



# Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse

- Fremadrettede perspektiver på didaktikker  
og praksisser i læreruddannelsen

December 2023

# Forord

I læreruddannelsen har vi et ønske om at skabe en ambitiøs uddannelses- og udviklingskultur, hvor vi tør tænke og gøre læreruddannelsen på nye måder, når der er behov for dette. Skolen skal med den tyske sociolog og professor i pædagogik Thomas Ziehes ord tilbyde eleverne det, de ikke af sig selv kan lære – en god anderledeshed og hvad dette er, ændrer sig som følge af samfundsudviklingen. Læreruddannelsen har en særlig forpligtelse på at forberede de studerende på udfordringen i både at kunne fastholde det vigtige og uforanderlige – og at kunne udvikle.

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse (forkortet LULAB) har derfor handlet om at udvikle udforskende og eksperimenterende undervisnings- og arbejdsformer til gavn for de studerendes læring og i sidste ende til gavn for skolen og eleverne.

I perioden 2019-2023 har LULAB-initiativet været med til at begrebsliggøre læreruddannelsen som udviklingslaboratorium og har været med til at udforske og afprøve nye læreruddannelsesdidaktikker ved at give undervisere og studerende, såvel som deltagere fra praksis, mulighed for at tage del i øvebaner, der har udfordret vores eksisterende praksisser med en undersøgende og eksperimenterende tilgang.

Lærerstuderende får ofte at vide, at de som kommende lærere i en moderne skole skal være i stand til livslangt at udvikle og eksperimentere med deres undervisning og egen lærerprofessionalitet. Gennem LULAB-initiativet har læreruddannelsens undervisere fået mulighed for at gøre netop dette, idet deltagere gennem iterative processer har kunne afprøve, reflektere over og videreudvikle på deres undervisningspraksis.

Handling må have et afsæt i et videngrundlag og så må handling gå hånd i hånd med refleksion. Denne publikation udgør tredje udgivelse, der har haft fokus på at lave midlertidige opsamlinger på LULAB-initiativets løbende udviklingsarbejde. Disse tre publikationer åbner op for og byder læseren med ind i de begrundelser og refleksioner, som initiativets deltagere har gjort sig i forbindelse med deres udviklingsarbejde. Denne tredje udgivelse skal ikke forstås som en opsamlende afslutning på fem års udviklingsarbejde, men skal læses som en forpligtelse på, at læreruddannelsen også fremadrettet vil tænke det eksperimenterende og undersøgende som gennemgående i læreruddannelsens praksis.

De mange deltageres vedvarende arbejde med at tænke og gøre læreruddannelsen på nye måder, har gjort den udforskende og refleksive tilgang til en fast del af måden, vi udvikler og underviser på, og LULAB-initiativet har således gødet jorden for den udvikling af læreruddannelsen, der også ligger i realiseringen af den nye læreruddannelse.

LULAB-initiativet har vist, at et vedholdende arbejde med eksperimenterende og iterative processer giver et stort udbytte til gavn for alle involverede. Dette havde ikke været muligt uden direktionens strategiske satsning, og der skal derfor lyde en stor tak til direktionen, såvel som til alle, der har bidraget til udviklingen af læreruddannelsen og gjort den til et udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse.

## God læselyst!

Elsbeth Jensen  
*Uddannelsesdekan*  
December 2023

## Udgivet af:

VIA University College, 2023

## Redigeret af:

Simon Nørgaard Iversen, Birgitte Lund Nielsen & Anja Madsen Kvols

## Layout:

Inge Lynggaard Hansen

## Fotos:

Inge Lynggaard Hansen m.fl.

## Tryk:

Lasertryk

## ISBN:

978-87-7298-978-5

*Alle artikler er fagfællebedømte.*

# Intro fra redaktionen

Ved udgangen af dette år afsluttes VIAs ambitiøse og strategiske initiativ "Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse" (LULAB). De første projekter i LULAB-initiativet begyndte i 2019, og siden har LULAB-initiativets laborietænkning været en fast del af måden undervisere har gjort læreruddannelse på i VIA. Initiativet havde til formål at udvikle og eksperimentere med nye læreruddannelsesdidaktikker og med øvebaner for de lærerstuderende, og en af hensigterne har været, at den undersøgende og reflektive tilgang til egen og den fælles undervisningspraksis bliver synlig som en integreret del af det at være læreruddanner i VIA. Selvom denne publikation falder sammen med afslutningen på LULAB-initiativet som strategisk og organisatorisk satsning, så er det håbet med publikationen, at bidragene fortsat kan nære og styrke de undersøgelses- og udviklingsprocesser, som LULAB-initiativet har igangsat. Heraf undertitlen på publikationen: *Fremadrettede perspektiver på didaktikker og praksisser i læreruddannelsen.*

Publikationen er opdelt i to dele. I første del bringes tre artikler fra styregruppe og følgeforskning, der hver især undersøger effekterne af og gør status på LULAB-initiativets forankring i læreruddannelsens praksis. Den første artikel undersøger således det aftryk, som LULAB-initiativet har sat på VIAs læreruddannelse, mens de to næste artikler undersøger, hvordan LULAB-initiativet har givet henholdsvis læreruddannelsens undervisere og de lærerstuderende ejerskab over uddannelsen.

Publikationens anden del udgøres af i alt ti artikler, der er forfattet af et udvalg af LULAB-initiativets mange deltagere. De første to artikler sætter fokus på, hvilke muligheder brugen af teknologi giver ind i læreruddannelsen og skolen. Den første af de to artikler undersøger potentialerne ved at arbejde med *Extended Reality*-teknologi i forbindelse med de lærerstuderendes praktikforløb, og i den anden artikel kastes der lys på, hvordan der kan arbejdes med arkadespil og kodning i undervisningen.

De næste tre artikler tager afsæt i sprogundervisning. Den første af disse tre afdækker potentialet i at arbejde aktivt med kommunikationsstrategier, når fremmedsprogene skal være de fungerende klasserumssprog. Den næste artikel i rækken illustrerer potentialet i at tilrettelægge udvekslingsforløb som telekollaboration, og hvordan sådanne forløb kan understøtte deltagernes tilegnelse af interkulturelle kompetencer. Publikationens livtag med sprogundervisningen afsluttes med en artikel, der kritisk diskuterer forholdet mellem almen- og fagdidaktikken og disses betydning for de lærerstuderendes udvikling af en faglæreridentitet.

Netop udviklingen af de lærerstuderendes fagpersonlige identitet undersøges nærmere i de efterfølgende tre artikler. I den første sættes der fokus på, hvilken betydning arbejdet med den personlige dimension kan have i forhold til udviklingen af den professionelle autoritet, og hvordan der kan udvikles et sprog til at tale om dette. Den næste artikel tager ligeledes fat i de lærerstuderendes fagpersonlige identitet og demonstrerer, hvordan det er muligt at understøtte udviklingen af denne gennem workshops i forbindelse med integrerede praktikforløb og med fokus på lærerens kropslige praksis. Kroppens betydning for udviklingen af en fagpersonlig identitet tages også op i den efterfølgende artikel, hvor der præsenteres en refleksionsramme, der kan skærpe de studerendes blik for kroppen og kropslighedens betydning i undervisningen.

Publikationens sidste to artikler spejler LULAB-initiativets legende og kreative dimension. Den første af de to bidrager til ovenstående undersøgelser af den fagpersonlige identitet ved at pege på, hvordan de studerendes professionelle identitet og dømmekraft kan styrkes, for eksempel, ved at have fokus på leg som fænomen og gøre denne til genstand for autoetnografiens greb – hvilket i artiklen naturligvis gribes an ved at lege med autoetnografien. Publikationens afsluttende artikel fortsætter det legende og kreative og illustrerer gennem forskellige forfatterstemmer, hvordan et formløst materiale som ler åbner op for at arbejde med æstetiske læreprocesser også uden for billedkunstundervisningen.

# Indhold

Forord	3
Introduktion	4
<b>Del I</b>	
LULAB: Fra indsats og projekter til forankret praksis	6
Læreruddanneres professionelle agency - erfaringer fra LULAB	12
Positionering af lærerstuderende som medudviklere i LULAB-projekter	20
<b>Del II</b>	
Ny teknologi – nye muligheder - når studerende bruger og skaber digitale simulationer af praksiscases	28
Teknologiforståelse og børnelitteratur i dansk	38
Mundtlighedsdidaktik i tysk og engelsk: Afprøvning og udvikling af aktivitetstyper med fokus på kommunikationsstrategier	44
Telekollaboration som redskab til fremme af interkulturel kompetence	52
Casearbejde om klasserumssprog som bro mellem læreruddannelsen og praksis	60
Lærerens udtryk og nærvær - Lærerstuderendes udvikling af professionel identitet og autoritet i den pædagogiske praksis	68
Projekt "læreragtighed" - Et bud på arbejdet med professionsidentitet på 1. årgang i læreruddannelsen	78
Praksisfortællinger til udvikling af lærerpersonen i læreruddannelsen - Et LULAB-projekt med fokus på kroppen	86
Når leg ikke bare er for sjov	94
Ler som læremiddel i undervisning - Lærerstuderende og undervisere i et fortællepraktisk laboratorie på læreruddannelsen i Nørre Nissum	102

Af LULAB-arbejdsgruppen Birgitte Lund Nielsen, Anja Madsen Kvols, Majbritt Breum Nielsen, Berit Werner Hansen, Ida Gyde, Annemette Heine Wullum og Nadia Mansour

# LULAB: fra indsats og projekter til forankret praksis

Indsatserne i regi af LULAB-initiativet har i forløbet fra 2019 og frem til 2023 været koordineret af en tværgående arbejdsgruppe med både ledelses-, underviser- og forskningsrepræsentanter. I denne artikel samler arbejdsgruppen op med en række eksempler på, hvordan det organisatoriske LULAB-initiativ og LULAB-projekterne har sat aftryk i samarbejds- og udviklingskulturen i VIAs læreruddannelse.

## Indledning

Vi vil starte med to eksempler fra foråret 2023, der giver et øjebliksbillede på, hvordan der henvises til LULAB-initiativet i de daglige faglige dialoger. Senere følger en række cases fra LULAB-initiativet.

Det ene eksempel er fra et udviklingsarbejde, hvor kolleger i studieåret 2022-23 har været i gang med prøvehandling relateret til læreruddannelsens førsteårsprøve. Det er slående, at kolleger, der er interviewet ifm. evalueringen af disse prøvehandling, der ikke i sig selv har noget med LULAB at gøre, i flere tilfælde spontant henviser til LULAB. Det gælder fx en pointe om, at LULAB-initiativet har haft stor betydning for, at det er blevet naturligt, at vi udvikler gennem prøvehandling og kvalificerer udviklingstiltag iterativt. Her citat fra en erfaren læreruddanner, der understreger, hvordan tilgangen er med til at give ejerskab:

*”Hvor har LULAB dog hjulpet mig til at have mod til at være i eksperimentet .. leve med at det ikke er perfekt og at det ikke lykkedes 100%, men mod til at gå ind og være med-undersøgende ..det har jeg fået med fra LULAB, og det kan jeg fortælle mig selv nu hvor jeg også oplever, at nu lukker første år, hvad fik vi så ud af det? ...Altså Jeg er allerede gået i gang med at læse deres oplæg, det har jeg sgu aldrig gjort før ..Så der er virkelig sådan et ejerskab, som der er længe siden jeg har haft en oplevelse af.”*

Derudover henviser flere andre kolleger i evaluering af førsteårsprøven til konkrete LULAB-projekter, som har inspireret de lærerstuderende til undersøgelsesfoki i deres projekter.

Et andet eksempel er en uddannelsesleders observation fra dagligdagen. I en samtale omkring udvikling af et fagområde i regi af den nye læreruddannelsesreform udbryder to undervisere samstemmigt:

*”Her i huset udvikler vi jo kollegialt vores undervisning og uddannelse løbende gennem de eksperimenter, vi gør med dele af vores praksis. Så lærer vi hen ad vejen og reviderer igen og igen. Det er jo sådan, vi arbejder!”*

## Kulturudvikling

Disse to indledende eksempler fortæller, at LULAB-initiativet har sat gang i noget, der rækker ud over sig selv og sætter spor i måden, vi arbejder på i organisationen. Måske kan man endda kalde det en kulturudvikling? Der er dog også udfordringer. Det er ikke alle kolleger, der har fået LULAB ind under huden, og analyser i følgeforskningen viser, at det oplevede professionsfaglige udbytte er størst hos de kolleger, der selv har været i konkrete LULAB-projekter (Nielsen & Wiskerchen i denne udgivelse). Vi skal altså fortsat arbejde med forankring på flere niveauer, men som det fremgår af de indledende eksempler, har vi som organisation fået nogle afgørende erfaringer med uddannelsesudvikling, og måske er de 'afledte effekter' fra det, der er sat i gang med LULAB-initiativets eksperimenter i virkeligheden det vigtigste? De afledte effekter handler om kulturudvikling - og måden vi (som aktører) i organisationen arbejder videre med erfaringerne - både når det gælder måden at udvikle på og det indhold og de arbejdsmåder, der er udviklet. I artiklen vil vi fremhæve positive eksempler på afledte effekter, men vi vil også diskutere udfordringer. De enkelte cases refererer til bestemte LULAB-projekter, men anvendes til at illustrere generelle pointer relateret til forankring og afledte effekter.

## LULAB: FRA INDSATS OG PROJEKTER TIL FORANKRET PRAKSIS

### Forankring, institutionalisering og afledte effekter

Forskning i kompetenceudvikling for professionelle indikerer, at de afledte effekter – det der sker efter en egentlig indsats og forankres i den daglige kultur – kan være afgørende for udbytte fra et givent projekt (se fx Nielsen & Godsk, 2023). Denne vigtige pointe har vi i arbejdsgruppen haft øje for fra starten af LULAB-initiativet, og fx er kolleger i projekterne blevet bedt om i videndeling og afrapportering at overveje, hvad der skulle forankres, og hvordan de ville foreslå, der kunne arbejdes med forankring. Men som forventet har der i løbet af initiativet vist sig nogle udfordringer, hvorfor vi også i tidligere LULAB-publikationer har diskuteret forankring og institutionalisering, og hvad man kunne gøre for at understøtte bevægelsen “fra indsats og projekter til forankret praksis”. Der er bl.a. i en tidligere LULAB-publikation blevet henvist til fire opmærksomhedspunkter i forandrings- og forankringsprocesser: Flerstemmighed, 'knotworking', fletning og re-kontekstualisering (model fra Anagnostopoulos et al., 2018, se Nielsen & Kvols, 2021). Disse begreber er inden sidste runde af ansøgninger blevet diskuteret med kollegerne, og der er flere eksempler, hvor der i sidste runde er lavet nye samarbejdskonstellationer, fx ved at flette tilgange fra tidligere projekter, og der har været fokus på novice-ekspert samarbejder.

### Afledte effekter på flere niveauer

I LULAB er vi nødt til at se på forankring og afledte effekter på flere niveauer. Dels må der skelnes mellem LULAB-projekter og LULAB-initiativet. Der er flere eksempler på, at LULAB-projekter bygger videre på tidligere forsknings- og udviklingsarbejder. På niveau af LULAB-initiativet må det ligeledes anskues som en proces over tid med afledte effekter i form af en kulturudvikling. Desuden kan de afledte effekter både være på niveau af den enkelte underviser eller studerende, funderet på team og samarbejdsniveau og være på overordnet organisatorisk niveau. I de følgende case-analyser er der eksempler på både noget der lykkes og sætter sig spor og på udfordringer, relateret til de forskellige felter i figuren.

	Individ niveau	Team niveau	Organisatorisk niveau
<b>LULAB projekter</b>	- Eksempler på noget, der er lykket og sætter sig spor		
<b>LULAB initiativ</b>	- Eksempler på udfordringer		

Figur 1: Model, der er anvendt i processen med udvælgelse og diskussion af cases

### Case 1:

#### Fra forsøg med film-clubs til institutionaliseret praksis

Flere LULAB-projekter har adresseret og taget fat i udviklingsområder, som der også før LULAB-initiativet har været arbejdet med i VIAs læreruddannelse og Forsknings- og udviklingscentre. Projekterne har således medvirket til at forankre og udbrede praksisformer, der er velbegrundede både baseret på forskning og interne erfaringer, men hvor forankring som en 'selvfølgelighed i uddannelseskulturen' fordrer en bredspektret indsats. Arbejdet med videounderstøttet refleksion er et eksempel, hvor der har været mange positivt evaluerede projekter i VIA, men hvor LULAB-indsatsen for alvor har ført til en forankret og institutionaliseret praksis på Læreruddannelsen i Vestjylland - Nørre Nissum og Holstebro.

At arbejde med optagelser af egen praksis kan i særlig grad bidrage til at synliggøre, hvor det er den studerende bør gøre en indsats i forhold til at lære og udvikle sig. Samtidig er optagelser af egen og andres praksis med til at understrege og bevidstgøre kompetencernes erfaringsbaserede og kontekstafhængige handlingskundskab, og dermed også gøre det klart for de studerende, hvor det kræver øvelse og træning at blive en bedre lærer. Dette var ikke ny viden, da LULAB-projektet om brug af Iris Connect Film Club blev sat i gang, men ønsket var at få et bottom-up initiativ til tage form og mødes med en top-down rammesætning fra ledelsen. De to første års iterationer foregik i regi af læreruddannelsen og var primært et anliggende mellem studerende og undervisere. Her blev det tydeligt, at hvis en reel forankring af projektet skulle realiseres, var det nødvendigt at praktikvejlederne på skolerne også var med i processen. Derfor indgik vi en forpligtende aftale med Holstebro Kommune om at uddanne flere praktikvejledere, og vi sørgede for at Iris Connect Film Club også blev en del af uddannelsen. Herefter blev projektet løftet ud af LULAB og blev i stedet et strategisk indsatsområde. Film Club blev omdrejningspunkt for prøvehandling omkring praktik på 1. årgang for alle studerende, ligesom vi igangsatte kompetenceudvikling for alle undervisere.

I lyset af den nye læreruddannelse, der trådte i kraft sommeren 2023, har vi indskrevet brugen af optagelser i og af praksis i studieordningen som et led i den integrerede praktik, ligesom vi i vores lokale partnerskabsaftaler med Lemvig, Holstebro, Struer og Ringkøbing-Skjern kommuner har aftalt brugen af Iris Connect Film Club som et indsatsområde.

Denne case eksemplificerer altså det lange stræk fra en udvikling, der starter med underviseres forskellige afprøvninger og forskning, og som for alvor gennem mulighederne i LULAB er blevet til en institutionaliseret praksis.

## LULAB: FRA INDSATS OG PROJEKTER TIL FORANKRET PRAKSIS

### Case 2: Fra LULAB-eksperimenter til praksisser i ny læreruddannelse

Flere af de områder, der er systematisk eksperimenteret med og udviklet på i LULAB, har ligesom eksemplet i den første case vist sig at handle om områder, der er blevet kerneelementer i den nye læreruddannelse (LU23). LULAB-initiativet og LULAB-projekterne har dermed givet VIAs læreruddannelse afgørende erfaringer, som fremadrettet kan og skal videreudvikles og forankres under overskrift af LU23. Det illustreres her med reference til projekter på Læreruddannelsen i Silkeborg.

”Hvordan kan skole-hjem-samarbejde fremtræde som indholds-mæssig sammenhængende for de studerende - mellem campus- og skolearenaer?” Det spørgsmål var udgangspunkt for et LULAB-projekt mellem underviser og studerende i samarbejde med praktikskoler om at eksperimenterede med skole-hjemsamarbejde som et samlet forløb på begge arenaer. Projektdelegerne har fået erfaringer og faglig indsigt ift. at ’åbne for’ og praktisere undervisning og studieaktiviteter ift. temaet i et vekselvirkende samspil mellem teori og praksis, der adskiller sig fra, hvordan det hidtil er gjort. I evalueringer af praktikforløb viser det sig endvidere, at alle studerende på første årgang nu har gjort sig erfaringer med skole-hjemsamarbejde.

I et andet LULAB-projekt er der arbejdet systematisk med ’læringscirkler’ som form og forum for refleksion på campus mellem praktikdage i den udstrakte praktik - som en måde at indfangne de studerendes indtryk, forundringer, erfaringer og læring fra praktikforløb i udstrakt form. Her er der givet plads til, at de studerendes ’hjerter flyder over’ af indtryk og praktikerfaringer, og de studerende bruger denne ’fjernhed fra praksis’ til at kunne iagttage den, indkredse og afgrænse temaer og problematikker mhp. at tage dem i betragtning (begyndende teoretisering). Via refleksionscirklerne reflekterer de studerende ved fælles hjælp og med hjælp fra undervisere over lærerfaglighed i forskellige afskygninger, hvorved tematikker og problemstillinger fastholdes og er med til at forme indhold til studieplanen i undervisningen på campus efterfølgende, hvilket styrker intentioner om ’den integrerede praktik’ i uddannelsens fag i LU23.

### Case 3: Praksisnær læreruddannelse på tværs af arenaer

LULAB-projekterne har generelt bidraget til en praksisnær læreruddannelsesdidaktik. På læreruddannelsen i Aarhus er der bl.a. gennem tre iterationer udviklet et tværfagligt projekt mellem undervisningsfagene biologi og fysik-kemi samt fællesfaget Lærerens grundfaglighed (Andersen, Vibild og Brandt, 2020). Projektet har sin rod i en andenordensdidaktisk tænkning med fokus på treklangen mellem uddannelse, fag og skole. Underviserne, de studerende og lærere fra skolen har samarbejdet om at udvikle de studerendes professionelle lærerkompetencer inden for nogle fagdidaktiske fokusområder. Gennem brug af videooptagelser fra de studerendes undervisning af elever, blev der i første iteration etableret et

øverum for analyse og udvikling af praksis. Det blev iflg. underviserne et reelt samarbejdsforløb mellem skole og uddannelse, hvor de studerende har haft en rolle som medudviklere (se også case 4). Man kan fremhæve nogle vigtige pointer relateret til praksislæring på campus. Tidligere har der været en forståelse af, at praksislæring sker i skolen: ’At øve sig der hvor det foregår’, men her er skabt et ’kontrolleret’ læringsrum som var meget værdifuldt, bl.a. fordi de studerende var *fri* af skolens kontekst. Eleverne kom på campus én formiddag, hvor de studerende underviste i et aftalt og velafgrænset område. Denne microteaching blev en fælles analytisk reference og afsæt for et undersøgelsesrum for de studerende.

I projektets 2. fase fortsatte organiseringen, men i en udvidet form. Underviserne ville gerne eksperimenterede med at opkvalificere lærerne i forhold til modeller og modellering, som er et kompetenceområde i naturfag, samt i feedback. Projektet etablerede derfor øvebaner også for praktiklærerne. Her blev der arbejdet med forskellige typer af feedback i forhold til modelleringspraksis i naturfag. Helt konkret blev dagen med elever på campus udvidet således, at praktiklærerne først fik et fagligt kursus om feedback. Praktiklærerne gik derefter med i de studerendes undervisning af elever fra skolerne og gav feedback til de studerende. På denne måde blev der opbygget et fælles sprog mellem både undervisere, lærerne og de studerende, et sprog som der blev konsolideret og udbygget i det videre samarbejde. Både undervisere, studerende og lærere fandt dette udvidede samarbejde udbytterigt, men organiseringen var dog meget kompleks og logistikken udfordrede.

I projektets sidste fase har der været eksplicit fokus på forankring og spredning af erfaringerne. Samarbejdet blev bl.a. udvidet med et biologihold, som havde en ny kollega som underviser, altså et eksempel på forankring gennem novice-ekspertsamarbejde som fremhævet ovenfor.

### Case 4: De lærerstuderende som medudviklere

Vi vil både i læreruddannelsen og generelt i videregående uddannelse gerne have studerende, der agerer som studerende og ikke ’bare’ som elever. Dette diskuteres ofte både ift. studerendes ejerskab og engagement i undervisningen og ift. mål om udviklingskompetencer – at de studerende skal være medskabere af ’next practices’ i skolen. Men det er på ingen måde enkelt i praksis. Studerende er på forskellig måde inddraget som medudviklere i LULAB-projekter og erfaringerne kan været med til at illustrere afledte effekter ikke bare ift. det der har været tema, som i denne case fra Læreruddannelsen i Aarhus om Æstetiske Læreprocesser, men også generelt relateret til, hvordan vi som undervisere positionerer de studerende, og hvordan de positionerer sig selv.

I projektet om Æstetiske Læreprocesser har flere hold, særligt på 1. og 2. årgang, samarbejdet med kulturinstitutioner som

## LULAB: FRA INDSATS OG PROJEKTER TIL FORANKRET PRAKSIS

museer, teatre, biblioteker mm. Man kan læse mere om projektet i Christensen og Mogensen (2021) og på LULAB-hjemmesiden, hvor der er antologier og podcasts fra de lærerstuderende fra projektet. Den korte kondensering er, at studerende selvstændigt har lavet undersøgelser af, hvordan æstetiske læreprocesser kan inddrages i undervisning sammen med hver deres institutioner. Disse erfaringer er efterfølgende anvendt i undervisning i skolen. Der har været omfattende formidling og videndeling både internt mellem hold af studerende og eksternt i de nævnte publikationer, ved studerendes workshop ved kulturmøde på Mors mm. Det ser således ud til at være lykkedes at positionere de studerende i en udviklerposition. I ramme af projektet har de studerende i grupper haft deres egne små undersøgelser og er blevet eksperter indenfor et felt, hvor de har undersøgt, observeret og interviewet på kulturinstitutioner, selv afprøvet på skoler og formidlet til medstuderende og udefrakommende.

Dette sætter sig bl.a. spor på *team-niveau* (figur 1) i form af fortsat samarbejde med eksterne kulturinstitutioner, og i forskellige måder at organisere lærerstuderendes samarbejde på tværs af årgange, hvor lærerstuderende på de ældre årgange fx har været med til at organisere processer for nye studerende. På *organisatorisk niveau* (figur 1) kan der forventes at komme afledte effekter i måder at organisere studerendes peer to peer-processer på tværs af hold og årgange, og i måder at involvere studerende i formidling af egne mindre undersøgelser. På *individuel niveau* (figur 1) er der studerende, der henviser til et meget stort udbytte ved at være ”medudviklere”. Den eksperimenterende tilgang, som deres undervisere har delagtiggjort dem i, giver inspiration og transfer til deres kommende arbejde som lærere og den måde, de vil kunne involvere *elever* i undersøgende processer.

Dette er interessant set i andenordensdidaktisk perspektiv og med pointen om, at man som læreruddanner ikke kun bør være eksemplarisk i sin undervisning, men også ved åbent at vise og italesætte en undersøgende tilgang i den løbende udvikling af sit professionelle arbejde (Boyd & White, 2017; Nielsen & Kvols, denne udgivelse). Det virker til at have været afgørende for de studerende, at de via deres egne små undersøgelser er blevet positioneret som eksperter indenfor et (del)felt af det større felt æstetiske læreprocesser. Dette har manifesteret sig ved, at de har bidraget til bøger, film, podcasts mm. Det positive professionelle udbytte for de studerende er fremherskende, men de nævner dog også udfordringer ift., at det er tidskrævende at være med i projekt, der løber over længere tid. Læreruddannerne og de eksterne samarbejdspartnere fra kulturinstitutionerne nævner også stort fagpersonligt udbytte, men det er dog en udfordring for projektdeltagelsen, at de eksterne samarbejdspartnere ikke har kunnet finansieres.

Fremadrettet er der inspiration at hente til, hvordan de lærerstuderende kan arbejde med egne mindre undersøgelser

- med et vist niveau af autonomi - og hvor de fra dag ét på læreruddannelsen kan positioneres som kompetente - i regi af et større udviklingsfelt, hvor læreruddannerne har/tager hovedansvar for at bidrage til uddannelsesudvikling. Ift. LULAB-initiativet som en måde at drive pædagogisk og didaktisk uddannelsesudvikling er det et projekt, der har udviklet sig over flere iterationer og ansøgningsrunder. De deltagende undervisere beskriver, hvordan de gradvis blev opmærksomme på at inddrage de studerende i udviklingen i endnu højere grad end de gjorde i den første iteration (Christensen & Mogensen, 2021). I den sidste runde med LULAB-projekter (2022-23) er der desuden vokset et ”flettet projekt” ud, sammen med tidligere projekt om rollespil og udviklingskompetencer i samfundsfag (Jakobsen, Andersen, Andersen & Kolz, 2021).

### Case 5: Knuder, kollegasparring og studenterengagement

I LULAB-tænkningen er det helt centralt, at de studerende får mulighed for at afprøve deres didaktiske ideer i praksis. I Aarhus har der tidligere været en del problemer med at finde tilstrækkeligt mange skoler, som kunne danne rammen om de studerendes afprøvninger i forhold til faget ’Undervisning af tosprogede elever’(UTE) på 4.studieår. I et LULAB-projekt om translanguaging, hvor en pædagogikunderviser og sprogunderviser samarbejdede om to hold, var der fokus på at inspirere de studerende til at inddrage og afprøve tiltag i forhold til at bygge på et bredere sprogsyn i deres andetsprogdidaktiske designs, som skulle støtte elevernes sprogtilegnelse. Projektet byggede videre på pointer fra et tidligere LULAB-projekt mellem en engelskunderviser og en UTE-underviser. De studerende blev undervist i nogle veldefinerede og velafprøvede opgavetyper som ’Sprogportrættet’ og madopskrifter på forskellige sprog, hvorefter de skulle udvikle egne andetsprogsdidaktiske opgaver til to folkeskoleklasser på mellemtrinnet ud fra en translanguaging-tænkning.

De studerende afprøvede deres didaktiske designs over to undervisningsgange med de samme elever på den samme skole men to forskellige designs. De studerende kom fra to forskellige hold med engelsk som fag, hvorfor mange fagligheder og fagsyn var i spil. Gennem to refleksionsrunder mellem læreruddannere og studerende blev der samlet op på de studerendes erfaringer og refleksioner i forhold til hele processen.

I løbet af LULAB-projektet oplevede de to undervisere en række udfordringer: 1. At gå fra det eksemplariske til egenproduktion var svært for nogle (få) studerende. 2. At nå at samle nok op på alle studerendes erfaringer som undervisere viste sig at være svært. 3. At hjælpe alle studerende med at sammentænke forbindelsen mellem LULAB-projektidé og konkret afprøvning var vanskelig og 4. At få forsøget med translanguaging-tænkningen til at blive en integreret del af UTE-faget fremover var ganske tids-og krævende.

## LULAB: FRA INDSATS OG PROJEKTER TIL FORANKRET PRAKSIS

Så det, der lykkedes i projektet, nemlig at tænde de studerendes engagement gennem deres selvstændige didaktiske valg, var samtidig også det, der kan blive udfordrende at overføre til andre hold, idet engagement er en svær faktor at arbejde med, men ifølge de studerende selv var netop engagement og autonomi helt centrale elementer i deres oplevelse af at lykkes med det faglige møde med eleverne.

Erfaringerne i denne case har tydeligt vist, at skridtet fra at gennemføre et selvstændigt didaktisk tiltag i et projekt og herefter at fundere og konsolidere den nye viden bredere til fagkolleger kalder på samarbejde og vidensdeling. Det kan være vanskeligt at gå fra et forsøg på to hold til at udfolde denne didaktiske tænkning til i dette tilfælde hele årgangen på 17 UTE-hold i Aarhus. Det kræver solid vidensdeling med kolleger fra faggruppen gennem inspiration til udformning af oplæg, og det kræver selvsagt, at alle kolleger får ejerskab til den didaktiske tænkning. Som støtte til denne vidensdeling har de deltagende undervisere skrevet en artikel til Sproglæreren, hvor projektet diskuteres ud fra udvalgte eksempler om translanguaging som inspiration til designs for andre undervisere (Gyde & Jensen, 2023).

Det er interessant at sammenholde pointerne fra LULAB-projektet om translanguaging med et andet LULAB-projekt fra Læreruddannelsen i Skive, *Udeskole i tyskundervisningen*, som var et samarbejde mellem tysk på læreruddannelsen i Skive og et forskningsprojekt om udeskole (Barfod & Wobeser, 2021). Underviserne fra Skive beskrev projektet som meget tilfredsstillende i forhold til deres opstillede forventninger og mål. Centralt for dette var de følgende fem forhold, som de havde bygget projektet op efter: 1) Fra starten af at planlægge ret præcist, hvornår projektet kunne passe ind i tyskfagets undervisning på læreruddannelsen i Skive, både tids- og emnemæssigt, 2) at være meget tydelige om, at de studerende skulle lære om udeskoletysk gennem udeskoletysk, 3) at skrive planen ind i its-learning, med læsestof og krav, 4) at være tilstede begge undervisere hver gang og 5) at aftale afprøvning med skolen i god tid. Underviserne i Skive oplevede LULAB-projektet som et koncentreret forløb med tydelige mål – at de studerende skulle afprøve udvalgte emner i læringsarena i tyskfaget i emnet Märchen og der blev udviklet materialer af en kvalitet, der senere er delt til kolleger.

Fælles for de to LULAB-projekter om henholdsvis 'UTE og translanguaging' og udeskole og tyskundervisning er de studerendes engagement og ejerskab som en bærende ressource. Undervisere fra de to projekter mødtes i løbet af projektforløbet i en struktureret peer-feedback proces, hvor de fik mulighed for at sparre med hinanden i forhold til de knuder og den modstand, som de havde brug for inspiration til at håndtere. Kollegasparringen viste sig som en meget givende måde til at åbne nye veje ind til knuder og udfordringer i projekterne og de fælles refleksioner over fællesmængde og forskellighed blev konstruktive blikke på projekterne.

### Opsamlende diskussion

I indledningen argumenterer vi for, at se på forankring og afledte effekter både relateret til det overordnede LULAB-initiativ og LULAB-projekterne, og for at de afledte effekter både kan være på niveau af den enkelte underviser eller studerende, funderet på team og samarbejdsniveau og være på overordnet organisatorisk niveau (figur 1). Dette er på forskellige måder illustreret i de fem cases.

En første pointe er, at undervisningsudvikling i læreruddannelsen ofte foregår over et langt forløb, hvor forankring i uddannelseskulturen fordrer en bredspektret indsats. I case 1 bruges videomedieret refleksion som et eksempel, hvor enkelte læreruddannere er startet bottom-up og der samtidig har der været inspiration fra forskning, men hvor den institutionaliserede praksis for alvor er kommet gennem fokus i flere LULAB-projekter. Man kan illustrere dette som kobling mellem individniveau og team-niveau i en række LULAB-projekter, hvor der også har været stor organisatorisk opmærksomhed på forankring (figur 1). Det er altså ikke sådan, at udvikling gennem professionel inquiry (Boyd & White, 2017) nødvendigvis behøver handle om nye indsatsområder, der kan også handle om at forankre igangværende initiativer.

En vigtig pointe i case 2 er muligheden for forankring af konkrete praksisser fra LULAB-projekterne gennem fokus i LU23 på integreret praksis. Her kan også anbefales at tænke i en *organisatorisk* forankring relateret til de måder at bedrive uddannelsesudvikling på, som er fremmet gennem LULAB-initiativet. I de to små eksempler i indledningen blev der bl.a. peget på pointen med at kvalificere udviklingstiltag iterativt. Baseret på det kan man med fordel i regi af LU23 arbejde eksperimenterende og med prøvehandling, som der samles op på i kollegiale samarbejder.

I case 3 diskuteres det arena-overskridende samarbejde. Lærerne fra skolerne kan med fordel, som det påpeges med LU23, i højere grad positioneres som og se sig selv som læreruddannere (i skolen) (Nielsen, 2023), og man kan med fordel samarbejde om at eksperimentere med forskellige former for beskyttede praksisser som microteaching på campusarenaen. I case 4 diskuteres de lærerstuderendes rolle, og hvordan de kan være medudviklere og have egne små projekter i regi af det store LULAB-projekt. Det illustreres eksplicit i denne case-beskrivelse, at indsatsen over tid med fokus på æstetiske læreprocesser har givet afledte effekter på både individ, team og organisatorisk niveau (figur 1). Endelig viser case 5 bl.a., hvordan der kan arbejdes med knuder og udfordringer ved kollegial sparring på tværs af projekter.

Samlet set ser vi gode muligheder for at LULAB kommer til at være en central referenceramme i de fortsatte initiativer med - og diskussioner af uddannelsesudvikling i læreruddannelsen.

## LULAB: FRA INDSATS OG PROJEKTER TIL FORANKRET PRAKSIS

### Referencer

Anagnostopoulos, D., Levine, T., Roselle, R. & Lombardi, A. (2018). Learning to redesign teacher education: a conceptual framework to support program change. *Teaching Education*, 29(1), 61-80.

Andersen, P.A., Vibild, L. & Brandt, H. (2020). LULAB om læreruddannelsens treklang. I B.L. Nielsen (red). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*, s. 54-57. VIA University College, <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Barfod, K. S. & Wobeser, K. (2021). Tysk og udeskole. *Sproglæreren* 1.marts 2021, s.34-35.

Boyd, P. & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. In P. Boyd and A. Szplit (eds). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives*, 123-142. Attyka.

Christensen, S.A. & Mogensen, B. (2021). Kulturinstitutioner inspirerer lærerstuderende til at anvende æstetiske lærerprocesser. I B.L.Nielsen og A.M.Kvols (red). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden*, s. 28-35. <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Gyde, I og Jensen, D. (2023). Eleverne som sproglige opdagelsesrejsende. Under udgivelse hos Sproglæreren.

Jakobsen, C.L., Andersen, L.A., Andersen, C.L. & Kolz, B.F. (2021). Studerendes udviklingskompetencer i samarbejde med lærere – rollespil i samfundsfag. I B.L.Nielsen og A.M.Kvols (red). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden*, s. 54-61. <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Nielsen, B.L. (2023). Lærerkompetencer og læreruddannelse – i et dobbeltdidaktisk perspektiv. I M. Johannesen., P. Lundberg, og B. Smestad (red). *Utdanning for tværfaglige mål*, s. 229- 245. Oslo: Fagbokforlaget.

Nielsen, B.L. & Godsk, M. (2023). Digitale kompetencer og online kompetenceudvikling for undervisere på byggeriets videregående uddannelser. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(27), 21.

Nielsen, B.L. & Kvols, A.M. (2021). Forankring og institutionalisering baseret på læringspointer fra LULAB-projekter og det organisatoriske LULAB-initiativ. I B.L.Nielsen og A.M.Kvols (red). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden*, s. 6-13. <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

# Læreruddanneres professionelle agency - erfaringer fra LULAB

Hvordan har LULAB-initiativet og LULAB-projekterne bidraget til uddannelsesudvikling? Artiklen præsenterer nogle resultater fra et følgeforskningsprojekt. Kort fortalt værdsætter deltagerne i LULAB-projekter muligheden for at bidrage i udviklingsprocesser i tæt samarbejde med kolleger og studerende. Der er fortsat brug for støtte til institutionel forankring, men der er tegn på, at initiativet giver positive muligheder for læreruddannernes udfoldelse af agency.

## Indledning

Som en del af følgeforskningen i LULAB-initiativet blev der gennemført en survey i 2020, hvor læreruddanneres oplevelse af mulighedsrum for at udfolde professionel agency i læreruddannelsen generelt og i ramme af LULAB-initiativet blev undersøgt. Disse resultater er diskuteret i tidligere udgivelse (Nielsen, Wiskerchen, Jepsen, Lund & Hansen, 2021) og i diverse udgivelser og præsentationer i dansk og international kontekst<sup>1</sup>. Pointer fra første runde af denne survey var bl.a., at læreruddannerne på det pågældende tidspunkt, hvor LULAB-initiativet havde været i gang et års tid, oplevede gode muligheder for at deltage i samarbejde om og udvikling af uddannelsens praksisser i regi af initiativet. LULAB-initiativet handler om organisatorisk udvikling og er derfor for alle undervisere, ikke kun dem, der selv har aktuelle projekter, og der har fx været arrangementer med videndeling. Men baseret på data i 2020 så det ud til at være afgørende for udbyttet, at læreruddannerne fik gjort sig egne erfaringer med et konkret LULAB-projekt. Sammenligning mellem dem, der på daværende tidspunkt havde LULAB-projekt, og dem, der ikke havde, indikerede en betydning ift. deltagelse i samarbejde om og udvikling af praksisser i uddannelsen (Nielsen et al., 2021). I foråret 2023 blev gennemført en opfølgende survey med de samme spørgsmål og suppleret bl.a. med spørgsmål om oplevet udbytte. Disse resultater præsenteres og diskuteres i nærværende artikel.

## Anvendelse af agency-begrebet

Agency-begrebet er anvendt i følgeforskningen med hensigten at forstå initiativets betydning for læreruddannerne og deres muligheder for at samarbejde om udvikling. Forskningen baserer sig, som det også er udfoldet i Nielsen et al. (2021), på en multifacetteret forståelse af agency (Goller, 2017; Priestley et al., 2015). En typisk definition af agency refererer til individets kapacitet eller potentiale til at handle i praksis, fx henviser Goller (2017) til kapaciteten til at træffe intentionelle valg og handle på disse på en måde, som gør en forskel i ens professionelle liv. Det omfatter kompetencer og overbevisninger, som støtter den professionelle i selvstændigt at handle og transformere professionel praksis. Priestley et al. (2015) udfordrer, at agency-begrebet til tider anvendes på en meget individuelt orienteret måde, hvor betydningen af det situerede og af strukturer, kontekster og ressourcer kan blive overset. Kollektive aspekter af agency fremhæves i en del forskning, fx af Edwards (2005), der henviser til relationel agency som kapacitet til at samarbejde med andre praktikere og trække på de distribuerede ressourcer i forandringsprocesser. Følgeforskningen har baseret sig på en 'økologisk forståelse' af agency (Priestley et al., 2015; Biesta et al., 2017), hvor agency ses som emergerende i interaktionen mellem et individ og dets kontekst (inklusiv kollegiale relationer). Denne forståelse ser ikke agency som noget iboende - som noget individet kan have eller besidde - men som

# LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

noget der kan opstå i samspillet mellem personlige kapaciteter og ressourcer samt muligheder og begrænsninger i en (dynamisk) kontekst som her i læreruddannelsen generelt og i den organisatoriske uddannelsesudvikling i LULAB.

## Undersøgelsesspørgsmål

Resultater relateret til følgende undersøgelsesspørgsmål diskuteres i artiklen:

- På hvilke måder bidrager deltagelse i LULAB-projekter, og det samlede LULAB-initiativ, til udvikling og udfoldelse af agency i forhold til uddannelsesudvikling hos undervisere i læreruddannelsen (læreruddannere)?

Dette er ét af flere undersøgelsesspørgsmål i følgeforskningen, bl.a. har vi også undersøgt, hvilke typer af deltagelses- og samarbejdspraksisser LULAB-projekterne giver anledning til for de lærerstuderende. Dette diskuteres bl.a. af Nielsen og Kvols i anden artikel i denne publikation, og berøres her kun indirekte ud fra læreruddannernes perspektiv på involvering af de lærerstuderende. Derudover adresserer vi læreruddannernes oplevelser af, hvorvidt LULAB-initiativet har været udbytterigt for uddannelsen generelt, og oplevet udbytte fra deltagelse i LULAB-projekter, for dem der har været med i disse. Disse svar giver også nogle indikationer om ejerskab og agency.

## Metode: Undersøgelse af professionel agency i arbejdslivet

I følgeforskningsprojektet er der anvendt et mix af metoder, herunder interview relateret til den konkrete praksis i en række projekter. Det primære datagrundlag i denne artikel er dog fra survey bl.a. med items inspireret fra Vähäsantanen (2015) og Vähäsantanen et al. (2019) og deres model for professionel agency i arbejdslivet. Der henvises til tre dimensioner af professionel agency: 1) at have indflydelse i arbejdslivet (træffe beslutninger og blive hørt), 2) at deltage i samarbejde om og udvikling af praksisser, og 3) at forhandle professionel identitet (at kunne udføre arbejdet i overensstemmelse med sine værdier og indgå i dialoger om disse) (Nielsen et al., 2021). Med disse dimensioner har vi blik på kontekstens betydning og bevæger os videre end agency som en iboende kapacitet ved individet.

Første runde af surveyen blev udsendt til VIAs læreruddannere oktober 2020. Der blev i alt indsamlet 97 svar, hvoraf 51% af respondenterne selv havde eller havde haft LULAB-projekter i det første år af initiativet, mens 49% ikke havde. Baseret på den rekvirerede liste med mailadresser gav det en svarprocent på 46%. Der var flere grunde til manglende svar, bl.a. orlov og sygdom, og de 97 svar var jævnt fordelt på uddannelsens adresser samt ift. fag og erfaring. Anden runde af surveyen, der er det primære datagrundlag i denne artikel, blev på tilsvarende måde udsendt til alle VIAs læreruddannere maj 2023, ud fra en

ny rekvireret liste. Dvs. nye ansatte fra de sidste tre år er også spurgt og dem der er gået på pension siden 2020 er ikke spurgt. Her blev i alt indsamlet 115 svar, hvilket svarer til 58%. Ikke-svar analysen viser også her, at der er nogle der har haft orlov og længere ferie i perioden, men at svarene er jævnt fordelt på de fire adresser og relateret til erfaring ift. fordelingen i den samlede kohorte. Der er 30%, der har været ansat mindre end 5 år, 10% 6-10 år, 13% 11-15 år og 46% mere end 15 år. Der er 35% der ikke selv har haft et LULAB-projekt, 30% har været med i et enkelt projekt, og 35% har haft flere projekter. Dette svarer nogenlunde til den samlede fordeling.

Data er analyseret med datadreven deskriptiv kodning (Gibbs, 2007) i Nvivo, hvor de åbne svar er blevet kodet, med frekvensopgørelser for de lukkede kategorier, og med krydstabulering, hvor der fx er undersøgt forskelle i svar mellem dem, der har deltaget i LULAB projekter, og dem der ikke har.

Vi er af flere grunde forsigtige med at fortolke data i en før- og efter-tænkning, da første runde blev gennemført efter initiativet var startet, og da der som nævnt er enkelte ændringer i kohorten. Desuden er det vanskeligt at henføre evt. forandringer til årsag-virkning relateret til LULAB, da perioden dækker en kompleks tid, bl.a. med corona-nedlukninger i starten af LULAB-initiativet, og nu med en ny politisk reform. Vi vil tage højde for dette i diskussion af resultater, men der er dog flere områder, hvor vi vil sandsynliggøre, at der er en effekt fra LULAB-initiativet på nogle af de undersøgte parametre.

## Resultater

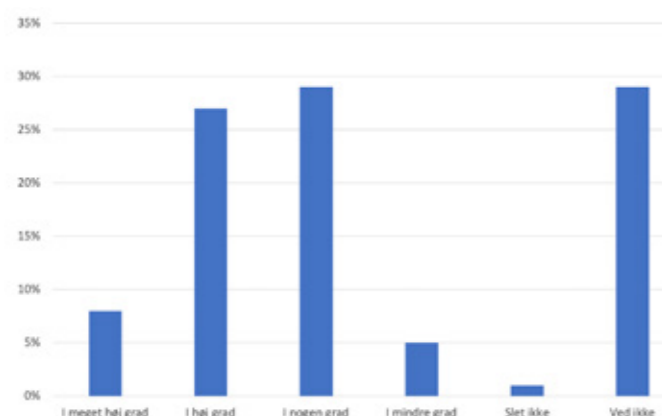
Først præsenteres resultater relateret til oplevet udbytte dels fra LULAB-initiativet (alle læreruddannere i VIA er spurgt om dette) og dels fra LULAB-projekter (kun dem med projekter er spurgt). Her indgår også tematiserede åbne refleksioner. Derefter følger svar på spørgsmål om agency i arbejdslivet, herunder repræsentationer, hvor der sammenlignes med svar fra 2020. Til sidst følger nogle overvejelser om inddragelse af de lærerstuderende.

## Oplevet udbytte fra LULAB-initiativet og LULAB-projekter

I figur 1 (næste side) ses svar på spørgsmål om, i hvilken grad LULAB-initiativet er oplevet som udbytterigt for VIAs læreruddannelse samlet set. Samlet har 36% svaret i meget høj grad eller i høj grad, 29% i nogen grad, 6% i mindre grad eller slet ikke, og 29% ved ikke.

## LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

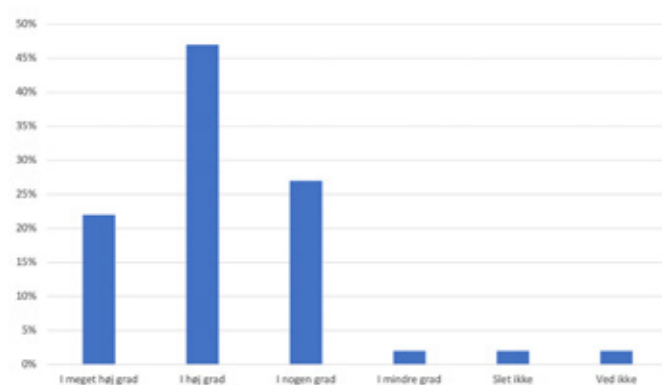
I hvilken grad mener du overordnet set, at LULAB-initiativet har været udbytterigt for VIAs læreruddannelse?



Figur 1: Til venstre svar om oplevet udbytte for VIAs læreruddannelse samlet set. Til højre er disse svar krydset med, hvorvidt man selv har deltaget i LULAB-projekt(er).

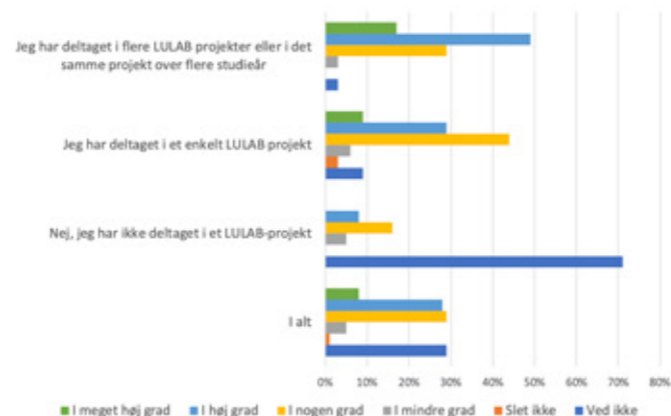
Det er særligt dem, der ikke selv har haft LULAB-projekter (71%) der har svaret 'ved ikke'. Dem der selv har været aktivt med i et eller flere LULAB-projekter, har i højere grad oplevet initiativet som udbytterigt for uddannelsen. For dem der ikke har haft projekter skal det bemærkes, at der ud over de 71% 'ved ikke'-svar er 8%, der svarer i høj grad, 16% i nogen grad og 5% i mindre grad. Blandt den tredjedel, der har deltaget i flere runder med LULAB-projekter, er der samlet 66%, der svarer i høj grad eller meget høj grad, mens det for dem, der har deltaget i en enkelt runde, er 38%. Resultaterne bekræfter betydningen af selv at være 'i maskinrummet' i et konkret projekt, som også blev påpeget i første runde (Nielsen et al., 2021), men der har dog været et vist oplevet udbytte fra videndeling mm, det Bandura (1997) kalder 'stedfortrædende' (vicarious) erfaring. Det skal bemærkes, at det er meget få, der ikke har oplevet initiativet som udbytterigt for VIAs læreruddannelse. Det konkrete udbytte uddybes i analyse af de åbne svar nedenfor.

I hvilken grad har deltagelse i LULAB været udbytterigt for dig som læreruddanner?



Figur 2: Svar fra deltagerne i LULAB-projekter om det personligt-professionelle udbytte som læreruddanner

I hvilken grad mener du overordnet set, at LULAB-initiativet har været udbytterigt for VIAs læreruddannelse?



I figur 2 ses svarfordelingen ift. det personligt professionelle udbytte fra deltagelse i LULAB-projekter. Her er der samlet set 69% der har svaret i høj grad eller meget høj grad, 27% i nogen grad, og kun en enkelt der har svaret hhv. i mindre grad og slet ikke.

### Det særligt udbytterige og udfordringer

Den datadrevne kodning af de kvalitative besvarelser på spørgsmålene om det særligt udbytterige og udfordringer relateret til dels LULAB-initiativet som helhed og dels deltagelse i LULAB-projekt(er) resulterede i 17 koder. Seks af koderne gik igen på tværs af de fire analysedokumenter, og det er grundet artiklens omfang disse koder, vi har valgt at fokusere på, da de også er koderne med flest forekomster.

Den klart tydeligste tendens på tværs af refleksioner om LULAB-initiativet og LULAB-projekterne er koden 'Samarbejdet'. Dette samarbejde beskrives som udviklende, både mellem kollegaer, tværfagligt og i relation til de studerende. Samarbejdet har også af og til været oplevet som udfordrende pga. rammebetingelser. 'Logistiske udfordringer' fremhæves i mange besvarelser, forstået som muligheden for rent fysisk at mødes, udvikle og samle op. Det nævnes også, at de studerende i nogle sammenhænge har forholdt sig kritisk til deltagelsen i LULAB-projekter, da det er blevet anset som en ekstra-curriculær aktivitet.

I tilknytning til samarbejdet er det interessant at se nærmere på koden 'Hvem lærer noget', der omhandler de besvarelser, der ser en udfordring knyttet til bredden af den viden, der skabes i de enkelte projekter. Det handler grundlæggende om en bekymring for, hvorvidt de erfaringer der gøres i de enkelte LULAB-projekter kommer andre end deltagerne til gode og dermed bidrager til udvikling i organisationen som helhed. Det skal dog understreges, at 'Videndeling' af flere respondenter fremhæves som

## LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

særligt udbytterigt i forbindelse med de enkelte projekter, men også LULAB-initiativet som helhed, hvilket indikerer, at der har været fokus på at understøtte videndeling og organisatorisk forankring.

