



LÆRERUDDANNELSE  
OG -PROFESSION

---

**Sommernummeret**

Årg. 7 | nr. 2 | 2022

<https://tidsskrift.dk/SLP>



**Chefredaktør**

Henrik Kasch, Lektor, Ph.d., University College Syddanmark

**Redaktion**

Raffaële Brahe-Orlandi, Docent, VIA University College

Bettina Buch, Docent, Ph.d., Absalon University College

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Stefan Ting Graf, Docent, University College Lillebælt

**Referencegruppe**

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

**Forlægger**

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

**Korrektur**

Birgitte Skovby Rasmussen

**Grafisk produktion**

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

**ISSN-nummer**

2445-8538

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

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

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

## INDHOLD

---

<i>Redaktionelt forord til sommernummeret 2022</i>	
Status og fremtid for Studier i Læreruddannelse og -Profession. . . . .	5
 <i>Marie Falkesgaard Slot, Gitte Hjarnø, Martin Reng &amp; Christa Berner Moe</i>	
Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen . . . . .	9
 <i>Karsten Agergaard &amp; Stefan Ting Graf</i>	
At observere undervisningskvalitet. . . . .	31
 <i>Lisbeth Lunde Frederiksen &amp; Elisabeth Halse</i>	
Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere . . . . .	53
 <i>Anne Mette Brøgger Breining &amp; Jørn Bjerre</i>	
Rammeskift og repositionering Hvordan påvirker COVID-19-lockdown læreres syn på skole-hjem- samarbejdet? . . . . .	77



---

# Status og fremtid for Studier i Læreruddannelse og -Profession

## Redaktionelt forord til sommernummeret 2022

---

I dette nummer er det på sin plads at komme med nogle tidsskriftsinterne informationer og overvejelser. For det første har tidsskriftet fået en helt ny redaktion i efterår 2021, og vi har arbejdet med spørgsmålet om, hvordan tidsskriftets fremtid skal se ud. Den nye redaktion har konstitueret lektor og ph.d. Henrik Kasch fra UC Syd som ansvarshavende redaktør. Den øvrige redaktion består af følgende docenter: Preben O. Kierkegaard fra UCN, Raffaele Brahe-Orlandi fra VIA, Stefan Ting Graf fra UCL, Bettina Buch fra PHA og Tom Steffensen fra KP. Den opmærksomme læser opdager, at alle UC'er således er repræsenteret. Dette var ønsket fra Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN), som er tidsskriftets udgiver. Vi opfatter dette tiltag dels som en styrkelse af tidsskriftet mere generelt, dels som en konkret forankring i de forskellige forskningsmiljøer i relation til læreruddannelserne.

Tidsskriftet har eksisteret siden 2016, og med nærværende nummer er der nu udgivet ti numre. I nogle år er der udkommet ét nummer, i andre år kunne det blive til to. I alt er der nu udgivet 70 fagfællebedømte artikler over de sidste syv årgange, hvoraf omtrent to tredjedele er inden for et tema, mens resten er uden for tema. Indtil nu har alle numre været baseret på et tema og samtidigt indeholdt artikler uden for tema. Den nye redaktion har besluttet at tilstræbe, at der kan udkomme to numre per år, men det afhænger naturligvis også af, hvor mange manuskripter af tilstrækkelig kvalitet vi får ind. Men modsat tidligere deler vi udgivelserne op i et tematisk vinternummer og et sommernummer, som ikke baserer sig på et tema. Dette har vi valgt, fordi redaktionen fortsat ønsker at sætte en tematisk dagsorden for publiceringen i forhold til tidsskriftets scope. Men vi ved også, at der findes mange udviklings- og forskningsprojekter, som ikke kan, vil eller skal rette sig efter et call fra LUP. Vi har derfor arbejdet med, hvordan vi kan organi-

---

Årg. 7 | nr. 2 | 2022 | 4 sider

DOI: 10.7146/lup.v7i2.132891

Studier i læreruddannelse og -profession

sere publicering af spændende bidrag, som ikke passer ind i de annoncerede, aktuelle temaer? Det er her vores sommernummer kommer i spil, som indeholder de fagfællebedømte artikler uden for tema. Med denne opdeling i temanummer og åbent nummer håber redaktionen at kunne understøtte en forskningsbaseret samtale, som dels er samlet under et årligt tema, dels er åben for væsentlige bidrag, som ikke falder under de fremhævede spørgsmål. Vi håber denne fornyelse bliver vel modtaget.

Det er vores erfaring, at der er brug for længere frister, fra et call annonceres, til vi kan regne med at have gode manuskripter til et specifikt tema. Det gælder især, når vi ønsker bidrag, som også baserer sig på empirisk arbejde, som ofte tager tid til at gennemføre. Vi vil derfor annoncere calls til årets temanummer i meget god tid.

Vi kan allerede nu fortælle, at call'et for 2023 bliver et konkret tema som vedrører den ny læreruddannelse, som forventes at begynde samme år. På trods af at læreruddannelse er et af tidsskriftets to centrale og stående genstande, og *Læreruddannelsesdidaktik* (Årgang 3, nr. 1), *Differentiering i fag, skole og læreruddannelse* (Årgang 5, nr. 2) og *Hvordan bliver man til som lærer i læreruddannelse og skole?* (Årgang 6, nr. 1) specifikt har sat fokus på læreruddannelsen, så berettiger aktualiteten at gøre det igen. Det helt konkrete call udkommer umiddelbart efter sommerferien.

Samtidigt med at tidsskriftet har udgivet 70 artikler, så fortæller vores statistik, at næsten lige som mange manuskripter enten er blevet afvist eller ikke har passeret den dobbelte fagfællebedømmelse. Denne situation rejser spørgsmål om balancer mellem højde og bredde og problemstillinger angående kvalitet. Redaktionen har diskuteret, om tidsskriftet også burde publicere artikler, som ikke er fagfællebedømt, men alligevel præsenterer eller argumenterer for noget interessant og på en forfriskende måde (fx debatindlæg, essays, præsentation af et projekt). Der har vi vurderet, at der findes rigelige muligheder for ikke-fagfællebedømte bidrag i andre tidsskrifter, fagblade og portaler, om det så er på print eller online. Men der findes ikke en anden platform for den dedikerede, videnskabelige og forskningsbaserede samtale om læreruddannelse og lærerprofession. Redaktionen ønsker at fremme den. Spørgsmålet om kvalitet begynder med, at forfattere orienterer sig grundigt i tidsskriftets scope og krav. Vi ønsker altså forskningsartikler. Disse behøver ikke at være skåret over en stiv læst, men skal være bidrag, som præsenterer ny viden på baggrund af et desiderat, har et forsk-



ningsspørgsmål, en konkret ekspliciteret metode, også når der er tale om en kvalitativ eller teoretisk undersøgelse, en analyse og argumentation, man kan følge, samt tydelige konklusioner og eventuelt perspektiver. Også de formelle krav er vigtige at overholde, fordi det gør det lettere at sende manuskripter videre til anonym og dobbelt fagfællebedømmelse. Kvalitetssikring sker dog ikke kun gennem fagfælleprocedure, men også gennem en opfordring til kommende bidragsydere om at tage den kontinuerlige, faglige samtale alvorligt. Det kunne for eksempel betyde, at forfatterne læser tidligere bidrag i nærværende tidsskrift og forholder sig til dem ved at 'optage' positioner, argumenter og konklusioner i deres egen state of the art eller studie i det hele taget. Til inspiration kan vi minde om nogle af de store faglige diskussioner i didaktik fra vores sydlige nabo. Wolfgang Klafki har igennem hele sit virke være involveret i flere afgørende videnskabelige kontroverser med fx folk omkring Berliner modellen eller med Hermann Giesecke. Disse har faktisk bidraget til enten en afklaring eller en nyudvikling af begreber og forståelser. Det er på den måde, man vil kunne identificere, at pædagogisk og didaktisk forskning udvikler sig, som ellers er et felt, hvor det videnskabelige fremskridt er svært at få øje på.

## Velkommen til sommernummeret 2022

Vi har i dette nummer kunne samle fire fagfællebedømte og derefter reviderede artikler. Artiklerne optræder i tilfældig rækkefølge.

I den første artikel, "Rammeskift og repositionering", stiller Anne Mette Brøgger Breining og Jørn Bjerre fra DPU Aarhus Universitet spørgsmålet: Hvordan påvirker COVID-19-lockdown læreres syn på skole-hjem-samarbejdet? Det spørgsmål undersøger forfatterne med afsæt i lærerinterviews foretaget med tre lærere før og under lockdown. I artiklen analyseres forskelle og ligheder mellem lærernes syn på skole-hjem-samarbejdet før lockdown og på den baggrund deres forskellige håndteringer af det rammeskift, som omlægningen til hjemmeundervisning medførte. Artiklens fund er, at lærerne fastholdt deres forskellige positioneringsstrategier under lockdown, hvilket gav dem forskellige udgangspunkter for at håndtere forældresamarbejdet under de nye betingelser.

I den anden artikel, "Learning to notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen", undersøger Marie Falkesgaard Slot, Martin Reng, Gitte Hjarnø og Christa Moe fra UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, gennem et empirisk studie, hvordan arbejdet med videoobservationer

i undervisningen styrker studerendes opmærksomhed på lærerens handlinger i klasseværelset og på et potentielt læringsudbytte i forbindelse med integration af videooptaget undervisning i campusundervisning. Studiets resultater peger på, at de studerende i høj grad får øje på relationer mellem elever og lærere, mens fokus på danskfaglige problemstillinger træder i baggrunden. Artiklen diskuterer potentialerne for brug af videooptaget undervisning i uddannelsen af lærere på baggrund af resultaterne.

I den tredje artikel, "Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere", redegør Lisbeth Lunde Frederiksen og Elisabeth Halse, begge fra VIA, for resultaterne af et litteraturstudie med fokus på nyere viden om mentoruddannelser for lærere, der skal give kompetencer til at understøtte nye læreres fortsatte professionelle udvikling. De har fremanalyseret i alt fire temaer for uddannelsen: 1) Refleksion og kritisk tilgang, 2) Metoder – inquiry based, aktionslæring og educative mentoring med et trifokalt blik, 3) Faglige elementer og 4) Relationer. De kommer frem til, at de fire temaer hænger sammen og også er afhængige af hinanden, og at en mentoruddannelse bør have fokus på netop kritisk refleksion, educative mentoring, undersøgende tilgang, aktionslæring og fokus på opbygning af relationer.

Og endelig, i artiklen "At observere undervisningskvalitet" undersøger Karsten Agergaard og Stefan Ting Graf, begge fra UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, to forskellige observationskodningssystemers vidt forskellige måder at bestemme undervisningskvalitet på: det internationalt vidt udbredte ratingsystem fra Stanford Universitet til observation af undervisningseffektivitet PLATO og det danske kodningssystem PLOT, som bygger på et fænomenologisk og bredt undervisningsbegreb. Forfatternes empiriske studie bygger på en sammenligning af de to systemers kodning og kodeprocedure på de samme 12 undervisningslektioner for at identificere ligheder og forskelle. Et af studiets hovedkonklusioner er, at tidsenheden for kodning af kvalitet er et afgørende designelement for observationssystemer og således kan betragtes som et kvalitetskriterium i sig selv. Afslutningsvist præsenterer artiklen en skitse til et revideret design for observationskodningssystemer til bestemmelse af kvalitet i undervisning, som forener det bedste fra begge observationssystemer.

*God læselyst*

*På den samlede redaktions vegne  
Stefan Ting Graf, Tom Steffensen, Bettina Buch*



---

# Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen

Marie Falkegaard Slot, Gitte Hjarnø, Martin Reng & Christa Berner Moe

---

## Resumé

Studiet undersøger lærerstuderendes udvikling af professionel opmærksomhed med afsæt i konceptet Learning to Notice (LTN), deres brug af fagsprog og begreber, begge dele med afsæt i videooptaget undervisning fra skolefaget dansk i folkeskolen. Resultaterne peger på, at struktureret observation grundlæggende styrker studerendes opmærksomhed på lærerens handlemuligheder i klasseværelset og på et potentielt læringsudbytte i forbindelse med integration af videooptaget undervisning i campusundervisning. Samtidig har studerende vanskeligt ved at beskrive, analysere og forudsige hændelser i undervisningen og anvende faglige begreber om de elementer, de lægger mærke til. De studerende får typisk øje på relationer mellem elever og lærere, mens fokus på danskfaglige problemstillinger træder i baggrunden. Med udgangspunkt i projektets resultater ser vi brug af video og systematisk observation (LTN) på læreruddannelsen som et område, hvor videre studier kan bidrage til større forståelse for studerendes indsigt i læreres praksis og herunder de beslutninger og temaer, som undervisning består af i klasseværelset.

## Nøgleord

Læreruddannelse, Learning to Notice, brug af videooptaget undervisning, fagdidaktiske sprog og begreber i dansk, interviewstudie.

## Abstract

The study examines students' development of the concept Learning to Notice (LTN), their use of professional language and concepts, based on video-recorded teaching from the school subject Danish in primary school. The results indicate that structured observation fundamentally strengthens students' awareness of the teacher's options for action in the classroom and of a potential learning outcome associated with the integration of video-recorded teaching in campus teaching. At the same time, students have difficulty describing, analyzing, and predicting events in teaching and applying academic concepts about the elements they notice. The students typically see relationships between students and teachers, while the focus on subject matters falls into the background. Based on the project's results, we see the use of video and systematic observation methods in teacher education as an area where further studies can contribute to a greater understanding of students' insight

---

Årg. 7 | nr. 2 | 2022 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v7i2.132892

Studier i læreruddannelse og -profession

into teachers' practice and including the decisions and themes that teaching consists of in the classroom.

**Keywords**

Practice-based teacher education, Learning to Notice, use of video-based teaching, subject matter concepts in Danish, interview study.

## Den danske kontekst

Forskning i observationsmetoder og brug af videooptaget undervisning er et gryende forskningsfelt i Danmark. Der findes en række udviklings- og forskningsbidrag, hvor lærerstuderende bruger video i deres praktik eller i forbindelse med deres bachelorprojekt (Brandt & Nielsen, 2018; Nielsen & Wullum, 2016; Nielsen, 2015). Men ifølge et mindre review fra Danmark findes der ikke empiriske forskningsbidrag, hvor videooptaget undervisning anvendes på campus, og hvor hovedformålet er, at de studerende lærer at observere og reflektere over hændelser i undervisningen. I et internationalt review (Gaudin & Chaliès, 2015) kan der identificeres ét dansk studie, hvor forskere og lærere i skolen bruger video som trædesten til at forstå, hvad der foregår i undervisningen (Davidsen & Vanderlinde, 2014). I lyset af den vedvarende diskussion om, hvorvidt læreruddannelse i tilstrækkelig grad er praksisbaseret, er det forbavsende, at dette forskningsfelt om læreres evne til at observere med brug af videooptaget undervisning ikke har fyldt mere i en dansk kontekst (Mikkelsen, 2013; Mason, 2002).

Forskningsfeltet har eksisteret internationalt i mindst tyve år (Es & Sherin, 2002) og er især stærkt i forbindelse med faget matematik (Dindyal et al., 2021). Samtidig peger flere metastudier på et relativt begrænset antal systematiske studier af lærerens konkrete undervisningsstrategier. Resultaterne er koblet til praktikundervisning (*practice-based teacher education coursework*), hvor de studerende typisk planlægger undervisning og udarbejder forløbsbeskrivelser til bestemte klassetrin, mens der ikke kan peges på resultater, som fokuserer på udvikling af undervisningspraksis og på lærerkompetencer, der reelt kan løfte forløbsbeskrivelser i en undervisningssituation (Cochran-Smith et al., 2016; Jensen, 2018).

For at bidrage til udvikling af læreruddannelsen i retning af en forskningsbaseret praksistilgang har vi i projektet *Kvalitet i læreruddannelsens danskfag* (2019-2020) brugt videooptagelser af danskundervisning i grundskolen. Vi har undersøgt, hvordan studerende fik mulighed for at få et større kendskab til skolens hverdagspraksis og herigennem tilegne sig cen-



trale lærerkompetencer. Eftersom der er tale om den første systematiske afprøvning af metoden Learning to Notice-undervisningen på læreruddannelsen i Danmark, er vi inspirerede af norske og internationale erfaringer (Blikstad-Balas, 2017; Jensen et al., 2019; Jensen, 2021). Denne forskning omhandler bl.a. metanalyser og reviews, der tager fat i globale trends i forskning i teori/praksis-problematikken for at kunne udpege nye relevante forskningsindsatser, hvor brug af video i undervisning og forskellige koncepter til refleksion indgår som et perspektiv. Den didaktiske forskning i skolefaget dansk er centreret om den uddannede lærers arbejde med fagets indholdsområder i meget bred forstand: læse- og skrive-didaktik, litteraturpædagogik, læremidler, multimodalitet mv. Forskning i danskfagets didaktik indbefatter derimod sjældent eller slet ikke lærerstuderendes forståelser af skolefaget dansk eller studier af, hvordan studerende bruger fagdidaktiske begreber og sprog for det lærerfaglige arbejde, de senere skal gøre og udføre i undervisningen. De få forskningsresultater omhandlende danskfag og fagdidaktik bevirker, at vi reelt ikke ved meget om, hvad problematikkerne kan være omkring de studerendes ræsonnementskompetence eller refleksion over dansk som skolefag.

Med afsæt i de norske og internationale resultater om anvendelse af videooptaget grundskoleundervisning i læreruddannelsen har vores udviklings- og forskningsprojekt forfulgt to indbyrdes sammenhængende hensigter. For det første har vi interesseret os for, hvordan vi kunne integrere praksisbaseret video i undervisningsfaget dansk. For det andet har vi interesseret os for, hvordan de studerende oplever og erfarer den systematiske observationstilgang til videorepræsenteret grundskoleundervisning, og hvordan de tilegner sig kompetencerne at observere, analysere og forklare i forbindelse med Learning to Notice-metodikken.

Vores forskningsspørgsmål lyder på den baggrund:

*Howdan oplever og erfarer lærerstuderende udbyttet af at arbejde med videooptaget undervisning og metoden Learning to Notice, med henblik på at udvikle fagdidaktisk opmærksomhed i undervisningsfaget dansk på læreruddannelsen?*

## Learning to Notice

Vi har valgt konceptet Learning to Notice som metodisk afsæt for vores undersøgelse af lærerstuderendes arbejde med dansk (Seidel & Stürmer, 2014; Gaudin & Chaliès, 2015). Konceptet er udviklet i pædagogiske fag i til-

knytning til teori/praksis-tematikken, ligesom matematikfaget i særlig grad har udviklet på metoden (Dindyal et al., 2021).

Metodens grundlag er, at undervisning består af bestemte elementer, som kan beskrive, forklare og forudsige praksis (Seidel & Stürmer, 2014; Gaudin & Chaliès, 2015). Målet med at *beskrive* undervisning er, at den studerende lærer at udvælge og skelne mellem forskellige observerede elementer og samtidig lærer at tilbageholde eventuelle faglige begreber og etiketter for hændelser i undervisningen. Styrken i at kunne udvælge centrale øjeblikke og tilnærme sig undervisningssituationer uden at ville analysere indholdets styrke eller svaghed, giver distance og indblik i, hvad der er centralt i en given situation. Målet med at *forklare* er, at den, der observerer, knytter eksisterende viden, f.eks. faglige begreber, didaktiske konceptualiseringer, forståelser af undervisningslogikker til de beskrivelser, der er foretaget af situationen. Det betyder, at der anvendes professionel viden og klassificering af situationer, som relaterer til faglige vilkår og koncepter i henhold til elementer i den pågældende undervisning. Det kan være, at den, der observerer, vælger at argumentere for, at der er tale om en litteraturmetodisk tilgang, hvor elever skal møde teksten på en række tematiske og sproglige præmisser, og fører begrundelsen tilbage til tidligere observationer. At *forudsige*<sup>1</sup> henviser til at kunne forudsige konsekvenserne af de observerede begivenheder med hensyn til elevens læring. Det væsentlige mål er at opnå kompetencer, som kobler observerede situationer med generelle strukturer omhandlede undervisning og læring. For at kvalificere studerendes muligheder for at gå fra at være novice til at være fag- og professionsdidaktikere, der får øje på *det centrale* i undervisningen, introduceres de til forskellige komponenter, som retter opmærksomhed mod en genstand, og til, hvordan der kan træffes beslutning på baggrund af mere generel viden om undervisning og læring. På den måde er der tale om et arbejde med didaktiske ræsonnementsstrukturer, som rammesætter centrale professionsfaglige kompetencer. Men som Seidel & Stürmer og andre påpeger, kan hverken de tre faser eller viden om, hvad der konstituerer de studerendes arbejde med video fra praksis, stå alene (Seidel & Stürmer, 2014).

---

1 Her har vi valgt en oversættelse tæt på den engelske, men i en dansk uddannelseskontekst vil det være godt at finde mere præcise begreber. Forudsigelse er ikke et dækkende begreb. Der er tale om en slags forespørgsel efter respons, altså hvilken respons eller hvilket teoretisk rettet tiltag vil kunne være næste skridt i en given situation.

## Brug af videofilmet undervisning

I forskningen i brug af videofilmet undervisning koblet til udvikling af lærere og studerendes opmærksomhed og efterfølgende refleksion må der skelnes mellem studier af lærerstuderende i praktik og lærerstuderende, som arbejder med video i undervisningen på campus. Som beskrevet findes der en del forskning og udviklingsarbejde, som relaterer sig til lærerstuderendes brug af video i praktik, så hvorfor også arbejde med video i undervisning i selve uddannelsen? En række internationale og norske studier peger på, at brug af video i campusundervisningen kan være med til at konkretisere spændingsfeltet mellem teoretiske problemstillinger, praksisviden og dømmekraft (Gaudin & Chaliès, 2015; Blikstad-Balas, 2017). Kvaliteten ved at lade "praksis" repræsentere ved hjælp af video fra undervisningssituationer frigør studerende fra typisk selvoplevede situationer i retning af mere systematiske observationer, eller som det hedder hos Sherin: "(...) to enter the work of the classroom without having to be in the position of teaching in-the-moment" (Sherin, 2004, s. 13).

Brug af video tilbyder ifølge Kleinknecht & Schneider (2013) en form for motiverende "fremmedhed" i analysesituationer, som kan styrke centrale lærerkompetencer om at kunne beskrive, analysere/ræsonnere og tage beslutninger om undervisning. På video optræder komplekse sammenhænge mellem eksempelvis sprog, aktører, materialitet, tid og rum og stemninger i undervisningen håndterbare. Det betyder, at den studerende får mulighed for at stoppe og se klip flere gange og diskutere enkeltelementer, der kan bidrage til, at de får vigtige erfaringer med selektiv opmærksomhed, inden de for alvor møder kompleksiteten i klasserummet. Samtidig spiller den studerendes faglige og fagdidaktiske viden en nøglerolle i læreprocessen med selektiv opmærksomhed (Blomberg et al., 1139).

## Kvalitet i danskundervisningen

Kvalitet i undervisningen er, som brug af video i læreruddannelsen, også et spirende forskningsfelt i Danmark. I forbindelse med vores inspiration fra forskningsprogrammet Quality in Nordic Teaching (QUINT) og de forskningsprojekter, som foregår ved Oslo Universitet, er temaet om kvalitet i undervisningen central: "Hvad er kvalitet i undervisningen, og hvordan kan kvalitet i undervisningen måles ud fra forskellige vurderingskriterier?" er *ét* af flere overordnede forskningsspørgsmål i projektet (Blikstad-Balas et

al., 2022). I forbindelse med QUINT er der blevet videooptaget undervisning i dansk, matematik og samfundsfag på tværs af de involverede lande (Klette, 2018-2023). Den videooptagede undervisning blev derefter kodet af certificerede eksperter med Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO). Der er tale om en observationsmanual, som er udviklet på Stanford University og bygger på *effektbaserede* kvalitetskriterier for undervisning (Grossman et al., 2013; Grossman, 2019). Disse kriterier har vi lagt til grund for vores udvælgelse af de videoklip, som læreruddannere har integreret i didaktiske designs, og som har dannet baggrund for en drøftelse af forskellige standarder og forståelser af kvalitet med de studerende (Blikstad-Balas, 2017).

I KILD-projektet (Kvalitet i Læreruddannelsens Danskfag) har vi integreret spørgsmålet om kvalitet i undervisning, idet vi trækker på Fenstermacher & Richardson (2005), som fremhæver, at undervisningskvalitet ikke kun skal ses ud fra succesfuld undervisning, dvs. ud fra at maksimere elevernes læringsresultater. I modsætning til succesfuld undervisning taler forfatterne også om god undervisning, som udviser andre kvaliteter. Vi har derfor den forståelse, at god undervisning er baseret på kontekstsensitive kriterier for samspil og dialog mellem elever og lærere. Brug af video spejler dermed en intention om at indbygge en teoretisk spænding mellem flere forskellige typer af kvalitetsforståelser, og herunder hvad god undervisning er i forskellige kontekster (Hansen, 2020).

Konkret er der udviklet og afprøvet tre didaktiske designs for Learning to Notice med videoklip fra grundskoler i undervisning af ca. 100 lærerstuderende på 1. og 2. årgang i efteråret 2020. I planlægningen var underviserne forpligtede på at foretage indholdsmæssige valg, som matchede det indhold, de videofilmene elever (7. kl.) arbejdede med, og som de studerende blev præsenteret for. Læreruddannerne udviklede fire designprincipper for vores Learning to Notice-forløb med brug af videoklip:

1. Undervisningen skal foregå i en bevægelse fra den studerendes egen interaktion med data mod en stadig mere systematisk interaktion mellem erfaringsdannelse, data og fagets begreber.
2. De studerende skal have mulighed for at se, gense og lave nedslag i videomaterialet.
3. Undervisningen skal bygges op på systematisk inddragelse af fagets begreber.
4. Undervisningen skal foregå gennem undersøgende og eksperimenterende vekselvirkning mellem data og fagets begreber.



Tilrettelæggelse af designet skulle også tage afsæt i den eksisterende forskning i brug af video, som peger på vigtigheden af, at videoklip er valgt med et klart mål for øje, og at der er foretaget en forudgående diskussion af de valgte videoer (Gaudin & Chaliès, 2015). Det har været projektets overordnede antagelse, at PLATO-kategorierne på trods af den begrænsede forståelse af kvalitet ville kunne fungere som et nyt blik på kvalitet i en dansk læreruddannelseskontekst. De udvalgte kategorier har i diskussioner af videosekvenser kunnet åbne for nye refleksioner og skærpe fagdidaktisk opmærksomhed. Der er udviklet tre undervisningsdesigns for linjefaget Dansk for 4.-10. klasse, som blev afprøvet i sensommeren 2020. Forløbet om mundtlighed blev gennemført for studerende i 1. semester, mens forløbet om fiktive tekster blev gennemført for to hold studerende i 3. semester. Konkret blev de studerende indledningsvist præsenteret for begreberne i Learning to Notice med afsæt i mindre øvelser, hvor begreberne var integrerede i brug af video. I grupper skulle de studerende efterfølgende gennemse de udvalgte klip fra undervisning i litteratur i 7. klasse med fokus på en nykritisk tilgang til tekstarbejde i dansk. De studerende blev derefter bedt om at gå minutiøst ind i en beskrivelse af videoklipet. Først efter flere gennemgange og herunder notatskrivning arbejder de sig videre til den fase, hvor de skal forklare, hvad de har observeret på videoklipet. Sluttelig skal de med afsæt i deres analyser forudsige, hvordan beslutninger er eller kunne være taget i den konkrete undervisning.

## Metode og indsamling af data

Dataindsamlingen i forbindelse med afprøvninger omfatter videooptagelser af holdundervisning i dansk på læreruddannelsen, feltnoter, indsamling af handouts, skriftlige dokumenter og interviews med studerende, som også er den primære datakilde i undersøgelsen.

