling – det praksisnære, det reflekterende, det teoribaserede – og bidrager til at tydeliggøre relationen mellem principperne. Det kollaborative princip indgår i lærerkognitionen, men fremstår mindre centralt, fordi tilgangen oftest zoomer ind på den enkelte lærer og dennes mentale liv. Lærerkognitionsforskningen lægger dog vægt på udvikling af en fælles lærerdiskurs som et fundament for løbende faglig udveksling og udvikling gennem samarbejde. Ud fra lærerkognitionens perspektiv består den centrale forskel mellem efteruddannelsesforløb 1, 2 og 3 i, i hvor høj grad de centrale principper får mulighed for at udfolde sig.

Alle tre efteruddannelsesforløb tilrettelægges ud fra det praksisnære, reflekterende, teoribaserede og kollaborative princip, men med afsæt i lærerkognitionen har de fire andre centrale principper i den praksisnære professionsudvikling afgørende betydning for lærernes kognitive forandringer, der kan danne grundlag for praksisændringer. De andre fire principper omsættes til dels i praksis i efteruddannelsesforløb 2 og implementeres især i forløb 1.

En første, afgørende forskel mellem forløb 1 og 2 i sammenligning med forløb 3 ligger i efteruddannelsens *organisatoriske forankring på skolerne*: Forløb 3 kan – i modsætning til forløb 1 og 2 – lægge op til en organisatorisk forankring (fx videndeling på skolen efter efteruddannelsen eller ved, at alle i et team deltager i efteruddannelsesforløbet), men kan ikke kræve denne forankring. Lærerkognitionen kendetegner samspillet mellem den teoribaserede viden, den erfaringsbaserede viden og undervisningens kontekstuelle rammer som afgørende for udvikling af lærernes undervisningspraksis. Undervisningens kontekstuelle rammer omfatter både eksterne institutionelle krav og ændringer på makroniveauet – i TS-projektet: FFM og tidligere sprogstart, som alle undervisningsforløb og årsplaner tager udgangspunkt i –, og den organisatoriske forankring på den enkelte skole (i Beacco et al.s terminologi mesoniveauet, Beacco et al., 2010, s. 7).

Derudover er vores efteruddannelsesmodel gennem projektets samarbejde med de 40 og især de 20 lærere med afsæt i vores nuværende viden



om lærerkognition og praksisnær professionsudvikling konciperet som en *fortsat, løbende proces*, der strækker sig over længere tid (forløb 1: 2,5 år, forløb 2: 1 år), og som i høj grad beforder *lærernes ejerskab*, primært ved at lærerne centralt er involverede i beslutninger om projektets eksemplariske undervisningsforløb og årsplaner. I forløb 1 lægger projektet op til en *bottom-up-inddragelse på alle niveauer*, dvs. at lærerne også inddrages i undersøgelse og evaluering af deres viden, holdninger og erfaringer, der belyses gennem vores indsamlede lærerkognitionsdata.

## Referencer

- Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2016). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Blondin, C., Candelier, M., Johnstone, M.R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. CILT: London.
- Barnard, R. & A. Burns (red.) (2012). *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36.2, 81-109. <https://doi.org/10.1017/s0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. I: Barnard, R. & Burns, A. (red.), *Language teacher cognition and practice: International case studies to illuminate methodological issues* (s. 11-29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2015). *Teaching for Success. Contemporary perspectives on continuing professional development*. London: British Council.
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: Canadian Ministry of Education.
- Dalskov, T. (2013). Aktionslæring giver mening. Lokaliseret 3. januar 2017 på folkeskolen.dk: <http://backend.folkeskolen.dk/~3/9/aktionslaering-giver-mening.pdf>
- Daryai-Hansen, P. (under udgivelse). "Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen". Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., & Søgaard, K (2014). Tidligere Sprogstart: begrundelser og praksisanbefalinger. *Sprogforum*, Vol. 58, 2014, 19-25.
- Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L., & Søgaard, K (2015). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I A. Søndergaard Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 247-284). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.



- De Houwer, A. (2014). Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia* 1/2014, 14–21.
- Earley, P. & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education* 4 0/1, 112-129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.798741>
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg: Europa-Kommissionen.
- Enever, J. et al. (2011). *ELLIE, Early Language Learning in Europe*. London: British Council. <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>
- Freeman, D. & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *Tesol Quarterly* 32(3), 397-417.
- Freeman, D. & Richards, J. (1996). A look at uncritical stories. I: Freeman, D. & Richards, J. (red.), *Teacher Learning in Language Teaching* (s. 1-6). Cambridge: CUP.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *IOKSP. International Online Language Conference 2012*, Nov 2012, Online, Universal Publishers, 3, 190-203.
- Golombek, P.R., & Johnson, K.E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching* 10(3), 307-327.
- Gregersen, A. (2015). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*, 2. udgave, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gregersen, A.S., Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S.K. & von Holst-Pedersen J. (2016). *Tidlig sprogstart i skolen*. Samfundslitteratur.
- Henriksen, B. (2014). Sprogsyn og Læringssyn. I: Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (red.) (2014), *Fremmedsprog i gymnasiet* (s. 21-34). Samfundslitteratur.
- Jacobsen, I. (1999). Læreren som forsker – den reflekterende praktiker. I: Lund, K. og Holmen, A. (red.), *Studier i dansk som andetsprog*. Viborg: Akademisk forlag.
- Johnstone, R.M. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Key Data (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Krogh, S. & Schmidt, S. (2014). *Aktionslæring i pædagogisk praksis*. København: Dafolo.
- Krogh, E., Christensen, T.S. & Qvortrup, A. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102-128.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung, Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Madsen, B. (2015). *Aktionslæringens DNA – en håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Aarhus: Systime.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education* 15, 59-84. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(98\)00045-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00045-6)
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95-116. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000183>





- Phipps, S. (2009). *The relationship between teacher education, teacher cognition and classroom practice in language teaching: a case study of MA students' beliefs about grammar teaching* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Phibbs, S. and Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System* 37 (2009) 380-390.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Plauborg, H., Vinther Andersen, J. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Timperley, H, Wilson, A, Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyatt, M. (2009). Practical knowledge growth in communicative language teaching. *TESLEJ* 13 (2), 1-23.

---

# En metasyntese af vejledning i læreruddannelser i Norden

Karen Annette Paaske, lektor, ph.d. og programkoordinator, [kpa@via.dk](mailto:kpa@via.dk)  
Lisbeth Lunde Frederiksen, ph.d. og forsknings- og udviklingsleder, [lluf@via.dk](mailto:lluf@via.dk)  
Dorthe Busk Mølgaard, lektor, studievejleder og videnmedarbejder, [dmol@via.dk](mailto:dmol@via.dk)  
VIA University College

---

## Resumé

Artiklen er resultatet af en metasyntese om viden om vejledning i nordiske læreruddannelser, udarbejdet fra artikler omhandlende forsknings- og udviklingsarbejder i udvalgte databaser. Forskningsspørgsmålet: Hvilken samlet evident forsknings- og udviklingsviden findes om vejledning i nordiske læreruddannelser fra 2008-2014? Hvilke typer af vejledning er beskrevet i relation hertil? 9 ud af 13 artikler blev inkluderet ud fra en kvalitetsvurdering. Den fundne viden handler primært om praktikvejledning. Forskningsviden om vejledning i andre uddannelseskontekster fx karrierevejledning er nærmest fraværende. Metasyntesen viser, at det at kunne praktikvejlede til fortsat professionel udvikling kalder på flere kompetencer og viden, end aktuell praksis viser.

## Nøgleord

Vejlederkompetencer, praktikvejledning, vidensbaseret vejledning, litteratursøgning, læreruddannelse

Artiklen er fagfællebedømt

## Indledning

Vejledning griber om sig på stadig nye områder (Skagen, 2013). Undervisere vejleder mere og mere, og undervisning som formidling erstattes af vejledning (Plant, 2014). Af studieordninger for læreruddannelsen i Danmark fremgår forskellige vejledningsaktiviteter: praktikvejledning, studie- og karrierevejledning og faglig vejledning, herunder bachelorvejledning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015; VIA University College, 2015).

Ph.d. Birte Kaiser skriver: "Det ser ud til, at vejledningen lever et usynligt liv i små intime rum på professionshøjskolerne, hvor relationen vurderes som det afgørende parameter for en vellykket vejledning. Det er der



ikke meget faglighed i" (Kaiser, 2012, s. 1). Citatet peger på, at vejledning på professionshøjskoler mere er præget af idéen om den gode relation end af en professionel tilgang på basis af evidens og forskning. Vejledning foregår imidlertid ikke kun på professionshøjskoler; i såvel Danmark som i det øvrige Norden er uddannelsen til lærer opbygget med en vekselvirkning mellem teori og praksis. I et mere internationalt perspektiv findes uddannelser, som ikke på samme vis har denne vekselvirkning mellem teori og praksis på skoler. Derfor er praktikvejledning et særligt felt i læreruddannelser i Norden.

Den norske vejledningsforsker Cato Bjørndal skriver, at selvom vejledning og beslægtede begreber i løbet af de sidste ti år hyppigere anvendes indenfor uddannelsesområdet, er området præget af begrænset empirisk forskning (Bjørndal, 2008). I vejledningsfeltet ses et svagt og ikke særlig udviklet paradigme (Bjørndal, 2010).

Den norske forsker Karen Åberg skriver om vejledningsfeltet:

*"utmärkande för kunskapsfältet är att det gemensamma fackspråket är svagt utvecklat och att antalet forskningsstudier är litet. Uppfattningarna om vad handledning är och syftar till skiljer sig åt mellan olika författare, men också mellan handledningens aktörer, dvs handledare, handledda och beställare av handledning." (Åberg, 2009, s. 72)*

Vejledning er karakteriseret ved mangel på forskning og et fælles, veludviklet fagsprog. Der er enighed om, at vejledning generelt bliver udvidet i omfang, samtidig med at der er mangel på evident viden om vejledning (Bjørndal, 2008; Ulvestad, 2014). Den engelske forsker C. Feltham føjer til dette, at vejledning i højere grad underbygges med følelsesmæssig retorik end med forskningsmæssigt belæg (Feltham, 2013).

Vejledning er et samlebegreb, som omfatter dels virksomhed inden for forskellige kontekster og arbejdssammenhænge, dels en række forskellige traditioner og retninger, fx opererer den norske vejledningsforsker Kaare Skagen med ti vejledningsretninger (Skagen, 2013). Kernen i retningerne er knyttet til vejledningens formål, som er formidling af viden, visning af eksempler, refleksion sammen med andre, klarlæggelse af sagsforhold og at finde handlemuligheder til læring og personlig udvikling. En forståelse af vejledning kan være: "samtaler mellom en veileder og en eller få veisøkere,

som har noenlunde felles formål om a fremme veisøkers læring, utvikling eller problemhåndtering” (Bjørndal, 2008, s. 28).

Der har gennem tiden været forskellige holdninger til professionalisering af vejledningsområdet. Vejledning er gennem årene søgt professionaliseret bl.a. i Danmark gennem vejledningsreformen (Undervisningsministeriet, 2003), men udgør stadig ikke en profession, da mange beskæftiger sig med vejledning uden en speciel uddannelse og kun som en del af en anden profession. Norsk forsker Asbjørn K. Ulvestad diskuterer, om det er eftertragtelssværdigt alene at stræbe mod at blive en profession, da vejledning altid drejer sig om mere end en profession. Vejledning handler også om erhvervsudøvelse og problemløsning i samarbejde med andre erhvervsgrupper (Ulvestad, 2014).

En af de største professionsuddannelser i Danmark er læreruddannelsen, som må forventes at være på forkant, når det gælder didaktik, pædagogik og vejledning, og dermed funderet på forskningsbaseret viden. Det er derfor interessant at undersøge, hvilken viden der findes om vejledning i læreruddannelsen, og vurdere evidensen af denne viden. For at opnå en vis bredde i undersøgelsen inddrages forskning fra andre nordiske lande, som er sammenlignelig med dansk pædagogisk tradition. Det handler om en nordisk tilgang, der rummer mere end de angelsaksiske og kontinentale traditioner (Schnack, 1994; Wiberg, 2017).

Artiklen bygger på en metasyntese (Sandelowski & Barroso, 2007), som er udarbejdet på baggrund af artikler omhandlende forsknings- og udviklingsarbejder. Artiklerne inkluderes, hvis de handler om vejledning i læreruddannelsen.

Forskningsspørgsmålet har været: Hvilken samlet evident forsknings- og udviklingsviden findes om vejledning i læreruddannelsen i Norden i perioden 2008 til 2014, og hvilke typer af vejledning er beskrevet i relation hertil?

## Formål og metode

Det er artiklens formål at præsentere resultatet af en metasyntese om viden om vejledning i læreruddannelserne i Norden.

Metasyntesen falder i tre dele; først en kvalitetsvurdering af artiklerne, hvor evidensen vurderes. Dernæst en sammenlignende vurdering af artiklerne og udledning af tematikker. Endelig en syntese med afsæt i de udledte tematikker fra artiklerne.



Metodisk vælges en kvalitativ metasyntese, som er inspireret af de metodiske retningslinjer hos Sandelowski og Barroso (Sandelowski & Barroso, 2007). I metasyntesen udvikles ny kvalitativ viden på baggrund af fortolkninger af udvalgte og formålsrettede artikler. Kvalitativ metasyntese betragtes som en relativt ny metodologi (Levack, 2012). En metasyntese sammenbringer studier indenfor beslægtede områder, her vejledning i læreruddannelsen, hvilket giver mulighed for at forklare den samlede viden på nye måder og dermed giver ny indsigt (Walsh & Downe, 2005). Metasyntesen fremkommer gennem tolkninger af andres resultater og er en opsummering af andres viden samt udvikling af ny viden. Artiklens forfattere planlagde en søgestrategi med valg af nordiske og internationale pædagogiske databaser og med brug af danske, svenske, norske og engelske søgeord.

## Litteratursøgning

Der blev i april/maj 2014 foretaget en kritisk systematisk litteratursøgning i nordiske forskningsartikler fra perioden 2008-2014 i databaserne ERIC, IDUNN, Dansk Clearinghouse, NorArt og ProQuest. Inklusionskriterierne var peer-reviewede studier publiceret på dansk, svensk, norsk og engelsk.

I ERIC var søgeordene: teacher education, counselling, supervising, mentoring in education, Iceland, Sweden, Norway, Denmark og Finland i kombinationer med AND/OR.

I IDUNN, Dansk Clearinghouse, NorArt og ProQuest var søgeordene vejledning, læreruddann, teacher education, mentor, mentoring, counselor, counselling, Denmark, Norway, Sweden, Finland og Iceland i kombinationer med AND/OR.

De fundne forskningsartikler blev vurderet og inkluderet ud fra forskningsspørgsmålet. Artikler om vejledning i andre kontekster end læreruddannelsen blev ekskluderet.

Litteratursøgningen resulterede i 13 relevante artikler vurderet ud fra fuld tekst. Både kvalitative og kvantitative undersøgelser blev inkluderet for at give et mere nuanceret billede af forskningen på området. Artiklerne blev grupperet ud fra deres forskningsmetode (Walsh & Downe, 2005). Der var én kvantitativ artikel og 12 kvalitative artikler.

Kvaliteten af den viden, der er fundet i de 13 artikler, blev vurderet ud fra tjeklister, som omtales nærmere nedenfor. Alle undersøgelser i de 13 artikler bidrog på forskellig vis og med forskellig videnskabelig evidens til vores forståelse af vejledningsfeltet.

## Metode del 1 – evidensvurdering

Alle inkluderede artikler blev kvalitetsvurderet i forhold evidensen ud fra følgende karakteristika: Troværdighed, transparens og graden af metodologisk refleksion (Tanggaard, 2015). Den specifikke systematik ved vurderingsarbejdet blev bestemt af den enkelte undersøgelses forskningsmetode. Der blev udarbejdet tjeklister (Walsh & Downe, 2005) til vurderingsarbejdet, hvorved en kritisk gennemgang af de individuelle studiers metodiske og teoretiske grundlag blev dokumenteret. Vi udarbejdede én tjekliste til kvalitative artikler og en anden til den kvantitative artikel.

### Tjekliste til evidensvurdering af kvantitativ undersøgelse

Den kvantitative forskningsartikel (Ohnstad & Munthe, 2008) er en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaundersøgelser rangerer relativt lavt i evidenshierarkiet (Roecker, 2012), men der er udarbejdet en alternativ forståelse af evidens, hvor forskningsmetoder grupperes efter, hvad de er gode til at sige noget om, og hvor gode de forskellige undersøgelsesdesign er til at besvare forskningsspørgsmålet (Thomsen & Dahlerup, 2008). Denne forståelse danner grundlag for at udvikle en kvalitetsvurdering, hvori der indgår undersøgelse af systematikken i dataindsamlingen, af åbenheden om inklusionskriterier og af omhyggelighed ved anvendelsen af metode. Billhult og Gunnarsson (2014) arbejder inden for kvantitative undersøgelsesdesign med spørgeskemaundersøgelser. De har udfærdiget en tjekliste til at vurdere kvaliteten af en spørgeskemaundersøgelse med fokus på validitets- og reliabilitetskriterier. Der kan udledes fire kvalitetskriterier: 1. Tydelig metodebeskrivelse: Er der transparens? 2. Validering af spørgeskemaundersøgelsen: Ses en kobling mellem formål og metode? 3. Spørgeskemaundersøgelsens reliabilitet: Er der en reliabilitetstest? 4. Anvendelse, diskussion og konklusion: Diskuteres resultaternes anvendelighed? Er konklusionen troværdig? (Billhult & Gunnarsson, 2014).

Ud fra ovenstående kvalitetskriterier vurderes Ohnstad & Munthes artikel (2008) at være af høj kvalitet.

### Tjekliste til evidensvurdering af kvalitative undersøgelser

Der er fundet 12 kvalitative artikler, som benytter forskellige dataindsamlingsmetoder som casestudier, interviews, observationer og aktionsforsk-



ning. Kvalitative design rangerer som spørgeskemaundersøgelser lavt i evidenshierarkiet (Roecker, 2012). Vi arbejdede med en alternativ forståelse af evidens, hvor forskningsmetoder grupperes efter, hvad de er gode til at sige noget om, og hvor gode de forskellige undersøgelsesdesign er til at besvare forskningsspørgsmålet (Thomsen, & Dahlerup, 2008). Systematikken for kvalitetsvurderingen tager udgangspunkt i Peter Dahler-Larsens kvalitetskriterier i kvalitative undersøgelser (Dahler-Larsen, 2008). Han påpeger, at kvalitetskriterier i kvalitative undersøgelser kan have en institutionel forankring, uden at det styrker deres evidens fra et videnskabeligt synspunkt, og fremhæver derfor en håndværksmæssig validitet, som handler om kyndighed i håndtering af kvalitativ metode i forhold til materialet (Dahler-Larsen, 2008, s. 19). Er metoderne udmøntet på forsvarlig vis i forhold til undersøgelsesfeltet, og færdiggøres arbejdet? En undersøgelse af god kvalitet har ofte en kritisk tilgang, og det primære vil være intern validering. Der er tre kvalitetskriterier: 1. Kommunikativ validitet: Opererer undersøgelsen med korrekt forståelse af informanternes egne kategorier (førsteordenskonstruktioner)? 2. Transparens: Er fremgangsmåderne i undersøgelsen tydelige? 3. Det heuristiske kriterium: Fremføres ny viden, nye indsigter og perspektiver? (Dahler-Larsen, 2008). På denne baggrund vurderes fire artikler som værende af høj kvalitet (Gloppen, 2013; Nilssen, 2010b; Solstad, 2010; Ottesen & Jahreie, 2010), og fire artikler vurderes som værende af middel kvalitet (Eriksson, 2013; Solstad, 2013; Atjonen, 2012; Nilssen, 2010a).

Evidensvurderingerne er foretaget ud fra en evidensstypologi, hvor de forskellige forskningsmetoder ikke rangordnes; der er i stedet foretaget en bredere og mere nuanceret vurdering af kvaliteten af de konkrete undersøgelsesmetoder. Evidensvurderingen er foretaget i en konsensusdiskussion forskerne imellem. Alle artikler, der vurderes med middel eller høj kvalitet, inkluderes. Det førte til i alt ni inkluderede artikler.

## Metode del 2 – sammenligning og udledning af tematikker

Andet trin var en sammenlignende vurdering af artiklerne og udledning af tematikker. Først blev formålene med artiklerne sammenlignet med henblik på at afdække, hvilket vejledningsområde artiklerne handlede om, dernæst vurderedes metoder og studiernes omfang (se Tabel 1). Selvom artiklerne er forskellige i metoder og omfang, vurderes det, at artiklernes resultater kan indgå i en metasyntese (Willman & Stoltz, 2014).



Kvantitativ artikel	Formål	Metode	Studiets omfang
(Ohnstad & Munthe, 2008)	At undersøge, hvordan praktklærere rapporterer dels om holdninger og erfaringer med at være praktikskole, og dels om samarbejdet omkring vurdering og samarbejdet med højskole/ universitet om praktklæring.	Spørgeskemaundersøgelse	2.205 lærere ved 111 praktikskoler
Kvalitative artikler	Formål	Metode	Studiets omfang
(Eriksson, 2013)	At undersøge, om gruppevejledningssamtaler faciliterer studerendes teori-praksiskobling.	Skr. Evaluering	103 lærerstuderende
(Solstad, 2013)	At undersøge, om studerende får erfaringer med kritisk og professionsrettet refleksion i praktikvejledning.	Spørgeskemaundersøgelser	34 lærerstuderende gennem fire spørgerunder
(Gloppen, 2013)	At undersøge hvordan trepartsamtalen er led i kvalitetssikring af sammenhæng mellem studerendes praktik og højskolens teoriundervisning.	Aktionsforskningsprojekt med observationer og skriftlige evalueringer	76 lærerstuderende fra 16 praktikgrupper
(Atjonen, 2012)	At undersøge studerendes oplevelser af etiske aspekter ved praktikvejledning.	Spørgeskemaundersøgelse	201 lærerstuderende
(Solstad, 2010)	At undersøge, hvordan studerende oplever teori-praksisforholdet efter en praktikperiode.	Spørgeskemaundersøgelser og fire enkeltinterviews	34 lærerstuderende gennem fire spørgerunder
(Nilssen, 2010b)	At afdække én praktikvejleders ageren under en vejledningssamtale og vejlederens refleksioner og tanker under samtalen.	Casestudie med logbøger, interviews samt lyd- og videooptagelser	5 lærerstuderende gennem en seks ugers periode
(Nilssen, 2010a)	At afdække én praktikvejleders ageren under en vejledningssamtale og vejlederens refleksioner og tanker under samtalen.	Casestudie med logbøger, interviews samt lyd- og videooptagelser	5 lærerstuderende gennem en seks ugers periode

(Ottesen & Jahreie, 2010)	At afdække, hvordan læring konstrueres og udvikles, samt hvordan studerendes positioner i forskellige praksisser træder frem i deres beskrivelser.	Videoptagelser. Skr. evalueringer Vurderingsrapporter	190 lærerstuderende
---------------------------	--	---	---------------------

Tabel 1

Det er interessant, at otte af de inkluderede artikler handler om praktikvejledning og teori-praksis-forholdet. Kun én artikel handler om, hvorledes læring konstrueres. Det betyder, at den viden, der er fundet om vejledning, primært handler om praktik og om teori-praksis-forholdet. De andre vejledningsområder: studie- og karrierevejledning, bachelorvejledning og faglig vejledning er ikke belyst i de ni artikler. Det vurderes, at denne begrænsning til praktik og teori-praksis-forhold ikke kan tilskrives søgningen, hvilket uddybes i diskussionen.

