DIDAKTISK DESIGN
for transformationer af faglig viden

EN UNDERSØGELSE AF
LÆRERSTUDERENDES TRANSFORMATIONER AF FAGLIG VIDEN
MELLEM PROFESSIONSUDDANNELSE OG -PRAKSIS

Roland Hachmann

Ph.d.-afhandling
Institut for Design og Kommunikation
Det Humanistiske Fakultet
Syddansk Universitet
2020

SDU
SYDDANSK UNIVERSITET

PH.D.-AFHANDLING

DIDAKTISK DESIGN FOR TRANSFORMATIONER AF FAGLIG VIDEN

En undersøgelse af lærerstuderendes transformationer af faglig viden mellem professionsuddannelse og -praksis

Print: Print & Sign, Syddansk Universitet

Roland Hachmann

Februar, 2020

DIDAKTISK DESIGN FOR TRANSFORMATIONER AF FAGLIG VIDEN

En undersøgelse af lærerstuderendes transformationer af faglig viden mellem professionsuddannelse og -praksis

DIDACTIC DESIGN FOR TRANSFORMATIONS OF SUBJECT-CONTENT KNOWLEDGE

An investigation of student teachers' transformations of subject-content knowledge between professional education and practice

Ph.d.-afhandling ved

Institut for Design og Kommunikation
Det Humanistiske Fakultet
Syddansk Universitet

Ph.d.-hovedvejleder: Professor Nina Bonderup Dohn

Ph.d.-bivejleder: Keld Thorgaard

Forord

"A central and enduring goal of education is to provide learning experiences that are useful beyond the specific conditions of initial learning."
(Lobato, 2006)

Didaktik, design og videnstransformation er tre centrale begreber i denne afhandling. De lægger en klangbund for undersøgelsen af en grundlæggende udfordring i uddannelses- og professionsforskning, nemlig hvordan det, der læres på uddannelsen, kan danne afsættet for den professionelles virke i praksis.
De tre begreber er både forskellige og selvstændige forskningsområder. I dette projekt undersøges det, hvorledes de i samspil kan bidrage til en forståelse af, hvordan faglig viden kommer i spil og forandrer sig gennem deltagelse på tværs af kontekster mellem uddannelses- og professionspraksis.

Før den dybere udredning af ovenstående er der formelle rammer, der skal sættes.

Projektet, som ligger til grund for denne afhandling, blev gennemført hen over tre år i perioden februar 2016 - 2019 og var økonomisk samfinansieret mellem Institut for Design og Kommunikation (IDK), Syddansk Universitet og Forskning, Innovation og Videreuddannelse, UC SYD.
Projektet var indlejret i og udfoldet under FKK-projektet Designing for Situated Knowledge in a World of Change under ledelse af professor Nina Bonderup Dohn, SDU og med støtte fra det frie forskningsråd, Kultur og Kommunikation.

En særlig tak skal først og fremmest rettes til min hovedvejleder professor Nina Bonderup Dohn, der på yderst kompetent vis både har ageret faglig med- og modstemme, været en kæmpe inspiration og på en fantastisk og omsorgsfuld måde har evnet at støtte min proces som ph.d.-studerende.

Jeg vil her også sige tak til min bi-vejleder Keld Thorgaard for konstruktive og kritiske drøftelser, faglige indspil og inspiration.

Til elever, undervisere og alle de involverede lærerstuderende skal lyde en kæmpe tak for samarbejdsvillighed og engagement. Jeg er taknemmelig for at alle, store som små, har været villige til at lukke mig ind i deres hverdag og har ladet mig kigge dem over skuldrene, både når det har været nemt og svært.

At være ph.d.-studerende kan være en ensom proces. Sådan har det ikke været for mig. I denne sammenhæng skal der derfor lyde et kæmpe tak Lene Illum Skov og til Rune Hansen, der som tålmodig samtalepartner har bistået med gode råd, drillerier, tips og tricks og ikke mindst faglige indspark. Tak også til Ane Bjerre Odgaard, Dorthe Carlsen, Lea

Tilde Rosenlund for at dele viden, erfaringer og ph.d.-livet - med alt, hvad dette i øvrigt har indebåret. Det er et stort privilegium at have kollegaer, der på denne måde både udviser interesse og hjælpsomhed.

Slutteligt og vigtigst af alt skal den største af alle taksigelser gå til min kone og mine børn. Sarah, Smilla og Jacob! - Jeg ved, at det i perioder har været hårdt, og at jeg i mange dagtimer, aftener og weekender har været begravet i arbejde foran en skærm. Det er svært at beskrive med ord, hvor meget jeg værdsætter den tålmodighed og overbærenhed, I alle tre har haft, når jeg ikke har kunnet løsrive tankerne og være til stede. Uden jeres støtte havde det slet ikke været muligt for mig at gennemføre dette ph.d.-forløb.

Haderslev, februar 2020
Roland Hachmann

Indhold

DANSK RESUME **1**

ENGLISH SUMMARY **6**

KAPITEL 1 - INTRODUKTION **11**

1.1 Afhandlingens motivation og bidrag **11**

1.2 Forskningsspørgsmål og -bidrag **12**

1.2 Læreruddannelsen som rammebetingelse **15**

1.3 Det empiriske undersøgelsesfelt **20**

KAPITEL 2 - CENTRALE TEORIER OG BEGREBER **28**

2.1 Transfer og transferforskning **29**

2.1.1 Litteraturreviewets karakter 29
2.1.2 Transferbegrebet i international forskning 34
2.1.3 Det danske forskningsfelt: Transfer og situeret læring 49

2.2 Transformation af faglig viden som deltagelse på tværs af sociale praksisser **55**

2.2.1 Det sociokulturelle afsæt – arven efter Vygotskij 56
2.2.2 Medierende artefakter og reifikation 57
2.2.3 Institutionaliseret læring og viden 59
2.2.4 Socio-epistemiske forhandlinger og faglig fordybelse 64
2.2.5 Deltagelsesbaner og deltagelsesmønstre på tværs af praksisser 68
2.2.6 Transfer og transformationer af faglig viden 70

2.3 Kontekstuelle niveauer **72**

2.3.1 Tre kontekstuelle analyseniveauer 73

2.4 Didaktisk design **79**

2.4.1 Designbegrebet i didaktisk design 80
2.4.2 Didaktikbegrebet i didaktisk design 82
2.4.3 Faget som fortegn for projektets undersøgelser af de studerendes didaktiske designs 83
2.4.4 Didaktisk Design som koblingspunkt mellem uddannelse og praksis 86

2.5 Sammenfatning **88**

2.5.1 Centrale teoriers bidrag til afhandlingens analyser 89

KAPITEL 3 - METODOLOGI OG METODE **95**

3.1 Design-Based Research som metodologi **95**

3.1.1 At vælge en vej i Design-Based Research 97
3.1.2 Udfordringer ved Design-Based Research 99
3.1.3 Hvorfor Design-Based Research som metodologi frem for andre? 106

3.2 Designinterventionerne **109**

3.2.1 Forskerpositioner og beskrivelser af interventionernes forløb 110
3.2.2 Projektets designløsninger for transformation af faglig viden. 129

3.3 Projektets empiriindsamling og analytiske fremgangsmåder **136**

3.3.1 Projektets empiriindsamling 137
3.3.2 Den analytiske fremgangsmåde 150
3.3.3 Etiske overvejelser 163

KAPITEL 4 – DE STUDERENDES TRANSFORMATIONER AF FAGLIG VIDEN **166**

4.1 Modulets planlægningsaktiviteter **167**

4.1.1 Første didaktiske analyse: DPO1 som initierende koblinger til praksis 167
4.1.2 Anden didaktiske analyse: De studerendes undervisningsplanlægning 181

4.2 Gennemførelsen af praksisafprøvningerne ... 196

4.2.1 Tredje didaktiske analyse: Faglige rum og læringspositioner i forsøgsundervisningen ... 197
4.2.2 Fjerde didaktiske analyse: Deltagelsesmønstre og identiteter ... 216

4.3 Refleksioner over grænsekrydsninger mellem professionsuddannelse og professionspraksis ... 226

4.3.1 Femte didaktiske analyse: Refleksioner over praksis ... 227
4.3.2 Sjette didaktiske analyse: Mellem fag og erfaring ... 235

KAPITEL 5 – DIDAKTISKE DESIGNLØSNINGER – DE NÆSTE MULIGE SKRIDT ... 245

5.1 Første deltagelsespligtige opgave ... 247

5.1.1 DPO1 som rammeudvidelse ... 247
5.1.2 DPO1 fastholdt de studerende i en disciplinær læringsposition ... 249
5.1.3 DPO1 som medierende artefakt for initierende grænsekrydsninger ... 250

5.2 Anden deltagelsespligtige opgave ... 252

5.2.1 Appropriering og mestring ... 253
5.2.2 Fagteori som retrospektiv dokumentation og legitimering ... 254
5.2.3 At have forskellige sigte med grænsekrydsningerne ... 256
5.2.4 DPO2 som medierende artefakt for grænsekrydsninger ... 258

5.3 Observationsgrupper og didaktiske samtaler ... 260

KAPITEL 6 – DIDAKTISK DESIGN FOR TRANSFORMATION AF FAGLIG VIDEN ... 263

6.1 Situeret parathed ... 265

6.1.1 Situeret parathed på det aktivitetsrammesættende niveau ... 265
6.1.2 Situeret parathed på det aktivitetsinterne niveau ... 266
6.1.3 Situeret parathed på det domæneinterne niveau ... 267

6.2 At designe for transformationer af faglig viden ... 269

6.2.1 Simuleringssituationer ... 270
6.2.2 Observationssituationer ... 271
6.2.3 Praksissituationer ... 273
6.2.4 Refleksionssituationer ... 274

6.3 Sammenfatning ... 276

KAPITEL 7 – KONKLUSION OG INVITATION TIL VIDERE FORSKNING ... 277

7.1 Afhandlingens bidrag ... 277

7.1.2 Konklusion og diskussion af studiets fund ... 279

7.2 Invitation til videre forskning ... 282

KAPITEL 8 – EPILOG ... 284

REFERENCER ... 286

APPENDIKS ... 306

Bilag 1: Kompetencemål for modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* ... 306

Bilag 2: Fortrolighedserklæringer i forbindelse med dataindsamling ... 308

Bilag 3a: Opgavebeskrivelse DPO 1 2016 ... 310

Bilag 3b: Opgavebeskrivelse DPO 1 2017 ... 311

Bilag 4a: Opgavebeskrivelse DPO 2 2016: ... 312

Bilag 4b: Opgavebeskrivelse DPO 2 2017 ... 313

Bilag 5a: Design-M ... 314

Bilag 5b: Design-K ... 315

Bilag 5c: Design-UR ... 316

Bilag 6: Undervisningsplan – Gruppe 2 ... 317

Bilag 7: Støttestruktur i forbindelse med planlægning DPO2, 2017 ..... **318**

Bilag 8: Oversigt over videoklip praksisafprøvninger **321**

Bilag 9a: Observationsskema til studerende 2016 ..... **323**

Bilag 9b: Observationsskema til studerende 2017 ..... **324**

Bilag 10a: Undervisningsbillede 1: Gruppedrøftelse med UR, DPO1 ..... **326**

Bilag 10b: Undervisningsbillede 2: *Fortællestafet* **330**

Bilag 10c: Undervisningsbillede 3: *Berettermodellen* som analyseværktøj **334**

Bilag 10d: Undervisningsbillede 4: *Berettermodellen* som dispositionsredskab for en improviseret, kollektiv historie **343**

Bilag 10e: Undervisningsbillede 5: Direkte tale **350**

Bilag 10f: Undervisningsbillede 6: Mb laver en sang **353**

Bilag 10g: Undervisningsbillede 7: Gennemgang af DPO1 ..... **355**

Bilag 11: Transskriptioner af didaktiske samtaler med gruppe 1 – 9 ..... **359**

Bilag 12: Samtaleguide for didaktiske samtaler 2016/17 ..... **360**

Afhandlingens teknikaliteter

Forkortelser:

DPO	= Deltagelsespligtig opgave
DBR	= Design-Based Research
DS	= Didaktisk samtale
Lærer-B	= Dansklæreren i forsøgsklassen
SSS	= Folkeskolen, hvor forsøgsklassen holder til
UA	= Underviseren i projektets anden intervention
UCS	= Professionshøjskolen, hvor de lærerstuderende er tilknyttede
UR	= Underviseren i projektets første iteration

Transskriptionsmarkører:

(…)	= udeladt tekst
…	= korte pauser
[pause]	= længere pauser
[ ]	= overlap i tale eller afbrydelser
( )	= øvrige mundtlige udtryk fx latter
<uforståeligt>	= uforståelig tale
((elevernes))	= forståelsesopklaringer når der fx henvises til handlinger

Brugen af fodnoter:

Jeg bruger fodnoter på følgende måde:

- Som hyperlink til mine datasæt
- Som hyperlink til hjemmesider med bekendtgørelser og lovtekst
- Som kort, opklarende tekst, der støtter læsningen af brødteksten

Figur- og bilagsliste:

Figur 1:	Eksempel på overskrifter i søgeprotokol #2	Side 32
Figur 2:	Taxonomy for Mapping Across Situations	Side 38
Figur 3:	Illustration af Beachs fire typer transitioner	Side 46
Figur 4:	Illustration over studerendes designprocesser	Side 86
Figur 5:	Oversigt over interventionsprocessens design og evalueringsmøder	Side 109
Figur 6:	Oversigt over de gennemførte forløb på læreruddannelsen	Side 128
Figur 7:	Oversigt over den analytiske bearbejdning af mine data	Side 150
Figur 8:	Analyseeksempel på indre modsigelser i empirien	Side 151
Figur 9:	Visuelt eksempel af datakodningen i værktøjet NVivo	Side 156
Figur 10:	Eksempel på analyse af uddrag fra didaktiske samtaler	Side 157
Figur 11:	Eksempler på analyser på baggrund af videotransskriptioner	Side 158
Figur 12:	Uddrag af undervisningsplan, udarbejdet af Gr2	Side 183
Figur 13:	Uddrag af undervisningsplan, udarbejdet af Gr9	Side 187
Figur 14:	Gr9's bearbejdning fra Fælles Mål til elevhenvendte mål	Side 193
Figur 15	Sammenskrevet oversigt over Gr1s anden praksisafprøvning i forsøgsklassen	Side 200
Figur 16:	Den anvendte illustration af *Berettermodellen* (Gr1)	Side 203
Figur 17:	Tabel over forskelle og ligheder mellem modulundervisningen og de to eksempler fra forsøgsklassen	Side 206
Figur 18:	Billede af undervisningssituation (1+2)	Side 220
Figur 19:	Uddrag af PowerPoint fra fremlæggelse Gr8: Vurdering af læremiddel	Side 231
Figur 20:	Uddrag af PowerPoint fra fremlæggelse Gr8: Præsentation af faglig tekst	Side 232
Figur 21:	Uddrag af PowerPoint fra fremlæggelse Gr8: Redidaktisering af elevaktiviteter	Side 232
Figur 22:	Uddrag af PowerPoint fra fremlæggelse Gr8: Redidaktisering af elevaktiviteter	Side 233
Figur 23:	Uddrag af *lektionssplan – skitse* udarbejdet af Gr9	Side 255
Figur 24:	Illustration af situeret parathed i og på tværs af situationer	Side 264

Bilag 1:	Kompetencemål for modulet *Kommunikation og mundtlige genrer*	Side 306
Bilag 2:	Fortrolighedserklæringer i forbindelse med dataindsamling	Side 308
Bilag 3:	a) Opgavebeskrivelse DPO 1 2016 b) Opgavebeskrivelse DPO 1 2017	Side 310 Side 311
Bilag 4:	a) Opgavebeskrivelse DPO 2 b) Opgavebeskrivelse DPO 2 2017	Side 312 Side 313
Bilag 5:	a) Design-M b) Design-K c) Design-UR	Side 314 Side 315 Side 316
Bilag 6:	Undervisningsplan – Gruppe 2	Side 317
Bilag 7:	Støttestruktur i forbindelse med planlægning DPO2, 2017	Side 318
Bilag 8:	Oversigt over videoklip praksisafprøvninger	Side 321
Bilag 9:	a) Observationsskema til studerende 2016 b) Observationsskema til studerende 2017	Side 323 Side 324
Bilag 10:	a) Undervisningsbillede 1: Gruppedrøftelse med UR, DPO1 b) Undervisningsbillede 2: *Fortællestafet* c) Undervisningsbillede 3: *Berettermodellen* som analyseværktøj d) Undervisningsbillede 4: *Berettermodellen* som dispositionsredskab for en improviseret, kollektiv historie e) Undervisningsbillede 5: Direkte tale f) Undervisningsbillede 6: Mb laver en sang g) Undervisningsbillede 7: Gennemgag af DPO1	Side 326 Side 330 Side 334 Side 343 Side 350 Side 353 Side 355
Bilag 11:	Transskriptioner af didaktiske samtaler med gruppe 1 – 9	Side 359
Bilag 12:	Samtaleguide for didaktiske samtaler 2016/17	Side 360

Dansk resume

Denne afhandling baserer sig på et treårigt Ph.d.-projekt, der blev gennemført i perioden februar 2016 til februar 2019.
Ph.d.-projektet blev samfinansieret mellem Institut for Design og Kommunikation ved Syddansk Universitet samt Forskning, Innovation og Videreuddannelse ved professionshøjskolen UC SYD. Projektet er udfoldet som en del af et større projekt *Designing for Situated Knowledge in a World of Change*, finansieret af Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation (FKK) under ledelse af professor Nina Bonderup Dohn.
FKK-projektets formål er fra filosofiske, læringsteoretiske og empiriske positioner at undersøge og bidrage til videreudviklingen af en læringsteoretisk forståelse af situeret viden, der tager højde for nutidens krav om omstillingsparathed og mobilitet på tværs af praksisser. I dette perspektiv har Ph.d.-projektet gennem et empirisk, designbaseret interventionsprojekt bidraget med viden om, hvorledes specifikt udviklede og afprøvede didaktiske designløsninger kan bidrage til at undersøge og understøtte lærerstuderendes transformationer af viden mellem professionsuddannelse og –praksis.

Som selvstændigt projekt bidrager studiet endvidere gennem empiriske undersøgelser til det professionsdidaktiske felt med viden om, hvad der kendetegner lærerstuderendes transformationer af faglig viden, når de bevæger sig mellem professionsuddannelse og professionspraksis gennem en specifik form for praksistilknytning.
Projektet har haft følgende forskningsspørgsmål:

> *Hvad kendetegner lærerstuderendes transformation af faglig viden i grænsekrydsningen mellem professionsuddannelse og professionspraksis, og hvorledes kan didaktiske designs understøtte dette?*

Professionsuddannelsen er her repræsenteret ved to danskfaglige moduler på en læreruddannelse inden for det danskfaglige modul *Kommunikation og mundtlige genrer,* hvor professionspraksis er en folkeskoleklasse på mellemtrinnet, der i afhandlingen benævnes *forsøgsklasse.*

Med afsæt i Design-Based Research etableredes der i projektet et samarbejde med to professionsuddannere og en folkeskolelærer. Der blev gennem dette samarbejde udviklet designløsninger, der på forskellig vis skulle understøtte de studerendes bevægelse og deltagelse på tværs af uddannelse og forsøgsklasse med det formål, at de studerende i forsøgsklassen skulle afprøve og eksperimentere med modulets indholdsområde og teorier. Designløsningerne blev gennem projektet evalueret og redesignet på baggrund af de erfaringer, der fremkom af interventionerne og gennem de studerendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen. Afhandlingen bidrager med disse erfaringer og herigennem med viden om de specifikke didaktiske designløsningers potentialer for at understøtte de studerendes

transformationer. Denne viden kan fremadrettet bidrage og informere nye designtiltag og –løsninger, der har til formål at støtte transformationer af faglig viden mellem professionsuddannelse og -praksis.

Projektets empiriske grundlag baseres på kvalitative analyser af data, der blev indsamlet gennem videostøttede feltobservationer, didaktiske samtaler med studerende og indsamling af undervisningsressourcer udviklet af de studerende i forbindelse med undervisningsplanlægning. To undervisningsmoduler af seks måneders varighed blev fulgt på læreruddannelsen herunder de lærerstuderendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen.

Afhandlingen er opbygget således, at der i første kapitel sker en afgrænsning af studiets forskningshorisont. Dette gøres ved at indlejre projektet inden for en professionsramme og karakterisere læreruddannelsen som en profession. Dette fører til identificeringen af en diskurs, der fra et uddannelsespolitisk perspektiv efterspørger et øget samarbejde og styrkelse af relationerne mellem uddannelsernes tilrettelæggelse og gennemførelse i skolepraksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012). Fra et forskningsperspektiv peges der dog på, at etableringen af sådanne relationer er en udfordring (Andersen & Hansen, 2016; Carlsen, 2016; Haastrup & Knudsen, 2015) og med dette afsæt afsluttes kapitlet med en beskrivelse af studiets konkrete genstandsfelt.

I afhandlingens kapitel to udfoldes studiets centrale teorier.
I første del bidrager afhandlingen gennem litteraturreview med et udsnit af den eksisterende internationale transferforskning. Transferforskningen præsenteres her gennem en opdeling i læringsteoretiske tilgange, der har præget undersøgelser af transfer både som begreb og fænomen. Med udgangspunkt i det internationale perspektiv vendes blikket mod den danske transferforskning og de stærkt relaterede forskningsfelter inden for situeret læring, der fremkom i slutningen af 1990'erne.
Det er ligeledes her, studiets eget teoretiske afsæt tages, nemlig i en sociokulturel og situeret forståelse af læring som meningsskabende deltagelsesprocesser. I kapitlet redegøres der derfor for den grundlæggende teoretiske forståelse, studiet trækker på, og hvorledes centrale begreber, som blandt andet omfatter viden, kontekster, deltager- og læringsbaner samt medierende artefakter, forstås og senere anvendes i afhandlingens analyser. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for forståelsen af begrebet didaktisk design, og hvorledes der i nærværende studie indlejres en fagdidaktisk dimension i begrebet. Herudover bidrager afhandlingen i dette kapitel med en model for, hvorledes studerendes designproces kan ses i et professionsuddannelsesperspektiv.

I kapitel tre rammesættes projektets metodologi, interventioner samt metodiske og analytiske fremgangsmåder. I første del af kapitlet beskrives og diskuteres det metodologiske udgangspunkt, Design-Based Research, som tilgang til undersøgelsen af projektets genstandsfelt. Dernæst beskrives projektets designinterventioner herunder mit samarbejde med professionspraktikerne. Der lægges her særligt vægt på de udfordringer, der blev

identificeret under projektets designmøder. Designinterventionerne leder frem til en række designløsninger, som ligeledes udfoldes i denne del af kapitlet.
I kapitlet fokuseres der endvidere på projektets empiriindsamling og analytiske fremgangsmåde. Først beskrives projektets etnografisk inspirerede metoder, og der skabes et overblik og en systematik i forhold til nedslag i det empiriske materiale, der senere danner afsæt for analyserne. Den analytiske fremgangsmåde præsenteres dernæst, og der redegøres for, hvorledes den indsamlede empiri er behandlet. Der beskrives blandt andet, hvorledes videodata er blevet transskriberet og kondenseret til det, der i afhandlingen benævnes *undervisningsbilleder.* Endvidere beskrives, hvorledes transskriptionerne af de didaktiske samtaler er blevet behandlet i analyseværktøjet NVIVO. Ydermere trækkes der tråde tilbage til afhandlingens teoriafsnit, og der etableres et analytisk rammeværk, der efterfølgende eksemplificeres.
Kapitlet afsluttes med en række etiske overvejelser over behandling af den indsamlede empiri og sikring af deltagernes integritet.

Kapitel fire udgør undersøgelsens didaktiske analyser af empirien, der tager afsæt i specifikke nedslag i de studerendes deltagelsesbaner. De didaktiske analyser falder i tre dele, der fra forskellige perspektiver fokuserer på de studerendes transformationer af faglig viden.
I den første del er analyserne primært rettet mod de studerendes planlægning og formgivning af undervisningsplaner – og ressourcer. Analysen viser, at de studerende i deres planlægning er udfordrede af at indtænke praksisdimensionen. På trods af de implementerede designløsninger lykkedes det ikke at rette de studerendes opmærksomhed på at skabe koblinger til praksis. De studerendes videnstransformationer af modulets faglige indhold til undervisningsplaner og –ressourcer bar præg af, at praksis forblev et teoretisk og abstrakt begreb. Konsekvensen heraf blev, at de studerendes faglige overvejelser over designets realiseringsmuligheder for praksis blev upræcise, overfladiske og i mindre grad reflekterende.
Analyserne peger ligeledes på, at rammesætningen af planlægningsaktiviteter, som *deltagelsespligtige opgaver*, har indflydelse på, hvorledes de studerende opfatter opgavens relevans i forhold til praksiskoblinger og bestemte forventninger til deres besvarelser.
Slutteligt giver analyserne i forbindelse med de studerendes planlægningsaktiviteter indikationer på, at de studerendes erfaringsbaggrunde og dispositioner er af betydning for, hvorledes og i hvilken grad de studerende evner og er villige til at koble modulundervisningens indhold til deres ageren i professionspraksis.

I anden del fokuseres der i analyserne på de studerendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen. Disse viser, hvorledes studerende i forsøget på at tilpasse og resituere deres didaktiske designs og egen deltagelse udfordres. Analyserne viser, at de studerende i praksisafprøvningerne udfordres af dels deres position som studerende og dels deres status som nybegyndere i en professionel praksis. De studerende er udfordrede af at rammesætte

undervisningssituationen som et faglig rum, som de kan møde eleverne i. Analyserne peger på, at det blandt andet er manglende faglighed og erfaring, der præger de studerendes forudsætninger.
I den sidste del af kapitlet er analyserne rettet mod de studerendes refleksioner over deres praksisafprøvninger. Analyserne viser her, at de studerende i praksisafprøvningerne primært har været optaget af at få erfaringer med at undervise og at få oplevelser i forhold til at stå foran en skoleklasse. Analyserne peger desuden på, at de studerendes faglighed her kendetegnes ved, at de retrospektivt kobler fagdidaktikken og fagteorien på deres designs. Det fremkommer yderligere, at de studerende er udfordret af selv at være i en proces, hvor de forsøger at forstå fagets dimensioner, og dette hæmmer deres vurderinger af, hvad der er relevant at inddrage i deres møde med eleverne.

I kapitel fem fremhæves projektets fire designløsninger og deres kvaliteter i forbindelse med de studerendes koblinger og krydsninger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Her bidrager afhandlingen med viden og erfaringer, der er opnået gennem interventionerne, og de enkelte designløsninger diskuteres med afsæt i studiets analyser.

I kapitel seks vendes blikket mod designs for transformationer af faglig viden. Dette gøres ved at præsentere begrebet *situeret parathed*, der er fremkommet som en del af projektet. Begrebet danner afsæt for, at der i anden del af kapitlet fremsættes opmærksomhedspunkter og forslag til forbedringer af designløsninger og principper med henblik på at fremme studerendes deltagelse på tværs af professionsuddannelse og –praksis.

I kapitel syv opsummeres afhandlingens konklusioner i forhold til projektets forskningsspørgsmål. Konklusionerne peger på, at de studerendes transformationer af faglig viden mellem modulundervisningen og forsøgsklassen kendetegnes ved faglig usikkerhed. Dette synes dels at hænge sammen med manglende erfaringer med undervisning i skolepraksis og dels at de studerende selv var i gang med at etablere en forståelse for det faglige indhold. Endvidere konkluderes det, at forsøget på at skabe koblingsmuligheder mellem modulundervisningen og forsøgsklassen ikke lykkedes som intenderet på trods af afprøvede designtiltag. Dette afleder den tredje konklusion, der påpeger, at didaktisk design for transformationer af faglig viden gennem grænsekrydsninger ud over organiseringer og rammesætninger af bevægelser mellem uddannelse og praksis også nødvendiggør et blik for *situeret parathed* som en forudsætning for transfer, transformationer og resituering af viden og deltagelse.
Kapitlet afrundes gennem en række opmærksomhedspunkter og perspektiver, der med afsæt i projektets konklusioner inviterer til fremtidig forskning:

- Etablering af forskningsprojekter med fokus på didaktiske designs, der fremmer studerendes faglighed som forudsætning for grænsekrydsninger.

- Etablering af forskningsprojekter med fokus på didaktiske designs, der yderligere

fremmer koblingen mellem modulundervisning og forsøgsklassen.

- Etablering af forskningsprojekter, der afsøger alternative koblingsmuligheder mellem professionsuddannelse og –praksis.

- Etablering af forskningsprojekter, der undersøger studerendes situerede parathed i forbindelse med transfer, transformationer og resituering af viden og deltagelse mellem professionsuddannelse og –praksis.

Afhandlingen afrundes i kapitel otte gennem en epilog, hvor der kortfattet reflekteres over enkelte spørgsmål og opmærksomhedspunkter, som afhandlingen ikke har besvaret.

English summary

This thesis is based on a three-year PhD Project that was completed from February 2016 to February 2019. The PhD Project was co-financed by the Department of Design and Communication at the University of Southern Denmark and Research, Innovation and Further Education at UC SYD, Department of Applied Sciences.
The PhD project was developed as part of a major project: Designing for Situated Knowledge in a World of Change, funded by the Danish Council for Independent Research | Culture and Communication (Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation - FKK) under the leadership of Professor Nina Bonderup Dohn. The purpose of the FKK Project is from philosophical, theoretical and empirical positions, to investigate and contribute to the further development of a learning-theoretical understanding of situational knowledge that takes into account today's demands on learners to be adaptive to situations across practices. From this perspective, the PhD Project investigates and contributes to knowledge on how specifically developed and tested didactic design solutions support student teachers in transforming of knowledge between professional education and practice.
As an independent project, the study takes a Design-Based Research approach and empirically investigates, what characterizes transformations of subject-content knowledge when boundary crossing between professional education and professional practice.
The project answers the following research questions:

What characterizes student teachers' transformation of subject-content knowledge when boundary crossing between professional education and professional practice, and how can didactic designs support this transformation?

The professional education is represented by two courses within a Teacher Education Program (TEP) in Denmark, more specifically, within the subject Communication and Oral Genres (a subject within mother tongue education). Professional practice is represented by a class of primary school pupils (fifth and sixth grade), which is referred to as "the experiment class" throughout the thesis.
Based on Design-Based Research, the project established collaboration with two professional educators and a primary school teacher. Through this collaboration, design solutions were developed with the intention to support the student teachers' movement and participation across education and the experiment class. The aim was for the student teachers to experiment with the subject content of the course. As a part of the study, the design solutions were evaluated and re-designed on the basis of the experience gained throughout the interventions. The study is based on qualitative analyses of data collected through video supported field observations, interviews with student teachers and collections of teaching material developed by them as a part of their experiments. Two classes at the TEP were followed during their course, lasting for six months each.

The thesis contributes insights on how the specific didactic design solutions supported the student teachers' transformations. These insights provide new knowledge within the field and can contribute to informing new design solutions, which aim to support transformations of knowledge between professional education and practice.

The thesis is structured as follows:
In the first chapter, a delimitation of the study's research horizon is made. This is done by characterizing teacher education as a profession. This leads to the identification of discourse within educational policy seeking ways to strengthen the relations between the TEP and school practice. However, from a research perspective, it is pointed out that the establishment of such relationships is a challenge (Andersen & Hansen, 2016; Carlsen, 2016; Haastrup pu). With this departure, the chapter ends with a description of the study's focus.

In the second chapter, the theoretical approaches of the study are presented. In the first part, the chapter contributes with a literature review on the existing international research on transfer. This is presented by dividing the research contributions into different learning-theoretical approaches that characterize the way transfer is conceptualized within the studies.
Based on the international perspective, Danish research on transfer and the related research within the fields of situated learning that emerged in the late 1990s are presented. Further, these theoretical approaches are noted, as the theoretical starting point of the study, namely a socio-cultural and situational approach to learning as meaningful participation. The chapter unfolds the basic theoretical understanding and how central concepts such as knowledge, contexts, participation, learning trajectories and mediating artifacts are both understood and used in the dissertation's analyses. The chapter concludes with a presentation of the concept of didactic design understood within subject teaching.
In addition, the thesis contributes with a model on how the student teachers' design of lesson plans and educational resources can be seen as a way of transforming knowledge within and across settings.

Chapter three describes the interventions and methodological and analytical methods. The first part of the chapter describes and discusses the methodological starting point, Design-Based Research, as an approach. Next, the project's design interventions and the collaboration between the professional practitioners and the researcher are described, emphasizing the challenges identified during the design meetings. The design meetings lead to a number of design solutions, which are presented in this part of the chapter as well. Then the chapter further focuses on the project's collection of empirical data and the analytical approaches used. Here ethnographically inspired methods are described to create an overview of the empirical material. The analytical method is then presented and elaborated on, hence how the collected empirical data is analyzed. Here it is presented how video data has been transcribed and condensed, to what is referred to as Teaching Snaps, and

how the transcriptions of the interviews have been processed using the tool NVIVO. The chapter concludes with a number of ethical considerations regarding the treatment of the collected empirical data and how the participants' integrity is ensured.

Chapter four provides the study's empirical analyses. The analyses fall into three parts, each dealing with impacts on the student teachers' participation and learning trajectories. In the dissertation, I choose to name my analyses didactic analyses, indicating that focus is placed on the student teachers' subject-content knowledge and didactic skills.
In the first part, the analyses are primarily aimed at the student teachers' planning and creation of teaching plans and materials. The analyses show that the student teachers, throughout their planning, are challenged by connecting practice to their planning of activities. Despite the implemented design solutions, it was not possible to direct the student teachers' attention and focus to creating links to practice. The student teachers' knowledge transformations were characterized by them seeing practice as a theoretical and abstract concept. As a consequence, the student teachers' reflections, despite a didactic basic understanding and orientation became inaccurate, superficial and not reflective of the possibilities to realize the design in practice.
The analyses also point to the fact that framing the planning activities as a mandatory assignment influenced how the student teachers perceived the relevance of the task in relation to practice; positioning and constraining them as students instead of student teachers. Finally, the analysis indicates that the student teachers' experience, backgrounds, and dispositions are of importance for how and to what extent the student teachers are able and willing to establish connections between the course and professional practice. In the second part of chapter four, the analyses of the student teachers' experiments are presented. They show how student teachers, in the attempt of realizing their didactic designs, are challenged by being positioned as students and newcomers in professional practice. The student teachers are challenged in setting the context within the teaching situation and thereby how pupils are taught within the subject domain.
The analyses point out that it is, among other things, a lack of professionalism and experience that characterize the student teachers' preconditions. In the last part of the chapter, the analyses of the student teachers' reflections show that they were primarily concerned with gaining experience of teaching and experiences of standing in front of a class of pupils, instead of experimenting with the subject-matter. The analyses further indicate that the student teachers' use of theory was retrospectively added to their teaching plans and reflections on practice. Further, it appears that the student teachers are challenged because they are in the process of trying to get a hold and understanding of the theoretical dimensions of the subject matter. This proved a hindrance to their decision-making on which subject-content knowledge is relevant to include in their teachings and what knowledge is for the teacher alone.

In the fifth chapter, the project's four design solutions are highlighted, and their qualities evaluated and discussed regarding the student teachers' connections and boundary crossings between the TEP course and the experiment class analyzed and discussed.

Chapter six focuses on designs for the transformation of knowledge. First, by presenting the concept, situational readiness is understood as the ability to adapt one's knowledge to the required characteristics of the present situation. This involves recognizing sameness and differences between settings, attuning to affordances and constraints of specific activities and actualizing knowledge related to the different domain(s) involved. This concept forms the basis of the second part of the chapter, providing suggestions for improvements on design solutions and principles.

In chapter seven, the conclusions of the thesis are summarized in relation to the research questions. The study concludes that the student teachers´ transformations of knowledge between the course and the experiment class were characterized by a lack of justification in terms of propositionally expressed subject matter teaching theory. This was partly due to a lack of experience with teaching in school practice and partly that the student teachers were themselves in the process of understanding the theory and subject-content. Furthermore, it is concluded that the attempt to create strong connections between the course and the experiment class did not succeed as intended, despite attempts at expansive framing. This derives the third conclusion, pointing out, that design for the transformation of knowledge through boundary crossing, in addition to transitions between education and practice, also necessitates a focus on situational readiness, as a prerequisite for transfer, transformation, and knowledge creation and participation.
The chapter ends by inviting further research and proposes the following perspectives:

• Research providing insights on how didactic designs that promote student teachers' professionalism and subject-content knowledge as a prerequisite for boundary crossing.

• Research providing insights on didactic designs that further promote the link between the courses at the TEP and classrooms in professional practice.

• Research investigating alternative possibilities for connecting professional education and practice.

• Research that examines student teachers' situational readiness as prerequisites for transfer, transformations, and resituating of knowledge and participation between professional education and practice.

Chapter eight is the last part of the thesis and briefly reflects on questions and thoughts that's are not included in answering the research question.

Kapitel 1 - Introduktion

1.1 Afhandlingens motivation og bidrag

Denne afhandling er resultatet af et treårigt ph.d.-projekt, der har undersøgt lærerstuderendes transformationer af faglig viden gennem grænsekrydsninger mellem professionsuddannelse og -praksis.

Projektet er udfoldet som en del af et større projekt Designing for Situated Knowledge in a World of Change, finansieret af Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation (FKK) under ledelse af professor Nina Bonderup Dohn.
FKK-projektets formål er fra filosofiske, læringsteoretiske og empiriske positioner at undersøge og bidrage til videreudviklingen af en læringsteoretisk forståelse af situeret viden, der tager højde for nutidens krav om omstillingsparathed og mobilitet på tværs af praksisser. I dette perspektiv har Ph.d.-projektet gennem et empirisk, designbaseret interventionsprojekt bidraget med viden om, hvorledes specifikt udviklede og afprøvede didaktiske designløsninger kunne bidrage til at undersøge og understøtte lærerstuderendes transformationer af viden mellem professionsuddannelse og –praksis.

Afhandlingens motivation
Som selvstændigt og afgrænset projekt har ph.d.-studiet søgt dybere indsigt i, hvad der kendetegner studerendes transformationer af faglig viden, når studerende veksler mellem at have undervisning på et danskfagligt modul på læreruddannelsen og at gennemføre undervisning i en forsøgsklasse i folkeskolen. Der tages dermed afsæt i en nysgerrighed i forhold til, hvorledes noget, der er lært og erfaret i én situation, kommer til udtryk og ibrugtages i nye situationer.
Det teoretiske afsæt for afhandlingen er dermed transferforskningen, der som selvstændigt forskningsområde havde sin fremkomst i starten af nittenhundredetallet. Mange har sidenhen og på forskellig vis bidraget med perspektiver til en dybere forståelse af transfer som fænomen og begreb.

Traditionel transferforskning har ofte haft en karakter af at bygge på mikrostudier, hvor eksempelvis en kortere undervisningssekvens undersøges i forhold til, hvorledes afgrænsede begreber eller bestemt viden overføres fra en situation til en anden.
Dette forskningsprojekt har taget en anden vej ved dels et grænsekrydsningsperspektiv, der udvider undersøgelsesrammerne på tværs af sociokulturelle praksisser (læreruddannelse og folkeskole) og dels et fag- og professionsdidaktisk blik, der i modsætning til et mindre vidensområde fokuserer på, hvorledes lærerstuderende transformerer faglig viden som en del af deres udvikling imod at blive fagprofessionelle lærere.

Konkret undersøges dette ved, at projektet gennem udviklingen af en række *didaktiske designløsninger* bl.a. har sat fokus på og muliggjort de lærerstuderendes deltagelse i små

praksisafprøvninger i en forsøgsklasse på en folkeskole. Her har de studerende haft mulighed for at afprøve og eksperimentere med danskfaglige problemstillinger og i særdeleshed danskfagets kommunikations- og mundtlighedsdimension.

I læreruddannelsens seneste reform og deraf afledte bekendtgørelser og studieordninger, ses et ønske om, at læreruddannelsens vidensbasering, både generelt i uddannelsen og i fagene, i højere grad skal ske med udgangspunkt i samarbejde mellem professionshøjskoleundervisere og grundskoler. Dette samarbejde skal ud over praktikforløb også omfatte fx faglig og fagdidaktisk udvikling i fagene (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012). Derudover lægges der i læreruddannelsens kompetencemål op til, at den studerende har viden om professionens praksis og metoder, kan mestre de færdigheder, som beskæftigelse i professionen kræver, samt er i stand til at reflektere over og vurdere praksisnære og teoretiske problemstillinger. Disse uddannelsespolitiske intentioner har medført en interesse i og ønske om at igangsætte samarbejder mellem professionshøjskolernes undervisere og grundskolen.
Flere danske bidrag (Andersen & Hansen, 2016; Carlsen, 2016; Haastrup & Knudsen, 2015,) peger på, at der er en diskrepans mellem de tidligere nævnte uddannelsespolitiske intentioner om et en-til-en forhold mellem folkeskolens fag og det, de studerende på læreruddannelsen uddannes til at varetage.

Som tidligere folkeskolelærer og nu lektor og underviser på en professionshøjskole oplever jeg ligeledes, at adskillelsen mellem professionsuddannelsen og professionen er en realitet. Dette bliver især synligt, når de studerende reflekterer over den læring, der sker i deres praktikperioder og relaterer denne til deres deltagelse i undervisning på læreruddannelsen. Som professionsunderviser oplever jeg, at den læring der sker i praktikken, og den læring der sker på uddannelsen, gøres til to selvstændige størrelser, idet de studerende oftest italesætter disse læringssituationer som adskilte, uafhængige af hinanden og med forskellige formål.
På denne baggrund var en del af motivationen for projektet også min egen optagethed af at undersøge, om udvidelsen af rammerne mellem uddannelsen og professionen kunne skabe broer mellem de to praksisser, således at de ikke opfattes som dikotomisk adskilte fra hinanden, men i højere grad som sammenhængende arenaer.

1.2 Forskningsspørgsmål og -bidrag

Projektet tager afsæt i Design-Based Research, der kendetegnes ved at undersøge fænomener gennem interventioner, der iterativt veksler mellem forståelse, design og forandring. I projektet interveneres ved, at jeg som forsker i samarbejde med læreren og underviserne har udformet en række designløsninger, som er blevet afprøvet i modulundervisningen på læreruddannelsen.

Designløsningerne har, hvilket udfoldes gennem afhandlingen, både et forsknings- og et praksisperspektiv. I et praksisperspektiv har de til formål at understøtte lærerstuderendes transformationer af faglig viden mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Fra et forskningsperspektiv bliver designløsningerne i sig selv genstandsfelt for undersøgelsen, idet potentialer og begrænsninger ved disse undersøges. Samtidig åbner designløsningerne særlige muligheder for at undersøge de studerendes transformationer af faglig viden på tværs af praksisser.

Med afsæt i ovenstående har jeg konstrueret et forskningsspørgsmål, som indkredser og afgrænser genstandsfeltet for undersøgelsen:

> ***Hvad kendetegner lærerstuderendes transformation af faglig viden i grænsekrydsningen mellem professionsuddannelse og professionspraksis, og hvorledes kan didaktiske designs understøtte dette?***

Forskningsspørgsmålet er inddelt i yderligere underspørgsmål, der afspejler de indgangsvinker jeg har haft for at undersøge det overordnede forskningsspørgsmål:

> *Hvilke udfordringer og drivkræfter for transformationer af faglig viden kan lokaliseres, når studerende som en del af modulundervisningen på læreruddannelsen planlægger, gennemfører og reflekterer over undervisning i en forsøgsklasse i folkeskolen?*
>
> *Hvorledes understøtter eller udfordres de studerendes videnstransformationer gennem studiets udviklede og afprøvede designløsninger?*

Forskningsspørgsmålet og de dertilhørende underspørgsmål lægger i undersøgelsen op til en vekselvirkning mellem undersøgelser af den didaktiske praksis i modulet på læreruddannelsen samt de studerendes praksisafprøvninger og deres oplevelser af grænsekrydsninger mellem uddannelse og profession i et fagligt perspektiv.

Forskningstilgang

De enkelte videnskabsteoretiske positioner er i litteraturen ikke altid tydeligt defineret og klart afgrænset i forhold til hinanden (Denzin & Lincoln, 2011). Der er forskellige bud på skæringspunkter og benævnelser af, hvornår man bevæger sig inden for en bestemt videnskabsteoretisk tradition, og hvornår man krydser dem (Launsø, Rieper, & Olsen, 2011; Thisted, 2015; Brinkmann & Tanggaard, 2015). Meyers (1997) sætter spørgsmålstegn ved, om det i kvalitativ og empirisk praksisforskning overhovedet er muligt eller nødvendigt at skelne skarpt mellem de grundlæggende positioner, eller om disse kan gå hånd i hånd inden for et studie. Han understreger, at der er tale om adskilte idealtyper, og at det i empiriske studier er svært at foretage en skarp adskillelse.

Som forsker har jeg kunnet genkende de ovennævnte udfordringer. Det har været svært at skelne skarpt imellem de forskellige kvalitative forskningstilgange. Undervejs i processen har jeg været i situationer, hvor det har været nødvendigt at orientere sig på tværs af positioner og traditioner for at forfølge noget eller afprøve en bestemt fremgangsmåde. Jeg vil derfor ikke hævde, at jeg udelukkende bekender mig til en enkelt videnskabsteoretisk position i sin reneste form, men nærmere at min forskning er funderet på et grundsyn, der med afsæt i min professionelle baggrund er inspireret af og læner sig op ad hermeneutikken, som den eksempelvis repræsenteres hos Gadamar (2007) og Gilje (2017). Dette grundsyn ligger i forlængelse af min interesse i at komme tættere på en forståelse af menneskers handlen og meningstilskrivelser i sociale, medierede praksisser.

Det har været kendetegnende for den anvendte forskningstilgang, at forholdet mellem teori, dataindsamling, analyser og fortolkninger har bevæget mig i forskellige retninger, og samtidig nødvendiggjort en konstant opmærksomhed og fokus i forhold til det, der undersøges. Eksempelvis er der til analyserne udformet arbejdsspørgsmål, der har understøttet fokuseringer på bestemte dele af studiets empiri og besvarelsen af forskningsspørgsmålet. Jeg har som forsker haft en bevægelsesbane, der til tider har distanceret mig fra genstandsfeltet, for gennem teorien at finde svar på spørgsmål eller opmærksomhedsfelter, og på andre tidspunkter helt tæt på, når disse spørgsmål har været forfulgt i praksis. Disse konstante bevægelser mellem helhed og delmængde har ligeledes givet anledning til et fokus på egne grundlæggende forståelser og overbevisninger i forhold til det, der undersøges. Således har min eksplorative tilgang til felten været præget af en bearbejdning af egne forståelser, samtidig med at andres fortolkninger og forståelser af de fremtrædende fænomener har fået plads. Som det vil fremkomme gennem afhandlingen, har studiet været optaget af at få deltagernes stemmer i spil gennem både formelle og uformelle samtaler. Denne åbenhed har medvirket til, at besøg i felten, analyser af den indsamlede data og genbesøg i teorierne har frembragt andre perspektiver end dem, jeg havde i begyndelsen. Det har i sidste ende betydet, at nogle opmærksomhedsfelter er kommet til eller har erstattet andre, mens nogle er forblevet de samme gennem hele forløbet.

Afhandlingens bidrag

Projektets forskningsbidrag skal ses som komplementært til den eksisterende professionsdidaktiske forskning med et særligt fokus på studerendes transformationer af faglig viden.

Projektet giver gennem analyser og beskrivelser af empirien et indblik i, hvad der kendetegner de fulgte studerendes transformationer af faglig viden, når de med udgangspunkt i modulundervisningen på læreruddannelsen planlægger og gennemfører undervisning i en forsøgsklasse. På baggrund heraf bidrager projektet til eller udfordrer eksisterende teorier og forståelser af de udfordringer, der præger de studerendes transformationer af faglig viden mellem undervisning på professionsuddannelsen og professionspraksis.

Projektet bidrager ligeledes med et indblik i, hvordan der gennem designbaseret forskning har været etableret et samarbejde på tværs af professionen omkring udviklingen og gennemførelsen af didaktiske designs med henblik på at fremme de studerendes faglige videnstransformationer mellem uddannelse og praksis. Dette indblik kan bidrage til at påpege potentialer og barrierer i skabelsen og gennemførelsen af denne form for praksistilknytning i forhold til at muliggøre transformationer af faglig viden på tværs af henholdsvis modulundervisning og skolepraksis.

Endelig bidrager projektet med viden om de udviklede designløsninger og om, hvorledes disse enten støttede eller skabte udfordringer i forhold til at skabe øgede muligheder for transfer, transformationer og resituering af viden på tværs af professionsuddannelse og – praksis.

Projektet er ikke unikt i den forstand, at det undersøger noget helt nyt. Som anført ovenfor er projektets afsæt historisk forankret i både national og international forskning, og der er, som jeg skal vende tilbage til senere i afhandlingen, forsket grundigt i området inden for mange forskningsdiscipliner. Det, der giver projektet en særlig karakter, er i højere grad måden de studerendes videnstransformationer undersøges på, nemlig ved at følge dem i slipstrømmen af deres deltagelsesbaner i og på tværs af uddannelse og praksis. Gennem to forløb har jeg fulgt studerendes færden i modulet, talt med dem omkring deres oplevelser og været vidne til både begejstring og frustrationer. Alt dette har givet et billede af, hvad der fra de studerendes perspektiv sker, når de bevæger sig inden for og mellem uddannelse og praksis. Denne tilgang har været frugtbar og vigtig, fordi det har givet indblik i områder i de studerendes livsverden, der har efterladt indtryk og underbygget mine tolkninger.

Afhandlingen bidrager yderligere med et litteraturreview, der giver et opdateret blik på transferforskningen både internationalt og i Danmark, hvor dette område ligeledes tages op inden for det situerede læringsperspektiv. Reviewet har haft en vigtig funktion, idet det har dannet det teoretiske afsæt som projektet bygger på og informeret de forsknings- og designmæssige valg, der er truffet.

1.2 Læreruddannelsen som rammebetingelse

I det følgende skitseres læreruddannelsen som rammebetingelse for min forskning. Det er ikke hensigten at give en længere historisk udredning af læreruddannelsens udvikling, men derimod at sætte scenen, således at læseren af afhandlingen har indblik i, hvilke ydre rammer, der betinger deltagernes ageren og forskningsprojektets indlejring heri. Først karakteriseres læreruddannelsen som en professionsuddannelse, hvorefter professionsuddannelsens karakter af at være en vekseluddannelse fremhæves i forhold til praksistilknytninger.

Læreruddannelsen som professionsuddannelse

Læreruddannelsen er en professionsuddannelse, og professionsbegrebet er centralt knyttet til den uddannelsesopgave som læreruddannelsen varetager. Både i undervisningsfagenes videns-, færdigheds- og kompetencemål og i organisationens kvalitetsstrategier finder man begreber som professionslæring, professionsfaglighed, professionsetik og professionalisme, der understreger denne tilknytning. Fra et sociologisk og historisk perspektiv er professionsbegrebet i sig selv ikke nyt og har de sidste 25 år været anvendt i Danmark først og fremmest som kendetegn for en længerevarende, teoretisk præget, akademisk uddannelse. Laursen, Moos, Olesen & Weber (2005) opstiller fire kriterier for, hvornår et fagområde knyttes til et professionsbegreb. Ser man gennem disse fire kriterier på læreruddannelsen og den profession, der sigtes mod, kan læreruddannelsen karakteriseres som en professionsuddannelse på følgende måde:

- Læreruddannelsen er forankret på et University College, der gennem etablerede videnscentre og forskningsprogrammer genererer udviklings- og forskningsviden.

- Lærerprofessionen er organiseret i forskellige institutionelle rammer (folkeskoler, privatskoler, friskoler osv.) og faglige foreninger, der varetager medlemmernes interesser og opretholdelsen af et fagligt og etisk professionsideal (Danmarks Lærerforening, 2016)

- Læreruddannelsen uddanner som den eneste institution folkeskolelærere. Uddannelsen er forudsætningen for at måtte undervise i folkeskolen.

- Læreruddannelsen og lærere bekender sig til bestemte former for professionsidentiteter (Laursen, Moos, Olesen & Weber, 2005:35) og varetager en samfundsopgave, der overordnet består i den enkelte elevs alsidige udvikling imod et demokratisk samfund.

Et yderligere kendetegn ved læreruddannelsen er, at den modsat uddannelser til de mere klassiske professioner[1] er kortere og mere praksisorienteret.

Uddannelsen kan i sin korteste form karakteriseres ved et professionsideal (Danmarks Lærerforening, 2016) om at uddanne den gode lærer. Spørgsmålet om, hvordan man uddanner den gode lærer, der skal ud i folkeskolen for at undervise eleverne, så de bliver fagligt klædt på, alsidigt dannede samt nysgerrige og handlingsparate medborgere, er i al sin korthed også det, man kan kalde læreruddannelsens udfordring.

---

1 Fx jurister, læger og præster

Spørgsmålet er ikke så lige til at besvare, og *den gode lærer* som ideal har en indlejret normativitet. Ikke desto mindre har spørgsmålet om *hvordan* været en konstant drivkraft for læreruddannelsen og ikke mindst for en lang række af udviklingsarbejde og politiske reformer, der i den senere tid har præget uddannelsen.

Den uddannelsesopgave, som professionsuddannelsen står med, tiltrækker sig opmærksomhed fra både uddannelses- og fagpolitiske positioner samt pædagogiske og videnskabelige positioner, der hver især bidrager med forskellige syn på, hvad der bør være forgrunde og baggrunde i professionsuddannelsen og professionskonteksten (Brok, 2011). Efter den nyeste reform af læreruddannelsen i 2012 og en ny bekendtgørelse i 2015 er øget faglighed og praksisbasering kommet i fokus. Undervisningens indhold i fagene skal i højere grad baseres på forskningsviden, og der er skabt nye rammer for praktik og bachelorprojekter, der skal knytte læreruddannelsens aktiviteter tættere sammen med den praksis, der uddannes mod.
I læreruddannelsens formålsbeskrivelse er hensigten, at den studerende:

> *(...) gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1.* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2015)

Den gode lærer bliver dermed én, der kan *virke* fagligt, pædagogisk og didaktisk i opfyldelsen af folkeskolens formålsparagraf, der sigter mod:

> *§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*
>
> *Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*
>
> *Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*
> (Undervisningsministeriet, 2017)

Tilegnelsen af en specifik viden og bestemte færdigheder til at kunne virke i relation til folkeskolens formål står altså centralt for læreruddannelsen.

Praksistilknytninger i læreruddannelsen

Som Haastrup & Knudsen (2015:87) påpeger, er læreruddannelsen rundet af en lang tradition og udvikling, der fra sin begyndelse var og stadig er præget af et spændingsfelt mellem professionsudøvelse og uddannelse, der afspejler både samfundsmæssige og uddannelsespolitiske mål. Der er dermed tale om en institution, der gennem lang tid har opbygget en forståelse af, hvorledes teori og praksis står i relation til hinanden og indlejret del af den praksis, der hersker. Som Henningsen og Mogensen (2014:19) understreger det, er det en bærende forestilling i vekseluddannelsen, at samspillet mellem læring i uddannelsen og læring i praktikken skal være sammenhængende samtidig med, at der gennem disse koblinger etableres muligheder for at arbejde kritisk og udviklende i forhold til professionsrettede og faglige problemstillinger. Tilegnelse af viden og færdigheder skal altså ske i en vekselvirkning mellem uddannelse, hvor den studerende selv bliver undervist, og praktik, hvor den studerende skal undervise andre som en del af sin egen læreproces. Ud over dette samspil, er læreruddannelsen præget af nyeste reform fra 2012, der bl.a. fokuserede på et *fagligt løft*, der skal kvalificere de studerende gennem en øget akademisering. Læreruddannelsen har dermed en tredobbelt uddannelses- og formidlingsopgave (Hansen, 2011). For det første skal uddannelsen etablere et afsæt, der har fokus på den studerende som bachelorstuderende med mulighed for at læse videre på universitetet. Dernæst skal uddannelsen etablere mulighed for en professionslæring og udvikling af en professionsidentitet hos den studerende. Endeligt skal uddannelsen skabe rum for tematisering og afprøvningsmuligheder i forhold til den studerendes kommende virke i skolen og varetagelsen af elevers læring og dannelse.

Traditionelt set har praktikfaget været det primære omdrejningspunkt, der gennem uddannelsen skulle forbinde teori og praksisfeltet. Her skal de studerende i sammenhængende perioder ud på en skole og opleve skolepraksis og arbejdet som professionel lærer i folkeskolen. I nyere tid er der dog kommet yderligere krav om praksisbaseringen og praksistilknytninger i modulundervisningen. Praksisbaseringen skal ses som en modvægt til det akademiserede og indebærer, at en del af undervisningen tager afsæt i arbejdet med praksisnære problemstillinger. Det kan være problembaserede cases eller scenarier, teoretiske problemstillinger fra praksis, analytiske aktiviteter, simuleringsaktiviteter mv. Praksisbaseringen består dermed i, at der tages afsæt i en praksisnær problemstilling, som der arbejdes med i undervisningen. Praksistilknytningen tager skridtet videre ud i praksis. Til forskel fra praktikken, er der tale om længerevarende og kontinuerlige forløb mellem en gruppe studerende, deres undervisere på uddannelsesinstitutionen samt lærere, elever og ledelse på en praktikskole. Begge institutioner indgår i et forpligtende partnerskab, der skal sikre, at praksistilknytningen er levedygtig og gentages over en længere periode.
Konkret skal alle modulbeskrivelser ved læreruddannelsen indeholde en beskrivelse af, hvorledes modulet og dets indhold relaterer sig til praksis, og hvordan dette varetages i

den konkrete undervisning. I en nyere kortlægning af praksistilknytningen på de danske læreruddannelser (Albrechtsen & Kvols, 2019) fremgår det, at praksistilknytningen oftest foregår på de studerendes praktikskoler. Her gennemføres små empiriske undersøgelser eller planlagte forløb i en klasse. Indholdsmæssigt spænder praksistilknytningernes fokus meget bredt lige fra faglige /didaktiske temaer til psykologiske eller pædagogiske problemstillinger. Hensigten er at styrke sammenhængen mellem modulundervisningen og skolen, gennem teori og forskningsforankret bearbejdning af de studerendes praksis og erfaringer. I kortlægningen skelnes der mellem tre former for praksistilknytninger (Albrechtsen & Kvols, 2019:5), nemlig:

- Praksistilknytning som undersøgelsesrum, der knytter sig til den studerendes empiriske undersøgelseskompetencer og ofte knyttes til professionsbachelorprojektet.

- Praksistilknytning som forsknings- og udviklingsprojekter, hvor studerende indgår i og bidrager til eksisterende projekter eller i samarbejde med skolen udvikler nye.

- Praksistilknytning som konkrete forløb, hvor der udvikles og gennemføres undervisningsaktiviteter på skolen. Der kan her både være tale om faglige aktiviteter, men også andre aktiviteter i forbindelse med skolens virke.

Der er i forhold til praksistilknytningerne, modsat praktikken, ingen formelle krav eller bedømmelser. Samlet set er formålet med afsæt i hhv. skole- og læreruddannelsesreformen at styrke praksisforankringen i læreruddannelsen, ved at folkeskolens praksis og virke inddrages som genstand i modulundervisningen.

Praksistilknytningerne kan, ud over praktikfaget, ses som en måde, hvorpå læreruddannelsen forsøger at imødekomme transferopgaven som vekseluddannelse. Flere professionsforskere og -didaktikere (Dale, 1999; Wahlgren & Aarkrog; 2012; Wahlgren, 2013; Henningsen & Mogensen, 2014) betegner denne vekselvirkning mellem teori i uddannelsen og eksperimenter i praksis som grundlaget for professionsuddannelsen. Uddannelsens primære opgave er gennem denne vekselvirkning at sikre de studerendes udvikling af kompetencer, der er nødvendige for at varetage rollen som professionel lærer efter studiet. Dales kompetenceniveauer, der knytter sig både til den praktiske gennemførelse af undervisning (K1), planlægning og vurdering af undervisning (K2) og udvikling af undervisning og profession gennem kritisk teori (K3), betegnes som det grundlag som den professionelle pædagogiske praksis bygger på (Wahlgreen & Aarkrog, 2004). Særligt evnen til kritisk at kunne reflektere over praksis gennem et didaktisk, teoretisk perspektiv (K3) fremhæves som væsentligt i forbindelse med professionalisering i uddannelsen. Forholdet mellem professionsuddannelsen og den efterfølgende praksis anses for at være den permanente pædagogiske udfordring, undervisningen på læreruddannelsen skal varetage

(Wahlgren & Aarkrog; 2012). Transferopgaven består ikke alene i at skabe et abstrakt refleksionsrum i undervisningen, hvor eksempler fra praksis bliver en analytisk genstand, men derimod at viden og kunnen, lært i undervisningen, anvendes kvalificeret i praksis. Der er en udbredt forståelse af, at meget få læringssituationer ligner hinanden (Wahlgren & Aarkrog; 2012:16). Derfor skal den viden og kunnen, der læres i en situation tilpasses (transformeres) til nye situationer. Transferopgaven som læreruddannelsen står med, implicerer derfor, at der hos den studerende skabes opmærksomhed på, at den lærte teori ikke *er* praksis, men står i et indirekte forhold til praksis. Teori bliver en forståelsesramme, et tænkeredskab og et handleanvisende grundlag, som former og skaber udgangspunktet for de studerendes handlinger i skolen. Dette kræver en oversættelsesproces, og uddannelsens transferopgave består derfor i at etablere mulige koblingspunkter til praksis, hvor denne oversættelsesproces bliver fokus.

1.3 Det empiriske undersøgelsesfelt

Projektet undersøger, hvorledes studerende transformerer faglig viden, når de bevæger sig mellem henholdsvis undervisningsmodulet på læreruddannelsen og en forsøgsklasse i en kommunal folkeskole. I det følgende vil jeg derfor reflektere over læreruddannelsen som mit undersøgelsesfelt og derefter beskrive undervisningsmodulet, de studerendes praksiserfaringer, forsøgsklassen og afslutte med en præcisering af mundtlighed, som den faglige præmis for undersøgelserne.

Læreruddannelsen som undersøgelsesfelt

Når jeg som forsker træder ind i den udvalgte læreruddannelse, træder jeg ind i et undersøgelsesfelt, der både fysisk og i sin selvforståelse er præget af en kultur og historisk udvikling som professionsuddannelse.

Fra et fysisk perspektiv kommer dette til udtryk, når man betragter læreruddannelsens fysiske rammer og måder, som det sociale liv manifesterer sig på. Det område, læreruddannelsen ligger på, består af en række bygninger, der rummer forskellige professionsuddannelser, et bibliotek, en kantine, efter- og videreuddannelsesafdelingen samt en forskningsafdeling. Læreruddannelsen fylder mest i dette ”campuslandskab” og inddrager flere af bygningerne. De mest centrale og der, hvor flest lærerstuderende opholder sig, er i de bygninger, der tidligere betegnede det nuværende Campus som Statsseminarium. Selv om bygningerne indvendigt er blevet renoveret i moderne farver og med nye møbler, er bygningens klassiske ydre bevaret og står i kontrast til nogle af de bygninger, der efterfølgende er opført eller renoveret. Vejen mod hovedindgangen præges desuden af en stor statue af Adam Oehlenschläger på spadseretur, ligesom der på flere af gangene i bygningerne er udsmykket med statuer, friser eller buster af kendte forfattere og tænkere. Campus og særligt læreruddannelsen er dermed præget af et udtryk, der leder tankerne hen mod den klassiske dannelses- og oplysningstænkning, hvor traditioner, dyder og værdier søges fastholdte.

Undervisningen foregår i undervisningslokaler, der på forskellig vis etablerer et fagligt udtryk. Særligt naturfagslokalerne afspejler gennem anskuelsestavler, måleinstrumenter og andre medierende artefakter i lokalet, at der i fagene lægges vægt på eksperimenter og undersøgelser, der kræver særligt udstyr. Sprogfagene og herunder danskfaget, undervises i lokaler, der i højere grad er præget af, at der etableres en faglighed gennem tavleundervisning, gruppearbejde og dialoger, ved at indretningen oftest består af borde og stole, der er centreret omkring en eller flere tavler. I de fleste lokaler er der en eller flere opslagstavler, hvor forskellige studieprodukter og faglige plakater er ophængt. Selv om undervisningslokalerne ikke alle, på samme måde som naturfagslokalerne, omtales og opdeles bygningerne i fagområder som fx *Matematikgangen* eller *Danskbygningen*. Benævnelserne kan afspejle et forsøg på at opretholde fagidentiteten og et fokus på det, man er sammen om i lokalet. De fysiske rammer afspejler også en vægtning af gruppe- og projektarbejdsformen, idet der forskellige steder er skabt åbne møblerede rum, små kroge og mindre lokaler, hvor studerende kan sidde og arbejde. En anden mulighed for gruppearbejde findes på det pædagogiske bibliotek, hvor der ligeledes er etableret grupperum, åbne arbejdspladser og individuelle arbejdsstationer.
På læreruddannelsen hersker en selvforståelse omkring, at fagligheden blandt medarbejderne er høj, og at den høje faglighed skal præge den daglige undervisning. Dette afspejles bl.a. gennem institutionens formulerede mål og værdier, samt institutionens hjemmeside, hvor uddannelsen præsenteres som:

> *Læreruddannelsen (...) er kendetegnet ved et højt fagligt niveau. Som studerende hos os vil du møde engagerede undervisere, der brænder for deres fag, og du vil komme i dybden med de fag, du ønsker at undervise i.*

I uddannelsen er der etableret faggrupper, hvor underviserne samarbejder og udvikler deres fag og de moduler, der undervises i. Underviserne har typisk arbejdspladser på fælleskontorer, der er inddelt monofagligt. Her er der mulighed for drøftelser og samarbejde omkring fag, fagdidaktik og moduludvikling. Kontorerne afspejler en teamtanke, hvor undervisernes samarbejde skal fremme udviklingen af det faglige miljø. De fleste faggrupper har et materialedepot, hvor udvalgt litteratur og andre undervisningsressourcer opbevares.
Til mere uformelle eller tværfaglige møder mellem kolleger, anvendes et lokale, der i daglig tale kaldes *Lærerværelset*. Lokalet anses som et fristed fra undervisningen og de studerende. Det må antages at navnet, skal skabe genklang til professionen som uddannelsen er rettet imod, idet de ansatte normalt og meget bevidst omtaler sig som undervisere og ikke lærere.

Som undersøgelsesfelt bærer læreruddannelsen præg af, at der lægges vægt på et højt akademisk niveau og tæt samarbejde med professionen. Relationen mellem fag, teori og professionspraksis er i fokus i faggruppernes drøftelser, og man har på læreruddannelsen ansat undervisere, der både kommer med en universitær baggrund og / eller en baggrund

som lærer i folkeskolen. Underviserne giver på planlægningsmøder udtryk for, at det ikke er tilstrækkeligt, hvis den studerende alene tilegner sig teoretisk viden og uddannelsesinstitutionelle færdigheder. Den studerende bør undervejs i uddannelsesforløbet også afprøve og eksperimentere med sin viden og færdigheder i praksis. Det antages, at den studerende gennem denne vekselvirkning får opbygget erfaring og styrket sine kompetencer til at varetage den fremtidige profession, som uddannelsen sigter mod, nemlig lærer i folkeskolen. Der ligger ligeledes i denne antagelse en selvforståelse hos underviserne om, at praksistilknytninger og praktik er det, der adskiller og udmærker læreruddannelsen til folkeskolelærer fra andre læreruddannelser på eksempelvis universitetet.
På trods af, at læreruddannelsens intention om at være en vekseluddannelse, der er optaget af praksistilknytninger, bærer en stor del af undervisningen præg af en dikotomisk forståelse af forholdet mellem teori og praksis (Haastrup & Knudsen, 2015). Både underviserne og de lærerstuderende giver udtryk for, at målet med modulundervisningen er teori, og målet med at komme i praktik er af få praksiserfaringer. Selv om der i undervisningen også anlægges teoretiske perspektiver på praksis, ligger der en underforståelse af, at modulundervisningen skal klæde de studerende fagligt på gennem litteraturstudier, og praksis skal gøre dem "praktisk bedre" gennem erfaringer (Haastrup & Knudsen, 2015:88).
Når denne herskende dikotomiske forståelse er relevant at fremhæve, er det fordi den afspejler læreruddannelsens tænkning fra sit tidligste historiske udgangspunkt, og at der trods en lang række udviklingstiltag, eksperimenter og reformer er en fastholdelse og tilbagevenden til denne tænkning. Fastholdelsen afspejles bl.a. i læreruddannelsens fysiske miljø, og at der i de senere år er sket en øget akademisering af uddannelsen. Dette har indvirkning på både den måde, undervisningen og praksistilknytninger gennemføres på, men også det selvbillede, der opstår hos studerende og deres undervisere. Gennem besøg i klasserummet bliver tydeligt, at de studerende både forventer og samtidig er kritiske over for, at undervisningen er "teoritung". De studerende ytrer forventninger til, at det teoretiske stof gennemgås tekstnært, men stiller ofte også kritiske spørgsmål til, hvorledes teorierne bidrager til deres udvikling som professionelle lærere.
Underviserne optaget af at højne de studerendes teoretiske niveau, samtidig med at imødekomme behovet for, at de studerende bliver i stand til at koble teorierne til praksis. Der synes således at være en udfordring i samspillet mellem en høj akademisk faglighed og et ønske om en praksisbaseret uddannelse, der er rettet direkte mod professionen.

Det er med denne udfordring som afsæt, at jeg som forsker igangsætter mit projekt i modulundervisningen på læreruddannelsen. Jeg anlægger gennem projektet et syn på praksistilknytning i form af konkrete undervisningsaktiviteter, der udvikles og gennemføres på en folkeskole. Jeg kommer med en præmis om, at det er fagets didaktiske teorier, der danner grundlaget for refleksioner ud fra både et fagteoretisk og et praktisk perspektiv. Jeg søger gennem denne tilgang at nedbryde adskillelsen mellem teori og praksis som noget, der hhv. *tænkes* i uddannelsen, *gøres* på skolen. Gennem projektdesignet og designløsningerne forsøges det at skabe koblinger mellem de to praksisser og muliggøre, at

viden om både teorier og praksis kan italesættes og anvendes ud fra de kontekstuelle betingelser, der hersker begge disse steder.
Intentionen er at udfordre den herskende praksis, der synes at kendetegne læreruddannelsens praksistilknytninger og -basering, hvor studerende bevæger sig både fysisk og opmærksomhedsmæssigt væk, når de veksler mellem uddannelse og skolepraksis. Som Haastrup og Knudsen (2015:269) viser i deres undersøgelser af teori-praksisforståelser, tilskyndes et dialektisk forhold mellem teori og praksis, hvor både uddannelsens og professionens forskellige forståelser, traditioner og opgaver bringes i spil. Det viser sig ifølge Haastrup og Knudsen dog, at dette ofte ikke indfries, da studerende, underviserne og praktikerne ikke formår at italesætte deres forskelligheder inden for et (fag)didaktisk problemfelt. Netop dette søger projektet at gøre, ved ikke at se bevægelserne mellem modulundervisning og forsøgsklassen som et organisatorisk skifte, men som forskellige kollaterale transitioner (Beach, 2003), der danner forskellige nedslag i de studerendes samlede læringsbaner (Greeno & Gresalfi, 2008).

Modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* på læreruddannelsen
Læreruddannelsen er opbygget af moduler, der skal kvalificere de studerende inden for et eller flere nationalt fastsatte kompetenceområder. Således skal studerende i løbet af deres studie uddanne sig inden for tre fag, hvoraf det første vælges umiddelbart efter studiestart. De studerende kan som deres første undervisningsfag vælge mellem *engelsk*, *matematik* eller, som det er tilfældet hos de studerende jeg har fulgt i projektet, *dansk*.

Faget *dansk* er moduliseret i fire moduler af et semesters varighed pr. modul, hvilket betyder, at de studerende over to år stifter bekendtskab med de fagområder, faget dækker. Det monofaglige modul *Kommunikation og mundtlige genrer* er lokalt udarbejdet[2] og ligger i de studerendes tredje semester. Modulet er monofagligt, hvilket betyder, at der udelukkende tages udgangspunkt i danskfagets kompetencemål (bilag 1). Modulet er rettet mod undervisning af elever i 1.-6. klasse. Modulets formål er at give de studerende viden og kompetencer til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning, der fremmer elevernes bevidsthed om kommunikation og mundtlighed med henblik på at udvikle deres evne til at kommunikere hensigtsmæssigt i bestemte situationer og kontekster. Modulet dækker forskellige mundtlige genrer som fx *beretning, oplæsning, dramatiserende fortællinger, interview* og *diskussioner*, der både kommer til udtryk i fysisk form og gen-

2 På læreruddannelsen undervises i moduler, der både er lokalt og nationalt udarbejdet. De nationale moduler skal sikre en ensrettethed på tværs af de danske læreruddannelser og svarer til to moduler i faget. Modulerne er udarbejdet af nationale faggrupper, hvorimod de to lokale moduler er udarbejdet af faggruppen på den lokale professionshøjskole. Tilsammen skal de fire moduler dække de nationalt fastsatte krav til faget i forhold til videns-, færdigheds- og kompetencemål samt omfanget af ECTS-point.

nem digitale medieudtryk. Modulet er som alle andre moduler opbygget efter en studieaktivitetsmodel[3], der rammesætter modulet til 10 ECTS-point og med et omfang på 240 arbejdstimer for den studerende. Undervisningen er fordelt ud over fire kvadranter, der hver især afspejler studieaktiviteter med initiering af hhv. underviseren og de studerende.

Undervisningen er skemalagt med 8 lektioner om ugen fordelt på to dage, og der er i denne forbindelse udarbejdet en modulplan[4]. Modulplanen indeholder tidsangivelser for modulets aktiviteter, herunder undervisning, afleveringsfrister, fremlæggelser, gruppearbejde osv. Herudover er modulets videns- og færdighedsmål, temaer i undervisningen, anvendte metoder, henvisning til studieaktivitetsmodellens kvadranter, litteratur og evalueringsmetoder angivet i forhold til de enkelte tidsangivelser.
Ud over en oversigt over den planlagte undervisning indeholder modulplanen ligeledes beskrivelser af modulets deltagelsespligtige opgaver, en samlet litteraturliste, beskrivelser af feedback- og evalueringsprocedurer og en kort beskrivelse af modulets praksistilknytning.
Undervisningen har haft en virtuel dimension gennem anvendelse af Blackboard, der i perioden har fungeret som læreruddannelsens Learning Management System. Her har de studerende fundet litteratur, afleveret opgaver og kommunikeret med underviseren uden for den ordinære konfrontationstid. Ligeledes har Blackboard været anvendt som beskedsystem fra underviserne til de studerende i forhold til ændringer i modulplanen eller andre opmærksomhedspunkter i forbindelse med undervisningen.

De studerendes praksiserfaringer
Modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* er placeret på tredje semester. Det betyder, at modulet er placeret på et tidspunkt, hvor de studerende har gennemført *praktik 1*, hvis kompetenceområder ud over *relationsarbejde* og *klasseledelse* også dækker over *didaktik* - herunder de studerendes evne til at målsætte, planlægge, gennemføre og evaluere kortere undervisningssekvenser i samarbejde med medstuderende eller lærere på skolen. De studerende forventes i praktikken at demonstrere viden om folkeskolens formål og læreplaner, principper for undervisningsplanlægning, undervisningsmetoder samt organisering af elevaktiviteter på baggrund af elevernes forudsætninger.
Ud over praktikopholdet (*Praktik 1*) på en skole i seks uger har de studerende gennem de tidligere danskmoduler haft forskellige former for praksistilknytning og derigennem været ude i folkeskolen for enten at observere eller gennemføre mindre forløb eller undervisningsaktiviteter.

---

3 Beskrivelse af studieaktivitetsmodellen kan findes her:
https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/2474-2/

4 Modulplanen kan tilgås med gyldig adgangskode her:
https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/CHipB8CN7E9cn47

Forsøgsklassen på mellemtrinnet i folkeskolen
Forsøgsklassen i dette projekt betegner den gennemgående mellemtrinsklasse, de studerende gennemfører deres forløb i. Forsøgsklassen forblev den samme gennem hele forløbet, og i første iteration var klassen på 5. klassetrin og i anden iteration på 6. klassetrin. Forsøgsklassen bestod af 22 elever samt klassens dansk- og klasselærer, Lærer-B, der også er it-vejleder og praktiklærer på skolen.
Klassens danskundervisning tog udgangspunkt i Lærer-Bs årsplan, der var karakteriseret ved at være emnebaseret med afsæt i de gældende *Fælles Mål* for faget dansk.

Klassen havde adgang til en række forskellige analoge og digitale læringsressourcer og læremidler, eksempelvis online fagportaler og Google Classroom, som de havde adgang til via deres egne Chromebooks. Klasselokalet var forsynet med et SMARTboard samt en mindre kridttavle og på væggene hang forskellige hjælpemidler og fagplakater. Klassen rådede endvidere over et tilstødende lokale, der blev brugt som grupperum. Her kunne eleverne gå ind, når der eksempelvis blev arbejdet i grupper eller med andre aktiviteter, der krævede en spredning af eleverne.
Da skolen er en praktikskole, har forsøgsklassen tidligere haft besøg af lærerstuderende i forbindelse med praktikperioder. Klassen var derfor ikke uerfaren i forhold til at blive undervist af lærerstuderende som en del af deres skoleforløb.

Mundtlighed og faglighed som præmis for undersøgelsen
På den moduliserede læreruddannelse konstitueres de formelle læringsfællesskaber, som de studerende indgår i, gennem fag, og de studerende møder primært hinanden i den faglige modulundervisning.

I modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* undervises de studerende ud fra forskellige faglige positioner, der hver især giver deres bud og syn på, hvorledes eleverne bedst møder mundtlighed i faget. Der arbejdes ud fra fire overordnede områder, der skal styrke elevernes arbejde med mundtlighed i folkeskolens danskfag (Haugsted, 2008; Høegh, 2018):

- Kontekstbevidsthed, hvor eleverne skal udvikle viden om og beherske eksempelvis den demokratiske samtale gennem deltagelse i debatter eller andre samtaleformer, hvor eleverne får mulighed for at træne og udvikle argumentationsfærdigheder.

- Pragmatik, hvor eleverne skal udvikle kendskab til forskellige artikulationsformer, herunder kropssprog, sproglige virkemidler og forskellige sproglige udtryksformer eller genrer, eksempelvis fortælling, genfortælling, talen, rollespil, højtlæsning og oplæsning. Eleverne skal her blive bevidste om og opmærksomme på, at der i de forskellige genrer ligger kulturelle koder, som har betydning for, hvorledes mundtligheden kommer til udtryk.

- Retorik, hvor eleverne skal træne og udvikle deres evner til at præsentere, formidle og holde faglige oplæg. Herunder skal de have viden om retorikkens forarbejdningsfaser.

- Dramaturgi, hvor eleverne gennem undervisning med mundtlighed som genstand kan udtrykke sig æstetisk, eksempelvis gennem forskellige former for teater og drama.

Gennem danskfaget skal eleverne have muligheder for at deltage i kommunikative situationer, der på forskellig vis giver dem viden og sproglige erfaringer gennem brug af både krop og stemme. De skal udtrykke sig sprogligt, de skal forhandle mening, og de skal kunne analysere og kritisk forholde sig til mundtlighed som en tekst.

Modulet centrerer sig dermed om forskellige faglige teorier og didaktikker, der på forskellig vis belyser, hvorledes eleverne gennem mødet med og gennem forskellige kommunikative og mundtlige tekster (genrer, deltagelsesformer og udtryk) tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer, som de fremkommer i styredokumenternes fagbeskrivelser for folkeskolen[5]
Som antydet tidligere, har læreruddannelsen et dobbelt sigte mellem akademisk og professionsrettet uddannelse. Det betyder, at de studerende både skal tilegne sig faget som et basisfag, der inddrager forskellige videnskabelige discipliner inden for sprog og litteratur, og samtidig skal de tilegne sig kompetencer til at omsætte den viden, de tilegner sig til et undervisningsfag i folkeskolen. De skal med andre ord udvikle sig som fagdidaktikere med et fagsyn og kompetencer til fagligt at udvælge, begrunde og legitimere elementer fra fagenes videnområder i forhold til skolens formål (Steffensen, 2008).

Det skal her understreges, at jeg ikke undersøger faget som genstand, men har faget som en præmis for mine undersøgelser. Jeg har anset det som oplagt at undersøge de studerendes videnstransformationer inden for en faglig ramme, idet det er her, de formelle læringsfællesskaber dannes. Selv om mine undersøgelser har en faglig linse, skal de ikke ses som et fagdidaktisk bidrag, men som professionsdidaktisk med et fagligt fortegn. Jeg er i højere grad interesseret i de studerendes transformationsprocesser frem for eksempelvis at undersøge mundtlighedsdimensionen som en del af fagets teoretiske, kulturelle eller retoriske praksis (Krogh & Nielsen, 2011:42). Det betyder, at jeg i mine analyser og fortolkninger bruger faget og de fagdidaktiske perspektiver som afsæt for, hvordan speci-

5 *Fælles Mål* for Dansk lokaliseret 22.11.2018 på: www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning

fikke videnstransformationer kommer til udtryk. Med dette udgangspunkt ses de studerendes transformationer af viden som en proces, hvor de omskaber og tilpasser deres danskfaglige viden og kompetencer, deres faglighed, i forhold til de betingelser de møder i undervisningssituationen. Hvad jeg specifikt forstår ved viden og faglighed, vender jeg tilbage til i afsnit 2.2.3.

Kapitel 2 - Centrale teorier og begreber

I det følgende hovedafsnit vil redegøres for det teoretiske udgangspunkt i forhold til at undersøge projektets genstandsfelt. Projektet har særligt fokus på *transformationer* af studerendes faglige viden inden for institutionaliserede rammer og bygger på en sociokulturel antagelse om, at viden og læring er situeret samt udfoldes i historisk og kulturelt betingede kontekster. Mit teoretiske afsæt bliver gennem afhandlingen inddraget på forskellig vis og understøttes af tilgange fra det pædagogisk-didaktiske område, der er med til at skærpe blikket, både når der arbejdes teoretisk, metodisk og analytisk med afhandlingens genstandsfelt.

I afsnit 2.1 vil jeg beskrive og i sammenskrevet form præsentere resultaterne af et gennemført litteraturreview inden for transferforskningen. Litteraturreviewet af den eksisterende forskning på området viser, hvorledes transferbegrebet historisk har udviklet sig inden for forskning i læring og uddannelse og i nyere tid er blevet et bredt og dynamisk begreb, der konceptualiseres forskelligt inden for forskellige forskningsområder.
Intentionen med at gennemføre et litteraturreview som en del af den tidlige forskningsproces var at skabe et overblik over et af afhandlingens forskningsområder. Yderligere var intentionen at undersøge, hvorledes transformationsbegrebet teoretisk bygger på og er videreudviklet med afsæt i den transferforskning, der har et særligt fokus på viden som kontekstfølsom og situeret. Samtidig er reviewets funktion at underbygge de teoretiske og analytiske valg, der blev truffet fremadrettet i projektet.
Disse valg tog afsæt i mit sociokulturelle og situerede syn på viden og læring, der tages selvstændigt op i afsnit 2.2. Her redegøres for centrale teoretiske orienteringer, der afspejler mit syn på menneskers læring, og hvorledes de udvikler kompetencer, færdigheder og viden.
I afsnit 2.3 vender jeg mig særligt mod kontekstbegrebet og en afklaring af, hvorledes dette begreb forstås og anvendes i afhandlingen som et centralt orienteringspunkt for grænsekrydsninger og deltagelse på tværs af praksisser med afsæt i didaktiske designs.
Det her fremsatte teoretiske rammeværk danner senere i afhandlingen udgangspunkt for analyser af transformationer af faglig viden på forskellige kontekstuelle niveauer.
Didaktik og design for læring i et grænsekrydsningsperspektiv tages særskilt op i afsnit 2.4, hvor jeg med afsæt i begrebet didaktisk design redegør for forholdet mellem henholdsvis design, didaktik og fag for derigennem at bidrage med et bud på, hvorledes didaktiske designs kan forstås som en kreativ-betinget formgivningsproces af fagdidaktisk indhold.
Kapitlet afsluttes med en sammenfatning i afsnit 2.5, hvor jeg kobler de centrale teorier til afhandlingens analyser.

De fire ovennævnte afsnit har til formål at forbinde og skabe en rød tråd mellem mine teoretiske perspektiver og indkredse afhandlingens analytiske orienteringer. Der er her

tale om bevidste valg i forhold til afgrænsning af genstandsfeltet for mine undersøgelser. Jeg afrunder derfor hovedafsnittet ved i afsnit 2.5 at synliggøre, hvorledes valg af teoretiske perspektiver relateres til afhandlingens analyser.

2.1 Transfer og transferforskning

Transfer handler grundlæggende om, hvorvidt en person eller en gruppe af mennesker kan overføre eller anvende noget, der er lært i en situation til en anden. I *Transfer on Trial: intelligence, cognition and instruction* (Detterman & Sternberg, 1993) synliggøres, at de studier og teoriudviklinger, der knytter sig til diskussionen af, hvad dette *noget* er, og hvad det vil sige at *overføre* eller *anvende* på tværs af *situationer* eller *kontekster,* har været til diskussion inden for uddannelses- og læringssammenhænge siden begyndelsen af 1900'tallet. Kort opsummeret har diskussionerne hovedsageligt centreret sig omkring, *hvordan* transfer opstår, hvad *det* er, der overføres, og hvorledes transfer står i relation til specifikke *videns- og praksisformer*.

I et historisk perspektiv har transferbegrebet været diskuteret fra forskellige læringsteoretiske positioner, der snarere har bidraget til udvidelse af begrebet end til at tilbagevise eller tydeligt at definere en entydig forståelse. Dette har medført, at begrebet i dag anvendes parallelt inden for forskellige traditioner og på tværs af forskellige læringstilgange, der hver især lader sig inspirere af hinandens begrebsbrug. Således kan der i forskningslitteraturen stadig findes aktuelle eksempler på, hvordan de første transferteorier finder anvendelse samtidig med, at der er fremkommet mange alternativer og nye måder at forstå og undersøge transferbegrebet på.

2.1.1 Litteraturreviewets karakter

Som Boote & Beile (2005) påpeger, bør forskeren have et overblik og en forståelse af det forskningsfelt, vedkommende bevæger sig i, før der kan bidrages hertil på en meningsfuld måde. Denne tænkning lægger sig også i forlængelse af projektets overordnede metodologi, Design-Based Research (afsnit 3.1), hvor første skridt i processen traditionelt set omhandler lokalisering og beskrivelser af teorier og anden forskning, der kan informere udarbejdelsen af designløsninger senere i projektet.
Da projektet fokuserer på transformationer af viden, anså jeg det som et vigtigt led i min forskningsproces at få skabt et overblik over centrale teoretiske positioner og begreber, der relaterer sig til netop transfer og transformation af viden i lærings- og undervisningsperspektivet. Jeg så med andre ord et behov for at foretage et litteraturreview, der kunne danne et overblik over den massive og flerrettede forskningslitteratur på området.

Fra et kritisk perspektiv kan der spørges ind til, hvorfor jeg har valgt at gennemføre et review af transferforskning, frem for eksempelvis et review om designforståelser, vidensforståelser eller sociokulturel teori, der også er vigtige bestanddele af studiet. Mit valg herfor begrundes i, at da transferproblematikken danner det primære afsæt for projektet

og dermed har en central position i forhold til de andre begreber og forskningsområder projektet inddrager, var det naturligt for mig at afdække dette gennem et litteraturreview. Mit review inden for transferforskningen skal derfor ses som et udryk for, at det er de studerendes transformationer af viden, der er mit primære fokus.
Lige som tidligere understregning af, at studiet ikke har danskfaget som primært genstandsfelt, undersøges designforskning heller ikke som et selvstændigt domæne. Designforskningen bidrager i højere grad med perspektiver, der er med til at belyse studiets genstandsfelt, nemlig de studerendes transformationer af viden og deltagelse. Vidensforståelser og hvordan der designes for læring, er ofte en implicit del af de transferstudier, der gennemføres. Dette afspejles i reviewet blandt andet gennem inddelingen af de forskellige forskningsbidrag inden for læringsteoretiske positioner og deres forskellige bud på transfermekanismer, begreber og koncepter i forhold til at fremme eller hæmme transfer og transformationer af viden.

Formål og fremgangsmåde
Fremgangsmåden i reviewet har været med afsæt i anbefalinger vedrørende udarbejdelsen af litteraturreviews fremsat af Randolph (2009), Boell & Cezes-Kecmanovic (2014) og med yderligere anbefalinger fra Cooper (1988), Grant & Booth (2009) og Pors & Johannsen (2013).

Litteraturreviewet havde til formål:

- At skærpe min egen position i forhold til forskningsfeltet.

- At skabe et opdateret overblik over forskningsfeltet, dets historiske udvikling samt de forskere og forskningsgrupper, der bidrager og anerkendes som toneangivende inden for feltet.

- At lokalisere og belyse de teoretiske diskurser, der er aktuelle inden for transferforskningen.

- At bidrage til en begyndende forståelse, der understøtter og systematiserer fortolkninger af de transfer- og transformationsfænomener, der fremtræder i forskningsprojektet.

- At skabe et udgangspunkt for at tage stilling til forskningsprojektets brug af transferbegrebet i relation til projektets forskningsspørgsmål.

Reviewet er udarbejdet med udgangspunkt i følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvorledes anvendes begreberne *transfer* og *transformation* af *viden* og *læring* i forskningslitteraturen med relation til læring og uddannelse?

- Hvilke centrale positioner og diskussioner i forhold til *transfer* og *transformation af viden* og *læring* kan identificeres i forskningslitteraturen om læring og uddannelse?

Litteraturreviewet har været en iterativ proces forstået på den måde, at der i projektets indledende fase blev foretaget et første foreløbigt review, der skulle danne grundlag for det fortsatte arbejde.
Da projektet har haft et tidsspænd på tre år, har det været relevant at gentage dele af reviewprocessen for at få øje på eventuel ny forskningslitteratur og nye forskningsresultater, der kunne informere projektet yderligere.