LULAB-initiativet har betydet, at underviserne har oplevet at få inspiration ind i egen undervisning, mens det i relation til LULAB-projekterne særligt er den faglige sparring, der fremhæves. Det fremhæves dog også i forbindelse med det udfordrende, at der netop skal gøres mere for at fastholde og dele den viden og de erfaringer, der skabes i projekterne. Her nævnes det blandt andet, at det har været udfordrende at skabe synlighed om de enkelte projekter, men også at det har været vanskeligt at finde tid og rum til at dele resultaterne. 'Ledelsen' nævnes i denne forbindelse også som havende en særlig rolle i forhold til at opkvalificere videndelingen og støtte op om de enkelte projekter.

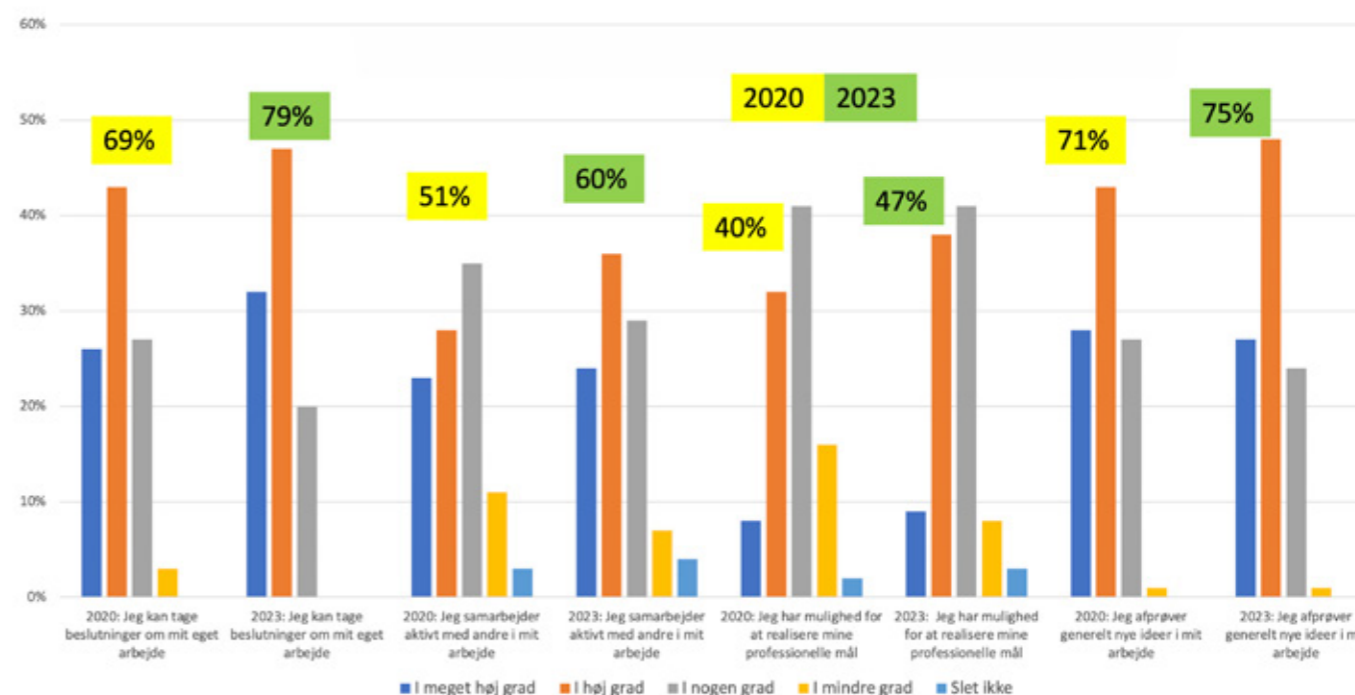
Endelig vil vi fremhæve koden 'Eksperimentere og udvikle', som en markant tendens på tværs af refleksioner om LULAB-initiativet og arbejdet i LULAB-projekterne. Det er den kode, der efter 'Samarbejdet' fremstår mest hyppigt. Det at få tildelt en 'tidsmæssig ressource' til at afprøve og udvikle ideer og tiltag i undervisningen i samarbejde med kolleger over flere iterationer fremhæves som særdeles udviklende.

### Agency i arbejdslivet

Læreruddannerne er på en 5 punkt likert-skala (fra 'i meget høj grad' til 'slet ikke') spurgt til forskellige elementer af agency generelt i deres arbejdsliv. I figur 3 er repræsenteret svar hhv. fra 2020 og fra 2023.

Det fremgår af figur 3, at der for alle items er en lille stigning i den andel, der svarer i meget høj grad eller i høj grad på disse spørgsmål. Man kan fx bemærke, at der i 2020 var 69%, der svarede dette på spørgsmål om at træffe beslutninger om eget arbejde, mens det i 2023 er 79%. På spørgsmål om aktivt at samarbejde med andre i sit arbejde var det i 2020 52%, mens det i 2023 er 60%. Dette må fortolkes med forsigtighed, bl.a. fordi vi i 2020 var midt i en pandemi, hvilket kan have påvirket svar (det var efter første nedlukning men inden den anden). Ikke desto mindre er disse svar interessante. Der var faktisk ingen, der i åbne refleksioner i 2020 henviste til pandemi, men der var flere særligt erfarne læreruddannere, der havde oplevet, at muligheder for at bidrage til udvikling i samarbejde med kolleger generelt var blevet færre i den tid, de havde været i læreruddannelsen, og flere udtrykte håb om, at LULAB kunne bidrage til at vende denne udvikling. Forsigtigt kan det konkluderes, at der henover perioden har været en lille positiv udvikling i oplevet mulighed for at udfolde agency relateret til uddannelsesudvikling.

### Sammenligning af agency items. Svar 'i meget høj grad' + 'i høj grad' er summeret i boksene



Figur 3: Svar relateret til elementer af agency i arbejdslivet hhv. i 2020 og i 2023.



## LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

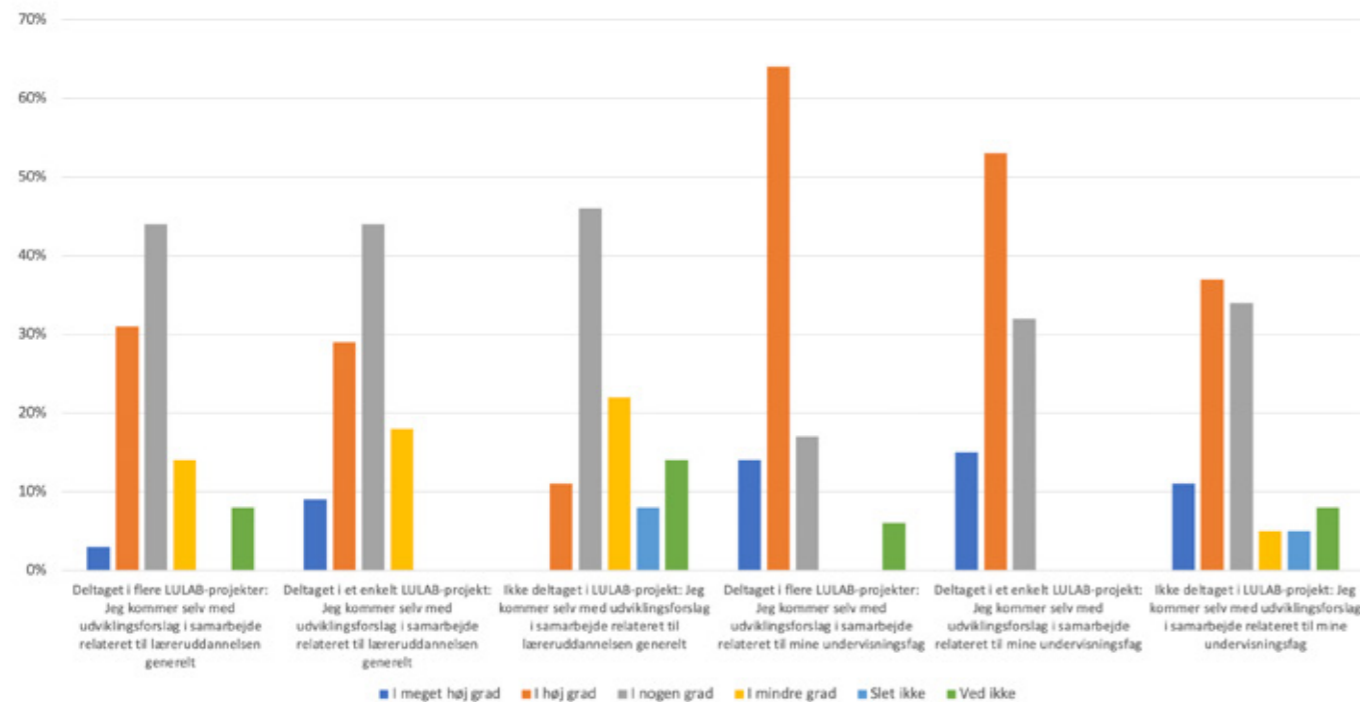
Svarene i 2020 var som nævnt fordelt så ca. halvdelen havde haft LULAB-projekter i det første år og halvdelen ikke. Der var ikke forskel på svar på generelle spørgsmål om at samarbejde med andre i sit arbejde, men der var signifikant forskel så flere med LULAB-projekter oplevede mulighed for at bidrage i udvikling (se Nielsen et al., 2021). Ved krydsning af svar fra 2023-data er der imidlertid en mindre forskel på svar om samarbejde mellem den tredjedel, der på nuværende tidspunkt stadig ikke har haft LULAB-projekt, og dem der har. Vi uddyber og illustrerer forskellene i næste afsnit, men kort fortalt er der i de fleste af de i figur 3 repræsenterede spørgsmål ikke forskel, men der er i nr. to spørgsmål, der handler om at samarbejde aktivt med andre i sit arbejde. Her er der 66% af dem, der har haft LULAB-projekt, der svarer i meget høj eller i høj grad, mens det er 51% af dem, der ikke har haft LULAB-projekt.

Den forandring over tid, der illustreres i figur 3, indikerer måske en generel udvikling i uddannelseskulturen i retning af større oplevet autonomi koblet med kollegiale relationer? En sådan kulturudvikling vil kunne have betydning for motivation for arbejdet, Ryan og Deci (2017) fremhæver autonomi som en afgørende motiverende faktor sammen med at opleve sig kompetent og indgå i meningsgivende relationer. Udviklingen i relation til at opleve mere kollegialt samarbejde ses dog som nævnt særligt blandt dem, der selv har deltaget i LULAB-projekter.

I forhold til spørgsmålene om agency i arbejdslivet i figur 3 er det ud over ændring over tid interessant, at mønsteret på tværs af items – hvordan svarene ligger ift. hinanden – er stabilt. Det er fx fortsat sådan, at svar om at realisere professionelle mål ligger lavere end svar om at afprøve nye ideer i sit arbejde. Det bekræfter en slags profil af en læreruddanner i VIA ift. elementer af agency, hvor særligt det at bidrage i udvikling boner ud, og hvor det tætte kollegiale samarbejde vægtlægges, hvorfor strukturelle og kulturelle barrierer ift. dette - og nye muligheder fx i LULAB – bemærkes og tillægges værdi af læreruddannerne, som det er fremgået af de åbne refleksioner.

### Mulighed for at deltage i beslutningsprocesser mm

Der blev endvidere spurgt ind til henholdsvis erfaringer generelt i uddannelsen og i det nære samarbejde med fagkolleger. Krydset med hvorvidt man har deltaget i et enkelt eller flere runder af LULAB-projekter eller ikke har deltaget, viser svarene, at dimensioner af agency ligger en smule højere for dem, der har deltaget i LULAB-projekter. Dette gælder fx spørgsmålet, der handler om at opleve, at man selv kommer med udviklingsforslag i samarbejde om uddannelsen generelt og i samarbejdet relateret til undervisningsfag (figur 4), men billedet går igen i spørgsmålene "jeg bliver hørt/mine synspunkter anerkendes" og "jeg har mulighed for at deltage i beslutningsprocesser".



Figur 4: Svar relateret til at komme med udviklingsforslag hhv. i uddannelsen generelt og knyttet til undervisningsfag. Krydset med deltagelse i LULAB.

## LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

I forhold til at komme med udviklingsforslag i læreruddannelsen generelt er der hhv. 34% og 38% af dem, der har haft LULAB-projekter, der svarer, at de i meget høj eller i høj grad kommer med udviklingsforslag, mens det er 11% af dem, der ikke har haft LULAB-projekt, der svarer i disse kategorier. Ift. at komme med udviklingsforslag i et samarbejde, der er relateret til undervisningsfag, er der hhv. 78% og 68% af dem der har haft LULAB-projekt, der svarer i meget høj grad eller i høj grad, mens det er 48% af dem, der ikke har haft LULAB-projekt, der svarer i disse kategorier.

I alle disse items er der, ligesom det er illustreret i eksemplet i figur 4, forskel, så man generelt oplever en højere grad af mulighed for at udfolde agency i det tætte samarbejde med fagkolleger end relateret til udvikling af læreruddannelsen generelt. Dette billede så vi også i datamaterialet fra 2020, og denne pointe er i øvrigt også fremhævet i international forskning med læreruddannere som informanter (Hökka et al., 2008).

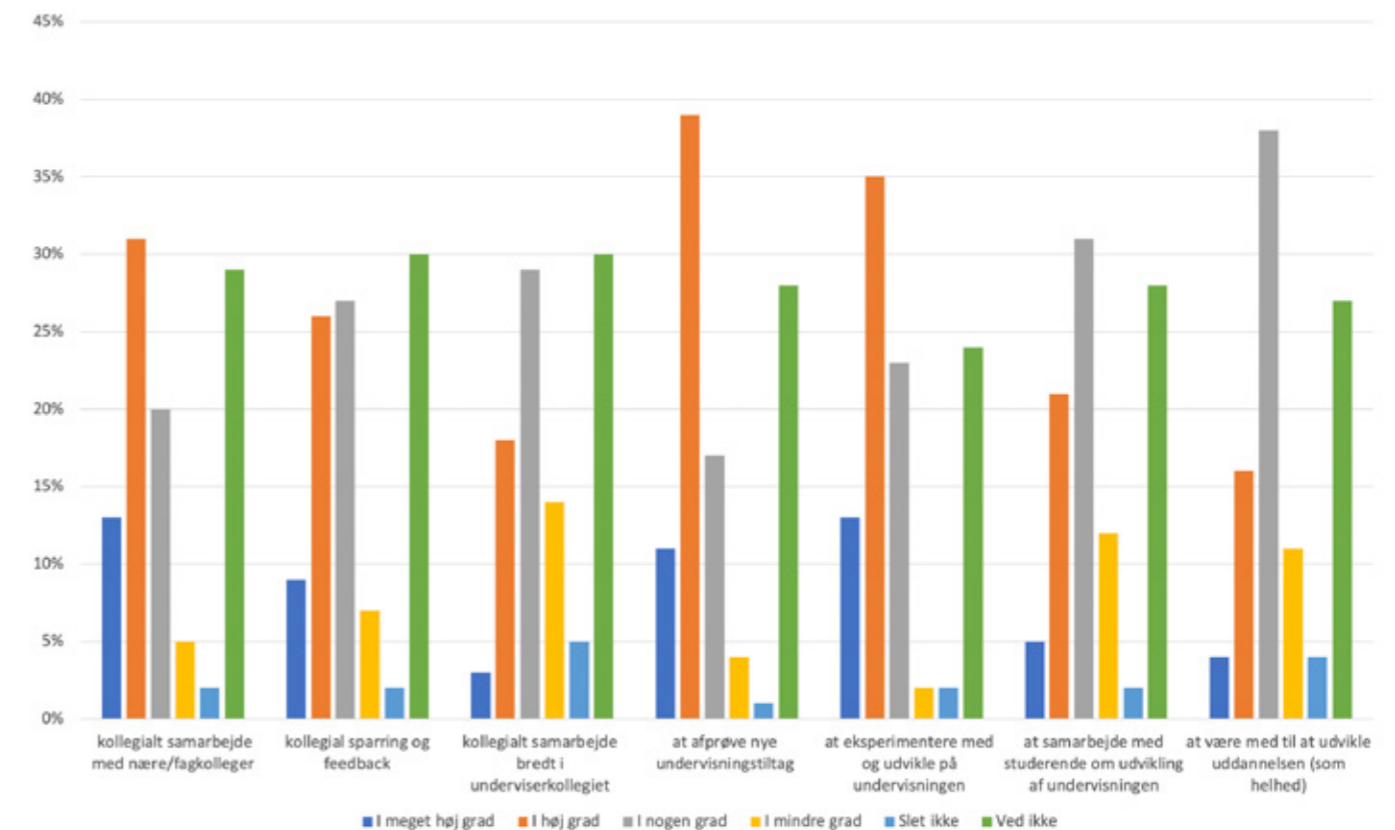
De åbne refleksioner i surveyen kan hjælpe i tolkningen af resultaterne; her er et par typiske eksempler:

- "I konkrete samarbejder med kolleger og studerende er det i høj grad muligt gensidigt at anerkende hinandens synspunkter"

- "Det er muligt at deltage i beslutningsprocesser, der handler om mit arbejdes organisering inden for de rammer, der er sat for et givent område. Jeg kommer gerne selv med udviklingsforslag ift. indhold, organiserings- og arbejdsformer i samarbejder med kolleger og eksterne partnere [...] stiller ofte og gerne spørgsmål til måden, vi som uddannelsesinstitution arbejder på ift. profilering og identifikation af uddannelsesopgaven samt vores forhold til profession som praksis- og vidensfelt. Det er væsentlige refleksioner at foretage og at dele med .. kolleger, - men det er tillige spørgsmål, som det er svært at skabe konstruktiv samling omkring samt at påvirke UC-organisationen med."

Det ser altså ud til, at deltagelse i LULAB-projekter giver mulighed for agency i konkrete samarbejder med kolleger og studerende, og dette kan forklare forskellen illustreret i figur 4. Ift. hypotesen, der blev rejst ovenfor, om en igangværende kulturudvikling, hvor der opleves bedre muligheder for bottom-up samarbejde i udviklingsprocesser i uddannelsen, nuanceres det ved at sammenligne svar på disse items i 2020 og 2023. Svarene relateret til udvikling af læreruddannelsen generelt er stabile fra 2020 til 2023, men der er en lille positiv udvikling i svarene relateret til det nære samarbejde med fagkolleger, fx var der i 2020 52% der svarede i meget høj grad eller i høj grad

### LULAB (som overordnet organisatorisk initiativ) har kvalificeret muligheden for ...



Figur 5: Svar fra alle læreruddannere, også dem der ikke selv har haft LULAB-projekter, om LULAB-initiativets bidrag.

## LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

på spørgsmål om at deltage i beslutningsprocesser i denne kontekst, og 67% der svarede i meget høj grad eller i høj grad til, at deres synspunkter anerkendes. De tilsvarende tal i 2023 er hhv. 59% og 72%. Det bekræfter billedet af, at der er en positiv udvikling over tid særligt ift. muligheder for fælles udvikling i tætte samarbejdsrelationer, og at LULAB-initiativet ser ud til at have bidraget til dette.

### Bidrag fra LULAB-initiativet

Alle respondenter, også dem der ikke selv har haft LULAB-projekt, er inden for en række områder spurgt ind til, hvorvidt LULAB-initiativet er oplevet kvalificerende (figur 5). Der er fx 48% der i meget høj grad eller i høj grad mener, at LULAB-initiativet har kvalificeret muligheden for at eksperimentere med og udvikle på undervisningen. Hvis man kun spørger dem, der selv har haft LULAB-projekter, ligger alle tallene i figur 5 som forventeligt højere, fx mener 72% af dem, der har haft LULAB projekter i flere runder, at denne mulighed er kvalificeret, og der er 72% af dem, der ikke selv har haft et projekt, der svarer 'ved ikke' (de grønne 'ved ikke'-svar i figur 5 er særligt fra dem, der ikke har haft projekt).

Som beskrevet ovenfor er kollegialt samarbejde med nære fagkolleger også blevet kvalificeret – 50 % svarer i meget høj grad eller i høj grad til dette. Blandt dem der har haft et eller flere LULAB-projekter er det hhv. 57% og 77%. Der er også en del, der mener, at LULAB-initiativet har kvalificeret muligheden for at samarbejde med studerende om udvikling af uddannelsen, der er dog 14% der svarer i mindre grad eller slet ikke, mens der er 26% der svarer i meget høj grad eller i høj grad, så der er lidt delte svar på dette spørgsmål. Her er der igen flere, hhv. 28% og 43% af dem, der har haft et eller flere LULAB-projekter, der svarer i meget høj grad eller i høj grad. Vi slutter af med eksempler relateret til dette samarbejde.

### Samarbejde læreruddannere og lærerstuderende

LULAB har altså givet nogle muligheder for læreruddanneres samarbejde med de lærerstuderende om udvikling af undervisningen omend der, som det er fremgået ovenfor, også er udfordringer. I forhold til muligheder har der fx været eksempler, hvor studerende har deltaget i en form for styregruppe og nogle har haft egne mindre projekter i ramme af det store projekt (se Nielsen & Kvols, i denne publikation). Her er et par andre eksempler fra læreruddanneres refleksioner om de studerendes deltagelse:

- "De har indsamlet data og/ eller eksperimenteret med nye tilgange og metoder"
- "De studerende trænede formativ feedback på hinanden - og siden også på elever ifm. praktik"

Karakteren af involveringen reflekteres i disse to citater, hvor der dels henvises til studerende i rolle som repræsentanter i styregruppe og til deres egne projekter i ramme af det store

med en tydelig dobbeltdidaktisk reference. Det understreges dog, at de studerende ikke i så høj grad har været medskabere i det store projekt:

- "Vi har få gange haft udvalgte studerende med til møder. De studerende har som hold været involveret i de eksperimenter, vi har afprøvet, men det er mere som 'medie' eller aktører for vores afprøvninger, end som medskabere"
- "De studerende har desuden haft stor indflydelse på deres egen projektførelse under det samlede projektdesign. Til gengæld har de ikke alle haft indflydelse på det overordnede projektførelse - både hvad angår udvikling og evaluering. Her har det i højere grad været mindre grupper af studerende, som har meldt sig til at indgå i evalueringsmøder".

Endvidere er der nogle respondenter der nævner, at de studerende kun har været en del af projektet ved at "blive undervist". Ift. studerendes udbytte er der mange positive udsagn, som i de følgende citater, men også enkelte, der problematiserer, hvorvidt de studerende har taget ejerskab.

- "Evalueringerne af de to iterationer vidner om positivt udbytte. Særligt fremhæves erfaringerne fra konkrete øvebaner og casearbejde"
- "De har bl.a. selv sagt: Øget sammenhold på holdet, bedre indblik i hinandens praktikker, blevet klogere på egne handlemuligheder i praktik på baggrund af egne og andres erfaringer, blevet bedre til at skrive en case, blevet bedre til at se teorien i sammenhæng med praksis"
- "Vigtigt at de [lærerstuderende] oplever, at de er en del af udviklings- og kvalificeringsprocesser i læreruddannelse og af lærerens virke i praksis og kan være med til at bidrage og lære gennem eksperimenter"

### Opsamling

De mange og fyldige data fra hhv. 2020 og 2023 viser et nuanceret billede af læreruddannernes muligheder for at udfolde agency relateret til uddannelsesudvikling. Der ser, trods det generelt høje niveau af agency, tidligere ud til at have være nogle rammemæssige udfordringer for tæt kollegialt samarbejde, hvor LULAB-initiativet har givet nogle nye muligheder. Det gælder særligt for dem, der har deltaget aktivt i konkrete LULAB-projekter. De fremhæver meget positivt at have fået en tidsmæssig ressource til at afprøve og udvikle ideer og tiltag i samarbejde bl.a. med kolleger og studerende, og læreruddannere, der har haft LULAB-projekter, fremhæver i relativt højere grad, at de bliver hørt, at deres synspunkter anerkendes, og at de har mulighed for at deltage i beslutningsprocesser. Der er læreruddannere, der henviser til, at der har været fokus på videndeling, men forankring og den langsigtede kulturudvikling er baseret både på de åbne refleksioner og på forskellene i svar mellem dem, der selv har haft LULAB-projekt og dem der ikke har, et område der også fremadrettet må prioriteres aktivt for at organisationen kan fastholde den positive udvikling.

## LÆRERUDDANNERES PROFESSIONELLE AGENCY - ERFARINGER FRA LULAB

### Referencer

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43, s. 168-182.

Gibbs, G. R. (2007). Thematic coding and categorizing. I *Analyzing Qualitative Data*, s. 38-55. SAGE Publications.

Goller, M. (2017). *Human agency at work*. Wiesbaden: Springer Goller, M. & Paloniemi, S. (red.). *Agency at work*. Springer .

Hökka, P., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. (2008). Teacher educators' workplace learning: the interdependency between individual agency and social context. I S. Billett, C. Harteis, og A. Eteläpelto (red) *Emerging perspectives in workplace learning*, 51-65. Sense Publishers.

Nielsen, B.L., Wiskerchen, M., Jepsen, C.B., Lund, J.H. & Hansen, B.D. (2021). Udviklingslaboratorier og læreruddanneres udfoldelse af professionel agency. I B.L. Nielsen og A.M. Kvols (red.). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden*. VIA University College. <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An Ecological Approach ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory*. The Guilford Press.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, s. 1-12.

Vähäsantanen, K. et al. (2019). A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency. *Vocations and Learning*, 12, s. 267-295.

<sup>1</sup> Referencer på UC viden: <https://www.ucviden.dk/da/projects/uddannelsesudvikling-i-professionsuddannelse->

# Positionering af lærerstuderende som medudviklere i LULAB-projekter

Læreruddannere fremhæver positivt det kollegiale samarbejde om uddannelsesudvikling i LULAB, men hvad med de studerende? Projekterne er typisk startet af læreruddannere, men nogle lærerstuderende har oplevet at være medudviklere, fx med eget projekt med medstuderende i ramme af det større projekt. Medudviklerpositionen inspirerer iflg. de studerende bl.a. til, hvordan man som (kommende) lærer kan positionere elever med frihedsgrader og i undersøgende tilgange.

## Indledning

Følgeforskningen i LULAB-initiativet har undersøgt, på hvilke måder deltagelse i LULAB-projekter og i LULAB-initiativet bidrager til læreruddannelsens udvikling og udfoldelse af agency, og hvilke typer af deltagelses- og samarbejdspraksisser LULAB-projekterne giver anledning til for de lærerstuderende. Denne artikel bidrager til diskussion af det sidste. Begreberne deltagelses- og samarbejdspraksisser er inspireret fra praksisteori (se Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020 og Kvols et al., 2022 om LULAB-initiativet). Vi er interesserede i, hvordan de lærerstuderendes deltagelse og samarbejdet med læreruddannere har udfoldet sig i det daglige liv i projekterne, og i dynamikker mellem de sociale strukturer og deltagernes agency. Vores involvering i LULAB-arbejdsgruppen som hhv. uddannelsesleder og forskningsrepræsentant har bidraget til en interesse for, hvordan vi kan komme tættere på dette bl.a. med brug af begrebet 'positionering', som kort fortalt handler om bevidst eller ubevidst at få eller tage en plads i sociale strukturer og samspil (uddybes nedenfor). Der inddrages data fra følgeforskningen, med resultater der også er præsenteret internationalt (bl.a. Nielsen & Kvols, 2023). Vi præsenterer dog kun eksempler og ikke en systematisk analyse af det empiriske materiale. Sigtet med artiklen er primært teoriudviklende, og vi bruger derfor relativt meget plads på den indledende teoretiske baggrund.

## Det eksperimenterende og undersøgende som eksemplarisk

Samarbejde om bottom-up initierede eksperimenter er i LULAB rammesat med reference til professionel inquiry (Boyd & White, 2017). Det er en særlig læreruddannelsesdidaktisk pointe, at man underviser og uddanner nogle, der selv skal være undervisere. Det giver nogle muligheder for at være eksemplarisk og 'eksplicit modellerende' i den måde, man som læreruddanner underviser på, hvor man kan stille sin egen praksis til rådighed for fælles refleksion med de lærerstuderende (Isskov, 2020), men - er pointen fra Boyd og White (2017) - også for at være eksemplariske ved at dele med de studerende, at vi samarbejder om at undersøge og udvikle uddannelsens praksisser. Vi kan på den måde bibringe de lærerstuderende erfaringer med værtdier og strategier, som de kan overveje at rekonstruere i deres kommende praksis, sammen med kolleger og elever (Boyd & White, 2017). Der er med reference til læreruddannelsens formål og mål gode argumenter for at stimulere de studerendes udviklingsorienterede kompetencer, hvis vi ønsker at uddanne lærere, der kan bidrage til 'next practices' i skolen modsat en tænkning om, at de bare skal kopiere, hvad andre påstår er 'best practices' (Nielsen, 2023). Så med reference til Boyd og White (2017) kan et mål med at inddrage de lærerstuderende som medunderøgere være, at støtte dem i en selvforståelse som kommende bidragsydere til udvikling i skolen i tæt samarbejde med kolleger.

# POSITIONERING AF LÆRERSTUDERENDE SOM MEDUDVIKLERE I LULAB-PROJEKTER

## Studenterinddragelse: argumenter fra forskning og relateret til mål med professionsuddannelse

Fra dette første teoretiske argument, som har særlig reference til læreruddannelsen, bevæger vi os til videregående uddannelse generelt og forskellige andre teoretiske diskurser relateret til inddragelse af studerende i udviklingsprocesser. Det er en pointe, at der er en vifte af forskellige typer af argumenter. Der er fx en forskningsgren med overskriften 'studerende som partnere' (Mathews et al., 2018; Mercer-Mapstone et al., 2017), hvor der bl.a. anvendes uddannelsespolitiske argumenter på makro-niveau, hvor man udfordrer den neoliberale agenda, hvor studerende - går kritikken - i stadig stigende grad bliver forbrugere i uddannelsesbutikken. I andre udgivelser argumenteres der tættere på den didaktiske praksis, fx argumenterer Bovill (2020) for, at man i videregående uddannelse bør bevæge sig væk fra at anskue indholdet ('curriculum') som noget, der leveres til de studerende, og henimod i højere grad at anskue indholdet i perspektiv af en fælles meningsskabelse - altså det man kan gøre sammen med de studerende.

Et andet meget klassisk argument for at inddrage de studerende i udviklingsopgaver handler om, at der i videregående uddannelse er mål om, at de studerende udvikler undersøgelsesfærdigheder. Fx henviser Walkington (2015) til en 'students as researchers pedagogy'. Dette er et delvist uddannelsesinternt argument relateret til kompetencer, de studerende får brug for i bachelor og masterprojekter. Walkington (2015) diskuterer, hvordan studerende udvikler sådanne kompetencer ved konkret at være involveret i undersøgelsesprocesser. Hun henviser, ligesom Bovill (2020), til forskellige niveauer i og grader af studenterinvolvering i et spænd fra, at de studerende som del af undervisningen får en undersøgelsesopgave, men ikke er inddraget i beslutninger om fokus, til at de studerende arbejder autonomt med egne undersøgelsesprojekter.

## Professionsdannelse

I relation til udviklingsprocesser særligt i professionsuddannelse er det interessant at inddrage begrebet 'professionsdannelse' (Hammershøj, 2017; Harrits & Jensen, in press/2023). Nogle forhold er ens i videregående uddannelse, men noget er også særligt for uddannelse af lærere og andre professionelle. Hvis man ser specifikt på læreruddannelsen, er der fx nogle etiske og kontekstrelaterede hensyn, som rækker ud over det at lære at anvende forskellige undersøgelsesmetoder. Det handler om, hvad man vil i og med skolen, og hvad skolen i det hele taget er for en størrelse. Dette må være et perspektiv i det undersøgende arbejde i læreruddannelsen.

Professionsdannelse generelt defineres iflg. Hammershøj (2017) som en *forholdelsesmåde*, der henføres til tre elementer: 1) at kunne udøve 'professionel dømmekraft', dvs. forholde sig professionelt i og til nye situationer, 2) at være 'kreativ og innovativ', dvs. forholde sig åbent til nye måder at tænke på eller nye måder at gøre tingene på, og 3) 'vilje til arbejdet' dvs.

være motiveret af det man skaber eller skaber sammen gennem arbejdet. Men hvordan lærer man en forholdelsesmåde? Alt andet lige understreger de tre overskrifter betydningen af, at de studerende bidrager i *fælles* udviklingsprocesser under uddannelsen. Det underbygges også med reference til Harrits og Jensen (2023/in press), der knytter professionsdannelse an til en række definerende karakteristika ved professioner: specialiseret viden, professionel dømmekraft og autonomi udøvet i et fagfællesskab.

Ift. det innovative handler det iflg. Hammershøj (2017) ikke blot om at ændre praksis, men om at ændre på en sådan måde, at det skaber mere værdi end den eksisterende praksis. Denne nuance er vigtig ift. intentionen om, at de lærerstuderende under uddannelsen skal have erfaringer med udviklingsprocesser - at de så at sige får mulighed for at udvikle professionel dømmekraft ved at udøve dømmekraft og være en del af diskursive praksisser, der handler om, hvad, man oplever, har værdi. Så et grundspørgsmål er altså, hvordan vi som læreruddannere kan støtte de studerende i mestringsoplevelser gennem diskursive og udviklende praksisser, knyttet til at skabe værdi.

## Positioneringsteori

I diskussion af værdiskabende samspil og processer i LULAB har vi haft glæde af at inddrage positioneringsteori. Positionering handler som nævnt i indledningen om at få eller tage en plads i sociale strukturer og samspil. Det anvendes typisk i analyse af menneskers identitet og sociale liv og omtales som mere dynamisk end rolleteorier (Davies & Harré, 1990; van Langenhove & Harré, 1999, McVee et al. 2019). Begrebet baserer sig kort fortalt på en tænkning om, at vi som mennesker har multiple identiteter, der konstrueres diskursivt og forhandles løbende i det sociale liv, dvs. en 'position' er et produkt af diskursive praksisser, og den praksis, man som læreruddanner udøver sammen med de studerende, har betydning for den 'position', de studerende bevidst eller ubevidst tager. Positionering kan være selvvalgt og bevidst - bestemte diskurser kan mobiliseres for at sætte sig i en særlig position, men der kan også være eksternt styret og/eller handle om ubevidste processer. Og man kan både tale om selvpositionering og positionering af andre. Dette bliver interessant ifm. de studerendes inddragelse i LULAB-projekterne, for hvordan positionerer de studerendes sig selv? Tænker de om sig selv som studerende, der tager ansvar og ejerskab i udviklingsprocesser, eller i højere grad som 'elever i læreruddannelsen', som fx helst vil have lektier for fra side x til y. Og hvad med os læreruddannere - hvordan positioner vi (bevist eller ubevidst) de studerende, og hvordan hænger dette sammen med den uddannelseskultur, vi agerer i, og den måde vi selv er positioneret som læreruddannere? Harré og Moghaddam (2003) henviser med positioneringstrekanten til tre elementer: 1) position, 2) handling og 3) det narrativ, der udfolder sig i løbet af processerne. Det vil vi give nogle eksempler på, der handler om samarbejde og de studerendes mulighed for at være med i udvikling i LULAB-projekter. I den måde at anvende positione-

## POSITIONERING AF LÆRERSTUDERENDE SOM MEDUDVIKLERE I LULAB-PROJEKTER

ringsbegrebet på overskrider vi en ren psykologisk forståelse, og diskuterer, ad reference til praksisteori, positionering som element i læreruddannelsens sociale praksisser og kultur.

### Det empiriske materiale

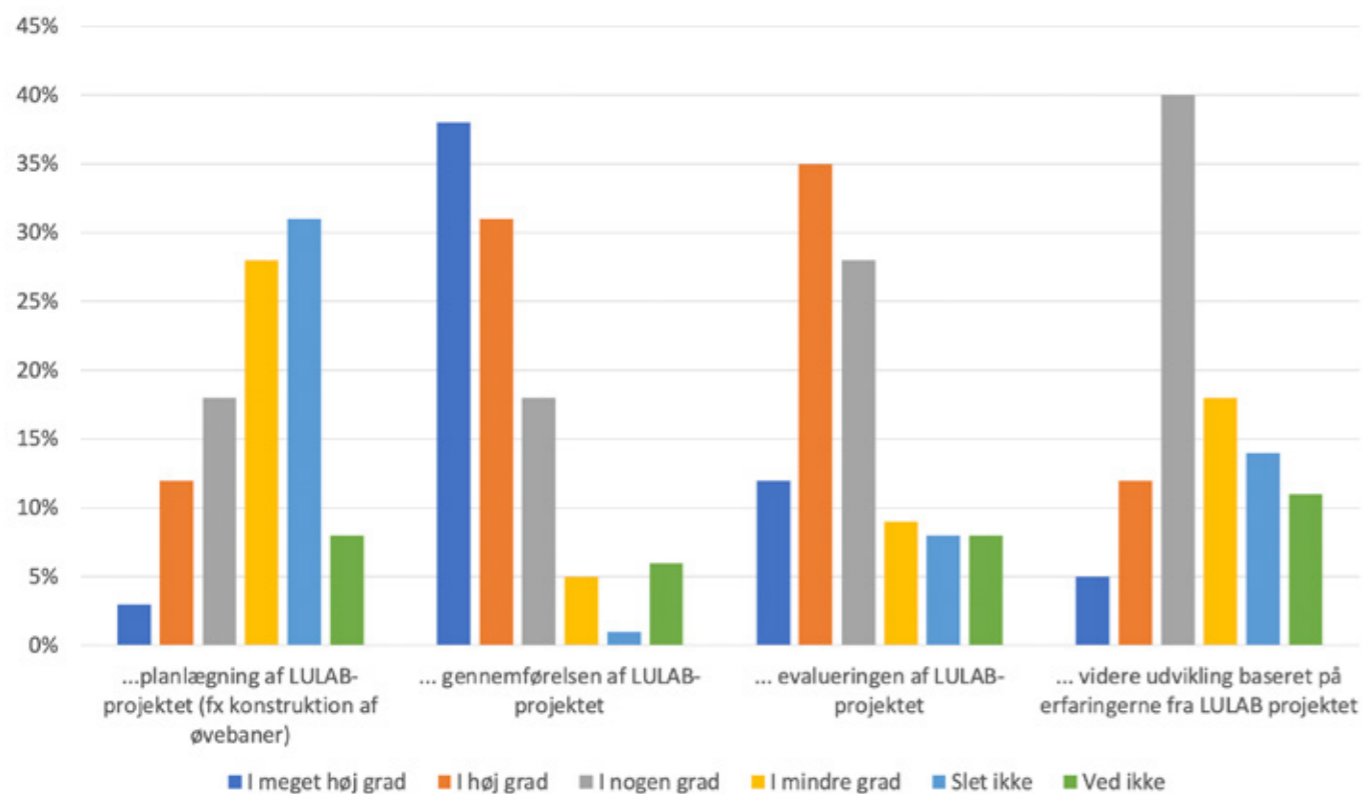
Det overordnede undersøgelsesspørgsmål er: *Hvilke typer af deltagelses- og samarbejdspraksisser giver LULAB projekterne mulighed for - for de lærerstuderende?* Vi fortsætter nu til at diskutere nogle LULAB-projekter, og hvordan de studerende positioneres og positionerer sig selv. De primære data er interview med læreruddannere og lærerstuderende fra følgeforskningen. Endvidere inddrages svar fra det 2023-survey, der henvises til i anden artikel i denne udgivelse (Nielsen & Wiskerchen), hvor læreruddannere reflekterer over de lærerstuderendes deltagelse og udbytte. Som nævnt i indledningen vil vi blot lave nogle nedslag i nogle cases. Systematisk præsentation og analyse af data kan hentes andre steder (se Nielsen og Kvols 2021; 2023, og reference til forskningsudgivelser på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>).

### Diskussion af cases og eksempler

I et survey, der omtales af Nielsen og Wiskerchen, er læreruddannerne spurgt ind til, hvordan de studerende er inddraget i LULAB-projekterne. Det fremgår af figur 1, at de studerende i meget høj grad har været involveret i selve gennemførelsen, ved at der er eksperimenteret i undervisningen, og i evalueringen af dette. Der er også lærerstuderende, der har været involveret i planlægning, men det er færre - 59% svarer i mindre grad, meget lille grad eller slet ikke. I relation til fremadrettet (iterativ) udvikling er der også en mindre del, 17% der svarer, at de studerende i meget høj grad eller i høj grad har været med til dette, mens 32% svarer i mindre grad, meget lille grad eller slet ikke.

I de åbne refleksioner i survey beretter læreruddannerne både om muligheder og udfordringer ved de studerendes inddragelse. Der er flere citater i Nielsen og Wiskerchens artikel, her blot et enkelt, der italesætter, at de studerendes forståelse af eget udbytte fra LULAB-projekterne nogle gange sker gennem en erkendelses- (og dannelses-)proces over tid, som også rækker ud til praksisarena:

### De studerende har deltaget i ....



Figur 1: Læreruddannelsens svar relateret til de studerendes deltagelse i LULAB-projekterne

## POSITIONERING AF LÆRERSTUDERENDE SOM MEDUDVIKLERE I LULAB-PROJEKTER

*“Det er mit indtryk, at det for mange studerende har været meget udbytterigt. Sommetider har de nok først set det, når projektet er overstået, men i mindre grad i selve processen. Jeg har hørt mange studerende fortælle mig 1-3 år efter, hvor meget projektet har påvirket dem i deres måde at tilrettelægge undervisning.”*

### Forskellige måder de studerende har været involveret på

Man kan typificere de studerendes inddragelse på flere måder. Bovill (2020) skelner i undersøgelser af co-creation med studerende i videregående uddannelse bl.a. mellem, hvorvidt det er et helt hold af studerende eller en mindre gruppe, der involveres. Hun problematiserer, hvis det *kun* bliver særligt interesserede studerende, der inddrages, men diskuterer også, at det kan være vigtigt med forskellige typer af deltagelsesmuligheder. En anden skelnen fra Bovill er de studerendes rolle, og om de er hhv. 1) repræsentanter, 2) konsulenter, 3) pædagogisk co-designere, eller 4) medforskere. I de fleste LULAB-projekter har det været et eller flere hold af studerende med i processerne, men der er eksempler på, at et mindre antal studerende samtidigt har været frivilligt involveret i en slags styregruppe, altså i en repræsentantrolle. Desuden har der været enkelte projekter med det, Bovill kalder co-design med en mindre gruppe studerende. Man kan altså identificere forskellige typer af LULAB-projekter (figur 2).



Figur 2: Forskellige typer af LULAB-projekter og måder studerende har været involveret på.

Det er ikke alle projekter, der entydigt kan placeres i typologien i figur 2, der er tale om idealtyper, der bygger på typiske elementer fra flere projekter, men der er generelt meget stor variation mellem alle LULAB-projekter, da de i høj grad er udviklet bottom-up. Set på tværs har de fleste projekter været af den gule type, hvor studerende inviteres ind i en given ramme. Der har været afprøvet mange forskellige praktiske øvebaner for lærerstuderende, ofte i samarbejde med skoler, og der er flere eksempler på microteaching, hvor de lærerstuderende har haft mulighed for at øve sig, ved at der fx er inviteret elever på campus. De lærerstuderende fra disse projekter fremhæver generelt praksissamarbejdet positivt, men de ser ikke nødvendigvis sig selv i en udviklerrolle. Det gør de i den blå type, hvor studerende taler om at have eksperimenteret, fx med egne små projekter i ramme af det store. Der er kun ganske enkelte eksempler på, at studerende fra start har været med i co-design af projekt-rammen (grøn illustration i figur 2). Der omtales et eksempel i Jepsen et al. (2021), hvor en mindre gruppe frivillige studerende har været med i design og udvikling af et LULAB-projekt. Vi vil her fokusere på eksempler knyttet til den gule og blå markering i figur 1, hvor der som sagt er flest eksempler. Det er i øvrigt vigtigt at understrege, at det ikke nødvendigvis er sådan, at den ene type af projekter er evalueret mere positivt af de studerende end andre. De studerendes oplevede udbytte er meget komplekst og typisk bundet til situerede og personlige faktorer, hvor positive relationer med undervisere, bl.a. ser ud til at være afgørende.

### Ind i lærerfaget

I den første periode med LULAB-projekter var der på Læreruddannelsen i Silkeborg et stort projekt, "Ind i Lærerfaget", hvor der blev eksperimenteret med hele tilgangen på uddannelsens 1. årgang. Der er tidligere præsenteret forskning fra dette projekt, bl.a. med pointer om positionering af lærerstuderende som medudviklere, og at de lærerstuderende i projektet efter en indledende forvirring endte med i høj grad at tage selvstændigt ansvar (Nielsen & Kvols, 2021). En væsentlig pointe var, at underviserne i løbet af året nedsatte en styregruppe (kaldet redaktionsgruppe) med deltagelse af studerende. Læreruddannerne fremhæver udviklingen over tid:

*“...de [studerende] kunne slet ikke overskue, hele det her store holdprojekt [...] men så fandt gruppen deres fodfæste i det [...], og deres egne måder at organisere sig på”*

Projektet startede som et gult projekt (figur 1), hvor omlægningen af hele første årgang var planlagt af læreruddannerne i samarbejde med praktikskoler, og de studerende 'bare' var involveret som del af undervisningen. Men de studerendes selvstændige arbejde i forårssemestret, hvor de fik en opgave (studieprodukt) med at udvikle en hjemmeside "for en skole", og hvor den redaktionsgruppe, hvor de studerende fik det, Bovill (2020) kalder en repræsentantrolle, blev et vendepunkt, her illustreret med udsagn fra to læreruddannere:

## POSITIONERING AF LÆRERSTUDERENDE SOM MEDUDVIKLERE I LULAB-PROJEKTER

*“Især det tredje studieprodukt, hvor vi [...] virkelig eksperimenterede og gjorde noget helt andet”*

*“I forbindelse med projektløbet, hvor vi nedsatte den der redaktionsgruppe og kunne evaluere bagefter, at, det var, altså at det havde vi aldrig oplevet, at nogen på så .. sådan en konstruktiv måde kunne gå ind og forvalte det ansvar, de havde fået”*

Læreruddannerne henviser meget positivt til de nye muligheder for at samarbejde (med hinanden), og muligheden for at eksperimentere med uddannelsesudvikling, delvist modsat til, at der i årene inden blev arbejdet med såkaldte formater, med processer som iflg. læreruddannerne i mindre grad var eksperimenterende. Læreruddannerne oplever sig altså fra uddannelsens ledelse i høj grad positioneret som *professionelle* læreruddannere i arbejdet i LULAB. Denne oplevelse af de kollaborative udviklingsprocesser ser ud til i løbet af projektet at have bidraget til en opmærksomhed på egen position som læreruddanner, og hvordan man kan rammesætte processer, der kan invitere til selvstændighed og ejerskab blandt de lærerstuderende.

De studerende, der er interviewet efter opgaven med hjemmesiden, er generelt positive og har oplevet sig positioneret med ansvar. De taler særligt om det meningsfulde pga. sammenhæng i uddannelsen på første år, med kobling mellem uddannelsens arenaer, men også om at blive bevidst om eget ansvar som studerende:

*“Vi har gjort ting, vi aldrig har gjort før”*

*“Undervisningen bliver generelt koblet meget til den undervisning, vi også skal foretage i vores praktikforløb”*

*“Vi spænder fra 19-36 [alder]. Som 19-årig var jeg meget mere sårbar. Vi har også selv et ansvar. Måske også noget med at gøre de yngste bevidst om deres ansvar”*

Det var ved at følge dette projekt “Ind i lærerfaget” det første år af LULAB-initiativet, at vi fik øje på, at der var ‘noget på spil’ med positionering af læreruddannerne i LULAB-initiativet, deres positionering af de lærerstuderende, og de lærerstuderendes selv-positionering (Nielsen & Kvols, 2021). De studerende taler om at tage ansvar, og læreruddannerne beskriver, hvordan de studerende voksede ind i rollen som studerende ved, at de blev givet ansvar. Det var med til at holdet overkom de indledende udfordringer – som nok er forudsigelige, når man starter som ny studerende, og oftest fra ungdomsuddannelser er vant til at være i en elevposition. Så der er elementer i løbet af året, der flyttede projektet fra den gule og i retning af den blå markering i figur 2.

### Æstetiske læreprocesser

LULAB-projekt om æstetiske læreprocesser på Læreruddannelsen i Aarhus har udviklet sig over flere iterationer. De studerende har fra første iteration haft en undersøgende position i egne små projekter, og læreruddannerne er gradvist blevet mere opmærksomme på også at inddrage studerende i den overordnede udvikling og kvalificering af LULAB-projektet (se Christensen & Mogensen, 2021, og artikel om forankring i denne udgivelse). I ramme af projektet har lærerstuderende fra 1. og 2. årgang selvstændigt lavet undersøgelser af æstetiske læreprocesser på en række kulturinstitutioner. De har bl.a. observeret og interviewet museumsformidlere, og delt deres erfaringer i artikler, podcasts mm (se <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>). Der har været en progression over de enkelte forløb, hvor erfaringer fra de studerendes undersøgelser på kulturinstitutionerne senere er brugt i deres planlægning af æstetiske læreprocesser for elever i skolen i praktik.

Projektet er fulgt tæt bl.a. med gentagne interview med studerende og læreruddannere. Vi gør ikke så meget ud det sidste her, men ligesom i eksemplet ovenfor fremhæver læreruddannerne positivt det professionaliserende i at deltage i bottom-up samarbejde om uddannelsesudvikling. Det er et meget typisk eksempel på et blåt projekt (figur 2). De studerende bruger modsat studerende fra de gule projekter, begreber, der peger på det eksperimenterende så som: *i felten, prøve af, observere, eget fokuspunkt*:

*“Et proces og et eksperiment vi var med i .. det blev klart”*

*“Det var ret klart, at det var et projekt .. nu skal i være med til at undersøge noget der kan være med til at udvikle noget .. vores input var noget, der ville forme hvordan”*

*“Jeg synes det har været lidt anderledes .. der en normalt den viden som underviserne gerne vil have vi skal optage .. og snakke om og diskutere .. med det projekt har de også stor viden .. men det er os der har været ud i felten .. fået ny viden som de er nysgerrige på .. og som de gerne vil have vi skal formidle til dem .. og andre lærerstuderende og andre inde på VIA generelt .. samme gode relation .. men mere som lige samarbejdspartnere .. vi har alle sammen samarbejdet om det selvom det ligesom er underviserne, der har startet projektet”*

At man er sendt i felten ..har fået lidt mere ansvar for egen læring ..selv har skullet planlægge .. ens eget fokuspunkt .. man har kunnet farve det som studerende, hvis man har mod på det.



Studerende



## POSITIONERING AF LÆRERSTUDERENDE SOM MEDUDVIKLERE I LULAB-PROJEKTER

De studerende har oplevet, at de fik ansvar, at deres input var med til at forme den måde, der blev arbejdet videre på, og at de blev positioneret som eksperter på holdet indenfor et område. De nævner endvidere, at undervisernes eksperimenterende tilgang inspirerer dem til at overveje, om også i skolen kan eksperimenter og åbne nye mulige positioner med mere autonomi for eleverne (ad pointerne om læreruddanneres professionelle inquiry fra Boyd & White, 2017). Her citat fra en lærerstuderende:

”jeg forestiller mig at man laver noget lignende på skolerne .. i læringsfællesskaber ..den proces tror jeg man er i hele tiden som lærer”

De studerende italesætter, at det er godt at læreruddannelsen eksperimenterer – det giver mening ift. deres fremtidige praksis som lærere. Projektets udstrakthed i tid har også som udgangspunkt givet mening for de studerende pga. muligheden for at fordybe sig i et område, men der er også udsagn af en mere strategisk karakter, hvor studerende overvejer, om der er noget, man ikke når i et andet fag, når man bruger meget tid på et enkelt udviklingsprojekt. Det er således ikke uden udfordringer som studerende at være med i projektkontekster, der har nogle andre logikker end daglige skemalagte undervisningslektioner.