## Tematisk vurdering

Med det formål at samle forsknings- og udviklingsviden om vejledning i læreruddannelsen i Norden, blev der foretaget en meningskondensering af artiklernes resultater, hvor betydningsenheder blev formuleret i temaer i vejledning (Kvale & Brinkmann, 2009). Se tabel 2 og tekst om tematikker herunder.

Tematikker i artiklerne	Vejlederkompetence og -rolle	Relation og asymmetri	Refleksion og refleksionsrum	Etik	Samtalen	Rammer og indhold
(Ohnstad & Munthe, 2008)	X					X
(Eriksson, 2013)			X		X	
(Solstad, 2013)	X		X			
(Gloppen, 2013)	X	X	X	X		X

(Atjonen, 2012)	X	X		X		X
(Solstad, 2010)	X	X	X			X
(Nilssen, 2010b)	X	X			X	X
(Nilssen, 2010a)	X	X	X		X	
(Ottesen & Jahreie, 2010)	X	X	X	X		X
Optræder i alt (antal gange)	8	6	6	3	3	6

Tabel 2

### Vejlederkompetencer og -rolle

Forskningsresultater fra Solstad og Gloppen (Solstad, 2013; Solstad, 2010; Gloppen, 2013) viser, at praktikvejlederne er udfordret i deres ageren som vejleder og deres forståelse af vejlederrollen. Studerende efterlyser, at praktikvejledere har en øget bevidsthed om og mod på at indgå i et refleksionsrum med studerende. Nilssens (2010a; 2010b) studier peger på, at praktikvejledere optræder som undervisere med ledende spørgsmål og irettesættelse af de studerende. I Ohnstad & Munthes (2008) studie angiver praktikvejledere, at deres identitet mest er knyttet til at være lærer for elever i skolen frem for at være praktikvejleder for studerende. Denne udfordring tydeliggøres i Ottesen & Jahreie's (2010) studie om praktikvejlederens tvetydige position: vejlederrollen i forhold til studerende og underviser for elever. Der efterlyses således kompetencer til at vejlede studerende mere end at være lærer for eleverne i skolen. Der ønskes en vejlederrolle, hvor vejleder er villig til at skabe et refleksionsrum med studerende, hvor vejleder ikke irettesætter studerende og ikke stiller ledende spørgsmål.

### Relation og asymmetri

Dette tema fokuserer på relationen mellem studerende og praktikvejleder, hvor praktikvejlederen især optræder i en asymmetrisk position. Den asymmetriske position afdækkes i Ottesen og Jahreie's (2010) omfattende



forskningsarbejde, som viser, at praktikvejlederen er optaget af at regulere studerendes mentale processer og forventer, at de studerende følger vejleders direktiver. Atjonen (2012) og Nilssens (2010a; 2010b) studier viser ligeledes en praktikvejleder, som forventer, at studerende opfylder vejleders mål og tilsidesætter egne meninger og erfaringer. Vejleder er dominant styrende i vejledningen (Atjonen, 2012; Nilssen, 2010a; Nilssen, 2010b).

### **Refleksion og refleksionsrum**

Refleksionsrummet i praktikvejledning er især praksisorienteret. Solstads (2013) forskningsresultater tydeliggør, at gode råd og opmuntring optræder frem for kritisk refleksion, udfordringer og teoribaserede argumenter. Efterrefleksion har forrang for før-refleksion, og vejleder fokuserer på, hvad de studerende burde have gjort (Solstad, 2013; Solstad, 2010). I Solstads (2010) forskning optræder kun ganske få studerende, som refererer til, at praktislærere udfordrer til professionsorienteret refleksion. Forskningen viser, at faglige diskussioner med medstuderende understøtter refleksioner og teoribaserede valg frem for vejledning med praktikvejlederen (Solstad, 2010). I gruppevejledning faciliteres de studerendes teori-praksis-kobling med beskrivelser af pædagogiske processer. Her er medstuderende gode bidragydere ved refleksionsarbejdet (Eriksson, 2013). Studerende oplever facilitering af deres refleksioner gennem praktikvejleders åbne spørgsmål (Gloppen, 2013). Refleksion og refleksionsrum er primært et område og et rum, som præges af peer-to-peer-vejledning, hvor refleksion med en vejleder optræder mere sparsomt.

### **Etik**

Atjonens (2012) undersøgelse af studerendes oplevelser af etiske aspekter ved praktikvejledning viser, at god etisk vejledning er dialogisk og omhandler feedback med en lyttende og støttende vejleder, der er mentalt til stede. Modsat opleves en autoritær praktikvejleder som en, der ikke udviser respekt og tolerance (Atjonen, 2012). Etikken italesættes i dels Ottesen & Jahreie's (2010) undersøgelse, hvor underviserne fra Høgskolan er optaget af at regulere de studerendes mentale processer og ikke er lyttende vejledere, og dels i Gloppens (2013) undersøgelse af trepartssamtalen, hvor vejledernes udvisning af omsorg kan understøtte studerendes refleksionsrum. Etikken fordrer en dialogisk og ikke-regulerende adfærd fra vejleders side, hvor omsorg for den studerende kan understøtte den studerendes refleksionsrum.

### **Samtalen**

Nilssens (2010a; 2010b) casestudier af én praktikvejleders ageren under en vejledningssamtale viser en ikke-åben samtale, en samtale med ledende spørgsmål og irettesættelser, som mere minder om en undervisningslektion (Nilssen, 2010a; Nilssen, 2010b). Erikssons (2013) analyse af 103 refleksionsopgaver fra studerende på sidste semester viser, at gruppesamtaler kan udvikle studerendes teori-praksis-koblinger (Eriksson, 2013). Forskningen viser, at gruppesamtaler og en åben samtale uden irettesættelser støtter studerendes mulighed for at koble teori og praksis.

### **Rammer og indhold**

Uklare rammer og uklare roller mellem praktikvejleder og undervisere fra Høgskolan skaber forskellige forventninger til og mål med vejledningssamtalerne, hvilket hæmmer de studerendes praktiskarbejde (Ottesen & Jahreie, 2010). Det underbygges af Gloppens (2013) resultater, som viser, at fælles begreber og forståelsesgrundlag kan bidrage til en kvalificering af vejledningssamtalerne. Uklarheder omkring praktikvejledernes opgaver fremgår af Ohnstad & Munthes (2008) undersøgelse af 2.205 praktikvejledere ved 111 praktikskoler, hvor 40 % oplever, at de står alene med vurderingsopgaven af de studerende. Solstads (2013; 2010) og Nilssens (2010a; 2010b) undersøgelser viser ligeledes uklarheder omkring indholdet i praktikvejledningen. Det betyder, at klare rammer, rolleafklaring, fælles begreber og fælles forståelsesgrundlag mellem praktikvejleder og underviser fra Høgskolan kan skabe fælles forventninger til mål med vejledningssamtaler og dermed støtte studerendes praktiskarbejde.

### **Sammenfatning af tematisk vurdering**

Tematikker optræder, som det fremgår af tabel 2, ikke med lige stor vægt. Vejlederkompetence og -rolle optræder hyppigst, hvilket begrundes valg af dette område til metodedel 3, hvor vi syntetiserer ved at belyse med yderligere teori. Vejlederkompetence og -rolle er nært knyttet til det at være professionel. At initiere refleksion i vejledning er et centralt kompetenceområde for en vejleder, når det handler om uddannelse og læring. Samtidig viser tabel 1, at den fundne viden om vejledning primært bygger på forskning, hvor praktikvejledning er omdrejningspunktet, hvilket vi derfor også vil fokusere på i syntesen.



### **Metode del 3 – syntese**

Praktikvejledning og vejlederkompetencer med relevante underkategorier vil i dette tredje trin af metasyntesen skabe fokus i det fortsatte arbejde (Tingleff, Rossen, & Buus, 2010).

### **Professionel udvikling og refleksion**

Vejlederkompetencer skal ses i lyset af hensigten med vejledning: at støtte den lærerstuderendes professionelle udvikling – også i praktikforløb. Centrale aspekter af betydning for optimal professionel udvikling er: udvikling af faglig nysgerrighed og videbegær, en vedvarende kundskabssøgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om kompleksitet i det professionelle arbejde (Rønnestad, 2008). Rønnestad fremhæver vigtigheden af tolerancen over for flertydighed og evnen til at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i professionen. Det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling er ifølge Rønnestad at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere med henvisning til Chin og Benne (1969) og Korthagen og Wubbels (1995), at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog.

Refleksion kan føre til professionel udvikling (Rønnestad, 2008), der igen kan føre til selvtillid (Korthagen & Wubbels, 1995). Det må derfor være praktikvejlederens opgave at øge den studerendes handlemuligheder ud fra dennes egne præmisser gennem refleksion. Korthagen & Wubbels (1995) definerer refleksion som: “the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights” (Korthagen & Wubbels, 1995, s. 193). Deres forskning viser, at reflekterende lærerstuderende opnår en stærkere følelse af selvtillid, hvilket betyder, at de fokuserer på deres undervisning og ikke på sig selv som lærere.

Derudover peger Jank & Meyer (1997) på, at en reflekterende arbejdsmåde kan udvikle evnen til at analysere og vurdere forskellige praktiske handlingsalternativer og på den måde bidrage til udvikling af professionel kompetence. Det gælder både for vejlederes og studerendes udvikling af professionelle kompetencer (Jank & Meyer, 1997).

### **Vejledning og dialog**

Vejledningsfeltet rummer mange modeller og dermed mange retninger og begreber. Derfor kan vejledning anskues i mange forskellige teoretiske per-

spektiver (Skagen, 2013) fx konstruktivistiske. Vejledning baseret på et konstruktivistisk læringssyn findes hos Heikkinen, Jokinen & Tynjälä (2008), som peger på, at vejledning af nyuddannede lærere i langt højere grad synes at føre til refleksioner og professionel udvikling, hvis vejledningen baseres på et konstruktivistisk læringssyn med fokus på dekonstruktion og rekonstruktion af viden og praksis ud fra erfaringer med praksis tilføjet et socio-kulturelt perspektiv (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008). Ud fra denne vinkel er det vigtigt for refleksionen, at den vejledte kan formulere en faglig forståelse i ord, dele den med andre med henblik på respons og dermed kunne drøfte såvel det, man forstår, som det, man ikke forstår. Sproget kan i denne sammenhæng ses som en åbning eller kobling mellem det indre og det ydre; mellem tænkningen og kommunikationen med andre. Refleksion handler om at lære. Ifølge Bakhtin sker læring altid i interaktion, og dialogen er væsentlig i en personlig tilegnelse af stof (Dysthe, 2003). Dialogen faciliterer konstruktionsprocesser i forhold til allerede erfaret og konstrueret viden, dialogen personliggør indholdet, og igennem dialogen konstitueres meningen (Dysthe, 2003).

Vejledning er en dialogisk virksomhed, hvor vejlederen befinder sig i konstant dialog med den vejledningssøgende. Samtalen drejer sig om at opnå forståelse, lytte, være empatisk og forberedt på at lade sig ændre (Peavy, 2006), og det betyder, at centrale vejlederkompetencer er at være undersøgende, udforskende og lyttende (Skagen, 2013).

### **Lærerstuderendes perspektiv på læring**

I et forskningsprojekt omhandlende, hvad lærerstuderende opfatter som vigtigt på læreruddannelsen (Frederiksen, 2013), fremgår det, at mange af de studerende fremhæver kompetencer til at kunne reflektere og forholde sig analytisk til praksis. De har for øje, at de ikke blot skal tilegne sig teori og heller ikke blot lære, hvordan teorier kan anvendes i praksis, men at de, som Smeby (2008) anfører, skal lære at se udfordringerne fra praksis i et teoretisk og analytisk perspektiv. Ligeledes udtrykker de studerende vigtigheden af at tilegne sig analytiske kompetencer. De taler i den sammenhæng om evnen til at kunne reflektere, begrunde og legitimere på planlægnings-, gennemførelses- og vurderingsniveau (Frederiksen, 2013). På baggrund af læsningen af de udvalgte artikler tyder det på, at vejlederne i praktikken ikke har fokus på refleksion og argumentation i deres vejledning, og intet tyder på, at vejlederne har kompetencer inden for dette.





## Vejledning og rådgivning i praktikken

Ohnstad og Munthe (2008) skriver, at 74 % af praktikvejlederne "oplever sin profesjonelle identitet å være mest knyttet til det å være lærere for elever" (Ohnstad & Munthe, 2008, s. 477). En kompetent vejleder skal ifølge praktikvejledere primært kunne praktisere sit fag i skolen. Nilssen (2010a; 2010b) finder i sine undersøgelser, at praktikvejledere optræder som undervisere med ledende spørgsmål og irettesættelser: "she explains how they [the student] should learn from my reasoning" (Nilssen, 2010b, s. 437). Og Solstad (2010; 2013) påpeger, hvorledes rådgivning har forrang i praktikvejledningen. En praktikvejleder giver gode råd, opmuntrer og eftervejleder med fokus på, hvad studerende bør forandre. I Solstads (2010; 2013) undersøgelser oplever enkelte studerende dog, at praktikvejledere opfordrer til professionsorienteret refleksion, men initiering af refleksion er ikke det fremherskende i praktikvejledning (Solstad, 2010; Solstad, 2013).

I et vejledningsforhold med en god relation mellem vejleder og studerende anses råd som en vigtig del af vejledningen (Skagen, 2013). Rådgivning opfattes dog ofte i opposition til vejledning, hvor studerende er mere aktive og opmuntres til at reflektere og selv tage ansvar for at problemløse (Borgen & Hiebert, 2002; Borgen & Hiebert, 2006; Paaske, 2010). I rådgivning fokuseres primært på en problemstilling genereret fra et ydre perspektiv, hvor vejlederen foreskriver en handling i relation til et aktuelt problem. Det at rådgive vedrører en information om et bestemt emne, som ikke nødvendigvis behøver at være relateret til den vejledtes udfordringer. Informations validitet og reliabilitet er afhængig af vejlederens viden, erfaring og råd.

Vejledning i form af rådgivning, som skitseret ovenfor, giver ikke mulighed for eksempelvis en konstruktivistisk forståelse af læring hos den studerende med fokus på dekonstruktion og rekonstruktion af viden og praksis ud fra erfaringer med praksis; derved ekskluderes gode muligheder for refleksion. I dette perspektiv må det anbefales, at råd kun bør udgøre en lille del af vejledningen.

## Vejlederkompetencer

Vejlederkompetencer er ikke en absolut størrelse, men er relative og under stadig udvikling. Kompetencer består af flere ting: 1) Faglig viden eller sagskompetence, som fx er viden om et bestemt genstandsfelt under hensyntagen til den relevante kontekst, den vejledningssøgendes kompetencer samt personlige forudsætninger. 2) Vejledningsfaglig viden og vejledningsmeto-

diske færdigheder. 3) Viden om læring og didaktik (Løve, 1985; Løve, 2005). I både Ohnstad & Munters (2008) og i Nilssens (2010a; 2010b) artikler afspejles en forståelse af vejlederkompetencer, især bestående af lærerfaglighed. Vejlederkompetencer vurderes ikke som særlig vigtige. Lauvås og Handal (1997) problematiserer, at vejlederkompetencer "reduceres til et spørgsmål om personlig natur" (Lauvås & Handal, 1997 s. 58). Ifølge Lauvås og Handal må dette ikke udelukke, at vejlederen har indsigt i vejledningsteori, -færdigheder og -metoder. Vejledning udelukkende funderet på "fagekspertise" og/eller praksisnær erfaringsbåren viden vil efter Lauvås og Handals mening primært rumme en videreformidling af vejlederens egen forvaltning af rollen, hvorved en kritisk forholden sig og det at tænke innovativt forhindres (Lauvås & Handal, 1997).

Liv Sundlis forskning (2001) i praktikvejledning i norsk læreruddannelse viser ligeledes, at de studerende hæmmes mere end de vejledes til refleksion og samarbejde. Der er kun begrænset praktikvejledning i retning af at gøre studerende i stand til tage selvstændige valg eller kritisk reflektere over de mønstre, de deltager i. Refleksiv kommunikation mellem praktikvejleder og studerende findes næsten ikke, og praktikvejlederne fokuserer på handlingsniveauet og elevernes vante rutiner (Sundli, 2001). Sundlis forskning er baseret på studier af vejledning som deltagelse og samtale, hvor studerende og praktikvejledere følges.

Vejlederen skal have viden om læring og didaktik for at kunne pirre til faglig nysgerrighed. Det kan udvikle de studerendes åbenhed for kompleksitet i det professionelle arbejde og udvikle selvstændig kritisk tænkning. Her har refleksion med efterfølgende stillingtagen til en fremtidig praksis en afgørende betydning. Det fordrer, at vejlederen selv har kompetencer til at sætte ord på sin praksis og reflektere over den.

Ifølge Ulvestad (2014) bør vejledning være vidensbaseret for at undgå privatisering. Et lukket vejledningsrum med store krav til tavshedspligt og fortrolighed giver risiko for en privatisering, hvor der skabes et rum for ritualer og reproduktion af fordomme og stereotyper. Vejlederen kan tage de professionelle briller på, men også de professionelle skyklapper. Ulvestad (2014) foreslår derfor at balancere mellem og væsentliggøre de forskellige vidensområder i vejledning: forskning, faglig ekspertise/skøn samt vejledtes egenskaber, kultur og præferencer. Ligeledes må vejledning fortrinsvis baseres på professionsvejledning, hvor der gives plads til tvivl og refleksion. Derfor må vejledning indeholde centrale fagetiske og dannelsesmæssige elementer, som understøtter den vejledningssøgendes udvikling og i at finde sin vej



(Ulvestad, 2014). Det betyder, at vejlederen skal være kompetent inden for forskellige vidensområder.

## Diskussion og konklusion

Formålet med vores undersøgelse var at få viden om vejledning generelt i læreruddannelserne i Norden. Der var vanskeligheder med at finde relevante forskningsartikler med kvalitet omhandlende vejledning ud over artikler om praktikrelateret vejledning. Litteratursøgningen var begrænset til nordiske studier. De valgte databaser kan give metasyntesen en begrænsning. Søgning i flere databaser ville muligvis have givet et bredere resultat. Søgeordene for vejledning i nordiske databaser var vejledning og mentoring med trunkeringer (\*); dermed er det forventeligt, at samtlige vejledningsområder ved læreruddannelsen som studievejledning, karrierevejledning, faglig vejledning, praktikvejledning, bachelorvejledning, opgavevejledning og pædagogisk vejledning ville komme frem i søgningen, hvis der fandtes studier inden for disse områder. I ERIC kunne søgeord som guidance og advice muligvis have givet et andet resultat.

Selvom de inkluderede artikler arbejder med forskellige metoder og derfor kan være svære at sammenligne (Bondas & Hall, 2007; Walsh & Downe, 2005), men vi valgte det, da metasyntesen derved kunne bygge på et bredere fundament og mere fuldstændige tolkninger (Kearney, 2001). Artiklerne er vurderet ud fra eksplicite tjeklister, hvilket gør evidensvurderingerne transparente. Ved et kritisk blik på metasyntesens del 2 kunne artiklernes forskellige metoder og omfang (tabel 1) have været inddraget i den tematiske vurdering for at kvalificere tematikudvælgelsen til syntesen eksempelvis en vægtning af resultater fra de omfattende studier fra Gloppen (2013) og Ottesen & Jahreie (2010).

Et andet blik bør falde på selve syntesen, hvor ny viden udvikles. Metasyntesen har bragt viden om, at der er forsket relativt begrænset i vejledningsområdet inden for læreruddannelsen i Norden.

Når det gælder viden om vejledning i læreruddannelser i Norden, kan vi konkludere, at denne viden primært vedrører praktikvejledning. Forskningsviden om vejledning i andre dele af uddannelsen fx faglig vejledning eller karrierevejledning er meget sparsom – nærmest helt fraværende. Interessant er det, at der ikke blev fundet artikler med evident kvalitet om forskning i faglig vejledning i læreruddannelsen i en tid, hvor meget af den nuværende

undervisning og selvstændige studie i læreruddannelsen tænkes understøttet af faglig vejledning, ikke mindst i det afsluttende bachelorprojekt.

I vores optik kalder det på forskning netop i faglig vejledning ud fra studerendes perspektiv, et underviserperspektiv og selvfølgelig et læringsperspektiv: Hvilke muligheder og udfordringer opleves der at være i faglig vejledning? Hvilke spor sætter den faglige vejledning i relation til den studerendes videre studie og professionelle liv? Hvilke kompetencer kræver faglig vejledning af underviseren? Kan man tænke faglig vejledning på forskellig vis? Birte Kaisers ph.d.-afhandling (Kaiser, 2011) om projektvejledning ved professionsbachelorprojekter i fysioterapeutuddannelsen er interessant. Hun er optaget af betingelserne for studerendes selvstændighed ved bachelorvejledningen og finder bl.a., at selvstændigheden er et stærkt policybegreb, som har trange kår i den konkrete bachelorvejledning.