Det meste af den fundne, relevante litteratur stammer fra den internationale forskning. Selv om international uddannelses- og skoleforskning ikke er direkte "overførbar" til en dansk praksis pga. forskellige syn på henholdsvis uddannelse og skole, kan den internationale transferforskning dog gennem sin omfattende udvikling bidrage til forståelsen af transfer som et felt, der inden for de sidste årtier har fået en øget opmærksomhed i dansk uddannelsesforskning.

Jeg har valgt at lade den danske transferforskning stå som et selvstændigt underafsnit. Det har jeg gjort, fordi afsnittet danner overgangen mellem transfer som internationalt forskningsfelt, hvor dansk forskning også har bidraget, og det transfer- og transformationsbegreb som studiet har gjort brug af på baggrund af danske erfaringer. Det har således virket naturligt at give den danske forskning en selvstændig stemme.

Indsamling gennem søgestrategier og -protokoller
I litteraturreviewet blev der søgt i både de internationale, nordiske og danske databaser, der var tilgængelige fra Syddansk Universitet. Konkret blev søgningen begrænset til at anvende ERIC, Academic Search Premier, Teacher Reference Center, Forskningsdatabasen, NORA (Norge) og SwePub (Sverige). Begrænsningen blev foretaget på baggrund af, at der i forbindelse med søgninger i flere databaser fremkom flest relevante resultater i de ovenstående. Samtidig gav en del af de nævnte databaser mulighed for at kunne sammenligne søgekriterier gennem brug af samme søgesystematik. Nordiske databaser indgik i søgningen for at opnå et udvidet forskningsfelt og for at kunne sammenligne, hvorledes fx begreberne transfer og transformation, blev indfanget af den øvrige nordiske litteratur.

Valget af databaser skete ligeledes på baggrund af undervisning og vejledning i søgestrategier og dataindsamlingsstrategier hos forskningsbibliotekar ved Syddansk Universitetsbibliotek, som i denne forbindelse anbefalede en reduktion af databaser og understøttede valget af de her fremhævede databaser som dækkende for søgning i forhold til reviewets undersøgelsesspørgsmål.

I forbindelse med søgningen blev der oprettet en række søgeprotokoller[6], der støttede dataindsamlingen og den efterfølgende kortlægning af den fundne litteratur. Protokollerne afspejler ligeledes den historik, den systematik og de søgeord, der blev anvendt i forhold til litteratursøgningerne. Søgeprotokollerne havde primært til formål at fastholde de søgninger, der fremkom, og på systematisk vis udvide og afgrænse søgningerne.

Katalog, database, søgemaskine	keywords eller tags	Resultater af søgning	Dato for søgning
Eric			
	Transformation AND Knowledge AND Education + Peer-reviewed, 1970	834	9/5-2016
	Transfer AND Knowledge AND Education + Peer-reviewed, 1970	1700	9/5-2016

Figur 1: Eksempel på overskrifter i søgeprotokol #1

Ud over søgning i databaserne har jeg også søgt litteratur med udgangspunkt i, hvilke referencer de fremkomne og relevante artikler i databaserne byggede på. Jeg var her særligt orienteret mod anerkendte og anvendte reviewartikler og bøger, der på forskellig vis kunne sikre en mere dybdegående indsamling af litteraturen.

Analytisk læsning af abstracts, kritisk evaluering og yderligere kvalificering gennem forskningsfællesskabet

Reviewprocessen har været kendetegnet ved en kontinuerlig bevægelse frem og tilbage mellem den samlede litteratur på området og delelementer i form af relevante tekster, der fortsat har udvidet og skærpet mit blik for nøglebegreber og anden relevant litteratur. Som hermeneutisk inspireret forsker går man i dialog med de enkelte tekster og gradvist udvidedes denne dialog til også at omfatte andre tekster, hvormed forskeren begynder at diskutere og udvide sin forståelseshorisont. Intentionen er derigennem at skabe en bredere og dybere forståelse for en given problemstilling.

Formålet med reviewet er således at give et overblik over forskningsfeltet inden for professionsuddannelse og samtidig skærpe min egen forståelse. Jeg valgte at lade relevanskriterierne for udvælgelsen af relevante tekster og bidrag omfatte:

6 Søgeprotokoller kan (som bedømmelsesudvalg) tilgås her: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/j2fpq6QNPk7G8zo

- *Kvalitative single- og metastudier*, der relaterer sig til reviewets arbejdsspørgsmål, herunder eksperimenter, casestudier og reviewartikler.

- *Studier hvor transferbegrebet relateres til uddannelses- og læringskontekster*. Områder, hvor *transfer* og *transformation* forstås som et anderledes fagligt begreb fx inden for biologi eller økonomi blev ekskluderet.

- *Studier hvor transfer og transformation sættes i relation til et læringsteoretisk og didaktisk perspektiv*. Andre transferperspektiver fx inden for organisationsteori og udvikling blev nedprioriteret.

- Studier der ikke relaterer sig til reviewets arbejdsspørgsmål er blevet ekskluderet.

Ved gennemlæsning af den udvalgte litteratur har jeg valgt at kortlægge og klassificere forskellige artikler for at kunne evaluere dem i forhold til mit forskningsspørgsmål. Kortlægningen er først og fremmest sket gennem artiklernes *læringsteoretiske udgangspunkt,* som jeg har valgt at inddele i fire overordnede perspektiver:

- Det behavioristiske og kognitive perspektiv.

- Det konstruktivistiske perspektiv.

- Den situerede kognition og deltagelsesperspektivet.

- Grænsekrydsningsperspektivet.

Der er med udgangspunkt i reviewet holdt oplæg, hvor resultaterne er blevet fremført og drøftet med både kolleger internt på Syddansk Universitet og eksterne forskere fra andre universiteter. Resultaterne af reviewet er blandt andet blevet drøftet på et forskningsophold ved Open University i Holland og ved et seminar i Danmark med deltagelse af Lina Markauskaite fra University of Sydney.
Reviewet har desuden været anvendt i forbindelse med et bidrag til et kapitel i en international håndbog (Handbook of Research on Educational Communications and Technology) under titlen *Enhancing knowledge transfer* (Dohn, Markauskaite & Hachmann, 2019/in press).

På trods af litterære nærstudier samt bidrag til og kvalificeringer gennem forskningsfællesskaber er et review ikke et forskningsresultat i sig selv. Gennem ovenstående aktiviteter, hvor forskerkollegers og eksperters dømmekraft har været med til at kvalificere tematiseringerne og referencelisten i forhold til lokalisering af manglende litteratur, vil jeg dog argumentere for, at reviewet har en kvalificerende kraft i forhold til min forståelse af

transfer som begreb. Som jeg anfører i kapitel 1, har reviewet haft en afgørende betydning for mit teoretiske blik og vej ind i feltet og dermed også indflydelse på projektets videre forløb og de designløsninger, som er fremkommet i interventionerne.

2.1.2 Transferbegrebet i international forskning

Transferforskningen er et komplekst landskab at overskue. Dels fordi forskningspositionerne ikke altid er tydeligt afgrænsede i forhold til hinanden, og dels fordi forskningsbidrag ofte vekselvirker mellem abstrakte, teoretiske bidrag med nye koncepter eller begreber samt empiriske undersøgelser, der udfolder sig på tværs af forskellige faglige og videnskabelige discipliner samt læringsteoretiske positioner.

I den følgende præsentation har jeg valgt at fastholde inddelingen af de forskellige bidrag med afsæt i deres læringsteoretiske udgangspunkt. Dette er ikke et forsøg på at isolere forståelserne fra hinanden, hvilket ville være uhensigtsmæssigt. Derimod er det dels et forsøg på at se begrebet ud fra en historisk udvikling, der giver et overblik over feltets bevægelse fra sit oprindelige udgangspunkt til nyere tid, og dels at påpege en række af de mest fremtrædende konceptualiseringer af transfer – og transformation. Transferforskningen kan ikke gengives som perler på en snor, hvor et nyt blik på transfer afløser et tidligere. Der er snarere tale om udviklingen af parallelle spor, der sideløbende udvikler sig med hinanden. Således er der i nyere tid også eksempler på forskning, der fastholder og frembringer ny viden på baggrund af de oprindelige idéer omkring transfer.
Transferforskningen er dermed præget af et stort antal parallelle forståelser, der på hver sin vis bidrager til forskellige aspekter ved viden og læring med udgangspunkt i forskellige læringsteoretiske positioner, forståelser af forholdet mellem teori- og praksis og hvorledes transfer bedst fremmes.

Da forskningsfeltet er stort og rummer mange bidrag, der ofte griber fat i meget afgrænsede og specifikke perspektiver på transfer, beror fremhævningen af de valgte bidrag på, at jeg mener, de er repræsentative i forhold til både forskningsfeltet som helhed og samtidig også i forhold til forskningsprojektets erkendelsesinteresse. En stor del af den gennemlæste litteratur er kendetegnet ved, at forskerne gennem deres forskellige bidrag bevæger sig inden for og på grænsen af læringsteorierne. Dette hænger ofte tæt sammen med, hvorledes transfer undersøges og opfattes i de enkelte studier. I stedet for at afgrænse studierne skarpt fra hinanden inden for læringsteoretiske overskrifter har det været mere frugtbart at lade de enkelte bidrag fremstå med deres forskellige *nøglebegreber* og *konceptualiseringer* af transferbegrebet i forhold til de læringsteoretiske perspektiver, de orienterer sig imod. På denne måde har det også været muligt at vise, hvorledes de forskellige forskningsbidrag, historisk og konceptuelt, har diskuteret og bygget videre på hinanden fra den første transferforskning i begyndelsen af 1900-tallet og frem til i dag.

Det behavioristiske og kognitive perspektiv

De første perspektiver på transfer stammer fra det psykologiske fagfelt, hvor transfer ansås som en vigtig mekanisme for evnen til generel problemløsning. Viden og færdigheder kunne betragtes som enheder, der lod sig transportere fra en specifik kontekst til en anden via den lærende som agent.

Den tidligste transferforskning antog, at transfer blev betinget af mentale funktioner som hukommelse, opmærksomhed, koncentrationsevne og dømmekraft, der gennem træning kunne styrkes. For at styrke de mentale funktioner og dermed transfer mente man ligeledes, at beskæftigelsen med bestemte fagområder som fx latin og geometri var særligt egnet (Lyans, 1914), da disse fremmede den lærendes evne til at tænke logisk og systematisk (Mayer & Wittrock, 1996).

Thorndike og Woodworth modsatte sig tænkningen om, at transfer skyldtes styrkelsen af mentale funktioner gennem særlige faglige discipliner (Thorndike, 1922) og viser gennem en række assosiationsstudier, at transfer ikke alene er afhængig af mentale funktioner (Thorndike & Woodworth, 1901:249), men at transfer stimuleres, når der mellem to givne situationer (A og B) er indeholdt *identical elements* (Thorndike, 1913: 379).

Thorndike & Woodworth var særligt optagede af tilegnelsen og transfer af procedural viden samt forandringer af adfærden gennem appliceringen af denne viden. Procedural viden kunne her være bestemte procedurer eller specifikke færdigheder. De mente, at transfer kunne ske gennem en taksonomisk og trinvis bevægelse fra det simple mod det mere komplekse, hvor de lærende tager noget med sig fra en tidligere læringssituation og overfører dette til en ny gennem en ydre stimulering. Det bliver dermed underviserens opgave, med små skridt, bevidst at skabe genkendelige elementer i situation B, der kan stimulere en fremkaldelse af det lærte fra situation A.

Teorien om identiske elementer blev i sin samtid diskuteret af Judd (1908, 1939), der med en kognitiv tilgang understregede, at succesful transfer ikke nødvendigvis skulle ses som et resultat af identiske elementer mellem situationer, men i højere grad som et resultat af den lærendes evne til at generalisere den tilegnede viden. Således kunne den tilegnede viden appliceres i nye situationer, der ikke lignede tilegnelsessituationen. Judd afviste ikke fuldstændigt, at identiske elementer eller generelle strukturer mellem situationer kunne være betydningsfulde, men var optaget af et bredere transferbegreb. Han mente, at en meningsfuld forståelse af de grundlæggende principper i en given læringssituation var mere vigtig for succesfuld transfer, idet parametrene for en problemstilling kunne variere. Transfer handlede for Judd derfor om, hvorledes den lærende via abstrakte kognitive skemaer kunne udlede *generelle principper* fra noget i en situation og kunne applicere dette eller dele af dette i nye sammenhænge.

Den kognitive tilgangs fokus på transfer som indre mentale processer og genkaldelsen af viden vedbliver at udfordre den mere behavioristiske tilgang (Haskell, 2000). Den primære uenighed mellem disse to positioner er grundlæggende, om transfer skal ses som

en reaktion på stimuli eller udspringer af evnen til at reflektere (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003:21).
På denne baggrund er en tredje position fremkommet i forskningslitteraturen - en gestaltpsykologisk tilgang, der var et forsøg på at få den henholdsvis behavioristiske og den kognitive position tættere på hinanden. Denne tilgang fastholder, at transfer på den ene side sker, når der mellem to situationer er genkendelige elementer, men at disse ikke behøver være identiske, idet genkendelsen beror på evnen til at se generelle principper (Bower & Hilgard, 1981). Gestaltteorien bidrager, gennem empiriske undersøgelser, med evidens for transfer af generelle principper eller strategier for problemløsning mellem to situationer (Katona, 1940). Den er dog udfordret af ikke at kunne forklare, hvorledes den lærende selv kan håndtere disse strategier eller opbygge dem.
Denne problematik tages op af den kognitive tradition gennem et metakognitivt perspektiv. Her antages det, at transfer sker, når de lærende er i stand til at genkende specifikke krav i en given situation, derpå fremkalder relevant viden og færdigheder og samtidig monitorerer og regulerer deres adfærd i forhold til, hvorledes det lykkedes at løse den givne problemstilling (Mayer & Wittrock, 1996).

En anden kognitiv tilgang, der har fået stor opmærksomhed i transferlitteraturen, er brugen af analogical mappings som transfermekanisme (Holyoak & Thagard, 1989), hvor den lærende får øje på en-til-en relation mellem to situationer. Dette kunne eksempelvis være mål, ressourcer, begrænsninger eller løsninger på et givent problem på trods af, at situationerne ikke er direkte sammenlignelige (Gick & Holyoak, 1980; 1983, Thorndyke & Hayes-Roth, 1979, Reed, 1993).
Gick og Holyoak understreger yderligere, at jo flere forskellige eksempler eller analogier individet har som udgangspunkt for løsningen af et problem, jo større er sandsynligheden for, at et ukendt og nyt lignende problem kan løses. Koblingen og kortlægningen mellem tidligere situationers ligheder og løsninger udvider og styrker transfer (Gick & Holyoak, 1983:32). Dette udgangspunkt tages op af Nokes (2009), der foreslår at frembringelsen af abstrakt viden og bestemte færdigheder udgøres af multiple kognitive processer, der støtter hinanden. Disse kognitive procedurer kendetegnes som:

- *Analogy* (Gentner, 1983; Gentner, Bowdle, Wolff, & Boronat, 2001), hvor den lærende gennem analogisk tænkning sammenholder en nærværende opgave eller udfordring op imod tidligere erfaringer og deraf fremkommer med en følgeslutning på en ny løsning.

- *Production rules* (Anderson, 1987; Singley & Anderson, 1989), der refererer til individets omskabelse af deklarativ viden (at vide noget) til procedural viden (at vide hvordan). På denne baggrund (om)skabes regler, der kan anvendes, hvis målet er det samme i to givne situationer. Gennem tuning tilpasses og generaliseres disse regler på baggrund af feedbackmekanismer, der enten giver positive eller

negative resultater. Med tiden forfines og kombineres production rules, således at de kan tilpasses nye problemløsningssituationer.

- *Constraint Violation*, (Ohlsson & Rees, 1991), henviser til, at forståelse og transfer opstår gennem den lærendes oplevelse af uoverensstemmelse mellem et givent problem og en mulig løsning. Den lærende må derfor revidere sin forståelse og udvikle nye løsninger, der skaber konsistens mellem muligheder, handlinger og vidensområdets begrænsninger i den nye situation.

De sidste to tilgange anvendes især inden for ACT-R teorien, der refererer til individets omskabelse af deklarativ viden til procedural viden. Singley & Andersons tilgang (*production rules*) har i forskningslitteraturen, hvor denne tilgang er anvendt, haft en høj succesrate i forhold til målinger af transfer, idet det analytiske udgangspunkt kan være meget specifikt og målbart. Det gælder især i forhold til færdighedsbaserede opgaver, hvor det eksempelvis gælder om at lære brugen af en bestemt viden til at udføre en specifik opgave (Nokes-Malach & Mestre, 2013).

En anden fremtrædende og ofte citeret model for transfer inden for erhvervs- og professionsrettede uddannelser, hvor den klassiske transferforståelse især er fremtrædende, findes hos (Baldwin & Ford, 1988:65), der bidrager med et rammeværk for, hvorledes transferprocesser kan forstås. Baldwin og Fords rammeværk, der bygger på metaanalyser af 63 empiriske studier gennemført i perioden 1907-87 påpeger, at transferforskningens grundlæggende udfordring er, at der tages udgangspunkt i forsimplede og afgrænsede faktorer i praksis. Disse faktorer er, ifølge Baldwin og Ford, blandt andet en isoleret tilgang til undersøgelser af undervisningsdesignet, læringsmiljøet, den lærende eller materialet uden blik for den interaktivitet, der ligger mellem disse samt betydningen af dette samspil i forhold til transfer. Baldwin og Ford påpeger yderligere, at transferforskningen, ud over sit fokus på isolerede fænomener, er udfordret af kortsigtede resultater. De påpeger, at der i høj grad er brug for forskning, der har et bredere sigte og en mere generaliserende udsigelseskraft.

Reed (1993, 2012), der tilslutter sig de ovenstående kognitivistiske perspektiver på transfer, forsøger at imødekomme den internt fremsatte kritik af den kognitive transferforskning og udvider med et sociokulturelt inspireret kontekstbegreb, der ifølge Reed bør ses som en logisk forlængelse af det kognitive paradigme (Reed, 2012:354). Reed fremhæver, hvorledes den kognitive tradition på nogle områder har fællestræk med nyere situerede, sociokulturelle og alternative transferperspektiver. Reed tager kritikken af den kognitive tradition op gennem udarbejdelsen af en taksonomi, der kan bidrage til at analysere transfer. Reeds bidrag til transferforskningen er dermed en analyseramme for, hvordan analogical mapping er en del af komplekse læreprocesser, der foruden at omfatte simple en-til-en problemløsninger også kan omfatte læring på tværs af kulturelle og indholdsmæssige

kontekster, repræsentationsformer og komplekse løsningsmodeller. I figur 2 er Reeds foreslåede taksonomi for mapping across situations sammenfattet.

	Problemer	**Repræsentationer**	**Løsninger**	**Kontekster**
En-til-en Direkte transfer	Identiske elementer i en problemstilling og dens løsning kan overføres direkte til en anden situation med henblik på at forstå problemet og evt. finde en løsning	Struktur og fremgangsmåde går igen i forskellige opgaver og aktiviteter	Løsningen på et problem fremkommer gennem transformation af et tidligere problem	En ny fremgangsmåde eller forståelse erstatter en tidligere, men har samme formål eller sammenhæng
En-til-mange Asymmetrisk transfer	Elementer og relationer i analogier er flertydige og udvider løsningsmuligheder	Struktur og fremgangsmåde kan variere og fremkomme med flere løsning på samme opgave eller aktivitet	Løsningen på ét problem kan transformeres til løsningen på flere alternative problemstillinger	En ny fremgangsmåde eller forståelse kan anvendes i forskellige sammenhænge eller med forskellige formål
Partiel Variabel transfer	Delløsninger fra forskellige problemstillinger danner en samlet løsning	Strukturer og fremgangsmåder til løsninger kommer fra forskellige opgaver og aktiviteter	Løsninger kan sammenlignes og kombineres til at løse nye problemstillinger	Tidligere fremgangsmåder og forståelser integreres med nye afhængig af situationen

Figur 2: Taxonomy for Mapping Across Situations, egen tilretning efter Reed, 2012

Det konstruktivistiske perspektiv

Wagner (2006; 2010) supplerer Reeds tilgang og udvikler, med udgangspunkt i *Knowledge-in-Pieces* (diSessa, 1988, 1993) og inspiration fra Piagets begreber om assimilation og akkomodation en tilgang, han kalder *Transfer-in-Pieces* (Wagner, 2006).

Grundlæggende anlægger Wagner et konstruktivistisk perspektiv på transfer og viser, hvordan forståelsen er afhængig af en koordinering mellem forskellige brudstykker af viden og kombinering af disse i overensstemmelse med den aktuelle kontekst og det problem, der skal løses.

Disse brudstykker betegnes som *concept projections* (diSessa & Wagner, 2005). *Concept projections* kan ses som isolerede vidensmængder eller -ressourcer, der gennem den lærendes assimilering skaber en fortolkning og forståelse for situationens muligheder på en meningsfuld måde (Wagner, 2010:450). I de tilfælde hvor den lærende står i nye situationer, hvor de tidligere opbyggede *concept projections* ikke er anvendelige, må den lærende akkommodere disse, således at beredskabet udvides. Wagners forskning adskiller sig fra tidligere kognitive tilgange på to sammenhængende måder.

For det første adskiller de sig ved at illustrere, hvordan flere forskellige tidligere læringssituationer og brug af forskellige læringsressourcer støtter transfer. I stedet for at undersøge transfer som betinget af udelukkende at kunne genkende ligheder i abstrakte strukturer på tværs af to situationer, pointerer Wagner, at forståelsen af et givent problem er betinget af afkodning og generaliseringer af principper med afsæt i mange tidligere situationer. Disse afkodninger og generaliseringer, der gradvist udvides gennem flere og flere situationer er derigennem med til at understøtte problemløsninger på et mere og mere abstrakt niveau.
For det andet understreger Wagner, at abstraktion og forudgående viden ikke nødvendigvis altid er en forudgående betingelse for positiv transfer, men at transfer også kan ses som resultatet af selve det at skabe kognitive forbindelser mellem situationer og efterrationaliseringer. Gennem et casestudie viser Wagner, hvorledes transfer som generalisering af principper og finjusteringer af en procedure på baggrund af genkendelsen af ligheder mellem to situationer sker som en efterrationalisering og refleksion. Wagner tilfører dermed et nyt perspektiv på transfer til den kognitive transferforståelse, nemlig at transfer ikke kun sker gennem applicering af en bestemt viden i problemløsningssituationen på baggrund af allerede skabte mentale skemaer, men at transfer også sker som en del af processen mod en øget forståelse for og brug af relevant viden fra mange tidligere situationer.

Perkins og Salomon bidrager til ovenstående konstruktivistiske tilgang med en samlende teoriramme, der fokuserer på fire transferaspekter, som de mener er vigtige for tilrettelæggelse af undervisning og aktiviteter, der skal fremme transfer: *Low- og high road transfer,* der kendetegner lavere eller højere abstraktionsniveauer i forhold til transfer samt *near- og far transfer*, der kendetegner konteksternes lighed eller forskellighed (Perkins & Salomon, 1988; Perkins & Salomon, 1989; Perkins & Salomon, 1992).
Low road transfer underbygger grundlæggende transferforståelsen hos Thorndike og Woodworth, idet der her er tale om, at transfer opstår gennem gentagende øvelse og praktisering af bestemte færdigheder eller aktiviteter, der over tid automatiseres, således at disse kan appliceres i situationer med lignende forudsætninger. *High road transfer*, inspireret af Judds tilgang, fokuserer derimod på højere kognitive abstraktionsniveauer, hvor principper, regler, procedurer og andre former for generaliseringer bliver bærende for transfer mellem kontekster og situationer. *Near transfer* ses som transfer, der sker mellem lignende kontekster og situationer, hvorimod *far transfer* ses, når viden og færdigheder skal appliceres på tværs af kontekster og situationer, der ikke ligner hinanden. Salomon og Perkins (2015) argumenterer for, at deres rammeværk er samlende for den brede transfertilgang, der findes inden for transferforskningen og mener, at undervisning kan planlægges og gennemføres i forhold til at fremme specifikke transfermekanismer og derigennem styrke andre læringsformer.

Situeret kognition og deltagelsesperspektivet

Den klassiske transferforståelse og –forskning, der kendetegner de indtil nu gennemgåede transferforståelser, har siden slutningen af 1980'erne været under kritik fra især et situeret og sociokulturelt perspektiv (Lave, 1988; Greeno, 1997; Beach, 1999; Packer, 2001; Carraher & Schliemann, 2002; Lobato, Ellis & Muñoz, 2003). Kritikken er især gået på, at forskningen i transfer, med enkelte undtagelser, ofte overser eller negligerer betydningen af, at viden er situeret, og at transfer er et resultat af både den lærendes tidligere erfaringer og situationens kontekstuelle betingelser.

Især den amerikanske socialantropolog Jean Lave nævnes i forskningslitteraturen ofte som en central figur, der har skabt et vigtigt vendepunkt for transferforskningen. Lave kritiserer den kognitivt orienterede transferforskning for ikke at anerkende vigtigheden af, at læring er en deltagelsesproces, der er situeret i en social verden (Lave, 1988). Lave sætter grundlæggende spørgsmålstegn ved, om der overhovedet kan tales om et transferbegreb, hvis viden qua sin situerede natur kontinuerligt konstitueres i spændingsfeltet mellem tænkning, handling og omgivelser.

Et yderligere kritikpunkt, der her har været fremsat, er, at der har været meget få eksempler i forskningslitteraturen på, at transfer faktisk har fundet sted (Detterman & Sternberg, 1993). Begrundelsen herfor har, fra det situerede perspektiv, været, at forskere har haft et for snævert fokus på, at noget bestemt overføres i stedet for at have et bredere fokus på, hvad det faktisk er, der overføres. Med andre ord har forskningen været præget af en præskriptiv forståelse af, at transfer kun er sket, hvis man har kunnet måle eller se ydre tegn på overførelsen af noget bestemt - uden blik for, at der kan være meget andet end dette snævre, specifikke der er blevet overført.

Den kritik, Lave og andre efter hende fremstiller, har blandt andet medført et øget fokus på læring og transfer som situeret og deltagelsesorienteret. Der er groft set opstået to retninger, der søger at forfølge den position Lave indtager. Den første er den situerede kognitive tilgang, der tager udgangspunkt i individets transformation af viden med udgangspunkt i de situationelle krav, der betinger en given situation. Den anden er deltagelsesperspektivet, der i højere grad har fokus på de sociale aspekter af situationen, og hvor udviklingen af deltagelsesformer og -identiteter ses som det primære fokus. (Lave & Wenger, 1991; Sfard, 1998; Dohn, 2016b; Dohn, Markauskaite & Hachmann, 2018).

I nyere forskningslitteratur kan det være vanskeligt entydigt at skelne mellem de forskellige teoriers tilknytning til henholdsvis et situeret kognitivt perspektiv eller deltagelsesperspektivet. Begge perspektiver har blik for hinanden og deler blandt andet idéen om, at konteksten er af afgørende betydning for måden, hvorpå viden erfares og anvendes mellem situationer.

Bransford & Schwartz (1999) italesætter i forlængelse af Laves kritik ligeledes kontekstbegrebet som et vigtigt fokuspunkt i transfersituationer og diskuterer med afsæt i den tidligere skitserede kritik hos Baldwin og Ford (1988) udfordringerne ved at undersøge

isolerede problemløsningsopgaver (*sequestered problem solving*), der alene involverer direkte anvendelsesmuligheder (*direct application*) af en bestemt løsning.
Bransford og Schwartz pointerer, at den traditionelle tilgang ikke giver forskere muligheden for at undersøge multiple aspekter af transfer og forholder sig kritisk til, hvorvidt der i de klassiske transferstudier er tale om transfer, der kan anvendes i andre situationer end den, der er opstillet af forskerne selv. En helt central pointe også hos Bransford og Schwartz er, at transferforskningen ofte har et fokus på slutproduktet og ikke på den læringsbane (*learning trajectory*), som den lærende har været igennem, og som afslører, hvorledes tidligere tilegnet viden kommer i brug for at løse en problemstilling. De foreslår derfor gennem begrebet *preparation for future learning* (Bransford & Schwartz, 1999), at undersøgelser af transfer ikke kun bør fokusere på målinger af tilegnelse og direkte applikation af isoleret deklarativ viden (at vide noget) eller procedural viden (at vide hvordan), men også bør fokusere på de enkelte skridt, den lærende tager frem mod løsningen af en problemstilling. Gennem forskellige studier (Schwartz & Martin, 2004; Schwartz, Bransford, & Sears, 2005; Schwartz, Chase & Bransford, 2012) argumenteres der for brugen af læringsressourcer, der har en generisk karakter frem for en specifik karakter. Schwartz og hans kolleger udvikler begrebet *Double Transfer Paradigm* som forudsætning for *preparing for future learning*. Generiske læringsressourcer stimulerer den lærende til tage tidligere viden ind (*transfer in*) i situationen, der hjælper dem til at skabe mulige løsninger, som anvendes i kommende situationer (*transfer out*).
Dermed mener forskerne, at fokus flyttes fra applikation af deklarativ og procedural viden til udviklingen af relationel viden (viden gennem eller med), som giver den lærende mulighed for at udvikle sig i forhold til fremtidige situationer.

Et lignende perspektiv, men med fokus på deltagelse på tværs af sociale kontekster, findes hos Randi Engle. Gennem klasserumsstudie undersøger hun begreberne *bonded and expansive framing,* og hvorledes *interkontekstualitet* mellem læring- og transferkontekster kan rammesættes metakommunikativt således, at de studerende gøres opmærksomme på sammenhængen mellem dem og muligheden for at genanvende og videreudvikle viden og læring (Engle, Nguyen og Mendelson, 2011; Engle, 2012). Begreberne *bonded and expansive framing* beskrives som yderpoler, hvor førstnævnte karakteriseres ved at deltagelsen er betinget af at være en afgrænset her-og-nu situation. *Expansive framing* er udtryk for, at aktiviteter i højere grad italesættes som og lægger op til fremtidige anvendelsesmuligheder og behov. Det metakommunikative perspektiv er her en vigtig understøttelsesmekanisme, idet en given situation italesættes og karakteriseres af underviseren som relevant inden for og på tværs af praksisser. Et eksempel herpå kunne være, når læreruddannere direkte italesætter aktiviteters realiseringsmuligheder i skolepraksis og lader de studerende arbejde med aktiviteter med den hensigt, at disse afprøves i praksis.
Engle argumenterer for, at *expansive framing* i høj grad er med til at fremme transfer, idet de lærendes mulighed for at bidrage på tværs af tid, sted, mennesker og aktiviteter understøttes gennem *interkontekstualitet*. Der skabes med andre ord sammenhængskraft, hvor

nye forståelsesrammer udvikles gennem den lærendes kontinuerlige skabelse af sammenhænge mellem lærings- og transferkontekster. En yderligere pointe hos Engle er, at denne vekselvirkning over tid vil resultere i, at den lærende ikke længere opfatter anvendelsen af en specifik viden som transfer, men blot en naturlig del af sit vidensgrundlag inden for et område.

Det situerede perspektiv på transfer i forskningslitteraturen rummer en bred forståelse af begrebet, dog med den underliggende antagelse, at transfer og videnskonstruktioner i høj grad er situeret i den kontekst, hvori individer deltager. Transfer skal ikke forstås ud fra en simpel transportmetafor, der karakteriserer viden som noget, der bæres fra en kontekst til en anden. Individet, miljøet, vidensaspekter, bevægelser mellem situationer og kontekster er forbundne gennem komplekse sammenhænge, og disse er alle med til at påvirke transferprocessen. Applikationsbegrebet i den traditionelle transferforståelse bliver erstattet af mere dynamiske begreber som fx *productivity* (Hatano & Greeno, 1999) eller *transformation* (Packer, 2001), der i nyere forskning inden for feltet i højere grad har fokus på at forstå læring, læreprocessen og den lærende i relation til viden. Det betyder, at der i højere grad fokuseres på, hvordan viden er situeret og opstår i forskellige sociale aktiviteter. Det er i højere grad tilblivelsesprocessen end resultatet, der bliver opmærksomhedsfeltet.
Fremtrædende forskning ses i dette perspektiv blandt andet hos Greeno, Moore & Smith (1993) og Greeno (1997), der ligeledes anfægter, at transfer kan reduceres til viden, der flyttes fra en situation til en anden. Transfer ses hos Greeno derimod som deltagelsesmønstre (*patterns of participation*) på tværs af situationer, hvor brugen af materielle artefakter og færden i sociokulturelle læringsmiljøer er af stor betydning. Greeno redegør gennem brugen af begreberne "*affordance and constraints*" (Greeno, 1994) som dynamiske mekanismer for, hvorledes artefakter, læringsmiljøer og praksisser kan muliggøre transfer af handlemønstre mellem to situationer (Greeno, Moore & Smith, 1993:160).
Greeno (2006) foreslår endvidere, at den fortsatte transferforskning bør øge sit fokus på de lærendes positioneringer (Greeno & Gresalfi, 2008) i praksis, og hvorledes denne positionering har betydning for, hvad der *transformeres* mellem situationer. Positioneringer forstås hos Greeno og Gresalfi som en del af individets eller gruppens agens til at kunne handle på bestemte måder i en situation. Denne agens forhandles i det sociale system og giver deltagerne bestemte muligheder for deltagelse. Der kan groft skelnes mellem to former for agens, nemlig procedurefølge (*disciplinary agency*) og begrebsforståelse (*conceptual agency*). Den agens, deltagerne handler gennem, er med til at bestemme, hvorledes deltagerne indtager bestemte positioner i forhold til hinanden, og de rettigheder, privilegier, forventninger, muligheder osv., der følger disse. Greeno og Gresalfi understreger, at de positioneringer, deltagerne indtager, er afgørende for udviklingen af deltagelsesmønstre og dermed muligheder for at udvikle sig. Eksempelvis vil deltagere, der alene indgår i aktiviteter, der kræver at bestemte procedurer skal følges, udvikle snævre, mekaniske færdigheder (procedurefølge) i modsætning til aktiviteter, der kræver omskabelse

og selvstændig brug af begreber og metoder i forhold til løsningen af et givent problem (begrebsforståelse).
Greeno og hans kolleger anlægger et transformationsbegreb, der med afsæt i et situeret perspektiv, defineres som at gøre noget, man ikke direkte er blevet undervist i, og at succesfuld transformation af handlemønstre er afhængig af en begrebsforståelse eller meningstilskrivelse af situationen og graden af ejerskab, den lærende tager i situationen (Greeno, 2006: 546).

Lobato (2006) anlægger med inspiration fra Greeno, Moore & Smith (1993) og Beach (1999) et perspektiv på transfer som multiple processer, der afstemmes i forhold til *affordances and constraints*, sprog og *focusing phenomena* (Lobato, Ellis & Muñoz, 2003).
Transfer kan, ifølge Lobato, understøttes ved, at læringsressourcer får en påpegende eller henvisende (*focusing*) funktion. Lobato fokuserer i høj grad på, hvorledes den lærende selv er med til at definere, hvor og hvorledes transfer opstår og ikke mindst, hvad der overføres. Gennem sit begreb *Actor-Oriented Transfer* gør Lobato op med, at det er forskeren, der entydigt definerer, hvornår transfer opstår eller ikke opstår. I stedet understreger Lobato vigtigheden af at få de involverede aktørers oplevelser italesat, idet der herigennem åbnes for nye mulige forståelser og opmærksomhed på situationer, hvor transfer har fundet sted, men ikke nødvendigvis har været i forskerens fokus. Transfer ses som aktørens egne konstruktioner af ligheder og forskelle (Marton, 2006) på tværs af aktiviteter, altså en erkendelsesproces frem for en applikationsproces.
Lobato understreger dermed, at forskeren ikke med sikkerhed kan sige, at den prædefinerede eller intenderede genkendelighed mellem situationer nødvendigvis erkendes på samme måde af aktøren. Med denne tilgang påpeger Lobato ligeledes, at der ikke kan designes direkte relationer mellem to situationer, men at disse relationer altid bunder i den lærendes forståelse af disse.

At individer samt sociale organiseringer og læringsmiljøer, de indgår i, ikke kan adskilles, tages ligeledes op af Rogoff (1995) med en understregning af, hvorledes aktiviteter eller delelementer i aktiviteter kan bruges som analysefokuspunkter, idet transformationer af individet, deltagelsesmønstre og artefakter her bliver synlige. Rogoff bidrager her med tre forbundne og gensidigt konstituerende deltagelsesmønstre, som hun kalder *Apprenticeship, guided participation,* og *participatory appropriation*.
Førstnævnte skal forstås som en metafor for den proces eller aktivitet, *individet* indgår i som ny med det ønske at blive en del af fællesskabet. Det handler altså her om kulturelt betingede deltagelsesformer, hvor aktivitet og deltagelse på en gang bliver både genstand og proces i relation til praksis, fx institutionelle strukturer eller brugen af kulturmedierende redskaber.
Guided participation refererer til *interpersonelle* processer, hvor den nyankomne guides, inddrages og opdrages i de herskende kulturelle og sociale værdier og antagelser, der er indlejret i praksis. Fælles handlemåder og kommunikative virksomhedsformer ses som interpersonelle relationer, hvor individer engagerer sig i hinanden i forskellige situationer.

Dette gælder både i ansigt-til-ansigts situationer, men også i gældende rammer og sociale arrangementer, hvor deltagere former rammer og muligheder for hinandens deltagelse.
Sidstnævnte, *participatory appropriation*, afspejler individets egen udvikling og forandring gennem deltagelse inden for *fællesskabets* rammer. Her bliver processen i sig selv produktet (Rogoff, 1995:151). Rogoff understreger, at der ikke er tale om en internaliseringsproces, hvor noget statisk overføres fra noget ydre til noget indre, eller hvor individ og kontekst ses som adskilte. Derimod er der tale om, at deltagelsen i sig selv afspejler denne kontinuerlige forandringsproces og appropriering af kulturelle mønstre og forståelser.
Opsummerende tager Rogoff forholdet mellem det personlige, interpersonelle og fællesskabsdimensionen op som analysepunkter i forhold til deltagelsesformer i og på tværs af kontekster. Hendes fokus adskiller sig fra ovennævnte ved, at hun primært har fokus på at undersøge og forstå transformationer i stedet for at designe for dem. Ikke desto mindre har hendes bidrag inspireret flere af de nyere sociokulturelle tilgange til transfer gennem sin påpegning af, at kun ved at analysere sig frem til ligheder og forskelle på tværs af aktiviteter samt hvorledes disse aktiviteter transformeres i sammenhæng med hinanden, kan transfer og udviklingsprocessen forstås – og i sidste ende designes for.

Transfer som grænsekrydsning mellem praksisser

Packer (2001), inspireret af Lave (1988) og senere Lave & Wenger (1991), tilføjer, at den sociokulturelle kritik af transfer, med hjælp fra det situerede perspektiv, i høj grad bør have fokus på to grundlæggende punkter, der efter hans mening er udeblevet i transferdebatten. Hvor det første punkt er af mere filosofisk art, er det andet mere sociologisk og uddannelsespolitisk orienteret. For det første bør forskningen gå fra hovedsageligt at se transfer i et epistemologisk perspektiv til også at omfatte, hvad Packer benævner et ontologisk spørgsmål. Dette er et spørgsmål om, hvordan samspillet mellem læring og individ på tværs af forskellige situationer enten transformerer eller fastholder identiteten hos den lærende. For det andet foreslår Packer, at der stilles spørgsmål ved, hvilket skole- eller uddannelsessystem, der kan underbygge de forestillinger, vi har om læring og deltagelse i læringsprocesser.
Transfer som grænsekrydsning er ikke blot et spørgsmål om, hvilken viden der overføres, men er i lige så høj grad et spørgsmål om, hvilket uddannelsespolitisk syn der er styrende i forhold til behovet for transfer. Ved at have et teoretisk og etisk blik på, hvordan individet undergår ontologiske transformationer i læringssituationer, kan vi forstå, hvilke mekanismer der er i spil i uddannelsessammenhænge, og hvordan disse har indflydelse på den lærende (Packer, 2001:509). Packers pointe implicerer dermed, at transfer ikke kun involverer, *hvad* der læres, og *hvordan* der læres, men i lige så høj grad, *hvem* der lærer, *hvor* dette læres og *hvorfor*. Packer fremhæver, at et vigtigt spørgsmål i forhold til transformationer dermed er, hvad vi forstår ved eksempelvis skole, aktørerne som er involveret i den, og hvorfor skolen har en berettigelse i vores kultur. Med denne kritik fremhæver den nyere transferforskning i endnu højere grad kontekstperspektivet. Hvor der i delta-

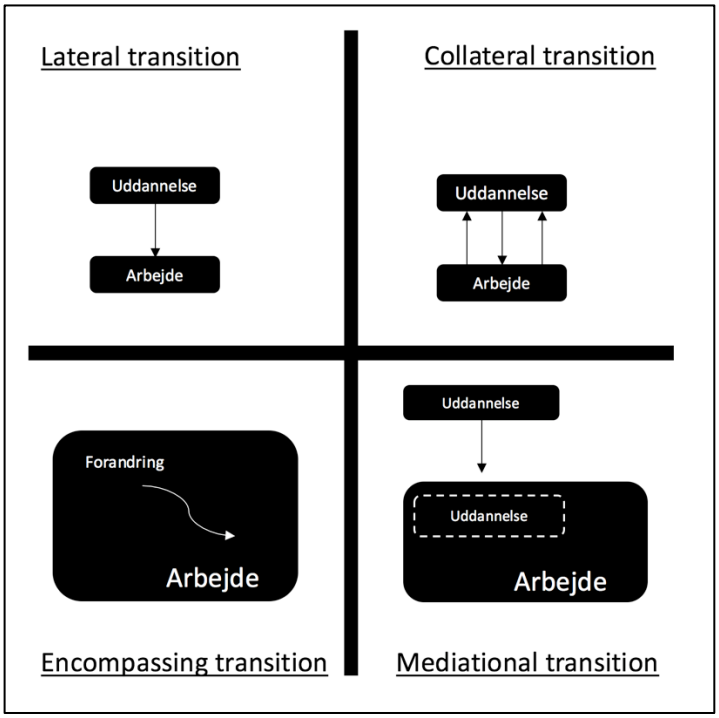
gelsesperspektivet tidligere først og fremmest var fokus på deltagelsesmønstre i én situeret praksis ad gangen, fremhæver nyere teorier, hvorledes forskellige praksisser og kontekster gensidigt påvirker hinanden og udvikler sig.

I forlængelse af kritikken på det instrumentelle syn på transfer som en overførelsesmetafor fremhæver Beach (2003) særligt to kritikpunkter ved transferforskningen.
For det første fremhæver han, at transfer ses som noget adskilt eller noget andet end læring. Ifølge Beach er dette en fejlslutning, idet transfer netop er en del af læringsprocessen. Man kan derfor ikke adskille disse begreber fra hinanden, man kan allerhøjst se transfer som en mere snæver og isoleret del af læringsprocessen.
Det andet kritikpunkt hos Beach er, som vi ligeledes har set det hos bl.a. Greeno, Moore & Smith (1993), at transferbegrebet splitter det kognitive og mentale aspekt af læring fra læringsmiljøet. I stedet for at have fokus på det ene eller det andet, bør forskerne forsøge at forstå, hvilken sammenhæng og relation, der er mellem dem.

Beach anlægger et virksomhedsteoretisk blik på transfer med et fokus på, hvorledes individet kontinuerligt møder og deltager i nye læringssituationer, der kræver rekonstruktioner, udvikling og generaliseringer af viden.
Generalization of knowledge (Beach, 1999:112) defineres som en kontinuerlig transformation af viden, færdigheder og identitet på tværs af forskellige sociale organiseringer. Denne generalisering af viden kan aldrig isoleres fra sociale organiseringer af identiteter, symboler og artefakter, der hele tiden forandrer sig i forhold til hinanden. Det er, ifølge Beach, vigtigt at være opmærksom på, hvordan deres indbyrdes relation forandres, hvis man vil forstå denne generaliseringsproces.

For Beach er det et essentielt anliggende, at transferforskningen undersøger og er opmærksom på, at viden transformeres som resultat af interrelaterede associationsprocesser (fx at se ligheder og forskelle) på tværs af historisk forbundne kontekster i stedet for en fast eller generel procedure mellem to kontekster. Sammenhænge mellem sociale organiseringer kan være i form af kontinuitet eller genkendelighed, men også i former af modsætningsforhold og distinktioner.

Bevægelsen mellem forskellige kontekster kalder Beach *consequential transitions*. Beach definerer begrebet som samspillet mellem udviklingen af individets identitet i forhold til de sociale konfigurationer, han eller hun indgår i. Ifølge Beach opstår der i dette samspil på baggrund af deltagelse og refleksioner hos den lærende en videnudvikling (*propagation*), der medfører en ny forståelse af sig selv og de praksisser, vedkommende er involveret i.
Beach opdeler sit *consequential transitions* i fire former for overgange: *Lateral-, collateral-, encompassing- og meditational transition* (Beach, 1999:144), der afspejler forskellige måder, hvorpå den tidligere nævnte relation mellem individ og social situation forandres (Beach, 2003:42).



Figur 3: Illustration af Beachs fire typer transitioner

- *Lateral transition* afspejler individets lineære bevægelse og deltagelse mellem to situationer, der er historisk relaterede, fx fra uddannelse til job eller mellem aktiviteter, der ligger i forlængelse af hinanden. Lateral transition afspejler den klassiske transferforståelse ved at være en direkte tværgående overgang, hvor tidligere erhvervet viden anvendes i ny praksis eller situation. Der er her tale om en envejsbevægelse fra en praksis til en anden, hvor erfaringer, færdigheder og viden tages med fra en praksis til en anden.

- *Collateral transition* kan, modsat envejsbevægelsen, betegnes som en dynamisk vekselbevægelse frem og tilbage mellem flere situationer eller praksisser inden for en afgrænset tidsramme. Eksempler kunne være den daglige bevægelse mellem hjem og studie eller skole og arbejdsliv. Fra et uddannelsesperspektiv er praktikperioder, hvor den studerende bevæger sig frem og tilbage mellem uddannelse og praktiksted, et eksempel på kollaterale transitioner.

- *Encompassing transitions* opstår, modsat de to foregående, inden for rammerne af én social praksis eller situation, der undergår en forandring. Som hos *lateral transition* er der også her tale om en vis progression, men hvor der i førstnævnte er tale om en bevægelse mellem kontekster, er der her tale om, at konteksten forandrer sig. Eksempler kunne være gennemgribende reformer på arbejdspladsen eller uddannelsen, hvilket forandrer tidligere eksisterende rammer og forståelser af individets rolle og position.

- *Mediational transition* er fremadskuende i den forstand, at der fx kan være tale om simuleringer af fremtidige situationer. Denne form ses ofte i uddannelsessystemet, hvor der arbejdes med fremtidsscenarier og simulationer (Dohn & Hansen, 2018), der afspejler eller medierer praksisser eller udfordringer i de studerendes fremtidige virke. Et eksempel herpå kan i professionsuddannelsesregi være inden for sundhedsområdet, hvor der fx er etableret laboratorier eller faciliteter, der afspejler de forhold, der er på arbejdspladsen (fx sengeafsnit på sygehuse eller kliniske laboratorier).

Beach er særligt inspireret af det virksomhedsteoretiske perspektiv og Yrjö Engeström, der med begrebet *ekspansiv læring* (Engestrøm, 2001; Engestrøm, 2015) og *developmental transfer* (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) anlægger et syn på transfer, som forandring af sociale virksomhedssystemer og hvorledes disse forandringer eller ønsket herom skaber transformationer af viden og virksomhedsformer.
Tuomi-Gröhn & Engeström fremhæver videnskonstruktion som en interaktion mellem virksomhedssystemer, hvor viden og virksomhed ses som et resultat af individers krydsninger mellem dem. Virksomhedssystemer skal her forstås som en kollektiv enhed af aktører, meninger, regler og artefakter. Læring skal i denne optik ses som distribueret inden for og på tværs af virksomhedssystemer gennem forskellige medierende ressourcer, procedurer og regler samt individers forskellige positioneringer. Virksomhedssystemer er transformative og forandrer sig i takt med, at der opstår spændinger og konflikter, der skal løses. For at forstå individers læring, skal de interne spændinger i virksomhedssystemet, der driver transformationer frem, derfor tages i betragtning.
Nye virksomhedssystemer opstår, når individer anfægter den eksisterende praksis. Dermed bliver den viden og virksomhed, der konstituerer systemet, genstand for meningsforhandlinger, der medfører forandringer og nye virksomheder. I forhold til transferforskning gør Toumi-Gröhn & Engeström (2003) gennem deres teori opmærksom på, at læringsaktiviteter og behov for at finde løsninger på problemstillinger ikke på forhånd er givet. Læreprocesser, fx uden for skolen, skabes gennem nyopståede behov, gennem nysgerrighed eller ved opbrud med en tidligere forståelse. Dette medfører, at læringsprocesser ikke handler om at efterprøve eller finde frem til på forhånd givne løsningsforslag, modeller eller produkter for derigennem at lære generelle principper eller procedurer. Derimod handler det om at kunne se ligheder og afvigelser mellem tidligere erfaringer og det forestående problem og hvilke designs, problemløsningsaktiviteter og virksomhedsformer, der er hensigtsmæssige.

Begreberne *grænsekrydsning* (Suchman, 1994, Akkerman & Bakker, 2011) og *grænseobjekter* (Star & Griesemer, 1989) skriver sig ind i denne nyere transferforskningsdiskurs og kan ses som en udfoldelse af transfermediering og en kritisk udvidelse af transferbegrebet. Begreberne understøtter det tidligere skitserede analytiske fokusskifte fra den lærende som agent, der overfører viden fra en kontekst til en anden til et fokus på, hvordan

denne proces er kontinuerlig, dialektisk og skaber forandringer i begge kontekster. Tanggaard (2007) gør fra et professionsperspektiv opmærksom på, at termen *grænsekrydsning* ofte bruges som pseudonym for et mere klassisk transferbegreb. Hun påpeger dog, at krydsninger mellem kontekster rummer mere end en rationel transfer af viden, nemlig skabelsen af identitet og udvikling af en professionel praksis. De kontekster, den lærende bevæger sig i mellem, er grundlæggende forskellige og må vurderes ud fra de logikker, værdier eller traditioner, der hersker henholdsvis det ene eller det andet sted. Ydermere understreger Akkerman & Bakker (2011), at hvor transferlitteraturen ofte ser konteksters forskellighed som barriere, bidrager grænsekrydsningsperspektivet til at se mulige læringspotentialer ved netop at finde egnede metoder til at forbinde kontekster på tværs af forskelligheder. Akkerman og Bakker identificerer (Akkerman & Bakker, 2011) fire overordnede dialogbaserede læringsmekanismer som fremtrædende i grænsekrydsningslitteraturen:

- *Identification,* hvor læring i grænseområdet fremmes gennem synliggørelsen af ligheder samt forskelle mellem to kontekster, og hvorledes disse afgrænses fra hinanden.

- *Coordination,* der gennem grænsekrydsningsobjekter fremmer læring som dialog mellem deltagere med henblik på at skabe sammenhængskraft på trods af forskelle.

- *Reflection*, hvor læring fremmes gennem refleksion over og indsigt i forskelle på kontekster, der medvirker til en øget forståelse for sin egen ageren.

- *Transformation*, der som læringsmekanisme fører til grundlæggende forandringer i en praksis eller til etableringen af nye overgangspraksisser.

Grænseobjekter har i grænsekrydsningslitteraturen, især den, der beskæftiger sig med transfer-og transformationsbegreber, ofte et særligt fokus, men karakteriseres også forskelligt i litteraturen. Eksempelvis bruges græseobjekter hos Engeström (2001) både som motiver for forandring og etablering af *boundary spaces* samt som fysiske artefakter. Hos Star & Griesemer (1989) og Star (2010) beskrives grænseobjekter som medierende artefakter, der både har materielle og abstrakte egenskaber. De skabes som omdrejningspunkt på grænsen mellem sociale kontekster og har den funktion, at bygge bro mellem dem. Grænseobjekter kan både være udgangspunktet for procedurer og rutiner, men kan også fungere som fysiske redskaber, der tages i anvendelse for at håndtere udfordringer ved grænsekrydsningen mellem kontekster. En vigtig egenskab hos græseobjekterne er endvidere deres plasticitet og robusthed til henholdsvis både at kunne formes og ændres ud fra lokale behov i en kontekst og samtidig også bevare anvendeligheden på tværs af kontekster (Star & Griesemer,1989).

2.1.3 Det danske forskningsfelt: Transfer og situeret læring

Den internationale transferlitteratur er omfattende og har en lang historisk udvikling bag sig, og selv om der kan herske diversitet mellem forskningsbidragene, er transferforskningen et etableret felt. I Danmark er transferforskningen som afgrænset felt forholdsvist nyt og primært rettet mod voksenundervisning i erhvervs- og professionsuddannelse. Det betyder dog ikke, at de udfordringer, der er rejst i den internationale transferforskning, ikke er blevet behandlet inden for dansk forskning. Begrebet transfer er bare ikke i samme grad blevet eksponeret og anvendt. Det er især inden for forskning af situeret læring, at transferproblematikken tages op.

Transferforskning

De tidligste danske forskningsbidrag, der direkte beskæftiger sig med transferbegrebet, kan spores tilbage til Scavenius (1995) der på baggrund af KOMPAS-projektet bidrager med en perspektivering af transferbegrebet som en indlæringsteoretisk mekanisme inden for tværsektoriel undervisning mellem AMU og VUC. Scavenius fastholder primært et kognitivt perspektiv og peger på, at tværfaglig undervisning med fokus på identiske elementer og styrkelse af metakognitive strategier fremmer transfer.

Illeris (2009) understreger, at undervisningen på vekseluddannelserne må tage sit udgangspunkt i at forberede den studerende til det virke, der venter efter endt uddannelse. Han knytter transferbegrebet an til fire måder at forstå læringsprocesser på nemlig: *Kummulative* (mekanisk orienterede), *assimilative* (tilpasningsorienterede), *akkomodative* (udviklingsorienterede) og *transformative* (forandringsorienterede). Illeris argumenterer for, at disse fire læringstilgange er udtryk for et differentieret perspektiv på transfer som både en tilegnelse og applikation, der kræver færdigheder, forståelse, værdier, og strategier for kommunikation og videnstilegnelse (Illeris, 2009:144). Illeris understreger, at selvom der er en direkte forbindelse mellem en bestemt type læringsproces og det læringsudbytte, der er resultatet heraf, er der ikke tale om en rangordning, hvor noget er bedre end andet. Tværtimod, siger Illeris, er der tale om, at alle fire processer som helhed udvikler individets evner og kompetencer.

Vibe Aarkrog og Bjarne Wahlgren (Wahlgren & Aarkrog, 2004; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Wahlgren, 2013; Aarkrog, 2015) er fremtrædende i dansk transferforskning og har bidraget med et stort omfang af litteratur, der retter opmærksomheden på transfer som et opmærksomhedsfelt i undervisning på voksenuddannelserne. Wahlgren og Aarkrog har inspireret en stor del af transferforskningen inden for erhvervsskolesektoren og organisationsudvikling, eksempelvis Jensen (2014); Brandi (2016) samt Lauersen & Stegeager (2017a, 20017b). De er med forskellige afsæt fortalere for det, Wahlgren og Aarkrog kalder transfertræning, dvs. inddragelse af praksis i undervisningen, hvor de lærende får mulighed for at anvende det lærte i forskellige situationer. Jensen (2014) er eksempelvis fortaler for en øget praksisbaseret viden i uddannelserne, som afgørende for transfer. Hersom (2014) lægger vægt på, at indholdet og den teoretiske viden i uddannelserne peger

frem mod en kommende praksis uden for uddannelsen. Den viden, der undervises i, skal oversættes gennem et analytisk arbejde, der forbereder den lærende på, hvilken betydning den pågældende viden har for et bestemt virke i en kommende praksis som professionel. Wahlgren og Aarkrogs teorier baseres på både egne studier inden for læring og kompetenceudvikling mellem uddannelse og arbejdsliv og samtidig er de kraftigt inspireret af den internationale transferforskning. Et af de gentagende argumenter, de fremsætter med inspiration fra bl.a. Perkins og Salomons teoriramme, er at undervisning, der inddrager elementer fra anvendelsessituationen skaber mere high-transfer, og des flere varierede eksempler der inddrages, des mere far-transfer. Dette argument begrundes i, at eksemplets kraft giver den teoretiske viden en funktion i forhold til praksis og bliver dermed en del af en udviklet professionskompetence og -identitet hos den studerende (Wahlgren og Aarkrog, 2012:147).
En anvendelse og udvidelse af Wahlgren og Aarkrogs bidrag findes hos Henningsen og Mogensen (2013), der kobler praksisviden, professionsviden og videnskabelig viden gennem problem- og projektorienterede tilgange. De sætter, gennem en række udviklingsprojekter, særligt fokus på: 1) transfermedierende elementer og faktorer, 2) udvikling af didaktisk viden omkring transfer mellem teori og praksis, 3) styrkelse af de studerendes læringsudbytte på baggrund af transferbetingelser og –potentialer.
Der peges gennem en kraftig parafrasering af Wahlgren og Aarkrog (2012:116) på en række transferfremmende eller -hæmmende faktorer, der relaterer sig til *person*, *undervisning* og *situation* (Henningsen & Mogensen, 2013:48).

Personrelaterede faktorer udgør:

- Motivationen og læringsbehovet hos den studerende til at lære og senere anvende indholdet.
- Evnen til at sætte mål og forpligtelsen af at forfølge disse.
- Tiltro til egne evner.
- Metakognitive evner som kritisk tænkning og selvrefleksion.

Undervisningsrelaterede faktorer udgør:

- Mestring af stoffet, dvs. at den studerende har lært sit stof tilstrækkeligt til at kunne anvende det.
- Træning og opbygning af rutiner i forhold til anvendelsen af stoffet ved at den studerende gentagende afprøver viden og færdigheder i undervisningen.
- Underviseren som vejleder og rollemodel, der gennem engagement og interesse

støtter de studerendes læringsproces.

Situationsrelaterede faktorer udgør:

- At den lærende får mulighed for at anvende det lærte i umiddelbar forlængelse af læringssituationen, fx på et praktiksted.

- At der er ligheder i fysiske redskaber og miljøer, som den studerende befinder sig i under uddannelse og praktik.

- Transferklimaet, dvs. det sociale miljø, der støtter den lærende i at overføre og omsætte teoretisk viden til praksis. Denne støtte kan enten komme fra vejlederen, medstuderende eller andre former for ressourcepersoner.

Ovenstående faktorer kan både være fremmende eller hæmmende for transfer. Pointen er, at de på forskellig vis og i et komplekst samspil har betydning for, om det, der læres i uddannelsen, kan overføres og omsættes til praksis, og at det er afgørende, hvorledes der tages højde for faktorerne. Samtidig påpeger Henningsen og Mogensen, at transfermedierende artefakter ligeledes har en helt central rolle i forhold til, om transferprocessen fremmes eller hæmmes. De opdeler transfermedierende artefakter i fire underopdelinger:

- *Interaktionsredskaber*, der understøtter aktørernes samspil og samarbejde samt relationer om en fælles sag, fx trepartssamtaler mellem studerende, praktikvejleder og underviser.

- *Konstruktionsredskaber*, der udarbejdes med henblik på at løse en udfordring eller opfylde et behov. Konstruktionen indbefatter en fælles meningsforhandling- og læringsproces. Det kunne fx være undervisningsplaner eller protokoller for bestemte arbejdsgange.

- *Refleksionsredskaber,* der støtter den studerende i at reflektere over problemstillinger i praksis. Fx et refleksionsark eller en handleanvisning, der gøres til genstand for refleksion mellem aktørerne.

- *Simulationsredskaber*, der udgør særlige læringsarenaer, hvor den studerende kan eksperimentere med og evaluere sin viden fx gennem rollespil.

Henningsen og Mogens forsøger, gennem deres forståelse af transferbegrebet, at skabe koblingsmuligheder mellem et konstruktivistisk syn på transfer og et grænsekrydsningsperspektiv ved at understrege, at ikke individet alene, men også konteksten og situationen er afgørende for, hvilken type transfer (eller transformation), der er tale om.

Nielsen (2009) bidrager til transferforskningen med et fokus på transfer gennem kollaborative lærerprocesser. Nielsen påpeger, at samarbejdet mellem lærlinge i praktikken havde afgørende betydning for, hvorledes de anvendte det lærte fra uddannelsen i praksis. Nielsen argumenterer for, at transfer ikke alene er et spørgsmål om at lære noget specifikt i en kontekst, men at det i ligeså høj grad er vigtigt, at der er fokus på, hvorledes denne viden senere vil være brugbar i andre kontekster. Læring bliver dermed multikontekstuel og realiseres ikke kun i én kontekst, men strækker sig over flere.

Forskning i situeret læring

Siden Lave og Wengers gennembrud med deres sociale forståelse af læring er der i Danmark opstået forskningsmiljøer inden for henholdsvis kritisk og pædagogisk psykologi samt pædagogisk og anvendt filosofi, der har taget deres forståelser til sig og på forskellig vis udfordret og udviklet forskellige tilgange, begreber og perspektiver på situeret læring. En del af dette arbejde er sket i samarbejde mellem blandt andet Jean Lave og Ole Dreier, men også andre har været meget inspireret af denne tilgang. Som det også er tilfældet inden for den danske transferforskning, tages der her udgangspunkt i pædagogiske og uddannelsesinstitutionelle sammenhænge samt arbejdslivet og organisatoriske læreprocesser. Særligt to perspektiver på situeret læring, der er nært beslægtet med Laves egen position i feltet, har været et centralt omdrejningspunkt for forskning inden for pædagogik og uddannelse: Nemlig det decentrerede perspektiv på læring og deltagerperspektivet (Axel & Tanggaard; 2010).

Decentreringsperspektivet undersøger, hvorledes organisering af praksis samt struktureringen af artefakter og miljøer har betydning for læring. Eksempler på dette perspektiv findes hos Nielsen & Kvale (2000), der gennem forskellige analytiske bidrag på situeret læring i og uden for formelle, institutionaliserede rammer fokuserer på *mesterlære* som deltagelsesform i social praksis. Eksempelvis undersøges forholdende mellem det at være nybegyndere og erfarne deltagere i sociale læringssystemer gennem begrebet *deltagerbaner* (Dreier, 2000, 2008; Nielsen, 2000, 2009). Her knytter det enkelte individs handlinger og identitetsdannelse sammen med de sociale praksisser, de er involveret i. Ved at undersøge de lærendes deltagerbaner bliver det muligt at opløse adskillelsen mellem individet og den sociale praksis, idet der både er fokus på deltagernes handlekontekster i det sociale og materielle rum og deres subjektive oplevelser, hvilket er vigtigt og meningsfuldt at lære i bevægelsen fra nybegynder til erfaren.

Deltagerperspektivet har særligt opmærksomheden rettet mod deltagernes læring gennem involvering i den sociale kontekst. Dette perspektiv implicerer et syn på deltagelse som uadskilleligt fra den sociale og materielle praksis, de befinder sig i. Læring som deltagelse betinges af konteksters indre og ydre rammer og udfordrer dermed et syn på læring som resultat af læringsmål og didaktiske intentioner. Læring bliver et vildt og ukontrollerbart fænomen, og forskere som Lene Tanggaard (2006, 2018) påpeger, at undersøgelser af

læring netop ikke kun kan opholde sig ved det normative og forestillingen om, hvordan man bør lære.
Tanggaard peger på, at deltagerbaner netop har den styrke, at de på den ene side henviser til den enkeltes deltagelse i et tidsligt og rumligt perspektiv og samtidig betoner, at læring sker gennem meningsskabelse med andre i sociale praksisser. Tanggaard pointerer yderligere, at koblinger mellem forskellige sociale praksisser, som eksempelvis skole og praktik, ikke kun er et spørgsmål om transfer af viden, men at det for den lærende gælder om på en meningsfuld måde at skabe sammenhænge. Denne meningsskabelse kan blandt andet medieres gennem koblingspunkter, der for den lærende skaber sammenhænge mellem konkrete aktiviteter og praksisser. Tanggaard (2006) giver *svendeprøven* som et eksempel på, hvorledes denne bliver et centralt omdrejningspunkt for mødet mellem aktører fra forskellige praksisser, og som har en betydning for både uddannelsen og virksomheden. En anden afgørende pointe er, at koblingspunkter udvikler identitetsmæssige koblinger (Tanggaard, 2006:178). Tanggaard retter samme kritik, som jeg tidligere har fremhævet hos Jean Lave, at transferbegrebet henviser til en psykologisk mekanisme, hvor viden betragtes statisk og direkte overførbar uden blik for den identitetsskabelse, der er forbundet med at deltage i sociale praksisser. Tanggaard viser, at individer gennem deltagelse i specifikke begivenheder, mødet med bestemte steder og mennesker samt udførelsen af bestemte aktiviteter identificerer sig med bestemte praksisser og kulturelle koder. Det er, ifølge Tanggaard, derfor af afgørende betydning, at der i uddannelsen designes for rige læringslandskaber og meningsfulde læringsbaner, hvor der hos den lærende skabes mulighed for at observere, blive vejledt af fagpersoner og at øve sig på fagets håndværk.

Et andet felt, der beskæftiger sig med viden og læringens situerede karakter, findes hos forskere inden for filosofi og læringsteori. Dohn (2013, 2016a, 2017) anlægger et praksisfilosofisk perspektiv på læring som situeret. Vidensformer kommer til udtryk og realiseres i konkret praksis, og Dohn påpeger, at transfer og transformationer af viden både må ses i et epistemologisk og ontologisk perspektiv, der begge relaterer sig til læringens sociale forankring og kontekstens muligheder og begrænsninger (Dohn, Hansen & Klausen, 2018). Dohns perspektiver videreudvikles og forfølges af Hachmann & Dohn (2018) der undersøger, hvorledes studerende gennem grænsekrydsninger mellem uddannelse og professionspraksis transformerer viden.

Spændingsforholdet mellem teori og praksis er også i fokus i forskning inden for professionsuddannelserne. Eksempelvis undersøger Knudsen (2012) på baggrund af forskningsprojektet *Brobygning mellem teori og praksis i professionsuddannelserne*[7] lærerstuderen-

7 Projektet forløb fra 2009-2013 og havde til formål at undersøge frafaldsproblematikken på professionsuddannelserne som en konsekvens af studerendes vanskeligheder ved at skabe mening og sammenhæng mellem uddannelsens forskellige teori- og praksiskoblinger.

des veksling mellem uddannelse og praktik, og hvorledes bestemte kundskabsformer intenderes og realiseres som kropsligt forankrede disse steder. Knudsen konkluderer, at spændingsforholdene mellem teori og praksis ikke i sig selv er problematiske, men at kulturelle modsætninger mellem forståelsen af teori og praksis ikke italesættes i uddannelsen eller i praksis, og at dette medfører en dikotomisk forståelse af teori-praksisfænomenet.
Nielsen (2014) identificerer gennem et systematisk review af den internationale empiriske forskning forskellige bud på strategier i forhold til at skabe sammenhænge imellem teori og praksis. Projektet bidrager gennem en narrativ og konceptuel syntetisering med en kortlægning af teoretiske forståelser af begreberne teori og praksis. Med udgangspunkt i Carrs (1986; 1990) typologier over teorier om teori og praksis identificeres fire primære tilgange: Nemlig *common sense-tilgangen, den anvendte videnskabs tilgang, den praktiske tilgang og den kritiske tilgang*, hvoraf særligt to er dominerende, nemlig den *praktiske* og den *anvendt videnskabelige* (Nielsen, 2014:267). Kort fortalt er den *praktiske tilgang* kendetegnet ved, at teorien informerer praktikerens forståelse og dømmekraft ud fra normative perspektiver i forhold til, hvad der er etisk forsvarlig og god praksis. Den *anvendte videnskabs tilgang* kendetegnes ved at forstå teori som objektiv evidens, hvorfra abstrakte begreber og principper kan guide eller regulere praksis.
Kamstrup (2015) undersøger gennem et empirisk studie i professionsuddannelser *teori-praksisfænomener* som fremkommende i hverdagssituationer hos de studerende.
Kamstrup understreger, at det i professionerne ikke handler om at skabe én, men mange koblingspunkter, der stabiliserer og kæder teori og praksis sammen. Gennem brug af *brobygning mellem teori og praksis* som metafor argumenterer Kamstrup, for at teori og praksis ikke skal ses som modsatrettede og adskilte, men at der i lokaliseringen af udfordringer mellem teori og praksis skabes muligheder for undersøgelser og koblinger mellem specifikke fænomener.

Reviewets relatering til afhandlingen
I ovenstående review har jeg fremhævet et udvalg af positioner i transferfeltet, der giver et overordnet indblik i den udvikling transferbegrebet og transferforskningen har gennemgået. Der er dels tale om en historisk præsentation, men også et forsøg på at vise den kontinuerlige udvikling transferbegrebet har gennemgået. Fra primært at se transfer som individuelle, kognitive processer og adfærdsregulering, er opmærksomheden nu rettet mod situationers iboende betingelser samt deres formaterende og medierende kraft på både individers og gruppers deltagelse og handlinger i sociale systemer.

De fremhævede transferpositioner i reviewet skaber et fundament for afhandlingen. Selv om jeg ikke direkte fremhæver dette i reviewet, udgør en stor del af de teorier, som lægger sig inden for feltet omkring situeret kognition og især deltagelsesperspektivet, et udgangspunkt for den position jeg indtager i afhandlingen. Jeg er særligt inspireret af det situerede og sociokulturelle afsæt for læring og udvikling af identiteter og deltagelsesmønstre (Rogoff, 1995; Säljö, 2003; Greeno, 2011). Fra et transferteoretisk perspektiv kommer

dette eksempelvis til udtryk gennem min brug af Greeno og Gresalfis idéer om *socio-epistemiske forhandlinger*, hvor de måder, hvorpå de studerende positioneres og engagerer sig i faglige aktiviteter, danner afsæt for udviklingen af *deltagelsesmønstre* og *-identiteter*. Deres tænkning suppleres med forskning inden for situeret læring (Lave & Wenger, 1991; Greeno, 1997; Dohn, 2013) og fagdidaktisk teori (Dale, 1999; Steffensen, 2008; Høegh, 2018) hvilket muliggør, at jeg opbygger et analytisk rammeværk for undersøgelser af de studerendes videnstransformationer på tre *kontekstuelle niveauer* (Dohn, 2017; Hachmann & Dohn, 2018; Dohn & Hachmann, 2020).

I forhold til udformningen af didaktiske designs er jeg inspireret af Randi Engles idéer om *ekspansive framing* og skabelsen af *interkontekstualitet* (Engle, 2006) mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Randi Engle baserer primært sin klasserumsforskning på mikrostudier, hvor det ekspansive består i at skabe relationer mellem aktiviteter inden for samme praksis. Mit projekt går på tværs af praksisser og inddrager derfor et *grænsekrydsningsperspektiv* (Akkerman & Bakker, 2011; Beach, 1999) med fokus på de studerendes *deltagelses-* og *læringsbaner*, der eksempelvis fremhæves hos Bransfort & Schwartz (1999), Greeno og Gresalfi (2008) og i en dansk kontekst af forskere som Tanggaard (2006), Dreier (2000) og Nielsen (2008). I den konkrete situation undersøges det, hvorledes forskellige *vidensaspekter* (Dohn, 2017), aktiviteter og rammer skaber koblingspunkter, der understøtter eller begrænser socio-epistemiske meningsforhandlinger (Wenger, 1998). De udviklede aktiviteter og designløsninger ses dermed som *medierende artefakter* (Wertsch, 1991), der har til hensigt at skabe opmærksomhed (Lobato, 2008) på ligheder og forskelle mellem praksisser samt gennem konkrete grænsekrydsninger.

2.2 Transformation af faglig viden som deltagelse på tværs af sociale praksisser

Gennem ovenstående relatering af reviewet til afhandlingen, knyttes mit eget afsæt inden for transfer og læring til den situerede og sociokulturelle tilgang. Her tales der i højere grad om transformationer af viden, idet der i højere grad er fokus på samspillet mellem menneskers deltagelse og de sociale praksisser, hvori denne deltagelse udfoldes.
Sociale praksisser forstår jeg, med afsæt i Wenger (1998:47), som kulturelle og historiske rammer, der giver deltagernes interaktioner og virksomhed mening og struktur.
Praksis er ikke kun et udtryk for, at man fysisk befinder sig forskellige steder, men at deltagelsen disse steder indbefatter forhandlinger af, hvad meningsfuld viden og handlen er. Deltagelse i social praksis er dermed både det vi gør, siger og de artefakter, der tages i anvendelse, men også alt det, der ikke siges, gøres eller på anden vis kommer til udtryk, når vi interagerer med andre.
Wenger (1998) betegner praksis som resultatet af en fælles læringshistorie, der ikke blot kan overleveres, men derimod er til forhandling. Deltagere interagerer, meningsforhandler og lærer af hinanden, og på denne måde udvikles både praksis og de deltagelsesformer,

der er meningsfulde heri. På linje hermed kan hhv. modulundervisningen og forsøgsklassen ses som to sociale praksisser, hvor der er udviklet bestemte roller, ritualer, forståelser, procedurer og artefakter, der har indflydelse på den måde deltagelsen udfoldes på. Selv om der kan være sociokulturelle ligheder mellem disse to praksisser, er der også forskelle, der kræver forandringer, når de krydses (Wenger, 1998:103). Det er i dette forandringsperspektiv, min forståelse af videnstransformationer indlejres. I denne optik er transformationsbegrebet et udtryk for den forhandling af meningsfuld viden og deltagelse, der foregår i forbindelse med krydsningen mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. I det følgende vil jeg udfolde begreber, der knyttes til denne situerede og sociokulturelle tilgang.

2.2.1 Det sociokulturelle afsæt – arven efter Vygotskij

Forskningsprojektet tager afsæt i et sociokulturelt perspektiv, der har sine rødder i den kulturhistoriske skole. Den kulturhistoriske skole blev formuleret af sovjetiske psykologer som Leontjev, Luria og Vygotskij i 1920'erne og 1930'erne, men særligt teorier om læring tilskrives Vygotskij (1978). Hans tanker har inspireret en række andre forskere i Vesten og fik en særlig revitalisering op igennem 90'erne, hvor forskere som James Wertsch (1991), Barbara Rogoff (1995, 2003) og Roger Säljö (2003) formulerede teorier omkring læring og udvikling, der betonede sammenhængen mellem individets kognitive processer og de omkringliggende sociokulturelle rammer. Viden og tænkning blev gennem disse teorier anset som situeret, kontekstfølsom og medieret gennem samspillet mellem redskaber, menneskers kommunikative handlinger og deltagelse i sociale praksisser. Netop Wertsch, Rogoff og Säljö er kendt for at have haft en stor indflydelse på videreførelsen af Vygotskijs tanker. Gennem deres aktualisering og fokus på sociale aspekter ved menneskelig handling i specifikke kontekster, frem for primært historisk-materialistiske aspekter, har de bidraget til den sociokulturelle tilgang, som alternativ til den oprindelige kulturhistoriske (Odgaard, 2019). Som Wertsch (1991:6) påpeger, er målet for den sociokulturelle teori at tage højde for samspillet mellem tænkning, handling og omgivelser. Læring og udvikling bliver i denne optik måder at formulere og forstå virkeligheden på og at kunne anvende denne erkendelse i en kulturelt præget praksis (Säljö, 2003:108). Den menneskelige aktivitet, og hvordan denne medieres gennem artefakter som sprog, redskaber og handlinger, bliver dermed central i sociokulturelle undersøgelser. Det betyder, at man forskningsmæssigt må orientere sig mod følgende to gensidigt påvirkede aspekter, der afspejler menneskelig handling og deltagelse (Säljö, 2003:23):

- Udviklingen og anvendelsen af intellektuelle artefakter, der fx omfatter sproglige begreber, regler, normer eller andre måder at systematisere og mediere vores tænkning på.

- Udviklingen og anvendelsen af fysiske artefakter, som skriveredskaber eller uret, der strukturerer eller understøtter vores handlinger.

På baggrund af forskningsprojektets designtilgang, rettes den forskningsmæssige orientering i dette studie sig mod medierede handlinger (uddybes i afsnit 2.4) og hvorledes disse kommer til udtryk gennem konkrete aktiviteter, der retter sig mod danskfaglig undervisningen af elever i forsøgsklassen. Der er dermed fokus på de kommunikative handlinger, der udfolder sig inden for disse aktiviteter og didaktiske rammer på baggrund af udviklingen samt anvendelsen af både fysiske og intellektuelle artefakter.

2.2.2 Medierende artefakter og reifikation

Som jeg antydede i begyndelsen af afsnit 2.2 er mediering af handling gennem fysiske og intellektuelle artefakter centralt i en sociokulturel tilgang til menneskers erkendelse, læring og handlinger (Wertsch, 1991, 2017; Säljö, 2003: Wenger, 1998). Artefaktbegrebet pointerer, at mennesket ikke har direkte adgang til deres omverden, men oplever og interagerer i den gennem konstruktioner, som fx sprog, procedurer eller materielle genstande. Artefakter betragtes som forbindelsesled mellem individets kognitive bevidsthedsprocesser og de omkringliggende rammer (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1991; Tanggaard, 2006). Fokus på medieringsbegrebet tager sit afsæt i teoridannelsens tidligste repræsentanter, Karl Marx, Friedrich Engels, Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin. Deres idéer udsprang af en socio-materiel tænkning om, at overlevering af menneskelig praksis gennem materielle redskaber på tværs af generationer ikke blot videreføre traditioner, men også skaber nye udviklingsmuligheder og praksisser. Dette perspektiv videreføres i en sociokulturel tænkning, dog med en nedtoning af den materialistiske determinisme, der kan tolkes som fremtrædende i den tidlige teori. Den sociokulturelle teori foretager ikke samme skarpe adskillelse mellem fysiske (materielle) og intellektuelle (psykiske) artefakter som det var tilfældet hos Vygotskij. Dette begrundes bl.a. hos Säljö (2003) med, at mange artefakter både medierer vores fysiske og kommunikative handlen, men også er redskaber for tænkning. Artefakter og brugen af dem kan dermed ikke adskilles, idet de gensidigt forudsætter hinanden. Vi kan tage artefakter i anvendelse som en del af vores deltagelse og bruge dem i specifikke situationer, men samtidig bliver vores deltagelse og tænkning formet af de egenskaber, som artefakter besidder (Lave & Wenger, 1991:101; Wenger, 1998).

De studerendes brug af PowerPoint-præsentationer i forsøgsklassen kan været et eksempel på denne vekselvirkning. Brugen af computere og den interaktive tavle (fysiske artefakter) i forsøgsklassen sætter til en vis grad en ramme for, hvilke undervisningsressourcer de studerende skal forberede til undervisningen af eleverne. Ofte skabes, ud fra de softwareprogrammer de studerende har til rådighed via deres studie, semiotiske ressourcer i form af video, lyd eller multimodale præsentationer som PowerPoints.

I undervisningen integreres både den interaktive tavle og de studerendes produktioner i de kommunikative handlinger og aktiviteter, der udgør den sociale praksis. PowerPointen som undervisningsressource knyttes dermed både til det fysiske miljø, men også til de sproglige ytringer og fysiske bevægelser, der udfolder sig i undervisningen. De studerende klikker på computeren for at skifte slides, der skabes et fælles blikfang og gennem brugen af tavlens pen understreger, tegner og peger de studerende på ord, modeller eller

andre semiotiske udtryk. PowerPointen får samtidig en særlig status, der skaber undervisningens narrativ og faglige fokuspunkter (*focusing phenomena*), der medierer meningsskabelser og -forhandlinger i situationen (Lobato, Ellis & Muñoz, 2003).
Vores deltagelse formes gennem en vekselvirkning mellem brug og skabelsen af artefakter. Wengers (1998:59) begreb om reifikation er her nyttigt at inddrage, idet det betegner en deltagelsesproces, hvor oplevelser og erfaringer formgives og materialiseres i både fysiske og intellektuelle artefakter. Reifikationer skal dermed ses som både proces og produkt til fornyelsen af sociokulturelle mønstre (Säljö, 2003:136).
Wengers reifikationsbegreb kan eksemplificeres ved brugen af PowerPoints på den interaktive tavle frem for kridttavlen. Som det fremgår ovenfor, forandrer brugen af PowerPoints både de studerendes måde at undervise på og deres egne oplevelser af at formidle det faglige stof. Samtidig indlejres en bestemt meningsskabelse gennem denne form for formidling. Hvor skrivning på en kridttavle kan have bestemte kulturtekniske, motoriske og oplevelsesmæssige perspektiver, har brugen af PowerPoints nogle andre. Kridttavlen lægger eksempelvis op til en mere langsommelig og fælles konstruktion af fx modeller eller noter, hvorimod PowerPoints ofte består af på forhånd producerede noter eller færdige modeller. Brugen af bestemte artefakter i forbindelse med gennemførelsen af specifikke aktiviteter ændrer dermed aktivitetens art og meningen med den. Wenger tilføjer, at reifikation ikke blot er at skabe et fysisk produkt, men der er tale om *repræsentationer* i både fysisk og abstrakt form af det, der inden for et praksisfællesskab betegnes som meningsfuld.
Et mere abstrakt eksempel end PowerPoints kunne være *eleven* som begreb. I skolen bliver barnet til en elev, hvilket vil sige, at der er en bestemt forståelse og meningstilskrivelse til denne særlige måde at deltage på. Eleven forventes fx at handle på bestemte måder i klasserummet, omtales på specifikke måder til teammøder og anskues fra uddannelsessystemet på en bestemt måde, når der lovgives på skoleområdet. Elevbegrebet konstituerer dermed en særlig kulturelt betinget forståelse af barnet, når det træder ind i skolens rum. Elevbegrebet som reifikation er således et specifikt afsæt for forskellige deltagelsesformer, eksempelvis undervisningsplanlægning. I de studerendes planlægning bliver eleverne og deres forudsætninger en repræsentation, et fokuspunkt, i forhold til mål og formål for forskellige faglige aktiviteter. Dette afføder i planlægningssituationen både faglige diskussioner, forventningsafstemninger, ansvarsfordeling og enighed om, hvad der er betydningsfuldt at inddrage. Ikke alt kan betegnes som reifikationer. Det afgørende er, at det, der reificeres, er meningsfuldt i forhold til rammesætningen af den deltagelse, der foregår i social praksis. Når *eleven* derfor kan betegnes som en reifikation, er det fordi begrebet repræsenterer et vigtigt fokus for meningsforhandlinger i den sociokulturelle praksis i skolen.

Det skal her afslutningsvis fremhæves, at afhandlingen i forlængelse af det sociokulturelle perspektiv anvender begrebet *artefakt* som et samlende overbegreb for både fysiske objekter samt ikke-fysiske og intellektuelle artefakter. Når *artefakt* bruges som et overbegreb, er det på baggrund af den varierede brug af forskellige termer hos de teoretikere,

jeg læner mig op ad. Fx bruger Wertsch (1991, 2017): *Mediational means*, Säljö (2003): *Redskaber, artefakter, objekter og ressourcer,* Lave og Wenger (1991): *Artifacts, objects, technology*. Begreberne bruges i litteraturen både specifikt, men også som sproglige varianter, hvilket til tider kan være forvirrende. Jeg vil derfor præcisere min brug af begrebet *artefakt* som et samlende overbegreb, når jeg på generelle eller teoretisk, abstrakte niveauer taler om handlingsmedierende fysiske og ikke-fysiske redskaber. Jeg vil derudover udspecificere, hvilke former for artefakter, der er tale om i den konkrete situation fx undervisningsplaner, faglige begreber eller andre former for ressourcer.

2.2.3 Institutionaliseret læring og viden

Fra et sociokulturelt perspektiv er læring en mulighed i al menneskelig virksomhed (Säljö, 2003). Familie, venner, arbejdspladser, fritidsforeninger og sociale medier rummer alle læringsmuligheder, hvorfra individet eller gruppen af deltagere bærer noget med sig.
Vi stifter bekendtskab med og udvikler kulturelle ressourcer, der åbner for handlemuligheder samt deltagelses- og kommunikationsformer, som vi tager med os både ud og ind i de praksisser, vi bevæger os i. Selvom det at lære noget ikke er bundet til bestemte miljøer, er institutioner som skoler, gymnasier, erhvervsskoler, professionshøjskoler og universiteter en vigtig bestanddel af tilrettelæggelsen og designs af aktiviteter og virksomheder med specifikke vidensområder og læringsformer for øje. De er måder, hvorpå vi i vores kultur har valgt at opdele viden i specifikke områder ud fra en række uddannelsespolitiske og samfundsmæssige perspektiver. Institutionerne er med andre ord udtryk for, hvordan vi ønsker at give adgang til viden og hvilken viden vi anser for nyttig og værdifuld (Säljö, 2003).
Både professionshøjskolen og folkeskolen har som institutioner bestemte formål og kulturelt udviklede forståelser af, hvad god læring og adfærd er, hvilken viden, der er værdifuld, og hvordan læringsmuligheder bedst tilrettelægges. Disse formål og forståelser stiller bestemte betingelser i forhold til det at være studerende, underviser, lærer og elev. Betingelserne skaber afsæt for processer, hvor den lærende approprierer bestemte måder at handle på gennem brugen af medierende artefakter, der på forskellige kontekstuelle niveauer rammesætter disse handlinger. Ringetonen, skoleskemaer og undervisningsplaner[8] er eksempler på artefakter, der rammesætter, hvordan de lærende orienterer sig gennem dagen, og på hvilke tidspunkter bestemte fag er i fokus. Undervisningslokalet afspejler bl.a. organiseringsmuligheder for, hvordan viden bearbejdes og erfares. Interaktionen mellem underviseren og den studerende i situationer, hvor underviseren stiller spørgsmål til den lærende, hvor begge er velvidende om, at underviseren allerede kender svaret, er et eksempel på en kulturel appropriering af lærer-elev relationen. Disse banale eksempler afspejler, at der er særlige forhold, som formes af kulturelle faktorer, der strukturerer og

8 I afhandlingen nævnes *undervisningsplaner* også som *modulplaner* (for undervisningen på læreruddannelsen) og hos nogle studerende som *lektionsplaner* (i forbindelse med deres undervisning i forsøgsklassen).

muliggør erkendelse og handlinger på bestemte måder. Appropriering skal i et sociokulturelt perspektiv ikke forstås som den blotte overtagelse af noget. Vygotskij anvendte begrebet *internalisering* om den uforandrede overtagelse af kulturens praksisser og redskabsbrug, fx barnets overtagelse af sproget (Vygotskij, 1978:89). I et sociokulturelt perspektiv introducerer Wertsch (1991:60) begrebet med afsæt i Bakhtin og påpeger, at appropriering ikke er en direkte indoptagelse af kulturen eller overtagelsen af en bestemt form for redskabsbrug, men at der tale om en forandringsproces, der afspejler en gensidig påvirkning mellem individets handlen, medierende redskaber og den omkringliggende kulturelle omverden. Appropriering, modsat internalisering, forudsætter dermed at medierede handlinger og deltagelse giver mening og er relevante i den praksis, hvori disse finder sted. Eksemplet med interaktioner mellem underviser og studerende er en kulturel praksis, hvor det, at underviseren spørger og studerende svarer inden for bestemte konventioner, er resultatet af dynamiske forhandlinger, der giver deltagerne, bestemte positioner og privilegier. De institutionelle rammer bidrager således med en struktur og en organisering. Sproget og det faglige indhold bidrager med et fokus for interaktionen, og det enkelte individ bidrager ved at give og tage ordet på baggrund af kontinuerlige socioepistemiske forhandlinger, der foregår gennem deltagelsen.

Tre aspekter ved viden

Gennem det sociokulturelle afsæt anlægges et syn på viden som situeret, medieret og handlingsorienteret (Lave & Wenger, 1991; Greeno, 1997; Nielsen & Kvale, 2000, Säljö, 2003). Dette syn har betydning for projektets gennemførelse og de analytiske orienteringer, der fremføres i afhandlingen. Transformationer af viden kan ikke reduceres til reproduktioner af viden, men nødvendiggør også en opmærksomhed på viden i anvendelse, der ud over at kunne være abstrakt også implicerer færdighedsorienterede, tavse (Polany, 1962), ekspliciterbare og erfaringsbaserede perspektiver. Jeg er her inspireret af en forståelse af viden, som udførligt præsenteres og diskuteres hos Dohn (2013; 2017), hvor der argumenteres for, at viden må forstås handlingsorienteret, idet den fuldt ud realiseres gennem handlinger i praksis og gennem imødegåelsen af de betingelser, som situationen stiller.

Jeg vælger her bevidst at kalde det for *aspekter af viden* frem for eksempelvis *vidensformer*. Dette begrundes ved, at jeg ikke mener, at viden ud over i et analytisk perspektiv kan skilles ad. De tre aspekter danner tilsammen summen af den viden et individ besidder inden for et givent område. Når vi som mennesker tænker, erfarer, oplever og handler i verden, er det med afsæt i, hvorledes disse aspekter står i forhold til hinanden.

Med dette perspektiv skelner jeg grundlæggende mellem erfaringsviden, praksisviden og propositionel viden, som jeg vil uddybe i det følgende.

- Erfaringsviden betegnes af Dohn som *(...) felt holistic bodily responsiveness' encoded in one's bodily handling of the situation in which the phenomenon is met.* (Dohn, 2017:32).