### Diskussion og perspektivering

Det fremgår af den samlede følgeforskning i LULAB-initiativet, og også af eksemplerne her, at de fælles eksperimenter i LULAB-initiativet har bidraget til, at læreruddannerne oplever sig positioneret som kompetente professionelle. De kvalitative data viser, at deltagelse i LULAB-projekterne overordnet set også anerkendes positivt af de lærerstuderende, men der er dog, som det ligeledes fremhæves i artiklen fra Nielsen og Wiskerchen, også læreruddannere der fremhæver udfordringer med at få de lærerstuderende til at tage ejerskab. Her har vi valgt at fremhæve to cases, hvor der fortrinsvis har været positive erfaringer med, at de studerende får og tager ejerskab. De to eksempler har dog også illustreret nogle af de udfordringer, der er set i en række andre projekter. Der er en (naturlig) tilbøjelighed til, at studerende handler strategisk. Deltagelse i udviklingsprojekter er tidskrævende, og det er krævende at rykke sig fra at tænke om sig selv som en, der modtager undervisning i læreruddannelsen, hvor andre har ansvaret og træffer beslutningerne (elev-position), til en position som studerende, der selv har et grundlæggende ansvar i egne og andres læreprocesser. De fleste lærerstuderende fra de to cases fremhæver det positivt, at de er blevet positioneret med ansvar. I den første case handler det om at få ansvar via selvstændige studieprodukter, herunder for nogle af de lærerstuderende deltagelse i en styregruppe. Det er en pointe, at de forskellige måder at kunne

deltage legitimt mere eller mindre perifært, hvor nogle studerende tager ekstra ansvar fx ved at indgå i en styregruppe, giver en åbning for differentiering, hvor studerende kan tilbydes en række forskellige måder at være deltagende på, som det også fremhæves af Bovill (2020). I den anden case handler det om at være medudviklende ved at have et eget lille projekt i ramme af det større LULAB-projekt, men også om at være med til at drive selve projektet videre, ved at nogle studerende har været ansvarlige for at introducere tilgangen til nye 1. års studerende. Undervisningens centrering om deling fra de studerendes undersøgelser betyder, at de oplever at blive lyttet til og taget alvorligt som (kommende) professionelle. Det første projekt har ift. idealtyperne i figur 2 bevæget sig fra den gule hen mod den blå markering (figur 2), mens det andet projekt, med de små selvstændige undersøgelser er meget typisk for den blå markering. Vi har valgt her at fokusere på denne del af typologien, da der er nogle mere udbredte erfaringer end der fx er med den mere radikale rolle i co-design, som er illustreret i den grønne type.

Det er en væsentlig pointe, at de praksisser som LULAB-initiativet har muliggjort ved at give rum for læreruddanneres samarbejde i eksperimenterende projekter, som iterativt og systematisk er reflekteret og justeret, fremmer en oplevelse af at være positioneret som professionel læreruddanner. Denne positionering, kan vi få øje på i de anvendte eksempler, spejler sig så at sige i læreruddannernes positionering af de lærerstuderende i kraft af den undervisnings- og uddannelseskultur, de i fællesskab tager del i. Dette giver nogle billeder på, hvordan vi også fremadrettet i læreruddannelsens diskursive praksisser kan understøtte professionsdannelse, ved at understøtte aktørernes autonomi, ved at synliggøre den specialiserede viden, også den som noviceerne er ved at udvikle, og ved at give lærerstuderende mulighed for at udvikle professionel dømmekraft ved at være i processer, der fordrer at de udøver denne (jf. Harrits & Jensen, 2023/in press). Det spændende fremadrettede spørgsmål er, om vi i regi af LU23 og udviklingen af praksissamarbejde, integreret praktik mm. formår også i en bredere forstand, end i enkelt eksempler, som dem vi har fremhævet her, at påvirke lærerstuderendes selvpositionering – som elev eller studerende? Og videre: Kan det influere og kan det påvirke deres overvejelser om positionering af deres elever i praktik og fremtidigt lærerarbejde, som der er indikationer på særligt i den ene case. Det er noget af det vi skal arbejde videre med i regi af ’ny læreruddannelse’.

## POSITIONERING AF LÆRERSTUDERENDE SOM MEDUDVIKLERE I LULAB-PROJEKTER

### Referencer

- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education* 79(6), s. 1023-1037.
- Bovill, C. (2020). Co-creating learning and teaching. I Catherine Bovill, Joy Jarvis, Karen Smith (eds). *Co-creating Learning and Teaching: Towards Relational Pedagogy in Higher education*, 25-42. Critical Publishing
- Boyd, P. & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. In P. Boyd and A. Szplit (eds). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives*, s. 123-142. Attyka.
- Christensen, S.A. & Mogensen, B. (2021). Kulturinstitutioner inspirerer lærerstuderende til at anvende æstetiske lærerprocesser. I B.L. Nielsen og A.M. Kvols (red). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden*, s. 28-35.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels forlag
- Harré, R. & Moghaddam, F. M. (2003): Introduction: The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In R. Harré & F. M. Moghaddam (red.) *The Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*, s. 1-11, Praeger.
- Harrits, G.S. & Jensen, E. (in press/2023). Dannelse og lærerprofessionen. I O. Løw og E. Jensen (red.), *Dannelse? Det ville da være en god idé*. Akademisk Forlag.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og profession* 5(1), s. 92-114.
- Jepsen, C.B., Hansen, D.B., Wiskerchen, M & Nielsen, B.L. (2021). Når undervisere eksperimenterer med at udvikle undervisning i samarbejde med studerende. I B.L. Nielsen og A.M. Kvols (red). *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden*, s. 100-101.
- Kvols, A.M., Nielsen, B.L. & Mikkelsen, S.H. (2022). Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium: Studerende og undervisere som udviklere af uddannelsen med nye deltagerpositioner og løbende praksissamarbejde. *Unge Pædagoger* 83, s. 13-19.
- Matthews, K.E. et al. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education* 76, s. 957-971.
- McVee, M.B., Silvestri, K.N., Barrett, N. & Haq, K.S. (2019). Positioning Theory. I Alvermann, D.E., Unrau, N.J., Sailors, M., & Ruddell, R.B. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Literacy* (7th ed.), 381-400. Routledge.
- Mercer-Mapstone L. et al. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners* 1(1), 1-23.
- Nielsen, B.L. (2023). Lærerkompetencer og læreruddannelse – i et dobbeltdidaktisk perspektiv. I M. Johannesen., P. Lundberg, og B. Smestad (red). *Utdanning for tværfaglige mål*, s. 229- 245. Fagbokforlaget.
- Nielsen, B.L. & Kvols, A.M. (2021). Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium – interaktioner, relationer og spændingsfelter på lærer- studerendes vej ind i lærerfaget. *Studier i Læreruddannelse og Profession* 6(1), s. 171-190.
- Nielsen, B.L. & Kvols, A.M. (2023). *Professional inquiry in teacher education: Positioning student teachers as co-developers*. Paper præsentation, EARLI 2023, Thessaloniki.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999): Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langenhove (red.) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, s. 14-31, Blackwell.
- Walkington, H. (2015). *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*. The Higher Research Academy
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference – value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.

## Ny teknologi – nye muligheder – når studerende bruger og skaber digitale simulationer af praksiscases

Kan lærerstuderende opnå erfaringer og refleksioner ved at bruge og skabe VR-simulationer af praksis? Vi gav os i kast med en teknologi, vi ikke kendte på forhånd. Vi har været undersøgende; først som undervisere, der fumblede med VR-teknologi, sidenhen på opdagelse i VR-teknologiens muligheder sammen med studerende og elever i folkeskolen.

### Simulationsbaseret undervisning

Inden vi præsenterer VR- og XR-simulationsbaseret undervisning, redegør vi kort for simulationsundervisning.

Chernikova et al. definerer simulation som noget, der inkluderer interaktion med et virkeligt eller virtuelt objekt, *device* eller en person, med mulighed for at ændre på flowet i interaktionen via den lærendes beslutninger og handlinger (Chernikova et al. 2020). Det vil sige at den lærende kan interagere med situationen og påvirke udfaldet af denne. Vores motivation for at bringe simulationsbaseret undervisning i spil, kommer af et ønske om at understøtte vores studerendes udvikling af kritisk-refleksive lærerkompetencer og professionel dømmekraft. Udgangspunktet var at undersøge muligheden for at basere mere af campusundervisningen på de studerendes praktikerfaringer gennem inddragelse af digitale simulationer. Undersøgelser viser bl.a., at studerende oplever øget selvtillid og sikkerhed, når de deltager i simulationsbaseret undervisning (Norman m.fl., 2012; Roberts, Kaak & Rolley, 2019). Simulationsbaseret undervisning styrker desuden studerendes kommunikative kompetencer, deres evne til at tænke kritisk og træffe beslutninger (Adib-Hajbaghery & Sharifi, 2017). De lovende udsigter til selvsikkerhed,

kritisk tænkning og beslutningskraft stammer mest fra internationale undersøgelser foretaget i sundhedsuddannelser. Vi arbejder ud fra en hypotese om, at nogle af fordelene også kan gælde i læreruddannelsen. Simulationsundervisning er ikke nyt i læreruddannelsen og metodens potentiale blev allerede beskrevet i 1969 (Cruickshank, 1969). Siden er metoden udviklet, senest i form af en teoretisk model med en række dimensioner – et kontinuum, der viser, at simulationsundervisning kan se ud på forskellige måder (Nielsen, m.fl., 2022:71).

### XR-simulationsbaseret undervisning i læreruddannelsen

Når vi undersøger XR-teknologi som simulation, er det altså blot én af mange muligheder for at arbejde simulationsbaseret i undervisningen. Det er en simulation, hvor den virkelighed de studerende arbejder med er virtuel. Det kan være en rekonstruktion af en virkelighed, som de studerende har erfaret i deres praktik. Det svarer til at skrive en tekstcase eller lave et rollespil, der er baseret på erfaringer fra praktikken. Det adskiller sig fra tekstcase og rollespil, idet et virtuelt element skaber en oplevelse gennem VR-briller eller mobilkamera. Casen er fleksibel, da den studerende kan gå "bagom" den og, ved hjælp af programmering, ændre i handlingerne.

## NY TEKNOLOGI – NYE MULIGHEDER – NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES



XR-teknologi som simulation er relativt nyt i læreruddannelsen. Dittrich et al., 2022 har undersøgt XR-simulationsbaseret læring blandt online lærerstuderende i Norge. Resultaterne af forskningen peger på, at VR-simulationsundervisning bidrager til at bygge bro mellem teori og praksis (Dittrich et al., 2022). I undersøgelsen fra Norge er de studerende udelukkende i rollen som brugere af VR-teknologi og praksiscasene er skabt af tech-virksomheden TeachLivE, der producerer virtuelle klasse-rumssimulationer.

I vores projekt er studerende ganske vist brugere af XR-cases, men disse cases er skabt af de studerende selv. På den måde er de studerende både skabere og brugere af XR-teknologi. Det har vi besluttet, at de skal være, da det er deres egne praksis-erfaringer, vi ønsker at bringe i spil.

Cases, som de studerende skaber i projektets første år, bliver brugt og analyseret af andre studerende i projektets andet år. Vi eksperimenterer med XR-simulationer på fire forskellige hold fordelt over to år. Vi observerer, filmer og interviewer studerende, der bruger og skaber XR-simulationer. I denne artikel præsenteres citater og observationer fra forskellige studerende, der har været med i projektet.

## NY TEKNOLOGI - NYE MULIGHEDER - NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

### XR-teknologi

**Extended reality (XR)** er et samlet begreb, der refererer til både augmented reality (AR) og virtual reality (VR). Teknologien er beregnet til at kombinere eller spejle den fysiske verden med en digital verden, som brugeren kan interagere med.

**Virtual reality (VR)** er et simuleret 3D-miljø, der gør det muligt at udforske og interagere med virtuelle omgivelser på en måde, der nærmer sig virkeligheden. Når de studerende oplever 3D-miljøet i VR, bruger de VR-briller for at interagere med miljøet. Vi har brugt simple papbriller, som mobiltelefonen sættes ind i.



Billedet ovenfor er en gengivelse af, hvordan et 3D-miljø kan se ud i VR med forbehold for, at det er svært at gengive 3D i 2D. Forestil dig, at du går rundt i klasserummet, du kan gå hen og læse, hvad eleverne har skrevet på deres papirer. Du kan lytte til, hvad de taler om og se, hvordan de forskellige grupper bevæger sig.



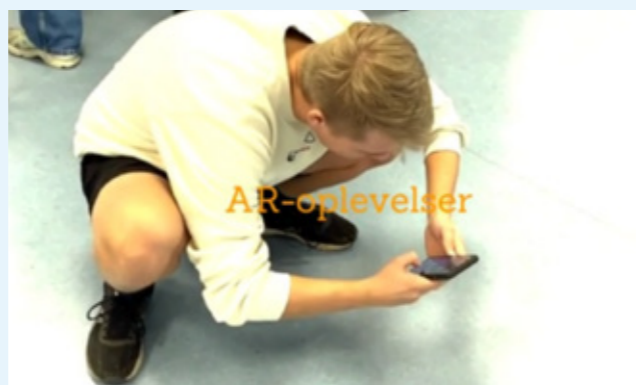
En studerende oplever en medstuderendes praktikcase i VR.

**Augmented reality (AR)** er en interaktiv oplevelse, der kombinerer den virkelige og den digitale verden. Cases opleves som AR igennem mobilkameraet, hvor det konstruerede ligger som et lag ovenpå virkeligheden.



Billedet ovenfor viser AR, hvor casen ligger ovenpå virkeligheden. Det kunne også være på den studerendes arbejdsbord eller på gulvet i undervisningslokalet. Man kan altså kigge ind i klasserummet og se/høre, hvad der foregår. Når casen afspilles, er den levende i den forstand, at eleverne og læreren taler og bevæger sig. Når man drejer sig (bevæger mobilen), ser man det, der foregår til de andre sider. Den lille sorte prik under vinduet bruges til at interagere (pege og klikke) med. Alt efter hvordan casen er programmeret, vil forskellige klik aflede forskellige handlinger.

Fx fortæller eleverne, hvad de tænker, når man klikker på dem.



En studerende oplever en medstuderendes praktikcase i AR. På mobilen ser han casen udspille sig på gulvet foran ham.

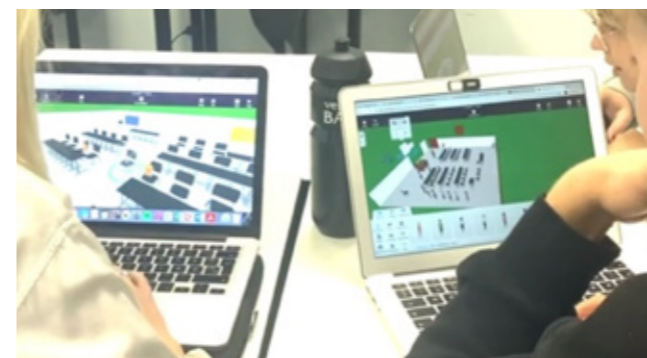
## NY TEKNOLOGI - NYE MULIGHEDER - NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

### CoSpaces på skoletube

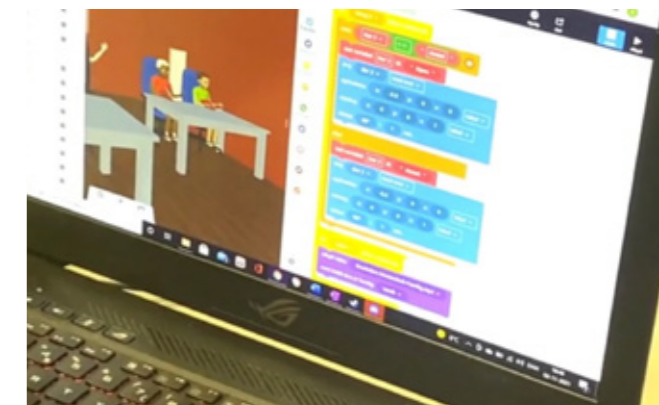
Til at skabe de digitale simulationer, har vi valgt CoSpaces Edu, som er et program på Skoletube. Skoletube er skolernes digitale værktøjskasse, hvor lærere og elever har adgang til forskellige digitale produktionsprogrammer. De fleste folkeskoler har licens til Skoletube. VIA's læreruddannelser har også denne licens.



CoSpaces er den software, de studerende skaber 3D miljøer i. Lidt som i computerspillet *The Sims* indrettes et tomt rum med de elementer, man skal bruge i casen. Elementerne programmeres, så de får handlinger og kan gøre noget. Handlinger programmeres ved relativ simpel blokprogrammering, der er kendt i programmer som fx Scratch og micro:bits. Det kræver en vis logisk eller computationel forståelse at omsætte forestillinger til instruktioner via kodeblokke. En almindelig studerende uden særlige teknologiske handleevner bruger 2-3 fulde studiedage på at rekonstruere en erfaret praktikcase til en virtuel simulation i CoSpaces. De fleste oplever det som komplekst, og de er frustrerede undervejs, men de er også stolte af de færdige produkter. Det opdager vi, da flere fortæller os, at de har vist familie og venner udenfor studiet det færdige produkt. Det plejer de ikke sige om deres skriftlige opgaver eller praktik-logbøger.



De studerende indretter 3D miljøet til den case, de rekonstruerer.



De studerende programmerer en handling i deres praktikcase.

### Lærerstuderendes digitale myndighed

Når vi kaster et teknologiforståelsesfagligt blik på potentialet i at veksle mellem rollen som bruger og skaber af digital teknologi, bidrager denne vekselvirkning til de studerendes digitale myndighed.

Iversen et al. beskriver, hvordan produktion og design af digital teknologi, som fx XR-teknologi, medfører kritisk opmærksomhed på det, der ligger bag designet, når man selv er bruger af artefakter produceret af samme teknologi. Det bidrager til den studerendes digitale myndighed (Iversen et al, 2019:34).



Figur fra Iversen et al. 2019: Hvordan konstruktiv- og receptiv brug af digital teknologi informerer hinanden.

De studerendes teknologiske handleevne og computationelle tankegang<sup>1</sup> styrkes, når de omsætter en praktikcase til et interaktivt 3D miljø, som andre kan bruge. Derudover øger det deres forudsætninger for at vurdere kvaliteten i de XR-teknologier, de bruger i deres hverdag.



## NY TEKNOLOGI - NYE MULIGHEDER - NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

Den skabende del af projektet har styrket de studerendes digitale myndighed:

### Magien forsvinder, kompetencerne vokser – om AR:

“... jeg anede ikke, at man selv kunne lave sådan noget. Det er det samme, som de der solbrille-prøverum og snap-filtre... og Pokémon Go. Det gør de der ting lidt mindre magiske” (Studerende på 2. årgang).

Sådan siger en studerende, der opdager, at AR bare er et simpelt lag på mobilkameraet, som h\*n selv kan lave. Når de digitale apps og spil bliver mindre magiske, bliver mennesket også mere myndigt overfor teknologien.

### Computeren er ikke mere end det, mennesker får den til – om algoritmer:

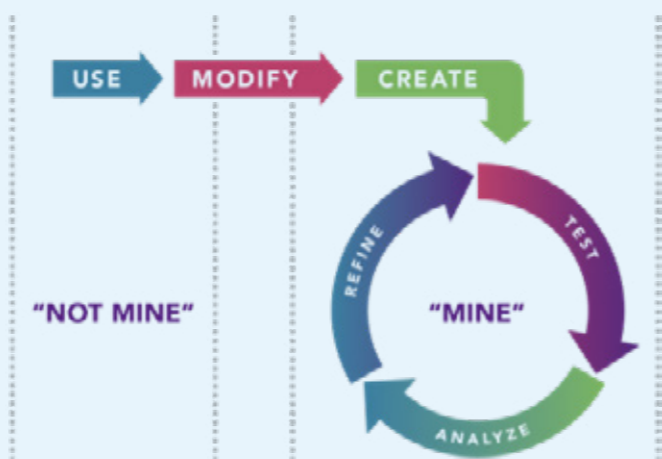
“Hvis man skal tænke ligesom en kode [algoritme], skal man tænke nedad. Den kan ikke gøre noget længere nede før, den har gjort det første. Den kan jo faktisk ikke tænke, kun læse. Derfor skal vi være skarpe på rækkefølgen og betingelserne. Den er jo dummere end os ... den kan ikke tænke selv” (Studerende på 3. årgang).

Den studerendes har forstået, at det et program kan og ikke kan altid er bestemt af dem, der har skabt det. Hvis fx skolens learning management system (LMS) kan noget frem for noget andet, er det et bevidst valg fra producentens side. Det kan tyde på, at den studerende er på sporet af en erkendelse af, hvordan digitale teknologier af og til sætter rammerne for vores sociale råderum jf. højre side af modellen på forrige side. Derfor styrker det den studerende digitale myndighed at have forståelse for den determination som en digital teknologis indlejrede intentioner har – også selvom de umiddelbart er usynlige, når vi bruger teknologien.

### USE-MODIFI-CREATE

#### – en didaktisk model til digital produktion

Som nævnt ønsker vi, at de studerende skal lære at bruge og skabe med XR-teknologi. Derfor planlægger vi undervisningen med udgangspunkt i USE-MODIFY-CREATE modellen (Lytle et al., 2019). Modellen er velegnet, da den er processuel. I tråd med Iversens figur ovenfor, tager USE-MODIFY-CREATE modellen højde for, at man som bruger af en teknologi opnår erfaringer, som man senere kan lade sig informere af. Da blokprogrammering og 3D er relativt nyt for de studerende, bidrager MODIFY-fasen til at stilladsere den studerende i skabelsesprocessen. I første fase, USE-fasen, anvender de studerende XR-teknologi skabt af andre. I anden fase, MODIFY-fasen, ændres mindre detaljer for at lære at bruge programmet. Til slut, i CREATE-fasen, skaber de selv et produkt, en rekonstrueret praktikcase, som kan opleves af andre. Andre gange skaber de studerende læremidler, der bliver brugt af skoleelever i praktikken.



USE-MODIFY-CREATE-modellen fra Lytle et al., 2019.

“... jeg anede ikke, at man selv kunne lave sådan noget. Det er det samme, som de der solbrille-prøverum og snap-filtre... og Pokémon Go. Det gør de der ting lidt mindre magiske”



(Studerende på 2. årgang).

## NY TEKNOLOGI - NYE MULIGHEDER - NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

### Har du lyst til at prøve nogle af stunderproduktionerne?

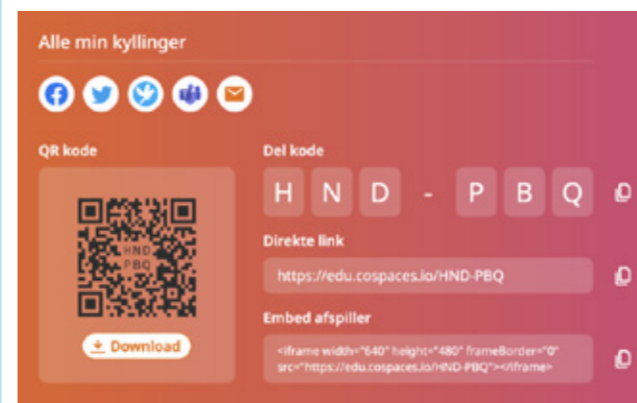
Det kræver, at du henter CoSpaces Edu appen. Scan QR-koden eller skriv delekode, og du er inde i den case, de studerende har skabt. Hvis du ikke er typen, der har VR-briller liggende på skrivebordet, kan du opleve dem på computer- eller mobilskærm. Husk at vende dig rundt, når du kommer derind. Miljøet er 3D, og du ser ikke det, der sker i dine blinde vinkler.

Vi hilser fra de studerende bag produktionerne og siger, at casene er til fri afbenyttelse i undervisningen, hvis du bliver inspireret til at bruge dem.

### Om at handle i affekt

Case: Eleverne leger alle mine kyllinger på boldbanen. Der opstår en fysisk konflikt mellem to elever og læreren handler i affekt.

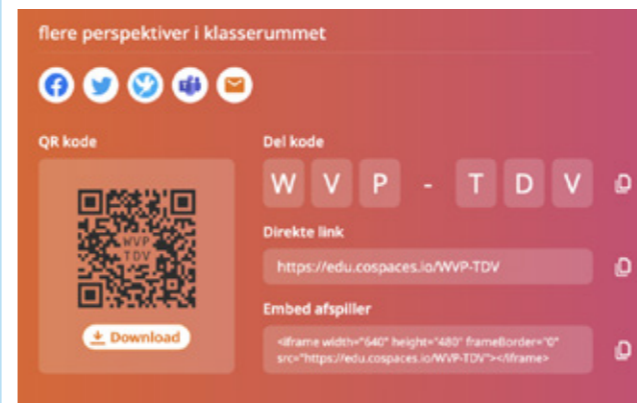
<https://edu.cospaces.io/HND-PBQ>



### Inklusion set fra flere elevperspektiver

Case: Vi ser en afskærmet elev med ADHD. I stedet for at høre hans tanker, hører vi hvordan de andre elever og læreren oplever det, når en elev er afskærmet. Klik på eleverne og hør, hvad de tænker.

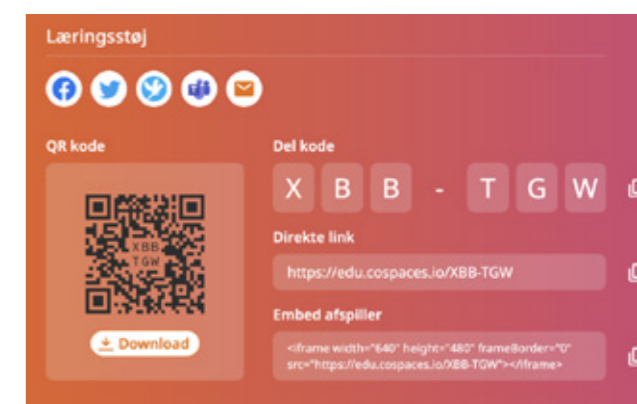
<https://edu.cospaces.io/WVP-TDV>



### Læringsstøj og elevengagement

Case: Halloween tema i engelsktimen. Der er kaos i klasserummet, eleverne er begejstrede og støjniveauet er højt. Eleverne arbejder med opgaverne, men det virker vildt. Hvordan har man det egentlig som praktikant, når man står midt i læringsstøjen? Hvad gør man? Er det ok, at det sejler lidt? Hvordan ser vi, om eleverne lærer noget?

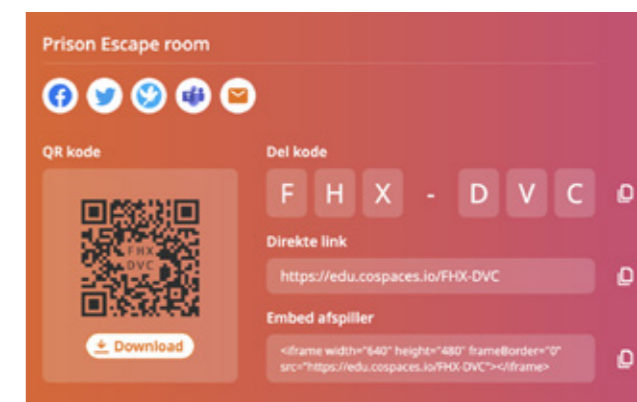
<https://edu.cospaces.io/XBB-TGW>



### Prison escape room

Case: Slip ud af fængslet. En god ikke-lærerfaglig intro til programmet, som vi selv har brugt i USE-fasen.

<https://edu.cospaces.io/FHX-DVC>



## NY TEKNOLOGI – NYE MULIGHEDER - NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

### Jeg ser ikke det, jeg ikke ser, fordi jeg ser det, jeg ser

Det lyder systemteoretisk, og det er en vigtig erkendelse for de studerende, når de oplever hinandens cases i VR-brillerne. Det bliver tydeligt for dem, at der i enhver pædagogisk situation findes blinde vinkler.

Vi ser alle en studenterproduceret praktikcase, hvor to elever kommer i en fysisk konflikt. Legen stopper og de andre elever bliver tilskuere til situationen. Vi beder nu de studerende om at vurdere, hvilken pædagogisk handling, der vil være mest konstruktiv. Nedenstående er et udsnit af en opfølgende dialog på et af de hold, der var en del af projektet.

En studerende foreslår at tage en snak med de to elever. *“Hvad så med de andre elever?”*, spørger en medstuderende - *“... jeg lagde mærke til, at de så ret chokerede ud”*, siger h\*n. *“Mens jeg så, at drengene røg i totterne på hinanden, opdagede jeg ikke de andre elevens ansigtsudtryk og kropssprog... jeg kunne jo ikke selv se det, fordi jeg ligesom fokuserede på noget andet.*

En anden studerende ville have sat legen i gang og trukket de to drenge til side. H\*n havde større opmærksomhed på de andre elever end på de to i konflikt. H\*n havde set noget andet, der gav anledning til at handle, som h\*n gjorde. Det kan lyde som common sense, men når de studerende ‘mødes’ udenfor VR-brillerne i undervisningslokalet og har observeret samme case fra hver sin position, finder de ud af, at man handler forskelligt alt afhængigt af perspektivet. På den måde kan VR bruges til at erkende observationsteori kropsligt. Brug af VR over de studerendes kompetence i at lave observationer af anden orden (Bjørndal, 2013, s. 35).

### Det bøvler, men vi fikser det

Mange undervisere og studerende er trænede i at beskrive praksiscases med ord og tekst, men nu skal det omsættes til virtuelle mennesker, genstande og handlinger. Det har ledt vores studerende på en omvej ind i en teknologiforståelsesfaglig opøvelse, som til tider har flyttet fokus fra det pædagogiske til det mere tekniske. Undervejs er vi bekymrede for, om det bliver for vanskeligt, og også om vores egen teknologiske handleevner slår til. De studerende kan ofte mere end os – særligt når det drejer sig om digital produktion. De fifler med det, og de ‘hacker’ problemerne, alt imens de tænker pædagogisk og lærerfagligt. På den måde lærer vi af hinanden: Vores teknologiske handleevner udvikles sideløbende, og de studerende kan spejle sig i deres underviseres fejlmodighed.

### Hvordan ser praksis ud?

I den løbende dialog mellem de studerende, mens de bygger 3D miljøer, bemærker vi, at de studerende er til stede i undervisningen på en anderledes måde. Vores formål med projektet er at undersøge, hvad inddragelsen af digitale simulationer på Læreruddannelsen kan bringe med sig, og der begynder at vise sig nogle tegn: Arbejdsformen, sproget og de studerendes interaktion er anderledes. De studerende tænker højt og spørger hinanden: *“Hvordan ser en koncentreret elev egentlig ud?”* *“Hvordan skal elevens ansigtsudtryk være?”* *“Hvordan var det nu, bordene stod?”* (eksempler på spørgsmål fra studerende, vi har observeret). Når der indtales replikker til karaktererne (i 3D-miljøerne), overvejes det nøje, hvordan en bestemt lærer egentlig lyder, hvordan en demotiveret elev taler, og hvad h\*n siger. På tekst kan man skrive “eleverne tog godt imod opgaven”, men i XR-simulationer skal man vise, hvordan det ser ud, når elever tager godt imod en opgave. Beskrivelser skal omsættes til konkrete handlinger, og de studerende bliver opmærksomme på, og over sig i, at se de tegn og udtryk, en lærer skal tolke og handle på.

### Erfaringer, der kan mærkes

Udtrykket i CoSpaces er tegneserieagtigt, og vi er fra begyndelsen opmærksomme på, hvorvidt de studerende kan tage det alvorligt. Det viser sig, at det ikke er et problem; de studerende stiller ikke spørgsmål ved det grafiske udtryk, med hæfter sig ved de erfaringer og oplevelser, de gør sig. Når den studerende ved, at den case h\*n er i gang med at opleve, er konstrueret og erfaret af andre praktikanter, skaber det motivation: *“Selvom hun handler lidt kikset, kan jeg godt forstå hende”* siger en studerende, der netop har været inde i en case, skabt af studerende fra et andet hold. En medstuderende tilføjer *“det kunne godt have været mig det der. Man kan nemt sidde og være klog [bagefter], men når man står der, handler man tit spontant og ikke altid lige klogt i forhold til, hvad situationen egentlig kalder på”* (samtale mellem to studerende fra 3. årgang).

### At befinde sig i en læreres handletvang

Som undervisere arbejder vi ofte med studenterproducerede tekstcases fra praktikken. Når vi udskifter teksten med XR, som man kan gå ind i og interagere med, sker der et forandring: Når vi arbejder med tekstcases, har de studerende tendens til at ville bedømme den pædagogiske situation, de læser om. Er den fx god eller dårlig? Refleksionerne omkring XR-casen er mere handlingsorienterede. Da vi spørger om forskellen på XR-cases og tekstcases forklarer en studerende: *“Jeg kommer mere til at tænke, at det faktisk er mig, der skal gøre noget her... man står jo også der lige midt i det og tænker: ‘what to do?’ Det føles på en måde mere vigtigt, end når jeg bare læser det”.* (studerende på 2. årgang).

## NY TEKNOLOGI – NYE MULIGHEDER - NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

På den måde ser vi tegn på, at XR-simulationer flytter de studerendes refleksioner i retning af profleksion. Ved profleksion antager man et fremadskuende perspektiv, man overvejer handlemuligheder og potentialer uden at lade sig begrænse af vanetænkning, som fx tendensen til at bedømme kvaliteten af det, man ser.

### Lille teknologi, store forandringer

Det har overrasket os, hvor stor en forandring det skaber at introducere en lille teknologi i undervisningen. Undervisningspraksis er som bekendt traditionsbundet; den er kulturelt og historisk situeret, og det kræver meget at bryde med forventningerne til en undervisningspraksis (Aspfors et. al, 2021, s. 31). Praksis forstås her som aktiviteter, der udøves i et samspil mellem aktører og artefakter og gentages både tidsligt og rumligt (Reckwitz, 2022, s. 56). I teorien om praksisarkitektur manifesterer praksis sig gennem det, individet gør i en given praksis (*doings*), det der siges helt konkret (*sayings*), og hvordan den enkelte relaterer sig til andre og til det sted, vedkommende befinder sig (*relatings*) (Aspfors et. al, 2021, s. 32). Disse handlinger finder sted i praksisarkitekturer – arrangementer – der skaber muligheder og begrænsninger for interaktion.

Det kulturelt-diskursive arrangement består af de ressourcer, der skaber muligheder og begrænsninger for det, der siges og tænkes. Det kan fx være sproget og de diskurser, der bruges i en praksis. Det materielt-økonomiske arrangement er ressourcer, der muliggør og begrænser det, der gøres i en praksis og påvirkes fx gennem bygninger, artefakter og økonomi. Det socialt-politiske arrangement defineres af de ressourcer der muliggør og begrænser, hvordan mennesker forholder sig til hinanden, hvilket bl.a. er påvirket af hierarkier, magtstrukturer og sociale normer (Aspfors et. al, 2021 s. 38-39).

Det materielt-økonomiske arrangement ændrer sig i form af en ny teknologi, der bliver tilgængelig for de studerende. Som resultat heraf ændrer deres handlinger sig og de bliver mere deltagende og proaktive. De leger og prøver sig frem, hvilket kan høres på deres sprog, som bliver mere frit og profleksivt. Som vi har nævnt, ændrer indholdet i deres dialoger sig også og bliver mere erfaringsbaseret og handlingsorienteret. Det kan handle om, at teknologien påvirker undervisningsformen og forstyrrer det klassiske undervisningshierarki, og at magtstrukturerne dermed forandrer sig.

Vi ser tegn på, at XR simulationsbaseret undervisningen kan bane vej for en lettere adgang til en “oplevet praksis”. Elever og klasseværelser “hentes ind” på campus og bidrager til praksislignende erfaringer hos de studerende, som de kan teoretisere over gennem en konkret og fælles reference.

### Handlemod og profleksion

Vi oplever, at XR-simulationsbaseret undervisning skaber en højere grad af handlingsorientering. Simulationerne viser stemninger, som de studerende mærker og tolker af det de ser og hører. Det sætter fokus på en kompetence til at handle i øjeblikket. En lærer, der opererer på gulvet eller det niveau, Dale kalder K1-niveau, (Dale, 1999) er uundgåeligt underlagt en akut handlingstvung. I praktikken over de studerende deres handlekompetence, hvilket kan styrke deres pædagogiske handlemod. I praktikken erfarer de også, at deres pædagogiske tolkninger og handlinger har konsekvenser. Med XR-simulationer kan de studerende prøvehandle konsekvensløst i et scenarie, de oplever som vigtigt. På sigt kan man forestille sig, at de studerende bliver eksamineret i at gå ind i en virtuel pædagogisk situation, som de skal mærke og tolke på, mens de er der. Derefter kan de komme med et begrundet bud på en kortsigtet- og en langsigtet pædagogisk handling, som de vurderer, situationen kalder på. Sådan en form for undervisning eller eksamen har potentiale til at stille skarpt på mere profleksive sider af den pædagogisk dømmekraft.

## NY TEKNOLOGI – NYE MULIGHEDER – NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

### Snebolden ruller og XR rammer folkeskolen

I begyndelsen af projektet var det os, der tog initiativ og implementerede XR i undervisningen. Undervejs er rollerne blevet byttet. De studerende har taget teten og har bragt XR ud i praktikken. Vi har besøgt dem der og fulgt med i, hvad der skete.

### XR i folkeskolen - multimodale læremidler i tre dimensioner

En praktikgruppe skaber et XR-læremiddel til elever i 7. klasse. Gruppen laver et hus, der fungerer som et escape room med matematiske gåder.



Scan QRkoden og oplev praktikanternes matematiske escapehus.

### Vovemod

Akkurat ligesom vi kom på tynd is, da vores studerende viste sig at kunne mere end os i forhold til det tekniske, forudsiger praktikanterne samme scenarie, da de inddrager XR i undervisningen. Nogle skoleelever har nemlig mere erfaring med at programmere med fx micro:bits. I det hele taget er de studerende - såvel som os - utrygge ved ikke at være 100% inde i det, der introduceres i undervisningen: "Det beroligede mig, at jeg ligesom selv havde prøvet det herinde [på Campus] og havde set, hvordan I [underviserne] også nogle gange ikke lige kunne finde ud af det... Og så turde jeg undersøge det sammen med eleverne og finde ud af en eller andet måde at fikse det" (Praktikant på 2. årgang).

### Eleverne møder CoSpaces

Inden praktikanterne introducerer deres escape-hus, spørger de eleverne, om de før har arbejdet med CoSpaces. Ingen har konkrete erfaringer med det, men de ved, at det findes på SkoleTube. Flere af dem har tidligere blokprogrammeret i andre programmer.

Praktikanterne beder eleverne om at gå til CoSpaces via Skoletube og uden de store opstartsvanskeligheder lander eleverne i det tredimensionelle escape-hus. Der bliver stille i klasselokalet, eleverne er koncentreret om at bevæge sig rundt i det virtuelle rum for at løse de matematiske gåder. Eleverne navigerer ubesværet og intuitivt rundt i rummet, hvilket er i kontrast til, da vi selv og de studerende brugte det første gang. Senere skal eleverne selv skabe VR. Eleverne er interesserede og arbejder koncentreret. Der er mange spørgsmål til praktikanterne, som hjælper eller giver sparring. Der er ikke altid et færdigt svar, men sammen finder de løsninger, så eleverne kan lave det, de forestiller sig.

### Det anderledes motiverer

En praktikgruppe skriver i deres praktikopgave: "Vi observerede, at eleverne havde svært ved at løsrive sig, da de skulle til pause. Derudover oplevede vi en proces, hvor eleverne var sværere at interagere med, fordi de var fordybet i arbejdet med CoSpaces." (praktikopgave, 2022)

Når man inddrager XR i skolen, sker der noget nyt - noget anderledes - i klasselokalet, end der plejer at gøre. Dette sætter klassens matematiklærer ligeledes ord på fra sin observerende position i klasseværelset. "De [eleverne] gør noget andet, end de plejer" konstaterer han.

### Først gik vi forrest - nu følger vi efter

Projektet er slut, men CoSpaces og XR-teknologi ruller forsat afsted i nye afskygninger. Vi følger med og opdager, at vi har sat gang i en lille bevægelse, som nogle af vores studerende har lyst til at arbejde videre med.

## NY TEKNOLOGI – NYE MULIGHEDER – NÅR STUDERENDE BRUGER OG SKABER DIGITALE SIMULATIONER AF PRAKSISCASES

### Referencer

- Adib-Hajbaghery, M. and Sharifi, N. (2017) Effect of Simulation Training on the Development of Nurses and Nursing Students' Critical Thinking: A Systematic Literature Review. *Nurse Education Today*, 50, 17-24
- Aspfors, J, Jakhelln, R, Sjølie, E (red.) (2021). *Å analysere og ændre praksis – Teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Beierholm, M.H., Hjorth, M., Basballe D.A (2022). Teknologiforståelse som dannelsesaspekt i *Lærers Grundfaglighed: Et møde mellem digitale teknologier og dannelsesteori i undervisningen. Studier i læreruddannelse og-profession 7* (1), s. 10-29. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i1.132431>
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje*. Forlaget Klim
- Chernikova O et al. 2020. Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*; 90(4), s. 499-541.
- Cruickshank DR 1969. The Use of Simulation in Teacher Education: A Developing Phenomenon. *The Journal of Teacher Education*; 20(1), s. 23-26.
- Dale E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*, 1.udgave, Forlaget Klim
- Iversen, O. S., Dindler, C., & Smith, R. C. (2019). En designtilgang til teknologiforståelse. I O. S. Iversen, C. Dindler, & R. C. Smith, *En designtilgang til teknologiforståelse*, (s. 27-41), Dafolo.
- Kaufman D, Ireland A 2016. Enhancing Teacher Education with Simulations. *TechTrends*; 60(3), s. 260-267.
- Lynn Dittrich, L., Aagaard, T., Hjukse H. (2022) The perceived affordances of simulation-based learning: online student teachers' perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education 19*,60. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00366-2>
- Lytle, N.; Barnes, T.; Catete, V.; Boulden, D.; Dong, Y.; Houchins, J.; Milliken, A.; Isvik, A.; Bounajim, D. & Wiebe, E. (2019). "Use, Modify, Create: Comparing Computational Thinking Lesson Progressions for STEM Classes" in: *ITiCSE*. s. 395-401, DOI: 10.1145/3304221.3319786.
- Nielsen, B. L., Hansen, B. D. & Wiskerchen, M. (2022), Simulationsbaseret undervisning i læreruddannelsen: Forskning og case-eksempler I: Henriksen, J., Glavind, J. G. & Noer, V. R. (red.) *Simulationsbaserede Undervisningsmetoder: Fra teori til praksis* (s. 63-83). Gads Forlag.
- Norman G, Dore K, Grierson L. (2012). The minimal relationship between simulation fidelity and transfer of learning. *Medical Education*, 46(7), 636-47.
- Reckwitz, A., Rosa, H. 2022. *Senmoderniteten i krise – hvad kan samfundsteorien bidrage med?* Hans Reitzels Forlag.
- Roberts, E., Kaak, V., & Rolley, J. (2019). Simulation to replace clinical hours in nursing: A meta-narrative review. *Clinical Simulation in Nursing*, 37(C), 5-13

# Teknologiforståelse og børnelitteratur i dansk

Hvad sker der, når studerende kombinerer kodning med novelleanalyse? Denne artikel beskriver et gennemført LULAB-projekt, hvor teknologiforståelse afprøves og undersøges som en integreret faglighed i dansk i læreruddannelsen. Der mangler forskning i den nye faglighed teknologiforståelse i relation til fag. Projektets bidrag er ny viden om fagdidaktik i dansk.



Figur 1. Studerende afprøver hinandens computerspil i undervisningen.

“Velkommen! Tror du på drager? Oskar siger at han har set en drage ved møllen. Tryk A, hvis du vil med Lille Virgil og Oskar på eventyr efter dragen. Tryk B, hvis du ikke tror på sådan noget fis.”

## TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG BØRNELITTERATUR I DANSK

Sådan starter et arkadespil om Lille Virgils eventyr. Det bygger på Ole Lund Kirkegaards novelle *Dragen* (Kirkegaard, 2009). Trykker man A, kommer man straks videre i historien, som er en videredigtning på denne børnebogsklassiker. I løbet af spillet skal man løbende tage stilling til, om man tør være med til at fange dragen eller hellere vil stikke af. Er man modig nok, ender spillet ligesom i novellen med, at man er med til at skræmme den dødkedelige lærer henne i skolen til at springe ud ad vinduet af skræk. Så kan børnene nemlig få en ny og sjovere lærer!

Både spillet og historien er udtænkt og kodet i et blokprogrammeringssprog af en gruppe studerende i dansk. Denne artikel beskriver et gennemført LUBAB-projekt i dansk i indskoling/mellemtrin i læreruddannelsen i Aarhus i maj 2023. Projektet handler om kodning og børnelitteratur og har som formål at undersøge og eksperimentere med teknologiforståelse som en integreret faglighed i dansk. Vi ved, der mangler forskning i integrationen af den nye faglighed teknologiforståelse i relation til danskdidaktik (Slot et al., 2021).

### Baggrund

Teknologiforståelse er en ny faglighed, som i Danmark er blevet introduceret af Undervisningsministeriet som et forsøgsfag og en faglighed integreret i flere af folkeskolens fag nemlig dansk, matematik, billedkunst, natur/teknologi, fysik/kemi, håndværk og design samt samfundsfag (Teknologiforståelse i folkeskolen, 2018). Forsøgsfagligheden er afprøvet på 46 skoler i landet, og i skrivende stund etableres et nationalt Videncenter for Digital Teknologiforståelse, hvor fagligheden skal videreudvikles både som selvstændig faglighed og som integreret faglighed i skolens fag. Der er tale om en faglighed, som knopskyder, idet den både udvikles og afprøves i skolens praksis og visse steder i læreruddannelsen og samtidig er genstand for forskning på professionshøjskolerne (se fx de seneste års temanumre om teknologiforståelse i Studier i Læreruddannelse og Profession, Learning Tech, Læring og Medier og Unge Pædagoger).

Teknologiforståelse udgøres af fire kompetenceområder, som hedder digital myndiggørelse, digitalt design og designprocesser, computationel tankegang og teknologisk handleevne (BUVM, 2021). Tilsammen beskriver disse en faglighed, der dels rummer en kreativ og skabende tilgang, dels en kritisk og analytisk tilgang. Jeg skriver bevidst ikke fag men faglighed, fordi der i denne artikel er fokus på teknologiforståelse som en faglighed, der integreres i danskfaget.

Det kreativt skabende kan fx handle om at lade børn undersøge, lege med og selv designe digitale teknologier. Eksempelvis har man i forsøgsfaget på flere skoler gode erfaringer med det visuelle programmeringssprog Scratch, digitale billedfortællinger og udformning af simple chatbots. Her kan elevers fantasi og undren over deres digitale omverden være afsæt for faglig indsigt i, hvordan man skaber gode fortællinger, og interagerer mundtligt med en robot. Man kan spørge, hvorfor man skal

kunne dette? Men man kan også vende spørgsmålet og spørge hvorfor ikke? Teknologierne er omkring os. Mundtlighed er en central disciplin i dansk, og det er samtidig forudsætningen for at kunne forstå forskellene på det kontekstafhængige talesprog, som vi mennesker behersker, og så chatbotters efterligninger af mundtligt sprog, der udelukkende er baseret på sandsynlighedsberegninger. Ved at underkaste menneske og maskine et kritisk blik kan man godt blive klogere på forskellige sproglige ytringer, som vi bruger til daglig. Dette antyder, at der kan skabes undervisningsforløb med overlappende faglige mål for både dansk og teknologiforståelse.

Analytisk og kritisk stillingtagen til digitale teknologier kommer særligt til udtryk i kompetenceområdet digital myndiggørelse. Begrebet myndiggørelse har idehistoriske rødder i Paulo Freires pædagogiske tanker om elevens frigørelse fra et undertrykkende uddannelsessystem og samfund (Freire, 1974). Freire forholdte sig kritisk til teknologier, som han så som undertrykkende, men hans elev Paulo Blikstein har videreført ideen om myndiggørelse gennem et konkret arbejde med teknologier ved at lære elever at udvikle frihed gennem ejerskab til teknologier omkring sig (Fibiger et al., 2019). For Blikstein handler myndiggørelse derfor om at mestre, hacke og forandre teknologier. Der er med inspiration herfra en overordnet ide om dannelse i teknologiforståelsesfagligheden, som vedrører mennesket på individ-, fællesskab- og samfundsniveau.

Forestillingen om dannelse findes naturligvis allerede i danskfagets formål (BUVM, 2023a) og formålet for it og medier (BUVM, 2023b), men med digital myndiggørelse kommer der en større opmærksomhed på digitale teknologiers egenart og indvirkning på os. I LULAB-projektet anlægger flere af de studerende i undervisningen af sig selv et kritisk blik på teknologierne, når de undervejs i arbejdet spontant begynder at tale om, hvilke data de mon afgiver, og hvilken tiltrækningskraft computerspil har på dem selv<sup>1</sup>. Dog er det selve det at konstruere spil med en kreativ skabende tilgang, som har størst opmærksomhed i LULAB-projektet.

### Beskrivelse af casen og metodisk tilgang

Den aktuelle case foregår blandt 29 tredjeårsstuderende i dansk rettet mod indskoling og mellemtrin (DAI) samt deres underviser, som også er denne artikels forfatter. Casen strækker sig over blot to sammenhængende lektioner i løbet af hvilke, de studerende udvikler, koder og afprøver tre forskellige spil. Metodisk kan lektionerne opfattes som en intervention af eksperimenterende karakter rammesat af mig. I holdets studieplan optræder timerne i et forløb om børnelitteratur og som afslutning på et didaktisk arbejde med Kirkegaards novelle. Novellen er således bearbejdet af de studerende med særlig opmærksomhed på den fantastiske genre, tekstens fortæller, synsvinkel, sprog og børnesyn forud for undervisningen med spillene.

## TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG BØRNELITTERATUR I DANSK

Jeg har forud for interventionen drøftet ideen med en lille gruppe kolleger i LULAB-projektet. Aarhusgruppen blev dannet i 2022 og har været optaget af, hvordan kodning i form af blokprogrammering kan integreres i undervisning med studerende på meningsfulde måder. Drøftelser i denne gruppe har blandt andet dannet afsæt for nærværende intervention<sup>2</sup>.

Artefakter anvendt i undervisningen:

**Microsofts hjemmeside Makecode Arcade** (Microsoft, 2023). Gratis brugerprofil skal oprettes individuelt af underviser og studerende.

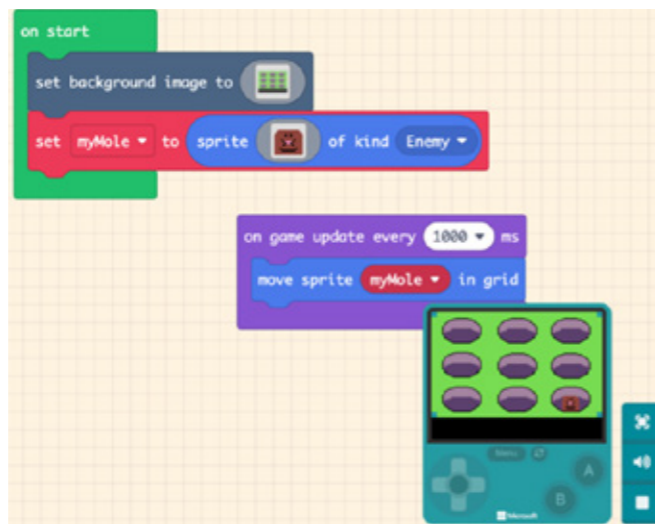
Her over de studerende sig på *beginner skillmaps*, og bag-efter koder de deres egne spil.

**Kittenbot Meowbit.** En håndholdt konsol, hvor man kan afvikle de færdigprogrammerede spil i retrostil. Teknologien er kendt fra micro:bit. Man overfører sit program fra Makecode Arcade og spiller det på botten. Kittenbots kan lånes på CFU eller indkøbes.

**Dragen** af Ole Lund Kirkegaard

Slides af underviseren

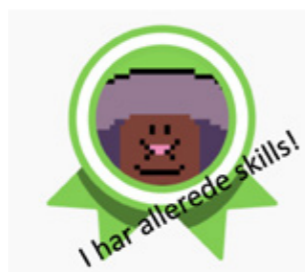
Metodisk er der foretaget en kvalitativ analyse af interventionen på baggrund af mine undervisningsplaner og oplevelse af undervisningen. Artefakter fra undervisningen såsom de udarbejdede spil og slides indgår i analysen sammen med eksempler fra hjemmesiden Makecode Arcade samt fotos af de studerendes arbejde i undervisningen. Der er tale om en meningskondenserende analyse (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 227–228) med fokus på sammenhængen mellem spilproduktion og børnelitteratur. Øvrige empiriske observationer er fra valgt. Analysen og vurderingen af ovenstående er naturligvis begrænset til og farvet af mine øjne, hvilket læseren må tænke med. Ambitionen med denne artikel er at give et situationsbillede af undervisningen og dens didaktiske perspektiver. Derved bidrager artiklen med ny viden om, hvordan arbejdet med kodning af spil og litteraturundervisning med børnelitteratur kan åbne for nye perspektiver på, hvordan teknologiforståelsesfagligheden og danskfaget kan indvirke på hinanden.



Figur 2 Eksempel på kode i blokprogrammeringssproget. I det færdige spil skal spilleren fange dragen, som stikker hovedet op ad tilfældige huller i den grønne mark.

### Analyse: Kodning som en kommunikativ handlemulighed

I LULAB-projektet kastes de studerende ud i et fælles forsøg på at integrere spillene og novellarbejdet ved at bruge kodning funktionelt. Begrebet funktionelt skal forstås på samme måde, som det kendes fra literacyundervisningen i grammatik i dansk, der bygger på et funktionelt sprogsyn (Christensen, 2021, s. 512). Med den funktionelle tilgang lægges vægten på formålet med at kode spil frem for en deduktiv undervisning i kodningsregler. Reglerne for de enkelte kodefunktioner anvendes i en kontekst af den overordnede historie, og der er derfor slet ikke fokus på de enkelte aspekter af blokprogrammeringen i undervisningen. Dette kan lade sig gøre, fordi de studerende hjemmefra har gennemført tre små træningsbaner på hjemmesiden Makecode Arcade af en samlet varighed på to timer. Dette har været forberedelsen forud for undervisningen. De enkelte træningsbaner er selvinstruerende og selvrettende, og efter gennemførelse kan man anvende programmeringsmetoden i forhold til tre simple arkadespilgenrer: Muldvarpespil, Skab-enfortælling og Labyrinth. Det er disse tre spilgenrer, som efterfølgende knyttes sammen med miljø- og personschildringerne fra *Dragen*.