Metasyntesen viser, at det at kunne vejlede optimalt til fortsat professionel udvikling gennem praktikvejledningen kræver langt flere kompetencer og mere viden end lærerfaglige kompetencer og det at være en god praktiker, forstået som "en god lærer for børn". Der peges på, at vejlederkompetencer handler om faglig viden om et relevant genstandsfelt, vejledningsfaglig viden, vejledningsmetodiske færdigheder samt viden om læring, pædagogik, didaktik, voksendidaktik og ikke mindst vejledningsdidaktik. En praktikvejleder er den lærerstuderendes vejleder. Det at være en god lærer for børn i skolen behøver derfor ikke at være ensbetydende med, at man er en god vejleder for voksne studerende.

Tydelige rammer, forventningsafstemning og samarbejdskontrakter i vejledning er i denne artikel mindre i fokus. Det er ikke ensbetydende med, at området ikke er væsentligt. I det hele taget er konteksten for vejledning og den kultur, vejledningen foregår i, af stor betydning. Spørgsmålet, om der er fælles begreber og fælles forståelsesgrundlag i forhold til fælles mål, er værdifuldt at beskæftige sig med.

Kompetencen til at vejlede studerende i praktikperioderne erhverves gennem prakticlæreruddannelse og prakticlærerkurser. I de sidste læreruddannelsesreformer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2007; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015) optræder bemærkninger om, at kommunerne skal sikre kompetente prakticlærere; idet de har en forpligtelse til at uddanne deres prakticlærere. EVA's undersøgelse (EVA, 2012) viser, at kun 6 % af prakticlærerne har en prakticlæreruddannelse, og at kun 16 % af prakticlærerne har taget et praktikkursus. EVA peger på, at den studerendes udbytte af praktikperioderne vil blive styrket ved kompetent



praktikvejledning af uddannede praktikvejledere. EVA bemærker, der er en svag tradition for uddannelse af praktikvejledere i læreruddannelsen i forhold til andre professionsuddannelser som fx sygeplejerske- og jordemoruddannelserne.

Der kan drages en parallel fra praktikvejledere for lærerstuderende til mentorer for nyuddannede lærere. Mentorkompetencer kan sidestilles med praktikvejlederkompetencer. Mentorordninger er udbredte bl.a. i forbindelse med induction-programmer i lande, hvor læreruddannelsen ikke eller kun i meget begrænset omfang indeholder praktik. Nyuddannede kan i disse lande derfor ses som stående i en lignende situation som lærerstuderende i praktik i Norden.

Mentoring defineres af Skagen som samtaler mellem en erfaren person og en mindre erfaren person med fokus på personlig udvikling (Skagen, 2013, s. 148). Mathiesen (2015) beskriver mentoring som værende enten sagsfokuseret eller personfokuseret eller begge dele. Forskning inden for vejledningsretningen mentoring og mentoruddannelser er i modsætning til vejledningsforskning inden for læreruddannelsen temmelig stærk (specielt i den internationale forskning). Her peges der på, at uddannede mentorer er det vigtigste element i kvalificering af nye lærere (Achinstein & Athases, 2006; Athaneses et al., 2008; Orland, 2001, Little, 1990). Mentors viden om et fagområde og almenpædagogiske problemstillinger samt mentors vejledningskompetencer indkredses i forskningen som helt centrale forudsætninger for mentors understøttelse af den nyuddannede lærer. Studier viser, at uhensigtsmæssig mentorstøtte fra ikke-kvalificerede mentorer endda kan være en medvirkende årsag til beslutning om at stoppe som lærer (Hobson et al., 2009).

Forskningen peger yderligere på, at centrale forudsætninger for at mentoren kan understøtte de nyuddannede lærere, er:

- at de er uddannede som mentorer for lærere (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Shockley et al., 2013; Wang et al., 2008) og dermed tænker i educative mentoring og har en bevidsthed om det bifokale blik, dvs. både blik for den nye læreres læring og professionelle vækst og blik på elevens læring og udvikling (Ginkel et al., 2016; Grudnoff, 2012)
- at de har indsigt i de værdier, holdninger og visioner, som den nyuddannede lærer har med sig fra uddannelsen (Feimann-Nemser, 1983; 2001; Ingersoll & Strong, 2011)

- at de har grundigt kendskab til lærerens fagområde og har den nyeste viden inden for feltet – det faglige, det fagdidaktiske og det almendidaktiske, så de kan understøtte og udfordre lærerne (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011).

I lyset af denne forskning kan man undre sig over, at der ikke satses noget mere på uddannelse af praktislærere og ikke mindst deres vejlederkompetencer.

## Referencer

- Achinstein, B. and Atahaneses, IS. Z. (2006). Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), s. 843-862  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.017>
- Athaneses, S.Z., Abrahams, J., Jack G., Johnson, V., Kwock, S., Mc Curdy, J., Riley, I-, Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of curriculum studies*, 2008 Vol 40, No. 6: s. 743-770.  
DOI:10.1080/00220270701784319
- Atjonen, P. (2012). Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Bind 56 (Hæfte 1) DOI: 10.1080/00313831.2011.567395
- Billhult, A., & Gunnarsson, R. (2014). Spørgeskemaundersøgelser. I M. Henricson (Ed.), *Videnskabelig teori og metode: Fra idé til eksamination*. Kbh.: Munksgaard.
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Bak vejledningens dør: Symmetri og asymmetri i vejledningssamtaler*. Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Bjørndal, C.R.P. (2010). *Kvalitet, Kompetens Och Kundskapsutveckling*. Jönköping Sverige.
- Bondas, T., & Hall, E.O.C. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, Bind 17 (Hæfte 1), s. 113-121.  
DOI: <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:12048/10.1177/1049732306295879>
- Borgen, W., & Hiebert, B. (2002). *Technical and vocational education and training in the 21st century. New roles and challenges for guidance and counselling*. United Nations' Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco.
- Borgen, W., & Hiebert, B. (2006). Career guidance and counselling for youth: What adolescents and young adults are telling us? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 December 2006, s. 389-400. DOI <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:12048/10.1007/s10447-006-9022-5>
- Chin, T. & Benne, K. (1969) General strategies for effecting changes in human system. I W. Bennis, K. Benne & R. Chin (red.) *The planning of change*, (2nd ed. s. 32-59). New York: Rinnehart & Winston.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Klim.
- Eriksson, A. (2013). Positive and negative facets of formal group mentoring: Preservice teacher perspectives. *Mentoring & Tutoring*, Bind 21 (Hæfte 3). <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/13611267.2013.827834>
- EVA (2012). *Læreruddannelsens faglige kvalitet*. [www.eva.dk](http://www.eva.dk)



- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. I L.S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (s. 150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), s. 17-30.
- Feltham, C. (2013). *Counselling and counselling psychology: A critical examination*. Manchester: PCCS Books. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/13642537.2013.850211>
- Frederiksen, L.L. (2013). Flertydighed i professional udvikling- et oplæg til diskussion. I M.H. Beck, L.L. Frederiksen & T. Iskov, (2013). *Undervisning i læreruddannelsen, et oplæg til grundlagsdiskussioner*. Systime.
- Ginkel, G.van, Oobekink, H., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/13540602.2015.1055438>
- Gloppen, B.H. (2013). Trepårtssamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, Bind 2 (Hæfte 1), s. 88-101. DOI: 10.18261/issn.1893-8981
- Grudnoff, L. (2012). All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. *Professional Development in Education*, 38(3), 471-485. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/19415257.2011.636894>
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, J.H. & Tynjälä (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. I G. Fransson, *Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. University of Gävle.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teacher and teacher Education*, 2009. Vol. 25, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 2011. Vol. 81. Is 2, 201-230. DOI: <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:12048/10.3102/0034654311403323>
- Jank & Meyer, H. (1997). Didaktikkens centrale spørgsmål. I M. Uljens (Ed.): *Didaktik- teori, refleksion og praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaiser, B. (2011). *Projektvejledning?*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Kaiser, B. (2012). *Vejledning som facilitering af læring*. Paper til Konference, oktober, 2012, på VIA: Nordisk Netværk for Professionsforskning.
- Kearney, M.H. (2001). New directions in grounded formal theory. I Schreiber, & Stern (Eds.), *Using grounded theory in nursing* (s. 227-246). New York: Springer Publishing Company.
- Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. (1995). Characteristics of Reflective Practitioners towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.1, No. 1, 1995.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1997). *Vejledning og praktisk fagteori* (1. udgave ed.). Århus: Klim.
- Levack, W.M.M. (2012). The role of qualitative metasynthesis in evidence-based physical therapy. *Physical Therapy Reviews*, 17(6), s. 390-397.
- Little, J.W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. I D. Courtney Cazden (Ed.): *Review of research in education*: s. 297-351. Washington DC: American Educational Research Association



- Løve, T. (1985). *Vejleder: En person, en position, en profession, en rolle*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Løve, T. (2005). *Vejledning ansigt til ansigt: Teorier og metoder i den individuelle vejledning* (2. udgave ed.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Mathisen, P. (2015) *Mentor. Mentoring I teori og praksis*. Fakkbokforlaget.
- Nilssen, V. (2010a). Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, Bind 26 (Hæfte 3) s. 591-598. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.005>
- Nilssen, V. (2010b). Guided planning in first-year student teachers' teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Bind 54 (Hæfte 5) s. 431-449. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/00313831.2010.508909>
- Ohnstad, F., & Munthe, E. (2008). *Ensomme svaler? en studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Bind 92 (Hæfte 6) s. 471-483. DOI: 10.18261/issn.1504-2987
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), s. 75-88. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00039-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00039-1)
- Ottesen, E., & Jahreie, C. (2010). Construction of boundaries in teacher education: Analyzing student teachers' accounts. *Mind, Culture and Activity*, Bind 17 (Hæfte 3), s. 212-234. <http://dx.doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:2048/10.1080/10749030903314195>
- Plant, P. (2014). *Undervisningsbaseret vejledning*. UddannelsesGuiden, november 2007
- Peavy, R.V. (2006). *Konstruktivistisk vejledning*. Studie & erhverv
- Paaske, K.A. (2010). *Vejledning til fremtiden: Et studium af e-mailvejledning i studievalscentre*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Roecker, C. (2012). Hierarchy of evidence awareness saves time. *Journal of the American Chiropractic Association*, s. 7-10.
- Rønnestad, M.H. (2008). Profesjonell utvikling. I A Molander & L.I. Terum, (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York, Springer.
- Schnack, K. (1994). Didaktisk forskning i Danmark. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 42(4), s. 175-182.
- Shockley, R., Watlington, E. & Felsher, R. (2013). Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 2013. Vol.97, 350-377. DOI: <https://doi.org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk:12048/10.1177/0192636513510595>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. CAPPELEN DAMM AKADEMISK
- Smeby, J.C. (2008). "Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans". I P. Haug (red.). *Kvalifisering til læreryrket*. Norge: Abstrakt Forlag.
- Solstad, A.G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Bind 94 (Hæfte 3), s. 203-218. DOI: 10.18261/issn.1504-2987
- Solstad, A.G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Bind 97 (Hæfte 2) s. 97-108. DOI: 10.18261/issn.1504-2987
- Sundli, Liv (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2nd ed., s. 521-531). Kbh.: Hans Reitzel.
- Thomsen, C. & Dahlerup, J.F. (2008). *Kort indføring i evidens*. Projektafdelingen for Det Nye Universitetshospital, Region Midtjylland; Medicinsk afdeling V, Århus.
- Tingleff E.B., Rossen, C.B. & Buus, N. (2010). A qualitative metasynthesis of psychiatric nurses' experiences of the transition from being student to being newly qualified. *Nordic Journal of Nursing Research & Clinical Studies /Vård i Norden*, 30(1), s. 45-47



- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2007). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr 219 af 12/03/2007. Retrieved 26.06.17 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25302>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* BEK nr 1068 af 08/09/2015. Retrieved 9.12.2016 from <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>
- Ulvestad, A.K. (2014). Den umulige profession. I A.K. Ulvestad, & F.U. Kärki (Eds.), *Flerstemmig vejledning*. s. 29-48. Aarhus. Klim.
- Undervisningsministeriet. (2003). *Vejledningsreformen*. Retrieved 9.12.2016 from <http://pub.uvm.dk/2003/vejledning/hel.htm>
- VIA University College. (2015). *Studieordninger på læreruddannelsen – VIA UC*. Retrieved 9.12.2016 from <http://www.via.dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/laerer/studieordninge>
- Wiberg, M. (2017). Kontinental didaktik og angelsaksisk curriculumtænkning. *Liv i Skolen*, 19(1), 14-23.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, Bind 50 (Hæfte 2) s. 204-211. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03380
- Wang, J. & Odell, S.J. (2007): An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education* (2007) Volume: 23, Issue: 4, s. 473-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>.
- Wang, J., Odell, S.J. & Sharon A.S. (2008). Effects of teachers' induction on beginning teachers teaching. *Journal Teacher and Teacher Education*, 2008. Vol.59. Is. 2, 132-152.
- Willman, A., & Stoltz, P. (2014). Metasyntese. I M. Henricson (Ed.), *Videnskabelig teori og metode: Fra idé til eksamination* .1. udgave ed., s. 473-485. Kbh.: Munksgaard.
- Åberg, K. (2009). *Andledning til handledning. skolledares perspektiv på grupphandledning*. Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

---

# Implementeringen af motion og bevægelse i skolen

– et review af hæmmende og fremmende faktorer set i et lærerperspektiv

Henrik Taarsted Jørgensen, lektor, ph.d.-studerende,  
VIA University College og Syddansk Universitet, [hejo@via.dk](mailto:hejo@via.dk) og  
Jens Troelsen, professor, Syddansk Univer-  
sitet, [jtroelsen@health.sdu.dk](mailto:jtroelsen@health.sdu.dk)

---

## Resumé

Implementeringen af den ny skolereform inkluderer 45 minutters daglig motion og bevægelse for alle elever. Formålet med artiklen er at præsentere en oversigt over eksisterende videnskabelige studier, der har undersøgt faktorer, som påvirker læreres oplevelse af og villighed til at implementere motion og bevægelse. Vi har søgt i 6 databaser (2000-2016) og inkluderet 24 studier. Vi har brugt en socio-økologisk model i præsentationen af resultaterne og Rogers' diffusion of innovation teori i diskussionen af hæmmende og fremmende faktorer. Mangel på tid som følge af akademisk pres, og mangel på viden, kompetencer og support er blandt de hæmmende faktorer.

## Nøgleord

Folkeskole, læreres oplevelse, bevægelse, undervisning, implementering

Artiklen er fagfællebedømt

## Indledning

Da eleverne og lærerne skulle begynde i skolen igen efter sommerferien i august 2014, var det en ny struktur og hverdag, som de skulle forholde sig til. Det nye bestod bl.a. i en længere skoledag og 45 minutters daglig motion og bevægelse for alle eleverne. Undervisningsministeriet dikterer med afsæt i aftalen mellem regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti, at:

”På alle folkeskolens klassetrin skal motion og bevægelse indgå i et omfang, der i gennemsnit svarer til ca. 45 minutter dagligt i

---

Årg. 2 | nr. 2 | 2017 | Side 84-105 | <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/index>  
ISSN: 2445-8538 | For artikler publiceret i LUP tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. LUP 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.



løbet af den længere og varierede skoledag. Det skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge og understøtte motivation og læring i skolens fag. Motion og bevægelse kan både indgå i den fagopdelte undervisning, herunder idræt, og i den understøttende undervisning" (Aftaletekst, 2013).

Det fremgår endvidere, at motion og bevægelse kan integreres i fagene, hvor det kan understøtte det faglige indhold og den faglige læring. Der gives også eksempler på, at motion og bevægelse kan anvendes som pauser undervejs i den faglige undervisning eller i overgangen imellem timerne. Motion og bevægelse bør også indgå i den understøttende undervisning, som er aktiviteter, der skal fremme elevernes faglige læring og personlige og sociale udvikling.

Det fremgår af Undervisningsministeriets hjemmeside, at formålet med implementeringen af 45 minutters daglig motion og bevægelse er "(...) at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag" (<https://www.uvm.dk>). Der er et tiltagende antal forskningsresultater, der dokumenterer sammenhænge mellem fysisk aktivitet og henholdsvis sundhed (Strong et al., 2005; van Sluijs, McMinn, & Griffin, 2008), trivsel (Ahn & Fedewa, 2011; Biddle & Asare, 2011) og læring (Esteban-Cornejo et al., 2015; Rasberry et al., 2011). Men det er mere uklart, hvordan motion og bevægelse implementeres og integreres i en dansk skolepraksis. Der er lavet få indledende studier af, hvordan skolereformen er blevet indfaset. De første undersøgelser viser, at på trods af en lille fremgang fra 2015 til 2017, er det fortsat færre end 20 % af lærerne, som inddrager motion og bevægelse i undervisningen hver dag (Jacobsen et al., 2017; Jacobsen, Flarup, & Søndergaard, 2015). Det forbliver dog ubelyst, hvordan lærerne oplever at skulle implementere motion og bevægelse i skolen, og hvad der har betydning for, om lærerne vælger at inddrage 45 minutters daglig motion og bevægelse. Vi har således begrænset viden om faktorer, som hæmmer og fremmer implementeringen, men i bl.a. USA, Canada og Australien har man gennem mange år arbejdet med at implementere fysisk aktivitet i skoledagen – ofte kaldet *Comprehensive School Physical Activity Program* eller *Whole-of-School approach*. Mange af programmerne og interventionsstudierne handler om at integrere fysisk aktivitet i det traditionelle klasserum, og i nogle studier har man bl.a. undersøgt lærernes oplevelse af og villighed til at anvende fysisk aktivitet i undervisningen.

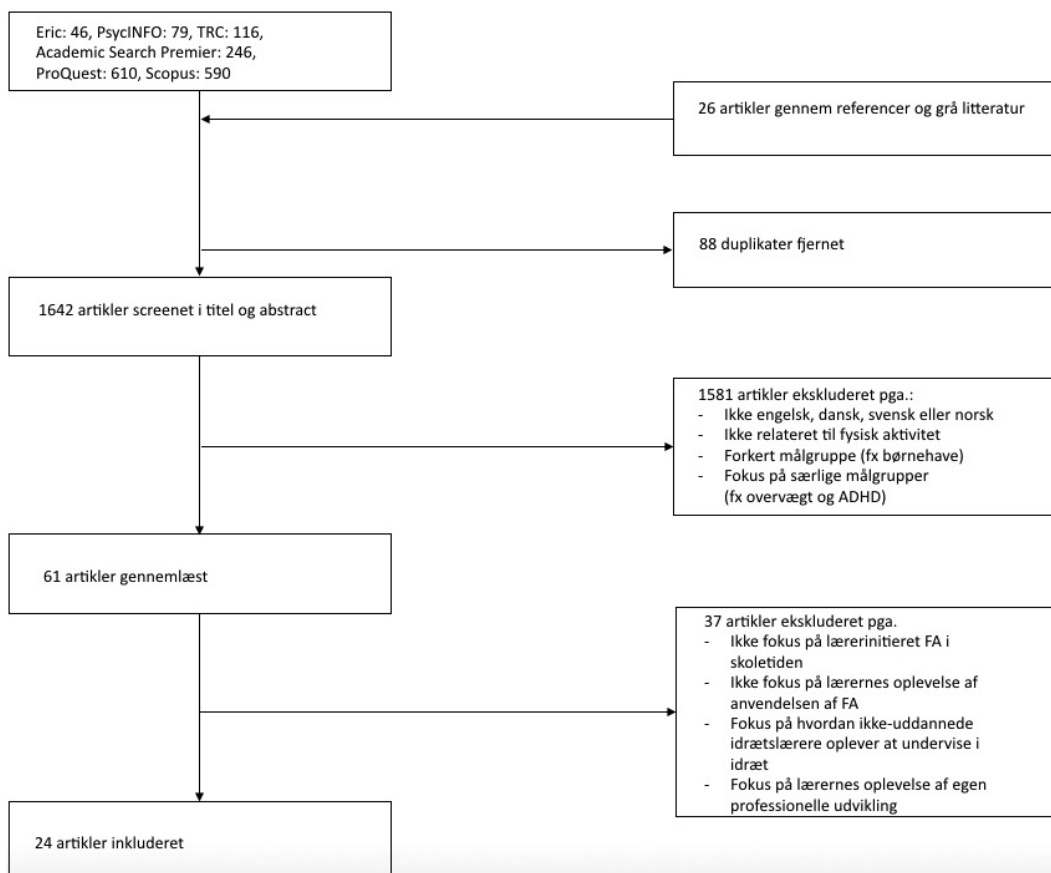
Formålet med denne artikel er derfor at præsentere en oversigt over eksisterende videnskabelige studier, der har undersøgt lærernes oplevelse af og villighed til at implementere motion og bevægelse i elevernes skoledag

– med særligt fokus på, hvad lærerne oplever som fremmende henholdsvis hæmmende faktorer. For at sikre størst mulig relevans i forhold til skolereformen vil reviewet præsentere de studier, hvor aktiviteter initieres af lærere og er implementeret som del af en skolepraksis. For at skabe indsigt i udfordringerne forbundet med implementeringen af skolereformen kobles litteratursøgningens resultater i diskussionen sammen med Evert Rogers *diffusion of innovations* teori (Rogers, 2003), hvor der sættes fokus på fem forhold, som kan være enten fremmende eller hæmmende for, at lærerne integrerer motion og bevægelse i elevernes skoledag.