Viden er i denne optik en kropslig forankret fornemmelse for en situation, der ikke alene er mentalt forankret i hukommelsen, men også kommer til udtryk i den måde situationen håndteres på med udgangspunkt i personens dispositioner, følelser og motiver.
Set fra et lærerprofessionsperspektiv kan erfaringsviden beskrives med udgangspunkt i den fornemmelse det er at stå foran en flok elever i et klasseværelse på skolen. Lugte, indretningen af lokalet, interaktioner med eleverne fremkalder på forskellig vis erfaringer og indtryk hos den lærende, der både henviser til tidligere erfaringer fra lignende situationer og er afgørende for lærerens handlen her og nu. En vigtig pointe ved dette aspekt er, at erfaringsviden ikke skal reduceres til at være passiv og tilbageskuende, men tværtimod at den kontinuerligt opbygges gennem partikulære oplevelser. Den "erfarne lærer" er fx et udtryk for en lærer, der over tid er blevet mere og mere specialiseret i sit felt gennem gentagende oplevelser, der sætter vedkommende i stand til at træffe en række beslutninger på baggrund af en fornemmelse eller at kunne gennemskue situationen. Eksempler, hvor den erfaringsviden viser sig, er i situationer, hvor læreren fornemmer en konfliktoptrapning mellem elever og handler i overensstemmelse med afværgelsen af denne i opløbet. Et andet eksempel er lærerens evne til at redidaktisere undervisningens indhold i overensstemmelse med elevernes reaktioner og forudsætninger i situationen. Læreren fornemmer her på baggrund af mere eller mindre synlige tegn og impulser, om elevernes læring fremmes eller hindres. Hvis stoffet er for svært, stilladserer læreren yderligere og vice versa, hvis stoffet er for nemt. Da erfaringsbaseret viden tilegnes eller erfares gennem faktiske oplevelser, kræver det kropslig deltagelse i verden. Erfaringer bliver til på baggrund oplevelser af at håndtere specifikke fænomener og danner retrospektivt et repertoire, som man tager med sig ind i nye situationer. De ovenstående eksempler på erfaringsviden er ligeledes kendetegnet ved at være summen af kontinuerlige og mangfoldige oplevelser. At blive en erfaren underviser kræver, at man har brugt lang tid i undervisningssituationer og herigennem har specialiseret sig og fået et detaljeret blik.

- Praksisviden er knyttet til at handle i praksis med bestemte færdigheder. Handlingsperspektivet, der knytter an til færdigheder, er her vigtigt, idet det fører både tavs og artikulerbar viden med sig. Man handler ikke bare, men handler på baggrund af, i forhold til og gennem noget.
  Færdigheder kan have forskellige grader af fysisk handlen, og den viden, der er tilknyttet, er tilsvarende forskellig i sin kropslighed. At kunne læse op på en spændende måde kræver ikke i samme grad kropslighed som det at udføre et højdespring. Alligevel er der særlige teknikker, udtryksformer og regler forbundet med denne faglige aktivitet. Stemmebrug og kendskab til sin stemmes fysiske egenskaber, et repertoire af sproglige virkemidler er blandt de vidensområder en god oplæser trækker på. Praksisviden er altså ikke blot at kunne, men også at vide hvordan man gør noget på den rigtige måde i relation til praksisbetingelserne.

Fastholdes eksemplet med oplæsning, skal dette læres og øves i praksis. Det er ikke nok for den studerende at vide noget om oplæsning, idet der, ud over fortolkningsevner i forhold til teksten og teoretisk viden om oplæsningens aspekter, også kræves mestring af en række mundtlige og kropslige teknikker, som eksempelvis stemmeføring, mimik og artikulation. Der er dermed tale om en viden, der guider den studerede i at handle kropsligt på bestemte måder, på bestemte tidspunkter. Realisering af praksisviden korresponderer med situationens betingelser og materialitet. Oplæsning af en tekst er ikke den samme i klasserumssituationen som hjemme i stuen, hvor den øves. I klasserummet skal den studerende eksempelvis fornemme sit publikum, akustikken i rummet, kunne tekstens indhold, således at oplæsningen ikke hæmmes og hele tiden være opmærksom på, hvornår og hvordan de kropslige og mundtlige virkemidler bringes i spil. I stuen er der i højere grad plads til fejl og gentagende øvelser af bestemte passager. Den kropslige forankring af praksisviden varierer i forhold til både færdigheder og tænkning. Der vil i nogle situationer være større krav til den studerende i forhold til kognitive processer og i andre situationer behov for mere kropslige færdigheder. Praksisviden handler grundlæggende om at handle hensigtsmæssigt i forhold til forståelsen af de givne betingelser i en situation. Der er dermed tale om viden, der er forbundet med at udføre bestemte handlinger, der både er afstemte kontekstens materialitet og de færdigheder individet besidder.

- Propositionel viden er *viden om noget* og kommer til udtryk i forskellige sproglige påstande eller domme. Disse sproglige påstande tager afsæt i vores erfaringer med at handle i verden og den mening, vi oplever. Propositionel viden kan i projektet både relateres til de teoretiske, abstrakte begreber, de studerende tilegner sig, færdigheder de udvikler, og også de erfaringer de får i forhold til deres oplevelser i praksis. Når studerende udtrykker deres opfattelser af forskellige situationer, og hvad der har været på spil, danner erfaringsviden og praksisviden grundlaget for den meningsforståelse, der kommer til udtryk.
  De studerende kan godt læse sig til teoretisk og abstrakt viden om gennemførelsen af et læseteater, men denne *viden om*, alene, sætter dem ikke i stand til at udføre et læseteater og diskutere dets didaktiske implikationer i forhold til elevernes udvikling af mundtlige kompetencer i praksis. Omvendt bliver gennemførelsen og diskussionen af et læseteater svær, hvis ikke man ved, hvad et læseteater er, og hvilke faglige regler der er forbundet hermed.
  Måden, propositionel viden viser sin situerethed på, er gennem måden, hvorpå den omskabes mellem situationer. Eksempelvis er der forskel på, hvorledes de studerendes propositionelle viden kommer til udtryk i henholdsvis modulundervisningen og i forsøgsklassen. I modulundervisningen tales et andet sprog og der inddrages andre begreber og sammenhænge, end det er tilfældet i forsøgsklassen. Teorier om læseteater må således omsættes til et afstemt sprog og begrebsapparat

> i forhold til eleverne. At gøre dette kræver, at de studerende udvikler forudsætninger i form af erfaring og færdigheder, der sætter dem i stand til at omsætte deres viden til de situationelle betingelser, de møder i forsøgsklassen.

Viden har i denne optik et kropsligt og handlingsorienteret perspektiv og må ses som realiseret i forhold til den række betingelser, som hhv. læreruddannelsen og skolen stiller. Læring bliver dermed ikke et spørgsmål om at fylde viden på individet, men at udvikle færdigheder, kompetencer og dispositioner, der kobles og kommer til udtryk i handlinger med og gennem fysiske og abstrakte artefakter på tværs af disse praksisser.

Faglig viden forstået som faglighed

I forhold til at være studerende på en institution som læreruddannelsen, er der specifikke faglige vidensområder, der særligt er i fokus. Dette hænger sammen med, at den viden, der er relevant at fremhæve i undervisningen, knytter sig til udviklingen af en faglig professionsidentitet som fx dansklærer. Professionsidentiteten indlejrer en værdibasering og et fagsyn i forhold til begrundelser af særlige opgavetyper og handlinger. Dansklæreren udfylder ét blandt flere faglige områder i skolens sprogundervisning, der er forskellig fra eksempelvis engelsklærerens eller matematiklærerens. Selv om alle lærere er optagede af undervisning, sætter faget en ramme for, hvad opmærksomheden rettes mod, hvilken opgaver faget skal løfte og hvilken viden, der er vigtig, rigtig eller forkert. Dermed skabes der et afgrænset rum for, hvilke erfaringer, færdigheder og domænespecifikke vidensområder, der er relevante at inddrage og fokusere på i modulundervisningen. Når dette eksplicit tages op her, er det, fordi faget og den faglige viden, der fremhæves i modulundervisningen, er udtryk for et specifikt perspektiv (Bundsgaard & Fougt, 2017), dansklæreren anskuer verden gennem. Transformationer af faglig viden og handlen, bliver derfor et spørgsmål om at have en *faglighed* (Hetmar, 2013) som dansklærer. Det faglighedsbegreb jeg i afhandlingen inspireres af, defineres hos Bundsgaard & Fougt (2017:98), med afsæt i bl.a. James P. Gee (2001), David W. Shaffer (2006) og Vibeke Hetmar (2003), som meningsfuld handlen og deltagelse på en sådan måde, at man i et praksisfællesskab (Wenger, 1998), der forstår sig selv som fagligt, bliver genkendt som gyldigt medlem.

Med afsæt i de vidensaspekter, der præsenteres ovenfor, hvor viden anses som handlingsorienteret (Dohn, 2017), skal *faglighed* ses som en holistisk enhed, der afspejler samspillet mellem den studerendes viden og kompetente handlen *med faget* (Hetmar, 2013). Der er således tale om et *faglighed*sbegreb, der indlejrer kognitive, sociale og materielle perspektiver, frem for enheder af faglige vidensområder, der kan isoleres fra det, den studerende gør i praksis.

Et eksempel på, hvorledes det faglige perspektiv adskiller sig fra det mere almene kunne gives ved at se på, hvorledes dansklæreren modsat en traditionel konsument læser en roman. For dansklæreren er romanen ikke underholdning, men en faglig tekst med en særlig position i litteraturvidenskaben og -historien, der betinger en særlig genrespecifik viden og særlige måder at tilgå indholdet på. Dansklærerens faglige blik konstitueres af samspillet mellem propositionel samt praksis- og erfaringsviden som en interrelateret enhed.

Propositionel viden kan i denne sammenhæng relateres til dansklærerens domænespecifikke viden omkring litteraturanalyse, herunder, hvilke narrative modeller og genrespecifikke begreber, der skal sættes i spil for at få greb om og afkodet teksten. Det, at analysere en tekst er en specialiseret proces, der kræver langvarig træning og erfaring. Praksis- og erfaringsviden bidrager derfor med at skabe semantiske felter, der skaber betydning og afsæt for den propositionelle viden, læreren trækker frem i forhold til sine analyser. Tidligere erfaringer og oplevelser i forhold til at læse, overskue og gennemskue en længere tekst, at bestemte analysemodeller er mere velegnede til nogle tekster frem for andre er eksempler på, hvorledes erfarings- og praksisviden bidrager til den faglighed, hvormed dansklæreren foretager tekstanalysen.
På modulet undervises de studerende i det faglige stof, så de gradvist udvikler kompetencer, der adskiller almen viden fra et mere specifikt blik. Hverdagsord erstattes af faglige termer, og specifikke handlinger tager afsæt i faglige begrundelser (Steffensen, 2008). Faglighed er derfor et spørgsmål om at udvikle dispositioner, som en enhed af et specifikt fagsprog og fagsyn (propositionel viden) samt metoder, anvendelsen af faglige artefakter (praksisviden) og erfaringer fra andre faglige situationer, der understøtter den fagdidaktiske dømmekraft.
Faglig viden, som den præsenteres og erfares i undervisningen på læreruddannelsen, er ikke direkte overførbar til en undervisningssituation i et klasselokale fyldt med elever. Når der i afhandlingen fokuseres på transformationer af faglig viden mellem modulundervisningen og forsøgsklassen, skal det forstås således, at det faglige indhold i samspil med de krav, som situationen stiller og de medierende artefakter, der er til rådighed, nødvendiggør en transformation gennem redidaktisering og resituering af det faglige stof, samt de studerendes faglige handlinger og deltagelsesmønstre. Faglig viden er altså måder, hvorpå de studerende, gennem deres faglige handlinger, konkretiserer det faglige stof, der er lært i uddannelsen.

2.2.4 Socio-epistemiske forhandlinger og faglig fordybelse

Fra et sociokulturelt perspektiv undersøger jeg i projektet transformationer af faglig viden i institutionelle praksisser. Dette gøres ved at undersøge forholdet mellem på den ene side medierende artefakter, der strukturerer og rammesætter handlinger og deltagelse i den sociale praksis (Greeno, 2011; Wenger, 1998; Säljö, 2003) og på den anden side de studerendes faglige forudsætninger (Greeno & Gresalfi, 2008).
At undersøge de studerendes transformationer af viden medfører i denne optik undersøgelser af deres medierede handlinger i undervisningssituationer, hvor netop samspilsprocessen mellem dem som deltagere og de artefakter, der tages i brug, danner det grundlæggende analytiske fokus. Transformationer af faglig viden på tværs af hhv. professionsuddannelsen og forsøgsklassen skal i denne optik ses som både resultatet af, men også baggrunden for, socio-epistemiske forhandlinger. Socio-epistemiske forhandlinger skal forstås som et samspil mellem måden, hvorpå den studerende, med afsæt i sin faglighed, engagerer sig i det faglige indhold og måden, den studerende herigennem positioneres i

den sociale praksis. I *socio-epistemisk* ligger den præmis, at dette netop er en vekselvirkning. Måden, hvorpå den studerende positioneres, afhænger af det faglige engagement samtidig med, at dette engagement er betinget af de privilegier en bestemt positionering giver adgang til. Socio-epistemiske forhandlinger er altså en måde, hvorpå de studerende afstemmer deres viden, færdigheder og kompetencer gennem forhandlinger omkring det faglige indhold. En væsentlig pointe er, at måden, hvorpå de studerende er positioneret i forhold til hinanden og i forhold til fagets indhold, hænger sammen med måden, hvorpå de griber faglige problemstillinger an og fordyber sig i faget.

For at tydeliggøre, hvorledes disse socio-epistemiske forhandlinger kommer til udtryk, i forskellige sociale praksisser kan en skelnen mellem *systemic positioning* (systemisk positionering) og *semantic positioning* (semantisk positionering) (Greeno, 2011) bruges til at beskrive, hvorledes de studerende indgår i forskellige *læringspositioneringer* (Dohn, Degnebolig, Lindhardt, & Lund, 2016) ud fra deres faglige og sociale handlen og kommunikation herom (Greeno & Gresalfi, 2008).

Systemisk positionering

Systemisk positionering (Greeno, 2011) omhandler, hvorledes deltagere gennem forhandlinger positioneres i forhold til andre deltagere, og med hvilke beføjelser de kan og forventes at interagere. Et eksempel herpå er måden, hvorpå de studerende og undervisere positioneres i forhold til hinanden i klasserummet, og hvilke beføjelser de hver især har i forhold til de aktiviteter, der udfolder sig. Underviseren har eksempelvis beføjelser til at starte og afslutte aktiviteter samt vurdere de studerendes faglighed i forhold til modulets krav. De studerende forventes derimod at bidrage til diskussioner og til tider også at udfordre underviserens eller de medstuderendes udsagn.

I undervisningssituationer på læreruddannelsen er underviseren, på et institutionelt niveau, repræsentant for de ydre krav, der stilles til de studerende. Underviseren er dermed en repræsentant for et uddannelsespolitisk sigte og institutionens kulturelle værdier og traditioner. Underviserens positionering i den sociale situation kommer i denne optik fx til udtryk gennem den måde, undervisningsmiljøet (både det fysiske og digitale) er indrettet på.

Undervisningslokaler er oftest indrettet således, at de studerende sidder med fronten mod underviseren. Undervisningen er, som udgangspunkt, rammesat omkring underviserens formidling af det faglige stof enten ved tavlen / SMARTboardet eller gennem undervisningsaktiviteter, hvor der arbejdes individuelt eller i grupper.

I undervisningen er de studerende klar over, accepterer og har en forventning om, at underviseren skal vurdere deres opfyldelse af modulets videns-, færdigheds- og kompetencemål. Dette sker både kontinuerligt i forløbet ved, at underviseren stiller spørgsmål, som begge parter ved, han eller hun allerede har svaret på, det sker ved efterprøvning af de studerendes forståelse af et stofområde gennem forskellige opgaver og aktiviteter eller i form af modulprøvninger og afsluttende eksamen.

Måder, hvorpå systemiske positioneringer kommer til udtryk, kan illustreres gennem følgende eksempel fra min empiri, hvor underviseren fra første iteration (UR) ekspliciterer sine forventninger til de studerendes arbejde med den første deltagelsespligtige opgave. Vi befinder os i en undervisningssituation på læreruddannelsen, hvor opgaven gennemgås på holdet, hvor en af de studerende udtrykker en manglende forståelse for opgaven:

> UR: Så du skal tænke, L, i sådan en "som om undervisningssituation", hvor du er ved at tænke i, at ville planlægge et forløb hvor…
>
> L: [Jeg tror godt, jeg forstår det nu så…]
>
> UR: Hvor de skal arbejde med en bestemt genre, du har valgt.
>
> L: Og jeg skal så vælge fem…
>
> UR: Og så skal du vælge fem, og I skal arbejde med dem individuelt, fordi det er så sjældent vi gør det - og træne fem genrer. Men det arbejdspapir, det må I gerne lave i jeres studiegruppe eller, hvis alle nu beslutter sig for vitsen, så må I gerne lave det samme arbejdspapir. Det er bare vigtigt, at der er et arbejdspapir. Men det må altså gerne være noget I diskuterer og drøfter. Men alle skal have en portfolio med fem mundtlige, optagede performances som det jo hedder. Det gode danske ord performance, øh… og alle skal have fem skriftlige arbejdspapirer knyttet til, men det skriftlige arbejdspapir, må I gerne hjælpe hinanden med.

(Bearbejdet uddrag af Undervisningsbillede 7, bilag 10g)

I uddraget bliver det tydeligt, hvorledes underviserens position giver hende privilegier til at sætte krav til de studerendes måde at gribe opgaven an på. Hun etablerer rammen omkring de studerendes løsning af opgaven, og hvorledes de studerende tildeles muligheder for at hjælpe hinanden. Ligeledes bestemmer UR, at de studerende individuelt skal demonstrere deres kompetencer. Senere i drøftelserne gør samme studerende fra eksemplet ovenfor opmærksom på, at de fagudtryk, der anvendes i modelteksten, skal være afstemt det klassetrin, der underviser på:

> L: I forhold til fagudtryk, skal man også tænke på, hvilken klasse det er, man vælger at sige det til.
>
> UR: [Lige præcis]
>
> L: Fx hvis du siger "betoning" til en anden klasse, så er det jo ikke sikkert, at de lige forstår, hvad du siger jo.
>
> UR: Ja, og det betyder, at alt det her ((peger på tavlen)), da bliver det allerførste, man skal overveje. Det er faktisk, som du siger, klassetrin. Jeg kan godt have om vitser på både andet og sjette klassetrin, men så ville jeg få forskellige modeltekster ((peger på "eksemplarisk") og forskellige kriterier ((peger skiftevis på "proces" og "genre")) - Og derfor bliver det vigtigt at jeg forholdsvist hurtig fastsætter klassetrin, og hvad vi kan forvente, at eleverne kan mestre.

(Bearbejdet uddrag af Undervisningsbillede 7, bilag 10g)

Drøftelsen viser, hvorledes den studerende skifter position i det sociale system. Fra tidligere at være modtager af underviserens instruks, skifter den studerende her position til at blive bidragsyder til drøftelserne omkring indholdet i den deltagelsespligtige opgave.
Eksemplet bidrager til påpegningen af, at positioneringer ikke er statiske og at deltagerne forhandler og genforhandler det, de hver især kan bidrage med i forhold til den aktuelle faglige problemstilling eller situation. Derigennem opstår muligheder for skiftende privilegier, ansvarsområder og magtforhold kontinuerligt i læringsfællesskabet, idet deltagerne på forskellige tidspunkter har forskellige forudsætninger i forhold til hinanden og de aktiviteter de indgår i.

Semantisk positionering - procedurefølge eller begrebsforståelse
Semantisk positionering er den måde, hvorpå individet positioneres til en mulighed for at engagere sig i det faglige indhold. Greeno (2011) skelner her mellem hhv. *conceptual agency* (begrebsforståelse) og *disciplinary agency* (procedurefølge) (Pickering, 1995). Med denne skelnen påpeges det, at deltagere ud fra de forudsætninger, de kommer med, har forskellige afsæt for at gribe de muligheder, der tilbydes i forhold til læring. De to agensbegreber afspejler deltagernes positioner som enten 1) direkte og ukritisk at følge bestemte anvisninger, procedurer og regler (*disciplinary)* eller 2) en positionering, hvorfra deltagerne kan udfordre, udvikle og kritisk diskutere disse (*conceptual*).
Ud fra Dales tematikker (Dale, 1999), som uddybes i afsnit 2.4.3, er *procedurefølge* som læringsposition kendetegnet ved, at de studerende ukritisk følger bestemte fagdidaktiske forskrifter, bestemte metoder eller fremgangsmåder i fx lærebogssystemer med ingen eller kun få refleksioner over deres legitimitet, realiseringsmuligheder eller konsistens. Der er således tale om manglende kompetencer til at tilpasse sig de forhold, der konstituerer den sociale praksis og fx relationen mellem fag, indhold, metode og elevernes forudsætninger. I modsætning hertil er *begrebsforståelse* som læringsposition udtryk for det modsatte, nemlig at kunne kritisk reflektere, vurdere og argumentere for sammenhængen mellem de valg, der træffes i planlægning og realiseringen i undervisningen.
Et banalt eksempel på en skelnen mellem disse to semantiske læringspositioneringer kan være måden, hvorpå de studerende engagerer sig gennem brugen af en faglig analysemodel, som fx *Berettermodellen*. Studerende, der positioneres og engagerer sig gennem procedurefølge, ville helt simpelt anvende modellen slavisk i et tekstanalytisk perspektiv med eleverne og bede dem inddele den valgte fagtekst efter *Berettermodellens* overskrifter. Derimod ville studerende, der engagerer sig gennem en begrebsforståelse, i højere grad diskutere anvendelsesmulighederne og modellens egnethed i forhold til fx de elever, der skal undervises, teksten der skal analyseres og måder, hvorpå modellen passende kan indgå i tekstanalyser eller andre former for faglige aktiviteter.

En vigtig pointe i forhold til semantiske positioneringer er, at de studerendes forudsætninger og evner ikke alene er afgørende for, ud fra hvilke positioner de engagerer sig. Det handler i høj grad også om de muligheder, situationen og andre deltagere i det sociale system giver adgang til. Med afsæt i de foregående uddrag fra undervisningsbillede 7,

kan dette illustreres ved, at den studerende gennem et fagligt engagement får mulighed for at bidrage til drøftelserne. Dette er muligt fordi UR lægger op til, at de studerende må komme med input og spørgsmål. Andre situationer har andre præmisser, der ikke nødvendigvis giver den studerende denne mulighed. Semantiske positioneringer er derfor afhængige af de muligheder og begrænsninger, der gives i den enkelte situation.

2.2.5 Deltagelsesbaner og deltagelsesmønstre på tværs af praksisser

Begrebet *learning trajectories* eller *deltagelsesbaner* (Tanggaard, 2006; Nielsen, 2008; Greeno og Gresalfi, 2008) anvendes for at fange den tidsdimension, der er forbundet med deltagelse (Wenger, 1998:153) [9]. Deltagelsesbaner afspejler i denne optik læring og udvikling hos de studerende som en deltagelsesproces med en fortid og en nutid samt muligheder for at forme fremtidige deltagelsesmønstre inden for de institutionelt fastsatte rammer og strukturer. Der er dermed tale om et begreb, der fokuserer på individer eller gruppers bevægelse gennem tid og steder, der gør det muligt at undersøge deres oplevelser af udvikling og læring gennem længere eller kortere tidsintervaller. Tidsintervaller er en variabel, der i projektet spænder mellem de studerendes samlede deltagelse i uddannelsen (4 år), deres deltagelse på modulet (6 mdr.) til de enkelte transitioner mellem modulet og praksisafprøvninger i forsøgsklassen, der kan reduceres til timer eller minutter. Fx kan deltagelse i en undervisningsaktivitet i modulundervisningen ses som et temporært knudepunkt (Wenger, 1998), inden for deltagernes læringsbaner, hvor deres læring og oplevelse både baseres på deres tidligere erfaringer og viden, men også har et fremtidsperspektiv. Ved at foretage et nedslag i et sådant knudepunkt i de studerendes deltagelsesbaner bliver det muligt at afgrænse og undersøge læring i et situeret perspektiv og zoome ind på de situationelle betingelser, der er med til at udgøre den sociale praksis. Dermed bliver læring ikke et løsrevet objekt, der undersøges uden for sin sammenhæng og heller ikke et aspekt ved alle former for deltagelse (Tanggaard, 2006:32).

Som en del af individer og gruppers deltagelsesbaner forhandles og udvikles *læringspositioneringer* (Dohn, Degnebolig & Lindhardt, 2016) i det sociale system, der udspringer af egne og andres forventninger samt den viden og de kompetencer deltagerne bringer i spil i forhold til de muligheder, situationen opstiller (Lave & Wenger, 1991). Ved at være opmærksom på og gribe de muligheder for læring (Greeno & Gresalfi, 2008), der gives i forskellige situationer, udvikler deltagerne over tid *deltagelsesmønstre* og *dispositioner* (Greeno, 2011). Lige som socio-epistemiske positioneringer i det sociale system er deltagelsesmønstre og læringspositioner ikke statiske, men derimod situerede og dynamiske. Ved at indgå i aktiviteter forandres den studerende ved at blive mere af noget og mindre af noget andet (Tanggaard, 2006). Det er grundlæggende det, der menes med professionslæring og udviklingen af professionsidentitet (Mogensen & Henningsen, 2013), hvor den studerende går fra at være studerende til professionsudøver. Den studerende lærer og

9 Læringsbaner er inden for matematikken også et fagdidaktisk begreb, der bruges til at planlægge indhold og aktiviteter ud fra. Jeg vælger at holde mig til bl.a. Lave & Wengers forståelse og anvendelse af begrebet som tidslig organisering af deltagelse.

erfarer professionen gennem specifikke grænsekrydsningsaktiviteter i uddannelsen, der skaber pendulbevægelser mellem teori og praksis. Herigennem udvikles læringspositioner som studerende på hhv. læreruddannelsen og i skolen. Intentionen med denne vekselvirkning er, at udsvingene mindskes over tid, således at den studerende ved uddannelsens afslutning både ser sig selv og ses af andre som professionel lærer og didaktiker (Dale, 1999; Laursen, Moos & Olesen, 2005). I projektet er fokus rettet mod transformationer af faglig viden, der ikke kan reduceres til at være teoretisk og uden sammenhæng med erfaringer og praksisviden. Når dette netop er vigtigt, er det fordi, den viden, som kommer til udtryk i praksis, er forankret gennem en særlig måde at deltage på, nemlig som studerende *på vej* mod at blive professionel faglærer med kompetencer til at varetage undervisning i folkeskolen. Faglig viden er, som jeg har påpeget tidligere, ikke kun et epistemologisk anliggende, men er også forankret gennem de studerendes oplevelse af, *at være studerende i verden. er til som studerende i verden*. De træder således ind i et fagprofessionelt rum, der på den ene side hænger sammen med deres deltagelse i uddannelsen, men som også fordrer, at de får et særligt blik mod praksis og den professionsviden der er forankret der. Danskfaget og den professionelle dansklærer kendetegnes ved en særlig måde at se verden på. Det betyder, at fagligheden bliver et ekstra lag, der giver en specifik adgang til verden ud fra et bestemt fagsyn (Steffensen, 2008).

Grænsekrydsninger mellem uddannelse og skole

Inden for projektets tidslige afgrænsning kan de studerendes bevægelse og deltagelse på tværs af henholdsvis modulundervisningen og praksisafprøvningerne betegnes som det, Beach (1999) kalder *kollaterale transitioner*. Denne form for *grænsekrydsning* (Akkerman & Bakker, 2011; 2012) er særligt kendetegnet ved en kontinuerlig bevægelse mellem forskellige praksisser, hvor de studerende, gennem deres deltagelsesbaner, orienterer sig mod kontekstuelle ligheder og forskelle. I et grænsekrydsningsperspektiv skal *grænser* ikke kun forstås som fysiske grænser, men som sociokulturelle forskelle og ligheder imellem praksisser, der på den ene side skaber begrænsninger af koblingsmuligheder mellem dem, men på den anden side også synliggør, at der er ligheder (Akkerman & Bakker, 2012:155; Tanggaard, 2006:105). Et eksempel herpå kunne være, at læreruddannelsen og skolen som to forskellige sociale praksisser for læring og udvikling har forskellige mål og forskellige kulturelle forståelser af, hvad hhv. faglig teori og praksis er og kan biddrage med. Ligheder kunne være en fælles interesse i at uddanne professionelle lærere gennem praksistilknytninger, at der kan være ligheder mellem undervisningsmetoder eller en fælles forståelse af begreber som eksempelvis *eleven*.

Akkerman og Bakker (2012) påpeger, at grænsekrydsningsperspektivet bidrager med et dobbelt fokus til undersøgelser af de studerendes deltagerbaner.

På den ene side undersøges de kontekstuelle betingelser og deres forandringer på tværs af forskellige praksisser. Som påpeget tidligere kunne sådanne forskelle relateres til de sociokulturelle forståelser af måder, som fagteori spiller en rolle i undervisningen på. Som

flere studier påpeger (Haastrup & Knudsen, 2015; Brok, 2011; Kamstrup, 2015), er praksis på læreruddannelsen præget af en historisk og kulturel udvikling, der anser fagteori (domæne) som abstrakt og propositionel viden, der overvejende bruges som redskaber til tænkning. Læreruddannelsen formidler dermed en kodificeret viden, der kan læses i bøger eller omsættes gennem opgaver, hvorimod skolen i højere grad fokuserer på anvendelsesorienteret viden, der muliggør handlinger i klasserummet.

På den anden side undersøges forandringer i de kontekstuelle betingelser, som medfører, at de studerende indtager skiftende læringspositioner (Dohn, Lindhardt, Degnebolig & Lund, 2016) i forbindelse med grænsekrydsningerne. Skiftet fra modulundervisning til forsøgsklassen medfører et skift, hvor de studerende bliver *boundary brokers* (Wenger, 1998) mellem to praksisser, der positionerer dem som deltagere, der "på en gang hører til og ikke hører til" (Tanggaard, 2007:460). Herigennem er de studerendes deltagelse på en gang karakteriseret ved, at de går fra en stærk identitet i læreruddannelsen til at få en perifer tilknytning til forsøgsklassen og samtidig operationaliserer forskellige kulturelle artefakter og deltagelsesmønstre på tværs af disse to praksisser. Dette kunne eksempelvis være, når de studerende forsøger at efterligne de aktiviteter, de møder i modulundervisningen samt ibrugtage de begreber og faglige modeller, der rammesætter deltagelsen i disse aktiviteter. Jeg vender tilbage til et mere konkret eksempel herpå i den tredje didaktiske analyse, hvor de studerende gennem en *fortællestafet* rammesætter en mundtlig fortælling med afsæt i *Berettermodellen*.

Grænsekrydsninger kan bidrage til undersøgelser af læring ved, at de sociokulturelle forskelle, der konstituerer meningsfuld deltagelse, ikke ses som en barriere, der skal elimineres, men derimod som en mulighed for at skabe koblinger mellem dem. Idéen om at skabe *identical elements* (Thorndike, 1913) som transfermekanismer mellem situationer erstattes dermed af, hvorledes samspillet mellem artefakter (grænseobjekter), deltagelse og erkendelse understøttes i forhold til udviklingen af dispositioner og deltagelsesmønstre.
Som jeg påpeger i mit review, skriver grænsekrydsningsperspektivet sig dermed ind i det nyere forskningsfelt omkring transferbegrebet (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Beach, 2003), med fokus på kontinuerlige bevægelser frem og tilbage mellem praksisser, frem for en lineær proces. Transfer ses i denne optik som en påpegning af, at *noget flytter sig*, men at dette *noget transformeres* i sin realisering i praksis. Transformationer påpeger netop, at grænsekrydsningerne ikke er uproblematiske og i et 1:1 forhold, men derimod rummer situationelle betingelser, der er afgørende for deltagelse.
Denne forståelse af transfer og transformationer vil jeg udfolde i det følgende.

2.2.6 Transfer og transformationer af faglig viden

Transformationsbegrebet anvendes i en lang række teoretiske sammenhænge og har i nyere tid fået en mere positiv klang end transfer, når uddannelsesforskere undersøger læring og viden (Hansen, 2020). Transferbegrebet indeholder en række konnotationer i forhold

til lærings- og vidensbegrebet, som leder tankerne hen på afgrænsede enheder, der blot kan flyttes fra en situation til en anden. Som Hansen (2020:86) påpeger, er det dog vigtigt, at forståelsen og den eventuelle relation mellem begreberne defineres, når de finder anvendelse i forskning. Med litteraturreviewet og de hidtil præsenterede teoretiske positioner som afsæt, vil jeg i det følgende redegøre for, hvorledes jeg i afhandlingen forstår og vil anvende begreberne *transfer* og *transformationer* af viden.

Mit afsæt i studiet vil jeg betegne som et deltagelsesorienteret, sociokulturelt perspektiv (Dohn & Markauskaite, 2020; Dohn & Hachmann, 2020). I denne optik påpeger transferbegrebet at der sker en *bevægelse* af viden, der kommer til udtryk gennem måder individer deltager på i sociale praksisser. I deltagelsen bliver det nødvendigt, at den enkelte tilpasser sin viden og sine handlinger i overensstemmelse med de muligheder og begrænsninger, situationen udgør. Denne tilpasning af viden og handlinger er netop det transformationsbegrebet indoptager. I modsætning til mere radikale forskere inden for den situerede kognitivistiske tilgang (Lave, 1988), er der i denne moderate udgave af deltagelsesperspektivet ikke tale om en afvisning af transferbegrebet eller af, at vi som mennesker tager *noget* med os fra en situation til en anden. Mennesker bevæger sig ikke ind i nye situationer som tomme kar. Hovedpointen er her, at viden må tilpasses de muligheder, krav og begrænsninger, der udgør praksis - det jeg i afhandlingen kalder *situationelle betingelser* (Hachmann & Dohn, 2019). I stedet for at se viden som noget individet *har*, bliver fokus, hvorledes viden kommer til udtryk gennem meningsfulde handlinger og deltagelsesmønstre (Wenger, 1998, Greeno & Gresalfi, 2008).

Transfer- og transformationsbegrebet knytter an til måder, hvorpå forskellige videnssaspekter får en mere eller mindre fremtrædende bevågenhed. I den henseende adskiller deltagelsesperspektivet sig fra hhv. det behavioristiske perspektiv (Thorndike, 1913), det kognitive perspektiv (Judd, 1939; Reed, 1993) og det situerede kognitive perspektiv (Bransford & Schwartz, 1999). Den behavioristiske tilgang ville primært have fokus på transfer som overførelse af propositionel viden. Praksisviden og erfaringsviden ville den behavioristiske tilgang se som komplekse procedurer og rutiner, der forholdsvis fastlåst regulerer vores adfærd. I den kognitivistiske tradition ses transfer af viden i højere grad som et spørgsmål om at fastholde og overføre viden gennem brugen af transfermekanismer som eksempelvis *analogical transfer* (Gentner, 1983; Holyoak & Tagard, 1989) eller *constrain violation* (Ohlsson & Rees, 1991). Transfer ses i dette perspektiv som det enkelte individs evne til gennem hukommelse og skabelsen af mentale skemaer (*mappings*) at etablere direkte sammenhænge mellem situationer, hvor viden kan applikeres. Også her er propositionel viden det primære fokus, hvor tilegnelsen af viden ofte sker gennem opbygningen af forskellige strategier eller vidensenheder, der kan anvendes, når der ses en sammenhæng mellem tidligere situationer og nye. Praksis- og erfaringsviden anses her som et repertoire af tilegnede rutiner, der understøtter appliceringen af propositionel viden. Den situerede kognition sidestilles ofte med deltagelsesperspektivet, men også her er der en forskel. Hvor det situerede kognitive perspektiv generelt vægter et fokus på

individets kognitive evner som forudsætning for handling i social praksis, har deltagelsesperspektivet i højere grad fokus på selve deltagelsen i den sociale praksis. Det væsentlige i den deltagelsesorienterede tilgang er dermed ikke, at individer har isolerede vidensområder inden for danskfaget, men derimod hvorledes deres viden samt dispositioner muliggør og er en del af meningsfuld deltagelse i danskfaglige praksisser. I studiets undersøgelser af de studerendes transformationer af faglig viden er fokus på, hvorledes de studerende gennem deltagelse tilpasser den viden, de har tilegnet sig i modulundervisningen i forhold til de betingelser, de møder i forsøgsklassen. Praksisviden bliver dermed det primære fokus og implicerer hhv. propositionel- og erfaringsviden som en del af grundlaget for at handle. Det primære fokus på praksisviden rummer en fare for, at de to andre vidensaspekter negligeres i forhold til transformationer af deltagelsesmønstre (Dohn & Markauskaite, 2020). Eksempelvis vil lærerstuderendes faglige (propositionelle) viden være en del af forudsætningerne for at deltage meningsfuldt i diskussioner omkring et indholdsområde som *oplæsning*. I den givne situation forudsættes det, at den studerende har en praksisviden om, hvorledes faglige drøftelser i gruppearbejde gennemføres (fx give og tage ordet), men hvad der danner gyldige argumenter for eller imod bestemte synspunkter relateres både tilbage til den studerendes propositionelle viden og erfaringsviden fra tidligere lignende situationer både i forhold til selv at læse op, at få læst op eller deltagelse i faglige drøftelser.

Transformationsbegrebet kan lede til en forståelse af, at det, der omskabes mellem to situationer, undergår radikale og grundlæggende forandringer. Dette er ikke nødvendigvis tilfældet. Transformationer kan variere i grad og omfang, og der er ikke nødvendigvis tale om helt nye måder at deltage på, men derimod også mindre justeringer fra situation til situation. Et eksempel kunne være, hvorledes faglige begreber formidles til eleverne i forsøgsklassen og nødvendiggør sproglige tilpasninger (fra akademiske termer til elevsprog) og tilpasninger af aktiviteter, der åbner stoffet for eleverne. For at kunne gøre dette trækker de studerende på deres egne oplevelser fra specifikke aktiviteter i modulundervisningen, hvor de selv skulle lære det faglige stof. De kan her gøre brug af aktiviteter, ressourcer eller faglige argumenter, der ikke nødvendigvis undergår radikale forandringer, men mindre justeringer i situationen.

En afsluttende pointe, der skal fremhæves er, at transformationer af faglig viden ikke nødvendigvis sker som en bevidst og artikulerbar handling. Videnstransformationer kan også ske på baggrund af mere tavse aspekter ved viden, hvor vi handler fordi det føles som det rigtige at gøre (erfaringsviden), og fordi det giver størst mening for os, uden at vi nødvendigvis ved hvorfor.

2.3 Kontekstuelle niveauer

Medierede handlinger er situerede i sociale praksisser (Säljö, 2003:138). Måder, hvorpå vi lærer, anvender og stifter bekendtskab med viden afspejles i de sociale og kulturelle praksisser, vi bevæger os ind i og ud af over tid. Således stilles der forskellige krav til os,

når vi fx skal bruge faglig viden i og uden for uddannelsessystemet. At anvende matematisk viden i skolen er ikke direkte overførbar til situationen i supermarkedet, hvor man skal beregne prisen eller mængden på en vare. På samme vis er en personkarakteristik, som vi kender fra danskfaget, noget andet i skolen end uden for skolen, hvor det ikke handler om litteraturanalyse, men om at "læse" mennesker og deres intentioner. Kontekster har betydning for, hvorledes det, vi erfarer, kommer til udtryk i nye situationer. Fra et sociokulturelt perspektiv er det interessante i forhold til transformationer af viden derfor, hvorledes denne viden omskabes og tilpasses situationens betingelser, muligheder og begrænsninger.
I studiets undersøgelser er der brug for at gå mere finkornet til værks, når jeg forsøger at forstå, hvordan kommunikative handlinger og deltagelsesmønstre udfolder og udvikler sig i en given situation. Jeg har derfor valgt at opstille en teoretisk konstruktion, der i analyserne af de situationer, som udfolder sig i praksis, involverer et kontekstbegreb.
Det analytiske rammeværk, som jeg her præsenterer og anvender, er oprindeligt udviklet af prof. Nina Bonderup Dohn (Dohn, 2016a; 2017). Det er yderligere udfoldet og anvendt i forhold til analyser af læringssituationer i institutionelle rammer i Hachmann & Dohn (2018). Rammeværket ses som en måde, hvorpå jeg kan identificere de situationelle betingelser *(begrænsninger, muligheder og krav)* situationen stiller til deltagelsen.

2.3.1 Tre kontekstuelle analyseniveauer

I mine analyser af faglige videnstransformationer gennem deltagelse i institutionelle praksisser anvender jeg dette rammeværk til at skærpe mit analytiske blik i forhold til det, der udfolder sig på og mellem tre kontekstuelle niveauer:

- **Det aktivitetsrammesættende niveau**
  Dette kontekstuelle niveau afspejler den livsverden ("real-life setting"), de studerende befinder sig i enten som deltagere i den konkrete undervisning på modulet eller som deltagere i forsøgsklassen. Begrebet kan ses som en udvidelse af begrebet "social context", som findes hos Engle, Lam, Meyer & Nix (2012:217) ved både at fokusere på såvel sociale som materielle aspekter. Det aktivitetsrammesættende, som kontekstuel ramme, udgøres således af uddannelsespolitiske styringsdokumenter, der opstiller mål og procedurer for uddannelsen, det fysiske og virtuelle undervisningsmiljø, der rammesætter muligheder for udfoldelse af aktiviteter, deltagelsespositioner som lærer/elev eller underviser/studerende, der afspejler forskellige begrænsninger, privilegier og forventninger.

- **Det aktivitetsinterne niveau**
  Dette kontekstuelle niveau afspejler selve aktiviteten. Det kan i projektet eksempelvis være planlægningsaktiviteter, simuleringsaktiviteter eller formidlingsaktiviteter, som de studerende deltager i. I hver af disse aktiviteter er der normer, regler, rutiner og ressourcer, der er forbundet med deltagelsen og udfoldelsen i forskellige praksisser.

- **Domæneniveauet**
  Dette kontekstuelle niveau afspejler de(t) indholdsområde(r), som aktiviteten centrerer sig omkring. Det vil i projektets fokus eksempelvis være fagteori og -begreber, planlægningsteori, analysestrategier osv., der knytter sig til kommunikation og mundtlighed som faglig genre.

Det skal her indledningsvist bemærkes, at der i Dohns oprindelige analyserammeværk er fem kontekstuelle niveauer. De sidste to niveauer, *The activity-enabling structure level* og *the cultural practice level* (Dohn, 2017:85), repræsenterer et mere bredt filosofisk og sociologisk perspektiv på fx skolen, som en særlig måde, hvorpå vi har valgt at organisere uddannelse og læring i den vestlige del af verden. Samlet set giver Dohns fem niveauer altså et rammeværk, der kan være med til at belyse, hvorfor og hvordan eksempelvis skolen eller læreruddannelsen eksisterer og er resultatet af en historisk og kulturel samfundsudvikling. Da afhandlingen primært beskæftiger sig med klasserummets "indre arbejde", har jeg valgt at give de ovennævnte tre niveauer et mere fremtrædende fokus, ved ikke at inddrage de sidste to. Dette valg er truffet på baggrund af, at mit fokus er de studerendes bevægelser og deltagelse i situationer inden for institutionelle strukturer, der allerede er givet på forhånd. Selv om rammeværket altså kan anvendes til at få fremhæve samfundsperspektiver på et makro-niveau, ved at diskutere, fx hvad skole er og hvorfor vi har valgt netop denne form, ville det give afhandlingen et for bredt undersøgelsesfelt.
I stedet vil disse perspektiver være en forlængelse af det sociokulturelle baggrundstæppe, jeg har skitseret tidligere i afhandlingen, hvor eksempelvis styringsdokumenter og fagets kompetencemål danner indgår. Med denne begrænsning er jeg i analysen derfor ikke optaget af sociologiske perspektiver på de kontekstuelle betingelser, men i højere grad på processer, hvor de studerende gennem deres deltagelse imødekommer de betingelser, der konstitueres i spændingsfeltet mellem fag, didaktik og de socio-epistemiske forhandlinger, der foregår i klasserummet.
En anden vigtig pointe er, at rammeværkets opdeling i niveauer tjener analytiske formål. Som det vil kunne ses i både analyserne og diskussionerne, kan de kontekstuelle niveauer ikke adskilles i praksis. Her er rammerne, deltagelsen og indholdet indlejret og sammenfiltret i hinanden. Rammeværket kan derfor alene bidrage til at undersøge, hvorledes denne interdependens udfolder sig og kommer til udtryk. Dette sker i projektet bl.a. ved at undersøge, hvorledes de studerende som en del af deres professionslæring tilpasser sig, forhandler og bringer deres fagdidaktiske kompetencer i spil i forhold til de situationelle betingelser, de møder i og på tværs af praksisser.

Afgrænsningen af de sociale praksisser gennem brugen af de tre kontekstuelle niveauer og deres *situationelle betingelser* muliggør et skærpet fokus på det, der er genstandsfeltet for min undersøgelse. Blandt andet synliggøres de faglige og fagdidaktiske valg og hand-

linger, som de studerende foretager sig i og på tværs af situationer og praksisser og hvorledes disse afstemmes de betingelser, der udfoldes i den sociale praksis (Cole, 2017; Säljö, 2003; Dohn, 2017).
Jeg vil i det følgende udfolde de enkelte kontekstuelle niveauer med eksempler på situationsbetingelser, som de studerende skal være opmærksomme på og imødekomme, når de deltager som studerende på henholdsvis modulundervisningen og i forsøgsklassen.

Det aktivitetsrammesættende niveau
Det aktivitetsrammesættende niveau afspejler i projektet de forhold og betingelser inden for hvilke forskellige aktiviteter institutionelt udfoldes. Fra uddannelsens side kommer kravene til de studerende bl.a. til udtryk i de uddannelsespolitiske styringsdokumenter og i en mere operationaliseret form gennem de modulplaner, opgavebeskrivelser og andre ressourcer, der udvikles i løbet af modulet, herunder fx de deltagelsespligtige opgaver, observationsskemaer, litteraturlister, undervisningsressourcer osv.

De situationelle betingelser på modulet *Kommunikation og mundtlighed* kommer eksempelvis til udtryk gennem opfyldelsen af modulets videns-, færdigheds- og kompetencemål samt gennem de krav, der stilles til de studerende i forhold til undervisning i forsøgsklassen.
Særligt i relation til projektet forventes de studerende at kunne vise, at de *begrundet kan planlægge, gennemføre, evaluere* og *udvikle differentieret undervisning* inden for forskellige mundtlige genrer. De forventes at udvikle og anvende fagdidaktiske kompetencer konkretiseret på henholdsvis domæne- og aktivitetsinternt niveau i og på tværs af professionsuddannelse og –praksis.

De studerende veksler mellem at være studerende på en uddannelse og studerende, der går ud i en professionel praksis som lærere og fagdidaktikere.
Som studerende på modulet forventes de at deltage i undervisningen, at have læst det fagstof, som underviseren har udvalgt og aktivt at deltage i de planlagte aktiviteter, som underviseren har planlagt. De studerende forventes at byde ind med den viden, de har, og at forholde sig kritisk til det, de møder, ved fagligt at kunne vurdere og argumentere for holdninger og perspektiver herpå. I den konkrete undervisningssituation er de studerende underlagt en række formelle rammer, som de skal agere under. Fx at modulet gør brug af et online Learning Management System (Blackboard), hvor de finder deres tekster og skal orientere sig løbende i forhold til kommunikation med deres undervisere, at de deltager i flere parallelle modulforløb med særskilte krav, at undervisningstiden er fastsat til bestemte tidspunkter og steder, og at der løbende bliver evalueret gennem moduludprøvninger og afslutningsvis eksamen, hvor deres faglighed bliver vurderet.

Som studerende i praksis stiller situationen andre krav til de studerende.

For det første forventes det af de studerende, at deres undervisning afspejler refleksioner over didaktikkens grundspørgsmål: *Hvem, hvad, af hvem, hvornår, med hvem, hvor, hvordan, ved hjælp af hvad, hvorfor* (Jank & Meyer, 2006) og *hvorhen* (Krog, Elf, Høegh & Rørbech, 2017) i forhold til undervisning af eleverne.
Disse spørgsmål, der dækker valg og begrundelser af fagstof, tid, sted, metoder, deltagere, progression, relaterer sig til den undervisningsopgave, de studerende står overfor. De studerende bliver rollemodeller og fagprofessionelle, der skal understøtte og evaluere elevernes læringsproces og -udbytte.
Da de studerendes ærinde i forsøgsklassen også er at øve sig og eksperimentere med faget som studerende, stilles der for det andet krav til dem som studerende i en professionspraksis. Det vil sige, at det fra undervisernes side forventes, at de studerende gennem deres besøg i forsøgsklassen også bearbejder faglige problemstillinger, der vedrører fagets og modulets teorier om kommunikation og mundtlighed. Dette forskyder de studerendes fokus fra udelukkende at handle om elevernes læring og udvikling til også at handle om deres egen læring og udvikling som professionelle.
For det tredje træder de studerende ud i praksis som observatører og feedbackgrupper for deres medstuderende. I denne rolle forventes det af de studerende, at de som fagdidaktikere har kompetencer til at analysere og evaluere deres medstuderendes undervisning og efterfølgende give feedback herpå gennem samtaler.
At undersøge de studerendes imødekommelse af situationsbetingelser indebærer analyser af, hvorledes de studerende er opmærksomme på ligheder og forskelle mellem de situationer, de befinder sig i på læreruddannelsen og i forsøgsklassen, og hvorledes de i praksis imødekommer disse begge steder. Der stilles forskellige krav til de studerendes kompetencer til at kunne identificere, forhandle og agere inden for de strukturer, kulturelle overbevisninger, roller og sociokulturelle handlingsmønstre, der på dette niveau udgør den specifikke kontekst. Samtidig med disse forskelle er der også ligheder mellem læreruddannelsen og forsøgsklassen. Fx gennemføres undervisningen og læringen begge steder i dertil indrettede lokaler, undervisningstiden er afgrænset og fagopdelt, og de studerende agerer inden for en ramme, hvor deltagermønstre mellem underviser og lærende ligner hinanden.

Det aktivitetsinterne niveau

Det aktivitetsinterne niveau vedrører aktiviteten i sig selv, der udfolder sig inden for de givne rammer, og hvorledes disse muliggør deltagelse. Det kan fx være en aktivitet som et gruppearbejde omkring en specifik opgave at fremlægge et bestemt indhold foran andre, at indgå i en plenumdiskussion eller at skabe undervisningsplaner og –ressourcer. Hvor det på det aktivitetsrammesættende niveau i højere grad handlede om at imødekomme institutionelle krav, forhandlinger af sociale positioner, strukturer og forventninger samt at kunne indgå i forhandlinger af disse, kommer situationsbetingelser til udtryk i forhold til at indgå i specifikke aktiviteter og vurderinger af, hvorledes aktiviteter stiller

specifikke videns- og handlingsorienterede krav. Med andre ord at kunne se sammenhængen mellem aktiviteter og faglige problemstillinger, samtidig med at kunne vurdere, hvad der er nyttefuldt at bringe i spil for at finde løsninger.

Et eksempel herpå er, at de studerende i interventionerne er blevet bedt om at planlægge undervisning i forsøgsklassen i grupper. Den faglige problemstilling bliver altså, hvorledes der på en hensigtsmæssig måde kan undervises i et bestemt fagligt indholdsområde. For at kunne gøre dette er de studerende nødt til dels at gennemskue og tilpasse sig aktiviteten undervisningsplanlægning i grupper. De studerende må forholde sig til, hvilke krav det stiller til dem som deltagere og hvilken viden, der er relevant at inddrage for at løse opgaven. At gøre dette har et individuelt kognitivt og praktisk aspekt, hvor de studerende operationaliserer deres faglige og fagdidaktiske viden og færdigheder i forhold til at producere en undervisningsplan, undervisningsressourcer og tilrettelægge undervisningsaktiviteter. Ud over det individuelle er der i eksemplet ligeledes et interpersonelt aspekt, hvor de studerende indgår i meningsforhandlinger med de andre medstuderende i forhold til hvilke idéer, der i sidste ende bliver anerkendt som konsistente og legitime at beholde i forhold til problemstillingen.
Holder vi fast i undervisningsplanlægning som aktivitet på modulet, er denne kendetegnet ved en række processer, der både er omfattet af specifikke regler, men også en åbenhed, der tillader en betinget kreativitet i forhold til indholdet. Dvs. at de studerende har mulighed for og tilskyndes til at nytænke og udvikle designs inden for fagets rammer, men ikke frit at improvisere. En undervisningsplan følger en planlægningslogik, der er et forsøg på en målrettet udformning af praksis.
Undervisningsplanlægning som aktivitet kræver dermed, at de studerende har viden om, hvordan en undervisningsplan udarbejdes, hvad den indeholder, og hvilken funktion den har i forhold til elevernes undervisning og læring. Et yderligere krav i projektet var, at undervisningsplanen blev udarbejdet i grupper. Dette krav tillægger undervisningsplanlægningen et ekstra lag i forhold til deltagelse og meningsforhandlinger, der ud over samarbejdskompetencer også omfatter viljen og evnen til fagligt at kunne argumentere for eller imod idéer.

Domæneniveauet
Domæneniveauet afspejler den specifikke faglige viden, der knytter sig til bestemte faglige aktiviteter i en specifik ramme. I projektet er dette fx danskfagets teorier og faglige perspektiver som undervisningsfag i skolen. Situationsbetingelser vedrører dermed undervisningsfaget, og hvordan fagets teori, regler, logikker anvendes i forhold til løsningen af en danskfaglig problemstilling, fx hvorledes eleverne i forsøgsklassen undervises i fagets mundtlighedsdimension.
Da studiet har fokus på, hvordan de studerende underviser elever i grundskolens danskfag, er der tale om to indgangsvinkler til undersøgelsen på domæneniveauet i forhold til transformationer af faglig viden på tværs af modulundervisningen og forsøgsklassen.

For det første er der tale om, de studerendes operationalisering af den viden, de har i relation til faget, dvs. den fagspecifikke viden, der knytter sig til de enkelte faglige indholdsområder inden for mundtlighed og kommunikation i undervisningsfaget dansk i grundskolen. Mundtlighed som undervisningens genstand kunne fx komme til udtryk i undervisningen af mundtlige genrer, samtaleanalyse og sprogbrug, mundtlig tekstproduktion og –analyse eller retorikkens faser (Haugsted, 2008; Fafner, 2005). For det andet de studerendes operationalisering af deres fagdidaktiske viden, hvor forholdet mellem fagets indhold, begrundelser for valg af indhold samt elev-lærerpositioner i forhold til undervisningen af fagets indhold gøres til genstand.

Hvis eksemplet fra foregående afsnit om undervisningsplanlægning som faglig problemstilling fortsættes, tilføres her et bestemt fagligt område, således at spørgsmålet nu ville være *på hvilken måde der på en hensigtsmæssig måde kan undervises i argumentation som kommunikativ praksis i debatter.* En sådan specificering ville kræve de studerendes evner til at gennemskue, hvilken specifik faglig viden og hvilke færdigheder, der er nødvendige for eleverne, og hvorledes disse bedst muligt erfares og øves i undervisningen.
De studerende må dermed gøre brug af deres didaktiske kompetencer, der indbefatter kritisk stillingtagen til, hvorledes det, de studerende planlægger, afspejler konsistens og realiseringsmuligheder (Dale, 1999) i forhold til:

- Valg af tekster og læremidler.
- Valg og tilrettelæggelse af aktiviteter.
- Valg af fagligt indholdsområde.

Derudover forventes det af de studerende, at de demonstrer viden om, på hvilken måde deres valg hænger sammen med *Fælles Mål*, og hvorledes fagets videnskabelige teorier knyttes an til deres valg.

I det ovenstående har jeg beskrevet den teoretiske ramme, som jeg vælger at anvende i forhold til undersøgelsen af de studerendes transformationer af faglig viden. Jeg har beskrevet og eksemplificeret, hvordan de tre kontekstuelle niveauer på forskelligvis giver mulighed for at undersøge situationelle betingelser i praksis, og at det er gennem de studerendes imødegåelse og meningsforhandlinger af disse transformationer at faglig viden kommer til udtryk.
Jeg har ligeledes understreget, at tre niveauer er interdependente og i praksis uadskillelige, men at det fra et analytisk perspektiv har været frugtbart at kunne skille dem ad, for på denne måde at skabe en helhedsforståelse for de fænomener, der træder frem i den empiriske virkelighed.

2.4 Didaktisk design

Dohn & Hansen (2016, 2018) peger på, at der er formuleret forskellige bud på designbegrebet i undervisnings- og læringssammenhænge. Disse bud kan i en angelsaksisk tradition indfanges under begreberne:

- *Pedagogical Design* (Conole, 2013; Laurilard, 2012).
- *Learning design* (Cross, Conole, Clark, Brasher & Weller, 2008; Mor & Craft, 2012; Conole, 2013; Godsk & Hansen, 2016).
- *Designs for Learning* (Wenger, 1998; Beetham & Sharp, 2007; Carvalho & Goodyear, 2014).
- *Educational Design* (Wenger, 1998; Goodyear, 2005).
- *Instructional Design* (Gagné, Wager, Golas & Keller, 2005).

I en mere skandinavisk tradition har designbegrebet også vundet indpas. Her er det fortrinsvis anvendt inden for:

- *Læringsdesign* (Selander & Kress, 2012; Hansen, 2012a; Paaskesen & Nørgård, 2016; Ringtved, Wahl, Belle, & Clemmensen, 2016).
- *Pædagogisk design* (Jensen, 2006; Hansen & Remvig, 2016).
- *Didaktisk design* (Hansen, 2006; Birch Andreasen, Meyer, & Rattleff, 2008; Gynther, 2011; Hansen, 2012b; Holm Sørensen & Levinsen, 2014; Meyer, 2011; Dohn & Hansen, 2016).

Som det fremgår af den ovenstående opsummering af den toneangivne litteratur, er der en umiddelbar udfordring ved brugen designbegrebet i en undervisnings- og læringssammenhæng, nemlig at der ikke synes at være en konsistent adskillelse af henholdsvis lærings-, pædagogisk- og didaktisk design, ligesom der heller ikke synes at være enighed, hverken blandt forskere eller praktikere om, hvad det nøjagtigt er, der udgør et didaktisk design (Dohn & Hansen, 2016).
Det, der dog synes at være enighed om er, at begrebet indfanger muligheden for at udvikle en form for systematik. Gennem brugen af didaktisk design skabes muligheden for at indfange, strukturere og begrunde undervisningen i forhold til nutidens krav om øget evaluering, dokumentering samt videreudvikling af undervisnings- og læringssituationer. Disse er på samme tid præget af en dobbelthed mellem ydre curriculære krav, om at der skal læres noget bestemt, og at læring i sin natur er emergent og uforudsigelig.

Med udgangspunkt i den diversitet, der ligger i feltet, afgrænser jeg mig til at anvende termerne *didaktisk design*. I begrebet didaktisk design er didaktik og design to gensidigt konstituerende felter, der på trods af, at de har hvert deres ophav, traditioner og indholdskategorier, i enhed skaber en ramme, hvor didaktikbegrebet afgrænser design fra andre former for design. Designbegrebet konkretiserer didaktikken som undervisningens mål og indhold, der afspejler stof, undervisnings- og læringsaktiviteter samt det syn på fag- og viden, der ligger til grund herfor.
Didaktisk design er dermed en specifik tilgang til design, der gennem forskellige former for innovationer formgiver designløsninger med henblik på at løse didaktiske udfordringer og forbedre den pædagogiske praksis.

2.4.1 Designbegrebet i didaktisk design

Dohn og Hansen (2016; 2018) giver et overblik over forskellige opfattelser af begrebet *didaktisk design* og argumenterer for, at begrebet er nyttigt til at understrege den kreative og bevidste intention, der ligger bag formgivningen af undervisningen i forhold til konkrete situationer. De definerer med afsæt i Heskett (2005) et didaktisk design som: en *intentionel, betinget-kreativ formgivning*, der sigter mod understøttelse af læring.
I forbindelse med gennemførelse af forskningsprojektet har jeg været inspireret af denne definition, men har også fundet det nødvendigt at præcisere begrebet i forhold til mine undersøgelser. Jeg vil, med afsæt i Dohn og Hansens systematik, uddybe dette i det følgende.

Design som domæne

Design som domæne er en understregning af, at design inden for forskellige faglige traditioner kan være et domæne i sig selv, hvor design ikke alene er noget, der arbejdes *med*, men også et felt, der kan arbejdes *indenfor*.
Design som domæne muliggør en diskussion af, hvad design er i en given profession eller praksis, og hvornår det vil være legitimt overhovedet at kalde noget for design.
Som domæne afgrænses designbegrebet gennem de forforståelser, værdier, kulturer og historiske traditioner inden for et specifikt fagligt område eller en profession. Der er dermed forskel på hvorfor, hvad og hvordan, der designes, alt efter om man er tømrer, sygeplejerske, arkitekt eller underviser.
Et eksempel på designdomænets normative afgrænsning kan fx ses ved, at der i læreruddannelsen og lærerprofessionen vil være normative, historiske og kulturelle kriterier for, hvornår et design, fx en undervisningsplan, betragtes som værende god eller dårlig, hvilke teorier, der anerkendes, hvilke didaktiske principper, der er vigtige at holde sig for øje, når der planlægges, og hvad der bør sigtes efter at opnå med de studerende eller eleverne. Design som domæne italesætter netop sådanne spørgsmål og kan være med til at skabe de ydre grænser for, hvornår et didaktisk design begynder og slutter.

Design som prototyper og proces
Design er her kendetegnet ved at være historisk betinget. Ud over at være en øjeblikkelig akkumulering eller aggregering af viden og forståelsesmuligheder er der også tale om processer, der strækker sig over tid. Gennem dynamiske interaktioner forkastes det ubrugelige, og det, der viser sig at have værdi og relevans, beholdes eller tilføjes i forhold til de intenderede mål. At designe er altså både med henblik på en løsning i forhold til her-og-nu udfordringer og rummer samtidigt et potentiale for videreudvikling og nye idéer på tværs af tid og sted (Heskett, 2005). Dette gør designprocessen til en konstant bevægelse mod forbedringer af designet med udgangspunkt i de krav, som situationen opstiller, de egenskaber materialet besidder, det tidspunkt, der formgives på, designerens erfaringer og idérighed samt designerens håndværksmæssige kompetencer.

Design som produkt
Som produkt er design resultatet af en formgivning, som fx kan være formgivning af fysiske objekter og faglige repræsentationer, læringsmiljøer eller rammer for specifikke aktiviteter.
Et design som produkt vil gennem sin realisering stå i et forhold til en levende praksis, der medfører, at designet aldrig vil afspejle en lige linje mellem det intenderede og det faktiske (Dohn & Hansen, 2018). Da aktører handler uforudset og praksis ikke kan programmeres eller designes, kan et design derfor ikke ses som en plug-and-play løsning, men er derimod noget, der kræver transformationer og genforhandlinger i den lokale praksis. Et design er på samme tid anvendelsesorienteret og betydningsbærende (Heskett, 2005). Gennem anvendelse samt de egenskaber, vi tilskriver designet, får det mening og bliver en ramme for udviklingen af forskellige handlemønstre i praksis.
I et anvendelsesperspektiv skal designet modsvare situationsbetingelser som formål, nyttevirkning og understøttelse af handlinger. Dertil kommer, at bestemte handlinger, aktiviteter og processer kræver bestemte former for materialitet, som designet må tage højde for. Dette kan være i form af fysiske objekter - som en bold eller ærtepose, der kan facilitere en samarbejdsøvelse, men også virtuelle, kommunikative tekster, som en PowerPoint med tekst og billeder. På en større skala er læringsmiljøet på samme måde en ramme, der muliggør forskellige handlingsmuligheder. Måden, et undervisningslokale er indrettet på, afspejler muligheder og rammesætter forventninger til, hvad der skal foregå.

Som betydningsbærende produkter er designs skabt på baggrund af bestemte overbevisninger og intentioner, som afspejler bestemte værdier. Dette gør et design i sig selv til et resultat af en bestemt kulturel forståelse og tænkning.
Forbliver vi ved undervisningslokalet som eksempel, afspejler måden, lokalet er indrettet på, bestemte holdninger til, hvordan undervisning skal foregå. Eksempelvis er bordopstillingen ikke uvæsentlig i forhold til den type af aktiviteter, der skal foregå. En bordopstilling med lige rækker, hvor de studerende sidder med front mod læreren og tavlen, afspejler en anden tilgang til undervisning end et undervisningslokale, hvor bordene er opsat i grupper. På samme måde udgør den øvrige indretning af lokalet også en forskel.

Der er forskel på at gå ind i et fysiklokale, hvor lokalet bærer præg af måleinstrumenter, kemikalier og andre repræsentationer af faget og at komme ind i et lokale med fortrinsvis hvide vægge. Forskellen består i repræsentationen af faget og de anvendelsesmuligheder, lokalet har i forhold til det, der skal foregå i undervisningen.

2.4.2 Didaktikbegrebet i didaktisk design

Didaktik har som fagbegreb sit oprindelige udgangspunkt inden for skoletraditionen og har siden midten af 1600-tallet været anset som omdrejningsområdet for udvikling af skole og læring. I dag betegnes didaktikken som lærerens professionsvidenskab (Jank & Meyer, 2006) og har samtidig bredt sig i uddannelsesfeltet til ikke kun at omfatte læreruddannelsen til folkeskolen, men også børnehaven, gymnasiet og øvrige videregående uddannelser.
Som Bengtsen og Qvortrup (2013) redegør for, har didaktisk teori gennemgået en lang historisk udvikling og bredt sig i forskellige retninger. De argumenterer dog også for, at der på tværs af didaktikbegreberne er en strukturel kerne, som opstiller spændingsfelter mellem teori og praksis, intention og realisering, tænkning og handling.

Grundlæggende skelnes der mellem den *almene didaktik* (Klafki, 2011; Schnack, 2007; Hiim og Hippe, 2007) og *særdidaktikker* (Roth, 1980; Schnack, 1994; Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016) inden for hvilken *fagdidaktikken*, der kobles til forskellige fag, er den største.
Både almen- og fagdidaktikken udforsker og strukturerer undervisningens intentioner, forudsætninger, muligheder, konsekvenser og grænser for læring. Forskellen er hovedsageligt, at der i almendidaktikken er fokus på den samlede praksis og fagdidaktikken har sit fokus på et mere specifikt fagligt felt i eller uden for skolen (Jank & Meyer, 2006).
Det fagdidaktiske og almendidaktiske skal ikke ses som to adskilte områder, men i højere grad som to gensidigt konstituerende felter. Undervisningen drejer sig som udgangspunkt om at *nogen* skal understøtte *nogen* (andre) i at lære *noget*. Det fag- og almendidaktiske bidrager i denne sammenhæng til at skabe perspektiver på en undervisningssituation mellem det generelle og specifikke. I denne forståelse står det ene ikke over det andet, men er forskellige, komplementære perspektiver på faget, viden, undervisning og læring (Krogh, Qvortrup & Christensen, 2016:55).

Didaktikkens rolle i didaktisk design kan have to forskellige afsæt: 1) en planlægningsteori rettet mod den konkrete undervisning og dels et forskningsfelt, hvor didaktikken anskues som et domæne eller 2) et videnskabeligt genstandsfelt, hvor didaktik fra at være praksisrettede planlægnings- og beslutningsprocesser, bliver til et teoretisk genstandsfelt.

I forlængelse af forskningsspørgsmålet har jeg, i dette studie, primært fokus på det første afsæt, dvs. didaktik som en teorikonstruktion, der på systematisk vis understøtter underviseren i at forholde sig reflektorisk til design af undervisningsforløb (Hansen, 2012b:32) med henblik på at planlægge, tilrettelægge og begrunde sin didaktiske handlen i lyset af

fagets "logik" og designets konkrete realiseringsmuligheder i praksis. Jeg forholder mig kun her perifært til didaktikken som forskningsfelt og vil ikke bevæge mig ind på diskussioner af (fag)didaktikken som videnskabelig disciplin. Diskussioner af sådan karakter kan blandt andet findes hos Nielsen (2010), Krogh & Nielsen (2012) samt Krogh, Elf, Høegh & Rørbech (2017), der med forskellige bidrag udfolder forskellige diskussioner af (fag)didaktikken som videnskabeligt genstandsfelt.
Jeg vælger her overordnet at betragte didaktikken som en forudsætning, der adskiller didaktisk design fra andre former for designs ved at designet betinges af en pædagogisk-didaktisk kontekst. Der designes specifikt og intenderet for nogle bestemte lærende, med bestemte pædagogiske hensigter, mål og handlinger, der er betinget af ydre institutionelle rammer.

Ud fra denne betragtning bliver didaktikkens rolle i forhold til design at understøtte underviseren i at planlægge og tilrettelægge situationer, hvor der muliggøres læring, der orienterer sig mod fagets mål og formål. Mål skal ikke forstås som dikteringer, men i højere grad som en orientering, underviseren støtter de lærende i at forfølge. Der er her tale om en dobbelthed, hvor underviseren skal overveje sin egen formidlingsrolle og undervisning, samtidig med at den lærendes proces gennemtænkes. Intentioner og handlinger bliver i en sådan forståelse styret af en undervisnings- og en læringslogik (Jank & Meyer, 2006), der afspejler relationen mellem underviserens intention og den studerendes handling og læring.

2.4.3 Faget som fortegn for projektets undersøgelser af de studerendes didaktiske designs

Som jeg afslutningsvis redegør for i afsnit 1.4, er der i projektets undersøgelser tale om en afgræsning, hvor danskfaget ses som præmis og ikke genstand for studiet. Danskfagligt fokuseres på fagets kommunikative aspekter og mundtlige genrer. I denne sammenhæng bliver didaktisk design som en intentionel, betinget-kreativ formgivning i en pædagogisk-didaktisk kontekst først og fremmest en måde at designe for undervisning og læring inden for dette specifikke område.

Nyere fagdidaktisk litteratur inden for danskfaget påpeger, at danskfaget er et tekst- og kommunikationsfag, hvis didaktiske formål består overordnet i at kvalificere elevernes udvikling af tekstkompetencer (Bundsgaard m.fl., 2009; Hansen, 2012b; Krogh, Elf, Høegh & Rørbech, 2017), både som konsumenter og som producenter. Tekster skal her forstås bredt og som et overbegreb, der betegner både billeder, tale, skrift og andre kommunikative tekster. Som konsumenter og producenter af fagets tekster bevæger eleverne og læreren sig ind og ud af forskellige faglige praksisser, der fx indbefatter oplevelser, fortolkninger, produktioner og performances.

Som jeg tidligere har påpeget, er professionsuddannelsen kendetegnet ved at være i et spændingsfelt mellem at være en akademisk uddannelse, der sigter mod universiteterne,

og en professionsrettet uddannelse, der sigter mod skolepraksis. På en lignende måde kan der derfor inden for faget skelnes mellem danskfaget som et videnskabsfag (universitet), og et skolefag i folkeskolen. Videnskabsfaget rummer fagets videnskabelige indhold og positioner, herunder sprogvidenskab, læse- og skriveforskning, retorik og semiotik, medievidenskab og litteraturvidenskab (Hansen, 2015:126). Skolefaget repræsenterer et dobbelt sigte mellem uddannelse og dannelse, som faget skal leve op til med afsæt i folkeskolens formål (Asmussen og Clausen, 2008; Asmussen, 2014). Metoder og indhold i undervisningsfaget er dermed afstemt dette dobbelte formål.
Undervisningen på læreruddannelsen placerer sig i spændingsfeltet mellem disse og skal bidrage til, at den studerende med afsæt i faget og fagdidaktiske kompetencer kan skabe rammer for elevernes udvikling af et fagligt repertoire, som er relevant, når eleverne indgår i praksisser omkring og med fagets tekster. Det betyder, at de studerende gennem undervisningsfaget (modulet) skal blive opmærksomme på de forhold, der udgør videnskabsfagets positioner, og hvorledes der skabes koblinger til skolefaget. Undervisningsfagets formål er at skabe muligheder og rammer for, at den studerende udvikler fagdidaktiske kompetencer.

Steffensen (2008:146) peger på, at fagdidaktikkens opgave er at skabe bevidsthed om, *hvad* og *hvorfor* man skal lære noget bestemt i skolen – han kalder dette fagdidaktiske problemstillinger. Den fagdidaktiske kompetence består i at analysere og forholde sig til disse problemstillinger. Dette indbefatter, at den, der skal undervise, gør sig overvejelser over:

- Valg og begrundelse for mål, indhold og stof (domæneniveau).

- Valg og begrundelse af faglige metoder og arbejdsformer (det aktivitetsinterne niveau).

- Begrundelser for fagets legitimitet i forhold til elevernes forudsætninger og den *sociokulturelle kontekst* (skolepraksis), hvori undervisningen finder sted (det aktivitetsrammesættende niveau).

Disse begrundelser og valg er centrale i undersøgelsen, idet de giver udtryk for de studerendes evne til at omskabe centrale perspektiver af videnskabsfaget til undervisning inden for skolefagets rammer.

Undersøgelser og analyser af de valg og begrundelser grupperne giver udtryk for i forbindelse med planlægning, gennemførelse og refleksioner over praksisafprøvningerne i forsøgsklassen kalder jeg i afhandlingen *fagdidaktiske analyser.*

Med de fagdidaktiske analyser åbnes et blik for de studerendes orienteringer mellem didaktik, fag, design og praksis og deres relation til hinanden, og det bliver muligt at undersøge, hvorledes de studerende med udgangspunkt i faget og deres faglige viden besvarer de (fag)didaktiske grundspørgsmål.
Genstandsfeltet for analyserne bliver dermed deres *(fag)didaktiske rationalitet*, der udtrykker de studerendes fagdidaktiske *kompetencer* og *dispositioner* (Dale, 1999) i forhold til at planlægge og gennemføre undervisningen i forsøgsklassen.
Undervisning defineres af Dale som et socialt system, der er organiseret med henblik på en målrettet læring som omdrejningspunkt (Dale, 1999:82). Dale taler her om det rationelle som en kombination af tre praksisrelaterede kompetenceniveauer: *at undervise (K_1)*, *at planlægge (K_2)* og *at konstruere didaktisk teori (K_3)* med tre grundlæggende og tværgående tematikker, som den fagprofessionelle må reflektere over i sin praksis:

a) *Konsistens* - sammenhængen mellem fx læreplan, undervisning, mål, indhold og metoder.

b) *Realisering* - muligheden for at det intenderede og planlagte kan gennemføres i den konkrete praksis.

c) *Kritisk analyse* – på baggrund af identificerede barrierer og potentialer at analysere, begrunde og videreudvikle undervisning og didaktisk teori i forhold til berettigelsen af de valg, der træffes og overvejelser, der gøres under punkt a og b.

Sammenfattet udgør Dales teorikonstruktion en helhed mellem det teoretiske, refleksive rum og det praktiske- og handlingsbaserede rum, som den fagprofessionelle bevæger sig mellem. Den didaktiske rationalitet kommer derfor både til udtryk i de situationer, hvor underviseren ikke er i direkte konfrontation med dem, der skal undervises og i sin undervisningspraksis.
I førstnævnte er den didaktiske rationalitet forbundet med planlægning og formgivning af undervisningsforløb, der er målrettet elevernes læring af noget bestemt. Her har den professionelle mulighed for alene eller i samarbejde med andre at vurdere, udvikle og konkretisere designs med netop dette formål.
I undervisningen er underviseren ifølge Dale underlagt en handletvang. Den didaktiske rationalitet består her i, på baggrund af undervisningens tilrettelæggelse, tidligere (faglige) erfaringer samt situationsanalyser og fortolkninger, at rette det planlagte til. Med andre ord handler det om at imødekomme de situationelle betingelser og transformere og resituere den viden og de kompetencer, der er nødvendige og formålstjenelige.

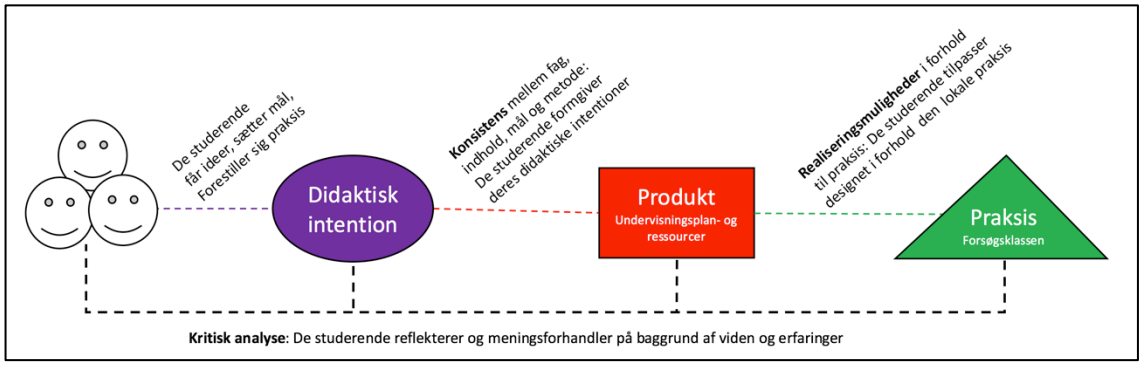
Når Dales teorikonstruktion inddrages, sker det med en delvis løsrivelse fra hans øvrige bidrag, der i højere grad ligger inden for en sociologisk og organisationsteoretisk tradition. Jeg mener, at en del af Dales blik på didaktisk rationalitet som en pædagogisk og

didaktisk kompetence bidrager til undersøgelsen og forståelsen af de studerendes transformationer af faglig viden.
I kombination med det situerede deltagelsesperspektiv og de fagdidaktiske perspektiver præsenteret ovenfor bidrager Dales teorikonstruktion med både en kognitiv/rationel og handlingsbaseret tilgang, der netop er rettet mod institutionelle læringssituationer og lærerens domæne.
Hvor den sociokulturelle teori har et mere generelt blik på læring som udvikling, kan Dales teori skærpe blikket mod det mere specifikke. Jeg mener dermed at kunne anvende denne samlede teorikonstruktion til at undersøge faglige- og fagdidaktiske overvejelser hos de studerende, og til at undersøge, hvorledes disse korresponderer både på et handle- og refleksionsniveau i forhold til de betingelser undervisningsmodulet og praksisafprøvningerne stiller på de tre kontekstuelle niveauer.

2.4.4 Didaktisk Design som koblingspunkt mellem uddannelse og praksis

Et kendetegn ved den undervisning, der gennemføres på læreruddannelsen, er, at "praksis" ofte er fiktiv, og at aktiviteter, hvor studerende indgår i designprocesser reelt set afgrænses fra det, der i nedenstående figur 4 betegnes som *realiseringsmuligheder* og *praksis*.
En stor del af undervisningen på læreruddannelsen er præget af, at når studerende og undervisere taler om undervisningsplanlægning og -aktiviteter, tager disse ofte udgangspunkt i faglige idealer, der bærer præg af teoretiske og abstrakte forestillinger om, hvordan praksis er (Haastrup & Knudsen, 2015). Selv om underviserne (og de studerende til en vis grad) inddrager egne erfaringer fra praksis, tager kritiske analyser af fx undervisningsaktiviteter, praksiscases, læremidler og planlægningsteori ofte afsæt i primært teoretiske perspektiver eller *som om undervisningssituationer*, hvor elever, klasserum osv. er generiske repræsentationer.

I projektet havde vi med inspiration fra Dohn & Hansen (2016) udviklet et didaktisk design, der skulle gå et skridt videre og skabe realiseringsmuligheder af de studerendes didaktiske designs gennem praksisafprøvninger i forsøgsklassen. De studerendes designproces var tænk på følgende måde:



Figur 4: Illustration over studerendes designprocesser

I Illustrationen skal de studerendes planlægning og realisering ses som en sammenhængende designproces. De studerendes planlægning foregik i grupper, hvor de gennem meningsforhandlinger både kunne støtte og udfordre hinanden i forhold til planlægning, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen.
Illustrationen er opdelt i forskellige underprocesser, hvor de studerende bevæger sig fra initierende idéer om, hvorledes undervisningsopgaven kunne løses til skabelsen og formgivningen af undervisningsplaner og –ressourcer, der afspejler deres forestillinger om og tilpasning til forsøgsklassen.
Som det også understreges af Dohn og Hansen, er processerne mellem didaktisk intention, produkt og praksis kendetegnet ved transformationer, der både udspringer af det, de studerende er i stand til sprogligt at artikulere eller formgive, men også indlejrer bevidste og ubevidste handlemønstre, som de studerende har tilegnet sig. Disse får både indflydelse på, hvorledes de studerendes meningsforhandlinger konkretiseres fra første ide til produkt, og hvordan dette produkt realiseres og tilpasses til og i praksis. Eksempelvis er der studerende, der i forvejen har en del af praksiserfaringer fra skolen i kraft af, at de kommer til uddannelsen med en professionel baggrund. Dette har, som jeg vil vende tilbage til senere i afhandlingen, indflydelse på gruppens beslutninger og valg. Eksempelvis, at de erfarne gruppemedlemmer både i planlægningen og i selve praksisafprøvningerne har en særlig indflydelse.

Projektets didaktiske design betinger, at de studerende skal planlægge og designe for den konkrete praksis i forsøgsklassen, hvilket stiller andre krav til dem, end hvis de skulle planlægge fiktive undervisningsforløb i undervisningen på modulet.
En helt afgørende forskel er, at det inden for uddannelsens rammer er legitimt at planlægge ud fra abstrakte forestillinger om, hvordan praksis vil udfolde sig og på forhånd tage højde for disse i deres design. I en uddannelsesoptik kan sammenhængen mellem design som *proces*, *produkt* samt *realisering* antages som værende tæt forbundne og til en vis grad lineær. Designs som modelleringsopgaver kan på denne måde danne udgangspunktet for teoretiske diskussioner af forskellig art, og der kan undervejs tilføjes fiktive udfordringer, der får de studerendes opmærksomhed rettet mod forskellige udfordringer fra praksis. Når de studerende derimod designer undervisning for elevernes læring i forsøgsklassen, forsvinder denne lineære sammenhæng mellem proces, produkt og realisering i praksis. Dette gør planlægningen og tilrettelæggelsen mere kompleks, og det bliver tydeligt, at designet står i et indirekte forhold til praksis, hvor det, der udfolder sig, ikke kan forudbestemmes eller determineres af designet.
Praksis skal altid ses som en reaktion på designet (Wenger, 1998:233). Der planlægges for en levende praksis, der ikke umiddelbart lader sig styre, og som kræver, at fx viden og aktiviteter transformeres og afstemmes de konkrete forhold, der hersker i den praksis, der planlægges for. Transformationer sker i denne sammenhæng som en reaktion med det formål at skabe mening mellem det, der er planlagt, og den praksis der udfolder sig.

Selv om illustrationen ikke fuldt ud afspejler den fulde kompleksitet, der ligger i at planlægge, gennemføre og reflektere over undervisningen, bidrager den alligevel med en påpegning af, at der i designprocessen for en levende praksis er tale om forskellige, gensidigt forbundne processer, der hænger sammen og nødvendiggør de studerendes fagdidaktiske kompetencer. Der er i figuren ingen pile, der determinerende peger fra et punkt til et andet, men derimod stiplede linjer, der indikerer, at der ikke er en lineær forbindelse fra ide til praksis, men at der tale om sammenhængende processer, hvor undervisningsideer søges realiseret gennem didaktisk intentionalitet og en (didaktisk) betinget formgivning af disse idéer med den levende praksis for øje.

At arbejde med undervisningsplanlægning er en måde, hvorpå de studerende udvikler deres færdigheder ved at formgive didaktiske intentioner til forløbsplaner og ressourcer, og samtidig udvikler evnen til alene eller sammen med andre at reflektere over og forholde sig kritisk til deres didaktiske design. Fra et læreruddannelsesperspektiv kan arbejdet med undervisningsplanlægning betegnes som det at lære et grundlæggende professionelt håndværk. Det forventes af de studerende, at de gennem uddannelsen oparbejder kompetencer, der gør dem i stand til at legitimere og argumentere for (og imod) de valg, der træffes på et fagligt grundlag. Undervisningsplanlægningen bliver dermed betinget af, at de studerende eksplicit, inden for danskfagets rammer, kan redegøre for den faglige og fagdidaktiske rationalitet, der ligger til grund for deres design. I en sådan optik er undervisningsplanen et udtryk for, hvorledes de studerende på baggrund af deres faglige viden, erfaringer og planlægningskompetencer har forholdt sig kritisk til konsistens og realisering mellem undervisningens indre og ydre relationer (Hansen, 2012b).
Ud over den mere abstrakte og kritiske refleksion er en del af undervisningsplanlægningen på modulet også formgivningen af konkrete artefakter, der er fremadpegende og et forsøg på at foregribe en fremtidig situation med et konkret sigte. Her handler det for de studerende om at finde måder, hvorpå ligheder og forskelle mellem praksisser kan relateres med et blik for den studerendes position som deltager i dem begge (Wenger, 1998; Tanggaard, 2006; Akkerman & Bakker, 2012). De studerendes undervisningsplaner og – ressourcer ses i projektet altså både som resultatet af en afgrænset designaktivitet på uddannelsen og som medierende artefakter, der skaber relationer mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Undervisningsplaner og – ressourcer bliver dermed forskellige former for *grænsekrydsningsobjekter*, der indfanger samt afspejler situationelle betingelser i forskellige sociale praksisser (læreruddannelse og skole) og er værdifulde i begge praksisser.

2.5 Sammenfatning

Dette kapitel har haft til formål at skabe en sammenhæng mellem de valgte teoretiske udgangspunkter og projektets forskningsspørgsmål.

I afsnit 2.1 har jeg, med afsæt i et litteraturreview inden for transferforskning, trukket linjer fra feltets forskningspositioner op. Disse positioner taler både for og imod transfer som begreb samt foreslår alternative perspektiver. Reviewet har som helhed haft til formål at synliggøre afsættet for min egen positionering inden for transferforskningen. For læseren af afhandlingen kan reviewet ses som et historisk overblikskort over transferlandskabet, og hvor på dette kort jeg som forsker befinder mig, når jeg i afsnit 2.2 anlægger et sociokulturelt deltagelsesperspektiv på transfer og transformationer af faglig viden.
Det sociokulturelle perspektiv (Vygotskij, 1978; Säljö, 2003 mener, at transfer af viden altid finder sted som led i en deltagelsesproces, hvor viden og erfaringer overføres og transformeres for at imødekomme situationsbestemte betingelser i en given praksis. Det betyder, at deltagelsen på tværs af forskellige praksisser både gør brug af viden, der lader sig overføre fra en situation til en anden, og at der samtidig er viden, der kræver en større eller mindre grad af omskabelse for at give mening i praksis.
I afhandlingen fremhæves, med inspiration fra Dohn (2017), en opfattelse af viden som en helhed af tre forskellige vidensaspekter, der både rummer tavse og ikke-tavse sider (Polanyi, 1962). Disse vidensaspekter danner afsættet for socio-epistemiske forhandlinger (Greeno, 2011) mellem deltagere i sociale interaktionssystemer, hvor viden omskabes i takt med, at de studerendes lærings- og deltagelsesbaner udfoldes (Greeno & Gresalfi, 2008).
Afhandlingens opfattelse af videnstransformationer suppleres i afsnit 2.3 med et analytisk rammeværk, som på tre kontekstuelle niveauer er med til at belyse en række situationsbetingelser, som udgør den sociale praksis. De tre kontekstuelle niveauer er interrelaterede og muliggør analyser af situationers rammebetingelser, de aktiviteter der udfoldes inden for disse rammer og hvilke vidensaspekter, der bringes i spil, når aktiviteterne udfolder sig. Analyserammen udgør en nødvendig indsnævring af det empiriske felt, hvor der særligt fokuseres på de studerendes transfer og transformation af faglig viden gennem praksisafprøvninger i klasserummet.

Det sociokulturelle perspektiv, der præsenteres i afhandlingen, forudsætter ligeledes, at deltagelse i praksis medieres gennem brugen af både fysiske og intellektuelle artefakter (Wertsch, 1991). Disse artefakter ses både som konkrete læringsressourcer, der inddrages i undervisningen samt sprogligt formulerede undervisningsplaner og fagligt sprogbrug i og omkring virksomheder i klasserumsundervisningen. Inden for afhandlingens rammer bliver det analytiske fokus de studerendes didaktiske designs (Dohn & Hansen, 2016) og de praksisser, der udfolder sig omkring afprøvningen af dem. Det antages at didaktiske designs, som medierende artefakter, afspejler de studerendes fagdidaktiske rationaler (Dale, 1999; Steffensen, 2008) og at det netop er i designet og afprøvningen af disse artefakter, at de studerendes transformationer af faglig viden bliver tydelige.

2.5.1 Centrale teoriers bidrag til afhandlingens analyser

Afhandlingen introducerer et komplekst landskab af teorier, der hver især bidrager med forskellige perspektiver til analyserne af de studerendes transformationer af faglig viden

mellem undervisningen på professionshøjskolen og praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. Dette kapitel afsluttes derfor med en tydeliggørelse af, hvorledes teorierne fra kapitlets forskellige afsnit bidrager til afhandlingens analyser i kapitel 4.

I afhandlingens afsnit 2.2 fremhæves min egen positionering i transferfeltet, inden for den nyere transferdiskurs. Denne positionering kendetegnes ved en kritisk udvidelse af transferbegrebet, ved at gå fra at se den lærerende som en agent, der overfører og direkte applicerer viden fra en praksis til en anden, til i højere grad at have fokus på, at deltagelse på tværs af forskellige praksisser kræver en tilpasning (transformation) af denne viden i forhold en række situationelle betingelser på forskellige kontekstuelle niveauer (Dohn, 2017). Transformationer indbefatter i denne optik socio-epistemiske forhandlinger (Greeno, 2011), hvor transformationer sker i relation til forhandlinger af mulige deltagelsespositioner i den sociale praksis. Dette grundsyn er bærende for afhandlingens analyser, der kontinuerligt bevæger sig mellem disse kontekstuelle niveauer, og både ser på de betingelser, situationen stiller og hvordan disse imødegås af de studerende.

For at begrænse undersøgelsen, er afhandlingens primære analytiske fokus på de virksomheder og deltagelsesprocesser, der udfolder sig omkring de studerendes udvikling, gennemførelse og refleksioner over didaktiske designs i forbindelse med praksisafprøvninger i forsøgsklassen. Didaktisk design skal, som det fremhæves i afsnit 2.4.1, ses som en intentionel, betinget-kreativ formgivning i en pædagogisk-didaktisk praksis, dvs. en konstruktion mellem fag, didaktik og praksis. Det er derfor min antagelse, at det gennem analyserne af de udviklede didaktiske designs, deres realisering og didaktiske samtaler omkring dem, er muligt at undersøge de studerendes fagdidaktiske rationaler samt en række kendetegn ved deres faglige videnstransformationer på de forskellige kontekstuelle niveauer.