Flere forskningsresultater inden for feltet omkring læreruddannelse og brug af video peger på, at området generelt har få kvantitative studier til rådighed for en mere kvantificerbar og transparent viden om, hvordan der arbejdes med det metodiske grundlag på feltet (Borko et al., 2007; Jensen, 2018). Andre studier peger samtidig på, at single case-studier bidrager til ny viden om brug af video i undervisningen, og at mindre studier ofte resulterer i eller er vejen til, at større projekter og forskningsspørgsmål kan etableres (Cochran-Smith et al., 2016). Denne undersøgelse kan karakteriseres som et mindre afprøvningsstudie, der kan bane vejen for større longitud-

inale studier evt. med inddragelse af flere fag. Fokusgruppeinterviewet er en dynamisk og flerperspektivist interviewform, der kan udpege roller og normer i et socialt felt, fordi deltagerne påvirker hinanden. Dermed giver fokusgruppeinterviewet en bredde i formningen de studerendes tilgange til LTN-metoden og de fagdidaktiske begreber (Merton et al., 1990).

Der er indsamlet 18 timers videooptagelser fra tre hold på uddannelsen. Vi har videofilmert to fokusgruppers arbejde i klasse- og gruppearbejde, mens vi har dokumenteret læreruddannelsens arbejde via feltnoter, observation og billedmateriale af tavler, handouts, PowerPoint samt beskrivelser af didaktisk design mv. Videomaterialet indeholder eksempler, som vi har indarbejdet i cases. Vi har fra videoobservationsmaterialet valgt fire cases (Knoblauch, 2014). Udvælgelseskriterierne har været de studerendes typiske måder at italesætte betydningsfulde kendetegn ved LTN samt fagdidaktiske begreber og metoder i dansk. Casene er dermed en række nedslag, hvor de studerende ytrer sig om forhold, der kan defineres som karakteristiske for de måder, de efterfølgende taler om LTN og fagdidaktiske temaer på (Flyvbjerg, 2010).

Som opfølgning på videocases har vi gennemført seks semistrukturerede fokusgruppeinterviews med 30 udvalgte studerende. Dette materiale er det primære datamateriale i undersøgelsen. De studerende er blevet interviewet om deres oplevelser og erfaringer med at observere video. I det transskriberede materiale har vi udvalgt seks temaer, som er kondenseringer af dels LTN og af de temaer omkring begrebet kvalitet, som vi har arbejdet med i projektet. De seks interviews er foretaget efter undervisningens afslutning og foretaget af interviewere, der ikke har deltaget i planlægning af designs eller udformning af undervisningen. Vi har udviklet en kodemanual for interviews med fem overkoder med en række underkoder. De seks fokusinterviews er efterfølgende gennemgået *line-by-line* (Creswell, 2008) med henblik på at finde frem til temaer, der fremstår særlig centrale i interviewmaterialet. Kodningen og dataarbejde samlede sig i fire temaer:

- 1) Learning to Notice som metode i dansk
- 2) Oplevelse af videorepræsentationer i undervisningen
- 3) Spændinger mellem teori/praksis og de studerendes holdning til dette
- 4) Kvalitet i danskundervisningen.

Trianguleringen mellem observation af de studerendes observationer af video og deres efterfølgende refleksioner i interviewmaterialet gav os mulig-





hed for at undersøge både, hvad de studerende gør, og hvad de siger, at de gør (Blikstad-Balas, 2017). Video konkretiserer på den måde vores forståelse af, hvordan de studerende er gået til arbejdet med video, og rammesætter den fagmetodiske refleksion, som er undersøgelsens genstandsfelt.

## Videofilmet praksis i praksis

I det følgende analyseafsnit fremlægger vi de fund, som knytter sig til forskningsspørgsmålet. I første del præsenterer vi de studerendes oplevelse og erfaringer med at arbejde med videofilmet praksis. I anden del præsenterer vi de fund, der knytter sig til LTN og de studerendes opmærksomhed rettet mod danskfaget i praksis og den optik og de begreber, som de så at sige får øje på danskfaget med. De følgende eksempler er dermed et overordnet indblik i, hvordan lærerstuderendes øver sig i at beskrive, forklare og forudsige filmede undervisningssekvenser, og hvordan de italesætter de elementer, som de får øje på i en 7. kl. i en helt almindelig dansk folkeskole.

En tendens, som går på tværs af de tre hold, er, at de lærerstuderende oplever video som en markant anderledes repræsentation af skolens praksis, og at de generelt ikke har erfaringer med selv at beskrive, analysere og forklare elementerne i de udvalgte cases. De arbejder med cases i læremidler på studiet, men fokuser på bestemte begreber eller hændelser, sådan at det, de oplever som kompleksiteter eller nuancer i undervisningen, ofte ikke er det, de skal beskrive eller analysere. De fortæller, at de primært arbejder med tematiske film, der er redigeret ud fra en særlig didaktisk vinkel og derfor har en vis længde og dramaturgi f.eks. med hjælp fra en forklarende voice-over. I vores design er de sekvenser, de studerende ser og genser, derimod korte, uredigerede sekvenser fra praksis. Optagelserne giver de studerende adgang til sekvenser med tale, lyd og bevægelse, hvilket gør dem sammenlignelige med observation af undervisning i praktikken, men er mindre flygtige, fordi man kan stoppe undervejs og nærstudere situationer, kropssprog og mimik. I interviewstudiet diskuterer flere af grupperne sekvensernes længde og deres betydning for kvaliteten af deres iagttagelser. De er tydeligvis overraskede over, hvor mange indholdselementer et kort klip fra undervisningen kan rumme, når de genser og selv arbejder undersøgende med det. De beskriver, at fasen med analyse af video har været udfordrende, og at de har oplevet undervisningen som mere kompleks. De peger derfor på, at korte klip er betydningsfulde og kan fungere frustrationskontrollerende, fordi det begrænser mængden "af alt det, der sker" i klasserummet:

”Måske skal vi i virkeligheden have dem [videosekvenserne] så korte, så vi ikke bliver fortvivlede”, som en studerende siger. De korte klip gør, at de nemmere bevarer et sagligt blik.

De studerende er også optaget af, hvordan videoen, gennem det uredigerede blik, giver dem et praksisnært billede af, hvad der konkret sker i undervisningen. Studerende bemærker, at autenticiteten er større, når man ser en praktiserende skolelærer stå med hænderne i skødet i en klasseundervisning på en video, end når danskunderviseren i mundtlighedsmodulet forklarer og illustrerer, hvordan et lukket kropssprog kan have effekt på et læringsudbytte. De sammenligner det med selv at være i praktik og observere undervisning. Det særligt motiverende ved videofilmet undervisning består i med egne øjne og ører at kunne se og høre, hvordan læreren og eleverne agerer i rummet, og høre, hvad de siger og gør, ”det er altid fedt at komme mere praksisnært til værks her på uddannelsen, når vi ikke har så meget praktik, så er det ret fedt at arbejde praksisnært, som vi gjorde i dag”. De siger, ”at de får flere nuancer med”, når de arbejder med video på uddannelsen, og at de i modsætning til at observere undervisning i praktikken får en anden mulighed for at tale kritisk og ærligt om det, de ser, fordi de ikke har et personligt kendskab til læreren eller medstuderende.

Stud. 1: *”Men ved sådan at gå i grupper og se det samme igen og gå det igennem igen og igen og igen, så synes jeg, man bliver holdt fast i det på en helt anden måde, end når du for eksempel i praktikken har været ude og observere undervisning.”*

Stud. 2: *”Nogle gange, så kan det godt blive teksttungt, det er det her studie ikke, men det her med at sidde og læse tyve sider om, hvordan man kan gøre noget i et klasseværelse...”*

Dette åbne og mindre teksttunge fortolkningsrum er interessant og opleves af de studerende som et mulighedsrum for bl.a. selv at tænke over, hvad kvalitet er. Og samtidig opstår paradokset, idet de tydeligvis også søger mere entydige svar på, hvad god undervisning er. Som vi fortolker det, så har mange en forestilling om, at nogle opfattelser er mere rigtige end andre:

Stud. 1: *”Det var sjovt at lave det og se, hvad de andre har lagt mærke til, og hvor jeg ikke selv har lagt mærke til det...”*

Stud. 2: *”Vi ser jo alting forskelligt...”*

Stud. 3: *"Altså, alle grupperne eller mange af grupperne havde jo meget samme syn på, hvad der skete, men denne her gang, der lagde vi da helt ude af venstre sidebane, det er ligesom, at øh vi havde tolket det på en helt anden måde, en, alle de andre havde eller hvert fald de to-tre andre grupper, vi hørte."*

De forskellige udlægninger af elementer fra videoen på deres undervisningshold får dem til at søge efter, hvilken "udlægning" de mon så skal "gå med", som de siger. Det afspejler også, at de studerende har forskellige erfaringer med praksis generelt og med danskundervisning fra deres egen praktikskole.

En anden pointe er, at video af undervisning kan være med til at tydeliggøre, hvad det grundliggende vil sige at have en lærerfaglig viden. De studerende oplever, at de kommer frem til, hvad man har brug for at vide som lærer, på en anden måde, end når de ser en lærer undervise:

Stud. 1: *"Man er selvfølgelig nødt til at have noget forforståelse, men det er i det her, hvor at (jeg) nogle gange tænker, at der kommer lys i lyspæren i forhold til bare, altså man bliver ikke nødvendigvis god af at læse om læsestrategier, hvis man ikke ved, hvordan man skal bruge det."*

Konkluderende kan man sige, at videofilmet praksis på den ene side er anledning til at gøre undervisning i skolen mere tilgængelig på uddannelsen, med det bidrag, at de lærerstuderendes forestillinger om, hvad det vil sige at undervise i dansk og være sammen med elever om et fagligt indhold, bliver tydeligere. Samtidig lægger vi mærke til, at de studerende gerne straks vil finde den "rigtige" tilgang. De søger et slags masterperspektiv, et script, og så "går de med det". Det næste spørgsmål er så, hvilke elementer i lærerens praksis de studerende får øje på, når vi stiller skarpt på Learning to Notice, og hvordan metoden har udfoldet sig på de tre hold.

## Hvordan beskriver man undervisning i dansk?

Det følgende afsnit peger på resultater i forhold til de studerendes udvikling af professionel opmærksomhed med afsæt i LTN. Det betyder ikke, at de studerende får øje på de elementer eller temaer, som en trænet observatør ville tage udgangspunkt i. Snarere får vi ved at analysere de studerendes observationer af undervisning øje på, hvad den lærerstuderende *ikke*

er opmærksom på i undervisning, og at de måske derfor har svært ved at forudsige eller bedømme komplekse undervisningssituationer.

Undervisningen gennemføres af tre læreruddannere, som også underviser de studerende til daglig, dvs. de studerende kender deres underviseres tilgange og metoder mv. Der er forskel i de tre designs og dermed på, hvordan de tre hold bearbejder videoklip: Nogle aktiviteter er kreative, som fx brug af *messy maps* og mere fortællende repræsentationer af analytiske elementer, nogle er mere stringente analyser af undervisning. De studerende skal fx. arbejde med denne aktivitetsbeskrivelse:

*"De studerende beskriver her, hvad de får øje på, og udvælger 2 nedslag, hvor noget optager dem. De skiftes til at begrunde, og de andre hjælper med at se på forbundetheder og forviklinger i nedslagene. Ud fra samtalerne laver de et messy map over, hvad og hvem der er til stede i situationen, hvad og hvem der har betydning i situationen, og hvad der er involveret i at producere viden om XX i situationen."*

*"Empirien studeres ud fra den fokuserede problemstilling og kvalificeres evt. med yderligere inddragelse af teori. Gruppen udvælger et klip, som viser den faglige problemstilling. Gruppen og holdet undersøger sammen, hvilke andre muligheder læreren har i situationen"* (uddrag af forløb, It's learning, 20. august 2019).

LTN-metoden bliver modtaget forskelligt på de tre undervisningshold. På det ene hold er der stille, når læreruddanneren præsenterer metoden, på de to andre hold er der mange spørgsmål om metoden og en række mere kritiske spørgsmål til studieaktiviteten. Det er karakteristisk, at mange studerende er nysgerrige, interesserede og optagede af at se videoerne fra undervisning. Når de studerende lytter, forgår det f.eks. med stor koncentration. Flere af de studerende ser klippene flere eller ligefrem mange gange. Fælles for de tre hold er, at de studerende skal præsentere deres analyser eller "hvad de har lagt mærke til" og også fremlægge, hvordan de har arbejdet med de tre faser: beskrivelse, analyse (forklaring) og forudsigelse.

I *beskrivelsesfasen* skal de studerende beskrive undervisningen. Første gang, de tre hold gør det, bemærker vi noget, der viser sig at være en generel tendens: De lærerstuderende får øje på det pædagogiske, det almene og det psykologiske, før de får øje på det fagdidaktiske, og det til trods for at

det didaktisk design rammesætter et relativt stærkt fokus på fagdidaktiske spørgsmål:

*"Hun roste dem / der er ikke et godt flow / det er lidt for tørt / men jeg ville stille bordene på en anden måde / hun er begrænset i bare at være oppe ved taolen / det er de samme, hun hele tiden henvender sig til / der mangler klarere struktur / hvad er forventninger til dem [eleverne]?"*

I det efterfølgende interview spørger vi de studerende, om de opfatter et bestemt klip som eksempel på en god undervisningssituation i dansk. De svarer ja, fordi:

Stud. 1: *"Det er stemningen i klasserummet og det der med autentiske spørgsmål versus lukkede spørgsmål og øh, hvordan er stemningen i klasserummet, og at være anerkendende ..."*

Stud. 2: *"Altså sådan, nu ved jeg godt, at vi har fået at vide, at det skal være det her procesorienteret litteraturpædagogik og sådan noget, men vi kommer rigtig hurtigt til at kigge på klasseledelse og kigge på relationsarbejde ..."*

Det er generelt, at de studerende ikke begrundede deres vurdering af undervisning i danskfaglige begreber eller måder at tale om danskfagets praksis på, og interessant, at de er klar over, at de så at sige "går i fælden". For selvom ytringen fra studerende 2 er tættere på undervisning i dansk, er deres opmærksomhed rettet mod, hvad læreren burde gøre, og ikke overvejelser over, hvad eleverne kan få ud af de handlinger, som læreren konkret gør i situationen. De studerende er ikke kun fokuseret på pædagogiske kvaliteter i den filmede undervisning, men også optaget af relationen, lærerens relationsarbejde og klasseledelse, som de siger i citatet ovenfor. På den måde giver video alle muligheder for at dvæle ved relationelle og pædagogiske aspekter, som ikke nødvendigvis rummer en indgang til en analyse af danskfaglige begreber. Samtidig er video og ikke mindst det efterfølgende interview indgang til refleksioner over deres analysearbejde og det, som de studerende oplever som en stærk normativ tilgang til arbejdet med fx. cases. Den mulighed for at reflektere over undervisningens kvalitet, i sammenhæng med, at de studerende opnår en mere kritisk distance til, hvordan de typisk forstår det at analysere, er et centralt afsæt for at forme diskussioner i spændingsfeltet mellem teori og praksis.

Senere i studiet møder vi en gruppe studerende, som er i gang med at arbejde med den første fase i en video, og de er overrasket over, at svarene på, hvad de oplever som "rigtigt og forkert, ikke er entydige". En gruppe diskuterer, om læreren egentlig "er god eller dårlig". De har en fornemmelse af, at hun *ikke* gør, "som man skal" i et klasseværelse, og ikke lever op til en slags idealforestilling om klasseledelse, og hvordan en lærer skal udtrykke sig og kommunikere med den enkelte elev. De diskuterer ud fra en forestilling om, at alle elever skal høres. I en af opgaverne skal de studerende f.eks. beskrive, hvad der konkret sker i et tominutters klip: I klippet har læreren fokus på en tekst, som kræver, at eleverne går tilbage til en nærlæsning og koncentrerer sig.

Det afspejles bl.a. i gruppesamtalerne på følgende vis: "Hun har slet ikke fat i eleven der", "hun er begrænset i bare at være oppe ved tavlen".

Som Learning to Notice er opbygget, kvalificerer de studerende deres refleksion og analytiske kompetencer ved at gå systematisk til værks i klippene. Det kræver tålmodighed til først at beskrive, uden at vurdere situationen, hvilket volder problemer. I resultater om studerendes arbejde med Learning to Notice udpeges det deskriptive niveau som det mindst vanskelige, men her bliver det tydeligt, at det er svært for de studerende at beskrive klippet fra den realistiske undervisning:

Stud 1: *"Vi har prøvet det tusind gange: at skulle beskrive noget. Vi kender det jo lidt fra at skulle beskrive en case, når vi har været ude og skrive praktikrapporter, så det sådan, så ved vi godt, hvad vi skal, men man kommer alligevel til, og lige komme til at snakke lidt analytisk, (...) fordi vi har en eller anden forventning om, at vi kan sige noget bestemt ud fra det, så det er virkelige svært."*

Stud 2: *"Jeg tænker, at man er hurtig til at komme til en konklusion eller til en fortolkning, men det der, når man lige får det ned på sort og hvidt, hvad sker der egentlig, så kan, for det første man kommer dybere ned, men man får også forståelse for hele sekvensen i forhold til bare at springe ud i det."*

De studerende kan, som citaterne peger på, godt begrunde, hvorfor beskrivelsen er relevant for at få øje på noget "dybere nede", som de udtrykker det. På den måde giver interviewene anledning til, at de studerende reflekterer over deres normale praksis i forbindelse med at analysere. De interviewede



studerende finder den disciplinerede metodeanvendelse vanskelig, selvom de også giver udtryk for, at det er en god måde at nærme sig en undervisningssituation på. De studerende oplever, at det er svært at "blive i detaljen" og koncentrere sig om "de små ting". De har mest erfaringer med beskrivelse af cases, men som de fortæller, er cases ofte stramt formet over ét centralt element. I LTN-projektet skal de beskrive en realistisk undervisningssituation, hvilket er vanskeligere, fordi observationen kræver, at man forstår de anslåede elementer i undervisningen i dybden og samtidig kan bedømme, om et element er relevant. De oplever at komme frem til et dybere analytisk spor, som giver forståelse for "hele sekvensen" og for, "hvordan man som lærer egentlig gør". Det er første skridt til at få øje på de temaer, som udspiller sig i klasseværelset, og som betyder, at de kan forstå lærerens didaktiske beslutninger, som er en dekomposition af dette "hvordan læreren egentlig gør".

## Hvad gør en god danskundervisning god?

I *forklaringsfasen* skal de studerende koble faglig viden til den observerede sekvens og skelne mellem vigtige og mindre vigtige detaljer som en anskueliggørelse af, hvordan de anvender teori og kobler den til praksis (Borko et al., 2008). Der bliver fx studeret mimik på et fagligt relevant niveau: "Hendes [lærerens] øjenbryn sidder her helt op i panden," siger en studerende. "Kan du se det?" bliver hun derefter spurgt. "Ja, det kan man tydeligt." Videoen giver mulighed for, at de studerende kan spole tilbage og gense netop denne mimik. Efterfølgende kan de diskutere, hvordan lærerens mimik skal eller kan tolkes, og hvilken indflydelse den nonverbale kommunikation kan have på elevernes reaktioner. I optagelserne fra undervisningen på uddannelsen er der stor diversitet i måden, hvorpå de studerende kobler det, de har beskrevet, til det fagdidaktiske videngrundlag. Nogle studerende anvender forklaringsfasen til en opremsning af faglige begreber, der fremstår tilfældige, og som ikke bidrager til at løfte den deskriptive fase ind i en systematisk funderet faglighed. Andre anvender centrale fagbegreber som forklaring på den praksis, de tidligere beskrev, og kan udpege tegn på erkendelser, faglig refleksion og forståelse. Der bliver plads og rum til at gense og overveje forskellige mulige forklaringer og diskutere dem med fagbegreber for at finde frem til det, der virker mest plausibelt, og hvordan man bedst sprogliggør det mest præcist:

Stud. 1: *"Vi har fundet frem til, at den måde, de skal arbejde med teksten på, er en blanding af kritisk metode, i de dele, hvor der er fokus på sproget"*.

Stud. 2: *"som er tekstnært."*

Stud. 1: *"Ja, præcist, man er inde i teksten."*

Når de studerende beder hinanden om at definere begreber, så er det typisk for at finde ud af, om gruppen i fællesskab kan bruge fagbegrebet til præcist at beskrive og forklare, hvad det er, de har fået øje på, og med hvilken optik de ser situationen. I forklaringsfasen er det tydeligt, at videodata inviterer de studerende til at være omhyggeligt analyserende og bevæge sig væk fra at referere teori. De bliver nødt til at *anvende* deres teorier: "Er det egentlig optag, hun laver?" spørger en studerende for eksempel.

Den undersøgende tilgang indebærer, at de studerende ikke får pointerne serveret, men at de selv må arbejde fokuseret for at finde ud af, hvad der er relevant og irrelevant. Her er en gruppe studerende, som arbejder ret intensivt med at forklare, hvordan læreren griber det litteraturredidaktiske arbejde an:

Stud. 1: *"... og så den her receptionsæstetiske metode, hvor de får en åben opgave og selv skal digte videre og udfylde nogle tomme felter i historien. I forhold til det her fokus på sprog, kom vi frem til gennem lange diskussioner. At det kan man sige, der er noget literacy i, i den måde hun gennemgår teksten med eleverne. Uden at sige, så prøver hun [læreren] ligesom at lægge op til nogle semantiske felter, nogle ting, der går igen i teksten, som de så selv skal kopiere. Så uden at bruge de svære begreber – i gåseøjne, som sådan er akademiske i det, får hun egentlig eleverne ind på noget arbejde med literacy i opgaven."*

I observationen ser vi, at de lærerstuderende anvender faglige begreber, som tilføjer viden til deres beskrivelser af læreres undervisning. Det er interessant, hvor den faglige forståelse kommer fra, at det, læreren gør, er at gennemgå teksten, men uden de svære begreber og uden "det akademiske". Hvem forhandles den af? Og hvordan kvalificeres disse perspektiver, er nogle af de spørgsmål, som rejses i de studerendes samtaler med hinanden om undervisning.





## Hvad er dansklærerens handlemuligheder?

I *forudsigelsesfasen* viser optagelser fra gruppearbejdet, at det er svært at forklare og gøre begribeligt over for de studerende, hvad det at forudsige er og indebærer. I en dansk læreruddannelseskontekst er begreber som didaktisk design og redidaktisering benyttede om at tilrettelægge undervisning og omskabe eller genplanlægge. Forudsigelse er central, fordi den studerende med afsæt i teoretiske refleksioner lærer at kvalificere løsninger af undervisningsopgaven. At kunne forholde sig til dette didaktiske handlerum på et teoretisk informeret grundlag og på en måde konsekvensberegne udfaldene af mulige løsninger er en didaktisk dømmekraft, som elever er dybt afhængige af, at læreren besidder. I forudsigelsesfasen i vores data ser vi en række eksempler på, at studerende redidaktiserer undervisningen ret præcist og konkret. I eksemplet vurderer fem studerende, hvad læreren skulle have ændret i sin adfærd:

Stud. 1: *"Men hun gentager helt vildt meget, så det kunne hun godt gøre, på den måde, og så udnytte det altså og mere køre over i en stilladsering for ungerne, end den der, gæt hvad læreren tænker..."*

Stud. 2: *"Hun kunne også simpelthen tage de begreber, hun alligevel ender med at skrive op "om mellem linjerne", og så uddybe det, og så gå i dialog med eleverne og tale med eleverne om, hvad betyder det så..."*

Stud. 3: *"Altså mere autentisk dialog på en eller anden måde. Jo, fordi jeg tror også, man kunne jo godt sige, at hun lige hurtigt fortalte eleverne kravene og så sendte dem ud, men"*

Stud. 4: *"hun burde lave en mere præcis rammesætning."*

I interviewene bliver det tydeligt, at de studerende har nemt ved at udpege, hvad de synes der er "galt" med undervisningen: "gentagende", "ikke dialogisk", "ikke præcis rammesætning". Dermed genfremsetter de en undervisningsplan fremfor at pege på konsekvenser af de to foregående faser. Forudsigelse transformeres derfor let til en diskussion af, om de var positive eller negative stemte over for lærerens undervisningsform eller mønster. De studerende fortæller i den forbindelse, at de opfatter sig selv som gode til at finde problemet, mens det er vanskeligt for dem at finde kreative løsninger og alternativer. De opfatter i det lys forudsigelsesfasen som relevant, men også svær, og udtrykker, at de i forløbet har lært meget om, at situationer analytisk set kan udfolde sig på ret forskellig vis. Én peger på, at de på uddannelsen er vant til, at de forskellige faser flyder sammen i metodisk

arbejde, men at de i KILD-forløbet ”faktisk lærer det der med at opdele det at beskrive uden at analysere og uden at begynde at forklare, (men) det er faktisk utrolig svært.”

Sammenfattende er der nogle fællestræk ved den observationsmetodiske stringens, som kaster lys på nogle forhold ved læreruddannelsens måde at arbejde med praksis. De studerende har generelt svært ved at adskille forskellige typer af tilgange til observation af video og informerer samtidig om en række forhold ved, hvordan aktiviteter i uddannelsen typisk integrerer praksis. De studerende ser, at det ikke er tilstrækkeligt at have noget ”værktøj”, og udtrykker også, at den analytiske distance er central og generelt understøtter opbygningen af professionsviden.

## Konklusion

Studiet peger på, at inddragelse af videooptaget undervisning og LTN tilsyneladende har givet de studerende et indblik i, hvad en beskrivende undervisningspraksis er, og hvad opmærksomhed på undervisning kan bidrage til i arbejdet med f.eks. at måle god undervisning og herunder etablere kriterier for bedømmelse af kvalitet. Den nøgterne beskrivelse, forklaring og forudsigelse af lærerens faglige strategier i klasseværelset er sværere for de studerende. Når de bliver opmærksomme på danskfaget, har de svært ved at beskrive, hvad dansklæreren gør, forklare, hvorfor dansklæreren gør, som hun gør, og forudsige dansklærerens handlemuligheder. Måske er det derfor, de kommer i dilemmaet mellem gerne at ville optræde selvstændigt og med didaktisk dømmekraft, samtidig med at de naturligt søger efter et masterscript eller en konsensusforståelse for, hvad man skal gøre. Vi har også kunnet iagttage, at det er svært for studerende at komme videre fra de helt umiddelbare og spontane indtryk af undervisningssekvenser til at kunne udøve professionel opmærksom og herunder kvalificere centrale elementer i danskundervisningen. Samtidig er det interessant, at de studerende er særligt gode til at afkode relationelle, sociale og psykologiske mønstre i undervisningen, som de selv under en samlet betegnelse kalder klasseledelse. De studerende peger endelig selv på et område, som måske fortjener større opmærksomhed på læreruddannelsen, nemlig læremidlerne. De studerende oplever, at mange cases i bøger og artikler ofte er vinklede, så de udpeger præcist ét bestemt problem, men i mindre grad udfolder komplekse forståelser af handlemuligheder i undervisningen.



Noget af det forbavsende ved studiet af lærerstuderendes oplevelser og erfaringer med videobaseret praksis er den udtalte oplevelse af, at video bringer dem et nyt sted hen i forhold til forståelse af undervisning, samtidig med at de entydigt giver udtryk for, at LTN er en svær metode. Man kan derfor heller ikke sige, at vores fund entydigt peger på, at de to greb, video og LTN, med et snuptag kan integreres i uddannelsen, dertil er vores studie for smalt, og det vil kræve flere baggrundsstudier at rammesætte, hvad det reelt kræver at arbejde med LTN-metoden på læreruddannelsen. Ikke desto mindre er der tegn på et potentiale i kombinationen mellem brug af videoptaget undervisning og Learning to Notice som et bidrag til skabe analytisk afstand til undervisningssituationer og til at opøve professionel opmærksomhed. Studiet giver også indblik i, hvor nuanceret og kompliceret undervisningsopgaven på læreruddannelsen er, og kvalificerer den også både i forhold til konkret planlægning af undervisning og til de fagmetodiske overvejelser i fagene. Samtidig er vores studie en mindre afprøvning i kontekst af danskfaget og med få didaktiske elementer som afsæt for undersøgelsen. Med udgangspunkt i flere fag, en stærkere udvikling af et koncept for, hvordan LTN kan integreres i fagene, og ikke mindst longitudinale undersøgelser af udbyttet af de studerendes refleksioner over tid, vil flere studier af opmærksomhed (eller noticing) give en bedre forståelse for, hvordan lærerstuderende forstår lærerens praksis og hverdag og ikke mindst de beslutninger, som foregår i undervisningen.