## Metode

Undersøgelsen af, hvordan lærere forstår, oplever og håndterer implementeringen af fysisk aktivitet i skolen, er under indflydelse af en lang række sociale, politiske, værdimæssige og habituelle faktorer. Skoler er forskellige, elever er forskellige, og lærere er forskellige, og resultaterne af de respektive undersøgelser er derfor både komplekse og kontekstafhængige. Nærværende litteraturgennemgang er metodisk baseret på et *Realist review* (Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2005), som i modsætning til traditionelle systematiske reviews tager højde for kompleksiteten, anerkender (og sidestiller) forskellige undersøgelsesmetoder og ikke søger kausale sammenhænge, men i højere grad forsøger at forklare og forstå mulige sammenhænge. Det betyder, at der ikke kun er søgt systematisk efter artikler i databaserne ERIC, PsycINFO, Teachers Reference Center, Academic Search Premier, ProQuest Education og Scopus for perioden januar 2000-august 2016, men at der også er søgt i grå litteratur, ligesom der er foretaget kædesøgninger på baggrund af referencer i og citationer af kerneartikler. Det betyder også, at artiklerne ikke er vurderet i forhold til evidenshierarkiet (Pawson, 2003; Rieper & Hansen, 2007). Der er i første omgang søgt ved hjælp af kontrollerede emneord (Thesaurus) og trunkeret fritekst, hvis fund er brugt til sideløbende kædesøgning og til udvælgelse af centrale emneord og boolske operatører. Der er søgt i databaserne med anvendelse af fire separate bloksøgninger, som repræsenterer *emneordene: physical activity, teacher, perception og school*. Der blev fundet i alt 1.713 artikler, og efter at have fjernet duplikater blev titler og abstracts gennemgået med udgangspunkt i inklusions- og eksklusionskriterier og ud fra en vurdering af, om artiklerne forholdt sig til problemstillingen. Studier med fokus på særlige målgrupper, som fx overvægtige eller børn med ADHD blev frasorteret, og kun studier, der vedrørte 1.-10. klasse og implementering af fysisk aktivitet eller ekstra

idrætstimer blev inkluderet. Artikler, som ikke var på engelsk, norsk, svensk eller dansk, blev ligeledes ekskluderet. På denne baggrund var der i alt 61 artikler, som blev gennemlæst, og herefter blev yderligere 37 artikler ekskluderet, sådan at i alt 24 artikler blev inkluderet i dette review (se figur 1: Flowchart).



Figur 1: Flowchart

I de identificerede engelsksprogede studier anvendes *physical activity* som begreb, der kan sidestilles med *motion og bevægelse* som benævnt i den danske skolereform. Kun i få tilfælde i litteraturen anvendes begreberne *movement* og *movement integration* (Benes, Finn, Sullivan, & Yan, 2016; Goh et al., 2013; Webster, Erwin, & Parks, 2013b). Der er imidlertid kun et enkelt af studierne, der også omhandler lærernes forståelse af fysisk aktivitet/motion og bevægelse (LadeKjær & Hjarbech, 2016). De identificerede studier handler derfor primært om i hvilket omfang, lærerne anvender *physical activity* i undervisningen, og hvad der faciliterer og virker som barrierer for lærernes villighed til at integrere *physical activity* i undervisningen. Man kan derfor antage, at



der i studierne eksisterer en fælles forståelse af begrebet *physical activity*, som i det følgende benævnes som fysisk aktivitet.

## Analyse

Resultaterne af de respektive undersøgelser er analyseret med udgangspunkt i en socioøkologisk model, som er udarbejdet med henblik på bl.a. at guide og forandre adfærd i forbindelse med interventioner (Bronfenbrenner, 1979; McLeroy, Bibeau, Steckler, & Glanz, 1988; Sallis, Owen, & Fisher, 2008). Der findes forskellige versioner af socioøkologiske modeller, men det centrale og gennemgående er, at der er tale om en række forskellige faktorer på forskellige niveauer, som gensidigt påvirker og afhænger af hinanden. Modellen er her tilpasset den konkrete problemstilling med det analytiske formål at danne overblik over de mange gensidigt afhængige faktorer, der har betydning for, hvordan lærerne anvender eller afholder sig fra at inddrage fysisk aktivitet i undervisningen. Hvor modellen typisk anvendes til at se på, hvordan forskellige faktorer øver indflydelse på implementeringen af fysisk aktivitet, og hvor den enkelte lærer således blot er en blandt flere faktorer, så anvendes modellen her med fokus på faktorer, som udelukkende har betydning for lærernes oplevelse og villighed til at anvende bevægelse i undervisningen. Den modificerede model består af følgende niveauer: et intrapersonelt (biografi, uddannelse, viden, værdier, erfaringer), et interpersonelt (samvær med og respons fra elever og support fra kolleger og ledelse), et organisatorisk (fysiske rammer, struktur, skema, arbejdstid, adgang til faciliteter, ressourcer og kurser) og et kulturelt og politisk niveau (de politiske krav, omverdenens forventninger til skolen og læreren samt kulturen på skolen, defineret af fælles værdier og normer).

I det følgende henvises der til i alt 24 studier. Studierne vil typisk bevæge sig på tværs af niveauerne, og dermed bliver nogle af studierne præsenteret flere gange, men set ud fra forskellige perspektiver. Tabel 1 (se bilag: [http://fiibl.dk/wp-content/uploads/2016/02/Tabel2017\\_HTTJ\\_JT.pdf](http://fiibl.dk/wp-content/uploads/2016/02/Tabel2017_HTTJ_JT.pdf)) er en oversigt over de identificerede studier på baggrund af den systematiske søgning og anviser samtidig på hvilket niveau, de oplyste faktorer i de pågældende studier er kategoriseret.

## Resultater

### Det intrapersonelle niveau

Der er særligt tre faktorer inden for det intrapersonelle niveau, som ser ud til have betydning for lærerens oplevelse af og villighed til at anvende og inte-





grere bevægelse i undervisningen. Det handler om lærerens viden, værdier og oplevede kompetence.

Studier viser, at lærere generelt har en begrænset viden om de gavnlige effekter af fysisk aktivitet og mangler viden om den nyeste forskning (Benes et al., 2016; Cothran, Kulinna, & Garn, 2010; Gilmore & Donohoe, 2016), hvilket påvirker villigheden til at integrere fysisk aktivitet i undervisningen. Hvis lærerne har viden på området og forstår sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring, er de mere tilbøjelige til at integrere fysisk aktivitet i undervisningen (Cothran et al., 2010; McMullen, Kulinna, & Cothran, 2014), ligesom lærerens kendskab til de politiske krav også er en fremmede faktor for integrering af fysisk aktivitet i undervisningen (Allison et al., 2016). Lærerne er til gengæld mindre villige til at integrere fysisk aktivitet, hvis de mener bevægelsesaktiviteterne strider imod, hvordan de mener, at elevernes bedst lærer. Et studie viser eksempelvis, at nogle lærere mener, at en del af det akademiske indhold bedst læres, når eleverne sidder stille på en stol (Gately, Curtis, & Hardaker, 2013).

På samme måde influerer den værdi, som læreren tillægger motion og bevægelse, på lærerens villighed til at anvende bevægelse i undervisningen. Mange studier viser, at jo vigtigere lærerne mener, at fysisk aktivitet er, jo mere villige er de til at anvende bevægelse i undervisningen (bl.a. Allison et al., 2016; Goh et al., 2013; Parks, Solmon, & Lee, 2007; Webster et al., 2013a).

Lærerens alder og erfaring ser også ud til at have betydning. Studiet af Benes et al. (2016) viser, at yngre lærere har en større viden og en mere positiv indstilling til bevægelse i undervisningen end ældre, og at lærere med begrænset undervisningserfaring er mere positivt indstillede over for bevægelse i undervisningen end lærere med meget erfaring (Benes et al., 2016).

Lærerens oplevede kompetencer påvirkes ikke alene af den generelle undervisningserfaring, men især også af erfaring med gennemførelse af bevægelse i undervisningen. I flere studier har man vist, at læreres individuelle mestringsforventninger (*self-efficacy*) i høj grad er under indflydelse af oplevet succes med anvendelse af bevægelse i undervisningen, som dermed påvirker lærerens villighed til at integrere bevægelse i undervisningen (Bartholomew & Jowers, 2011; Gibson et al., 2008; Parks et al., 2007). Et studie af Gilmore & Donohoe (2016) viser ligeledes, at når lærerne oplever, at de har tilstrækkelig viden, færdigheder og kompetencer til at integrere bevægelse i undervisningen, er det en vigtig, fremmede faktor for, hvorvidt bevægelse rent faktisk også bliver en del af undervisningen (Gilmore & Donohoe, 2016). Omvendt viser studier, at oplevelsen af manglende viden om, hvad man som lærer skal gøre, også kan være en hæmmende faktor (Allison et al., 2016; Holt, Bartee, & Heelan, 2013).

I studier af henholdsvis lærerstuderende (Webster, Monsma, & Erwin, 2010) og af lærere (Webster et al., 2015) blev det vist, at oplevet kompetence og indstilling til at anvende bevægelse i undervisningen også hænger positivt sammen med, hvor tilfreds den lærerstuderende har været med den idrætsundervisning, han/hun har oplevet gennem eget skoleforløb.

Oplevet kompetence og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen hænger dog ikke nødvendigvis sammen. Parks et al. (2007) viser i et studie, at lærerne overvejende er villige til at anvende bevægelse i undervisningen, men at de føler sig dårligt forberedte, og at de har brug for kurser og support for, at det kan lykkes (Parks et al., 2007).

### **Det interpersonelle niveau**

Når det handler om det interpersonelle niveau, er der tre faktorer, som især spiller ind. Det handler om elevernes respons, støtte fra kolleger og ledelse og om support fra kursusledere.

I en del studier har man undersøgt betydningen af elevernes respons for lærernes villighed til at implementere bevægelse i undervisningen, og flere studier viser, at det har stor betydning, om eleverne synes, det er sjovt at deltage (Benes et al., 2016; Howie, Newman-Norlund, & Pate, 2014; McMullen et al., 2014; Stylianou, Kulinna, & Naiman, 2016). Lærerne er også mere villige til at anvende bevægelse i undervisningen, når de kan se, at eleverne opnår et positivt udbytte af aktiviteterne (Stylianou et al., 2016), og når de oplever, at eleverne – ofte mod forventning – er mindre rastløse og mere koncentrerede efter at have været i gang med en bevægelsesaktivitet (Gibson et al., 2008; Howie et al., 2014). Mange lærere er bekymrede for den uro og det kaos, som bevægelse i klasserummet kan medføre. Lærerne er bange for at miste kontrol, og det gør dem utilpasse, når de lader eleverne forlade deres pladser ved bordene (Goh et al., 2013; Lowden, Powney, Davidson, & James, 2001; McMullen et al., 2014). Dette forhold gjorde sig også indledningsvist gældende i et treårs interventionsstudie (*Physical Activity Across the Curriculum*) af Gibson et al. (2008), hvor lærerne havde samme bekymring ved studiets begyndelse, men efter et år gav selvsamme lærere udtryk for den modsatte oplevelse; at fysisk aktivitet integreret i undervisningen tværtimod havde en positiv indvirkning på elevernes adfærd og på lærerens oplevelse af kontrol (Gibson et al., 2008).

Der er også lærere, især i de ældre skoleklasser, som er bekymrede for, om eleverne ikke har lyst til at deltage, fordi de synes, at det er fjollet, føler sig udstillede og er bange for at dumme sig (Benes et al., 2016; Goh et al., 2013). En bekymring, som kan hænge sammen med en anden hæmmende

faktor, der handler om, at nogle lærere oplever, at aktiviteterne ikke er tilpasset udskolingen (Lowden et al., 2001; Stylianou et al., 2016).

En anden væsentlig faktor på det interpersonelle niveau handler om kollegernes og ledelsens respons, engagement og støtte. Nogle lærere er bekymrede for, om kolleger og ledelse ikke synes, at det er værd at bruge tid på (Goh et al., 2013), og en del studier viser, at netop opbakningen fra kolleger og ledelse er en vigtig, fremmede faktor for lærernes villighed til at integrere bevægelse i undervisningen (Naylor, Macdonald, Zebedee, Reed, & McKay, 2006; Parks et al., 2007; Webster, Erwin, & Parks, 2013b), og at mangel på samme er en hæmmende faktor (Webster et al., 2013a). I såvel en ældre skotsk-walisisk undersøgelse som en ny dansk undersøgelse fremhæves samarbejde og sparring med kolleger også som en væsentlig faktor for implementeringen af bevægelse i undervisningen (LadeKjær & Hjarbech, 2016; Lowden et al., 2001).

Resultaterne bygger som tidligere nævnt i høj grad på interventionsstudier, hvor programmer er blevet implementeret på skoler. I mange tilfælde er lærerne indledningsvis på kursus, og i nogle tilfælde indbefatter interventionerne også, at kursuslederne efterfølgende giver support i form af inspiration, instruktion og coaching. Hvor det er tilfældet, vurderer lærerne det til at have stor, positiv betydning. Lærerne føler sig mere sikre, når de kan få kvalificeret sparring, inspiration og hjælp (Naylor et al., 2006). Opfølgende support fra faglige eksperter bidrager derfor også til en større grad af implementering af bevægelse i undervisningen, til en kvalificering af bevægelsesaktiviteterne og til øget elevudbytte (Delk, Springer, Kelder, & Grayless, 2014; Stylianou et al., 2016).

### **Det organisatoriske niveau**

På det organisatoriske niveau er der særligt tre faktorer, som har betydning for, i hvor høj grad bevægelse implementeres i undervisningen. Det handler om den tid, der er til rådighed, det handler om oplevelsen af (u)tilstrækkelig plads til bevægelse, og det handler om lærerens adgang til ressourcer og kurser.

Mangel på tid opleves af lærerne i mange studier som en af de væsentligste barrierer for implementering af bevægelse i undervisningen (Allison et al., 2016; Goh et al., 2013; Howie et al., 2014; Stylianou et al., 2016). Det handler især om oplevelsen af utilstrækkelig tid i undervisningen, men også om manglende forberedelsestid (LadeKjær & Hjarbech, 2016; Naylor et al., 2006) og mangel på tid til at samarbejde og sparre med kolleger (Webster et al., 2013b).

En anden væsentlig barriere er oplevelsen af begrænset plads til bevægelse i klasseværelset (Allison et al., 2016; Gibson et al., 2008; Goh et al., 2013; LadeKjær & Hjarbech, 2016; Lowden et al., 2001; McMullen et al., 2014), og

som ifølge et norsk studie især kommer til udtryk i udskolingen med fysisk større elever (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013). Og netop fordi pladsen i klasseværelset opleves som trang af mange lærere, er bevægelsesaktiviteter for nogle lærere forbundet med, at man forlader klasseværelset og enten går ud på gangarealerne, bevæger sig hen til en gymnastiksal eller går udenfor. For disse lærere spiller andre hæmmende faktorer ind. Ved bevægelsesaktiviteter på gangarealerne er nogle lærere bekymrede for, om de forstyrrer de andre klasser (Benes et al., 2016; Gately et al., 2013; LadeKjær & Hjarbech, 2016). Andre lærere mener, at det tager for meget tid fra lektionen, når eleverne skal bevæge sig væk fra klasseværelset og tilbage igen efter bevægelsesaktiviteten (Stylianou et al., 2016). Og endelig mener nogle lærere, at vejret kan være en både hæmmende og fremmende faktor, når aktiviteterne skal foregå udenfor (Allison et al., 2016; Gately et al., 2013).

Den tredje og sidste væsentlige faktor på det organisatoriske niveau handler om lærernes adgang til ressourcer og kurser. Studier viser, at når lærerne har mulighed for deltagelse i kurser og får de nødvendige ressourcer stillet til rådighed i form af undervisningsmaterialer og øvelser, så fremmer det implementeringen af bevægelse i undervisningen (Bartholomew & Jowers, 2011; Delk et al., 2014; Holt et al., 2013). Hvad angår undervisningsmaterialerne og de konkrete bevægelsesaktiviteter peger resultaterne af forskellige studier i flere retninger. Flere studier viser, at lærerne mener, at det er vigtigt, at aktiviteterne er kortvarige og nemme at integrere i undervisningen (McMullen et al., 2014; Stylianou et al., 2016; Webster et al., 2013a), og flere studier viser også, at lærerne prioriterer bevægelsesaktiviteter, som kan kombineres med eller integreres i det faglige indhold (Bartholomew & Jowers, 2011; Larsen et al., 2013; McMullen et al., 2014), da de derved ikke får oplevelsen af at skulle nå noget ekstra (Cothran et al., 2010). I et studie af Holt et al. (2013) var mange lærere imidlertid glade for at have muligheden for at vælge imellem og kombinere forskellige strategier som bevægelsespauser og bevægelse integreret i det faglige indhold. I studiet af Naylor et al. (2006) var det ifølge lærerne en fremmede faktor, når aktiviteterne var fleksible og indeholdt mulighed for justeringer og tilpasninger. Og når lærerne selv skal udvikle materiale til bevægelsesaktiviteter i de forskellige fag, er det væsentligt, at materialet kan genbruges (LadeKjær & Hjarbech, 2016) og deles (Lowden et al., 2001).

I studier er det vist, at lærerne efterlyser kurser, hvor de bl.a. har mulighed for at øve sig i anvendelse af bevægelse i undervisningen (Parks et al., 2007). I de studier, hvor lærerne har deltaget i kurser, fremmer det implementeringen af bevægelse (Bartholomew & Jowers, 2011; Delk et al., 2014; Gibson



et al., 2008; Holt et al., 2013). På samme måde forholder det sig for lærerstuderende. Lærerstuderende, som har deltaget i kurser eller moduler under læreruddannelsen, hvor de har fået erfaringer med at anvende bevægelse i undervisningen, er mere villige til at integrere bevægelse i undervisningen, når de senere hen bliver ansat som lærere (Webster, 2011; Webster et al., 2010).

### **Det kulturelle og politiske niveau**

På det kulturelle og politiske niveau er der to fremtrædende faktorer, som har betydning for lærernes oplevelse af og villighed til at integrere bevægelse i undervisningen. Den ene, oplevelsen af akademisk pres, er en meget væsentlig, hæmmende faktor, og den anden, oplevelsen af en fælles og støttende kultur, er en fremmende faktor.

Oplevelsen af at skulle nå et bestemt fagligt indhold og nå at gøre eleverne klar til test og prøver i de forskellige fag, er i næsten alle studier, hvor der er blevet spurgt til lærernes oplevelse af barrierer, en af de væsentligste hæmmende faktorer for implementering af bevægelse i undervisningen (Allison et al., 2016; Gibson et al., 2008; Goh et al., 2013; Larsen et al., 2013; Naylor et al., 2006). Lærerne oplever, at det er vanskeligt også at finde tid til bevægelsesaktiviteter i undervisningen, når det i forvejen kan være svært at nå det faglige stof, og derfor bliver det ofte et spørgsmål om prioritering. Og da eleverne ikke bliver vurderet i forhold til, hvordan de klarer sig motorisk/bevægelsesmæssigt, men hvordan de klarer sig i test i de forskellige fag, så bliver såvel den faglige stoftrængsel som den manglende vurdering og monitorering af hvordan og hvor meget eleverne bevæger sig, til hæmmende faktorer (Gately et al., 2013; Langille & Rodgers, 2010).

Hvis der til gengæld er en fælles og støttende kultur på skolen, hvor bevægelse generelt bliver værdsat og prioriteret (Langille & Rodgers, 2010), og skolen har tydelige strategier for implementering af bevægelse i undervisningen (Gilmore & Donohoe, 2016), er det fremmende for lærernes anvendelse af bevægelse i undervisningen. En skolekultur, som er defineret af fælles værdier og forståelser, hænger også sammen med lærernes oplevelse af kollektive mestringsforventninger, dvs., hvor lærerne har en oplevelse af, at de arbejder mod et fælles mål. Studier viser, at lærernes oplevelse af kollektive mestringsforventninger fremmer villigheden til at integrere bevægelse i undervisningen og til at imødegå udfordringer, når de opstår, som når lærere fx skal ændre praksis (Parks et al., 2007).

## Diskussion

Skolereformen, som trådte i kraft i Danmark i 2014, har på de fleste skoler medført krav om en forandret praksis for lærerne. De første undersøgelser viser, at på trods af en mindre fremgang fra 2015 til 2017 er det stadig under 20 % af lærere, som inddrager bevægelse i undervisningen hver dag (Jacobsen et al., 2017; 2015). Undersøgelserne viser også, at der er forskel mellem fagene, og at motion og bevægelse inddrages mere i indskolingen end i udskolingen. I undersøgelser, hvor man har spurgt eleverne, ser man samme tendens; jo ældre eleverne er, jo mindre fysisk aktive er de i skolen (Juul & Østergaard, 2016).

Uanset om det er lærerne eller eleverne, man spørger, så er der fortsat lang vej til 45 minutters daglig motion og bevægelse for eleverne i den danske folkeskole, og derfor er det også nødvendigt at være opmærksom på de hæmmende og fremmende faktorer, som dette review viser kan være forbundet med implementeringen af bevægelse i undervisningen og skolen generelt.

Rogers (2003) taler i sin *diffusion of innovation*-teori om fem forhold, som i særlig grad har betydning for den hastighed, hvormed en forandring adopteres af medlemmerne af et socialt system – fx lærernes adoption af skolereformen. Flere forhold skal ifølge teorien spille sammen, for at medlemmerne af det sociale system adopterer forandringer. I forhold til skolereformens indførelse er det gældende, at lærerne skal opleve, at den nye praksis – fx anvendelse af bevægelse i undervisningen – er forbundet med fordele (*relative advantage*), at den er kompatibel med lærernes normer, værdier og filosofi (*compatibility*), at den nye praksis er simpel og enkel at indføre (*complexity/simplicity*), at den kan afprøves og indføres gradvist (*trialability*), og at værdien af forandringen er synlig for medlemmerne af det sociale system (*observability*) (Rogers, 2003). Resultaterne af de undersøgelser, som indgår i dette review, viser, at de samme fem forhold spiller en afgørende rolle for lærernes villighed til at anvende bevægelse i undervisningen.

### Relative fordele

For mange lærere er fremme af elevernes læring i de boglige fag det altoverskyggende mål, og mange oplever et stigende akademisk pres i takt med, at eleverne bliver ældre. Tidsfaktoren – konkret i form af oplevelsen af manglende tid til forberedelse og til gennemførelse af fysisk aktivitet i undervisningen – er derfor også en af de væsentligste hæmmende faktorer for implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen. Men netop derfor er det vigtigt, at lærerne har en oplevelse af, at den nye praksis, hvor bevægelse





skal integreres i undervisningen, kan bidrage til at fremme elevernes læring. Viden om de gavnlige effekter af bevægelse kan derfor også medvirke til, at lærerne får en oplevelse af, at anvendelse af bevægelse i undervisningen kan være forbundet med fordele, eller at det i alle tilfælde ikke hæmmer muligheden for at nå de akademiske mål (Allison et al., 2016; Gilmore & Donohoe, 2016). Den betydning, som mangel på viden kan have for lærernes oplevelse, kommer også til udtryk via en bekymring, som nogle lærere har for, om de kan få eleverne til at falde til ro igen efter en bevægelsesaktivitet og koncentrere sig om det faglige stof (Howie et al., 2014; McMullen et al., 2014). Denne bekymring kan imidlertid ikke rodfæstes i evidensbaserede undersøgelser – tværtimod (Gibson et al., 2008; Mahar et al., 2006). Når først eleverne har vænnet sig til bevægelse i undervisningen, er det som lærer lettere at håndtere og efterfølgende lettere at få dem til at sidde roligt (McMullen et al., 2014).