Som jeg gør opmærksom på i afsnit 2.2.3 og 2.4.3, er der i analyserne ikke fokus på viden i generel forstand, men på en særlig viden, der beror på et institutionelt og fagligt grundlag. Det betyder, at fagmodulets formål, kompetencemål og indhold vægtes tungt. I analyserne af empirien er jeg derfor særligt optaget af, hvorledes de studerendes videnstransformationer på tværs af uddannelse og praksis afspejles i de faglige og fagdidaktiske formål og præmisser, der danner grundlaget for den formaliserede deltagelse i modulet. Didaktisk design ses i denne optik altså som resultatet af en række fagdidaktiske og faglige valg og begrundelser hos den studerende, der kommer til udtryk gennem planlægning, gennemførelse og refleksioner over undervisning i forsøgsklassen. I analyserne af de studerendes designs, er det danskfaglige vidensgrundlag, som undervisningsmodulerne arbejder ud fra den baggrundsviden, der understøtter mit analytiske afsæt. Danskfagets vidensgrundlag udfoldes ikke direkte i afhandlingen, men er bl.a. repræsenteret gennem de modulplaner, der henvises til i afhandlingen og afsnit 1.4, hvor jeg ligeledes påpeger, at modulet arbejder ud fra forskellige faglige positioner (Fafner, 2005; Haugsted, 2008;

Krogh & Nielsen, 2011; Høegh, 2018), der belyser mundtlighedsdimensionen i danskfaget.
Med denne faglige præmis foretager jeg i afhandlingens kapitel 4, seks didaktiske analyser, hvor centrale fund i relation til de studerendes udvikling, realisering og refleksioner over deres didaktiske designs fremhæves.

Den første og anden didaktiske analyse (afsnit 4.1) har fokus på de studerendes undervisningsplanlægning og design af undervisningsressourcer. Fra et transferteoretisk perspektiv er der særligt fokus på DPO'erne som grænsekrydsningsobjekter (Star & Griesemer, 1989; Star 2010), der har til hensigt at understøtte det, der hos Schwartz og hans kolleger betegnes som *The Double Transfer Paradigme*. DPO'erne skal fra dette perspektiv ses som medierende artefakter, der har til hensigt at rammesætte de studerendes udvikling af didaktiske designs, hvor tidligere erfaringer og viden fra modulet tages i brug (*transfer in*) til planlægning af undervisning i forsøgsklassen (*transfer out*).
For at undersøge transformationer af faglig viden, sammenholder jeg i analyserne de gennemgåede vidensområder og aktiviteter fra undervisningen, med det faglige indhold i de didaktiske designs, som de studerende udvikler i besvarelsen af opgaven. Jeg inddrager i begge analyser den præsenterede planlægningsteori (Dale, 1999; Steffensen, 2008) for at komme frem til, hvorledes de studerende skaber initierende koblinger til praksis ved at tænke fagets indholdsområder ind i forhold til undervisning af elever.
I første didaktiske analyse foretages en indholdsanalyse af de enkelte didaktiske designs samt en analyse af de formative evalueringer, i form af gruppefremlæggelser, der afvikles i undervisningen. I indholdsanalyserne er jeg særligt optaget af de *stilladserende tekster*, der er henvendt til eleverne, og hvorledes de studerende fagligt skaber konsistens og legitimerer indholdet af deres designs inden for fagområdets logik og formål samt orienterer sig mod elevernes læring i et mundtlighedsperspektiv.
I anden didaktiske analyse er der i højere grad fokus på de konkrete undervisningsplaner for praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. Her er det analytiske fokus (jf. figur 4) rettet mod de studerendes evne til at bevæge sig fra at skabe *konsistens* mellem fag, indhold, mål og metode til *realiseringsmuligheder*, hvor designet afstemmes konkret undervisningspraksis. I analysen inddrages fire analysekategorier, der på de tre kontekstuelle niveauer afspejler et fagsyn og en række fagdidaktiske orienteringer:

1) *Fagets indholdsområder og teoretiske begreber* (domæneniveau).

2) *Faglige tekster, metoder og aktiviteter* (aktivitetsinterne niveau).

3) *Fælles Mål* (aktivitetsrammesættende niveau).

4) *Elevernes læringsforudsætninger* (aktivitetsrammesættende niveau).

I tredje og fjerde didaktiske analyse er omdrejningspunktet de konkrete realiseringer af de studerendes didaktiske designs samt de studerendes ageren i forsøgsklassen. Der tages afsæt i en sammenligning af, hvorledes en konkret undervisningssituation fra modulundervisningen danner afsæt for de studerendes egne afprøvninger. Fra et transferperspektiv er det særligt den *interkontekstualitet* (Engle m.fl., 2011) og de deltagelsesmønstre (Greeno, 2006; Greeno & Gresalfi, 2008), der opstår på tværs af hhv. modulundervisningen og forsøgsklassen. Det analytiske rammeværks tre kontekstniveauer anvendes til at undersøge, hvorledes de studerende gennem socio-epistemiske forhandlinger, positionerer sig med afsæt i deres egen faglighed og i den faglige tilgang, som det valgte *indholdsområde* betinger.
I tredje didaktiske analyse er fokus de studerendes *systemiske* og *semantiske læringspositioner* (Greeno, 2011) og hvorledes der etableres et fagligt rum for elevernes undervisning. Med afsæt i udvalgte klasserumsobservationer peges der i analysen på, hvorledes transformationer af faglig viden netop er et samspil mellem *domæneniveauet* og det *aktivitetsinterne niveau*, der samtidig betinges af en række faktorer på det *aktivitetsrammesættende niveau* (Dohn & Hachmann, 2019).
I fjerde didaktiske analyse snævres det analytiske blik ind, på de studerendes *dispositioner* og hvorledes disse samt tidligere *deltagelsesidentiteter* (Wenger, 1998; Greeno & Gresalfi, 2008) er afgørende for de positioner, de indtager i forhold til hinanden i den sociale praksis, der udfolder sig i forsøgsklassen. *Begrebsforståelse* og *procedurefølge* bliver her grundkategorierne i analyser af de studerendes interaktioner i klasserummet, hvor den studerendes *dispositioner* (Greeno & Gresalfi, 2008) i samspil med de *situationelle betingelser* bliver afgørende for at handle meningsfuldt og kompetent.

I de to sidste analyser er fokus på de studerendes *kritiske analyser* (Dale, 1999) og faglige refleksioner over udviklingen og realiseringen af deres didaktiske designs. Analyserne giver et indblik i, hvilke faglige opmærksomhedspunkter de studerende er optaget af i forhold til deres designs. Jeg anvender den udviklede analyseramme for på tre kontekstuelle niveauer at undersøge, hvorledes de studerende begrunder deres designs med afsæt i fagets teorier (domæneniveau), arbejdsmetoder og tekster (aktivitetsinterne niveau) eller fagets styringsdokumenter og formål (aktivitetsrammesættende niveau). De didaktiske designs ses i denne sammenhæng som *medierende artefakter* (Star & Griesemer, 1989; Wertsch, 1991), der muliggør en kobling mellem modulets undervisning og praksisafprøvningerne, hvor de studerende forholder sig kritisk til undervisningens *indre og ydre relationer* (Hansen, 2012b).

Afhandlingens analytiske fokus på faglig viden og handlen
Som jeg påpeger i afsnit 1.4 og yderligere uddyber i afsnit 2.4.3 er afhandlingens analytiske genstand de studerendes transformationer af viden, med modulets faglige indholdsområde som en afgrænsende præmis. Det betyder, at jeg i analyserne har være undersøgende i forhold til en række kriterier, som knytter sig både til de studerendes sproglige og skriftlige artikuleringer (propositionel viden) og handlen i praksis (praksisviden). Jeg har,

med afsæt i den tidligere fremsatte kritik af transferforskningens til tider for snævre fokus, forsøgt at undgå fastlåste analysekategorier. Dette blev gjort for dels at undgå, at de studerendes transformationer af viden kun blev et spørgsmål om at kunne sige eller gøre noget bestemt, og dels som en konsekvens af, at de studerende selv skulle planlægge det faglige indhold for deres praksisafprøvninger, frem for at afprøve noget snævert og forudbestemt indhold.
På trods af denne åbenhed har afhandlingens analyser haft en række overliggende og sammenhængende kriterier, som har understøttet blikket på de transformationer af faglig viden, der kommer til udtryk i de studerendes didaktiske design og realiseringen af dem i forsøgsklassen.
Kriterierne bygger, som der henvises til i afsnit 2.4.2, på de studerendes begrundelser og orienteringer for deres didaktiske handlen inden for fagets logik (Hansen, 2012b).

- De studerendes fagsyn og holdninger til kommunikation og mundtlighed.
- Valg af stof, tekster, temaer, indholdsområder, metoder, arbejdsformer og opgavetyper.
- Fortolkninger og operationaliseringer af *Fælles Mål.*
- Strukturering af det faglige indhold.
- Deltagelsesidentiteter og faglig fordybelse.

De studerendes videnstransformationer afspejles bl.a. gennem deres fagsyn (Hansen, 2012b; Steffensen, 2008) ved både implicit og eksplicit at komme til udtryk gennem valg af stof, arbejdsformer, opgavetyper og holdninger til, hvad kommunikation og mundtlighed er. Undervises der eksempelvis med litteratursamtalen som mundtlig genre (som fx i afsnit 4.2.1) vil det didaktiske design og dets realisering afspejle en holdning til, hvad en litteraturanalyse er og kan (*pragmatik*) samt hvornår og hvordan en litteratursamtale anvendes i faglige sammenhænge (*kontekstbevidsthed*). Fagsynet vil ligeledes være afspejlet i, hvordan de studerende fortolker de mål for fagområdet, som er ekspliciteret i *Fælles Mål* og operationaliserer disse til mål for elevernes læringsbaner.
På modulet arbejdes der med faglige og fagdidaktiske teorier om kommunikation og mundtlighed, der med forskellige fagsyn bidrager til området som helhed. Transformationer af faglig viden i de studerendes didaktiske design og dets realisering bliver derfor synlige ved, hvorledes disse teorier eksplicit inddrages og implicit hænger sammen med de øvrige valg, der træffes.
Struktureringen af det faglige indhold afspejles gennem valg af temaer, indholdsområder, metoder og faglig progression (Hansen, 2012b). Gennem disse valg udtrykkes holdninger til, hvilken viden eleverne skal tilegne sig og på hvilken måde. Udvælgelsen af bestemte indholdsområder (fx *Berettermodellen*) muliggør etableringen af specifikke faglige rum

for elevernes fordybelse og oplevelse af sammenhæng i faget. Den studerendes videns-transformationer bliver her synlige gennem afstemninger af deltagelsesidentiteter og hvorledes de håndterer det valgte indhold (begrebsforståelsen) i praksis. Ligesom der i undervisningsmodulet på læreruddannelsen undervises i faglige teorier, inddrages der i undervisningen forskellige metoder og indholdsområder, hvor de studerende får mulighed for at opleve og drøfte potentialer og begrænsninger i forhold til elevernes læring. Transformationer af faglig viden i de studerendes didaktiske designs og deres realisering i forsøgsklassen bliver derfor synlige i udvælgelsen og gennem operationaliseringen af disse valg – både i forhold til de situationelle betingelser, de møder i forsøgsklassen, og i forhold til hvorledes de afstemmer deres handlinger og den faglige viden, de har, med elevernes faglige fordybelse.

At undersøge kendetegn ved studerendes transformationer af faglig viden, på den måde det forsøges gjort på i afhandlingen, er kompleks og beror i høj grad på forskerens fortolkninger af, hvad der opleves i praksis. Kompleksiteten består bl.a. i, at der ikke kan opstilles entydige og udtømmende kriterier, der kan vinges af i et analyseskema og derved påvise eller afvise transformationer af faglig viden.
Teorierne der præsenteres i kapitlet, tjener som afgrænsninger og pejlemærker i undersøgelsens analyser. De har den funktion at pege på en række kriterier for, hvad et didaktisk design er, og hvorledes det gennem sin realisering muliggør, at jeg kan få øje på kendetegn hos de studerendes videnstransformationer på tværs af modulundervisningen og forsøgsklassen.
I analyserne bruges begreberne derfor heller ikke konformt, men de træder i forgrunden og i baggrunden for hinanden i forhold til de kendetegn, der søges fremhævet ud fra den indsamlede empiri.

Kapitel 3 - Metodologi og metode

I det følgende kapitel udfoldes, diskuteres og begrundes projektets metodologi og metodiske fremgangsmåder.
I afsnit 3.1 udfoldes Design-Based Research (DBR) gennem en beskrivelse, der indeholder begrebets fremkomst samt specifikke potentialer og udfordringer. Herefter redegøres for projektets indlejring og positionering i DBR som felt og de kvaliteter, der særligt gøres brug af i forhold til projektets forskningsspørgsmål.
I afsnit 3.2 redegøres der for projektets designinterventioner, herunder etableringen og samarbejdet med de involverede praktikere i designforløbet. Der gives en beskrivelse af de designmøder, der er gennemført og de designløsninger, der er fremkommet på denne baggrund.
Kapitlet afsluttes i afsnit 3.3 med en redegørelse for projektets metoder og empiriindsamling, analytiske fremgangsmåde samt etiske overvejelser.

3.1 Design-Based Research som metodologi

Projektet tager afsæt i en nyere metodologi, der går under den samlende betegnelse Design-Based Research.
Ifølge Launsø, Rieper, & Olsen (2011) og Thisted (2015) kan der skelnes mellem fire forskningstyper: beskrivende, forklarende, forstående og den handlingsrettede- eller vejledende. Design-Based Research befinder sig primært inden for de to sidstnævnte typer, med forskellig vægtning i forhold til forskningsinteressen. Grundlæggende er der dog tale om forskning, der gennem designinterventioner søger at forstå og forandre praksis i forhold til et teoretisk formuleret problem.
I det følgende gives først et historisk tilbageblik, der skitserer behovet for etableringen af Design-Based Research som en ny metodologi inden for uddannelsesforskning. Herefter fremhæves en række karakteristikker, der udgør fundamentet i DBR, og jeg vil sammenfatte feltet til tre forskellige veje, man som DBR-forsker kan vælge at træde. Afslutningsvis vil jeg beskrive min egen indgang til metodologien og diskutere denne i forhold til andre forskningstilgange.
Jeg anvender i gennemgangen, for overskuelighedens skyld, betegnelsen Design-Based Research som en paraply, velvidende at der vil være referencer til teoretikere, der også anvender andre termer som eksempelvis *Design Research, Critical Design Etnography* og *Design Experiments*.

Design-Based Research – et historisk tilbageblik

I et historisk perspektiv er de grundlæggende principper i Design-Based Research ikke nye. Som Ørngreen (2015) redegør for med udgangspunkt i et review af den fremtrædende litteratur på området, bygger DBR, især i en kontinental tradition, hovedsageligt på principper, der lægger sig i spændingsfeltet mellem aktionsforskning, der blev introduceret af Kurt Lewin omkring 1944 (Duus m.fl., 2014) og designvidenskab (Fuller &

McHale, 1964). Med udgangspunkt i disse principper blev grundlaget for Design-Based Research inden for uddannelsesforskningen udviklet og introduceret fortrinsvis af Allan Collins (1990) og Ann L. Brown (1992), der betragtes som feltets pionerer. DBR opstod som en reaktion på datidens manglende systematiske klasserumsstudier i deres naturlige omgivelser og manglen på metoder, der kunne imødekomme dette behov. Brown, der var inspireret af Collins, påpegede, at den traditionelle forskning (hovedsageligt gennemført inden for uddannelsespsykologien) i læring oftest foregik i laboratorier, og at disse gennem deres manglende forbindelse til praksis havde en begrænset udsigelseskraft i påvisning eller forklaring af læring i den virkelige verden. Collins (1992) fremsatte på samme tid, at forskning i uddannelse med fordel kunne hente inspiration fra designforskning (*Design Science*), hvor designs systematisk kunne bruges til at teste principper og deres påvirkning i sociale sammenhænge, fx læringssituationer. Collins var især optaget af teknologien og kunstig intelligens og ønskede først og fremmest at udvikle metoder og teorier for designeksperimenter, der kunne undersøge og forholde sig kritisk til teknologiske innovationer (Collins, 1992:19) inden for uddannelsesområdet. Dette gør Design-Based Research til en hyppigt anvendt metodologi i sammenhænge, hvor der designes og testes, fx softwareløsninger eller brugen af teknologier i undervisningen til at fremme bestemte formål.
Brown og Collins var begge interesserede i at udvikle *design eksperimenter*, der kunne udvide den traditionelle forskning, med sine snævre målinger af læring og indfange den kompleksitet, der lå i praksis. Samtidig kunne nye teorier og designs udvikles, der kunne informere nye fremtidige innovationer og forandringer.

Collins (1999) og senere Collins, Joseph & Bielaczyc (2004:20) formulerede en række karakteristikker, som adskilte designeksperimenter fra tidligere undersøgelsestilgange.
Disse er siden blevet betragtet som grundlæggende og samlende for de forskellige tilgange, der kan samles under betegnelsen Design-Based Research. En kort opsummering af disse kan beskrives således:

- Designeksperimenter foregår i *urene* forskningsmiljøer, der karakteriseres af hverdagsliv og uforudsigeligheder, som påvirker undersøgelsen og det undersøgte.

- Designeksperimenter kan ikke reduceres til at have fokus på en enkelt variabel, men må derimod tage højde for, at flere variable har indflydelse på hinanden. Dette betyder ikke, at forskeren har et lige stærkt blik på alle variable, men at disse heller ikke kan negligeres eller forkastes som uvæsentlige. Variable ses som for- og baggrunde, og det er ikke forskerens opgave at kontrollere disse, men at identificere, beskrive og forholde sig til dem som en del af de resultater, forskningen fremkommer med.

- Designeksperimenter følger ikke faste og replicerbare procedurer, men starter ud med planlagte procedurer og ressourcer, der ændres på baggrund af deres succes i praksis. Der er dermed tale om fleksible designrevisioner, der tager form som projektet skrider frem.

- Designeksperimenter foregår i et samspil mellem aktører i komplekse sociale situationer, hvor målet er, kvalitativt og/eller kvantitativt at undersøge og beskrive, hvorledes designet udvikles og kan karakteriseres i samspil med praksis.

- Designeksperimenter involverer forskellige aktører og deres ekspertise i forskningsprocessen med henblik på at forbedre designet og opnå en forståelse for de fænomener, der fremtræder i praksis. Forskeren har derfor ikke en udelukkende tilbagetrukket og afgrænset rolle i forhold til felten, men er deltagende i fortløbende analyser og designforbedringer.

Siden Brown og Collins udvikling af grundprincipperne for *Design Experiments* er der, som det også ofte påpeges inden for feltets forskningslitteratur (Wang & Hannafin, 2005; Anderson & Shattuck, 2012), i tiden fra 2001 og frem til i dag udviklet en bred vifte af metodologier, der ud over *Design Experiments* (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003) og *Design Research* (Edelson, 2002; Oh & Reeves, 2010) også omfatter *Educational Design Research* (McKenny & Reeves, 2012; Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Plomp & Nieveen, 2013), og *Design-Based Research* (The Design-Based Research Collective, 2003; Joseph, 2004; Barab & Squire, 2004; Barab, 2014; Gynther, 2011; Christensen, Gynther & Petersen, 2012; Bjørndal, 2014).
Udviklingen i disse forskellige retninger, har bevirket, at Design-Based Research ikke kan ses som fasttømret metodologisk tilgang, men i højere grad som en fleksibel metodologi, der grundlæggende har til formål gennem iterative designprocesser at frembringe ny teori, skabe artefakter og udvikle praksisser, der understøtter læring og undervisning i deres naturlige omgivelser (Barab & Squire, 2004; Juuti & Lavonen, 2012).

3.1.1 At vælge en vej i Design-Based Research

De forskellige retninger i DBR kan være svære at adskille pga. deres sammenfaldende metoder og hensigter. I min optik kan der dog groft skelnes mellem tre veje, som forskeren kan gå i sine undersøgelser:

For det første kan fokus være på forskning *i* et design, hvor forskeren primært beskæftiger sig med evalueringer af et designs effektivitet i forhold til bestemte områder. Det kunne eksempelvis være, hvorledes et design faciliterer indlæring og instruktion inden for et bestemt fagområde. Man forsker i designet og dets kvaliteter i forhold til bestemte succeskriterier. Det handler i denne tilgang om, at forskeren udvikler, afprøver og forbedrer designet, så det bliver så effektivt som muligt i forhold til dets bestemte funktion. Ofte er disse typer af forskningsprojekter kendetegnet ved effektstudier og kvantitative metoder,

der understøtter forskerens teoriudvikling med henblik på at opstille designprincipper for at skabe bedre og mere effektive designs. (Anderson & Shattuck, 2012).

For det andet kan DBR være forskning *med* et design. Her ses designets rolle som et middel til at teste teorier. Cobb, Stephan, McCain & Gravemeijer (2001:460) opstiller en sekventiel fremgangsmåde, der ofte er anvendt i sådanne studier, nemlig:

- Udviklingen af en teori eller en idé.
- Udledninger af designprincipper ud fra denne teori.
- Omskabelse af disse designprincipper til konkrete designs.
- Afprøvning og evaluering af, hvorvidt designet understøtter den oprindelige teori eller idé.

Cobb stiller spørgsmålstegn ved, om denne fremgangsmåde er realiserbar, men understreger, at idealet i en sådan fremgangsmåde fremstiller designets rolle som et middel til at teste teorier, der ikke nødvendigvis indlejrer et ønske om at ændre praksis eller udelukkende at forbedre designet.

For det tredje kan DBR være forskning *gennem* et design. Her har forskeren i højere grad en interesse i og åbenhed for, hvordan forskning, praksis og designet gensidigt udfolder hinanden (Joseph, 2004). Forskningsprocessen er i højere grad kendetegnet ved, at designet spiller en kritisk rolle i udvikling af teori, der sker gennem afprøvninger i praksis og i samarbejde med praktikere. Forskeren konfronteres med hverdagslivet i fx klasseværelset og har i mindre grad fokus på designproduktet og i højere grad fokus på de processer og sociale fænomener, der konstitueres i og omkring designet. Forskerens opgave er at indfange det specifikke i den praktiske situation og derigennem forsøge at forbedre designet og den teori, som designet bygger på.
Edelson (2002:106) understreger den parallelle og retrospektive proces, der gennem refleksioner over designet og dets påvirkninger tvinger forskeren til hele tiden at overveje og fordybe sig i deres oprindelige antagelser og designprincipper. Det indebærer at dele af designet redefineres, at noget tilføjes eller fjernes, således at der i sidste ende opstår en kohærens mellem teorien og udfoldelsen af designet.

De tre DBR-tilgange udelukker ikke hinanden, men er i højere grad måder, hvorpå DBR-forskeren kan positionere sig selv og sin forskning i spændingsfeltet mellem designforskning og forskning i praksis. Som DBR-forsker har min tilgang haft en eksplorativ karakter med hovedvægten på forskning *gennem* designs. Jeg har været interesseret i at undersøge og så godt som muligt at forstå, hvorledes studerendes transformationer af faglig viden

mellem praksisser udfolder sig, og herunder hvorledes der gennem implementeringen af didaktiske designløsninger kan udledes nye teoretiske erkendelser herom.
Når jeg i afhandlingen derfor vælger at fastholde Design-*Based* Research betegnelse frem for fx Design Research, skal det ses som en understregning af, at min forskning sker *gennem et design i brug*. Dette er en vigtig pointe, dels fordi DBR-traditionen har sit udspring i en forskningstradition, der i højere grad beskæftiger sig med designudvikling og effektstudier af disse designs (*i design*) , og dels fordi der inden for DBR fortsat er forskellige strømninger, der trækker både design- og forskningsperspektivet i forskellige retninger mellem forskning *i, med* eller *gennem* design (Kelly & Lesh, 2000; Barab & Squire, 2004; Anderson & Shattuck, 2012; Penuel, Cole, & O'Neill, 2016). Dette giver DBR en metodologisk udfordring, som kræver en redegørelse for den implicitte designforståelse samt hvilken rolle designet og designbegrebet spiller i den valgte forskningstilgang, hvilket jeg har redegjort for i afsnit 2.4.

3.1.2 Udfordringer ved Design-Based Research

Udviklingen af de forskelligartede tilgange og betegnelser, der findes inden for DBR som metodologi skal bl.a. ses i lyset af kontinuerlige forsøg på at imødekomme de kritikpunkter og udfordringer, der fremsættes af de øvrige forskningsfelter samt interne diskussioner blandt de forskere, der arbejder inden for metodologien (Dede, 2004; 2005).

I det følgende vil jeg forholde mig til tre af de mest fremtrædende kritikpunkter af DBR:

- DBR lider under over-metodologisering og en under-teoretisering.
- Forskerens involvering gør forskningsresultater utroværdige.
- DBR skaber ikke solid evidens.

Disse kritikpunkter vedrører grundlæggende principper og tages på forskellig vis op på tværs af den litteratur, der beskæftiger sig med DBR.

DBR lider under over-metodologisering og en under-teoretisering

Et af kritikpunkterne mod DBR er, at forskerens opmærksomheden rettes mod for mange empiriske områder, og at forskningen dermed ikke kommer i dybden med det, der er forskerens interesse og fokus. Dette kritikpunkt vedrører den dobbeltrettethed, der ligger i DBR og påpeges af Dede (2004) som en *over-metodologisering* og en *under-teoretisering*.
Over-metodologiseret betyder i denne sammenhæng, at der foretages en massiv dataindsamling, som i sidste ende ikke bliver grundigt analyseret og dermed ikke bidrager nævneværdigt til ny teoridannelse. For at kunne bidrage med ny teori, må forskningsprojektet være solidt teoretisk funderet, og for at sikre kvalitet af de fremkomne forskningsresulta-

ter, må forskeren være bevidst og forholde sig til, hvordan empirien åbnes gennem teorien. En del af udfordringen, påpeger Dede, ligger i, at DBR ikke er én fastlagt tilgang og dermed ikke har præskriptive metoder, fremgangsmåder eller teori. Endvidere, påpeger Dede, er der en risiko indlejret i forskerens fokus på praksis, hvilket gør det svært at gennemskue og validere den forskningsmæssige kvalitet.

Designløsningerne og forskningsdesignet i dette studie var informeret og udviklet gennem brug af forskellige domænespecifikke teorier (Jan, Chee & Tan, 2010). Domænespecifikke teorier skal her forstås som teorier, der knytter sig til bestemte områder indenfor transfer, fag, didaktik og design. Teoriernes roller var primært at informere og støtte mig som forsker i undersøgelse af mit forskningsspørgsmål gennem forskellige analytiske perspektiver. Samtidig var dele af teorierne også omdrejningspunktet for samarbejdet mellem de involverede aktører i design- og interventionsfaserne. Her kunne teorierne fx påpege specifikke opmærksomhedspunkter og informere udarbejdelsen af konkrete løsninger. De anvendte teorier havde en vis fleksibilitet i forhold til, at de kunne tilpasses og bidrage til en belysning af den praksis, der blev undersøgt. Det var løbende muligt at skabe designforbedringer på baggrund af de fortløbende analyser samt de erfaringer, deltagerne og jeg gjorde os. Teoriernes fleksibilitet udgjorde også et faremoment, idet der gennem de mange områder, forskeren nødvendigvis må have blikket rettet mod, opstår fænomener, der pludselig fanger forskerens interesser og kan lede på afveje.
Denne spontanitet og åbenheden i DBR kan dog også ses som en styrke. I forhold til kritikpunkterne rettet mod transferforskningen, hvor forskerne ofte ikke kunne finde tegn på transfer, fordi deres markører for, hvornår der var tale om transfer eller ej, var for lukkede og snævre, forsøger DBR-forskere at imødegå dette ved netop ikke at være teoretisk fastlåste og have et for snævert fokus fra begyndelsen. Det snævre fokus kommer derimod i takt med projektets fremdrift, hvor forskeren træffer nogle teoretisk informerede valg og dermed skærper blikket i forhold til sit forskningsspørgsmål. Det betyder samtidig, at de data der er indsamlet, bearbejdes på en måde, hvor kun dele af materialet får en fremtrædende karakter. Det fremhævede datamateriale er med til at understrege de forskningsmæssige pointer, der gennem analyserne skal lede til teoretiske generaliseringer. Et eksempel er videreudviklingen af observationsgruppernes rolle under praksiseksperimenterne, som jeg uddyber senere i afhandlingen (afsnit 3.2.2). Observationsgrupperne viste sig først undervejs i projektet som værdifulde for mit forskningsdesign, idet de lagde op til samtaler med fokus på især didaktiske perspektiver, der støttede de studerende i at reflektere over egen praksis. I starten var observationsgrupperne udelukkende tænkt som en mulighed for, at de studerende ved at observere og give respons på hinandens gennemførelse og selv kunne få inspiration til deres eget undervisningsforløb. Efter de første didaktiske samtaler gik det op for mig, at jeg, gennem responsgruppens involvering i samtalerne, kunne få en ekstra vej ind til de studerendes overvejelser og refleksioner over udfordringer og drivkræfter i forhold til deres videnstransformationer. Både responsgruppen og den gruppe af studerende, der forestod undervisningen, kunne hver især bidrage med oplevelser, der kunne informere mine egne tolkninger. Jeg ændrede

derfor mit oprindelige fokus således, at observationsgrupperne fik mere taletid under de didaktiske samtaler og dermed åbnede en mulighed for, at jeg kunne komme tættere på begge gruppers oplevelser og opmærksomhedsfelter (Lobato, 2012) i forbindelse med praksisafprøvningerne. Et andet eksempel, der viser at fleksibiliteten i DBR skaber en udfordring, er at man som forsker må gøre sig klart, at man ikke kan indfange og forfølge alle fænomener der viser sig. Fordi undersøgelserne netop bevægede sig på flere empiriske felter, åbnede der sig mange mulige perspektiver som kunne forfølges. Et eksempel herpå kunne være gruppernes interne dynamik i forbindelse med praksisafprøvningerne. I de fleste grupper fungerede samarbejdet godt, men i nogle grupper var der gnidninger, der påvirkede de studerendes samarbejde:

> Fredag d. 18.11.16
>
> Da jeg kommer ind i (undervisnings)lokalet, kan jeg høre at der er en konflikt mellem Ki, K og H. Der er ikke helt enighed omkring, hvem der skal stå for hvad.
>
> K siger: "Jeg gider ikke det der med undskyldninger som: Jeg er vikar og har ikke brug for at undervise!".
>
> Det virker til at Ki gerne vil slippe for at stå for undervisningen (i forsøgsklassen). K og H vil gerne give hende mere plads i forhold til sidste gang, hvor de (som de i den didaktiske samtale gav udtryk for) ikke gav Ki den plads, hun mente hun var berettiget til.
>
> (Bearbejdet uddrag fra Observationslog_2016)

At være vidne til situationer som denne, hvor det bliver tydeligt at gruppen har interne konflikter, efterlader naturligvis et indtryk hos mig som forsker, der i sidste ende kan påvirke mine tolkninger af gruppens arbejde. Jeg forsøgte dog at være påpasselig med, hvad der optog min opmærksomhed både under feltstudierne og i analyserne ved at holde et fagligt fokus på, hvorledes de studerende realiserede og reflekterede over deres didaktiske designs med afsæt i fagets teorier og undervisningsmodulets formål. Perspektiver som *konflikter i gruppen* var således ikke en del af mit fokus og det teoretiske afsæt for analyserne, selvom det kunne have givet andre perspektiver på de studerendes deltagelsesmønstre. Episoden bidrog dog med perspektiver på de studerendes deltagelsesmønstre, der tages op i den fjerde didaktiske analyse. Her påpeges det netop, at de studerendes forskellige forudsætninger påvirkede deres deltagelsesidentiteter- og mønstre. Dermed har episoden, selv om den ikke direkte indgår i analysen, haft indflydelse på, at netop disse perspektiver blev fremhævet som et kendetegn ved videnstransformationer i grænsekrydsningen mellem undervisningsmodulet og forsøgsklassen.

De to eksempler som her er fremhævet, viser på forskellig vis, hvorledes DBR som metodologi både skaber fleksibilitet til at forandre med henblik på forbedringer i praksis, men samtidig også nødvendiggør, at forskeren konstant holder fokus på sit forskningsspørgsmål og dets teoretiske forankring. Jeg har i afhandlingen søgt at holde dette fokus

ved, at de perspektiver, der fremhæves i analyserne, bl.a. belyser de studerendes socio-epistemiske forhandlinger i et fagligt perspektiv frem for eksempelvis et psykologisk perspektiv.

Forskerens involvering gør forskningsresultater utroværdige

Det andet kritikpunkt af DBR, der eksplicit tages op her, vedrører forskerens involvering i den praksis, der undersøges. Dermed udfordres troværdigheden af forskningens resultater. Forskerens involvering som udfordring fremhæves ofte på to måder:

For det første fremhæves det som en udfordring, hvis forskeren med sin faglige baggrund selv er en del af det felt, der undersøges. Dette kan resultere i en række blinde pletter, som forskeren ikke ser eller forholder sig kritisk til, idet de er en del af den forforståelse, forskeren går ud i felten med. Dette kritikpunkt rejses også internt af DBR-forskere i almindelighed (Gravemeijer & Cobb, 2006; Dohn, 2008). For det andet kan kritikken af denne involvering forstås som en kritik af forskerens blotte tilstedeværelse i felten med sit kamera eller notesblok, der påvirker aktørerne og dermed giver "beskidte" data. En lige så vigtig problemstilling i denne forbindelse er den bias, det kan give, når man som forsker undersøger et design, man selv har været med til at udvikle. Man får som forsker et særligt forhold til det, der undersøges og er ikke objektiv i forhold til, om det lykkedes at realisere de intentioner, der ligger i designløsningerne.

Til første del af kritikpunktet har jeg måttet være påpasselig og holde et analytisk blik på situationerne samt fænomenerne, der optræder i dem.

Gravemeijer & Cobb understreger vigtigheden af, at forskeren har et indgående kendskab til den praksis eller det felt, der undersøges. Deres pointe er, at uden den faglige baggrund vil der være andre og vigtigere blinde pletter og sammenhænge som forskeren ikke ser og dermed ikke tager med i sine fortolkninger af, hvad der er på spil i praksis. I forlængelse af Dohn (2008:17) ser jeg det som en fordel, at jeg har et dybere kendskab til faget og dets faglighed. Det skærper mit blik, og jeg får gennem mit kendskab til domænet og dets faglige diskurser muligheden for at få øje på og tage kritisk stilling til det, jeg ser. Forskere, der ikke har denne forudsætning, ville ikke have samme finkornede fokus og ville i højere grad kunne fremkomme med en misfortolkning eller overse vigtige pointer. Som jeg påpeger tidligere, kan andre nye opmærksomhedspunkter vise for forskeren i felten. For at bevare et analytisk blik, forsøger jeg derfor før interventionerne i felten og mine efterfølgende analyser at synliggøre, hvilke forventninger jeg har til det, der skal ske, med afsæt i det teoretiske rammeværk, jeg anvender. Hermed hævder jeg ikke at kunne eksplicitere alle mine forventninger og fordomme. Som det fremgår hos Arstorp (2015:76), udfordres og synliggøres forskerens fordomme og forventninger gennem mødet med det anderledes. Der kan altså forekomme situationer, hvor forskeren bliver klar over en række forforståelser, der ikke tidligere var eksplicitte. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 3.2.1.

I forhold til interventionerne forsøger jeg, i den grad det er muligt at skabe et fokus for min deltagelse. Dette gøres eksempelvis ved, at jeg anvender min samtaleguide (bilag 12)

som et redskab under de didaktiske samtaler. Samtaleguiden understøttede mig i at fokusere på samspillet mellem 1) fagets teoretiske positioner, 2) de studerendes undervisningsdesign og udvælgelse af medierende artefakter fx faglige tekster, PowerPoints, ressourcer til eleverne og 3) de studerendes refleksioner over de situationelle betingelser i hhv. modulundervisningen og forsøgsklassen samt disses betydning for omskabelsen af det faglige stof.
En anden måde at holde fokus på var, at jeg forud for de enkelte klasserumsobservationer i forsøgsklassen nedfældede noter og opmærksomhedspunkter i min fysiske observationslogbog, jeg havde med mig og noterede i under klasserumsobservationerne. Et eksempel på sådanne noter gengives her:

> Gruppen har sendt en undervisningsplan, men ikke de tilhørende ressourcer.
>
> Tekst/ indhold: Ispigen.
>
> Hvad er den faglig begrundelse, hvorfor netop den tekst i forhold til elevernes mundtlighed? Hvordan bruges teksten som medierende artefakt for litteratursamtalen? Engangstekst eller genbrugstekst?
>
> Det aktivitetsrammesættende niveau:
>
> Veksler mellem klasserumsundervisning og fællesaktivitet i grupperummet. Hvad gør lokalitetsskiftet? Obs! her på de faglige begrundelser for skift og sammenhæng med aktiviteter og indhold. Den kommunikative situation!
>
> Aktivitetsinterne niveau:
>
> Lyt og tegn-opgave – OBS! på modalitetsskifte og oplæsning → Performance og lytning (Høegh).
>
> Litteratursamtale → undersøgende dialoger og det flerstemmige klasserum (Dysthe: autentiske spørgsmål, indoptagelse elevernes respons, høj værdisætning).
>
> Læreroplæg om Berettermodellen (IRE/ den faglige sti).
>
> Skabende aktivitet i rundkreds (OBS! Fortællestafet?) Interessant her, hvordan det faglige rum etableres med eleverne. OBS! Improvisation vs struktureret indhold.
>
> Domæneniveau: → teorietisk afsæt i litteratursamtalen? Multimodale fremstillingsformer? + Berettermodellen.
>
> Mundtlighedsdidaktik: Hertzberg & Penne: Tænkende tekster/ præsentationstekster → opdagende tænkning/handlingsviden.

(Bearbejdet uddrag fra fysiske logbog_15.11.2016)

Forud for observationerne forsøgte jeg dermed at sætte en række faglige teoretiske felter fra modulundervisningen op i forhold til de studerendes didaktiske design. De teoretiske

begreber skulle støtte mig i at holde det faglige/fagdidaktiske fokus i observationerne og som knytte an til de efterfølgende didaktiske samtaler.
Ud over noter og gennemsyn af de tilgængelige ressourcer forud for praksisafprøvningerne gennemlæste og forholdt jeg også til de læringsressourcer, der var til rådighed på Blackboard i forbindelse med modulundervisningen. På denne måde, havde jeg forud for de enkelte observationer mulighed for at forberede mig på, hvilke faglige indholdsområder og teorier, der var relevante for mine observationer samt en idé om de strukturer og læremidler, der var indtænkt i forhold den faglige undervisning. Med afsæt i de tilsendte materialer, strukturerede jeg min logbog og indføjede evt. opmærksomhedspunkter, jeg fandt særligt relevante. Som en del af observationerne i modulundervisningen sammensatte jeg et skema, der opsummerede modulundervisningens aktiviteter[10]. Meningen med skemaerne var bl.a. at give mig et overblik for hurtigt at kunne finde tilbage til episoder, hvor bestemte faglige perspektiver var blevet berørt. Skemaerne skulle hjælpe mig med at sammenholde modulundervisningens faglige indhold og de studerendes praksisafprøvninger. Skemaerne var konstrueret med afsæt i min analytiske ramme og omfattede:

- *Dato/ undervisningsgang*.

- *Benævnelse*, hvor tog jeg udgangspunkt i underviserens overskrifter på PowerPoints eller egen benævnelse af aktiviteten.

- *Aktivitetsramme*, hvor jeg beskriver aktivitetens organisering fx *individuel skriveøvelse*, *fælles opsamling ved tavlen* eller *læreroplæg*.

- *Aktivitet*, hvor jeg beskriver selve aktivitetens indhold fx *Analyser og metasproglig fortolkning af fortællingen*, *de studerende fremfører en fortælling for holdet, som er øvet hjemme* eller *de studerende drøfter, hvilket syn på mundtlighed, der ligger i FM.*

- *Domæne,* hvor jeg indkredser de faglige indholdsområder og teoretiske perspektiver, som modulundervisningen har inddraget.

I forhold til anden del af kritikpunktet behandles projektets forskerpositioneringer senere i afsnit 3.2.1, hvor jeg redegør for det *rollebevidste undersøgelsesfællesskab* i projektforløbet. I relation til diskussionen af metodologisk karakter vil jeg dog her påpege, at Design-Based Research hviler på den antagelse, at konteksten har betydning for det, der undersøges. Fænomener skal derfor undersøges i den praksis, de udfolder sig i, således at DBR-forskeren gennem sine designintervenering, kan udvikle bedre teorier om praksis (Gynther, 2011).

---

10 Skemaerne kan tilgås med en gyldig adgangskode her: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/Yxz6GqS5ceXSiFR

Designtilgangen skal derfor ses som en nyttig ramme, der placerer forskeren der, hvor teorien gør arbejdet (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). I overensstemmelse med min tidligere præsenterede teoriramme, ligger der i min designbaserede forskningstilgang en implicit anerkendelse af, at det, der undersøges, er formet af lokale, sociokulturelle praksisser, der eksisterer forud for forskerens besøg, men også, at disse påvirkes og ændres gennem forskerens designintervenering (Jan, Chee og Tan, 2010; Barab & Squire, 2004). Derigennem opstår en proces, hvor praksis og didaktiske designs gensidig påvirker hinanden (Gynther, 2011; Dohn & Hansen 2016).
Jeg er ikke gået i felten med færdige designløsninger, der direkte kunne implementeres i praksis. Jeg har derimod tilstræbt at være lydhør og opmærksom over for de behov og erfaringer mine samarbejdspartnere har haft. Med denne præmis har interventionerne haft et indlejret forandringsperspektiv på de udviklede designløsninger. Underviserne og jeg har løbende delt vores tanker og idéer med hinanden, og jeg har bestræbt mig på at være åben og har delt mine midlertidige resultater og fund med henblik på kontinuerligt at udvikle og forbedre designet. Jeg har som forsker været optaget af at involvere deltagerne så meget som muligt gennem udviklings-, interventions- og evalueringsprocesserne. Udviklingen af designideer og designløsninger er derfor foregået i samarbejde med de undervisere, der har været tilknyttet undervisningsmodulerne på læreruddannelsen, dansklæreren i forsøgsklassen, og jeg har ligeledes spurgt ind til de studerendes oplevelser undervejs i processen. Interventionerne har derfor været præget af, at designet løbende har gennemgået mindre justeringer gennem begge iterationer, når underviserne og jeg er stødt på uforudsete udfordringer eller har kunnet spore et specifikt behov. Således har den sekventielle grænse mellem design som proces og produkt været nedbrudt (Edelson, 2002). Dette har givet designinterventionerne et anvendelsesorienteret og situeret perspektiv (Cobb m.fl., 2003; Juuti, Lavonen & Meisalo, 2016), men har samtidig også gjort genstandsfeltet i undersøgelserne komplekst at undersøge. Man kan sige, at aktørerne og de didaktiske designs har bevæget praksis, og ligeledes har praksis bevæget både designet og aktørerne i bestemte retninger.

DBR skaber ikke solid evidens

Et andet kritikpunkt, der ofte fremføres i forhold til DBR, er, at resultater beror på forskerens fortolkninger og derfor ikke er grundlag for solid evidens. Samtidig er muligheden for at genbruge og sammenligne de udviklede designs minimal.
Dette kritikpunkt skal ses i lyset af den mere naturvidenskabelige tradition, der siden Collins og Brown startede, i de senere år er vendt tilbage i uddannelsesforskningen, jf. *den empiriske vending* (Helmke & Rasmussen, 2013). Modsat de især kvantitative eksperimenter inden for disse traditioner er det i undervisningssammenhænge og i de praksiseksperimenter, der er gennemført, ikke i samme grad muligt at isolere parametre og teste på enkeltårsagers virkning. Det er derfor langt vanskeligere at påvise kausalsammenhænge i gennemførelsen af designeksperimenter. Den evidens, der fremkommer, er i højere grad karakteriseret ved at være en *lokal* form for evidens i stedet for en *global* form for evidens. Som jeg afslutningsvis redegør for i afsnit 3.3.2, bliver det for mig som empirisk DBR-

forsker derfor alene muligt at beskrive og gengive min forståelse af, hvad der i de undersøgte situationer angiveligt var på spil og ikke at opsætte formler eller designs for noget, der altid virker. Derimod kan min forskning bidrage med indblik i nye metoder samt nye forståelser og designidéer, som andre kan afprøve, evaluere og videreudvikle.

3.1.3 Hvorfor Design-Based Research som metodologi frem for andre?

Denzin & Lincoln (2011) påpeger, at al forskning er fortolkning og afleder bestemte forståelser af, hvorledes verden kan undersøges. Et spørgsmål, der derfor melder sig, er, hvorfor og med hvilken begrundelse Design-Based Research er valgt som metodologisk udgangspunkt frem for andre forskningstilgange?

Grundlæggende spiller min uddannelsesmæssige og professionelle baggrund en væsentlig rolle i forbindelse med udvælgelsen af den valgte forskningstype (Launsø, Olsen & Rieper, 2011; Thisted, 2015). Med min lærer- og underviserbaggrund arbejder jeg i professionsuddannelsen med mennesker i lærende fællesskaber og er helt grundlæggende interesseret i at forstå og understøtte sociale processer, hvor deltagelse og meningsskabelse bliver omdrejningspunktet for en faglig og professionel udvikling hos de studerende. Mit grundsyn er qua min humanistiske uddannelse rundet af en fortolkningstradition, hvor menneskelige interaktioner og tolkninger anses for særligt vigtige i undersøgelser af specifikke fænomener. Med dette grundsyn ville jeg derfor være udfordret af at vælge en mere positivistisk tilgang til undersøgelsen af de studerendes videnstransformationer, idet transformationer af viden ses som en del af deltagelsen i sociale konstruktioner, der bliver til i mødet mellem mennesker og verden. Frem for at se viden som noget, der blot skal opdages og indoptages, kan måles eller direkte kontrolleres af forskeren, er der i denne optik tale om en udviklings- og forandringsproces gennem deltagelse og en fortolkning af verden gennem medierede praksisser.

Forskning med dette afsæt er tæt beslægtet med de forskningstyper, der bl.a. hos Launsø, Olsen & Rieper (2011) betegnes som *den forstående og den handlingsrettede forskningstype*. Inden for disse kvalitative forskningstyper placeres en række forskningstilgange, herunder aktionsforskning (Duus m.fl., 2014) og formative evalueringer (Barab & Squire, 2004). Selv om DBR ikke nævnes hos Launsø, Olsen & Rieper, ville den tilgang, der redegøres for i afsnit 3.1.1, ligeledes placere sig mellem disse to forskningstyper, dog med hovedvægten på førstnævnte. Den forskning, der ligger til grund for afhandlingen, har en række lighedspunkter, men også forskelle i forhold til den formative evaluering og aktionsforskningen. Disse forskelle vil jeg fremhæve i det følgende.

Undersøgelsen af de studerendes faglige videnstransformationer er placeret i specifik praksis, og der ligger en implicit antagelse om, at denne praksis og forskerens deltagelse i den har indflydelse på de tolkninger, der i sidste ende fremkommer som resultat. Denne antagelse nødvendiggør, at den sociale praksis bliver en del af det, der undersøges, frem for en variabel, der kan ses bort fra eller som er ubetydelig. Præmissen om, at undersøgelser foregår i sine naturlige omgivelser (Barab & Squire, 2004) findes også inden for

både aktionsforskningen og den formative evaluering. Projektet adskiller sig fra den formative evaluering ved, at selv om der er et evalueringsaspekt af projektets designløsninger, er dette ikke det primære formål. At undersøge designløsningernes effekter indgår, men hovedfokus ligger på de medierede interaktioner i den sociale praksis, hvori designløsningerne er blevet udfoldet og realiseret.

Det designbaserede er netop valgt, fordi designprincipperne og udviklingen af designløsninger ses som et middel, der kan skabe rammerne og medierede aktiviteter, inden for hvilke det er muligt at undersøge transformationer af faglig viden på nye måder. I lighed med formative evalueringer er de udviklede designs i projektet teoretisk funderede, men hvor designs i formative evalueringer ofte afprøver/tester én bestemt teori (Barab & Squire, 2004), tager projektets designløsninger afsæt i formulerede designprincipper, er mere åbne mod felten samt drevet af kontinuerlige og iterative forandringer, med henblik på at støtte de studerendes videnstransformationer, for derigennem at undersøge dem.

Som antydet tidligere i afhandlingen, deler aktionsforskning og Design-Based Research også en række lighedspunkter. Hos Duus m.fl. (2014:26) med reference til Kurt Lewin, beskrives aktionsforskningen som empirisk forskning med komparative eksperimenter, hvor deltagerne ses som lærende medforskere, og hvor forskningsprocessen (bør) styres af demokratisk normativitet. Da dette forskningsprojekt også gennemfører designeksperimenter (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Wang & Hannafin, 2005)) i samarbejde med praktikere i deres egen praksis, kunne denne tilgang have været en oplagt mulighed. Dog var der en række aspekter, der afholdt mig fra at vælge denne vej, som jeg vil skitsere i det følgende.

I et aktionsforskningsprojekt tages der ofte afsæt i deltagernes hverdag og i de udfordringer som de oplever. Der bliver i sådanne projekter ofte fokuseret på løsninger og anvendelsesorienteret viden, som har til hensigt at forandre den lokale praksis til det bedre (Duus m.fl., 2014). I DBR er problemet først og fremmest teoretisk funderet, og det er forskeren, der præsenterer problemstillingen, som ønskes undersøgt. DBR er i højere grad normativ og adskiller sig fra aktionsforskning ved, at forskeren kommer med en forudbestemt holdning (fx en række designprincipper) til, hvad god praksis er, og hvorledes den kan udvikles. Forskningen bliver dermed i højere grad baseret på forskerens ønsker og visioner end deltagernes. Studiet, der ligger til grund for denne afhandling, tager ikke primært afsæt i undervisernes umiddelbare oplevelser af et problem i deres hverdag, men derimod i en problematik omkring studerendes videnstransformationer, der dels udspringer af det overordnede FKK-projekt, teoretisk forankret i transferforskningen, og dels i en overordnet og teoriinformeret problematik omkring professionsuddannelsernes teori-praksisudfordringer (Wahlgreen & Aakrog, 2012; Henningsen & Mogensen, 2013; Hastrup m.fl., 2013).

Aktionsforskning er ofte mere optaget af at oversætte generel viden til lokale sammenhænge end af at producere generel viden, der kan testes i andre sociale sammenhænge (Duus m.fl., 2014:111). Her går DBR-forskeren en anden vej ved at hæve sig fra det praktiske til det teoretiske niveau og herigennem bidrage med ny teori og generiske designprincipper, der har mulighed for at række ud over den undersøgte praksis (Amiel &

Reeves, 2008). Da afhandlingen skal ses som et professionsdidaktisk forskningsbidrag til professionsuddannelserne og et forskningsbidrag inden for transferforskningen, var det derfor nødvendigt at vælge en tilgang, der ikke havde hovedfokus på udvikling af lokal praksis, men først og fremmest at skabe teoretiske bidrag.

I aktionsforskningen er der en præmis om, at forskeren og de øvrige deltagere indgår kollaborativt i projektet på demokratiske vilkår, eller at forskerollen primært består i at facilitere deltagernes egne undersøgelser og forbedringer af praksis (Andersen & Shattuck, 2012). Deltagerne bliver på den måde medforskere og inviteres med i et fortolkningsfællesskab omkring forskerens resultater og bidrag. Selvom det kollaborative aspekt også står centralt i DBR og deltagernes erfaringer, holdninger og fortolkninger af det, der foregår i den sociale praksis, inddrages aktivt, har DBR-forskeren en anden rolle. Her er det ham / hende alene, der fremkommer med de egentlige forskningsresultater, om end disse baseres på deltagernes erfaringer. Det kollaborative i DBR kan samtidig henledes til selve *designet* eller designløsningerne, som det fælles omdrejningspunkt (Cobb m.fl., 2003). Disse skaber på en gang grundlaget for samarbejdet, og samtidig er de med til at skabe en distance mellem forsker og deltager. Distancen er i dette studie et særligt opmærksomhedspunkt, idet jeg undersøger en praksis, hvor jeg har en professionel tilknytning og historik. Som jeg redegør for i afsnit 3.2.1, blev der i projektet etableret et *rollebevidst undersøgelsesfællesskab* med en række afgrænsninger og forhandlede positioner i forhold til forskerrollen, underviserrollen mv. Disse afgrænsninger blev etableret med henblik på netop at kunne skabe distance mellem forsker og deltager, og designet som et "fælles tredje" udgjorde en mulighed for, til en vis grad, at understøtte dette.
Samtidig med at distancen mellem forsker og deltager søges opretholdt, stiller det sociokulturelle perspektiv i forskningsprojektet også et krav, om designet må skabes i praksis gennem deltagernes aktive formgivning, i samarbejde med forskeren og gennem situeret appropriering af design-eksperimentet (Odgaard, 2019). Forskeren er dermed ikke alene om at designe undersøgelsens genstand, der senere bliver udgangspunktet for analysen. Tværtimod opstår denne på baggrund af, at samarbejdet med deltagerne i praksis skaber nye læringsmuligheder og medierende aktiviteter (fx DPO'erne), der ikke eksisterede i forvejen.

Opsummerende beror valget af Design-Based Research som metodologi på, at der gennem designtilgangen skabes særlige muligheder for at etablere forbindelser mellem uddannelsesforskning og -praksis, og hvor bidraget både er af teoretisk karakter og i form af opmærksomhedspunkter i forhold til forbedringer af praksis. Metodologien anses for at være fleksibel, og med mulighed for at forskeren på forskellige tidpunkter i den faseopdelte proces (Edelson, 2002) kan involvere og distancere sig. I forhold til det sociokulturelle afsæt ses der en særlig styrke i designprincipperne som centrale afsæt og slutprodukter (Cobb m.fl., 2003; Joseph, 2004; Juuti, Lavonen & Meisalo, 2016), der i stedet for

konkrete anvisninger eller færdige designs er opmærksomhedspunkter, der guider praktikernes arbejde med udvikling af designløsningerne. Designprincipperne er ligeledes det, der adskiller DBR fra andre beslægtede tilgange som fx aktionsforskningen.

3.2 Designinterventionerne

I dette afsnit vil jeg imødekomme en af de forudsætninger, der inden for DBR-feltet stilles til forskeren, nemlig at levere beskrivelser af den overordnede interventionsproces, således at andre kan få et deltaljeret indblik i de tiltag og forløb, der har dannet afsættet for skabelsen af de specifikke designløsninger.
Dette gøres ved, at jeg i afsnit 3.2.1 fremhæver centrale nedslag i interventionsprocessen gennem narrative beskrivelser. For overskueligheden og omfangets skyld har jeg valgt at inddele beskrivelserne i mindre tematiseringer, der i processen har fremmet bestemte fokuspunkter hos mig og underviserne. Beskrivelserne holdes her på et deskriptivt niveau, da hovedformålet er at vise sammenhæng mellem disse tematikker og de didaktiske designløsninger, som beskrives og udfoldes yderligere i afsnit 3.2.2.
En vigtig del af interventionen har været det samarbejde, der er foregået mellem underviserne og mig. Derfor vil jeg beskrive, hvorledes samarbejdet har været kendetegnet ved at være et *rollebevidst undersøgelsesfællesskab* (Albrechtsen m.fl., 2017; Hansen, 2017).
Interventionerne som helhed strækker sig over to semestre henholdsvis i efteråret 2016 og efteråret 2017, hvor jeg følger modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* samt de omkringliggende planlægnings- og designmøder. Følgende illustration viser interventionsprocessens design- og evalueringsmøder i sin helhed.

Dato	**Aktivitet**	**Beskrivelse**
Første iteration		
Marts-april 2016	Etablering af samarbejdet.	Jeg tager kontakt til en folkeskole og en læreruddannelse med en beskrivelse af mit projekt og ønske om samarbejde.
13. maj 2016	Første møde: Introduktion og opstart.	Introduktion, forventningsafstemning og afklaring af praktiske foranstaltninger med samarbejdspartnere fra skolen (Lærer-B) og læreruddannelsen (UR).
28. juni 2016	Andet møde: Planlægning og design af forløb.	Designideer og udformning af designprincipper for det didaktiske design.
24. august 2016	Forældremøde i forsøgsklassen.	Præsentation af projektet og indhentning af tilladelse til datagenerering og –håndtering.

September–december 2016	Design eksperimenter.	Gennemførelse af projektets didaktiske design på læreruddannelsen og de studerendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen.
Anden iteration		
27. juni 2017	UA afløser UR som underviser på modulet.	UR træder ud af projektet og afløses af UA.
28 juni 2017	Tredje møde: Introduktion og opstart.	Introduktion, forventningsafstemning og afklaring af praktiske foranstaltninger samt idéer til designforbedringer.
21. august 2017	Fjerde møde: Evaluering	Redesign og planlægning
September–december 2017	Design eksperimenter.	Gennemførelse af det didaktiske design på læreruddannelsen og praksisafprøvninger i forsøgsklassen.
04. januar 2018	Afsluttende evaluering.	Jeg har et møde med UA, hvor vi evaluerer det samlede forløb og de designløsninger, vi har afprøvet.

Figur 5: Oversigt over interventionsprocessens design og evalueringsmøder

3.2.1 Forskerpositioner og beskrivelser af interventionernes forløb

I det følgende beskrives mine positioner som forsker og deltager i projektet samt de af mine forventninger og forforståelser, som har kunnet være bevidst om i mødet med felten. Dernæst beskrives interventionens designforløb og det samarbejde omkring planlægning og design af løsninger, der skulle skabe rammerne og muliggøre undersøgelsen af forskningsspørgsmålet. Jeg fokuserer her primært på de møder, der er afholdt med de eksterne samarbejdspartnere samt på de udfordringer og løsninger, der undervejs er lokaliseret og søgt imødekommet. Formålet er at skabe transparens omkring processen og afsættet for udviklingen af de didaktiske designløsninger (afsnit 3.3.2), som projektet ender ud med at afprøve i praksis.

Forventninger og forståelser til interventionerne og undersøgelsen

På trods af, at jeg kommer med en vis erfaring som tidligere folkeskolelærer, underviser og vidensmedarbejder i professionssammenhænge, er det at være ph.d.-studerende og forsker noget nyt. Jeg træder ind i en forskningsverden, der, gennem min position som DBR-forsker, har et anderledes blik på felten og det at være til stede heri. Selv om jeg har forsøgt at være åben og nysgerrig i forhold til mine undersøgelser, har jeg ikke kunnet undgå at være rundet af min baggrund. I afhandlingens introduktion beskrives motivatio-

nen for undersøgelsen samt læreruddannelsen som profession og forskningsfelt. I beskrivelserne ligger også implicit, at jeg forud for projektet kommer med en række forståelser og forventninger, der har indflydelse på mine idealforestillinger om forskningsdesignet og forløbet. Dertil kommer, at jeg også undervejs i processen bliver opmærksom på en række forståelser og forventninger, jeg ikke i forvejen havde overvejet. At redegøre for dem alle er ikke muligt, idet der vil være nogle som jeg ikke ser. Jeg vil dog i det følgende give eksempler på, hvorledes jeg gennem forskningsprocessen løbende blev tvunget til at forholde mig til dem, jeg blev opmærksom på. De mest gennemgribende kan opsummeres på følgende måde:

- Læreruddannelsen er præget af manglende koblingsmuligheder mellem modulundervisningen og professionspraksis, hvilket hæmmer de studerendes forståelse af anvendelsesmuligheder af fagteorien i skolen.

- De studerende oplever fagene som teoritunge og ønsker flere muligheder for at eksperimentere med det faglige stof i praksis.

- Underviserne er via professionsuddannelsen som vekseluddannelse og kravet om øget professionsrettet praksisbasering opmærksomme på at koble teori til praksiseksempler på en meningsfuld måde.

- De studerende har været i deres første praktikforløb. Dermed er planlægning, gennemførelse og refleksioner over undervisning ikke nyt for dem.

- De studerende er i modulet mere end halvvejs i færdiggørelsen af deres undervisningsfag (dansk). De er derfor, til en vis grad, teoretisk stærke og reflekterede over fagets forankringer i forskellige fagdidaktiske teorier og fagsyn.

Særligt mine forventninger om, at de studerende var fagteoretisk velfunderede og motiverede for at eksperimentere med det faglige stof i skolepraksis, viste sig som en tilbagevendende udfordring. Dette affødte en række refleksioner og tiltag i forhold til forskningsdesignet og de udviklede designløsninger som jeg redegør for i afsnit 3.2.2. Jeg havde i begyndelsen en ide om, at etableringen af koblingsmuligheden og rammesætningen af læringsmuligheder for faglige eksperimenter mellem modulundervisningen og en forsøgsklasse ville give mig mulighed for at undersøge og karakterisere de studerendes videnstransformationer ved ”blot” at iagttage og tale med dem over deres refleksioner. Jeg havde ligeledes en ide om, at disse koblingsmuligheder i sig selv ville skabe en stærk motivation hos de studerende, som jeg kunne drage nytte af i forhold til studiet.
Allerede første undervisningsgang overraskedes jeg dog over, at de studerende ikke virkede særligt motiverede og endda frustrerede over, at dette var noget ”der kom oveni alt det andet”. Fx noterede jeg i min observationslogbog fra første iteration:

> Det virker tydeligt, som om der er en usikkerhed forbundet med eksperimenter i praksis. Det er ikke noget, de studerende er vant til at skulle, 100 minutter virker på nogle som meget lang tid. Der ligger en usikkerhed forbundet med ikke at have observeret eleverne først, og det kommer bestemt ikke som noget selvfølgeligt, at man skal ud og afprøve.
>
> (Bearbejdet uddrag fra Observationslog_2016)

Uddraget påpeger en usikkerhed hos de studerende, men også at muligheden for praksisafprøvningerne ikke er noget, de studerende er vant til at tænke i og heller ikke i særlig grad motiverede for. Dette bekræfter mig dels i, at læreruddannelsen er præget af manglende koblinger til praksis, men det udfordrer på samme tid mine forestillinger om, at de studerende er stærkt motiverede i forhold til at eksperimentere i praksis.
Et andet sted i min observationslogbog fra anden iteration skrev jeg fx:

> En af de studerende tager ikke forløbet seriøst. Det betyder, at den anden studerende i gruppen er frustreret og føler sig svigtet. Derfor skal der findes en løsning… OBS!: Refleksion over, hvad det betyder, at de studerende ikke nødvendigvis har medejerskab eller tager forløbet seriøst.
>
> (Bearbejdet uddrag fra Observationslog_2017)

Disse oplevelser suppleres af, at jeg på flere tidspunkter under studiet oplevede, at de studerende var ufokuserede i undervisningen som i følgende eksempel:

> Der er på holdet en generel løssluppen stemning. Enkelte studerende arbejder koncentreret, men en del arbejder også ukoncentreret og virker uoplagte. Især Ki og J virker meget ukoncentrerede og sidder med deres telefon, lytter til beskeder og sms'er.
>
> (Bearbejdet uddrag fra Observationslog_2016)

Oplevelser som de ovenfor beskrevne gav anledning til, at jeg løbende måtte revidere mine forventninger i forhold til undersøgelserne af de studerendes videnstransformationer. Dermed forandrede mit empiriske blik sig også, idet jeg blev mere opmærksom på, hvilke studerende der var useriøse omkring undervisningen, og hvilke konsekvenser det kunne have for deres faglige udbytte. Ud over mine egne refleksioner, havde denne "opdagelse" yderligere to gennemgribende konsekvenser for studiet. For det første følte jeg mig nødsaget til at revidere mit forskningsspørgsmål. Revisionen betød, at forskningsspørgsmålet gik fra at have primært fokus på didaktiske designs som grænsekrydsningsobjekter med en implicit præmis omkring høj faglighed og refleksionsevne hos de studerende til et fokus på, hvad der kendetegner deres faglige videnstransformationer. Designløsningerne fik derved en sekundær rolle, og jeg blev i højere grad optaget af at undersøge de udfordringer, de studerende oplevede i forbindelse med grænsekrydsningerne. Dette medførte som den anden konsekvens et skift i teoretisk blik, hvor jeg blev mere opmærksom på transferteoretiske perspektiver, der havde fokus på de studerendes faglige opmærksomhed samt motivation og vilje til at deltage og engagere sig fagligt (Lobato, Ellis

& Muñoz, 2003; Engle, 2006; Greeno & Gresalfi, 2008). Dette teoretiske skift bevirkede samtidig, at jeg i højere grad blev fokuseret på de studerendes evner til at reflektere over deres eget fagsyn og fagdidaktiske position med afsæt i modulets teorier.
Det er ikke nemt at være bevidst og reflekterende omkring sine egne forventninger og forforståelser. Jeg har gennem forskningsprocessen løbende noteret mine overvejelser i min personlige notesbog, der rummer episoder, hvor jeg blev overrasket eller begejstret over noget, jeg observerede eller oplevede i praksis. Jeg har sammen med min vejleder og andre kolleger løbende reflekteret over, hvad der kunne være på spil og hvad jeg evt. tog for givet i de situationer, hvor jeg undrede mig. Eksempelvis har jeg, sammen med kolleger i den forskningsgruppe jeg var tilknyttet, gennemset udvalgte videoklip og transskriberede samtaler. Her fik jeg mulighed for, at få andres blik på situationerne og feedback i forhold til mine egne observationer og tolkninger. Noterne er af etiske grunde over for de studerende og kollegerne ikke gjort tilgængelige og har derfor heller ikke været inddraget aktivt i analyserne. De har alene tjent det formål at skabe refleksion og opmærksomhed i forhold til de blinde pletter, der blev synlige i forhold til mine tolkninger af de oplevelser, jeg har haft som forsker, kollega og deltager i felten. Disse roller vil jeg reflektere yderligere over i det følgende.

Det rollebevidste undersøgelsesfællesskab

I forskningsprojekter som DBR, hvor forskere og praktikere etablerer samarbejde, træder man som aktør ind i og ud af forskellige roller med henblik på at skabe viden om de fænomener, der udfolder sig i de praksisser, man er fælles om. Med afsæt i Wengers begreb om praksisfællesskaber (Wenger, 1998), vil jeg betegne måden, hvorpå jeg og de øvrige eksterne aktører er indgået i projektet på, som et *rollebevidst undersøgelsesfællesskab* (Hansen 2017; Albrechtsen et al., 2017).
Det rollebevidste undersøgelsesfællesskab bygger på samme sammenhængsdynamikker som et praksisfællesskab, men med en særlig betoning af, at man deltager gennem forhandlede og ekspliciterede identiteter, der synliggør de enkelte deltageres roller i forbindelse med interventionen. Det *rollebevidste* refererer derfor til de forhandlede positioner, hvorigennem den enkelte deltager positioneres og agerer, både med særlige privilegier og begrænsninger.
Wenger (1998:103) anvender begreberne *kontinuiteter* og *diskontinuiteter* om de forskelle, der viser sig, når deltagere i forskellige praksisfællesskaber forsøger at krydse de afgrænsninger, der rammesætter forskellige sociale praksisser. Deltagelse og reifikation, som jeg tidligere har været inde på, spiller her en vigtig rolle, idet forskellige personer og artefakter kan optræde som medierende mæglere (*brokers*) mellem praksisfællesskaber. Artefakter (fx undervisningsplaner) kan danne omdrejningspunktet for fælles deltagelse på tværs af kontekster, og deltagere kan tage dele af praksisser fra et praksisfællesskab ind i et andet. På denne måde er det rollebevidste undersøgelsesfællesskab karakteriseret ved, at deltagerne forsøger at skabe mening på tværs ved at finde fælles interessepunkter og flader, som samarbejdet kan bygge på. Dette kunne eksempelvis være årsplaner, modulplaner, *Fælles Mål* og ønsket om at få indblik i hinandens praksis.

Fokus på det rollebevidste undersøgelsesfællesskab har været med til at rammesætte samarbejdet og synliggøre, at vi som deltagere tilhører forskellige professionelle fællesskaber med overlappende interesser. Dette skal ikke forstås som en determinerende afgrænsning, men er derimod et udtryk for, at der har været en afklaring og opdeling af roller mellem deltagerne, der tager udgangspunkt i henholdsvis ekspertiser og interesser. Underviserne og læreren har på trods af overlap primært været optaget af at udvikle deres praksis og praksisteori, og jeg har primært været optaget af at undersøge deres praksis og derigennem udvikle videnskabelig viden.
Rollebevidste undersøgelsesfællesskaber har til hensigt at sikre, at projektet ikke bliver et udviklingsprojekt, der alene sigter mod en forbedring af praksis, men også er udviklende i forhold til ny viden, der kan informere feltet samt inspirere og anvendes af andre praktikere (diSessa & Cobb, 2004; Amiel & Reeves, 2008). Dette er en pointe, som understreger vigtigheden af, at forskere inden for DBR har for øje, at forbedringer i den lokale praksis kan være nødvendige eller ligefrem ønskværdige, men ikke er fyldestgørende, idet forskningsperspektivet kræver, at forskeren løfter blikket op over praksis og i et metaperspektiv orienterer sig mod udviklingen af ny teoretisk viden (Barab, 2014).

Forskning på tidligere ansættelsessteder
Før projektets påbegyndelse valgte jeg at foretage mine undersøgelser i praksisser, hvor jeg på et tidligere tidspunkt selv havde været ansat. Ud over en række logistiske og praktiske hensyn, traf jeg primært dette valg, fordi jeg med den baggrundsforståelse, dette gav mig (Hastrup, 2010), havde et kendskab til nogle af de hverdagsrytmer og institutionelle rammer, der karakteriserede disse steder. I forhold til de studerende anså jeg det ikke for problematisk at have en tilknytning til uddannelsesinstitutionen, idet jeg gennem min ansættelse i en anden afdeling (Forskning og Udvikling) ikke var et kendt ansigt for dem. Derimod var jeg, på trods af mit fravær fra læreruddannelsen i en årrække, stadig et kendt ansigt blandt en del af underviserne på Campus. Jeg var fra starten opmærksom på, at de samarbejdspartnere, der indgik i projektet, ikke var valgt af mig, men af ledelsen.
Samarbejdet blev etableret på baggrund af mailkorrespondancer mellem ledelserne på de pågældende institutioner og mig. Jeg fremsendte d. 7. marts 2016 en mail med beskrivelse af projektet. Her fremsatte jeg yderligere et ønske om, at ledelsen pegede på og etablerede kontakt til medarbejdere, der kunne være interesserede i at indgå som projektdeltagere i et forskningsprojekt med henblik på at lade studerende gennemføre små forløb på tværs af institutionerne. Jeg bad yderligere ledelserne om, at der var tale om faglærere og undervisere inden for danskfaget. Mine forespørgsler resulterede i, at den lokale folkeskole d. 12. april pegede på Lærer-B og læreruddannelsen pegede d. 13. april på UR, der efter første iteration blev afløst af UA som underviser på modulet *Kommunikation og mundtlige genrer*. D. 14. april 2016 tog jeg kontakt til UR og Lærer-B og inviterede dem til det første planlægningsmøde, der blev afholdt d. 13. maj 2016. Jeg medsendte i mailen en projektbeskrivelse (ph.d.-planen), som jeg bad UR og Lærer-B forholde sig til og eventuelt kontakte mig inden mødet, hvis de ønskede at få afklaret usikkerheder eller spørgsmål i forbindelse hermed.

Positionen som forsker hos kolleger medførte en særlig udfordring, som optog mig gennem projektforløbet og skrivearbejdet i afhandlingen. Hvordan skulle jeg forholde mig til kvaliteten af de udformede designløsninger? Mine kolleger udtrykte fra starten af projektet, at de var åbne over for kritiske refleksioner, men det har for mig været en konstant udfordring at skulle vægte mine udsagn, både i forhold til mine kolleger og fremtidige samarbejdspartnere. En del af mine kritiske refleksioner over designløsninger kunne håndteres undervejs gennem projektets iterative karakter, hvor underviserne og jeg kunne drøfte designløsningernes kvaliteter og enten rette dem til eller skabe støttestrukturer. Andre kritiske perspektiver blev håndteret i analyserne ved at rette fokus på faglige udfordringer og potentialer ved designløsninger. Jeg har dog afholdt mig fra at inddrage underviserne som aktører i analyserne, men gennem min deltagelse i klasserummet tilegnet mig en indsigt i mine kollegers praksis, der danner et afsæt for mine fortolkninger. For at imødekomme denne udfordring yderligere, har jeg søgt at skabe transparens gennem beskrivelser af designmøder samt vedlagt modulplaner og opgavebeskrivelser og undervisningsplaner som bilag. Jeg har ligeledes givet mulighed for at forskningskolleger, der læser afhandlingen, kan gå på opdagelse i de videooptagelser og de tilhørende observationslogbøger, der fulgte mine observationer for derigennem selv at kunne danne sig et billede.

Efter projektets afslutning er det blevet tydeligt for mig, at min forskning har haft en nogle blinde pletter, jeg ikke har været nok opmærksom på og dermed ikke er blevet håndteret kritisk nok undervejs. Disse blinde pletter kan bl.a. have været en konsekvens af, at jeg har forsket på den samme professionshøjskole, som jeg var ansat. Det kan dermed ikke udelukkes, at afhandlingen ville have fået et andet perspektiv, hvis jeg havde gennemført projektet på lokationer, hvor jeg ikke selv var ansat. Jeg vil her fremhæve to af disse blinde pletter.
Den første er, at jeg retrospektivt er blevet opmærksom på, at jeg ikke forholder mig tilstrækkelig kritisk til læreruddannelsen som institution og mine kollegers undervisning. Jeg har fx ikke haft fokus på at stille spørgsmålstegn ved min egen og mine kollegers faglighed. Min objektivitet som forsker kan dermed have været udfordret af, at jeg som forsker har været præget af den baggrundsforståelse, der ligger i organisationen om at fagligheden er høj blandt underviserne og undervisningen er af høj kvalitet. Dette kan have haft en indflydelse på resultaterne af de didaktiske analyser og konklusionerne af dem, bl.a. fordi en del af de studerendes videnstransformationer er en modellering, at den undervisning de oplever på uddannelsen og det fagsyn, der repræsenteres hos underviseren.

En anden blind plet, der fremkommet retrospektivt i forhold til projektet er, at jeg, ved at overlade udarbejdelsen af de konkrete designløsninger til mine kolleger, har haft en forudindtaget forventning om, at vi forfølger samme mål og har en fælles forståelse af projektet og hinandens roller. Som det fremkommer i den mailkorrespondance, jeg har med

underviseren, som jeg vender tilbage til i næste afsnit, var dette ikke tilfældet. Det viste sig, at der ikke var en fuld overensstemmelse mellem vores forventninger. Havde jeg samarbejdet med kolleger fra andre læreruddannelser, kunne dette have givet anledning til, at jeg også her ville have været mere kritisk og mere aktivt involveret i forhold til designløsningernes indhold og konkrete udformning samt i højere grad sikret, at der var en større overensstemmelse mellem vores forventninger. Dette kunne have resulteret i, at designløsningerne var blevet anderledes rammesættende som koblingspunkt mellem uddannelse og praksis.

Selv om jeg har forsøgt at imødekomme en række udfordringer i forbindelse med min forskningsproces, bl.a. ved at lade mine forforståelser blive udfordret af forskerkolleger, empiri og teoretiske perspektiver, viser ovenstående, at det ikke er alt, jeg som forsker har haft blik for eller været kritisk nok overfor. Denne manglende kritiske forholden kan have implikationer på afhandlingens konklusioner på den måde, at jeg mine analyser tones med et bestemt professionsfagligt blik, der overser de videnstransformationer, der finder sted uden for dette faglige perspektiv. Analysernes konklusioner må derfor ses i dette lys, hvilket begrænser de mere generelle perspektiver på videnstransformationer, som en del af de studerende deltagelsesbaner og professionsudvikling.

Skiftende forskningspositioner

På trods af, at der i projektet blev etableret et rollebevidst undersøgelsesfællesskab, var der flere episoder, hvor grænserne mellem positioner og roller blev nedbrudt. Som Hastrup (2010) pointerer, deler vi praksis med andre, der påvirker vores handlinger og former vores tilstedeværelse. Dette blev eksempelvis tydeligt, når jeg gik fra at være den analyserende forsker bag skrivebordet, til at være deltager i klasserummet. Jeg oplevede flere gange, at jeg fra at være i en mere fast position som forsker, ikke længere var alene om at definere denne positionering. Min tilstedeværelse som udgangspunkt for at forstå, blive forstyrret og mærke rummet i sin sociale materialitet medførte også, at jeg påvirkede og blev påvirket gennem andres oplevelser og positioneringer af mig. Som empirisk DBR-forsker måtte jeg gennem mine besøg i felten håndtere denne vekselvirkning mellem forskellige positioner og både have et analytisk blik på situationen, samtidig med en opmærksomhed rettet mod min egen tilstedeværelse som en del at den situerede praksis, jeg var i gang med at undersøge. Barab & Squire (2004) diskuterer bl.a. de etiske udfordringer og forskellige positioneringer som hhv. forsker og designer i forbindelse med deltagelsen i designeksperimenter. En af de problematikker der tages op er, i hvilken grad forskeren involverer sig i forhold til udfoldelsen af designet. Er forskeren passiv og ser til for at minimere sin indflydelse på empirien eller griber forskeren ind på tidspunkter, hvor der er fare for at designet udfoldes i en utilsigtet retning? Medarbejderne på professionshøjskolerne bedriver selv praksisbaseret forsknings- og udviklingsarbejde, som en del af det professionsorienterede vidensgrundlag, der arbejdes ud fra (Mogensen, Bylov & Johannesen, 2010). Der er dermed ofte en etableret forståelse af, hvad forskning i fagene er og kan i relation til uddannelsen. Dette præger ofte samarbejdet mellem eksterne

forskere og professionsuddannere, idet der ikke nødvendigvis er enighed om, hvordan forskningen skal gennemføres og hvad den skal bruges til.
Et eksempel på dette opleves i projektets første iteration, hvor jeg føler mig nødsaget til at gribe ind i forbindelse med designets udfoldelse.
Som afslutning på undervisningen spørger en af de studerende ind til observationsgruppernes formål og om det står dem frit for at vælge, hvad observatørerne skal have fokus på under praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. De ville gerne have feedback på klasserumsledelse, da det var noget, der også var aktuelt i et af de andre moduler de fulgte. I første omgang afventede jeg underviserens svar, men da jeg kunne høre, at hun var positiv over for de studerendes idé, greb jeg ind. Jeg påpegede, at formålet med observationsgrupperne var at bidrage til de didaktiske samtaler ud fra et fagligt perspektiv og at grupperne derfor burde give observatørerne et fagligt fokus frem for et almendidaktisk.
Senere samme dag modtog jeg en mail fra underviseren, hvor hun udtrykte en usikkerhed i forhold til, om jeg på denne måde måtte intervenere i praksis. Der udviklede sig en mailkorrespondance, hvor jeg blev udfordret på forskellen mellem at intervenere *med* eller *i* et design og hvorvidt det skadede validiteten af mit projekt, hvis jeg kom til at styre hende og de studerende. Underviseren udtrykte, at hendes forskningserfaringer med empiriindsamlinger var kendetegnet ved, at man som forsker er "fluen på væggen" og dermed ikke farver sine data. I mine svar understregede jeg, at der på ingen måde var et ønske om at styre hende, men at DBR som metodologi netop ser en styrke i, at forskeren intervenerer i designet. Jeg påpegede, med henvisning til DBR-forskningen og Laves (1988) kritik af transferforskningen, at der ikke var tale om en effektmåling af, om designet virker eller ikke virker. Jeg påpegede, at der netop gennem disse interventioner både blev skabt mulighed for mere robuste designs og åbninger af undersøgelsesfeltet gennem forlængelser af det teoretiske afsæt og designprincipperne (Cobb m.fl., 2003; Barab & Squire, 2004).
Eksemplet belyser, hvordan positioneringer skifter, og at man som intervenerende forsker bliver sat i situationer, hvor man må reflektere over disse og sit metodedesign.
Mailkorrespondancen gav for mig anledning til refleksioner som:

- Hvorvidt har underviserne og jeg samme forståelse af projektdesignet og min rolle som forsker? Hvordan kan dette gøres mere klart?

- Hvordan sikres, at underviserne og jeg har samme forståelse af, hvad designløsningerne skal bidrage med, og at de hænger sammen med mine designprincipper?

- På hvilke tidspunkter bør jeg intervenere? I undervisningen, før eller efter undervisningen eller kun til designmøderne?

- I hvilken grad inden for projektets rammer er det acceptabelt, at jeg har indflydelse på undervisningens indhold og form?

Underviseren og jeg besluttede efterfølgende at mødes for at afstemme vores forventninger. Vi blev enige om, at mine interventioner i designet skulle gå gennem hende og ikke direkte til de studerende. Vi aftalte derfor, at vi kunne mødes og forventningsafstemme forud for undervisningen på tidspunkter, hvor indholdet lagde op til afprøvningen af projektets designløsninger. På den måde kunne det sikres, at vi havde en overordnet fælles forståelse før mødet med de studerende. Denne aftale holdt vi fast i, og på lignende vis blev der indgået en aftale med den underviser, der overtog modulet i anden iteration, hvor jeg fra begyndelsen var mere opmærksom på at sikre en fælles forståelse.

I korrespondancerne mellem underviseren og mig bliver det også tydeligt, at hendes position forskydes fra at være underviser til medforsker, idet hun reflekterer over forskningsdesignet. Det bliver også synligt, at hun ikke er uerfaren i selv at deltage i forskningsprojekter, idet hendes forståelse af forskerrollen kommer til udtryk. Den viser sig at være en anden end min og skaber hos mig refleksioner over, at jeg som DBR-forsker ikke ser deltagerne som medforskere. Alligevel kommer det som en overraskelse for mig, at jeg skulle forholde mig aktivt til hendes refleksioner over min forskning. Jeg havde ikke på forhånd tænkt, at det ville være noget, der optog hende, men at hun først og fremmest ville være optaget af designløsningerne.
Det, at være empirisk forsker i professionssammenhænge, var i begyndelsen af projektet en ny og ukendt rolle for mig. Situationer som den, jeg har beskrevet ovenfor afspejler, at min forskningsproces også er en læreproces, hvor jeg som forsker bliver opmærksom på problematikker, jeg må håndtere og forholde mig til. Jeg vil derfor i det følgende supplere med beskrivelser af andre positioner, som jeg oplevede gennem min deltagelse i felten.

Positionen som forsker i klasserummet
Som jeg beskriver i forbindelse med projektets empiriindsamling i afsnit 3.3, får jeg gennem projektet adgang til at deltage i klasserumssituationer, hvor jeg sidder bagerst i lokalet og tager noter. Kameraet er placeret uden for deltagernes blikfang og jeg forsøger at være så usynlig som mulig. Jeg bliver dog flere gange mindet om, at min tilstedeværelse bemærkes, både gennem eksempler som dem, jeg har fremhævet ovenfor, hvor jeg intervenerer, men også når undervisere og studerende giver udtryk for min tilstedeværelse. Eksempelvis er underviserne ofte opmærksomme på, om jeg har tændt for kameraet før de går i gang, og der er i observationslogbøgerne også fremhævet episoder, hvor min tilstedeværelse og projektet fremhæves af underviserne. Selv om jeg forsøger at holde en tilbagetrukket rolle ved ikke at deltage i undervisningen, bliver jeg ofte mindet om at deltagerne ved, at jeg er til stede med mit udstyr. Jeg noterer følgende episode i min observationslog:

> ((En studerende siger "fuck" og en anden studerende, ML, korrekser hende)): ML: "Hey du er på kamera, det siger man ikke!"
>
> (Bearbejdet uddrag af Observationslog_2017)

En anden episode fra min notesbog (27.09.17), der ligeledes gjorde indtryk på mig, var da underviseren fra anden iteration kommer hen til mig under et gruppearbejde og er interesseret i, hvad jeg noterer. Da jeg fortæller hende, at jeg i forbindelse med hendes undervisning nedfælder noter i en aktivitetsoversigt, samtidig med at jeg noterer mig forskellige stemninger, kropssprog, situationelle betingelser, noter på tavlen mv. udbryder hun:

> UA: Pyha, sikken et arbejde. Sig til, hvis det går for hurtigt.
>
> (Uddrag af notesbog, 27.09.17)

De to episoder illustrerer, at min tilstedeværelse, på trods af mit forsøg på at være så usynlig som mulig, påvirker deltagerne og tvinger dem til at reflektere over deres adfærd og handlinger. Hastrup (2010: 69) betegner påvirkningen som resultatet af at være *fremmed i felten*. Min tilstedeværelse som forsker forandrer det der sker i klasserummet, alene ved at min vidensinteresse er en anden end den, der forbindes med den sociale praksis in situ.

Ligesom min tilstedeværelse påvirker deltagernes adfærd, oplever jeg også, at min tilstedeværelse skaber et fokus i forhold til praksisbaseringen af modulundervisningen. Ved flere lejligheder i den første undervisningsgang, pointerer underviseren med henvisning til projektet, at der er et direkte forhold mellem modulet og forsøgsklassen:

> UR: Vi skal i gang med vores egen mundtlighed. Vi skal arbejde med en portfolio, hvor I skal arbejde med fem forskellige mundtlige genrer. En modeltekst som eleverne kan bruge som spejl og støtte og som stilladsering. En mundtlig genre kunne fx være en vits. Jeg tænker, vores 5. klasse kunne synes det var fedt at skulle øve sådan noget.
>
> …
>
> UR: Målet er at koble den viden vi arbejder med i modulet til praksis, så det bliver at lade jer inspirere af det, vi arbejder med her og de målpinde der ligger i modulet. Hvis eleven skal arbejde med sin egen kommunikative kompetence, hvordan gør jeg så det?"
>
> (Bearbejdet uddrag fra Observationlog_2016)

Ud over ovenstående eksempler bevirker min tilstedeværelse i rummet, at underviserne ofte med direkte henvisning til mig, siddende som forsker bagerst i lokalet, metareflekterer med de studerende over de sammenhænge, der er mellem modulets mål, styringsdokumenterne, det gennemgåede stof og forsøgsklassen. Forskningsprojektet og min position som forsker i klasserummet bliver dermed medierende for, at underviserne og de studerende gentagende gange vender sig mod praksis.

Positionen som danskfaglig kollega

På læreruddannelsen er det ikke et ukendt fænomen at samarbejde omkring udvikling og gennemførelse af undervisningsmoduler og dermed også at deltage og give feedback på hinandens undervisning. Jeg havde derfor en antagelse om, at min tilstedeværelse i klasserummet ikke ville skabe gennemgribende forstyrrelser hos underviserne. Det viste sig også, at de undervisere jeg kom til at samarbejde med, var meget positive overfor min deltagelse og udtrykte både, at de var nysgerrige på mit projekt og glædede sig til at se, hvad jeg ville finde frem til. Nysgerrigheden og positiviteten kom undervejs i projektet bl.a. til udtryk ved, at underviserne spurgte ind til om jeg "fik noget ud af det?" eller "er der noget, der overrasker dig, når du sidder og kigger med?". Denne nysgerrighed anså jeg i udgangspunktet som noget positiv, men var samtidig også opmærksom på, at distancen mellem min position som forsker og danskfaglig kollega kunne blive mindsket. Det skete flere gange, både i og uden for modulundervisningen, at jeg befandt mig i situationer, hvor jeg af underviserne blev positioneret som kollega eller danskunderviser. Særligt i anden iteration var underviseren ivrig efter løbende at evaluere og reflektere over det, der foregik i undervisningen. Hun oplevede flere gange, at de studerende "stod af" i undervisningen eller ikke spurgte ind, når der var noget, de ikke forstod, hvilket hun gerne ville drøfte med mig uden for undervisningen.

Eksempelvis noterer jeg i forbindelse med en sådan situation:

> I den første pause gør jeg UA opmærksom på, at hun har mange begreber i spil og at disse ikke bliver fastholdt fx på tavlen. Hun peger på, at tavlen er meget lille og jeg henviser hende til at der bagerst i lokalet er en fuld dobbelttavle, hvilket hun anerkender som mulighed.
>
> UA fortæller mig, at hun er glad for, at jeg giver hende feedback efter hendes undervisningssituationer. Fordi jeg rammer ned i nogle af de fokuspunkter, som hun selv kæmper med, fx at der kører mange samtaler inde i hendes hoved.
>
> (Bearbejdet uddrag fra Observationslog_2017)

Eksemplet repræsenterer et blandt flere tidspunkter, hvor jeg træder ud af forskerpositionen og i højere grad positioneres som danskfaglig kollega, der evaluerer det, der foregår i undervisningen. På andre tidspunkter sker det, at jeg via min faglighed og forfatterskab af praksisorienterede bøger til danskfaget og om medier i undervisningen, positioneres som faglig ekspert. Der er i mine observationslogbøger flere eksempler på, at underviserne og de studerende henvender sig direkte til mig i forbindelse med det gennemgåede stof, eller at de studerende ser mig som en mulig hjælp, når underviseren er optaget andet steds. Jeg bliver fx konfronteret med spørgsmål fra de studerende som: "Hey, du er da også danskmand, kunne du lige hjælpe?" Underviseren afholder sig heller ikke fra at spørge mig til råds fx i forbindelse med gennemgangen af *filmen som semantisk læremiddel* (d. 25.11.2016), hvor UR henvender sig direkte til mig i undervisningen og spørger ind til begrebet *lommefilm*, og om det dækker over, at vi har værktøjet i lommen, i form

af en mobiltelefon og dennes optagefunktion. Jeg vælger at svare ganske kort ved at definere begrebet og kan senere konstatere, at min position dermed blev forskudt. Senere henvender en studerende sig og siger "Hvad siger Roland, filmeksperten" i forhold til en drøftelse, de studerende har under et gruppearbejde.
Sådanne episoder skaber undervejs i processen refleksioner hos mig over min tilstedeværelse i undervisningen. Positionen som danskfaglig kollega skaber et dilemma i forhold til mine klasserumsobservationer. Nemlig, at det bliver svært at opretholde distancen og fokus på, at jeg har et andet sigte med min deltagelse i felten som forsker.
I første iteration sker det relativt få gange, at UR henvender sig til mig i undervisningen. Jeg tager dog refleksionerne herover med mig og i anden iteration, hvor UA flere gange henvender sig til mig i undervisningen (d. 22.09.2017), går jeg efterfølgende i dialog med hende. Jeg forklarer, at jeg på baggrund af erfaringer fra første iteration er nervøs for, at mine roller som kollega og forsker bliver blandet sammen, når hun i undervisningen henvender sig til mig omkring det faglige indhold. Jeg fortæller om den tidligere aftale med UR og forklarer, at jeg gerne drøfter faget uden for undervisningen. For ikke at miste det analytiske blik på de faglige situationer mellem hende og de studerende, er jeg dog nødt til at have en mere tilbagetrukket rolle i klasserummet. UA og jeg aftaler derfor, at hun fremover ikke henvender sig direkte til mig i undervisningen.