## Referencer

- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04>.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (2022). *Ways of Analyzing Teaching Quality*. Scandinavian University Press. <https://www.universitetsforlaget.no/en/ways-of-analyzing-teaching-quality>
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2). Stanford University.
- Brandt, H., & Nielsen, B.L. (2018). Case fra Læreruddannelsen: Lærerstuderendes skærpede blik for elevernes kompetencer gennem video-refleksion. *At uddanne til en profession: professionsdidaktisk forskning og cases fra professionsuddannelse* (s. 18-26). Leanpub. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107141037/at\\_uddanne\\_til\\_en\\_profession.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107141037/at_uddanne_til_en_profession.pdf)

- Cochran-Smith, M., Villegas, A.M., Abrams, L.W., Chávez-Moreno, L.C., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. *Handbook of research on teaching*, 5. udg., (s. 439-547). American Educational Research Association.
- Creswell, J.W. (2008). Grounded Theory Designs. *Educational Research*, 3. udg. Pearson.
- Davidson, J., & Vanderlinde, R. (2014). Researchers and teachers learning together and from each other using video-based multimodal analysis. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), 451-460. <https://doi.org/10.1111/bjet.12141>
- Dindyal, J., Schack, E.O., Choy, B.H., & Sherin, M.G. (2021). Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01249-y>
- Es, E.V., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality Teaching. *Teacher College Record*, 107(1), 186-213. University of Michigan.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S., & Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. Elsevier Ltd.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., & Lankford, H. (2013). Measure for Measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Educational Research*, 119(3), 445-470.
- Grossman, P. (2019). Protocol for Language Arts teaching Observations (PLATO). *Training and Observation protocol*. Center for Stanford University. <https://cset.stanford.edu/research/project/protocol-language-arts-teaching-observations-plato>
- Hansen, T.I. (2020). Perspektiver på god kvalitet i skolen. Værdsat, foreskrevet, erfaret og dokumenteret. <https://www.folkeskolen.dk/654223/perspektiver-paa-god-kvalitet-i-undervisningen>.
- Jenset, I.S., Hammerness, K., & Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- Jenset, I.S. (2018). Researching practice-based teacher education: Trends, challenges and recommendations for future research. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 3, 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.5933>
- Jenset, I.S. (2021). Learning to notice in teacher education: The use of video as an instructional tool. <https://www.uv.uio.no/quint/english/projects/learning-to-notice/>
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33(1), 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.002>
- Klette, K. (2018-2023). Nordic Centre of Excellence: Quality in Nordic Teaching (QUINT). *Quality in Nordic Teaching*. Nordforsk. <https://www.nordforsk.org/projects/nordic-centre-excellence-quality-nordic-teaching-quint>
- Knoblauch, K. (2014). Video Analysis and Videography. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 435-449).
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: the discipline of noticing*. Routledge.
- Merton, R.K., Fiske, M., & Kendall, P. (1990). The Focused Interview. *A manual of Problems and Procedures*, 2. udg. The Free Press.



- Mikkelsen, T.R. (2013). *Videoer i undervisning og uddannelse: et indblik i forskningen*. <https://www.ucviden.dk/en/publications/videoer-i-undervisning-og-uddannelse-et-indblik-i-forskningen>.
- Nielsen, T.K. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Nielsen, B.L., & Wullum, A.H. (2016). *Videomedieret refleksion i anvendelse i VIAs læreruddannelser: fremadrettede anbefalinger*. VIA University College.
- Nielsen, B.L. (2015). Pre-service teachers' meaning-making when collaboratively analysing video from school practice for the bachelor project at college. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983066>
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *Review of Research in Education*, 51(4), 739-771.
- Sherin, M.G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. I: Brophy, J. (red.), *Using video in teacher education* (s. 1-27). Elsevier Science.

*Marie Falkesgaard Slot*  
*docent og ph.d.*

*Institut for læreruddannelse*  
*Københavns Professionshøjskole*  
*mafa@kp.dk*

*Gitte Hjarnø*

*lektor og cand.pæd.*  
*UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*  
*ghpe@ucl.dk*

*Martin Reng*

*lektor og cand.mag.*  
*UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*  
*mare@ucl.dk*

*Christa Berner Moe*

*lektor og cand.mag.*  
*UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*  
*chbm@ucl.dk*



---

# At observere undervisningskvalitet

Karsten Agergaard & Stefan Ting Graf

---

## Resumé

Internationalt er der en stigende interesse for at identificere undervisningskvalitet med observationssystemer. Dette studie sammenligner to observationssystemer og undersøger, hvordan de bestemmer kvalitet forskelligt. I første del af artiklen sammenligner vi designet på to observationssystemer med en velkendt analyseramme, som fokuserer på koderne og deres oprindelse samt observationsenhedernes størrelse og kodningsproceduren. Det ene observationssystem, PLATO fra Stanford University, henter sine koder fra *value-add*-forskning i effektiv undervisning, mens koderne i det andet, PLOT, vores selvdesignede og anvendte observationssystem, bygger på en fænomenologisk forståelse af undervisning. I andet trin af studiet anvender vi begge observationssystemer på de samme 12 lektioners undervisning og sammenligner forskellene i kodningerne. Vi finder frem til, at tidsenheden er et afgørende designelement i observationssystemerne og kan ses som et kvalitetskriterium i sig selv. Til sidst præsenterer vi en skitse til et revideret design, som forener det bedste fra begge observationssystemer.

## Nøgleord

Observationssystemer, højt struktureret observation, undervisning, kvalitetskriterier, kodning af kvalitet.

## Abstract

Internationally, systematic observation systems play an increasing role for identify teaching quality. This study compares two observation systems and explores how they deal with teaching quality differently. In the first part of the article, we compare the designs of the two systems through the lens of a well-known analytic framework focusing on codes and their origin, grain size of coding and coding procedures. The one, called PLATO from Stanford University, derives its codes from value-add research in effective instruction, while the codes in PLOT, our self-designed and applied observation system, are based on a phenomenological approach to teaching. In a second step we apply both systems on the same teaching (12 lessons) in order to compare changes in the coding across basic forms of teaching and student activity'. We identify that time is a crucial factor and may be seen as a quality criterion in itself. At the end, we present an outline of revised design for observation systems that takes the best of both observation systems.

## Keywords

Observation systems, systematic observation, teaching, quality criteria, coding for quality.

---

Årg. 7 | nr. 2 | 2022 | 22 sider

DOI: 10.7146/lup.v7i2.132893

Studier i læreruddannelse og -profession

## Indledning

Undersøgelse af undervisningskvalitet er og har været et centralt emne for uddannelsesforskning og praksis (fx projektet KiDM. Kvalitet i dansk og matematik, 2016-2019), (Hansen et al., 2020). I international sammenhæng findes der en tradition for at undersøge undervisningskvalitet gennem systematiske observationssystemer (TIMSS 2018, MET 2018), der anvender koder, som tillader kvantitative analyser (Bell et al., 2018; Praetorius & Charalambous, 2018). Især i angelsaksiske lande bruges systematisk observation af undervisning ikke kun til forskning, men også til monitorering af skolesystemer, evaluering af skoler og lærere samt til videreudvikling af kvalitet i undervisning på skoler og uddannelser (Hill & Grossman, 2013).

Der findes mange tilgange og metoder til undersøgelse af kvalitet gennem observationer (for et overblik se Praetorius & Charalambous, 2018), men de er svært sammenlignelige. I de senere år er der opstået en stigende interesse for at kunne sammenligne resultater på tværs af lande og forskningsprojekter. Det forudsætter, at man skaber sammenhæng mellem de mest fremtrædende observationssystemer eller enes om at måle kvalitet på samme måde (Charalambous & Praetorius, 2018; Klette & Blikstad-Balas, 2018).

I Norden er den slags undersøgelser af kvalitet relativt nye (Klette, 1998). På Oslo Universitet blev der i 2018 etableret et Nordic Centre of Excellence under overskriften Quality in Nordic Teaching (QUINT), hvor også SDU og UCL er partnerinstitutioner. I centrets regi arbejdes der systematisk med videoobservation til forskning, læreruddannelse og efteruddannelse af lærere og til undersøgelse af kvalitet på tværs af Danmark, Norge, Sverige og Island. For at have et sammenligneligt grundlag for kvalitetsdiskussionen af undervisning i bl.a. dansk, matematik og samfundsfag anvendes observationssystemet PLATO (Protocol for Language Arts Teaching Observation), der er udviklet på Stanford University, oprindeligt til at vurdere læreres undervisning i engelsk som modersmål i USA (English Language Arts – ELA) (Grossman et al., 2013).

I Danmark er de første systematiske undervisningsobservationer i større skala gennemført i forbindelse med fire af de såkaldte Demonstrationsskoleforsøg (2014-15) (Bundsgaard & Hansen, 2018; Kølsen et al., 2016) og i forsknings- og udviklingsprojektet Digital Projektdidaktik (2015-2017), hvor man har fokuseret på at identificere undervisningsmønstre i forskellige fag og i forskellige skoleformer (Graf, 2021a). I Digital Projektdidaktik har vi udviklet observationsmanualen PLOT (Protocol for Learning Over Time) (Graf,



2017b), som identificerer kvalitet i undervisningen på en anden måde end PLATO. Vi er begyndt at interessere os for forskelle i observationssystemer, og især hvordan disse identificerer kvalitet i undervisning. Vores forskningsspørgsmål lyder derfor:

*Hvilken betydning har forskellige observationssystemers design for bestemmelsen af kvalitet i undervisningen?*

Vi er interesseret i dette spørgsmål af flere grunde. For det første er vi optaget af, om og hvordan man kan identificere kvalitet i undervisning gennem systematiske og kodificerede observationssystemer. For det andet ønsker vi at udvide og supplere den etnografiske og case-baserede undersøgelse af kvalitet i undervisning med en mulighed for at identificere undervisningskvalitet mere systematisk og i større skala. For det tredje er det vigtigt at koble sig på den internationale diskussion om undersøgelse af kvalitet og afklare de undervisningsforståelser, som ligger bagved internationalt brugte observationssystemer. I den forbindelse gælder det om hverken blindt at importere observationssystemer fra andre lande uden at gentænke dem i den nye danske kontekst eller at udvikle systemer, der kun har relevans for den lokale eller nationale kontekst. Vi ønsker således at bidrage til kvalitetsdiskussionen i forbindelse med systematiske observationer af undervisning, som ikke kun kan gavne forskningsinteresser, men finde anvendelse i læreruddannelse og efteruddannelse af lærere, når det gælder udvikling af undervisningens kvaliteter. Det er altså denne artikels præmis at undersøge og diskutere muligheder og grænser for undervisningskvalitet ud fra observationssystemet, dvs. et objektiverende og udefra-perspektiv, vel vidende, at der finder andre måder at definere og tilgå kvalitet på (subjektive perspektiver som fx elevoplevet, læreroplevet m.m.) (Hansen et al., 2020).

## En sammenligning af to observationssystemer

Vores studie bygger konkret på en sammenligning af to observationssystemers design: PLATO og PLOT. Diskussioner om observationssystemer fokuserer typisk kun på de forhold ved undervisningen, der observeres og udgør koder. Et observationssystem er imidlertid designet med flere elementer. I forbindelse med en sammenligning af fire observationssystemer (herunder PLATO) har Bell et al. (2018) udviklet en analyseramme, som består af otte elementer: 1) Kvalitetskriterier for undervisning udtrykt i koder og deres

oprindelse, 2) Syn på undervisning og læring, 3) Om der observeres fagspecifik eller generel kvalitet, 4) Observationsenhedernes antal og størrelse (fx antal koder, kodetype, antal grader, observationsintervallernes varighed, 5) Om observatøren skal være opmærksom på lærerens og/eller elevernes ord og handlinger, 6) Kodningsprocedurer: a) Om indsamlingen udføres *in situ* eller ved videobrug; b) Regler for antal observationer i forhold til validitet og samling af data; c) Forberedelse og træning af observatør, 7) Empirisk evidens for koderne og 8) Observationssystemets udviklingshistorik (Bell et al., 2018, vores tilpassede oversættelse).

Med udgangspunkt i disse forskellige designelementer af et observationssystem kan vi præcisere vores analytiske fokus. Vi ønsker at undersøge koderne oprindelse (ad 1), herunder empirisk evidens (ad 7), og observationsenhederne (ad 4), herunder antal koder, kodestruktur, koderne graduering, kodetype og undervisningens struktur samt skøn i kodningen og endelig de anvendte tidsintervaller. Endvidere inddrager vi i afsnittet 'Kvalitet i undervisning' det væsentlige og grundlæggende spørgsmål om formålet med observationer, som er udeladt i Bell et al.'s (2018) analyseramme. Afslutningsvis kan vi sammenfatte, at vores studie ikke består af en omfattende systematisk sammenligning af to observationssystemer. Vi taler om en fokuseret analyse med henblik på at tydeliggøre, at koderne oprindelse, kodestruktur og tidsenheden spiller en rolle for kvalitetsdiskussionen.

Inden vi kommer til sammenligningen af de to observationssystemer, er der behov for at præsentere dem.

### **Protocol for Language Arts Teaching Observation**

Observationssystemet PLATO består af en kodemanual, som kun certificerede kodere har adgang til<sup>1</sup> (Grossman et al., 2010; 2013). PLATO anvender 12 koder (elementer), hvoraf fire har to underkoder. Det giver i alt 16 koder, der skal observeres (se tabel 1). Kodningsproceduren i PLATO består i, at der observeres 15-minutters-segmenter videooptaget undervisning, hvorefter segmentet kodes i løbet af de næste ti minutter. Den certificerede koder observerer og skønner hver af de 16 koder ud fra en skala fra 1 (ingen eller næsten ingen evidens) til 4 (konsistent stærk evidens). Kodemanualen indeholder for hver kode en konkret beskrivelse af, hvordan de fire niveauer for evidens skal forstås.

---

1 Mere her: <https://cset.stanford.edu/research/project/protocol-language-arts-teaching-observations-plato#dis>

Tabel 1: Kodeark – PLATO-koder i overblik

Element Scores				
Purpose (Forkortet PUR)	1	2	3	4
Intellectual Challenge (IC)	1	2	3	4
Representation of Content – Overall (RoC)	1	2	3	4
Quality of Instructional Explanations	1	2	3	4
Conceptual Richness of Instructional Explanations	1	2	3	4
Connections to Prior Academic Knowledge (CPK)	1	2	3	4
Strategy Use and Instruction (SUI)	1	2	3	4
Modeling and Use of Models (MOD)	1	2	3	4
Feedback (FEED)	1	2	3	4
Classroom Discourse – Overall (CD)	1	2	3	4
Uptake of Student Responses	1	2	3	4
Opportunities for Student Talk	1	2	3	4
Text-Based Instruction – Overall (TBI)	1	2	3	4
Use of Authentic Texts in Instruction	1	2	3	4
Production of Texts in Instruction	1	2	3	4
Accommodations for Language Learning – Overall (ALL)	1	2	3	4
Supportive Materials for Language Learning	1	2	3	4
Use of Academic Language	1	2	3	4
Behavior Management (BM)	1	2	3	4
Time Management (TM)	1	2	3	4

Kodemanualen giver detaljerede beskrivelser af de fire evidensniveauer for hver kode. For hvert segment skal det oven for afbillede kodeark i papir udfyldes manuelt. Derefter overføres data til et regneark, hvorfra statistiske analyser er mulige.

### Protocol for Learning Over Time

PLOT er et observationssystem til undervisning, som består af en kodemanual og anvender et digitalt observationsredskab (Smartobs; observe.education), som er udviklet af Jeppe Bundsgaard (DPU). Det er muligt at foretage *in situ*-kodning af undervisning fx via tablet eller PC, så alle data gemmes online. Koderne i PLOT består af en struktur med overordnede koder og underordnede koder i tilknytning hertil. For det første differentieres mellem tre overordnede tidskategorier (Graf, 2017b). *Ikke-undervisning*, som er skemalagt undervisningstid, men hvor der enten ikke foregår intenderede tilgængelsesprocesser eller lærerstyret rammesætning. *Rammesætning*, som er skemalagt undervisningstid, som bruges til at rammesætte eller afslutte ele-

vernes tilegnelsesproces, og *tilegnelseshandlinger*, som er skemalagt undervisningstid, hvor eleverne aktivt er rettet mod en genstand og antages at tilegne sig noget (se tabel 2, venstre kolonne). I tilknytning til de tre overordnede kategorier kodes underordnede kategorier, fx i tilknytning til tilegnelseshandlinger, hvor der registreres dels organisationsform (2. kolonne) og dels hovedaktivitet (3. kolonne).

Tabel 2: Overblik over kodestruktur i PLOT

Overordnede tidskategorier	Organisationsform (OF)	Hovedaktivitet (HA)	Egenskaber
Ikke-undervisning	Forsinket start		Årsag (elev, lærer, anden)
	Ventetid		Årsag (social, teknisk, anden)
	Pause		
Rammesætning	Begyndende rammesætning		Fx mål, indhold og aktiviteter formidlet
	Afsluttende rammesætning		Tilbagekobling til begyndende rammesætning
Tilegnelseshandling	Aktivitet på skole/årgang	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglig samtale</li> <li>• Lytte til (lærer)formidling</li> <li>• Træning</li> </ul>	Fx stillads for mål, indhold og aktivitet for hver hovedaktivitet. Specifikke koder til udvalgte hovedaktiviteter: Fx ved gruppeaktivitet kodes for karakter af gruppearbejde og af vejledningen.
	Klasseaktivitet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglig oplevelse</li> <li>• Undersøgelse/analyse</li> <li>• Produktion</li> </ul>	
	Gruppeaktivitet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevfremlæggelse</li> <li>• Stationsarbejde</li> <li>• Evaluering/feedback</li> </ul>	
	Individuel aktivitet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiv social aktivitet</li> <li>• Andet (angiv i kommentarfelt)</li> </ul>	

I PLOT er observationsenhederne dels sessioner, dels sekvenser. En session er defineret som en sammenhængende undervisningsenhed med samme klasse og lærer(e) om et fag eller emne på en dag. En sekvens er en sammenhængende undervisningsenhed med samme overordnede tidskategori, organisationsform og hovedaktivitet. Kodningen efter PLOT består i at registrere et tidsstempel i minuttal, dvs. en sekvens, hver gang en af koderne skifter, dvs. hvis den overordnede tidskategori, en organisationsform og/eller en hovedaktivitet skifter. For de forskellige tidsperioder registreres desuden forskellige egenskaber for den pågældende tidsenhed (kolonne 4). Egenska-



berne kan fx være mål, stillads for indhold/faglighed, stillads til aktiviteter og differentiering. I tilknytning til hovedaktivitet bliver det registreret, om hver af disse egenskaber er: tilstede, ikke til stede eller ved ikke. De således registrerede data giver mulighed for dels at gennemføre statistiske beregninger, dels at visualisere en session med de tilhørende sekvenser som underinddeling. Observationssystemet PLOT indeholder ingen formaliserede certificeringskrav, men i konkrete observationsprojekter blev der gennemført instruktions- og øvelseskurser med videomateriale for kodere.

## Sammenligning af de to observationssystemer

Der er nogle åbenlyse forskelle i de to observationssystemers koder. For at identificere forskellene bruger vi en tillempet version af Bell et al.'s (2018) analyseramme (se tabel 3).

For det første er der en tydelig forskel i kodernes oprindelse. PLATO's koder er udviklet som led i forskning om, hvilken undervisningspraksis der adskiller lærere med stor indflydelse på elevers præstation i undervisning i engelsk som modersmål i USA i mellemskolen fra lærere med lille indflydelse (Grosman et al., 2010; 2013). Denne forskning, som kaldes *value-added*, har været interesseret i den undervisningsinteraktion, der sker i klasserummet, og som mest centralt bidrager til elevers øgede præstation. Sammenkobling mellem kvalitet i undervisning og elevpræstationer forsøges også i Norge (Klette et al., 2017). Eftersom PLATO-koderne også støttes af undersøgelser med lignende observationssystemer (fx CLASS: Pianta et al., 2012), kan koderne betragtes som både teori- og effektbaserede.

Koderne i PLOT derimod har tre forskellige oprindelser (a, b og c nævnt nedenfor). De overordnede tidskategorier, organisationsformer og hovedaktiviteter (aktivitetskoderne) bygger på (a) en fænomenologiske analyse af undervisning (Sünkel, 1996). Denne undervisningens fænomenologi skelner mellem lærerens didaktiske handlinger og elevernes tilegnelseshandlinger. Lærerens didaktiske handlinger består af lærerens genstandsrelaterede artikulation og organisatoriske artikulation (jf. Graf, 2017a, s. 12). Grundtanken i denne opfattelse af undervisning er, at eleverne lærer ved at foretage handlinger med undervisningens genstand, og lærerens handlinger skal derfor hverken rette sig mod eleverne eller indholdet, men mod elevernes tilegnelseshandlinger (Graf, 2012). Undervisning er endvidere en meningsfuld enhed med en begyndelse og en ende, og den har meningsfulde underdele. Der lægges således vægt på, at undervisning indeholder en begyndende og

en afsluttende rammesætning, som typisk er lærerens metakommunikation om undervisningens mening, kontekst, kontinuitet og rammer. I PLOT har undervisning status som et selvstændig fænomen med værdi i sig selv. Egenskaberne hos PLOT er kvalitetskriterier, der er (b) hentet fra effekt- og interventionsforskning som fx synlige læringsmål og tydelige stilladser for elevaktiviteter (tabel 2, kolonne 4) (Bundsgaard & Hansen, 2018; Kølsen et al., 2016; Helmke et al., 2008). PLOT's koder er dog ikke testet på deres betydning for elevers præstation. Endvidere er PLOT's kodemanual udviklet (c) i et kollegialt udviklingsarbejde i forbindelse med Digital Projektdidaktik for at kunne identificere elevers aktivitetstyper i projektorienterede forløb og brug af læremidler (Graf & Mikkelsen, 2021).

For det andet er der også en klar forskel i antal af koder. Mens PLATO begrænser sig til i alt 16 koder for kvalitet i undervisning, indeholder PLOT-manualen mere end 40 koder, som er af meget forskellig karakter, dels overordnede og underordnede aktivetskoder (tabel 2, kolonne 1-3) og dels egenskaberne (tabel 2, kolonne 4). PLOT-koderne skal anvendes varieret, afhængig af den konkrete undervisningssituation, ved at registrere de aktivetskoder, der passer med undervisningens aktiviteter, hver gang tidkategori, organisationsform eller hovedaktivitet skifter. På den måde består PLOT af en *dynamisk* kodestruktur, hvor de faktisk anvendte koder skal være relevante for den specifikke undervisningsaktivitet. Omvendt kan PLATO-koderne betegnes som *statiske*, idet de samme 16 koder altid skal anvendes, uanset hvad der sker i undervisningen.

En tredje forskel finder vi i kodernes graduering og skøn i kodningen. Koderne i PLOT fungerer som simple registreringer af, om noget er tilstede eller ej, nogle gange med muligheden "kan ikke afgøres". Koderne i PLATO derimod foretages på en graderet pointskala fra 1-4, hvor hvert skalatrin bygger på et skøn over, hvor megen evidens der er for kodens tilstedeværelse. PLOT's simple registrering er kun mulig at gennemføre, hvis det er utvetydigt, hvornår aktiviteterne i undervisningen skifter. Det er muligt, fordi *aktivetskoderne* i PLOT er af typen *dækkende* koder (Hansen & Carlsen, 2017). Dækkende koder har mindst to gensidigt udelukkende koder, hvor kun en af mulighederne kan anvendes i et bestemt tidsrum. PLOT's *egenskaber* derimod er af typen *forekommende* koder. Forekommende koder anvendes, hver gang koden optræder i undervisningen. Disse kodetyper hænger sammen med forskellen på undervisningens synlige struktur og dybdestruktur. Med *synlig struktur* menes de kendetegn, der forholdsvis simpelt, entydigt og objektivt kan konstateres (Helmke, 2013), som fx organisations-



form og hovedaktivitet; netop hvad der registreres i PLOT. Kodning af synlig struktur er en *lavinferent* fremgangsmåde, hvilket betyder, at spillerummet for beslutning og skøn i kodningen er lille. PLATO-koderne fungerer i princippet også som forekommende koder, bortset fra at alle koderne altid skal registreres, også hvis den ikke forekommer. I tilfælde hvor der ikke er evidens for koden (ikke forekommer), registreres den lavt (1). Faktisk kunne 'ikke forekommende' koder registreres 0, men denne mulighed har PLATO ikke. Alle PLATO-koder og kun egenskaber i PLOT knytter sig til undervisningens dybdestruktur. *Dybdestrukturer* i undervisningen er ofte sammenfatninger af enkelte forhold ved undervisningen til bestemte overordnede karakteristika fx 'klarhed', som kun er intuitivt tilgængelige for observation, men kan bringes i forbindelse med bestemte handlinger i undervisningen (Helmke, 2013). Dybdestrukturerne er ofte fremkommet gennem effektstudier og metastudier og kan kritiseres for at være generaliserede og abstrakte kendetegn på undervisning, som ikke udtrykker, hvad der foregår i den konkrete undervisningssituation. Det betyder, at kodningsarbejdet ofte baserer sig på mere usikre skøn, hvilket kaldes en *højinferent* fremgangsmåde. PLATO kompenserer for de generaliserede og abstrakte kendetegn på forskellige måder: en kodemanual med beskrivelse af evidens for hver score 1-4, certificering af koder, *multiple*-kodning og beregning af interkoder-reliabilitet.

Den fjerde og sidste forskel vi ønsker at fremhæve, er spørgsmålet om tidsintervallerne for registrering af koder mellem de to observationssystemer. I PLATO registreres altid segmenter af 15 minutter, hvilket vi betegner som en *fast* tidsenhed. Valget af 15 minutter som tidsenhed er ikke begrundet og kan forekomme arbitrær (Bell et al., 2018, s. 7). Det underbygges af, at andre observationssystemer benytter andre tidsintervaller, fx 20, 10 eller 5 minutter (Vattøy & Gamlem, 2019). Vi betegner derfor også tidsregistreringen i PLATO som *vilkårlig*. I observationssystemet PLOT registreres sekvenser af varieret varighed, idet der bliver registreret en ny sekvens, hver gang enten organisationsformen og/eller hovedaktiviteten skifter. At varigheden af tidsenheden varierer i forhold til ændringer i undervisningens organisationsform og aktiviteter, betyder, at vi i PLOT kan tale om en *relativ* tidsregistrering. Afslutningsvis stiller vi vores sammenligning op i en tabel med henblik på et overblik (tabel 3).

Tabel 3: Sammenligning af de to observationssystemer

Designelementer	PLOT	PLATO
Kodernes oprindelse	Undervisningens fænomenologi	Teori- og effektbaserede
Kodestruktur	Dynamisk	Statisk
Kodernes graduering	Simpel registrering	Gradueret scoring 1-4 point
Kodetype	Dækkende	Forekommende
Undervisningens struktur	Synlig	Dybde
Skøn i kodningen	Lavinferent	Højinferent
Tidsenhed	Relativ	Vilkårlig fast

Efter denne sammenligning af to observationssystemers begrundede kodestruktur, finkornethed af koderne og kodeprocedure ser vi på, *hvad og hvordan* de to observationssystemer registrerer undervisningens kvalitet, når de bliver anvendt på samme undervisning. Med andre ord undersøger vi, hvilke forskelle der viser sig, når de to observationssystemer anvendes.