Manglende prioritering af bevægelse i undervisningen som følge af akademisk pres og mangel på tid er især problematisk i lyset af, at flere og flere undersøgelser viser, at bevægelse kan fremme de akademiske præstationer (Mullender-Wijnsma et al., 2015) og elevernes læringsforudsætninger (Riley, Lubans, Morgan, & Young, 2015). Men det viser måske også, at nogle lærere fortsat er usikre på, om fysisk aktivitet fremmer elevernes læring, da forskningen på området endnu ikke har vist entydige og kausale sammenhænge, som tilfældet fx er, når det handler om sammenhængen mellem fysisk aktivitet og sundhed. I alle tilfælde viser forskningen, at mange lærere generelt mangler viden på området og/eller er usikre på, om tidsforbruget til forbedelse og gennemførelse af fysisk aktivitet i undervisningen er givet godt ud (Benes et al., 2016; Gately et al., 2013; LadeKjær & Hjarbech, 2016). Ifølge Rogers (2003) er graden af implementering ofte et spørgsmål om at reducere graden af oplevet usikkerhed, og derfor er oplysning og overbevisning om de gavnlige effekter afgørende (Rogers, 2003, p. 233).

Viden om de gavnlige effekter opnås imidlertid ikke kun gennem oplysning, men også gennem succesfulde erfaringer, og på denne måde hænger *relative fordele* sammen med en anden faktor: *synlighed*. Når læreren oplever, at eleverne er glade, og de bliver bedre til at koncentrere sig efterfølgende, bliver fordelene ved anvendelse af fysisk aktivitet også synlige (Gately et al., 2013; Howie et al., 2014; Stylianou et al., 2016). Det ser ud til, at hvis lærerne kan se et formål med aktiviteterne, hvad enten det er, at eleverne får rørt sig eller bliver vækket om morgenen, eller at aktiviteterne fremmer motivationen for eller meningen med det faglige indhold, så ser det ud til, at det påvirker anvendelsen positivt (McMullen et al., 2014). I forlængelse heraf er det interes-



sant, at nogle lærere bruger fysisk aktivitet som belønning og/eller aflysning af fysisk aktivitet som straf for dårlig opførsel (Gately et al., 2013; McMullen et al., 2014). Det tyder således på, at nogle lærere har gjort sig erfaringer med eller har en forestilling om, at eleverne foretrækker fysisk aktivitet frem for andre undervisningsaktiviteter, og at man kan fremme elevernes motivation ved at belønne arbejdsindsatsen med en fysisk aktivitet og hæmme uro ved at true med aflysning af fysisk aktivitet. Det virker imidlertid paradoksalt at straffe urolig adfærd, som fx kan skyldes, at eleverne har siddet for længe, med aflysning af en planlagt fysisk aktivitet, som måske var den aktivitet, eleverne havde mest brug for i situationen. Eksempler på aflyste bevægelsesaktiviteter viser, at de pågældende lærere ikke grundlæggende kan se fordelene ved den fysiske aktivitet i forhold til læring og sundhed.

Ud over oplysning og succesfulde erfaringer har typen af bevægelsesaktiviteter også betydning for de oplevede fordele og dermed også for implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen. Således viser flere studier, at mange lærere foretrækker aktiviteter, som kan kombineres med eller integreres i det faglige stof (Bartholomew & Jowers, 2011; Cothran et al., 2010; Lade-Kjær & Hjarbech, 2016; Larsen et al., 2013; McMullen et al., 2014). Hvis lærerne i forvejen oplever, at tiden er begrænset, vil lærerne være mere tilbøjelige til at anvende aktiviteter, som ikke frarøver tid til at arbejde med det faglige stof.

Sammenfattende handler det således om at tydeliggøre de reelle gevinster ved den nye praksis gennem oplysning om de positive effekter. Især hvad angår læring, men også oplysning om de trivsels-, motivations- og sundhedsmæssige gevinster. De relative fordele influeres også af en oplevelse af usikkerhed og bekymring, som kan være forbundet med en ny praksis. Derfor er det også vigtigt at oplyse om og få erfaringer med den nye praksis og bl.a. opleve, at det ikke er vanskeligt at få eleverne til at koncentrere sig efter deltagelsen i fysisk aktivitet. Endelig er det vigtigt, at forandringen, som er forbundet med den nye praksis, ikke giver læreren en oplevelse af at skulle nå mere inden for det samme tidsrum. Derfor er det en fordel, hvis de fysiske aktiviteter kan kombineres med eller integreres i det faglige stof.

### **Kompatibilitet**

For mange lærere er der tale om en ny og anderledes praksis, når fysisk aktivitet skal integreres i undervisningen (Benes et al., 2016), og forandringer i klasserummet afhænger i høj grad af den enkelte lærers indstilling til og ønske om forandring. Derfor bør forandringerne så vidt muligt være kompatible med lærerens egne værdier og overbevisninger vedrørende undervisning og



læring (Cothran et al., 2010; Webster et al., 2010; Webster et al., 2013a). For nogle lærere stemmer den nye praksis godt overens med et ønske om at bidrage til elevernes læring, trivsel og sundhed (Cothran et al., 2010), og hvordan de mener, eleverne bedst lærer (Allison et al., 2016; Goh et al., 2013; Parks et al., 2007). For andre lærere opleves anvendelsen af fysisk aktivitet i undervisningen som uvæsentlig eller forstyrrende (Gately et al., 2013) eller som værende uden for lærerens opgave (Cothran et al., 2010). Konsekvenserne af denne forskel kan pege i forskellige retninger. En mulighed kunne være at fokusere på etablering af en fælles kultur blandt skolens ansatte (Langille & Rodgers, 2010). Dermed kunne der opnås en oplevelse af at arbejde i samme retning med fælles ansvar i forhold til at løfte opgaven. En anden mulighed kunne være, at det ikke nødvendigvis var alle lærere, som skulle varetage implementeringen af fysisk aktivitet i skolen, men kun dem, som mente, det gav god mening. Og endelig kunne en tredje mulighed være, at lærere, som havde modvilje eller er skeptiske over for de nye krav, fik mulighed for deltagelse i kursusforløb, hvor der var særligt fokus på, at lærerens værdier og filosofi blev diskuteret i sammenhæng med viden om ny forskning på området. Under alle omstændigheder er det væsentligt at være opmærksom på de forskelle, der kan være blandt lærerne på en skole i bestræbelserne på at skabe kompatibilitet.

Lærernes egne værdier og forståelse af god undervisning og skolens rolle i forhold til implementeringen af fysisk aktivitet i undervisningen er også et resultat af læreruddannelsens indhold og sammensætning. I studiet af Webster (2011), der undersøger sammenhængen mellem den studerendes biografi og oplevet kompetence i forhold til at integrere fysisk aktivitet i skolen, konkluderes det bl.a., at kurser og undervisningsforløb skal fungere som platform for diskussion af de studerendes egne oplevelser med og af idræt og bevægelse. Det fremgår af studiet, at biografien spiller en væsentlig rolle, og negative oplevelser skal italesættes blandt studerende for at anerkende bevægelse som en central værdi i udviklingen af det hele barn (Webster, 2011).

Sammenhængen mellem på den ene side lærerens og den lærerstuderendes oplevelser af idrætsundervisningen i skolen og på den anden side villigheden til at anvende bevægelse i undervisningen (Webster et al., 2010; Webster et al., 2015) er også vist i et studie, hvor lærere uden idrætslæreruddannelse bliver sat til at undervise i idræt i skolen. Her ser man også, at lærere, som har dårlige oplevelser med idræt fra egen deltagelse i idrætstimerne i skolen, er mindre villige til at sætte tid af til idrætsfaget i ugeskemaet (Morgan & Hansen, 2008).

Hvorvidt den nye praksis er kompatibel med eksisterende normer, værdier og holdninger afhænger i høj grad af lærerens egen oplevelse af den. Derfor er

det vigtigt at italesætte og diskutere de forskelle, der kan være lærerne imellem, og tilstræbe etableringen af en skolekultur, hvor forståelsen af og formålet med fysisk aktivitet diskuteres, og hvor fysisk aktivitet værdsættes, og uro accepteres.

### **Kompleksitet/simplicitet**

Implementering af fysisk aktivitet i undervisningen er også afhængig af, hvor vanskelig eller besværlig læreren oplever forandringen. Mange lærere finder det især svært, når de skal planlægge undervisning, hvor bevægelse er integreret i det faglige stof (Benes et al., 2016; LadeKjær & Hjarbech, 2016), og derfor foretrækker mange, at der er udviklet materiale til anvendelse i fagene (LadeKjær & Hjarbech, 2016; McMullen et al., 2014), at aktiviteterne hurtigt og nemt kan tilgås (fx på internettet) (Goh et al., 2013; McMullen et al., 2014), at aktiviteterne er nemme at integrere (Bartholomew & Jowers, 2011; McMullen et al., 2014; Stylianou et al., 2016), og materialerne kan genbruges (LadeKjær & Hjarbech, 2016). Det er imidlertid interessant, at der tilsyneladende er divergerende opfattelser blandt lærerne af i hvor høj grad, oplevelsen af fleksibilitet bidrager til øget implementering. Nogle lærere ønsker fleksibilitet (Naylor et al., 2006) og mulighed for at benytte forskellige strategier (Holt et al., 2013), mens andre ønsker mere struktur og klare linjer for, hvad de skal, hvornår og hvordan (Gilmore & Donohoe, 2016; Langille & Rodgers, 2010). I studiet af Langille & Rodgers (2010), hvor man både har interviewet lærere og ledelse, kommer nævnte divergens til udtryk som en konflikt mellem den fleksibilitet, som ledelsen ønsker at bidrage til, og lærernes ønske om en højere grad af konkretisering og specificering (Langille & Rodgers, 2010). Formuleringen af lokale bevægelsespolitikker med strategier for implementering og monitorering af fysisk aktivitet ser ud til at fremme implementeringen (Allison et al., 2016; Gilmore & Donohoe, 2016; Holt et al., 2013; Langille & Rodgers, 2010), og det er derfor også et spørgsmål, om ikke det behov, som nogle lærere har i forhold til konkretisering, kan forenes med muligheden for at benytte forskellige strategier og muligheden for at tilpasse, justere og udvikle aktiviteterne. Det vil sige, at den konkretisering, en bevægelsespolitik angiver, samtidig rummer en mulig fleksibilitet. Herved tilgodeses lærernes forskellige ønsker, og alle lærere kan tilpasse til egne oplevede behov. Durlak & DuPre (2008) fremhæver i et review af mere end 500 sundhedsfremmende interventioner, hvor de bl.a. har undersøgt faktorer, som påvirker implementering, at fleksibilitet og tilpasning til praktikernes oplevede behov fremmer implementeringen (Durlak & DuPre, 2008), og derfor hænger den oplevede kompleksitet også sammen med de oplevede fordele ved den nye praksis.

Generelt har oplevelsen af, hvor kompleks eller simpel en forandringsproces er, betydning for adoptionens hastighed. I de tilfælde, hvor lærerne prioriterer fysiske aktiviteter, som kan integreres i det faglige stof, og det samtidig er de aktiviteter, som lærerne finder sværest, og som tager længst tid at forberede, bliver det i særlig grad vigtigt at reducere kompleksiteten. Det kan eksempelvis gøres ved at tilbyde lærerne kurser, vejledning og inspiration til god praksis, og konkret ved at give adgang til undervisningsmateriale, som både kan bruges her og nu, men også rummer mulighed for justering, tilpasning og videreudvikling.

### Gradvis afprøvning

Det fremgår ikke i nogen af de præsenterede studier, at den fysiske aktivitet er blevet implementeret gradvist, men i en forandringsproces er muligheder for afprøvning (*triability*) i henhold til teorien et væsentligt aspekt. Det fremgår af litteraturgennemgangen, at mange lærere ønsker mulighed for at øve sig under uddannelse og på kurser (Delk et al., 2014; Parks et al., 2007; Webster, 2011; Webster et al., 2010; Webster et al., 2013b) og mulighed for at observere kolleger anvende fysisk aktivitet i undervisningen og diskutere anvendelsen efterfølgende (Lowden et al., 2001; Parks et al., 2007). Den gradvise implementering kan derfor også bestå i at lade lærerne øve sig under supervision. På denne måde anerkendes de vanskeligheder, der kan være forbundet med den ændrede praksis og værdien af den fysiske aktivitet i undervisningen. Lærernes ønske om og oplevede behov for at øve sig, observere andre og modtage respons stemmer også overens med forskning vedrørende faktorer, som mere generelt fremmer implementering:

”Training that includes modeling followed by role playing and performance feedback offered in a supportive emotional atmosphere has been succesful in many studies” (Durlak & DuPre, 2008, p. 338-339).

I studiet af McMullen et al. (2014) diskuteres også muligheden for, at lærere, som er bange for at miste kontrollen over elevernes adfærd, og som forbinder fysisk aktivitet i klasserummet med kaos, gives mulighed for en gradvis afprøvning for langsomt at vænne sig til og lære at acceptere uro i klassen. Den gradvise afprøvning kan ske gennem brug af aktiviteter, hvor eleverne i begyndelsen bliver ved deres plads og først senere præsenteres for aktiviteter, som kræver mere plads og bevægelse (McMullen et al., 2014).

Den gradvise afprøvning, som betoner vigtigheden af, at overgangen til den nye praksis sker gradvist, består således bl.a. i. at lade lærerne øve sig i anvendelsen af fysisk aktivitet i undervisning. Gerne under uddannelse og i forbindelse med kurser og gerne under supervision. Den gradvise afprøvning kan også bestå i at differentiere og progrediere omfanget og valget af aktiviteter, således at lærerne indledningsvis anvender simple og kortvarige fysiske aktiviteter og først senere mere komplekse aktiviteter, som kræver mere forberedelse og erfaring.

### Synlighed

De synlige resultater af en ændret praksis kan bidrage til øget og hurtigere implementering, hvis læreren oplever en gevinst ved anvendelse af fysisk aktivitet i undervisningen. En anden faktor handler om, hvad der monitoreres. I et studie med fire lærere peger Langille & Rodgers (2010) på betydningen af manglende monitorering af bevægelses kvalitet og sundhedsrelaterede politikker. Selvom skolen eventuelt har en sundheds- og bevægelsespolitik, får den ifølge Langille & Rodgers først betydning, når det ikke kun er elevernes faglige præstationer, som måles og vejes (Langille & Rodgers, 2010). Når skolen har udarbejdet en procedure for monitorering af fysisk aktivitet, fremmer det i sig selv implementeringen (Allison et al., 2016; Langille & Rodgers, 2010). I det præsenterede danske studie med fem skoler er der imidlertid ingen af skolerne, som måler, om eleverne får 45 minutters fysisk aktivitet om dagen, og lærerne har generelt svært ved at vurdere omfanget af fysisk aktivitet i elevernes skoledag (LadeKjær & Hjarbech, 2016). Ifølge flere af de præsenterede studier vil lærerne som nævnt blive motiveret af at have synlige mål at navigere efter, og når de oplever, at omfanget af elevernes fysiske aktivitetsniveau monitoreres. Da lærernes oplevelse af de relative fordele ifølge Rogers (2003) tillægges stor betydning for den hastighed, hvormed forandringen adopteres, er det imidlertid også vigtigt, at sammenhængen mellem de fysiske aktiviteter og elevernes læring bliver synlig for læreren, og at andre forhold, som læreren og lærerkollegiet finder vigtige, ligeledes bliver synlige under eller efter gennemførelsen af de fysiske aktiviteter. Det handler således både om de læringsmæssige effekter, som fx øget koncentration, men også om elevernes trivsel, motivation og bevægelsesglæde. Hvor stor en rolle forhold som synliggørelsen af elevernes trivsel og sundhed spiller for den enkelte lærer, vil afhænge af, hvilke værdier læreren finder vigtige (*kompatibilitet*), og af om der på skolen er en fælles og støttende kultur, hvor fysisk aktivitet bliver værdsat, og hvor lærerne har en oplevelse af at arbejde mod et fælles mål for elevernes delta-



gelse i de fysiske aktiviteter (Gilmore & Donohoe, 2016; Langille & Rodgers, 2010; Parks et al., 2007). Forskning understøtter som tidligere nævnt i stigende grad de gavnlige effekter af fysisk aktivitet, men forskningen viser også, at valget af bevægelsesaktiviteter: varigheden, kvaliteten, intensiteten, organiseringen mv. langt fra er ligegyldig, hvis elevernes deltagelse i de fysiske aktiviteter skal have den ønskede effekt (Jørgensen, 2017). Derfor må læreren dels gives nogle kriterier for valg af bevægelsesaktiviteter og dels også have andre mål end de læringsmæssige effekter at pejle efter. I et review af Webster et al. (2015), hvor en lang række forskellige forhold vedrørende anvendelse af fysisk aktivitet i undervisningen er sammenholdt, problematiseres den eksisterende forskning, og der efterlyses forskning, som ikke kun har fokus på de akademiske output, men også på forbedrede motoriske færdigheder og forudsætninger for og lyst til fysisk aktivitet (Webster, Russ, Vazou, Goh, & Erwin, 2015).

Sammenfattende for kategorien *synlighed* kan det konkluderes, at de synlige, positive effekter af en ny praksis er væsentlige for lærernes villighed til at ændre praksis. Lærerne skal kunne se og opleve, at elevernes deltagelse i de fysiske aktiviteter fremmer de mål, læreren har for undervisningen, hvad enten det kommer til udtryk gennem glæde, motivation, forbedret koncentration eller andet.

## Konklusion

Brugen af en socioøkologisk model bidrager til at anskueliggøre, hvordan lærernes oplevelse af og villighed til at anvende bevægelse i undervisningen påvirkes på forskellige niveauer og kommer til udtryk i form af en lang række hæmmende og fremmende faktorer. Rogers diffusionsteori, der beskriver fem forhold, som især har betydning for den hastighed, hvormed en forandring adopteres af medlemmerne af et socialt system, anvendes efterfølgende i diskussionen til at vise, hvordan faktorerne hænger sammen på tværs af niveauerne.

Lærere har en afgørende indflydelse på, hvad der foregår i klasserummet og dermed også i hvor høj grad fysisk aktivitet bliver en del af elevernes skoledag. I vurderingen af, om, hvornår og hvordan lærerne anvender fysisk aktivitet i undervisningen, er det væsentligt at kende til de forskellige faktorer, som påvirker den enkelte lærers arbejdsliv og de relaterede valg, der skal træffes. Variationen på tværs af studierne peger på mange forskellige betydningsfulde faktorer og vidner om kulturelle, organisatoriske, lokale og individuelle for-



skelle og nuancer. Men på trods af forskelle er det muligt at pege på centrale faktorer, som har betydning for implementering af fysisk aktivitet i skolen.

Lærerne har generelt en oplevelse af akademisk pres, som kommer til udtryk i oplevelsen af manglende tid til forberedelse og gennemførelse af fysiske aktiviteter i undervisningen. Et akademisk pres, som bliver større og større, efterhånden som eleverne bliver ældre. Det betyder, at lærerne generelt foretrækker aktiviteter, som kan kombineres med eller integreres i det faglige stof, og activity breaks, som er kortvarende og nemme at introducere. Den fysiske aktivitet skal give mening og det må gerne være sjovt for eleverne at deltage. Det betyder også, at det er vigtigt, at aktiviteterne er tilpasset elevernes alder og forudsætninger, og at aktiviteterne bidrager til at opfylde det – eller de – opsatte mål for timen. I forlængelse heraf efterlyser lærerne bevægelsesaktiviteter, som er målrettet de ældste klasser og inspiration til aktiviteter, som kombinerer eller integrerer fysisk aktivitet i det enkelte fag. Man kan fremme implementeringen på skolerne gennem formulering af en bevægelsespolitik med strategier for implementering og monitorering, gennem etablering af en fælles og støttende kultur, hvor den fysiske aktivitet tillægges værdi, og ved at tilbyde lærerne kurser, hvor de kan opnå viden om de gavnlige effekter og øve sig i anvendelsen af fysisk aktivitet i de forskellige fag.

Skolereformen trådte i kraft i august 2014, og efter tre år er der stadig over 80 % af lærerne, som ikke anvender motion og bevægelse dagligt i undervisningen. Derfor er der behov for forskningsbaserede tiltag, hvor man afprøver og undersøger forskellige strategier med henblik på at fremme implementeringen af motion og bevægelse i elevernes skoledag. Det handler bl.a. om at gennemføre studier af lokale vellykkede kompetenceudviklingsforløb for lærerne, og fremadrettet undersøge, hvordan læreruddannelsen i højere grad kan udvikle de studerendes kompetencer til at anvende motion og bevægelse i undervisningen i de forskellige skolefag.

## Bilag

Tabel 1 er en oversigt over de inkluderede studier. Bilaget kan findes på hjemmesiden for *'Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring'*: <http://fiibl.dk/publikationer>

## Referencer

Aftaletekst. (2013). Aftale mellem regeringen ( Socialdemokraterne , Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti ), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.