Positionen som med-designer
Som DBR-forsker på læreruddannelsen træder jeg ind i andre fagprofessionelles verden, der udfordrer både min egen og deres forståelser af den praksis, der opleves og varetages. Som med-designer trådte jeg ind i undervisernes didaktiske praksis, gennem en række designmøder. I modsætning til min tilstedeværelse i klasserummet, havde jeg her bedre mulighed for at definere min position og fastholde denne i de meningsforhandlinger, der udfoldede sig omkring de didaktiske designløsninger. Selv om Design-Based Research åbner muligheden for høj grad af indflydelse på designløsningernes udformning, var jeg varsom med at blive for fremtonende i udviklingen af dem. Jeg var nervøs for, at jeg gennem for stor involvering kom til at miste den kritiske distance i forhold til designløsningernes mulige potentialer og begrænsninger. I afsnit 1.3 påpeger jeg, at kulturen på den undersøgte læreruddannelse er præget af en selvforståelse, hvor faglighed og professionalisme blandt medarbejderne er høj. Med dette in mente vurderede jeg, at det var naturligt at underviserne selv varetog udvælgelse og formidlingen af det faglige stof. I forbindelse med deres øgede kendskab til de studerendes forudsætninger, var underviserne ligeledes den førende hånd i formgivningen af de enkelte designelementer, fx formuleringen af modulplaner, de deltagelsespligtige opgaver, støttestrukturer og skabeloner i forbindelse med planlægningsaktiviteter. Slutteligt varetog de også vejledning og evalueringer af de studerendes faglige præstationer i forbindelse med modulundervisningen. På de tidspunkter, hvor min opmærksomhed var rettet mod udviklingen af designløsningerne, anså jeg mig selv som en slags *gatekeeper* for, at designløsningerne var i overensstemmelse med projektets overordnede fokus og lå inden for de designprincipper, som jeg var kommet med. Dermed forsøgte jeg i rollen som med-designer at imødegå den

kritik DBR ofte forbindes med i forhold til forskerens involvering (Gravemeijer & Cobb, 2006). Distancen skulle altså både opretholde den faglige respekt for mine kolleger, men samtidig også kunne holde mit analytiske blik på designløsningernes potentialer og udfordringer (kapitel 5). Jeg var derfor ikke medskriver på DPO'erne, men lod underviserne stå for den konkrete udformning.

I forhold til projektets overordnede forskningsdesign, havde jeg en mere afgørende stemme. Som jeg kommer tilbage til i beskrivelserne af de afholdte designmøder, havde jeg i forbindelse med etableringen af samarbejdet og forud for det første møde sikret mig, at deltagerne var bekendte med de forestillinger, jeg havde gjort mig, ved at lade dem læse min projektbeskrivelse. Til det første møde havde jeg desuden forberedt en PowerPoint-præsentation, hvor jeg beskrev projektets forankring i DBR-metodologiens faseopdeling, samt projektets hovedfokus på de studerendes transformationer af viden på tværs af modulet og forsøgsklassen. På den måde var afsættet for forhandlinger og brainstorms vedr. designløsningerne lagt på forhånd, hvilket gav mig mulighed for at fastholde de perspektiver, som jeg mente var vigtige for projektets udfoldelse. Gennem møderne med underviserne, var det min oplevelse, at de ikke anså forskningsdesignet som værende radikalt anderledes i forhold til den praksis, der i forvejen hersker på læreruddannelsen i forbindelse med praktikbesøg på skolen. Dette betød, at forhandlingerne omkring designløsningerne forløb uden store kontroverser, men at underviserne og jeg i højere grad var fokuseret på de studerendes forudsætninger, og hvorledes koblingerne mellem modulundervisningen og praksisafprøvningerne bedst kunne støttes, så de faglige eksperimenter blev mulige. De afholdte designmøder beskrives i det følgende.

Første møde: Introduktion og opstart

13. maj 2016 blev første planlægningsmøde afholdt. Mødet blev afholdt på læreruddannelsen, hvor Lærer-B og jeg var til stede og UR var med via en Skype-forbindelse.
Inden mødet havde jeg udsendt en projektbeskrivelse og en dagsorden med punkter, der rammesatte mødet. Formålet med mødet var at tage de første skridt i samarbejdet og få afklaret forventninger til forløbet og deltagernes roller.

Mødet startede ud med at Lærer-B og UR præsenterede sig selv, deres baggrund og interesser i projektet for hinanden, og dette opsummeres i det følgende:

UR er lektor og cand.mag. i dansk og har en master i professionsudvikling. UR er en erfaren underviser og præsenterer sig selv som del af den danskfaglige undervisergruppe på læreruddannelsen. UR understreger under sin præsentation på mødet, at et særligt fokus for hende ligger på de studerendes involvering i projekter. Hun ser dette projekt som interessant, fordi det netop giver hende denne mulighed. Derudover fortæller UR, at hun tidligere har deltaget i flere projekter med studerende, hvor udgangspunktet bl.a. har været udvikling og afprøvning af didaktiske designs og brugen af digitale lærermidler i danskfaget. Hun ser derfor sammenfaldende interesser i projektet.

UR udtrykker, at de i danskfaggruppen ofte taler om, hvorledes der kan skabes stærkere sammenhæng mellem uddannelsen og praksis. Hun påpeger, at det kunne være spændende at udvikle et princip eller en model, der gør et sådant samarbejde overskueligt for både en lærer i folkeskolen og en underviser på læreruddannelsen. UR ser i projektet gode potentialer for de studerendes læring. Hun peger særligt på, at de studerende får mulighed for undervejs i uddannelsesforløbet at øve sig og gøre sig erfaringer i praksis, der efterfølgende kan komme dem til gode i praktikken.

Lærer-B præsenterer sig selv som erfaren dansklærer og it-vejleder på skolen. Derudover har hun taget en kandidat i it-didaktisk design ved Aarhus Universitet og kan derfor relatere til den litteratur, der er gengivet i projektbeskrivelsen. Lærer-B er klasselærer for den klasse, de studerende skal besøge gennem forløbet. Hun er også skolens praktikkoordinator og er dermed løbende i kontakt med lærerstuderende. Hun påpeger, at hun har et godt indblik i de forventninger og formål, som læreruddannelsen har til de studerendes deltagelse i fx praktik. Lærer-B er primært optaget af elevernes læring, men finder projektet spændende både som opfølgning på hendes egen kandidatuddannelse og også som praktikkoordinator, idet hun ser potentialer for udvikling af praktikken. Derudover udtrykker Lærer-B en holdning til, at de studerende profiterer af at komme mere ud i praksis.
Lærer-B peger ligeledes på, at de studerendes besøg er berigende for læreren, idet den teori, som læreren bygger sin undervisning på, bliver udfordret, hvilket også er en kvalitet i den nye praktikeksamen.

Mødets hovedfokus var at skabe en begyndende sammenhæng mellem mit forskningsprojekt samt URs og Lærer-Bs praksis. Vi gik derfor i gang med en brainstorm, der omfattede karakteren af de studerendes praksiseksperimenter, fagligt indhold, brug af teknologier og afklaring af praktiske foranstaltninger som eksempelvis mulige skemapositioner samt formidling af projektet til elever, forældre og studerende i forbindelse med deltagelsen. Både UR og Lærer-B havde brug for afklaringer herpå, således at de kunne planlægge det kommende skoleår.

Studerendes forudsætninger
Ud over mere praktiske overvejelser indeholdt mødet også overvejelser i forhold til de studerendes forudsætninger for deltagelse i projektet.
Vi drøftede blandt andet forskellen på, om projektet ville blive gennemført med studerende på første eller anden årgang af deres uddannelsesforløb. I forhold til de studerendes forudsætninger rettede UR opmærksomheden på det professionsfaglige blik. UR påpegede i denne forbindelse, at der er betydelig forskel på refleksionsniveauet hos en studerende på første årgang og en studerende på anden årgang i forhold til professionen. UR udtrykker endvidere, at det kan være svært for en studerende på første årgang at tænke professionsfagligt og overskue det skift, der er i at gå fra at være studerende til underviser. UR påpeger denne problematik, fordi der på læreruddannelsen både oprettes et modul i *Kommunikation og mundtlige genrer* for henholdsvis studerende på første og på anden

årgang. Vi var derfor nødt til at beslutte, hvilken årgang der bedst ville egne sig til projektet.

Modulets egnethed i forhold til praksissamarbejde
Modulets egnethed til at indgå i et praksissamarbejde mellem en skoleklasse og lærerstuderende blev diskuteret. Her påpeger UR både forhold, der vedrører modulets faglige indhold, tidsrammens betydning for at skabe afrundede forløb, og hvad modulet lægger op til i forhold til at involvere elever fra folkeskolen. UR eksemplificerer dette med, at modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* eksempelvis egner sig til at arbejde med fortælleværksteder, som giver gode muligheder for elevinddragelse, men at andre moduler ikke på samme måde ville egne sig til den form for praksissamarbejde.

Ved mødets afslutning blev det aftalt, at vi frem til næste møde skulle være i kontakt via mail i forhold til afklaringer af det praktiske. Derudover blev det aftalt, at vi holdt endnu et møde inden sommerferien, hvor vi skulle lægge en konkret plan og udvikle det endelige didaktiske design. Jeg lovede at sende indkaldelse ud til næste møde, og samtidig aftalte UR og Lærer-B, at de ville vende tilbage til hinanden i forhold til skemalægning af timer, der kunne muliggøre de studerendes praksisafprøvninger.

Andet møde: Planlægning og design af forløb
28. juni 2016 blev andet møde afholdt på UC SYD, hvor UR, Lærer-B og jeg var tilstede. På mødet var fokus på design af selve forløbet og at der blev skabt sammenhæng mellem de studerends læringsmål for modulet og de praksisafprøvninger, der skulle foregå i forsøgsklassen.

Sammenhæng mellem modulets læringsmål og praksisbesøg
Et centralt punkt, der blev drøftet på mødet, var de studerendes forpligtelser i forhold til samarbejde om projektet. UR havde inden mødet forberedt de studerende på, at de på det kommende modul ville blive en del af et forskningsprojekt. De studerende havde i forlængelse heraf udtrykt et ønske om at vide, i hvilken grad dette ville påvirke den ordinære undervisning. UR giver på mødet udtryk for, at de studerende generelt er nervøse for, om de går glip af vigtig undervisning i forbindelse med praksisafprøvningerne. Vi drøfter derfor, hvordan vi kan designe forløbet sådan, at praksisafprøvningerne ikke bliver noget "oveni" eller ved siden af, men derimod en integreret del af den undervisning og de læringsmål, der lægges op til i modulet. Desuden aftales det, at de lektioner i modulundervisningen, hvor grupperne er i forsøgsklassen, afsættes til, at de øvrige grupper kan planlægge deres forløb med UR som støtte og vejleder.

Refleksionsaktiviteter, der skaber forbindelse mellem uddannelse og praksis
Vi blev enige om, at en løsning i forbindelse med integrering af praksisbesøgene i uddannelsen kunne ske gennem deltagelsespligtige opgaver (DPO), der skulle give de studerende mulighed for at reflektere over deres besøg i praksis. Et foreløbigt løsningforslag

var, at de studerende på baggrund af videooptagelser af deres undervisning, skulle analysere deres egen undervisning og på denne baggrund holde et refleksionsoplæg.

Studerendes undersøgelseskompetencer
Et andet forslag, der fremkom på mødet, omhandlede de studerendes refleksion og undersøgelseskompetencer. Vi drøftede en struktur for praksisbesøgene, hvor det hold, der skulle gennemføre undervisning, blev fulgt af en observationsgruppe. Denne observationsgruppe skulle fungere som samtalepartnere efter endt undervisning, hvor de studerende og jeg i fællesskab kunne diskutere og drøfte den netop gennemførte undervisning med et danskfagligt fokus. Dette kunne give muligheder for, at de studerende i fællesskab kunne reflektere og træne undersøgelseskompetencer i faget. UR påpeger i denne forbindelse, at de studerende ofte fokuserer på klasseledelse og organisering og ikke de danskfaglige mål. Derfor kunne denne struktur understøtte dem i at få et mere fagligt fokus i deres undersøgelseskompetencer med henblik på både fremtidig praktik og bacheloropgaven. Samtidig kunne denne aktivitet give mig som forsker en yderligere mulighed for at undersøge transformationer af viden ved dels at lytte til de studerendes egne opmærksomhedsfelter, men også ved at stille spørgsmål.

Sammenhæng mellem læringsmål i både URs modul og Lærer-Bs læringsmål for faget
Et andet fokuspunkt var sammenhængskraften mellem modulets læringsmål og de læringsmål Lærer-B gennem sin undervisning var forpligtet på at imødekomme i forhold til *Fælles Mål*.
Vi blev enige om fire nedslagspunkter, som med udgangspunkt i modulbeskrivelsen for *Kommunikation og mundtlige genrer* kunne bidrage til denne sammenhængskræft.
Det første nedslag var, at både elever og studerende producerede en digital præsentation af sig selv, som blev sendt til modparten. Det andet nedslag var, at der arbejdes med de studerendes *performance* som udgangspunkt for deres praksiseksperimenter, fx fortælleværksted og dialogisk læsning. Tredje nedslag omfattede, at modulets læringsindhold og -aktiviteter satte fokus på elevernes kommunikative kompetencer. Det sidste og fjerde nedslag var, at den faglige formidling er i fokus som begreb både i modulet, men også i praksisafprøvningerne.
De fire nedslagspunkter blev relateret til Lærer-Bs årsplan, der af Lærer-B selv blev karakteriseret som meget åben og fleksibel. Her fandt vi frem til, at de to temaer *Gys og Gru* og *Det skønlitterære læsekursus*, kunne danne rammen om de fire nedslag. UR påpegede, at modulet ikke er så teoritungt, hvilket gør modulet egnet og taknemmeligt at arbejde med i praksis.

Organisering af praksiseksperimenter
Der blev her drøftet, hvor I forløbet det var hensigtsmæssigt for de studerende at gennemføre praksisafprøvningerne, og at bestemme tidsintervallet for deres afprøvninger. Overvejelserne gik blandt andet på, hvorvidt og hvor meget studerende kan undervise og reflektere over et danskfagligt vidensområde samtidig med, at de selv er i gang med at

tilegne sig dette. Ydermere drøftede vi, i hvor høj grad vi skulle styre de studerendes emnevalg i forhold til deres eksperimenter for at give dem et fagligt fokus. Vi blev enige om, at alle grupper ville få to gange halvfems minutter, dvs. to moduler, som de skulle undervise inden for. Praksiseksperimenterne blev organiseret i to iterationer, således at alle grupper gennemførte deres første forløb, hvorefter anden iteration blev igangsat. På denne måde ville de studerende få tid og mulighed for at inddrage erfaringer og evt. drøfte disse med UR mellem deres eksperimenter i praksis. Vi blev ligeledes enige om, at vi ikke ville bestemme, hvilket område eller emne de studerende skulle arbejde med, så længe det forblev inden for Lærer-Bs temaer fra årsplanen og modulets fokus på *Kommunikation og mundtlige genrer*.

Forældremøde i Forsøgsklassen

24. august 2016 deltog jeg i et forældremøde med forældrene i forsøgsklassen.
På mødet gav jeg forældrene en overordnet orientering om indholdet i mit projekt og det samarbejde, Lærer-B og jeg havde indgået. Jeg havde på forhånd skrevet til forældrene på skolens ForældreIntra, hvor jeg gav en kort beskrivelse af mig selv og mit projekt med en opfordring til at kontakte mig ved eventuelle spørgsmål. Forældrene tog godt imod projektet, og jeg modtog ingen indvendinger. Forældrene var interesserede i, hvorledes de data, der ville blive indsamlet, skulle bruges. Nogle forældre var interesseret i, om de videooptagelser, der blev skabt gennem mine observationer, kunne bruges på anden vis, eksempelvis i forbindelse med klassens trivsel. Dertil svarede jeg, at mine dataindsamlinger kun ville blive brugt i forbindelse med min forskning og henviste til den udarbejdede fortrolighedserklæring (bilag 2). Denne blev yderligere uddybet og drøftet, og jeg bad ved afslutningen af min præsentation forældrene om at underskrive denne i samarbejde med barnet og derefter aflevere den tilbage til Lærer-B hurtigst muligt.

UA afløser UR

26. juni 2017 modtog jeg en mail fra UR, hvor hun af forskellige årsager var nødt til at trække sig ud af projektet. Den primære grund var, at hun på baggrund af fagfordelingen ikke skulle undervise på modulet *Kommunikation og mundtlige genrer,* men derimod på et andet modul. UR påpegede, at modulet, hun nu skulle undervise på, ikke i samme grad var egnet til afprøvninger i en 6. klasse, idet indholdet primært havde fokus på netop *tilegnelsen*, hvilket vil sige begynderlæsning og -skrivning, 'knække koden', skrive sig til læsning, læsebogssystemer til begynderlæsningen m.v. Dette ville ifølge UR give udfordringer i forhold til at få skabt en praksisnær modellering for de studerende, når de skulle ud i praksiseksperimenter i en 6. klasse.
UR pegede på sin kollega UA, der skulle varetage modulet, og som ligeledes havde været med til at udvikle det oprindelige modul. UA var ifølge UR meget interesseret i at deltage i projektet og i en videreudvikling af det didaktiske design med fokus på praksiseksperimenter.
27. juni 2016 skriver jeg tilbage til UR med UA og Lærer-B som cc. I min mail udtrykker jeg forståelse for URs situation, og at jeg fremadrettet vil tage samarbejdet med UA op.

Jeg skriver i denne forbindelse, at det indholdsmæssigt er fordelagtigt at følge samme modul igen, og at det også logistisk er en fordel, at det ligger på samme tid som Lærer-Bs undervisning. Derudover tilkendegiver jeg, at jeg også er interesseret i et styrket samarbejde med UA, idet jeg i andre sammenhænge har forsøgt at etablere en forbindelse til hendes arbejde i projektet *Den forskende læreruddannelse*. Afslutningsvis takker jeg UR for det gode samarbejde.
UA er selv tidligere folkeskolelærer, lektor og cand. pæd. i dansk. Hun er en erfaren underviser og del af den danskfaglige undervisergruppe på læreruddannelsen. Derudover har UA været med til at gennemføre det treårige forskningsprojekt *Den forskende læreruddannelse*, der havde til hensigt at undersøge og udvikle praksistilknytning i læreruddannelsen.

Tredje planlægnings- og designmøde
28. juni 2017 afholdes det første møde mellem Lærer-B, UA og jeg via Skype, da jeg på dette tidspunkt befinder mig på et forskningsophold i Sydney. UA har forud for mødet fået min projektbeskrivelse pr. e-mail, og på mødet bliver projektet kort opsummeret og drøftet i forhold til eventuelle uklarheder. Desuden beskrives processen fra første iteration, og i den forbindelse retter jeg opmærksomheden mod nogle områder, som jeg ud fra mine begyndende analyser af datamaterialet ønskede, vi havde fokus på:

- Øget sammenhæng mellem modulet og Lærer-Bs undervisning og årsplan.
- Øget sammenhæng mellem de deltagelsespligtige opgaver og praksiseksperimenterne.
- Yderligere fokus på responsgruppens rolle som sparringspartnere i forhold til faglige elementer i undervisningen.
- Tydelig eksplicitering af fagdidaktikken.
- Underviseren som rollemodel.

Disse fokuspunkter blev drøftet, og vi aftalte på denne baggrund at oprette en fællesmappe på Google Drev, hvor UA og Lærer-B kunne samarbejde og skabe sammenhæng mellem deres tilrettelæggelse af henholdsvis års- og modulplan, og hvor forskellige ressourcer kunne lægges til orientering for modparten. Vi aftalte ved mødets afslutning, at UA og Lærer-B ville lægge deres årsplaner i drevet, og at vi forblev i kontakt via e-mail frem til næste møde.

Fjerde Planlægnings- og designmøde
21. august 2017 mødtes jeg og UA for at drøfte hendes udkast til modulet. På mødet præsenterede UA en modulplan, hvor hun på baggrund af mødet den 28. juni 2017, havde

forsøgt at tilrettelægge indholdet således, at det dels fulgte strukturen fra første iteration og samtidig tog højde for de ændringsforslag, der var i fokus på forrige møde.

Trinvis opbygning af det faglige indhold
UA påpegede, at hun havde forsøgt at bygge modulet trinvist op, således at de studerende, før de skulle ud i praksis, fik mulighed for at få præsenteret kerneområderne i faget, herunder teoretiske positioner, definitioner af kommunikation og forskellige mundtlige genrer, relationer mellem fagområdet og *Fælles Mål* samt læremiddelanalyser. Vi drøftede endvidere, hvorledes de deltagelsespligtige opgaver kunne skærpes fagligt.

Transformationer af faglig viden
På mødet blev UA og jeg enige om, at der skulle være et skærpet fokus på, at det didaktiske design understøttede de studerendes transformationer af faglig viden. Vi var derfor opmærksomme på, hvorledes aktiviteterne i modulplanen kunne understøtte dette. Jeg gav udtryk for, at erfaringerne fra første iteration pegede på, at de studerende i høj grad havde brug for at få ekspliciteret forbindelsen til praksis. Vi blev derfor enige om, at UA i sin undervisning løbende ville være opmærksom på, at metakommunikere med de studerende om, hvorledes hendes undervisning både kunne være til inspiration for de studerende i forhold til deres praksisafprøvninger og samtidig også kontinuerligt relatere til praksis, fx gennem inddragelsen af *Fælles Mål*, aktivitetstyper, læremidler m.m., der kunne skabe en udvidet rammesætning.

Støttestrukturer til de studerende
Et yderligere fokus på vores møde var, hvorledes designet kunne støtte de studerende i forbindelse med både planlægning af undervisningen samt observationer og feedback til medstuderende. Vi blev derfor enige om at udvikle to ressourcer, som de studerende i forbindelse med praksisafprøvningen kunne tage udgangspunkt i. Det ene skulle give de studerende en støtte i forhold til planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, og den anden skulle understøtte den observerende gruppe.
Vi enedes om, at UA vil komme med et udkast til dette.

Oversigt over de gennemførte interventioner
Opsummerende kan de to gennemførte interventioner skematisk opstilles på følgende måde:

Første iteration gennemført i perioden 07.09.2016 – 21.12.2016		**Anden iteration gennemført i perioden** 06.09.2017 – 15.12.2017	
21.09.2016 – 14.12.2016	Studerende er i grupper i forsøgsklassen	01.11.2017 – 15.11.2017	Studerende er i grupper i forsøgsklassen
04.11.2016	Fremlæggelse af udvalgt del af portofolio (DPO1) i grupper	10.11.2017	Fremlæggelse af udvalgt del af portofolio (DPO1)

			som studiegruppe i plenum på holdet
21.12.2016	Fremlæggelse af refleksioner over praksiserfaringer - DPO2	11.12.2017	Aflevering af skriftlig del af DPO2
		15.12.2017	Fremlæggelse af refleksioner over praksiserfaringer - DPO2

Figur 6: Oversigt over de gennemførte forløb på læreruddannelsen

For at skabe gennemsigtighed og åbenhed omkring projektets data er det muligt at se mine noter i forbindelse med alle gennemførte undervisningslektioner fra modulundervisningen i begge iterationer i dataarkivet[11].

3.2.2 Projektets designløsninger for transformation af faglig viden.

Som det fremgår af de foregående beskrivelser af interventionsforløbet, var der fra både undervisernes, lærerens og min side fokus på en række udfordringer, vi betragtede som vigtige at imødekomme.
Vi ville derfor skabe et didaktisk design, der både indeholdt aktiviteter, hvor fokus var på de studerendes læringsproces i forhold til både at lære og reflektere over transformationer af viden samt aktiviteter, hvor de studerende skulle transformere viden mellem modulet og forsøgsklassen. Der blev skabt designløsninger, her forstået som planlægnings-, gennemførelses- og refleksionsaktiviteter, der byggede på følgende fem designprincipper:

1. Aktiviteter, hvor der skabes sammenhæng mellem modulundervisningens indhold og forsøgsklassen, således at der skabes sammenhæng mellem de to praksisser i relation til fagets indholdsområder (Engle, 2006; 2012).

2. Aktiviteter, der forbereder og støtter de studerende i forhold til bevægelsen på tværs af praksisser, fx gennem undervisningsaktiviteter, der simulerer praksis (Bransford & Schwartz, 1999; Dohn & Hansen, 2018) eller observationer af praksis.

3. Aktiviteter, der giver de studerende mulighed for at skabe undervisningsplaner som grænsekrydsningsobjekter (Star & Griesemer, 1989), som peger frem mod deltagelse i forsøgsklassen.

11 Dataarkivet kan tilgås med en gyldig adgangskode her: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/Yxz6GqS5ceXSiFR

4. Aktiviteter, der muliggør afprøvning af udviklede undervisningsplaner i praksis gennem kollaterale grænsekrydsninger (Beach, 2003; Akkerman & Bakker, 2011).

5. Aktiviteter, hvor studerende i og på tværs af de to praksisser reflekterer over ligheder og forskelle samt deres transformationer af faglig viden som en del af deres egen professionslæring (Lobato, Ellis & Muñoz, 2003; Maton, 2006).

De didaktiske designprincipper blev i projektet pejlemærker, der guidede vores udvikling af fire designløsninger, som både tilgodeså modulets formål og mål samt måder at rammesætte praksisafprøvninger på.
Designløsningerne blev indarbejdet i de eksisterende moduler gennem redesign af modulplaner, aktiviteter og undervisningsindhold.

Jeg vil i det følgende beskrive de fire designløsninger, og hvorledes disse indgik i henholdsvis første og anden iteration. Jeg vil senere i afhandlingens analysedel vende tilbage og uddybe deres realisering i interventionerne, og hvorledes disse influerede på de studerendes transformationer af faglig viden.

Første deltagelsespligtige opgave (DPO1) - performance og fagdidaktik
Den første deltagelsespligtige opgave relaterede sig primært til designprincip 1, 2 og 3 og var en planlægningsopgave, hvor de studerende skulle omskabe fagets videns- og indholdsområder (abstrakt) til elevhenvendte, stilladserende tekster og samtidig også *performe* (konkret) - det vil sige opøve deres egne mundtlige og kommunikative færdigheder og kompetencer som dansklærere.

Første iteration:
Den første deltagelsespligtige opgave (se opgavebeskrivelsen i bilag 3) bestod i udarbejdelsen af fem modeltekster, hvor de studerende demonstrerede deres mundtlige og kommunikative færdigheder inden for fagets genrer. Derudover skulle de studerende udarbejde en tilhørende kommunikativ tekst, der henvendte sig til og understøttede elevernes arbejde med genren i faget.

De studerendes arbejde med første deltagelsespligtige opgave havde til hensigt:

- For det første, at de studerende gennem skabelsen af de fem modeltekster i form af lydoptagelser fik trænet deres egne færdigheder inden for bestemte mundtlige genrer. Disse skulle samles i en portfolio og ledsages af en kommunikativ tekst til eleven. Denne tilgang begrundes af underviserne som vigtig, fordi der i modulet er fokus på, at mundtlighed ikke kun er noget de studerende skal have viden om, men også færdigheder, de selv skal beherske.

- For det andet, at de studerende i designet af den stilladserende tekst som støtte for elevernes arbejde med den mundtlige genre udviklede deres fagdidaktiske kompetencer i relation til reelle praksisafprøvninger i forsøgsklassen.

- For det tredje, at de studerende gennem egne oplevelser og erfaringer med genren fik blik for nogle af de udfordringer, som eleverne ville stå overfor i deres arbejde med genren i skolen. Disse erfaringer kunne potentielt danne udgangspunkt for de studerendes didaktiske planlægning for de efterfølgende praksisafprøvninger i forsøgsklassen.

Anden iteration
I den første deltagelsespligtige opgave i anden iteration (se opgavebeskrivelsen i bilag 3) skulle de studerende udarbejde en portofolio bestående af en modeltekst, hvor de viste deres egne mundtlige færdigheder, og derudover skulle der udarbejdes et skriftligt produkt, hvor de studerende skulle redegøre for deres fagdidaktiske overvejelser. Til forskel fra første iteration, hvor de studerende udarbejder en kommunikativ tekst i form af et arbejdspapir, som de fremlagde gruppevis, skulle de studerende her fremlægge for hele holdet. Til fremlæggelsen skulle de studerende vise deres egne mundtlige performancekompetencer med udgangspunkt i en valgt tekst. Teksten blev valgt af UA med udgangspunkt i de studerendes portfolio, og de studerende skulle fremlægge deres faglige og fagdidaktiske overvejelser i forhold til arbejdet med den pågældende mundtlige genre i skolen.

Redesignet af den første deltagelsespligtige opgave skete på baggrund af følgende overvejelser:

- Erfaringer fra første iteration viste, at studerende ikke inddrog DPO1 som en del af deres planlægning og gennemførelse af praksisafprøvningerne. Derfor vurderede UA og jeg, at den mundtlige fremlæggelse i højere grad gav mulighed for faglige og fagdidaktiske drøftelser, der kunne skabe øget opmærksomhed hos de studerende i forhold til praksisafprøvningerne.

- I første iteration gav de studerende udtryk for, at de didaktiske samtaler efter praksisafprøvningerne var værdifulde i forhold til deres fagdidaktiske refleksioner og overvejelser. UA og jeg så med holdets størrelse in mente et potentiale i at etablere et lignende dialogisk rum, hvor UA kunne understøtte de studerendes fagdidaktiske drøftelser.

- I første iteration var der stor spredning i de studerendes valg af fagligt indholdsområde og genrer. I nogle tilfælde faldt de studerendes valg uden for det, der blev gennemgået på modulet. For at sikre sammenhæng mellem de studerendes valg og modulets indhold skabte UA i opgavebeskrivelsen fokus på en række bestemte

genrer. Disse stemte overens med dem, der blev gennemgået i modulet og det mundtlige genrearbejde i skolen.

- I første iteration var der ikke sat begrænsninger på klassetrin, ud over at de studerende skulle holde sig til indskolingen eller mellemtrinnet. I anden iteration indskærpede UA i opgaveformuleringen, at de studerendes skulle tage udgangspunkt i 6. klassetrin. Dette blev gjort for yderligere at skabe en sammenhæng til praksisafprøvningerne.

I begge iterationer var den første deltagelsespligtige opgave både en performanceopgave, hvor de studerende skulle vise, at de beherskede den mundtlige genre, og samtidigt var det en fagdidaktisk opgave, hvor de studerende skulle overveje faglige og didaktiske problemstillinger i forhold elevens møde og arbejde med genren.

Anden deltagelsespligtige opgave (DPO2) - planlægning, gennemførelse og refleksion

Den anden deltagelsespligtige opgave relaterede sig primært til designprincip 1, 3, 4 og 5. De studerende skulle her planlægge, gennemføre og reflektere over konkret undervisning i forsøgsklassen.

Disse praksisafprøvninger foregik i samme forsøgsklasse og med samme lærer i begge iterationer. Læreren havde en tilbagetrukket rolle og bidrog primært med praktiske gøremål. Hun var til stede i tilfælde af, at der opstod et akut behov, hvor der var brug for en person med indgående kendskab til eleverne og skolen.

Første iteration:

I første iteration (se opgavebeskrivelse i bilag 4a) fik de studerende til opgave at planlægge to undervisningsforløb, der hver havde et omfang på to lektioner á femogfyrre minutter. Begge undervisningsforløb skulle gennemføres i den tilknyttede forsøgsklasse og skulle have et eller flere af modulets indholdsområder som fagligt fokus.

En del af opgaven var, at de studerende skulle skabe et fokus for observationsgruppen, der kunne danne udgangspunktet for faglig og fagdidaktisk feedback efter undervisningen. De studerende skulle derfor overveje, hvilke områder der kunne være interessante for dem at få tilbagemeldinger på.

Som en del af de studerendes grænsekrydsninger skulle de udarbejde en personlig refleksionsblog på Blackboard, hvor de individuelt kunne nedfælde tanker og refleksioner over opmærksomhedspunkter i forhold til processen. Denne del blev UR og de studerende dog enige om at udelade med begrundelse i, at det for de studerende var en for stor arbejdsbyrde, og at de hellere ville fokusere på praksisafprøvningerne.

Efter alle gruppernes gennemførelse af deres praksisafprøvninger i forsøgsklassen skulle de studerende gennem en afsluttende fremlæggelse på modulet beskrive, argumentere og

reflektere over deres faglige og didaktiske valg med resten af holdet og UR. Fremlæggelserne blev organiseret således, at alle grupper fremlagde i femogtyve til tredive minutter, hvorefter der blev givet feedback af holdet.

Anden iteration:
I anden iteration (se opgavebeskrivelse i bilag 4b) fik de studerende ligeledes til opgave at planlægge, gennemføre og reflektere over undervisning i forsøgsklassen. På grund af praktiske omstændigheder og erfaringer fra første iteration blev opgaven reduceret til, at de studerende skulle planlægge ét undervisningsforløb, der havde et omfang på to lektioner á femogfyrre minutter. Der blev derudover foretaget justeringer omkring refleksionsdelen ved at gøre den mere fagligt fokuseret og skriftlig.

I stedet for udelukkende at have fokus på mundtlige fremlæggelser udarbejdede UA en opgave, hvor de studerende blev bedt om foretage analyser af de læremidler, aktiviteter og elevprodukter, som indgik i eller var resultatet af praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. Disse analyser skulle danne afsættet for de efterfølgende fremlæggelser, hvor de studerende skulle beskrive, argumentere og reflektere over deres faglige og didaktiske valg med resten af holdet og UA. I anden iteration skulle de studerende ligeledes skabe fokus for observationsgruppen, der kunne danne udgangspunkt for faglig og fagdidaktisk feedback.

Redesignet af opgaven i anden iteration skete som konsekvens af, at underviseren og jeg oplevede et manglende fagligt og fagdidaktisk fokus i de studerendes refleksioner over deres praksisafprøvninger. Gennem fokus på læremidler, aktiviteter og elevprodukter som analysegenstand ville vi skabe en mere fokuseret tilgang til analyser af undervisningspraksis, der samtidig afspejlede en mere realistisk og professionsorienteret tilgang til evaluering af undervisning. Gennem specificering af det analytiske blik ville vi skærpe de studerendes fokus på faget og deres fagdidaktiske valg frem for almendidaktiske perspektiver som klasserumsledelse og relationsarbejde, der fyldte en stor del af de studerendes refleksioner i første iteration.

Derudover ville vi ved at indskærpe over for de studerende, at de i deres analyser og fremlæggelser skulle tage udgangspunkt i de tekster, der blev anvendt i deres praksisafprøvninger, skabe tydeligere koblinger mellem opgaven og de gennemførte praksisafprøvninger.

Observationsgrupper
Observation af undervisning i forsøgsklassen var en del af gennemførelsen af den anden deltagelsespligtige opgave og relaterede sig primært til designprincip 2 og 5.
Observationsgrupperne kan betragtes som en perifer position i den sociale praksis (Lave & Wenger, 1991), hvor deres læring består i at få øje på de deltagelsesformer og –møn-

stre, der opstår i interaktionen mellem deres medstuderende og eleverne. Gennem observationerne skabes der adgang til praksis ikke alene i fysisk forstand, men også som en muliggørelse af en begyndende eller fortsat deltagelse i skolepraksis, der støtter de studerende i deres praksisafprøvning og professionslæring.

Praksisafprøvninger blev organiseret således, at de studerende i to grupper ad gangen besøgte forsøgsklassen. Den ene gruppe stod for gennemførelsen af den planlagte undervisning, og den anden gruppe deltog som observatører, der havde bestemte fokuspunkter for deres observationer. Disse fokuspunkter var primært givet af den undervisende gruppe. Observationsgrupperne og observationen blev i projektet betragtet som en mulighed for læring, hvor studerende ved at se hinandens praksis selv udviklede et blik på praksis, som ikke kunne frembringes i undervisningen på læreruddannelsen.

Første iteration:
Observationerne havde primært til formål, at de studerende skulle give hinanden kvalificeret og faglig respons på deres præstation i forsøgsklassen. UR så det yderligere som en mulighed for, at de studerende i deres respons kunne arbejde kvalificeret med evalueringsbegreberne Feed Back, Feed Up og Feed Forward. Ved at deltage, observere, beskrive og diskutere forhold i pædagogisk praksis så UR og jeg en mulighed for, at de studerende kunne etablere koblinger mellem det, de så hos deres medstuderende og undervisningen på modulet og blive inspireret til deres egne forløb. I forbindelse med praksisafprøvningerne blev der udarbejdet en støttestruktur i form af et observationsskema (bilag 9a), hvor formålet med observationerne blev uddybet, og hvor der var indlejret et skema med tre fokuspunkter for deres observationer, nemlig:

- **Kommunikationsformer og formidlingsformer**
  Hvordan formidles det faglige stof? Mundtligt, skriftligt, billedligt, gennem bevægelse osv. Hvilke metoder, redskaber eller former kommunikeres der med eller gennem? Fx PowerPoints, skriftlige tekster, lyd. Det handler her bl.a. om, hvordan form og indhold stemmer overens, og om der kommunikeres tydeligt og hensigtsmæssigt i forhold til det planlagte?

- **Interaktionsformer**
  Hvordan er de observerede (elever og studerende) i interaktion med hinanden? Fx tavleundervisning, gruppearbejde, lærer - elev samtaler, studerende - studerende, studerende - lærer osv.

- **Feed Back, Feed Up og Feed Forward**
  Hvordan og med hvilken virkning er de studerende opmærksomme på at stimulere og respondere på elevernes faglige præstationer i fx gruppearbejde, ved tavlegennemgang, opsamlinger og andre interaktionsformer ved at give Feed Back, Feed Up eller Feed Forward?

Støttestrukturen havde til hensigt at skabe fokus for observationsgruppernes arbejde under praksisafprøvningerne, og ydermere så underviserne og jeg et potentiale i, at observationerne blev fastholdt på skrift, således at disse kunne tages med i de efterfølgende drøftelser i de didaktiske samtaler. Derudover ville det være muligt for de studerende at dele noter og observationer med undervisningsgruppen, således at observationerne kunne indgå i fremlæggelsesdelen af DPO2 senere i forløbet.

Anden iteration:
Brugen af støttestrukturen i første iteration var meget begrænset. På samme måde kunne jeg observere, at de studerende ofte ikke fandt det nødvendigt at notere skriftligt under observationerne. De studerende begrundede primært dette i, at deres medstuderende ikke havde givet dem faglige fokuspunkter før undervisningen, eller at disse kom lige inden undervisningens begyndelse, og de derfor ikke havde mulighed for at forberede sig herpå. Dette havde den konsekvens, at de studerendes efterfølgende respons i nogle tilfælde blev af meget almen karakter, der ikke var fokuseret på den faglige performance, men på relationer og adfærdsmønstre i klasseværelset.

I anden iteration blev UA og jeg på baggrund af de tidligere erfaringer enige om at udarbejde en anden støttestruktur med et mere direkte ekspliciteret, fagligt fokus (bilag 9b). Vi tog udgangspunkt i en af de anvendte teorier i modulundervisningen, der fokuserede på *Field*, mundtlige genrer, *Tenor*, forholdet mellem lærerens sprog og elevernes sprog og *Mode,* kommunikationsmåden (Halliday & Hasan, 1985). Der blev klippet uddrag fra teoribogen direkte ind i dokumentet, og der blev udarbejdet et skema, hvor de studerende fik følgende opmærksomhedspunkter:

- Læringsmål (Field).
- Sprog (Tenor).
- Interaktionsformer, herunder aktiviteter, evaluering (Mode).

Redesignet af støttestrukturen med et mere fagligt fokus gav nogle af observationsgrupperne et skærpet fokus og i de efterfølgende didaktiske samtaler oplevede jeg, at de studerende i højere grad havde fokus på de faglige perspektiver.

Didaktiske samtaler
Som designløsning relaterer de didaktiske samtaler sig primært til designprincip 1, 2 og 5 og udfoldede sig som samtaler umiddelbart efter hver praksisafprøvning. Her drøftede de studerende observationer, tanker, oplevelser og spørgsmål, der var fremkommet før og under gennemførelsen af praksisafprøvningerne.

Lave og Wenger (1991:93) understreger i forlængelse af begrebet om legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber, at nybegyndere oftest lærer mest af hinanden. Ud over at grupperne oplevede hinanden i praksis, skulle de didaktiske samtaler skærpe de studerendes blik for faglig og fagdidaktisk teori ved, at de delte erfaringer med hinanden. På den måde kunne de didaktiske samtaler både være inspirerende i forhold til den videre planlægning, men også rejse faglige og didaktiske spørgsmål og løsninger, som de studerende var optagede af.

De didaktiske samtaler blev gennemført på samme måde i både første og anden iteration ved at observationsgruppen, undervisningsgruppen og jeg satte os i et lokale på skolen eller på professionshøjskolen. Her blev der med afsæt i den netop gennemførte undervisning drøftet oplevelser og erfaringer. Observationsgruppen fik her mulighed for at fremlægge deres observationer og byde ind med opmærksomhedspunkter fra undervisningssituationen.

3.3 Projektets empiriindsamling og analytiske fremgangsmåder

I det følgende afsnit vil jeg beskrive projektets empiriindsamling og analytiske fremgangsmåder. Design-Based Research som metodologi er ikke fastlåst i en bestemt metode til dataindsamling, men er derimod åben for brug af både kvantitative og kvalitative metoder, så længe det bidrager til forståelsen af det, der undersøges.
Med en sådan metodisk åbenhed og med de tekniske muligheder, forskeren har i dag for at kunne gå i felten og involvere sig, samles der i sådanne projekter ofte meget store mængder af data. Dele af den indsamlede data bruges i fremskrivningen af de konkrete resultater og pointer, andre dele bruges som baggrundsviden og forskerens mulighed for at gå tilbage i interventionsprocessen og som grundlag for beskrivelser af praksis.
I min datagenerering har jeg anvendt forskellige kvalitative metoder, der både omfatter videostøttede observationer, lydoptagelser af møder og gruppearbejde, didaktiske samtaler med studerende, logbogsskrivning og indsamling af forskellige artefakter i form af undervisningsplaner, opgaver og andre producerede ressourcer i forhold til de studerendes praksisafprøvninger. Det primære formål med indsamlingen af disse mangfoldige datakilder har for mig været at kunne skabe et så righoldigt grundlag som muligt i forhold til at kunne danne mig indtryk af de studerendes deltagelses- og læringsbaner på modulet for derigennem at komme nærmere en forståelse af deres videnstransformationer.
Min dataindsamling har været en konstant balancegang mellem nærhed og distance - forstået på den måde, at jeg på den ene side har måttet overveje nøje, med hvilke metoder jeg kunne komme tæt på de studerendes proces for herigennem at skabe mulighed for fastholdelse af deres interaktioner samt artikulerede forståelser og oplevelser.
På den anden side måtte jeg også overveje, hvorledes jeg kunne skabe overblik og muligheder for at se sammenhænge på tværs af situationer og praksisser, som de studerende bevægede sig mellem.

3.3.1 Projektets empiriindsamling

I det følgende vil jeg redegøre for projektets dataindsamlingsmetoder og hvorledes den samlede empiri er blevet afgrænset i forhold til de efterfølgende analyser.

Deltagerobservationer i felten

Observation som etnografisk inspireret metode kan foregå i en mere eller mindre intens social interaktion mellem observatøren og felten. Det kan spænde fra, at man som observatør er "fluen på væggen", til fuld deltagelse (Kristiansen & Krogstrup, 2009). Bernard (2006:354-356) fremhæver nogle karakteristika ved observationsmetoder, der gør dem særligt egnede til at undersøge praksis. Disse karakteristika har været inspiration for min egen tilgang og vil kort blive beskrevet nedenfor.

For det første er deltagelsesaspektet med til at åbne felten op og give adgang til at studere praksis på måder, som andre metoder ikke tillader. Gennem tilstedeværelse får forskeren mulighed for at få en insiderviden om kulturen og det, der foregår i praksis. Eksempler på insiderviden kan være, hvorledes aktører positionerer og relaterer sig til hinanden i forhold til deres fælles praksis, hvilke konflikter, der opstår under gruppearbejde og indblik i, hvilke baggrunde og livsverdener, de hver især kommer med.
For det andet skabes muligheden for at opbygge en relation til de observerede, der over tid mindsker påvirkningen af forskerens tilstedeværelse som intimiderende eller intervenerende. Forskeren bliver del af felten og gradvist mindre interessant for aktørerne at forholde sig til. Meningen er ikke at blive fuldt medlem af fællesskabet eller helt usynlig for deltagerne, men at forskerens påvirkning mindskes i forhold til aktørernes handlinger og proces.
For det tredje giver deltagelsen i felten mulighed for at få et indblik i de normative og kulturbestemte koder, der er på spil i de fællesskaber, der undersøges. Dermed skabes en intuitiv forståelse for empirien og mulighed for at stille "de rigtige" spørgsmål med en sensibilitet over for feltens forståelse af sig selv og verden. Deltagerobservationer kan dermed ses som en måde at modsvare den kritik, der ofte rettes mod kvalitative studier, nemlig at forskeren kan misforstå en situation eller fortolke den forkert. Deltagelsen kan altså styrke validiteten og legitimeringen af forskerens udsagn og således mindske risikoen for, at konklusioner er kontekstomme og forhastede (Szulevics, 2015: 86).
Endeligt giver deltagerobservationen mulighed for at indfange og adressere forhold, der ikke er tilgængelige med andre metoder. Fra det situerede perspektiv får forskeren førstehåndsoplevelsen af de eksisterende forhold i konteksten. Didaktiske samtaler kan som metode fint skabe en retrospektiv konstruktion af et hændelsesforløb, men er rekonstruktioner, der er løsrevet fra sted og tid, og afhængig af den studerendes evne til at italesætte det, der skete. Observation giver derimod øget mulighed for også at opleve det, der ikke efterfølgende kan artikuleres eller reflekteres over og er dermed med til at skabe et mere detaljeret og virkelighedsnært billede af, hvad der faktisk skete i situationen.

Kendetegnende for mine observationer har været, at jeg i klasserumsundervisningen har holdt mig i baggrunden som observatør og i størst mulig udstrækning ikke har deltaget i de aktiviteter, der er foregået. Det har været vigtigt for mig at være fysisk til stede i felten, fordi undersøgelser af undervisning og pædagogiske praksisser er komplekse og rummer en *vild virkelighed* (Krogstrup, 2011:95), der i forskningsprojekter kan være svær at håndtere. Gennem distance og forsøg på objektivitet øges abstraktionen, og herigennem forsvinder den vilde virkelighed gradvist. Distancen og abstraktionen mindsker og kan i yderste konsekvens hæmme helhedsforståelsen af det, der undersøges. Min tilstedeværelse har været med en intention om at forstå (i det omfang det var muligt) det, der foregik gennem oplevelser og fornemmelser af rummet i sin socialitet og materialitet (Cerwonka & Malkki, 2007). Deltagelsesobservationer kendetegnes ved, at forskeren både deltager og observerer på samme tid, men med forskellig vægtning. Hvor jeg i klasserumsundervisningen var mere tilbageholdende, gik jeg mere aktivt på opdagelse i situationer, hvor de studerende var i grupper eller havde planlægningsmøder i forhold til praksisafprøvningerne. Her havde jeg mulighed for at lytte med og spørge ind til deres faglige overvejelser. Forskellen fra klasserumssituationerne var her, at de studerende var mindre optaget af deres noteskrivning og mere aktive i forhold til selv at formulere deres forståelser af stoffet. Derudover gjorde jeg en del ud af at deltage i pauser og tale med de studerende om deres oplevelser før og efter undervisningen. En anden vigtig adgang til disse oplevelser var gåturen fra Campus til den nærliggende folkeskole, hvor praksisafprøvningerne foregik. Da praksisafprøvningerne lå i forbindelse med undervisningen, valgte de studerende og jeg ofte at følges til skolen. Det var en gåtur på ca. ti minutter, og her kunne jeg både lytte med, når de studerende på vej derhen drøftede den forestående undervisning og igen på vej derfra reflekterede over gennemførelsen. Selv om disse samtaler havde en mere løs og uformel karakter, var de med til at skabe en forståelse af de studerendes oplevelser af studieliv, deres interne relationer samt oplevelser af undervisningen og praksisafprøvningerne, der ellers ikke kom til udtryk.

For at holde samtalerne i en uformel ramme, foretog jeg et strategisk valg om ikke at skrive ned i min notesbog i disse situationer. Jeg ville forblive i øjenhøjde og forhindre, at de studerende følte sig overvågede og dermed ikke var åbne og meddelende. Derudover var det vigtigt for mig at være fuldt ud opmærksom i situationen, således at noteskrivninger ikke blokerede for samtalen og i sidste ende for forståelsen. Jeg skrev dog efterfølgende bemærkninger ind i min personlige notesbog, når der var kommet et eller flere opmærksomhedspunkter op, som jeg mente var vigtige at huske. Jeg blev gennem deltagelsen i sådanne situationer det, Hastrup kalder *min egen informant* (Hastrup, 2010:69). Gennem deltagelsen blev jeg på den ene side klogere på de studerendes oplevelser, selvforståelser og de omstændigheder, der præger deres studieliv. På den anden side var denne tilstedeværelse i felten på denne måde også vigtig for mine egne oplevelser, forståelser og efterfølgende fortolkninger af, hvad der foregik. Selvom alle facetter af den virkelighed jeg undersøgte ikke kunne indfanges, lå der i feltstudiet, at jeg, ved at udsætte mig selv for at undersøge verden gennem min egen person, kunne opnå viden, der var vigtig i forhold til den virkelighed, jeg ønskede at få adgang til (Hastrup, 2010: 59).

Videoobservation

Som en del af empiriindsamlingen blev alle undervisningssituationer, både modulundervisningen på læreruddannelsen og samtlige praksisafprøvninger i forsøgsklassen observeret. Observationerne blev understøttet gennem videooptagelser på et GoPro3+ kamera (i første iteration) og et Canon HF-G25 (i anden iteration). Kamaraerne var monteret på stativ med en ekstern stereo rummikrofon. Kameraernes indbyggede vidvinkel gav mulighed for at dække det meste af rummet, og mikrofonen, der er brugt, var følsom nok til at opfange lyden i en tilstrækkelig kvalitet. Videomaterialet blev efter hver observation omhyggeligt lagret på et sikret og krypteret drev med en adgangskode. Efterfølgende blev materialet fra modulundervisningen[12] og praksisafprøvningerne[13] lagret på en særlig partition oprettet på universitets servere. Videomaterialet blev bearbejdet i videoredigeringsprogrammet iMovie, hvor videomaterialet blev klippet op i mindre enheder og gemt som separate filer.

Både på professionsuddannelsen og på skolen blev videooptagelserne gennemført på den måde, at jeg opsatte kameraet i bagerste højre hjørne af undervisningslokalet for på den måde at indfange hele den del af rummet, hvor deltagerne befandt sig. Det var ikke hensigten at følge den enkelte studerendes færden i fuld detalje, men derimod at skabe et overblik over, hvilke aktiviteter der udfoldede sig i undervisningen, og hvilke bevægelser samt positioneringer deltagerne indtog i forhold til det materielle og sociale miljø. Kameraets placering var et forsøg på at gøre videokameraerne så usynlige som muligt. Dog kunne kameraet flyttes, hvis der i situationen blev skiftet til en lokation uden for kameraets rækkevidde, fx ind i et grupperum.

Forud for optagelserne underskrev både studerende, elever, underviser og lærer en fortrolighedserklæring (bilag 2), hvor jeg omhyggeligt har beskrevet mine intentioner med optagelserne, og i hvilke sammenhænge disse vil blive anvendt og formidlet i forhold til min forskning.

I forskningsprojektet havde jeg fokus på at fastholde righoldige detaljer i forhold til situationer, hvor de studerende gennem tilpasninger til bestemte situationelle betingelser transformerede faglig viden. Jeg har især været optaget af de studerendes formidlingssituationer i forsøgsklassen, hvor jeg i observationerne havde fokus på deres interaktioner med det materielle og sociale miljø. Det betød, at jeg traf en række valg i forhold til, hvordan videomediet skulle støtte mine observationer og datagenerering.

---

12 Materialet fra modulundervisningen kan tilgås via dataarkivet med en gyldig adgangskode her: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/R9W9GYnKLXmwpeR

13 Materialet fra praksisafprøvningerne kan tilgås via dataarkivet med en gyldig adgangskode her: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/fH4yRaqkGeWyAc6

Eksempelvis fravalgte jeg at følge en bestemt studerende med et håndholdt kamera, da dette ville være forstyrrende i situationen. Jeg fokuserede heller ikke på en specifik situation i rummet, fx et gruppearbejde, hvor jeg kunne have placeret kameraet for særligt at indfange dette.
Mine videooptagelser var styret af, at jeg ville have muligheden for at kunne fastholde og gense de processer, de studerende var igennem som en del af deres undervisning og deres besøg i praksis. Optagelserne muliggjorde, at jeg kunnet gå tilbage til forskellige situationer efterfølgende og genopleve observationen med henblik på at gennemskue eventuelle sammenhænge, som jeg ikke havde haft fokus på i den oprindelige observation, men som fremkom i takt med progressionen i mine analyser.
Med videoen som støtte og konstant blik på helheden, var det muligt at øge detaljeringsgraden og efterfølgende zoome ind på specifikke detaljer, når jeg genså videoklippene i analyseprocessen. Dette muliggjorde, at jeg kunne vende blikket mod andre dele af praksis under tilstedeværelsen i felten.

Med videomediet som afsæt var det været muligt at skabe bestemte billeder af undervisningssituationer, der understøtter mine undersøgelser. Disse vender jeg tilbage til under beskrivelsen af min analytiske fremgangsmåde.

Didaktiske samtaler som metodisk greb
Ud over observationer, der gav mig et ydre blik på de studerendes interaktioner, havde jeg, for kunne besvare mit forskningsspørgsmål, brug for også at spørge ind til de studerendes tanker og oplevelser over den gennemførte undervisning i relation til deres planlægning. Derudover var jeg interesseret i at undersøge, hvorledes undervisningsgruppen og observationsgruppen drøftede den netop oplevede undervisningssituation for derigennem at få indblik i, hvilket fagdidaktisk blik de studerende selv havde.
Jeg havde derfor brug for et metodisk greb, der kunne supplere mine observationer med et intersubjektivt blik (Rogoff, 2003), hvor de studerendes dialoger ikke blev stramt styret af mig, men alligevel holdt sig inden for projektets rammer.
Med udgangspunkt i projektets designløsning: *didaktiske samtaler* fandt jeg det naturligt, at sådanne dialoger kunne foregå her.

Intentionerne for de didaktiske samtaler i projektet var:

- At få de studerende til at italesætte deres umiddelbare oplevelser og refleksioner over gennemførelsen af deres didaktiske design.

- At drøftelserne tog udgangspunkt i observationer, hvor alle deltagere var til stede. Dette gav mulighed for uddybninger af de oplevede meningsforhold og fagdidaktiske sammenhænge.

- At drøftelserne primært havde fokus på faglige og fagdidaktiske perspektiver.

- At drøftelserne skulle bidrage med et subjektivt og intersubjektivt perspektiv, hvor de studerende kunne diskutere hinandens forståelser af hændelserne.

- At drøftelserne var støttet, men ikke fast styret, af en på forhånd planlagt spørgeramme, således at konkrete spørgsmål, der opstod under observationerne eller fremkom efterfølgende, kunne drøftes.

- De didaktiske samtaler skulle være et læringsrum for både forsker og deltagere, der kunne tage erfaringer og oplevelser med sig.

- Ved at supplere observationens ydre blik med et mere subjektivt og intersubjektivt blik, kunne samtalerne biddrage til øget datavaliditet, der kunne lede hen mod en mere righoldig forståelse af, hvad der skete i praksisafprøvningerne.

Opmærksomhedspunkter, jeg særligt har måttet forholde mig til i forbindelse med dette metodiske greb, var:

- Der kunne opstå en risiko for, at jeg blev faglig vejleder for de studerende. Jeg var derfor særlig opmærksom på, at dialogerne ikke fik karakter af vejledningssessioner, hvor jeg kom med råd, forbedringsforslag til deres didaktiske designs eller andre former for fagdidaktisk sparring. Jeg forholdt mig derimod spørgende og undrende til de studerendes oplevelser og udtalelser.

- Dialogerne havde potentiale til at blive meget lange, og jeg var derfor nødt til at sætte en ramme for hele sessionen og for de enkelte strukturelle dele. Eksempelvis var det til hver session nødvendigt med en afvejning af, hvor meget tid, der skulle afsættes til observationsgruppens feedback, eller hvor meget tid, der kunne afsættes til at forfølge ét tema eller opmærksomhedspunkt i dialogen.

Konkret blev de didaktiske samtaler gennemført ved, at undervisergruppen, observationsgruppen og jeg umiddelbart efter hver praksisafprøvning på skolen satte os sammen og drøftede de oplevelser, refleksioner og spørgsmål, som de studerende og jeg havde med udgangspunkt i vores observationer. Der var som udgangspunkt afsat tredive minutter til sessionen, hvoraf femten til tyve minutter tog udgangspunkt i min spørgeguide, og ti til femten minutter var forbeholdt observationsgruppens feedback og andre opmærksomhedspunkter. Jeg anvendte i denne forbindelse en diktafon til fastholdelse af dialogen og senere transskription[14].

---

14 Transskriptioner kan tilgås via dataarkivet med en gyldig adgangskode: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/eKMJLdX8FjjYNdM

I forbindelse med observationerne havde jeg udarbejdet en samtaleguide (bilag 12), der i overordnede overskrifter kunne hjælpe med at styre mit blik i observationerne og samtidig være strukturerende i forhold til den efterfølgende dialog. Det var vigtigt for mig, at jeg ikke fastlåste observationerne og samtalen i faste kategorier og emner, og jeg besluttede derfor, at samtaleguiden skulle være åben og kun rammesættende i mere overordnet forstand. Samtaleguiden, som jeg brugte i forbindelse med de didaktiske samtaler, var inddelt i tre overordnede punkter: Planlægning, gennemførelse og generelle refleksioner.

I forbindelse med *planlægningen* blev de studerende bedt om at forholde sig til, hvordan de havde grebet planlægningsprocessen an, og hvorledes den undervisning, de havde deltaget i på professionsuddannelsen, understøttede denne proces. De studerende blev bedt om at forholde sig til områder som udvælgelse af aktiviteter, stof, tekster, og hvorledes modulets indhold på uddannelsen samt underviseren havde haft indflydelse på deres valg i forhold til designet.

I forhold til *gennemførelsen* centrerede dialogen sig omkring realiseringen af deres design, og hvorledes det, de studerende havde planlagt på forhånd, lod sig gennemføre i forsøgsklassen. De studerende blev bedt om at forholde sig til de tilpasninger, de måtte gøre sig in situ, og hvilke overraskelsesmomenter de særligt havde været opmærksomme på.

I forhold til de *generelle refleksioner* blev de studerende bedt om at forholde sig til muligheder og udfordringer for koblinger mellem modulet og forsøgsklassen. Fx blev de studerende bedt om at reflektere over forskelle på at bearbejde fagligt stof i forhold til på den ene side at deltage i undervisningen på professionshøjskolen og på den anden side at skulle undervise en klasse i folkeskolen. Ydermere blev de studerende bedt om at forholde sig til deres egen læringsproces som en del af grænsekrydsningerne mellem modulet og forsøgsklassen samt grænsekrydsningernes barrierer og potentialer i denne sammenhæng.

Andre datakilder

Ud over observationer og didaktiske samtaler, som jeg i projektet har anset som mine primære datakilder, har jeg også indsamlet og gennemset nedenstående datamateriale med henblik på, at skabe et mere nuanceret billede.

Deltagelsespligtige opgaver

I forbindelse med udarbejdelsen af to deltagelsespligtige opgaver har de studerende produceret multimodale tekster i form af PowerPoint-præsentationer, modeltekster, læringsressourcer, og de har gennemført fremlæggelser.

Produkterne fra den første deltagelsespligtige opgave blev lagret i modulets tilknyttede Blackboard modul i form af lydklip og multimodale tekstdokumenter[15].
Fremlæggelsen i DPO2 blevet videooptaget. I anden iteration blev der tilknyttet en skriftlig del til refleksionerne. Disse dokumenter er ligeledes blevet indsamlet[16].

Lydoptagelser af gruppearbejde i første iteration
Under deltagerobservationerne på professionshøjskolen blev de studerende inddelt i grupper for at løse opgaver og samarbejde om planlægningen af deres praksisforløb. Da jeg som observatør ikke kunne være hos alle grupper på en gang, fik grupperne en diktafon udleveret og blev bedt om at starte den, når de gik i gang med deres arbejde og slutte optagelsen, når de mente opgaven var løst. Det viste sig at være en udfordring at lade informanterne styre diktafonerne, idet teknikken drillede, eller fordi de slukkede diktafonen, når samtalen fik privat karakter og glemte at tænde den igen. Pga. datakildens ufuldstændighed, har jeg valgt ikke at bruge optagelserne som primær datakilde, men at bruge dem, når der i analyserne specifikt var brug for at lytte til disse episoder.

Undervisningsressourcer
Til hver undervisningsgang på modulet havde underviseren forberedt en række slides, som understøttede og strukturerede hendes gennemgang. Derudover blev der gjort brug af internetlinks, tekstuddrag, online læremidler og hjemmesider, der blev drøftet i undervisningen. Alle disse blev lagret eller tilgængeliggjort via Blackboard. Da professionshøjskolen de sidste år af projektet valgte at udskifte deres LMSsystem, har det ikke været muligt at fastholde al kommunikation, der er foregået her mellem underviserne og de studerende. Jeg har dog kunnet genetablere dele af filstrukturen på SDUs LMS, således at jeg kunne genfinde de undervisningsressourcer, som blev inddraget i begge iterationer. I forbindelse med de studerendes praksisafprøvninger har de i forskelligt omfang produceret undervisningsplaner og læringsressourcer i form af PowerPoints, arbejdspapirer mv. Disse er blevet indsamlet og anvendt som en del af analyserne.

Logbøger og feltnoter
Jeg har under forskningsprocessen ført en håndskrevet møde- og proceslogbog, hvor tanker og refleksioner fra møder og andre aktiviteter er nedfældet. Under forskningsprocessen valgte jeg brugen af en logbog som et primært personligt refleksionsværktøj, der skulle understøtte mig i en kritisk stillingtagen til *hvad, hvordan* og *hvorfor*.

---

15 Produkterne kan tilgås via dataarkivet med en gyldig adgangskode:
https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/imiMMqLzb6iM4xY

16 Dokumenterne kan tilgås via dataarkivet med en gyldig adgangskode: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/4aas-BYnycWrn8kw

Som det understreges af Saldaña (2016:44) understøtter logbogsskrivningen og efterfølgende afkodningen en måde, hvorpå forskeren kan gå i dialog med sig selv, for derigennem at udfordre egne forforståelser og samtidig skabe et overblik over de sammenhænge, forskeren skaber gennem de valg, der træffes. Ud over logbogen har jeg ligeledes været omhyggelig med systematisk at gemme alle mailkorrespondancer mellem de deltagende aktører. Dette giver mig ligeledes mulighed for at gå tilbage og genskabe en del af forløbets historik.
Det skal her nævnes, at jeg ikke går i detaljer med hele historikken. Jeg har således foretaget en selektering af, hvad jeg finder relevant at fremhæve for på den ene side at skabe transparens i forskningsprojektet og på den anden side at kompleksitetsreducere materialet således, at læseren ikke tabes i detaljen.

Som en del af min forskning har jeg også haft en fysisk logbog med mig i felten, hvor jeg har skrevet umiddelbare observationer og tanker ned. Feltnoterne er blevet til på mange forskellige måder og i forskellige tidsmæssige afstande fra det, de beskriver, men de har været betydningsfulde for fastholdelsen af konkrete erindringer om livet i felten.
Logbogen har vist sig vigtig for mig, idet jeg har kunnet dokumentere forskellige dele af min forskningsproces, og den har fungeret som et vigtigt personligt reflektionsværktøj og en mulighed for at fastholde bestemte pointer, der er udsprunget gennem deltagelse i forskellige forskningsaktiviteter som konferencer, møder, studiebesøg, litteraturlæsning m.m.

Empiriske afgrænsninger for analyserne
At undersøge pædagogiske praksisser er komplekst, og som det fremgår er det indsamlede materiale, omfangsrigt og alsidigt både i form og indhold. Da min tilgang som forsker har været etnografisk inspireret med en åbenhed for, hvad der udfolder sig i den pædagogiske praksis, når didaktiske designs implementeres, har denne tilgang været nødvendig for på bedst mulig måde at indfange den kompleksitet, der ligger i at undersøge genstandsfeltet. Som det vil ses gennem afhandlingens analyser i kapitel fire, vil noget af det empiriske materiale få en mere fremtrædende betydning end andet. Dette afgøres dels på baggrund af forskningsspørgsmålet, men også på baggrund af mit teoretiske afsæt.
En vigtig pointe fra et sociokulturelt perspektiv er, at der er et slægtskab mellem tænkning og kommunikation, men at disse ikke er identiske. Som det formuleres hos Säljö:

> *Det, vi siger, er ikke et direkte spejl af, hvad vi tænker, og det, vi tænker, afspejles ikke nødvendigvis i det, vi siger (Säljö, 2003:123-124)*

Säljös pointe er i denne sammenhæng, at forskeren kun har adgang til en del af det, der er på spil i situationen. Vi kan gennem forskellige former for metoder undersøge, hvad mennesker siger, skaber eller gør, men der er ikke en direkte forbindelse til det, de tænker. Vores adgang er begrænset. Ydermere er kommunikative handlinger et udtryk for en her-

og-nu situation, hvor det, der fremkommer, er situationel og et forsøg på at handle og kommunikere i overensstemmelse med de betingelser, situationen stiller.
Dette har en afgørende betydning for, hvordan jeg udvælger og behandler min empiri. Som allerede antydet har dele af materialet en mere fremtrædende karakter end andet i mine analyser. Dette sker netop i overensstemmelse med tanken om, hvilken adgang materialet giver i forhold til på den ene side at finde kendetegn på de studerendes faglige videnstransformationer og på den anden side at finde tegn på, hvad der understøtter beskrivelser af situationen, således at udenforstående også har mulighed for at få indblik i hvad der er på spil.

Som Rogoff (1995, 2003) peger på, involverer en analyse af deltagelse i sociokulturelle praksisser fokus på *det personlige*, *det interpersonelle* og *det institutionelle* plan for at få øje på deltagelsesmønstre, og hvorledes disse kommer til udtryk gennem ligheder og forskelle på tværs af sociokulturelle aktiviteter. Det personlige, det interpersonelle og det institutionelle som en del af det analytiske fokus træder på forskellige tidspunkter i forgrunden og baggrunden for hinanden, men må hele tiden medtænkes.
I et klasserumsperspektiv kan dette fx ses som analyser af individets kommunikative handlinger, samspilssituationer mellem individerne samt skolens institutionelle og kulturelle betingelser.
En måde, hvorpå det analytiske fokus i projektet blev indsnævret, var gennem fokuseringen på den del af de studerendes udvikling, der omhandlede deres uddannelse til lærere i danskfaget -med særligt fokus på kommunikations- og mundtlighedsdimensionen. Dette havde indflydelse på, mine observationer, noter og efterfølgende analyser af data. Jeg har haft fokus på interaktionsmønstre og sproglige ytringer og handlinger i undervisningen, der afspejler beskæftigelsen med fagets indhold.

På *det personlige* plan har der eksempelvis været fokus på propositionel- og praksisviden på hhv. et domæne- og aktivitetsinternt niveau. Spørgsmål der har bidraget til analysen kunne her være:

- Hvilke bidrag kommer den studerende med i undervisningssituationer på uddannelsen?

- Hvorledes tager den studerende et fagligt emne op med eleverne i klasserummet?

- Hvilke faglige undervisningsstrategier anvendes i forbindelse med formidlingen af det faglige stof?

På et *interpersonelt* plan har analyserne bl.a. fokuseret på, hvorledes de studerende i gruppen og med baggrund i deres dispositioner har forhandlet sig frem til løsninger på den udfordring modulet, har stillet vedr. planlægning og gennemførelse af undervisningen af

elever i folkeskolen. Fra dette perspektiv er de didaktiske designs som medierede artefakter og de ytringer, som de studerende er kommet med i den forbindelse (didaktiske samtaler, bilag 11) af stor betydning. Herigennem bliver det muligt at få indblik i deres overvejelser vedr. faglige valg og begrundelser, samt hvilke dispositioner og deltagelsesmønstre, der har præget samarbejdet. Det er klart, at de studerendes egne udsagn eller produkter ikke kan stå alene, idet de valg, der træffes, ikke altid er fuldt ud bevidste eller efterfølgende tydeligt artikuleret. Derfor danner mine observationer fra klasserummet et væsentlig bidrag til en samlet forståelse af de studerendes valg og realisering af deres didaktiske design.

Det *institutionelle* plan danner rammerne omkring de aktiviteter, der udfoldes. Derfor må disse også tages i betragtning som del af baggrunden for analyserne. Undervisningslokaler er sociale konstruktioner, der medierer særlige handlings- og organiseringsmuligheder. Hvorledes muligheder og krav gribes af den studerende, er et spørgsmål om at genkende de situationelle betingelser, der stilles på det aktivitetsrammesættende niveau. I analyserne må der derfor impliceres et blik for, hvorledes fagets og uddannelsens faglige målsætninger omsættes og spørges ind til, hvorledes de studerende har operationaliseret *Fælles Mål* eller inddraget specifikke teorier og metoder som læringsmålstyret undervisning som en del af deres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen på skolen. Analyserne på det institutionelle niveau afspejler dermed de påvirkninger, de ydre rammer har på måden, de studerende agerer på i den sociale kontekst.

Et kritisk blik på den empiriske afgrænsning

I mine undersøgelser har jeg altså truffet en række valg, der udover at indsnævre mit undersøgelsesfokus til ét af flere perspektiver, nemlig det faglige, også har medført andre afgrænsninger. Disse afgrænsninger kan opsummeres på følgende måde:

- Fokus på de studerendes interaktioner og brug af artefakter i situationer, hvor det var forventeligt, at de skulle anvende deres danskfaglige viden og fagdidaktiske kompetencer.

- Som baggrund for analyserne at identificere de faglige områder, der har været i fokus på modulet *Kommunikation og mundtlige genrer* for herefter at lede efter sammenhænge mellem disse og de forløb, de studerende har gennemført i forsøgsklassen.

- At lade de studerendes stemmer få en fremtrædende rolle i mine forståelser og fortolkninger. Jeg har gennem samtaler forsøgt at etablere et rum for, at de studerende kunne komme til orde i forhold til de umiddelbare oplevelser og refleksioner, de har haft i forbindelse med praksisafprøvningerne. Dette har medført, at jeg

har været opmærksom på, hvorledes deres refleksioner kom til udtryk i den deltagelsespligtige refleksionsopgave, som har været indlejret i modulundervisningens didaktiske design.

- Fokus på faglige ressourcer, som de studerende har produceret og anvendt i deres praksisafprøvninger og at se disse som didaktiske designs, der både afspejler de studerendes didaktiske planlægning og som medierende artefakt for den sociale praksis, der udgør praksisafprøvningerne.

Ovenstående tilvalg har også betydet fravalg. Eksempelvis har min optagethed af at lade de studerende selv komme til orde betydet, at jeg har midlertidigt forlader den mere traditionelle ekspertrolle i undersøgelsesfasen, men genoptager denne i verificeringsfasen i forbindelse med analyser og konklusioner. Jeg har i denne sammenhæng særligt været inspireret af Joan Lobato der, som det fremhæves i mit review, påpeger vigtigheden af, at de involverede aktørers oplevelser italesættes. Jeg har fulgt de studerende gennem deres deltagelsesbaner og drøftet deres oplevelser med dem. Jeg har derigennem både haft et udefrakommende blik, men har i høj grad været interesseret i at få de studerendes perspektiv på situationerne. Denne tilgang er valgt på baggrund af kritikpunkter, der fremsættes i forhold til transferforskningen (Greeno, 1997; Lave, 1988; Packer, 2001; Carraher & Schliemann, 2002; Beach, 2003). I kritikken påpeges den gennemgående udfordring i at forstå, hvad transfer er, og hvilke underliggende mekanismer, der fremmer eller begrænser denne proces (Lobato, 2006).
Som det fremhæves i afhandlingens litteraturreview, påpeger Lobato, at tilgange til transferforskning gennem designeksperimenter, der har fokus på undervisningsudvikling, ofte er baseret på normative effektmålinger af designet. Denne type af undersøgelser begrænses derfor af, at der opstilles snævre kriterier for, om der *er* eller *ikke er* tegn på transfer mellem transfersituationen og læringssituationen. På baggrund af disse ensidige resultater udledes generalisérbare teorier omkring deltagernes læring, der ikke nødvendigvis medfører udvikling af bedre undervisningsdesigns, men i højere grad tilpassede træningsaktiviteter for at skabe mindre afstand mellem lærings- og transferaktiviteter (Lobato, 2012). Et muligt modsvar til transferforskningens snævre fokus præsenteres hos Lobato (2006, 2012) som *Actor-Oriented Transfer Perspective* (AOT). Med denne tilgang indtager DBR-forskeren et perspektiv, der i de empiriske undersøgelser er åben for deltagernes egne perspektiver på, hvad, hvordan, hvor og hvornår der er tale om transfer eller ej. Denne italesættelse giver forskeren et supplerende udgangspunkt for at forstå de processer, der udfolder sig og et indblik i, hvorledes deltagerne udvikler dispositioner og deltagelsesmønstre mellem kendte og nye situationer (*generalization of learning*). AOT-perspektivet udvider derved forskerens muligheder for at få øje på og forståelser for detaljer i de studerendes proces, der i udgangspunktet ikke er taget højde for.
Dermed kan de studerendes perspektiv være et vigtigt bidrag til analyser og fortolkninger, i forhold til at skabe en helhedsforståelse af, hvorledes transformationer af viden som meningsskabelsesproces udfolder sig, frem for om det sker eller ikke sker.

Transferopgaven er, som jeg har redegjort for tidligere (afsnit 1.2), et institutionelt og professionsdidaktisk anliggende. Mere overordnet kan det derfor diskuteres, om det giver mening at vægte de studerendes perspektiv på egen faglighed og koblinger mellem teori og praksis. En kritik, der med rimelighed kan rejses er, at der i AOT-tilgangen ligger en fare for, at ekspertperspektivet og noviceperspektivet sidestilles (Lobato, 2012), hvor de studerendes fortolkninger af de situationer, de selv indgår i, bliver for tungtvejende. Forskellen på de to perspektiver er, at eksperten, i modsætning til novicen, råder over en række begrebsforståelser (conceptual agency), der støtter og former deres oplevelser af nye situationer. Eksperten har derved en forståelse, der muliggør, at de ser sammenhænge, modsætningsforhold og hvad der er relevant at udlede af situationen, som novicen endnu ikke har (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Følges denne tænkning, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om de studerende selv er i stand til at opdage og italesætte de transformationsprocesser, der foregår i og på tværs af praksisser, idet der må antages, at der vil være situationer og perspektiver som de studerende ikke selv lægger mærke til eller er i stand til kommunikativt at udtrykke. Dermed kan der argumenteres for, at de studerendes egne oplevelser ikke er tilstrækkelige til at verificere forskerens konklusioner i forhold til, om - og i så fald hvordan, transformationer af faglig viden finder sted eller ej.
Spørgsmålet bliver derfor, hvordan forskeren sikrer sig en sammenhæng mellem forskningsspørgsmålet, interventionerne, dataindsamlingen og fortolkningerne af det, der iagttages i de sociale praksisser. Det dobbelte forskningsperspektiv, der findes i Design-Based Research lægger op til en vekselvirkning mellem hhv. en *undersøgelsesfase*, hvor jeg som forsker går i felten, og en *verificeringsfase*, hvor jeg i perioder uden for feltarbejdet analyserer empirien og søger generalisérbare mønstre og kendetegn (Lobato, 2008; Lobato m.fl., 2015).
AOT-perspektivet ses som en egnet tilgang i selve *undersøgelsesfasen*, hvor de studerendes proces er i fokus. Der skabes mulighed for at få indblik i, hvilke koblinger og *focusing phenomena* (Lobato, Ellis & Muñoz, 2003) de implementerede designløsninger og støttestrukturer etablerer gennem deltagernes interaktion med og forståelse af dem. På den måde kan forskeren anvende deltagernes positive og negative oplevelser i forbindelse med revisioner af disse designs.
En vigtig pointe hos Silverman (2014) er, at den deltagende forsker ikke kan iagttage situationen på afstand. Dette kan både medføre, at forskeren ubevidst påvirker og påvirkes gennem sin deltagelse, men også at der kan opstå diskrepanser mellem forskerens og deltagernes oplevelser af det, der sker omkring dem. I *verificeringsfasen* gælder det for forskeren derfor om at skabe en analytisk distance i et forsøg på, at se situationerne på ny. Ved gennemsyn og analyser af videooptagelser, faglige analyser af didaktiske designs og transskription af samtaler, har forskeren mulighed for at skabe en distance og lede efter indikationer på ligheder og forskelle i opfattelsen af, hvad der skete i situationen. Afhandlingens analytiske rammeværk, skaber dermed et andet afsæt end AOT.
Ved at kombinere undersøgelsesfasen og verificeringsfasen, bliver det dermed ikke deltagernes oplevelser alene, der er styrende for analyserne og konklusionerne, men deres

oplevelser er med til at udfordre det normative blik, forskeren kommer med. Deres bidrag og oplevelser inddrages aktivt i etableringen af nye opmærksomhedsfelter, der ikke på forhånd er givet. AOT-perspektivet bidrager dermed til, at der stilles *hvad* og *hvordan* spørgsmål i undersøgelsesfasen, der understøtter spørgsmålet om, *hvad der virkede* (og hvad der ikke virkede) og særligt *hvorfor* det virkede (og ikke virkede) i verificeringsfasen.
En vigtig pointer i dette afsnit er, at AOT-perspektivet ikke kan stå alene i forhold til afhandlingens konklusioner, men må ses som et supplerende bidrag til undersøgelse af de studerendes transformationer af faglig viden. AOT-perspektivet er med til at åbne felten, idet de studerendes italesættelser af deres oplevelser, kan understøtte identificering af elementer, der har betydning for deres proces. Eksempelvis har de didaktiske samtaler med grupperne givet mig vigtige indsigter i, at en del af de studerendes udfordringer i forbindelse med planlægningen af undervisningen, ikke udelukkende skyldes manglende teoretisk viden. Derimod viste det sig, i højere grad at være en usikkerhed i forhold til en skelnen mellem faglige begreber i relation til mundtlighed som hhv. videnskabelig disciplin og undervisningsområde i skolen.

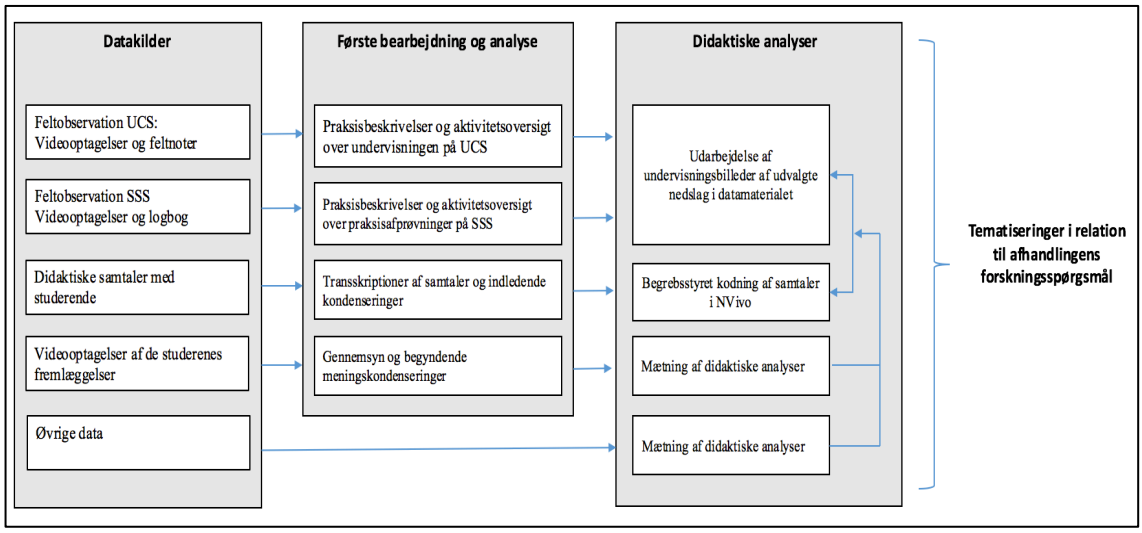
Nedslag i empirien
Afhandlingens konklusioner hviler på udvalgte eksempler fra den samlede empiri. Der kan her være en fare for, at disse eksempler kan fremstå som løsrevne fra sammenhængen og udelukkende bekræftende i forhold forskerens påstande (Silverman, 2015). I analyserne er det derfor hensigtsmæssigt, at udvalget af særlige nedslag og udpluk beror på generelle mønstre og strukturer (Erickson, 1977) og samtidig giver mig muligheden for at gå i dybden med det særlige eller specifikke (Thisted, 2015).
Jeg har derfor også her været nødt til at træffe en række valg i forhold til kondenseringer af det empiriske materiale og fremhæve det, der for mig fremkom som det mest væsentlige i forhold til besvarelsen af forskningsspørgsmålet. Det har betydet, at jeg i afhandlingen ikke præsenterer hele mit empiriske materiale, men derimod udpluk, der adresserer de pointer, der er fremkommet på baggrund af analyserne.
De udvalgte dele i empirien, hvor jeg undersøger de studerendes kommunikation og interaktioner, befinder sig inden for følgende nedslag:

- Praksisafprøvningerne i forsøgsklassen.
- Didaktiske samtaler med de studerende umiddelbart efter praksisafprøvningen.
- De studerendes deltagelsespligtige opgaver i forhold til planlægning.
- Fremlæggelser med refleksioner over de deltagelsespligtige opgaver.

Nedslagene afspejler tidspunkter i de studerendes læringsbaner, hvor jeg har haft mulighed for at undersøge deres transformationer af faglig viden mellem uddannelseskonteksten og professionskonteksten.

3.3.2 Den analytiske fremgangsmåde

Projektets analyser kan ikke beskrives som en lineær proces, men derimod som en proces, hvor jeg har bevæget mig både på tværs og i dybden af datamaterialet på forskellige tidspunkter. På tværs, når jeg har ledt efter mønstre, og i dybden, når jeg har forfulgt et særligt opmærksomhedspunkt i analyserne. Selv om det ikke giver et fuldendt billede af mine bevægelser i empirien, er nedenstående figur 7 konstrueret med det formål at give læseren af afhandlingen et overblik over bearbejdningsprocessen, og hvorledes de indsamlede datakilder har informeret mine analyser:



Figur 7: Oversigt over den analytiske bearbejdning af mine data

Som det kan ses i oversigten, er feltobservationerne og de didaktiske samtaler for mig centrale, hvorimod de studerendes fremlæggelser (og det øvrige) datamateriale har haft en mere mættende og informerende funktion i forhold til mine analytiske pointer. Det har betydet, at en del af datamaterialet er forblevet i sin rå form, hvorimod andet i højere grad er blevet bearbejdet og har skiftet form. Et eksempel på sidstnævnte er arbejdet med videooptagelserne fra observationerne i felten, som jeg har kondenseret til det jeg kalder *undervisningsbilleder*, som jeg uddyber nedenfor.

Som en del af kodningen og analyserne af den indsamlede data har jeg i videst omfang anonymiseret deltagerne, således at de ikke fremgår af afhandlingen med deres rigtige navne, men derimod et præfix og/ eller gruppenummer. Jeg har for selv at kunne fastholde deltagernes identitet konstrueret et aliasskema, hvoraf det fremgår, hvilke deltagere, der menes med det specifikke præfix, således at jeg ikke risikerer uhensigtsmæssige forvekslinger i datamaterialet.

Analyserne har bevægelserne på tværs af materialet også haft til formål at finde data, der modsiger egne antagelser. Jeg har derfor ikke kun ledt efter steder, der kunne bekræfte mine antagelser, men også ledt efter steder, hvor disse blevet udfordret. Jeg vil senere i dette afsnit vise, hvorledes min analytiske fremgangsmåde har vekselvirket mellem teori

og empiri, men vil her fremhæve et eksempel på, hvorledes der har været opmærksomhed rettet mod indre modsigelser i empirien.
Det var i projektet en antagelse, at praksisafprøvningerne som en designløsning var en hensigtsmæssig måde at understøtte de studerende i transformationer af faglig viden. Måden, praksisafprøvningerne blev rammesat på, skulle hos de studerende ses som en måde at skabe en større sammenhæng mellem fagets teorier og skolepraksis. Jeg var derfor opmærksom på udsagn eller observationer, der ville modsige denne antagelse. Følgende eksempler illustrerer måden, hvorpå opmærksomhed på indre modsigelser i empirien kom til udtryk på i analyserne:

Opmærksomhedspunkt: Praksisafprøvninger som designløsning for transformationer af faglig viden			
Data/ empiri:	**Antagelse:**	**Teori:**	**Foreløbig tolkning:**
Bearbejdet uddrag fra didaktisk samtale Gr4_DS_1: L: Altså jeg synes, og det mener jeg virkelig, jeg synes virkeligt, det er dejligt, vi kan komme ud. For jeg synes næsten praksis, selvfølgelig giver teorier os meget... man skal have sin teori også, men jeg synes praksis, det næsten nogle gange giver mere end teori. (…) Fordi man kommer ud, og man oplever det sådan, du ved, ikke på egen krop på en måde, men man oplever, hvilke situationer man har læst om, og hvordan man… fordi man ved jo ikke, hvordan man reagerer i de forskellige situationer.	Praksisafprøvningerne i forsøgsklassen understøtter de studerende i at skabe faglige videnstransformationer mellem modulundervisningen og forsøgsklassen.	Deltagelse gennem kollaterale transitioner som afsæt for kontinuerlige transformationer af viden, færdigheder og identitet.	Den studerende påpeger, at teori er vigtigt, men at praksis giver en oplevelse af, hvorledes den teori, der læses om, realiseres og hvordan, man som deltager lærer noget om sig selv og måden at agere på i sådanne situationer.

Bearbejdet uddrag fra didaktisk samtale Gr5_DS_1: M: Altså, jeg tror, jeg sagde det sidst, at jeg fik mere ud af de længere... altså selvfølgelig kommer man ud og får afprøvet nogle ting. Noget man lige har haft om. Ja, nu har vi haft om det her med virkemidler eksempelvis. Men jeg synes ikke det som sådan, giver mig noget.	Praksisafprøvningerne i forsøgsklassen understøtter de studerende i at skabe faglige videnstransformationer mellem modulundervisningen og forsøgsklassen.	Deltagelse gennem kollaterale transitioner som afsæt for kontinuerlige transformationer af viden, færdigheder og identitet.	Den studerende påpeger, at hun ikke ser praksisafprøvningerne som særligt givende i forhold til hendes faglige udvikling.
Bearbejdet uddrag fra didaktisk samtale Gr5_DS_1: N: Jeg tænker meget det samme. Altså, jeg tænker ikke så meget, at det giver så meget fagligt, når vi er der, men måske lidt mere det der med at blive mere vant til at stå foran klassen, så man bare får prøvet det mange gange, så det ikke er så fremmed.	Praksisafprøvningerne i forsøgsklassen understøtter de studerende i at skabe faglige videnstransformationer mellem modulundervisningen og forsøgsklassen.	Deltagelse gennem kollaterale transitioner som afsæt for kontinuerlige transformationer af viden, færdigheder og identitet.	Den studerende understreger, at praksisafprøvningerne ikke er givende i forhold til danskfaglighed, men at det derimod giver erfaringer og rutine i forhold til at undervisse i en skoleklasse.
Foreløbig forståelse og opmærksomhedspunkt: Der er i empirien indikationer på forskellige opfattelser blandt de studerende i forhold til, hvad praksisafprøvningerne kan bidrage til og værdien af dem i forhold til deres danskfaglighed. Flere studerende er i højere grad af den opfattelse, at praksisafprøvningerne bidrager til erfaringer som underviser generelt. Kan der ud fra den samlede empiri siges noget generelt om de studerendes oplevelse af praksisafprøvningerne som designløsning i forhold til en styrket transformation af faglig viden?			

Figur 8: Analyseeksempel på indre modsigelser i empirien

Som det fremgår af analyseeksemplerne, er der i empirien modsigelser, hvor studerende har forskellige opfattelser. Som forsker er det vigtigt at empiriindsamlinger, analyser og fortolkninger heraf udvider og bearbejder egne forforståelser af de fænomener, der undersøges. Forståelsen for fænomener ændres dermed gradvist, og forskeren bliver i stand til at stille nye og mere kvalificerede spørgsmål i forhold til empirien.