## Empiri og metode

Vi har benyttet videodata fra undervisning i samfundsfag i danske klasser optaget i 2019 til projektet fra LISA Nordic (QUINT). Vi har i alt sammenlignet syv forskellige forløb udført af seks forskellige lærere. Forløbene varede i 12 lektioner og havde hver en længde på 3-6 segmenter. Denne data er først kodet efter PLATO af to certificerede kodere (Agergaard og Christensen). Senere gennemførte vi en kodning af samme materiale efter PLOT (Agergaard og Graf). Eftersom vores første umiddelbare sammenligning viste, at PLATO-segmenter begynder og slutter midt i de hovedaktiviteter, PLOT registrerer, blev vi opmærksom på, at tidsregistrering er en vigtig faktor, og derfor er vi særlig optaget af at undersøge, hvordan observationssystemernes tidsenheder påvirker bestemmelsen af kvalitet. Til det formål har vi udarbejdet *displays* (tabel 4) for de observerede undervisningsenheder, som gør, at koderne kan sammenlignes i forhold til tidsenhederne i minutter (Lynggaard, 2015). Særlig interessant bliver det at følge, hvornår en PLATO-score ændrer sig i løbet af undervisningen. Kolonnen med points viser ændringerne i farver. For at bevare overblikket har vi valgt kun at medtage otte ud af de tolv PLATO-koder. PLOT-kodning er registreret efter de antal minutter, som enheden varede. Ligeledes har vi begrænset PLOT-koder til organisationsformer, hovedaktiviteter og tilhørende egenskaber.



Tabel 4: Eksempel på et komparativt display over kodningen

Min.	Organisationsform og hovedaktivitet (PLOT)	PLOT-egenskaber	PLATO-koder	PLATO-points	PLATO-segment	
1	Begyndende rammesætning	Indhold og aktivitet formidlet	PUR	2	1	
2			IC	3		
3	OF: Gruppeaktivitet HA: Undersøgelse	Kollaboration Vejledning Stillads til indhold og aktivitet	ROC	2		
til 9			CPK	1		
			SUI	1		
			FEED	1		
10	OF: Klasseaktivitet MA: Faglig samtale	Stillads til indhold Stillads til aktivitet	CD	3		
til 15			TBI	2		
1	OF: Klasseaktivitet (fortsat) MA: Faglig samtale	Stillads til indhold Stillads til aktivitet	PUR	2 - 2		2
til 6			IC	3 - 2		
			ROC	2 - 2		
7	Rammesætning	Mål og indhold formidlet	CPK	1 - 1		
8			SUI	1 - 1		
9			FEED	1 - 1		
			CD	3 - 2		
10	OF: Individuel aktivitet HA: Undersøgelse	Stillads til aktivitet	TBI	2 - 1		
til 12						
13	OF: Klasseaktivitet HA: Lytte til instruktion	Dialogisk Stillads til indhold			3	
14						
15						
1	OF: Klasseaktivitet (forstsat) HA: Lytte til instruktion	Dialogisk Stillads til indhold	PUR	2 - 2 - 2		
til 4			IC	3 - 2 - 3		
			ROC	2 - 2 - 3		
5	Rammesætning	Indhold og aktivitet formidlet	CPK	1 - 1 - 2		
6			SUI	1 - 1 - 1		
7			FEED	1 - 1 - 1		
			CD	3 - 2 - 3		
8	OF: Gruppeaktivitet HA: Undersøgelse	Parallelt arbejde Vejledning Stillads til indhold og aktivitet	TBI	2 - 1 - 1		
til 15						
1	OF: Gruppeaktivitet HA: Undersøgelse	Parallelt arbejde Vejledning Stillads til indhold og aktivitet	PUR	2 - 2 - 2 - 2	4	
til 6			IC	3 - 2 - 3 - 3		
			ROC	2 - 2 - 3 - 2		
			CPK	1 - 1 - 2 - 1		
			SUI	1 - 1 - 1 - 1		
			FEED	1 - 1 - 1 - 2		
7	OF: Klasseaktivitet HA: Faglig samtale	Dialogisk Stillads til aktivitet	CD	3 - 2 - 3 - 3		
til 15			TBI	2 - 1 - 1 - 1		
1	OF: Klasseaktivitet HA: Faglig samtale	Dialogisk Stillads til aktivitet		(ingen registrering)		5
til 14						
15	Afsluttende rammesætning					

Vi har desuden farvelagt nogle skift i organisationsform og hovedaktivitet registreret af PLOT med henblik på læsbarheden af displayet. I det følgende sammenligner vi koderne i hhv. PLATO og PLOT i det konkrete eksempel, men peger samtidig ud over eksemplet ved at identificere tendenser i hele materialet. For at reducere kompleksitet, inddrager vi ikke PLOT-egenskaberne i nedenstående sammenligning.

## Sammenligning af to forskellige kodninger

Først vil vi undersøge, hvilken betydning det har, at observationssystemerne benytter forskellige tidsregistreringer og kodningsstrukturer. I tabel 4 fremgår det, at segment 1 (15 minutter) i PLATO dækker tre forskellige aktiviteter i PLOT: rammesætning (1-2 min), gruppearbejde med undersøgelsen (minut 3-9) samt klasseaktivitet med klassesamtale (minut 10-15). Dvs. at ét PLATO-segment består af flere PLOT-aktiviteter. Det gælder også for segment 2, 3 og 4, hvorimod segment 5 består af hovedsagligt én aktivitet: klassesamtale og en ultrakort afsluttende rammesætning. Anvendelse af forskellige tidsenheder betyder altså, at et 15-minutters PLATO-segment kan strække sig henover forskellige aktiviteter registreret af PLOT. Det betyder, at man i PLATO skal skønne kodernes point på tværs af aktiviteter i undervisningen, der er forskellige og muligvis understøtter forskellige kvalitetskoder. I andre displays, vi har analyseret, forekommer det modsatte, nemlig at der er flere segmenter i træk med samme aktivitet fx gruppearbejde. Også her synes PLATO-kodningen at komme til kort, idet den har tendens til at registrere det samme, fordi den ikke har særlige kriterier for gruppearbejde, eftersom den registrerer ud fra lærerens *instruction*.

En anden iagttagelse er, at klassesamtalen i segment 1 fortsætter ind i næste PLATO-segment (minut 1-6). Dvs. at PLATO-segmenterne deler en PLOT-aktivitet, som hører sammen. Det samme gælder mellem segment 2 og 3, hvor klasseaktiviteten 'lytte til lærerformidling' forløber over begge segmenter, og tilsvarende mellem segment 4 og 5, hvor klasseaktiviteten 'klassesamtale' deles. Dvs. at start og slut i PLATO-segment og ændringer i PLOT-sekvenser ikke er sammenfaldende. Det betyder, at PLOT-aktiviteten deles, så kun en del heraf registreres i samme PLATO-segment. På den baggrund kan vi konstatere, at forskellene i tidsenheder og kodningsstrukturer betyder at:

- et PLATO-segment kan strække sig over flere aktiviteter registreret af PLOT,
- start og slut på PLATO-segment og PLOT-sekvens er ikke sammenfaldende,
- PLATO-segment kan slutte midt i PLOT-aktivitet og dermed dele aktiviteten på to segmenter.

Spørgsmålet er, om dette har nogen konsekvenser for bestemmelse af kvalitet. Det kommer vi tilbage til og vil derfor først undersøge, om der er sammenhæng mellem PLATO-scoringer og ændringer i PLOT-aktiviteterne. Dertil har vi dokumenteret, hvordan PLATO-points varierer fra segment til segment i samme forløb (tabel 4), og dernæst om variationerne kan hænge sammen med ændringer i aktiviteter registreret af PLOT. Det fremgår af registreringerne i PLATO, at der for flere koder er ændringer af point fra segment til segment. Fx varierer IC (intellektuel udfordring) fra 3 til 2 til 3 og igen 3. I det viste display er der variationer i seks ud af de otte viste elementer, hvorimod der ikke er variation i to af elementerne: PUR (formål) og SUI (brug af strategi). Vi har dokumenteret variationer i PLATO-registreringer for alle forløb. Det viser sig, at der er i alt enogtyve overgange mellem segmenter, hvor op til otte koder kan variere. Vi kunne registrere 62 ændringer af kodepoints ud af de 84 mulige.

Dernæst har vi undersøgt, om variationerne i PLATO-registreringerne fra et segment til det efterfølgende korresponderer med de ændringer i undervisningens organisationsform og hovedaktiviteter, som er registreret med PLOT. Som det ses i displayet ovenfor, er IC på 3 i segment 1, 3 og 4, men falder til 2 i segment 2. Der kan være flere forklaringer på det. Kan det være, at 'lytte til instruktion' blev registreret mindre udfordrende, mens opgaven, hvor eleverne skal undersøge noget, i segment 3 igen er mere udfordrende?

CPK (anknytning til forforståelse) stiger i segment 3 og falder i 4. Det kunne forklares med, at der foregår rammesætning i segment 3, hvor forbindelse til tidligere viden omtales.

CD (samtale) falder i segment 2 og stiger i segment 3. Stigningen i segment 3 kan muligvis forklares med, at der er 8 minutters gruppearbejde i segment 3, hvilket giver mulighed for elevsamtale. I segment 2 var der kun 6 minutter faglig samtale, og desuden rammesætning og individuel undersøgelse, som ikke giver mulighed for CD.

Vi har undersøgt otte koder i hele datasættet for, hvordan variationer i PLATO-pointene korresponderer med, hvordan PLOT registrerer ændrin-

ger i undervisningens aktiviteter. Det viser sig, at der i seks ud af de otte undersøgte koder er ændringer i point. Der er tegn på, at sådanne ændringer falder sammen med ændringer i bestemte aktiviteter registreret af PLOT: for eksempel sammenfald mellem en høj PLATO-point i 'mulighed for samtale' og registrering af gruppearbejde i PLOT. Vi kan sammenfatte at:

- PLATO-point varierer fra segment til segment i 62 af 84 mulige tilfælde,
- variationerne i PLATO-point i seks ud af otte undersøgte koder ser ud til at korrespondere med ændringer i bestemte aktiviteter registreret af PLOT.

Hvis vi ser isoleret på registreringen af organisationsform og hovedaktivitet i PLOT, fremgår det af displayet, at der foregår rammesætning tre gange i displayet, som hver gang er efterfulgt af forskellige aktiviteter. På den måde kan hver rammesætning og de følgende aktiviteter opfattes som en didaktisk sammenhængende meningsfuld enhed. Det er modsat PLATO, som med fast tidsenhed skærer didaktisk meningsfulde enheder over. Vores konkrete sammenligning oven for viser, at det har betydning for kodningen af kvalitet. Skal man kode for en bestemt kvalitet (fx CD), som ikke understøttes af en bestemt didaktisk aktivitet (fx rammesætning), så udfordres kodningen i PLATO, og man kan spørge, om det giver mening at foretage registrering af alle PLATO-koder hver eneste 15 minutter, som det er beskrevet i PLATO-proceduren, eller om der burde tages hensyn til, hvilke typer af aktiviteter der foregår i undervisningen? Som vi har set ovenfor, ser det ud til, at høj CPK (anknytning til forforståelse) ofte knytter sig til rammesætning, og vi kan ikke forvente høj CD (samtale) under individuelt arbejde.

## Kvalitet i undervisning

I vores analyser har vi set, hvordan de undersøgte designelementer har haft betydning for bestemmelsen af kvalitet i undervisningen. Bestemmelse af kvalitet handler altid om at fremhæve oplevede egenskaber (qualia) ved et fænomen, i vores tilfælde ved undervisning, og hertil anvendes kriterier, som udtrykker de krav, der skal være opfyldt til en bestemt kvalitet. I observationssystemer udgør koderne typisk de egentlige kvalitetskriterier. De valgte koder, deres oprindelse og det syn på undervisning og læring, der ligger bag, er i sig selv afgørende for den kvalitet, der observeres. I PLATO



knytter koderne sig til evidens for sammenhængen mellem kvaliteter ved undervisning og elevpræstationer (value-added). Selvom PLOT også inddrager kriterier fra effektforskning (egenskaber), ses undervisning grundlæggende som et selvstændigt fænomen, der er uafhængigt af elevpræstationer.

Bell et al. (2018) inddrager kodernes oprindelse som designelement i deres analyseramme til observationssystemer, men de fremstiller selv en snæver opfattelse af mulige oprindelser. De skelner mellem oprindelse fra proces-produkt-studier, andre forskningsområder fx TIMSS-studier, forskning om vurdering for læring, selvregulering og fra undervisningsdifferentiering (Bell et al., 2018, s. 4, vores oversættelse). De skriver endvidere, at koderne skal være indikator på kvaliteter i undervisningen, som fremmer elevernes læring og udvikling (s. 6). Forfatterne afgrænser således kvalitet, på samme måde som PLATO, til at omfatte sammenhængen mellem kvalitetsdimensionerne proces og output (Krogstrup, 2006), dvs. til sammenhængen mellem kvalitet i den gennemførte undervisning og elevernes præstationer. De skriver dog, at undervisning kan begrebsliggøres på mange måder, samt at deres valgte koder kun er én måde at afgrænse undervisning på. PLOT's aktivitetskoder undersøger kvalitative træk ved undervisningen, dvs. at processen som kvalitetsdimension (Krogstrup, 2006) undersøges uafhængigt af elevernes præstationer (output).

I analyserne har vi set, at koderstruktur og tidsenhed har en overset betydning for bestemmelsen af kvalitet. PLATO's kombination af statisk koderstruktur og vilkårlig fast tidsenhed betyder, at kvalitet i PLATO forbindes med, at bestemte kvalitetskriterier altid bør være tilstede i undervisningen. PLOT's kombination af dynamisk koderstruktur og relative tidsenheder betyder, at kvalitet i PLOT forbindes med at beskrive variation i aktiviteter (tilegnelseshandlinger) over tid. Når tidsenheden er en væsentlig faktor for bestemmelse af kvalitet, kan man tale om, at tid i sig selv er et kvalitetskriterium.

I analysen af kodernes graduering har vi set, at kodningen i PLOT er en simpel registrering ud fra en dynamisk koderstruktur, og resultatet af kodningen kan kaldes en *kategorisering* af undervisningen i bestemte didaktiske aktiviteter, som er udtryk for kvalitative træk ved undervisningen. I PLATO derimod er kodningen en graduering af, om undervisningens kvalitet er 1, 2, 3 eller 4. Det kaldes også en måling, når størrelsen eller styrken på koden fremgår af kodningen. PLATO kan derfor siges at foretage kvalitetsmålinger, hvorimod PLOT med sine aktivitetskoder foretager kategorisering af kvalitative træk ved undervisningen.

I PLATO's tilgang til kvalitet stræbes altid efter højeste point, og det er underforstået, at højeste point altid er mulig. Men som vi så i sammenligningen af kodningsresultaterne fra displayet, måler PLATO kodernes styrke på tværs af forskellige aktiviteter, og man kan ikke altid forvente høj score ved hver aktivitet. Det betyder, at dem, der koder i PLATO, er nødt til at skønne en form for gennemsnit af kodens styrke på tværs af forskellige kvalitetsforventninger til de varierende aktiviteter hen over de 15 minutter. Vi kan derfor tilføje, at bestemmelsen af kvalitet i PLATO ikke kun forbindes med, at bestemte kvalitetskriterier altid bør være tilstede, men også, at PLATO foretager *gennemsnitlige* kvalitetsmålinger, samt at høj score er udtryk for kvalitet. I PLOT derimod forbindes kvalitet med kategorisering af og variationen i kvalitative træk ved undervisningen over tid.

Ovennævnte forskelle knytter sig også til formålet med at anvende hver af observationssystemerne. PLOT var grundlæggende interesseret i at udvikle en generisk registrant for karakteristika af undervisning (Graf, 2021b), og vi vil derfor benævne PLOT's formål som at *beskrive* (Hansen & Carlsen, 2017) kvalitative træk. Formålet med PLATO har som udgangspunkt været at vurdere, i hvilken grad læreres undervisning lever op til bestemte kriterier, der har positiv indflydelse på elevernes præstationer i undervisning i modersmål i USA. Vi benævner PLATO's formål som *vurdering eller bedømmelse*, der i kraft af målingen giver mulighed for sammenligning af lærere. Endvidere må vi konstatere, at analyserammen i Bell et al. (2018) ikke indeholder en analysekategori som 'formål med kvalitetsobservationer'. Vi tænker, at der grundlæggende ligger forskellige kvalitetsinteresser bag ved observation, alt efter om de har et vurderende og bedømmende formål, eller om formålet er didaktisk udvikling, fx (efter)uddannelse af lærerstuderende eller lærere om undervisningskvalitet, som det er tilfældet i fx *Learning to notice*-projekter (van Es & Sherin, 2008; Slot et al., 2022). Som vi har vist ovenfor er et observationssystem i kraft af sit design, ikke mindst de valgte koder og kodestrukturen, altid udtryk for en bestemt opfattelse af kvalitet. En lærer, som får observeret sin undervisning fx i forbindelse med efteruddannelse, kan derfor med rette afslå at blive vurderet ud fra bestemte koder (kvalitetskriterier) fx 'strategy use', hvis det ikke har været lærerens intention at anvende denne kvalitet i sin undervisning. For forskning kan vi udpege tre grundlæggende forskellige forskningsinteresser. Der er den del af effektforskningen, som ønsker at identificere kontekstuafhængige 'love' for bedste undervisningspraksis; der er forskningsinteresser, som søger at afdække undervisningsmønstre, deres udbredelse og kvaliteter med henblik på at



dokumentere skolernes praksis i større skala; og der er også mulighed for at foretage kvalitative studier af strategisk udvalgt undervisning ud af et større datasæt, som er kodet på en bestemt måde.

Det er relevant, at et observationssystem både kan bestemme variationer i kvalitative træk ved undervisningen over tid (som PLOT) og kan vurdere og graduere (måle) bestemte kvaliteter ved undervisningen (som PLATO), fordi begge dele er væsentlige indsigter om undervisningens kvalitet. PLOT's mulighed for at anvende relativ tid og dynamisk kodningsstruktur på den beskrevne måde hænger sammen med, at der benyttes dækkende koder, at koderne knytter sig til undervisningens synlige struktur, samt at kodningen dermed er lavinferent. PLATO derimod kan ikke benytte de valgte koder til relative tidsintervaller, fordi koderne er forekommende og knytter sig til undervisningens dybdestruktur og dermed ikke har entydigt start- og slut-tidspunkt. Det samme gælder PLOT's egenskaber (tabel 2, kolonne 4), som dog blot registreres med 'tilstede' eller 'ikke tilstede' (se tabel 4, kolonne 2) og ikke med graderet måling som i PLATO. Selvom PLATO's kodestruktur er statisk, kan der benyttes relative tidsintervaller, som indretter sig efter synlige strukturer i undervisningen. PLATO-registreringen ville blive mere lavinferent, hvis den knyttede sig til én bestemt didaktisk aktivitet, og dermed ville den give et mere pålideligt (reliabilitet) udtryk for kvalitet i forhold til den pågældende situation.

## Diskussion og et forslag

Afslutningsvis vil vi diskutere spørgsmålet om tidsmåling ud fra begge observationssystemer i et mere grundlæggende, filosofi-historisk lys. Det *statistiske* tidsbegreb, som vi har set i PLATO, kan føres tilbage til Platon. I Platons filosofi er det ideerne, der er (værende), og det, vi oplever, kun afbilleder af dem. Tiden består uafhængigt af det, vi oplever, og har karakter af evighed. I den forståelse er tid er en slags uafhængig beholder, hvor bestemte begivenheder med bestemte kvaliteter kan forekomme eller ej, dvs. tid og kvalitet er ikke koblet til hinanden. Koderne i PLATO er ikke evige ideer, men kan nemt få status af kvasi-evige ideer, når der fx en gang for alle er nok evidens for, at høj IC hænger sammen med højere resultater hos eleverne. Har man den slags effektviden, som ligner kontekstuafhængige naturlove, kan man konstruere undervisning som en tidsløs teknik, og læreren bliver didaktisk ingeniør. Noget lignende gælder for kvalitetskoderne i PLATO, i tilfælde af at man bruger koderne til at lave gennemsnitsberegninger, sammenlignin-

ger eller rangordninger. Den bagvedliggende antagelse ved denne talbrug er, at det ideelt bedste for hvert segment er, at alle PLATO-koder er så høje som muligt, nemlig niveau 4 som den *maksimale* kvalitet for et undervisningssegment. PLATO er ikke følsom overfor, om det er rimeligt at forlange niveau 4 for en bestemt kvalitet. Når eleverne fx ser en film om biodiversitet i et 15-minutters-segment, så giver det ikke mening at forlange et højt niveau for CD. Vores analyser problematiserer, at PLATO ikke vurderer kvalitet knyttet til en tidsmæssig afgrænset aktivitet i undervisningen.

Det er omvendt i PLOT. Her er der tale om et *relativt* tidsbegreb, som kan føres tilbage til Aristoteles, hvor enhver forandring eller begivenhed sker i tid, og omvendt gennem hver forandring måler man også tid. Denne relative og gensidigt afhængige tidsforståelse i forhold til begivenheder giver mulighed for at definere bestemte tidsintervaller med en forskellig kvalitet, som det er gjort i PLOT. Selvom der er mange mellemregninger for tidsbegreber siden de to græske filosoffer, giver det mulighed for at knytte an til Aristoteles' poetik, som gør dramaet til en del af digtekunsten. For Aristoteles var plottet det vigtigste i dramaet, dvs. de handlinger, som fører til lykke og ulykke. Derfra har observationssystemet PLOT sit akronym. I PLOT er undervisning set ud fra et fænomenologisk perspektiv, dvs. undervisning er et hændelsesforløb, som kan analogiseres med dramaet, som består af akter og disse igen af scener. Hver gang en lærer rammesætter noget fx et nyt gruppearbejde, en samtale eller en individuel øvelse, kan det betragtes som en didaktisk meningsfuld enhed, ligesom en akt eller en scene. Der er mange, der har arbejdet med at analogisere undervisning og didaktik med drama og dramatik (dramaturgi): fx den tyske didaktiker Hausmann (Hausmann, 1959), den didaktiske bevægelse, som kaldes Lehrkunstdidaktik (Berg et al., 1999/2008; Schulze, 1995), men også i Danmark er der ansatser i den retning (Brodersen, 2020). Vi går ikke nærmere ind i den diskussion, som også har en del nuancer, men forsøger at kondensere denne tilgang til et spørgsmål om, at undervisning bør betragtes som et *narrativ*, som har en begyndelse, en midte og en slutning. Følger man den dramaturgiske inddeling, så har hver akt eller scene igen et indre narrativ og sin egen kvalitet i lyset af helheden. Det betyder ifølge Paul Ricoeur, at man ikke kan forstå begyndelsen uden ende, og man kan omvendt ikke forstå slutningen uden at kende til begyndelsen (Ricoeur, 1984). En narrativ forståelse af undervisning (og læring), hvor narrative enheder er bærere af betydning, kan ikke kvalitetskodes ud fra vilkårligt statistiske tidsenheder og betragtes som ingeniørvirksomhed, som det er foreslået i PLATO. Forstår man undervisning





ud fra det poetikbeslægtede *poiesis*-begreb (fra græsk *poiein*: at frembringe, skabe), er der tale om et andet undervisningsbegreb og derfor en anden forståelse af læreren som didaktiker. Didaktikeren er snarere at sammenligne med en kunsthåndværker, der skaber noget unikt og meningsgivende, men naturligvis ikke uden at inddrage oplevede, dokumenterede og værdisatte kvaliteter (Hansen, 2020).

Når vi ønsker at diskutere tid på den måde, så er det, fordi vi spørger, om observationssystemer, som måler tid i faste tidsenheder, fx 20, 15, 10 eller 5 minutter for at kunne lave statistik, ikke kommer til at reducere fænomenet undervisning i en problematisk retning. Vi foreslår, at der udvikles observationssystemer, som indeholder tidsdynamiske målinger, som er tilpasset meningsgivende didaktiske enheder, og som kun knytter relevante kvalitetskriterier til dem. Sådanne kvalitetskriterier må gerne komme fra effektforskning, så længe de giver mening i forhold til den didaktiske enhed under observation.

Afslutningsvis præsenterer vi en skitse til et kodesystem for systematiske observationer, som registrerer validerede og variable kvalitetskoder passende til forskellige didaktiske enheder og genrer i en dynamisk tidsramme. Med denne ambition for øje kunne man som udgangspunkt differentiere mellem specifikke kvalitetskriterier for hhv. begyndelsen og afslutningen. Derudover ville der være en række genrer i midterdelen med specifikke kvalitetskriterier, og sluttelig kunne man forestille sig kvalitetskriterier, som ikke forandrer sig så meget over tid. Ved fx CM (klasseledelse) eller PUR (formål) er der tegn på, at de ikke forandrer sig så meget i det samme forløb og derfor ikke behøver at blive kodet for hver segment. Den følgende tabel 5 giver et overblik over, hvordan en grundstruktur for et observationssystem kunne se ud, som tilgodeser afprøvede kvalitetskriterier i forhold til et bestemt antal af typiske undervisningsgenrer.

Tabel 5: Systematisk overblik over en mulig ny kodestruktur
 

---

Didaktisk genre	Graduerede kvalitetskriterier	
Enhed 1: begyndelsen	Specifikke kvalitetskoder for begyndelsen	
Enhed x		
Enhed y	Specifikke kvalitetskoder for x, y, z, ...	Generiske kvalitetskoder
Enhed z		
Enhed 3: afslutningen	Specifikke kvalitetskoder for afslutningen	

Med denne skitse foreslår vi altså en anden måde at registrere kvalitet på, hvor observationsredskabet både er følsom over for meningsgivende didaktiske enheder og samtidig kan registrere evidensbaserede kvaliteter. Det er klart, at det stiller andre udfordringer til statistisk analyse, når tidsenheden ikke holdes på et fast minuttal. Men vi er af den overbevisning, at adækvate kvalitetsmålinger til bestemte didaktiske genrer vil kompensere for denne tilsyneladende ulempe. Man vil så kunne lave udsagn på forskellige niveauer. Som minimum vil man kunne udforme generelle karakteristikker af undervisningen, og hvilke didaktiske genrer der forekommer, dvs. undersøge mønstre og strukturer. Derudover vil man kunne udtale sig om af grader af kvalitet for hver didaktisk genre. Vores forslag forhindrer desuden ikke, at man kan knytte kvalitetsmålinger til elevernes oplevelser af undervisningen, præstationer eller andet ud fra ens forskningsinteresse. Andre muligheder vil selvsagt være at bruge den slags kvalitetsmålinger i undervisning på læreruddannelser eller efter- og videreuddannelser på skoler. Ikke for en gang for alle at fastslå, hvad kvalitet er, men snarere som *anledning* til sammen at drøfte kvalitet ud fra allerede kvalificerede observationer med henblik på den fortsatte udvikling af undervisning.

## Referencer

- Bell, C.A., Dobbelaer, M.J., Klette, K., & Visscher, A. (2018). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Berg, H.C., Brünger, H., & Wildhirt, S. (1999/2008). Lehrkunstunterricht: Exemplarisch – Genetisch – Dramaturgisch. I: Wichmann, J. (red.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (4. udg., s. 109-128).
- Brodersen, P. (red.) (2020). *Didaktisk opslagsbog* (1. udg.). Hans Reitzel.