Figur 3 Som forberedelse har de studerende gennemført tre 'beginner skillmaps', så de er klar til undervisningen.

## TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG BØRNELITTERATUR I DANSK

Når de studerende mestrer de grundlæggende færdigheder, er spørgsmålet, om det at kode kan ses som en kommunikativ handling i en større sammenhæng? Ifølge Ulf Dalvad Berthelsen kan man sammenligne literacy og programmering. Evnen til at kode et program er en del af en større faglighed, og bliver et middel til at udtrykke sig:

*"[...] forholdet mellem grammatik og kommunikativ handling er det samme som forholdet mellem reglerne for at skrive et program i et givet programmeringssprog og det - som jeg i mangel af bedre - vil kalde computationel handling."* (Berthelsen, 2019)

For at se det at kode som en handling i en større udtryksmæssig sammenhæng, er det nødvendigt at opholde sig ved både spillets og tekstens mikroverden. Mikroverden, som er et begreb fra den pædagogiske computerpioner Seymour Papert, betyder, at vi går helt tæt på teksten og computerspillet (Papert, 1993). Papert var optaget af ideen om, at børn lærer bedst ved at knytte færdighedstræning sammen med et overordnet emne, så det at øve sig rettes mod et formål i en 'microworld'. Ultimativt er målet, at barnet arbejder kreativt og bliver i stand til at udvikle 'powerful ideas' (Papert, 1980, s. 204). Øvebegrebet er også en central del af LULAB-initiativets grundlagstænkning.

### Tekstens mikroverden

Arbejdet med *Dragen* som skønlitterær tekst er en nærlæsning på tekstens præmisser. Her bliver de studerende ført ind i novellens sprog: tekstens mikroverden. Som genre er der tale om et fantastisk univers, hvor hovedpersonerne frygtløst udfører den eksisterende voksentilværelse. Her skildres en hverdag, hvor de voksne taler ned til børnene og er uden tiltro til deres evner:

*"Hvor skal sådan nogle dovne drenge hen? Spurgte den store, sorte smed."*

*Ud og fange dragen, sagde drengene. Den er nede ved den gamle mølle."* (Kirkegaard, 2009, s. 14)

Oscar og Lille Virgil blæser på de voksnes autoriteter ved at træde nysgerrigt og modigt ud i det ukendte, da de hører om en farlig (men meget spændende) drage bag ved den gamle mølle. Modsætningsforholdet mellem barn og voksen er novellens bærende tema.

Gennem børnenes talesprog (slang, overdrivelser m.m.) og frygtløse handlinger udfordres de voksnes myndighed, og teksten inviterer dermed (barne)læseren ind i et anarkistisk fiktivt univers, hvor børn er autonome og lever et liv på deres egne præmisser. Dette er tekstens mikroverden, og didaktisk kan man fx arbejde med sansninger, indlevelse i det narrative og empati ved at gå helt tæt på teksten. Min tilgang til tekstens mikroverden bygger på receptionsæstetikens litteratursyn,

hvor fortolkningen af teksten sker i et samspil mellem tekst og læser (Iser, 1991). Det forudsætter tekstnære læsninger fra de studerendes side, og det er grunden til, at det er vigtigt at være tæt på tekstens mikroverden. *Dragen* er ikke helt tilfældigt valgt. I undervisningen fremdrog jeg overfor de studerende den pointe, at teksten betoner fantasi, en legende tilgang og lysten til at eksperimentere, og at de måske kunne lade sig inspirere heraf i deres tilgang til computerspillene.

### Spillets mikroverden

Programmeringens mikroverden tager sig anderledes ud (jf. fig. 2). Her lærer de studerende reglerne for blokprogrammering; hvordan de sætter baggrunde sammen med figurer, der kan styres frem og tilbage; samt hvordan de kan inkorporere baggrundsmusik og grafik. Der er adskillige modaliteter i selv små enkle arkadespil som disse, hvilket betyder, den studerende skal træffe semiotiske valg i spildesignet. Disse valg forstås her i en teoretisk ramme fra socialsemiotikken, hvor alle spillets modaliteter medvirker til spillets samlede udtryk (Kress, 2010). Det er vigtigt, at disse semiotiske valg sker i overensstemmelse med tekstens mikroverden. Dermed bliver der tale om en udvidelse af tekstens univers, hvor dele af historien om Lille Virgil materialiseres i en ny digitaliseret form.



Figur 4 Undervisningsrummet er udformet som et værksted, hvor de studerende i grupper designer og koder deres spil.

### Refleksioner over interventionen

Målet med undervisningen var at afprøve en tilgang til kodning med Makecode Arcade, og at få de studerende til at udvikle færdige spilbare spil på baggrund af *Dragen*. Idet de studerende alle producerede færdige spil og uploadede dem til de tre Kittenbots, som var til rådighed for hele holdet, blev dette opnået. Grupperne spillede herefter hinandens spil til stor morskab for alle. Undervisningens sidste del blev brugt til at reflektere over de didaktiske gevinster og muligheder i dansk i skolen.

Det er iøjnefaldende, at de studerende umiddelbart godtager den præmis, at det er legitimt at arbejde med kodning af spil i dansk. Dette er ikke en selvfølge, da en direkte undervisning i digitale teknologier kan virke fremmedartet for mange lærer-studerende. En undersøgelse blandt lærer-studerende indikerer eksempelvis, at studerende har andre forventninger til undervisning-

## TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG BØRNELITTERATUR I DANSK

ningen på læreruddannelsen, hvad angår it og teknologier:

”*Elever skal dannes til at begå sig i en digital verden. Det bliver nok bare ikke mig der danner dem i det. Jeg vil godt, som det Anna siger, snakke sociale medier, og cyberbullying.*”  
*Sarah, danskstuderende på første årgang (Brahe-Orlandi & Lorentzen, 2022).*

Sarahs udtalelse stemmer overens med den dominerende opfattelse blandt de tredjeårstudierende på holdet i interventionen. De studerende har en forventning om, at digitale teknologier danner baggrund for store dele af undervisningens indhold, men ikke at teknologierne gøres til undervisningens genstand. En forklaring på dette kan være, at de i løbet af uddannelsen til dansklærere bliver vænnet til at arbejde med digitale læremidler og digitale multimodale tekster, hvor det er det formidlede indhold og ikke teknologien selv, som bearbejdes. En anden kan være, at de aldrig selv har modtaget en sådan undervisning.

Set mere overordnet fremhæver et nyt studie i mødet mellem danskidaktik og teknologiforståelse i læreruddannelsen faget dansk som en ”foranderlig social konstruktion med en stabil kerne” (Slot et al., 2023, s. 1). Studiet viser imidlertid, at der er rum for forstyrrelser og forhandlinger af faget i mødet med teknologiforståelse, og at disse kan lede til nye forståelser af dansk.

Andre studier har peget på, at lærere kan opleve både inspiration og magtesløshed i forhold til brugen af teknologi og it i undervisningen. I mit ph.d.-projekt blev lærere fx bedt om at bruge et digitalt læremiddel om kritisk læsning på nettet. Nogle lærere ville gerne inddrage det it-understøttede læremiddel i deres fagdidaktiske refleksioner og bruge dette læremiddel integrativt. Andre lærere havde derimod urealistiske forventninger til de teknologiske elementer og formåede ikke at forbinde læremidlet til fagdidaktisk refleksion og udvikling (Lorentzen, 2017, s. 228).

Det, som virker i interventionen med de lærerstuderende, synes at være at forbinde undervisningen i kodning med det forudgående arbejde med Ole Lund Kirkegaards novelle i dansk. Derved kombineres det nye (teknologien) med det kendte (novelleanalysen). Resultatet er en kompleksitetsreduktion, hvor de studerende oplever arbejdet med teknologien som legende og stimulerende for deres fantasi. Måske fordi de ikke også samtidig udfordres af en tekstanalyse. Med stort engagement skaber de alle små computerspil til fortællingen om dragen.

Kodningen af spil kan altså først og fremmest anskues som en aktivitet i en litteraturredidaktik, der lægger vægt på læserens rolle og aktive meddigtning til teksten. Kodningsarbejde kan her være medvirkende til at øge de studerendes opmærksomhed på den skønlitterære tekst og dens sproglige strukturer og tematik (tekstens mikroverden).

Casen kan også ses som et eksempel på en undervisning, hvor faglighederne dansk og teknologiforståelse mødes. Det er litteraturarbejdet, som er anledningen, og de studerende koder og skriver selv deres algoritmer til spillene. Dermed åbnes begge fagligheder, og det bliver muligt at lære noget om både tekstens og spillets mikroverden. Det er en pointe, at det ikke handler om teknologiforståelse i ren form, men om et overlappende fagligt møde, der kan begrundes i begge fagligheder. I teknologiforståelse kan undervisningen orientere sig mod *computational tankegang*, der sætter fokus på algoritmer og kodning. Det er dog ophængt til novellearbejdet, som gør, at kodningen af spillene kan ses som en kommunikativ handlemulighed, hvor de studerende leger med multimodale udvidelser og fortolkninger af universet i *Dragen*. De studerende leger videre med den sproglige humor i teksten (’Den er vild den drage!! Med to hoveder!!’, ’Sådan! I fik klasselæreren!!’), men de forandrer dette udtryk til en ny digital fremtrædelsesform med de små spil.

To lektioner samt forberedelse er sikkert kun nok til at give de studerende et indblik i ovenstående felt. I princippet skabes der dog ny viden hos de studerende i form af hands-on erfaringer ved en inductiv og eksperimenterende værkstedsundervisning. Gennem løbende samtaler i grupperne og den opsamlende holddiskussion perspektiveres og konsolideres disse erfaringer. I undervisningen er de studerende velforberejede, hvilket er afgørende. Uden de forudgående *skills* vil det ikke være nemt for de studerende at koble sig på det produktive kodningsarbejde på klassen. Derfor er det ikke uden betydning for nærværende intervention, at Makecode Arcade tilbyder træningsbaner, som allerede er didaktiserede.

### Afrunding

Udfordringen i forhold til teknologiforståelse som en ny faglighed er en risiko for, at den isoleres og ikke forbinder sig til andre fagligheder. Dermed vil teknologiforståelse næppe fremstå som relevant. Eksperimentet bag denne artikel er et eksempel på, at vi kan lade velkendte indholdsområder være afsættet for at møde teknologiforståelse på en integrerende måde – og undersøge hvilke didaktiske muligheder der kan opstå. Måske må vi med den nye læreruddannelse overveje, om det ikke er på tide at gribe disse muligheder, også selv om det vil udfordre eksisterende fagsyn og forventninger fra flere studerende.

Tryk A, hvis du vil med på eventyr.

Tryk B, hvis du ikke tror på sådan noget fis.

## TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG BØRNELITTERATUR I DANSK

### Referencer

Berthelsen, U. (2019). Hvilket sprog taler din computer? Om programmeringssprog, literacy og fagforståelse. *Viden om læsning*. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2019/hvilket-sprog-taler-din-computer/>

Brahe-Orlandi, R., & Lorentzen, R. F. (2022). Sammenhæng og muligheder i læreruddannelsen: En interviewundersøgelse om entreprenørskab og teknologiforståelse. I *Mulighedernes didaktik* (s. 130–150). Frydenlund.

BUVM. (2019). *Fælles Mål Dansk*. Fælles Mål Dansk. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf)

BUVM. (2021). *Teknologiforståelse-Faghæfte-Fælles Mål, læseplan og vejledning*. <https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaaelse/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t34>

BUVM. (2023a). *Danskfagets formål* [BUVM]. <https://emu.dk/grundskole/dansk/formaal?b=t5-t8>

BUVM. (2023b). *It og medier*. BUVM. <https://emu.dk/grundskole/musik/it-og-medier>

Christensen, M. V. (2021). Undervisning i grammatik. I *Danskundervisning 1.-6. Klasse*. Gyldendal.

Fibiger, J., Hjorth, M., Lorentzen, R. F., & Pasgaard, N. J. (2019). Digital myndiggørelse fra Kant over Dewey til teknologiforståelse i folkeskolen. *Studier i læreruddannelse og profession*, 4(1), s. 56–76.

Freire, P. (1974). *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejlers’ Forlag.

Hanghøj, T. (2019). Digitale spil i undervisningen. Overblik over et broget landskab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 2019(21), s. 1–15.

Iser, W. (1991). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins university press.

Kirkegaard, O. L. (2009). *Dragen*. I *De hæslige slynglers klub og andre gode historier*. Gyldendal.

Kress, G. (2010). *Multimodality - A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interview-Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzel.

Lorentzen, R. F. (2017). *Lærerens dilemma-Mellem ideal og praksis: En virksomhedsteoretisk analyse af progressiv undervisning med it i dansk. Ph.d.-afhandling*. DPU, Aarhus Universitet.

Microsoft. (2023). *Makecode arcade*. <https://arcade.makecode.com/>

Papert, S. (1980). Computer-based microworlds as incubators for powerful ideas. I *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. Teacher’s College Press.

Papert, S. (1993). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (2nd ed). Basic Books.

Slot, M. F., Lorentzen, R. F., & Hansen, T. I. (2021). Hvordan integreres teknologiforståelse i dansk? *Learning Tech*, 10, s. 1–27.

Slot, M. F., Rasmussen, H. F., & Kjærgaard, T. (2023). Teknologiforstyrrelser i læreruddannelsens danskfag - På vej med danskfaglige teknologiforståelser i læreruddannelsen. *Læring og Medier*, 16(28), s. 1–14.

Teknologiforståelse i folkeskolen. (2018). *Tekforsøget*. <https://tekforsøget.dk/>

<sup>1</sup> Dette spor følges ikke i denne artikel, da det ikke er undervisningens primære mål. Til inspiration for dette spor vil jeg pege på artikler af Thorkild Hanghøj, der forsker i brugen og betydning af spil i børns sociale liv samt de ideologiske opfattelser af verden, som er bygget ind i computerspil (Hanghøj, 2019).

<sup>2</sup> Tak til pædagogisk leder Mikkel Wiskerchen og lektor Maria Høegh Beierholm for ideer og indlevelse i planlægningsfasen.

# Mundtlighedsdidaktik i tysk og engelsk: Afprøvning og udvikling af aktivitetstyper med fokus på kommunikationsstrategier

Artiklen formidler projektets forløb, resultater og refleksioner om en fælles mundtlighedsdidaktik i fremmedsprogsgene på læreruddannelsen og i skolen. Projektets vision har været at fremme mundtlighedskompetence og -didaktik gennem undervisning i og om mundtlighed samt at udvikle sproglærerstuderendes kommunikationsparathed – med andre ord, deres willingness to communicate. Målet med projektet har været at arbejde på tværs af sprogfag for at nedbryde sprogbarrierer for elever og udnytte potentialet for kollegialt samarbejde og sparring inden for fremmedsprogdidaktik.

Kommunikationsparathed – eller mangel på samme – fremhæves ofte som essentiel for alle skolens fag og særligt for fremmedsprogsgene. Begrebet kommer fra det engelske *willingness to communicate*, som i fremmedsprogslæring og -undervisning er defineret som noget komplekst og dynamisk, der påvirkes af både elevens personlighed og læringskonteksten og dennes karakteristika (MacIntyre, Dörnyei & Noels, 1998). *Willingness to communicate* er afgørende i sprogundervisningen, for den kan facilitere eller bremse kommunikationen på fremmedsproget.

Flere rapporter (fx Andersen, 2020; Barfod et al., 2023) bekræfter erfaringer, vi selv har gjort os i undervisningen på Læreruddannelsen i Aarhus om, at dette område er udfordret, både i folkeskole- og i læreruddannelsesregi. Barriererne for elevernes lyst til at sige noget på målsproget bunder i både psykiske, sociale og sproglige faktorer (Burns, 2019), og vi har ønsket at udvikle et materiale og værktøj, som tillader os at arbejde med alle disse faktorer på samme tid. Det har vi formået ved at have

et eksplicit fokus på kommunikationsstrategier, som kan være (en del af) svaret på problemet med manglende lyst – eller parathed – til at udfolde sig på målsproget.

Denne artikel tager udgangspunkt i vores erfaringer med vores LULAB-projekt om mundtlighedsdidaktik i tysk og engelsk på tværs af uddannelsesarenaer (læreruddannelse, folkeskole) og målgrupper (lærerstuderende, elever). I projektet har vi haft fokus på eksplicit modellering (eller *modelling*) (Iskov, 2020) af mundtlighedsdidaktikken og udviklet en dobbelt sprogdidaktisk læreproces, hvori vi har afprøvet undervisningsmaterialer med fokus på kommunikationsstrategier og forskellige typer af kommunikative aktiviteter på tysk og engelsk. I denne sammenhæng har vi også gennemført undervisning med særligt fokus på at bevidstgøre lærerstuderende om deres egen mundtlige kompetence og deres eget begreb om mundtlighedsdidaktik gennem eksplicite didaktiske greb og ansporet dem til at gøre det samme med deres elever i praksis.

## MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK I TYSK OG ENGELSK

I artiklen vil vi yderligere fremhæve nogle faktorer, der har spændt ben for at realisere vores oprindelige visioner med projektet og de uforudsigelige udfordringer, vi er stødt på. Samtidig vil vi præsentere nogle betydelige indsigter, vi som læreruddannere tager med os i vores fremtidige praksis og i den videre videnskonsstruktion inden for feltet mundtlighedsdidaktik i fremmedsprog.

### Andenordensdidaktik i tysk og engelsk

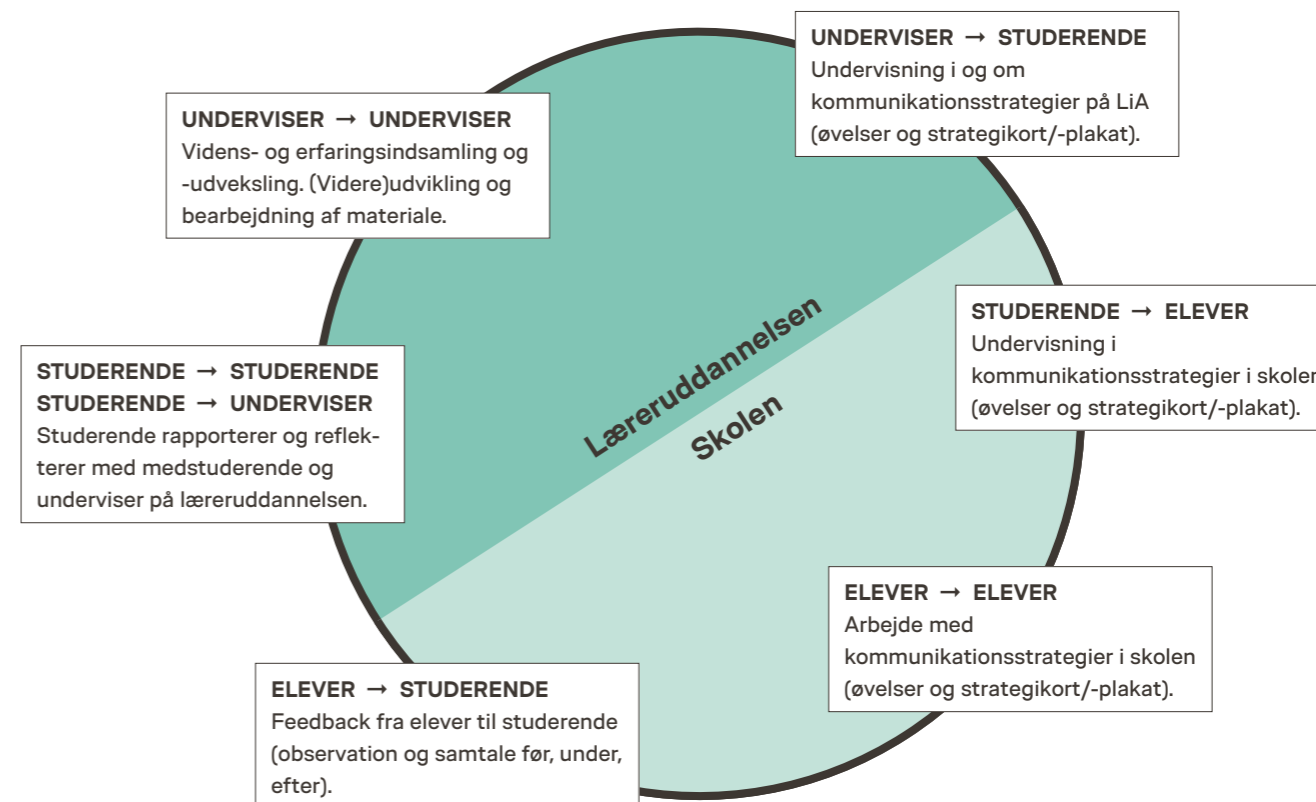
Netop fordi mundtligheden i fremmedsprog i skolen er så udfordret, er det vigtigt, at de studerende forstår den og får teoretiske og praktiske værktøjer med fra læreruddannelsen. I projektet har vi således ønsket at bygge en stærk bro mellem praksis og teori og mellem de forskellige arenaer, de studerende bevæger sig imellem.

Her skal fremhæves den komplekse andenordensdidaktik, der ligger i uddannelsen af fremmedsprogslærere: Ikke nok med, at de skal dygtiggøre sig selv sprogligt, kommunikativt og interkulturelt – de skal også forstå og praktisere didaktikken, altså vide hvordan de underviser andre i fremmedsprog. Det nødvendiggør, at vi som sproglæreruddannere planlægger, gennemfører, analyserer og udvikler undervisning på en måde, der synliggør dennes relevans for de kommende læreres undervisning ved at modellere (Iskov, 2020) – samtidig med, at vi udvikler deres fremmedsprogslærende kompetencer.

Didaktikken i dette projekt er afstemt med teoretiske begrundelser og praktiske forudsætninger gennem både implicit og eksplicit modellering, hvor der sættes ord på tavs praksisviden og indbydes til samarbejde om undervisningen, så de studerende lærer at forholde sig aktivt til deres egen uddannelse, læring, undervisning og erfaringer. Dermed bliver undervisningen en dobbelt didaktisk læreproces, også for os som læreruddannere, idet vi som undervisere indgår i en responsiv relation og et dialogisk fællesskab med de studerende (Iskov, 2020).

### Kommunikativ undervisning

I arbejdet med mundtlighed har nogle af os, som underviser lærerstuderende i engelsk, længe anvendt et ældre materiale med kommunikative aktiviteter udviklet af tidligere lektor i engelsk, Vibeke Haaning. Materialet indeholder to forskellige kommunikative opgaver, *Lost Property Office* og *Open discussion*, med tilhørende transskriptioner af kommunikation mellem elever i en 7. klasse fra år 2000. Materialet gør det muligt at arbejde med forskellige dimensioner af sprogbrugerens kommunikative kompetence, et begreb oprindeligt defineret af Hymes (1972) og videreudviklet af bl.a. Canale & Swain (1980) og Lund (2019). Grundlæggende dækker kompetencen over: "HVORDAN man siger HVAD til HVEM, HVORNÅR, HVOR og HVORFOR" (Lund, 2019, s. 106).



Figur 1: Illustration af projektets cirkelstruktur

## MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK I TYSK OG ENGELSK

Begrebet kommunikativ kompetence indebærer desuden strategisk kompetence, der bl.a. handler om udvikling af kompenserende mundtlige kommunikationsstrategier: "[H]ow to cope in an authentic communicative situation and how to keep the communicative channel open" (Canale & Swain, 1980, s. 25). Med en veludviklet strategisk kompetence kan sprogbrugeren kompensere for manglende sproglige ressourcer som fx ordforråd eller grammatiske strukturer. I denne forbindelse skelner man mellem risiko- og reduktionsstrategier (*achievement* og *reduction strategies*). Elever med reduktionsstrategier vil ofte opgave og lykkes ikke med kommunikationen på målsproget. Disse elever vil ofte have sværere ved at tilegne sig sprog, mens elever med risikostrategier i højere grad lykkes med kommunikationen på målsproget, fordi de anvender kodeskift, synonymmer, forklaringer, eksempler og kropssprog. Kommunikation er både mål og middel til sprogtilegnelse, og vi ved, at jo mere kvalificeret input en sprogbruger optager og jo mere sprogligt output produceres, jo større er potentialet for sprogtilegnelse (fx Swain i Bjerre & Ladegaard, 2007). Så det giver sig selv, at der hos elever med veludviklede risikostrategier, som simpelthen kan og tør sige noget, er større potentiale for sprogtilegnelse.

Når elever improviserer og mange faktorer er på spil samtidig, udvikles deres sprog, fordi de har mulighed for at danne og

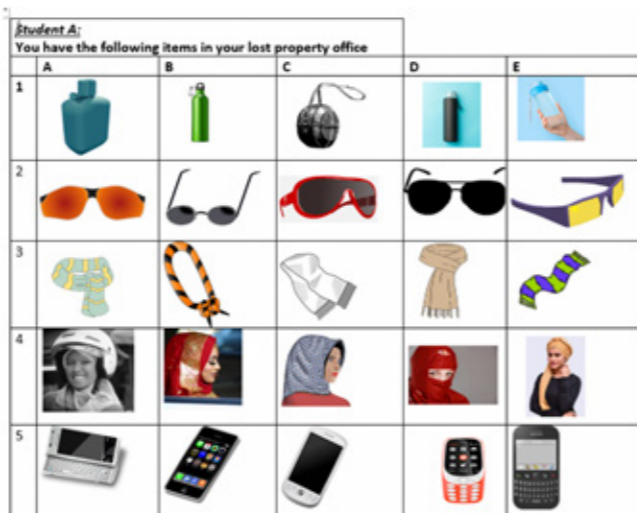
Offenes Gespräch - Partnerarbeit (<https://poxabay.com/>)

Wähle ein Bild aus.

Stellt euch vor, ihr seid zwei gute Freunde/Freundinnen auf dem Bild. Worüber redet ihr? Improvisiert ein Gespräch miteinander und führt es vor.



Figur 2: Opgaveark til eleverne: 'Offenes Gespräch' – fri samtaleopgave



Figur 3: Opgaveark til eleverne: Lost property office - informationskløftopgave

afprøve hypoteser, opdage "huller" i deres sproglige viden og kompetencer, monitorere sig selv og på sigt korrigerer og skaber nye hypoteser, alt sammen som led i videreudviklingen af deres intersprog. Det er også vores tese, at vi, ved at arbejde målrettet med disse risikostrategier, kan afhjælpe problemer med elevers manglende kommunikationsparathed. I arbejdet med risikostrategier – i udviklingen af eleverne til kommunikationsparate *risk-takers*, som tør løbe risici i kommunikative situationer – ligger således også et implicit fokus på at etablere en sund fejlkultur i klassen, hvilket også er en central del af det undervisningsmateriale, vi præsenterer nedenfor.

Samtidig udviklede vi plakater og 12 kort med illustrationer til støtte for forskellige risikostrategier. Kortene blev trykt, så der var hhv. tysk og engelsk på forside/bagside for netop at styrke idéen om, at de samme strategier er relevante i flere sprog og dermed bygge bro mellem dem. Her er nogle eksempler på de udviklede kort på tysk (figur 3).

## MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK I TYSK OG ENGELSK

Begge opgaver i materialet er rollespil. Den ene har mest fokus på at producere flydende sprog i en uformel samtalsituation (*Open discussion*), hvor der ikke kræves præcist ordforråd, hvorfor sproget ikke presses. Og dermed er der mindre sandsynlighed for, at eleverne tvinges ud i brug af kommunikationsstrategier. Den anden opgave (*Lost property office*) kræver derimod et meget præcist ordforråd, hvilket nødvendiggør anvendelse af kompenserende kommunikationsstrategier, idet der er mange små finurlige detaljer på det mistede hittegods.

Vi ønskede at forny de to gamle opgaver, så de blev tidssvarende i form og indhold. Se eksempler på det nyudviklede materiale nedenunder (figur 1 og 2).

### Den responsive, dialogiske videns- og erfaringskæde

I modellen herunder (figur 4) illustreres det intendede cirkulære udbytte af projektet: Hvordan viden og erfaring skulle genereres og formidles fra og til aktører i projektet på læreruddannelsen og i skolen: fra undervisere til studerende, studerende til elever og tilbage til undervisere. Senere beskriver vi, hvordan projektet endte med at forløbe i praksis med de barrierer, der opstod i mødet med virkeligheden og i arbejdet med projektets andre aktører.

### Læreruddannelsens arena

Første del af projektet indebar udvikling af det undervisningsmateriale og kommunikative værktøj, der skulle danne basis for afprøvningsrunden. Første runde af afprøvningsrunden foregik lokalt på læreruddannelsen, hvor 5 hold studerende – både i engelsk og tysk, med forskellige undervisere – gennemførte aktiviteterne på forskellige måder og med forskelligt fokus. Dog med det fælles sigte, at de studerende skulle opleve aktiviteterne på egen krop og bruge værktøjet, og også observere aktiviteterne i praksis – for så til sidst at reflektere over potentialet i materialerne og værktøjerne med udgangspunkt i deres dobbelte rolle som sproglærende og sproglærere.

På nogle hold tjente denne afprøvning og refleksion også det formål at forberede studerende til deres kommende praktik. Her skulle de studerende efterfølgende designe to aktiviteter i et lignende format tilpasset et emne i klassen i deres praktik og derefter afprøve aktiviteterne og værktøjet i praksis med eleverne. De blev instrueret i at indsamle materiale og optagelser af elevernes kommunikation.

Underviseren gav eksempler på, hvordan opgaverne fx kunne tilpasses et emne om *Climate change* i overbygningen, og der var samtale om forskellige andre mulige opgavetyper med informationskløft, som også ville kunne stilladseres af kommunikationsstrategier.

### Skolens arena

Efter at have undervist og bevidstgjort eleverne i kommunikationsstrategier valgte nogle studerende at afprøve de to nyudviklede tasks med elever. Her er et eksempel på en samtale mellem

elev A og elev B i forbindelse med opgaven *Lost property office*, hvor begge elever bruger fx beskrivelse, fyldord, kropssprog, simplificeringer og *translanguaging* til at finde det konkrete objekt. Her er understreget et par eksempler med anvendte kommunikationsstrategier:

A: *Øhm I've lost my belt. It it looks like it's made of like some øhm wooden porteau things. It's like small parts øhm, but it's like three part of belt [shows with his hands: Kropssprog] and then in the middle there is the øh metal-part.*

B: *Det er der jo på alle billeder.*

A, B, and student teacher: *(chuckle)*

B: *Does.. Does it have øh an eagle on the the part*

A: *No*

[...] B: *The metal-part. The M-M-METAL-part. [udtales dansk: translanguaging]*

A: *It's like a round oval and then you can see the belt through it (beskrivelse) And øh the belt is stacked like three times [shows with his hand: Kropssprog] on top of each other. Look at my hand, look at my hand. There is like this this this [Kropssprog og fyldord]. And then in the middle role there is the øhm metal-thing.*

B: *Okay.. So.. Okay maybe I think I know what it is. Is it..*

Under afprøvningen observerede studerende, hvordan deres aktiviteter udspillede sig i det kommunikative klasserum, samt hvordan eleverne anvendte strategierne, efterfulgt af evaluerende samtaler med eleverne. Undervejs optog de studerende udvalgte elever med det formål at få konkrete eksempler på elevsprog, som senere skulle danne basis for analyse.

### Læreruddannelsens arena


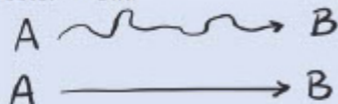
Tilbage på læreruddannelsen drøftede de studerende deres erfaringer og refleksioner med udgangspunkt i deres observationer i praktikken og analyser af elevsprog, de havde indsamlet. Der var desværre opstået en del praktiske problemer, bl.a. skemamæssige udfordringer og bindinger, der havde gjort det svært for alle studerende at afprøve aktiviteter og strategier i praksis. Nogle praktikgrupper havde først meget sent fået skema og havde derfor ikke fået vejledning i deres undervisningsforløb. Nogle havde fået tildelt meget få sproglektioner eller havde ikke overskud til at gå i dybden med mundtlighed. Grunden til det var enten fordi de som helt nye studerende havde hovedfokus på deres egen lærerrolle gennem klasseledelse og opbygning af relationer, eller også fordi de var presset af at skulle indsamle empiri i forbindelse med skrivning af opgaver i andre fag.

Erfaringerne gav dog grundlag for frugtbare refleksioner og diskussioner. Alle mente samstemmende, at strategien *Translanguaging* er for svært et begreb i skolen og foreslog i stedet *Use a different language*. Generelt mente flere studerende, at eleverne havde lært at bruge flere strategier, især én praktikgruppe som faktisk lykkedes med at transskribere kommunikationen og finde eksempler på strategier. Desuden mente



## MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK I TYSK OG ENGELSK

### Kommunikationsstrategien auf Deutsch

<p><b>Körpersprache</b></p> <p>Kommuniziere mit dem Körper!</p> <p>Kommuniziere durch Gestik, Mimik, Laute und/oder Geräusche.</p> 	<p><b>Wiederhole und repariere</b></p> <p>Wiederhole, was du gerade gesagt hast, damit die andere Person dich versteht oder um nachzudenken, was du noch weitersagen willst.</p> <p>Repariere Verkehrtes beim Wiederholen.</p> 	<p><b>Gewinne Zeit mit Füllwörtern</b></p> <p>Mach weiter mit dem Gespräch und benutze Füllwörter wie z.B.:</p> <p>Also, ja, halt, ähm, naja, eigentlich, wirklich</p> 
<p><b>Sichere Verständnis</b></p> <p>Sichere Verständnis und frage aktiv bei deiner Gesprächspartnerin/ deinem Gesprächspartner nach.</p> <p>Verstehst du das? Nicht wahr? Macht das Sinn?</p> 	<p><b>Translanguage</b></p> <p>Verwende Wörter/Chunks/Sätze aus einer anderen Sprache, die du kennst.</p> <p>Bist du crazy?</p> 	<p><b>Simplifiziere</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verwende einfache Wörter oder Sätze.</li> <li>2. Sprich langsamer.</li> </ol> <p>Turnschuhe → Schuhe Poster → Bild</p> 
<p><b>Bitte um Hilfe</b></p> <p>Kannst du mir bitte helfen?</p> <p>Was bedeutet...?</p> <p>Wie sagt man...?</p> <p>Wie nennt man...?</p> <p>Was ist das Wort für...?</p> <p>Wie übersetzt man...?</p> <p>Kannst du bitte langsamer sprechen?</p> 	<p><b>Beschreibe oder nenne ein anderes Wort</b></p> <p>Verwende Adjektive, ähnliche Wörter, Gegenteile oder andere Wörter, um Details zum Wort zu geben, das du sagen möchtest.</p> <p>Etwas sehr kleines – winzig</p> 	<p><b>Illustriere mit Beispielen</b></p> <p>Erkläre und gib Beispiele, z.B. aus deinem persönlichen Leben, um dich verständlich zu machen.</p> <p>das Zimmer, wo man kocht/wo man Essen macht – für Küche</p> 
<p><b>Germanisiere</b></p> <p>Sprich das Wort so aus, damit es deutsch klingt.</p> 	<p><b>Erfinde neue Wörter</b></p> <p>Erfinde neue Wörter basierend auf deiner ersten Sprache, Dänisch Englisch oder anderen Sprachen.</p> <p>Baumkiste für Holzkiste Kochzimmer für Küche</p> 	<p><b>Schlage das Wort nach</b></p> <p>Benutze ein Wörterbuch, Google oder Deepl.</p> 

Ausgearbeitet von Juljana G.H. Jacobsen, Lise M. Mortensen, Nanna Jørgensen & Karen Bruntt  
Illustrationen von Marie Randrup Sørensen

Figur 4: Kort med eksempler på kommunikationsstrategier

mange, at der er brug for at prioritere strategierne og foreslå en progression fra indskoling til udkoling. Strategier som *Kropssprog*, *Bed om hjælp*, *Brug et andet sprog* eller *Udtal et dansk ord med tysk eller engelsk sprogtoner* er de nemmeste og kan være de første, der introduceres til eleverne, når de møder sprogfaget i indskoling og på mellemtrinnet.

Disse diskussioner er eksempler på, hvordan de studerende har reflekteret over praktiske og sprogdidaktiske faktorer, der har haft betydning for projektets gennemførelse og praksisanvendelse. Diskussionerne leder dermed også frem til de læringspointer, vi som undervisere kan udtrække af vores LULAB-projekt.

#### Professionsfaglige læringspointer og diskussion

Med vores projekt ønskede vi at sætte spot på vigtigheden af at arbejde med kommunikationsstrategier for at fremme mundtligheden – og dermed også sprogtilgængeligheden – i fremmedsprogene tysk og engelsk. Gennem eksplicit modellering skabte vi øvebaner, hvor de studerende afprøvede eksemplariske kommunikative aktiviteter, hvorefter de kobledes deres nyerhvervede viden om og erfaring med brug af kommunikationsstrategier til konkret praksis. Vi ønskede desuden at skabe rum til de studerendes refleksioner ift. deres overvejelser over det sprogdidaktiske arbejde i undervisningen og støtte dem i sådanne refleksioner.

Vores projekt viste os efterfølgende, at læringsudbyttet fordeler sig på både de studerendes bane og på undervisernes bane. Nedenfor ridses de vigtigste læringspointer op og uddybes derefter.

1. Graden af motivation hos de studerende har været en væsentlig faktor for at projektet lykkedes. De studerendes fornemmelse af ejerskab af projektet bidrog til at kvalificere og højne deres fagdidaktiske og lærerprofessionelle læringsudbytte.
2. Studerendes faglige læringsudbytte: Projektet har generelt højnet deres egen mundtlighed og deres forståelse af sammenhængen mellem teori og praksis.
3. Logistiske problemstillinger har besværliggjort afprøvninger for nogle studerende.
4. Undervisernes læringsudbytte: Projektet har ført til et tæt samarbejde mellem sprogfagene - altså ikke kun udviklet vores kompetence som sprogundervisere, men bygget bro mellem tysk og engelsk - og peger på fagenes fælles mundtlighedsdidaktik.

Begrundelsen for disse læringspointers relevans bygger på forskning inden for fx motivationsfeltet, vores erfaringer som undervisere i fremmedsprog på læreruddannelsen og vores iagttagelser af de studerendes praksisafprøvning og efterfølgende refleksioner og evalueringer.

Ad 1: Vi blev fra start bekræftet i troen på, at høj grad af involvering i projektet øger de studerendes engagement og udbytte af forløbet. Vores stilladsering foregik især i den indledende fase, hvor de studerende blev undervist i kommunikationsstrategier, introduceret til eksemplariske kommunikative aktiviteter og vejledt i at designe egne opgaver til de forskellige klassetrin. Praksisforløbet var dog deres helt eget. Her stod de på egne ben (omend under opsyn af en praktiklærer) og fik dermed ejerskab over den undervisning, de stod for. De gik fra at observere undervisning til selv at undervise og skulle dermed træffe valg. De måtte således gøre sig mange fagdidaktiske overvejelser ift. elevernes læring og overvejelser over deres egen lærerrolle. Omvendt så vi også, at de studerende, der var tøvende eller modvillige i forhold til at deltage i projektet, fik et mindre læringsudbytte.

Og første punkt leder naturligt til punkt 2: Jo højere motivation, jo større er læringsudbyttet også.

Ad 2: I vores observationer af de studerendes arbejde med kommunikationsstrategier i teori og praksis gjorde vi flere interessante iagttagelser. For det første, at de studerendes læringsudbytte generelt var stort. Deres egen mundtlighed på fremmedsproget blev løftet gennem bevidstgørelsen af brugen af kommunikationsstrategier; flere blev *risk-takers*, og flere blev mere kommunikationsparate (*willing to communicate*). For det andet at flere studerende på 3. årgang anvendte eller refererede til strategikortene til deres afsluttende engelskeksamen, hvilket signalerer, at mundtlighedsudfordringen og den strategiske kompetences relevans har konsolideret sig hos dem både i teori og praksis.

Ad 3: Vi blev dog også opmærksomme på, at de studerendes læringsudbytte (fagligt såvel som didaktisk) til dels afhang af vores stilladsering af forløbet. At omsætte teoretisk viden til konkret praksis kunne give sig udslag i vanskeligheder eller en tøven fra de studerendes side. Det var tydeligt, at mange 1. års studerende var mere famlende, mere usikre på egen viden og formåen, både fagligt og didaktisk, end fx mange 2. og 3. års studerende. Det understregede vores formodning om, at især nye lærerstuderende har brug for øget stilladsering. Desuden nåede vi den erkendelse, at man ikke må underkende de studerendes angst for at fejle (sprogligt og didaktisk) i praktikken, deres nervøsitet over at kaste sig ud i noget nyt, noget uprøvet. I processen med at skabe lyst og energi til at eksperimentere i praktikken er stilladsering fra undervisernes side derfor alfa og omega. En reflekterende, dialogisk tilgang muliggjorde, at mange studerende følte større kompetence og involvering, og de erhvervede således større viden om og erfaring med undervisning i kompenserende kommunikationsstrategier.

Ad 4: Vores eget læringsudbytte fandt især sted i samarbejdet om projektet. Fremmedsprogene tysk og engelsk har mange fælles berøringspunkter og mundtlighedsdidaktik er en væsent-

## MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK I TYSK OG ENGELSK

lig dimension i begge fag. Et tvær sprogligt samarbejde som vores LULAB-projekt giver mulighed for ikke blot at vidensdele og erfaringsudveksle, men også mulighed for at nedbryde grænserne mellem de to sprogfag og udnytte de fælles didaktiske værktøjer, som fx kommunikationsstrategier og sproglig stilladsering.

### Opsamling og konklusion

Gennem dette LULAB-projekt om mundtlighedsdidaktik i tysk og engelsk har vi peget på et stærkt behov for at styrke kommunikationsparathed hos både vores egne fremmedsprogstuderende og deres sprogelever på skolen. Med dette formål for øje har vi udviklet kommunikative undervisningsmaterialer og gennemført eksemplarisk undervisning ved eksplicit at modellere forskellige typer af mundtlighed, som kan bæres videre i skolens praksis og bidrage til at løse en af sprogfagene største udfordringer. Inden for projektets ramme har vi mobiliseret vores studerende til sproglig og didaktisk refleksion over deres mundtlighed som færdighed samt deres egen forståelse af denne som didaktisk kompetence.

Desuden har vi konkretiseret et tvær sprogligt og tværfagligt samarbejde, hvis relevans og gennemførelse bærer frugt både på læreruddannelsens og skolens arena. Med netop sådan et samarbejde øges potentialet for at nedbryde søjlerne mellem sprogfagene, således at der kommer fokus på elevernes samlede sproglige repertoier, og sprog ses som ressource i læring af andre fremmedsprog og deres *willingness to communicate* over hele linjen.

Der er tegn på, at projektet har engageret flere tysk- og engelskstuderende, som efterspørger sådanne øve- og refleksionsmuligheder – teoretisk og praktisk. Som vores erfaringer viser, er det svært at skabe en optimal ramme for alle studerende på tværs af sprogfagene og årgangene grundet forskellige faktorer. På trods af sådanne udfordringer har der været store gevinster ved projektet, bl.a. de studerendes læringsudbytte og deres deraf følgende sprogdidaktiske erfaringer og professionsrefleksioner.



## MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK I TYSK OG ENGELSK

### Referencer

Andersen, L. K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk indblik* 05. Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, L. H., Fernández, S., Frstrup D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*, Frydenlund.

Barfod, S., Jakobsen, A.S., Skovgaard Andersen, M. & Wachter Kjærgaard, H. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog: <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>

Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog*. Dansk lærerforening.

Burns, A. (2019). Concepts for Teaching Speaking in the English Language

Classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal* 12(1), s. 1-11.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1/1: s. 1-47.

Hedge, T. (2000). The communicative classroom. I: *Teaching and Learning in the Language Classroom*, OUP.

Hymes, D. H. (1972), On communicative competence. I: J.B. Pride og J. Holmes (red.): *Sociolinguistics*, Penguin, s. 269-93.

Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*. Årg. 5, nr. 1, 2020, s. 92-114.

Lund, K. (2019). Fokus på sprog. I: Annette Søndergaard Gregerensen (red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*, 3. udgave, bind 1, Samfundslitteratur.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, s. 545-562.

Svendsen-Pedersen, M. (2001). Task Force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning. *Sprogforum* 20, s. 7-19.

# Telekollaboration som redskab til fremme af interkulturel kompetence

Formålet med vores LULAB-projekt var at styrke lærerstuderendes indsigt i og erfaring med telekollaborationsprojekter. Gennem virtuel udveksling med israelske lærerstuderende blev der i mødet med 'den anden' udviklet interkulturel kompetence og konkrete undervisningsforløb. Intentionen var at fremme lærerstuderendes interkulturelle læring og skabe øvebaner for fremtidige kollaborationsprojekter med elever i folkeskolen.

## Indledning

*The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.* (Adichie, 2009)

Ordene fra den nigerianske forfatter Chimamanda Ngozi Adichie falder i hendes TED-Talk "The danger of a single story" og problematiserer de stereotyper af andre mennesker, andre kulturer, andre nationer, som bevidst eller ubevidst ofte dukker op til overfladen i mødet med 'den anden'. Stereotyper er ikke nødvendigvis forkerte, men de er simplificerede, ofte karikerede, opfattelser af 'den anden' og kan i værste fald føre til fordomsfuldhed. Det er, siger Adichie videre, essentielt, at vi ser flere historier, flere perspektiver, når vi møder det fremmede og ukendte. I 'Læseplanen for faget engelsk' i grundskolen understreges vigtigheden af at give eleverne mulighed for at reflektere over kultur og kulturmøder, da "[e]leverne har brug for at blive klædt på til at undgå stereotyper og misforståelser ved at arbejde med potentielle konfliktpunkter og kulturmøder" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 47-48).

For engelskfaget i både grundskole og læreruddannelse er interkulturel kompetence – evnen til at forstå, analysere og interagere i kulturelle praksisser og kulturmøder – således et væsentligt delelement. Interkulturel kompetence opleves dog af mange lærerstuderende som en faglighed, der kan være svær at definere og håndtere i praksis. Af logistiske årsager fylder autentiske møder med 'den anden' relativt lidt i undervisningen. De senere års udvikling af audiovisuelle telekommunikative midler (som fx Zoom eller Teams) har dog givet nye didaktiske muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder. Denne artikel tager udgangspunkt i erfaringer med vores LULAB-projekt om virtuel udveksling, hvor vi i to separate forløb samarbejdede mellem danske og israelske lærerstuderende om udvikling af undervisningsforløb med fokus på kulturel læring. Gennem dette telekollaborationsprojekt oplevede vores studerende et kulturmøde på egen krop, at konstruere 'single stories', men også personlig og faglig udvikling.

## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

I det følgende vil vi først kort definere begrebet interkulturel kompetence og sætte begrebet i spil ift. engelskfagets kompetenceområder i både grundskolen og på læreruddannelsen. Derefter knyttes der tråde til verdensborgerbegrebet og engelskfagets dannelsesmæssige potentiale, inden vi formidler om og forholder os analytisk til det konkrete forløb i projektet. Artiklens hovedfokus vil ligge på de læringspointer, vi analyserer os frem til via forløbet og dets studieprodukter. Disse falder i tre overordnede grupperinger: 1. Refleksioner over de studerendes læringsudbytte på personligt såvel som fagdidaktisk plan, 2. Overvejelser omkring læreruddannelsens mulighedsrum for at skabe øvebaner til virtuel udveksling, og 3. Praktiske og etiske overvejelser forud for et virtuelt udvekslingsforløb. Slutteligt retter vi blikket fremad og ser på potentialer og benspænd ift. fremtidig virtuel telekollaboration samt gør os kritiske overvejelser om det teknologi-pædagogiske aspekt.

### Interkulturel kompetence og mødet med 'den anden'

I vores LULAB-projekt har fokus været på at opbygge både vores lærerstuderendes og deres kommende elevers interkulturelle kompetence gennem autentiske kulturmøder. Vores udgangspunkt var derfor at skabe øvebaner for de studerende, så de opnåede viden om og færdigheder i at tilrettelægge og udføre autentiske kulturmøder for deres elever. Den interkulturelle kompetence var oprindeligt tænkt som bagtæppe for det fagdidaktiske projekt, der skulle samarbejdes om på tværs af lande og kulturer. Det viste sig dog hurtigt, at de studerende oplevede bump på vejen i samarbejdet om at udvikle undervisningsforløb – fra små knaster til større kulturforskelle, fra pudsige episoder til deciderede kultursammenstød. Der var 'single stories' på begge sider af den kulturelle kløft (fx danskere som introverte, israelere som ekstroverte), hvilket resulterede i en erkendelse fra undervisernes side: Måske var vores studerende ikke så interkulturelt kompetente, som vi forestillede os? Og, i så fald, hvilken viden og kompetencer skal en (kommende) sprog lærer være i besiddelse af for at kunne agere som kulturel mediator for eleverne i grundskolen?

Sprog foregår altid i en kulturel kontekst, hvilket fordrer, at eleverne opbygger og øver sig på deres interkulturelle kompetence, så de kan kommunikere hensigtsmæssigt og respektfuldt. En god fremmedsprogsbruger kommunikerer derfor ikke bare på basis af viden om sprog, grammatik og udtale, men i høj grad også på basis af viden om kultur og interkulturel kompetence. Sidstnævnte kan i denne sammenhæng defineres som elevernes "ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality." (Byram et al., 2002, s. 10). Vores forståelse læner sig således op ad Michael Byrams model for interkulturel kompetence (Byram, 1997; Byram et al., 2002), der indeholder fem komponenter;

1. Viden. At have faktuel viden om lande, nationalkulturer, subkulturer osv. samt om symboler, ritualer og praksisser for disse.
2. Holdninger. At vise åbenhed og nysgerrighed for andre kulturer samt respektere andre holdninger og værdier.
3. Færdigheder i at fortolke og relatere kulturer, kulturelle praksisser og kulturelle artefakter.
4. Færdigheder i at undersøge og interagere med andre kulturer og bærere af andre kulturer.
5. Kritisk kulturel bevidsthed. Evnen til kritisk at evaluere kulturelle perspektiver, praksisser og produkter i egen og andre kulturer. Dette ses også som kulminationen af de fire foregående komponenter.

Byrams model fungerer som pejlemærke i arbejdet med at opbygge de lærerstuderendes egen interkulturelle kompetence, ligesom den også peger frem mod de kommende sprog læreres arbejde med deres elevers interkulturelle kompetence. Engelskfaget i grundskolen har som intention at bygge bro mellem kulturer med respekt for diversitet og forskellighed og udvikle mellem menneskelig forståelse. Eleverne skal lære at forstå, fortolke og interagere i kulturmøder, og sådan åbner engelsk "op for nye og større horisonter i en globaliseret, multikulturel verden og har på denne måde en almindelig funktion" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 27). Dermed er interkulturel kompetence en af hjørnestenene i fremmedsprogsundervisningen. Den interkulturelt kompetente sprogbruger ser ikke bare 'a single story', men mange historier, mange forskellige perspektiver. Det er en forudsætning herfor, at eleverne udvikler et verdensborgerperspektiv, som begrebet udfoldes af bl.a. Karen Risager (2012, s. 14-20), nemlig at de ikke alene opnår forståelse for mennesker med anden kulturel baggrund end deres egen og kan indgå i relationer med andre, men at de desuden bevidstgøres om deres egen rolle i en globaliseret verden.

Og netop med udgangspunkt i verdensborgerbegrebet ønskede vi med vores virtuelle telekollaborationsprojekt at stimulere de studerendes nysgerrighed efter at møde 'den anden', og dermed sætte fokus på kulturmøder og kultursammenstød. I denne sammenhæng forstås begrebet om 'den anden' som en slags fremmedgørelse af det ukendte i en os-dem-dikotomi (Risager & Svarstad, 2020 s. 125). En international udveksling kunne give vores studerende erfaring med autentisk sprogbrug, øge deres internationale forståelse og udvikle deres interkulturelle kompetence via internationalt samarbejde om et fagdidaktisk projekt, men grundet Covid 19-situationen var fysisk udveksling ikke en mulighed. Det var derimod oplagt at eksperimentere med virtuel udveksling.

## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

I uddannelsessammenhæng bruges termerne 'virtuel udveksling' og 'telekollaboration' til at beskrive pædagogisk strukturerede online-samarbejder mellem grupper i forskellige kulturelle kontekster eller geografiske placeringer (O'Dowd, 2018, s. 3). Sådanne samarbejder har vist sig effektive på videregående uddannelser (Zak, 2021), og særligt med henblik på interkulturel kompetence (Varo Varo, 2021). Redskabet nyder generelt anerkendelse blandt danske sprog lærere, men dog har diverse praktiske hensyn til fx teknologiske og organisatoriske udfordringer afholdt mange fra at udnytte det i grundskolen (Sloth, 2011).

Særligt to faktorer begrundes derfor at arbejde med virtuel udveksling for engelsklærere. Som ovenstående viser, har vi viden om, at studerendes læring på videregående uddannelser kan gavnnes med virtuel udveksling. Ligeledes har vi viden om, at praktiske hensyn kan gøre brugen af virtuel udveksling i grundskolen uoverkommelig for lærere. For os var dette årsag til at bruge arbejdsformen dobbeltdidaktisk. Som studerende kunne vores hold nyde gavn af læringsfordelene ved telekollaboration på videregående uddannelse. Som kommende lærere kunne de bruge projektet som en afmystificerende øvebane for egne telekollaborative projekter med deres egne kommende elever.