De studerendes dialoger og udfordringer af både mine og hinandens perspektiver er dermed afsættet for en dynamisk og til tider konfrontatorisk bearbejdning af empirien med det mål at kvalificere forståelsen af, hvad der er på spil.

Analyser af videooptagelserne

Videoens medierende rolle i forbindelse med studier af undervisningspraksisser beskrives af professor David Clarke ved hjælp af fire metaforer (Hansen & Carlsen, 2017):

- Video som *vindue*, hvorigennem forskeren kvantitativt og objektivt *ser* ind i klasserummet med henblik på beskrivelser og optællinger af bestemte fænomener og forekomster. Videoen betragtes som en videnskilde, der muliggør, at forskere kan kode og genkode materialet. Ved at videomaterialet betragtes som et transparent og neutralt blik ind i klasserummet, har andre forskere mulighed for at forholde sig til kodningerne og derigennem resultaternes validitet og reliabilitet.

- Video som *linse*, hvor videomediet bliver et værktøj, hvormed forskeren kan zoome ind samt skifte vinkel og perspektiv i forhold til det, der undersøges. Forskeren foretager ud fra sit forskningsspørgsmål en række selekteringer og konstruerer dermed udvalgte repræsentationer af undervisningen. Modsat vinduesmetaforen, hvor det primære fokus er på beskrivelser og optælling, handler det her om at kunne fastholde blikket på bestemte situationer og gennem forskellige analytiske perspektiver vende og dreje situationens indhold for derigennem at få en øget forståelse.

- Som *forvrænget spejl* bliver videomediet en måde, hvorpå forskeren indsamler så righoldige data som overhovedet muligt for efterfølgende med udgangspunkt i forskellige teoretiske afsæt at be- eller afkræfte hypoteser eller at finde årsagssammenhænge. Forvrængningen skal forstås som en metafor for, at forskere med forskellige afsæt eller interesser i klasserumsstudier forvrænger datasættet i forhold til det specifikke fokus, de har, idet videooptagelserne bliver styret af forskerens specifikke interesser. Det kunne fx være gruppearbejde om et specifikt begreb i en skoleklasse, hvor forskerne via mange kameraer i forskellige vinkler optager en eller flere grupper af elever. Forskerne er ikke interesseret i klasserumskulturen eller de øvrige interaktioner mellem aktørerne, men er alene optaget af at observere grupperne fra forskellige forskningsmæssige vinkler.

- Som *katalysator* skal brugen af video ses som et værktøj, der stimulerer deltagere til sammen med forskere at få øje på og reflektere over praksis. Dette sker eksempelvis ved, at deltagere genser episoder fra undervisningen og derigennem får øje på og mulighed for at drøfte bestemte fænomener eller perspektiver. Disse kan efterfølgende tages op og danne afsættet for nye afprøvninger eller forandrende tiltag. Som katalysator har video altså en medierende rolle som forandringsagent.

Videoen som linse

I projektet anvender jeg videomediet som linse, der tillader mig at fastholde bestemte situationer fra observationerne og ved gentagende gennemsyn at få øje på, hvad der er på færde. Jeg zoomer dermed ind på situationer, som jeg finder relevante i forhold til besvarelse af studiets forskningsspørgsmål.

Jeg har været inspireret af den analysetilgang, der fremhæves hos Helle Alrø og Marianne Kristiansen (2008). Deres tilgang omfatter syv vekselvirkende niveauer eller trin i analyser af videoobservationer:

- *Intuition*, der afspejler fornemmelser fra den konkrete observation, som forskeren efterfølgende finder tilbage til i videooptagelsen.

- *Iagttagelse*, hvor den pågældende sekvens gennemses flere gange for, så objektivt som muligt at finde frem til væsentlige passager og eksempler, der enten be- eller afkræfter fornemmelsen.

- *Oplevelse*, hvor forskeren har blik for sin egen indre sansning og de reaktioner, situationen frembringer.

- *Identifikation*, hvor forskeren med baggrund i sin teori lokaliserer indikatorer og kendetegn.

- *Diskussion*, hvor eksemplet bearbejdes analytisk i forhold til forskningsspørgsmålet og diskuteres i forhold til teorien og den øvrige empiri.

- *Fortolkning*, hvor forskeren udleder sine fortolkninger af analysen.

- *Mønstre,* hvor forskeren søger efter andre eksempler for at be- eller afkræfte eksemplets generaliserbarhed i forhold til den samlede empiri.

At arbejde med videodata på denne måde bevirkede, at der i de indledende analyser af videomaterialet blev bearbejdet og udvalgt en række situationer fra gruppernes praksisafprøvninger. Situationerne blev udvalgt på baggrund af iagttagelser og oplevelser i felten, hvor der var indikationer på, at grupperne havde deres faglighed i fokus. Disse blev noteret i min personlige logbog, og efterfølgende fundet frem i videomaterialet for yderligere undersøgelser. Denne måde at arbejde med videooptagelser på skabte mulighed for at blive opmærksom på særlige situationer, der med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet havde relevans for mine analyser. De udvalgte videoklip blev herefter systematiseret i kortere sekvenser og efterfølgende analyseret med baggrund i mine teoretiske afsæt, som jeg har redegjort for i afsnit 2.2-2.4.

Undervisningsbilleder som ophold i empirien

Det særlige og specifikke i forbindelse med mine observationer i felten udfoldes og beskrives gennem det, jeg har valgt at kalde *undervisningsbilleder*. Udarbejdelsen af undervisningsbillederne er sket som en del af det samlede analysearbejde med særligt fokus på mine observationer, feltnoter og videodata.

Undervisningsbillederne bidrager til analyseprocessen som afgrænsning af de dele af empirien, hvor jeg har været særlig opmærksom på de studerendes transformationer af faglig viden. Det er således ikke alt videodata, der er blevet til undervisningsbilleder, men derimod afgrænsede udsnit, hvor jeg mener, der er tale om eksempler, der både kan sige noget om de studerendes videnstransformationer i bredden og i dybden.

Det er en væsentlig pointe, at undervisningsbilleder ikke kan betragtes som neutrale, men derimod som et resultat af måden, hvorpå jeg har indsamlet, udvalgt, bearbejdet samt fortolket mine data. De er udvalgte narrative repræsentationer fra den observerede undervisning.

For at muliggøre en vurdering og kritik af mine tolkninger er undervisningsbillerne konstrueret på den måde, at de inviterer udefrakommende med ind i den undersøgte praksis, der har fundet sted. Ud over at have en værdi som en del af mit analytiske arbejde skal undervisningsbillederne altså også ses som en invitation og mulighed, der giver udefrakommende lov til at træde ind i projektets empiri.

De danner med andre ord ophold i empirien, der i forbindelse med udledningen af studiets resultater anvendes til at illustrere og underbygge de analytiske pointer for læseren.

I forbindelse med konstruktionen af undervisningsbillederne har jeg derfor bestræbt mig på, at de udgør en forståelsesindgang til situationen og samtidig er detaljeret nok til, at man kan følge den sociale praksis, der udfoldes omkring det, jeg fokuserer på.

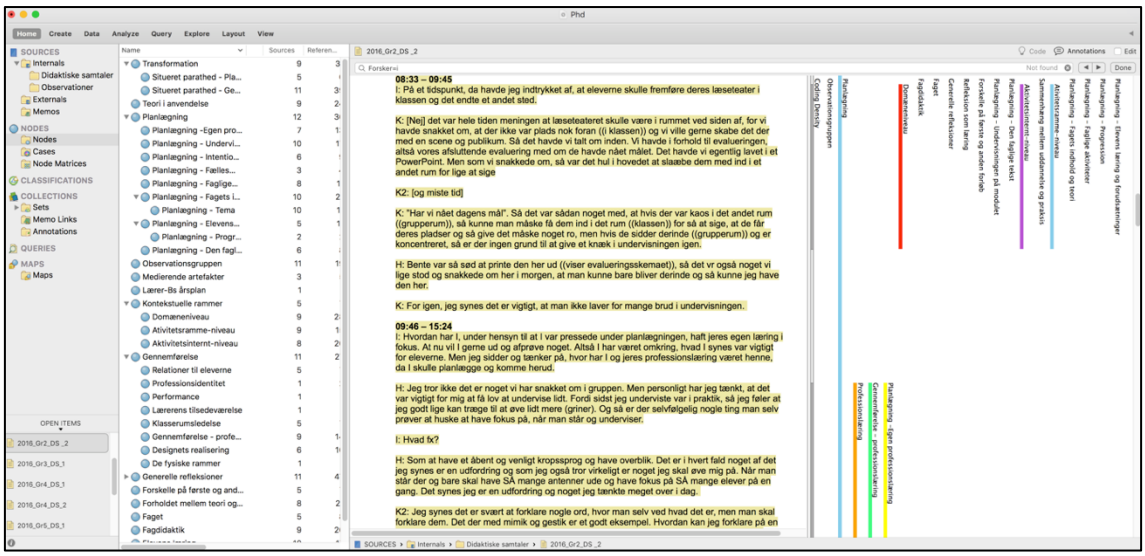
Transskriptioner af de didaktiske samtaler og NVIVO som kodningsværktøj

I mine analyser suppleres mine observationer af de gennemførte didaktiske samtaler med de studerende efter hver praksisafprøvning. Disse er alle fastholdt som lydfiler og efterfølgende transskriberet[17]. Samtalernes rolle har været at få de studerendes oplevelser sprogliggjort, således at deres "stemmer" ikke kun blev hørt indirekte, men også direkte i forbindelse med mine analyser som både med- og modstemmer. De transskriberede samtaler er efterfølgende blevet kodet i det kvalitative analyseværktøj NVivo.

NVivo muliggjorde, at jeg i de indledende analyser kunne bearbejde samtalerne og både se på materialet ud fra allerede etablerede koder og med åbenhed for, at nye koder kunne træde frem. Med NVivo som værktøj kunne jeg afgrænse og isolere de studerendes artikulerede refleksioner i mindre enheder. Det kunne fx være udsagn i forbindelse med deres

17 Transskriptionerne kan tilgås i mit dataarkiv med gyldig adgangskode:
https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/eKMJLdX8FjjYNdM

planlægning, som blev kodet i forhold til tekstvalg, valg af aktiviteter, *Fælles Mål* osv. Det gjorde det senere muligt for mig at ”zoome ind” og sammenligne de studerendes udsagn i forhold til de konstruerede undervisningsbilleder og deres undervisningsplaner, som vist i eksemplerne i figur 8 og i eksemplerne nedenfor i figur 10.
Et faremoment, som jeg har været meget opmærksom på ved denne fremgangsmåde, er at jeg ikke slipper datamaterialet som helhed og kun orienterer mig i de indledende kodninger. Med NVivo som værktøj er det nemt at kode og isoleret frembringe de dele af empirien, som man har tildelt netop denne kode. Med andre ord er der en fare for, at de udsagn, der frembringes på denne måde, ikke ses i sin kontekst. Jeg har derfor, når jeg gik i dybden med et udsagn eller et udpluk fra en didaktisk samtale, gjort dette i den samlede transskription, hvor jeg fik genetableret den forståelsesramme og eventuelle bemærkninger, som jeg har noteret i min personlige feltnotesbog omkring samtalen.



Figur 9: Visuelt eksempel af datakodningen i værktøjet NVivo. Til højre i billedet ses et udpluk af de kodninger, der er er anvendt på materialet. I midten et udpluk af en transskriberet samtale og på højre side en oversigt over fremkosten af kodninger i materialet.

Kodningerne i NVivo har jeg efterfølgende gennemarbejdet på ny for at finde temaer og mønstre i de studerendes udsagn. Jeg har gjort dette for at sikre mig, at de udsagn, jeg vælger at inddrage i forhold til generelle konklusioner, ikke blot var udtryk for én studerendes holdning eller forståelse.

Analysernes vekselvirkninger mellem teori og empiri

Analyserne i studiet har ikke været en lineær, men i højere grad en cirkulær proces, hvor jeg har måttet gå frem og tilbage i mine analyser i takt med, at nye forståelser eller perspektiver har åbnet sig både i teorien og empirien.
De valgte teoretiske ståsteder har haft til formål både at informere mit forskningsdesign og danne grundlaget for analyserne af de fremkomne fænomener. Teorien og undersøgelserne har altså været logisk forbundne og har været baseret på bestemte begrebssæt inden for designforskning, didaktik og sociokulturelle teorier om læring og undervisning. Mine

analyser har med dette udgangspunkt etableret en række opmærksomhedsfelter, som jeg har forfulgt, og som kunne frembringe viden om sammenhængen mellem de muligheder modulets didaktiske design har åbnet op for og de studerendes realisering af disse i forbindelse med praksisafprøvningerne i forsøgsklassen.
Analysernes vekselvirkning mellem at være teoretisk informeret og empirisk drevne gør, at jeg vil betegne min analyseproces som en vekselvirkningsproces. Jeg har arbejdet med foreløbige tolkninger, som har måttet revideres undervejs i processen, hvor det empiriske materiale gradvist har åbnet sig. Som jeg har redegjort for tidligere i forbindelse med eksempler på indre modsigelser i empirien, var dette vekselvirkningsprincip brugbart som forudsætning for min erkendelsesproces, da de opmærksomhedspunkter, der trådte frem i analyserne fordrede, at jeg gentagende gange søgte tilbage i teorierne for at søge meningssammenhænge.

I det følgende vil jeg give yderligere to eksempler, der synliggør denne vekselvirkning mellem analyser af empirien og opmærksomhedspunkter fra teorien, der efterfølgende forfølges yderligere i det empiriske materiale:

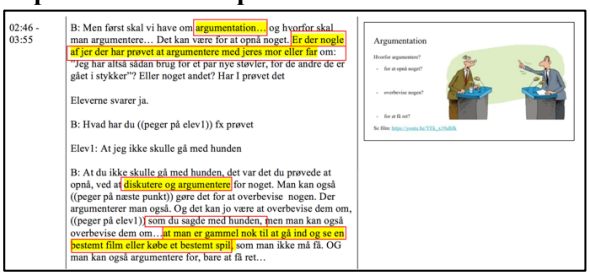
Eksempel 1:

Opmærksomhedspunkt: De studerendes faglige begrundelser for tekstvalg			
Data/ empiri:	**Antagelse:**	**Teori:**	**Foreløbig tolkning:**
Udpluk fra didaktisk samtale Gr8_2017: C: Øh… Jamen altså planlægningen… jeg vidste jeg ville lave noget med oplæsning, og så vidste jeg, at de arbejdede med Fandango ((læremiddel rettet mod dansk i sjette klasse)), og så tænke jeg, at jeg ville have en kort tekst i stedet for et eller andet langt, som de skulle sidde og arbejde med. Og det var egentlig derfor, jeg valgte den der tekst, de skulle læse: "Sygdom" af Bent Haller.	De studerende er i stand til fagligt at legitimere deres tekstvalg i forhold til det valgte indholdsområde, de vil undervise i.	Fagdidaktisk teori: læreren må træffe en række valg i forhold til indhold, faglige metoder, læringsressourcer og arbejdsformer (det aktivitetsinterne niveau), der begrundes i faglige og fagdidaktiske mål (domæneniveau) i relation til elevernes forudsætninger og den *sociokulturelle kontekst,* hvori undervisningen finder sted (aktivitetsrammesættende niveau).	Den studerende er usikker og udviser ikke faglig og fagdidaktisk kompetence til at kunne legitimere sine valg på et fagteoretisk grundlag. Den studerende har svært ved at redegøre didaktisk for sit tekstvalg. Hun bruger tekstens længde som begrundelse.
[redacted]			

Udpluk fra didaktisk samtale Gr3_2016: Mb: Altså, jeg tænker, vi havde en undervisningstime med UR, hvor vi snakkede om "Dragen" af Ole Lund Kierkegaard - i en anden sammenhæng - og på Lærer-Bs årsplan stod der "grammatik", og så synes vi egentlig, der var temmelig mange replikker i "Dragen", og så tænkte vi, så tager vi udgangspunkt i den, fordi den kendte vi jo alle tre.	De studerende er i stand til fagligt at legitimere deres tekstvalg i forhold til det valgte indholdsområde de vil undervise i.	Fagdidaktisk teori: læreren må træffe en række valg i forhold til indhold, faglige metoder, læringsressourcer og arbejdsformer (det aktivitetsinterne niveau), der begrundes i faglige og fagdidaktiske mål (domæneniveau) i relation til elevernes forudsætninger og den *sociokulturelle kontekst* hvori undervisningen finder sted (aktivitetsrammesættende niveau).	Gruppen legitimerer deres valg af tekst ved at den har været præsenteret i undervisningen på læreruddannelsen og på baggrund af, at den har mange replikker. Derudover legitimerer de deres valg med et fagområde, der ligger uden for *mundtlighed og kommunikation.* Tidligere kendskab til teksten er for de studerende et væsentligt argument.
Foreløbig forståelse og opmærksomhedspunkt: De studerende er udfordrede af at argumentere fagdidaktisk for tekstudvælgelse. Hvorledes be- eller afkræfter den øvrige empiri dette?			

Figur 10: Eksempel på analyse af uddrag fra didaktiske samtaler

Eksempel 2:

Opmærksomhedspunkt: Differentiering	
Data/empiri:	**Antagelse:**
Udpluk fra transskription af videoobservation Gr9:  02:46 - 03:55 B: Men først skal vi have om argumentation… og hvorfor skal man argumentere… Det kan være for at opnå noget. Er der nogle af jer der har prøvet at argumentere med jeres mor eller far om: "Jeg har altså sådan brug for et par nye støvler, for de andre de er gået i stykker"? Eller noget andet? Har I prøvet det Eleverne svarer ja. B: Hvad har du ((peger på elev1)) fx prøvet Elev1: At jeg ikke skulle gå med hunden B: At du ikke skulle gå med hunden, det var det du prøvede at opnå, ved at diskutere og argumentere for noget. Man kan også ((peger på næste punkt)) gøre det for at overbevise nogen. Der argumenterer man også. Og det kan jo være at overbevise dem om, ((peger på elev1)) som du sagde med hunden, men man kan også overbevise dem om…at man er gammel nok til at gå ind og se en bestemt film eller købe et bestemt spil, som man ikke må få. OG man kan også argumentere for, bare at få ret… Argumentation Hvorfor argumenter? - for at opnå noget? - overbevise nogen? - for at få ret? Se film: https://youtu.be/YEk_x3Ftd8k	De studerendes transformationer er i praksisafprøvningerne kendetegnet ved, at de som fagdidaktikerne tilpasser deres faglige viden til elevernes niveau.
Teori:	**Foreløbig tolkning:**
Transformation af faglig viden sker som imødegåelse af situationelle betingelser på tre kontekstuelle niveauer.	Den studerende har fokus på fagbegrebet *argumentation* og inddrager eleverne og deres erfaringsverden. Den studerende anvender et didaktiseret PowerPoint-dias, der understøtter hendes pointer gennem billede og tekst, og

<table>
<tr><td></td><td>som er søgt afstemt elevernes niveau. De studerende anvender få faglige udtryk.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Data/empiri:</td><td>Antagelse:</td></tr>
<tr><td>Udpluk fra transskription af videoobservation Gr6:
<table>
<tr><td>01:49 – 05:33</td><td>M: I dag skal vi have om genfortællinger og vi vil starte med lige at fortælle jer om retorik, som er det samme som mundtlighed, når vi læser op eller genfortæller historier. Har I prøvet det før?

Elev: [Resume?]

M: Nogen sagde, at de have prøvet det før. Fx i forbindelse med at læse en historie eller en tekst.
Så vi starter lige med at lave et lille oplæg og fortælle jer om nogle begreber og bagefter skal I ud, parvis, hvor I skal læse en tekst – og det er derfor jeres Fandango ((Læremiddel til dansk i sjette klasse)) ligger på bordet. I skal nemlig læse en tekst i den… sammen to og to, hvor I så skal prøve at være den der genfortæller og den der instruerer. Det skal vi nok gennemgå lige om lidt. Vi har også sat det op ((peger på SMARTboard)) på tavlen, hvis I bliver i tvivl om noget.

[pause]

M: Højtlæsning, det er det I gør, når I læser fra en bog.
Genfortælling det er, hvis I fx forestiller jer at I skal genfortælle noget fra jeres weekend, så lægger I en masse forskellige tryk på, når I skal fortælle. Fx hvis det var MEGA ((bruger hænderne til at gestikulere)) spændende eller hvis det var noget dramatisk eller uhyggeligt, der skete…eller kedeligt, alt efter hvordan historien den er og hvordan I fortolker jeres historie, lægger I jeres betoninger, jeres måder at fortælle den på anderledes. Giver det mening?

((Eleverne istemmer))</td><td>Hvad er kairos?
Kairos - et situationelt nøglebegreb (afner) s. 21 MITP - At kunne sige lige de ord, som skal siges, til et bestemt publikum i en særlig situation. Det rette sprog på rette tidspunkt. (Den retoriske situation)

Hvad er piestis?
At man kan stole på det der bliver sagt. Det skal være sandt det man siger. Eks. Er det ikke godt hvis man i videnskaben eller forskning taler usandt.

Udsnit fra SMARTboard</td></tr>
</table></td><td>De studerendes transformationer er i praksisafprøvningerne kendetegnet ved, at de som fagdidaktikere tilpasser deres faglige viden til elevernes niveau.</td></tr>
<tr><td>Teori:</td><td>Foreløbig tolkning:</td></tr>
<tr><td>Transformation af viden sker som imødegåelse af situationelle betingelser på tre kontekstuelle niveauer.</td><td>De studerende har fokus på fagbegrebet genfortælling. De formidler fagstof til eleverne, med opfølgende forståelsesspørgsmål til eleverne. Den studerende præsenterer i baggrunden en tekst med to fagbegreber, der ikke inddrages i formidlingen til eleverne og i sit udtryk, ikke er afstemt elevernes niveau. Den studerende inddrager derudover mange faglige udtryk.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Foreløbig forståelse og opmærksomhedspunkt:
Der er i formidlingssituationer forskel på de studerendes tilpasning af det faglige stof i forhold til elevernes niveau. Hos nogle studerende er der i højere grad tale om applikationer af faglige begreber end operationaliseringer. Hvorledes kommer dette til udtryk i den øvrige empiri?</td></tr>
</table>

Figur 11: Eksempler på analyser på baggrund af videotransskriptioner

Diskussion af undersøgelsesfeltets karakter og dettes implikationer for afhandlingens udsigelseskraft.

I det følgende afsnit vil jeg karakterisere undersøgelsesfeltet og diskutere, hvilke implikationer dette har for afhandlingens udsigelseskraft. Jeg vil i den forbindelse inddrage to vigtige dimensioner, der ofte anvendes i evaluering og diskussioner af forskningsbidrag, nemlig *troværdighed* og *generaliserbarhed* (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I den forbindelse kan der stilles to centrale spørgsmål til undersøgelsen:

1. Hvorfor man skal tro på det, forskeren siger (graden af troværdighed)?

2. Hvorledes er de fremhævede situationer og resultater repræsentative og brugbare for andre (graden af generaliserbarhed)?

Undersøgelsesfeltets karakter kan bl.a. beskrives gennem hhv. omfang, størrelsesorden og tid (Borgnakke, 2004). Omfanget angiver mængden af det empiriske datamateriale, der er indsamlet i forbindelse med projektets gennemførelse, og størrelsesordenen henviser i denne sammenhæng til antallet af deltagere, der indgår i undersøgelsen. Tidsperspektivet angiver et start- og sluttidspunkt for feltarbejdet, men afspejler ligeledes en antagelse om, at der i feltarbejdet vil være en række processer i forbindelse med undersøgelserne, der kun kan iagttages "over tid", og kræver forskerens tilstedeværelse i felten i en tilsvarende periode (LeCompte, 2000; Borgnakke, 2004).
Borgnakke understreger, at nyere etnografisk inspirerede tilgange præges af mere bredspektrede undersøgelser, der er produktorienterede og gennemføres i højt tempo med kortvarige empiriske nedslag. Hun påpeger, at dette bl.a. kan hænge sammen med den senmoderne skolevirkeligheds kompleksitet, uddannelsessystemernes størrelsesorden og at der ønskes forskning, der leverer hurtige her-og-nu-svar. Som modstemme insisterer Borgnakke på nødvendigheden af langsommelighed, idet der på denne måde opnås bedre mulighed for dybde i studiet, med blik for den kompleksitetsgrad, den sociale kontekst udgør.
Inspireret af Borgnakkes tænkning om langsommelighed har jeg i undersøgelsen foretaget et valg om, at mine undersøgelser begrænses til en størrelsesorden, der omfatter to hold lærerstuderende og deres undervisere. På det første hold deltog, foruden underviseren UR, fjorten studerende, og det andet hold bestod af otte studerende og deres underviser UA. Valget af en forholdsvis lille størrelsesorden som grundlag har muliggjort, at jeg kunne følge de studerende tættere gennem deres læringsbaner, i samme rytme (Hastrup, 2010) for derigennem at nærme mig en dybere forståelse for de betingelser, der danner afsættet for de studerendes transformationer af viden mellem forskellige situationer. Jeg har fulgt begge hold tæt i de seks måneder, det tog at afvikle hvert af modulerne, og deltaget i de faktiske undervisnings- og læringsforløb i den rytme og tid samt under de præmisser, som underviser og studerende er underlagte (Borgnakke, 2013). Dette har muliggjort, at jeg som forsker har kunnet indfange detaljer i det sociokulturelle miljø, der har bidraget til tolkningerne af mine analyser og dermed øget troværdigheden i de analytiske pointer og opmærksomhedspunkter, der fremhæves i analyser og konklusioner.
Tilvalget af langsommelighed og dybde og fravalget af at undersøge mange hold af lærerstuderende har naturligvis konsekvenser i forhold til den generaliserbarhed, som undersøgelsen kan bidrage med. Undersøgelsen kan reelt kun sige noget om den virkelighed, der har udfoldet sig inden for dette, afgrænsede empiriske felt. I stedet for at have en statistisk generaliserbarhed (Launsø, Olsen & Reiper, 2011:31) som mål, er kvalitetskri-

teriet i højere grad en overførbarhed, hvor en del af de fremkomne opmærksomhedspunkter kan skabe afsæt for nye didaktiske designs, praksisudviklinger og yderligere undersøgelse af lærerstuderendes videnstransformationer. Dette må tages i betragtning, når jeg senere forsøger at skabe generaliseringer i forhold til både opmærksomhedspunkterne i de didaktiske analyser og evalueringerne af de deltagelsespligtige opgaver som mulige støttestrukturer for transformationer af faglig viden. Den metodologiske tilgang til undersøgelsesfeltet rummer endnu en udfordring i forhold til generaliseringer. Det valgte dobbeltblik rettet mod både de studerendes videnstransformationer og de didaktiske designløsninger relaterer sig til forskellige metodologiske argumentationer. I forhold til de studerendes faglige videnstransformationer, kan disse meningsfuldt diskuteres i forbindelse med de teoretiske analyser, og jeg vil her kunne komme med generalisérbare udsagn som "der er indikationer på…" eller "det er kendetegnende for de studerende at…".
I forhold til evalueringen af designløsningerne er en vigtig præmis, at disse afspejler undervisernes og mine ambitioner om at skabe de bedste praktiske betingelser for de studerende ved løbende at optimere mulighederne og fjerne eventuelle barrierer. Tilbage står de designprincipper, der er resultatet af denne optimeringsproces. Generaliserbarhed af disse afhænger af en mere bredspektret afprøvning og diskussion af disse. Afhandlingen kan kun frembringe en række opmærksomhedspunkter og erfaringer, der kan inspirere andre til yderligere undersøgelser.
Det begrænsede antal deltagere og det, at der udelukkende fokuseres på ét ud af flere danskfaglige moduler, giver afhandlingen et begrænset udsyn. Undersøgelsen kan fx ikke give et generelt billede af faglige videnstransformationer, der gælder *alle* lærerstuderende på tværs af de danske professionshøjskoler. Det er heller ikke muligt at give generelle udsagn i forhold til muligheder og begrænsninger i transformationer af faglig viden, der kunne ligge i andre moduler.

Troværdighed bliver i nogle forskningssammenhænge kædet sammen med reproducérbarhed (Thisted, 2015; Silverman 2014). Selv om det ville være muligt at reproducere undersøgelsens forskningsdesign, gentage interventionerne og kodningsprocessen, er en præmis i denne type studie, at det ikke vil være muligt at nå frem til nøjagtig samme oplevelser eller beskrivelser af praksis og derfor heller ikke opnå de samme resultater. Dette skyldes i høj grad den situerethed, der præger undersøgelser i en levende praksis. Modsat kontrollerede eksperimenter i lukkede miljøer, hvor forskeren kan kontrollere og udskifte forskellige variable, er det i projekter af den type, der gennemføres her, ikke muligt på samme måde at skabe sådanne betingelser. Menneskelig interaktion er et komplekst fænomen, og det tætteste, man som forsker kommer disse fænomener, er den tolkning, man kan lave på bl.a. kommunikative handlinger og artefakter.
Jeg har i afhandlingen valgt at fremhæve en række opmærksomhedspunkter som jeg mener går på tværs af de to undervisningsmoduler. Disse opmærksomhedspunkter knytter sig til modulundervisningens formål og de kompetenceområder, de deltagelsespligtige opgaver sigter mod.

Dette har også guidet udvælgelsen af de empiriske eksempler i form af undervisningsbilleder og uddrag fra de didaktiske samtaler. Undervisningsbilleder og uddrag skal give læseren af afhandlingen eksempler, der afspejler en række opmærksomhedspunkter, som fremkom i det analytiske arbejde med empirien. Udvælgelsen har også betydet fravalg i analyserne af empirien. Jeg har eksempelvis bevidst valgt ikke at fokusere på uddannelssociologiske perspektiver. Fx forholder jeg mig ikke særligt til læreruddannelsens samfundsopgave samt moduliseringen af uddannelsen og de konsekvenser, dette har for de studerendes faglige progression og læring. Dette fravalg kommer bl.a. til udtryk ved, at jeg som en del af det analytiske rammeværk (afsnit 2.3.1) udelader de to niveauer, der netop adresserer det sociologiske og uddannelsesfilosofiske niveau. Dette har den konsekvens, at de eksempler, der fremhæves i afhandlingens didaktiske analyser, i højere grad knytter sig til en række udfordringer i klasserummets "indre arbejde", frem for de ydre betingelser, der rammesætter uddannelsen.

Indsamlingen af data et sket med afsæt i forskellige datakilder, og mine empiriske nedslag og data har følgende omfang:

> *Videostøttet klasserumsobservationer på læreruddannelsen*: 104 timer samt observationslogbog og aktivitetsoversigter.
>
> *Videostøttet klasserumsobservationer i forsøgsklassen*: 20 lektioner og tilhørende feltnoter.
>
> *Didaktiske samtaler*: 14 transskriberede lydoptagelser af ca. 30 minutter.
>
> *Deltagelsespligtige opgaver*: 54 lydoptagelser (mundtlige tekster) og tilhørende elevark samt 14 undervisningsforløb og tilhørende undervisningsressourcer.

Det kan diskuteres, hvorvidt datamaterialet er mere eller mindre omfangsrigt. Som Borgnakke (2013:10) fremhæver, er der markante forskelle i størrelsesordener og tidsperspektiver i hhv. klassiske feltarbejder og klasserumsstudier. I perspektivet af et længerevarende etnografisk feltarbejde med intensive observationsperioder, der strækker sig over halve og hele år er det datamateriale, der præsenteres her, ikke særlig omfangsrigt. Ser man derimod på de indsamlede data fra et klasserumsstudieperspektiv, rummer observationer og transskriptioner af fx tyve lektioner en betragtelig datamængde, med en høj kompleksitetsgrad. Det har i projektet været væsentlig i et forsøg på at styrke troværdigheden og konsistensen, at undersøgelsen beror på forskellige datakilder. Dette muliggør, at der i analyserne forekommer en belysning af de udvalgte opmærksomhedspunkter med afsæt i forskellige empiriske kilder. Datamaterialet danner en helhed, men i sin anvendelse får de forskellige data en mere fragmenteret karakter. Et kritikpunkt ved et multipelt metodedesign er, at det kan skabe et forvrænget billede af virkeligheden ved, at det empiriske materiale på forskellige tidspunkter får en mere fremtrædende karakter end andet. Studiets karakter af at ville undersøge og frembringe tværgående temaer i en kompleks

og sammenfiltret praksis har dog netop krævet en tilgang, hvor empirien dels danner en helhed, men samtidig i sin praktiske anvendelse forskyder sig og danner billeder af den oplevede praksis.
Eksempler herpå er, at jeg i første del af mine didaktiske analyser primært anvender de data, der er genereret gennem indsamling og analyser af de deltagelsespligtige opgaver, tilhørende undervisningsressourcer og de didaktiske samtaler, hvor de studerende reflekterer over deres planlægningsproces. I andre dele af de didaktiske analyser er det i højere grad videostøttede feltobservationer, der danner det primære udgangspunkt, suppleret af henholdsvis didaktiske samtaler og de indsamlede dokumenter.

Det har været vigtigt for troværdigheden, at mine fortolkninger af de udvalgte nedslag ikke kom til at fremstå som rene beskrivelser, der krydres med citater, men at vise mine tolkningers empiriske forankringer. Samtidig har jeg tilstræbt at skabe så stor transparens som muligt, således at andre kan foretage selvstændige vurderinger af de tolkninger, der fremlægges på baggrund af den indsamlede empiri. Dette har jeg gjort ved at præsentere undervisningsbillederne i deres multimodale form og ved at give mulighed for, at læseren af afhandlingen, med en gyldig begrundelse, kan kan få adgang til den samlede empiri i et struktureret dataarkiv. Samtidig har jeg i analyserne bestræbt mig på at eksplicitere de beslutninger og redesigns, som underviserne og jeg har foretaget i den faseopdelte designproces.

3.3.3 Etiske overvejelser

Forskningsprojektets udgangspunkt i Design-Based Research, hvor jeg træder ind i andre menneskers livsverden og intervenerer, kræver både, at jeg beskriver disse interventioner og dataindsamlingsmetoder, men det kræver også at jeg gør mig grundige etiske overvejelser omkring både indsamling, håndtering, analyser og formidling af disse.

I det følgende vil jeg derfor i forlængelse af mine metodiske overvejelser redegøre for, hvordan jeg gennem forskningsprocessen har forholdt mig til retningslinjer for god videnskabelig praksis omkring håndteringen af mine data og samarbejdet med mine informanter.

Fortrolighedserklæringer og anonymiseringer

Forskningsprojektets empiri stammer fra et komplekst felt med aktører på forskellige niveauer og med forskelligartede interesser i og for forskningsprojektet (underviserne, lærerstuderende, læreren, eleverne og deres forældre, samt ledelsen på de involverede uddannelsesinstitutioner). Som det understreges af Israel & Hay (2006) er det vigtigt, at de, der deltager i et forskningsprojekt oplyses korrekt og forsvarligt om forskerens intentioner. De skal have indblik i bl.a. formål, metode, krav, risici, fortrolighedsaspekter, de mulige resultater samt, hvorledes og til hvem disse vil blive formidlet, herunder eksempelvis forskningsteam, bedømmelsesudvalg og offentligheden.

For at sikre adgangen og rettighederne til den indsamlede data og samtidig overholde god skik og etiske retningslinjer for god videnskabelig praksis blev der inden interventionerne udarbejdet to fortrolighedserklæringer (se bilag 2). De to skrivelser skulle muliggøre, at jeg som forsker kunne anvende de indsamlede data og samtidig give deltagerne en sikkerhed for, at de datasæt, hvori de optræder, vil blive håndteret på etisk forsvarlig vis med respekt for deres integritet.

For at sikre, at deltagerne gav et både aktivt og informeret samtykke blev, skrivelserne præsenteret mundtligt for parterne inden underskrivningen.

Den ene skrivelse rettede sig mod eleverne. Inden første intervention havde jeg mulighed for at drøfte skrivelsen med eleverne på klassen og senere deltage fysisk i et forældremøde i forsøgsklassen. Inden mødet havde jeg præsenteret projektet via skolens intranet, hvor skrivelsen var vedhæftet, således at forældrene fik mulighed for at drøfte og tage stilling inden mødet med mig. Forældrene fik efter mødet skrivelsen med hjem i fysisk form, hvor både elev og forældre underskrev den.
Dermed mener jeg, at deltagernes forståelse for hensigten med og anvendelse af den indsamlede data blev sikret og eventuelle uklarheder imødegået.

Den anden skrivelse retter sig mod de studerende på læreruddannelsen og blev gennemgået i forbindelse med det første møde mellem de studerende og mig. Også her stillede jeg mig til rådighed for spørgsmål og uklarheder, inden de studerende fik skrivelserne udleveret til underskrift.

Skrivelserne er begge formuleret således, at de tilgodeser væsentlige punkter i forhold til god videnskabelig praksis, som det fremgår af *The Singapore Statement on Research Integrity* (Resnik & Shamoo, 2011) og *Danish Code of Conduct for Research Integrity* (Danmark & Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Her lægges særligt vægt på, hvorledes datamaterialet anonymiseres og opbevares, at der er transparens i indsamlingsmetoden, samt hvorledes og i hvilken form resultater publiceres og videregives.

Datakilder og datastruktur
Som en del af forskningsprojektet er der udarbejdet en Research Data Management Plan (RDMP), som det fremhæves hos Corti, Van den Eynden, Bishop & Woollard (2014). Denne skulle understøtte processen omkring design og gennemførelse af interventionerne samt følges op på, hvorledes data er indsamlet, organiseret, analyseret, brugt og tilgængeliggjort.
Projektets empiri forefindes i form af kvalitative datakilder, herunder videooptagelser, lydoptagelser samt analoge og digitalt producerede studieprodukter. Da omfanget af datamateriale ofte bliver stort og uoverskueligt, kræver min metodiske tilgang, at der skabes en gennemskuelig og tydelig datastruktur. Allerede fra starten af empiriindsamlingen har datainfrastrukturen derfor været udarbejdet systematisk. Således kan fx situationer fra den

observerede undervisning eller refleksioner fra didaktiske samtaler med de studerende hurtigt fremfindes i forhold til analyser og fremstillinger af centrale pointer.

Efter afslutningen på mine interventioner og dataindsamling er den nye persondataforordning[18] (GDPR) trådt i kraft. Det har betydet, at jeg har måttet genoverveje, hvorledes jeg kunne give adgang til min empiri i forbindelse med afhandlingen. Efter at have gennemført det obligatoriske e-læringskursus på SDU om databeskyttelse blev jeg opmærksom på, at den cloudløsning, jeg først havde haft i tankerne, ikke undergik en databehandlingsaftale med SDU. For at sikre en optimal beskyttelse af de indsamlede data er de efterfølgende blevet lagret på et af universitetets godkendte og anbefalede onlinedrev[19].

Adgang til mine data er i afhandlingen givet to måder.
For det første gennem mødet med anonymiserede dele af den empiri, der indgår i afhandlingens appendiks. Her har jeg været opmærksom på at sløre billeder, navne og beskrivelser af steder. Den anden måde har været at give adgang til mit samlede datasæt, der ikke i samme grad er anonymiseret. Adgangen til det samlede datasæt forbeholdes mine vejledere og bedømmelsesudvalget i projektets levetid og bedømmelsesperiode. Efter projekt- og bedømmelsesperioden overgives ansvar og rettigheder til dataarkivet til SDU og UCSYD med forbehold for, at jeg under forpligtelse af persondataforordningen fortsat har adgang til materialet med henblik på fremadrettede forskningsaktiviteter.

18 De fulgte anvisninger fra Datatilsynet er lokaliseret 10.11.2018 på: https://www.datatilsynet.dk/generelt-om-databeskyttelse/

19 SDU anbefaler brugen af cloudløsningen, *NextCloud*, hvor medarbejdere har en adgangsbeskyttet partition til opbevaring af forskningsdata.

Kapitel 4 – De studerendes transformationer af faglig viden

I dette kapitel vil jeg på baggrund af min empiri analysere de studerendes transformationer af faglig viden. I overensstemmelse med den analytiske fremgangsmåde, beskrevet i afsnit 3.3.2, har jeg i mine didaktiske analyser fulgt en opdelingen af de studerendes deltagelsesbaner gennem planlægnings-, gennemførelse og refleksionsaktiviteter. Opdelingen danner grundstrukturen for dette kapitel og skaber forskellige indgangsvinkler til undersøgelsen af studerendes videnstransformationer af faglig viden på tværs af modulundervisningen og praksisafprøvningerne i forsøgsklassen.
Da projektet tager afsæt i Design-Based Research (Edelson, 2002; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005), er det relevant også at inddrage de ændringer i designløsningerne, der er sket mellem første og anden iteration. Underviserne og jeg blev under interventionerne opmærksomme på forskellige udfordringer eller potentialer ved designløsningerne, der gennem projektets iterative karakter medførte en række redesigns. Jeg har derfor i analyserne valgt at belyse disse og beskrive hvorledes de havde indflydelse på de studerendes transformationer.

I afsnit 3.3.1 argumenterer jeg med afsæt i mit litteraturreview for, at den nyere transferlitteratur og forskning inden for situeret læring er optaget af at lade deltagernes stemmer komme i spil. Eksempelvis fremhæves det hos Lobato (2006) og Marton (2006), at forskeren ikke entydigt kan definere, hvornår transfer opstår, men at italesættelsen af aktørernes forståelser, oplevelser og erfaringer er en vigtig komponent. Samme forståelse ses også i den situerede og sociokulturelle tradition (Rogoff, 1995; Säljö, 2003; Greeno & Gresalfi, 2008), jeg bekender mig til, hvor forskeren i undersøgelsen af deltagelsesbaner (Lave & Wenger, 1998) ikke udelukkende har et udefra stående blik, men også er optaget af, at deltagerenes oplevelser og erfaringer indgår i det samlede billede af, hvad der i forskellige situationer er på spil.
I analyserne har jeg derfor været optaget af at få empirien og de studerendes stemmer frem samtidig med, at jeg hele tiden har søgt at holde distancen med det udgangspunkt at det, der siges eller gøres, ikke direkte afspejler tænkning og forståelse (Säljö, 2003). Ydermere anvendes et teoretisk rammeværk bestående af tre interrelaterede kontekstuelle niveauer (Dohn, 2017; Hachmann & Dohn, 2018), til at identificere de situationelle betingelser, der rammesætter og medierer de studerendes socio-epistemiske forhandlinger. Denne teoretiske ramme har på forskellige tidspunkter i undersøgelsen haft en hhv. fremtrædende og tilbagetrukket karakter, men har afgrænset mit analytiske blik, både når jeg har bevæget mig i felten og i de efterfølgende analyser af empirien.
Selv om analyserne skal ses som en sammenhængende helhed, har jeg som anført tidligere valgt at dele dem op i forhold til bestemte nedslag i de studerendes deltagelsesbaner. Jeg har valgt at inddele kapitlet i hhv. planlægningsaktiviteter på modulet, gennemførelsen i forsøgsklassen og de afsluttende refleksionsaktiviteter på modulet. Herigennem afspejles

ligeledes indholdet af de kollaterale transitioner, der har præget de studerendes gennemførelse af undervisningsmodulet. I afsnit 4.1 er fokus rettet mod transformationer af faglig viden, der vedrører de studeredes undervisningsplanlægning og formgivningen af medierende artefakter (Wertsch, 1991) i form af undervisningsplaner og -ressourcer. I afsnit 4.2 fokuserer jeg på gennemførelsen af undervisningen i forsøgsklassen, hvor grænsekrydsningsperspektivet i form af kollaterale transitioner (Beach, 2003) bliver centralt. Gennemførelserne afspejler samtidig realiseringen af de studerendes didaktiske designs (Dohn & Hansen, 2018) i den konkrete undervisningssituation med eleverne. I afsnit 4.3 på fokuseres der på de studerendes refleksioner over deres praksisafprøvninger. Der tages udgangspunkt i deres fremlæggelser som en del af den anden deltagelsespligtige opgave, og disse sammenholdes med deres praksisafprøvninger og de gennemførte didaktiske samtaler.

4.1 Modulets planlægningsaktiviteter

Det følgende udgør første del af mine didaktiske analyser med udgangspunkt i gruppernes planlægningsaktiviteter. Planlægning har jeg anset som et vigtigt startsted, idet der her er mulighed for at undersøge de første initierende skridt mod grænsekrydsningen mellem undervisningen på læreruddannelsen og praksisafprøvningerne i forsøgsklassen.
Fra et planlægningsperspektiv ses transformationer af faglig viden som en del af gruppernes meningsforhandlinger og fagdidaktiske planlægningskompetence, hvor de omskaber og tilpasser den viden, de har erfaret i undervisningen, til didaktiske designs for læring hos eleverne i forsøgsklassen.

Overordnet har analyserne bevæget sig mellem undersøgelser af de studerendes to deltagelsespligtige opgaver, der er sammenholdt med de gennemførte didaktiske samtaler, hvor jeg konkret har spurgt ind til deres planlægningsproces.
I analyserne har jeg fokus på, hvorledes faglige og fagdidaktiske overvejelser kommer til udtryk i de studerendes designs og særligt, hvordan de studerende i deres planlægning, orienterer sig imod de faglige perspektiver på kommunikation og mundtlighed i danskfaget.

I hovedafsnittet vil jeg ikke lave detaljerede beskrivelser af de enkelte aktiviteter, men fremhæve nogle for mig væsentlige opmærksomhedspunkter, der kendetegner de studerendes faglige videnstransformationer og illustrere dem gennem inddragelsen af eksempler.

4.1.1 Første didaktiske analyse: DPO1 som initierende koblinger til praksis

I dette afsnit vender jeg blikket mod de studerendes arbejde med den første deltagelsespligtige opgave. Den første deltagelsespligtige opgave havde til formål at skabe de initierende koblinger mellem modulets faglige indholdsområder og praksis. Som det fremgår af afsnit 3.2.2, skulle de studerende gennem arbejdet med opgaven demonstrere kendskab

til forskellige mundtlige genrer og deres specifikke genretræk. De studerende skulle vise deres færdigheder inden for disse og med baggrund heri udvikle læringsressourcer og opstille vurderingskriterier for eleverne til brug i undervisningen i forsøgsklassen.
Undervisningsressourcer og -planer kan betragtes som en måde at løse undervisningens udfordring på, nemlig hvordan et givent fagligt indhold på den bedste vis tilrettelægges og formidles til eleverne. De er dermed artefakter, der rettes mod mediering af bestemte sociale processer (Wertsch, 1991) og retter opmærksomheden mod specifikke domæneområder (Lobato, Ellis & Muñoz, 2003).
Som det vil fremgå af de følgende analytiske nedslag, var det en gennemgående udfordring, at få den første deltagelsespligtige opgave til at blive en måde, hvorpå de studerende byggede bro til professionspraksis. I stedet anså de studerende i højere grad den deltagelsespligtige opgave som et skridt på vejen mod at bestå modulets formelle krav. Dette resulterede blandt andet i, at deres faglige fokus blev overfladisk og upræcist, og at refleksionen over opgavens relevans og koblingsmulighed til praksisafprøvningerne i forsøgsklassen trådte i baggrunden.

Efter endt undervisning d. 04.11.2016 (ca. midtvejs i første iteration, hvor fire af grupperne havde været igennem deres første forløb) havde UR og jeg en samtale omkring forløbet generelt, og UR var nysgerrig på, hvordan jeg oplevede de studerende og deres praksisafprøvninger i forsøgsklassen. Jeg påpegede i denne forbindelse, at jeg ikke havde kunnet lokalisere tegn på, at grupperne gjorde brug af muligheden for at skabe sammenhængen mellem den første deltagelsespligtige opgave og deres praksisafprøvninger. UR bekræftede over for mig, at hun også havde bemærket dette. Hun refererede til dagens undervisning, hvor hun havde en drøftelse med en af grupperne, der netop satte ord på, hvorfor de ikke havde gjort brug af denne koblingsmulighed.
Situationen som UR referer til og som er fremskrevet i undervisningsbillede 1 (bilag 10a) bidrager med nogle vigtige perspektiver i forhold til gruppernes opfattelser af opgavens relevans og mulighed som koblingspunkt mellem modulets indhold og praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. For det første fremkommer det i interaktionen mellem UR og de studerende, hvorledes de studerende primært er optaget af at skabe overensstemmelse mellem opgavens løsning og underviserens forventninger (som repræsentant for uddannelsen). For det andet, at fraværet af de studerendes orientering mod praksis som kommende faglærere har konsekvenser for den faglige præcision i deres designs, og for det tredje, at de studerende ser den første deltagelsespligtige opgave (DPO1) som en isoleret aktivitet, der først og fremmest opfylder institutionelle, akademiske betingelser uden relation til en reel praksis.

Når opgaven skygger for refleksionen over praksis
I undervisningsbillede 1 (bilag 10a) bliver det tydeligt, at de studerende primært er optaget af at skabe overensstemmelse mellem opgavens løsning og underviserens forventninger. De studerende argumenterer længe frem og tilbage i forhold til, om opgaven er forstået rigtigt og løst korrekt ved enten at lade modelteksten og arbejdspapiret indgå i et

skitseret undervisningsforløb som i Design-M (bilag 5a) eller som en mere selvstændig instruktion med fokuspunkter Design-K (bilag 5b). Der indikeres hermed, at de studerende har forskellige forforståelser af, hvad opgavens formål er. Da UR kommer til, henvender de studerende sig til hende i håbet om at få afklaret deres uenighed.

> UR: Der er ikke noget af det, der som sådan er forkert. Jeg tror også, at nogle af dem, jeg henviste til, da havde man også skrevet det som et forløb. "I det her forløb skal I…" <uforståeligt>
>
> K: [Ja, og det var derfor jeg tænkte, om vi havde forstået på, at man…] Det var fordi, at M, hun sagde, at man skulle… jeg kunne godt tænke mig at vide, om vi så har misforstået opgaven.
>
> UR: Nå… Nej, jeg har tænkt…
>
> K: [Om man skulle gøre det på den ene eller anden måde]
>
> UR: At man skulle tænke det konkret. Mine to ben i denne her opgave var, at man prøvede det mundtlige… det der med, at vi ikke bare talte om det, men rent faktisk gjorde det. Og det andet, hvordan får jeg det her formuleret til eleverne. Nu har vi siddet og læst så meget teori omkring mundtlighed, hvis jeg ville gøre noget til eleverne, hvordan ville jeg så egentlig hjælpe dem. Men det kan jo både være et arbejdspapir, som I ((K og T)) siger, der er genbrugeligt, fordi jeg kan tage det frem, lige som vi har et papir med, hvordan analyserer vi noveller generelt, eller hvordan analyserer jeg reklamer. Og man kan også have tænkt det ind mere specifikt og tænkt nogle detaljer omkring et forløb. Det er som end ikke så vigtigt for mig. Mere at man har tænkt en didaktik ind i det.
>
> (Bearbejdet fra undervisningsbillede 1)

Selv om UR pointerer, at det vigtigste for hende ikke er, at opgaven løses efter en bestemt skabelon, men at det handler om deres egen *performance* (at de studerende selv er mundtlige) og *didaktisering* (at de planlægger gennem henvendelse til eleverne), vedbliver de studerende at have fokus rettet mod, hvilken løsning, der er den *mest* korrekte i forhold til den stillede opgave.

Fra et socio-epistemisk perspektiv afspejler de studerendes vedholdenhed en læringsposition (Dohn, Degnebolig, Lindhardt & Lund, 2016), hvorfra de ser sig selv som studerende, der er under uddannelse og skal opfylde en række specifikke mål, der skal bedømmes af UR. De er optaget af at gennemskue og leve op til de formelle uddannelseskrav. Undervisningsbilledet peger på, at denne disciplinære position (Greeno & Gresalfi, 2008) er stærkt forankret hos de studerende. UR betoner, at refleksionen over de fagdidaktiske perspektiver i relation til praksis er vigtigere end selve formgivningen af designet, men dette perspektiv ændrer ikke de studerendes fokus, og de forbliver optaget af at få en bekræftelse på, om det, de har lavet, er acceptabelt og korrekt forstået.

De studerendes vedholdenhed i forhold til form frem for indhold indikerer, at de ikke ser DPO1 som grænsekrydsningsartefakt, der skal forberede en fremtidig grænsekrydsning til forsøgsklassen, men i højere grad som et skridt på vejen mod at gennemføre uddannelsen og dermed mediere en procedurefølgende positionering (Greeno, 2011) i forhold til

at følge bestemte måder at gøre dette på. En yderligere indikation herpå fremkommer som en del af de videre drøftelser, hvor UR gør de studerende opmærksomme på, at udgangspunktet for en god stilladsering af eleverne (i form af den stilladserende tekst) kunne være at tage udgangspunkt i egne erfaringer.

> K: Det er måske det der med, at vi mange gange ikke… altså det der med at man ikke tænker over, hvorfor man gør, man gør det bare… Det er det der med, de tanker eller… De tanker jeg har siddet med inden jeg optog. Det var dem, jeg skulle have skrevet ned.
>
> UR: [Ja]
>
> T: [Mmm…]
>
> K: For det kunne have været en måde at guide eleven på.
>
> UR: Din egen arbejdsproces, det er jo egentlig…
>
> K:[Synlig]
>
> UR: Stillads for hvordan du… eller inspiration til, hvordan du kan lave et arbejdspapir til dem, for du har jo selv lige været igennem det.
>
> K: [Ja]
>
> UR: Hvad gjorde jeg egentlig? Hvad var godt, og hvad var svært og… ja…
>
> T: Ja, men det… Det er lige så snart det bliver en opgave, så løser man opgaven… Altså, så tager man fat et sted, og så løser man den DAK, DAK, DAK, DAK, DAK… og så…
>
> UR: [Så er det det, vi skal, ja…]
>
> T: Ja! Så er det det her, der er formuleret, så er det det, vi gør og så øh… Så glemmer man det der refleksionsniveau.
>
> (Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 1)

UR fastholder her opgavens praksistilknytning og lægger op til, at de studerende ser deres egne erfaringer og praksisviden som en god rettesnor for, hvad eleverne vil være udfordret af, og at skabelsen af den mundtlige modeltekst netop er en aktivitet, hvor de studerende oplever og bliver opmærksomme på de udfordringer, eleverne også vil møde.
På de domæne- og aktivitetsinterne niveauer afspejler de studerendes designprodukt, at arbejdet med DPO1 har medieret transformationer af viden, hvor de følger underviserens skabelon ved at reproducerer domænespecifik viden (procedurefølge). De er ikke opmærksomme på, hvorledes der i opgaven er indlejret en intention om, at de på et aktivitetsrammesættende niveau reflekterer over de betingelser, der konstituerer undervisningspraksis, og hvorledes deres design imødekommer disse betingelser. De studerende påpe-

ger i den forbindelse selv, hvorledes den stillede opgave har skygget for deres egne refleksioner over formålet og relationen til praksis. Praksis bliver fjern på den måde, at de studerende ikke redegør for realiseringsmuligheder af indholdet ud fra et elev- og undervisningsperspektiv, men har fokus på at løse opgaven i et institutionelt perspektiv (Säljö, 2003), hvor det handler om at vise konsistens (Dale, 1999) mellem didaktiske intentioner og produktet. Med afsæt i figur 4, der illustrerer de studerendes designproces, stopper de studerendes proces altså i spændingsfeltet mellem intention og produkt. Den studerendes (T) udsagn giver udtryk for dette ved at påpege, at når der bliver tale om en formaliseret studieopgave, så holder man som studerende op med at reflektere over relationen til praksis.

Når praksis bliver fjern, bliver fagligheden og de fagdidaktiske overvejelser uklare

Hensigten med den første deltagelsespligtige opgave var at overskride rammerne for planlægning som en simulering af lærerens professionelle praksis til skabelsen af koblingsmuligheder til den tilknyttede forsøgsklasse.

Drøftelsen mellem UR og de studerende i ovenstående eksempel og mine egne observationer, der indikerede, at der ikke blev skabt disse koblinger, gjorde mig yderligere nysgerrig på, hvilke fagdidaktiske konsekvenser dette havde i forhold til indholdet i den første deltagelsespligtige opgave, og om fraværet af koblingsmuligheder var en generel tendens.

I de didaktiske analyser af de studerendes første deltagelspligtige opgaver har jeg i overensstemmelse med de fagdidaktiske problemstillinger, der fremhæves hos Steffensen, 2008:146) analyseret de studerendes stilladserende tekster med udgangspunkt i deres valg af mål, stof, indhold (hvad), metode og arbejdsform (hvordan) samt hvorledes de legitimerer og skaber konsistens mellem disse valg over for eleven (hvorfor).

Analyserne indikerer samlet set, at de studerende fra et fagligt og fagdidaktisk perspektiv generelt er udfordrede i forhold til at designe stilladserende tekster, der henvender sig til eleverne i praksis. De faglige og fagdidaktiske overvejelser bærer præg af at være utydelige eller mangelfulde, og dermed bliver det uklart, *hvordan* eleverne skal lære det der ønskes, *med hvad* de skal gøre, og *hvorfor* det netop er relevant i forhold til den faglige dimension *kommunikation og mundtlighed.*

I det følgende vil jeg eksemplificere dette gennem en fagdidaktisk analyse af de to designs (bilag 5a + 5b), der er udgangspunktet for drøftelserne mellem UR og de studerende i undervisningsbillede 1.

Design-M:

Resumé

1 **Fællesmål:** *Eleverne kan udarbejde anmeldelser, instruktioner og fagtekster*
Eleven har viden om kommenterende og forklarende fremstillingsforme
(Fælles faglige mål 5-6. klasse)

I Design-M har den studerende indlejret et udsnit af fagets målbeskrivelser for 5.-6. klasse (fremstilling, fase 1). Målene er fremhævet med kursiv, *Fælles Mål* er fremhævet med fed. Det tydeliggøres ikke, at der er tale om både et videns- og færdighedsmål.

2 Eleverne skal i dette forløb lære at skrive et resumé. Et resumé er en kort tekst, der fortæller det allervigtigste i en tekst, film eller lignende. I et resumé beskriver man med sine egne ord de vigtigste begivenheder. Det er vigtigt, at man ikke går ind i for mange detaljer. Det er vigtigt, at man ikke kopierer sætninger fra fortællingen - det bliver for langt! Brug dine egne ord. Husk at et resume maks. må fylde 10 linjer.

Teksten indledes med en målformulering, der også indgår i de efterfølgende læringsmål. Den studerende søger at skabe koblinger mellem mål, genren og arbejdet med genren. Den studerende beskriver et resumé med følgende kendetegn:

- En kort tekst, der fortæller det vigtigste i en anden tekst eller film.
- At et resumé er skrevet med forfatterens egne ord og ikke er kopiering af teksten.
- At der ikke gengives detaljer.
- At der fokuseres på vigtige begivenheder i teksten.
- At et resumé maksimalt er 10 linjer.

I den beskrivende tekst påpeges resuméets form med understregning af ordet *kort*. Derudover påpeges det, at det er det *vigtigste* i teksten, der gengives. Der er i den stilladserende tekst ingen henvisninger til, hvad det vigtigste kunne være.
I teksten er der flere gange et skift i forhold til læseren. Teksten indledes med en målsætning til læreren og en efterfølgende genredefinition. Teksten er her metakommunikativ og generaliserende (*man*). Teksten afsluttes med direkte henvendelse til eleven (du).

3 **Målet for forløbet er, at eleverne lærer, hvordan de planlægger skriveprocessen og skriver et resumé.**

Der formuleres her læringsmål for forløbet, der relaterer sig til færdighedsmålet fra *Fælles Mål*. Der er i forbindelse med målsætningen for den stilladserende tekst ikke indikationer på, at den studerende henvender sig til eleverne. Teksten er metakommunikativ og omtaler eleven i tredje person. Den studerende ser indholdet af den stilladserende tekst som en del af et afgrænset undervisningsforløb, der indikerer og peger frem mod, at der er flere sammenhængende aktiviteter.

4

Når du skal lave et resumé af en tekst, kan det være en hjælp at gøre følgende:

1. Inddel teksten i en indledning, en midte og en slutning.

2. Skriv dernæst 3 sætninger om det vigtigste i indledningen.

3. Skriv 5 sætninger om, hvad der sker i midten af teksten.

4. Skriv 1-2 sætning om det vigtigste i afslutningen.

Støttestrukturen beskrives som en hjælp til eleverne i forhold til udarbejdelse af et resumé. Der gives generelle anvisninger til, hvorledes den tekst, der er udgangspunktet for et resumé, kan bearbejdes ved en inddeling i indledning, midte og afslutning. Til hver del skrives et antal sætninger, som eleven formulerer ud fra det vigtigste (fortolkning) i indledningen, hvad der sker (beskrivende) i midten og det vigtigste (i afslutningen).

5

Opgave:

1. Du skal nu skrive et resumé af eventyret "Hans & Grete", som vi har læst i fællesskab på klassen. (Vær opmærksom på de ovennævnte regler!)
2. I skal nu sidde i grupper (3-4 personer), og læse jeres resumé op for hinanden.
3. Giv feedback og vurder om alle har gengivet eventyrets hovedpunkter.

Forløbsbeskrivelsen synliggør forløbets opgaver og aktiviteter. Den studerende benævner punktet *opgave*, hvilket indikerer at der er fokus på de faglige handlinger i aktiviteterne, herunder skrive resuméet, læse resuméet op og give feedback. I teksten er der indlejret en tidslomme, hvor eventyret har været læst op på klassen, idet den studerende udtrykker over for eleven: *Du skal nu skrive et resumé af eventyret Hans og Grete, som vi har læst i fællesskab*. Der er dermed et spring mellem punkt fire og fem, hvor der gennemføres en aktivitet uden for den stilladserende tekst.

6

Min vurdering af mit resumé:			
Sæt kryds:	Den blev super god	Den blev ok	Jeg er ikke tilfreds

Hvorfor: _____

Selv-evalueringsopgaven, hvor eleverne bliver bedt om at tage stilling til deres eget resumé, afslutter forløbet. Vurderingen sker på baggrund af en summativ evaluering med en uddybende begrundelse. Den studerende bruger et skema med tre smileys suppleret med tekst, der udtrykker elevens grad af tilfredshed med sit eget produkt. Her kan eleven

sætte kryds og efterfølgende uddybe vurderingen på en tekstlinje nedenfor. Der spores ingen indikatorer på, hvilke vurderingskriterier eleven skal vurdere sit arbejde efter.

7

Jeg kan udvælge de vigtigste begivenheder og inddrage dem i mit resumé		
Jeg kan skrive et resumé på maksimalt 10 linjer		
Jeg kan skrive et resumé med mine egne ord		

Herefter følger et selv-evalueringsskema, der anvender to emojis med henholdsvis tommelfingeren op eller ned. Igen skal eleven sætte kryds i forhold til en sammenskrivning af de kendetegn for genren, der gives i punkt 2. Modsat foregående evalueringsskema er der to muligheder, og der er ingen indikatorer, der peger på, om og hvorledes denne evaluering hænger sammen med foregående.

8

Skriv med egne ord hvad et resumé er:

_____

_____

_____

Den stilladserende tekst afsluttes med en efterprøvning af elevens forståelse af den faglige genre, hvor eleven med egne ord skal definere genren *resumé*.

Opsummering af analysen af Design-M

- Den studerende er opmærksom på at skabe sammenhænge mellem *Fælles Mål* og elevernes arbejde. Teksten lægger særligt vægt på skriveprocessen (færdighedsmål), og det er uklart, hvorledes vidensmålet har været i fokus. Der er i den stilladserende tekst ikke indikationer på, hvorledes dette mål forfølges.

- Den studerende begrunder eller legitimerer ikke læringsmål og arbejdet med genren over for eleven.

- Den studerendes stilladserende tekst synes fragmenteret og fagligt usammenhængende. Der skabes fx ikke sammenhænge mellem eventyrgenren og resuméet. Dermed bliver det for eleven uklart, hvad der er det vigtige i den type af tekst. Der er ikke indikationer på, at eventyret behandles gennem en litterær analyse, men

blot at teksten læses op på klassen. Fagtekstens (Hans og Grete) iboende kvaliteter i forhold til elevernes læringsmål fremhæves ikke. Dette er en yderligere indikator på, at teksten kan være valgt tilfældigt.

- Den studerende henvender sig kun i dele af den stilladserende tekst til eleverne. Der er derfor indikationer på, at den stilladserende tekst også henvender sig til læreren.

- Den studerende angiver en proces for arbejdet, men inddrager ikke oplæsningsaktiviteten i sin beskrivelse. Det bliver dermed uklart, hvilken betydning og hvilket indhold denne aktivitet har.

- Den studerende planlægger et forløb, der i højere grad er fokuseret på en skriftlig tekstgenre end den mundtlige. Der er dermed planlagt mod noget andet end det, opgaven gik ud på. Dette indikerer, at den studerende ikke har haft forsøgsklassen og formålet med opgaven for øje, da forløbet blev planlagt.

- Den studerende er optaget af at støtte elevernes skrivning ved at give dem funktionelle anvisninger frem for fortolkende, og hvorledes det, at finde det vigtigste i teksten, kan gribes an.

Design-K:

Resumé

1 **Fælles mål:** *Eleven kan bruge kropssprog og stemme i oplæsning og mundtlig fremlæggelse.*
Eleven har viden om talerens virkemidler.
(Fælles faglige mål efter 6. klasse)

Den studerende er opmærksom på *Fælles Mål* og indlejrer et udsnit af fagets målbeskrivelser, slutmål efter 6. klasse (kommunikation, krop og drama, fase 1). Målene er fremhævet med kursiv, *Fælles Mål* er fremhævet med fed.

2 **Målet er, at du skal lære at lave resumé på den rigtige måde.**

Den studerende angiver læringsmål med eleven som modtager. Der er ingen indikationer på, hvorledes målet er relateret til *Fælles Mål*. Der angives (normativt), at eleven skal lære at lave et resumé på den rigtige måde.

3

Når du bruger denne model, skal du sikre dig, at du husker det vigtigste for denne genre, som er følgende:

- Et resumé skal være kort - du skal kun fremhæve de væsentligste pointer
- Et resumé er næsten det samme som et referat – men ikke helt. Et resumé er kortere end et referat, og et resumé gengiver kun tekstens hovedpunkter.
- Et resumé bruges til at få et hurtigt overblik over en tekst, mens et referat sætter modtageren mere grundigt ind i teksten

Den studerende henviser eleverne til brugen af en model i forhold til at sikre kvalitet i resuméet som genre. Der kan i den stilladserende tekst ikke findes en model eller direkte anvisninger til, hvor denne kan findes. De refererer derfor højst sandsynligt til deres egen tekst. Sætningen er værdiladet og peger på efterfølgende tre underpunkter som kvalitetskriterier for det gode resumé. De tre punkter påpeger kvalitetskriterier, der vedrører form (kort), indhold (væsentligste pointer) og funktion (hurtigt overblik over en tekst). Derudover relateres der til genrekendetegn ved referatet, der angives som nært beslægtet, men med forskelle i form, indhold og funktion.

4

Den eksemplariske resumé:

http://www.skoletube.dk/video/2345392/134712179/

Der henvises til et eksemplarisk resumé gennem et hyperlink til skoletube. Det eksemplariske resumé er den studerendes modeltekst, en lydfil på 58 sekunder, hvor der gengives et resumé af billedbogen *Det satans ukrudt* af Kim Fupz Aakeson og Cato Thau-Jensen. Bogen er henvendt til indskolingen. Lydklippet gengiver en oplæsning af et resumé, udarbejdet af Marianne Skovsted Pedersen fra VIA CFU[20].

Opsummering af analysen på Design-K

- Den stilladserende tekst fremstår ufuldstændig og mangelfuld. Der overlades en del tolkningsarbejde til eleverne, der kræver, at de fylder huller i den stilladserende tekst ud, eksempelvis at skabe sammenhænge mellem *Fælles Mål* og de læringsmål, der er angivet eller at tolke ord og begreber som *eksemplarisk* og *model*.

20 Lydklip fra CFU lokaliseret 30.10.2018 via Googlesøgning på: http://mitcfu.dk/pv/50587177.pdf

- Det forudsættes, at eleverne har et godt kendskab til referatet som genre, idet resuméets kvaliteter fremhæves med udgangspunkt heri.

- Der angives ingen begrundelse for, hvorfor eleverne netop skal arbejde med resumégenren i forhold til de angivne *Fælles Mål*.

- Der er i den stilladserende tekst ikke henvisninger til fagtekster, arbejdsmetoder eller aktiviteter, hvorigennem eleven skal lære at lave et resumé.

Fra et danskfagligt perspektiv er det gældende for begge designs, at de studerende ikke tydeliggør de domænespecifikke betingelser, der udgør arbejdet med den valgte genre. Eksempelvis kunne dette være, at eleverne i deres arbejde med resumégenren skal være opmærksomme på, at et resumé er påvirket af den faglige tekstgenre, der tages udgangspunkt i. Der er heller ikke tydelighed omkring, at resuméet har nogle kompositoriske og sproglige træk og kvaliteter, som eleverne skal være opmærksomme på, især når de går fra tekst til mundtlige fremlæggelsesformer eller omvendt (Høegh, 2018).
På det aktivitetsinterne niveau bærer begge designs præg af, at det fagspecifikke er henvendt til læreren og ikke til eleven. I Design-M er dette tydeligt ved, at metateksten vægter overordnede beskrivelser og henvender sig til læsere *om* eleverne. I Design-K overlades eleven til selv at skabe koblingen mellem indholdet og arbejdet med genren. De manglende instrukser til eleven forudsætter, indirekte, en tilstedeværelse af læreren. Designet lægger dermed op til, at eleverne indgår i aktiviteter, hvor læreren må fylde de faglige huller ud, der ikke ekspliciteres i designet.
På et aktivitetsrammesættende niveau, indlejrer de studerende, i begge designs, fagområdets videns- og færdighedsmål (fra *Fælles Mål*) som indgangsreplik. Som UR gør de studerende opmærksomme på i deres dialog, er *Fælles Mål* ikke henvendt eleverne, men derimod til læreren, der på baggrund af tolkninger af disse mål og sine fagdidaktiske kompetencer planlægger og tilrettelægger undervisning, der åbner de faglige dimensioner for eleverne (Steffensen, 2008). Der er indikationer på, at begge studerende forsøger at gøre dette ved at etablere læringsmål. Også her bliver det dog uklart, hvorledes læringsmålene som aktivitetsrammesættende hænger sammen med de faglige aktiviteter og metoder (aktivitetsinterne niveau), der danner afsæt for undervisning i genren (domæneniveauet).
Det er endvidere uklart, hvorledes de beskrevne kendetegn for genren støtter eleven i at lave et resumé. I Design-K forudsætter dette eksempelvis, at eleverne har indgående kendskab til referatet som alternativ genre, idet det påpeges, at de to genrer næsten er de samme. I begge designs påpeger de studerede, at særlige kvaliteter ved resuméet er, at det er kort, fremhæver væsentlige pointer i en tekst og skaber overblik. Der er en normativ betoning, når de studerende eksempelvis bruger sætninger som: ”resumé på den rigtige måde” eller ”det vigtigste i teksten”, som kræver et fagligt fortolkningsarbejde i forhold til tekstens iboende kvaliteter i den specifikke genre.

Som det fremgår, bærer begge designs præg af at være fagligt upræcise og med manglende stilladsering af elevernes møde med genren. I Design-M er det tydeligt, at den studerende er optaget af det aktivitetsinterne niveau med fokus på i højere grad at organisere og strukturere elevernes arbejde end at udfolde det faglige indhold. Fraværet af refleksionen over sammenhængen mellem modulopgaven og praksis har den konsekvens, at der formgives et design, der retter sig mod noget andet end det, der var intentionen i DPO'en. Særligt i Design-M blev konsekvenserne af dette tydeligt, idet den studerende planlægger noget, der ligger uden for modulets fagområde. Design-M er primært fokuseret på skriftlighedsdimensionen og ikke på elevens mundtlighed, som er det, modulet og den deltagelsespligtige opgave primært handler om. Den studerende har altså her ikke været opmærksom på, at det faglige indholdsområde, der er planlagt, ikke er i overensstemmelse med det faglige indhold, der arbejdes med i modulet og i praksisafprøvninger på skolen. I dialogen mellem den studerende og UR påpeger M selv, at designet var resultatet af (ukritisk) at følge URs eksempel fra modulundervisningen.

> M: Jeg havde bare tænkt, at du havde det der eksempel med. Så er det jo logisk, at man også skal gøre det, at man har… Ja, at det bare bliver et forløb.
>
> (Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 1)

Sammenlignes den studerendes design og det eksempel (Design-UR), som underviseren har givet de studerende (bilag 5c), er der også tydelige paralleller. Eksempelvis er brugen af ideogrammer som emojis og smileys, tabeller, evalueringsmetode og instruktionen til eleverne og strukturen ensartede. Der, hvor de to designs dog adskiller sig betydeligt fra hinanden, er i måden, den stilladserende tekst henvender sig til eleven på og indholdets sammenhæng til det faglige niveau (henholdsvis de ældste klasser på mellemtrinnet og anden klasse) undervisningen rettes mod. Ms udsagn peger på, at hun er trådt ind i en form for mesterlære, hvor hun har forsøgt at efterligne URs eget eksempel på en stilladserende tekst. Dette har bevirket, at hendes design i højere grad er resultatet af en procedurefølge, hvor indholdet ikke sættes i relation til en reel praksis.

Opsamling på første didaktiske analyse

I de ovenstående analyser har jeg primært holdt mig til ét gennemgående eksempel, men har andre steder i empirien fundet eksempler, der på forskellig vis belyser samme udfordringer, nemlig at de studerende i deres planlægning er udfordrede på at skabe koblinger mellem modulets indhold og forsøgsklassen på det domæneinterne niveau. Jeg har valgt at forblive i samme eksempel, da dette samtidig med at belyse mine analytiske pointer giver mulighed for at vise den sammenhæng, der er mellem de studerendes positioneringer på det rammesættende niveau (som studerende), og hvorledes deres fagdidaktiske overvejelser (domæneniveau) kommer til udtryk i udviklingen af deres designs (aktivitetsinternt niveau). Jeg har i det følgende opsummeret de indikationer, som de faglige

analyser af DPO1 har givet mig i forhold til de studerendes faglige og fagdidaktiske planlægningskompetencer.

De studerendes designs bærer præg af fagligt upræcise formuleringer og termer

Et eksempel er brugen af termerne *at læse højt* eller *at læse op*, der er to forskellige måder at bearbejde en tekst på, men som ofte bruges sporadisk i deres undervisningsplaner. Den manglende faglige præcision indikerer enten, at de studerende ikke selv har udviklet en dybdegående faglig forståelse af begreberne og deres fagdidaktiske potentialer, eller at de forsøger at omdanne det faglige, teoretiske sprog til mere elevhenvendte formuleringer. I begge tilfælde har det dog den konsekvens, at formuleringerne skaber et udgangspunkt for fejlindlæring hos eleverne.

De studerendes stilladserende tekster er primært instruktive

Dette indikerer, at studerende først og fremmest er optaget af at tilrettelægge og organisere aktiviteter og i mindre grad at synliggøre og begrunde sammenhænge mellem processer, aktiviteter og det faglige stof. De stilladserende tekster anses dermed i højere grad som handlingsanvisende værktøj frem for et stilladseringsredskab til faglig forståelse hos eleven.

De studerendes designs er primært metakommunikerende

Dette gør de stilladserende tekster til i højere grad at være et redskab for læreren end en konkret støtte for eleven, som det var intentionen. Dette indikerer, at eleverne har været en *abstrakt planlægningskategori*, og at målgruppen for designet i højere grad har været UR og hendes bedømmelse. Dermed er den stilladserende tekst ikke et udtryk for de studerendes fokus på realiseringsmuligheder i praksis, men på imødekommelsen af institutionelle forventninger i form af akademisering.

De studerendes designs tager afsæt i Fælles Mål

De studerendes designs indlejrer direkte målformuleringerne fra fagområdets viden- og færdighedsmål. Dette indikerer, at de studerende har været optaget af at skabe konsistens mellem deres design og fagets kompetencemål, hvilket tilhører lærerens faglige domæne og ikke eleven. Som tidligere påpeget er det, at vise konsistens mellem *Fælles Mål* og undervisningsplanen fra et læreruddannelsesperspektiv, et vigtigt element i diskussionen af, hvad god skolepraksis er. De studerendes synliggørelse af *Fælles Mål*, kan derfor ses som en måde at imødekomme denne betingelse på.

Mundtlige tekster frem for stilladserende tekster

De studerende har alle lavet mundtlige modeltekster, men kun i få tilfælde indlejres disse i den stilladserende tekst til eleverne. Dette indikerer, at de studerende ikke har været optaget af at skabe relation mellem modelteksten og den stilladserende tekst. Dette kan enten være et udtryk for, at de studerende ikke ser nødvendigheden, da den mundtlige modeltekst og den stilladserende tekst følges ad i praksis, eller at de studerende ikke mener, at modelteksten bidrager til elevernes arbejde med den pågældende genre.

De stilladserende tekster er ofte multimodale i deres udtryk
De studerende bruger ikoner, illustrationer, smileys, hyperlinks og tegninger. Der ses dog ingen kommunikation til eleverne om deres formål eller funktion i forhold til aktiviteter eller fagligt fokus. Dette indikerer, at de studerende har været optagede af at gøre de stilladserende tekster indbydende, men ikke opmærksomme på, at det multimodale udtryk risikerer at kompleksitetsforøge indholdet frem for at stilladsere elevernes proces.

Eksplicitering af klassetrin
I størstedelen af de stilladserende tekster ekspliciteres klassetrinnet. Heraf er omkring halvdelen tiltænkt de ældste elever på mellemtrinnet og enkelte indskolingselever. Af de resterende fremgår det ikke, hvilket klassetrin teksten rettes mod. Dette indikerer, at de studerende ikke har været opmærksomme på, at de skal planlægge og tilpasse indholdet til en bestemt målgruppe og til det niveau, som er forventeligt i forhold til en klasse på det pågældende klassetrin i forhold til den valgte genre.

Sammenholdt med den øvrige empiri indikerer mine didaktiske analyser, at fraværet af en direkte forbindelse til praksisafprøvninger i forsøgsklassen havde konsekvenser for, hvorledes de studerende løste opgaven, og i hvor høj grad der blev skabt opmærksomhed på koblingsmuligheder mellem modulundervisningen og forsøgsklassen.
Med udgangspunkt i mine analyser af den første deltagelsespligtige opgave er der indikationer på, at de studerende ikke griber muligheden for at konkretisere indholdet i forhold til en reel praksis på trods af, at de har en forsøgsklasse, der kunne indgå som målgruppe. Med afsæt i figur 4, der illustrerer de studerendes designproces, kan der argumenteres for, at deres transformationer af viden kendetegnes ved, at de gennem deres didaktiske designs som produkt søger at skabe konsistens mellem intentioner og indhold, fag, metode og *Fælles Mål,* uden at dette rettes mod en konkret praksis.
Dermed udfordres idéen om, at skabelsen af en designløsning, som DPO1, der gav de studerende muligheden for at koble modulundervisningen og praksisafprøvningerne i forsøgsklassen, ville medføre, at de studerende faktisk greb denne mulighed.
Den deltagelsespligtige opgave var et forsøg på i et grænsekrydsningsperspektiv at skabe det, der blandt andet hos Henningsen & Mogensen (2013) betegnes som *konstruktionsredskaber*, hvor de studerendes transformationer af viden understøttes gennem gentagende øvelse i at skabe stilladserende tekster og indgå i meningsforhandlinger herom. Antagelsen var, at de studerende herigennem ville skabe koblinger til praksis ved at arbejde mere planlægningsorienteret som en del af undervisningen. Analyserne udfordrer denne antagelse. Aktiviteter omkring formgivningen af didaktiske designs som potentielle grænsekrydsningsobjekter (Star & Griesemer, 1989) medførte ikke styrkede koblinger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen.

På trods af, at underviserne havde et stærkt fokus på gentagende at henvise til praksis for derigennem at skabe udvidede rammesætninger (Engle, 2012) for opgaven som en koblingsmulighed, viser analyserne, at denne mulighed stort set ikke blev realiseret, idet de studerende i højere grad anså opgaven som en måde at bestå modulet på. Den deltagelsespligtige opgave fastholdt en institutionel læringsposition hos de studerende. Analyserne viser, at de studerende i arbejdet med den deltagelsespligtige opgave medierede en position som studerende på en akademisk uddannelse frem for som studerende med en læringshorisont (Tanggaard, 2006) rettet mod faglæreren i skolen. De studerende har med andre ord været optaget af de praksisser og kulturelle koder, der karakteriserer uddannelsen (Säljö 2003:167). De studerende har ikke set behovet for at have forsøgsklassen som målgruppe, men derimod, at de skulle løse en faglig opgave i forhold til studiets gennemførelse. Opgaven blev målet i sig selv, og der er indikationer på, at netop aktivitetens karakter af at være en deltagelsespligtig opgave, har haft implikationer for, hvorledes de studerende i sidste ende har valgt at arbejde med den.
Analyserne fremhæver, at videnstransformationer i form af faglige og fagdidaktiske overvejelser (domæneinterne niveau) har karakter af at være upræcise gengivelser af metoder og fagtermer som generelle abstrakte principper. Det bliver tydeligt, at måden de studerende udtrykker sig på, afspejler en optagethed af at vise, de er bevidste om teori - frem for at operationalisere og fagdidaktisk begrunde deres valg i forbindelse med undervisning af elever i en levende skolepraksis. Deres transformationer har derfor været rettet mod at skabe mening i en uddannelsessammenhæng frem for at etablere koblinger til praksis. Opgavens betegnelse som *deltagelsespligtig* rammesætter den som en uddannelsesopgave og opfyldelse af et formelt krav i modulundervisningen. Man kan derfor spørge, om de studerendes manglende koblinger skyldes, at opgaven ikke i tilstrækkelig grad var designet som koblingspunkt til praksis, og at underviserens påpegning af koblingsmuligheder ikke var tydelig nok. Denne problematik vil jeg vende tilbage til i afsnit 5.1, hvor jeg diskuterer DPO1 som designløsning. Analyserne rejser endvidere et spørgsmål om, hvorvidt transformation af faglig viden til andre kontekster ikke kun handler om indre og ydre rammesætning i form af henholdsvis opgaven og underviseren, men også den studerendes dispositioner (Greeno & Gresalfi, 2008) til at etablere en praksiskobling. Jeg vil her påpege, at der samtidig også er tegn på, at de studerende, hvis ikke der stilles tydelige krav, fravælger at gå den komplekse og mere krævende vej i forhold til at planlægge med blik for praksis.

4.1.2 Anden didaktiske analyse: De studerendes undervisningsplanlægning

Som det er blevet påpeget tidligere, er planlægning en didaktisk virksomhed (Dale, 1999; Steffensen, 2008) og afspejler blandt andet den professionelles evne til at forestille sig og tilrettelægge for læring i fremtidige situationer i en pædagogisk praksis. Med udgangspunkt i min redegørelse for didaktisk design som koblingsmulighed i afsnit 2.4.4 skal undervisningsplanlægning ses som en aktivitet, hvor det for de studerende handler om at skabe konsistens og refleksioner over designets realiseringsmuligheder.

Som designaktivitet muliggør planlægning af undervisning, at lærerens refleksioner og intentioner kan deles, evalueres og videreudvikles i fællesskab med andre fagprofessionelle (Dohn & Hansen, 2016; 2018). Den første deltagelsespligtige opgave var tænkt som et initierende skridt mod praksis, der kunne mediere og støtte de studerende i forhold til at planlægge de senere reelle praksisafprøvninger i forsøgsklassen. I den anden deltagelsespligtige opgave skulle de studerende i grupper og på baggrund af modulets faglige perspektiver planlægge og designe konkrete undervisningsforløb til forsøgsklassen. Intentionen var, at de studerende fra at udvikle og formgive afgrænsede og genrespecifikke undervisningsressourcer til eleverne nu skulle udvikle og tilrettelægge et forløb, der kunne realiseres i praksis.

I den følgende didaktiske analyse rettes fokus mod gruppernes undervisningsplanlægning samt deres undervisningsplaner og undervisningsressourcer. Jeg er i denne sammenhæng styret af at undersøge, hvad der kendetegner de studerendes transformationer af faglig viden i forhold til planlægningen mod en konkret praksis gennem de studerendes fagdidaktiske rationaler (Dale, 1999) på de tre kontekstuelle niveauer (Hachmann & Dohn, 2018). Transformationer af faglig viden bliver dermed et spørgsmål om, hvorledes de studerende tilpasser den viden, de har, i forhold til de betingelser, som planlægning af undervisningen i forsøgsklassen. Her kan samspillet mellem propositionel- og praksisviden (Dohn, 2017) eksempelvis komme til udtryk gennem teoriernes afpasning til målgruppen, aktiviteternes mediering af det faglige indhold samt design af undervisningsressourcer, der er afstemt både i forhold til aktiviteter og andre fagdidaktiske problemstillinger (Steffensen, 2008).

At tænke didaktisk

> H: Så jeg synes da, at vi i høj grad inddrager det, vi har lært hele tiden i nærmest alt, hvad vi gør. Og i vores undervisningsplan, det ved jeg ikke om du også fik den? Da har vi jo skrevet ud fra hver enkelt ting, hvad vi vil gøre, og præcis hvorfor gør vi lige præcis det her. Hvad er meningen med en præsentation, hvad er meningen med... Fordi det skal vi jo. Vi skal jo tænke didaktisk, der er ikke noget der må være tilfældigt, alt skal have en årsag.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr2_DS_1)

I det ovenstående uddrag fra en didaktisk samtale giver den studerende, H, udtryk for sin forforståelse af de professionsfaglige forventninger til, at de som studerende kan redegøre for deres didaktiske overvejelser og sammenhængen mellem det, der planlægges og realiseres. H understreger, at hun og hendes gruppe i deres undervisningsplan har været omhyggelige med at begrunde deres valg.
I nedenstående figur ses et uddrag fra den undervisningsplan, H refererer til, og som hun og hendes gruppe (Gr2) selv har udarbejdet (bilag 6).

08.30-08.40 K[redacted]	Mødes i klassen. Snakker om aktiviteten, og om hvilken betydning forskellige måder at udtrykke sig på, har for tekstens stemning.		Resultat. Meningen med aktiviteten fastslås. Åbne op for næste aktivitet.
08.40-08.50 H[redacted]	Oplæsning af den samlede tekst, hvor eleverne byder ind med forslag på, hvordan replikkerne skal udtrykkes. Når læreren siger "bib", er der en replik.	Den hele tekst med understregninger af replikkerne.	At målet bliver mere konkret og de får mulighed for at prøve at udtrykke tekstens stemning "rigtigt".
08.50-08.58 Ki[redacted]	Afrunding. Repetition af målet		Evaluering på vores undervisning og elevernes læring og målopfyldelse.

Figur 12: Uddrag af undervisningsplan, udarbejdet af Gr2

De studerende har i deres plan angivet både tidsangivelser, beskrivelser af aktiviteter og de materialer, de forventer at bruge i forbindelse med den enkelte aktivitet. I kolonnen længst til højre, som gruppen har givet overskriften "mål", udtrykker de deres overvejelser over aktiviteten.

Umiddelbart synes der at være en diskrepans mellem den didaktiske grundighed, som H giver udtryk for, og det, der kan læses ud fra gruppens undervisningsplan. Der er ingen tvivl om, at H har en oplevelse af, at gruppen har gjort sig grundige didaktiske overvejelser i forhold til deres undervisning. Et spørgsmål, der melder sig, er dog, hvad H forstår ved at *tænke didaktisk*. I undervisningsplanen kan der spores enkelte anslag til didaktiske begrundelser, fx åbne op for næste aktivitet (progression), målet bliver konkretiseret gennem afprøvning (performance). Der er dog ingen yderligere indikationer på begrundelser for, hvad gruppens intentioner med aktiviteterne (den faglige tekst eller det samlede forløb) er. Derimod er der et opmærksomhedspunkt *Meningen med aktiviteten fastslås*, der indikerer, at de studerende i situationen skal være opmærksomme på at begrunde aktiviteten over for eleverne.

I et sociokulturelt perspektiv er fysiske og intellektuelle artefakter tæt forbundet, idet de betragtes som materialiserede former for tænkning (Säljö, 2003:252, Wenger, 1998). Sammenholdt med Hs udsagn kan det *at tænke didaktisk* i forhold til planlægning tolkes som et handlemæssigt aspekt i at udarbejde en undervisningsplan (aktivitetsinterne niveau) frem for, at indholdet i det fysiske artefakt afspejler besvarelsen af didaktiske problemstillinger (domæneinterne niveau). Der kan derfor argumenteres for, at transformationer af viden i forbindelse med deres undervisningsplaner først og fremmest kommer til udtryk ved, at de studerende sprogliggør anvisninger, der medierer og peger frem mod konkrete handlinger (det aktivitetsinterne niveau) frem for at skabe sammenhænge til fagteorien (domæneinterne niveau). Undervisningsplanen bliver dermed en diskursiv konstruktion (Säljö, 2003; Wertsch, 1991), der medierer specifikke praksisser og er med til at koordinere den enkeltes deltagelse på en meningsfuld måde.

De manglende fagdidaktiske begrundelser kan ses som et tegn på, at de studerende successivt tilegner sig undervisningsplanen som et didaktisk tænkeredskab. De har endnu ikke erfaringer i at tænke og kommunikere gennem fagdidaktikken som abstraktion, men er optagede af handleperspektivet i forhold til eleverne.

At undervise uden en undervisningsplan

Analyserne af de studerendes planlægning fra første iteration indikerer, at der er stor forskel på, hvorledes grupperne anså det for nødvendigt at artikulere og fastholde deres fagdidaktiske overvejelser i form af fysiske artefakter som undervisningsplaner.

Det samlede empiriske materiale viser, at 6 ud af 10 undervisningsforløb i første iteration blev gennemført uden at tage afsæt i en konkret undervisningsplan.