- Bundsgaard, J., & Hansen, T.I. (2018). Blik på undervisning. I: Bundsgaard, J., Georgsen, M., Graf, S.T., Hansen, T.I., & Skott, C.K. (red.), *Skoleudvikling med it – Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I* (s. 106-142). Århus Universitetsforlag.
- Charalambous, C.Y., & Praetorius, A.-K. (2018). Studying mathematics instruction through different lenses: setting the ground for understanding instructional quality more comprehensively. *ZDM*, 50(3), 355-366. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0914-8>
- Graf, S.T. (2012). Læremidler og almindidaktiske modeller – en ny didaktisk strukturmodel. I: Graf, S.T., Hansen, J.J., & Hansen, T.I. (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 89-114). Klim i samarbejde med Læremiddel.dk.
- Graf, S.T. (2017a). Dannende undervisning. *Studier i læreruddannelse og profession*, 2(1), 6-29.
- Graf, S.T. (2017b). PLOT Protocol for Learning Over Time – systematisk observation af undervisning. Læremiddel.dk.
- Graf, S.T., & Mikkelsen, S.S. (red.) (2021). *Digital Projektdidaktik*. Århus Universitetsforlag.
- Graf, S.T. (2021a). Et komparativt blik på de frie grundskolers undervisning. I: Graf, S.T., & Mikkelsen, S.S. (red.), *Digital projektdidaktik*. Århus Universitetsforlag.
- Graf, S.T. (2021b). PLOT Protocol for Learning Over Time – systematic observation of teaching. UCL University College.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., & Lankford, H. (2013). Measure for Measure : The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Educational Research*, 119(3), 445-470. <https://doi.org/10.1086/669901>
- Hansen, R., & Carlsen, D. (2017). Videoobservation – et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47-72. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27692>
- Hansen, T.I., Elf, N.F., Misfeldt, M., Gissel, S.T., & Lindhardt, B.K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Læremiddel.dk.
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg.
- Helmke, A., Meyer, H., Lankes, E.-M., Ditton, H., Pfiffner, M., Walter, C., Trautmann, M., Wischer, B., Eikenbusch, G., Heymann, H.W., & Christiansen, J.P. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.
- Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371-384. <https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376>
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K., & Blikstad-Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129-146. <https://doi.org/10.1177/1474904117703228>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kølsen, C., Hansen, T. I., & Bundsgaard, J. (2016). *Metoderapport i relation til baseline for demonstrationsskoleforsøg (978-87-996212-3-1)*. [http://pure.au.dk/portal/files/95993953/Bilag\\_B\\_Metoderapport\\_i\\_relation\\_til\\_baseline\\_for\\_demonstrationsskolefors\\_g.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/95993953/Bilag_B_Metoderapport_i_relation_til_baseline_for_demonstrationsskolefors_g.pdf)
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg., s. 153-168). Hans Reitzel.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: upper elementary manual*. Teachstone.

- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C.Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago University Press.
- Schulze, T. (1995). Lehrstück-Dramaturgie. I: Berg, H.C., & Schulze, T. (red.), *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Luchterhand.
- Slot, M.F., Hjørnø, G., Reng, M., & Moe, C.B. (2022). Learning to Notice og brug af video-optaget undervisning i læreruddannelsen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(2).
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Juventa Verlag.
- van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Vattøy, K.-D. & Gamlem, S.M. (2019). Systematic observation with two analytic video-score approaches and loss of instructional time in lessons. *Cogent Education*, 6(1), 1664841. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1664841>

*Karsten Agergaard*  
lektor og cand. pæd.  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
[kaag@ucl.dk](mailto:kaag@ucl.dk)

*Stefan Ting Graf*  
docent og ph.d.  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
[stgr@ucl.dk](mailto:stgr@ucl.dk)

---

# Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere

Lisbeth Lunde Frederiksen & Elisabeth Halse

---

## Resumé

Artiklen giver overblik over nyere viden om mentoruddannelser for lærere, der skal give kompetencer til at understøtte nye læreres fortsatte professionelle udvikling. Igennem et litteraturstudie er følgende centrale temaer for uddannelsen fremkommet:

1) "Refleksion og kritisk tilgang" i forhold til a) teori, b) lære nye lærere at reflektere og have en kritisk tilgang til refleksionen og c) metarefleksion over egen mentoring. 2) "Metoder – Inquiry based, aktionslæring og educative mentoring med et trifokalt blik". 3) "Faglige elementer", forstået som a) teoretisk viden om mentoring, b) kommunikationsviden og færdigheder, c) observation og dataindsamling, d) arbejde med teori-praksiskoblingen, e) viden om didaktik, undervisning og læring og f) viden om voksenundervisning. 4) "Relationer", kunne forstå og tackle relationer, både egne og andres.

## Nøgleord

Mentoruddannelse, mentorkompetencer, nyuddannede lærere, educative mentoring

## Abstract

This article provides an overview of recent knowledge of mentoring programs that qualifies teachers to become competent mentors for newly qualified teachers' continual professional development.

Through a literature study, the following central themes for the education have emerged: 1) "Reflection and critical approach" in relation to a) theory, b) teaching new teachers to reflect and have a critical approach to reflection and c) meta-reflection on one's own mentoring. 2) "Methods – Inquiry based, action learning, and educative mentoring with a trifocal perspective". 3) "Means", understood as a) theoretical knowledge about mentoring, b) communication knowledge and skills, c) observation and data collection, d) work with the theory-practice connection, e) knowledge about methods and approaches, teaching and learning and f) knowledge about adult education. 4) "Relationships", be able to understand and tackle relationships both own and others.

## Keywords

Mentor training programs, mentoring skills, newly qualified teachers, educative mentoring

---

Årg. 7 | nr. 2 | 2022 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v7i2.132894

Studier i læreruddannelse og -profession

## Indledning

Forskellige studier vedrørende lærerstartsordninger viser, at professionel udvikling hos nye lærere direkte kan relateres til mentoren (Howe, 2016). For at opnå mentorer, der kan udføre god mentoring, er der behov for en mentoruddannelse (Glassford & Salinitri, 2007).

Professionelle mentorer, der har fokus på professionel udvikling i mentorsamtalerne og ikke på egne personlige præferencer mht. undervisning, er vigtigt. Hvis mentorer ikke er uddannede, er der en risiko for, at de kan have en konservativ indflydelse på nye læreres praksis, f.eks. ved at begrænse deres anvendelse af viden om nye metoder og indhold lært på læreruddannelsen samt begrænse deres videre eksperimenteren med forskellige undervisningstilgange og strategier (Hobson et al., 2009). Man taler om "judgementoring", hvor mentorer baserer deres mentoring på egne værdier og holdninger og dømmer og evaluerer planlægning og gennemførelse af undervisning gennem råd, tips og tricks herudfra (Hobson & Malderez, 2013; Lejonberg et al., 2015).

I Danmark er der de seneste år kommet fokus på lærerstartsordninger, hvor mentoring kan være en del af dette. Dette skyldes bl.a. evalueringen af læreruddannelsen i 2019 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2019), lærerkommissionens rapport i 2019 (Christensen, 2019) og aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne udarbejdet af KL og Lærernes Centralorganisation (2020). Alle peger på øget fokus på støtte til nyuddannede lærere i overgangen fra uddannelse til lærerjob. Argumentet er, at kompleksiteten i lærerarbejdet og kravene til lærerne stiger.

Vi har konstateret, at kun en lille procentdel af de nyuddannede lærere med en tilknyttet mentor har haft en uddannet mentor (Frederiksen et al., 2017). Måske skyldes dette, at mange skoleledere har den opfattelse, at hvis man er en dygtig lærer, så vil man også være en god mentor (Leshem, 2014). Men dette er ikke tilfældet. Hvis mentoring ikke skal blive konserverende, men bidrage til professionel udvikling og livslang læring, er der brug for en mentoruddannelse, der kan kvalificere en erfaren lærer til at blive en dygtig mentor. Mentorer skal både mestre undervisningspraksis og mentoringpraksis, som må ses som to vidt forskellige praksisser (Orland-Barak, 2001). Få lande har dog systematiserede mentoruddannelser for mentorer for lærere (Aspfors & Fransson, 2015), og desuden er der mangel på forskning om mentoruddannelser (Aspfors & Fransson, 2015; Rajuan et al., 2011).

Hensigten med vores studie har været at få overblik over nyere viden vedrørende mentoruddannelser, med det formål at kunne pege på, hvad man bør være opmærksom på, når der udvikles mentoruddannelser til mentorer for nye lærere.

Hensigten med litteraturstudiet har ligeledes været at følge op på og udvide Aspfors & Franssons metasyntese (2015), hvorfor litteraturstudiet spænder over en relativ kort periode.

I studiet definerer vi mentoruddannelse som et formelt kursus eller en uddannelse, hvor enten universiteter, læreruddannelser eller forskere er involveret, og/eller aktionsforskningsprojekter, der involverer mentorer og forskere, og mentoring forstås i nedenstående litteraturstudie som:

*An activity, a process and a relationship that extends over time between an experienced teacher and a less experienced beginning teacher that is primarily designed to support Nqt's learning, professional development and well-being and to facilitate their induction into the culture of teaching and the local school context. (Aspfors and Fransson 2015)*

Forskningsspørgsmålet i studiet har været følgende:

*Hvilken viden og hvilke færdigheder sættes der fokus på i nyere studier vedrørende mentoruddannelse for nyuddannede lærere, hvis uddannelsen skal give de studerende kompetencer i at understøtte den nye lærers professionelle udvikling?*

Professionel udvikling forstår vi som "endringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller" (Rønnestad, 2008, s. 279).

## Metode

Inspireret af Stenalt et al. (2019) har litteraturstudiets metode fokuseret på at udvikle en søgestrategi. Dette har indebåret udarbejdelse af inklusions- og eksklusionskriterier, litteratursøgning og en screeningsproces. I analysestrategien er vi inspireret af Braun & Clarkes forståelse af tematisk analyse (2006; 2013).

For at udvikle en søgestrategi, der både inkluderede bredden i søgefeltet, men samtidigt ekskluderede irrelevante studier i perioden 2015-19, udarbejdede vi inklusions- og eksklusionskriterier på baggrund af forskningsspørgs-

målet. Vi var interesserede i empiriske studier, kvalitative som kvantitative, der beskrev, analyserede og havde fund relateret til mentoruddannelser for lærere, der skulle være mentorer for nye lærere i institutioner, der kunne sammenlignes med folkeskolen. Det vil sige, at studier der udelukkende havde fokus på at udvikle og uddanne praktiklærere for lærerstuderende blev ekskluderet. Ligeledes blev artikler omhandlende mere overordnede filosofiske tanker om vejledning generelt ekskluderet, bl.a. pga. manglende transparens og metodologisk refleksion og systematik. Endvidere var vi interesserede i studier i sprog, som vi kunne forstå (dansk, engelsk, svensk og norsk). Inklusions- og eksklusionskriterierne kan ses i den nedenstående model:

Kategorier for kriterier	Inklusionskriterier	Eksklusionskriterier
Indhold/tema	Studier, der angår mentoruddannelse i tilknytning til nye lærere	Studier, der ikke angår mentoruddannelser for nye lærere
Kontekst	Studier, der omhandler mentoruddannelser for nye lærere til folkeskolen eller tilsvarende, f.eks. friskoler, privatskoler, evt. mikset med praktikvejledere for lærerstuderende	Studier, der omhandler mentoruddannelser for nye lærere i andre stillinger, f.eks. universitetslærere, ungdomsuddannelser
Tidsafgrænsning	Nyere studier (2015-2019), første publicering	Studier, der ligger før 2015
Mål	Studier, der angår indholdselementer i en mentoruddannelse.  Studier, der angår organisatoriske elementer for en mentoruddannelse	Studier, der ikke angår indholdselementer eller organisatoriske elementer for en mentoruddannelse, f.eks. kun angår metode
Analyseobjekt	Studier, der angår erfaringerne fra en mentoruddannelse på kursusniveau eller universitetsniveau, f.eks. mentorstuderendes egne erfaringer eller erfaringerne fra uddannelsesudbyderne	Studier, der ikke angår erfaringerne fra en mentoruddannelse på kursusniveau eller universitetsniveau, f.eks. erfaringerne fra en ny lærer med mentor
Publikationstype	Peer reviewede tidsskriftpublikationer (tilgængelighed).  Empiriske studier	Ikke-peer reviewede tidsskriftpublikationer, f.eks. rapporter, bogkapitler.  Ikke-empiriske studier, f.eks. teoretiske analyser
Sprog	Engelsk, skandinaviske sprog	Ikke engelsk eller skandinaviske sprog.



## Litteratursøgning

Forskning i mentoruddannelse for mentorer for nye lærere er relativt underbelyst (Aspfors & Fransson, 2015), og i udviklingen af vores søgestrategi var vi opmærksomme på at søge så bredt som muligt. Vi anvendte derfor så mange forskellige termer for begreberne "mentor", "uddannelse" og "ny lærer" som muligt. På baggrund af inklusions- og eksklusionskriterierne, et forsøg på at søge bredt samt kendskab til relevante internationale og skandinaviske databaser, udarbejdede vi søgestrengene. I nedenstående tabel ses de forskellige termer, vi havde med i søgestrengene:

Kategorier AND	Søgetermer OR	Søgefelter
Indhold/tema	<p><i>Nye lærere:</i> Internationale søgedatabaser: ("teacher" OR "beginning teacher*" OR "novice teacher*" OR "new teacher*" OR "newly qualified teacher*" OR "initial teacher*")</p> <p>Skandinaviske søgedatabaser: lærer</p>	Title OR Abstract OR Full text
Indhold/tema	<p><i>Mentoruddannelse:</i> Internationale søgedatabaser: ("Mentor education" OR "Mentor training" OR "Mentor learning" OR "Mentor course" OR "Mentor qualification*" OR "Mentor competenc*" OR "Supervis* learning" OR "Supervis* course" OR "Supervis* education" OR "Supervis* training" OR "Supervis* learning" )</p> <p>Skandinaviske søgedatabaser: "veiled*", "utdann*", "mentor", "mentoruddannelse", "veilederuddannelse", "Mentor utbildning", "vejlederuddannelse", "handledning", "handledare"</p>	Title OR Abstract OR Full text
Årstal	2015-2019	Search limitation
Publikationstype	Peer reviewed	Search limitation
Publikationstype	Empiriske studier	Full text

Følgende databaser blev anvendt:

- EBSCO HOST: ERIC, PsychINFO, OpenDissertation
- ProQuest Education Database
- Idunn.no

- Christin.no
- Swepub
- Forskningsdatabasen

Endvidere blev der søgt i et nyt nordisk tidsskrift for vejledning, Nordvei, der ikke er med i idunn.no.

## Screeningsprocessen

Studierne blev screenet for relevans og kvalitet i en 4-faset proces, hvor alle studier blev vurderet ud fra vores forskningsspørgsmål og inklusions- og eksklusionskriterier:

1. Screening på søgestreng i de udvalgte databaser
2. Screening på titel- og abstractniveau på baggrund af inklusions- og eksklusionskriterier
3. Screening på fuldtekstniveau på baggrund af inklusions- og eksklusionskriterier
4. Screening på fuldtekstniveau på baggrund af en kvalitetsvurdering.

Derefter blev der udarbejdet en dataekstraktion af de inkluderede studier.

Alle inkluderede artikler blev kvalitetsvurderet ud fra følgende områder: troværdighed, transparens og graden af metodologisk refleksion og systematik (Tanggaard, 2015; Walsh & Downe, 2005).

Billhult & Gunnarssons (2014) tjekliste blev brugt til at vurdere kvaliteten af en spørgeskemaundersøgelse med fokus på validitets- og reliabilitetskriterier. Her er fire kvalitetskriterier: 1. Tydelig metodebeskrivelse, 2. Validering af spørgeskemaundersøgelsen (kobling mellem formål og metode), 3. Reliabilitet, 4. Diskussion af anvendelighed.

I de kvalitative studier anvendte vi Dahler-Larsens (2008) kvalitetskriterier for kvalitative undersøgelser med fokus på tre kvalitetskriterier: 1) Kommunikativ validitet: Opererer undersøgelsen med korrekt forståelse af informanternes egne kategorier? 2) Transparens: Er fremgangsmåderne i undersøgelsen tydelige? 3. Det heuristiske kriterium: Fremføres viden, nye indsigter og perspektiver?

Alle inkluderede studier er vurderet af begge forfattere hver for sig. Uenighed blev løst gennem diskussion og konsensus.



## Resultat af søgningsprocessen

Dato	Databaser	Hits	Hits efter titel	Hits efter abstract	Hits efter fuld tekst og kvalitetsvurdering
Forår 2019	ERIC, PsychINFO, OpenDissertation, ProQuest Education Database	14125	141	55	8
Forår 2019	Idunn.no	415	23	7	1
Forår 2019	Forskningsdatabasen	0	0	0	
Forår 2019	Christin	3	1	0	
Forår 2019	Swepub	42	8	1	
Forår 2019	Tidsskriftet Nordvei	2	2	1	

Søgestrategien endte med ni studier, der var relevante i henhold til vores inklusions- og eksklusionskriterier og samtidig blev vurderet til at have god kvalitet.

## Overblik over de ni studier

I nedenstående gives et overblik over de ni studier, deres metode og deres primære foki. Ved sammenstilling af metode og foki kan studiernes udsagnskraft udledes.

Bemærkelsesværdigt er det, at ingen af studierne primært eller i særlig høj grad har fokus på skolekulturens betydning for mentoring og den nye lærers professionelle udvikling, trivsel og læring, hverken når det gælder indhold i mentoruddannelsen eller udførelse af mentoring. Studierne har primært fokus på individniveau, både hvad angår nye lærere og mentorer.

	Forfatter(e)	Årstal	Land	Metode	Foki
1.	Beutel, D. et al.	2017	AUS	Kvalitativt, casestudie DELTAGERE: 17 deltagere, alle med i samme mentorkursus. DATA: Fokusgruppe (2 deltagere x 2) og semistrukturerede interviews (13 deltagere). ANALYSE: Kodning, kategorisering og tematisering	Collaborative inquiry: Refleksion, dialog og kritisk blik som væsentlige aspekter.
2.	Fransson, G.	2016	S	Kvalitativt, fortolkende, mixed method DELTAGERE: 23 deltagere i samme online mentorkursus, 18 deltagere til indledende survey, 16 til den afsluttende (samme), 7 deltagere interviewet (dem, der fik trænet mentoring i praksis). DATA: Surveys, semistrukturerede interviews, optagelse af seminarer (er det en observation?). Primært interviews og survey. ANALYSE: Kodning, indholdsanalyse og komparativ analyse, fortolkning ud fra opstillede hypoteser	Webbaseret uddannelse, teoriens betydning, relationer, mentorrolle. Erfaringer med mentoring med henblik på teori-praksiskobling som væsentlig faktor for udbytte af uddannelse.
3.	Gardiner, W., & Weisling, N.	2018	USA	Kvalitativt studie DELTAGERE: 9 deltagere, alle med i samme mentorkursus. DATA: 3 individuelle, semistrukturerede interviews med hver mentor hen over et skoleår, 1 observation af hver mentor i praksis, mentoringsdokumenter. ANALYSE: Interviews – induktiv, åben kodning, axial kodning i iterativ proces hen over året, afsluttede med brede meningsgivende tematikker. Observation og dokumenter – anvendt som kontekstforståelse	Educative mentoring med udgangspunkt i observationer, herunder nødvendigheden af teori vedr. mentoring og didaktik. Afprøvning af teori.



4	Langdon, F.	2017	NZ	<p>Kvalitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 2 udvalgte mentorer (ud af 32), deltagere i projektets mentoruddannelse, aktionsforskning.</p> <p>DATA: transskriberede professionelle samtaler mellem mentor og mentee, 2 interviews og 2 fokusgruppeinterviews (henholdsvis 12 og 8 deltagere), samt aktionsforskningsnotater.</p> <p>ANALYSE: kodning og scoring baseret på begrebsdrevne indholdsanalyse, inter-rater reliabilitetstjek, krydsanalyse af data, 3 temaer</p>	<p>Vigtigheden af fordypelse i teori, didaktik- og vejledningsteori for at kvalificere kritisk refleksion både hos mentorerne og de nye lærere, metarefleksion, inquiry based tilgang med et trifokalt blik, eleven, læreren og mentoren, aktionslæring, observation</p>
5	Lejonberg, E. et al.	2015	N	<p>Kvantitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 146 mentorer, deltagere i forskellige universitetsbaserede mentoruddannelser.</p> <p>DATA: Survey.</p> <p>ANALYSE: 3 hypoteser og 1 eksplorativt spørgsmål, <i>structural equations modelling</i> (SEM) til analyse af sammenhænge</p>	<p>Judgementoring, bevidstgørelse af mentorens værdier og holdninger som barrierer for udvikling af ny lærers praksis på egne præmisser. Common sense-mentoring.</p>
6	Schatz-Openheimer, O.	2017	IL	<p>Kvantitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 170 kvindelige mentorer, alle deltaget i formaliseret mentoruddannelse med min. 9 ud af 15 moduler.</p> <p>DATA: todelt, åben survey, en del om baggrund, en del relateret til forskningsspørgsmålet.</p> <p>ANALYSE: kategorisering af citater, sorteret med begrebsdrevne tematik, subkategorisk strukturel proces</p>	<p>Mentorstuderendes for forståelse af, hvad professionel mentoring og mentorrollen er ift. ansvarsområde, indhold, personlige kvaliteter, professionelle færdigheder, tegn på god mentoring. Komplexitet. Undervisning vs. Mentoring. Teori og praksis. Refleksion.</p>

7	Tonna, M. et al.	2017	N/ IE/ M	<p>Kvalitativt, mixed methods, 3 studier – komparativ</p> <p>DELTAGERE: 37 praktikvejledere, 4 mentorer til nye lærere, 16 praktikstuderende, 8 nye lærere, 8 universitetsmentorer. Alle mentorer med forskellige grader af mentoruddannelse.</p> <p>DATA: Fund fra 3 forskellige studier.</p> <p>ANALYSE: case-by-case og cross-case analyse, induktiv kodning og kategorisering, identificering af signifikante forskelle og ligheder, identificering af temaer</p>	<p>Kritisk refleksion som central for udvikling af professionel handling. Samarbejdende, inquiry-based tilgang til mentoring.</p>
8	Wong, J.	2018	HK	<p>Kvalitativt studie</p> <p>DELTAGERE: 31 mentorer. 17 havde taget en mentoruddannelse.</p> <p>DATA: semistrukturerede interviews, refleksionsnotater.</p> <p>ANALYSE: kodning – åben (321), aksial (65) og selektiv (15), komparativ tilgang, 4 temaer</p>	<p>Mentorpraksis som et rum for professionel kompetence og lederskab. Bonding and bridging social kapital kan understøtte mentorudvikling. Bridging-kapital kan understøtte nytænkning og nyudvikling af mentorkompetencer.</p>
9	Østrem, S., & Hanssen, B.	2018	N	<p>Kvalitativt, kassustudie</p> <p>DELTAGERE: litteraturstudie.</p> <p>DATA: 19 emneplaner og 17 litteraturlister for vejledningsuddannelser.</p> <p>ANALYSE: Vertikal og horisontal summativ indholdsanalyse, identificering af mønstre og afvig</p>	<p>Emneplaner for mentoruddannelse – hvor formål og indhold formuleres. Primært: kommunikation og samspil. Indhold og faglige tematikker er utydelige, – konsekvenser for vejledningens mulighed for professionsudvikling.</p>

## Analysestrategi

Inspireret af Braun & Clarke (2006; 2013) har vi med tematisk analyse identificeret, analyseret og redegjort for mønstre i vores data. Vi analyserede data induktivt og fik dermed åbnet bredt op for, hvad data kunne vise os. Vi kodede data ud fra semantiske begreber, men tilgik også data med en mere latent tilgang ved at prøve at identificere underliggende ideer præsenteret i fundene. Den latente tilgang er mere fortolkende fra vores side og bygger dermed mere på, hvordan vi forstår begreber og kategoriseringer. F.eks. blev

begrebet refleksion præsenteret eksplicit i mange studier, og disse dataekstraktioner blev kodet til videre kategorisering. Der var dog flere fund, der ikke anvendte begrebet refleksion eksplicit, men hvor vi vurderede, at det, der blev beskrevet, handlede om refleksion.

## Temaer

Analysen bestod af forskellige trin, først en meningskondensering af hvert enkelt studie, dernæst kodning og derefter en tværanalyse af alle studier for at finde mønstre på tværs af fundene. Herefter blev fundene kategoriseret, og slutteligt blev temaerne identificeret. Vi endte op med følgende fire temaer:

Refleksion og kritisk tilgang	Metoder - Inquiry based, aktionslæring Educative mentoring	Relationer	Faglige elementer
Beutel, D. et al. (2017) Fransson, G. (2016) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Langdon, F. (2017) Lejonberg, E. et al. (2015) Schatz-Oppenheimer, O. (2017) Tonna, M. et al. (2017) Wong, J. (2018) Østrem, S., & Hansen, B. (2018)	Beutel, D. et al. (2017) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Langdon, F. (2017)	Beutel, D. et al. (2017) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Schatz-Oppenheimer, O. (2017) Wong, J. (2018)	Beutel, D. et al. (2017) Fransson, G. (2016) Gardiner, W., & Weisling, N. (2018) Langdon, F. (2017) Lejonberg, E. et al. (2015) Schatz-Oppenheimer, O. (2017) Østrem, S., & Hansen, B. (2018)

## Tema 1 – Refleksion og kritisk tilgang

Alle studier har fund, der viser til betydningen af at inddrage refleksion i mentoruddannelsen. Tre studier undersøgte ikke direkte mentoruddannelse med fokus på refleksion, men gennem deres fund fremkom der alligevel begrundelser for, hvorfor en mentoruddannelse bør arbejde med refleksion og kritisk tilgang (Schatz-Oppenheimer, 2017; Tonna et al., 2017; Wong, 2018).

Studierne peger på tre forskellige perspektiver på at arbejde med refleksion i en mentoruddannelse:

### **Refleksion over teori**

Det første perspektiv har fokus på refleksion i forbindelse med teori på mentoruddannelsen, hvilket specielt to studier har fokus på (Fransson, 2017; Langdon, 2017). Studierne fandt, at de studerende udviklede et fælles professionelt sprog gennem drøftelser og refleksion af teori.

I relation til dette perspektiv understreger Langdons studie, at en mentor bør have solid teoretisk viden om praksis, både vejledningspraksis og undervisningspraksis, for at kunne drøfte og reflektere over undervisning med den ny lærer, samtidig med at mentor understøtter den ny lærers egen forståelse af, hvad god undervisning er. Langdon viser til, at de studerende, der fordybde sig i teoretisk viden og derefter udviklede deres mentorpraksis, lykkes med i høj grad at udvikle deres mentoringskompetencer gennem uddannelsen.

Fransson peger på, at teoretiske drøftelser og kritiske refleksioner i relation til teorien er centrale i en mentoruddannelse, og at det er væsentligt at give plads til dette i undervisningen. Han viser også, at der blev bedre kvalitet over de teoretiske refleksioner og drøftelser, når studerende kunne inddrage deres egne praksiserfaringer.

### **At lære nye lærere at reflektere kritisk over praksis**

Det andet perspektiv på refleksion handler om vigtigheden i, at og hvordan de studerende lærer at få de nye lærere til at reflektere i mentorsamtalerne. Tre studier viser til fund herom (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017). De studerende blev uddannet i observation og feedback og i herudfra at stille reflekterende spørgsmål til praksis. Schatz-Oppenheimer (2017) understreger vigtigheden af dette uden direkte reference, idet hendes studie viser, at nye mentorstuderende primært er optaget af at lære færdigheder og metoder fremfor refleksion. Tonna et al. (2017) har ikke undersøgt mentoruddannelse eksplicit på refleksion, men kommer frem til, at mentoruddannelser bør arbejde med refleksion og kritisk tilgang, idet færdigheder i dette er fremmende for den nye lærers professionelle udvikling og agency.