- Ministeriet for Børn, Undervisning Og Ligestilling, 1-32. Retrieved from <http://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Folkeskolereformen/>
- Ahn, S., & Fedewa, A.L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology, 36*(4), 385-397. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq107>
- Allison, K.R., Vu-Nguyen, K., Ng, B., Schoueri-Mychasiw, N., Dwyer, J.J.M., Manson, H., ... Robertson, J. (2016). Evaluation of Daily Physical Activity (DPA) policy implementation in Ontario: surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC Public Health, 16*(1), 1-16. <http://doi.org/10.1186/s12889-016-3423-0>
- Bartholomew, J.B., & Jowers, E.M. (2011). Physically active academic lessons in elementary children. *Preventive Medicine, 52*, 51-54. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.017>
- Benes, S., Finn, K.E., Sullivan, E.C., & Yon, Z. (2016). Teachers' Perceptions of Using Movement in the Classroom. *Physical Educator, 73*(1), 110-135. <http://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I1-5316>
- Biddle, S.J.H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports Med, 45*(11), 886-895. <http://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185\nbjports-2011-090185> [pii]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Book*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garn, A.C. (2010). Classroom teachers and physical activity integration. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1381-1388. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.04.003>
- Delk, J., Springer, A.E., Kelder, S.H., & Grayless, M. (2014). Promoting teacher adoption of physical activity breaks in the classroom: Findings of the central texas CATCH middle school project. *Journal of School Health, 84*(11), 722-730. <http://doi.org/10.1111/josh.12203>
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C.M., Sallis, J.F., & Veiga, O.L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport / Sports Medicine Australia, 18*(5), 534-539. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007>
- Gately, P., Curtis, C., & Hardaker, R. (2013). An evaluation in UK schools of a classroom-based physical activity programme – TAKE 10! ®: A qualitative analysis of the teachers' perspective. *Education and Health, 31*(4), 73-78.
- Gibson, C.A., Smith, B.K., DuBose, K.D., Leon Greene, J., Bailey, B.W., Williams, S.L., ... Sullivan, D.K. (2008). Physical activity across the curriculum: year one process evaluation results. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5*(36), 1-11. <http://doi.org/10.1186/1479>
- Gilmore, T., & Donohoe, H. (2016). Elementary school generalist teachers perceived competence to deliver Ontario's daily physical activity program. *Loisir et Societe, 39*(1), 135-144. <http://doi.org/10.1080/07053436.2016.1151217>
- Goh, T.L., Hannon, J.C., Newton, M., Webster, C., Podlog, L., & Pillow, W. (2013). "I'll Squeeze It In": Transforming Preservice Classroom Teachers' Perceptions Toward Movement Integration in Schools. *Action in Teacher Education, 35*(4), 286-300. <http://doi.org/10.1080/01626620.2013.827600>
- Holt, E., Bartee, T., & Heelan, K. (2013). Evaluation of a Policy to Integrate Physical Activity Into the School Day. *JOURNAL OF PHYSICAL ACTIVITY & HEALTH, 10*(4), 480-487.

- Howie, E.K., Newman-Norlund, R.D., & Pate, R.R. (2014). Smiles count but minutes matter: Responses to classroom exercise breaks. *American Journal of Health Behavior*, 38(5), 681-689. <http://doi.org/10.5993/AJHB.38.5.5>
- Jacobsen, R.H., Bjørnholt, B., Krassel, K.F., Nørgaard, E., Jakobsen, S.T., Flarup, L.H., ... Nygaard, H. (2017). *En længere og mere varieret skoledag*. København. Retrieved from [www.kora.dk](http://www.kora.dk)
- Jacobsen, R.H., Flarup, L.H., & Søndergaard, N.M. (2015). *En længere og mere varieret skoledag – Kortlægningsrapport 2015*. København. Retrieved from [www.kora.dk](http://www.kora.dk)
- Juul, K.G., & Østergaard, S. (2016). *Børns og unges motionsvaner og skole-forenings-samarbejder i otte kommuner*. Center for Ungdomsstudier.
- Jørgensen, H.T. (2017). Bevægelse kan fremme elevernes sundhed, trivsel og læring. *Unge Pædagoger*, 78(1), 4-12.
- LadeKjær, E., & Hjarbech, P. (2016). *Undersøgelse af Krop og Kompetencer*. København. Retrieved from [www.kora.dk](http://www.kora.dk)
- Langille, J.-L.D., & Rodgers, W.M. (2010). Exploring the Influence of a Social Ecological Model on School-Based Physical Activity. *Health Education & Behavior*, 37(6), 879-894. <http://doi.org/10.1177/1090198110367877>
- Larsen, T., Samdal, O., & Tjomsland, H. (2013). Physical activity in schools A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52-63. <http://doi.org/10.1108/09654281311293637>
- Lowden, K., Powney, J, Davidson, J., & James, C. (2001). *The Class Moves! Pilot in Scotland and Wales – An Evaluation*. Glasgow.
- Mahar, M.T., Murphy, S.K., Rowe, D.A., Golden, J., Shields, A.T., & Raedeke, T.D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(12), 2086-2094. <http://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- McLeroy, K.R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351-77. <http://doi.org/10.1177/109019818801500401>
- McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Physical Activity Opportunities during the School Day: Classroom Teachers' Perceptions of Using Activity Breaks in the Classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511-527. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0062>
- Morgan, P.J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516. <http://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Mullender-Wijnsma, M.J., Hartman, E., de Greeff, J.W., Bosker, R.J., Doolaard, S., & Visscher, C. (2015). Improving Academic Performance of School-Age Children by Physical Activity in the Classroom: 1-Year Program Evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371. <http://doi.org/10.1111/josh.12259>
- Naylor, P., Macdonald, H.M., Zebedee, J.A., Reed, K.E., & Mckay, H.A. (2006). Lessons learned from Action Schools! BC – An “ active school ” model to promote physical activity in elementary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 413-423. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2006.06.013>
- Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding Classroom Teachers' Perceptions of Integrating Physical Activity: A Collective Efficacy Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 316-328. <http://doi.org/10.1080/02568540709594597>
- Pawson, R. (2003). *Assessing the quality of evidence in evidence-based policy: why, how and when? Introduction: a summary of the argument* (ESRC Research Methods Programme. No. 1). Manchester. Retrieved from [www.ccsr.ac.uk/methods](http://www.ccsr.ac.uk/methods)



- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review – a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy, 10 Suppl 1*, 21-34. <http://doi.org/10.1258/1355819054308530>
- Raspberry, C.N., Lee, S.M., Robin, L., Laris, B.A., Russell, L.A., Coyle, K.K., & Nihiser, A.J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine, 52*(SUPPL.), S10-S20. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Rieper, O., & Hansen, H.F. (2007). *Metodedebatten om evidens*. København. Retrieved from <https://www.kora.dk/>
- Riley, N., Lubans, D.R., Morgan, P.J., & Young, M. (2015). Outcomes and process evaluation of a programme integrating physical activity into the primary school mathematics curriculum: The EASY Minds pilot randomised controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport, 18*(6), 656-661. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.005>
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations. 5th edition* (5th ed.). New York: Free Press.
- Sallis, J.F., Owen, N., & Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice* 4th ed., pp. 465-485. San Francisco: Jossey-Bass. [http://doi.org/10.7326/0003-4819-116-4-350\\_1](http://doi.org/10.7326/0003-4819-116-4-350_1)
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimkie, C.J.R., Daniels, S.R., Dishman, R.K., Gutin, B., ... Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics, 146*(6), 732-737. <http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Stylianou, M., Kulinna, P.H., & Naiman, T. (2016). " ... because there's nobody who can just sit that long': Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review, 22*(3), 390-408. <http://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- van Sluijs, E.M.F., McMinn, A.M., & Griffin, S.J. (2008). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Bmj, 42*(8), 653-657. <http://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Webster, C. (2011). Relationships Between Personal Biography and Changes in Preservice Classroom Teachers' Physical Activity Promotion Competence and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 320-339.
- Webster, C., Caputi, P., Perreault, M., Doan, R., Douthis, P., & Weaver, R.G. (2013). Elementary Classroom Teachers' Adoption of Physical Activity Promotion in the Context of a Statewide Policy: An Innovation Diffusion and Socio-Ecologic Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*, 419-440. <http://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.419>
- Webster, C., Erwin, H., & Parks, M. (2013). Relationships between and changes in preservice classroom teachers' efficacy beliefs, willingness to integrate movement, and perceived barriers to movement integration. *Physical Educator, 70*(3), 314-335.
- Webster, C., Monsma, E., & Erwin, H. (2010). The Role of Biographical Characteristics in Preservice Classroom Teachers' School Physical Activity Promotion Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(4), 358-377. <http://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.358>
- Webster, C., Russ, L., Vazou, S., Goh, T.L., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews, 16*(8), 691-701. <http://doi.org/10.1111/obr.12285>
- Webster, C.A., Buchan, H., Perreault, M., Doan, R., Douthis, P., & Weaver, R.G. (2015). An Exploratory Study of Elementary Classroom Teachers' Physical Activity Promotion From a Social Learning Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*(3), 474-495. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0075v>

---

# Konturer af intermedial litteratur og litteraturdidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen

Ayoe Quist Henkel. Lektor i dansk og ph.d.i børnelitteratur, aqh@via.dk  
VIA University College

---

## Resumé

I Fælles Mål for faget dansk (2014a) forekommer vendingen "litteratur og andre æstetiske tekster" og begrebet "multimodalitet" for første gang i danskfagets læreplan. Samtidig udvikles nye former for kunstarter og medier for realisering af litteratur i kraft af den teknologiske og digitale udvikling. Når børn i dag åbner en litterær tekst i danskundervisningen, vil det af og til være i form af digital litteratur, som fx en litterær app, en sms-novelle eller et andet digitalt format, der benytter sig af forskellige udtryksformer og varierende former for interaktion. Sådanne forandringer i læreplanen og i det litterære felt stiller nye spørgsmål til dels, hvad der karakteriserer litteraturundervisningens genstandsfelt, dels hvorfor og hvordan digital litteratur kan læses i modersmålsundervisningen. Disse fagdidaktiske spørgsmål diskuterer og svarer artiklen på ud fra en intermedialitetstilgang (bl.a. Mitchell, 1994; Wolf, 2007; Elleström, 2010; Bruhn, 2012 og 2016), eftersom denne i al sin diversitet er optaget af tværæstetisk og tværmedial betydningsdannelse i blandt andet litteratur. Denne tilgang komplementerer dermed multimodalitetsteorien, der orienterer sig mod alle tekster og deres sammensatte og kommunikative hensigt, ved at fokusere særligt på æstetiske tekster og disses mulige refleksions- og erkendelsespotentiale. Ud fra en analyse fokuseret på de to nye begrebsanvendelser og med nedslag i en digital og remedieret version af Karen Blixens fortælling "De blå øjne" (2016) tegner artiklen konturerne af intermedial litteraturdidaktik, der afslutningsvis formuleres i tre praksisnære principper for litteraturundervisning: Sanselse, sammenligne og skabe.

## Nøgleord

Fagdidaktik, danskfaget, digital litteratur, litteratur for børn og unge, intermedialitet, multimodalitet, litteraturundervisning, Fælles Mål for faget dansk, remediering

Artiklen er fagfællebedømt

## Anslag: Litteratur i skolen i bevægelse

Med fingrene bevæger eleven det, der minder om lysskæret fra en lygte, hen over computeren eller tabletten for at læse ordene, der står på skærmen, og som

---

Årg. 2 | nr. 2 | 2017 | Side 106-127 | <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/index>  
ISSN: 2445-8538 | For artikler publiceret i LUP tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. LUP 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.

samtidig bliver læst højt (illustration 1). Her låner læseren hovedpersonen Severines synsvinkel helt konkret for en stund, hvor hun desperat og i mørke lister sig ned på havnen med en lygte i hånden for at tage galionsfigurens safirøjne. I et narrativt klimaks akkompagneres ordene af en ildevarslende lyd, ligesom utallige øjne dukker op på skærmen, hvis læseren berører den (illustration 2). Her bliver distancen mellem kvinden og skipperen visuelt tydelig, da de står langs hver sin kant af skærmen, ligesom deres blikretninger fører væk fra hinanden. Samtidig bliver fortællingens ledemotiv i form af øjet særligt påtrængende, når eller hvis læseren berører skærmen. Dette er to nedslag i en remedieret version af Karen Blixens fortælling "De blå øjne" fra 1942. "De blå øjne" eksemplificerer, hvordan den samme fortælling kan bevæge sig imellem forskellige former og medier, idet den findes i flere skriftlige udgaver, i Blixens egen mundtlige fortælling og senest i en digital udgave, som er karakteriseret ved, at flere udtryksformer arbejder sammen om at fortælle. I dette eksempel drejer det sig om skrift, billede, lyd, musik og enkelte animationer, der sammen med interaktivitet henvender sig til læseren i en fortælling, der blandt andet drejer sig om, hvad der kan ske, hvis man ikke forstår hinanden, ikke lever livet som det nu engang udfolder sig eller forgriber sig på tilværelsen.

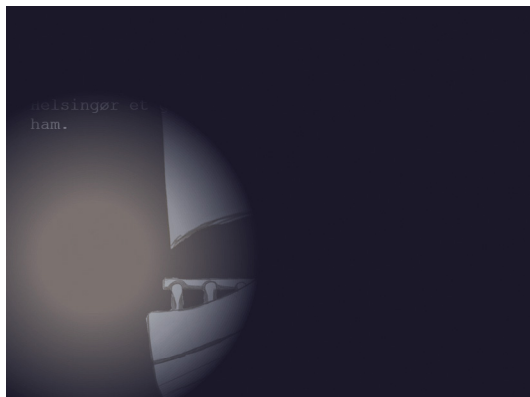


Illustration 1 Blixen "De blå øjne" (2016).



Illustration 2 Blixen "De blå øjne"

Den seneste version af "De blå øjne" er et eksempel på nye, digitale litterære formater for børn og unge (Christensen, 2014; Schwebbs, 2014; Stichnote, 2014; Turrión, 2014; Henkel, 2015; Manresa & Real, 2015). Sådanne nye tekster stiller spørgsmål til, hvordan vi tilgår, forstår og analyserer litteratur, og de stiller spørgsmål til, hvorfor og hvordan denne digitale litteratur kan indgå i danskundervisningen. I artiklen vil disse nyere litterære formater



blive karakteriseret som digital litteratur for børn og anskuet ud fra en intermedial tilgang<sup>1</sup> i bestræbelsen på at svare på disse spørgsmål.

## Introduktion

Intermedialitet skal her forstås som et afgørende element i mediers betydningsdannelse (Elleström, 2010; Bruhn, 2010 og 2016) og kan ifølge Elleström danne "a medial complex integrating materiality, perception and cognition" (Elleström, 2010, s. 15), som kun kan blive forstået og begrebet i samspillet mellem medie og recipient. Netop samspillet mellem medie og recipient eller mellem værk og læser får anderledes forudsætninger, når den litterære tekst er digital og indlejret som et program i fx en tabletcomputer og dennes interface, hvilket også har litteraturredidaktiske konsekvenser. På samme måde får litteratur forstået som "fiktion, formet sprog og livstolkning" (Ringgaard, 2014, s. 31)<sup>2</sup> også anderledes forudsætninger i kraft af digitale muligheder for at benytte flere udtryksformer end skrift og interaktivitet og dermed benytte forskellige sansappeller som den visuelle, auditive og taktile. Sådanne forandringer i det litterære og mediemæssige felt ser ud til at blive tematiseret med de to nye begrebsanvendelser "litteratur og andre æstetiske tekster" og "multimodalitet" i Fælles Mål for faget dansk (Undervisningsministeriet 2014a, b og c). I artiklen her vil jeg derfor analysere litteraturforståelsen i læreplanen i spændingsfeltet imellem en multimodal og intermedial tekstforståelse, idet den multimodale tilgang indoptager nye teksters forskelligartede kommunikationsformer, men ikke den form for kommunikation, som kunst i særdeleshed og litteratur mere specifikt også kan være. Hvor den multimodale tilgang tilbyder en teori om sammensatte tekster og deres forskellige semiotiske ressourcer, tilbyder den intermediale tilgang en teori om

---

1 I princippet kan al litteratur anses som værende intermedial litteratur (Bruhn, 2016), men i artiklen her fokuserer jeg på digital litteratur for børn.

2 Litteratur er et flertydigt begreb. Ringgaard har fire definitioner i Litteratur (2014), som indoptager dels mediehistoriske og dels institutionelle elementer. Jeg anvender den citerede definition, idet den ligger i tråd med vejledningens definition i Fælles Mål for faget dansk: "Litteratur er ordkunst, en særlig æstetisk måde at bruge sproget på og dets stilistiske virkemidler. Det er vigtigt at holde fast i denne pointe, så litteraturen ikke alene fremstår som formidler af en bestemt samfundsmæssig holdning eller problemstilling" (Undervisningsministeriet, 2014c). Denne definition kan diskuteres og anskues som værende for snæver. I børnelitterær forskning har blandt andre Anna Karlskov Skyggebjerg undersøgt og understreget vigtigheden af også at inkludere faglitteratur i litteraturbegrebet (Skyggebjerg, 2011). Når jeg baserer litteraturbegrebet i artiklen her på fiktion, er det ikke for at udgrænse faglitteratur, men for at bevare fokus for artiklen.





fiktion som en mulig æstetisk erkendelsesform. De to tilgange er dermed ikke hinandens modsætninger, men kan komplementere hinanden, og de aktualiserer diskussioner om danskfagets fundering indenfor rammerne af såvel et hermeneutisk, kultur- og litteraturvidenskabeligt fag som et kommunikativt og sprogvidenskabeligt fag (Krogh, 2003; Sørensen, 2008; Illum Hansen, 2015). Artiklen vil dermed diskutere dele af danskfagets legitimeringsgrundlag med henblik på at tegne konturerne af en intermedial litteraturredidaktik. "De blå øjne" vil eksemplificere det nye litterære genstandsfelt, og *Fælles mål for dansk* vil udgøre det faglige lovgrundlag. På den baggrund operationaliseres den intermediale tilgang afslutningsvis ind i tre praksisnære principper for litteraturundervisning – sansning, sammenligning og skabelse – med "De blå øjne" som eksempel.

## Digital litteratur for børn i en intermedial forståelsesramme

Digital litteratur er karakteriseret ved at "go beyond what could be done without digital media" (Simanowski, 2008, s. 3), hvilket med Simanowski vil sige, at digital litteratur er mere og andet end 'blot' litteratur, for ellers ville det bare være litteratur formidlet i digitale medier (ibid.). En mere udfoldet definition tilbyder Digital Fiction International Network ved at betone, at digital litteratur er "fiction [that is] written for and read on a computer screen [and] that pursues its verbal, discursive and/or conceptual complexity through the digital medium, and would lose something of its aesthetic and semiotic function if it were removed from that medium" (Bell et al., 2010). Med andre ord udnytter digital litteratur "den digitale teknologien i produktions-, distribusjons- og resepsjonsprosessen" (Rustad, 2012, s. 11). I forlængelse af disse definitioner bliver det imidlertid nødvendigt at præcisere, hvad der mere præcist kendetegner denne overskridelse af papirbåret litteratur og den betonedede særlige æstetiske og semiotiske funktion og mulige anderledes reception, som digital litteratur kan besidde, hvilket den intermediale forståelsesramme kan.

Med den intermediale tilgang kan man pointere, at selvom digital litteratur er yderst forskelligartet og baserer sig på forskellige æstetiske udtryksformer og strategier, indeholder den næsten altid, i kraft af en ofte forekommende *samtidig tilstedeværelse* af disse forskelligartede udtryksformersom fx skrift, billede og lyd. I den remedierede version af "De blå øjne" har ordene – skriftlige som mundtlige – en særlig dominans, men de

indgår i forskellige samspil med andre æstetiske udtryksformer og interaktion. Generelt har skriften ikke altid primat i digital litteratur. I den digitale udgave af Blixens fortælling bliver øjet som ledemotiv særlig centralt pga. dets visuelle fremtræden både konkret og animeret på "forsiden"/det første opslag (se illustration 3) og grafisk med øjesilhouetten, der kommer frem imellem opslagene, når læseren "bladrer", ligesom fx personers placering på et opslag har betydning for tolkningen af deres relation. Lydligt understøtter bl.a. en hjertebanken og underlægningsmusik fortællingens stemning og personernes følelsesliv. Generelt er digital litteratur karakteriseret ved udforskning af fortælleformer, æstetiske virkemidler og måder at invitere til interaktion på og henter impulser fra såvel den almene populærkultur som fra både klassiske og avantgardistiske strømninger indenfor litteratur, film, billedkunst og musik. Dertil kommer interaktiviteten i form af forskellige måder at invitere læseren til helt konkret at tage del i fortællingen på eller gøre noget for at drive fortællingen videre. I "De blå øjne" sker dette fx ved som tidligere nævnt at illudere, at læseren fører en lygte hen over skærmen for at kunne se skærbilledet, eller på et andet opslag, hvor læseren visuelt og lydligt inviteres til at berøre tekstbilledet, der herefter krakelerer og dermed bebuder noget ildevarslen (se illustration 4).



Illustration 3 Blixen "De blå øjne" (2016)

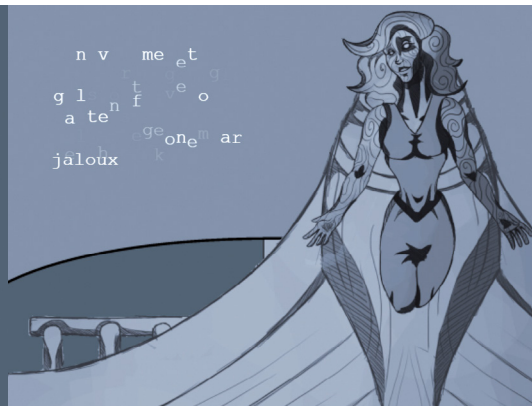


Illustration 4 Blixen "De blå øjne" (2016)

Intermedialitetsforskning tager ofte afsæt i den amerikanske kunsthistoriker W.J.T. Mitchell (fx i Ellestrøm, 2010, s. 14-15; Rippl, 2015, s. 3 og Bruhn 2016, s. 15-16 og 21) og hans pointering af, at alle kunstarter er sammensatte og "mixed media, combining different codes, discursive conventions, channels, sensory and cognitive modes" (Mitchell, 1994, s. 94-95). Denne præmis understreger alle medier og kunstformers grundlæggende forbundne, kom-



positte og dermed intermediale kvaliteter. Den intermediale tilgang betoner, at en udtryksform principielt altid har et *mellemværende* med andre udtryksformer i den enkelte tekst, der giver sig udslag i komplekse sansebaserede henvendelser.