De manglende undervisningsplaner var ikke nødvendigvis ensbetydende med, at grupperne var uforberedte eller at undervisningen ikke var planlagt forud for gennemførelsen i forsøgsklassen. Eksempelvis havde alle grupper udarbejdet PowerPoint-præsentationer, som de anvendte i undervisningen. Disse indeholdt blandt andet dagsorden for undervisningen, læringsmål og opgavebeskrivelser. De manglende undervisningsplaner var snarere et udtryk for måden, nogle af grupperne havde organiseret deres planlægning på, eller at de ikke anså det som en nødvendighed at udarbejde en undervisningsplan i forhold til deres praksisafprøvninger. I samtaler med de grupper, der ikke havde en undervisningsplan, udtrykker de studerende, at deres samarbejde i højere grad var foregået gennem en arbejdsfordeling af planlægningsopgaverne, hvor de hver især stod for et bidrag til undervisningen. Samarbejdet var, ifølge de studerendes egne udsagn, i højere grad foregået via e-mails, Messenger eller Skype, hvor der var fokus på organisering og praktiske ting frem for det egentlige faglige indhold. Betydningen af gruppens samarbejde omkring planlægningen blev drøftet som en del af de didaktiske samtaler, hvor jeg bad grupperne reflektere over deres planlægning og forskellen fra første praksisafprøvning til anden. Det fremkom her, at de manglende undervisningsplaner i første iteration på den ene side var udtryk for, at det ikke var meningsfuldt for de studerende at udarbejde en formaliseret plan. På den anden side gav nogle af grupperne udtryk for, at de ikke havde haft mulighed for at mødes. I de didaktiske samtaler, hvor de studerende ikke havde en undervisningsplan, var det generelt mere udfordrende for grupperne at redegøre for deres valg og de fagdidaktiske begrundelser herfor. Udsagn som ”det virkede oplagt” eller ”det lå ligesom til højrebenet” gik igen i disse samtaler og indikerede, at de studerendes valg mere var baseret på umiddelbare fornemmelser end egentlige faglige overvejelser.

En studerende kommer i den didaktiske samtale ind på, hvorledes gruppens planlægning i forhold til den anden praksisafprøvning var blevet mere specifik og kvalificerende, da de i gruppen valgte at udarbejdede en undervisningsplan til deres andet forløb:

> Mb: Jamen, jeg tænker også på det der, vi har fået med fra undervisningen. Altså, hvor før har vi måske gjort det implicit. Her har vi nok været en lille smule mere opmærksom på, hvad vi har hentet… altså, at vi valgte at bruge… Altså sidste gang, da havde vi jo også nogle ting, som vi havde hentet fra URs undervisningen, men som måske har været lidt mere skjult viden. Hvor her da tror jeg, vi har

> været inde og diskuteret, hvorfor vi valgte ordbetydningskort, og det havde vi i dét modul. Altså, vi har været mere bevidste om… ud fra sidste runde… at få lidt mere fokus på, hvornår man gør det bevidst, og hvornår det har været skjult viden.
>
> (Bearbejdet uddrag DS Gr3_2_2016)

Som det fremgår af Mbs udsagn ovenfor, blev gruppen opmærksom på, at samarbejdet omkring undervisningsplanen betingede faglige diskussioner over de valg, der skulle træffes. I citatet beskriver den studerendende sin oplevelse af, hvorledes dét at planlægge undervisning gennem udformningen af en undervisningsplan havde betydning for deres opmærksomhed på deres valg og på at få diskuteret disse valg i fællesskab. Den studerende fremhæver, at de valg, der blev truffet i første forløb, havde været mere *implicit* og *skjult*, og at undervisningsplanlægningen til andet forløb i højere grad var baseret på faglige diskussioner omkring deres valg. Jeg har i analyserne af de didaktiske samtaler kunnet finde lignende udsagn hos grupper, der ikke havde lavet en undervisningsplan til deres første forløb og kunne sammenligne deres proces med den i andet forløb, hvor de havde en plan. De studerende udtrykker generelt, at der til andet forløb var "bedre styr på det", og at arbejdet med undervisningsplanen havde medieret en meningsskabende proces, hvor de var kommet mere i dybden. I samtalerne havde grupperne større opmærksomhed på deres valg af eksempelvis undervisningsaktiviteter og indhold.
Med erfaringerne fra første iteration og de studerendes egen påpegning af, at undervisningsplanen styrkede deres faglige diskussioner, var UA og jeg i anden iteration enige om at skærpe kravet om udformningen af en undervisningsplan for derigennem at skabe omdrejningspunkt for gruppernes planlægningsaktiviteter og de faglige drøftelser forbundet hermed. Efter et genbesøg i transferlitteraturen lod UA og jeg os inspirere af Lobato, Ellis og Muños (2006), Engle (2012) samt Star og Griesemer (1989), der i deres bidrag til transferforskningen henviser til, at læringsressourcer kan have en påpegende funktion, der øger opmærksomheden hos de studerende i forhold til relevans og koblingsmuligheder af et specifikt indhold på tværs af praksisser. Vi havde med andre ord en intention om at øge de studerendes opmærksomhed (*focusing phenomena*) på faglige og fagdidaktiske refleksioner i forhold til de undervisningsforløb, de skulle gennemføre i forsøgsklassen.
Efter aftale udarbejdede UA derfor en støttestruktur (bilag 7), der skulle sikre, at de studerende havde et øget fagligt og fagdidaktisk fokus. Støttestrukturen blev udformet som en skabelon som de studerende skulle anvende i forbindelse med deres undervisningsplanlægning. Skabelonen bestod af en række fagdidaktiske orienteringer (Steffensen, 2008; Hansen 2012b), der knytter sig til forskellige kontekstuelle niveauer (Dohn, 2017) i forhold til undervisningen i forsøgsklassen og fagteoretiske perspektiver (Fafner, 2005; Hansen, 2015; Høegh, 2018). Disse opsummeres i det følgende:

- *Fagets indholdsområder og teoretiske begreber* (domæneinterne niveau), herunder valg af mundtlige genrer, det danskfaglige kernestof samt hvilke teoretiske positioner og begreber, der inddrages i forhold til undervisningen, herunder fremhæves særligt begreberne *Kairos*, *Pistis* og retorikkens fem partes (*inventio*,

dispositio, *elocutio*, *memoria*, *actio*) samt de retoriske appelformer (*etos*, *patos* og *logos*).

- *Faglige tekster og aktiviteter* (aktivitetsinterne niveau), og hvorledes fagteorier knyttes til disse og deres funktion i forhold til det faglige indholdsområde.

- *Fælles Mål* (aktivitetsrammesættende niveau), herunder tydelige kriterier samt videns- og færdighedsmål.

- *Elevernes læringsforudsætninger* (aktivitetsrammesættende niveau), og hvorledes disse konkret støttes i undervisningen.

Med fagdidaktiske orienteringer menes her udgangspositioner, hvorfra de studerende orienterer sig mod fagets vidensdomæner samt hvilke tekster og aktiviteter de er særligt optaget af at planlægge og bygge deres undervisning op omkring. De fagdidaktiske orienteringer skal ikke ses som absolutte i den forstand, at de dækker alle områder, der har haft indflydelse på de studerendes planlægning. I de gennemførte didaktiske samtaler var der også udsagn, der pegede på, at venskaber, familierelationer, samarbejdsrelationer i gruppen samt egne erfaringer som folkeskole- og gymnasieelev havde indflydelse på den måde, hvorpå de studerende orienterede sig mod praksis i forbindelse med deres planlægning. Der var altså andet på spil end det, de fagdidaktiske orienteringer dækker.
Den mangfoldighed af orienteringer de studerende har haft med sig, har naturligvis indflydelse på de valg, oplevelser og diskussioner, gruppen havde omkring deres planlægning. Når jeg har valgt at undlade disse som direkte genstand for analysen, skal det ses som en afgrænsning i mine analyser af de studerendes planlægning. Det er ikke udtryk for at disse anses for uvigtige, men i højere grad, at de træder i baggrunden i forhold til mine undersøgelser, så jeg ikke bevæger mig for langt væk fra planlægningen som didaktisk og faglig virksomhed og dermed undersøgelsernes genstandsfelt.

Fagets indholdsområder og teoretiske begreber (Domæneniveau)
Denne fagdidaktiske orientering er karakteriseret ved, at de studerende i deres planlægning er optaget af at udfolde fagets indholdsområder og teorier. De er særligt orienterede mod det domæneinterne niveau, og deres videnstransformationer skal ses som omskabelser og tilpasninger af fagets vidensområder til et undervisningsfag i skolen. Dette kommer fx til udtryk ved, at de er opmærksomme på og planlægger for elevernes møde med metoder, strategier eller teoretiske begreber, der knytter sig til et indholdsområde.
Generelt danner et eller flere af modulundervisningens indholdsområder afsættet for de studerendes videre planlægning. Den samlede empiri indeholder eksempler på, at de studerende i deres planlægning orienterer sig mod at afprøve og eksperimentere med et eller flere af fagets teoretiske begreber og indholdsområder, fx *Berettermodellen* (Gr. 1 og Gr. 4), *retorik* og *debat* (Gr. 9), *sproglige virkemidler* (Gr. 2, Gr. 3, og Gr. 8) eller bestemte mundtlige genre som *interviewet*, *læseteater* eller *genfortælling* (Gr. 5, Gr. 6 og Gr. 7).

Analyserne af gruppernes undervisningsplaner og de didaktiske samtaler giver et samlende billede af, at de studerende i anden iteration er mere opmærksomme på propositionelt at eksplicitere deres viden om, hvilke teorier og begreber, der er centrale i modulet og i deres praksisafprøvninger, men at de fortsat er usikre, når de bliver bedt om at operationalisere dem i en planlægningssituation. Resultatet bliver oplistninger af teorier og definitionsformuleringer i stedet for begrundelser af deres fagdidaktiske valg.
Et eksempel herpå fremgår af uddraget fra Gr9's undervisningsplan. Nedenfor opstiller UA i skabelonen en række spørgsmål (med rødt), der angår brugen af teoretiske positioner og begreber.

Teoretiske positioner og begreber Hvilke teorier har I i spil? Angiv dem og hvornår? Bruner: Stilladsering Vygotsky: Zonen for nærmeste udvikling Jørgen Fafner: Kairos, Pistis Frøydis Hertzberg: Kairos, Ethos, Pathos, Logos. Sylvie Penne: Olga Dysthe: Arbejder ud fra et sociokulturelt perspektiv, der bygger på en konstruktivistisk anskuelse af læring: Læring foregår i sociale fællesskaber, praktiske og diskursive, og sproget er centralt i læreprocessen. Bakhtin Den retoriske situation	Hvad er Kairos? - At kunne sige lige de ord, som skal siges, til et bestemt publikum i en særlig situation. - At kunne gribe nuet og tale direkte ind i en konkret situation. Hvad er Pistis? **Pistis:** tro, tiltro, tillid, troværdighed. Der er altid tiltro til det der bliver fortalt. Det er et krav i retorikken, at man altid taler sandt. Du skal have belæg for det du siger! Vi har etisk pligt over for andre mennesker til at fortælle sandheden.	Hvorledes bruges retorikkens begreber som fx inventio, elucutio, memoria, actio osv. etos, patos, logos. Retorikkens fem partes: **Inventio** (emner og argumenter) **Dispositio** (disposition over ovenstående) **Elocutio** (indholdet gives en sproglig form) **Memoria** (talen indøves/memoreres) **Actio** (talen fremføres) Bruges når eleverne skal øve sig på sine argumenter.

Figur 13: Uddrag af undervisningsplan, udarbejdet af Gr9

I uddraget er det tydeligt, at gruppen ikke anvender teorien, men i højere grad er optaget af at vise, at de inddrager teorier og er i stand til at definere dem. Eksempelvis spørgsmålet: *Hvad er Kairos?* er tænkt et som refleksionsspørgsmål, der skal få gruppen til at overveje, hvad der udgør den retoriske situation, de planlægger for og elevernes arbejde med mundtlighed. *Kairos* som begreb (Fafner, 2005) afspejler, at kommunikation altid sker i

en konkret sammenhæng, og et væsentligt forhold i planlægningen er derfor, at de studerende overvejer, hvilke kommunikationssituationer de ønsker at etablere, og hvilke kommunikationsformer der er relevante i en sådan sammenhæng (Høegh, 2018).
Når jeg her særligt fremhæver begrebet *Kairos*, er det, fordi dette (ligesom de andre begreber, der fremhæves i skabelonen) har været et nøglebegreb i modulundervisningen. UA gør flere gange meget ud af at fokusere på begreberne og i særdeleshed *Kairos* - både i forhold til forskellige analyseopgaver af kommunikationssituationer, men også konkret i sin egen undervisning. Her gør hun opmærksom på, hvilke situationer hun og de studerende befinder sig i samt hvilke kommunikations- og appelformer, der egner sig i situationen. UA har med andre ord flere gange rammesat begrebet som en fagdidaktisk refleksionskategori.
I uddraget ovenfor planlægger Gr9 med udgangspunkt i retorik som indholdsområde, at eleverne skal indgå i *debatter* med to opponenter og en ordstyrer. *Debat* er en særlig kommunikativ situation og et eksempel på refleksioner over *hvad er Kairos?* kunne være overvejelser over, hvilke krav, muligheder og læringspotentialer *debatter* som særlig kommunikativ praksis har i forhold til elevens arbejde med mundtlighed.
Gruppernes undervisningsplaner indikerede generelt, at de ikke havde opfattet spørgsmålet som et fagdidaktisk refleksionsspørgsmål, og i stedet besvarede de alle spørgsmålet ved at definere begrebet. Jeg blev derfor interesseret i at undersøge, hvad den manglende udfoldelse af fagdidaktisk refleksion skyldtes og forfulgte derfor dette i de didaktiske samtaler med grupperne. Gr9 udtrykker følgende, da jeg med udgangspunkt i deres undervisningsplan spørger ind til forholdet mellem de teoretiske begreber og deres undervisning i forsøgsklassen:

> L: (…) Hvor meget af den teori, vi selv lærer, skal vi egentlig selv have med ud? (…)
>
> MH: Ja, hvilket niveau det ligesom skal omsættes til eller omformuleres til…
>
> L: [Ja]
>
> MH: Det synes jeg er meget svært
>
> B: [Det synes jeg også er svært]
>
> L: Men også, ligesom, de latinske betegnelser for nogle ting. Hvad skal man så sige?… Det som de kender: "det er et navneord", eller skal vi vende det om og så kalde det noget andet. Jeg synes, det er svært, hvornår skal de have det, nu lyder det forkert at sige: "Det rigtige at vide", men hvornår skal de have… nu kalder vi det: "det teoretiske begreb" at vide, og hvornår skal de have hverdagssproget? Hvornår skelner man?
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr9_DS)

Som de studerende i uddraget ovenfor giver udtryk for, er de i tvivl om teoriernes rolle i forhold til undervisningen af eleverne. De er i tvivl om, i hvilken grad og i hvilken form

teorien kan operationaliseres i forsøgsklassen, og hvorvidt den teoretiske, abstrakte viden, der knytter sig til det faglige indholdsområde, er noget, eleverne skal have indblik i eller ej. I en anden didaktisk samtale giver gruppen ligeledes udtryk for dette:

> M: Da vi sad og skulle udfylde den her boks her med teoretiske positioner og begreber, da sad jeg og tænke: Jamen, er det det, der forlanges, vi skal kunne eller hvad?... vi skal kunne forklare til dem? Og jeg… skal de lære om *Kairos*? For jeg har aldrig lært om *Kairos* eller *Pistis* eller noget. Jeg har aldrig lært om det her i min skoletid.
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr6_DS)

Begge uddrag indikerer, at de studerende er opmærksomme på forskelle mellem det, der udgør danskfaget som et basisfag og et undervisningsfag (Hansen, 2012b). De påpeger også, at det, der udfordrer dem, er fagdidaktiske problemstillinger (Steffensen, 2008), hvor de på domæneniveau skal udvælge, begrunde og transformere propositionel viden. I de studerendes udsagn ligger der en påpegning af den kompleksitet, der er forbundet med at skabe sammenhængen mellem domæneniveauet og det aktivitetsrammesættende niveau. De studerendes erfaringsviden er i de to uddrag primært forankret i deres egen skole- og gymnasietid, og som det er tilfældet i det sidste uddrag, er denne erfaring ikke tilstrækkelig i forhold til at træffe fagdidaktiske valg. Uddragene viser, at de studerende på det aktivitetsrammesættende niveau er udfordrede af, hvorledes den propositionelle viden, de har, skal omskabes meningsfuldt med henblik på undervisning (praksisviden) af eleverne. Når de studerende er i tvivl om: ”hvor meget af den teori vi selv lærer, skal vi egentlig selv have med ud? og hvilket niveau det ligesom skal omsættes til?”, tolkes det som udryk for deres manglede erfaringer med praksis og hvorledes den teoretiske viden skal operationaliseres, således at det giver mening i forhold til elevernes læring.

Faglige aktiviteter og tekster (Aktivitetsinterne niveau)

Udvælgelse og organisering af aktiviteter fylder meget i de studerendes planlægning. Aktiviteterne tager ofte udgangspunkt i arbejdet med en faglig tekst, eksempelvis en film, en skønlitterær tekst, en fagtekst, et billede eller en model.

I første iteration bar de studerendes undervisningsplaner præg af primært at være strukturerende i form af tidsangivelser og korte overskrifter på aktiviteter i undervisningen. De studerende gjorde ikke opmærksom på sammenhænge mellem teksten og aktiviteter og elevens arbejde med et specifikt indholdsområde. I de didaktiske samtaler gav de studerende derimod forskellige argumenter for deres tekstvalg. Det kunne eksempelvis være tekstens egnethed i forhold til genren, og at den havde en form, der var afstemt de aktiviteter, de havde planlagt med eleverne. For eksempel ytrer en studerende sig om gruppens tekstvalg på følgende måde:

> K: Formålet var at finde en tekst, der var inde for emnet gys og gru, og som havde så mange måder som muligt at udtrykke sig på. Det

var det, vi gik efter.

(Bearbejdet uddrag 2016_Gr2_DS_1)

Selv om dette ikke direkte fremgik i deres undervisningsplaner eller i de udviklede undervisningsressourcer, gav flere af grupperne i de didaktiske samtaler udtryk for, at de var opmærksomme på, at teksten sammen med aktiviteterne skulle mediere arbejdet med det valgte indholdsområde. Det var dog som i ovenstående uddrag begrænset og ofte med fagligt usikre begrundelser, de studerende argumenterede for deres egne valg.

Der er i analyserne af empirien fra første iteration ligeledes indikationer på, at særligt underviserne og deres undervisning generelt var stærkt repræsenteret i de studerendes overvejelser og planlægning af aktiviteter.

ML: Jeg tror, jeg ser det lidt som det der, at det fungerede godt i vores klasse ((undervisning på læreruddannelsen)), det fungerede godt i den time, vi havde med UR, så må det jo også fungere godt i en 5.b

(Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS_1)

Den studerende giver her udtryk for, hvorledes de anser underviserne som faglige og fagteoretiske eksperter. De er derfor af den overbevisning, at det, der præsenteres i modulundervisningen, også er relevant i forhold til varetagelsen af undervisningen i forsøgsklassen. Ud over den konkrete undervisning har de studerende under deres planlægningsforløb mulighed for at få vejledning af underviseren. Vejledning hos underviseren har betydning for deres egne valg. Dette fremgår af de didaktiske samtaler, hvor underviseren fremhæves som den, der er kommet med idéer eller har godkendt de studerendes valg af fx indholdsområde eller faglige tekst.
Det er sjældent, at de studerende bliver helt specifikke omkring, hvad det nøjagtigt er, de tager med sig fra vejledningssituationerne, men de giver udtryk for, at det har været på baggrund af samtaler med underviseren, at de har arbejdet videre med eller forkastet deres faglige idéer. Underviserens godkendelse er således en måde, hvorpå nogle af grupperne har fået bekræftet og legitimeret deres faglige og fagdidaktiske valg.

Hos disse grupper ses dette ved, at de studerede forsøger at overføre og genbruge aktiviteter fra modulundervisningen direkte i praksisafprøvningerne:

S: Altså aktiviteten, det var også fra URs undervisning af. Det var faktisk taget direkte og så bare med snak om *Berettermodellen* eller indtænkning af *Berettermodellen*. De to aktiviteter vi har med, det er inspiration fra URs undervisning… Og *Berettermodellen*, den har vi også snakket om sammen med UR…

(Bearbejdet uddrag 2016_Gr1_DS_2)

ML: Jamen, det er jo fordi, jeg også har set URs undervisning… Og det er jo bare, at de har taget det lige fra URs undervisning af og bare puttet over i et andet klip (…)

M: Samme eksempler som UR kom med i undervisningen

ML: Ja, lige præcis. Det er jo akkurat lige præcis det samme eksempel, som UR havde i hendes undervisning.

(Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS_1)

Andre grupper var mere optaget af selv at udvikle og afprøve aktiviteter på baggrund af URs vejledning:

M: Hun hjalp med, hvilke idéer vi havde til undervisningen, og så kom hun med idéer…

T: [Med forslag]

M: Ja, forslag

T: Og hjalp sådan med at styre den overordnede retning.

(Bearbejdet uddrag DS Gr4_1_2016)

De ovenstående uddrag repræsenterer et spænd i empirien, hvor nogle grupper gav udtryk for, at UR gennem sin vejledning havde legitimeret en overordet retning, som de kunne arbejde videre med. Andre grupper gav udtryk for en mere ukritisk ibrugtagning af aktiviteter, der blev præsenteret i modulundervisningen.
Hos de mere ukritiske grupper kunne der i de didaktiske samtaler spores en usikkerhed i forhold til deres egne fagdidaktiske begrundelser for planlægning. De fagdidaktiske overvejelser trådte i baggrunden i forhold til fokus på de aktiviteter og tekster, de inddrog i deres planlægning. Samtalerne efterlod det indtryk, at grupperne ikke havde anset det for nødvendigt at drøfte aktiviteternes legitimitet, idet disse var forhåndsgodkendte alene ved, at de indgik i URs undervisning. Som jeg vil vende tilbage til i afsnit 4.2.1, havde dette implikationer på den senere gennemførelse af undervisningen i forsøgsklassen, hvor de studerende oplevede, at det, der var planlagt, ikke var tilstrækkelig kvalificeret i forhold til elevernes niveau, eller at aktivitetens udfoldelse skete på en anden måde end i modulundervisningen. Forsøgene på direkte at applikere undervisernes aktiviteter, var vanskelige og de studerende oplevede, at tilpasningen af indholdet i den konkrete situation var udfordrende, fordi der ikke var en klar afstemning mellem aktiviteten og den faglige progression. Samtidig havde det den konsekvens, at de studerende oplevede det som svært at gennemskue, hvori det danskfaglige i deres forløb bestod, og hvordan praksisafprøvningerne udviklede dem som faglærere.

Med baggrund i disse erfaringer fra første iteration indlejrede UA i tidligere nævnte støttestruktur (bilag 7) en række refleksionsspørgsmål, der skulle skærpe de studerendes opmærksomhed på valg af tekst, arbejdsformer og tidsangivelse i forhold til fagteoretiske positioner. Dette skulle i højere grad mediere de studerendes opmærksomhed på, at de i deres planlægning fik italesat og drøftet deres fagdidaktiske overvejelser, og hvorledes disse hang sammen med deres tekst- og aktivitetsudvælgelse.
Intentionen var ligeledes at rette de studerendes opmærksomhed mod sammenhængen mellem aktiviteterne og det faglige indholdsområde. UA fremhævede i skabelonen med fed og forstørret tekst, at de studerende skulle undgå kun at tænke i aktiviteter alene, men i stedet først og fremmest fokusere på det faglige indhold, som eleverne skulle lære.
På trods af, at der i støttestrukturen blev skabt dette fokus på, at aktiviteterne ikke burde være deres primære udgangspunkt, udgjorde disse stadig en stor del af de studerendes undervisningsplaner.
I analyserne af de studerendes planlægning i anden iteration er der i højere grad tegn på, at de studerende var opmærksomme på, hvordan aktiviteterne kunne være bindeled mellem fx indholdsområdet, den valgte tekst og elevernes forudsætninger:

> Vi vil vække elevernes nysgerrighed ved at lade dem læse teksten: "Husk nu hundelorten" på forhånd. For at kunne stilladsere eleverne til argumentation bruges et oplæg og film. Eleverne skal arbejde i grupper. I grupperne skal de hjælpe hinanden med den tildelte rolle. Eleverne skal klæde hinanden på til debatten. Ifølge Olga Dysthe lærer man nemlig bedst i sociale sammenhænge. Debatten bruges til at øve sig i de givne roller. Debatten skal udvide elevernes kendskab til argumentation og lære dem at påtage sig en given rolle. Evaluering skal bruges som en refleksion over timen.
>
> (Bearbejdet uddrag fra Gr9_undervisningsplan)

Som det fremgår af uddraget, redegør gruppen for sammenhængen mellem tekst og aktiviteter, og hvorledes de enkelte aktiviteter imødekommer forskellige dele af elevernes læringsproces (motivation, stilladsering, samarbejde, færdigheder og refleksion).
Analyserne af de studerendes undervisningsplanlægning i anden iteration indikerer en øget bevidsthed om nødvendigheden for at skabe sammenhænge mellem valg af fagtekster og aktiviteter, der både knytter sig til rammerne og det indholdsområde, de fokuserer på. Det spores ikke i samme grad som i første iteration, at underviserens aktiviteter fremhæves som en legitimering af de aktiviteter, der gennemføres. Der er stadig studerende, der påpeger, at de har søgt bekræftelse på deres idéer, men der er i højere grad tale om mere selvstændige begrundelser på baggrund af gruppens drøftelser.
På trods af, at undervisningsplanerne fortsat er præget af tidsangivelser som en måde at fastholde strukturen i det planlagte på, kan der også her spores øgede refleksioner over begrundelser for valg af tekster og aktiviteter.
På den baggrund er der indikationer på, at støttestrukturen og UAs rammesætning i højere grad har skabt opmærksomhed hos gruppen i forhold til overvejelser og begrundelser for valg af tekst og aktiviteter.

***Fælles Mål*, elevernes læring og forudsætninger (Aktivitetsrammesættende niveau)**
Fælles Mål var et centralt opmærksomhedspunkt, idet de under projektets interventioner, angav bindende[21] fagformål, kompetencemål og underliggende færdigheds- og vidensområder for faget.
Bevægelsen fra *Fælles Mål,* som en forskrift for etableringen af undervisningsmål, er et fortolkningsarbejde hos den professionelle, der ud fra en forståelse af teksten i sin historiske sammenhæng indbefatter en beslutningsproces i forhold til at forhåndsbestemme og formulere mål for elevernes læring (Dale, 1999:60-61). Dette fortolkningsarbejde er samtidig en måde, de studerende bliver opmærksomme på, hvorledes danskfaget som undervisningsfag i grundskolen, til forskel fra eksempelvis universitetet, udmøntes.
Underviserne og jeg var i forbindelse med udarbejdelsen af det didaktiske design opmærksomme på at fremhæve og rammesætte arbejdet med *Fælles Mål* på en måde, hvor de studerende fik mulighed for at forholde sig til målenes implicitte kommunikations- og mundtlighedssyn. Som det fremgik i analyserne af DPO1 i forrige afsnit (4.1.1), gjorde grupperne brug af *Fælles Mål* ved at overføre målpar direkte ind i den stilladserende tekst, hvilket også gjorde sig gældende for deres undervisningsplaner i forhold til praksisafprøvningerne. Der var ikke tegn på en fortolkningsproces, hvor målene blev omskabt til egentlige læringsmål for eleverne.

I anden iteration var UA derfor særligt opmærksom på at bruge *Fælles Mål* aktivt, når hun selv præsenterede og gennemgik forskellige indholdsområder i modulundervisningen, således at de studerende herigennem oplevede, hvorledes målene kunne omsættes i forhold til det stof, der blev gennemgået.
I analyserne af undervisningsplanerne fra anden iteration var der ikke tegn på dette fortolkningsarbejde. Grupperne anvendte her fortsat *Fælles Mål* ved direkte at kopiere målparrene ind i deres planer. Derimod er der i de didaktiske samtaler og i de PowerPoints, som de studerende udarbejdede til praksisafprøvningerne, tydelige tegn på, at der har fundet et fortolkningsarbejde sted. De studerende var her opmærksomme på at indlede deres undervisning med elevhenvendte målbeskrivelser, der tager afsæt i *Fælles Mål*. Eksempelvis bearbejdede Gr9 målene på følgende måde:

Vidensmål: Eleven har viden om debatroller **Færdighedsmål:** Eleven kan tage forskellige roller i en styret debat	Dagens mål: - Jeg har viden om debatroller - Jeg kan påtage mig en rolle i en debat - Jeg kan deltage i en debat

Figur 14: Gr9's bearbejdning fra *Fælles Mål* til elevhenvendte mål

21 Fælles Mål var frem til 15.03.2018 officielt bindende, men blev herefter ved lov ændret til at være vejledende.

I de didaktiske samtaler gav de studerende udtryk for, at *Fælles Mål* for danskfaget var svær at håndtere didaktisk. De begrundede blandt andet dette med, at målene ofte er progressive og bygger på gentagelser og videreudvikling på de forskellige klassetrin:

> L: Ja, og så var vi jo inde og kigge på kompetencemålene også. Altså, det er det, der nogle gange er lidt svært ved danskfaget, fordi så skal man kunne det i anden og i tredje og i fjerde og i femte og sådan noget. Så tænkte vi, det var jo egentlig noget vi havde som slutmål for sjette klasse, som vi egentlig synes var rigtig vigtigt og som vi måske kunne give dem et indblik i.
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr9_DS)

Ud over, at arbejdet med debatroller og argumentation ansås som en måde at imødekommer *Fælles Mål* på, gav de studerende i deres begrundelser også udtryk for en værdibasering. De studerende pegede på et dannelsesperspektiv, og at eleverne gennem undervisning i faget skulle udvikle kompetencer, der muliggjorde, at de senere kunne deltage aktivt i samfundet.

> B: Det er jo vigtigt, at når de skal argumentere… at man så har nogle ord ((begreber)), som man kan bruge til at få det… og at man uanset hvor de kommer hen, så skal de kunne argumentere for deres holdning. (…)
>
> L: Det tænker jeg også er rigtig vigtigt, det der med, at når man kommer frem, lige meget hvor du er, også nu skal vi kunne sidde og argumentere for, hvorfor vi har gjort sådan og sådan. Så det er en vigtig del af det. Så det var faktisk det, vi tog udgangspunkt i. Og så var det meget håndgribeligt, det der med argumenter og debatroller. (…)
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr9_DS)

De studerendes refleksioner viser her, at de har været opmærksomme og tolkende på målene i forhold til arbejdet med argumentation og debatroller, både som fagligt indholdsområde og som et dannelseselement i faget. Der er i empirien mange lignende eksempler som det ovenstående, hvor videns- og færdighedsmål fra *Fælles Mål* omskabes til elevhenvendte læringsmål i de studerendes undervisningsressourcer, men ikke i deres undervisningsplaner. I bevægelsen fra undervisningsplan til undervisningsressourcer er der dermed tegn på, at de studerende er opmærksomme på, at *Fælles Mål* som aktivitetsrammesættende niveau skaber andre betingelser i forsøgsklassen og dermed kræver, at der skabes konsistens og realiserings mellem fagmålende og elevernes læring og forudsætninger.

Opsamling på anden didaktiske analyse

I denne analyse var planlægningen i forbindelse med gruppernes praksisafprøvninger i fokus. I analysens første del påpegede jeg, at en udfordring i første iteration var, at de fleste grupper ikke havde udarbejdet en konkret undervisningsplan til et eller begge forløb. Der var blandt grupperne dog generelt enighed om, at samarbejdet omkring en undervisningsplan skabte gode muligheder for faglige og fagdidaktiske drøftelser. Dette

skal ses som et udtryk for, at de studerende primært har været fokuseret på de aspekter af viden, der vedrører deres praksis- og erfaringsviden. De studerende er gennem fokus på forsøgsklassen optaget af handling frem for teoretiske begrundelser. Analyserne viser dog også, at de studerende bliver opmærksomme på, at deres handlinger (praksisviden) nødvendiggør og kvalificeres ved, at der gennem arbejdet med undervisningsplanerne medieres en øget opmærksomhed på, hvad der udgør et fagligt godt indhold og hvordan deres handlinger legitimeres. Denne bevægelse i de studerendes deltagelsesbaner kan betegnes som en udviklingsproces, der afspejler en appropriering (Säljö. 2003:164) af den didaktiske undervisningsplan som kulturelt redskab i den professionelle praksis. Säljö påpeger, at appropriering i institutionelle praksisser ofte afviger fra hverdagspraksis, hvor nogle redskabsmedierede handlinger ikke giver mening i forhold til de erfaringer vi kommer med udefra. På den måde kan undervisningsplanen være et artefakt, der ikke umiddelbart giver mening, men som en del af bevægelsen fra perifer til fuld deltager i den sociale praksis (Wenger & Lave, 1991) får en meningsskabende værdi. Approprieringen består dermed i, at de studerendes erfaringer konfronteres med nye måder og redskaber, der på et institutionelt niveau strukturerer og medierer viden på en meningsfuld måde (Wertsch, 1991). For at støtte denne proces, blev der i anden iteration skabt en støttestruktur i form af en planlægningsskabelon, der netop skulle øge gruppernes fokus (Lobato, Ellis, Muñoz, 2003) herpå og støtte deres fagdidaktiske drøftelser. Støttestukturen kan betegnes som et kommunikativt stillads, der medierer afsættet for en *sam-handlen* og *sam-tænkning* mellem de studerende og underviseren (Säljö, 2013:130). Gennem støttestrukturen og underviserens vejledning, positioneres de studerende til *conceptual agency* (Greeno & Gresalfi, 2008), og der skabes der muligheder for, at de får indsigt i, hvorledes man løser en didaktisk udfordring.

Støttestrukturen danner afsættet i analysens anden del, hvor jeg har fremhævet, hvorledes gruppernes transformationer af viden i forhold til undervisningsplanlægning kom til udtryk på de tre kontekstuelle niveauer, og hvorledes gruppernes brug af støttestrukturen havde forskellig betydning.

På domæneniveau viste analyserne, at grupperne generelt var udfordrede i forhold til fagdidaktiske problemstillinger, og at støttestrukturen blev anset som et skolastisk redskab, hvor faglige teorier og begreber skulle defineres (*disciplinary agency*). Det havde den konsekvens, at undervisningsplanerne mere blev en måde at *vise* deres opmærksomhed på det faglige og fagdidaktiske, og i mindre grad at anvende dette som mulighed samt afsæt for refleksioner over de realiseringsmuligheder, deres designs havde i praksis. Gennem analyserne af gruppernes planlægning blev det synligt, at de studerende var usikre på, hvilke dele af det teoretiske stof, der kunne eller burde omsættes til eleverne og i givet fald hvordan.

På det aktivitetsinterne niveau viste analyserne, at grupperne i første iteration anså underviserne som en væsentlig faktor i deres planlægning. Underviserne blev anset som faglige garanter i forbindelse med valg af tekst og tilrettelæggelse af aktiviteter, hvor grupperne både direkte og indirekte brugte dem som fagligt legitimeringsgrundlag. Jeg har vist, at

den implementerede støttestruktur bevirkede en øget refleksion hos de studerende i forhold til deres faglige valg. På det aktivitetsrammesættende niveau har jeg i analyserne fremhævet, at de studerende i deres undervisningsplaner ikke var optaget af at omskabe *Fælles Mål* til elevhenvendte læringsmål, men at dette skete i udviklingen af konkrete undervisningsressourcer. Denne bevægelse fra *Fælles Mål* i undervisningsplanen til læringsmålene i undervisningsressourcer indikerer, hvorledes de studerende, når de skal bevæge sig på tværs af modulundervisningen og ud i forsøgsklassen, omskaber og tilpasser målformuleringerne og derigennem sammenhængene mellem det aktivitetsrammesættende- og domæneniveau. Samtidig bekræfter det antagelsen fra den første didaktiske analyse om, at den mere mekanisk, disciplinære tilgang til målene i undervisningsplanerne er et udtryk for, at grupperne ikke anser undervisningsplanerne som relevante for den egentlige undervisningspraksis i forsøgsklassen. Undervisningsplanerne bliver snarere en måde, hvorpå de studerende forsøger at legitimere deres valg og det planlagte indhold i overensstemmelse med de fastsatte fagmåls krav. Dette gør de ved at indkredse de videns-, færdigheds- og kompetenceområder, eleverne skal tilegne sig inden for fagets indholdsområde, og ved at vurdere, hvorledes de aktiviteter og tekster, de har valgt, understøtter dette.

Samlet set indikerer de didaktiske analyser, at de studerende med enkelte undtagelser først og fremmest er optaget af, *hvad der skal undervises i*, *hvordan dette gøres gennem aktiviteter* og *hvem der skal undervises* og i mindre grad, *hvorfor det, der undervises i, er særlig relevant fra et fagligt perspektiv*.
Det billede, der fremkommer i analysens første del, hvor den studerende, H, sætter lighedstegn mellem at tænke didaktisk og udformningen af en undervisningsplan, går igen i den samlede empiri. Dette fremhæver et vigtigt perspektiv, der må sammentænkes med skabelsen af læringsmuligheder, der har til hensigt at positionere den studerende til conceptual agency, samt udvidelse af rammerne og opmærksomheden på at inddrage fagteori i undervisningsplanlægningen. De studerende er udfordrede i forhold til at gennemskue, hvorledes fagdidaktikken og fagligheden legitimerer og begrunder deres valg. De studerende har et overvejende fokus på aktiviteter, og hvorledes disse organiseres inden for den afsatte tidsramme, hvorimod fagligheden i planlægningen har et sekundært fokus. Analyserne indikerer, at der uden den faglige begrundelse i værste fald enten skabes forløb, der ikke er understøttende for elevernes faglige udvikling, eller at de studerendes blot applikerer aktiviteter fra modulundervisningen, som de oplevede fungerede godt, uden faglige og fagdidaktiske refleksioner i forhold til legitimering i praksis.

4.2 Gennemførelsen af praksisafprøvningerne

I det følgende afsnit bliver de studerendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen det centrale omdrejningspunkt for mine didaktiske analyser.
De studerendes afprøvninger skal her ses som den konkrete realisering af deres didaktiske designs, med afsæt i deres undervisningsplaner og -ressourcer. Som det, blandt andet med

afsæt i Heskett (2005) samt Dohn og Hansen (2016) påpeges i 2.4.1, står designet ikke i direkte forbindelse til praksis. Der designes *for* noget (Wenger,1998), og i sin realisering vil designet mediere og skabe muligheder for deltagelse og meningsskabelse i praksis, men ikke diktere denne.
I undersøgelsen af de studerendes faglige videnstransformationer gennem praksisafprøvninger har jeg taget udgangspunkt i mine videostøttede feltobservationer, som er bearbejdet og analyseret (se bilag 8 for oversigt). Som tidligere beskrevet er de situationer, der danner afsættet for mine analyser formgivet som *undervisningsbilleder*, der afspejler ophold i empirien. Disse sammenholdes med mine logbøger og transskriptionerne af de gennemførte didaktiske samtaler med de studerende. Jeg inddrager løbende disse, hvor jeg mener det fremmer forståelsen for de pointer, jeg søger at fremskrive i afhandlingen.
I mine didaktiske analyser har jeg været særligt optaget af, hvilke situationelle betingelser og krav den konkrete praksis stiller til den studerende som danskfaglig underviser, og hvorledes de studerende omskaber og resituerer faglig viden og færdigheder i overensstemmelse hermed. Den samlede empiri er omfangsrig og kompleks, og der er mange eksempler, der både bekræfter og modsiger hinanden i forhold til at udlede generelle kendetegn ved de studerendes transformationer.
Jeg har i afhandlingen valgt at begrænse eksemplerne og udvalgt nogle, som jeg mener giver et tilstrækkeligt billede af, hvad der har været på spil i de studerendes grænsekrydsninger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen og deres videnstransformationer.

4.2.1 Tredje didaktiske analyse: Faglige rum og læringspositioner i forsøgsundervisningen

Som jeg i afhandlingens to første analyser har belyst, fyldte udviklingen og tilrettelæggelsen af aktiviteter meget i gruppernes planlægning. Jeg påpegede, at de studerende hentede inspiration hos underviserne og i nogle tilfælde forsøgte at overføre aktiviteter direkte fra modulundervisningen ud i forsøgsklassen. I følgende didaktiske analyse fremhæves et sådant eksempel. Der tages udgangspunkt i undervisningsbillederne 2, 3 og 4 (bilag 10b, 10c og 10d) fra undervisningssituationer på henholdsvis modulundervisningen og i forsøgsklassen. De tre undervisningsbilleder bidrager gennem delanalyser til synliggørelse af situationelle betingelser, de studerende møder i henholdsvis undervisningsmodulet (delanalyse 1) og i forsøgsklassen (delanalyse 2). Dette leder frem til en diskussion af, hvorledes gruppen transformerer og resituerer faglig viden mellem de to praksisser gennem etableringen af faglige rum samt socio-epistemiske forhandlinger af læringspositioner mellem sig og eleverne.

Delanalyse 1: Opvarmning til mundtlighed i modulundervisningen
I undervisningsbillede 2 (bilag 10b) fremgår det, at *fortællestafetten* var tænkt som en opvarmningsøvelse til de studerendes videre arbejde med *fortællingen som kognitivt skema* og *genfortælling af fabler* i modulundervisningen.
UR rammesatte som underviser øvelsen, der omfattede tre runder:

```
UR: Det første vi skal gøre som opvarmning, det er at lave sådan en
lille fortællestafet. En fortællestafet er sådan en improviseret
fortælling, hvor man på skift fortæller en lille øh… sekvens og på
den måde får skabt en fortælling. Vi skal prøve den sådan helt
umiddelbart, og så prøver jeg at stilladsere den i næste runde. Så
det, jeg vil bede jer om, det er at stille jer op her i en cirkel
((tegner cirklen i luften)).
```

(Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 2)

Første runde var en improvisationsrunde. Efter runden drøftede UR betydningen af stilladsering og måder, hvorpå *fortællestafetten* kunne stilladseres.
I anden runde inddrog UR *fortællekort* som en stilladseringsteknik, og i sidste runde blev *Berettermodellen* inddraget. Mellem hver runde, bad hun kort de studerende reflektere over øvelsen i forhold til stilladsering og deres mundtlige præstation.

Før opvarmningsøvelsen blev det ikke ekspliciteret, hvad der præcist skulle varmes op til. Det er tydeligt, at øvelsen skulle skabe drøftelser og refleksioner hos de studerende i forhold til, hvorledes *fortællestafet* (aktivitet) ved hjælp af *fortællekort* og *Berettermodellen* som kompositionsstrukturer (domæne) kunne være opmærksomhedspunkt i forhold til undervisning af mundtlighed og kommunikation (domæne) i skolen.
URs intentioner skabte dermed mulighed for, at hun og de studerende kunne opleve egen mundtlighed og reflektere over sammenhængene mellem det aktivitetsinterne- og domæneniveauet, samt hvorledes disse skaber situationelle betingelser for udførelsen af *fortællestafetten*.

Eksempelvis spørger UR efter anden runde med *fortællekort* som struktur, hvad sådan et tiltag gør ved fortællingen.
Flere af de studerende byder ind med egne her-og-nu oplevelser, der både peger på fremmende og begrænsende forhold ved brugen af *fortællekort* som støttestruktur. UR samler op på de studerendes bidrag og bidrager ligeledes med egene oplevelser. Hun konkluderer, at *fortællekortene* kræver, at der hos den enkelte etableres en *indre fortælling*, hvis man vil *tage ordet* i opbygningen af en fælles fortælling.

I tredje runde ændrer UR aktiviteten ved at indlejre *Berettermodellen*.

```
UR: Jeg har lige en sidste variant af den, og det er et eksperiment.
For nu er vi jo garvede fortællere, nu har vi jo haft to runder…
```

(Uddrag fra undervisningsbillede 2)

Efterfølgende forsøger hun at få de studerende til at reflektere over, hvorledes brugen af *Berettermodellen* kan være med til at strukturere en fortælling og støtte fortælleren i disponering af historiens indhold. De studerende giver her blandt andet udtryk for, at *Berettermodellen* gør det nemmere at *holde fortællestafetten kørende,* og at man bliver bevidst om at *holde sig til en fælles fortælling*.

UR viser gennem aktivitetens realisering, hvorledes der skabes relationer mellem det aktivitetsinterne og domænespecifikke niveau ved undervejs i forløbet at bruge faglige betegnelser som den *indre fortælling*, *sekvenser*, *stilladsering, spændingskurven, fortællestruktur*, og *at tage ordet*. Dette er med til at understrege, at øvelsen ikke alene er en opvarmningsøvelse for at få stemmen i gang, men at den rummer potentialer for at arbejde specifikt fagligt og genrebevidst med *fortællingen* som indholdsområde. Derudover skal de studerende også på et rammesættende niveau forholde sig til *fortællestafetten* som mødet med fagtermer, begreber og fagdidaktiske greb. Øvelsen integrerer dermed flere af de vidensaspekter, som jeg har redegjort for i afsnit 2.2.3. Den åbner muligheder for, at de studerende gennem deres deltagelse tilegner sig kropslige oplevelser (erfaringsviden) og færdigheder (praksisviden). Mellem de konkrete stafetter lægger UR op til dialoger, hvor oplevelser deles og knyttes an til fagbegreber. Samtidig tilføres et ekstra teoretisk lag, nemlig fagdidaktikken, hvor de studerende som en del af deres propositionelle viden om teori forholder sig til *fortællestafetten* som et fagdidaktisk greb i forhold til eksempelvis at arbejde med fortællingen som faglig genre i skolen.
Ud fra den kontekstuelle analyseramme, jeg har præsenteret i afsnit 2.3, stiller aktiviteten nogle betingelser på de forskellige niveauer, som de studerende og underviseren drøfter og forholder sig til. UR og de studerende bliver optagede af at drøfte, hvorledes *Berettermodellen* og *fortællestafetten* skaber en gensidig struktur for hinanden, der muliggør udfoldelsen af den mundtlige fortælling. I drøftelserne er UR og de studerende fokuseret på at gennemskue og synliggøre sammenhængene mellem det domæne- og aktivitetsinterne niveau, samt hvorledes *Berettermodellen* og *fortællestafetten* kan anvendes i overensstemmelse med de krav, den mundtlige fortælling som faglig genre stiller.
Opsummerende kommer de situationelle betingelser, aktiviteten skaber fokus på, til udtryk på følgende måde:

- De studerende skal kende til *Berettermodellens* baggrund og anvendelsesmuligheder. Eksempelvis at modellen ofte bruges i litteratursamtaler, og at modellen er udformet efter en bestemt narrativ struktur (spændingskurve og faser), der følger en bestemt udvikling.

- De studerende skal kunne se sammenhængen mellem *Berettermodellen* som et fagligt strukturerende og analytisk stilladseringsgreb. Samtidig skal de se sammenhænge mellem *Berettermodellen* og *fortællingen* som danskfaglig genre.

- De studerende skal kende til *fortællestafetten* som strukturgreb og kunne se sammenhængen til *Berettermodellens* faser og progression.

- De studerende skal kunne anvende *fortællestafetten* som et fagdidaktisk greb, der medierer at *tage* og *give ordet* i en social, kommunikativ praksis.

- De studerende skal være opmærksomme på den kollektive fortællings historicitet, og at det enkelte bidrag skal ses i sammenhæng med helheden. Samtidig er der grænser for, hvor langt det enkelte bidrag må være eksempelvis i sekvenser, dvs. på sætningsniveau. De studerende skal være opmærksomme på, at alle skal deltage og bidrage i processen.

- De studerende skal kunne indgå i og acceptere regler for turtagning. Eksempelvis at det er den, der har bolden, der må tale, og at aktiviteten slutter efter en runde, hvilket har betydning for den enkeltes rolle og begrænser bidragene i forhold til at nå gennem *Berettermodellens* faser.

Delanalyse 2: *Berettermodellen* og *fortællestafetten* som afsæt for praksisafprøvningerne

Gr1 vælger som en del af deres andet forløb i forsøgsklassen at have fokus på *litteratursamtalen* (Høegh, 2018) og at inddrage *Berettermodellen* og *fortællestafetten* som faglige og fagdidaktiske greb. Jeg har herunder i overbliksform sammenskrevet gruppens forløb i forsøgsklassen sammen med de faglige orienteringer, der kommer til udtryk i deres undervisningsplan. En mere detaljeret beskrivelse kan findes i afhandlingens dataarkiv [22].

Tema/ fagligt område:

- Litteratursamtalen, *Berettermodellen*

***Fælles Mål* (fra gruppens undervisningsplan):**
Vidensmål: *Eleven har viden om fremstillingsprocesser*
Færdighedsmål: *Eleven kan fremlægge sit produkt for andre*

De studerendes formulerede læringsmål (fra deres undervisningsslides):
Jeg kan lave en tegning, der illustrerer noget fra en tekst
Jeg har kendskab til Berettermodellen
Jeg kan skabe en historie i fællesskab med andre

Faglig tekst:
Ispigen af Bent Haller

Skematisk oversigt over undervisningens gennemførelse:	
Aktivitet	**Kort beskrivelse**
Opstart samt gennemgang af læringsmål for undervisningen og det planlagte forløb.	J gennemgår læringsmål for undervisningen og de opgaver, der er planlagt til eleverne.
Stilladsering af elevernes tegneopgave under oplæsningen.	J taler med eleverne om, hvorledes man kan tegne en situation i en historie og skildre personerne gennem personkarakteristik.

22 Beskrivelserne kan tilgås via dataarkivet med en gyldig adgangskode her:
https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/s/t6TMkA83azyjT5M

Ispigen af Bent Haller læses højt første gang.	S læser teksten højt.
Drøftelse om teksten og igangsættelse af *tegn og lyt-opgave.*	S drøfter teksten med eleverne og deres idéer til tegningerne. Eleverne går i gang med deres tegninger.
Eleverne tegner.	Eleverne tegner og de studerende går rundt blandt dem og overværer processen med få ophold.
Ispigen læses højt anden gang.	S bliver enig med eleverne om at læse teksten højt igen. S læser teksten højt, mens eleverne tegner videre.
Eleverne tegner videre.	Eleverne tegner, og de studerende går igen rundt blandt dem. Nogle af eleverne sammenligner tegninger og detaljer som inspiration.
Fælles opsamling på handlingen i *Ispigen.*	S skaber et fortolkningsrum sammen med eleverne omkring handlingen og symbolikken i historien.
Gennemgang af *Berettermodellen* og brug af elevernes tegninger som analyseeksempler.	S gennemgår *Berettermodellen* og inddrager elevernes tegninger som illustration på modellens faser og som mulige analyser og fortolkninger af handlingen.
Delevaluering af de opstillede elevmål.	J samler med udgangspunkt i læringsmålene op på, hvad eleverne mener, de har lært i dagens undervisning.
Berettermodellen som struktur for en kollektiv historie.	J gennemfører en *fortællestafet* i klassens grupperum, hvor eleverne står i en rundkreds og deler en lille bold mellem sig på skift. Eleverne skal nu digte en historie, der gennemgår *Berettermodellens* faser. Aktiviteten gennemføres to gange.
Afsluttede evaluering af dagens forløb.	De studerende taler med eleverne om deres læringsudbytte og særligt i forhold til læringsmålene.

Figur 15: Sammenskrevet oversigt over Gr1s anden praksisafprøvning i forsøgsklassen. De markerede felter fremhæves yderligere i denne del af afhandlingen.

Som det fremgår af oversigten, bliver der sat særligt fokus på *Berettermodellen* og *fortællestafetten* i sidste halvdel af undervisningsmodulet.
De to fremhævede nedslag repræsenteres kort i det følgende.

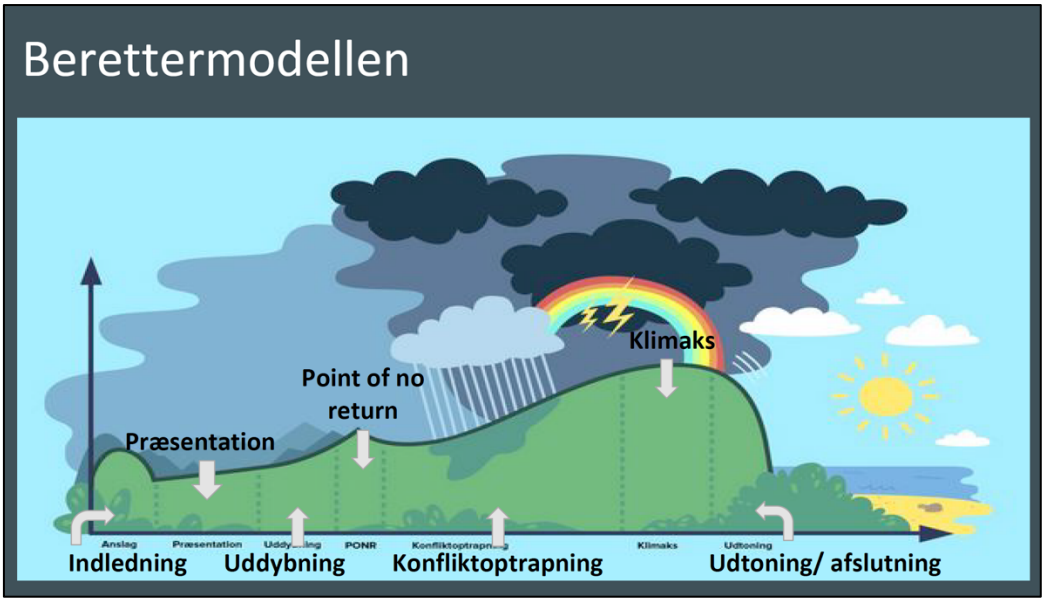
Berettermodellen og elevernes tegninger som analyseeksempler
I den første aktivitet, der beskrives i undervisningsbillede 3, præsenterer gruppen *Berettermodellen* for eleverne. I forbindelse med oplæsningen af novellen *Ispigen* blev eleverne forud for aktiviteten bedt om at udvælge en scene fra historien og illustrere denne gennem en tegning. Efter denne tegn og lyt-opgave og en kort fælles opsamling på historien vender gruppen tilbage til *Berettermodellen,* og S gennemgår denne. Undervejs inddrager hun eleverne og beder dem give deres bud på, hvad eksempelvis begreberne *point of no return* og *klimaks* kunne betyde. Under sin gennemgang bruger S elevernes tegninger som eksempler på *Berettermodellen*s faser og viser, hvorledes den kan anvendes på teksten. Eleverne skal vise, at de har forstået modellen ved at give et bud på, hvor den situation, som de har illustreret, ville passe ind.

Berettermodellen som struktur for en kollektiv historie
I den anden aktivitet, der beskrives i undervisningsbillede 4 skal eleverne gennem en lignende fortællestafet som den, der præsenteres i delanalyse 1, improvisere en historie, der følger *Berettermodellens* forskellige faser.
Efter at eleverne har indfundet sig i fællesrummet, rammesætter studerende J aktiviteten ganske kort. J fortæller, at det kun er den, der har den grønne bold, der må tale, og at de nu skal digte en historie i fællesskab. Herefter gennemføres *fortællestafetten* to gange. Den første runde blev igangsat, og eleverne kastede bolden sporadisk mellem hinanden og skabte i fællesskab en fortælling. Undervejs i fortællingen afbryder de studerende eleverne for dels at opfordre dem til at kaste bolden til forskellige kammerater, og dels for at holde elevernes fokus på *Berettermodellens* struktur og faser.
Anden gang afgrænser og organiserer J elevernes roller og deres bidrag ved at inddele dem i grupper svarende til *Berettermodellens* faser.

Etableringen af et fagligt rum
Som jeg har redegjort for i afsnit 2.2.4 undersøger jeg, hvorledes de studerendes faglige videnstransformationer i forsøgsklassen kommer til udtryk gennem socio-epistemiske forhandlinger og deltagelse i sociale meningsskabende praksisser, der medieres gennem (fysiske og intellektuelle) artefakter.
Den praksis, de studerende indgår i, er ud fra denne optik præget af en forhandlingssituation mellem dem og eleverne i forhold til at skabe og fordybe sig i noget fagligt meningsfuldt. De socio-epistemiske forhandlinger betinger på forskellig vis inddragelsen af tre vidensaspekter (Dohn, 2017), hvor de studerende og eleverne positioneres i forhold til hinanden gennem den måde, de bidrager til meningsskabelse i praksis (Wertsch, 1991). Som de følgende analyser peger på, bliver etableringen af et fagligt rum (Steffensen, 2008; Hansen, 2012b) mellem grupperne og eleverne en måde at skabe meningsfuld deltagelse på. Det faglige rum skal i min udlægning her forstås som en samlende betegnelse for en afgrænset situation, hvori der skabes og forhandles en faglig legitimering mellem indholdsområdet (domæneinterne niveau) og aktiviteter (aktivitetsinterne niveau), og hvor de studerende indtager en fagligt funderet position og relation til eleverne. De studerendes positioneringer bliver i denne optik et spørgsmål om, hvorledes de formår at inddrage og udtrykke deres faglighed i disse forhandlinger, men også et spørgsmål om, hvorledes rummets og forskellige artefakters materialitet (Wertsch, 1991; Säljö, 2003) giver adgang til forskellige systemiske og semantiske positioner på de aktivitetsinterne og -rammesættende niveauer.

Det faglige rum i de to undervisningssituationer
I det første eksempel er der tale om en klassisk tavleundervisningssituation, hvor den studerende indtager en position som formidler af et bestemt fagligt indhold - *Berettermodellen*. Eleverne sidder på deres pladser, og situationen synes både velkendt for eleverne og de studerende. Positionerne er ganske tydelige. Det er den studerende, der faciliterer

aktiviteten fra sin fysiske position foran klassen. For at mediere den faglige aktivitet benyttes en illustration af *Berettermodellen* på SMARTboardet, som gruppen har fundet på Clio-Online. Illustrationen er indlejret i deres PowerPoint-præsentation, der danner rammen om gennemgangen. Illustrationen indeholder, ud over tekst, også billedlige (regnvejr, torden og lyn, regnbue og solskin) og diagrammatiske (pile og stiblede linjer) repræsentationer, der afspejler en didaktisering og henvendelse til elever. De studerende har tilrettet modellen og prøvet på at tilpasse den elevernes niveau gennem brugen af termer, som det forventes, at eleverne kender fra andre litterære sammenhænge. Tilretningerne betyder konkret, at: *Anslag* erstattes af *Indledning*, *PONR* er skrevet ud som *Point of no return* og *udtoning* har fået tilføjelsen *afslutning*.



Figur 16: Den anvendte illustration af *Berettermodellen* (Gr1)

S anvender modellen som medierende redskab og struktur for sin gennemgang. Hun forklarer modellen og giver eleverne mulighed for at stille spørgsmål.
S begrunder aktiviteten for eleverne ved at påpege et fremadrettet anvendelsesperspektiv:

> S: Jeg vil gerne gennemgå den alligevel med jer, fordi vi skal nemlig bruge den. Så I lytter bare lige så stille og roligt efter… Berettermodellen, den er inddelt i forskellige faser, som er med til at opbygge en historie fx… vi tager udgangspunkt i eksempelvis historien i dag, for det er den, vi skal bruge.
>
> (Uddrag fra undervisningsbillede 3)

Undervejs i sin gennemgang inddrager S eleverne og lader dem komme med gæt og eksempler på, hvad de enkelte faser i modellen kunne dækker over.
S får i aktiviteten skabt en fælles retning, hvor hun sammen med eleverne er på opdagelse, både i *Berettermodellen* og i teksten gennem modellen. S legitimerer gennem inddragelsen af *Ispigen* aktiviteten yderligere og viser, hvorledes sekvenser fra historien passer ind:

> S: Så kommer vi til *konfliktoptrapningen*, som finder sted, dér under regnskyen, og det er her, hvor det hele ligesom samler sig og begynder sådan at blive lidt, måske lidt træls, og det går sådan lidt op ad bakke, kan man sige. (…) I *Ispigen* fx ((ser ned i sine noter)), da kan man sige, at det er her, hvor Iben, hun sidder på bænken sammen med Lena og Sandra, hvor de sidder og siger: "En til dig og en til mig". Det kunne man godt sige er konfliktoptrapningen. (…) Og så når spændingen, den bliver udløst oppe i klimakset og på vejen ned ad bakken ((peger på SMARTboardet)), så kommer vi til det, som hedder udtoningen og afslutningen… ja… og i *Ispigen* ((ser ned i sine noter)), der er der faktisk en kort afslutning. Det var jo det her med at hun smelter, og at det var højsommer.

(Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 3)

I undervisningssituationen observerer jeg, at eleverne er aktive og deltagende. Selv om elevernes bud ikke altid godtages som kvalificeret, er det tydeligt, at S har skabt et fagligt rum for faglige drøftelser mellem hende og eleverne. Hun skaber med udgangspunkt i *Berettermodellen* en kommunikativ situation med et fagligt fokus, hvor hun lader eleverne gøre sig forskellige erfaringer. Den kommunikative situation afspejler en turtagningsproces, hvor S spørger, Eleverne markerer og S vælger, hvem der får ordet.
Under observationerne bemærker jeg, at S ikke bruger tid på at forklare illustrationen for eleverne. Eksempelvis at billedets bakkede udformning skyldes *spændingskurven*, noget UR ellers direkte italesætter i modulundervisningen, og som er en af hovedpointerne i modellen. Hun uddyber heller ikke, hvorfor der er lyn og torden eller en regnbue og en sandstrand med solskin og hvide skyer i de forskellige faser af illustrationen. Dette synes dog ikke at hindre interaktionen med eleverne og må derfor tolkes som, at eleverne har mødt modellen eller en lignende før. Som medierende artefakt har illustrationen en formaterende indvirkning på den drøftelse, der udfolder sig i situationen ved, at den skaber en progression i samtalen, men den studerende retter ikke elevernes opmærksomhed mod illustrationen som repræsentation eller faglig tekst i sig selv. Der kommunikeres med andre ord ikke om *Berettermodellen* som et overordnet fagligt redskab til analyser af fortællingers narrative strukturer og komposition. Illustrationen af *Berettermodellen* har i situationen nærmere en medierende funktion på den måde, at den skaber en fastholdelse og struktur for de drøftelser S og klassen har.

I den efterfølgende aktivitet, *Berettermodellen som struktur for en kollektiv historie*, bevæger eleverne og de studerende sig ud af klassen og ind i et tilstødende grupperum, hvor de står i en rundkreds. Inden eleverne forlader klassen, forklarer J aktiviteten med, at de nu skal have det sjovt, og at aktiviteten involverer bevægelse. Da alle befinder sig i grupperummet, giver J en kortfattet uddybning, hvor hun fortæller eleverne, at de med udgangspunkt i *Berettermodellen* skal lave en fælles historie. Efter en yderligere kort instruks sættes aktiviteten i gang:

> J: Nu vil vi så gerne lave en aktivitet sammen med jer, så nu bliver det sjovt.

((Eleverne og de studerende går ind i grupperummet og stiller sig i en rundkreds))

J: Nu har vi alle lært noget om Berettermodellen, og nu skal vi lave en historie ud fra Berettermodellen. Dvs. den, der har den bold ((J løfter en grøn bold op så alle kan se)) KUN den, der har den bold, må snakke. Der er INGEN, der må snakke, der ikke har bolden.

((En elev begynder at snakke, og J tysser på eleven))

J: Du har ikke bolden… Så I må gerne række fingeren op, og så får I bolden, og må sige noget, men nu er det mig, der har bolden, så det er mig, der siger noget, og det er dig ((peger på eleven)), der tier stille. Opgaven går <uforståeligt>, altså der er en historie i fællesskab. Så den, der har bolden, starter. OG jeg har bolden og starter med at skabe en historie, så det er mig, der bestemmer, hvordan historien, den starter. Så jeg siger for eksempel, og det er kun et eksempel… øh… jeg tager måske to navne. Jeg tager: "Marie og Sofie er de to bedste veninder i hele verden" ((J går hen til en elev)). Så får du fx bolden.

((J afleverer den grønne bold til Elev1))

J: Og så skal du videregive.

Elev1: [Du må ikke snakke] ((peger på J og smiler))

J: historien…

((klassen griner))

(Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 4)

Etableringen af et fagligt rum er i eksemplet mere utydeligt og stiller en række situationelle krav til J. For det første bevæger eleverne sig fysisk ind i nye omgivelser, der ikke byder på samme struktur og velkendte form, som i det første eksempel i klassen med S. Eleverne kender i forvejen det fysiske miljø og har også stået i rundkreds før, men de kender ikke den aktivitet, de skal i gang med. Dette stiller krav til J om at få genetableret læringssituationen i de nye omgivelser og få synliggjort de nye præmisser, der betinger meningsfuld deltagelse i aktiviteten.

For det andet er det nødvendigt for J at skabe koblinger til de forrige aktiviteter og etablere faglige sammenhænge, idet eleverne bevæger sig på tværs af to faglige genrer, fra den litterære samtale til den mundtlige fortælling. Der er dermed tale om et fagligt skift, et nyt blik, som eleverne (og de tre studerende) skal være opmærksomme på. Eleverne skal kunne se *Berettermodellen* i en ny sammenhæng, hvor den i højere grad er en struktur i forhold til fortællingen som danskfaglig genre, end et analyseredskab.

I undervisningssituationen er det tvivlsomt, om eleverne helt kan se sammenhængen mellem *fortællestafetten* og de hensigter, J har i forhold til at styrke elevernes mundtlighed. Eleverne følger Js anvisninger og *Berettermodellen* til en vis grad, men J får ikke, som

det var tilfældet i første eksempel med den litterære analyse, etableret en faglig sammenhæng, der tydeliggør aktivitetens formål, nemlig at eleverne får en forståelse af, hvorledes modellen kan anvendes som narrativ struktur for en fortælling.
I modulundervisningen er der primært fokus på *Berettermodellens* og *fortællestafettens* anvendelsesmuligheder som stilladseringsstruktur og fagdidaktisk greb i de studerendes egen mundtlige fortælling.
I nedenstående figur sidestilles modulundervisningen med de to eksempler fra praksisafprøvningerne, hvor det fremgår, hvorledes de studerende omskaber og tilpasser aktiviteten i forhold til den praksis, de befinder sig i. Den skematiske figur giver en oversigt over ligheder og forskelle på de tre aktiviteter i forhold til at skabe sammenhænge på det domæne- og aktivitetsinterne niveau:

Opvarmning til mundtlighed i modulundervisningen	***Berettermodellen* og elevernes tegninger som analyseeksempler**	***Berettermodellen* som struktur for en kollektiv historie**
Kende til *Berettermodellens* baggrund og anvendelsesmuligheder: Fx at modellen ofte bruges i litteratursamtaler og at modellen er udformet efter en bestemt narrativ struktur (spændingskurve og faser), der følger en bestemt udvikling.	Sikre at eleverne gennem litteratursamtalen får kendskab til *Berettermodellens* kvaliteter og egenskaber som analyseredskab.	Sikre at eleverne gennem *fortællestafetten* følger *Berettermodellen* og får kendskab til dens kvaliteter og egenskaber som fortællerstruktur.
De studerende skal kunne se sammenhængen mellem *Berettermodellen* som fagligt strukturerende og analytisk stilladseringsgreb og fortællingen som danskfaglig genre.	Anvende *Berettermodellen* som redskab til analyser og fortolkning af en faglig tekst i fællesskab med eleverne.	Anvende *Berettermodellen* som redskab til at skabe en fælles fortælling.
De studerende skal kunne anvende *fortællestafetten* som et fagdidaktisk greb i forhold til at *tage og give ordet* i en social, kommunikativ proces. De studerende skal kunne indgå i og acceptere regler for turtagning.		Sikre at eleverne overholder reglerne og kun taler, når de har den grønne bold. Derudover skal det sikres, at alle deltager og bidrager til fortællingen.
De studerende skal være opmærksomme på den kollektive fortællings historicitet og den enkeltes bidrag skal ses i sammenhæng med helheden.		Vurdere elevernes bidrag og sørge for, at eleverne holder sig inden for fortællingens rammer. At nogle har rollen som hovedbidragsydere og andre som bindeled i historien.

Figur 17: Skematisk oversigt over forskelle og ligheder mellem modulundervisningen og de to eksempler fra forsøgsklassen

Forhandling af læringspositioner
Undervisningseksemplerne og uddraget af den didaktiske samtale ovenfor viser, hvorledes de studerendes transformationer af viden ikke kun er et spørgsmål om at skabe sammenhænge mellem det domæne- og aktivitetsinterne niveau, men også at indtage forskellige læringspositioner i det sociale rum gennem socio-epistemiske forhandlinger.

I studiet er gruppernes positionering fra et systemisk perspektiv flertydig, og de befinder sig i et krydspres mellem deres egne forventninger om at få erfaringer med at undervise og forskellige aktørers forventninger til dem.
Som studerende er praksisafprøvningerne i en forsøgsklasse en mulighed for at eksperimentere med fagets indholdsområder og metoder. De har herigennem mulighed for at udvikle en bedre begrebsforståelse (*conceptual agency*) og få erfaringer, der udvikler deres professionsidentitet. Fra uddannelsen tilføres en forventning om professionslæring. UR og UA er optagede af, at de studerende omsætter og eksperimenterer med fagets teorier og didaktikker (domæne- og det aktivitetsinterne niveau) samt reflekterer over og er i stand til at kunne artikulere, hvorledes det, der er planlagt, virker i praksis.
De studerende bevæger sig ud i en professionspraksis, hvor eleverne og lærer-B anerkender dem *som studerende, der kommer for at afprøve noget*, men samtidig også har en forventning om, at deres præstationer er forsvarlige inden for den etablerede skolepraksis (rammesættende niveau). Eleverne forventer blandt andet, at de studerende repræsenterer faget (domæneniveau) på en for dem meningsfuld måde, og at de studerende kommer med noget, der har en vis form for nyhedsværdi i forhold til deres dagligdag (aktivitetsrammesættende niveau). Lærer-B forventer (efter eget udsagn), at de studerendes undervisning er fagdidaktisk forsvarlig (domæne- og aktivitetsinternt niveau), og at de er særligt opmærksomme på, hvorledes de forvalter rollen som professionel lærer i klasserummet.
I empirien er der tegn på, at de studerende i deres praksisafprøvninger forsøger at imødekomme dette krydspres af forventninger. De tager læringspositionen (Dohn, Degnebolig, Lindhardt & Lund, 2016) som professionel lærer (systemisk positionering) alvorlig og er afsøgende i forhold til deres egen professionsidentitet. Dette kommer blandt andet frem i de didaktiske samtaler, hvor de studerende ofte giver udtryk for, at de er meget optagede af, hvordan de placerer sig i lokalet, deres kropssprog samt hvorledes de forsøger at udstråle en lærerpersonlighed og faglighed over for eleverne. De studerende kobler elevernes arbejdsindsats sammen med, om læreren gennem sit faglige engagement formår at åbne faget for eleverne og derigennem skabe nysgerrighed og lyst til fordybelse. Positioneringen som fagprofessionel kobles dermed til semantiske positioneringer (Greeno & Gresalfi, 2008), hvor det at handle professionelt i overensstemmelse med skolepraksis tager afsæt i de studerendes egne faglige dispositioner.
Det er i flere situationer under praksisafprøvningerne tydeligt, at de studerende kontinuerligt skal genforhandle deres læringsposition i forhold til eleverne og at det til tider er udfordrende at få eleverne til at koncentrere sig fagligt om opgaverne eller at få ro i klassen. En sådan udfordrende forhandlingssituation kommer til udtryk i undervisningsbillede

4. Eleverne skal som en del af undervisningen operationalisere *Berettermodellen* (domæneniveau) som struktur for en improviseret mundtlig fortælling. J rammesætter aktiviteten *fortællestafet* (aktivitetsinterne niveau) først i klassen og derefter i grupperummet. I uddraget af undervisningsbillede 4 ovenfor, rammesætter J reglerne for afviklingen af *fortællestafetten*. J vælger at instruere eleverne på en temmelig disciplinær facon og inddrager den grønne bold som medierende redskab for elevernes sproglige turtagning (det faglige aspekt) og adfærd (det sociale aspekt). Som reaktion på Js facon stiller et par af eleverne sig i positur som soldater, der gør honnør. En anden elev (elev1) reagerer, efter at have fået den grønne bold, ved at irettesætte J for at tale uden bolden.

Ud fra de oplevelser jeg har haft igennem mine observationer i klassen, kan elevernes reaktioner opfattes som drilleri og afprøvning af Js grænser. På trods af, at den sidste elevs reaktion er helt i overensstemmelse med Js egne formulerede regler, er det en tydelig indikator på, at eleverne tildeler J en anden læringsposition end den faglige lærer.

Der kan være flere grunde til, at situationen tager denne drejning.

Den første grund kan være, at J gennem sin korte præsentation i klassen selv lægger op til, at fokus flyttes fra det faglige til en aktivitet, hvor eleverne *skal have det sjovt* (Undervisningsbillede 4). Der foreligger dermed den mulighed, at eleverne tager dette helt bogstaveligt, og at den faglige undervisning op til dette tidspunkt var *det kedelige*. Js facon og elevernes reaktion i den initierende del i grupperummet kan i denne tolkning netop være et udtryk for, at det sociale aspekt i situationen og *at have det sjovt* bliver formålet frem for det egentlige faglige mål at bruge *Berettermodellen* som greb i forhold til elevernes mundtlighed. Det faglige rum etableres ikke, og situationen efterlader i et socio-epistemisk perspektiv J i en position som "militant regelrytter", frem for den fagprofessionelle, der repræsenterer sammenhængen mellem aktivitet og indhold (Greeno, 2011).

J vælger delvist at ignorere elevernes reaktioner og fokuserer på at sætte aktiviteten i gang, hvilket giver hende en mulighed for at træde tilbage og indtage en ny position som observerende deltager. Efter igangsættelsen af aktiviteten bliver det tydeligt, at det manglende faglige fokus skaber en læringsposition hos eleverne, hvor de disciplinært følger reglerne og *Berettermodellens* struktur, men samtidig bliver mere og mere useriøse omkring historiens indhold. Eleverne *har det sjovt,* og fortællingen tager, som aktiviteten skrider frem, gentagne gange en drejning, som de studerende finder upassende og useriøs. Da fortællingen når til et punkt, hvor ca. halvdelen af eleverne har givet deres bidrag, finder S det nødvendigt at gribe ind i fortællingen:

> S: Pause… Hvad skete der så der? "Så begyndte de at blive sure på hinanden"… Hvis vi nu tænker Berettermodellen…
>
> ((Eleverne begynder at tale i munden på hinanden))
>
> S: Nej, nej nej… STILLE! ((går over til eleven, der har bolden)) Undskyld, jeg låner lige den her ((S tager bolden og går tilbage på plads)) Hvad skete der egentlig lige der, hvis vi tænker Berettermodellen? Du siger ((peger på elev)): "Og så begyndte de at blive sure på hinanden".

Elev1: [Ja]

S: Hvad var det… hvis vi tænker på den der… ((gestikulerer spændingskurven i luften som en bølge)).

Elev1: Det er fordi de så kaninen.

S: Ja, den er jeg med på.

Elev2: [Nå] ((rækker hånden op)).

S: Men hvis du tænker på de ting, der stod neden under på modellen… I ((de andre elever)) må godt hjælpe…

Elev2: Det er fordi, de vil jo gerne begge to have kaninen, men der var kun en af dem, der kunne have den.

S: Ja, hvad kalder man det, når man ikke er enige om det?

((Flere elever rækker hånden i vejret))

Elev3: Det der… det der…

Elev?: [Kon…]

Elev3: Return to… det der…

Elev?: [No return]

S: De har i hvert fald gang i en konflikt her, ikke også?

((S giver bolden tilbage til eleven))

S: Var I alle sammen med på det?

((Eleverne svarer ja))

S: Fordi det er meningen, når I laver historien, så skal I komme frem til ((gestikulerer Berettermodellen i luften som en bølge)) en slutning på et tidspunkt… i fællesskab.

(Bearbejdet uddrag af undervisningsbillede 4).

Uddraget viser, at S gennem en faglig position forsøger at skabe et opbrud i aktiviteten og den fortælling, eleverne er i gang med. Da eleverne ikke holder den pause hun efterspørger, griber hun den grønne bold og henviser dermed til de regler, der blev rammesat i aktivitetens begyndelse. På det aktivitetsrammesættende niveau medierer bolden hendes privilegium til at tage ordet og dermed få elevernes opmærksomhed. S henviser til, hvorledes *Berettermodellen* hænger sammen med aktivitetens formål, nemlig at eleverne oplever modellen som narrativ struktur og medierende redskab for historiens indhold. De enkelte faser i *Berettermodellen* overholder bestemte kompositoriske elementer som eksempelvis beskrivelser af tid, sted og rum i indledningen og har en bestemt indholdsmæssig og sproglig toning. Dermed rummer konfliktoptrapningen også særlige elementer, der

skal lede hen imod et forestående klimaks og en afslutning. Da aktiviteten er begrænset af, at der kun kan gives et bestemt antal bidrag før slutningen indtræffer, forsøger S at få eleverne til at inddrage denne overvejelse i deres fælles historie. I min tolkning af situationen forsøger S gennem sit indgreb at skabe en sammenhæng mellem hhv. det aktivitetsinterne- og domæneniveau. Gennem en semantisk positionering søger hun at imødekomme de situationelle betingelser, der stilles til dem som studerende om at lede faglige aktiviteter og løfte elevernes mundtlighed og forståelse for *Berettermodellen*. S forsøger at genetablere det faglige rum, og gennem eksempler viser og henviser hun til, at det egentlige mål med aktiviteten er af faglig karakter, hvor eleverne skal øve deres mundtlighed, og at det ikke primært er *at have det sjovt*. Følges denne tolkning er det nærliggende, at S gennem sit eget faglige fokus på *Berettermodellen* har en forventning om, at eleverne gennem hendes eksempel vil bidrage med mere seriøse idéer til historien. S´ indgriben har efterfølgende også en kortvarig positiv effekt, før eleverne gentager samme tidligere deltagelsesmønster, og kort tid efter igen drejer historien over i noget mere useriøst.
Dette resulterer i, at de studerende efter afslutningen på historien beslutter, at aktiviteten skal gentages. Denne gang inddeler J dog eleverne i mindre klynger, der hver især repræsenterer en fase af *Berettermodellen*:

> ((J bevæger sig rundt i cirklen og indrammer med håndbevægelser grupper af elever)).
>
> J: Så vi skal huske, her er præsentation og indledning, så kommer der på et tidspunkt øh… time of… no point of… ((vender sig rundt og ser på S)) Point of No Return (griner). Så kommer der konflikten, klimaks og afslutningen ikke også? Så I må huske det, ikke også?
>
> ((Eleverne bliver igen urolige og J tysser på dem)).
>
> J: Jeg vil gerne have ro nu, ellers så dropper vi det. Ro nu… Så I må huske, at her ((peger på klynge af elever)) starter vi med afrundingen. Der må ikke ske noget nyt… Så prøver vi en gang til. Det er dig ((henvender sig til eleven med bolden)), der starter.
>
> (Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 3)

Uddraget viser, hvorledes den studerendes oplevelser af, at elevernes bidrag ikke er på et særligt højt kvalitetsniveau, får hende til dels at regulere elevernes adfærd gennem en strammere styring af processen og dels ved at etablere et endnu tydeligere fokus på modellens faser. J træder ind i situationen gennem en anden og mere faglig position. *Fortællestafetten* som aktivitet medierer hendes mulighed for at tildele eleverne roller i forhold til *Berettermodellens* struktur. Hun forsøger dermed at anlægge et mere fagligt udgangspunkt for sin instruktion og samtidig at imødekomme den situationelle betingelse, at skabe sammenhæng mellem form og indhold.

Uddragene bidrager til at give et billede af, hvorledes kontinuerlige forhandlinger af læringspositioner er den del af det, der konstituerer den sociale praksis mellem de studerende og eleverne. Eleverne reagerer forskelligt på de to studerendes måder at gribe de forskellige aktiviteter an på, hvilket viser, at den socio-epistemiske forhandling har betydning for den interaktion, der udfolder sig i situationen. Elevernes reaktioner viser, hvorledes den semantiske positionering (det faglige afsæt) har indflydelse på deltagelsesidentiteter, de studerende tildeles i det sociale system. De studerende forsøger at imødekomme de situationelle betingelser gennem skiftende positioner. J griber i begyndelsen af aktiviteten i højere grad til strategier omkring klasserumsledelse end danskfaglige perspektiver. Hendes interaktion med eleverne kan betegnes som instruktiv og styringsorienteret, hvor hun i høj grad er optaget af det aktivitetsinterne niveaus regler og struktur og "glemmer" koblingen til domæneniveauet. S træder i højere grad ind i aktiviteten med en stærkere *conceptual agency* og forsøger senere i aktiviteten at genetablere det faglige fokus. Som det fremhæves af Greeno & Gresalfi (2008), er deltagelsesmønstre både noget, der udvikles og forhandles i situationer, og noget, der resitueres på tværs af situationer. At S i højere grad tildeles en faglig deltagerposition, kan skyldes situationens karakter som et temporært neksuspunkt (Wenger, 1998), hvor der skabes en forbindelse til hendes tidligere deltagelsesidentitet og -mønster som faglig formidler i klasserumssituationen (undervisningsbillede 3). S har dermed et andet udgangspunkt end J, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor de to studerende tildeles forskellige roller. Med afsæt i mine tidligere tolkninger kan Js forsøg på at genforhandle sin position ved at indtage en stærkere semantisk position i anden runde af *fortællestafetten* ses som et forsøg på at handle professionelt. Følges denne tolkning, bliver det nærliggende, at J ønsker at tage ved lære af det, hun ser, da S griber ind. Gennem en appropriering af hendes deltagelsesmønster forsøger hun at handle mere meningsfuldt ved også at indtage et mere fagligt fokus.
Den efterfølgende didaktiske samtale kan underbygge denne tolkning. H (fra observationsgruppen) fremhæver særligt den episode i grupperummet, hvor S griber fagligt ind:

> H: (…) Og jeg synes, det virker meget professionelt at du, lige som i den sidste aktivitet, hvor I stod i rundkredsen, at du ser en mulighed for læring, og så stopper du og siger: "Hey, kunne I se at det her passede på Berettermodellen". Det tænker jeg er meget professionelt, at man ligesom kan lige pludseligt indtænke "hov nu er der en mulighed for læring" og så gribe den.
>
> J: Det er også meget vigtigt i forhold til opgaven… ellers kunne vi også bare…
>
> S: Så kunne vi ligeså godt have spillet stikbold
>
> J: Ja… ja præcis…
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr1_DS_2).

Samtalen bekræfter, at der er en positiv værdibasering blandt de studerende i forhold til at handle fagligt i situationen. Hs betoning af det professionelle i *at kunne se* og *gribe*

læringsmuligheden er en yderligere indikation på, at meningsfulde handlinger som professionel lærer (systemisk positionering) er et udtryk for at handle med en begrebsforståelse (semantisk positionering), der afspejler fagligt overblik og overskud. I figur 17 opsummeres, hvorledes de studerende på det aktivitetsinterne- og domæneniveau må transformere og resituere deres viden om *Berettermodellen* og *fortællestafetten* som hhv. struktur og fagligt greb mellem undervisningsmodulet og forsøgsklassen. Disse transformationer bliver et spørgsmål om etableringen af et fagligt rum, hvor den faglige viden, de studerende besidder, både kommer til udtryk gennem deres handlinger (praksisviden) og gennem måder at italesætte og udtrykke (propositionel viden) faglige begreber på, der tager afsæt i de erfaringer, som de studerende tager med sig fra den lignende aktivitet i moduluddannelsen. De studerende forsøger at etablere en læringsposition som professionel ved at sørge for, at eleverne overholder reglerne, og ved fagligt at vurdere den enkelte elevs bidrag. De situationelle betingelser pålægger de studerende, at de formår at transformere deres erfaringer og faglige viden fra modulundervisningen ved at have et metablik på elevernes sproglige og mundtlige kompetencer, samt hvorledes de udviser forståelse for *Berettermodellens* kvaliteter og egenskaber. Samtidig møder de studerende den udfordring, at de skal "overbevise" eleverne om, at aktiviteten ikke skal ses som en leg, men som et forsøg på at etablere en reel danskfaglig undervisningssituation.

Opsamling på tredje didaktiske analyse

I denne didaktiske analyse har jeg fremhævet, hvorledes de studerendes faglige vidanstransformationer i forsøgsklassen kommer til udtryk gennem socio-epistemiske forhandlinger og deltagelse i sociale meningsskabende praksisser.

Som det fremgår af den første delanalyse, er de studerende i modulundervisningen primært optagede af selv at gennemskue den faglighed, der ligger i *fortællestafetten* og *Berettermodellen*, og hvorledes disse hænger sammen med mundtlighedsdimensionen i faget. Det er i drøftelserne (i undervisningsbillede 2) tydeligt, at øvelsen bidrager med kropslig forankret viden (erfaringsviden) hos den studerende. Underviseren og de studerende drøfter en række opmærksomhedspunkter og de studerende bidrager med deres egne oplevelser. Analyserne fremhæver de situationelle betingelser, som de studerende møder i aktiviteten, og at underviseren er særligt optaget af at drøfte, hvorledes denne aktivitet kan medieres gennem forskellige metodiske greb. Det er dog tvivlsomt, hvorvidt de studerende deler denne optagethed og gennemskuer de faglige perspektiver, der ligger i øvelsen. Der kan med afsæt i de transformationer, der kommer til udtryk i praksisafprøvningerne, argumenteres for, at deltagelsen i opvarmningsaktiviteten særligt bidrager til de studerendes praksis- og erfaringsviden i forhold til at gennemføre aktiviteten i sig selv og i mindre grad til deres propositionelle viden i forhold til aktiviteten som fagligt greb i en kommende skolepraksis.

I anden delanalyse af to forskellige undervisningssituationer peges der på, hvorledes den faglige rammesætning er af betydning for sammenhængen mellem aktivitet og fagligt engagement. Her skal de studerende transformere propositionel viden på domæneniveau.

De to undervisningssituationer, som jeg har fremhævet i analyserne, repræsenterer to eksempler, hvor *Berettermodellen* er inddraget i et forløb, og hvor de situationelle krav er forskellige i de to situationer. Eksemplerne er valgt, fordi de viser, hvorledes socio-epistemiske forhandlinger og deltagelsesmønstre er af betydning for, hvordan grupperne ud fra ligheder og forskelle i situationerne forsøger at tilpasse det, de ved og har lært om *Berettermodellen*. Analyserne viser, at den studerende i det første eksempel er tydelig i sin rammesætning af aktiviteten og skaber et forholdsvist klart formål for eleverne. Dette resulterer i, at undervisningen forløber planmæssigt, og at eleverne deltager aktivt. I grupperummet øges kompleksiteten, og gruppen skal i højere grad være opmærksom på, hvorledes der skabes legitimitet og sammenhænge mellem de tre kontekstuelle niveauer. Det faglige rum er ikke på samme måde, som i første eksempel, givet på forhånd.
Den sidste del af analyserne viser, hvorledes etableringen af det faglige rum ligeledes er et spørgsmål om, hvilke læringspositioner de studerende og eleverne træder ind i. De studerende får ikke rammesat aktiviteten med et fagligt fokus, men de tager det for givet hos eleverne, at de kan gennemskue formålet med de faglige aktiviteter og den progression, som de studerende har haft i tankerne. Den manglende etablering af det faglige rum resulterer i, at eleverne ikke gennemskuer det faglige formål, men derimod ser aktiviteten som løsrevet og en mulighed for at have det sjovt.

Den type af undervisningsaktivitet, som er beskrevet i delanalyse 1, fylder meget i URs undervisning. Aktiviteten betragtes som en *virkelighedssimulering*, hvor en lærer (i dette tilfælde UR) står foran en klasse med elever (imiteres af de lærerstuderende). Intentionen er at give de studerende kropslige og kommunikative erfaringer med *fortællestafetten* samtidig med, at de er med til at formulere en rammeudvidelse (Engle, 2012), ved at de bliver bedt om at forholde sig til, hvorledes aktiviteterne og de italesatte faglige begreber kan anvendes i skolen. I de studerendes grænsekrydsninger, hvor de bevæger sig ud i forsøgsklassen, er de på en anden måde underlagt et handlingspres, hvor de også skal observere, vurdere og understøtte elevernes læringsproces. Der er tale om en massiv kompleksitetsforøgelse. I det fremhævede eksempel i grupperummet er det tydeligt, at selv om der umiddelbart er flere ligheder mellem modulundervisningen og *fortællestafetten*, lykkedes det ikke på samme måde som i klasserumsundervisningen at få etableret et fagligt rum. En afgørende faktor er her, at formen og situationen er velkendt af både eleverne og de studerende. I den traditionelle klasserumsundervisning er deltagelsesmønstrene mere eller mindre givet på forhånd. Den studerende forklarer, stiller spørgsmål og efterprøver elevernes viden. Der skal således ikke i samme grad, som i grupperummet, kontinuerligt vurderes og reguleres i forhold til det aktivitetsinterne og -rammesættende niveau. Lærerrollen er defineret, og den faglige legitimering af aktiviteten er i højere grad givet på forhånd. Den studerende og eleverne kan derfor koncentrere sig om det faglige indhold.
I analyserne i afsnit 4.1.2 fremhæves, at de studerendes forsøg på direkte at applikere undervisernes aktiviteter er problematisk, fordi en del af overvejelserne omkring sammenhængen mellem faget og aktiviteten går tabt. Ovenstående analyser bekræfter dette.

De studerende er i den konkrete situation udfordrede, fordi der ikke er en klar afstemning mellem aktiviteten (aktivitetsinterne niveau), det faglige indhold (domæneniveau) og sammenhængen til de tidligere aktiviteter i forløbet. Eleverne etablerer ikke denne kobling af sig selv, og de studerende er i opstarten mere optagede af at forklare regler for deltagelse end at have fokus på formålet med aktiviteten. Den studerende S forsøger i situationen at få eleverne sporet ind på det faglige. Når det fortsat forbliver en udfordring, kan det skyldes, at eleverne i forbindelse med *fortællestafetten* ikke har et indholdsmæssigt fokus, der kan stilladsere deres fortælling, og et manglende fokus på, hvilke kvaliteter *Berettermodellen* har i forhold til fortællingen.
I modulundervisningen taler UR og de studerende om, hvilke faglige kvaliteter eksempelvis *fortællekort* og *Berettermodellen* har i forhold til den fælles fortælling. Der er dog ingen indikationer på, at de studerende er opmærksomme på dette i situationen. De bliver primært optagede af at præsentere, instruere, organisere og igangsætte aktiviteten samt sørge for, at eleverne deltager på en hensigtsmæssig måde.