### Projektets forløb

Vi vil nu redegøre for projektets forløb og præsentere vores overordnede didaktiske tiltag og intentioner. Dette bruges som springbræt til næste sektion, hvor vi ser analytisk på nogle af studieprodukterne for at evaluere de studerendes læring og dermed også fremsætte overordnede læringspointer for projektet i sin helhed.

Projektet blev afviklet over foråret 2022 i to separate samarbejder mellem to engelskhold på VIA og to partnerhold fra Kibbutzim College. I hvert samarbejde etablerede underviserne grupper med 4-5 studerende repræsenterende begge læreruddannelser. Som forberedelse skulle de studerende dele en kort formidende video om sig selv til deres gruppe på en fælles Padlet-side. Efter dette lå et første møde mellem studerende og undervisere på Zoom. Her bød underviserne velkommen og supplerede den skriftlige rammesætning på samarbejdets LMS-plattform (Learning Management System), Schoology, inden grupperne havde tid for sig selv i Breakout rooms til at lære hinanden at kende og forventningsafstemme. Herefter udfoldede forløbet sig over fire uger, hvor grupperne selv forvaltede deres samarbejde løbende med øvrig undervisning. I denne periode blev grupperne stillet forskellige opgaver knyttet til det overordnede tema om interkulturel kompetence, hvilket til sidst kulminerede i den afsluttende opgave med at udvikle en manual med didaktiske og praktiske anvisninger samt konkrete aktiviteter til virtuel udveksling med egne elever. Grupperne præsenterede manualerne for hinanden i små klynger på et afsluttende møde, hvorefter de drøftede hele forløbet og deres refleksioner over egen læring. Disse drøftelser tog også udgangspunkt i

individuelle refleksionsporteføljer, som hver studerende løbende udarbejdede gennem forløbet.

#### The Tasks:

##### Pre-Programme task: Getting ready Getting to Know Each Other (Part 1)

Design and post a short multimodal presentation about yourself

Getting to Know Each Other (Part 2)

Respond to your group's multimodal introductions

#### Task 1:

##### Negotiating Group Expectations, platform and timeframe

Create guidelines for interaction and collaboration

#### Task 2: Discussing single stories

Share and hear others' single stories and discuss how this could be a tool in your future language classes

#### Task 3: Collaborating on Task Design

Creating a manual for designing a virtual exchange

Fig. 1: De studerendes oversigt over forløbets indhold

Overordnet angik vores didaktiske intentioner to mål:

1. At udvikle studerendes egne interkulturelle kompetencer gennem mødet og samarbejdet med modparten.
2. At give studerende erfaringer og redskaber til at udvikle virtuelle udvekslingsforløb til fremme af egne elevers interkulturelle kompetence.

Vi anså det første af disse mål som en forudsætning for det andet mål. Intentionen var her at lade studerende erfare mødet med 'den anden' på egen krop og på den måde blive opmærksomme på (inter)kulturelle problemstillinger. I tråd med Byrams (1997) interkulturel kompetence var det derfor vigtigt for os, at samarbejdet inddrog studerendes personlige liv og egne kulturelle forståelser og horisonter, ikke bare deres fagdidaktiske viden og professionsidentiteter.

Det andet mål stod som projektets egentlige mål og afspejlede som sådan vores centrale dobbeltdidaktiske idé samt LULAB-initiativets grundlæggende ambition om at skabe øvebaner for lærerstuderende. Virtuel udveksling er som nævnt tidligere et velanset men også relativt uudnyttet potentiale (Slot, 2011) for interkulturel kompetence i grundskolens fremmedsprogsundervisning. Derfor var dette vores vigtigste mål.

Som det følgende vil vise, blev de studerendes udbytte af forløbet dog ikke helt, som vi havde forventet. Deres læring viste sig at være mere personlig end professionsfaglig.

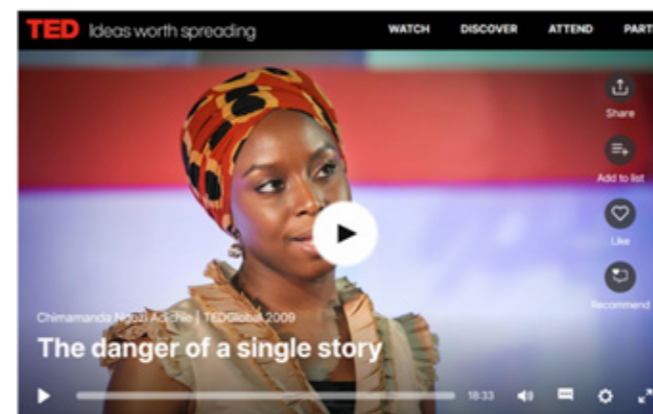
## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

### Læringspointer

Ved at se nærmere på nedslag og studieprodukter fra forløbet, vil vi i denne sektion fremsætte tre læringspointer for projektet:

1. Det forventede udbytte for de studerende ændrede sig undervejs i forløbet. Som beskrevet var vores intention, at de studerende primært skulle udvikle deres professionsfaglighed og fagdidaktik, sekundært deres personlige interkulturelle kompetence. I realiteten fyldte personlig udvikling mest, sproglig udvikling næstmest og fremmedsprogdidaktisk udvikling mindre.
2. Læreruddannelsens engelskfag kan derfor i højere grad arbejde eksplicit med de studerendes egne interkulturelle kompetencer, og virtuel udveksling er et nyttigt redskab til denne særlige personlige og faglige udvikling.
3. Fordi virtuel udveksling involverer en høj grad af personlig udvikling, er vi som undervisere nødt til at gøre os en række særlige didaktiske, praktiske og etiske overvejelser.

Vores første pointe leder os tilbage til projektets oprindelige formål. De studerende har haft et værdifuldt udbytte af forløbet, men dette afspejler ikke entydigt vores intentioner. Deres udvikling lader nemlig til i højere grad at være personlig end decideret professionsfaglig. Refleksionsporteføljerne viser, at de studerende primært forholdt sig til deres nysgerrige og opdagende interaktioner med partnerne som en trædesten for egen interkulturel kompetence. For mange var det inspirerende at se sig selv fra et fremmed perspektiv, og der blev skubbet til kulturelle forforståelser om grupperinger fra enten eget land eller partnerlandet. Flere fremhævede her aktiviteten 'Single Stories'. I denne skulle hver studerende se fornævnte TED talk med Chimamanda Ngozi Adichie med begrebet 'single story' om kulturelle stereotyper og fordomme.



Adichie: 'The danger of a single story' TED Talk

Kort fortalt betegner begrebet, hvordan unuancerede perspektiver på kulturer eller befolkningsgrupper kan skabe en generaliseret og ensidet (*single*) opfattelse (*story*) af sådanne. De studerendes opgave blev herefter at illustrere en single story fra eget land til gruppemedlemmerne ved at tegne og dele denne med gruppen.



En 'single story'

Billedet her viser en af de danske studerendes eksempler på en 'single story' om grønlandere i Danmark. Denne 'single story' er repræsentativ for flere fra forløbet, da stereotype opfattelser af etnicitet eller religion lå mange på sinde. Den studerende bag tegningen skrev følgende om aktiviteten i sin refleksionsportefølge:

*One of the Israeli girls talked about the single story about Israel being the country with a huge conflict and war, and that people from outside of Israel tend to believe the conflict is going on in the entire country, which is not the case. When she told us that, I figured out that that was just what I thought of when I heard "Israel". I decided to draw people from Greenland drinking beers on the street as a single story from Denmark just as a single story every Dane knows, but people from outside of Denmark might not be aware of it. The drawing started a great discussion with Magnus telling us why they are actually here and why they might end up on the street.*

Disse refleksioner viser noget om, hvorfor projektet lader til at have udviklet den studerendes interkulturelle kompetence på en vellykket måde. Vi ser her en læringsituation, hvor en studerende gennem aktiviteten har erkendt at blive konfronteret med personlige fordomme (om Israel og konflikten i dette tilfælde) og dermed opnået en vis kritisk kulturel bevidsthed (Byram, 1997). Dernæst erfarer den studerende en forståelse af en udbredt 'single story' i Danmark samtidigt med en erkendelse af, at Danmark nok kendetegnes af andre emner i udlændinges øjne. Dette eksemplificerer både den kulturpædagogiske term *mikro-kosmos* (Risager & Svarstad, 2020, s. 18), da den studerende

## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

erfarer en global problemstilling (racisme) på et konkret plan, og ligeledes termen *decentring* (Risager & Svarstad, 2020, s. 34), da den studerende også får øje på egne kulturelle praksisser og horisonter fra et andet perspektiv. Således afstedkom aktiviteten altså udviklinger af flere studerendes interkulturelle viden, færdigheder og holdninger (Byram, 1997).

Manualerne stod derimod i flere gruppers tilfælde som lidt undervældende præstationer. De fleste grupper var i stand til at fremvise konkrete overvejelser og specifikke forslag til praksis-aktiviteter med egne elever, men kun få grupper forholdt sig analytiske til deres didaktiske overvejelser. Vi undervisere havde håbet på større brug af det relevante begrebsapparat om interkulturel kompetence, som forløbet også udbød, samt en større grad af perspektivering til et øvrigt fagdidaktisk repertoire. Kort sagt er det altså særligt i sammenligningen mellem manualerne og refleksionsporteføljerne, at vi ser, hvordan de studerendes reelle læring blev en anden, end vi forventede.

Vores første læringspointe leder os således til vores anden læringspointe. Forholdet mellem vores forventninger og de studerendes udbytte viser os nemlig, at vi med virtuelle udvekslingsforløb i læreruddannelsens engelskundervisning kan (og måske bør) arbejde mere eksplicit med studerendes egne interkulturelle kompetencer og ikke blot med emnets fagdidaktiske problemstillinger på en antagelse af et allerede eksisterende niveau af interkulturel kompetence hos de studerende. Et opmærksomhedspunkt at tage med ind i engelskfagets arbejde med interkulturel kompetence er desuden udfordringen ved at koble teori og praksis. De studerende havde før projektets start opbygget en vis teoretisk viden om interkulturel kompetence, men omsætningen af denne teori til konkret praksis viste sig sværere end først antaget. Vores stilladsering af de studerendes læring og deltagelse i udvekslingen fandt hovedsagelig sted i projektets indledende fase, hvorimod praksisforløbet (møderne online og arbejdet med de givne tasks) var de studerendes eget; her stod de på egne ben og måtte løbende forholde sig til

### PRODUCED BY

SMKB  
Mor Polishuk  
Lishay Arbiv  
Natalie Zaltsberg

VIA University College  
Daniel Glyngø  
Sophie Honoré Lillieris

*Quality education intertwined  
with cultural advancement*

## Designing A Virtual Exchange

SMKB - VIA University College



En manual fra den afsluttende opgave

## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

kulturmødets udfordringer; opklare misforståelser, overvinde stereotype forestillinger om 'den anden' og overkomme egne holdninger. Det gav de studerende ejerskab over praksisforløbet, hvilket øgede motivationen for deltagelse (og dermed også læringsudbyttet), men det resulterede også i en vis modstand eller tøven fra studerende, der ikke kunne overkomme misforståelser eller løse konflikter på en tilfredsstillende måde. Hos sidstnævnte gruppe var læringsudbyttet tilsvarende lille eller ikke-eksisterende. Set i bakspejlet vil det være gavnligt for de studerendes faglige og personlige udbytte at stilladser yderligere, fx indgå i dialog med de studerende for at hjælpe med bearbejdelsen af deres indtryk og løbende undervejs i projektet fokusere på deres refleksionsportefølje (se nederst).

Vores tredje læringspointe omhandler praktiske såvel som etiske aspekter, man skal tage højde for, når man kaster sig ud i internationale telekollaborationsprojekter. Der er logistiske forhold at inkludere i forberedelsesfasen; tidsmæssige, rummæssige og teknologiske forhold. Og der er etiske forhold at inkludere; politisk korrekthed og hensyntagen til studerende, for hvem mødet med 'den anden' kan være af særlig svær eller sensitiv karakter.

Med vores foreløbige afprøvninger har vi lært, at projekter af denne art kræver tid til ikke bare planlægning af selve projektet, men også tid til at koordinere samarbejdet med udvekslingspartneren. En udfordring er at afsætte tid i fagets ordinære studieplan til forberedelse, udførelse og evaluering af udvekslingen, og i den forbindelse også skabe sammenhæng med det øvrige undervisningsindhold, der arbejdes med – for begge undervisere. Det kan hurtigt æde en stor del af en studieplan, men vores opfattelse indtil videre er, at forløbet bedst lykkes, når det udspiller sig over minimum 3-4 uger, så studerende kan mødes adskillige gange. Det er i denne udstrækning, at de studerende får mulighed for at fordybe sig i relationerne, opnå den nødvendige grad af fortrolighed og indgå i egentlige samarbejder, som ikke bare står tilbage som interessante, men dog

overfladiske enkeltstående oplevelser. Selvom tid til gruppernes møder tænkes ind af underviserne, kan det dog være et problem for de studerende at finde fælles tidspunkter. I vores forløb måtte møderne ofte skubbes til aftener og weekender.

En anden udfordring omhandler det rummæssige, som fx valg af virtuel platform; Teams, Messenger, FaceBook, WhatsApp, Schoology eller andre. Der er uanede muligheder, og forskellige digitale medier indeholder forskellige muligheder og begrænsninger. Vores valg faldt på Schoology, da udvekslingspartneren tidligere havde gjort sig erfaringer med siden, men for os VIA-undervisere var det nyt. Teknologien kommer også i betragtning, da faktorer som ustabil netforbindelse eller manglende ekspertise i brug af digitale værktøjer kan skabe usikkerhed for både studerende og undervisere.

Etiske overvejelser retter sig bl.a. mod valg af udvekslingspartner: Kan/bør man samarbejde med lande, der har interne stridigheder og konflikter, der for nogle er politisk ukorrekte eller moralsk tvivlsomme? Flere danske studerende kommenterede dette aspekt hos vores telekollaborationsprojekt, hvilket medførte en længere diskussion om, hvilke samarbejdspartnere man kan 'tillade' sig at have, og hvilke konsekvenser det kan medføre. Eksempelvis var det grænseoverskridende for flere af de danske studerende med palæstinensisk baggrund at stå foran et møde og samarbejde med israelere. For en studerende endte forløbet med at overraske positivt ved at bringe nye nuancer og erkendelser i dette komplekse og følsomme forhold, men en anden oplevede ubehag og usikkerhed i så stor en grad, at vedkommende måtte trække sig helt fra forløbet før start, hvilket unægteligt har haft komplicerede emotionelle konsekvenser. Ambivalensen ligger i, at i forsøget på at tage hensyn til en enkelt studerendes følelser, kan man komme til at reproducere en single story, som denne person er underlagt. Den omtalte studerende opnåede ikke udvikling af interkulturel kompetence, fordi det var legitimt at trække sig. Dette viser også, hvor kompleks en faglighed interkulturel kompetence kan være.

### Studerende A fra Team 3

*In the beginning of our conversation all three of the Israelis had a lot to say, and at one point one of them even said: "Sorry we all speak over one another, but you can just do the same. That is just how we do it in Israel". This is not normal for us Danes, as we usually wait till a person has finished talking. So, this kind of scared me at first, but they got better at giving us some space for talking later in the conversation.*

Studerendes refleksioner over projektet

### Studerende B fra Team 6

*I think we all learned how little we actually knew about each other's countries. Even though we didn't want to come across as having "single stories" about each other, it turned out we actually did have some. The Israelis thought of Lego, Vikings and blue skies when they thought about Denmark, and us Danes thought of the Israel-Palestine conflict, sand and camels.*

## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

Ovenstående eksempler viser, at der selvfølgelig er opmærksomhedspunkter, man som underviser er nødt til at adressere og forholde sig til. Det er kulturmødets essens, at der ofte er udfordringer og stridspunkter. Til gengæld ligger det også i kulturmødet, at der er mulighed for at se andre perspektiver end ens eget, dvs. at der er mulighed for decentrering (Risager & Svarstad, 2020). Interkulturel kompetence fordrer åbenhed, nysgerrighed og accept af andres fortolkning af verden, men for at nå så langt, kræves stor forberedelse af underviserne på ikke bare det faglige og sproglige plan, men også på det kulturelle og personlige plan. Dette vil vi nu afslutningsvist diskutere.

### Vejen frem

Fordi kulturmødet bliver personligt (og ikke kun fagprofessionelt), kan det telekollaborative blive grænseoverskridende for nogle studerende. Dette skal dog ses mere som en mulighed end et problem, for det er jo her en særlig form for læring er opstået hos vores studerende. Men det forpligter underviseren til at forventningsafstemme på en særlig måde med de studerende. Man må her overveje, hvordan studerende bedst stilladseres til at se deres personlige erfaringshorisont som et muligt undervisningsindhold og mentalt forberede sig på at have deres egen person med i forløbet og dele personlige indtryk og tanker i et virtuelt møde. Derudover er underviseren forpligtet til at tilrettelægge fordybelse og bearbejdelse af netop personlige indtryk. Eksempelvis havde introduktionsvideoerne i vores forløb ikke kun den funktion at præsentere studerende for hinanden. De havde også den funktion at være genstande for sammenligning og refleksion i sig selv og dermed også vise de studerende, at en del af læringen i projektet opnås ved at lade andre forholde sig til en som bærer af kulturer. Som underviser kan man understøtte sådanne refleksioner undervejs med løbende portfolioarbejde og andre aktiviteter, men det er også vigtigt at give de studerende tid til 'bare at snakke', fordi de på den måde opdager egne og andre kulturer træde frem i et autentisk møde. Netop dette efterspurgte vores studerende i højere grad, end hvad vi havde planlagt, fordi det var meningsfuldt for dem. Her bliver det også en dyd for underviserne at overveje, hvordan deres roller understøtter hensigterne. I hvilken grad er man styrende, deltagende eller monitorerende i samarbejdet mellem studerende? Hvad gør det ved de studerendes ejerskabsfølelse, motivation og handlerum?

Til sidst vil vi også gerne opfordre til kritiske teknologi-pædagogiske overvejelser. At der eksempelvis er forskel på at stifte nye samarbejder over en computerskærm og i det fysiske møde, overrasker nok næppe. I det virtuelle møde mellem fem-seks personer opstår misforståelser nemmere, den sædvanlige turtagning kan være udfordret og nuancer i diskussioner og non-verbale udtryk kan være svære at fornemme. I nogen grad kan dette sågar forstærke kulturelle forskelle, der måske allerede præger kommunikationen. Flere af vores danske studerende oplevede, at det kunne være svært at komme til orde, mens de israelske studerende oplevede, at danskerne var meget tilbageholdende. Der er naturligvis ikke noget gyldent svar til den slags, men bevidsthed om teknologiers påvirkning af menneskelig interaktion og didaktiske mulighedsrum kan rammesættes for både undervisere og studerende. Vi foreslår her TPACK-modellen (Koehler & Mishra, 2009) og SAMR-modellen (Puentedura, 2010) som to udbredte rammer til den slags overvejelser og/eller som analyseredskaber i forhold til teknologiens didaktiske funktion. Hvad kan teknologien bibringe? Er den et finurligt indspil, eller har den et sprogligt og didaktisk læringspotentiale?

Med disse fremadrettede perspektiver og konkrete anbefalinger håber vi på at have givet andre blod på tanden. Som vores erfaringer viser, er der bestemt udfordringer og regulært bøvl med telekollaboration, men de studerendes mulige gevinster overskygger dette. I vores projekt var der ikke kun fremmedsprogdidaktisk, men også menneskelig, udvikling, og dette sprængte dermed rammen for den intenderede læring. I en tid hvor spørgsmål om internationalisering fylder i debatten om læreruddannelsen, kan virtuel udveksling derfor have en grundlæggende professionsdidaktisk værdi i tillæg til at fremme interkulturel kompetence.

### Studerende C fra Team 5

*[I]t is fun to do projects across the world/countries, and that it is actually possible and easy to collaborate online. It needs a lot of scaffolding and planning in general, or else no one will get the point of it and it could feel meaningless. I CAN'T wait to do these kinds of projects.*

## TELEKOLLABORATION SOM REDSKAB TIL FREMME AF INTERKULTUREL KOMPETENCE

### Referencer

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The danger of a single story* (TEDGlobal: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story)).
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension language teaching - a practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Engelsk faghæfte 2019*. Hentet fra [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020.pdf)
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), s. 60-70.
- O'Dowd, R. (2013). Intercultural communicative competence through telecollaboration. *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (s. 342-358). Routledge.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, s. 1-23.
- Puentedura, Ruben (2010/15), 'SAMR: A brief intro' i [http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR\\_ABriefIntro.pdf](http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf)
- Risager, K. (2012), 'Verdensborgeren' i *Sprogforum* 55, s. 14-20.
- Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.
- Sloth, Signe (2011). "eTwinning: Et klasseværelse med 31 nationaliteter" i *Sproglæreren* (3), s. 19-23.
- Varo Varo, A. (2021). Fostering intercultural competence through videoconference exchange: using an external provider to match learners with trained native speakers and administer video calls. *Journal of Virtual Exchange*, 4, s. 1-13.
- Zak, A.. (2021). An integrative review of literature: virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. *Journal of Virtual Exchange*, 4, s. 62-79.

# Casearbejde om klasserumssprog som bro mellem læreruddannelsen og praksis

I udgangspunktet handlede vores LULAB-projekt om at rette op på et uhensigtsmæssigt mønster i engelskundervisningen i folkeskolens typiske praksis, nemlig den manglende brug af engelsk som klasserumssprog. Ved at gøre det fagdidaktiske begreb klasserumssprog til et særligt opmærksomhedspunkt i praktikken håbede vi at kunne styrke de studerendes engelsklæreridentitet og professionelle autoritet. For at bygge bro mellem uddannelse og praksis inddrog vi de studerendes oplevelser i praktikken via case-arbejde. Trods positive evalueringer fra de studerende viste projektet, at de studerende ser deres undervisningsfags didaktik som underordnet klasseledelsen og relationsarbejdet, og at de studerende ikke påtager sig en egentlig faglæreridentitet i praktikken.

Ifølge læseplanen for engelsk i Folkeskolen skal undervisningen fra starten foregå på engelsk, og det er en del af målene, at eleverne efter 4. kl. "kan forstå korte instruktioner, spørgsmål og beskrivelser" (Fælles Mål). Alligevel observerer vi ved praktikbesøg, at de studerende bruger dansk i mange situationer i deres klasseundervisning, uanset niveau. Adspurgt om dette valg begrundede de studerende det med, at klassen er vant til instruktioner på dansk, og at det især er nødvendigt af hensyn til de svageste elever. Eleverne bruger også helt overvejende dansk som kommunikationssprog i timerne, og dette sammenholdt med de udfordringer, de studerende oplever med at få mange elever til at sige noget på engelsk i timerne, gjorde, at vi så et behov for at sætte særligt fokus på mundtligheden i engelsk og mere præcist på engelsk som arbejds- og klasserumssprog. Dette konkrete sprogdidaktiske fokuspunkt ville samtidig på et mere overordnet plan tjene til at arbejde med de studerendes engelsklæreridentitet og professionelle autoritet.

Som optakt til projektet skrev vi artiklen "Deltagelsesdidaktik i engelsk" til KvaN-antologien *Fællesskabende Didaktikker* (Rabøl Hansen et al., 2022) med den intention, at artiklen skulle være en del af projektets og de studerendes vidensgrundlag. Omdrejningspunktet for KvaN-antologien var netop Rabøl Hansens begreb 'fællesskabende didaktikker', og det lod vi os inspirere af både i forbindelse med artiklen og i LULAB-projektet som helhed, da det er afgørende for elevernes faglige udvikling i engelsk, at der er trygge fællesskaber, som giver dem mulighed for at tale engelsk. I arbejdet med artiklen inddrog vi praksisperspektivet ved at interviewe tre lærere i skolen om deres syn på brugen af engelsk som klasserumssprog og skabelsen af et fællesskab i klassen.

## CASEARBEJDE OM KLASSERUMSSPROG SOM BRO MELLEM LÆRERUDDANNELSEN OG PRAKSIS

Fra et sprogtilegnelsesperspektiv er der nemlig gode argumenter for at gøre engelsk til klasserumssprog: Eleverne får mere input og flere muligheder for at producere output og indgå i engelsksprogede interaktioner. Mængden af engelsksproget input har stor betydning for elevernes sprogtilegnelse. Et nyere norsk forsøg har fx vist, at indskolingselevs receptive ordforråd vokser, når læreren fokuserer på at øge den mængde input, eleverne udsættes for (Dahl & Vulchanova, 2014). Instruktioner, der i sagens natur gentager specifikke ord og vendinger (fx. "open your books on page...", "turn to page...", "work in pairs") er en god anledning til at præsentere og cementere centralt ordforråd.

Men eleverne skal også producere output (Haastrup & Pedersen, 1998). Som Paul Nation (2007) har påpeget, resulterer elevernes egen sprogproduktion i mere og stærkere funderet viden om målsproget end receptivt fokuserede aktiviteter. Kort fortalt skyldes dette, at hvor man receptivt har fokus på at afkode betydningen af inputtet, er man ved output også nødt til at rette fokus mod formen - *hvordan* man skal udtrykke det man gerne vil sige/skrive. Ved at have engelsk som arbejdsprog kan man dels øge elevernes egen mundtlige produktion, dels skabe flere autentiske kommunikationssituationer, hvor eleverne (i hvert fald ideelt set) bliver motiverede til at "strække deres sprog" og kommer til at bruge sproget i interaktioner, hvor de skal forhandle om betydning og træner deres kommunikative strategier (se i øvrigt Bruntt et al.'s artikel i denne udgivelse).

Endelig giver engelsk som arbejds- og klasserumssprog mulighed for at arbejde med mange forskellige typer af mundtlig kommunikation. Det er nemlig en vigtig pointe, at man gør brug af vidt forskellige sproglige ressourcer afhængigt af, om man fx holder et mundtligt oplæg eller smalltalker. Hvis man reducerer engelsk til alene at være målsprog i undervisningen (altså det fremmedsprog eleverne skal lære, men altså ikke det sprog de skal kommunikere på, mens de lærer det), fratager man eleverne muligheden for at øve sig på at kommunikere i forskellige kommunikationssituationer og registre.

Gruppearbejde er en vigtig arbejdsform for, at eleverne får brugt engelsk til at kommunikere, og en central pointe fra lærerne, som vi interviewede til vores artikel inden påbegyndelsen af projektet (Kristensen & Bastholm, 2022), var, at gruppearbejde var essentielt i engelskundervisningen. To af lærerne mente, at selvom gruppearbejde generelt fungerer godt, så kunne en stærk elevs tilstedeværelse hæmme resten af gruppen. Derfor er de interviewede lærere ikke imod niveauiinddelte grupper. En af lærerne fremhævede en udtalelse fra en fagligt svag elev, der efter en af disse opdelinger udtrykte tilfredshed med at kunne deltage på egne præmisser: "Nu kan jeg få lov til at være på mit eget niveau". Ved at niveauiindlede eleverne får lærerne også mulighed for at hjælpe de svagere elever med det, de har brug for, og differentiere opgaverne, så især de stærke elever bliver udfordret mere (Kristensen & Bastholm, 2022). Problematikken med gruppearbejde er velkendt, og dette er ikke en anbefaling

af konsekvent at niveauiindlede eleverne, men lærernes overvejelser taler ind i relations- og klasseledelsesarbejdet som også var en del af vores LULAB-projekt.

Vores projekt var på et niveau drevet af en ambition om at bryde et uhensigtsmæssigt mønster i engelskfagets typiske praksis i grundskolen (baseret på egne og studerendes observationer; se desuden Chambless, 2016), men samtidig øjnede vi en mulighed for via det fagdidaktiske punkt klasserumssprog at favne engelsklærerens praksis mere bredt. På et mere overordnet plan blev hensigten med projektet således at arbejde med de studerendes professionelle autoritet og engelsklæreridentitet ved netop i højere grad at bringe relationsarbejdet og klasseledelsen ind i engelskfaget.

I udformningen af forløbet besluttede vi, at praksiskoblingen skulle komme til udtryk ved, at de studerende skulle afprøve brugen af engelsk som arbejdsprog i deres praktik, og at erfaringerne fra disse afprøvninger skulle indsamles via cases, de studerende fik til opgave at skrive i eller umiddelbart efter praktikken. Hensigten med denne opgave var at skærpe de studerendes bevidsthed om udfordringerne med mundtlighed og fastholde disse situationer til efterfølgende refleksion. Det var således intentionen, at disse cases skulle bruges til efterbehandling på holdene efter praktikken og på efterfølgende hold på læreruddannelsen. I præsentationen af opgaven med at producere cases lagde vi vægt på, at de studerende på denne måde ville blive producenter af vigtig viden til brug for kommende studerende.

Afprøvningen af projektet foregik på to hold i henholdsvis Nørre Nissum og Silkeborg, og rammerne for de to holds deltagelse var forskellige: holdet i Nørre Nissum bestod af både matrikel- og netstuderende fra forskellige årgange og meritordning. Dette betød, at det ikke var alle på holdet som skulle ud i praktik. Holdet i Silkeborg var på 1. år og skulle alle i praktik i engelsk. I Silkeborg var man allerede på dette tidspunkt i gang med at implementere den nye læreruddannelse med udstrakt praktik og 1. årsprøve i stedet for den traditionelle praktikprøve. Til gengæld deltog dette hold af skemamæssige årsager kun i projektet i ugerne op til praktikken og praktikperioden, hvorfor behandlingen af de producerede cases foregik på et andet engelskhold. Som det vil fremgå af det efterfølgende, havde disse variationer betydning for forskellige udslag i projektet.

### Optakt til praktik

Vores arbejde i selve projektet begyndte med udviklingen af de studerendes bevidsthed om betydningen af engelsk som klasserumssprog og 'den gode engelsklærers' samlede undervisningspraksis herunder de forskellige roller engelsklæreren påtager sig i klasserummet for at skabe gode muligheder for eleverne at bruge sproget (Harmer, 2015). Dette foregik gennem underviseroplæg om vigtigheden af input for sprogtilegnelse og diskussioner, hvor de studerendes perspektiver kom i spil.

## CASEARBEJDE OM KLASSERUMSSPROG SOM BRO MELLEMLÆRERUDDANNELSEN OG PRAKSIS

Derudover adresserede vi klasseledelse og relationskompetence i engelskundervisningen som specifik kontekst og reflekterede over spørgsmål som: Hvor meget af klasseledelsen og relationsarbejdet skal foregå på engelsk? Og hvilke greb kan engelsklæreren gøre brug af for at skabe et trykt og motive-rende læringsrum? Her blev Jakobsens og Olsens "Om klasseledelse og trykthed i engelsklærerens optik" (2011) og vores egen artikel (Kristensen & Bastholm, 2022) nøgletekster, idet begge kombinerer teoretiske perspektiver og stemmer fra praksis i forhold til eksempelvis skabelsen af det trykke klasserum i faget engelsk.

Hensigten med dette forarbejde var at give de studerende modet til at gå ud i praktikken og foretage ændringer i klasserummet ud fra den viden, de havde med fra uddannelsen, samt at relatere brugen af engelsk som klasserumssprog til relationsarbejde og klasseledelse.

I Silkeborg blev klasserumssprog et fagdidaktisk fokuspunkt i de studerendes observationer og de kortere sekvenser, de selv stod for, i den udstrakte praktik. Umiddelbart inden blokpraktikken inkluderes endnu en praksiskobling i form af et besøg af to lærere fra en nærliggende skole (på henholdsvis mellemtrinnet og i udskolingen). Lærerne præsenterede først nogle helt konkrete bud på, hvordan man kan få eleverne til at deltage mundtligt og producere output, og diskuterede efterfølgende udfordringerne i forhold til mundtlighed i engelsk med de studerende. Der var stort engagement i denne diskussion, der via de studerendes spørgsmål gradvist bevægede sig væk fra engelsk og mundtlighed og i stedet kom til at handle om andre aspekter af lærernes samlede praksis.

I Nørre Nissum afprøvede de studerende deres egne planlagte undervisningsforløb i det, der kaldes Teaching Lab. Teaching Lab er et praksissamarbejde udviklet af Lærerruddannelsen i Nørre Nissum, hvor underviserne kan tage et hold studerende med ud på en skole for at undervise en klasse. Formålet er, at de studerende, i samarbejde med klassens lærer, kan afprøve og undersøge teori i praksis. I vores projekt var fokus således, at de studerende afprøvede, hvorledes engelsk som klasserumssprog kunne bruges til at skabe relationer og lede en mindre gruppe elever udover at sikre, at eleverne arbejdede aktivt med en mængde af input, output og interaktion. De studerendes evaluering af praksissamarbejdet var overvejende positiv, da de på trods af forståelsesproblemer i starten oplevede, at eleverne efterhånden blev bedre til at forstå instruktioner og forklaringer. Relationer til eleverne fandt de studerende det udfordrende at skabe grundet den begrænsede tid med to lektioner á 45 minutter. De formåede ikke at skabe nok interaktioner med eleverne på så kort tid til meningsfuldt at kunne evaluere på relationen til dem. Til gengæld oplevede 7 ud af 11 grupper at relationen mellem eleverne blev synlig, da de var gode til at hjælpe hinanden med at forstå inputtet og producere output. En af grupperne observerede, at eleverne talte mere med hinanden, da

de studerende i 2. lektion trak sig lidt tilbage fra dem. I stedet for at spørge læreren begyndte eleverne nu at interagere med hinanden. Skabelsen af muligheder for sådanne elev-elev-interaktioner var en af pointerne i arbejdet på holdet med 'den gode engelsklærer'.

### Praktikken som casestudie

Både i Silkeborg og Nørre Nissum blev praktikbesøgene hos de studerende på skolerne fordelt mellem en faglig og en pædagogisk vejleder. Under de praktikbesøg, vi var på, var det tydeligt, at de studerende arbejdede med brugen af engelsk som klasserumssprog i undervisningen, og det var også et punkt på dagsordenen i den efterfølgende trepartssamtale.

I undervisningen talte de studerende engelsk, når de skulle give instruktioner og vejlede eleverne i løbet af undervisningen, men de oplevede problemer med klasseledelsen, da ikke alle elever forstod dem, og de fandt det svært at skabe en relation til eleverne på engelsk. De studerende oplevede simpelthen sproget som en barriere sammenlignet med de andre fag, hvor de underviste på dansk.

En studerende, som en af os observerede, valgte under en individuel skrivøvelse, hun lige havde introduceret på engelsk, at indlede en smalltalk-samtale på dansk med en elev, som hun gerne ville styrke relationen til. Foreholdt observationen, vurderede den studerende, at den pågældende elev egentlig godt ville have kunnet håndtere samtalen på engelsk, rent forståelsesmæssigt, men at hun ved at henvende sig på dansk signalerede mere oprigtig interesse i eleven (at hun ikke bare indledte snakken for at 'narre' eleven til at tale engelsk). Det er en kompleks situation for de studerende at undervise i praktikken, hvor der er mange modsatrettede hensyn at forholde sig til. Som dette lille eksempel viser, ender fagdidaktiske hensyn, som fx klasserumssprog, ofte med at måtte vige til fordel for almenpædagogiske ditto, når de studerende træffer valg i praktikken.

I forbindelse med praktikken fik de studerende som nævnt til opgave at skrive cases som involverede mundtlig kommunikation i deres engelskundervisning. Casene skulle beskrive situationer, hvor de studerende havde oplevet udfordringer i forbindelse med engelsk som klasserumssprog. En studerende fra Nørre Nissum skrev følgende case:

*Det er torsdag eftermiddag og 5.C. skal til at starte engelsktime. Læreren smiler, når hun siger hej til de 16 elever, hvorefter hun gennemgår planen. Klassen skal prøve en ny aktivitet. Da læreren gennemgår den på engelsk, kommer der høje protester fra eleverne som påstår, at de ikke forstår instruktionerne. Læreren kræver stilhed og gennemgår aktiviteten endnu en gang. Nogle elever rækker hånden op og stiller spørgsmål. Læreren besvarer alle spørgsmålene og gennemgår aktiviteten endnu en gang. Klassen virker nu til at være utålmodige og begynder at blive tiltagende højlydt. "Kan vi ikke bare starte*

## CASEARBEJDE OM KLASSERUMSSPROG SOM BRO MELLEMLÆRERUDDANNELSEN OG PRAKSIS

*med at lave aktiviteten?", spørger de. Efter et øjeblik svarer læreren "Jo, I kan.". Eleverne begynder at arbejde med aktiviteten, men flere elever er stadig forvirrede, og læreren forklarer aktiviteten for dem individuelt. Nogle stykker af eleverne færdiggør ikke aktiviteten (case skrevet af studerende fra Nørre Nissum).*

Casen er ret eksemplarisk i den forstand, at den giver mulighed for at adressere engelsklærerens samlede praksis. Altså ikke bare strengt fagdidaktiske aspekter, men også relationsarbejdet og især klasseledelsen.

De studerende fra Nørre Nissum skrev deres cases, efter de havde afsluttet praktikken, mens de studerende fra Silkeborg skulle skrive deres i praktikken, da deres deltagelse i projektet som nævnt sluttede der. Set i bakspejlet fungerede Nørre Nissum-modellen bedst. For de studerende fra Silkeborg fik produktionen af casene lidt karakter af venstrehåndsarbejde, da de naturligt nok havde det meste af deres fokus på at forberede deres undervisning i klasserne.

I Nørre Nissum blev casene brugt i efterbehandlingen af praktikken og blev samtidig en måde at inddrage de studerende på holdet, som ikke selv havde været i praktik, i denne efterbehandling. Hver case-skrivent satte sig sammen med med-studerende uden en case, og de blev så bedt om at reflektere over den pågældende case ud fra fagdidaktiske perspektiver som præsenteres i vores artikel ("Deltagelsesdidaktik i engelsk"), som holdet havde læst til denne lektion. Grupperne var meget engagerede i casene og diskuterede forskellige årsager til udfaldene i dem samt handlemuligheder for den studerende i de pågældende situationer. I den fælles opsamling, hvor grupperne opsummerede deres case og diskussion af den for hinanden, blev det tydeligt, at de havde forholdt sig til fagdidaktiske problemstillinger, men at diskussionerne havde bevæget sig mod mere almenpædagogiske problematikker såsom inklusion, ro i klassen og oplæg foran klassen.

### De studerendes evaluering af case-arbejdet

Evalueringen med de studerende i Nørre Nissum viste, at de studerende havde været glade for Teaching Lab i efteråret, da det gav dem mulighed for at afprøve teorierne på uddannelsen i en modificeret praksis med en mindre gruppe elever. Disse erfaringer tog de med sig ud i praktikken, men oplevede, at det ikke var problemfrit at insistere på engelsk som klasserumssprog, og at det krævede mere af dem som faglærere at stå med en hel klasse. Problematikkerne omkring klasseledelse og relationsarbejde på engelsk tog de med videre til 1. årsprøven og praktikprøven afhængigt af årgang og studieordning.

De studerende evaluated arbejdet med casene positivt, da de gav en indsigt i de andres praksis og mulighed for at arbejde med praksisnære problemstillinger. De problemstillinger, de studerende fremhævede, var dog generelt ikke tæt knyttet til

det, der egentlig var projektets fokuspunkt – klasserumssprog, men i stedet forhold, der har at gøre med den konkrete hverdag i skolen, fx dette udsagn fra en meritlærerstuderende:

*"Det er godt med en samling af cases, for det fik os også til at diskutere sådan noget så simpelt som tidspunktet på dagen, eleverne har undervisning. Det påvirker eleverne, hvornår på dagen de har engelsk, om de har haft en pause forinden, eller de kommer direkte fra anden undervisning" (studerende, Nørre Nissum).*

Den studerende har nok ret i, at problemstillinger som denne sjældent diskuteres i undervisningsfagene på lærerruddannelsen. Udover at give anledning til at adressere praksisnære problemstillinger har vores arbejde med cases også givet de studerende mulighed for at inddrage deres praksisviden fra praktikken i lærerruddannelsesarenaen, og det er i vores øjne i sig selv positivt (ikke mindst i lyset af den netop udgivne EVA-rapport), der viser, at kun 41 procent af de lærerstuderende oplever at de i meget høj eller høj grad har kunnet bruge deres erfaringer fra praktikken på uddannelsen (2023, s. 41-42)).

Derudover fremhævede de studerende det som positivt, at de fik mulighed for at fokusere på handlemuligheder i konkrete situationer i modsætning til den megen teori, de oplever at møde på lærerruddannelsen. En 1. årsstuderende sagde: *"Det havde været rart at fagene havde haft mere fokus på praktiske handlemuligheder og opgaver, da vi får rigtig meget teori, men når man står derude som studerende, så mangler man noget mere konkret."*

Det går igen i flere af de studerendes udsagn, at uddannelsen i højere grad skal have fokus på praktikken og klæde de studerende bedre på til den. I deres evaluering af arbejdet med casene var de studerende meget optagede af det potentiale, de ser i at arbejde med dem inden praktikken:

*"God ide med cases. Kunne det være en mulighed at invitere en tidligere 1. års engelskstuderende ind på holdet inden praktikken? Så kunne vi arbejde med deres case og stille dem spørgsmål, så vi kunne diskutere, hvordan det er at være i praktik" (studerende, Nørre Nissum).*

Det havde været rart at fagene havde haft mere fokus på praktiske handlemuligheder og opgaver, da vi får rigtig meget teori, men når man står derude som studerende, så mangler man noget mere konkret.





## CASEARBEJDE OM KLASSERUMSSPROG SOM BRO MELLEMLÆRERUDDANNELSEN OG PRAKSIS

Det var ikke vores oprindelige intention at undersøge dette, men et væsentligt fund i vores projekt viste, at de studerende, især på 1. årgang, savner indsigt i praksis og lærerprofession, og at de føler et stort behov for at blive bedre forberedt på både praktikoplevelsen og de situationer, der kan udfordre i praktikken. En studerende sagde:

*”Det havde været rart med disse cases inden praktikken, da de viser almindelige situationer i klassen, som vi alle kan genkende. Så kunne man have diskuteret, hvilke muligheder vi havde som lærere, inden vi stod i det, for man har ikke meget tid til at beslutte, hvordan man håndterer en situation” (studerende, Nørre Nissum).*

Den studerende refererer her til situationer fra praktikken, hvor undervisningen ikke gik som planlagt, fordi eleverne ikke forstod eller ikke var i stand til at løse de stillede opgaver, hvilket han havde oplevet flere gange. Disse situationer oplevede han som stressende, og i hans øjne kunne det have givet ham bedre muligheder for at forberede sig, hvis han og hans medstuderende var blevet præsenteret for sådanne situationer på forhånd. De studerende ser altså især refleksion over casene som en mulighed for at optimere efterfølgende praksis i praktikken. I de studerendes optik er det håndteringen af praktikken, ikke refleksionen over denne, der er slutmålet.

### Det kritiske blik

Vores projekt har som nævnt bidraget til at trække mere praksis ind på læreruddannelsen, hvilket i sig selv er en god ting, men det er stadig en udfordring at få den teoretiske og den praktiske viden til at spille sammen på en, for de studerende, meningsfuld måde. De forbliver adskilte størrelser. Spændingerne mellem teori og praksis er ikke et nyt fænomen på Læreruddannelsen (fx. Wackerhausen 2004, Böwadt & Vaaben 2021, s. 52), men det er tydeligt, at teorien ikke tillægges stor nytteværdi i de studerendes evalueringer af casearbejdet. Der refereres til ”meget teori” på læreruddannelsen og det, de studerende i virkeligheden ”har behov for”, nemlig ”noget konkret”, der kan hjælpe dem til at ”håndtere situationer” med handletvang ude i praktikken. I sådanne situationer, der først og fremmest skal håndteres, ikke gøres til genstand for refleksion, er det med en Silkeborg-studerendes ord tilstrækkeligt med ”logisk tænkning og sund fornuft”. Med andre ord er der i den studerendes optik ikke brug for teoretisk viden, heller ikke af almenpædagogisk karakter.

Som allerede nævnt er de studerende glade for arbejdet med casene, som de føler er med til at forberede dem til praktikken. Men samtidig afspejler både de producerede cases og efterbehandlingen af dem en velkendt problemstilling omkring praktikken på læreruddannelsen - nemlig at fagdidaktikken træder i baggrunden, når de studerende nærmer sig praktikken (Böwadt et.al., 2022, s. 9). Vi har tidligere været med til at undersøge, hvilke overbevisninger de studerende tillagde størst betydning i deres valg omkring grammatikundervisning i praktikken, og

her var en af vores væsentligste konklusioner, at hensyn til eksempelvis motivation altid prioriteredes højere end sprogsyn (Gustenhoff et al., 2023). Fælles for de studerende i begge projekter er, at de ikke har udviklet en stærk engelsklæreridentitet. Et godt eksempel på, hvordan fagdidaktikken helt frakobles i flere cases fra vores LULAB-projekt, er følgende:

*Vi har en pige i 8.c, som tit kommer for sent. Vi har på forhånd fået at vide, at hun kommer fra et hjem med mistrivsel. Hun har det meget svært med voksne, og afreagerer hurtigt, hvis hun føler sig utryk. Dette ender ud i, at hun ofte går og sidder alene, og faktisk ikke har nogen at være sammen med i skolen. Lærerne lader hende også være i timerne, selvom hun ikke laver det hun skal. Hvordan kan vi som lærere opbygge en tryk relation til elever, der kommer fra et svært hjem og har det svært med voksne? Og hvordan kan vi hjælpe vores elever med at bygge tryk relationer til hinanden (case skrevet af en gruppe studerende fra Silkeborg)?*

Gruppen har forsøgt at leve op til det opdrag, de havde fået, om at ”skrive en case om engelsk og mundtlighed, der knyttede sig til klasseledelse og relationsarbejde”, men som det fremgår er faget og det fagdidaktiske fokuspunkt helt fraværende. Det er værd at bemærke, at da en række af de indsamlede cases efterfølgende blev brugt på et engelskhold i Silkeborg, der var startet i deres udstrakte praktik, fremhævede nogle studerende netop denne case som særligt interessant og relevant. Der var en elev med lignende udfordringer i den klasse, de selv havde observeret, og udfordringerne med denne fyldte væsentligt mere hos de studerende end overvejelser om, hvad og hvordan klassen skulle lære i engelskundervisningen. I den efterfølgende diskussion af casens fravær af fagdidaktiske perspektiver fremsatte en anden studerende følgende synspunkt: *”Ligegyldigt hvor gode fagdidaktiske lærere vi er, nytter det ikke noget, hvis vores klasseledelse og relationsarbejde ikke fungerer”* (Studerende, Silkeborg).

I udsagnet ligger en forståelse af klasseledelse og relationsarbejde som dels mere grundlæggende end fagdidaktik og som noget, der skal være på plads før man kan tillade sig at tænke fagdidaktik: de første er *need-to-have*, den sidste er kun *nice-to-have*. Det er også værd at bemærke, at relationsarbejde og klasseledelse ses som noget, der kan adskilles fra det der foregår i faget. En vigtig lære for os i projektet, blev derfor, at når man som undervisningsfagsunderviser inddrager cases på denne måde, er det afgørende, at man insisterer på at almenpædagogiske udfordringer, som manglende motivation og lave mestringsforventninger, også kan og skal adresseres med fagdidaktiske tiltag.

### Læreruddannelsen fremadrettet

Den nye bekendtgørelse for læreruddannelsen lægger vægt på, at der sker en vekselvirkning mellem teori og praksis, så de studerende derigennem får udviklet deres forståelse af lærer-



## CASEARBEJDE OM KLASSERUMSSPROG SOM BRO MELLEMLÆRERUDDANNELSEN OG PRAKSIS

faget (BEK 374). Dette kan ske gennem den udstrakte praktik, hvor studerende eksempelvis kan opleve praksis inden selve blokpraktikken og tage de oplevelser med tilbage til uddannelsen, hvor de kan bearbejdes i undervisningen.

Vekselvirkning kan også ske gennem case-arbejde, som det bliver præsenteret i vores projekt, da det giver en mulighed for at præsentere praksisnære problemstillinger i tilknytning til teorien både før og efter praktikken. Vores fremtidige brug af casene på nye hold vil derfor imødekomme den nye læreruddannelses fokus på at "tage udgangspunkt i praksisnær erfaring- og forskningsbaseret viden" (BEK 374) ved at sammenholde casene med teori præsenteret i undervisningen.

Arbejdet med casene inden den udstrakte praktik i det praktikbærende fag kan give de studerende et indblik i de forskellige læringsituationer, som nogle elever finder svære at være i, og som tidligere praktikstuderende har fundet udfordrende at skulle håndtere. Arbejdet på holdet vil dermed kunne arbejde med forskellige håndteringsmuligheder for en faglærer ud fra fagdidaktikken. Derudover kan casene bruges som udgangspunkt i praksisnære øvelser, hvor de studerende kan simulere situationerne uanset om det er tavleundervisning, gruppearbejde eller mundtlige præsentationer. Det er selvsagt umuligt at forberede studerende på alle situationer, der kan opstå i deres blokpraktik, men som en studerende udtalte:

*"Det er OK at komme i situationer vi ikke har arbejdet med, det kommer til at ske igennem vores arbejdsliv at vi ofte vil stå i situationer vi aldrig har mødt før. Praktikken er i sig selv en forberedelse på dette."* (studerende, Silkeborg)

Derfor kan der i case-arbejdet også indgå skabelsen af en bevidsthed i de studerende om at lærerfaget er uforudsigeligt, men gennem arbejdet på studiet og praktikken vil de i uddannelsen få indsigt i teorier og metoder til at håndtere de situationer, som opstår både i praktikken og i deres praksis efter endt uddannelse.

Som det fremgår af det ovenstående, er nogle af de produce-rede cases af mere almenpædagogisk karakter og hører mere naturligt til de pædagogiske fag. Men det kunne være en mulighed at inddrage disse cases i undervisningen i faget ved at spørge, hvilke mulige tiltag en engelsklærer har i disse tilfælde. Er der noget fagdidaktikken kan i form af par- og gruppearbejde, stilladsering, differentiering? Hvad er mulighederne for, at udfordre elever kan deltage i engelskundervisningen? Ved at stille sådanne spørgsmål kan vi forhåbentligt hjælpe de studerende til også at opbygge en egentlig engelsklæreridentitet og samtidig bidrage til, at de oplever en sammenhæng mellem de pædagogiske fag og undervisningsfagene, hvilket er en del af både prøverne på uddannelsen og arbejdet i praksis, hvor der er brug for lærere, der både er stærke på det almenpædagogiske område og i besiddelse af en stærk faglæreridentitet.

## CASEARBEJDE OM KLASSERUMSSPROG SOM BRO MELLEMLÆRERUDDANNELSEN OG PRAKSIS

### Referencer

- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. (2023, L nr. 374 af 29/03/2023). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Retsinformation. (BEK 374)
- Böwadt, P., L., Madsen & S. Svendsen (2022). Fra praktik til integreret skoleforløb. *Unge Pædagoger*. 83(2), s. 5 – 12.
- Böwadt, P. og Vaaben, N (2021). Hvad skal vi med læreruddannelsen? om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), s. 51-72.
- Chambless, S. (2016). Keeping it Real: maintaining English as a classroom language. I Kozak, K & Rzepkowska., A. (Red.), *Literature, Culture and Linguistics in Teaching: Theory and Practice* (s. 145 – 156). Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. [https://www.academia.edu/31534526/TEACHING\\_LITERATURE\\_THROUGH\\_VIRTUAL\\_EXCURSIONS\\_VISUALIZING\\_NEW\\_ENGLAND](https://www.academia.edu/31534526/TEACHING_LITERATURE_THROUGH_VIRTUAL_EXCURSIONS_VISUALIZING_NEW_ENGLAND)
- Dahl, A & M. Vulchanova, M. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in Psychology* April 2012, s. 1 – 9.
- EVA Danmarks Evalueringsinstitut (2023). *Oplevelsen af praktik på uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver. En kvalitativ og kvantitativ undersøgelse blandt studerende* <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/oplevelsen-praktik-paa-uddannelserne-laerer-paedagog-sygeplejerske>
- Gustenhoff, M., Bastholm, S., Vedsgaard Christensen, M. & Kristensen, M. (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik. *Studier i læreruddannelsen og profession*. 8(2), s. 65 - 87.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. (5<sup>th</sup> edition). Harlow: Pearson Education Limited.
- Haastrup, K. & Pedersen M (1998). Input –output – interaktion. *Sprogforum* (10): s. 7-13.
- Jacobsen, S. & Olsen, M. (2011). Om klasseledelse og tryghed i engelsklærerens optik. I Schmidt, M (red.). *Klasseledelse og fag – at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg* (s. 47 – 65). Dafolo.
- Kristensen, M. & Bastholm, S. R. (2022). Deltagelsesdidaktik i engelsk. Rabøl Hansen, Sønderberg & Nørregaard (red.): *Fællesskabende didaktikker*. KvaN. s. 142 – 156.
- Nation, P. (2007). The Four Strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1:1, s. 2-13.
- Rabøl Hansen, Sønderberg & Nørregaard (red.) (2022). *Fællesskabende didaktikker*. KvaN.
- Wackerhausen, S. (2004). Skoleepidemier, praksisforkalkning. *KvaN 70 - Teori og praksis*, s. 16-27.