### **Metarefleksion og kritisk tilgang til egen mentoring**

Det tredje perspektiv handler om vigtigheden i, at uddannelsen giver de studerende kompetencer i metarefleksion med kritisk tilgang og begrundelse af





egen mentorpraksis, egne forståelser og vaner i undervisningen, bl.a. for at modarbejde *judgementoring*. Dette perspektiv, eller dele af det, fremhæves i tre studier (Beutel et al., 2017; Langdon, 2017; Lejonberg et al., 2015). Beutel et al.'s studie viste dog, at til trods for at mentoruddannelsen var baseret på en undersøgende kritisk reflekterende tilgang til egen mentorpraksis, endte de studerende alligevel med forskellige forståelser af refleksion i deres mentoringpraksis – alt fra praktisk og konkret hjælp uden meget refleksion til en forståelse af, at refleksion kan åbne for en reel gensidig udviklingsmulighed for både de nye læreres og mentorens egen selvforståelse og undervisning.

## Tema 2 – Metoder: Inquiry based mentoring, aktionslæring, educative mentoring

Tre studier refererer til mentoruddannelser baseret på *inquiry based methods* (herefter: undersøgende tilgang) i mentoring af nye lærere og med fokus på *educative mentoring* (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017).

I Gardiners & Weislings studie berøres udfordringer ved uddannelse af mentorer med målet at uddanne mentorer, der kan facilitere aktiv problemløsning, selvstændig tænkning og beslutninger hos nye lærere, fremfor mentorer som problemløserne.

Uddannelsen var bygget op om principperne for educative mentoring med et bifokalt blik (fokus både på den nye lærers og på elevernes læring) (Bradbury, 2010). Studerende modtog undervisning i principper og strategier for educative mentoring, voksenpædagogik, relationsopbygning, mentorviden og færdigheder, f.eks. observation, indsamling af data, facilitering af refleksioner og formuleringer af udfordringer. Undervisningen orienterede sig mod metoder og teorier, der kunne bruges i forbindelse med samarbejde, problemløsning, fælles undersøgende tilgang i mentoring. De studerende mødtes i netværk for at arbejde med udfordringer i deres konkrete mentoring. Derudover modtog de studerende i uddannelsen selv tre til fem én-til-én-mentorsamtaler hver måned med erfarne mentorer.

Studiet viste, at det tager tid at udvikle en mentorrolle baseret på en undersøgende tilgang og educative mentoring. De studerende havde svært ved at bruge teori i praksis og vurderede, at netop mentoring af studerende i uddannelsen var en stor hjælp. At blive "skygget" af en erfaren mentor bidrog til nye alternativer til implementering af principper og praksis i at facilitere, refleksion, problemløsning og feedback.

Beutel et al.'s studie undersøgte effekten af et mentoruddannelsesprogram, der skulle kvalificere de studerende til en samarbejdende undersøgende tilgang med henblik på at opmuntre til kritisk reflektiv praksis gennem dialog. Programmets grundforståelse var, at de studerende skulle uddannes *sammen med* den nye kollega til at udforske den nye lærers praksis for dermed at kvalificere praksis, samtidig med at den nye lærer blev indført i praksis som en ligeværdig kollega. Uddannelsen skulle uddanne mentorer, der kunne kvalificere de nyuddannede læreres professionelle undersøgende tilgang og læring *ud over de første to år* som lærer samt styrke deres self-efficacy.

De studerende blev uddannet i observation og feedback og i den sammenhæng til at stille reflekterende spørgsmål, der skulle invitere til kritisk refleksion over egen praksis. Der var tale om en konstruktivistisk orienteret tilgang til mentoring (Richter et al., 2013), der bl.a. skulle udfordre bagvedliggende værdier og holdninger vedr. undervisning og læring fremfor mentoring baseret på supervision, gode råd og indføring i metoder, instrumentel teknik, tips and tricks. Dette indebar, at de studerende også skulle uddannes til at være opmærksomme på egne værdier og holdninger ("selfawareness") både i forhold til egen undervisning og i de konkrete mentorsamtaler.

Effekten af programmet viste, at de uddannede mentorers forståelse af egen rolle spredte sig fra den intenderede mentorrolle præget af samarbejde, gensidige spørgsmål og nysgerrighed over praksis til en instrumentel forståelse af mentoring, hvor mentoren agerede som ekspert og fokuserede på udvikling af undervisningsteknik, "mechanics of teaching" (van Ginkel et al., 2016). Spredningen af mentorrolleforståelsen hos de nyuddannede mentorer forklares med, at mentoring i Australien har to formål, 1) at kvalificere nyuddannede til fortsat professionel udvikling og samarbejde, 2) at understøtte de nye lærere i deres transition mod fuld godkendelse ("registration") som lærer efter centrale professionelle standarder. Mentorerne er således i praksis udspændt mellem en instrumentel tilgang for at sikre, at de nye lærere kan opfylde de ministerielle krav, og en samarbejdende undersøgende tilgang, der kan føre til fortsat professionel udvikling i den videre praksis.

Langdons casestudie fra 2017 undersøger resultatet af en mentoruddannelse, hvor fokus er samarbejde og selvudvikling for både de studerende og de nye lærere gennem en fælles undersøgende tilgang. Uddannelsens grundforståelse er educative mentoring, vel at mærke ikke med et bifokalt blik, men med et trifokalt blik (læring både for elever, nye lærere og for men-



toren). Uddannelsen skulle hjælpe de studerende til at komme bag om deres almindelige rutiner ved at spørge ind til praksis med en efterfølgende teoretisering for derved at udvikle "responsive, flexible, evidence-informed ways of building and strengthening practice (Timperley, 2011)" (Langdon, 2017, s. 530).

Langdon kombinerede den undersøgende tilgang med aktionslæring for de studerende. De skulle foretage iterative interaktioner med tre nøglekomponenter for øje: evaluering af læring, identifikation af lærernes behov og aktionernes indlejring i den konkrete kontekst. Hensigten var at udvikle de studerende til adaptive eksperter ved at bevæge sig ind og ud af rutinepraksis mod adaptive måder at praktisere en undersøgende tilgang for dermed løbende at udvide bredde og dybde i deres ekspertise. Dette skulle kvalificere de studerende til at kunne tune sig ind på konkrete situationer med kompetencer, der matchede forskellige mentorsituationer. De studerende blev øvet i at dekonstruere praksis for derefter at co-konstruere praksis eller genopfinde en ny mentorpraksis. Kurset strakte sig over to år og var baseret på 11 aktionslæringsforløb samt 10 x 2 timers undervisning pr. år, hvori centrale temaer blev diskuteret.

Studiet viste, at kursets hensigt var udfordrende for de studerende, selvom de før kurset var blevet karakteriseret som personer med både personlig og professionel agency.

Endvidere viste studiet, at sociale og kontekstuelle faktorer er afgørende for udviklingen af mentorekspertise, når uddannelsen baserer sig både på en undersøgende tilgang og aktionslæring.

Sammenfattende peger alle tre studier på vigtigheden af, at mentorerne kvalificeres til en undersøgende og samarbejdende tilgang til mentoring, hvis hensigten er professionel udvikling for de nye lærere og for mentorer. Det understreges, at der vil være tale om educative mentoring med et trifokalt blik.

I kvalificeringen er der fokus på observation af undervisning og observation af de studerendes og erfarne mentors mentorsamtaler. Der øves i at stille spørgsmål, der inviterer til refleksion over praksis, og spørgsmål, der kan hjælpe med at undersøge underliggende værdier og holdninger, relateret til såvel de studerendes som ny lærers praksis.

Studierne viste, at metoden er svær at tilegne sig og kræver tid og ressourcer og ikke mindst personlig og professionel agency.

## Tema 3 – Faglige elementer

Flere studier beskriver flere faglige elementer, der inddrages i uddannelsen for mentorer. I nedenstående fremhæves kun de studier, hvor der kan spores fund i forbindelse med de faglige elementer.

*Teoretisk viden om mentoring*, enten en eller flere forskellige tilgange, er centralt (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017; Lejonberg et al., 2015). Særlig Beutel et al., Gardiner & Weisling og Langdon fremhæver betydningen af en mentortilgang baseret på educative mentoring og undersøgende praksis, hvor ideen om at forstå sig selv som lærende og undersøgende i egen praksis, også som mentor, er central. Lejonberg et al. henviser ikke til en bestemt form for mentortilgang, men en mere bred forståelse af forskellige typer af mentortilgange. Lejonberg et al.'s studie baserer sig på, at viden om mentortilgange bør være kritisk analyseret og reflekteret.

*Kommunikationsviden og færdigheder* nævnes som vigtigt af flere og handler om at kunne udføre reflekterende samtaler og etablere et trygt og tillidsfuldt samarbejde (Beutel et al., 2017; Fransson, 2016).

*Observation og dataindsamling* som metode i mentoring fremhæves af både Beutel et al. (2017), Gardiner & Weisling (2018) og Langdon (2017). Det er vigtigt for at blive mere analytisk i mentorarbejdet (Gardiner & Weisling) og anses som et godt redskab til at udvikle mentorekspertise, idet det giver mulighed for at studere egne vaner og overbevisninger (Langdon). Gardiner & Weisling viser også, at observation af den ny lærers undervisning og af den studerendes mentorpraksis er betydningsfuldt for udvikling af mentorpraksis.

*Arbejde med teori-praksiskoblingen* fremhæves af Fransson (2016) og Lejonberg et al. (2015) 2013. Fransson fremhæver betydningen af at drøfte teori og praksis ved undervisningens mødegange, og særligt med fokus på drøftelse af egne erfaringer. Denne pointe bakkes op af de studier, hvor mentoruddannelsen var orienteret mod en undersøgende tilgang, idet det pointeres, at mentorstuderendes teori-praksiskobling tager tid, og at det er afgørende, at der plads til at afprøve teori i praksis mellem mødegange (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Langdon, 2017). Lejonberg et al. peger på, at mentorer med meget erfaring kan have etableret self-efficacy om egen mentoring, der hviler på common sense og ikke forskningsbaseret teoretisk viden om mentoring, hvormed risikoen for judgementoring øges.

To studier peger direkte på *viden om voksenundervisning* som centralt (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018). Voksenundervisning som en



tilgang, hvor man anerkender den nye lærer som en voksen og færdiguddannet med egne erfaringer, holdninger og værdier, som mentor må understøtte.

Fem studier peger på mentorens *viden om didaktik, undervisning og læring*, både med henblik på at praktisere mentoring og for at kunne være i stand til at kunne forholde sig kritisk konstruktiv til egen undervisningspraksis (Beutel et al., 2017; Gardiner & Weisling, 2018; Østrem & Hanssen, 2018; Schatz-Oppenheimer, 2017; Wong, 2018).

I Schatz-Oppenheimers studie udtrykte flere studerende et ønske om at lære mere om undervisning generelt for at blive gode mentorer og for at udvikle sig som lærere. Gennem studiet oplevede de studerende, at de tilregnede sig flere forståelser af undervisning, men havde dog svært ved at få ny forståelse for egen undervisningspraksis og udvikle en undersøgende tilgang til egen undervisning. Østrem & Hanssen peger på, at didaktik kan forstås som en samlebetegnelse for læreres professionskundskab og som kernen i lærerarbejdet. Det, de studerende specielt skal lære, er et metasprog om undervisning og læring for at kunne beskrive, analysere og vurdere nye læreres professionelle udvikling i kontinuummet fra læreruddannelsen til lærerjobbet. Østrem & Hanssen har i deres studie undersøgt anvendt litteratur i uddannelsen. De fandt, at litteraturen kun i mindre grad omhandlede professionskundskab, men derimod primært orienterede sig mod vejledningsteori og etik. Østrem & Hanssen stiller dermed spørgsmålet, hvorvidt de undersøgte mentoruddannelser støtter de studerendes kompetence til at bidrage til nye læreres professionalitet.

Sammenfattende viser studierne flere relevante indholdskategorier og færdigheder, der bør inddrages i en mentoruddannelse. Teoretisk viden om forskellige mentortilgange er grundlæggende, uanset om det er en teoretisk fordybelse i en særlig mentortilgang som educative mentoring, eller om det er en bred vifte af forskellige mentortilgange. Endvidere bliver observation, analytisk praksis samt kommunikationsteori i flere studier præsenteret som væsentligt for arbejdet med kvalitet i mentoring. Dette kan være med til at hindre judgementering. At arbejde med egne praksiserfaringer og have tid til at drøfte disse er betydningsfuldt, idet det giver de studerende mulighed for at sætte ord på tavs viden og udvikle et fælles fagsprog om mentoring.

Uddannelsen bør give indsigt i, at det er anderledes at arbejde med voksne, færdiguddannede nybegyndere end at arbejde med børn. Der peges på vigtigheden i at forstå de voksne nyuddannede læreres situation som værende i et kontinuum mellem uddannelse og profession. Mentoringen

bør bestå af didaktiske samtaler med henblik på professionel udvikling og læring både for elever, den nye lærer og for mentorer. Dette kræver metasprog om didaktikken.

## Tema 4 – Relationer

### Relationers betydning for udvikling af professionel identitet

Gardiner & Weislings (2018) og Wongs (2018) studier peger på vigtigheden af tillidsfulde relationer de studerende imellem. Hvis sådanne tillidsfulde relationer er til stede, har de studerende mulighed for at blive udfordret gennem dialoger med forskellige perspektiver og derigennem udvikle den professionelle identitet som mentor.

### Forståelse af relationer

I forhold til en undersøgende tilgang understreger Beutel et al. (2017) vigtigheden i, at de studerende lærer at etablere gode og tillidsfulde relationer til den nye lærer. I Schatz-Oppenheimers (2017) studie fremgik det, at de studerende allerede før påbegyndt uddannelse havde fokus på vigtigheden af det relationelle og på emotionel støtte, baseret på interpersonelle relationer i mentoring af nye lærere. De studerende havde opfattelsen af, at mentor var hovedansvarlig for at få etableret gode interpersonelle relationer, og at de relationer, der skulle etableres, blot var lig de relationer, en lærer skulle etablere til en elev. Der var derfor meget lille forståelse for, at det relationelle – den personlige kvalitet – skulle være noget, der var svært at erhverve sig i uddannelsen, at det skulle have plads, og at det var tidkrævende.

Gardiner & Weisling (2018) understreger vigtigheden af at forstå relationer for at kunne tackle forskelligartede relationer. Studiet viste, at de studerende ikke kun kæmpede med etablering af relationer til de nye lærere, men også med relationer til administratorer (f.eks. for at tale for nye læreres behov), elever, lærerkolleger og andre mentorer. At pleje tillidsfulde relationer var til tider udfordrende, skrøbeligt og kunne hurtigt beskadiges. Evnen til at etablere tillidsfulde relationer understreges som en forudsætning for at åbne op og måske senere være villig til risikotagning. I uddannelsen blev der givet mulighed for udvikling af færdigheder og kompetencer til at opbygge, opretholde og navigere i forskellige komplekse relationer. Studiet viste, at evnen til at tackle disse relationer afhæng af den studerendes egen følelse af self-efficacy og dennes mentorfærdigheder.



## Relationer som fundament for kritisk refleksion

I Tonna et al.'s studie (2017) undersøges mentoring som en dialektisk relation baseret på refleksion. Studiet understreger behovet for en stærk relation mellem mentor og den nye lærer baseret på personligt og professionelt engagement. Studiet er primært optaget af, hvordan kritisk refleksion i mentorsamtalerne kan understøttes. For at det kan ske, må man væk fra den hierarkiske relation, hvor mentor er den bedrevidende, henimod en samarbejdende relation mellem mentor og ny lærer med fokus på at lære. Mentoren skal være i stand til at opbygge tillid og en ligeværdig symmetrisk relation, et understøttende og anerkendende "rum" baseret på ærlighed, hvor mentor sammen med den nyuddannede lærer kan udforske og udvikle praksis. For at kunne etablere dette understreges vigtigheden i, at den studerende i uddannelsen tilegner sig kompetencer i at etablere tillid, motivation og engagement.

Sammenfattende viser studierne, at temaet 'relationer' i en mentoruddannelse er centralt. Studierne viser at, der er behov for viden og færdigheder i relationer i forskellige arenaer og scenarier med forskellige hensigter og foki.

## Konklusion og perspektivering

I en mentoruddannelse må der i særdeleshed være fokus på refleksion i tre perspektiver: a) teori, b) at lære nye lærere at reflektere og have en kritisk tilgang til refleksionen og c) metarefleksion over egen mentoring.

De studerende kan også med fordel opøves i en samarbejdende, undersøgende tilgang med fokus på educative mentoring med et trifokalt blik. Derudover er viden og færdigheder om relationer vigtigt, både for at kunne give feedback på undervisning om det relationelle og for at kunne etablere gode mentorsamtaler, hvor der åbnes op for kritisk refleksion. Det er vigtigt at have fokus på det relationelle de studerende imellem i uddannelsen, da det i høj grad bidrager til udvikling af mentoridentitet.

Det er vigtigt at være opmærksom på teoretisk viden og færdigheder om forskellige mentoringtilgange, kommunikation, observation, teori-praksiskobling og voksenlæring.

Mentorkompetencer erhverves bedre, hvis uddannelsen strækker sig over tid, så man kan kombinere nyerhvervet viden og færdigheder med konkret eksperimenteren i praksis, der kan reflekteres over, f.eks. de studerende imellem eller med erfarne mentorer. I en uddannelse, der strækker sig over tid, kan man med fordel inddrage aktionslæringsprocesser.

Mentorkompetencer erhverves bedre, hvis uddannelsen inddrager de studerendes daglige mentorpraksis og får den koblet med teori og eksperimenteren, både i uddannelsen og i praksis. Der peges på, at fordybelse i teoretisk viden i samspil med aktioner i høj grad er faciliterende for udvikling af mentorkompetencer, og at dialog og erfaringsudveksling studerende imellem, f.eks. i etablerede netværk, er vigtigt for udvikling af en mentoridentitet.

### **Mentoruddannelsers kompleksitet**

Det står klart, at de forskellige temaer i dette studie hænger sammen og er afhængige af hinanden. Udvikling af gode, tillidsfulde relationer er vigtig for at kunne åbne sig og reflektere sammen med andre.

Begreberne refleksion, educative mentoring og undersøgende tilgang er indbyrdes afhængige og næsten hinandens forudsætninger. En undersøgende tilgang kan ses som en metode til, eller en forudsætning for, refleksion. Med vores forståelse af professionel udvikling og mentoring hælder vi til Feiman-Nemser (2001) og Langdons (2017) forståelse af educative mentoring, dvs. som et perspektiv på refleksion og et princip for en almen undersøgende tilgang på undervisning. Tilsammen er det med til at udvikle såvel den studerendes som den nye lærers professionelle udvikling og professionsidentitet. Målet er, at den nye lærer understøttes i at bygge bro mellem kompetencerne erhvervet fra læreruddannelsen og den konkrete praksis i folkeskolen for dermed at kunne udføre professionel dømmekraft og skøn (Pahuus, 2009).

Mentorbegrebet har i mange år indbefattet forståelsen af mentor som en erfaren person, der deler ud af sin erfaring for at støtte den nye lærer. Vigtigt er det dog, at forståelsen af støtte også indbefatter støtte til den nye lærers professionelle udvikling og ikke kun personlig og social støtte. Dette anbefales også af Den Europæiske Kommission (2010) og er i overensstemmelse med vores forståelse af professionel udvikling (Rønnestad, 2008).

Mentoring forstås som en tovejsrelation, i hvilken både mentor og den nye lærer er engageret i at udvikle sig som reflekterende praktikere. En sådan forståelse vil kunne bidrage til at styrke lærerprofessionen generelt. En undersøgende tilgang, gode relationer, educative mentoring og ikke mindst dialoger med refleksioner og efterfølgende eksperimenteren vil være i overensstemmelse med mentoring som en tovejsrelation og vil kunne føre til forandring af praksis og nye læreres og mentorers professionelle udvikling. Denne forståelse af mentoring lægger op til en forståelse af professionel udvikling som en kontinuerlig livslang proces gennem hele karrieren. I





Danmark er denne forståelse ikke dominerende (Frederiksen et al., 2017). Det kræver en eksplicitering af formålet med mentoring, således at både mentor og den nye lærer har disse forventninger til mentoring.

Det er almindeligt anerkendt, at refleksion er vigtig, hvis man vil fortsat professionel udvikling (Rønnestad, 2008). Refleksion i professionel udvikling indebærer analyse af egen praksis. I mentoring handler det både om at lære de nye lærere at reflektere over kontekstbunden praksis og som mentor at lære at reflektere over egen praksis med henblik på at facilitere professionel udvikling for de nye lærere.

Det at lære at reflektere kvalificeret over praksis er svært, og refleksion forstås forskelligt i læreruddannelsen. Nogle gange er refleksion karakteriseret ved subjektive beskrivelser af erfaringer. Andre gange ved en bagudrettet tænkning over handlinger, refleksioner, der har til hensigt at forklare erfaret praksis ud fra den viden og forståelse, man har erhvervet sig i uddannelsen, en form for bevidstgørelse af handling. Og endnu andre gange indebærer refleksion, at den reflekterende søger forklaringer på praksisudfordringer ved f.eks. at indføre ny viden, gøre det implicite eksplicit eller ved at øve sig i perspektivskifte med henblik på fremtidig handling (Smith & Ulvik, 2018).

Sidstnævnte forståelse af refleksioner bliver helt central i mentoring og ikke mindst i uddannelse af mentorer. Ifølge Adler (1991) må en kritisk refleksion også gå ind i det affektive, det etiske og de politiske sider af praksis i lyset af en kontekst med en kritisk holdning. Kritisk refleksion indebærer dermed både bagudrettet forståelse af praksis, inddragelse af ny viden, og at praksisudøveren sætter fokus på egne værdier og holdninger, alt sammen med henblik på at udvikle og afprøve ny praksis. Dette gælder ikke mindst mentorens egen praksis.

En mentoruddannelse, der har fokus på kritisk refleksion, educative mentoring, undersøgende tilgang, aktionslæring samt fokus på opbygning af relationer, som dette studie peger på, må være et godt fundament for nye mentorer i arbejdet med professionel udvikling for nyuddannede. Netop kollegial erfaringsdeling, støtte og fælles løsning af problemer fremhæver Guskey (1986) og Nielsen (2012) som vigtige for forandring af praksis og læreres professionelle udvikling. Dette studie peger på, at dette også er vigtige temaer i uddannelse af mentorer.

Afprøvning i praksis med efterfølgende refleksioner kræver tid og plads, og nærværende studie peger på, at det kan være hensigtsmæssigt, at uddannelsen strækker sig over tid, med plads til eksperimenteren mellem mødegange. 1-3 dages mentorkurser, således som det oftest foregår i praksis i

Danmark, inviterer ikke til dette. Netværk for mentorer kunne være en – forholdsvis billig – måde at råde bod på dette og sikre fortsat professionel udvikling for mentorer.

## Referencer

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139–150.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Beutel, D., Crosswell, L., Willis, J., Spooner-Lane, R., Curtis, E., & Churchward, P. (2017). Preparing teachers to mentor beginning teachers: an Australian case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 164–177. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0030>
- Billhult, A., & Gunnarsson, R. (2014). Kvantitative undersøgelsesdesign og stikprøver. I: Henricson, M. (red.), *Videnskabelig teori og metode – fra ide til eksamination* (s. 115–127). Munksgaard.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative Mentoring : Promoting Reform-Based Science Teaching through mentoring relationships. *Journal of Science Teacher Education*, 94(6), 1049–1071. <https://doi.org/10.1002/scf.20393>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.
- Christensen, P. B. (2019). *Lærerkommissionens rapport*. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommissionsrapporten.pdf>
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2. udg.). Syddansk Universitetsforlag.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Fransson, G. (2016). Online (web-based) education for mentors of newly qualified teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111–126. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2015-0039>
- Frederiksen, L. A. L., Paaske, K. A., & Krøjgaard, F. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livs-langt karriereforløb*. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/laererstart-og-fodfaeste-i-et-livs-langt-karriereforlob>
- Gardiner, W., & Weisling, N. (2018). Challenges and complexities of developing mentors' practice: insights from new mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(4), 329–342. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0078>
- Glassford, L. A., & Salinitri, G. (2007). Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience, 2003-2006. *Journal of Educational Administration*, 60, 1–34.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X015005005>



- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(9), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A., & Malderez, A. (2013). Judgementing and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 89–108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Howe, E. R. (2016). Exemplary teacher induction: An international review. In *Search of Subjectivities: An Educational Philosophy and Theory Teacher Education Reader, Volume II*, 1857, 23–34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- KL, & Lærernes Centralorganisation (2020). *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*. <https://www.kl.dk/media/25184/o20-5032-aftale-om-arbejdstid-for-undervisere-i-kommunerne.pdf>
- Langdon, F. J. (2017). Learning to Mentor: Unravelling Routine Practice to Develop Adaptive Mentoring Expertise. *Teacher Development*, 21(4), 528–546. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1267036>
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142–158. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2014-0034>
- Leshem, S. (2014). How Do Teacher Mentors Perceive Their Role, Does It Matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>
- Nielsen, B. L. (2012). *Science teachers' meaning-making of teaching practice, collaboration and professional development*. Science and Technology, Aarhus University.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/03057640123464>
- Pahuus, A. M. (2009). Professionel dømmekraft. *Gjallerhorn*, 9, 32–43.
- Rajuan, M., Tuchin, I., & Zuckermann, T. (2011). Mentoring the Mentors: First-Order Descriptions of Experience-in-Context. *New Educator*, 7(2), 172–190. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2011.574592>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I: Molander, A., & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–292). Universitetsforlaget.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a Mentor: Novice Teachers' Mentors' Conceptions of Mentoring Prior to Training. *Professional Development in Education*, 43(2), 274–292. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1152591>
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. udg.). Universitetsforlaget.
- Stenalt, M. H., Lassesen, B., Rossen, D. S., & Bager-Elsborg, A. (2019). Kan videregående uddannelser mindske frafald ved hjælp af læringsteknologi? Et systematisk review. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 14(26), 82–102. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/108295>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019). *Kvalitet og Relevans i Læreruddannelsen* (Issue December). <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen>
- Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 521–531). Hans Reitzel.

- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- van Ginkel, G., Oolbekkink, 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.
- Wong, J. L. N. (2018). Why social capital is important for mentoring capacity building of mentors: a case study in Hong Kong. *Teachers and Teaching*, 24(6), 706–718. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1456419>
- Østrem, S., & Hanssen, B. (2018). Videreutdanning i veiledning for lærere: rasjonalitet og kontinuum. *Uniped*, 41(02), 106–119. [http://www.idunn.no/uniped/2018/02/videreutdanning\\_i\\_veiledning\\_for\\_laerere\\_rasjonalitet\\_og\\_ko](http://www.idunn.no/uniped/2018/02/videreutdanning_i_veiledning_for_laerere_rasjonalitet_og_ko)

*Lisbeth Lunde Frederiksen*  
forskningsleder og ph.d.  
VIA UC  
[lluf@via.dk](mailto:lluf@via.dk)

*Elisabeth Halse*  
lektor og cand.pæd.  
VIA UC  
[elha@via.dk](mailto:elha@via.dk)

---

# Rammeskift og repositionering

## Hvordan påvirker COVID-19-lockdown læreres syn på skole-hjem-samarbejdet?

Anne Mette Brøgger Breining & Jørn Bjerre

---

### Resumé

I artiklen sammenligner vi tre læreres syn på skole-hjem-samarbejdet før og under lockdown i forbindelse med indsatsen mod COVID-19. Lærerne er udvalgt på baggrund af et tidligere studie, da de positionerer sig på tre meget forskellige måder i forhold til skole-hjem-samarbejdet. På baggrund af interviews med disse lærere foretaget før og under lockdown, analyserer vi (1) forskelle og ligheder mellem de tre læreres syn på skole-hjem-samarbejdet inden lockdown, og undersøger dernæst (2) med udgangspunkt i Goffmans rammeteori og positioneringsteori, hvordan de respektive lærere håndterer det rammeskift, som omlægningen til hjemmeundervisning efter reglerne for nødundervisning medfører. Konklusionen er, at lærerne fastholder deres forskellige positioneringsstrategier i forhold til forældrene, hvilket giver dem særdeles forskellige udgangspunkter for at repositionere sig efter det rammeskift, som hjemmeundervisningen udgør.