Intermedialitetsforskning er et bredt felt, der har udviklet sig siden 1980'erne og forgrener sig til forskellige discipliner som litteratur-, musik- og medievidenskab, kunsthistorie, sociologi og filosofi (se fx Rippl, 2015) og er dermed tværdisciplinær per se. Derfor er det ikke muligt eller hensigtsmæssigt at udvikle én definition, ligesom termen står i tæt relation til begreber som blandt andre remediering og multimodalitet, hvilket uddybes senere. Forskning i intermedialitet placerer sig dermed i et divergent felt, og her tager jeg udgangspunkt i den overvejende kunstorienterede forskning i intermedialitet (fx Mitchell, 1994; Rajewsky, 2002; Wolf, 2007; Clüver, 2007; Elleström, 2010 og Bruhn, 2012 og 2016), eftersom denne del af forskningen i al sin diversitet er optaget af, hvordan medie- og kunstformer indgår i forskellige relationer i det enkelte værk og går på tværs imellem mediale fænomener. Den intermediale tilgang orienterer sig mod den betydningsdannelse og det erkendelsespotentiale, der fremkommer, når ét eller flere af følgende dimensioner er til stede i en litterær tekst:

- Elementer fra forskellige medier er repræsenteret i den litterære tekst på det diegetiske niveau, altså på handlingsniveauet/de litterære karakterers verden. Det kan være musikfragmenter, reklameslogans, sms-beskeder og lignende. Sådanne spor af andre medietekster kan have konsekvenser for subjektforståelse og -konstruktion i de litterære værker og inviterer til refleksioner over mediers rolle i tilværelsen hos læseren (mere herom i Henkel, 2016).
- Der er samtidighed mellem eller kombinationer af forskellige udtryksformer som skrift, musik, lyd, stillbilleder, levende billeder, tale og forskellige måder at skabe interaktion på i den enkelte litterære tekst.
- Bogmediet går i dialog med andre medier, hvilket kan iagttages ved fx bogobjekter eller en del digital litteratur, der leger med andre medier eller i sin fysikalitet indoptager andre medier. Hermed tillægges mediet, som værket realiseres i, en afgørende og hidtil ikke særlig synlig rolle i betydningsdannelsen og læseprocessen.

Disse tre dimensioner af intermedialitet viser denne tilgangs mangesidethed.<sup>3</sup> Den intermediale tilgang er optaget af såvel tekstinterne som teksteksterne forhold og orienterer sig derfor både mod et værks indre sammensathed og dette værks relation til samtidige medier og den kulturelle kontekst. Denne situerethed og dermed tekstens måde at være i verden på får nogle særlige implikationer, når det drejer sig om litteraturlæsning på fx tabletcomputere i undervisningen. Den digitale version af "De blå øjne" placerer sig overvejende i punkt b, idet den skaber oplevelse og betydning i samspillet imellem forskellige udtryksformer og læserens interaktion med interfacet, dvs. grænse- og kontaktfladen mellem tabletcomputeren og læseren. Dermed bliver der lagt vægt på fortællingens stemning og univers og dens udsagn om at være menneske i verden, der fremkommer i udtryksformernes interaktion med hinanden og i læserens interaktion med teksten. Intermedial litteratur realiseret i et multisensorisk interface medfører, at teksten i mindre grad er et stabilt objekt for fortolkning og derfor snarere en teksthændelse. I "De blå øjne" er der som i punkt a) spor af andre medietekster, fx et klassisk musiknummer og den grafiske æstetik, hvor blandt andet gendigtningen af Severine peger ud mod en stiliseret popkulturel tegneserieæstetik. Endelig indeholder "De blå øjne" punkt c) i form af medierefleksivitet fx ved en "læsevejledning" i begyndelsen eller ved at mime papirbogens "bladreeffekt" og dermed pege på sin egen digitale fysikalitet eller mangel på samme.

Digital litteratur for børn i en intermedial forståelsesramme accentuerer, at også litteratur præget af samtidig tilstedeværelse af forskellige udtryksformer er kommunikation, der tilbyder refleksions- og erkendelsespotentiale. Den intermediale tilgang er en måde at forstå fiktion på og rører ved sansernes hierarki ved at tildele både visuelle, auditive og taktile sanseappeller vægt i læse- og fortolkningsprocessen. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at tilgangen kun i yderst begrænset omfang er tænkt ind i litteraturredidaktiske sammenhænge (fx Bönnighausen og Rösch, 2004; Vandermeersche og Soetaert, 2011) og slet ikke i forhold til modersmålsundervisningen i grundskolen i en dansk kontekst. Hvorfor og hvordan digital litteratur kan være indhold i danskundervisningen, vil blive belyst i det følgende. Først ud fra en analyse af de tidligere nævnte to nye begrebsanvendelser i Fælles Mål og dernæst ud fra tre praksisnære principper for intermedial litteraturredidaktik med "De blå øjne" som eksempel.

---

3 Mere herom i min ph.d.-afhandling *Mellemværender. Litteratur for børn og unge midt i en medietid: Intermedialitet, materialitet og litteraturredidaktiske perspektiver*, Aarhus Universitet 2017.



## Indholdet og litteraturbegrebet i danskfaget under forandring

I den seneste revidering af danskfagets curriculum *Fælles Mål for faget dansk* (Undervisningsministeriet 2014a og b) er der to elementer, der peger ind i en gentænkning af litteraturundervisningens genstandsfelt og legitimering. For det første beskrives fagets indhold to gange i formålsparagraffen som "litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation" (Undervisningsministeriet 2014a, stk. 1 og stk. 2). For det andet anvendes begrebet 'multimodalitet' for første gang i fagets læreplan. Disse to elementer har betydning for definering af fagets indhold og stofområder, for litteraturbegrebet og for danskundervisningen. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at artikler og bøger (fx Raahauge, 2014; Rytter, 2015; Nielsen, 2015; Illum Hansen, 2015; Carlsen, 2015; Olsen, 2016 og Bundsgaard, 2016), der behandler de Fælles Mål i dansk slet ikke eller kun i meget begrænset omfang tematiserer sådanne nye begrebsanvendelser og deres mulige vægtforskydninger i faget. Begrundelsen herfor kan være, at diskussionerne i højere grad har været og er optaget af læringsmålstyringen og det principielle ved kompetencemål og kompetencetilgangen i det hele taget. Dermed har der været mere vægt på at diskutere de principielle rammer for den didaktiske tænkning end på indholdet, hvilket tillige medfører et fokus på almindidaktiske frem for fagdidaktiske problemstillinger. Jeg vil i det følgende analysere den del af fagets indhold, der angår det litterære felt, og diskutere, hvad der kan være indeholdt i betegnelsen "litteratur og andre æstetiske tekster" og begrebet "multimodalitet" med fokus på at sætte disse to elementer i relation til digital litteratur for børn. For hvordan defineres disse nye faglige elementer, og hvordan prioriteres de? Og hvilke konsekvenser for litteraturbegrebet og for danskundervisningen får de?

### Dansk defineres som kommunikationsfag

Hvor danskfagets indhold i formålsparagraffen i de tidligere *Fælles Mål – Dansk* (Undervisningsministeriet, 2009) blev betegnet som "sprog, litteratur og andre udtryksformer" (stk. 1), så må vendingen "litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation" betyde dels en udvidelse af og dels en bestræbelse på at præcisere fagets indhold. Idet fagtekster sættes på linje med de tidligere anførte indholdselementer, må det betyde en opprioritering af denne form for tekster, hvilket også understøttes af faglig læsnings tydelige tilstedeværelse i såvel kompetenceområdet "Læs-

ning" som i *Læseplanen* (Undervisningsministeriet, 2014b) og *Vejledningen* (Undervisningsministeriet, 2014c). Dertil kommer det nye indholdselement "kommunikation". For en umiddelbar betragtning kan ekspliciteringen af "kommunikation" virke redundant, eftersom de andre indholdselementer er kommunikative per se. Læser man Fælles Mål for faget dansk i sin helhed og *vejledningen* i særdeleshed, så bliver det tydeligt, at begrebet er tilført for at fundere danskfaget som et kommunikationsfag. Det bliver eksempelvis slået fast i det første afsnit i *vejledningen* med overskriften "Danskfagets identitet og rolle":

"Fagets identitet omhandler sprog og tekster i kontekst. Tekster omfatter i denne sammenhæng både mono- og multimodale tekster, dvs. tekster, der er produceret i skrift, tale, billede og lyd. I arbejdet med tekster fokuseres der på at undersøge, forstå og anvende sproget ved at læse, skrive, tale, lytte og producere tekster. Desuden lægges der vægt på at undersøge og fortolke litteratur (herunder den danske litteraturs kanon) og andre æstetiske tekster (fx film og billeder) samt kommunikere med krop, stemme og sprog. I en vis forstand kan der argumenteres for, at danskfaget overordnet set er et kommunikationsfag, og der arbejdes således med et udvidet tekstbegreb." (Undervisningsministeriet, 2014c, mine understregninger)

Her i *vejledningen* defineres danskfaget således som et kommunikationsfag, om end der retorisk forekommer to styrkemarkører i form af "i en vis forstand" og "overordnet set", der bløder udsagnet lidt op. Det samme er tilfældet med anvendelsen af passiv, jf. "kan der argumenteres for", idet agens bliver udtydelig: Hvem argumenterer for dette? Det umiddelbare svar er naturligvis Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, som har nedsat arbejdsgruppen og udvalgt fagpersoner til at udarbejde Fælles Mål. *Vejledningen* har – som ordet siger – vejledende karakter, men den udstikker alligevel en retning og fremstiller sammen med læreplanen i sin helhed danskfaget som et kommunikationsfag, hvilket er i modsætning til den tidligere læreplan. I den tidligere vejledning blev indholdet bl.a. beskrevet således: "Sproget er danskfagets overordnede kerne, og litteraturen er fagets midtpunkt" (Undervisningsministeriet, 2009, s. 62). Hermed blev det indholdsmæssige omdrejningspunkt tætpakket af sprog og litteratur. Med den seneste læreplan nedtones den litterære og æstetiske side af danskfaget





imidlertid til fordel for den kommunikative. Hermed sker der en accentforskydning i det spændingsfelt, danskfaget altid har været placeret i, imellem et hermeneutisk og kultur- og litteraturvidenskabeligt fag og et kommunikativt og sprogvidenskabeligt fag, henimod sidstnævnte.

### Det udvidede tekstbegreb udvides igen – og en inkluderende litteraturforståelse

Med fremhævnningen af faget som et kommunikationsfag understøttes også læreplanens tekstsyn, der karakteriseres som "et udvidet tekstbegreb" (se understregning ovenfor). Det understøttes af læseplanens indledning: "I dansk arbejdes med begrebet tekst. Tekst omfatter i denne sammenhæng både mono- og multimodale tekster, der er produceret i skrift, tale, billede og lyd, fx film, hjemmesider, artikler, taler, fotos osv." (Undervisningsministeriet, 2014b, s. 3). Det udvidede tekstbegreb fra 70'erne oplever dermed fornyet aktualitet i 2010'erne, hvor det udvides endnu en gang med fx hjemmesider og sociale mediers tekster, hvilket afspejler den samfundsmæssige udvikling og tekstmangfoldighed. Det medfører desuden en mulig revurdering af tekstbegrebet og diskussionen af litteraturs legitimering.

Som tidligere fremhævet indgår litteraturbegrebet nu konsekvent i sammenstillingen "litteratur og andre æstetiske tekster". Ud over de to gange i formålsparagraffen forekommer denne sammenstilling seks gange i kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for kompetenceområdet "Fortolkning". Det faktum, at "Fortolkning" nu er ét af fire kompetenceområder på linje med "Læsning", "Fremstilling" og "Kommunikation" er en nyskabelse, der har rod i fagets hermeneutiske fundering og tildeler – ud fra en konstruktiv tolkning – "Litteratur og andre æstetiske tekster" en central rolle i danskundervisningen. Desuden accentuerer den konsekvente sammensætning af "litteratur" og "andre æstetiske tekster" spørgsmålet om, hvilken relation der er imellem de to elementer og ordenes semantiske indhold. Betyder konjunktionen "og", at det drejer sig om to væsensforskellige indholdselementer? Eller betyder konjunktionen sideordning, identitet, lighed og lige prioritering af de to elementer?

Endnu et spørgsmål er, hvad "andre æstetiske tekster" mere specifikt indbefatter, og hvilken forståelse af æstetik<sup>4</sup>, denne nyskabelse baserer sig på. I vejledningen er der et muligt konkret svar på det første spørgsmål citeret

4 I artiklen her anvender jeg æstetikbegrebet med reference til Baumgarten og i forståelsen sanselig erkendelse, altså en opmærksomhed på menneskets sanser som adgang til erkendelse, refleksion og tænkning. Forskningen i æstetik har i de senere år fremhævet den æstetiske dimension i al kommunikation (fx i Thyssen et al., 2005 samt Bisgaard og Friberg, 2006), men

ovenfor i parenteser "(fx film og billeder)", hvilket i de tidligere læreplaner blev betegnet som "andre udtryksformer". Her har den tidligere og også den nuværende vejledning foreslået andre konkretiseringer af dette element som fx computerspil og billedbøger. Digital litteratur for børn som eksemplificeret her i artiklen kunne være endnu et bud på dette indholdselement. Samlet peger vendingen "litteratur og andre æstetiske tekster" i retning af en gentænkning af litteraturbegrebet i danskfaget henimod en inkluderende litteraturforståelse. En sådan åbning af litteraturforståelsen vil være i tråd med aktuell børnelitteraturforskning, hvor Nina Christensen argumenterer for en "litteraturopfattelse, der ud over skrift også forholder sig til litteratur som billede, lyd, animation, interaktion og mediebevidsthed" (Christensen, 2016, s. 9). I en medietid med digitale og teknologiske udviklinger bliver det nødvendigt at forlade forestillingen om litteratur for børn og unge som relativt stabile artefakter i bogform og åbne op for mere ustabile litterære former, der kun eller også eksisterer i elektroniske formater (Henkel, 2017b, s. 20), hvilket remedieringen af "De blå øjne" er et eksempel på. Med et bredt og heterogent litteraturbegreb vil skriftens selvfølgerige og ikke-diskuterede legitimering i danskfaget blive tematiseret.

### **Multimodalitet – implicit og eksplicit**

Med Fælles Mål er begrebet multimodalitet for første gang blevet en del af danskfagets curriculum i folkeskolen såvel eksplicit som implicit. Eksempelvis lyder kompetencemålet for læsning efter 4. klassestrin: "Eleven kan læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden" (Undervisningsministeriet, 2014a), min understregning). Imidlertid er det bemærkelsesværdigt, at multimodale tekster ikke nævnes på de andre klassestrin, ligesom det kan undre, at det er under kompetenceområdet "Læsning", at multimodale tekster ekspliciteres og ikke ved kompetenceområderne "Fortolkning" og "Kommunikation". Anderledes konsekvent er det i kompetenceområdet "Fremstilling", hvor kompetencemålet ved alle klassestrin er varianter over sætningen: "Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede" (Undervisningsministeriet, 2014a). Her ekspliciteres multimodalitetsbegrebet således ikke, men det er tydeligt, at forestillingen om "Fremstilling" baserer sig på et udvidet tekstbegreb, som indoptager ligeværdige udtryksformer. Noget lignende gør sig gældende under kompetenceområ-

---

tillige peget på behovet for at "skærpe sensibiliteten for forskellige i typer af intentionalitet" (Pedersen, 2012). Diskussionen heraf ligger dog udenfor denne artikels rammer.



det "Kommunikation", hvor elevens evne til at kommunikere mundtligt og med kropssprog samt dramaturgisk indsigt fremhæves. I dette område skal eleven fx have "viden om digital kommunikation i skrift, billede og lyd" efter 2. klassetrin og "viden om kendetegn ved tale, skrift samt ved visuelle og auditive modaliteter" efter 4. klassetrin. Dermed opskrives en multimodal tekstforståelse på forskellig vis i Fælles Mål, og der opstår en diskrepans i forhold til det skriftorienterede tekstbegreb, som de skriftlige afgangsprøver og de nationale test i læsning er udtryk for. Teksters sammensathed og udtryksformers ligeværdighed har dermed forskellig vægtning i læseplanen og i prøveøjemed. Når multimodalitet således altovervejende er til stede under "Læsning" og "Fremstilling", dominerer tillige forståelsen af danskfaget som et kommunikativt og sprogvidenskabeligt fag på bekostning af den hermeneutiske og litteraturvidenskabelige forståelse, som havde været mere fremtrædende, hvis elevernes interaktion med forskellige udtryksformer var blevet skrevet frem under "Fortolkning."

Betegnelserne "multimodal" og "multimodalitet" ekspliciteres i målene 15 gange, i læseplanen 11 gange og i vejledningen er der 30 forekomster. Som tidligere skrevet, er det tankevækkende, at denne forholdsvis nye tilgang til sprog og tekster ikke er blevet gjort til genstand for tematisering, efter den er blevet en del af danskfagets tekstforståelse. Tekster sammensat af forskellige udtryksformer er naturligvis ikke et nyt indhold i danskundervisningen, men den digitale og elektroniske udvikling medfører stadig flere og mere avancerede sammensatte tekster, og det må være baggrunden for indoptagelsen af den multimodale tekstforståelse i den seneste læreplan. Multimodalitet anvendes især indenfor medie- og kommunikationsteori og bygger på semiotikken. Tankegangen og begrebsapparatet er i afgørende grad blevet udviklet af socialsemiotikeren M.A.K. Halliday, men er i en skole- og læringskontekst blevet videreudviklet af Gunther Kress, Theo van Leeuwen og Carey Jewitt til at beskrive kommunikation, der kombinerer flere semiotiske ressourcer og dermed den betydningsfrembringelse, der opstår med forskellige tegn. Helt grundlæggende betragter Kress alle tekster som multimodale, og han anser multimodalitet "as the normal state of human communication" (Kress, 2010, s. 1).

Det er sådanne præmisser, tekstforståelsen i danskfagets læreplan ser ud til at basere sig på med den gennemgående betoning af multimodalitet. Det er tillige en tekstforståelse, der afspejler den betydning, multimodale tekster har såvel i skole som i samfund. Med en multimodal tekstforståelse betones alle teksters og udtryksformers ligeværdighed, og tekster anses for at være

kommunikation, hvilket er frugtbart i forhold til den udvikling, det aktuelle tekstlandskab befinder sig i. Imidlertid imødekommer den multimodale forståelsesramme ikke den særlige form for kommunikation, som kunst i særdeleshed og litteratur mere specifikt også er. Ikke sjældent har litteratur og anden kunst netop ikke til hensigt at kommunikere klart og entydigt, men gennem flertydige udsagn at mane til eftertanke og (selv)refleksion.<sup>5</sup> Hvor multimodalitetsteori fremhæver det udvidede tekstbegreb i kommunikationsøjemed, så privilegerer intermedialitetsteori tekster som kunst og litteratur i erkendelsesøjemed. Tilsammen rører de ved forestillinger om hierarki og legitimering i forholdet mellem skrift og andre udtryksformer og peger på heterogenitet og pluralitet i forhold til tekstens betydningsdannelse.

Et andet punkt, hvor den multimodale og intermediale tilgang divergerer, er i deres mediesyn. En konsekvens af den (social)semiotiske forståelse af multimodalitet er at forstå medier og i det hele taget betydningsdannelse som initieret af tegn, og tegn skal her ikke kun forstås som lingvistiske tegnsystemer, men omfatter også billeder, lyd osv. Intermedialitetsforskere som Mitchell og Elleström henviser også til semiotikken, men lader ikke denne stå alene. De fremhæver derudover de materielle og sensoriske kvaliteter ved et artefakts betydningsdannelse. En konsekvens heraf er, at den multimodale tilgang anskuer medier som sprog, hvorimod den intermediale tilgang i højere grad anskuer medier som miljøer, beskrevet med to mediemetaforer af Joshua Meyrowitz (Meyrowitz, 1997<sup>6</sup>). At multimodalitetsperspektivet ser medier som sprog, kan man blandt andet se i bestræbelserne på at afdække visuelle designs "grammatik", som undertitlen til Kress og van Leeuwens bog *Reading Images* er, eller deres arbejde med at kortlægge farvernes "grammatik," som de har skrevet en artikel om (Kress og van Leeuwen, 2002). Her er der vægt på mediets repræsentation og de strukturer, det benytter. At intermedialitetsperspektivet heroverfor ser medier som miljøer, medfører vægt på forholdet mellem form, indhold og medie og dermed også den kontekst, som teksten optræder i. Hermed kommer der i eksemplet med "De blå øjne" også fokus på elevernes multisensoriske interaktion med fortællingen og i det hele taget på, hvordan læsningen via skærm har indflydelse på læse-

5 Intermedialitetsforskeren Jørgen Bruhn skriver fx: "the purpose of art and literature is very often to blur the very communicative messages a media product apparently sends" (Bruhn, 2016, s. 18). Og den 'materielle hermeneutiker' Jerome McGann beskriver fx, hvordan litterære tekster reflekterer læseren ved at: "turn readers back upon themselves" (McGann, 1991, s. 10-11).

6 Det skal nævnes, at Meyrowitz udkrystalliserer en tredje mediemetafor i form af medier som neutrale kanaler (Meyrowitz, 1997).

kulturen i klasserummet. Skematisk og med den risiko for forsimplinger, som modeller altid kan have, kan spændingsfeltet mellem multimodalitets- og intermedialitetsteori sætte sådan op:

	Multimodalitet	Intermedialitet
Genstandsfelt	Alle tekster	Litteratur og anden kunst
Tekstbegreb	Det udvidede tekstbegreb	Privilegerer litteratur og andre æstetiske tekster
Udgangspunkt	Teori om sammensatte tekster og deres forskellige semiotiske ressourcer med henblik på kommunikation	Teori om tværæstetisk og tværmedial betydningsdannelse og mulig erkendelse herigennem
Teoretisk forankring	Semiotik og socialesemiotik M.A.K. Halliday, Gunter Kress, Theo van Leeuwen og Carey Jewitt	Kunstvidenskab med inspiration fra medievidenskab W.J.T. Mitchell, Lars Elleström og Jørgen Bruhn
<b>I danskfaget</b>		
Formål med at læse litteratur	Kommunikation (Litteratur som middel) Alle multimodale tekster	Møde udsagn om at være menneske i verden (Litteratur som mål) Litteratur og andre æstetiske tekster
Fagforståelse	Et kommunikativt og sprogvidenskabeligt fag	Et hermeneutisk, kultur- og litteraturvidenskabeligt fag

Illustration 5: Model over spændingsfelter i hhv. multimodalitets- og intermedialitetsteori

Ifølge Ellen Krogh og med henvisning til Lars-Henrik Schmidt er fagdidaktisk refleksion "defineret ved sin gøren, ved rummet mellem teoretisk blik og genstand, frem for ved genstanden i sig selv eller teoribygningen" (Krogh, 2012, s. 37). I det følgende vil jeg komme rummet mellem teoretisk blik og genstand endnu nærmere ved at gå fra de snævre fagdidaktiske spørgsmål, der orienterer sig mod formål, mål, begrundelser og indhold, til det bredere spørgsmål, der orienterer sig mod metoder og organisationsformer og dermed den konkrete planlægning og begrundelsesovervejelser herover.