# Lærereens udtryk og nærvær

## - Lærerstuderendes udvikling af professionel identitet og autoritet i den pædagogiske praksis

Dette LULAB-projekt har taget sit udgangspunkt i, at vi ikke er særligt erfarne i at arbejde med den professionelle autoritet og identitet i læreruddannelsen. Vi har undersøgt, hvordan den personlige dimension har indflydelse på udviklingen af den professionelle autoritet ved bl.a. at sætte fokus på den studerendes nærvær og udtryk i klasserummet.

I 8. klasse har eleverne matematik. Lars hører Line svare forkert, og straks skal hans hjerne lige ind på et andet spor. Lars kan jo ikke bare sige, "Det er forkert, er der en anden, der vil svare?", for det er vigtigt at hun tør at svare næste gang, han spørger. Og det er jo godt, hun svarer, selvom hun svarer forkert, tænker Lars. Hvad gør man egentlig, når en elev svarer forkert foran klassen? Hvordan skal man svare, så hun bevarer sin tillid til, at hun kan lære det, og så hun tør at blive ved?

Lars er fuldt ud klar over, at hans kropssprog og stemmeføring siger lige så meget som de ord, der kommer ud af hans mund, men det er ikke så svært for ham, for han mener helt reelt, at det er virkelig godt, at hun svarer forkert – så vi derigennem alle kan lære.

"Hvor er det et godt svar", siger han – og Line lyser op. "Kan du lige forklare os, hvad du har tænkt?". Line forklarer sin tankegang og Lars bekræfter hende i, at hendes forklaring er god, selvom han godt ved, den er forkert. Heldigvis opdager Line selv, at hun har glemt et fortegn og at hun derfor har regnet forkert. Hun retter det selv, og Lars opmuntrer hende – "hvor var det godt opdaget" Line ser glad ud og da Lars beder hende opsummere, kan man høre hendes sikkerhed i stemmen, da hun højt i klassen svarer det rigtige resultat.<sup>1</sup>

### At være lærer er langt mere end blot at kunne sit fag

En lærer er en professionel fagudøver, men lige så vigtigt er det, at kunne udvikle lærerpersonen for at kunne indgå i de mellem-menneskelige relationer sammen med eleverne i klasserummet. Udviklingen af dette, oplever vi, har betydning for dannelsen af den professionelle identitet og autoritet hos den lærerstuderende.

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

I 2018 udvikledes 10 ambitioner for læreruddannelsen af Læreruddannelsens Ledernetværk (Danske Professionshøjskoler, 2018) for derigennem at relancere læreruddannelsen i en situation, hvor uddannelsen bl.a. var presset af vigende optaget og fortællinger om for lidt undervisning og en uddannelse, som i flere henseender ikke var god nok til at forberede de studerende til det kommende arbejdsliv. Læreruddannelsen i Danmark havde på det tidspunkt været igennem en stor ændringsproces gennem en ny lov i 2013, hvor grundtanken om målstyring blev bærende i uddannelsen. Det gav nogle uhensigtsmæssige konsekvenser, som bl.a. er beskrevet i Danmarks Evalueringsinstituts evaluering af læreruddannelsen (EVA, 2018a; 2018b), hvor fx mængden af kompetencemål blev udpeget som en af udfordringerne, der overskyggede andre vigtige aspekter af læreruddannelsen.

I de 10 ambitioner fra 2018 fremhæves det personlige og den professionelle autoritet med formuleringen: "Læreren skal udvikle en stærk personlig og professionel autoritet". Det kan ses som et udtryk for en fornyet – måske genopdaget – indsigt i, at lærerens person har stor betydning for oplevelsen af undervisningen for eleverne. Der skal ikke mange snakke til med elever om, hvad en god lærer er, før det er tydeligt, hvor meget relationen og lærerpersonen betyder.

På den ene side må lærerfaget være noget, der kan læres uagtet baggrund og personlighed, og igennem læreruddannelsen må den studerende blive i stand til at agere som lærer med en stærk professionel identitet og autoritet, da det har afgørende indflydelse for den lærerperson eleverne møder i klasserummet. Juridisk set er det jo i hvert fald et faktum, at med bestået læreruddannelse har man den uddannelse, der skal til for at virke som lærer på landets grundskoler. På den anden side kan man kun agere i lærerprofessionen på baggrund af det menneske og den person, man er i klasseværelset, og elevernes oplevelse af undervisningen og den deraf følgende læring kan på den vis ikke adskilles fra lærerpersonen.

I de erfaringer, vi har med læreruddannelsen, har lærerpersonen næsten udelukkende været genstand for teoretiske bearbejdnings og sjældent har der været tid, plads og fokus på den enkelte lærerstuderendes person.

Det falder derfor på et tørt sted, når der tydeligvis er skruet op for fokus på netop disse aspekter i den nye læreruddannelse med begreber som fagpersonligt spor, professionel autoritet og identitet, personlig værdiorientering mv. Der er derfor behov for og grund til at kaste lys på og fokusere på de aspekter af læreruddannelsen.

Men i kraft af, at det har været underbelyst i en årrække, så er der behov for at opdage og videreudvikle metoder og undervisningselementer, som kan sætte fokus på og rammesætte frugtbart arbejde med den professionelle autoritet og identitet.

Dette LULAB-projekt har taget sit udgangspunkt i, at vi ikke er særligt erfarne i at arbejde med den professionelle autoritet og identitet i læreruddannelsen. Det kan der være flere grunde til, bl.a. at det kan være et følsomt område at arbejde med, når den enkelte persons værdier og handlerepertoire har indflydelse på den måde, den lærerstuderende helt konkret agerer i en konkret situation sammen med elever i klasserummet. For grænsen mellem personen uden for skolearenaen og den lærerprofessionelle person er ikke entydig, men vel nærmest flydende, og det gør det til et svært felt at bevæge sig ind i, både som læreruddanner og som lærerstuderende.

Ikke desto mindre – når vi anser den professionelle identitet og autoritet som afgørende for lærerens udvikling, så er det vores opfattelse, at vi må arbejde meget mere konkret med det på læreruddannelsen. Derfor har vi i dette LULAB-projekt afprøvet forskellige metoder til at arbejde med de lærerstuderendes professionelle autoritet og identitet som et første spadestik i et område, som er uendelig stort og med uendelig mange aspekter. Men vi må starte et sted...

### Lærerens udtryk og nærvær i klasserummet i matematik og samfundsfag

I matematik på 1. år og samfundsfag på 2. og 3. år har vi i samarbejde med de lærerstuderende og med tilknytning til de studerendes undervisningspraksis, organiseret tilrettelæggelsen i forbindelse med de studerendes praktikperiode for 2022-2023 med det formål at undersøge, hvordan de lærerstuderendes udtryk og nærvær har indflydelse på udviklingen af den professionelle autoritet i klasserummet, jf. det fagpersonlige spor i den nye LU23.

De lærerstuderende blev i begge fag introduceret for og optaget af Louise Klinges ph.d. afhandling om "Relationskompetence" (Klinge, 2016). De studerende fik på baggrund af afhandlingen og deres viden mulighed for at diskutere, hvordan lærerens nærvær og udtryk udvikles igennem kropssprog, stemmeføring, øjenkontakt, kommunikative evner, den følelsesmæssige og omsorgsetiske relation imellem lærer og elev.

Ifølge Klinge kan lærerens nærvær og udtryk i klasserummet udvikles ved at læreren skaber samhørighedsunderstøttende undervisning i praksis. Underviseren udvikler dette ved at give udtryk for, at vedkommende værdsætter og interesserer sig for den enkelte elev, og endvidere ved at have fokus på at respondere på eleven ved at udvise respekt og tillægge elevens svar værdi. Underviseren har ligeledes fokus på det emotionelle og følelsesmæssige engagement, som dermed er med til at skabe positiv samhørighed med eleverne i klassen.

I den samhørighedsunderstøttende undervisning undersøger vi, hvordan den lærerstuderendes relation til eleverne er præget af den omsorgsfulde relation, som ifølge Klinge bl.a. består af den affektive og positive respons fra læreren til eleven, fx igennem

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

lærerens følelsesmæssige tilstedeværelse, øjenkontakt, stemmeføring, kommunikation dvs. den lærerstuderendes måde at respondere på i form af ord og kropssprog.

I matematik diskuterede de lærerstuderende i grupper bl.a. lærerens rolle og elevernes opfattelse af, hvad der skaber et godt læringsmiljø på baggrund af de studerendes egne oplevelser og erfaringer fra deres undervisningspraksis. På baggrund af gruppedrøftelserne udarbejdede de tre temaer med konkrete handlingsforslag, som de skulle have fokus på i praktikperioden (figur 1).

Handlingsforslag		
Børnenes opfattelse af undervisningen	Læreren som rollemodel	Vise interesse for børnene

Figur 1

I samfundsfag reflekterede de studerende over deres egen lærerrolle med udgangspunkt i egne oplevelser og tidligere erfaringer med undervisningspraksis. I arbejdet med observationer og videomateriale af en samfundsfaglærer på en folkeskole, diskuterede de ligeledes lærerrollens væsentlighed i udviklingen af et trykt læringsmiljø, der var præget af en samhørigheds-skabende undervisning med fokus på lærerens emotionelle og følelsesmæssige tilstand, kropssprog, øjenkontakt og kommunikative evner.

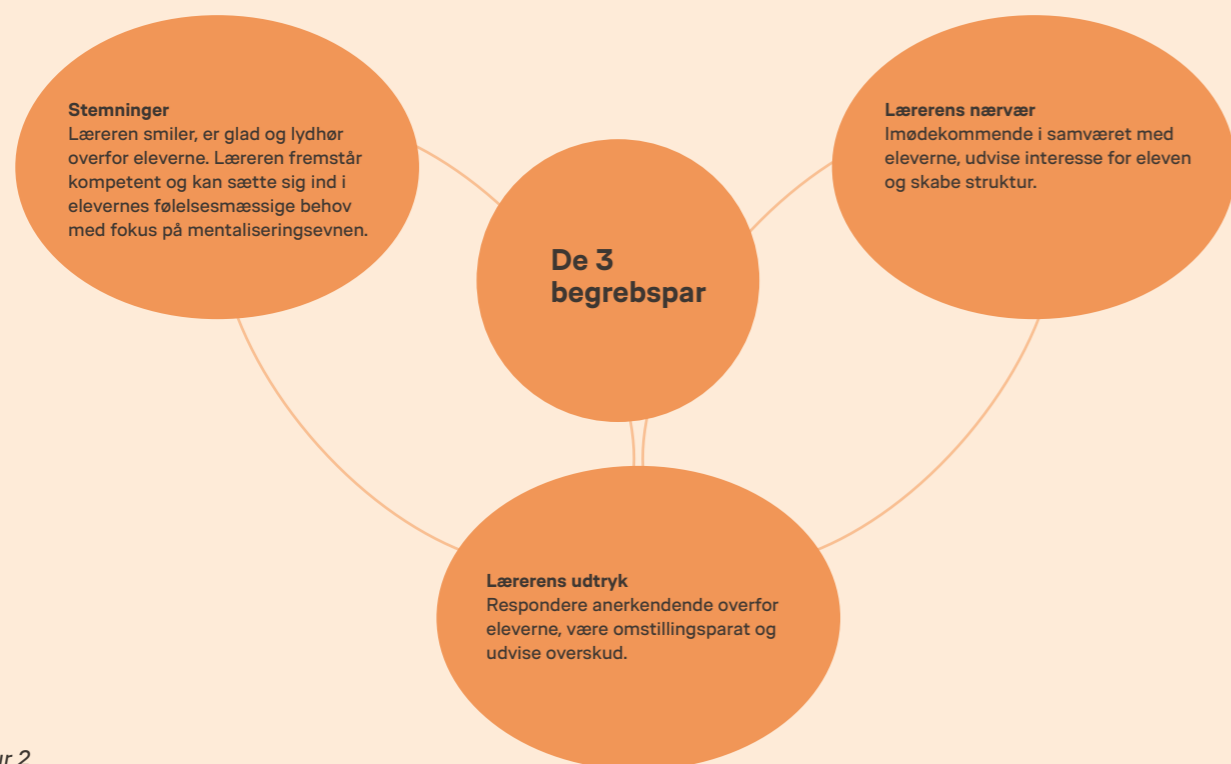
De studerende udvalgte tre begrebspar (figur 2), som de bl.a. havde fokus på i deres praktikperiode.

De tre overordnede temaer over handlingsforslag samt de tre begrebspar, blev inddraget i analysen som analyseredskab til at undersøge og bearbejde materialet, både i form af videomateriale og didaktiske nærbilleder fra deres praktikperioder.

Under praktikken havde de studerende i matematik, i det omfang det var muligt, fokus på de forud beskrevne fokuspunkter og lavede en videooptagelse af dem selv, hvor de indgik i relation med elever på den ene eller anden vis.

I forbindelse med de studerendes praktik i samfundsfag undersøgte de, hvordan de i udviklingen af deres lærerfaglige person, havde fokus på lærerens nærvær, udtryk og den omsorgsetiske relation samt den følelsesmæssige tilstand. Her tog de udgangspunkt i didaktiske nærbilleder fra praktikperioden.

Efter praktikken bearbejdedes videooptagelserne samt de didaktiske nærbilleder med udgangspunkt i fokuspunkterne og de følgende begrebspar, så de både analyserede deres egen video og en anden studerendes video, og undersøgte og gav medstuderende feedback på de didaktiske nærbilleder. Opgaven var for de matematikstuderende at notere konkrete steder på videoen, som kunne illustrere nogle af de fokuspunkter, som var beskrevet forud og derefter vælge 2-3 sekvenser ud, som vises for og analyseres sammen med resten af holdet.



Figur 2

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

I samfundsfag præsenterede de studerende didaktiske nærbilleder fra deres praktik, hvor de fortalte om deres oplevelser og erfaringer med, hvordan de integrerede de tre begrebspar i praktikperioden. Efterfølgende blev bearbejdet og analyseret med efterfølgende feedback, hvor de studerende fik mulighed for at sætte ord på og diskutere læreren som person i udviklingen af den professionelle identitet og autoritet ind i lærerprofessionen.

### Udvikling af lærerens professionelle autoritet – samspil mellem læreren som person og den lærerfaglige identitet

Begreberne omkring lærerpersonen er i konstant udvikling. Projektet har bl.a. taget udgangspunkt i begrebet professionel autoritet, udviklet bl.a. af Thomas Iskov (Komischke-Konnerup et al., 2020) og brugt det som omdrejningspunkt for planlægning, gennemførelse og analyse af prøvehandlingerne. I teksten til den nye læreruddannelse bruges der flere begreber, såsom professionel identitet, personlig værdiorientering, mv., og selv om de begreber ikke har været til rådighed gennem hele projektet, har det givet gode bidrag til analysen at anvende begreberne her også.

Ifølge Komischke-Konnerup et al. udvikles lærerens professionelle autoritet med udgangspunkt i tre overordnede dimensioner: Den formelle dimension, den faglige dimension og den personlige dimension. I projektet har vi i udviklingen af de studerendes professionelle autoritet sat fokus på den personlige dimension i relation til den faglige dimension.

I dannelsen og udviklingen af den professionelle lærer, har vidensgrundlaget som den studerende opnår igennem praksiserfaring, uddannelse, faglig viden og kunnen indflydelse på lærerens lærerfaglige identitet og dermed også lærerprofessionaliteten (Komischke-Konnerup et al., 2020). Den faglige dimension består ligeledes af normer og værdier, som udvikles igennem den pædagogiske praksis, den studerende indgår i, og som kan have væsentlig indflydelse på udviklingen af den studerendes fagpersonlighed.

Den personlige dimension består af lærerens personlige autoritet, som udvikles og formes som en del af den pædagogiske praksis. Her skelnes mellem person og profession, forstået på den måde, at den personlige autoritet udvikles i praksis, hvor personen både er lærer og samtidig varetager andre lærerfaglige opgaver, som har relationel karakter, fx i relationen imellem lærer og elev i den pædagogiske undervisningspraksis. Ligeledes indebærer den personlige dimension også et dobbeltperspektiv, der handler om læreren som person og samspillet med at være professionel fagudøver. Derfor får den pædagogiske udøvelse i praksis indflydelse på hvordan den personlige autoritet formes og udvikles dynamisk i et gensidigt udviklingsperspektiv mellem lærer og elev.

Det handler om, at læreren kan være til stede som subjekt og som menneske i den pædagogiske praksis, for at udviklingsunderstøttende relationer i lærerarbejdet udvikles (Komischke-Konnerup et al., 2020). Når læreren indgår som subjekt, så kan læreren udvikle den personlig integration, som både består af erfaringer fra praksis og lærerens faglige viden i dannelsen af lærerpersonen. Det giver samtidig læreren mulighed for at reflektere over den personrelationelle dimension i klasserummet, som udvikles igennem praktiske erfaringer og teoretiske kundskaber i dannelsen af lærerens professionalitet og autoritet.

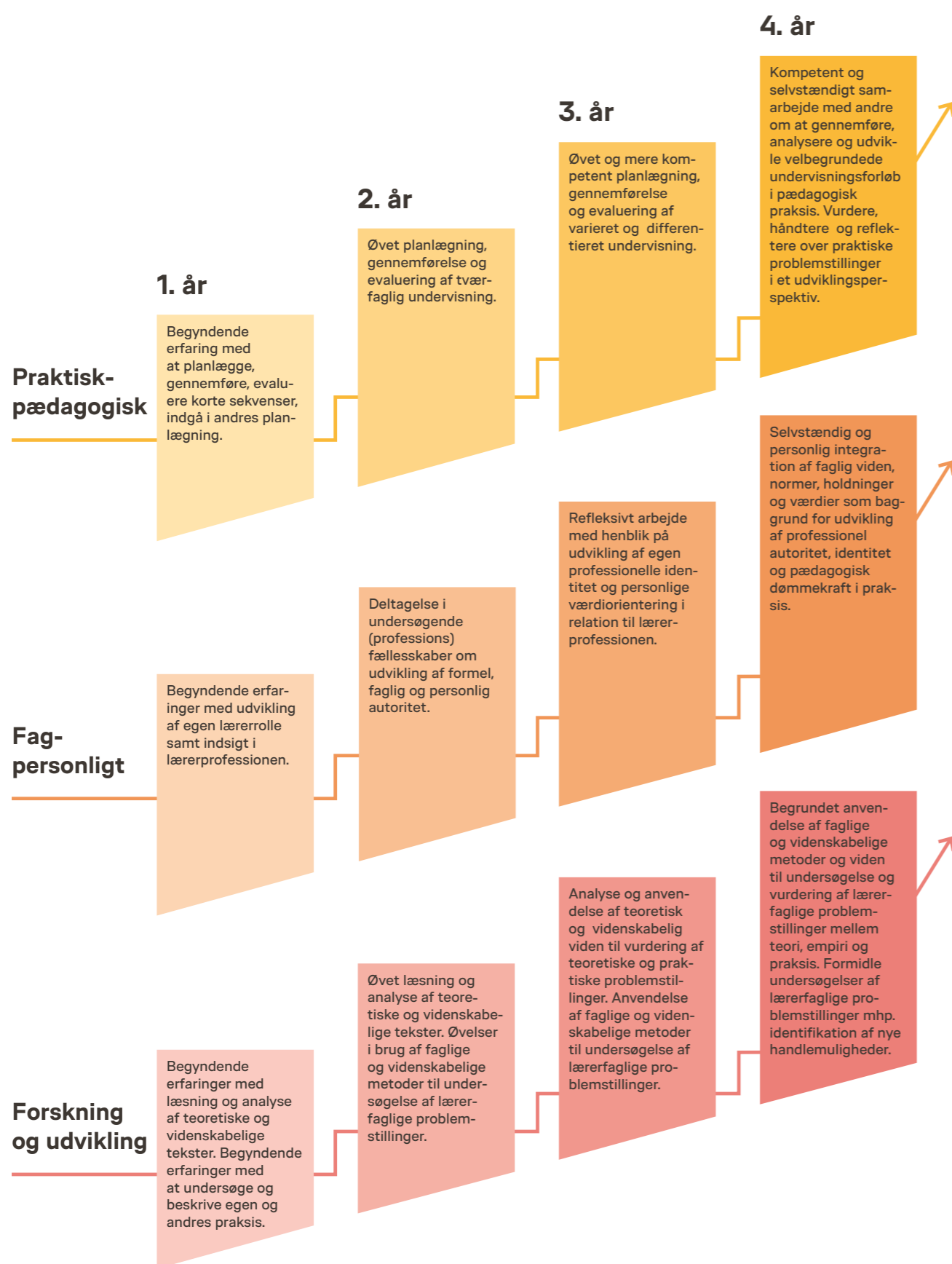
For at kunne udvikle lærerens professionelle autoritet og identitet har vi undersøgt, hvordan den personlige dimension har indflydelse på udviklingen af den professionelle autoritet ved bl.a. at sætte fokus på den studerendes nærvær og udtryk i klasserummet. Vi har bl.a. sat fokus på den studerendes tilstedeværelse i klasserummet - altså hvordan er den studerendes lærerperson til stede i form af kropssprog, de kommunikative evner, det emotionelle og følelsesmæssige engagement og de relationelle anliggender i samspil med den studerende og eleverne i klasserummet.

### Det fagpersonlige spor i den nye læreruddannelse

I 2018 sættes lærerpersonen og den personlige udvikling som tidligere nævnt tydeligt på dagsordenen i læreruddannelses-sammenhæng. Det er i sig selv ikke bemærkelsesværdigt, idet det som sådan ikke er et urimeligt fokus at stille til læreruddannelsen og de kommende lærere. Når det nævnes eksplicit, kan det ses som et skridt frem mod at genfokusere på elementer, som vi oplever at have fået mindre fokus i læreruddannelses-landskabet, nemlig lærerens person, den personlige udvikling og den professionelle autoritet.

I LU23 er det fortsatte fokus på de elementer trådt endnu tydeligere frem i betegnelsen "det fagpersonlige spor", som er et ud af tre spor i uddannelsen. Spor er her en betegnelse for "progression og sammenhænge i uddannelsen". De tre spor følger igennem uddannelsens fire år, som er angivet i nedenstående progressionstrappe: (Almen studieordning, Læreruddannelsen i VIA 2023):

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR



Figur 3

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR



Her tydeliggøres det, at det fagpersonlige spor er et af tre gennemgående spor i den lærerstuderendes udvikling frem mod at blive uddannet lærer.

Begrebet "det fagpersonlige spor" stammer fra udviklingsnotatet omkring Læreruddannelsen (Danske Professionshøjskoler 2020), hvor det fagpersonlige spor har fokus på lærerens professionelle autoritet. Her fremføres bl.a. at "praktisk kundskab kan ikke løsrives fra den, der besidder den (...)", hvorved det tydeliggøres, at læreren/den lærerstuderende som person har en afgørende rolle.

Det fagpersonlige spor dækker naturligvis over en progression gennem uddannelsen. Fra på 1. studieår at få "begyndende erfaringer med udvikling af egen lærerrolle (...)" til på 4. år "(...) udvikling af professionel autoritet, identitet og pædagogisk dømmekraft i praksis" (Studieordning). Denne udvikling står centralt for lærerstuderende - sammen med det praktisk-pædagogiske spor og forsknings- og udviklingsspor - i deres uddannelse frem mod at blive lærer. Det er nu læreruddanneres opgave at finde frem til arbejdsformer, som kan hjælpe de studerende i denne udvikling.

**De studerende som medudviklere**

Projektet har bl.a. haft til formål at påbegynde en udvikling af et sprog for de studerende i forhold til deres fagpersonlige udvikling. Derfor har et vigtigt element i projektet været, at de studerende i fællesskab med underviseren har skabt et begrebsset, som har været bærende for deres undersøgelse. Processen er søgt startet i de studerendes egne oplevelser af undervisning og kvalificeret af arbejdet med Louise Klinges p.hd.-afhandling. Det, at de studerende selv har været medudviklende af analyse-redskab til videoerne, har gjort, at det har været muligt at reflektere over elementer i undervisningssituationerne omhandlende dem selv, uden at det blev anmassende, dømmende eller personligt ubehageligt. En studerende opdagede fx, hvordan hun hele tiden brugte sine hænder på en bestemt måde - en indsigt, hun ikke kunnet have fået uden at se sig selv på video. Hun fik dermed redskaber til at udvikle sit kropssprog yderligere.

Det fagpersonlige progressionsspor i læreruddannelsen består af 4 overskrifter, som ikke er nærmere udspecificeret endnu:

- Begyndende erfaring med udvikling af egen lærerrolle samt indsigt i lærerprofessionen

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

- Deltagende i undersøgende (professions) fællesskaber om udvikling af formel, faglig og personlig identitet
- Refleksivt arbejde med henblik på udvikling af egen professionelle identitet og værdiorientering i relation til lærerprofessionen
- Selvstændig og personlig integration af faglig viden, normer, holdninger og værdier som baggrund for udvikling af professionel autoritet, identitet og pædagogisk dømmekraft

Projektet har ikke haft særligt fokus på en eller flere af overskrifterne for de fire år, men har taget udgangspunkt i en undersøgende og induktiv tilgang ud fra de studerendes perspektiv og søgt at kvalificere denne. Det har betydet, at projektet har arbejdet med flere af elementerne i det fagpersonlige progressionsspor uden særligt fokus på hvilken rækkefølge, de er optrådt i.

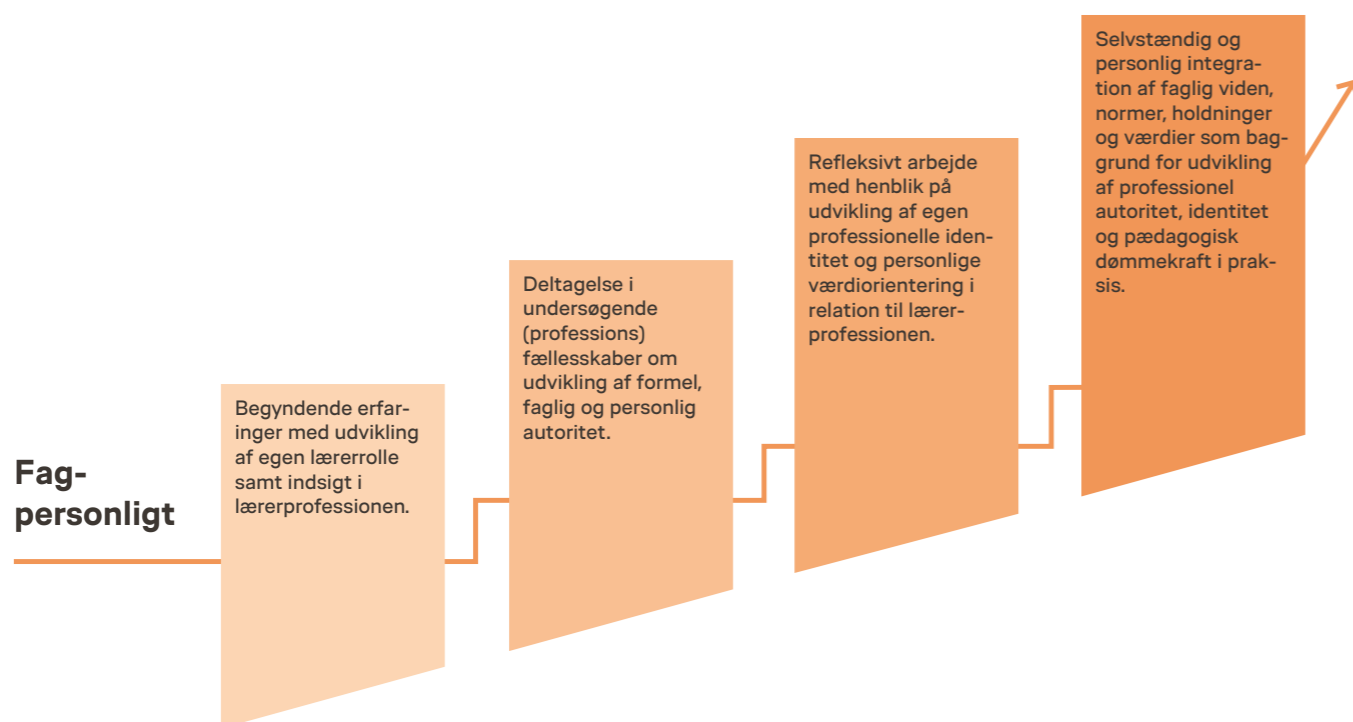
### Begyndende erfaring med udviklingen af egen lærerrolle samt indsigt i lærerprofessionen

De studerende har i matematik brugt video som middel til at undersøge deres egen rolle som underviser og derigennem fået forskellige indsigter, som svært har kunnet ske på anden måde. Lars, fra artiklens indledning, fik – sammen med sine medstuderende – indsigt i, hvordan han håndterede situationen, hvor Line svarede forkert. De fik øje på, hvordan hans eget kropssprog

og stemmeføring havde betydning for den måde, han kommunikerede på, både da eleven svarede forkert og hvordan det ændrede sig, da hun senere svarede rigtigt. Desuden fik de øje på, hvilke typer af spørgsmål, han som lærer stillede og hvad de pågældende spørgsmål signalerede til eleven. Det førte til spændende og meget relevante refleksioner over, hvordan det gøres bedst fremadrettet.

En anden studerende fik øje på, hvilke deltagelsesmuligheder, hun tilbød eleverne i forbindelse med en aktivitet i klassen. Hun blev mere bevidst om, hvilke normer, hun kommunikerede til klassen, både i form af undervisningsform, men også hendes egen måde at agere i klassen i form af, hvilke ting, hun skrev på tavlen ud fra, hvad eleverne bidrog med til klassedialogen. Desuden opdagede hun, at der var elever, hun overså i klasse-samtalen.

I samfundsfag oplevede en studerende i forbindelse med praktikken på en folkeskole i Holstebro, hvordan den følelsesmæssige tilstedeværelse, øjenkontakt men også måden at kommunikere og respondere på, havde positiv indflydelse på relationen imellem eleverne og den studerende. Det kom til udtryk i de situationer, hvor den studerende hjalp eleverne med opgaveløsningen, mens hun sad i øjenhøjde overfor eleven, smilede, lyttede og responderede anerkendende.



Figur 4

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

Nogle af de stille piger i klassen fornemmede den lærerstuderendes følelsesmæssige tilstedeværelse og interesse for eleverne, og de turde åbne sig op og indgå i samtalen med den lærerstuderende, når vedkommende på samme måde satte sig ved siden af eller overfor og var i øjenhøjde med eleven. Når eleverne oplever denne form for samhørighed, som lærerens udtryk og nærvær skaber i klasserummet, oplevede vi, hvordan elevernes behov blev tilgodeset. Det vil sige, at den lærerstuderende udviste respekt og tillagde elevernes svar værdi også havde indflydelse på elevernes emotionelle oplevelse, trivsel og læringsudbytte i undervisningen.

Der er mange eksempler, som retter sig mod en begyndende indsigt i og udvikling af egen lærerrolle. Og alle har de på den ene eller den anden måde givet anledning til interessante og vigtige samtaler, som har kredset om spørgsmålet om, hvilken lærer, de gerne vil være, hvilke værdier, de står for og på, og hvordan man agerer professionelt ud fra dem.

### Deltagende i undersøgende (professions) fællesskaber om udvikling af formel, faglig og personlig identitet

Et af de didaktiske nærbilleder i samfundsfag handlede om at observere klassens samfundsfaglærer undervise i 8. klasse. Her havde de studerende igennem observationen undersøgt lærerens udtryk og nærvær i klasserummet. Læreren kunne indtage rummet igennem dialog, det åbne kropssprog, og at han var i stand til at indtage klasserummet samt tilpasse stemmeføringen, så eleverne blev helt optaget af undervisningen. Observationen gjorde det også muligt for de studerende at reflektere over deres egen lærerfaglige person i udviklingen af den professionelle autoritet.

Generelt set var det tydeligt, at det at være i et fællesskab om at udvikle et sprog og analyseværktøj til noget så svært, detaljeret, nuanceret, dybt og meningsfuldt som den personlige læreridentitet er, er i den grad en udfordrende proces. I første omgang skal der findes begreber og ord for de ting, man finder vigtigt og næsteften skal de kalibreres og diskuteres med medstuderende og underviser for i afslutningen af denne proces at finde en måde at fastholde og gøre begreberne til konkrete handlinger. Det er på mange måder en undersøgelse af egen og andres værdisæt og begreber herom og derfor berører det i høj grad dannelse af både personlig og professionel identitet. Derfor indebærer denne del af arbejdet også at man som lærerstuderende berører det tredje punkt i progressionssporet: *Refleksivt arbejde med henblik på udvikling af egen professionelle identitet og værdiorientering i relation til lærerprofessionen.*

Da projektet er starten på arbejdet med lærerens udtryk og nærvær, er det naturligt, at arbejdet ikke er kommet så langt, at vi behandler beskrivelsen på 4. årgang – det sidste punkt i progressionssporet:

*Selvstændig og personlig integration af faglig viden, normer, holdninger og værdier som baggrund for udvikling af professionel autoritet, identitet og pædagogisk dømmekraft.*

Opsamlende kan konstateres, at de ting, vi arbejdede med i projektet, naturligt kredser om beskrivelserne af det fagpersonlige spor på 1. og 2. årgang. Det passer fint med, at det er foregået på 1. og 2. årgang, og at dette første, indledende arbejde med den professionelle autoritet og identitet, vi har gjort i projektet, på mange måder stemmer fint overens med forståelsen i beskrivelsen af det fagpersonlige spor i LU23.

### Oplevelser og erfaringer i et underviserperspektiv

I matematik og samfundsfag oplevede vi begge i undervisningen samt under observationer og deltagelse hos begge hold, hvordan de studerende både før, under og efter praktikperioden begyndte at udvikle forståelse og sprog for, hvordan lærerens udtryk og nærvær udvikles i praksis i klasserummet. I processen indgik de studerende i dialog om og reflekterede over de tre begrebspar i samfundsfag og de tre handlingsforslag i matematik. De studerende fik øje for, hvordan disse kom til udtryk igennem konkrete eksempler i observationerne af videooptagelserne og de didaktiske nærbilleder.

Erfaringerne har vist os, at de studerende ikke kun fik en forståelse for hvad lærerens udtryk og nærvær er, men også det, at de ser, oplever og kan spejle sig i hinandens undervisningsadfærd og lærerperson i klasserummet. Det har samtidig gjort dem mere bevidste om, hvordan lærerens udtryk og nærvær udvikles og skabes igennem samhørighedsunderstøttende undervisning, når der er fokus på nærhed, emotioner, lærerens positive respons, stemmeføring samt relationen mellem lærer og elev. Disse erfaringer gjorde vi os igennem de studerendes praktikperiode på 1. 2. og 3. år. Desuden blev det ligeledes omdrejningspunktet for 1. års opgaven blandt de studerende i matematik.

### Oplevelser og erfaringer fra de studerendes perspektiv

De studerende har igennem viden, oplevelser og erfaringer været medskabende for de begrebspar og handlingsforlag, der har skabt handlemønstre for, hvordan lærerens nærvær og udtryk udvikles i praksis; handlemønstre de selv har erfaret og kunne spejle sig i. De studerende har derfor fået mulighed for at reflektere over og kunne sætte ord på udviklingen af egen lærerrolle og læreridentitet, som også er væsentlig at kunne jf. progressionstrinene i det fagpersonlige spor i den nye læreruddannelse.

Lærerrollen og læreridentiteten udvikles bl.a. ved at de lærerstuderende får begyndende indsigt og erfaringer i udviklingen af egen lærerrolle ind i lærerprofessionen. I arbejdet med dette LULAB-projekt har de studerende fået indsigt i Klinges teori omkring relationsdannelse, og væsentligheden af hvordan samhørighedsunderstøttende undervisning kan skabe rammerne for lærerens udvikling af udtryk og nærvær i klasserummet.

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

De studerende har herudfra udviklet sprog for, hvordan det gøres i praksis, bl.a. ved at kigge nærmere på konkrete handlemåder på baggrund af de tre begrebspar og handlingsforslag. De tre begrebspar og handlingsforslag har derfor bidraget til disse handlemåder, som de studerende kan arbejde videre med ud fra et refleksivt blik i udviklingen af egen lærerperson samt i udviklingen af den professionelle identitet, som er væsentlig for udviklingen af lærerens professionelle autoritet.

### Storre refleksivt niveau og udvidet handlerepertoire

Det var LULAB-projektets formål at undersøge, hvordan man kan arbejde med lærerens udtryk og nærvær i læreruddannelsen i samspillet mellem læreren som person og at være professionel fagudøver. Det har været afgørende at arbejde på måder, som balancerer mellem på den ene side det vigtige i, at læreren udvikler sin personlige læreridentitet og professionelle autoritet og på den anden side ikke at gå så tæt på det personlige, at det bliver upassende og ubehageligt for de studerende.

Erfaringerne har været mangesidede, gående fra begyndende udvikling af sprog for den professionelle identitet og autoritet og til mange konkrete oplevelser hos de studerende, som peger

tydeligt på en voksende bevidsthed om hvad og hvordan, den studerende kan agere som lærerperson i klasserummet. Netop dette aspekt peger tydeligt ind i LU23's fagpersonlige progressionsspor.

Når Lars næste gang møder en elev, der svarer forkert, har han nu et større refleksivt niveau og sandsynligvis et udvidet handlerepertoire – en udvikling, som har flyttet ham som person og som lærer i udviklingen af sin professionelle identitet og autoritet.

## LÆRERENS UDTRYK OG NÆRVÆR

### Referencer

Danske Professionshøjskoler. (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelse. 10 ambitioner*. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2022/01/Handleplan-til-en-bedre-laereruddannelse-159772.pdf>

Danske Professionshøjskoler (2020). *Udvikling af læreruddannelsen - Retning, indhold, principper og progression i fremtidens læreruddannelse*. [https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Udvikling-af-laereruddannelsen-202257\\_1.pdf](https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Udvikling-af-laereruddannelsen-202257_1.pdf)

EVA (2018a). *Almen dannelse i læreruddannelsen: Delanalyse 1b i evalueringen af læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/delanalyse-1b-almen-dannelse-i-lareruddannelsen.pdf>

EVA (2018b). *Indhold og faglige krav i læreruddannelsen. Delanalyse 1a i evalueringen af læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/delanalyse-1a-indhold-og-faglige-krav.pdf>

Komischke-Konnerup, L., Iskov, T., Rohde, L., & Skibsted, E. B. (2020). *Lærerens professionelle autoritet: arbejdspapir fra LLN*. <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Laererens-Professionelle-Autoritet-nov-2020.pdf>  
Henvisning fra teksten (Komischke-Konnerup m.fl., 2020).

Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Almen studieordning, Læreruddannelsen i VIA (2023). *Læreruddannelsen i Vestjylland, Nørre Nisum og Holstebro. Almen studieordning*. <https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/laerer/dokumenter/noerre-nisum/studieordninger/2023/studieordning-lreruddannelsen-i-vestjylland-nrre-nisum-og-holstebro.pdf>

<sup>1</sup> Narrativ inspireret af situation fra LULAB.

# Projekt "læreragtighed"

## Et bud på arbejdet med professionsidentitet på 1. årgang i læreruddannelsen

Denne artikel handler om et LULAB-projekt i forbindelse med den udstrakte praktik på 1. årgang på læreruddannelsen, der har været gennemført på Læreruddannelsen i Skive i foråret 2023. Intentionen har været at tematisere og tydeliggøre udviklingen af den lærerstuderendes professionelle identitet. Projektet har været bygget op omkring fire workshops med forskellige temaer; Læreragtighed, lærerroller og interaktioner, klasserumsarkitektur og formidling.

Med et Holbergcitater fra *Den politiske kandestøber sætter Strøm* (2007) fokus på den grundlæggende teori-praksisproblematik: "Et er et Søe-kort at forstaa, et andet Skib at føre". På Læreruddannelsen i Skive (herefter: LISKI) har vi i mange år været optaget af spørgsmålet om, hvordan vi kan udvikle didaktikken i forbindelse med de studerendes praktik. En hel del forskellige forsøgs- og udviklingsarbejder har været søsat gennem de sidste godt 15-20 år. I 2008 udkom et lille hæfte om et udviklingsarbejde om det integrative samarbejde mellem pædagogiske fag, KLM, linjefag og praktik med titlen *Treklang i læreruddannelsen*. Tiltaget ledte frem til LISKI's deltagelse i det stort anlagte forsknings- og udviklingsprojekt *Ekspert i undervisning*. I den tredje publikation fra projektet finder man artiklen "Erfaringer med 0,2-samarbejdet som platform" af Godiksen (2010). Artiklen henviser til et lokalt udviklingsarbejde og introducerer en model for mere integreret og udstrakt praktik på 1. årgang benævnt "Stregkoden for ny læreruddannelse". Modellen giver et bud på en sammenhængende teori-praksistænkning, og på hvordan samarbejdet mellem de to uddannelsesarenaer kan strækkes mere ud over studieåret. I det store og hele har denne struktur i lidt forskellige udgaver hidtil dannet grundarkitekturen for praktikplanlægningen på LISKI.

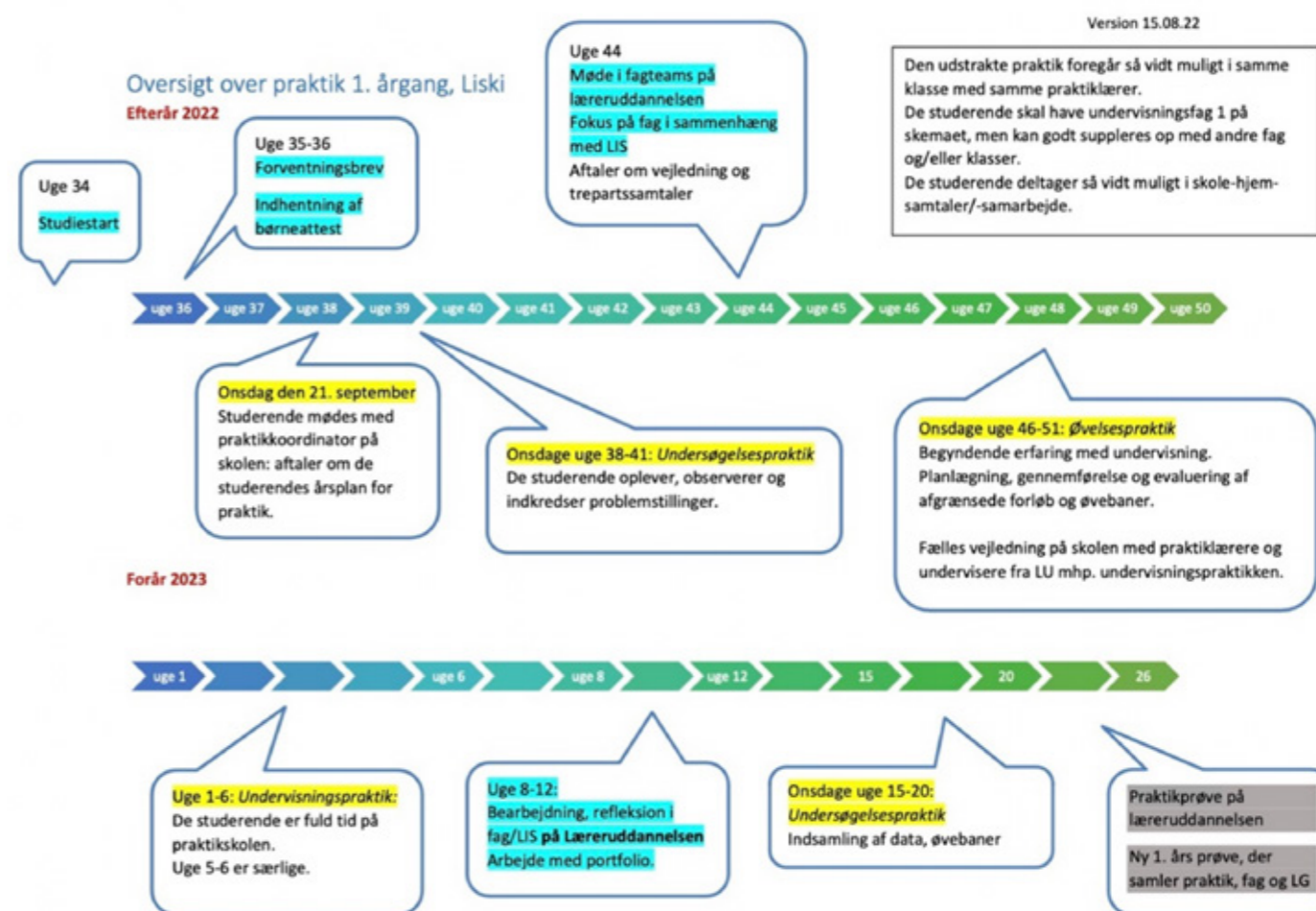
I lyset af implementeringen af en ny læreruddannelse (herefter: LU23) har vi imidlertid i studieåret 2022-2023 valgt en endnu mere gennemgribende model for integreret og udstrakt praktik.

Udgangspunktet for denne udvidede planlægningsmodel skal findes i det forhold, at praktikken i LU23 i særlig grad er formuleret som læreruddannelsens røde tråd og en afgørende forudsætning for den studerendes udvikling af lærerprofessionelitet, herunder udviklingen af en professionel autoritet og dømmekraft. I LU23 er det fx ambitionen, at praktiklærere træder tydeligere frem som læreruddannere – så denne rolle ikke kun udfyldes af medarbejdere og undervisere i campusregi, men også for alvor rykker ind i skolearenaen.

### Projektets relevans i lyset af den udstrakte praktik i LU23

Artiklen vil fokusere på arbejdet med de studerendes lærerprofessionelle udvikling og på de didaktiske initiativer og praksisser, som vi – Jesper er linjefagsunderviser i dansk, og Mads underviser i KLM (og begge en del af førsteårgangsteamet på LISKI) – gennemførte i forbindelse med et LULAB-forløb i foråret 2023.

## PROJEKT "LÆRERAGTIGHED"



Figur 1. Praktiksamarbejdet på LISKI 2022-2023. Den udstrakte praktik er delt op i fire elementer: undersøgespraktik (med fokus på observation), øvelsespraktik (med gennemførelse af undervisningssekvenser), undervisningspraktik (hvor den studerende er fuld tid på praktikskolen) og undersøgespraktik 2 (indsamling af data til førsteårsprøve).

Hvor begrebet udstrakt praktik i LU23 dækker over, at de studerende får mulighed for at være på praktikstedet mindst en gang ugentligt på store dele af første årgang, understreger begrebet integreret praktik også betydningen af en helhedsbaseret og tværfaglig tilgang til praktikken (og dens indeholdte kompetencemål) samt en ambition om at etablere flere og tydeligere brudflader mellem de to uddannelsesarenaer, praktiksted og uddannelsessted (se figur 1).

I 1. del af den nye Almen studieordning for LISKI hedder det bl.a.:

*Praktikken indgår som et integreret element i alle læreruddannelsens fag. I samarbejde med uddannelsesskolerne arbejder grundfaglighedsfag og undervisningsfag med udviklingen af de studerendes professionelle autoritet, bl.a. ved at træne og udvikle de forskellige dimensioner af lærerrollen (2023, s. 10).*

Dette fordrer en tilgang, hvor LG-fagområder og undervisningsfag nu i langt højere grad tager del i og understøtter arbejdet med at sikre realiseringen af kompetencemålene ved i forbindelse med undervisning og arbejdsformer at tematisere disse.

I studieåret 2022-23 gennemførte LISKI en særligt udviklet prøveform for praktik på niveau 1 for studerende, der påbegyndte uddannelsen i august 2022. Den nye førsteårsprøve var placeret i juni efter afvikling af den udstrakte praktik og består af en skriftlig projektopgave med fokus på en undersøgelse af en "erfaret lærerfaglig problemstilling" (med inddragelse af empiri såvel som teori) ledsaget af et "selvfremstillet produkt" samt en mundtlig prøve med et "performativt element".

Udover at kvalificere de studerende til førsteårsprøven, havde LULAB-projektet som nævnt overordnet som formål at kvalificere de studerendes "begyndende erfaringer med udvikling af



## PROJEKT ”LÆRERAGTIGHED”

egen lærerrolle samt indsigt i lærerrollen”, som det er formuleret i forbindelse med *den fagpersonlige dimension* i VIA’s progressionsspor (VIA, Almen Studieordning for LISKI del 1, 2023, s. 7). I et arbejdspapir for LLN, ”Lærerens professionelle autoritet”, defineres den fagpersonlige dimension som det, der ”angår forholdet mellem lærer og elev, og som omhandler lærerens kompetence til at lytte til og inddrage eleverne i undervisningen, anerkende deres forskellighed og møde dem med realistiske forventninger” (Iskov et al. 2020, s. 27).

De organiserede aktiviteter, i form af fire workshops i mellemrummet mellem undervisningspraktik og undersøgelsespraktik 2 frem mod førsteårsprøve (jf. figur 1), gav de studerende mulighed for at bearbejde erfaringer fra klasserummet i undervisningspraktikken og anledning til at reflektere over egen lærerrolle. Endelig ville vi gerne med projektet pege på perspektiver i forbindelse med udviklingen af det nye indholdsområde i faget Livsoplysning (der afløser og udvider rammen for KLM-faget i LU23): *Autoritet, dømmekraft og retorik*, hvor der bl.a. er fokus på ”læregerningen som retorisk, social og kropslig praksis” (VIA, Almen studieordning for LISKI del 2, 2023, s. 12).

Projektet kan ligeledes siges at foregribe progressionen i den fagpersonlige dimension på andet og tredje år i uddannelsen. Her hedder det bl.a. om 2. år: ”Deltagelse i undersøgende (professions-)fællesskaber om udvikling af formel, faglig og personlig autoritet”. Om 3. år heddet det: ”Refleksivt arbejde med henblik på udvikling af egen professionelle identitet og personlige værdiorientering i relation til lærerprofessionen”.

### Projektets teoretiske grundlag

Begrebet *læreragtighed* (Mottelson, 2019) blev hurtigt efter projektopstarten en form for rettesnor eller fællesnævner for vores forståelse af den udvikling af professionel autoritet, som den studerende påbegynder udviklingen af på praktikkens niveau 1. Vi valgte derfor at tildele læreragtighed en særlig vægt som et samlende begreb, som de studerende skulle kende til og forholde sig til på tværs af de fire workshopformiddage i foråret. At begrebet ikke just emmede af akademisk sprogjargon, anså vi kun som en fordel.

Mottelson forstår læreragtighed som ”en professionsspecifik opførsel eller adfærd, hvorigennem læreren indtager positionen som lærer i klasserummet”, herunder sender ”signaler til eleverne som er en forudsætning for, at de kan finde deres legitime elevpositioner” (s. 49). Læreragtighed kan undersøges, beskrives og analyseres ”som et element i den enkelte lærers professionelle repertoire og stil” (s. 49). Denne iagttagelse medfører ”refleksioner over hvilke virkemidler, man selv råder over i et klasserum” (s. 49).

Mottelson giver i forbindelse med sin egen undersøgelse af læreragtighed flere konkrete eksempler på læreragtig adfærd: promenade foran tavlen, offentlig monolog, ”shhh” (som signal til, at eleverne skal dæmpe stemmerne), afbrydelse, anvendelse af rekvisitter etc. (s. 60-61) og hun præsenterer læseren for tre ”undervisningsbilleder”, der markerer, at læreragtighed kan komme til udtryk på mange måder, da læreren jo bringer sin personlighed, sin erfaring (eller mangel på samme) og sin faglige og pædagogiske forståelser med ind i klasserummet. En central pointe kan her være, at anvendelsen af læreragtigheder ”etablerer og vedligeholder en fælles konsensus i klasserummet om, at der er tale om en legitim skoletime” (s. 62), herunder at undervisningen ”foreskriver bestemte handlemåder” for eleverne (s. 62). Dette fordrer, at læreren kan skrue op og ned for intensiteten i undervisningen. Denne evne til at skrue på undervisningen hænger i høj grad sammen med lærerens evne til at udtrykke sig med autoritet.

### Den fagpersonlige dimension i LU23

I arbejdet med læreragtighed og udvikling af professionel autoritet hos den lærerstuderende har vi som antydnet støttet os til formuleringen af *den fagpersonlige dimension* i uddannelsens progressionsspor (Danske Professionshøjskoler, 2020). For-troligheden hermed er selvsagt noget, der skal opøves og som opstår over tid. Den studerende på første årgang af uddannelsen er i gang med et ”positionsskifte”:

*Den lærerstuderende skal ved sin opstart på uddannelsen i gang med et positionsskifte fra selv at have været elev i mange år til at være lærerstuderende, der forbereder sig på at indtage positionen som lærer. Den studerende må som en del af dette positionsskifte løbende reflektere og udfordre egne eleverfaringer og forforståelser omkring undervisning og skole for at afsøge og møde nye måder at tænke og praktisere skole og undervisning på (Iskov et al. 2020, s. 13).*

At tilbyde den studerende et fordybelses- og øverum, hvor den fagpersonlige dimension kan træde frem og blive tydelig for den studerende, er i sig selv en udfordrende opgave, der ikke gøres nemmere derved, at den studerende befinder sig i det nævnte positionsskifte. Den studerende er på en og samme tid på vej *ind i* uddannelsen og *ud i* professionen. Birgitte Lund Nielsen gør brug af begrebet ”præ-professionel identitet” (2023) for at indfange det ”melletrum”, som den studerende befinder sig i.

Den skitserede fagpersonlige dimension såvel som begrebet om læreragtighed kan ganske oplagt kobles til det nye indholdsområde *Autoritet, dømmekraft og retorik* i faget Livsoplysning. Som lærer(studerende) udøver man sit virke som en personlighed, der træder ind i en lang række interaktioner med mulighed for at udøve en betydelig grad af autonomi; at bruge sin dømmekraft, at være lærer på sin egen måde.