### Nøgleord

Skole-hjem-samarbejde, hjemmeundervisning, COVID-19, ramme, position

### Abstract

In this paper we analyze different strategies by which teachers position themselves in the teacher-parent cooperation, by comparing three teachers' views on the cooperation before and after the COVID-19 Danish school lockdown. The teachers were selected based on a previous study where it was identified that they held distinct positions on, what was expected in the cooperation. Interviews were conducted with the teacher before and during the lockdown, and analyzed by applying Goffmann's frame theory and positioning theory. The result is a demonstration of, how the individual teacher handles the "change in frames" that the school lockdown and teaching from home entails. The conclusion is that the teachers maintain their positioning-strategies in regard to the parents, which gives them very different basis for repositioning themselves after the change in frame.

### Keywords

Parent-teacher cooperation, online school, COVID-19, frame, position

## Indledning

Som en del af indsatsen mod COVID-19-pandemien i 2020 blev undervisningen i de danske skoler omlagt til hjemmeundervisning efter reglerne for nødundervisning. Denne forandring udgjorde et markant brud på rammerne for samarbejdet mellem lærere og forældre. Den eksisterende præmis for skolen – at lærere er fysisk sammen med eleverne i undervisningen, mens forældrene befinder sig uden for skolen – blev erstattet af den omvendte situation: Eleverne var hjemme ved forældrene, mens lærerne – på afstand af eleverne – havde ansvaret for undervisningen. Denne strukturelt omvendte situation udgør et naturligt eksperiment, hvorudfra man kan iagttage fænomenet *skole-hjem-samarbejde*. I det følgende vil vi undersøge, hvordan lærere, der har forskellige syn på skole-hjem-samarbejde, tilpasser sig den nye situation. Nærmere bestemt hvordan lærere, der tilskriver forældrene forskellige roller og positioner, oplever samarbejdet i forbindelse med hjemmeundervisning.

Med henblik på at undersøge dette sammenligner vi den måde, hvorpå tre lærere reflekterer over samarbejdet før og under nedlukningen. Lærerne er valgt ud fra et større studie af skole-hjem-samarbejdet, der allerede var i gang før nedlukningen, og som blev forlænget, da nedlukningen pludselig blev en realitet. Blandt de otte lærere, der deltog i det oprindelige studie af skole-hjem-samarbejde før nedlukningen, valgte vi tre lærere ud med henblik på at sammenligne dem, fordi de havde tre meget forskellige tilgange til samarbejdet. De tre lærere udtrykte allerede i første interviewrunde, at de havde meget forskellige måde at samarbejde med forældrene, og det var derfor interessant at følge deres respektive samarbejdsstrategier under lockdown.

I artiklen bruger vi, med inspiration fra andet litteratur, begrebet *skole-hjem-samarbejde* som et overordnet begreb for kontakten mellem lærerne og forældrene (Dannesboe, 2012). Vi beskæftiger os ikke med det standardiserede samarbejde, som skole-hjem-samtaler og forældremøder, men kigger udelukkende på lærerne, der betragter forældrene og derigennem samtidig positionerer sig selv.

Skole-hjem-samarbejdet er ikke blot en del af skolens lovgrundlag, men betragtes også af forskere som en faktor, der har afgørende indflydelse på elevernes faglige resultater (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein & Sanders, 2000, s. 289).



Der er i forskningen i skole-hjem-samarbejdet relativ stor interesse for, hvad det vellykkede samarbejde er (Nordahl, 2008), hvilke forudsætninger forældrene har for at indgå i samarbejdet (Akselvoll, 2016), samt et fokus på, hvordan lærerne ser på samarbejdet (Bæck, 2010) og kategoriserer forældrene (Knudsen, 2010). Knudsen beskriver, hvordan lærerne grundlæggende sonderer mellem tre typer af forældre: de vanskelige, de afmægtige og de medgørlige. Andre har fokuseret på, hvordan skole-hjem-samarbejdet påvirkes af elevernes præstationsniveau (Helms, 2020).

Samlet peget litteraturen på, at samarbejdet netop baserer sig på en indforståethed om, at forældrene skal indordne sig skolens normer og værdier, og at skolen ikke er modtagelig overfor alternative logikker, opfattelser eller beskrivelser (bl.a. Knudsen, 2010, s. 255).

Tidligere forskning har dog også vist, at lærerne generelt værdsætter forældreopbakning og har en positiv indstilling til samarbejdet, når forældrene støtter læreren (Bæck, 2010, s. 332), men også at forældre – i lærernes optik – kan engagere sig for meget, hvilket sker, når de stiller spørgsmålstegn ved lærerens pædagogiske og didaktiske metoder. Omvendt kan forældrene også engagere sig for lidt, når de ikke er i stand til at levere det, skolen forventer (Dannesboe, 2012).

Dette studie er først og fremmest interesseret i at nedbryde de generelle kategorier og forsøge at betragte individuelle forskelle i læreres opfattelse af forældrene som afgørende for samarbejdet. Vi ønsker således at skifte fokus fra, hvordan lærerne kategoriserer forældrene, til de kategorialt forskellige måder, de enkelte lærere relaterer til forældrene. Dog betragter vi ikke disse individuelle forskelle med udgangspunkt i personlighed og attitude alene, men også som en del af en kontekstuel iscenesat positionering.

*Ud fra denne hensigt ønsker vi i dette studie at undersøge relationen mellem den måde, hvorpå individuelle lærere forstår skole-hjem-samarbejdet, og den måde, de samarbejder under nedlukningen.*

Vi vil først udvikle en forståelse af, hvordan de forskellige lærere gennem deres positionering af forældrene positionerer sig selv i forhold til forældrene, og dernæst undersøge, hvordan de oplever samarbejdet under nedlukningen.

## Metode og analysestrategi

De følgende interviews er blev indhentet på baggrund af en interviewundersøgelse med lærere, som blev igangsat, samtidig med COVID-19-pandemien udvikledes. De første interviews blev udført i perioden 2.-6. marts 2020. Da nedlukningen blev iværksat, blev der i perioden 25.-30. april foretaget ekstra interviews med udvalgte lærere med henblik på at undersøge, hvordan de håndterede samarbejdet med forældrene under nedlukningen.

### Udvælgelse af interviewpersoner

Som beskrevet tidligere valgte vi tre lærere, der kunne identificeres ud fra, at de har meget forskellig tilgang til samarbejdet, og at de positionerer sig selv meget forskelligt. De tre lærere repræsenterede hver især nogle forskellige tendenser i den samlede første interviewrunde, men var samtidig de tre, der skilte sig mest ud fra hinanden. Det skyldes både, at deres udtalelser er både meget stærke og meget forskellige, og at de underviser på skoler, hvor forældrene har hhv. lav, høj og gennemsnitlig socioøkonomisk status (Breining, 2020). De fem lærere, der blev fravalgt, gav alle udtryk for holdninger, der mindede om udsagn fra en af de tre udvalgte lærere, dog med mere uklare positioner. Vores valg af informanter baserer sig således på, hvad man med inspiration fra Flyvbjerg kan kalde informationsorienteret udvælgelse; logikken er her, at man søger at skaffe information om forskellige omstændigheders betydning for et fælles tema (Flyvbjerg, 2009, s. 96). Vi valgte derfor at prioritere de tre, som skiller sig ud fra hinanden, som alle står stærkt i deres positioneringer, som repræsenterer nogle tendenser fra de andre interviews, og som samtidig samarbejder med nogle meget forskellige forældregrupper. Beliggenhederne for de tre skoler, som lærerne arbejder på, er meget forskellige. Den største modsætning er mellem Jeppe og Mettes skoler, hvor forældregruppen er hhv. højtuddannede og middelklasse (Jeppe) og arbejderklasse (Mette). Karl repræsenterer et opland, som udgør en blanding (Breining, 2020).

Hvor Mettes skole repræsenterer en forældregruppe, der primært er på offentlig forsørgelse eller ufaglærte, og hvor pædagoger og lærere beskrives som nogle med længerevarende uddannelser består Jeppe forældregruppe i modsætning hertil af forældre, der enten har lange videregående uddannelser eller er selvstændige, og hvor kun enkelte familier repræsenterer en lav middelklasse. Karls forældregruppe udgør en blanding af de to. De tre



lærere er alle omkring 30 år, har været lærere i nogle år og fungerer alle som klasselærere på mellemtrinnet.

I samarbejde har vi læst og udvalgt citater fra de seks interviews. Som centrale begreber i vores kodningsproces har vi med udgangspunkt i positioneringsteorien både brugt positionering, pligter og rettigheder, kategorisering og fortællerlinje.

### Rammeanalyse og positioneringsteori

Med henblik på at kunne analysere interviewene inddrager vi Erving Goffmans rammeteori som grundlag for en *positioneringsteoretisk analysestrategi*.

Vi fokuserer på, hvordan lærerne etablerer en fortællelinje omkring samarbejdet, som tilskriver dem selv en position i forhold til forældrene. Med henblik på at etablere denne analyseramme vil vi kort redegøre for de centrale dele af rammeanalysen og positioneringsteorien.

Ved "ramme" følger vi den betydning, Goffman (1974) når frem til i sin diskussion af Batesons originale bestemmelse. Her betegner rammer et system af principper, som organiserer begivenheder og gør dem til erfaringer (Goffman, 1974, s. 13) og dermed også til fortolkningskemaer (s. 21). Blandt de forskellige rammer er nogle primære, fordi de transformerer: "what would otherwise be a meaningless aspect of the scene into something that is meaningful" (Goffman, 1974, s. 21). Primære rammer er en kulturs centrale elementer, dets trossystem (p. 27).

I forbindelse med skift af rammer, som bliver aktuel for artiklens anden analysedel, taler Goffman om "keying". Ved keying forstår han:

*...the set of conventions by which a given activity, one already meaningful in terms of some primary framework, is transformed into something patterned on this activity but seen by the participants to be something quite else. (Goffman, 1974, s. 43-44)*

Med udgangspunkt i Goffmans begreber antager vi, at overgangen fra skole- til hjemmeundervisning udgør et skift i ramme for de enkelte involverede; altså et skift i det grundlag, ud fra hvilket de gør erfaringer med undervisningen.

Det, vi er optaget af, er, hvordan lærerne i denne situation genfortolker deres relation til forældrene, herunder hvordan de positionerer sig i forhold til dem. I forbindelse med bestemmelsen af dette trækker vi på den såkaldte positioneringsteori, der bygger videre på Goffmans arbejde (Bjerre, 2021).

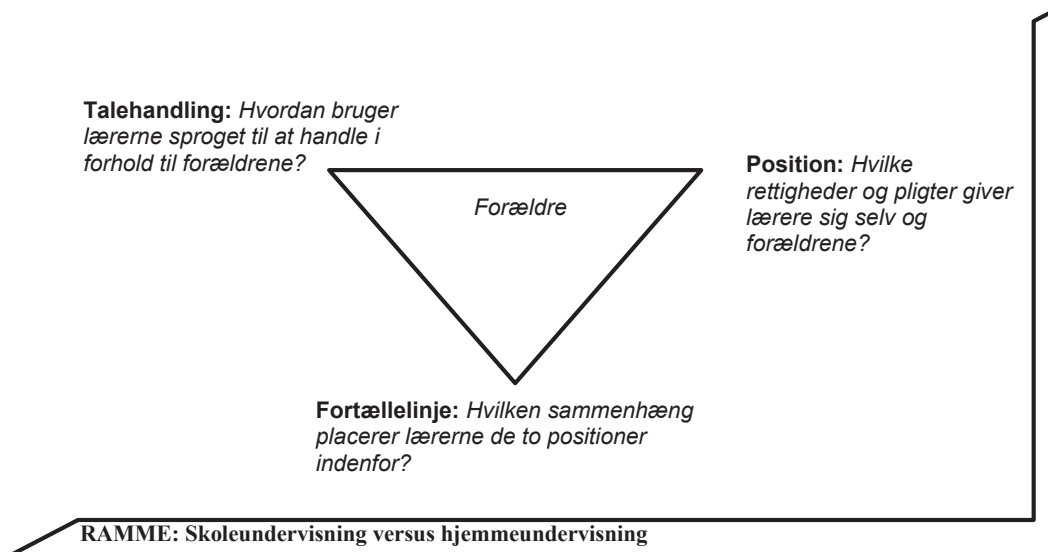
Ved en position forstår vi således: "...a cluster of rights and duties to perform certain actions with a certain significance as acts, but which also may include prohibitions and denials of access to some of the local repertoire of meaningful acts" (Harré, 2003, s. 6).

Med henblik på at identificere positioneringer i lærernes udtalelser vil vi, med udgangspunkt i positioneringsteorien, derfor se på, hvilke rettigheder og pligter de tilskriver forældre og sig selv, samt de måder, hvorpå de søger at styre adgangen til det repertoire af lokal mening, som de opererer indenfor. Positioneringsteorien er dynamisk i den forstand, at lærerne positionerer sig selv ved at modpositionere forældrene og omvendt, hvorfor vi i analysen trækker på både lærernes positionering af forældre og lærerne selv i form af talehandlinger og fortællerlinje.

Ved dette studie af fordelingen af rettigheder og pligter bliver det muligt at identificere de talehandlinger og den fortællelinje, som de tre lærere ubevidst og bevidst forstår relationen ud fra.

Relationen mellem disse analytiske konstruktioner er naturligvis gensidig, som det fremgår af figur 1, og vi vil i løbet af analysen bevæge os frem og tilbage mellem dem.

Figur 1. Sammenhæng mellem talehandling, position og fortællerlinje





## Analyse del 1: Skole-hjem-samarbejde inden for skoleundervisningens ramme

I det følgende undersøger vi de tre læreres rolleforståelse og positioneringer, sådan som de tager form indenfor skoleundervisningens ramme. Vi analyserer lærerne individuelt, men trækker nogle gange tråde til de andre lærere for at demonstrere deres ligheder og forskelligheder.

### **Mette: Forældre som en forhindring**

Mette er lærer i et lille samfund ved vestkysten. Hun taler om stedet som "herude" og forældrene som nogle, der "kommer herude fra", dvs. fra *lokal-samfundet* og som *udkantsforældre*. Mettes relation til forældrene er præget af en laden stå til, og hun udtrykker selv, at hun ikke forventer meget af forældrene.

#### *Etableringen af position*

Mette positionerer sig ved at henvise til "det faglige". Mette positionerer sig selv som en, der modsat forældrene har kompetencer, og hun skaber med henvisningen til det faglige en fortællelinje, hvor hun fremstår som stærk, mens forældrene står som svage eller afhængige.

Det skal dog bemærkes, at det ikke er alle i Mettes forældregruppe, som hun betragter som svage. Hun inddeler forældrene i kategorier og omtaler dem enten som stærke/"gode" eller svage:

*Det er virkelig nogle gode forældre, der er herude. Men der er også nogle svage. Men det kan også være, at det er det, der gør, at vi kan træde mere til i vores faglighed og give vores hjælp på det, og at de tager imod det. At de ikke er så stærke alle sammen.*

Ifølge Mette er det dog langt størstedelen, der er "svage", hvilket henviser til deres arbejdsmæssige situation og mentale tilstand. Stærke familier "har arbejde", og "ikke nogen psykiske lidelser eller andre lidelser i familien". De svage beskriver hun bl.a. med "at de kæmper". De kæmper for deres børn: "... de vil det så gerne, at de kæmper helt vildt for det. Jeg har en enkelt (...) hvor jeg vil sige, at de kæmper for meget. Altså hun [eleven] skal også have fri når hun kommer hjem".

Mette bruger netop begreberne stærk og svag i relation til forældrene til at positionere sig selv som stærk, idet hun hjælper de svage: "...de har også

brug for en stærk én, der kommer og fortæller hvad, [denne] synes man skal gøre". Ved denne positionering bliver hun også i stand til at sætte grænser for, hvad samarbejdet gælder:

*Interviewer: Hvor meget inddrager du forældre i det faglige? Mette: Overhovedet ikke, vil jeg sige. Fordi det er mine kompetencer. Det er der, hvor jeg tænker, at jeg skal stråle. Så det tænker jeg da helt sikkert, at jeg har styr nok på til, at de ikke skal inddrages i.*

Man kan tale om, at den ramme, Mette erfarer samarbejdet ud fra, bliver synlig i kraft af de begreber, hun sætter på sin egen rolle. Ved at tale om sig selv som stærk, fokusere på sine kompetencer, se sig selv som en, der skal stråle og have styr på det, etablerer hun et regulerende princip, hvor samarbejdet handler om, at hun skal stråle og forældrene vise, de har tillid til hende, ved at lade hende være.

*De [forældrene] lægger virkelig – oplever jeg i hvert fald – bare ansvaret over på mig og tænker, at det styrer jeg med hård hånd... De involverer sig ikke særlig meget fagligt. Jeg tænker, at de synes, at vi har styr på det...*

Mette ser det som sin pligt at blande sig i hjemmene og hjælpe forældre med opdragelsen af børnene, hvis de er svage. Modsat har disse forældre ikke ret til at blande sig i hendes forståelse af faglighed.

Dette viser Mettes tilgang til samarbejdet: Forældrene positioneres som passive. Jo mindre de gør, des bedre. Denne passivitet understreges af, at hun inddrager børnene som sine primære samarbejdspartnere, samt ved at hun rådfører sig med dem angående, hvad forældrene skal informeres om.

*Og så spørger jeg dem [eleverne] efter en konflikt: "Er det noget, I synes, jeg skal skrive hjem?". Så jeg inddrager faktisk eleverne utrolig meget i, hvor meget forældrene får at vide. Og hver gang jeg skriver hjem til forældrene, læser jeg op og fortæller eleverne, hvad jeg skriver hjem.*

Den passive position, som forældrene indtager i Mettes narrativ, understreges af, at hun først og fremmest bruger dem som tegn, der skal tydes, med den hensigt at få indsigt i, hvorfor de børn, hun arbejder med, er som de er. Mette fortæller således, hvordan hun bruger forældrene til at forstå børnene:



*... man opdager lige pludselig, hvorfor eleverne er sådan, fordi du sidder der og kigger på forældrene og snakker med dem og tænker – jamen enten så kan man jo blive helt overrasket over, at forældrene kan være sådan. Men man kan også tænke: "Nåå, det er derfor, at sønnen måske reagerer sådan eller er sådan". Jeg får virkelig nogle ahaoplevelser.*

### **Karl: Forældre som medarbejdere**

Karl er lærer i en oplandskommune i Østjylland. Forældregruppen beskriver han som meget blandet i forhold til arbejde og tilgang til skolen. Han betragter størstedelen af forældrene som "samarbejdsvillig" og "opbyggende", men er særligt opmærksom på en gruppe af forældre, som han kalder "tidsrøvere".

*Det er jo en rigtig god forældregruppe. Men der er en 5-6 stykker der bare æder ens tid...Det er bl.a. en af de ting, der trækker tænder ud; hvis det er den samme forælder, som hele tiden vil i kontakt.*

Karls fortællerlinje kommer til udtryk gennem hans beskrivelse af den tydelige arbejdsdeling, der er mellem ham og forældrene. Han skriver til dem, hvad de skal gøre (informerer), og så svarer de og agerer ud fra hans meddelelse. "... hvis man så prøver at informere nogle forældre, og der så ikke kommer noget tilbage, (...) så kan man godt stå lidt tilbage med den der følelse af, at så er der faktisk ikke et samarbejde".

Arbejdsdelingen viser sig først og fremmest ved, at det er Karls opfattelse, at opdragelsen er forældrenes ansvar, hvilket danner udgangspunkt for Karls arbejdsgiverrolle, idet han bruger forældrene til at irettesætte eleverne:

*... så føler jeg egentlig, at det giver en bedre indvirkning, når det er forældrene, der tager den med barnet, end at det er mig, der begynder at skælde barnet ud (...) Fordi jeg føler lidt, at den der opdragende del, det vil jeg ikke have [skal være] mit arbejde.*

Det karakteriserer Karl, at han i modsætning til, hvad vi så hos Mette, positionerer sig selv som leder af forældrene, men ikke, som vi skal se i forbindelse med Jeppe, forhandler og samarbejder med forældrene. Hvor Mette ser forældrene som passive, positionerer Karl dem som aktive. Hvorvidt han ser

samarbejdet som positivt eller negativt, handler om, hvorvidt de gør, som han forventer, og ikke tager for meget af hans tid.

*Jeg synes, jeg er en af dem, der er ret god til at få sagt fra og sige: "Vi har 10 min til at snakke, og det er nu."*

*Jeg plejer ikke at tage min telefon uden for arbejdstiden. Jeg tager den fra otte til fire som regel. Men efter fire, så tager jeg den ikke. Så skriver jeg en mail om, at jeg kan ringe til dem dagen efter.*

Karl sætter ikke blot grænser for, hvornår han vil tale og i hvor lang tid, men også for, hvad han gider at diskutere med forældrene. I den forbindelse gør han brug af det, vi kalder for det ufærdige kompromis, hvor han lader forældrenes synspunkter være, hvis de så lader være med at forstyrre ham.

*Jeg har oplevet flere gange at blive enige om at være uenige. For jeg er meget sådan i forhold til sådan nogle samtaler: "Jamen, det er sådan her, det er, og det er det her, jeg har set. Men det er fint nok, at du synes noget andet. Men det er ikke sådan, det er. Ikke for mig. Så det er sådan her, vi gør". Jeg er meget: "Det er det her, jeg har set. Og det er det her, jeg har oplevet. Så skal du ikke begynde at fortælle mig, at det var ikke det, der skete, for jeg så det eller hørte det."*

### **Forældre som medarbejdere**

Karls samarbejdsform foregår ofte ved envejskommunikation, hvor han skriver hjem, når han ser det nødvendigt. Karl forventer, at forældrene tager sig af situationen derhjemme, og at sagen derefter er lukket. Karl bruger forældrene til at give sanktioner til eleverne og har en tydelig forståelse af, hvordan pligt og ansvar er fordelt mellem dem.

*Da jeg startede, der blev jeg faktisk irriteret over de [forældre], der ikke deltog. For jeg føler, at så bliver skolen lidt en ligegyldighed, hvis det også er det i hjemmet. Fordi så kan man ikke – det lyder forkert at sige, at så kan der ikke komme nogle sanktioner – men det er jo tit i samarbejde med skolen og forældrene, at der kommer en eller anden sanktion til et barn, hvis de overtræder regler...*

Hvis ikke forældrene samarbejder om det, der er Karls dagsorden, så stopper den der: "Fordi jeg gider heller ikke til at skælde forældrene ud eller



skælde barnet ud over mail. Det synes jeg er forældrenes ansvar at tage den med dem." Når forældrene ikke agerer, som Karl forventer, placerer de sig i stedet i gruppen, som Karl kategoriserer ved, at de "stjæler hans tid".

*Og andre, de stjæler vores tid ved at blive ved med at ringe til os hele tiden eller blive ved med at få uddybende svar og ikke kan modtage bare én mail, men skal have noget uddybet otte-ni gange.*

Karls bruger gentagne gange ordet "stjæler", hvilket er et udtryk for, at han oplever forældrenes efterspørgsel som noget, der rækker ud over de rettigheder, de har i samarbejdet. De har ikke ret til at tage hans tid, medmindre han ser det nødvendigt, og det er ofte, når der ikke er enighed om, hvorvidt det er nødvendigt, at samarbejdet bliver udfordret. Går forældrene længere, end Karl ser rimeligt, kan han eksempelvis svare: "Jamen så kan vi ikke kommunikere sammen". "Så vi slutter samtalen her. Og hvis der er mere, så må du kontakte vores skoleleder".

Karl indtager her en lederrolle i samarbejdet med forældrene og definerer samtidig en tydelig grænse for sit arbejde, som forældrene ikke skal komme ind over. Karl ser på samarbejdet, som en leder ser på sine medarbejdere: Forældrene er ressourcer, som skal gøre det nemmere for ham at gennemføre sit arbejde.

### **Jeppe: Forældre som et fællesskab**

Jeppe beskriver den forældregruppe, han arbejder med, som "ressourcestærk" og "travl" – de fleste "har mange midler", som han siger, da han beskriver den forstad til Aarhus, hvor skolen ligger.

Den fortællelinje, Jeppe etablerer, har at gøre med kategorien "fællesskab". Samarbejdet handler om at skabe fællesskab, hvilket gør, at såvel forældre som børn har pligt til at bidrage til noget fælles samt at betragte det, barnet fortæller hjemme, med udgangspunkt i en helhed, der rækker ud over barnet.

Derudover har forældrene pligt til at støtte op om aktiviteter såsom forældremøder, når de handler om hele klassens trivsel. Ud fra denne fortællelinje ser han det som et problem, når forældre er "meget fokuseret på, at deres barn skal have så meget som muligt". Dermed positionerer han også sig selv som en, der har ret til at opdrage forældre, hvis de alene tænker med udgangspunkt i deres eget barn; han fortæller således også, at han "kæmper" med forældrene og forsøger at "omvende" dem. "I", siger han og

slår i bordet, "er nødt til at forstå, at kerneopgaven her er at få klassen til at være så god som muligt og få alle til at udnytte deres potentiale..."

Forældrene, der, som han siger, "ukritisk tror på deres børn" og dermed automatisk tager barnets parti, lever ikke op til fællesskabspligten. De har pligt til at skifte perspektiv og samtidig også se sagen fra andres perspektiv, hvilket han italesætter som at gøre "forældrene mere hårdføre" og, som han siger:

*"Jamen I skal ringe til hinanden. I er nødt til at udfordre jeres børns historier også. I er nødt til at spørge ind til, hvad er det rent faktisk, der er sket, og så kan man også godt ringe og få nuanceret det der, som ens barn har fortalt." Jeg synes der er for meget: "Det var ikke mit barn, der gjorde det" (...) ja, det er at fralægge sig ansvar. Ikke at turde gå til sit barn og sige: "Jamen, hvad er det faktisk der er sket?"*

For Jeppe har forældrene samtidig ret til at bidrage til, hvordan det, han kalder kerneopgaven, løses. "Jeg forbinder skole-hjem-samarbejdet med, at man kommunikerer omkring kerneopgaven i skolen, som er børnene og deres trivsel og deres faglige udvikling."

Det betyder, at der går forventninger begge veje. Jeppe forventer, at forældrene hjælper med at øve børnene derhjemme, samtidig, som han siger, går det også den anden vej:

*... der ligger også nogle forventninger til mig som lærer. At forældrene også kan skrive til mig, hvis de undrer sig over den praksis, vi fører, eller de stiller spørgsmål til årsplanen, eller de synes, deres børn mangler udfordringer eller har brug for ekstra hjælp.*

Hvor Mette helst vil lade forældrene være, og Karl helst vil lede dem, ser Jeppe forældrene som en del af et fællesskab, som han har ansvaret for at skabe.

### *Den demokratiske fortælling*

Vi betegner Jappes tilgang til samarbejdet som demokratisk, fordi Jeppe ser et pædagogisk formål med samarbejdet, som har at gøre med udviklingen af et fællesskab, som alle deltager i. Dette betyder også, at han bruger tid på at arbejde med forældrenes holdninger; han bruger sågar ordet "kæmper" og "omvende" om den indsats, han gør.