### Intermedial litteraturdidaktik: Sanser, sammenligne og skabe

Litteraturundervisning er ikke vilkårlig, men situeret i en ramme, hvor et indhold er valgt i samklang med formål for og mål med undervisningen, og disse begrundelsesovervejelser har nogle metodiske konsekvenser. Når undervisningen er indlagt i en intermedial forståelsesramme, det indholdsmæssige genstandsfelt er digital litteratur for børn og kompetenceområdet "Fortolkning", og begrebet multimodalitet i Fælles Mål tillægges vægt, får

det konsekvenser for danskundervisningen. I det følgende søger jeg derfor at operationalisere den intermediale tilgang ind i tre praksisnære principper for litteraturundervisning med "De blå øjne" som eksempel<sup>7</sup>, som fokuserer på elevernes arbejde med tværæstetisk og tværmedial betydningsdannelse.

### A. Sanser: At læse, høre, mærke og se litteratur

Ud fra den intermediale tilgang tillægges materialitet, perception og kognition – jf. citat af Elleström tidligere – afgørende vægt i betydningsdannelsen. To præmisser for intermedial litteraturredidaktik, som kan afledes heraf, er: 1) mediet, teksten er indlejret i, indgår på betydningsdannelsesniveaue, og 2) litteratur læses og perciperes med mange sanser. Derfor bliver oplevelse af og sansning i forhold til litteraturen central og danner udgangspunkt for det indledende litteraturarbejde, der har som formål, at eleverne oplever og nænsomt læser "De blå øjne" med sanserne forrest.

I forløbet med "De blå øjne" gør eleverne dette ved at læse, høre, se og interagere med såvel den skrevne version, Karen Blixens mundtlige version som den digitale version af "De blå øjne" på forskellige vis. Helt konkret udvælger de i Blixens fortælling på skrift to opmærksomhedspunkter: 1. En afgørende sætning (dvs. en sætning, som eleven vurderer, er særlig vigtig for fortællingen). 2. Et centralt sted i fortællingen (dvs. noget, eleven undrer sig over eller gerne vil undersøge nærmere. Et sted, eleven finder fascinerende eller gerne vil stille spørgsmål til). Eleverne fremlægger i grupper deres opmærksomhedspunkter, argumenterer for deres valg og bliver i grupperne enige om to fælles opmærksomhedspunkter, som de efterfølgende undersøger i forhold til den mundtlige og den digitale version. Hensigten er, at eleverne selvstændigt sanser og forholder sig til fortællingen, og hvordan den ændrer æstetisk dragt i de forskellige versioner. En anden opgave i denne første fase med fokus på sansningen af "De blå øjne" er at arbejde med at opleve, se, læse, høre og røre ved den digitale version. Under og efter dette litteraturarbejde skal eleverne arbejde med fortællingens forskellige stemninger og univers. Det gør de konkret ved at finde eksempler på fem forskellige stemninger, som fastholdes ved hjælp af screendumps, hvortil eleverne beskriver forskellige stemninger og hvilke sanser, der skaber disse

---

7 Dette er nogle overordnede principper. Yderligere konkretisering i form af undervisningsforløb målrettet udskolingen med specifikke opgaver og en læsning af "De blå øjne" kan findes på [www.danskidybden.gyldendal.dk](http://www.danskidybden.gyldendal.dk) og en mere generel indføring i intermedial litteratur samt et undervisningsforløb med "De blå øjne" kan findes Dansk i dybden-hæftet med det samme navn (Henkel, 2017a).





stemninger. Herefter vender eleverne tilbage til deres opmærksomhedspunkter fra tidligere og undersøger, hvordan opmærksomhedspunktet er fortolket i skrift, lyd, billede og eventuel interaktion i den digitale version. De forholder sig til og vurderer tekststedet, og hvordan det bidrager til fortællingen.

I denne indledende fase af litteraturarbejdet er der fokus på elevernes sansning og oplevelse af teksten, som vil danne baggrund for deres fortolkning. Denne nænsomme og sansebaserede måde "at læse" med øjnene, ørerne og fingrene på sætter fokus på elevens interaktion med teksten og dermed selve læsehandlingen, hvilket danner baggrund for det analytiske arbejde i den næste fase.

### **B. Sammenligne: analysere mellem udtryksformer**

At læse litteratur i danskundervisningen er en dobbeltbevægelse imellem værket i sig selv og dets kontekst. I eksemplet her med "De blå øjne" går bevægelsen imellem fortællingen og dens måde at artikulere sig på og den fagdidaktiske kontekst, den er situeret i. At arbejde med digital litteratur for børn i litteraturundervisningen vil blandt andet dreje sig om at undersøge, hvordan forholdet mellem tekstens indhold og udtryk "mikses" med Mitchells begreb fra tidligere, hvordan litteraturen tilgås, hvilket i dette tilfælde er igennem fingerspidsernes søgen over en glasskærm, og hvordan disse elementer medfører et særegent udsagn om at være menneske i verden.

Da "De blå øjne" er en remediering, bliver det væsentligt at arbejde med udvekslingen mellem former og indhold. Begrebet remediering er for alvor blevet indkredset og eksemplificeret af medieteoretikerne Jay David Bolter og Richard Grusin i *Remediation. Understanding New Media* fra 2000. Heri beskriver de, hvordan remediering er et komplekst forhold af rivalisering og samarbejde mellem medieformer og genrer, at nye og gamle medier låner fra og udvikler hinanden, og at remedieringer i princippet aldrig ender. Remediering, forstået som udveksling af genrer, former og indhold mellem forskellige medier er et definerende karakteristikum i nye digitale medier ifølge de to forfattere Bolter og Grusin (2000, s. 45), og Bolter spidsformulerer: "Remediation describes all various relationships of cooperation and competition, rivalry and homage, and can involve form as well as content" (Bolter, 2014, s. 427). Netop at undersøge, hvordan forskellige udtryksformer står i relation til hinanden, og hvordan genrer, former og indhold udvikles i dialog med forskellige udtryksformer, vil være omdrejningspunkt i en intermedial litteraturredidaktik.

I "De blå øjne" foregår remedieringen imellem Blixens mundtlige fortælling, den skriftbårne fortælling (der findes i flere versioner), og den digitale fortælling. Tre forskellige medier og (mulige) genrer, som alle i forvejen er ganske åbne formater: Den mundtlige fortælling af Karen Blixen, der i kraft af intonation, rytme, pause og ikke mindst historisk situerethed forankrer fortællingen i en historisk tid. Den skriftbårne fortælling, der via ordvalg, syntaks osv. er mere objektiv og henvender sig til intellektet. Og endelig det digitale litteraturformat, der endnu er så nyt og ustabil, at egne genre- og mediespecifikke egenskaber ikke fremtræder som klare kategorier. Den digitale litterære fortælling afprøver og eksperimenterer med forskellige udtryksformer og disses forskellige sansappeller og med interaktion i en montagelignende struktur. Ordene har de tre versioner til fælles. Eleverne kan dermed oplagt arbejde med dialogen mellem de forskellige versioner ved at opleve, sammenligne og fortolke dem hver for sig, og hvordan de spiller sammen og/eller udfordrer hinanden. Dermed undersøger de med Bolters begreber, hvordan versioner og udtryksformer såvel hylder hinanden som indgår samarbejde og konkurrerer. Desuden vies særlig opmærksomhed til den digitale version, hvor eleverne fx arbejder med udvalgte sceendumps, som de skal "læse, høre, mærke og se langsomt", dvs. undersøge, analysere og fortolke.

En konsekvens af intermedialitetsperspektivet er at gå til en tekst ud fra tværaestetiske analysesnit. En analytisk tilgang kan enten være diakron i bestræbelsen på at undersøge, hvordan det litterære artefakt er skabt af forskellige æstetiske udtryk (skrift, billede, lyd osv.), eller den kan tage et synkront udgangspunkt ved at se på kategorier, som går på tværs af de æstetiske udtryk i en bestræbelse på at overskride mulige udtryks- og mediespecifikke grænser. Den synkrone tilgang er vokset ud af den diakrone og søger ikke at underkende vigtigheden af de enkelte udtryksformers egenverdi. Imidlertid vil tværaestetiske og synkrone analysekategorier kunne indfange den samtidige tilstedeværelse af udtryksformer og vekslen mellem statiske, dynamiske og interaktive elementer, som fx "De blå øjne" i den digitale version besidder. Derfor vil analytiske nedslag som fx modsætninger og symboler i billede, skrift og lyd være relevante at undersøge, ligesom eleverne arbejder med rytme og pausering i enkelte sekvenser og i fx "bladre-rytmen" og igennem opgaver bliver bevidste om deres konkrete interaktion med teksten. Eleverne arbejder dermed såvel med den samtidige tilstedeværelse af forskellige udtryksformer og også med udtryksformernes egenart og undersøger, hvilke konsekvenser dette får for de livstolkninger, teksten



tilbyder. Arbejdet med fortællingens livstolkning foregår helt konkret, ved at eleverne "Går på spørgsmålstrappen", dvs. stiller spørgsmål på forskellige abstraktionsniveauer til teksten: Kom i gang-spørgsmål, dvs. spørgsmål, hvor svaret kan findes i teksten; genkendelsesspørgsmål, dvs. spørgsmål til noget i teksten, eleven kender fra sit eget liv; refleksionsspørgsmål, dvs. spørgsmål, hvor svaret findes mellem linjerne; og store spørgsmål, dvs. spørgsmål til det at være menneske, til dilemmaer eller udfordringer, som teksten lægger op til (Henkel, 2011, s. 58-59). Efter eleverne har stillet spørgsmålene vurderer de og vælger et til to spørgsmål, som de finder særligt vigtige at få svar på, og fortolker fortællingen herudfra. Herefter arbejder de med nogle refleksioner over forholdet mellem tekstens verden og deres egen verden, hvilket er særlig relevant, når teksten er skrevet af en kanoniseret forfatter.

### **C. Skabe: Selv skabe en intermedial gendigtning**

I de to første faser i forløbet, sanse og sammenligne, har eleverne altovervejende perciperet litteratur, så nu skal de selv prøve kræfter med at producere en intermedial fortælling. Det gør de i form af at lave en multimodal remediering af "Glasskabet" (1847) af B.S. Ingemann. Denne fortælling er valgt, fordi den har nogle tema- og motivmæssige sammenfald med "De blå øjne" i forhold til blandt andet relationer mellem mennesker og øjemotivet, men også et radikalt andet udsagn. At percipere og producere anses dermed som to sider af samme sag, ligesom kompetenceområdet "Fremstilling", med det ofte anførte kompetencemål: "Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede", tilgodeses med denne produktive del af forløbet. Der er en særlig pointe i, at eleverne selv skaber en intermedial gendigtning efter først at have sanset, sammenlignet og fortolket en anden, idet de konstruktivt kan anvende de fremanalyserede virkemidler i deres egen genfortælling og selv arbejde med den enkelte udtryksforms forcer og svagheder samt skabe narrative forløb med en bred palet af udtryksformer. Kriterierne for elevernes gendigtninger vil derfor være at kombinere skrift, billede, lyd m.m. bevidst, hensigtsmæssigt og kreativt, at arbejde med symbolik og at indarbejde en oplæsning, der stemmer overens med deres fortolkning af Ingemanns fortælling. Afslutningsvis giver eleverne hinanden respons styret af læreren efter kriterierne: forholdet mellem udtryksformer, harmoni og disharmoni samt originalitet.



Illustration 6: Eksempler på screendumps fra 8.-klasse-elevs intermediale gendigtning af "Glas-skabet" lavet i videoredigeringsprogrammer eller med det digitale redskabsprogram PowToon.

## Afslutning

Den aktuelle udvidelse af det udvidede tekstbegreb i Fælles Mål medfører dels stoftrængsel i danskfaget og dels, at alle tekster nivelleres og tildeles en kommunikerende hensigt. At indoptage den aktuelle tekstmangfoldighed – herunder digitale tekster – er helt nødvendigt i et moderne danskfag. Imidlertid kan en konsekvens af denne tekstmangfoldighed og den generelle kommunikations- og målstyringstænkning være, at litteratur bliver et middel til kompetencetilegnelse og udvikling af fx specifikke, målbare læsekompetencer. Heroverfor kan litteratur være et mål i sig selv. Litteratur og anden kunst indbyder til en særlig form for kommunikation, der er åben, flertydig og inviterer til oplevelse, (selv)refleksion og tilværelsestolkninger i dialog mellem værk og læser. Faktiske tekster står i modsætning hertil, idet de kommunikerer et mere tydeligt budskab i relationen mellem afsender og modtager. Den nye udvidelse af det udvidede tekstbegreb ser dermed ud til at invitere til diskussion af danskundervisningens indhold og eventuel revurdering af litteraturforståelsen.

Litteraturundervisningens genstandsfelt er i en dobbelttydig situation: På den ene side bliver der sat spørgsmålstejn ved litteraturs tidligere selvfølgerlige placering i danskundervisningen pga. et udvidet og yderst inkluderende tekstbegreb i læreplanen, der fordrer ny legitimering af dette genstandsfelt. På den anden side udvider litteraturen sit felt i kraft af den digitale og teknologiske udvikling, hvilket medfører anderledes potentialer for realisering af litteratur med nye fagdidaktiske muligheder. Den digitale og remedierede version af "De blå øjne" er **ét eksempel på** et muligt indholdsvalg i det område i Fælles Mål for faget dansk, der betegnes "litteratur og andre æstetiske tekster". "De blå øjne" er ikke en radikalt ny form for litteratur, men litteratur i nye omgivelser, dvs. artikuleret på digitale præmisser og baseret på en forestilling om udtryksformers potentiale til at fortælle sammen og hver for sig. Digital litteratur efterspørger en nænsom og æstetisk læsemåde,



dvs. at læse med sanserne forrest, i kraft af de multisensoriske henvendelsesformer.

I *Fælles Mål for faget dansk* kan man iagttage en tydelig integration og udbredelse af multimodalitet som begreb og som forståelsesramme for tekster, herunder litteratur, hvilket giver plads til remedieringer af fx ældre tekster, som i eksemplet med "De blå øjne". I artiklen her foreslås den multimodale tilgang kompletteret af en intermedial tilgang, idet denne tilskriver betydning til oplevelse og sansning af litteratur og anerkender mulighederne i kunstarters sammensatte former. Med en intermedial forståelsesramme vil litteraturs mulige refleksions- og erkendelsespotentialer blive aktualiseret, hvorimod den multimodale tilgang artikulerer tekstens kommunikative hensigt. Hvor undervisningen ud fra en multimodal tilgang vil fokusere på, hvordan teksten hænger sammen som et tegnsystem, vil den ud fra den intermediale tilgang fokusere på teksten som et perspektiv på verden, som læseren sætter sig i dialog med. De to tilgange kan dermed udfordre, nuancere og berige hinanden. Hvor multimodalitetstænkningen i en dansk undervisningskontekst primært bygger på Kress og van Leeuwen og deres socialesemiotiske udgangspunkt og dermed har et forholdsvis fast defineret begrebsapparat i form af fx multimodal redundans og funktionel specialisering, er intermedialitetstænkningen mere vidtforgrenet og henter teoretisk legitimering i forskellige faglige kontekster. Dermed er en intermedial litteraturredidaktik **først ved at tegne sine konturer, hvilket medfører** en åben og afsøgende tilgang og invitation til udvikling af begreber og forståelsesrammer.

## Referencer

- Bell, A., Ensslin A., Ciccoricco, D., Rustad H., Laccetti, J., & Pressman P. (2010). A [S]creed for Digital Fiction. *Electronic book review*. Lokaliseret 26. Oktober 2016 på <http://electronicbookreview.com/thread/electropoetics/DFINative>
- Bisgaard, U. & Friberg C. (red.) (2006). *Det æstetiskes aktualitet*. Frederiksberg: Multivers.
- Blixen, K. (1942 og 2016). *De blå øjne*. Digital gendigning af Rune Højlund, Emma Hess Lerche og Morten Thunbo. København: Gyldendal Uddannelse.
- Bolter, J.D. & Grusin R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge/London: The MIT Press.
- Bolter, J.D. (2014). Remediation. I: Ryan, M-L., Emerson, L. & Robertson, B., *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bönnighausen, M. & Rösch H. (2004). *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannweiler: Schneider Verlag.
- Bruhn, J. (2012). Litterær medialitetsanalyse. I: Stougaard Pedersen, B. & Zacher Sørensen, M-M. (red.), *Medialitet, intermedialitet og analyse*. Akademiet for Æstetikfaglig forskeruddannelse, 50-68.



- Bruhn, J. (2016). *The Intermediality of Narrative Literature. Medialities Matter*. London: Palgrave Macmillan.
- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? – Om baggrunde og fremtider med Forenklede Fælles Mål. *Cursiv*, 19, 89-112.
- Carlsen, B.B. (2015). Nye mål og kompetencer i dansk. I: Rasmussen, J. Holm C. & Rasch-Christensen A. (red.), *Folkeskolen – efter reformen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, N. (2014). I bevægelse. Billedbøger og billedbogsforskning under forvandling. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2, 5-18.
- Christensen, N. (2016). Overgange. Børne- og ungdomslitteratur og barndomsopfattelser i bevægelse. *Passage – Tidsskrift for litteratur og kritik*, 75, 7-20.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.7146/pas.v31i75.24162>
- Clüver, C. (2007). Intermediality and Interarts Studies. I: Arvidson, J., Askander, M., Bruhn, J. & Führer, H., *Changing Borders. Contemporary Positions in Intermediality*. Lund: Intermedia Studies Press.
- Elleström, L. (2010). The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations. I: Elleström, L. (red.), *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 11-48.
- Henkel, A.Q. (2011). *Sammen om AT LÆSE LITTERATUR – Lærerenes ressourcebog*. København: Gyldendal.
- Henkel, A.Q. (2016). "Ungdomslitteratur former(er) sig". *Passage. Tidsskrift for litteratur og kritik*, 75, 77-92.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.7146/pas.v31i75.24167>
- Henkel, A.Q. (2017a). *Intermedial litteratur. Dansk i dybden*. København: Gyldendal.
- Henkel, A.Q. (2017b). *Mellemværender. Litteratur for børn og unge midt i en medietid: Intermedialitet, materialitet og litteraturdidaktiske perspektiver*. Ph.d.-afhandling: Aarhus Universitet.
- Illum Hansen, T. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim.
- Ingemann, B.S. (1847). *Glasskabet. I: Samlede Eventyr og Fortællinger*. 2. udgave. København: Reitzel.
- Jewitt, C. & Kress G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London/New York: Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen. T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, Vol. 1. No. 3.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2012). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv* 7, 33-49.
- McGann, J.J. (1991). *The Textual Condition*. Princeton: Princeton University Press.
- Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (2005). There are no visual media. *Journal of Visual Culture* 4, 257-266.
- Meyrowitz, J. (1997). Tre paradigmer i medieforskningen. *Mediekultur*, vol. 13, no. 26, 56-69.
- Nielsen, B. (2015). *Læringsmål i dansk*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Olsen, J.V. (2016). Professor: Fælles Mål er progressiv pædagogik. *Folkeskolen*, nr. 10.





- Pedersen, B.S. (2012). *Æstetisk erfaring, æstetisk kommunikation*. I: Eriksson, B., Lund, J., Kaare Nielsen, H., Stougaard Pedersen, B. (red.), *Æstetisering – forbindelser og forskelle*. Aarhus: Klim, 268-278.
- Rajewsky, I.O. (2002) *Intermedialität*. Tübingen: Francke.
- Ringgaard, D. (2014). *Litteratur*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rippl, G. (red.). (2015). *Handbook of Intermediality. Literature – Image – Sound – Music*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Rustad, H.K. (2012). *Digital litteratur. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rytter, C. (2015). Bag om Fælles Mål – med litteraturbrillen på *DanskLitt.dk*, september.
- Raahauge, J. (2014). Daneklærerforeningens Folkeskolesektions høringssvar til udkast til bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner. Lokaliseret 26. oktober 2016 på [https://dansklf.dk/sites/default/files/Hoeringssvar\\_om\\_nye\\_Faelles\\_Maal\\_kommentarerfra\\_faglige%20foreninger\\_Bilag.pdf](https://dansklf.dk/sites/default/files/Hoeringssvar_om_nye_Faelles_Maal_kommentarerfra_faglige%20foreninger_Bilag.pdf)
- Schwebs, T. (2014). Affordances of an App. A reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. 5. Lokaliseret 12. januar 2015 på <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24169>
- Simanowski, R. (2008). What is and to What End Do We Read Digital Literature? *Dichtung Digital*. Lokaliseret 26. oktober 2016 på <http://www.dichtung-digital.org/2008/1-Simanowski.htm>
- Skyggebjerg, A.K. (2011). Er fagbøger en del af børnelitteraturen? I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen*, 101-113.
- Stichnothe, H. (2014). Engineering stories? A narratological approach to childrens` book apps. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. Vol. 5, 2014. Lokaliseret 12. januar 2015 på <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.23602>
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Manresa, M. & Real, N. (red.) (2015). *Digital Literature for children. Texts, Readers and Educational Practices*. Brussels: Peter Lang.
- Thyssen, O. (red.) (2005). *Æstetisk erfaring – tradition, teori, aktualitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Turrión, C. (2014). Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. Vol. 5. Lokaliseret 12. januar 2015 på <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24426>
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål – 2009 – dansk*. Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3.
- Undervisningsministeriet (2014a). *Fælles Mål for faget dansk*. Lokaliseret 10. august 2016 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>
- Undervisningsministeriet (2014b). *Læseplan for faget dansk*. Lokaliseret 10. august 2016 på [http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan\\_0.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf)
- Undervisningsministeriet (2014c). *Vejledning for faget dansk*. Lokaliseret 10. august 2016 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk>
- Vandermeersche, G. & Soetaert R. (2011). "Intermediality as Cultural Literacy and Teaching the Graphic Novel". *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 13.3. Lokaliseret 12. januar 2015 på <http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.1806>
- Wolf, W. (2007). Intermediality. I: David, H., Jahn, M. & Ryan, M-L. (red.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge.