## PROJEKT ”LÆRERAGTIGHED”

Selvom meget af en lærers arbejde i klasserummet kan være understøttet og oppebåret af indsigter, der peger tilbage på eksplicit teoribaseret (”global”) viden, så udgør den enkelte professionelle lærers erfaringer måske oftere det, Iskov (2017) beskriver som en ”ikke-ekspliciteret ressource”; en erfaringsbaseret viden, der er tavs, intuitiv og kropsliggjort, eller ”lokal” i betydningen: bundet op på situerede kontekster og interaktioner.

Vi ville gerne med forløbets praksisser og øvebaner tage et dyk ned i den type refleksioner sammen med de studerende, fx ved at få dem til at reflektere over, hvad der er på spil, når kroppe, stemmer og blikke mødes – og når kroppene er sammen med det formål at lære noget. Hvad er kroppens, stemmens og blikkets betydning for lærerens autoritet – og for elevens læringsudbytte?

Lærende kroppe mødes som regel i et bestemt fysisk rum (de kan også mødes i et virtuelt rum), der derfor har betydning for læreoplevelsen, men også for lærerens mulighed for at udøve autoritet. Bidragene i *10 døre til klasserummet* skærpede vores opmærksomhed og nysgerrighed i forhold til at tematisere klasserummet som scene for interaktionen mellem lærer og elev og mellem elev og elev. Et læringsrum kan også være uderummet, hvorfor vi også undervejs i forløbet lagde vægt på muligheden for at koble udeskolepædagogiske overvejelser til udviklingen af lærerprofessionalitet.

Blok Johansen gør i sit forord til antologien opmærksom på, at klasserummet har betydning for en lang række temaer som fx faglighed, relationer, trivsel og måder at undervise på (2019, s. 11). Klasserummet er ikke neutralt. Det er ”beboet” (af stole, borde, vinduer, planter, plakater mm.) og bliver først herefter indtaget af kroppe med deres stemmer, bevægelser og lugte mm. Således har den basale materialitet – bygninger, indretning, ting og kroppe i socialt samspil – stor indflydelse på, hvordan børns hverdag organiseres og koreograferes (s. 12).

Vi ønskede således også at tematisere den (her kort beskrevne) kompleksitet og mangesidighed, som er til stede i klasserummet og dermed tydeliggøre for de studerende, at udfoldelsen af professionel autoritet ikke kun sker i forhold til *nogen*, fx elever, men også sker på en baggrund af *noget*, herunder de strukturelle og fysiske rammer.

### Projekt læreragtighed - de fire workshops

De fire workshops havde tilsammen og hver for sig til formål at indfange aspekter ved begrebet læreragtighed med relevans for udviklingen af den lærerstuderendes professionelle autoritet, men også for den studerende som en deltager i sociale praksisser og interaktioner i klasserummet. Herudover ønskede vi at arbejde målrettet med didaktisk undersøgelses- og formidlingskompetence bl.a. for at understøtte tilegnelsen af viden og færdigheder mhp. førsteårsprøven.

De fire workshops havde en indbygget progression i sig. Læreragtighed var det samlende begreb og derfor lod vi den første (korte) undervisningsgang tage udgangspunkt i begrebet. Anden workshop tog fat i den kontekst, hvorigennem begrebet oftest kommer til sin ret, nemlig undervisningssituationen og lærerens opgave med at etablere et *legitimt* rum for læring. Tredje gang bredte vi nettet lidt mere ud, for her havde vi fokus på klasserummet i dets mangfoldige former som den scene, hvorpå lærerprofessionaliteten udfoldes. Undervisningssituationen finder sted i et rum med nogle konkrete fysiske rammer, der kan være mere eller mindre dynamiske og mere eller mindre egnede til differentiering af undervisningen. Vi syntes, det var oplagt at få de studerende til at reflektere over, at professionel autoritet ikke kun handler om faglighed og didaktik, men også de rammer, der mulig- eller vanskeliggør interaktionen med eleverne i udgangspunktet.

Med fjerde workshop fik vi skabt en konkret kobling til førsteårsprøven. Her søgte vi i tilgift at etablere en forbindelse til indholdsområdet *Autoritet, dømmekraft og retorik* i Livsoplysning ved at have fokus på kropslig og retorisk praksis i forbindelse med formidlingsopgaven.

Workshop 1 indledtes, da årgangen kom tilbage til uddannelsen efter overstået undervisningspraktik og vinterferie. Her introducerede vi de studerende til begrebet læreragtighed (de stude- rendes havde på forhånd fået udleveret det relevante kapitel fra *10 døre til klasserummet*), og de arbejdede med deres forståelse af begrebet gennem bl.a. faciliterende tegning og plancher.

Workshop 2 havde fokus på læreragtighed og lærerroller. Vi søgte gennem diskussion af bl.a. udvalgte videoklip fra Filmkompagniet.dk at etablere en forståelse af en række relevante begreber med større vægt på selve undervisningssituationen, herunder eksempler på samtaleformer og diskurser i klasserummet: både monologisk og dialogisk undervisning, brugen af åbne og lukkede (og autentiske og ikke-autentiske) spørgsmål (Andersson-Bakken, 2019) m.m.

I anden del af undervisningen fik de studerende mulighed for at dramatisere eksempler på læreragtighed (og ’elevagtighed’, som var et begreb underviserne opfandt til lejligheden) ved at øve et rollespil, hvor de skulle forsøge at illustrere de faglige begreber ved hjælp af gennemspillede situationer i et klasserum.

Der blev i opsamlingen hyppigt anvendt teoretisk viden om den fælles praksis, vi havde skabt sammen i og med, at de studerende fandt god anvendelse for de faglige begreber, de var blevet introduceret for. Vi så det som begyndende tegn på det positionsskifte, der omtales ovenfor.

I workshop 3 havde vi fokus på klasserummet som fysisk rum med fokus på indretning og arkitektur. På baggrund af de stude- rendes læsning af kapitlet ”Klasserummets arkitektur”

## PROJEKT "LÆRERAGTIGHED"

(Juelskjær & Rosén Rasmussen, 2019) arbejdede grupperne i workshop 3 med hhv. indretning af klasserum, udeskole, modelering og analyse af faktiske undervisningsrum på LISKI. Med udgangspunkt i det læste kapitel blev grupperne bedt om at tage højde for arkitekturen som et "forandringsværktøj" (2019, s. 70) og medtænke, hvornår og hvordan didaktikken kan være "arkitektursensitiv" (s. 84).

De forskellige typer opgaver, som grupperne blev sat til, pegede i sidste ende tilbage på det samme: Hvordan skabes et klasserum, som både tager hensyn til den enkelte elev og klassefællesskabets behov? Og hvordan udnytter læreren som fagperson bedst samspillet mellem rum, interiør, indretning, teknologier, undervisning og menneskelige relationer? De studerende viste i deres bud god fornemmelse for netop disse og lignende samspil, og for hvordan fx skift, overgange og sammenhænge i undervisningen kan hænge sammen med overvejelser om rum og arkitektur.

I workshop 4 mindede vi indledningsvist de studerende om de opstillede mål for projektet og om den fagpersonlige dimension i progressionstrappen. Det gjorde vi bl.a. med henvisning til det sidste programpunkt på dagen: evaluering af forløbets mål, tilrettelæggelse og gennemførelse. Vi valgte at gøre brug af Delphi-metoden (Aarhus Universitet, 2023), og vi havde afsat god tid til, at de studerende kunne komme med mundtlige uddybninger på evalueringens resultater. Vi kunne på denne måde hurtigt få mange udsagn om forløbet på banen, og samtidig gav det et overblik over i hvor stor eller lille grad udsagnene repræsenterede holdningerne på holdet som helhed.

På forhånd var de studerende blevet varslet om dagens øvrige indhold: en udstilling med en formidlingsdimension, som de skulle have hentet inspiration og materiale til på praktikstedet i forbindelse med undersøgelsespraktik 2.

Udstillingen skulle bestå af en fotoserie (3-5 stk.) og en artefakt fra eller til praktikstedet med adresse til de for forløbet væsentligste faglige begreber og sammenhænge. Grupperne skulle forberede en præsentation af ca. 2 minutters varighed, hvor de skulle rammesætte og begrunde deres valg af billeder/genstand med anvendelse af begreber fra projektet.

I denne sidste workshop ønskede vi som tidligere nævnt at arbejde målrettet med didaktisk undersøgelses- og formidlingskompetence for at understøtte færdigheder mhp. førsteårsprøven. Vi fokuserede i forbindelse med de studerendes 2-minutterspræsentationer mere konkret på både synlige (mimik, gestik og blik) og hørlige (stemmens klarhed, variation i tempo og styrke og brug af pauser) aspekter med henvisning til ønsket om at understøtte de studerendes formidlingskompetence.



### Projekt læreragtighed - kort sammenfatning

Den udstrakte praktik har udgjort den overordnede struktur bag vores LULAB-projekt. Det blev et sigte for os at have fokus på praktikens kompetenceområder, som de udmønter sig i den nye førsteårgangsprøve.

Det var en udfordring at finde en plads i et for de studerende pakket forårssemester og at få projektaktiviteterne til at bruge elementerne i den udstrakte praktik frem for at fungere som et tids- og opgavemæssigt benspænd i konkurrence med de øvrige aktiviteter på årgangen.

## PROJEKT "LÆRERAGTIGHED"



Udfordringen var at få forløbet til at optage sin egen plads og have værdi i sig selv, samtidig med at det også skulle kunne styrke de studerendes arbejde med udstrakt praktik og førsteårsprøve foruden at slå nogle begrebs- og refleksionsmæssige broer hertil.

Vi valgte at satse på *lidt, men god* teori – forstået på den måde, at vi ikke ønskede, at de studerende skulle få en oplevelse af, at det teoretiske spor var dominerende og øvelsesaspektet en eftertanke til det. Øvelses- og undersøgelsesaspektet fyldte tidsmæssigt den største del af de enkelte mødegange. Det var afgørende for os, at de studerende var aktører, der havde mulighed for at se sammenhænge og mestre situationer; at de kunne håndtere og finde mening i organisering og indhold.

### Projekt læreragtighed - perspektivering

Vi vil i det følgende henvise til de studerendes evaluering af forløbet og herefter koble disse til nogle indsigter, som vi som undervisere har fået med os mhp. at identificere nogle fremadrettede perspektiver for læreruddannelsespraksis (med tanke på den nye læreruddannelse).

De studerendes evaluering af forløbet kan opsummeres med tre overordnede pointer:

1. Forløbets fokus på læreragtighed, lærerrollen, undervisningssituationen og klasserummet er berigende og et godt supplement til praktikken. Fokus på få, men velvalgte begreber anses som et plus – særligt fordi begreberne er praksisanvendelige.
2. Der må gerne være endnu større vægt på praksis og praktiksted, fx ved inddragelse af skolebesøg (at komme "ud i marken" og se bud på fx anderledes praksis eller klasserum) og inddragelse af professionelle erfaringer (fx praktiklærerne).
3. Placeringen af forløbet efter undervisningspraktik og undervejs i undersøgelsespraktik 2 giver anledning til en følelse af travlhed blandt de studerende. Flere mener, at en placering af forløbet *før* undervisningspraktikken vil være optimal, så den studerende kan tage indsigterne fra forløbet med ud i undervisningspraktikken.

Øverst til venstre: Eksempel på arbejdet i workshop 3. Studerende har analyseret eksisterende klasserumsarkitektur og giver egne bud på arkitektur som forandringsværktøj

Øverst til højre: Eksempel på planche fra workshop 4. Der er her fokus på klasserummets naturlige komponenter

Nedenfor til venstre: Studerende præsenterer fotoserie og artefakt som en del af formidlingsopgaven i workshop 4.

I forhold til punkt 2: Det havde helt sikkert kunne bidrage med meget brugbart, at de studerende kunne høre fortællinger og eksempler fra lærerne selv, men den stramme plan for aktiviteter for første årgang i foråret umuliggjorde, at vi kunne benytte os af den ellers oplagte ressource i denne ombæring. Vi er helt enige med de studerende i, at der i forbindelse med en fremtidig videreudvikling af forløbet med fordel kan etableres et tættere samarbejde med praktikskolerne. Til gengæld er vi ikke nødvendigvis overbeviste om, at et læreragtighedsforløb bør placeres før undervisningspraktikken. Vi synes, det giver god mening, at forløbet bygger videre på den erfaringsballast, som undervisningspraktikken har givet de studerende. Koblingen til undersøgelsespraktik 2 og førsteårsprøven skaber en mere direkte forbindelse mellem øvelseselementerne i forløbet og den formidlingsopgave, der knytter sig til førsteårsprøven. Men i praksis kan vi nok ikke løbe fra, at de studerende havde en oplevelse af, at deltagelse i de fire workshops var med til at gøre et i forvejen tætpakket forår endnu mere "forpustet".

Det er vores overbevisning, at forløbet bidrager til at give de studerende "begyndende erfaringer med udvikling af egen lærerrolle samt indsigt i lærerprofessionen", jf. progressionsmålet for den fagpersonlige dimension på første år af uddannelsen. Derudover kan der argumenteres for, at forløbet peger ind i både andet og tredje år i forhold til den beskrevne progression. De studerende i forløbet indgår i et "undersøgende professionsfællesskab" i og med, at øvelserne er gruppeorienterede (andet år). Øvelserne har desuden fokus på udvikling af "personlig autoritet" (andet år). Der var ligeledes gode anslag til "refleksivt arbejde med henblik på udvikling af egen professionelle identitet og personlige værdiorientering i relation til lærerprofessionen" (tredje år), i den forstand, at øvelserne – og de fælles opsamlings på øvelserne, som vi havde en oplevelse af virkelig "rykkede" noget hos både undervisere og studerende – bidrog til en (begyndende) professionel refleksion og personlig værdiorientering.

## PROJEKT "LÆRERAGTIGHED"



Nielsen, Duch og Larsen peger i deres projektbeskrivelse på positioneringen af den lærerstuderende som et centralt element ved prøvehandling i forbindelse med førsteårsprøven. Det handler om at give den studerende *agency*, forstået som en mulighed for at udføre intentionelle handlinger og indgå i samspil, hvor man har mulighed for at påvirke situationer. For os er det afgørende, at de studerende får mulighed for at optræde medundersøgende. At de får mulighed for individuelt og sammen at blive klogere på sig selv, på hinanden og på deres valgte profession i kraft af workshopaktiviteterne og i kraft af en åben, nysgerrig dialog med underviserne og hinanden. Nielsen et al. skriver, at det er væsentligt "at undersøge de roller og positioner, de studerende tilbydes og selv antager relateret til arbejdet med prøven" (Nielsen et al., 2023, s. 5). Vi vil mene, at lærertagthedsforløbet kan udfylde en sådan rolle, fordi workshopformatet tilbyder en anden ramme og et andet fokus end den mere prøveforberedende undervisning.

I LU23 åbner indholdsområdet *Autoritet, dømmekraft og retorik* på første del af faget Livsoplysning desuden for, at den integrerede praktik på første årgang kan skabe interessante synergier mellem fag, praktik og førsteårsprøve. Lærertagthedsforløbet kan tænkes som en del af forårets praktikundervisning, men kan i endnu højere grad, end da vi kørte forløbet i foråret 2023, trække på den viden og de kompetencer, som de studerende tager med sig fra arbejdet med indholdsområdet og dets fokus på lærergerningens retoriske, sociale og kropslige praksis.

## PROJEKT "LÆRERAGTIGHED"

### Referencer

- Andersson-Bakken, E. (2019). "Klasserummets interaktioner" i Blok Johansen, red., *10 døre til klasserummet*, side 87-102, Hans Reitzel.
- Blok Johansen, M. (2019) "Forord" i Blok Johansen, red., *10 døre til klasserummet*, side 11-14, Hans Reitzel
- Danske Professionshøjskoler (2020). *Udvikling af lærerruddannelsen. Retning, indhold, principper og progression i fremtidens lærerruddannelse*
- Godiksen, J. K. (2010). "'Erfaringer med 0,2-samarbejdet som platform'" i Staugaard et al. red., *Ekspert i undervisning. En antologi om et forskningsbaseret udviklingsarbejde af forholdet mellem uddannelse og profession*, side 146-160, Unge Pædagoger
- Iskov, T. (2017) "Lærereens didaktiske intentionalitet" i Petersen, Hedegaard og Kvols, eds., *Pædagogik og lærerfaglighed*, Klim
- Iskov, T. et al. (2020). "Lærereens professionelle autoritet", Lærerruddannelsens Ledernetværk. Arbejdsrapport
- Juelskjær, M. & L. R. Rasmussen (2019). "Klasserummets arkitektur" i Blok Johansen, red., *10 døre til klasserummet*, side 67-86, Hans Reitzel
- Nielsen, B. L. et al. (2023). Professionsdidaktisk udvikling for undervisere -et følgeforskningsprojekt til VIA's Uddannelsesakademi. Projektbeskrivelse (UC Viden)
- Nielsen B. L. (2023). Oplæg på internt møde, LISKI d. 8. august 2023.
- Mottelson, M. (2019). "Klasserummets koreografi" i Blok Johansen, red., *10 døre til klasserummet*, side 49-66, Hans Reitzel
- Strøm, M. H., red. (2007). *Projektorganiseret praktik i lærerruddannelsen*, Forlaget PUC
- Thorning, Th., red. (2008). *Treklang i lærerruddannelsen*, Skive Seminarium
- VIA Lærerruddannelse. (2023). -*Studieordning. Lærerruddannelsen Skive -Almen studieordning del 1-2*
- Aarhus Universitet. (2023). "Lynevaluering af undervisning", <https://educate.au.dk/praksiseksempler/undervisningsevaluering/lynevaluering> (set 07.10.23)

# Praksisfortællinger til udvikling af lærerpersonen i læreruddannelsen

## Et LULAB-projekt med fokus på kroppen

I denne artikel er kroppen i centrum. Fokus er på, hvordan man i læreruddannelsen gennem arbejde med krop og kropslighed, kan skabe et stærkt fundament for den studerendes selvopfattelse og faglige udvikling. Med afsæt i Merleau-Ponty, som med kropsfænomenologien forholdt sig til den levede krop og menneskets væren-i-verden, handler artiklen om den studerendes udvikling af lærerprofessionel kompetence.

Artiklen er skrevet på baggrund af et LULAB-projekt i idrætsfaget i læreruddannelsen. Et fag, hvor læring i, om og gennem krop og bevægelse er et fundament for undervisningen (Arnold, 1979). I artiklen vil jeg argumentere for kroppens betydning i læreruddannelsen, ikke kun i et praktisk-musisk fag som idræt, men også som et alment grundlag for læreren i skolen. Med udgangspunkt i Merleau-Pontys helhedsorienterede kropssyn (Merleau-Ponty, 1997), hvor den levede krop ses som en grundlæggende betingelse for menneskets væren-i-verden, peges der på vigtigheden i at give kroppen mere plads og opmærksomhed i uddannelsen (Stelter, 2008).

### Intentionen med LULAB-projektet

I LULAB-projektet *Den Professionelle Krop – en kropsfænomenologisk tilgang til idrætsundervisning* (Lillelund & Volshøj 2022) har Esben Volshøj og jeg i samarbejde med studerende på læreruddannelsen i Århus og Silkeborg, arbejdet med fagsyn, fagprofessionel kompetence og dermed lærerpersonen. Dette blev i projektet gjort gennem strukturerede og fokuserede samtaler, personlige fortællinger over praksis (idrætsundervisning på læreruddannelsen i Silkeborg og Århus) og individuelle og fælles refleksionsøvelser. Opsamlingen og bearbejdningen af de forskellige tiltag har ført til erkendelse af pædagogisk og praktisk viden, samt øget selvindsigt for de studerende. I artiklen bringes empirien i spil i form af udvalgte studerendes udsagn,

som fortæller noget om, hvad de fik ud af at tale om levede kropslige oplevelser.

Intentionen med projektet har blandt andet været at fremme den studerendes selvopfattelse og selvindsigt, samt tilgang til og væren i professionen i form af fagsyn. Vi ønskede, at den studerende i projektet blev opmærksom på kroppen og blev i stand til at italesætte kropslige oplevelser, som ofte er udtalte og før-refleksive (Stelter, 2008). De kropslige oplevelser bringer viden i spil i praksis, når idrætslæreren for eksempel modtager i spring og underviser i dans. Kroppens betydning for interaktion, kommunikation og handling ser vi som et essentielt opmærksomhedspunkt for den kommende lærer, hvilket vi ønskede at afprøve og undersøge i projektet.

På denne baggrund har vi haft et særligt undersøgelsesfokus på handlebegrebet, som er i tæt sammenhæng med lærerens situationsbestemte *dømmekraft* (Iskov, 2020). På basis af den kropsligt-æstetiske tilgang og en refleksiv bearbejdning, ønskede vi, at den studerende opnåede erfaring med og indsigt i egen handle- og dømmekraft.

Vores erfaring som idrætsundervisere siger os, at lærerstuderende i idræt er motiverede og optagede af det færdighedsmæssige i idrætsfaget, som kan forklares med deres egne

## PRAKSISFORTÆLLINGER TIL UDVIKLING AF LÆRERPERSONEN I LÆRERUDDANNELSEN

interesser som idrætsudøvere (Lillelund & Volshøj, 2022). Forskningen understøtter dette, og fortæller os videre, at mange idrætslærere stopper karrieren tidligt, da de ikke kan leve op til deres egne og fagets krav om kropslige og idrætsmæssige færdigheder (Bertelsen & Knudsen, 2017). Projektet kan hermed også ses i lyset af bæredygtighed, hvilket er et yderligere perspektiv i uddannelsen af kommende idrætslærere. Et sigte med projektet har været at ændre fokus fra en præstationskulturel tilgang til idræt, hvor kropslige færdigheder er det bærende og af afgørende betydning for faglig kompetence. Ligeledes har sigtet været at give lærerstuderende i idræt input til at åbne blikket og opfattelsen af, hvad den gode idrætslærer er for en størrelse.

I projektet blev det hurtigt klart for os, at det er vanskeligt at forholde sig til de følelser og fornemmelser, der udspringer af krop og kropslighed. Det til trods for, at krop og bevægelse er den bærende faktor i både den praktiske del af idrætsfaget, og det teoretiske fundament. Det viste sig, at det var svært at tale og skrive om kroppen, der på én gang er meget konkret, men samtidig en abstrakt og diffus størrelse (Winther, 2015).

### Kroppen som udgangspunkt

Opmærksomhed på kroppen og kropsligheden har, som nævnt i indledningen rod i en fænomenologisk tilgang, hvor bl.a. Merleau-Ponty (1962/2004) repræsenterer kropsfænomenologien. Kroppen og kropsligheden kan tilgås på flere måder. Det indebærer noget fysisk og praktisk, sans- og bevægelsesmæssigt, og samtidig er det mentale og psykiske (og sociale og kulturelle) også baseret i kroppen og kropsligheden. Menneskets krop og bevidsthed opfattes som uadskillelige, i en helhed. Denne helhedsorienterede tilgang til kroppen og kropsofattelsen, i form af kropsbilledet er af betydning for, hvordan vi forholder os til os selv (Winther, 2012). Man kan for eksempel se kroppen som et redskab til at nå ud i verden, som en æstetisk-sans-baseret base for erkendelsen, eller/og som et udgangspunkt for kommunikation og ekspressivitet (Moser, 2013). Uanset tilgang er kroppen omdrejningspunktet, hvor oplevelsen af situationen og de følelser den afstedkommer, er af afgørende betydning for menneskets læring og væren i verden (Stelter, 2008).

I projektet ønskede vi at se på denne betydning, og dette kaldte på et værktøj som ramme for at samtale og reflektere over kroppen og de følelser og erkendelser, der udspringer heraf.

### Refleksionsrammens idé og udvikling

Med behovet for et fælles udgangspunkt for samtale og refleksion, udviklede vi i projektet en *refleksionsramme* (se model 1 nedenfor). Begrundelsen for at udvikle dette værktøj er, at dialog, refleksion og fortælling om kroppen og kropsligheden er et betydningsfuldt fundament i uddannelsen af den kommende idrætslærer.

Refleksionsrammen bestod af oplevelsesbeskrivelser med støttespørgsmål i forskellige refleksive aktiviteter. Disse spørgsmål var af udforskende og åbnende karakter, som en del af en processuel styret dialog. Rammen benævnes i denne artikel refleksionsrammen, som en samlende benævnelse for de forskellige aktiviteter, der blev brugt i og efter undervisningen.

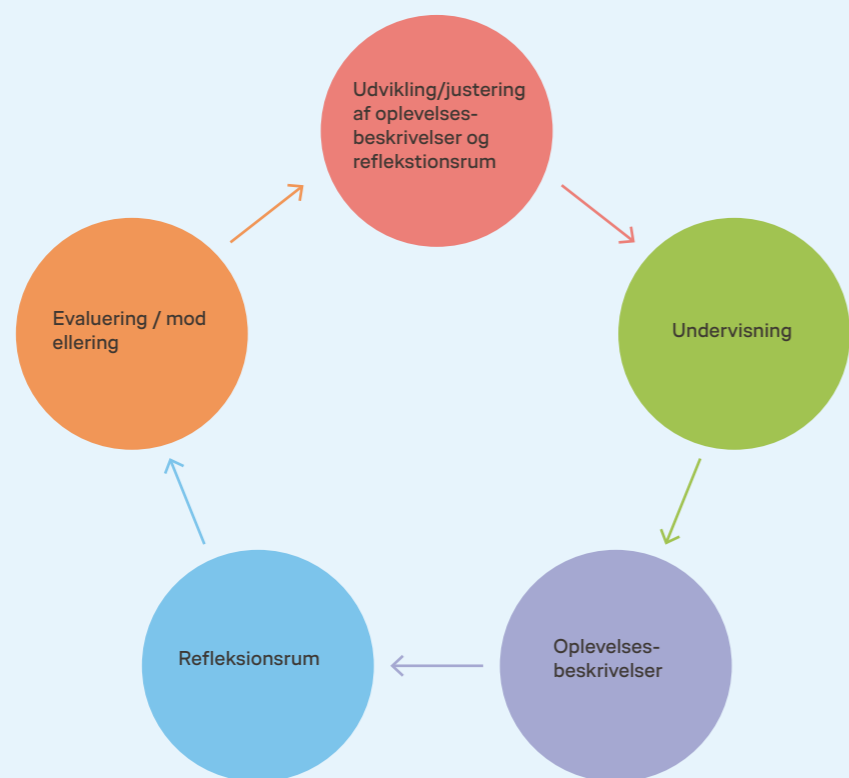
Nedenfor ses refleksionsrammen, som består af 5 cirkler, der hver repræsenterer en fase i projektet og som tager udgangspunkt i de studerendes praksisfortællinger. Praksisfortællingerne, som blev skrevet umiddelbart efter undervisningen, var i første fase rettet mod sensoriske, emotionelle og sociale oplevelser i undervisningen. De studerende blev bedt om at beskrive en grænseoverskridende oplevelse, en oplevelse af mestring, af noget svært, samt af noget meningsfuldt fra undervisningen. I følgende fase skabte vi et refleksionsrum, hvor de studerende i små grupper indgik i dialog med et refleksionspapir til støtte. Her var spørgsmålene rettet mod konkrete og situationelle oplevelser med fokus på faglighed, pædagogik og didaktik. I evalueringsfasen blev de studerende bedt om at blive mere konkrete og analyserende i forhold til undervisningens mål, indhold, undervisningsform og metode, samt evaluering. Dette er en konkretisering af hvordan idrætslæreren i skolen arbejder med fælles mål og teori, som fundament for undervisningen.

I arbejdet med at skriftliggøre tanker og overvejelser på basis af dialogisk samtale var sigtet, at den studerende og underviseren skulle få overblik over de erfaringer, der løbende blev gjort. Erfaringer omhandlende oplevelser, undringer, erkendelser i undervisningen, er af stor betydning og har indflydelse på de områder, der gør sig gældende for den studerendes udvikling og erfaringsopbygning (Illeris, 2014). Disse erfaringer kan bruges fremadrettet og i evalueringssøjemed. En positiv oplevelse af aktiviteterne i refleksionsrammen, er ligeledes af betydning for den studerendes tilgang til egen praksis (Illeris, 2014).

### Erfaringer fra projektet

Igennem projektet, konstruerede vi spørgsmål til den pågældende undervisning fra gang til gang, og på basis af de studerendes praksisfortællinger. Dette afstedkom en progressiv tænkning, og lærte os noget om at stille spørgsmål, der var åbne, men ikke for direkte, der var undrende, men ikke for provokerende, der var stilet mod den studerendes oplevelser, uden at være for direkte og indskrete. Vi gjorde erfaringer med at konstruere meningsfulde spørgsmål ved hjælp af løbende feedback fra studerende, og i samarbejde med hinanden. Igennem projektets forløb var der en udvikling at spore i forhold til, hvordan spørgsmålene blev stillet af os undervisere, og hvordan spørgsmålene blev mødt og besvaret af de studerende.

## PRAKSISFORTÆLLINGER TIL UDVIKLING AF LÆRERPERSONEN I LÆRERUDDANNELSEN



Model 1: Refleksionsrammen (Volshøj & Lillelund, 2022)

På baggrund af en undervisning i dans, hvor hip hop var temaet, skulle de studerende skrive en praksisfortælling (Læreruddannelsen i Silkeborg). Oplægget var følgende:

Du skal nu lave en fortælling om dine oplevelser efter dagens danseundervisning.

Du kan lade dig inspirere fra flg. spørgsmål

Hvad mærkede du kropsligt?  
Hvad oplevede du socialt?  
Hvilke følelser har du oplevet?  
Hvad er din oplevelse efter timen?

Vi erfarede at refleksionsopgaver omhandlende kropslige fornemmelser og følelser, var for krævende og diffuse, hvilket følgende citat kan sige noget om:

*”Jeg var ret vild med den ”battle” vi lavede hvor holdet blev delt i to (jeg endte med at græde en smule af grin...) og kan uden tvivl se øvelsen blive brugt i skolen. Her vil øvelsen bakke op om det sociale fællesskab og kunne inkludere alle – uanset om man følger gruppen eller er den der tør gå i front. Om man går til sport eller ej – der var ingen forkerte ”poses” så alle kunne være med”.*

Udsagnet fortæller, at den studerende kan se øvelsen i skolemæssig sammenhæng. Hun laver en kort analyse, og bringer blandt andet det sociale fællesskab og inklusion i spil. Følelsesmæssigt giver hun udtryk for, at hun kunne lide aktiviteten og ”græd en smule af grin”. Set i lyset af, at opgaven gik ud på at sætte ord på kropslige fornemmelser og følelser, fylder det didaktiske mere end det følelsesmæssige og kropslige.

Vi kom frem til, at sproget i refleksionsspørgsmålene var vigtigt, og skulle være i form af korte sætninger med en umiddelbar og primær tilgang til kroppen og de kropslige oplevelser.

Det var tydeligt gennem faserne med praksisfortællinger og refleksioner, at det krævede tid og øvelse samt flere og forskellige veje til at tale om og reflektere over kroppen og kropsligheden og indfange de følelser og fornemmelser, der udsprang af undervisningens praksis. Ligeledes krævede det et trykt rum for den studerende at kunne udveksle og eksplicite disse indre fornemmelser og følelser sammen med andre.

Vores erfaringer fra arbejdet med refleksionsrammen er blandt andet, at det kan give den studerende en mere bevidst tilgang til praksis og de kropslige og følelsesmæssige reaktioner der fremkommer i praksis. Ligeledes kan arbejdet påvise udvikling og mønstre, og der kan skabes fokus på deraf følgende udviklingsområder, som den studerende kan arbejde videre med. Med

## PRAKSISFORTÆLLINGER TIL UDVIKLING AF LÆRERPERSONEN I LÆRERUDDANNELSEN

udgangspunkt i disse udviklingsområder, kan den studerende via en kropslig forankring som sikker base, arbejde med at udvikle og realisere sine potentielle ressourcer i faget.

I de følgende afsnit vil jeg se på dialog, refleksion og fortællingen fra et teoretisk synspunkt.

### Et rum for samtale og udveksling

Dialog og samarbejde er et bærende fundament i en demokratisk tænkning (Kristensen, 2012) og derfor vigtigt at stifte bekendtskab med i eksemplarisk form. Ved at etablere et fokuseret rum for samtale og udveksling mellem de studerende i undervisningen (se model 1 s. 4), skabes gode forudsætninger for at udvikle refleksive og kommunikative kompetencer.

I dialogen skabes, via den fokuserede samtale med nærvær og intimitet, en relation med det andet menneske, eller i en gruppe, som fordrer fokuseret opmærksomhed og empati. Herigennem kan man opnå en erkendelse, i form af indsigt og forståelse for den anden. Der skabes forudsætning for at indgå i samarbejdsrelationer, som er en bærende del i en lærerprofession, hvor der ofte arbejdes i teams (Albrechten, 2013). Med det at samarbejde med *nogen om noget*, er fundamentet lagt for at udvikle relationskompetence, som er en af de grundlæggende lærerfaglige kompetencer (Dansk Clearinghouse, 2007).

Dialogen er af eksemplarisk karakter og et fundament for de arbejds- og omgangsformer, der er i skolens praksis, hvilket kvalificerer brugen i læreruddannelsens idrætsundervisning. Konkret tager samtaleformen udgangspunkt i, at den studerende er primær aktør, i samarbejde med medstuderende på holdet. Dette er med til at fremme den individuelle og kollektive evne til refleksion og videndeling. Disse individuelle og fælles refleksioner er en måde at udvikle viden og erkendelse på, som kan defineres som praksisbaseret viden udviklet gennem eksperimenter i LULAB-projektet (Stauaen, 2014). Mange undervisningsaktiviteter i idrætsfaget er bundet op på elevernes evne til gennem dialog at tage valg, indgå kompromiser og forholde sig refleksivt til hinanden i samarbejdet mod de mål, der er i undervisningen (Rønholt 2014).

### Betydningen af refleksion og fortælling i uddannelse

Forskellige teoretikere peger på fortælling og refleksion som en del af en professionel identitetsudvikling. Det fælles udgangspunkt for de valgte teorier er, at den faglige identitetsudvikling bundes i fortællinger og refleksion over oplevelser i praksis. En bearbejdning af disse fortællinger og refleksioner kan føre til nye handlinger og ændret praksistilgang, samt bidrage til en øget selvopfattelse og bevidsthed, hvilket kan ses som et grundlæggende element i understøttelse og faglig udvikling og lærerpersonen.

Praktikere og deres måde at tænke og handle, er blandt andet et gennemgående fokus for uddannelsesforsker Donald Schön

(2001), som i 1980'erne udviklede begrebet *den professionelle reflekterende praktiker*. Dette begreb er tæt knyttet til lærerprofessionen, hvor refleksion over egen praksis, ifølge Schön, er afgørende for den stadige udvikling (Schön, 2001).

Læringsprofessor Knud Illeris (2014) definerer refleksion som en form for eftertanke og bearbejdning af indtryk og oplevelser (Illeris 2014). Refleksionens betydning og tilstedeværelse i uddannelsen, både formelt og praktisk, er helt naturlig og i tæt sammenhæng med den studerendes selvopfattelse og selvindsigt, som igen er en væsentlig del af personligheden og identitetsudviklingen (Illeris, 2014). I en læringsteoretisk sammenhæng kan refleksion ses som en form for *akkommodativ læring*, hvor man sammenfatter materiale fra forskellige områder og strukturer. Det indebærer nye impulser og oplevelser, der har karakter af en væsentlig udfordring eller forstyrrelse for den studerende (Illeris, 2014). Med udviklingen og afprøvningen af refleksionsrammen brugte vi styret refleksion i og efter undervisningen, hvor de studerende genkaldte sig oplevelser, som knyttede sig til kroppen og kropsligheden. Senere bringes udvalgte citater fra studerende, som fortæller noget om disse oplevelser knyttet til kroppen.

En central teoretiker ift. fortællingen, eller narrationen, er kulturpsykologen Jerome Bruner. Han påpeger, at narrationen er baseret på erindringer og derfor er en *”retrospektiv menings-skabelse”* (Thomsen, 2016), der handler om den enkeltes liv, gennem fortællingen, både mundtlig, skriftlig og visuel. I nærværende projekt har vi kredset om praksisfortællingen som en tilgang til empirisk forskning (Winther, 2013). Der kan være et særligt fokus på det menings- og identitetsskabende via fortællingens indhold, fortællingens konstruktionsmåde og det erfarede (Thomsen, 2016).

I undervisningen har den studerende både været deltager og medskabere. Der har fundet menings-skabelse sted gennem erfaring og social handling i undervisningen. Disse fortællinger, der er formuleret med afsæt i oplevelser og handlinger, er blevet bearbejdet analytisk og fortolket gennem et rammesat refleksionsrum. Analyse og fortolkning af fortællingen skulle føre til erkendelse af pædagogisk og praktisk viden, og understøtte de studerendes undervisningskompetencer og udvikling af fagprofessionalitet og lærerperson.

I følgende afsnit vil jeg se på kroppens betydning for lærerpersonen.

### Kropsligheden og dens betydning i en professionel praksis

Som klasseleder er læreren en central figur, og her spiller autoritet og autenticitet en rolle. At tage lederskab og kunne mestre undervisningens rammesættende og socialiserende faktorer er af afgørende betydning, når nogen skal lære noget (Illeris, 2014). Et af tre kompetenceområder, som uddannelsen har været funderet på, er relationskompetencen, som er af afgørende

## PRAKSISFORTÆLLINGER TIL UDVIKLING AF LÆRERPERSONEN I LÆRERUDDANNELSEN

betydning for lærerens autoritet og lederskab. Konkret handler klasseledelse blandt andet om at kunne samle fokus, være retningsangivende og kunne kommunikere og interagere. Læreren skal ved hjælp af forskellige pædagogiske og didaktiske redskaber kunne skabe et trykt læringsrum for den enkelte elev og kollektivt for klassen. Dette er blandt andet kropsligt baseret, og kropsligheden er en del af lærerens handlekapacitet i klasserummet, hvor eleverne responderer på og kopierer lærerens ageren (Berg, 2018)

Ifølge lektor ved institut for idræt og ernæring Helle Winther er fokus på kroppens betydning i professionel praksis et overset og uudnyttet potentiale i uddannelsen (Winther, 2012). Helle Winther har gennem mange år været optaget af kroppens betydning og sprog i professionel praksis og arbejdet med praktikere i forskellige professioner, hvor der arbejdes med mennesker, bl.a. i velfærdsfagene. Med afsæt i sin forskning beskriver hun med begrebet professionspersonlig kompetence (Winther, 2012) en treklang, hvor den professionsfaglige, personlige og kropslige del smelter sammen i én professionel kropslig enhed. Denne enhed defineres gennem elementerne egenkontakt, kommunikation og lederskab. På denne baggrund betoner hun det primære i at være godt forankret i sig selv kropsligt, hvilket indebærer, at have et kendskab til sig selv, sine reaktioner, kommunikative kompetencer samt de emotionelle og socialt betingede kompetencer (Winther, 2012). Konkret handler det om at opfatte og respondere på det, der sker i situationen, og være bevidst om egne signaler og reaktioner i forhold til andre mennesker, eksempelvis at være opmærksom, nærværende og vedkommende i forhold til de forskellige elever i klassen.

I projektet var et sigte at forankre den studerende, og lægge grunden til et fast fundament via et kropsligt fokus (Winther, 2012). Dette står i direkte forbindelse med den del af lærerpersonens professionelle kompetence, hvor læreren formår at omsætte sig selv og sin faglighed i en aktiv handling sammen med eleverne og i tråd med de formelle, kontekstuelle og situationelle krav, der er i forbindelse med undervisning i skolen (Iskov, 2020).

Den praktiske og kropsligt forankrede viden, som i de fleste tilfælde er tavs og svær at sprogliggøre (Polanyi, 2012; Winther, 2015), kan være afgørende for, hvordan man handler og er i praksis. Handlebegrebet, der er nært beslægtet med *dømmekraft*, omtales ofte som noget man ikke kan forberede eller træne i uddannelsen. Her er det indre og personlige af stor betydning. Helle Winther bruger begrebet *det responderende lederskab*, som er en situationel betinget respons og dermed en kropslig funderet handling. Her kan det være af afgørende betydning at kunne fornemme, afstemme, være nysgerrig og reflektere over det konkrete i situationen (Illeris, 2014; Winther, 2012). Med andre ord er dette en form for dannelse og erkendelse gennem kropslige erfaringsbaserede handlinger (Rønholt 2014), hvilket vi ser som en faglig udvikling af den studerendes dømmekraft i projektet.

I det følgende afsnit vil jeg bringe empirien i spil, med citater fra studerendes praksisfortællinger og refleksioner om kroppen og de følelser og fornemmelser der er udsprunget heraf.

Studerendes respons på aktiviteterne i refleksionsrammen I bearbejdningen af den indsamlede empiri i LULAB-projektet, har jeg gennemlæst de studerendes praksisfortællinger og skriftlige refleksioner. Herefter jeg har kodet tekstmaterialet, og inddelt i kategorier, som er udgangspunkt for de temaer der viser sig i analysen. Jeg er blandt andet inspireret af fænomenologisk metode (Smith, 2009). I denne artikel har jeg valgt at bringe udsagn fra 3 følgende temaer: *Følelser og fornemmelser i kroppen, fællesskabsfølelsen og samarbejde, undervisning og didaktik*. De valgte udsagn er fra studerendes praksisfortællinger efter idrætsundervisning i dans og bevægelse på Læreruddannelsen i Silkeborg.

Følgende udvalgte citater fortæller noget om de studerendes kropslige fornemmelser i forbindelse med en danseundervisning.

*"Efter vores danselektion stod jeg med en glad fornemmelse. Det er rart at bruge sin krop anderledes og på (for nogen) grænseoverskridende måder".*

*"Når man bevæger kroppen til musik, får man en helt ny fornemmelse af tilstedeværelse. Kropsligt fornemmer man sig selv 100%"*

*"Så jeg havde både en følelse af at have det sjovt, være frustreret, være stolt, føle mig tilpas i min krop, få det varmt og bruge mig selv".*

Kendetegnende for mange udsagn er, at man godt kan have en positiv og god fornemmelse af mestring samtidig med at situationen føles grænseoverskridende og intimiderende. Der er også udsagn, der fortæller, at man er sig selv og sin kropslige formåen meget bevidst, både i forhold til det krævede i situationen og de andre omkringværende studerende, hvor man er bange for at tage sig dårligt ud i andres syn.

*"Af og til mistede jeg også bevidstheden om, at andre måske kiggede på mig, og bare var i nuet og nød bevægelserne og musikken"*

*"Jeg bliver irriteret over min krop, hvis den ikke vil det samme, som jeg tænker, at den skal kunne"*

Det kropsligt-æstetiske bliver ofte betonet i en form for selvfor-glemmelse, hvor man "flyder" væk og nyder at være i musikken og bevægelsen, hvilket ses i disse citater:

*"Når jeg lukker alt ude og bare danser det bedste jeg kan, har jeg en god følelse indeni"*



## PRAKSISFORTÆLLINGER TIL UDVIKLING AF LÆRERPERSONEN I LÆRERUDDANNELSEN

”Den mentale proces, set ude fra, ligger mest i at løsrive sig fra sine vante omgivelser og lade sig være fri i momentet”.

De studerende giver udtryk for fællesskabsfølelsen på holdet, hvilket betyder noget for deres tryghed, motivation, deltagelse og læring.

”Jeg tog mig selv i at minde mig selv om, at vi alle sammen stod i samme situation, og skulle gøre de samme ting. Derfor føltes det stadig ikke rart, for man tror altid selv at alle øjne er på en”

For eksempel giver man sig mere, når man kan mærke, at ens holdkammerater er entusiastiske og tilstedeværende i timen.

”Vores hold er positivt og griber udfordringer med oprejst pande, det kan man kun lade sig inspirere af. Synes at man får noget helt særligt ud af dans, hvis alle omkring en er til stede i dansen”.

Det indvirker på stemningen i undervisningen, at der er energi, både fra underviser og medstuderende. Der er også udsagn om det at skulle indtage en rolle, i form af at tage lederskab og ansvar i undervisningen, hvilket influerer på både fællesskabsfølelsen, og den enkeltes følelse af sig selv.

”Da vi skulle lave makker øvelsen og skulle lave et afsluttende dansetrin fra egen fantasi, blev jeg panikslagen. Det samme foregik da vi skulle lave dance battle, og skulle udvælge en holdkaptajn. Jeg stod med følelse af, at det bare ikke måtte blive mig der skulle agere kaptajn”

Mange påpeger vigtigheden af, at der er opbygget en god kultur, hvor man ikke behøver at være god til det hele, blot man prøver.

”Støtten gennem det at være to, som er med til at arbejde sammen om nogle dansetrin, samt at gøre det hele holdet sammen, giver så megen støtte. Vi kommer hinanden tæt ved og fejler sammen. Tilmed gør vi det i et ’rum’, hvor rammerne er, at det er okay at fejle”

”Noget at det jeg husker bedst fra timen, var min dansemaker Mikkil. Han kan ikke høre en takt – præcis ligesom mig. Vi dansede sammen, og vi hjalp hinanden. Vi råbte tallene højt ligesom et par elever i 1. klasse...men det lykkedes”

Mange praksisfortællinger har et didaktisk fokus, hvor den studerende forholder sig til undervisningen med mere faglige briller. Der peges på, at der er et flow i undervisningen sådan, at man ikke keder sig, og at aktiviteterne opfattes meningsfulde og i sammenhæng.

”Efter timens slutning, stod jeg med sved dryppende fra alle dele af kroppen. Uden at have skænket den høje puls en tanke, så gik det derfor først op for mig, da jeg var drivvåd. Det er fantastisk at have været i sådan et FLOW, at jeg ikke havde tænkt over det, før det hele var forbi”.

”Timen var godt bygget op, startede stille ud og endte med en koreografi som bestod af alle grundelementer fra ”opvarmningen” og de gentagelser vi var igennem”.

Ved at sætte fokus på de studerendes kropslige oplevelser i idrætsundervisningen så vi, at de studerendes pædagogiske og didaktiske refleksioner blev rettet mere mod oplevelsesmæssige dimensioner af undervisningen frem for lærings- eller færdighedsmæssige dimensioner. Ud af de studerendes respons kan vi se, at de gav udtryk for det meningsfulde i de aktiviteter, hvor der bliver arbejdet med nærhed og kropslige grænser, som giver et godt fundament for at have modet til at være i noget, som man ikke er helt tryk ved. Ligeledes, betoner de, at de har flyttet sig, når de har oplevet noget som grænseoverskridende og anderledes, og når de i undervisningen har fået ansvar, samt arbejdet med roller i forhold til hinanden.

I denne oplevelsesmæssige og personlige refleksion, som peger i retning af en professionel identitet, ses en kobling til i den ny læreruddannelse, hvor arbejdet med den studerendes lærerperson og det praktisk-pædagogiske er særlig fremhævet. I progressionssporene er det præciseret, hvordan den studerende gennem uddannelsen skal forholde sig til sig selv som kommende lærer. Jeg har i artiklen plæderet for, hvordan kroppen er et vigtigt udgangspunkt for dette arbejde og skal have plads i uddannelsen, og refleksionsrammen, som jeg har præsenteret i denne artikel, tilbyder en mulighed for at sætte fokus på lærerens kropslige praksis inden for læreruddannelses progressionsspor.

## PRAKSISFORTÆLLINGER TIL UDVIKLING AF LÆRERPERSONEN I LÆRERUDDANNELSEN

### Referencer

Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.

Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport & physical education* (første udgave), Heinemann Educational Books Ltd.

Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab*. Københavns Universitet.

Bertelsen, K., & Knudsen, M. E. (2017). *Instruktør eller underviser?* Forum for Idræt.

Dansk Clearinghouse (2007). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole*. <https://dpu.au.dk/forskning/danskcaringhouse-foruddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/sammenfatninglaererkompetencer>

Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2014). *Læring*. 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag.

Iskov, T., Komischke-Konnerup, L., Rohde, L., Skibsted, E.B. (2020). *Lærerens professionelle autoritet*. Arbejdsrapport for LLN.

Kristensen, H.J. (2012). *Didaktik & pædagogik. At navigere i skolen – i teori og praksis*. Gyldendals Lærerbibliotek.

Lillelund, K., Volshej, E. (2022): LULAB-projekt *Den Professionelle Krop – en kropsfænomenologisk tilgang til idrætsundervisning*. VIA UC.

Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens Fænomenologi*. Det lille forlag.

Moser, T. (2013). Det kropslige barn – nogle tanker om kropslighed og dannelse i Jensen, J-O. (red.) s. 15-37. *Motorik og bevægelse i børns liv*. Systime

Polanyi, M. (2012). *Den tavse dimension*. Mindspace.

Rønholt, H., Peitersen, B. (2014). *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. Museum Tusulanums Forlag.

Schön, D. (1983/2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (i oversættelse af Steen Fiil). Klim.

Smidt, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. SAGE Publications

Staunæs, D. (red.), Adriansen, H.K., Dupret, K., Høyrup, S., Nickelsen, N.C.M. (2014) *Læringslaboratorier og læringseksperimenter i Læringslaboratorier og -eksperimenter*. s. 7-32 Aarhus Universitetsforlag

Stelter, R. (2008). *Med kroppen i centrum. Idrætspsykologi i teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.

Thomsen, T.L. (2016). *Narrativ forskning, tilgange og metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Winther, H. (2012). *Kroppens Sprog i Professionel Praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Billesøe og Baltzer.

Winther, H. (2013). *Praktikerforskning*. In L. F. Thing & L. S. Ottesen (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (første udgave), s. 156-173, Munksgaard.

Winther, H., Engel, L., Nørgaard, M., Herskind, M. (2015). *Fodfæste og Himmelkys. Undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans*. Billesø og Baltzer

# Når leg ikke bare er for sjov

## - En autoetnografi

Artiklen folder en øvebane ud, hvor studerendes habituerede legerfaringer bearbejdet igennem autoetnografiske vignetter og bevidningsprocesser tilvejebringer samklang og refleksive samtaler. En øvebane, som kan understøtte deres forståelse af sig selv, synet på eleverne samt egen praksis og herved bidrage til udviklingen af deres professionelle identitet og dømmekraft.

*”Lokalet var bomstille denne solrige eftermiddag i slutningen af april. De studerendes hænder markerede, og blikkene i rummet var rettet mod mig. Stemningen var fjerlet og blytung på samme tid. Forløst og forbundet. De studerende virkede opsatte på at komme til orde i evalueringen af det projekt, som vi netop var ved at afslutte sammen. De fortalte om hvad projektet, og i særdeleshed aktiviteten denne eftermiddag, hvor de havde lyttet til og ikke mindst grebet hinanden, havde givet dem med. Imens forsøgte jeg at bekæmpe en klump i halsen”.*

### LULAB-projektet: Legende undervisning

Øjebliksbilledet ovenfor stammer fra evalueringen af LULAB-projektet: *Legende undervisning*, som blev gennemført i 2022 sammen med et 1. årgangshold på læreruddannelsen i Silkeborg. I samarbejde med to kolleger, fra henholdsvis musikfaget og den pædagogiske faggruppe, var jeg i projektet optaget af at udpege og styrke *mod, vilje og evne* hos de studerende til både at deltage i undervisning med legende tilgang og til selv at kaste sig over planlægning, udførelse og udvikling af legende undervisning. Indledningsvist undersøgte vi sammen med de studerende legen som fænomen. Vi var optagede af deres forforståelser af og erfaringer med leg som barn såvel som voksen. Vi drøftede forskellige definitioner og perspektiver på leg (Saugsted, 2017; Broström, 2018). Ligesom vi undersøgte legens forskellige stemninger (Skovbjerg, 2016). Vi talte om hvordan leg som virkemiddel eller redskab, kan aktivere og generere noget, man ønsker sig i undervisningen. I forlængelse heraf drøftede vi den frie legs betingelser og forholdt os problematiserende til leg på et kontinuum fra autentisk og fri til voksenstyret og anvisende. Vi delte tanker om børn, der i dag

ikke leger nok, og om voksne der leger endnu mindre (Malmdorf, 2019). De studerende blev understøttede i at eksperimentere med leg og legende undervisning i praktikken og fællesgjorde efterfølgende deres erfaringer og dertilhørende didaktiske overvejelser. Med afsæt i modellering-begrebets to former, implicit og explicit modellering, bestræbte vi os i projektet løbende på at anlægge et dobbeltdidaktisk perspektiv på egen undervisning (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Legende aktiviteter blev således udført eksemplarisk, vi ekspliciterede begrundelser og sammenhænge, og gjorde vores overvejelser over betingelser og beslutninger til genstand for fælles refleksion på holdet (Iskov, 2020).

En afgørende fordring i LULAB-projekter er eksperimentet, og selvom megen undervisning indeholder undersøgende elementer, var dette kriterium alligevel legitimerende for projektets afsluttende øvebane. Vores intention med denne øvebane var at bevidstgøre de studerende om, hvordan egne legerfaringer er habituerede og dermed udgør en del af trædestenene i et lærerliv. Ligeså ønskede vi at tydeliggøre for dem, hvordan egne legerfaringer og -oplevelser kan være betydningsbærende for, hvordan man faciliterer, taler om og forstår leg i og udenfor undervisning. Til formålet bad vi de studerende udarbejde selvfortællinger, nærmere bestemt autoetnografiske vignetter, med afsæt i egne legerfaringer og -oplevelser. Vi havde blot få erfaringer med metoden, og var derfor spændte på, om de studerende var villige til at sætte sig selv på spil og undersøge egne stærke og svage sider. Det er den netop skildrede øvebane, et lille hjørne af LULAB-projektet, som er genstandsfelt i artiklen.