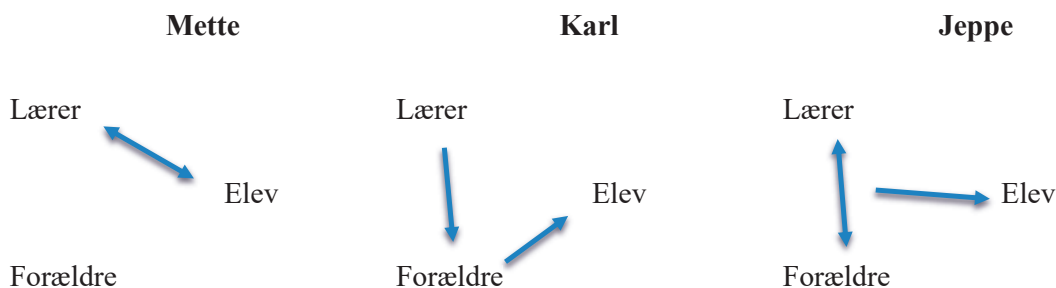


Som det gælder de to andre lærere, har også Jeppe dog en klar grænse, når det kommer til det, lærerne kalder "den faglige del". Her inddrages forældrene ikke i beslutninger, men i Jeppe's tilfælde er forældrene dog inviteret til at komme med inputs.

*Jeg inddrager dem ikke særlig meget i faglige beslutninger. Jeg kører min årsplan, og jeg fortæller dem, hvad det er, der er planen, og så byder de jo mest ind eller henvender sig mest i forhold til: "Jamen, nu er der et eller andet her, hvor vi har et hul derhjemme, når vi sidder og laver lektier, hvor det virker, som om vores barn ikke kan følge med. Hvad kan vi gøre her?"*

Hvor Jeppe giver plads til forældrenes input i samarbejdet og arbejder pædagogisk med deres holdninger, ser Karl sig selv som leder af forældrene, mens Mette snarere bruger forældrene som et spejl, igennem hvilket hun bedre forstår eleverne. Se model over lærernes positionering i figur 2.

Figur 2. Model over lærernes positionering i forhold til elever og forældre



*Pile indikerer relationelle retninger. En dobbelpil angiver derfor, at relation og ansvar går begge retninger, mens en enkeltpil angiver at relation og ansvar primært går en vej.*

## Analyse del 2: Skole-hjem-samarbejdet inden for hjemmeundervisningens ramme

Som konsekvens af nedlukningen sker der det, vi betegner som et rammeskift, idet lærere, børn og forældre samlet skal danne en ny mening med skolen, medieret igennem teknologiske løsninger. I denne analysedel bliver det derfor relevant at inddrage Goffmans begreb om "keying", som blev

defineret i artiklens indledende del, idet vi undersøger lærernes positionering og forståelse af den rammeændring der finder sted.

I den forrige analysedel viste vi, at de tre lærere rammesætter samarbejdet med forældrene meget forskelligt. Det viser sig, som vi skal se, at forskellighederne hos de tre lærere, i de nye rammer fører til forskellige forudsætninger for at samarbejde, og at det ender med tre forskellige resultater, som vi beskriver som magtesløshed, afhængighed og tilpasning.

### **Mette: Magtesløshed**

Da de nye rammer indføres, kontakter Mette straks forældrene via mail med henblik på at redegøre for, hvordan hjemmeundervisningen skal gribes an. Mette udtrykker selv, at hun sætter barren for undervisningen lavt: "Og så lagde jeg meget op til, at det ligesom var noget, de selv kunne lave, så forældrene ikke behøvede at være en del af det (...) så det skulle være lidt nemt for dem."

Intentionen med hendes mail er at "skrive og berolige dem [forældrene] lidt", men "nogle forældre følte sig næsten lidt angrebet", fordi de følte, at det var dem, "der stod med det hele nu", og Mette måtte derefter berolige dem:

*Jeg skrev bare, at vi prøver jo alle sammen bare at være i det her, og jeg ville bare sige, at de gik ikke glip af noget, hvis ikke de fik lavet det hele. Så jeg synes bare, de skulle lave i det omfang, de så kunne gøre, fra dag til dag. Eller den mængde, som de havde lyst til.*

Her ser vi, hvordan forældre og lærer key'er den nye situation forskelligt, idet de forskellige aktører opfatter rammen som noget forskelligt. Forældrene ser det som en overførelse af pligter fra læreren til dem, mens Mette ser det som et forsøg på at fortsætte den samme struktur for undervisningen, hun havde i den oprindelige ramme.

Mette forsøger altså straks at berolige forældrene ved at forsikre dem om, at der ikke stilles forventninger til dem. Problemet er blot, at hun ikke selv har kontakt til eleverne. Derved får Mettes beroligende mail den konsekvens, at forældrene forbliver passive, og at ansvaret nu ligger hos hende, uden at hun har mulighed for at varetage det.

*Jeg synes, det er svært. Jeg har jo prøvet ikke at lægge noget ansvar [over på forældrene] i form af de opgaver, jeg har lagt ud, så eleverne selv har kunnet køre. På den anden side har jeg jo næsten ikke haft*

*noget elevkontakt, og de [forældrene] har jo ikke rigtig responderet på, at jeg gerne vil have det. Så på den måde har de jo fået helt vildt meget ansvar. De har jo fået ansvaret for hele undervisningen, fordi jeg ikke har kørt noget online.*

Mette forsøger at løse situation ved at prøve at tage ansvaret på sig, idet hun kontinuerligt sender beroligende mails til familierne og opfordrer dem til at tage fat i hende, hvis de har brug for hjælp. "Så skrev jeg, at forældrene *bare* skulle skrive og ringe, og hvad de ellers sådan kunne, og der var faktisk ikke rigtig nogen, der svarede."

Mette prøver således at stemme relationen i den samme key som før COVID-19, hvor forældrene er "svage" og passive, mens hun er aktiv. Hun forsøger at fastholde sin position som hende, der skal hjælpe dem, men den nye situation gør, at hun føler et tab af kontrol. Konsekvensen ved Mettes rammesætninger er nemlig, at de forældre, som er vant til at være passive, nu bliver i denne rolle. Dermed får Mette ikke respons på sine mails.

For Mette, der med sin tilgang til skole-hjem-samarbejdet er vant til at have eleverne som sin primære samarbejdspartner, betyder manglen af elevkontakt under hjemmeundervisningen, at der sker et skift i aktiv/passiv-rollefordelingen mellem forældre og lærer, som begge parter har vanskeligt ved at håndtere. Mette udtrykker det selv sådan, at hun har svært ved at slippe eleverne og "tænkte på dem hele tiden", hvilket bliver konsekvensen af den afmagt hun oplever, da hun ikke længere kan spille sin omsorgsrolle.

### **Karl: Afhængighed**

Modsat Mette, der havde svært ved at etablere kontakt til forældrene, fortæller Karl, at han under de nye rammer modtog mellem fem og syv mails om dagen: "Det kommer også lidt an på, hvor meget man selv er aktiv i forhold til at imødekomme mange af de spørgsmål, der kunne være".

Karl oplever, at han som lærer bliver afhængig af forældrene. Han bruger stadig forældrene som sine ansatte, hvilket blandt andet indebærer, at han nu bruger dem til at få adgang til eleverne. "Dér har jeg involveret forældrene de første mange uger. For at jeg var ligesom (skulle være) sikker på, at børnene kom med. Og nu har jeg så overladt det hele til kun at skulle kommunikere med eleverne."

Både Karl og eleverne har skulle vænne sig til de nye rammer omkring undervisningen, og Karl har derigennem erkendt, at han er afhængig af forældrene.

*Det har taget noget tid, før at den online undervisning kunne lade sig gøre, og det kunne ikke lade sig gøre uden forældrenes hjælp. Det har virkelig været i samarbejde med forældrene, at vi kan få alle med. Uden dem kan vi ikke få alle med på de her online møder. Det kan vi simpelthen ikke.*

Denne situation indebærer et skift i hans indstilling, hvilket også hænger sammen med måden, hvorpå Karl forsøger at holde fast i nogle af de forhold, der gjorde sig gældende under de tidligere rammer. Men de ændrede rammer har også fået Karl til at ændre syn på samarbejdet med forældrene:

*Så mit syn har da helt sikkert ændret sig på forældrene i løbet af den her tid. Altså hvor jeg startede med at tænke, at forældrene skal bare blande sig helt udenom... Det fandt jeg så ret hurtigt ud af, at sådan hænger det det simpelthen ikke sammen. De [forældrene] er nødt til at sidde på nakken af dem [eleverne]. Så det har jeg jo en forventning om nu. At forældrene sætter deres børn til ansvar for det, de laver. At de hører ind, snakker med dem om "hvad har I lavet i dag?" Så det er noget, der har ændret sig i det her forløb.*

Karl trækker altså stadig på, at forældrene skal holde eleverne til ansvar. Hans samarbejdsstil er på mange måder den samme, men forældrene spiller nu en afgørende rolle for, at hans funktion som lærer kan lade sig gøre. Karl oplever som konsekvens af rammeændringen, at han er afhængig af forældrene. Han rammesætter situationen på en måde, hvorpå han forpligter sig på et højere niveau af samarbejde med forældrene end tidligere, selvom han holder fast ved, at dette er "meget imod mine principper".

For Karl, der med sin samarbejdsstil fungerer som leder af forældrene, har lockdown på nogle områder gjort hans arbejde nemmere. Karl har tidligere beskrevet, at de forældre, der følger hans anvisninger, er nemmest at samarbejde med, og Karl oplever nu, at flere forældre bliver mere medgørlige. "De har fået et indblik i, hvordan deres børn egentlig er. Det tror jeg har været rigtig godt for forældrene."

Karl fortæller, at situationer hos forældrene også har haft karakter af en "øjenåbner". De har, som han formulerer det, "indset nogle af de problematikker, der er hos deres børn." Dette gælder ikke mindst de forældrene, som "ikke tidligere har haft den rette indsigt i deres barn". Når forældrene



nu deler Karls opfattelse af mulige problematikker hos eleven, bliver Karls ledelsesopgave derved nemmere for Karl.

Også i relation til de svageste forældre er der stor forskel på, hvordan forældre og lærere hos Karl og Mette danner en ramme omkring den nye situation. Mette får slet ikke fat i forældrene, mens Karl har oplevet, at forældrene til de svageste af eleverne har trukket på ham:

*Det har været utrolig meget de svage elever, hvor forældrene har været inde over og siger sådan noget som: "Kan det virkelig passe, at de skal det her?", "hvad tænker man om de her opgaver, de er jo for svære for vores barn?"*

*... Jeg tror, det, det bunder ud i, der er lidt frustration over at sidde med sit barn, samtidig med at man selv skal passe et arbejde ved siden af. Og så ikke bare at skulle være støtte, men faktisk at skulle lave opgaverne. Altså vi har nogle elever, blandt andet i vores klasse, som er så dårlige fagligt, at der skal mor og far sidde med dem og lave opgaverne sammen med dem. Med alt. Og det er primært de forældre, vi har hørt fra.*

Forældrene til Karls "svage elever" gør netop, hvad Mette egentlig havde forventet af sin forældregruppe, idet de tager fat i ham og trækker på hans kompetencer, mens Mettes forældregruppe forbliver passive. Både Karls og Mettes "svage familier" key'er altså situationen ved at holde fast i deres forståelse af rammerne fra tidligere og forbliver i deres roller som hhv. aktiv og passiv. Hvor Karls "svage forældre" trækker på ham og hans kompetencer, er Mettes forældregruppe præget af en uændret "laden stå til". Denne forældregruppe er hos Karl også den, der tidligere tog meget af hans tid, hvilket altså fortsætter sådan. Her bliver det altså tydeligt, hvordan forældrene forsøger at holde fast i den sociale rammesætning samt de rettigheder og pligter, som de tidligere var tildelt, selvom de fysiske rammer ændres.

### **Jeppe: Tilpasning**

Jeppe er den af de tre lærere, der har nemmest ved at tilpasse sig til den nye situation. Han oplever ikke afmagt eller en ny afhængighed, men oplever i stedet at samarbejdet kører videre på baggrund af de rutiner og den rollefordeling, som allerede er etableret.

*Vi gør det meget tydeligt for forældrene, at vi forventer, at de taler med deres børn om, hvad sådan en dag, den har haft med sig. Altså hvad de har lavet i løbet af sådan en dag. Vi forventer, at de taler med dem om skoleskemaet, at deres børn har en ide om, hvad det er, der skal ske.*

Som Karl vil også Jeppe gerne have den primære kommunikation direkte med eleverne, men han holder forældrene i baghånden, hvis ikke eleverne kommer online eller misser en aflevering:

*Vi hiver fat i eleverne først, hvis ikke de afleverer deres ting, via telefon. Hvis ikke det virker, så skriver vi til forældrene, hvis der er noget, eleverne har misset. Og hvis vi så ikke hører noget derfra, så sidst på ugen samler vi op, og så ringer vi til de forældre, vi ikke har hørt noget fra. Og det handler jo om, at vi er nødt til at have en tæt kontakt til forældrene.*

Jeppe holder fast i sin pædagogiske tilgang til forældrene, idet, som han siger: "...vi fortæller dem [forældrene], hvad der er bedst at gøre for, at det lykkes. Og det er jo blandt andet, at de er tæt på."

At Jeppe ikke kun opdrager og forventer noget af forældrene, kommer tydeligt til udtryk ved, at han midt i forløbet laver et spørgeskema til forældrene for at få et indblik i, hvordan de oplever den nye rammesætning, og for at tilpasse sin undervisning herefter.

*... der fik vi rigtig god feedback på skemaet, og forældrene gav udtryk for, at der var nok at lave. Så vi har siden nedjusteret i forhold til mængden. For det var for meget at forvente. Og nu har vi også fået et meget bedre flow ud af at sænke det arbejde, de skal lave. Men til gengæld får vi nogle gode dialoger.*

Med udgangspunkt i et online forældremøde, som Jeppe har afholdt, fortæller Jeppe om, hvordan han oplever, at forældrene "alle sammen" er "rigtig positivt indstillet". De gav udtryk for:

*... at de synes, det kørte fint, og at de var glade for den måde, det forløb på. Så jeg synes, vi har opbakning lige nu, men vi gør virkelig også meget for forældrene. Altså for, at de ikke skal være på arbejde for meget.*



Dette oplever Jeppe som del af en generel holdningsændring fra forældrenes side: "Men jeg synes egentlig, det er, som om at det lidt er en anden ydmyghed fra forældrene". Bl.a. har en forælder i telefonen sagt:

*"... vi ved simpelthen ikke, hvordan vi skal nå i mål med den her opgave inden for den tidsramme." Ja, men det er med en anden ydmyghed. Med en: "Vi har faktisk prøvet at sidde og arbejde med det." eller: "Mit barn kan simpelthen ikke det her."*

*Det er ikke mere det der med at lægge det over på os og: "I har ikke undervist godt nok i det her ..."*

Også relationen til eleverne er blevet tættere:

*... det er også mindre, vi skriver til forældrene, (...) og så sms'er vi og ringer sammen med mange af dem [eleverne] hver dag. (...) Altså vi prøver at normalisere det, men umiddelbart så kommer der jo også en sms klokken seks, og den lader man jo ikke være med at svare på.*

Selvom Jeppe oplever en positiv ændring i forældrenes tilgang til ham i form af en større opbakning, holder han stadig fast i den kategorisering og fortællerlinje, han tidligere havde lagt for forældregruppen som både "travl" og med en "manglende opmærksomhed på trivsel". Jeppe oplever nemlig også stadig, at en gruppe af forældrene er travle og ikke får fulgt op. "Altså vi kan jo se, at der er nogle forældre, der slet ikke har åbnet de beskeder, vi har sendt ud de sidste par uger. (...) det er ofte travle familier, der ikke får læst med."

På trods af at Jeppe kategoriserer en stor del af forældrene som travle og efterlyser noget ansvar, forsøger han alligevel at få dem i tale ved at spørge efter deres mening, så han kan tage det med i sin planlægning. Jeppe's fokus og forventning ændres dermed ikke på trods af rammeændringen, og både ham og forældrene holder fast i deres rammeforståelse, selvom de fysiske rammer ændres. Jeppe's samarbejdsstil er dermed velegnet til et pludseligt rammeskifte, hvilket kommer til udtryk ved, at forældrene giver en positiv feedback til Jeppe. Jeppe forsøger at tilpasse sig rammerne ved at holde fast i de sociale rammer og roller, men erkender, at det er en udfordring og tager meget af hans tid.

## Opsamling og diskussion

I dette studie har vi vist, hvordan tre lærere med forskellige tilgange til skole-hjem-samarbejdet positionerer sig i relation til de forældre, de samarbejder med. Ved at opbygge forskellige fortællelinjer, position og talehandlinger, som beskriver, hvad samarbejdet går ud på for de tre lærere, kan vi beskrive, hvordan de kategoriserer forældrene forskelligt. Før nedlukningen er situationen, som det fremgår af skemaet i tabel 1.

Tabel 1. Lærernes positionering af dem selv i forhold til forældrene før lockdown

Lærer	Fortællelinje	Rettigheder/pligter	Talehandlinger
Mette	Skolen er lærerens domæne, og forældrene skal sikre, at børnene kommer i skole.	Læreren har ret til at etablere rammer omkring eleverne, som forældrene har pligt til at støtte op omkring. Positionerer sig i forhold til forældrene, som den stærke overfor de svage.	Forældrene har brug for hjælp. Forældrene er for svage til selv at tage ansvar uden hjælp fra en professionel. Læreren har alene ansvaret for skolens faglige indhold.
Karl	Læreren er chefen for skole-hjem-samarbejdet, og forældrene skal gøre som denne siger.	Læreren har ret til at stille opgaver, som forældrene skal løse. Positionerer sig som chef for forældrene, der har pligt til at bakke op og irttesætte deres børn, hvis han efterspørger det.	Forældrene er alene ansvarlige for opdragelsen af barnet. Forældrene har ansvaret for at italesætte opbakning til skolen derhjemme. Forældrene er ansvarlige for at sanktionere ud fra lærerens mails om hændelser sket i skolen. Læreren har alene ansvaret for skolens faglige indhold.
Jeppe	Skolen er et fællesskab, som koordineres dialogisk omkring læreren.	Læreren har ret til at kræve, at forældrene engagerer sig i dialoger om elevernes trivsel. Forældrene har pligt til at tænke på fællesskabet før barnet. Positionerer sig selv som centrum for et fællesskab, som baserer sig på argumentation og værdier.	Det er vigtigt, at forældrene deltager i forældremøder. Fællesskab er essentielt for en god skolegang. Læreren har brug for forældrenes opbakning og tillid for at kunne sætte sig i respekt hos eleverne. Læreren har alene ansvaret for skolens faglige indhold.

Det er et generelt træk ved de tre syn på skole-hjem-samarbejdet, at det er læreren, der definerer, hvad samarbejdet går ud på, og at læreren har et område, som er fagligt, som forældrene ikke bør blande sig i. Lærerne bliver





kritiske, hvis forældrene ikke istemmer lærerens forståelse af, hvad samarbejdet indebærer.

Men det er samtidig også klart, at det ikke er de samme ting, der forventes. På den baggrund kan det diskuteres, hvor meningsfuldt det er at søge generelle rammer for samarbejde (Nordahl, 2008), da en sådan tilgang ikke tager højde for de enkelte læreres meget forskellige tilgang til samarbejdet.

Videre lægger dette op til en diskussion af, hvordan de rationaler, der ligger bag udviklingen af relationen mellem forældre og lærer (Ravn, 2008), opfattes forskelligt af forskellige lærere.

Endeligt lægger vores individualiserede tilgang til lærerne op til en diskussion af grundlaget for generelle beskrivelser af lærernes kategoriseringer af forældre. Knudsen (2010) peger på, at der findes tre typer af forældre, de afmægtige, medgørlige og vanskelige. I relation til vores tre lærere er det tydeligt, at de underviser i tre forskellige typer af lokalsamfund, hvor der hersker meget forskellige kulturelle betingelser omkring skolen. Og hvor der er afmægtige forældre i Mette klasse, er der det ikke på samme måde i Karls og Jepes. Hvad der er medgørligt for de tre lærere, er også tre forskellige ting, fordi lærerne forventer noget forskelligt.

Endeligt kan man sige, at hvad der er vanskelige forældre for Mette, heller ikke er de samme typer som dem, der er vanskelige for Jeppe. Ikke blot er forældrene forskellige, men de to lærere har også forskellige fortællelinjer, som definerer samarbejdet. Hvor Mette eksempelvis betragter passivitet fra forældrene som et udtryk for opbakning, betragter Karl og Jeppe det som en mangel på ansvar.

Dette betyder naturligvis ikke, at man ikke kan opbygge kategorier, som er generelle for lærere, men det tyder på, at man må betragte kategoriseringsprocessen som dobbeltkontingent i den forstand, at forskelle på begge sider af relationen har konsekvens for den måde, lærerene ender med at kategorisere på. Forældres sammensætning og tilhørsforhold til sociale klasser på den ene side og lærerens rolleudfyldelse på den anden synes at spille en strukturerende kraft.

Endelig kan man sige, at i forhold til den måde, eleverne navigerer mellem skolen og hjemmet (Dannesboe, 2012), så spiller det en stor rolle, hvilken fortællelinje der omgiver samarbejdet. Hvor Mette tager eleverne på råd, når hun skal skrive til forældrene, så forventer Karl, at forældrene sanktionerer barnet på hans vegne. Og hvor Mette bruger forældrene til at forstå, hvorfor eleverne er, som de er, forsøger Jeppe at opdrage forældrene, sådan at de

tænker i fællesskaber, mens Karl klart og tydeligt siger fra over for forældre-opdragelse.

Når det gælder den samlede forskning, der peger på, at samarbejdet netop baserer sig på en indforståethed om, at forældrene skal indordne sig skolens normer og værdier, så kan vi tilføje, at det ser ud til, at der er temmelig forskellige versioner af, hvad dette arbejde så måtte indebære.

I denne forbindelse synes ikke mindst social baggrund at spille ind (Bernstein, 2000 [1996], 2009 [1990]). Vi har undersøgt tre lærere fra skoler med forskellige kulturelle kontekster. Her fordeler det sig sådan, at den skole, der har den laveste sociokulturelle kapital, også er den, hvor der samarbejdes mindst med forældrene, mens læreren på skolen i et distrikt, hvor der er en socialt blandet baggrund, i højere grad inddrager forældrene, og læreren på den skole, hvis forældre har den højeste socioøkonomiske status, er den, der i højest grad aktivt bruger tid på at involvere elevernes forældre. Der synes således i dette begrænsede materiale at være en form for strukturel overensstemmelse mellem forældrenes socioøkonomiske baggrund og den fortællelinje, som læreren lægger. Denne overensstemmelse lægger op til videre undersøgelser. Kan denne overensstemmelse siges at udgøre noget generelt? Hvilke selektioner er gået forud for denne: Sker der en særlig selektion på skolerne af lærere med bestemte holdninger til forældrene? Tilegner nyansatte lærere sig en skoles særlige kultur for samarbejdet med forældre? Eller udvikler samarbejdet sig ud fra et samspil af denne type faktorer?

Samtidig har vi også set på, hvilken situation de forskellige samarbejdsformer giver forældrene. Betragter vi, hvordan de tre lærere reflekterer efter nedlukningen, så er det tydeligt, at de har nogle fælles erfaringer. Men hvor Mette føler, at hun mister kontakten og oplever en afmagt, får Jeppe mere kontakt med elever og forældre, idet han adapterer til den nye situation på flere måder. Karl, der holder fast i, at han kun arbejder fra otte til fire, erkender sin afhængighed af forældrene, men dette får ham ikke til at ændre stil. Omvendt sender Jeppe gerne beskeder ud på sms om aftenen for at holde kontakten. Og hvor Mette ikke føler, hun kan fylde tiden ud, fordi der ikke er nogen der henvender sig, føler Jeppe, at han arbejder døgnet rundt. I tabel 2 er der opstillet en oversigt over lærernes re-positionering efter lockdown.

Tabel 2. Lærernes re-positionering efter lockdown

Lærer	Fortællelinje	Rettigheder/pligter	Talehandlinger
Mette	Man hører ikke noget fra forældrene, derfor er det ikke muligt at passe sit arbejde, fordi man ikke længere har kontakt med eleverne.	Læreren har ret til at få adgang til børnene, og forældrene har pligt til at sikre, at det er muligt.	Forældrene er ansvarlige for at give mig adgang til eleverne. Læreren er klar til at hjælpe, såfremt forældrene rækker ud.
Karl	Man opdager, hvor afhængig man er af "sine medarbejdere", derfor er det endnu vigtigere end før, at de gør, som man siger.	Læreren har ret til at udstikke retningslinjer, og forældrene ansvaret for at sikre, at de bliver fulgt.	At eleverne modtager undervisningen, er et fælles ansvar. Online undervisning kan ikke lade sig gøre uden forældrenes hjælp. Dialog og tilpasning for elever, der har det svært, kan være nødvendigt.
Jeppe	Man er konstant på arbejde, fordi der er så meget kontakt muligt, når undervisningen medieres teknologisk.	Læreren har pligt til at sikre, at alle har det godt i den nye situation, derfor har han også ret til at intensivere kommunikationen, og forældrene har pligt til at tage højde for, hvordan det er muligt at skabe fællesskaber.	Opmærksomhed på de enkelte børns trivsel er centralt. Alle må give lidt ekstra for, at det kan lykkes.

De tre forskellige læreres måde at håndtere det fysiske rammeskiftet, som hjemmeundervisningen udgør, afspejler de forskellige mentale rammer, de i forvejen tænker skole-hjem-samarbejdet ud fra. Mette, der knytter an til eleverne, kommer til at stå svagest, fordi hun simpelthen afskæres fra kontakten med eleverne, fordi hun ikke har nogen form for infrastruktur tilgængelig, når det gælder samarbejdet med forældrene. Karl og Jeppe fortsætter deres respektive stil. Karls samarbejdsstil kommer til at fremstå mere usikker end Jeppe, da en fortællelinje, der definerer forældrenes pligt som værende i relation til lærere, bliver mindre fleksibel end en linje, hvor det er den gensidige pligt i forhold til et fællesskab, som det drejer sig om. Sætter man opdragelsesmønstrene i familierne i parentes, synes den samarbejdsform, der fokuserer på, hvordan det enkelte barn – og dets forældre – har pligter i forhold til fællesskabet, således at udgøre det bedste grundlag for at sikre kontakt med de individuelle elever under nedlukningen. Denne parentes er dog nok problematisk, da forskning netop tyder på, at opdragelsesmønstre er afgørende for elevernes forudsætning for at samarbejde indenfor en skolekultur.

## Referencer

- Akselvoll, M.Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle – Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde Universitet.
- Bernstein, B. (2000 [1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2009 [1990]). *Class, codes and control, Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bjerre, J. (2021). The development of positioning theory as a process of theoretical positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 51(2), 249-272. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12284>
- Breining, A.M. (2020). *Skole-hjem-samarbejdet fra et lærerperspektiv*. Aarhus Universitet. Speciale i pædagogisk sociologi.
- Bæck, U.-D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Dannesboe, K.I. (2012). *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv: et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustmen: A Literature Review*.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting Home, School, and Community: New Directions for Social Research. I: Hallinan, M.T. (red.), *Handbook of the Sociology of Education* (s. 285-306). Kluwer Academic.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. Akademisk Forlag.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Harré, R.M., & Fathali M. (2003). Introduction: the self and others in traditional psychology and in positioning theory. I: Harré, R.M., & Fathali M. (red.), *The self and others : positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (s. 1-11). Praeger.
- Helms, S. (2020). Inddragelse, modstand og forhandling i skole-hjem-samtalen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 31-51. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.119921>
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale?: magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole: hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, B. (2008). Rationaler bag skole-hjem samarbejdet i Danmark og internationalt. I: Kryger, N., Palludan, C., Ravn, B., & Winther, I. (red.), *Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed. En multi-sited etnografisk afdækning* (s. 13-44). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.



*Anne Mette Brøgger Breining*  
*ph.d.-studerende*  
*DPU Aarhus Universitet*  
*ambb@edu.au.dk*

*Jørn Bjerre*  
*lektor og ph.d.*  
*DPU Aarhus Universitet*  
*jbje@edu.au.dk*