## NÅR LEG IKKE BARE ER FOR SJOV

### At forstørre og bevidstgøre erfaringer igennem autoetnografiske vignetter

Som forskningsmetode søger autoetnografien at beskrive og systematisk analysere (grafi) personlig erfaring (auto) for at forstå en bestemt kultur (etno) (Ellis, Adams, & Bochner, 2011, s. 273). Autoetnografien er et paraplybegreb, der dækker over en række forskellige metoder, som har det til fælles, at forskeren bruger sig selv til at undersøge genstandsfeltet. Den autoetnografiske forsker er selvundersøgende, refleksiv og sætter fokus på egne erfaringer gennem både tanker og følelser i relation til det undersøgte felt.

Den autoetnografiske vignette beskrives, som en form for stillbillede eller som små optrin, der kan bidrage til at portrættere; *”... adfærd i begivenheder i almindeligt levet liv med henblik på af forstærke den kontekstuelle rigdom”* (Dam & Kvols, 2019). Autoetnografiske vignetter giver med sin selvafsøgende form mulighed for at udfolde og forstørre tid og rum omkring den personlige, konkrete oplevelse eller erfaring og tilbyder således et kig ind i levet liv (Dam & Kvols, 2019; Kien, 2009). Vignetterne fremstår konkret som korte, realistiske beskrivelser udarbejdet af personer hvis forestillinger, værdier og normer, man er interesseret i vedrørende et særligt fænomen. De kan optræde i mange former som fx i billeder eller tableauer, men oftest, også i dette tilfælde, udmøntes de som små skrevne tekster (Monrad & Ejrnæs, 2012).

Bourdieu peger med habitusbegrebet på, hvordan det vi har lært igennem tilværelsen; erfaringer, holdninger og værdier er lagret i kroppen. Denne lagring udgør en række indre internaliserede dispositioner for bestemte tænke- og handlemåder, som skal forstås som et ubevidst repertoire af kropsliggjorte, mentale og sociale forankringer, som den enkelte kan sætte i spil i forskellige sociale sammenhænge (Bourdieu, 1997). Vores habitus er derfor afgørende for hvordan kroppen gør. Merleau-Ponty hævder at en fænomenologisk betragtning af kroppen, afslører denne som stedet, hvor subjektiviteten giver sig til kende i handlinger (Thøgersen, 2004). Pointen er, at det kroppen har lært, disse mentale, sociale forankringer og kropsligt indlejrede erfaringer, udgør noget, vi er. Du kender det muligvis fra situationer, hvor kroppen gør, førend du når at tænke, og således kommer hovedet i forkøbet.

Det betyder, at habitus er bestemmende for de valg og handlinger mennesket foretager, som *ikke* er bevidste og rationelle. Disse valg og handlinger udført uden bevidsthedens medvirkelse kalder Bourdieu for *det praktiske mesterskab* (Bourdieu, 2005). Det praktiske mesterskab indøves ved habituel indarbejdelse af sociale strukturer og de dertilhørende muligheder for handling. Bourdieu refererer også til en anden mestringsform, *det symbolske mesterskab*, som er en slags sprogliggørelse af praksis, der tilbyder en mulig bevidstgørelse af det praktiske mesterskab samt en kritisk forholden til praksis (Bourdieu,

2005). Det praktiske mesterskab kan, som i dette tilfælde, være habituerede legerfaringer, som skriftligt formuleret i autoetnografiske vignetter gøres til genstand for refleksion og dermed forstørres og bliver en undersøgelse af den enkelte.

### Byder de studerende indenfor

*”Lisbeth skal vi danse?” er der en der spørger. Et par stykker til venstre for mig griner. Hullet i maven eskaleres. Kvinden, som åbenbart hedder Lisbeth, begynder begejstret at synge: ”Her er, her er godt at være, godt at være”. Hun smiler stort og vugger, næsten æggende, med hofterne. ”Tag hinanden i hænderne, lev jer ind i legen og syng så med” hører jeg hende med opfordrende stemme sige. Hun synger igen og flere stemmer i. Jeg kan ikke holde nogen i hånden, når jeg akkurat at tænke, førend mine svedige hænder fra begge sider bliver grebet og stemmer af forskellig styrke og klang lyder ud i den store brune gymnastiksal. ”Her er, her er godt at være, godt at være”. ”Her er, her er godt at være, godt at være” (Uddrag af autoetnografisk vignette udarbejdet som eksemplarisk og læst op for holdet)*

Hen mod slutningen af projektet: *Legende undervisning*, og som indledning til den afsluttende øvebane, afholdt vi et oplæg om den autoetnografiske metode. For at være tro mod vores dobbeltdidaktiske dogme, havde mine kollegaer og jeg aftalt, at jeg til anledningen skulle udarbejde en autoetnografisk vignette, som jeg læste op for holdet. Vignetten, illustreret i ovenstående uddrag, åbnede op for en legerfaring, jeg som helt ny lærerstuderende havde haft. Under oplæsningen havde jeg de studerendes fulde opmærksomhed og flere smånikkede. Jeg fornemede hvordan mine tanker, følelser og refleksioner gav en form for ekko i dem. To studerende kom efterfølgende og takkede mig for, at turde byde dem indenfor i min erfaringsverden. Det at skrive sig selv ind kan virke modigt, og det er det også. Samtidig er det et virksomt og betydningsfuldt greb, som vi kender fra samtidens skønlitteratur som fx hos Morten Pape, Leonora Christina Skov og Edouard Louis. Selv forstår jeg det som en invitation til at forbinde sig. Til samhörighed.

Med udgangspunkt i en bevidningsguide, inspireret af de narrative bevidningskategorier, bevidnede min kollega, ligeledes foran holdet, vignetten (Holmgren & Nevers, 2012). Bevidning som feedbackform, tager højde for, at der i de autoetnografiske vignetter kan være indlejret særlige erkendelser og hjerteblod, ligesom teksten kan afspejle en afgørende episode eller et vendepunkt for vedkommende, der har skrevet den (Fibiger, 2020). Da de studerende tidligere havde prøvet at bevidne i anden sammenhæng, var de bekendte med genren. De vidste, at centralt for bevidning er, at den anden bemærker eller hæfter sig ved noget, der bliver sagt eller gjort uden egentlig vurdering heraf. At bevidningen optræder som en anerkendelse af selvfortællingen, en form for spejling, hvor situationen accepteres og genkendes (Fibiger, 2020; Holmgren & Nevers, 2012). I forlængelse af oplægget stillede vi de studerende denne opgave:



## NÅR LEG IKKE BARE ER FOR SJOV

### Fortæl din legehistorie - skriv en autoetnografisk vignette

Skriv om en personlig oplevelse hvor leg har været i fokus, hvor du har været barn, elev, voksen, praktikant eller lærer. Det kan handle om følelser afledt af leg, at føle sig udenfor en leg, at være en del af et legefællesskab, en leg der gik galt eller over gevind eller noget helt andet.

Fortællingen kan være hentet fra et sted i fortiden, men den kan også være henlagt til nutiden. Den kan involvere nutidige udvekslinger med elever, oplevelser fra lærerarbejdet, og forskyde sig tilbage i dine egne erindrede oplevelser fra da du selv var barn. Flashbacks, parallelfortællinger, tanker, der trænger sig på m.m. kan være veje at gå.

Den autoetnografiske tekst om leg skal skrives i nutid, skal rumme en realistisk dialog og skal være personlig. Teksten skal hverken rumme analyse, teori eller faglig tænkning i traditionel forstand.

Teksten skal vise sine pointer og ikke blot fortælle dem. Teksten skal udgøre mellem en og to normalsider.

Opgaven de studerende blev stillet

### Formidling og bevidning af personlige legeerfaringer

De færdigudarbejdede vignetter skulle læses op og efterfølgende bevidnes, men inden vi kom så langt blev vi under løbende samtaler med de studerende opmærksomme på, at det at skrive sig selv frem i en autoetnografisk vignette for nogle studerende var grænseoverskridende. En studerende udtrykte, at hun kun var komfortabel med at dele så personlige oplevelser med helt tætte relationer. Vi tog naturligvis hendes ord for pålydende, men det fik os samtidig til at tænke over, hvor modstridende det kan opleves for de studerende, når vi beder dem gå subjektivt til værks, i strid med de akademiske discipliner de kender. Vi opfordrede hende og et par andre med lignende opfattelse til at skrive om en legeerfaring, der gik mindre tæt på. Af den grund forestillede vi os, at oplæsning og efterfølgende bevidning ligeledes for nogle var forbundet med overvindelse. Vi havde sat de studerende stævne i, hvad vi i daglig tale kalder, Væksthuset. Vi forudså at lokalet, som er et hjørne af en gammel gymnastiksal, med sit høje loft, hjemlige møblement var egnet til det, for nogen prækære, undervisningsindhold, som vi skulle være fælles om. Vi introducerede rammen for oplæsningen, bevidningsguiden og inddelte de studerende i firemandsgrupper. På skift skulle de læse op, lytte eller mundtligt bevidne en fortælling, og efterfølgende formulere en skriftlig bevidning til en anden i gruppen, som skulle gives med hjem.

### Bevidningsguide - bevidning af legefortællinger

#### Udtrykket:

Hvilke ord, sætninger og udtryk har du særligt hæftet dig ved at personen har sagt? (ordret og hverken fortolkende eller evaluerende)

#### Personens bestræbelser/det vigtige:

Hvilken fornemmelse får du af, hvad der ligger personen på sinde? Hvad synes at være vigtigt for personen? Hvad bestræber personen sig på, hvad drømmer personen om?

#### Billeder/metaforer:

Hvilke billeder eller metaforer får du af det, som er vigtigt for den anden? Hvilken film eller bog kommer du til at tænke på?

#### Resonans/personliggørelse:

Hvad minder det dig om i dit eget liv? Hvilken genklang eller resonans giver det, du hæftede dig ved hos den anden person, i dit eget liv? Hvilke konkrete eksempler kommer du til at tænke på? Hvad er vigtigt for dig? Kom tæt på.

#### Transport/give tilbage/give videre:

Hvor bringer det dig hen i dit eget liv at tale om dette? Er der noget, du særligt får lyst til at gøre på baggrund af både den anden persons fortælling og din egen resonans? Er der nogen, du får lyst til at række ud til eller gøre noget med? Er der noget, du bliver inspireret til at gøre mere eller mindre af?

Bevidningsguide til bevidning af autoetnografiske vignetter



## NÅR LEG IKKE BARE ER FOR SJOV

I en af firemandsgrupperne sad Line og Mads og to andre studerende<sup>1</sup>. Line indledte og læste som den første sin autoetnografiske vignette højt for de andre:

*"Jeg er tilbage i 4. klasse og står i rundkredsen. Det er en ny runde, og jeg står endnu en gang og kigger ned i jorden, mens jeg hører min klassekammerat: "banke, banke, banke", og jeg tænker "ik' tag mig, ik' tag mig, ik' tag mig". Jeg hører ham sige "bøf", mens jeg mærker hans hånd på min ryg. Følelsen af klumpen i halsen bliver større, og jeg ser, at han allerede er løbet. Jeg skynder mig ud på ydersiden af cirklen og løber den modsatte vej. Jeg ved godt, at jeg ikke kommer til at nå tilbage på min plads før ham. Nu det mig, der er den. Jeg går rundt og banker, mens jeg nøje overvejer, hvem jeg skal vælge. Jeg vil vælge en, som, jeg ved, er langsommere end mig. "Bøf" siger jeg..." (Uddrag af Lines autoetnografiske vignette).*

Den studerende der bevidnede Lines fortælling, fangede, ved at fremhæve specifikke ord og sætninger, hendes bestræbelser på at udfolde legen som en skjult udpegelse af den svageste eller nederste i hierarkiet. Hakkeordenen fra hønsegården blev metaforen på Lines situation. Selvom bevidneren huskede tilbage på "Banke Bøf" som en sjov og højspændt leg, vækkede situationen alligevel genklang. Hun spejlede fortællingen ved først at hen-vise til sin egen position i legen, men kom så i tanke om en pige, hun havde mødt under et praktikforløb. Måske kunne pigen have haft det, ligesom Line havde det i 4. klasse?

Sidste punkt i bevidningsguiden henledte hele gruppen til en snak om konkurrence som greb i undervisningen, da bevidneren var blevet inspireret til at have øget opmærksomhed på brugen heraf i sin kommende praksis. Hun blev under bevidningen klar over, hvordan hendes egen erfaring med legen gjorde en forskel. Line indskød, at hun formentlig vil have blik for elever i samme situation som hende selv. De andre nikkede anerkendende. De talte videre om konkurrence som motivationsfaktor eller det modsatte. De talte om mestring og mestringsforventninger. De dvælede ved de forskelligheder, der oprådte i blandt dem i gruppen og talte i forlængelse heraf om børns deltagelsesmuligheder i forskellige lege. Endnu engang vendte bevidneren undrende tilbage til pigen, som hun havde mødt under sin praktik, men denne gang var de andre i gruppen med.

Sidste oplæser var Mads. Han indledte således oplæsningen af sin autoetnografiske vignette:

*"For os, som band, er musik meget leg. Det er leg med toner, med rytme, med breaks og med hinandens kontakt i musikken. Jeg tænker tilbage på en periode, december i 2020, hvor jeg ikke mærker legen i øveren. Jeg erindrer hvor svær en øver denne specifikke søndag var for mig. Jeg plejer nemt at kunne "freestyle" og finde på tekster at synge, ordene plejer at komme af sig selv, når jeg først er inspireret, men det eneste jeg har kunne tænke på i den tid var min fars afgang ved døden".*

Gruppens fulde opmærksomhed var hos Mads. De andre var, som han, mærket, af ordene han læste op.

*"Jeg glemmer for en kort stund hvordan jeg har det, og lader mig fortabe i musikken. Netop som jeg gør dette, tænker jeg på ham igen, jeg skubber mikrofonen tættere på og siger til mig selv "det fandeme lige meget, syng selvom det gør ondt, syng selvom det lyder lort". Jeg hører hvordan min skælvene stemme prøver at skabe toner som en bil med dårlige bremser" (Uddrag af Mads' autoetnografisk vignette).*

Mads kiggede efter oplæsningen en anelse forlegent op og tog brillerne af. Han førte stille hånden op til det ene øje og smilede skævt. Han var klar til at blive grebet i en favn af bevidning og refleksiv samtale om tab og sorg, om håndtering heraf, som menneske og som professionel. Men også om betydningen af tilhørsforhold og fællesskab.

### Da vi spurgte de studerende, svarede de

Efter alle oplæsninger, mundtlige bevidninger og efterfølgende samtaler udarbejdede hver studerende en skriftlig bevidning til en medstuderende fra firemandsgruppen. I forlængelse heraf skulle projektet, og ikke mindst den gennemførte øvebane, evalueres. Med afsæt i intentionen bad vi de studerende om tilbagemeldinger. De studerende, som i det indledende øjeblik-billede var opsatte på at komme til orde, fæstnede sig særligt ved den oplevelse og det udbytte, som den afsluttende øvebane havde givet dem. Flere fremhævede at: *"Det var dejligt at prøve at skrive noget personligt for en gang skyld"*.

Det, som forårsagede klumpen i halsen hos mig, var især den udtrykte indbyrdes omsorg, som de studerende havde oplevet for og hos hinanden. En studerende kaldte læringsrummet for *" (...) ærligt og kærligt"*. En anden sagde om sine medstuderende: *" De havde fanget stemningen (i autoetnografien). Jeg følte mig hørt"*. En tredje studerende stemte i: *"Man svæver lidt rundt efter oplæsningen, men bliver grebet med bevidningen"*.

Sammen med mine kolleger bed jeg mærke i de mange erkendelser og refleksioner, som de studerende ekspliciterede. *"Først da jeg læste det op, gik det op for mig, hvad jeg havde skrevet om mig selv"* udtrykte en. En anden supplerer: *"Det gjorde stort indtryk på mig, hvordan fortællinger kan opfattes forskelligt og bringe forskellige perspektiver frem hos folk"*. Sidstnævnte udsagn knytter særligt an til de samtaler, som fremkom efter hver bevidning. Vigtige og refleksive samtaler, som mine kolleger og jeg ikke havde forberedt som en del af øvebanen, men som naturlig opstod på de studerendes foranledning i varierende udstrækning, måske fordi rummet var givet? For at understøtte disse samtaler vil jeg i kommende iterationer i en gunstig tidsramme invitere de øvrige gruppemedlemmer ind. På den måde kan der intentionelt bygges bro mellem de studerendes personlige, konkrete oplevelser og erfaringer, den mening og værdi disse tillægges, de andres perspektiver og den professi-

## NÅR LEG IKKE BARE ER FOR SJOV

onelle praksis som venter dem. Dette kunne eksempelvis være igennem samtalekort med almenlydige spørgsmål henvendt til hele gruppen. De kunne facilitere en samtale om lærerfaglige tematikker eller dilemmaer, teoretiske perspektiver, praksiserfaringer og fremtidige handleperspektiver.

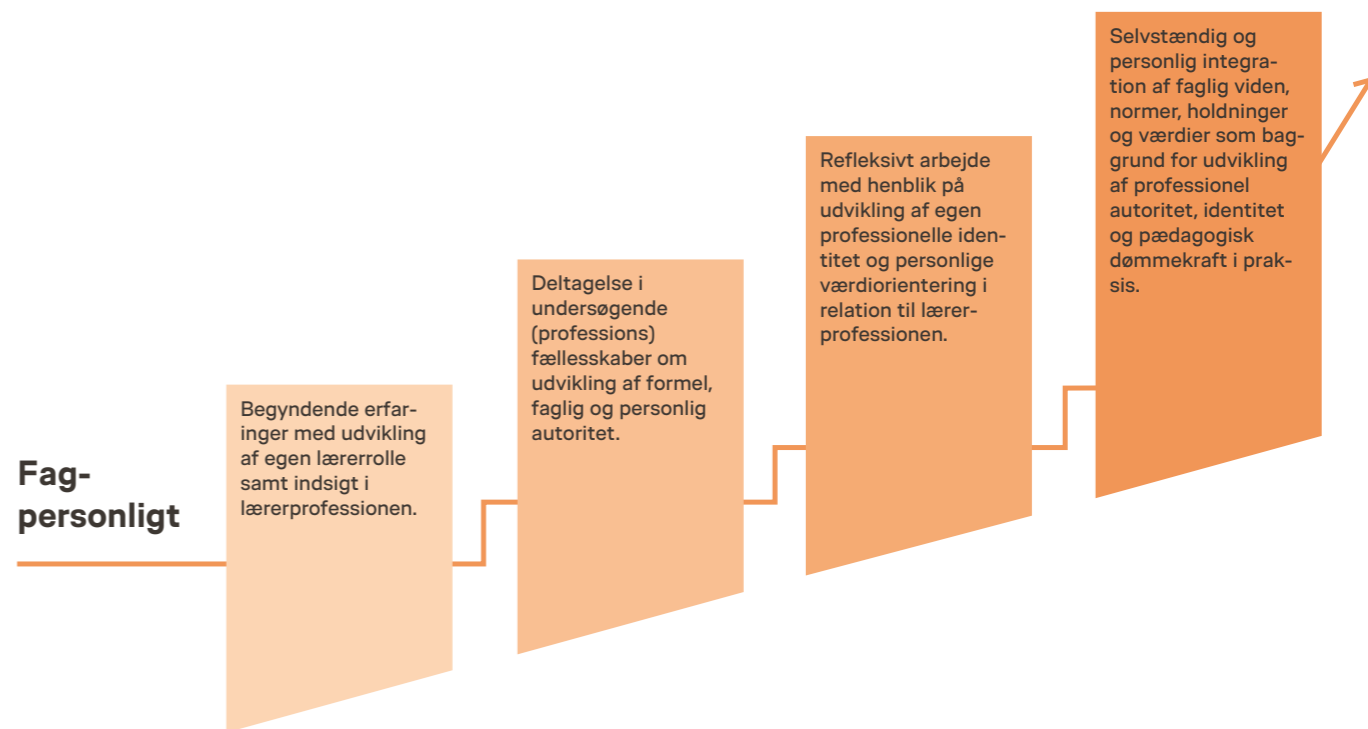
### Det personlige i det professionelle

Den nye læreruddannelse, som netop er trådt i kraft i inde-værende studieår, adskiller sig fra tidligere læreruddannelser ved at fremhæve den studerendes personlige udvikling som et centralt element ved formålet med uddannelsen. Der er således en hensigt om, at: *(...) indholdet i læreruddannelsen styrker den lærerstudentens evne til at kunne være legitimt og kvalificeret til stede som menneske, leve med og se sig selv samtidig som person og professionel fagudøver (...)"* (Danske professionshøjskoler, 2020, s. 9-10). Et af tre progressionsspor, som skal understøtte udviklingen hos de studerende, er det fagpersonlige udviklingsspor. Som det fremgår af nedenstående model over denne udvikling, er professionel identitet et essentielt begreb.

Ifølge Heggen dækker dette begreb over en personlig identitetsdannelse, der har med den konkrete udøvelse af professionen at gøre (Heggen, 2008). Andetsteds beskrives dannelse af professionel identitet som: *"Den enkeltes tilhørsforhold til professionen og sig selv i rollen som professionel"* (Olesen & Harritz, 2012). Identitetsdannelsen indebærer den enkeltes opfattelse af hvilke egenskaber, værdier, holdninger, færdigheder og kundskaber, der samlet set konstituerer en "god professions-

udøver" og er en personlig og faglig udvikling, der pågår konstant i mødet mellem person og profession.

For at motivere en sådan udvikling er det essentielt, at undervisningen på læreruddannelsen tilbyder fordybelses- og øverum, som bidrager til personlig integration af viden og erfaringer som grundlag for de studerendes uddannelses- og dannelsesprocesser. Den skildrede øvebane, i form af autoetnografiske vignetter, dertilhørende bevidning og efterfølgende samtaler, kan være et eksempel herpå. Her var der anledning og rum til, at de studerende i mødet med sig selv, fik øje på og blev nysgerrige på sig selv, som legende, som legende barn, som legende barn sammen med andre, men også på hinanden og de positioner, som legen havde tilbudt og bragt dem i. Undervejs oplevede mine kolleger og jeg, hvordan en form for transformativ erkendelse fandt sted hos nogle af de studerende, idet deres antagelser, om fx en position i en leg, blev omdannet til hensigter om et mere indsigtfuldt handlegrundlag (Mezirov, 2019). Den øgede bevidsthed om egne og andres handle tendenser i relation til et særligt fænomen, legen, knyttedes dels i deres fælles samtaler til egne erfaringer, følelser og holdninger og dels til forskellige teoretiske perspektiver og praksiserfaringer. Flere studerende blev opmærksomme på, at et bevidst blik på egen erfaringsverden og legehabitus kunne sætte dem i stand til at stå særligt fintmærkende i forhold til elever i lignende situationer, som Line, der fik øje for elever, som hende selv i konkurrencelege.



Model fra Studieordningen, Læreruddannelsen i Silkeborg, 2023

## NÅR LEG IKKE BARE ER FOR SJOV



Udvikling af den lærerstuderendes pædagogiske dømmekraft indbefattes også af det fagpersonlige progressionsspor, og hermed evnen til; *at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre* (Van Manen, 2022). Pædagogisk dømmekraft er således også, at mestre pædagogisk takt under handling i samværet med eleverne (K1). Her kan de studerendes skærpede fornemmelse eller sensibilitet for elevernes væren i rummet komme dem til gavn, og vise sig som øjeblikkelige og taktfulde handlinger (Lund, 2020). Også den fælles dialog, hvor de studerende kobede legeerfaringer med deres praktikerfaringer og undersøgte kommende praksis i kraft af nye erkendelser, kan forstås som både en styrkelse og kvalificering heraf. Herforuden kan dialogen bidrage til en mere nuanceret forståelse af pædagogiske, didaktiske valg og begrundelser i fremtidig praksis, som fx hos den studerende, der pludselig så pigen fra praktikken i et nyt lys.

I en efterfølgende samtale om projektet, med tre af de deltagende studerende, italesætter den ene direkte mødet mellem person og profession, da talen falder på den afsluttende øvbane: *”Der skete noget den dag. Jeg kom med noget, som jeg egentlig ikke havde helt lyst til at kigge på, men så gjorde man det alligevel. Det, tror jeg, er nødvendigt at blive ved med at gøre, for at forstå hvem man er, og for at blive til den professionelle lærer man gerne vil være”.*

*Tak til Mads og Line for lån af autoetnografiske vignetter og efterfølgende samtale om projektet.*

## NÅR LEG IKKE BARE ER FOR SJOV

### Referencer

- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. (2018). Fri leg og lærerig leg i skolen. I H. H. Møller, I. H. Andersen, K. B. Kristensen, & C. S. Rasmussen, *Leg i skolen* (s. 31-49). Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Dam, T., & Kvols, A. M. (2019). *Må jeg skrive mig selv ind?*. Frydenlund.
- Danske professionshøjskoler. (11 2020). *Udvikling af læreruddannelsen*. Hentet fra laereruddannelsesnet.dk: [https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Udvikling-af-laereruddannelsen-202257\\_1.pdf](https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Udvikling-af-laereruddannelsen-202257_1.pdf)
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research - Historische Sozialforschung* Vol. 36, No. 4 (138), s. 273-290.
- Fibiger, J. (2020). At fortælle sig selv ind i en verden af narrativer. I P. Brodersen, J. Fibiger, B. Perregaard, S. Pjengaard, & M. Reng, *Fortæl* (s. 21-62). Hans Reitzels Forlag.
- Heggen, K. (2008). Profession og identitet. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Holmgren, A., & Nevers, M. (2012). *Narrativ praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession vol. 5 nr. 1*, s. 92-114.
- Kien, G. (2009). *Global technography: Etnography in the age of mobility*. Peter Lang Publishing Inc.
- Lund, L. (2020). *Kort og godt om didaktik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher as a rolemodel. *Teaching and Teacher education*, 23, s. 586-601.
- Malmdorf, M. (2019). *Leg*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mezirov, J. (2019). Transformativ læring. I K. Illeris, *15 aktuelle læringsteorier* (s. 135-154). Samfundslitteratur.
- Monrad, M., & Ejrnæs, M. (2012). Introduktion til vignette-metoden. I M. Monrad, & M. Ejrnæs, *Vignette-metoden* (s. 13-38). Akademisk Forlag.
- Olesen, S. G., & Hartz, G. S. (2012). *På vej til professionerne*. ViaSysteme.
- Saugsted, T. (2017). Leg – et pædagogisk paradoks? *DpT nr. 4*, s. 6-16.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Akademisk.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Systime.
- Van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt*. Akademisk Forlag.

<sup>1</sup> De studerende optræder under pseudonymer i artiklen.

# Ler som læremiddel i undervisning

## Lærerstuderende og undervisere i et fortællepraktisk laboratorium på læreruddannelsen i Nørre Nisum

Undervisere på Læreruddannelsen i Nørre Nisum og en lærerstuderende gik sammen om at undersøge tværfaglige muligheder i arbejdet med ler og fortælling i flere af læreruddannelsens og skolens fag. Målet var at udarbejde didaktiske greb, hvor materialet ler kommer til at spille en væsentlig fagdidaktisk rolle i udvalgte skolefag.

### Et tværfagligt samarbejde med ler som læremiddel

Ler er et materiale kendt fra faget billedkunst, men er ikke værdsat som læremiddel i andre fag på samme måde. Det på trods af at leret har lange og vide rødder i dansk kultur og historie, og på den måde er nærværende i sig selv som en semantisk genstand og kilde, når materialet skal introduceres. I vores *laboratorie* afprøvede vi, hvordan undervisningsforløb og evaluering på læreruddannelsen og i skolen kan kvalificeres ved at anvende materialet ler sammen med mundtlig fortælling. Leret, der som læremiddel oftest hører til i billedkunst og håndværk & design, er her blevet brugt som læremiddel i blandt andet historie, religion og engelsk. Hændernes arbejde med leret blev kombineret med den mundtlige fortælling i de forskellige fag med forskelligt udbytte. Ved at fortælle og modellere kunne de studerende og elever i folkeskolen blive mere nysgerrige og udvikle anderledes måder at fortælle, tænke og lære på. Modellering er kernen i læringsarbejdet og vores fokus har været den målsøgende undervisning, ikke målstyret undervisning i arbejdsprocesser. I sådanne forløb arbejdes med både den lille og private fortælling og de lidt større og kulturelt funderede fortællinger. Laboratoriet konkluderede, at forløbet på flere alderstrin så ud til at kvalificere erindrings-, fortælle- og læreproces, evaluering samt tilegnelse af både færdigheder og faglig viden.

LULAB-projektet blev indledt på læreruddannelsen i efteråret 2021 med ekspertbesøg af keramikker og kunstner Buller Hermansen. Hun viste og fortalte om eget liv og arbejdsprocesser med keramik, kakler, relieffer og skulpturer. Hun beskrev for eksempel én proces med et lerfad, der er undervejs:

*"Jeg er begyndt i denne form, den kan jeg godt lide. Jeg er begyndt med nogle begittefarver<sup>1</sup>, og jeg ved, at det skal være sort og hvidt. Lige nu er det bare en begyndelse, og så ser jeg, hvad der kan ske med det. Det handler om sorg og om en god ven, jeg har, der er syg. Det er en følelse, jeg har som afsæt. Det er vigtigt at man har et engagement, når man skal lave noget, man skal have noget at fortælle. En følelse. Jeg har erfaret at den direkte kontakt med leret sætter mange ideer i gang". (Andersen & Rasmussen, 2022, s. 5)*

Vores hensigt med et kunstner-keramikkerbesøg var at lade vores lærerstuderende komme så tæt som muligt på en person, der er autentisk og har haft materialet ler "tæt inde på livet" i et langt liv. Ekspertefaringen havde sigte som inspiration, refleksion og didaktisk brainstorm-igangsættelse hos de lærerstuderende. Som inspiration til arbejdet med ler i alle fag kan de professionelle billedkunstnere være en god inspiration; keramikere og kunstnere som Jais Nielsen, Louise Hindsgavl, Andreas Schulenburg, Mette Vangsgaard, Frederik Næblerød og Maria Rubinke er eksempler på kunstnere, der arbejder særligt

## LER SOM LÆREMIDDEL I UNDERVISNING



figurativt og fortællende, hvilket er et vigtigt element, når ler skal integreres i undervisningsfag som historie og religion.

Et forløb kan stilladeres på forskellige måder med lærarbejde og modellering som central kerne. Konkret kan der stilles en opgave om fx modsætningspar, familiehistorie, begrebsforståelse, ordgenkendelse eller lignende som studerende og eleverne omsætter i ler. Denne proces kan suppleres med vejledning og måske benspænd løbende. De færdige modelleringer præsenteres, og både arbejdsforløb og produkt genfortælles mundtligt og støttet af lerproduktet. Processen kan med fordel fotograferes undervejs og evt. kan fotos inkorporeres i en portfolio, med en skreven tekst til det indsatte materiale. Dette kan være en måde at bevare både proces og resultat uden at genstanden eller figuren i ler bliver målet i sig selv. Efter aftale med de medvirkende studerende og elever klaskes leret herefter ved undervisningens afslutning sammen i en bunke, så æstetikken omformes fra slutproduktsvurdering til fortællingsproces og facilitator for tænkning og fortælling.

### Ler som læremiddel i ikke-håndværksfag – kan man det?

Det er ikke alle fag der har *håndværk* skrevet ind som mål eller arbejdsmetode i deres studieordninger, men der kan være gode argumenter, ikke mindst i teorier om æstetiske læreprocesser, for at indføre sådanne praksisser alligevel. I LULAB-projektet var der bevidst skruet ned for håndværksdimensionen i de forskellige øvelser, til forskel fra undervisning i billedkunst og håndværk & design, sådan at historie-, religions- og engelskfagets egen kernefaglighed havde største prioritet. Lærarbejdet er et mentalt læringsredskab, der kan noget andet end de mere gængse læremidler. I LULAB-forløbet gav vi stor plads og tid til studerende og elevers fortællinger og havde det samlede verbale og visuelle udtryk i fokus. Dette gjorde, at øvelserne blev eksemplariske og fremadrettet lettere vil kunne overføres til andre fag end de traditionelt håndværksorienterede. Leret og modellering faciliterer dermed

den mundtlige fortælling i laboratorieundersøgelsen, og det er dette, der er den didaktiske kerne i vores LULAB-projekt.

Fra begyndelsen var vi opsatte på, at vores studerende både fik skabt en relation til og dialog med en studiekollega fra det andet fag i en enkel modelleringsopgave. Herefter blev modelleringsopgaven en individuel opgave præget af en selvvalgt fortælling. Dialogopgaven skabte rum for udvikling af et formsprog og mundtligt sprog, hvor den individuelle opgave gav rum for fordybelse. Efter hver opgave havde vi dialoger med alle om lerets påvirkning af den taktile sans og bidrag til de mundtlige fortællinger. Som afslutning havde vi især samtale om fagfaglighedernes bidrag til opgaverne, og de studerendes oplevelse af at være i situationer, hvor målet ikke er tydeligt på forhånd, men at de skulle være mere undersøgende i arbejdsprocessen.

Vores erfaringer og refleksioner er også samlet i en artikel i et temanummer om ler i *Billedpædagogisk Tidsskrift* (Andersen & Rasmussen, 2022), hvor vi især har lagt vægt på at skrive om de forskellige frembringelsers kontraster i formsprog. I nærværende artikel lader vi, mere eksplicit, to stemmer fra projektet komme til orde. De didaktiske overvejelser og helt fagpraktiske overvejelser kan læses i Lone Hansens afsnit nedenfor om refleksioner over erfaringer med ler i engelskundervisning i vores LULAB-projekt. Men først skal de studerendes perspektiv tales frem. Annika Hansen Piersma har i foråret 2023 skrevet sit bachelorprojekt i faget religion med afsæt i erfaringer i nærværende LULAB-projekt, og hun vil i det følgende fortælle om sine erfaringer med projektet.



## LER SOM LÆREMIDDEL I UNDERVISNING



### Tanker fra et bachelorprojekt om ler i undervisning

I Kristeligt Dagblad d. 11.8. 2023 indledes en artikel med overskriften "Danskerne længes efter ler". Her udtaler lektor Kirsten M. Andersen fra University College Syd, at "Længslen efter ler kan ses som en sund protest mod et skoleliv, hvor det praktiske, musiske, æstetiske og håndværks-

mæssige er stærkt nedprioriteret [...] (Nygaard, 2023).

Artiklens pointer falder i tråd med mine egne erfaringer og ikke mindst elevudtalelserne i mit bachelorprojekt, som således ikke er unikke. Det udgør samlet set konklusionen, at der er begrundelse og opfordring til at udforske og benytte ler aktivt i undervisning. Gennem undervisning på seminariet samt egne praksiserfaringer med gennemført og evalueret undervisning i praktik, er jeg blevet opmærksom på, hvordan inddragelse af æstetiske læreprocesser og ler særskilt kan virke fremmende på flere af skolens pædagogiske udfordringer og dannelsesmæssige formål jf. Folkeskolens formålsparagraf, som særligt lægger vægt på eleveres lyst til at lære samt udvikle fantasi og virkelyst med henblik på at kunne indgå aktivt i en demokratisk samtale. Fremmende ganske enkelt fordi eleverne gennem æstetisk produktive og receptive læreprocesser tilbydes en anden og udvidet udtryks- og erkendelsesform, som appellerer læringsmæssigt bredt og således øger flere eleveres deltagelsesmuligheder.

Når jeg omtaler æstetik og æstetiske læreprocesser henviser jeg til A.G. Baumgartens introduktion af æstetikken som selvstændig, sansemæssig erkendelsesfilosofi ("Baumgarten", 1983, s. 46-47; "æstetik", 1983, s. 465-46) samt Peter Brodersens definition. Hos Brodersen kan de æstetiske læreprocesser opdeles i henholdsvis receptive og produktive processer, hvor de receptive er til stede i undervisningen i form af noget, man iagttager og oplever. De produktive læreprocesser omhandler et fysisk, kropsligt udtryk (Brodersen, 2015a og b). I nærværende projekt danner de receptive læreprocesser i form af bl.a. fotos, malerier, tegninger og poesi bl.a. grundlag for elevernes afsluttende produktive proces, lerskulpturerne.

I foråret 2021 deltog jeg som studerende i et LULAB-projekt mellem billedkunst og historieundervisningen på seminariet i Nr. Nissum. Gennem forskellige faglige aktiviteter samt praktisk undervisning af 3. og 6.kl.'s skoleelever afsøgte vi lerets forskellige didaktiske muligheder. Indledningsvist udviste jeg som studerende modstand overfor fx at skulle udforme et monument i ler over en selvvalgt historisk begivenhed, men da vi senere i forløbet arbejdede med børnene, og de skulle skabe relieffer med udgangspunkt i en lokal heltefortælling fra Anden Verdenskrig, måtte jeg alligevel overgive mig til

lerets mangefacetterede potentialer. Det er der flere gode grunde til. Men først og fremmest observerede jeg, hvordan støjniveauet faldt, så snart eleverne fik en lerklump mellem hænderne. Selvom frustration over modstand fra leret eller mangel på idéer stadig var en del af rummet, så foregik samtalerne med udgangspunkt i det fælles tredje. Eleverne udviste lyst og vilje til at deltage og samtalens svære kunst blev afprøvet og afsøgt, når eleverne i fællesskab diskuterede mulige udtryksformer og fortolkninger.

### Resonans og læringsglemsel tager jeg med mig

Her er det relevant at inddrage begrebet *resonans*. Resonans opstår, når undervisningen "knitrer", og elever, lærere og indhold gensidigt påvirker hinanden. Der opstår "gnister", når det eleverne beskæftiger sig med vækker genklang i dem: "Eleven erfarer i denne proces en form for relation, der forandrer ham eller hende" (Rosa & Endres, 2017, s. 27). Denne forandring kan være betydningsfuld både i forhold til at udvikle livsduelighed præget af lyst og erkendelse men også øge kompetencerne i forhold til at indgå i et demokratisk samfund (Dewey, 2005; Piersma, 2023)

Der opstod ligeledes *magiske* øjeblikke, som Lene Tanggaard omtaler de øjeblikke i undervisningen, hvor læringsglemsel opstår. Det er øjeblikke, hvor eleverne for en stund helt glemmer, at de er i gang med at lære, der hvor eleverne i mødet med det faglige indhold oplever ny erkendelse og indsigt og får lyst til at lære mere (Tanggaard, 2018a, s. 7). Det er vigtigt for mig i samme ombæring at understrege, at læringsglemsel ikke, her udtrykt igen med Lene Tanggaards egne ord, er: "[...] at afvise betydningen af det at lære noget. Det er en invitation til en svækkelse af læringsbegrebet uden en radikaliseret afvisning af fænomenet" (Tanggaard, 2018a, s. 21; se også Piersma, 2023).

Tænk sig at blive uddannet til medskaber i magiske øjeblikke, at skabe undervisning fravristet nutidens læringsmål som eneste omdrejningspunkt og styrepind!

Herfra overgav jeg mig til de æstetiske læreprocesser generelt i undervisningen men særligt til leret. Derfor fremstod det oplagt for mig ligeledes at forsøge at inddrage ler i 9.kl.'s kristendomskundskabsundervisning, og i min 3. praktik planlagde og gennemførte jeg et forløb om ondskab på en efterskole, hvor inddragelse af bl.a. film, malerier, poesi, filosofiske aktiviteter og tegninger dannede grundlaget for forløbets afsluttende del, hvor eleverne blev bedt om at skitsere, forme og navngive en skulptur i ler symboliserende begrebet ondskab. Selve evalueringen af elevernes faglige udbytte af forløbet foretog jeg bl.a. med udgangspunkt i lerskulpturerne. Det kom der et bachelorprojekt ud af.

## LER SOM LÆREMIDDEL I UNDERVISNING



Figur 1. Den nuancerede ondskab – et eksempel på personlig udvikling gennem fagligt indhold.

Figur 2. "Ond-trehovedet djævel" – den dæmoniske, banale og instrumentelle ondskab.



Figur 3. "Den altopslugende ondskab" – når ondskaben lettere lader sig udtrykke uden ord.

Projektet tog som sagt udgangspunkt i kristendomskundskabsundervisningen med inddragelse af fagspecifikke didaktikere, bl.a. Paul Tillich (1979) og Michael Grimmitt (1998), som er med til at koble forløbets faglige relevans til leret. I den endelige konklusion i bacheloropgaven kom jeg frem til, at inddragelse af ler og kroppens sanser i 9.kl.'s undervisning kan være med til at fremme deltagelse, lyst og virkelyst omkring et abstrakt og svært tilgængeligt fagligt indhold:

"Når eleverne sidder fordybet i arbejdet omkring leret, glemmer de, at de er i gang med at lære. Mens deres hænder er travlt beskæftiget med leret, er det ikke min oplevelse, at de er særligt opmærksomme på, at de samtidig er deltagende i en filosofisk samtale om begrebet ondskab eller ligeledes er ved at definere ondskabens karakter overfor sig selv" (Piersma, 2023).

### Ler som læremiddel i engelskundervisning

Som Piersmas bachelorprojekt viser, er der gode muligheder for at arbejde med ler i faget religion. Implementering af fantasi og leg vinder større indpas i skolen, i takt med at eleverne skal gives flere kreative muligheder for læring (Folkeskoleloven, 2022). Dette LULAB-projekt understreger, at ler er et fantastisk læremiddel med mange fordele, der netop kan understøtte dette ønske i fag som bl.a. engelsk, historie og religion. I det følgende reflekterer Lone Hansens, Lektor ved Læreruddannelsen, over sin deltagelse i projektet, hvor hun som engelsklærer var med til at rammesætte projektet for lærerstuderende, der skulle deltage i laboratoriets undersøgelser i folkeskolen.

Når eleverne sidder fordybet i arbejdet omkring leret, glemmer de, at de er i gang med at lære. Mens deres hænder er travlt beskæftiget med leret, er det ikke min oplevelse, at de er særligt opmærksomme på, at de samtidig er deltagende i en filosofisk samtale om begrebet ondskab eller ligeledes er ved at definere ondskabens karakter overfor sig selv.



## LER SOM LÆREMIDDEL I UNDERVISNING

### Faget engelsk i LULAB-projektet

Min deltagelse i projektet beroede på, for mit vedkommende, at selvfølgelig kan engelsklærere da også lege med ler og bringe det ind i deres klasselokale - det var i hvert fald min første tanke. Men bagefter kom så tanker - *hvad skal den didaktiske rammesætning bestå af, og hvad var egentlig start og slutformålet?* Min første tanke var at bidrage med engelske grammatiske ord, som eleverne skulle bruge når de lavede fantasidyr. Ordene skulle skrives på dansk og engelsk på sedler, så alle elever ville have en chance for at forstå ordenes betydning. På denne måde kunne eleverne lære om de forskellige ord og bedre anvende dem, når de skulle snakke engelsk om figuren de skabte i ler, samtidig med at de gerne skulle få deres ordforråd udvidet. Senere blev undervisningsindholdet udvidet til, at de lærerstuderende, udover de engelske grammatiske modsætningsord, også skulle prøve kræfter med inddragelse af en sang, for derved at få historiefaget bragt mere tydeligt ind i selve forløbet. Disse tanker bringer mig videre til, hvorledes det gik med vores besøg på skolerne sammen med de lærerstuderende.

Engelskfaget er traditionelt et bogligt fag med fokus på blandt andet sproglæringsstrategier (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), og vi har sjældent et legende element implementeret i den daglige undervisning. Det er vigtigt for en engelsklærer at implementering af fantasi og leg har et formål, og at dette formål er bundet op på et fagdidaktisk grundlag.



Et af engelskfagets udfordringer i konteksten af dette projekt var at undgå at ende i det, der kaldes gamification, hvilket ifølge Thomas Illum Hansen er en didaktisk strategi, der ikke giver faglig fordybelse, men nærmere fører *"til uhen-sigtsmæssige lukkede opgaver og et fokus på overfladisk aktuel viden."* (Hansen, 2020, s. 93). Hansen nævner, at der skal være fokus på den faglige fordybelse, og *"en substantiel kobling til indhold."* (Hansen, 2020, s. 94). Modsat strategien i gamification, så lægger konceptet Playful Learning særlig vægt på fordybelse. Konceptet er udbredt i undervisningen på Lærerruddannelsen og i Folkeskolen, og det er et begreb, der ikke bør forveksles med netop gamification. Selve begrebet Playful learning dækker *"bredt over undervisning, hvor leg og fantasi har mulighed for at udfolde sig og anses for at være værdifuld. Det betyder, at undervisning rammesættes med en legende omgang med det faglige stof"* (Hansen, 2022, s. 44). Indenfor Playful learning er det derfor vigtigt, at det er læreren som sætter rammerne og viser eleverne, hvorledes de skal lege, for derved at opnå viden om for eksempel historiske begivenheder eller et fremmedsprogs opbygning. Lærerne skal gøre sig klart, hvilken didaktisk rammesætning, der er bærende for, hvornår og hvordan leg skal implementeres. Birte Debel Hansen understreger at *"Helhedsorientering betyder, at undervisningen er bygget op i en helhed, frem for fragmenter af forskelligt indhold, der ikke hænger sammen."* (Hansen, 2022, s. 48). Det er altså vigtigt, at der ligger en plan for et forløbs start og slut, og at denne plan tydeliggøres for eleverne i folkeskolen.

## LER SOM LÆREMIDDEL I UNDERVISNING

### Besøg i skoleklasser og undervisning af Lærerstuderende

Vi havde mulighed for at besøge to folkeskoleklasser, en 1. klasse og en 5. klasse på to forskellige skoler. På lærerruddannelsen samlede vi vores studerende på tre faghold i henholdsvis engelsk, historie og religion og havde en fælles tværfaglig undervisningsgang. I skoleklasserne blev de didaktiske rammer bygget op omkring en optakt og et slutmål med selve opgaven. Eleverne fik en enkel introduktion til, hvad der skulle ske under vores besøg. En god introduktion skal sikre at eleverne bevidstgøres om, hvad opgaven går ud på, inden de går i gang med at være kreative, og her er det vigtigt at tydeliggøre det faglige fokus. For eksempel at fagsprog er i centrum for opgaven, selv om eleverne får ler mellem hænderne.



I den 1. klasse vi besøgte, havde vi mulighed for at afvikle to lektioner. Vi havde ler og engelske grammatiske ord på små laminerede kort med. Alle tre undervisere fra lærerruddannelsen var involverede i introduktionen af dagens indhold. Jeg stod udelukkende for introduktionen af de engelske grammatiske modsætningsord. Til dagens lektioner havde jeg også taget et tavleopslag med, for at eleverne kunne få en samlet besked om, hvad ordene skulle bruges til. Det blev hurtigt tydeligt, at eleverne var meget spændte og gerne ville i gang med at lege med ler. For enkelte af eleverne var nogle ord svære, og her hjalp det, at de også var oversat til dansk. Dog havde de det lidt svært med, at få ordene til at være en del af selve opgaven, men de gjorde et ihærdigt forsøg. En dreng blev noget frustreret over opgaven, idet han havde svært ved at forstå, hvad opgaven egentlig gik ud på. Det resulterede i en form for opgivelse og frustration.

Han kunne ikke forholde sig til at skabe en fantasifigur, og han ville hellere lave noget, der ikke var nær så abstrakt. Efterfølgende havde det nok været mest hensigtsmæssigt at drengen havde fået en anden figur at lave. Lidt i stil med en pige, der også havde svært ved at få omsat fantasi til en konkret figur i ler. Hun ville gerne på forhånd kunne forestille sig den færdige figur. For at også hun kunne få skabt en figur, fik hun lov til at lave noget andet end en fantasifigur. De fleste elever arbejdede og hjalp hinanden undervejs og kom i mål med færdige figurer.

I 5. klasse havde vi kun mulighed for én lektion. Vi vidste at tiden var knap, hvis eleverne skulle kunne nå at lave en færdig figur, derfor valgte vi en tydelig tematisk opgave om kager. De fleste var med på ideen om at skabe en kage i ler og tilmed anvende de engelske, grammatiske ord. I denne opgave blev det tydeligt, at eleverne skulle have haft mere tid, når de skal arbejde med ler. Modellering med ler fyldte meget for eleverne. Det var klart, at elevernes kreativitet omkring modellering af kagerne udviklede sig; de havde brug for mere tid. Kagerne blev avancerede, og specielt hos en elev, der ønskede at hans lignede en tank, blev fokus kun rettet mod kageudformning. At lave en tank kræver en del tid og masser af ler. Den afsluttende opgave med fortælling og brug af den engelske grammatik blev under tidsnød gennemført lidt for hurtigt eller slet ikke. Konklusionen blev, at de to aspekter i undervisningen, modellering og fortælling på engelsk, skal tilpasses og styres sådan, at den ene ikke overtager al fokus fra den anden. Det er en balancegang og udfordring at indføre et læringsmiddel af denne art.

Leg med ler kan med fordel gentages flere gange eventuelt med skiftende benspænd. Nogle forskellige stilladseringer kan give bedre afkast for visse elevtyper, idet stilladsering kan foregå ved gentagelse af introduktion og anvendte ord, således at disse gentages løbende. Genkendelighed og trykthed kan spille en væsentlig rolle for elevernes arbejde med opgaverne. For alle, eleverne og lærerstuderende, var der begejstring over at skulle arbejde med noget andet end at læse og skrive, og opgaven blev derfor anset som et velkomment afbræk i hverdagen. Selvom der var begejstring for opgaven, så lærte den os, hvor vigtig det er, at den didaktiske rammesætning er på plads, samt at grundig planlægning og introduktion af en praktisk-kreativ opgave kræver, at introduktion og slutmål skal være tydelig for alle. Ikke desto mindre kan det anbefales, at man forsøger at give sig i kast med at inddrage ler som aktivt læremiddel, og at man tør give plads til den læringsleg, der kan opstå mellem elever (og studerende) og læremiddel i sådanne øvelser.

## LER SOM LÆREMIDDEL I UNDERVISNING

### Referencer

- Andersen, K. B. & Rasmussen, R. H. (2022). Modellering: fortællinger i, med og om ler, *Billedpædagogisk Tidsskrift*. 4, s. 4-9
- Baumgarten (1983). I: P. Lübcke (Red.), *Politikens filosofileksikon* (s. 46-47). Politiken.
- Brodersen, P. (2015a). Undervisning. I: P. Brodersen, P.F. Laursen, K. Agergaard, N.G. Nielsen & S.T. Gissel, *Effektiv undervisning* (3.udg., s.17-56). Hans Reitzel.
- Brodersen, P. (2015b). Progression. I: P. Brodersen, P.F. Laursen, K. Agergaard, N.G. Nielsen & S.T. Gissel, *Effektiv undervisning*. (3.udg., s.215-242). Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Faghæfte 2019*. Hentet fra Digitale Lærerplaner: <https://digitalelaereplaner.dk/sites/default/files/pdf/gak-faghæfte-engelsk.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Undervisningspraksis i udskolingen*. EVA. <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>
- Dewey, J. (2005/1916). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dolin, J. (2020). *Evaluering på godt og ondt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Flensborg, I. og Holm Sørensen, B. (1997). Om fantasi og utopi i billeder, i *Temaer i billedpædagogikken*, Systime.
- Folkeskoleloven (2022, 5.oktober). Lovbekendtgørelse nr. 1396. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.
- Hansen, B. D. (2022). Playful Learning. *Fantasi og leg*. 42 (122), s. 44-55.
- Hansen, T.I. (2020). Æstetik og fordybelse. I: *Oplevelse, fordybelse og virkelyst Noter til æstetik i undervisningen* (2. udgave), P. Brodersen, T.I. Hansen, og T. Ziehe (red.), (s. 85-122). Hans Reitzels Forlag.
- Kirketerp, A. (2020) *Craft-Psykologi; Sundhedsfremmende effekter ved håndarbejde og håndværk*. Mailand.
- Grimmitt, M. (1998). *Religionskundskab og menneskelig udvikling*. Odense Universitetsforlag.
- Heunicke, H. (vært) & Bundsgaard, R. (vært). (2021, 16. december). Learning by Dewey [Podcastepisode]. I: *Stemmer fra skolen*. Lærernes A-kasse. <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/learning-by-dewey/>
- Nygaard, E.M. (2023, 11.august). Danskerne længes efter ler [Liv & Sjæl]. *Kristeligt Dagblad* s. 4.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzel.
- Tanggaard, L. (2018a). *Læringsglemsel*. Klim.
- Tanggaard, L. (2018b). Situerede teorier om motivation, identitet, læring og dannelse. I: S. Pjengaard (Red.), *Elevers læring og dannelse. Fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse* (s. 199-220). Dafolo.
- Tillich, P. (1979). *Den glemte dimension*. Aros.
- Æstetik (1983). I: P. Lübcke (Red.), *Politikens filosofileksikon* (s. 465-466). Politiken.

<sup>1</sup> Traditionelt pålægges lerfarver (begitninger) på leremner, som er læderhårde. Ved dypning eller bemaling af læderhårdt ler, suger emnet vand fra lerfarven, og leremnet bliver derfor ofte blødt og vanskeligt at håndtere.