Generelt peger studiet på, at etableringen af det faglige rum i undervisningssituationen er af betydning for gruppernes oplevelse af mening og kvalitet i undervisningen. Både når det lykkes, og når det ikke gør. Som jeg har fremhævet tidligere, er grupperne i deres planlægning ofte optagede af at tilrettelægge aktiviteter (*hvad* og *hvordan*) og får ikke i lige så høj grad tydeliggjort det faglige formål (*hvorfor*). Dette afspejles ligeledes i deres praksisafprøvninger. Selv om de studerende starter undervisningen med at fremhæve bestemte læringsmål, igangsætte aktiviteter og regulere elevernes adfærd, er der en manglende tydeliggørelse over for eleverne i forhold til, hvordan tekst, aktiviteter og begreber i sammenhæng skal understøtte deres læring. Når der eksempelvis opstilles læringsmål, bliver disse ikke inddraget aktivt undervejs i forløbet eller relateret til de aktiviteter, der gennemføres. I forsøgsklassen havde *fortællestafetten*, ifølge de studerende, til formål at bringe mundtlighedsdimensionen ind i undervisningen ved at lade eleverne komme aktivt til orde og give dem en anden indgangsvinkel til *Berettermodellen* end det var tilfældet i tegneaktiviteten. *Fortællestafetten* var, ifølge de studerende, tænkt som en måde, hvorpå eleverne med *Berettermodellen*, som en narrativ struktur, kunne styrke deres mundtlighed. Fra en fagdidaktisk tilgang tager de studerende dermed afsæt i det, der hos Høegh (2018:160) kaldes *performance,* som tekstbegreb. Performancebegrebet defineres som en afgrænset enhed af kropslig-lydlig realisering af mening (Høegh, 2018:162). Eleverne skal i *performance*-aktiviteter medieres til at udføre en mundtlig tekst og derigennem få en kropslig erfaring (1. personsperspektiv). Samtidig skal udførelsen analyseres som et tekstobjekt (3. personsperspektiv). Høegh understreger, at elevperformances skal rammesættes og stilladseres, hvor der opstilles faglige kriterier, som klassen har talt om. Disse varetages og afprøves efterfølgende gennem elevernes mundtlighed. De faglige kriterier bliver i situationen dog ikke fremhævet af de studerende. Eleverne improviserer og performer i et 1. personsperspektiv, men deres bidrag og fremførelse bliver ikke til genstand for egentlige analyser. *Fortællestafetten* bliver i stedet en improvisationsaktivitet, der ikke umiddelbart kobles med resten af det forløb, der er planlagt af gruppen.

Praksisafprøvningerne giver de studerende muligheder for at tilegne sig erfaring og praksisviden i forhold til didaktisk at planlægge og gennemføre faglige aktiviteter. Den skematiske oversigt (figur 15) og de efterfølgende samtaler afspejler, at de har dette fokus og forsøger at tilrette deres faglige viden til forsøgsklassen. Det bliver dog også tydeligt, at deres refleksioner over valg ikke afspejler den teoretiske forankring, der fra et uddannelsesperspektiv kunne forventes. Det faglige indhold (domæneniveau) og aktiviteterne, både i undervisningsplanen og i gennemførelsen, begrundes ikke tydeligt i fagdidaktiske overvejelser. Ud fra modulets kompetencemål (bilag 1) og DPO'ens mål (bilag 4a+b), er dette en udfordring, og de udeblevne fagdidaktiske begrundelser (Steffensen, 2008) kan ses som en mangel på dispositioner til at imødekomme de betingelser, der stilles i uddannelsen. Analysen viser, at de studerendes videnstransformationer kendetegnes ved, at de til en vis grad besidder propositionel viden om *Berettermodellen*, som de forsøger at tilpasse den praksis, der udfolder sig med eleverne. Særligt gennemgangen af *Ispigen* (undervisningsbillede 3) viser eksempler på, at den studerende lykkedes med at italesætte de faglige perspektiver omkring litteraturanalysen. Undervisningsbillede 4 giver derimod et eksempel på, hvorledes det er mere udfordrende at skabe et fagligt udgangspunkt. De studerendes handlen beror i situationen i højere grad på de erfaringer og den praksisviden, de har tilegnet sig på modulet. Aktiviteten får i højere grad en karakter af at være en direkte applicering mellem modulundervisningen og forsøgsklassen med den konsekvens, at det faglige perspektiv forsvinder for eleverne.
Analysen underbygges af, at de studerende i den efterfølgende didaktiske samtale fortæller:

> S: Altså aktiviteten, det var også fra URs undervisning af. Det var faktisk taget direkte og så bare med snak om Berettermodellen – eller indtænkning af Berettermodellen. De to aktiviteter vi har med, det er inspiration fra URs undervisning – Og Berettermodellen, den har vi også snakket om sammen med UR. Jeg ved ikke, om den der "Tegn og Lyt"-opgave, men vi har jo snakket MEGET om det der med, at man skal sørge for at eleverne får nogle mentale modeller, når de hører noget – og så ville vi bare overføre det til papir.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr1_DS_2)

Uddraget viser, at de studerende til en vis grad har en teoretisk viden og bygger deres didaktiske design på noget, de har oplevet i undervisningen og talt med UR om.
En mulig tolkning er derfor, at manglen på teoretiske refleksioner og begrundelser er et udtryk for, at de ikke ser nødvendigheden heraf i forhold til de situationelle betingelser, som de får øje på. De studerende er, som jeg vender tilbage til i den sjette didaktiske analyse, i høj grad optagede af at få erfaringer og tilegne sig praksisviden. Det manglende fokus på eksplicitering af det teoretiske perspektiv kan derfor skyldes deres opmærksomhed på egne erfaringer i praksis. I den undervisningssituation udgør denne mangel dog en udfordring i forhold til elevernes faglige mål og læringsudbytte. Ligeledes udgør udebli-

velsen af koblingen mellem teori og praksis en udfordring i forhold til praksisafprøvningernes formål som mulighed for transformationer af faglig viden. Fra et professionsdidaktisk perspektiv forsvinder refleksioner over *konsistens* og den *kritiske analyse* (Dale, 1999; Steffensen, 2008) af undervisningen og dermed også det vekselvirknings- og praksistilknytningsprincip, som modulet bygger på.

4.2.2 Fjerde didaktiske analyse: Deltagelsesmønstre og identiteter

I den tredje didaktiske analyse har jeg fremhævet eksempler på, hvorledes etableringen af det faglige rum involverer socio-epistemiske forhandlinger, der resulterer i faglige læringspositioner i den sociale praksis. Jeg har vist, at dette har indflydelse på måden, hvorpå den studerende indgår i forhandlinger og fordyber sig i det faglige indhold sammen med eleverne.

I denne fjerde didaktiske analyse træder jeg et skridt tilbage og ser på de studerendes positioner i forhold til hinanden, samt hvorledes deres forskellige erfaringsbaggrunde havde betydning for de deltagelsesmønstre og -identiteter (Wenger, 1998), der kom til udtryk i forbindelse med praksisafprøvningerne.Forudsætningerne var blandt de studerende meget forskellige, og de deltog i modulet med forskellige bevæg- og baggrunde. Nogle havde allerede tilknytning til folkeskolen, enten som lærer eller pædagog. De deltog primært i modulet som en efter- og videreuddannelsesaktivitet for at kunne fortsætte som dansklærere i deres hverdag. Andre studerende kom med erfaringer som vikar og timelærer i folkeskolen, andre havde fritidsarbejde i fritidsordninger eller ungdomsklubber, og andre havde ingen erfaringer med børn eller elever i skolen. Modulundervisningen som ramme blev dermed et temporært knudepunkt for mødet mellem en mangfoldighed i studerendes deltagelsesbaner (Wenger, 1998; Tanggaard, 2006). Denne mangfoldighed kom bl.a. til udtryk i modulets undervisningsaktiviteter og herunder også de studerendes planlægningsaktiviteter i forbindelse med praksisafprøvningerne. I flere uformelle samtaler med UR, og senere UA, har sammenhængen mellem de studerendes forskellige baggrunde og deres koblinger mellem modulet og forsøgsklassen været drøftet. Særligt stærk står en episode efter endt undervisning (14.09.2016). Her påpeger UR over for mig, at der er forskel på, hvorledes de studerende skal stilladseres til refleksion og kobling mellem det, der foregår på modulet og det, de skal i forsøgsklassen. Hun påpeger, at der for hende groft kan skelnes mellem tre typer af studerende:

- De studerende, der er mere eller mindre selvkørende og ikke hare brug for nævneværdig stilladsering.
- De studerende, der har brug for et lille skub eller små idéer for at komme videre.
- De studerende, der generelt er udfordrede i forhold til at planlægge med udgangspunkt i faget, og som kræver massiv støtte fra hendes side.

(Bearbejdet uddrag feltnote fra Observationslog_2016.)

Det er ikke mit ærinde at opstille fastlåste typologier af de studerende, men URs udsagn peger på noget centralt, nemlig at de studerendes forudsætninger havde indflydelse på gruppens deltagelsesbaner i forbindelse med praksisafprøvningerne i forsøgsklassen.
Jeg har i den samlede empiri kunnet lokalisere flere eksempler (Gr2, Gr3, Gr5 og Gr9), hvor en eller flere studerende arbejder i pædagogiske praksisser ved siden af studiet, og hvor der er indikationer på, at dette har haft indflydelse på gruppens planlægning og gennemførelse.
Især i projektets første iteration var forskellen mellem de studerendes forudsætninger meget tydelige. I modulundervisningen kunne jeg observere, hvorledes de studerende henvendte sig til underviseren. Særligt bemærkede jeg i forbindelse med planlægningsopgaverne i forbindelse med DPO2, at studerende, der havde en professionel baggrund i skolen, henvendte sig om enkelte afklaringsspørgsmål i forhold til opgavens formalia eller om konkrete forståelsesspørgsmål i forhold til teorien. Det syntes derimod, at studerende, der ikke havde forudsætninger, i højere grad henvendte sig til UR i forhold til støtte og legitimering, sådan at de kunne skabe overensstemmelse mellem deres idéer og de betingelser og krav, der blev stillet i praksis og i faget. I modulundervisningen kunne jeg endvidere observere, hvorledes nogle studerende kunne relatere det, de mødte i undervisningen, til deres egne erfaringer fra skolepraksis. Eksempelvis når underviseren lagde op til, at de studerende skulle reflektere over bestemte aktiviteter i forhold til deres anvendelsesmuligheder med eleverne eller skulle sætte fagets teorier i relation til *Fælles Mål*. Her kunne de studerende, der havde erfaringer med sig fra en dagligdag i skolen, byde ind i forhold til vurderinger af, hvorledes bestemte aktiviteter havde realiseringsmuligheder i deres praksis. Under observationerne oplevede jeg, at studerende med praksiserfaringer fik en særlig status i undervisningen, og deres vurderinger havde en særlig legitimitet både blandt underviserne og de andre studerende. Dette kom til udtryk ved, at underviserne direkte henvendte sig til de studerende for at høre deres mening om og erfaringer med undervisning i bestemte mundtlige genrer i forhold til skolepraksis, eller når der i undervisningen blev taget udgangspunkt i caseeksempler fra skolen, som skulle undergå en faglig analyse. Fx noterede jeg følgende i min observationslog:

> 12.10.2016: UR beder en studerende (Mb) eksemplificere, hvordan børn i indskolingen bruger indirekte tale.
>
> 23.11.2016: UR spørger ind til H og Mbs erfaringer med medieproduktion.
>
> (Bearbejdede uddrag af observationslog_2016)

De studerende gav i disse episoder anekdoter fra deres hverdag eller beskrivelser af, hvorledes de i forskellige sammenhænge havde prøvet noget, der kunne relateres til URs gennemgang. UR brugte de studerendes erfaringer som måde at italesætte sammenhængen mellem det teoretiske stof og praksis. Denne rammesætning (Engle, 2006) medierede en række dialoger, hvor de erfarne studerende fik en særlig fremtrædende rolle i klasserum-

met. De observerede interaktioner mellem de erfarne studerende og underviseren medførte, at jeg i mine observationer af gruppearbejdet i modulundervisningen blev nysgerrig på, hvilke positioner de studerende med erfaringer fra praksis indtog i forhold til gruppens arbejde og diskussioner. I de didaktiske samtaler med de grupper, som havde et medlem med erfaringer, spurgte jeg derfor ind i forhold til, hvor meget de havde haft indflydelse på planlægningen af de didaktiske design. I Gr5 udtaler N (en uerfaren studerende) sig om Hs (der er indskolingslærer) bidrag i planlægningsfasen således:

> N: Men altså med opgaven, da var det jo en fælles beslutning, hvad det skulle være og sådan noget. Men så, H, hun har jo så, til vores held, prøvet - altså haft en masse, man så kunne bruge. Og så er det jo nærliggende og sige: "Nå, men så tager vi det". Men vi har jo alle sammen været enige om, at det er det her, vi vil og gøre. Og så har hun jo haft nogle redskaber, vi så kunne bruge.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr5_DS_1)

Ns udsagn understreger, at de studerende har gjort brug af H og hendes erfaring som en aktiv ressource i planlægningsarbejdet. Af den didaktiske samtale som helhed fremgår det, at indholdet og de aktiviteter, de studerende inddrager i praksisafprøvningen, tager afsæt i noget, H tidligere har arbejdet med i sin praksis på skolen, hvor hun er ansat. I citatet er der ikke indikationer på, at H har været dominerende, men at det netop har været gruppens ønske, at hun bidrog gennem sine erfaringer og kunne tilføre en række ressourcer til det didaktiske design. I Ns udsagn: *(...) H, hun har jo så, til vores held, prøvet (...),* ligger et implicit legitimeringsgrundlag for designet. Med andre ord bliver antagelsen: H kender til praksis og har afprøvet aktiviteterne, derfor virker de i forsøgsklassen.
De studerende med erfaringer fra praksis fik i de grupper, de var en del af, en særlig deltageridentitet. Dette vil jeg fremhæve i følgende analyse. Jeg har valgt at fremhæve tre eksempler fra Gr3, hvor den ene af gruppens medlemmer (Mb) har en professionel baggrund som pædagog (omtaler sig selv som børnehaveklasseleder) i indskolingen. Hensigten er at vise, hvorledes denne erfaringsbaggrund har indflydelse på de deltagelsesmønstre og -identiteter, der på baggrund af socio-epistemiske forhandlinger udfoldes i gruppen på tværs af modulundervisningen og forsøgsklassen. Når disse eksempler er velegnede, er det, fordi de viser en kontinuitet mellem situationer, og hvorledes de studerendes positioneringer fastholdes og udvikles til et deltagelsesmønster (Greeno & Gresalfi, 2008), hvor den erfarne dels tildeles og tager styringen (conceptual positioning), og hvor de to mindre erfarne studerende følger de anvisninger, som Mb giver (disciplinary positioning). Samtidig viser eksemplerne, hvorledes Mb og de to medstuderende med afsæt i disse positioneringer transformerer erfaring og praksisviden gennem det deltagelsesmønster, der udvikler sig. Eksemplerne belyser bl.a. at Mb gennem sine erfaringer råder over en række dispositioner til at tilpasse aktiviteter i forhold til situationelle betingelser i praksis (eksempel 3) og ligeledes er opmærksom på og støtter sine medstuderende i forsøg på transformationer af propositionel viden (eksempel 2) og praksisviden (eksempel 1) i forbindelse med aktiviteter i klasserummet.

Tekniske udfordringer, sproglig korrekthed og en improviseret afslutning
Undervisningsbillederne 5 og 6 giver et indblik i en del af Gr3's undervisning i forsøgsklassen. De studerende har planlagt et forløb, hvor eleverne gennem forskellige aktiviteter skal arbejde med den faglige tekst *Dragen* (af Ole Lund Kirkegaard) og indholdsområdet *direkte tale.* Gruppen har produceret en PowerPoint-præsentation, som støtter deres gennemgang. Før jeg bevæger mig dybere ind i analysen, giver jeg en kortfattet beskrivelse af tre situationer.

Eksempel 1- tekniske udfordringer:
ML har netop gennemgået dagsordenen for eleverne, og JO overtager undervisningen. JO og ML har aftalt en arbejdsdeling, hvor ML styrer PowerPoint-præsentationen, mens JO kommunikerer til eleverne. JO starter med at præsentere målet for undervisningen for eleverne:

```
JO: Ja, og jeres læringsmål for i dag. Altså I skal lære i dag at
sætte situationstegn.

((ML trykker på SMARTboardet og vender sig mod Mb))

ML: Hvor, hvis jeg vil skrive på den… skal jeg så?

Mb: Det må være på den der ((Peger på tastaturet til computeren))

((ML tøver og orienterer sig på SMARTboardet, men går i stå. Hun
henvender sig til Mb))

ML: Øh… der har jeg brug for noget teknisk hjælp

Mb: Ja jeg ved faktisk ikke…

Mb bevæger sig hen foran SMARTboardet, mens hun orienterer sig efter
klassens lærer, der rejser sig for at gå op mod Mb for at hjælpe.

Mb: Kan man bruge det her ligesom et SMARTboard, hvor man bare gør
sådan her?

Mb løfter en af de interaktive penne, der ligger foran SMARTboardet
og begynder at skrive på tavlen. Dette virker, og både Mb og læreren
går tilbage til deres pladser. ML giver tegn til J om, at hun kan
gå i gang med sin aktivitet.
```

(Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 5)

De studerende ML og JO har aftalt, at de støtter hinanden i forbindelse med JOs gennemførelse af aktiviteten direkte tale. ML og JO har placeret sig på begge sider af SMARTboardet, og Mb har placeret sig bag lærerens bord og følger med i deres gennemgang.
På SMARTboardet har de studerende frembragt et dias med seks sætninger, hvor eleverne bliver bedt om at sætte anførselstegn omkring replikkerne. Meningen er, at eleverne fortæller, hvor der skal sættes anførselstegn, og ML udfører handlingen på SMARTboardet.

ML har dog udfordringer, idet hun ikke ved, hvorledes man skriver direkte oven på den fremviste dias. Hun henvender sig til Mb for teknisk assistance.
Mb giver udtryk for, at hun ikke umiddelbart kender løsningen, men griber uden tøven ind. Hun går direkte hen til SMARTboardet og løfter en af de tilhørende penne, som hun udtrykker at have kendskab til, er den rigtige løsning.
Undervejs til SMARTboardet får hun øjenkontakt med Lærer-B, der rejser.
Mb forsøger at løfte pennen og lave en streg på SMARTboardet. Det viser sig at virke, og dermed er udfordringen løst. Lærer-B sætter sig, og Mb går derefter tilbage til sin plads, og giver ordet tilbage til J, som fortsætter sin formidling.

Figur 18: Billede af undervisningssituation (1+2)

Eksempel 2 – Sproglig korrekthed:
Da Mb er tilbage på sin plads, er JO klar til at fortsætte sin gennemgang. JO henvender sig til klassen:

```
JO: Godt, så starter vi med den første opgave ((læser op fra Power-
Point)): "Du skal sætte anførselstegn om replikkerne" Ved I, hvornår
der skal sættes repl… øh replikker siger jeg… situationstegn? Ved
I, hvad situations…

Mb: [Citationer!]

((JO kigger spørgende på Mb))

Mb: Citationstegn

JO: Citation, nu er det min fejl! Nu begynder…

((Mb og J griner))

JO: Citationstegn, ved I ((til eleverne)), hvad det er?
```

(Bearbejdet uddrag undervisningsbillede 5)

JO virker usikker i sin gennemgang og faglige formidling, og hun er upræcis i sit sprogbrug. Hun vælger at anvende et andet begreb end det, der fremgår af opgavetesten (figur

18): *Du skal sætte anførselstegn om replikkerne*, nemlig begrebet *citationstegn,* som hun forveksler med *situationstegn*. Mb bryder ind i hendes gennemgang og korrigerer hende. JO er først tøvende, hvilket indikerer, at hun ikke selv havde opdaget fejlen. Hun retter dog hurtigt ind og fortsætter. Flere gange i løbet af den efterfølgende gennemgang observeres det, at JO gør sin udtale særlig tydelig, når hun anvender ordet *citationstegn*.

Eksempel 3 – En improviseret afslutning:
Senere i forløbet (undervisningsbillede 6) får Mb en spontan idé og overtaler først JO og efterfølgende ML til at bryde med deres planlægning:

```
Eleverne er i gang med en aktivitet, hvor de skal indsætte direkte
tale i talebobler på et arbejdspapir, som de har fået udleveret af
de studerende. Efter ca. seks minutter bevæger Mb sig hen til J og
foreslår, at de slutter af med en sang.

Mb: Skal vi ikke, eh… slutte af med at lave en sang?

JO: En sang?

Mb: Mmm…

Mb går hen mod tavlen

JO: Mmm, hvis du kan finde på en sang, ja.

Mb begynder at skrive, kort tid efter bevæger ML sig hen mod Mb. Før
hun når derhen, henvender J sig til hende.

JO:  Vi slutter af med en sang.

ML går hen mod Mb

ML: Jamen, jeg har da lavet afslutningen her? ((peger på SMARTboar-
det))

Mb: Jamen den kommer…

ML: Nå…

Mb: Nu venter vi lige, ikke også?

ML: Jo, jo.

Mb fortsætter med at skrive. ML bliver stående et øjeblik, før hun
lige som J vender sig mod elevernes arbejde.
```

(Bearbejdet uddrag af undervisningsbillede 6)

Mb får den spontane idé at improvisere en sang, der har til hensigt at belønne eleverne for deres indsats i timen. Selv om ML påpeger, at der allerede er en aftalt slutning på forløbet, bliver det i gruppen accepteret, at MLs idé gennemføres.
Mb skriver sangteksten op på en kridttavle ved siden af SMARTboardet med ordene:

Kære 5.B
Nu skal I bare se
I er bare så cool
Til at gå i School

(Bearbejdet uddrag fra undervisningsbillede 6)

Mens Mb skriver, går JO og ML rundt og hjælper eleverne med deres opgave.

Deltagelsesidentiteter og deltagelsesmønstre

De tre beskrevne situationer ovenfor afspejler tre nedslag i de studerendes deltagelsesbaner, hvor det bliver tydeligt, at deltagelsesidentiteter har betydning for, hvorledes de studerende griber situationen an.

I *situation 1* fremstår ML og J som usikre i forhold til formidlingsopgaven. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at de har brug for at støtte hinanden i deres del af det planlagte forløb. Da ML kommer i problemer med SMARTboardet, henvender hun sig direkte til Mb for hjælp. Uden tøven træder Mb til, og selv om hun ikke er sikker på løsningen på udfordringen er hun, modsat ML, ikke tilbageholden fra at prøve at løse opgaven på egen hånd. Mbs hurtige reaktion og udsagn: *Kan man bruge det her ligesom et SMARTboard, hvor man bare gør sådan her?* indikerer, at hun har erfaringer med at undervise med en interaktiv tavle, som et SMARTboard også er, også selv om hun ikke genkender det i situationen.

Det må derfor, ud fra situationen, kunne antages, at Mb i tidligere situationer har udviklet både praksis- og erfaringsviden omkring de muligheder, SMARTboardet har, som hun nu transformerer i situationen. Om ML på forhånd ved dette, da hun spørger Mb om hjælp, fremgår ikke tydeligt, men situationen giver et billede af, hvorledes gruppen har etableret deltagelsesmønstre i interaktionen, der positionerer Mb i forhold til hendes medstuderende.

Denne position fastholdes i *situation 2*, hvor Mb bliver opmærksom på, at JO er faglig usikker og upræcis. Mb mener sig berettiget til at afbryde JO i sin gennemgang og rette på hende. Situationen indikerer samtidig også de positioneringer, der udgør relationen mellem Mb, ML og JO. Mb indtager gennem sin faglige opmærksomhed en stærk position med privilegier, der gør, at hun kan afbryde og rette på sine medstuderende foran klassen. I situationen virker afbrydelsen helt legitim, idet JO tager irettesættelsen til sig, og ved at de begge griner, men fra et socio-epistemisk perspektiv viser interaktionen, at Mb gennem sin viden og dispositioner får en særlig rolle. Hun positioneres (*systemisk*) med en særlig autoritet og læringsposition som den i gruppen, der har overskud af viden og kompetence (*begrebsforståelse*).

Dette kommer i den sidste situation igen til udtryk, da Mb får en idé, der kræver en redidaktisering af det planlagte forløb. Mb viser her, hvorledes hendes faglige dispositioner

sætter hende i stand til at tilpasse undervisningens aktiviteter til de situationelle betingelser, hun oplever, nemlig at eleverne har arbejdet koncentreret, og at det er motiverende, når dette anerkendes.
Hun ser en mulighed eller et behov for at afslutte dagens aktiviteter med en positiv oplevelse for eleverne, og hendes spontane idé må derfor ses som et udtryk for at handle herpå.
Mb giver i forhandlingerne med de medstuderende ikke direkte nogle danskfaglige argumenter for, hvorfor sangen er relevant, men bliver heller ikke udfordret herpå.
Heller ikke da ML påpeger, at de allerede har lavet en slutning, som de har aftalt at følge.

Det er tydeligt, at Mb i alle tre situationer har en fremtrædende deltagelsesidentitet, der på et interpersonelt plan (Rogoff, 1995) positionerer hende som den erfarne og den, der i situationen har et fagligt overskud til at guide sine medstuderende samt vurdere og tilpasse egne handlinger i forhold til de situationelle betingelser. Mb har altså en position, der tilskriver hende særlige privilegier, fx til at forandre grundstrukturen i deres planlægning uden nævneværdig faglig eller social modstand fra de medstuderende.
De tre situationer giver ligeledes et billede på, hvorledes der opstår et deltagelsesmønster, hvor Mb gradvist bevæger sig fra at være en hjælpende hånd til faglig sparringspartner og ender med at tage styringen og bryde med det planlagte forløb. Der er dog ingen indikationer på, at de studerende har negative oplevelser eller føler sig tilsidesat.
Mbs centrale position og hendes identitet i gruppen er karakteriseret ved, at hun er den, der viser vejen, og de andre studerende følger hendes anvisninger og dømmekraft uden at hun bliver instruerende og dominerende.
I den efterfølgende didaktiske samtale tydeliggør Mb, hvorledes hendes erfaring og kendskab til praksis og især eleverne, giver hende muligheder for at vurdere og agere i forhold til det, der sker i undervisningssituationen.

> Mb: Der tænker jeg, hvis man netop har prøvet det, altså møde de der børn, møde: Hvad sker der, når man gør de her ting? Hvad sker der, når jeg siger SÅDAN? Hvad sker der, når jeg sætter mig ned med børn? Hvad sker der, hvis jeg står op? Øh… Når jeg formidler nogle ting…? Svært… let… hvordan reagerer børnene? For det er jo det, der gør, at jeg agerer på en bestemt måde eller lige skal skifte retning eller lige skal noget andet.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS_1)

I citatet tydeliggør Mb, hvorledes hendes erfaringer fra tidligere undervisningssituationer og mødet med elever hjælper hende med at vurdere og tilpasse sin ageren og formidling i klasserummet. Hun beskriver en *situeret parathed* (Hachmann & Dohn, 2018), hvor elevernes reaktioner har betydning for, hvorledes hun tilpasser sine handlinger (praksisviden) og det indhold (propositionel viden), der er omdrejningspunktet for deres interaktion.
Samlet set er der tydelige indikationer på, at Mb har haft stor indflydelse på, hvad der er blevet planlagt, hvilke faglige ressourcer, der er valgt og produceret samt fordelingen af

ansvarsområder i forhold til praksisafprøvningerne. I den gennemførte undervisning i forsøgsklassen er der tegn på, at ML og JO har stået for mindre afgrænsede aktiviteter, men at Mb har haft det overordnede overblik og er trådt til, når de to andre har været usikre.
I den didaktiske samtale udtrykker ML, at hun har lært en del af at følge Mb i undervisningen:

> ML: I dag lærte jeg fx… da viste Mb mig jo, hvordan jeg kan få børnenes opmærksomhed, hvordan jeg kan sige det, hvordan kan jeg gøre det, hvordan stopper man en aktivitet. Det har jeg jo fået HELT vildt meget ud at at se i dag.
>
> (der grines)
>
> Mb: Jeg sidder bare og tænker hvordan? Men… øh… ja…
>
> ML: Ja
>
> M: Men det er nok, fordi det falder dig naturligt.
>
> ML: Men det er... for dig falder det naturligt, men jeg opfanger det jo lynhurtigt og siger okay, men det kan være, jeg også skal prøve det, næste gang.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS_1)

Uddraget viser, hvordan ML ser det at være i gruppe med Mb som en mulighed for at trække på og lære af hendes erfaringer. Uddraget giver også et billede på, hvorledes hendes medstuderende ser Mbs handlen og færden i klasserummet som en for hende *naturlig* måde at agere på, de ikke selv besidder, men som inspirerer dem.
Lignende eksempler finder også andre steder i empirien, hvor der er tydelige tegn på, at de mere erfarne studerende har en central position i grupperne. Eksempelvis spørger jeg Gr5, hvorledes H, der er lærer i indskolingen, har været involveret i gruppens planlægning:

> M: Jeg tror, vi har trukket meget på H's erfaringer. Jeg tror du... ej, jeg ved det ikke.
>
> (…)
>
> N: Men altså med opgaven, da var det jo en fælles beslutning, hvad det skulle være og sådan noget. Men så, H, hun har jo så, til vores held prøvet… altså haft en masse man så kunne bruge. Og så er det jo nærliggende og sige: "Nå, men så tager vi det", men vi har jo alle sammen været enige om, sådan, at det er det her, vi vil og gør. OG så har hun jo haft nogle redskaber, vi så kunne bruge.
>
> M: Det er nok de der "kroge", Mb havde fremme sidst ik?
>
> H: Noget at hænge det op på, ik?
>
> i: Men det, der tegner sig et billede af for mig, det er at når grupperne er ude. Så er det meget dem, der har praksiserfaringerne,

> der bliver trukket på. Så det var også lidt det, jeg spurgte ind til.
>
> H: ja…
>
> M: Det tror jeg også…
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr5_DS_1)

Uddraget indikerer, hvorledes også denne gruppe har gjort brug af Hs erfaringer i forhold til planlægningen og gennemførelsen af deres forløb. Selv om N påpeger, at *hvad* og *hvordan* har været en fælles beslutning, er undervisningen primært planlagt med udgangspunkt i det repertoire af redskaber, som H stiller til rådighed.

I mesterlære hos den erfarne medstuderende

De ovenstående viser indikationer på, at de mere uerfarne studerende anser deres besøg i forsøgsklassen som en form for mesterlære (Wenger, 1998), hvor de observerer og oplever de mere erfarnes måde at agere på i klasserummet. Rogoff (1995) påpeger gennem begrebet *guided participation* på, hvorledes sådanne interpersonelle interaktionsprocesser afspejler en meningsforhandling mellem deltagerne, hvor der kontinuerligt skabes og begrænses muligheder for deltagelse. I praksisafprøvningerne ses denne proces ved, at de uerfarne som nybegyndere får mindre opgaver eller aktiviteter, som de står for, fx at gennemgå dagsordenen, læse op eller at forestå en mindre formidlingsaktivitet. Derimod tager de mere erfarne styringen og de mere omfattende opgaver på sig. På lignende vis gør grupperne i deres planlægning brug af, at de erfarne kommer med et repertoire af idéer og ressourcer, som kan anvendes.

Et af de kendetegn, der karakteriserer de mere erfarne studerende er, at de tillægger aktiviteter og metoder en stor betydning. Samtidig handler de på baggrund af deres erfaringer fra andre undervisningssituationer:

> Mb: Jeg ved ikke, jeg tror for mig har meget af det nok bare været noget intuitivt, jeg har ikke gjort mig nogle Dysthe-tanker (ler)… øh, men ja, for os har det været vigtigt, det der med måden man sagde det på, måden man fik det formidlet på, når vi skulle gøre det, når eleverne skulle øve sig og sådan nogle ting, men ikke sådan, at jeg har haft en bevidst teoretisk tilgang til det, men mere sådan… øh… rygradstilgang, tænker jeg – at de skulle ligesom nå rundt.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS_1)

I citatet bliver det tydeligt, at Mb ikke (bevidst) har gjort sig dybere tanker om relationen mellem det, hun gør, og den faglige og fagdidaktiske teori, der ligger til grund for hendes måde at handle på. Hun handler på baggrund af det, hun selv kalder *intuition* og er primært optaget af metode ("måden man fik det formidlet på") og aktiviteten ("når vi skulle gøre det, når eleverne skulle øve sig"). Hun er optaget af de aspekter, der knytter sig til praksisviden. Som jeg tidligere har fremhævet, er transformationer af viden ikke altid en bevidst proces. Med afsæt i de tre situationer kan Mbs intuitive handlen forklares ved, at

hun i høj grad trækker på både sin erfaringsviden og ligeledes den praksisviden (domæneniveau), der knytter sig til hendes handlinger. Der er ikke nødvendigvis tale om propositionel viden i forhold til, at hun specifikt kan artikulere, hvilke teorier hun inddrager, men hun er sig sine handlinger bevidst i forhold til den formidlingsopgave, hun står overfor, og de kommunikative betingelser, denne opgave stiller.

Opsamling på fjerde didaktiske analyse

I de ovenstående analyser har jeg fremhævet eksempler, der viser, hvorledes de studerende indtager forskellige positioner i forhold til hinanden med afsæt i de faglige forudsætninger de har.

Faglige forudsætninger kan være propositionel viden i forhold til teorier og praksis, men som det fremgår af eksemplerne fra forsøgsklassen ovenfor, kan faglige forudsætninger, i lige så høj grad være erfaringer fra og med praksis.

Uddragene giver et indblik i, hvorledes de studerende befinder sig forskellige steder i deres professionsudvikling. I Gr3 kan de to studerende ML og JO tydeligvis betegnes som nybegyndere, hvorimod Mb er en erfaren underviser. Det er ligeledes tydeligt, at dette har en betydning for, hvordan de tre studerende indtager det faglige rum i klassen og påtager sig forskellige opgaver i forbindelse med gennemførelsen.

Som det fremhæves hos Greeno & Gresalfi (2008), kræver udviklingen af deltagelsesidentiteter, at der skabes muligheder, som deltagerne kan gribe. Når den erfarne studerende dominerer og styrer planlægningen og gennemførelsen af praksisafprøvningerne, bliver dette derfor en udfordring. De mindre erfarne får ikke oplevelsen af den kompleksitet, der er forbundet med at undervise, og hvorledes de situationelle betingelser kræver transformationer i form af både omskabelse af faglig viden og koblinger mellem måder at deltage på. Dermed udvikler de ikke i samme grad de nødvendige dispositioner og deltagelsesidentiteter, og der består den mulighed, at de fastholdes i en position, hvor de i højere grad instrueres og følger den erfarnes anvisninger og dermed ikke selv udvikler og gør brug af deres fagdidaktiske kompetencer.

Som jeg har antydet i indgangen til analysen, finder jeg det ikke frugtbart at opstille typologier eller arketyper i forhold til de studerende. Ikke desto mindre mener jeg, at det er væsentligt at have blik for, hvorledes de studerendes baggrunde påvirker de deltagelsesidentiteter og -mønstre, som opstår i gruppernes grænsekrydsninger, både i planlægningen og i gennemførelsen.

4.3 Refleksioner over grænsekrydsninger mellem professionsuddannelse og professionspraksis

I det følgende afsnit bliver de studerendes refleksioner over grænsekrydsninger mellem professionsuddannelse og -praksis det centrale fokus, og særligt hvorledes de studerendes koblinger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen kommer til udtryk i deres refleksioner. Som jeg tidligere har fremhævet, er de studerendes stemmer vigtige i forhold

til mine undersøgelser, idet forståelsen af, hvilke situationelle betingelser de studerende bliver opmærksomme på, og hvorledes deres transformationer af faglig viden er en måde at imødekomme disse på, er et vigtigt afsæt for mine tolkninger. Transformationer af faglig viden ses her i forhold til de studerendes måder at sammenholde intentioner, praksiserfaringer og teori i et perspektiv, der både er tilbageskuende og fremadrettet i forhold til deres professionslæring. Der er dermed tale om propositionel viden på både et domæneinternt og aktivitetsinternt og -rammesættende niveau. Jeg har i analyserne særligt været optaget af, hvorledes de studerende udtrykker overvejelser over deres didaktiske designs, der indikerer koblinger mellem det fagstof, som de møder i uddannelsen og deres praksisafprøvning i forsøgsklassen. Som i de tidligere analyser har jeg også her valgt at inddrage udvalgte eksempler fra empirien, som jeg mener belyser en række generelle opmærksomhedsfelter. Det empiriske materiale, der indgår i denne del af analysen, stammer primært fra de didaktiske samtaler og observationer af de gennemførte refleksionsaktiviteter i forbindelse med den anden deltagelsespligtige opgave.

4.3.1 Femte didaktiske analyse: Refleksioner over praksis

I denne didaktiske analyse fremhæves de studerendes fremlæggelser i forbindelse med deres praksisafprøvninger i forsøgsklassen.
Som fremhævet i afsnit 2.4.4 er gruppernes didaktiske designs i form af undervisningsplaner og –ressourcer mulige koblingspunkter mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Ud over at være omdrejningspunkt for planlægning og gennemførelse af undervisning rummer gruppernes designs muligheden for at være udgangspunktet for kritisk analyse (Dale, 1999) og refleksion. Som det understreges hos Dohn og Hansen (2016), er en kvalitet ved didaktisk *design*, at der skabes mulighed for analyser med fokus på bestemte dele af designet. Det bliver derigennem muligt sammen med andre at identificere, reflektere, begrunde og videreudvikle de didaktiske designs. Dette refleksionspotentiale blev forsøgt implementeret i modulundervisningen gennem gruppefremlæggelser.

Første iteration
I første iteration blev grupperne bedt om at lave en præsentation med følgende opmærksomhedspunkter:

- *En beskrivende del - hvad gjorde vi (primært praksisbeskrivelser)?*
- *En argumenterende del - hvorfor gjorde vi, som vi gjorde (begrundet ud fra relevant faglig og fagdidaktisk teori)?*
- *En reflekterende/konkluderende del - hvad lærte eleverne danskfagligt? Hvad lærte vi som dansklærere?*

  (Bearbejdet uddrag af opgavebeskrivelsen fra DPO2, 2016)

I de to første punkter skulle de studerende altså forholde sig til nogle grundlæggende fagdidaktiske spørgsmål, og i det sidste spørgsmål skulle de reflektere over deres egen professionslæring og –udvikling.

I analyserne af gruppernes fremlæggelser blev det tydeligt, at de særligt var optagede af at beskrive, hvorledes aktiviteter blev organiseret og gennemført i forsøgsklassen. Alle grupper valgte at gennemgå begge de afprøvede forløb i forsøgsklassen og havde i deres PowerPoint-præsentationer indlejret dele af de præsentationer, de havde brugt i forsøgsklassen.
Hos de fleste grupper fyldte den argumenterende og reflekterende del mindre i deres fremlæggelse. Refleksioner over faglige eller fagdidaktiske begrundelser for deres valg havde karakter af korte indskydelser eller pointer. Jeg har i det følgende opsummeret disse, hvor grupperne bevæger sig bort fra rene beskrivelser af deres forløb til et mere reflekterende niveau.

Synlige læringsmål og *Fælles Mål*
Gr1, Gr2, Gr4 og Gr5 argumenterede for og gav eksempler på, hvorledes deres forløb hang sammen med *Fælles Mål*. Særligt Gr5 var optaget af at vise, hvorledes de enkelte aktiviteter hang sammen med videns- og færdighedsmål.
John Hatties begreb om synlig læring blev nævnt i grupperne som en måde at sikre undervisningens gennemsigtighed og dermed styrkelse af elevernes forståelse for, hvad de skulle lære. Ud over at være bevidste om arbejdet med faglige mål gav Gr2, Gr3 og Gr5 udtryk for, at Lærer-Bs årsplan havde været vigtig i forhold til udvælgelse af det faglige indholdsområde og den faglige tekst. Dette blev blandt andet begrundet ved, at grupperne ønskede at skabe sammenhæng og progression mellem deres forløb og det, der foregik i klassens hverdag.

Feedback og evaluering
Alle grupper giver udtryk for, at arbejdet med feedback og evaluering har været en vigtig del af deres forløb. Grupperne giver entydigt udtryk for, at dette også er noget, der bliver sat fokus på i undervisningen på læreruddannelsen. De fleste grupper beskriver, hvorledes evalueringen og feedbackprocesser har været tilrettelagte og gennemført, men der er kun ganske få refleksioner over, hvad evaluering og feedback har bidraget til fagligt. Gr2 påpeger, at de bevidst har arbejdet med feedback som en måde kontinuerligt at fastholde elevernes opmærksomhed på målene for undervisningen og som støtte i forhold til vurderingen af de andre elevers præstationer.

Aktive elever, frem for tavleundervisning
Gr2, Gr3 og Gr5 fremhæver, at de i deres forløb særligt har været optagede af at skabe variation og afveksling gennem valg af forskellige aktivitetsformer, hvor eleverne kom i gruppearbejde, fremviste på klassen eller deltog i klasserumsaktiviteter som eksempelvis Cooperative Learning-strukturer.

Omskabelse fra teori til hverdagssprog
Gr1, Gr2 og Gr3 bemærker, at et opmærksomhedspunkt for dem har været, hvorledes teoretiske begreber kunne operationaliseres over for eleverne. De giver udtryk for at have været optaget af omskabelse af begreberne til et mere konkret hverdagssprog. Gr1 påpeger særligt, at en del af udfordringen for dem bestod i at finde sproglige strategier, der støttede eleverne. Sproglig opmærksomhed og begrebspræcision fremhæves af Gr3 som en særlig udfordring. De beskriver, hvorledes anvendelsen af forskellige ord om samme begreb er med til at øge kompleksiteten og forvirre eleverne.

Arbejde med modulets indhold
Gr1, Gr3 og Gr4 fremhæver, at de har været særligt optagede af at afprøve noget af det, de har haft i modulundervisningen. Gr4 fremhæver eksempelvis, at de var nysgerrige på operationaliserbarheden af teorierne, og Gr3 var blevet opmærksomme på anvendeligheden af en tekst, de netop havde arbejdet med i modulet.

Observationsgruppens potentiale
Gr1 og Gr4 fremhæver i forbindelse med refleksioner over egen læring observationsgrupperne som en positiv oplevelse. Gr1 udtrykker, at det var svært at gennemskue det danskfaglige, de havde lært, og at observationsgrupperne her var en god måde at få sparring på. Gr4 udtrykker ligeledes, at observationsgrupperne kunne bidrage med værdifuld feedback og havde en vigtig funktion i forhold til at muliggøre afgrænsede analyseaktiviteter, der kunne tages op til drøftelse efterfølgende. Begge grupper fremhævede yderligere, at klasserumsobservationer var en god måde at få inspiration på i forhold til fremadrettet undervisningsplanlægning.

Det samlede billede af gruppernes fremlæggelser efterlod et indtryk af, at de studerende var opmærksomme på forskellige faglige og fagdidaktiske problemstillinger, men at disse kun blev behandlet overfladisk. Deres præsentationer var i højere grad præget af genfortællinger af praksisforløbene, der blev krydret med små anekdoter.

Anden iteration
På baggrund af erfaringerne i første iteration blev UA og jeg enige om at skærpe de studerendes fokus. UA gav i designprocessen udtryk for, at det for hende ville være en frugtbar vej, hvis de studerende fik helt konkrete områder at forholde sig til. Disse kunne skabe behovet for fagdidaktisk refleksion og et udgangspunkt for drøftelser på holdet. UA og jeg blev enige om, at fremlæggelserne af praksisafprøvningerne derfor skulle bygge på både analyse, produktion, observation og refleksion. På denne baggrund udarbejdede UA en opgavebeskrivelse, hvor de studerende blev bedt om følgende:

- *På baggrund af forløbet på forsøgsskolen udarbejdes en begrundet analyse af et læremiddel med henblik på arbejdet med mundtlige tekster og mundtlighed, der afprøves i 6. klasse.*

- *På baggrund af analysen udarbejdes en række elevaktiviteter med tydelige læringsmål og udgangspunkt i arbejdet med elevernes mundtlighed. Aktiviteterne, der afprøves i forsøgsklassen relateres til teori.*

- *Undervejs i forløbet i forsøgsklassen dokumenteres elevernes læring ved hjælp af lydoptagelser eller udarbejdelsen af produkter, der kunne synliggøre hvad eleverne lærte. I denne forbindelse skulle de studerende blandt andet forholde sig til, hvornår de så tegn på læring og hvilke teoretiske afsæt de baserede deres konklusioner på.*

  (Bearbejdet uddrag af opgavebeskrivelsen fra DPO2, 2017)

Hensigten med opgaven var, at de studerendes refleksioner skulle bygge på afgrænsede fagdidaktiske analyser og med en selvvalgt analysemodel skulle fordybe sig i et særligt område, hvor mundtlighedsdimensionen og arbejdet med mundtlige tekster kunne være afsættet. Denne del af den anden deltagelsespligtige opgave havde dermed til hensigt at styrke de studerendes opmærksomhed på forholdene mellem det domæneinterne- og aktivitetsinterne niveau ved at skærpe kravene til at tænke mere fagdidaktisk og ved at få grupperne til at drøfte de faglige positioner, de indtog.

Fremlæggelserne i anden iteration bærer fortsat præg af at være overordnede beskrivelser. Under gennemførelsen af fremlæggelserne observeres det, at grupperne på samme måde som i første iteration er meget fokuserede på at beskrive og i mindre grad at fremhæve begrundelserne for deres valg.

Et eksempel herpå beskrives i det følgende, hvor jeg fremhæver tre nedslag i Gr8's fremlæggelse, der relaterer sig til de ovenstående tre punkter fra opgavebeskrivelsen. Disse fremhæves for at gengive, hvorledes fremlæggelserne generelt er karakteriseret ved, at de studerende i deres refleksioner var opmærksomme på forskellige faglige og fagdidaktiske problemstillinger, men ikke udfoldede disse. Jeg inddrager dels de studerendes PowerPoint-dias og de sproglige ytringer, som de studerende udtrykker i forbindelse med de enkelte punkter.

Analyse af læremiddel

Figur 19: Uddrag af PowerPoint fra fremlæggelse Gr8: Vurdering af læremiddel

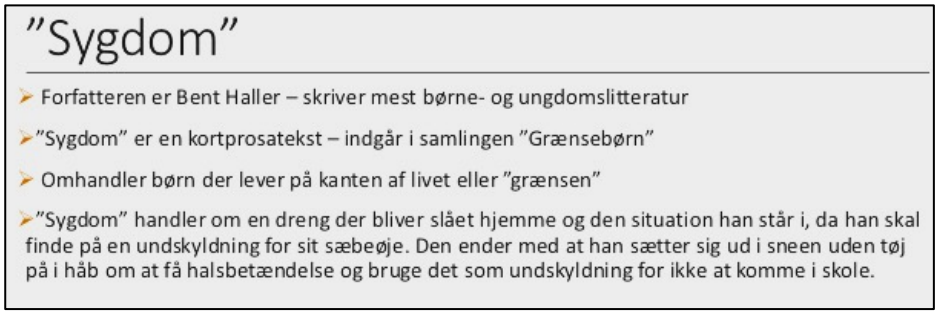
> C: Overordnet, en vurdering af læremidlet. Jeg synes, det er en meget overskuelig læremiddel, det er let tilgængeligt… det er meget brugbart, fordi det netop er fra nulte til niende klasse. Hvis man vælger at bruge det, så er du ligesom sådan ((gestikulerer en parentes med hænderne)), altså du skal ikke bruge så meget andet end Fandango. Altså det er meget smart i hvert fald, synes jeg. Det giver et godt overblik i forhold til mål i guiden og lærervejledningen. Så synes jeg, at det er lidt svært materiale, hvis man gerne vil lave undervisningsdifferentiering, fordi mange af opgaverne i arbejdsbøgerne er meget ensformige, det er meget det samme, de skal lave, på trods af at opgaverne bliver sværere, så er det meget de samme metoder, som de skal tilgå. Så er der et godt sammenspil mellem grundbog og arbejdsbog, som jeg sagde tidligere… øh… og jeg synes, overordnet, det er et fint materiale, men man har gavn af at bruge andre midler, især hvis man vil have andre tekster ind i det kapitel, man nu arbejder med i Fandango.
>
> (Bearbejdet uddrag fra fremlæggelse_Gr8)

Uddraget gengiver den studerendes vurdering af det læremiddel, der er blevet inddraget i undervisningen i forsøgsklassen:
I analysen peger den studerende på nogle kvaliteter i læremidlet:

- Det er let tilgængeligt og overskueligt.
- Det er et lukket læremiddel, hvor supplerende materialer ikke er nødvendige for at bruge det.
- Det understøtter ikke undervisningsdifferentiering, men bygger på gentagelser af metoder.
- Der er progression i sværhedsgrad.
- Der er et godt samspil mellem grundbog og arbejdsbog.

De fremhævede kvaliteter uddybes ikke yderligere i fremlæggelsen.

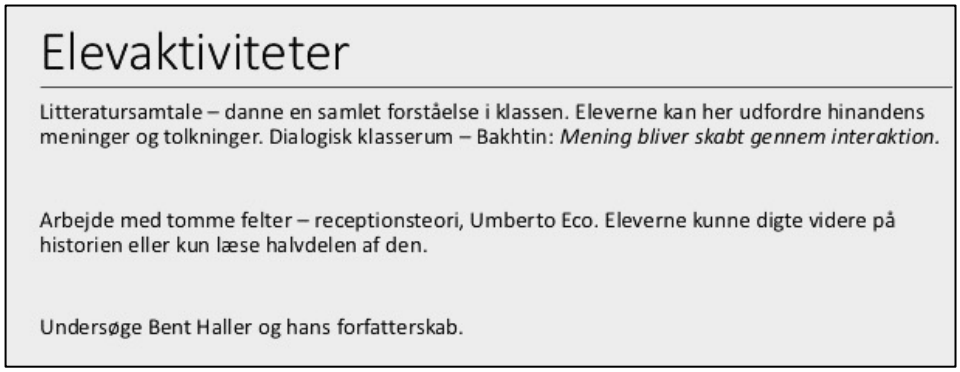
Den studerendes manglende uddybning indikerer, at hun ikke er opmærksom på, at analysens formål netop er at undersøge læremidlets kvaliteter (Bundsgaard m.fl., 2009; Hansen, 2012b) i forhold til mundtlighed. Hun gør i stedet opmærksom på nogle generelle perspektiver, der fremhæver nogle mere almendidaktiske og metodiske perspektiver (Jank & Meyer, 2006) i forhold til læremidlet. Læremiddelanalyserne bærer generelt præg af, at læremidlerne præsenteres, og at enkelte kvaliteter fremhæves i punktform, uden at disse uddybes yderligere.
I forlængelse af læremiddelvurderingen præsenterer den studerende den faglige tekst, *Sygdom*, som hun har arbejdet med i sit forløb. Hun fortsætter her på samme måde som tidligere gennem korte vendinger og punktformer, hvor hun læser sin tekst fra PowerPoint-præsentationen op.



Figur 20: Uddrag af PowerPoint-præsentationen fra fremlæggelse Gr8: Præsentation af faglig tekst

Den studerende fokuserer her på overordnede perspektiver ved teksten og ikke de faglige kvaliteter, teksten har i forhold til arbejdet med en mundtlige genre. De faglige perspektiver, der er fokus på i undervisningen, nemlig oplæsning og lydlige elementer indgår ikke i relation til tekstvalg.

Redidaktisering af elevopgaver



Figur 21: Uddrag af PowerPoint-præsentationen fra fremlæggelse Gr8: Redidaktisering af elevaktiviteter

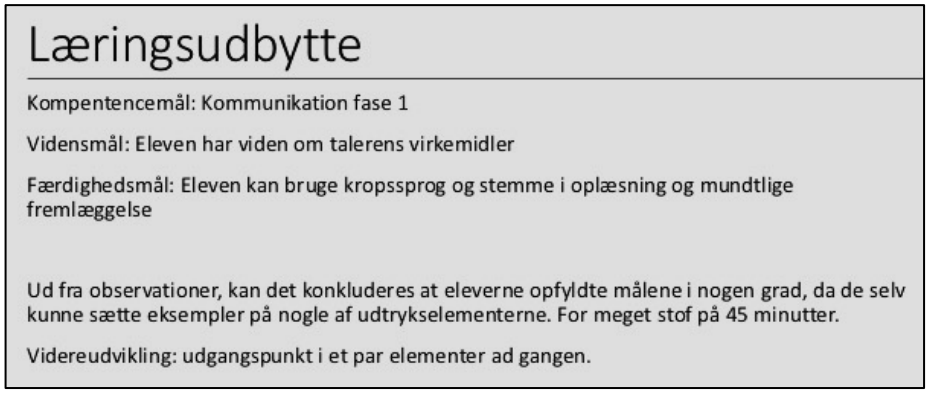
> C: Så er der de elevaktiviteter, som jeg har udarbejdet efterfølgende, som jeg tænkte, man kunne gøre i stedet for det, jeg havde gjort med eleverne. Det, jeg tænkte, man kunne lave, var blandt andet en litteratursamtale, hvor man kunne få eleverne til at læse teksten og så gennemgå den på klassen. På den måde kan man få en

samlet forståelse, altså et samlet udgangspunkt for alle i klassen, så alle er med på, hvad den handler om, alle har den samme forståelse, og eleverne kan også udfordre hinanden i forhold til meninger og fortolkninger. Det kan være, der er nogle, der har fortolket den på en måde og andre, der har fortolket den på en anden måde, og derigennem kan man få en dialog i klasserummet. Og så har jeg skrevet, at det blandt andet er Bakhtin, som siger at *mening bliver skabt gennem interaktion*, og det har jeg skrevet i min opgave, at det er vigtigt, at klasserummet bliver dialogisk frem for monologisk, og at læreren bare står og… for det var lidt det udgangspunkt, jeg havde i min undervisning, at det var hovedsageligt mig, der gav information til klassen. Så det kunne man gøre. Ellers har jeg skrevet, at man også kunne arbejde med tomme felter i forhold til receptionsteori af Umberto Eco… man kunne få dem til at digte videre på historien, eller man kunne få dem til at læse halvdelen af historien, eller måske bare starten af historien, og så kunne de selv skrive, hvordan de troede historien ville fortsætte eller andet. Og så har jeg skrevet, at man også kunne få eleverne til at undersøge Bent Haller og hans forfatterskab, og der kunne man gøre brug af den digitale dimension, og få eleverne til at gå på internettet undersøge det andet.

(Bearbejdet uddrag fra fremlæggelse_Gr8)

Den studerende viser her, at hun efterfølgende har været opmærksom på, hvordan det indholdsområde, hun har arbejdet med, kan relateres til andre fagdidaktiske greb. Hun nævner litteratursamtale og en eksplorativ tilgang til et forløb, hvor eleverne undersøger Bent Hallers forfatterskab. Hun peger ligeledes på nogle teoretiske perspektiver med henvisning til Bakhtin og Umberto Eco, hvor hun kort fremhæver fortolkningsfællesskabet og det dialogiske i meningsskabelse og fortolkning. Selv om den studerende giver et par eksempler på mulige aktiviteter, viser uddragene, at den studerendes overvejelser også her er på et overordnet plan.

Analyse af læringsudbyttet



Figur 22: Uddrag af PowerPoint-præsentationen fra fremlæggelse Gr8: Redidaktisering af elevaktiviteter

C: De mål, jeg havde opsat for undervisningen ud fra de observationer, jeg selv gjorde, og som jeg fik senere af MHs gruppe, der kunne jeg godt se, at de ((eleverne)) ikke var nået i mål med det, de skulle. Altså, de kunne godt selv sætte eksempler på de forskellige udtrykselementer i klassen, men jeg tror, at generelt var der bare for meget stof på femogfyrre minutter. Altså, de kunne ikke nå alle

> de udtrykselementer. Så der kunne man korte det ned og tage et par ad gangen. Så kunne man tage tre, og så kunne man køre forløbet videre. Ja, så de kom ikke helt i mål med det, de skulle, men delvist i mål… ville jeg måske sige.
>
> (Bearbejdet uddrag fra fremlæggelse_Gr8)

Som afslutning på sin fremlæggelse fremhæver C, at de mål hun, havde opstillet for sin undervisning, blev opfyldt i nogen grad. Hun begrunder primært dette i, at hun var underlagt et tidspres og havde forberedt for meget i forhold til den afsatte tid. Hun fremkommer med en løsning, hvor det faglige indhold reduceres og dermed giver mulighed for at arbejde mere med enkelte lydlige elementer. Samtidig fremhæver hun i sin PowerPoint-præsentation kompetencemålene fra *Fælles Mål*, men relaterer ikke til disse i sin fremlæggelse.
På samme måde som ovenstående eksempler bærer gruppernes fremlæggelser generelt præg af, at deres refleksioner kommer til udtryk i kortfattede punkter. Der er i forhold til første iteration tegn på en øget opmærksomhed på faglige og fagdidaktiske problemstillinger, men de studerende udfolder og operationaliserer ikke disse i forhold til kritiske analyser af fagdidaktiske problemstillinger.

Opsamling på femte didaktiske analyse
Redesignet af den anden deltagelsespligtige opgave skabte øgede muligheder for indblik i de studerendes faglige refleksioner. Generelt indikerede analyserne af fremlæggelserne i henholdsvis første og anden iteration, at grupperne i anden iteration var blevet mere opmærksomme på at skabe sammenhænge mellem det fagteoretiske (domæneniveau) og de aktiviteter, der var planlagt for eleverne (aktivitetsniveau). Samtidig blev det tydeligt, at de studerende var udfordrede af at forholde sig kritisk reflekterende (Dale, 1999) til disse sammenhænge. Deres fremlæggelse bar generelt præg af at være overfladiske beskrivelser og henvisninger til fagteorier, der ikke blev udfoldet i forhold til praksisafprøvningerne. Dette blev særligt tydeligt, når UA både under og mellem de studerendes fremlæggelserne greb ind for at rette opmærksomheden mod forskellige faglige positioner, der var i spil. Her havde de studerende svært ved at byde ind, og ofte tog UA over for at vise, hvorledes der gennem fagdidaktiske begrundelsesfelter (Høegh, 2018) kunne skabes sammenhæng mellem det, de studerende havde gennemført og det, de var blevet præsenteret for i modulundervisningen. UA tog her udgangspunkt i de teorier, som grupperne havde nævnt i deres præsentation og relaterede disse til det stof, de studerende havde arbejdet med på modulet. Lige som i den anden didaktiske analyse (afsnit 4.1.2) er spørgsmålet også her, hvad de studerende forstod ved fagdidaktiske analyser og refleksioner. Som det var tilfældet med undervisningsplanerne, havde fremlæggelserne også karakter af at være en form for dokumentation i forhold til de forventninger, underviseren havde til, at fagdidaktiske problemstillinger blev taget op. I empirien var der indikationer på, at denne måde at koble teorierne retrospektivt på aktiviteterne også afspejlede gruppernes planlægning af praksisforløbene. Eksempelvis udtalte Gr9 sig på følgende måde, da jeg i den didaktiske samtale efter deres undervisning udfordrede dem på, hvorledes deres forløb

om debat og argumentation relaterede sig til de teorier, de havde mødt i modulundervisningen:

```
L: Nej, altså for at være ærlig…

MH: Altså, det teoretiske perspektiv satte vi vel først på bagefter?
((spørgende til gruppen, der istemmer)).

L: Vi havde ikke tænkt: "Det her teori, det vil vi gerne tage ind",
nej. Det kom egentlig først på bagefter. Også da vi skulle finde ud
af, hvilke aktiviteter vi gerne ville planlægge. Så skulle de lave
noget i grupper, og så skulle de ud i nogle andre grupper bag efter
osv. Det var egentlig først dér, vi satte det på.

MH: Ja. Så det er ikke fordi vi sådan… ((Ser lidt usikkert på mig))

((alle griner))
```

(Bearbejdet uddrag 2017_Gr9_DS)

Uddraget fra Gr9 underbygger de kendetegn, som jeg finder i de studerendes fremlæggelser, nemlig at de studerende kobler teorien på efter planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Men både indgangen og udgangen af uddraget peger også på, at noget andet er på spil. De studerendes forbeholdenhed indikerer, at de fuldt ud er klar over, at der fra et professionsperspektiv forventes noget andet af dem end den form for teori- og praksiskobling, som de havde foretaget. De tre studerende, der udgør Gr9, bliver af UA ofte omtalt som studerende, der tager deres studie meget seriøst, og som er velfunderet i faget. Dette bekræftes også i mine observationer, hvor de tre studerende oftest er velforberedte og rustede til at indgå i dialoger med UA og hinanden omkring det faglige stof. Det må derfor antages, at gruppens teorikoblinger (eller mangel herpå) ikke skyldes manglende viden eller færdigheder i forhold til at se sammenhænge mellem aktiviteter og fagteorien. Deres udsagn skal derfor i højere grad ses som et udtryk for samme planlægningslogik, der både skinner igennem i planlægningen og fremlæggelserne, nemlig at de studerende først og fremmest er optaget af tilrettelæggelse af aktiviteter. Teorien og de fagdidaktiske begrundelser bliver i højere grad et retrospektivt forsøg på at legitimere deres valg end et egentligt afsæt og begrundelse i forhold til deres undervisning.

4.3.2 Sjette didaktiske analyse: Mellem fag og erfaring

Som jeg har redegjort for i afsnit 2.2 og 2.3, kommer transformationer af faglig viden mellem praksisser til udtryk gennem de studerendes forsøg på at handle meningsfuldt i forhold til de situationelle betingelser. Jeg har i foregående didaktiske analyser påpeget, at der i empirien er stærke indikationer på, at de studerende, på trods af projektets forsøg på at etablere øgede rammesætninger (Engle, 2012) mellem modulet og forsøgsklassen, er udfordrede af at etablere sammenhænge mellem modulundervisningens fagteoretiske og fagdidaktiske dimensioner og praksisafprøvningerne. Dette var også et punkt, der løbende blev taget op mellem underviserne og mig i de to iterationer. Her fremkom det

blandt andet, at underviserne var opmærksomme på, at projektets praksisafprøvninger var en kompleks læreproces for de studerende. UR påpegede (som det også fremgår i afsnit 3.2) flere gange i forløbet, at de studerende på anden årgang stadig var nybegyndere i forhold til at tænke professionsfagligt (undervisning i faget) på trods af, at de gennem praktikken på første årgang og i moduler inden for lærerens grundfaglighed havde arbejdet med undervisningsplanlægning. Med nybegyndere mente UR, at de studerende endnu ikke var vante til at tænke teori og undervisning som komplementerende, og at de heller ikke havde den nødvendige erfaring og oplevelse af, hvordan teorierne kunne virke i og som udgangspunkt for praksis. UR påpegede, at det var vigtigt at have for øje, at studerende på dette tidspunkt kun var halvvejs i deres uddannelse og dermed ikke på samme måde som studerende på fjerde årgang var i stand til at tænke didaktisk.

UA var i forløbet særligt optaget af, at en stor del af de studerende manglede et solidt fagligt fundament. Hermed mente hun, at den danskfaglighed, hun mødte hos de studerende, ofte var på et meget lavt niveau, idet de i modulundervisningen ikke formåede at trække på det teorigrundlag, der var blevet gennemgået og heller ikke havde en tilstrækkelig omfattende baggrundsviden om eksempelvis litteratur, der kunne hæve niveauet i undervisningen. UA fremhævede bl.a. eksempler fra undervisningen, hvor samtalerne bar præg af, at de studerende inddrog teksteksempler og analyseeksempler fra deres egen undervisning i folkeskolen eller gymnasiet, og at det var svært at hæve niveauet og udvide samtalernes indhold med teori og praksiseksempler, da det ofte forvirrede og frustrerede de studerende.

Den udfordring, UA beskriver, opleves også gennem observationerne i modulundervisningen. Især bliver det tydeligt i anden iteration, hvor nogle af de studerende i flere tilfælde påpeger over for UA, at de har svært ved at se sammenhængene mellem teorierne, og hvorledes de er hinandens med- og modstemmer i forhold til det indhold der drøftes. Eksempelvis observeres det flere gange, når UA gennemgår cases og praksiseksempler, at de studerende giver udtryk for, at de oplever en konstant kompleksitetsforøgelse af teoriapparatet, og at der fyldes mere og mere teori på. UA reagerer i disse situationer oftest ved at forklare, at der ikke er tale om ny teori, men derimod nye måder at bruge samme teoretiske positioner på i forhold til didaktiske analyser og refleksioner over forskellige situationer i skolen.

Når eksemplerne med UR og UA fremhæves her, er det, fordi det synliggør et spændingsfelt, som kendetegner de studerendes videnstransformationer af faglig viden. Deres deltagelse mellem forskellige situationer tager afsæt i deres dispositioner i forhold til at fordybe sig fagligt gennem propositionel domæneviden og meningsfulde handlinger, der relateres til praksisviden (Greeno, 2011). Både i mine observationer og i de didaktiske samtaler er der tegn på, at det er i dette spændingsfelt, de studerende på forskellig vis er udfordrede. I denne analyse vil jeg fremhæve, hvad der kendetegner en del af disse udfordringer, nemlig at de studerende selv er i gang med at lære og forstå det fagstof, som de bliver bedt om at eksperimentere med og undervise i. Der er dermed tale om en dobbelt rettet proces, der både betinger, at de studerende retter opmærksomheden mod at lære det

faglige stof, der kobles med deres eget fagsyn og samtidig udvikler en fagdidaktisk forståelse for, hvorledes specifikke elementer skal transformeres i overgangen fra videnskabsfag på uddannelsen til undervisningsfag i skolen (Hansen, 2015).
Der er i empirien indikationer på, at det, der primært optager studerende, ikke er fagstoffet og det at eksperimentere med faget, men derimod at få oplevelser og erfaringer med eksempelvis klasserumsledelse samt træne formidlingskompetencer. Ligeledes påpeges det af de studerende, at de oplever undervisningsmodulet som teoritungt, og at de som studerende ofte er overladt til og udfordrede af selv at skulle skabe koblinger mellem teorien og undervisningen i skolen. Empirisk tager jeg i analysen primært udgangspunkt i de didaktiske samtaler, hvor jeg har spurgt ind til, hvordan de studerede oplever overgange mellem modul og forsøgsklasse, og hvordan der stilles forskellige krav til dem i de to praksisser i forhold til deres danskfaglighed.

At undervise i det man selv er i gang med at lære
Grupperne påpeger, når de bliver bedt om at reflektere over koblingen mellem modulundervisningen og forsøgsklassen, at en generel udfordring for dem er at skulle undervise eleverne i noget, de selv er i gang med at lære:

> S: Jamen, det var det, der var det SVÆRE i det, synes jeg. Det var at gå fra det fra seminariet og så tage det ud og skulle bruge det i folkeskolen… Fordi at vi selv sad og bøvlede lidt med at forstå det. Og hvad kender de ((eleverne)), og hvilke begreber skal vi tage med til dem? Og forlange at de kan eller skal have kendskab til?… Jeg tror også, det var derfor, det blev meget let sprunget over på en eller anden måde, og at vi ikke fik forklaret de begreber, fordi jeg vidste ikke, hvor meget jeg skulle gå i dybden… og hvor meget jeg skulle komme med eksempler på.
>
> M: Og som S også siger, hvis man selv har haft svært ved at forstå det. Hvordan får man så lige formidlet det, så en 6. klasse kan forstå det. Det synes jeg er mega svært. Når man selv kun lige har haft om det og på et niveau, som vi skal kunne det på, og så skal vi ud, og der bliver forventet af os, at vi kan formidle det til en 6. klasse på et niveau, hvor de faktisk forstår det…
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr7_DS)

Ovenstående uddrag afspejler en gruppes reaktion på, at jeg direkte spørger ind til, hvorledes de havde planlagt at undervise eleverne ud fra bestemte faglige begreber.
Her udtrykte de studerende, at det er en udfordring at undervise i noget, man selv er i gang med at lære.
Det handler altså om selv at forstå det faglige indhold og få greb om, hvordan den faglige teori hænger sammen med fagets øvrige indholdsområder. Der er her tale om en kognitiv læreproces, hvor den studerende på et teoretisk, abstrakt niveau skal forstå det faglige stof og kunne se sammenhænge med det øvrige faglige stof og de aktiviteter, der mødes på uddannelsen.

For det andet påpeger de studerende et handlings- og formidlingsorienteret niveau, hvor den teoretiske, abstrakte viden skal omsættes ved hjælp af dels fagdidaktiske begreber og teori og dels praksisviden, der kræver et indblik i og erfaringer med den praksis, der skal undervises i.

En anden gruppe giver på en lignende måde udtryk for, at formidlingsperspektivet og vurderingen af, på hvilket niveau formidlingen skal foregå, er en udfordring:

> L: Jeg synes stadigvæk, at det er svært, i forhold til de begreber. Hvor mange man skal lægge ind, og hvor meget man skal…
>
> B: [det er det også]
>
> L: For man er jo også nødt til at forklare dem det på andre måder. For til at starte med på vores PowerPoint havde vi egentligt skrevet, at det var en holdning, og det var standpunkt og begrundelse? Vi havde skrevet flere forskellige ord i stedet for at holde os til det samme. Selvfølgelig skal det også uddybes, men det kan godt være, at det gør eleverne endnu mere forvirret at vi brugte forskellige udtryk for det samme. Selv om, jeg ved godt, at UA plejer at kaste med flere bolde, så betyder det SÅDAN teoretisk, og det er SÅDAN i dagligdagen osv. Men det, synes jeg, er lidt svært. Hvor meget af den teori vi selv lærer, skal vi egentlig selv have med ud. Skal vi kalde det for en påstand ((som fagbegreb)), eller skal vi kalde det for noget andet.
>
> MH: Ja, hvilket niveau det ligesom skal omsættes til eller omformuleres til…
>
> L: [Ja]
>
> MH: Det, synes jeg, er meget svært
>
> B: [Det, synes jeg, også er svært]
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr9_DS)

I begge ovenstående uddrag giver grupperne udtryk for, at det er svært at vurdere på, hvor højt et niveau (abstrakt) eleverne skal møde den faglighed, de kommer med. Gr9 påpeger, at selv om de i undervisningen møder og drøfter den type af udfordringer, UA viser og forklarer dem, fx hvorledes fagets teorier og begreber på forskellig vis kan anvendes i praksis, så opleves det stadig som en udfordring selv at gøre det, når de som grupper skal undervise forsøgsklassen.

De studerende giver i uddraget udtryk for dele af den kompleksitet, der ligger i transformationsprocessen på tværs af praksisser, og at den grundlæggende udfordring ikke kun handler om at kunne omformulere teori, men i høj grad også ligger i at identificere og imødekomme de situationsbetingelser, der udgør undervisning af eleverne i forsøgsklassen. Der er med andre ord tale om en nødvendig praksiserfaring, både med undervisning

generelt og specifikt i forsøgsklassen. Jeg har tidligere redegjort for, at der er forskel på, hvilken erfaringsbaggrund de studerende møder modulundervisningen med.
Den erfaring, de studerende har, er af stor betydning for, hvorledes de er opmærksomme på de koblingsmuligheder, der er mellem modulets indhold og forsøgsklassen.
Dette bekræftes yderligere under en didaktisk samtale, hvor både to erfarne (HE, Mb) og to mindre erfarne studerende (M, ML) er til stede. Her spørger jeg ind til, hvorledes de hver især (generelt) tænker sammenhængen til skolen ind, når de bliver præsenteret for teoretisk stof i modulundervisningen:

> M: Altså, jeg har jo aldrig haft noget med nogen som helst undervisning at gøre, før jeg startede her, og jeg har da allerede udviklet mig meget… Og det kommer jo et sted fra… så… det må da… men jeg tror da ikke, det er bevidst, at jeg sidder og tænker over, det er sådan her jeg vil gøre med børnene. Det tror jeg ikke, jeg sidder bevidst og tænker…
>
> ML: [Oppe i timen, nej!]
>
> M: Oppe i timen. Men når vi så bliver bedt om: "Nu skal I lige forberede", så er det der, jeg faktisk begynder at tænke… tror jeg.
>
> ML: Altså, det er heller ikke…
>
> Mb: Jeg tænker det nok, NÅR hun ((UR)) siger det. Jeg tror, jeg laver koblingen allerede der, hvordan kan jeg bruge det her.
>
> HE: Ja, det tænker jeg også, jeg gør.
>
> ML: Det gør jeg ikke…
>
> i: Hvorfor tror I, der er forskel på, at I gør det, eller henholdsvis ikke gør det?
>
> M: Altså, de to ((peger på Mb og HE)) har mange års erfaring som lærere.
>
> ((der grines))
>
> M: Så jeg tænker, det er måske der, den er
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS _1)

Uddraget viser, hvorledes de studerende på forskellig vis og på forskellige tidspunkter er opmærksomme på koblinger mellem det, der erfares i undervisningen, og en praksis. Mb og HE, der i samtalen tydeligt betegnes som erfarne lærere, understreger dels, at koblingen for dem sker i situationen, hvor de møder fagstoffet hos underviseren. Som Mb uddyber andetsteds i samtalen, ser hun de erfaringer, hun bringer med sig som "kroge, hun kan hænge teorien op på", når hun møder den i undervisningen.
På samme måde understreger HE, at det for hende er vigtigt med koblingen til hendes praksis, fordi det er her, hun finder mening i den teoretiske viden, der præsenteres for

hende. For HE er det altså med udgangspunkt i et anvendelsesperspektiv, hun møder den fagteoretiske viden.
Hos ML og M forholder det sig anderledes. M påpeger, at de som studerende uden praksisbaggrund ikke har samme muligheder for at sætte fagets teorier og begreber i perspektiv. M påpeger andet steds i samtalen, at hun på linje med andre af hendes medstuderende trækker på de erfaringer, hun har fra praktikken, når hun skal prøve at forholde sig til det, de bliver undervist i på modulet. Hun påpeger, at praktikken spiller en vigtig rolle, fordi der her skabes muligheder for at få koblet den viden, man har, til noget specifikt og virkelighedsnært. M påpeger, at det for hende er i situationer, hvor hun konkret bliver bedt om at planlægge, at hun bliver opmærksom og begynder at skabe koblinger mellem det hun lærer i undervisningen på modulet og praksis.

Erfaringer og koblinger til praksis
Når grupperne i de didaktiske samtaler bliver spurgt om, hvad de mener praksisafprøvningerne har bidraget med i forhold til deres professionslæring og –udvikling, fremhæves særligt erfaringer med og fornemmelsen af at stå som formidler i klasserummet over for eleverne:

> L: Altså, jeg synes, og det mener jeg virkelig, jeg synes virkelig, det er dejligt, vi kan komme ud. For jeg synes næsten praksis, selvfølgelig giver teorier os meget… man skal have sin teori også, men jeg synes praksis, det næsten nogle gange giver mere end teori.
>
> I: ja? Hvordan det?
>
> L: Fordi man kommer ud og man oplever det sådan, du ved, ikke på egen krop på den måde, men man oplever, hvilke situationer, man har læst om, og hvordan man… fordi man ved jo ikke, hvordan man reagerer i de forskellige situationer. Man kan læse nok så meget om det, og du skulle gøre sådan og sådan her i de situationer, men man VED jo ikke, fordi man er forskellige som mennesker, man ved jo ikke hvordan man vil reagere, og hvordan, hvis der er nogen der snakker, og man bliver irriteret. Man ved jo ikke, hvordan man vil reagere. Det er jo bare rent instinktmæssigt, at man er sådan… Selvfølgelig kan man arbejde på sådan noget der, men jeg synes, det giver rigtig meget at være ude i praksis.
>
> T: Det gør afstanden mellem teori og virkelighed kortere.
>
> L: ja, det gør det.
>
> (Bearbejdet uddrag 2017_Gr9_DS)

De studerende anser det generelt som en vigtig del af deres udvikling at møde skolepraksis, idet det giver dem personlige oplevelser. De studerende taler om det givtige i personlige oplevelser gennem mødet med eleverne eller oplevelsen af, hvorledes den virkelighed, de præsenteres for gennem uddannelsens teorier, og den virkelighed, der hersker i professionspraksis, hænger sammen. Dette ses som et udtryk for, at de anser praksis som dér, hvor erfaringsaspektet bliver en del af deres faglige viden.

Samtidig med, at de studerende efterspørger flere koblinger til praksis, er der i empirien lige som i det ovenstående uddrag, indikationer på at de studerende ikke primært er optaget af at eksperimentere med det danskfagsteoretiske. De påpeger ofte i forbindelse med spørgsmålet om praksisafprøvningernes bidrag til deres udvikling, at de var meget værdifulde i forhold til at få øje på og afprøve egne kompetencer i forhold til formidling og klasserumsledelse.

> H: Jeg tror ikke, det er noget vi har snakket om i gruppen, men personligt har jeg tænkt, at det var vigtigt for mig at få lov til at undervise lidt. Fordi sidst jeg underviste var i praktik, så… jeg føler, at jeg godt lige kan trænge til at øve lidt mere (griner). Og så er der selvfølgelig nogle ting, man selv prøver at huske at have fokus på, når man står og underviser.
>
> i: Hvad for eksempel?
>
> H: Som at have et åbent og venligt kropssprog og have overblik. Det er i hvert fald noget af det, jeg synes er en udfordring, og som jeg også tror virkeligt er noget, jeg skal øve mig på. Når man står der, og bare skal have SÅ mange antenner ude og have fokus på SÅ mange elever på en gang. Det synes jeg er en udfordring, og noget jeg tænkte meget over i dag.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr2_DS_2)

Opmærksomheden på personlige formidlingskompetencer kommer også til udtryk gennem de fokuspunkter, som observationsgruppen bliver bedt om at holde øje med, og gennem de drøftelser, som opstår mellem grupperne, der underviste, og observationsgrupperne.

Under samtalerne går drøftelserne eksempelvis ofte på, hvordan grupperne håndterede konflikter, hvordan grupperne fremstod som autentiske og professionelle i undervisningssituationen, om der blev skabt en tydelig struktur og god disponering af tid, eller om kontakten og formidlingen til eleverne var hensigtsmæssig og tydelig.

Det, at opleve sig selv i situationen og elevernes respons på det, der præsenteres, fylder meget for grupperne. De giver udryk for, at selv om underviseren fremhæver forskellige faglige perspektiver gennem scenarier, cases og beskrivelser, at der er langt fra disse til at mærke på egen krop, ift. Hvordan det *er* at stå i klasserummet.

De studerende oplever modulerne som teoritunge og primært fokuseret på at formidle fagets vidensbasering. Praksisbesøgene både i form af praktik og praksisafprøvninger ses derimod som en måde, hvorpå teorierne relateres til formidlingen og de pædagogiske opgaver, der fylder undervisningen.

> C: Altså, i forhold til UAs undervisning. Jeg synes, det der pædagogiske element, du skal have med, når du kommer ud i en klasse. Det synes jeg er meget mangelfuldt. Desværre. Jeg synes, og det er jo bare skolen ((læreruddannelsen)) i det hele taget, vi har for lidt praksis i forhold til, hvor meget teori vi skal lære. Og jeg synes det er ærgerligt, at vi så få gange får sat det i en kontekst. Altså, nogle gange så viser hun, du ved, en oplæsning af en eller anden elev, men jeg synes, det er stadig svært at skulle, altså, oversætte

det til en klassesituation. Det synes jeg. Der kommer meget teori på uden, at man egentligt får koblet til: "Hvordan er det, jeg skal tage det her og gå ud i en klasse med det". Det synes jeg er det, der er det tricky ved det i hvert fald.

(Bearbejdet uddrag 2017_Gr8_DS)

På samme måde som C i ovenstående efterspørger, er der flere af grupperne, der savner en øget praksistilknytning, hvor de får flere muligheder for at gå på tværs af uddannelsen og praksis. Grupperne giver udtryk for, at selv om UA præsenterer og relaterer modulundervisningens indhold til praksis, er det stadigt svært at skabe koblingerne til undervisning af eleverne.
Rammesætningen og det, at underviseren tager afsæt i cases eller andre eksempler fra praksis, er ikke i sig selv tilstrækkelig, og grupperne efterspørger mere konkret undervisning i, hvordan man skaber en undervisningsplan.

ML: Det er jo heller ikke ligefrem sådan, at vi får at vide, sådan går du ud, og det kan være en mulighed at undervise sådan i dansk. Det er faktisk rigtig, rigtig meget teori, der bliver presset på. Og så skal vi lidt ligesom selv finde ud af, hvordan vi bruger det i praksis. Og det kan godt være lidt…

M: Det er også det, jeg mener, i forhold til det, jeg har sagt. Jeg føler nogle gange ikke helt, jeg er rustet til at gå ud og lave et danskundervisningsforløb her om et halvt år nærmest ((henviser til, at de om et halvår afslutter deres undervisningsfag)). Jeg føler mig sådan helt… pyh… Jeg synes ikke helt, jeg ved, hvor jeg skal starte henne. Hvor tager man fat først, hvordan er ens egen arbejdsproces, når man laver et undervisningsdesign eller et undervisningsforløb. Det har jeg rigtig svært ved stadigvæk, og det panikker mig faktisk næsten lidt i forhold til, at vi er dansklærere om et halvt år… eller til jul om et halvt år.

(Bearbejdet uddrag 2017_Gr7_DS)

Uddraget ovenfor indikerer yderligere, hvorledes de studerende har en oplevelse af, at undervisningen er teoritung. Derudover udtrykker de to studerende, at en stor udfordring for dem er, at de ikke føler sig rustede til at træde ind i en praksis for at undervise på trods af, at de er tæt på at være færdiguddannede dansklærere. De studerende fremhæver, at de mangler undervisning i at undervise i det fagstof, de præsenteres for. De oplever, at det er overladt til dem selv at skabe sammenhængen. Med andre ord oplever de, at de selv skal didaktisere det fagstof, de møder i modulundervisningen og gøre det undervisningsegnet for eleverne, hvilket er en svær og kompleks opgave.

Opsamling på sjette didaktiske analyse

I denne didaktiske analyse har jeg fremhævet eksempler på nogle af de udfordringer, der kendetegner de studerendes transformationer af faglig viden i spændingsfeltet mellem deres faglighed og praksiserfaringer.

I empirien er der indikationer på, at de studerende oplever koblingerne mellem modulet og praksisafprøvningerne som vanskelige, og at dette både hænger sammen med, at de selv er i gang med at lære og forstå fagets indholdsområder og samtidig primært er mere optaget af at udvikle deres formidlingskompetencer og klasserumsledelsesstrategier end at eksperimentere med fagteoretiske perspektiver. De er optaget af praksisviden samt kropslige erfaringer i praksis.

De studerende udtrykker en særlig udfordring i at bedømme og afgøre, hvilke dele af faget, der henholdsvis er lærerens og elevens domæne. De studerende udtrykker, at det er svært for dem at afgøre, på hvilket niveau, eleverne befinder sig, og at det derfor er en tilbagevendende udfordring at afgøre, hvilke fagbegreber eleverne allerede kender eller burde kende, og hvilke de skal stifte bekendtskab med i undervisningen.
De studerende peger dermed på, at de er udfordrede af at vurdere grænsen mellem faget som henholdsvis videnskabsfag og undervisningsfag. Dette begrundes dels i manglende erfaringer og kendskab til eleverne, men også i, at de videnskabsfaglige positioner og det teoretiske indhold endnu ikke er en del af deres fagdidaktiske repertoire og kompetencer.

Analyserne peger på, at studerende, der har en baggrund i professionspraksis, i højere grad og kontinuerligt er opmærksomme på og i stand til på et abstrakt plan at koble ny viden til praksis. De bruger praksis og deres kendskab til eleverne i forhold til at vurdere, hvilke teorier der for dem er relevante, samt hvad der kan lade sig gøre og giver mening at undervise i. Studerende uden megen erfaringsbaggrund bliver først opmærksomme på koblingspunkter, når dette bliver rammesat i undervisningen. Her udtrykker de studerende, at de særligt trækker på de erfaringer, de har erhvervet sig i praktikken. Disse erfaringer anses af de studerende som særligt værdifulde i deres planlægning, idet disse etablerer koblingspunkter i forhold til den viden og teori, de forholder sig til i planlægningsaktiviteter. Analyserne peger dermed på, at praksiserfaringer spiller en afgørende rolle i forhold til de studerendes koblinger mellem det, de møder i modulet og forsøgsklassen.

De studerende udtrykker, at de generelt ikke føler sig rustede og kompetente til at varetage undervisningen af eleverne i forsøgsklassen. Praksisbesøgene fremhæves som værende særligt værdifulde i forhold til at give dem erfaringer og oplevelser af at stå i praksis. De betoner, at det for dem handler om at afprøve deres formidlingskompetencer og at være i stand til at organisere og facilitere et sammenhængende læringsforløb for eleverne. De studerende er dermed ikke primært optagede af at møde eleverne som faglærere, men er i højere grad optaget af deres mere generelle, personlige udvikling og kompetencer som formidlere.

En væsentlig pointe, der kan drages af analyserne, er, at de faglige og fagdidaktiske overvejelser både før og i undervisningen korresponderer med de studerendes erfaringer fra praksis. De didaktiske analyser synliggør et behov for, at underviserne i højere grad er

opmærksomme på, at de studerende ikke nødvendigvis er i stand til at koble det, de møder i undervisningen til en praksis fordi de har været i praktik, eller fordi det ofte bliver rammesat i undervisningen. Transformationer af faglig viden er således et spørgsmål om selv at have et fagligt fundament, der dels muliggør en skelnen mellem fagets videnskabelige dimension og faget som et undervisningsfag i skolen, og dels at kunne skabe koblingspunkter, som de studerende kan sætte den faglige viden i relation til.

Kapitel 5 – Didaktiske designløsninger – de næste mulige skridt

I kapitel fire har jeg med afsæt i forskningsspørgsmålet haft fokus på analyser af henholdsvis planlægning, gennemførelse af og refleksioner over undervisningen i forsøgsklassen. Jeg har gennem analyserne vist, hvorledes transformationer af faglig viden er et komplekst område at undersøge, hvor individuelle, interpersonelle og institutionelle rammer og forudsætninger (Rogoff, 1995) har indflydelse på, hvorledes transformationsprocesser kommer til udtryk på de tre sammenhængende kontekstuelle niveauer (Hachmann & Dohn, 2018), og hvorledes transformationer af forskellige vidensaspekter (Dohn, 2017) er en del af denne proces. Jeg har gennem analyserne fremhævet eksempler, der fra forskellige sociokulturelle perspektiver peger på en række kendetegn i forhold til de studerendes transformationer i forbindelse med grænsekrydsninger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Samtidig har jeg beskrevet, hvorledes underviserne og jeg blev opmærksomme på forskellige udfordringer, der ledte frem til redesigns af de enkelte designløsninger undervejs i processen.
I dette kapitel vender jeg blikket mod projektets designløsninger. Formålet er at supplere de didaktiske analyser i kapitel fire med perspektiver på de indvirkninger, som designløsningerne har haft på de studerendes transformationer af faglig viden mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Denne del af afhandlingen tager dermed en drejning mod forskning *i design* og bidrager med viden og erkendelser vedrørende de fire designløsningers potentialer og begrænsninger. Dermed nuanceres besvarelsen af den del af forskningsspørgsmålet der vedrører: *Hvorledes understøttes eller udfordres de studerendes videnstransformationer gennem studiets udviklede og afprøvede designløsninger?* Kapitlet rammesættes af de fire designløsninger, der blev designet og redesignet i projektforløbet. Jeg vil med udgangspunkt i de didaktiske analyser fra kapitel fire påpege og diskutere kvaliteter hos de enkelte designløsninger og de opmærksomhedsfelter, der blev skabt i forbindelse med interventionerne. I kapitlet påpeges særligt udfordringer og de dele af designløsningerne, der ikke fungerer efter hensigten. Intentionen hermed er at pege på, hvad det næste mulige skridt kunne være i forhold til at forbedre designet til en tredje iteration. En vigtig præmis er, at de afprøvede designløsninger ikke skal ses som bud på færdige løsninger, ligesom mine betragtninger over dem ikke er absolutte sandheder, men i højere grad begrundede opmærksomhedspunkter på baggrund af de erfaringer, der er gjort i deres implementering. Kapitlet har dermed til formål at diskutere forskellige perspektiver, der kan tages yderligere op, redesignes og undersøges af andre.

Designløsningerne i projektet tager afsæt i fem designprincipper (afsnit 3.2.2), der har til formål at gøre de studerende opmærksomme på sammenhænge mellem fag, didaktik og praksis. Disse gengives i kort form her:

1. Expansive framing (Engle, 2006; 2012).

2. Simuleringsaktiviteter (Bransford & Schwartz, 1999; Dohn & Hansen, 2018).

3. Design af grænsekrydsningsobjekter (Star & Griesemer, 1989).

4. Kollaterale transitioner (Beach, 2003; Akkermann & Bakker, 2011).

5. Refleksionsaktiviteter (Lobato, Ellis & Muñoz, 2003; Marton, 2006).

Designprincipperne er forankret i en række udfordringer, der både teoretisk og empirisk er blevet påpeget i dansk professionsforskning (Tanggaard, 2006; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Henningsen og Mogensen, 2013; Haastrup & Knudsen, 2015; Kamstrup, 2015; Berg, 2017). Forskningen peger blandt andet på, at professionsuddannelsernes teori- og praksiskoblinger, på trods af intentioner om at skabe øget sammenhæng mellem undervisning og praksis, fx gennem praktikperioder, fortsat er en udfordring. I en undersøgelse af teori og -praksisforståelser i læreruddannelsens praktik peger Berg (2017) på, at en vedvarende udfordring i praktikkens kompetencemålsprøve er en ensidig fokusering på den lærerstuderendes evne til teoretiske analyser af praksisfænomener. Berg påpeger, at den studerende på baggrund af formaliserede skabeloner bliver bedt om at sætte praksis ind i en skriftlig, akademisk skabelon, som ikke tager højde for de processer, der kræves for at agere i praksis (Berg, 2017:10). Dette medfører, ifølge Berg, at der i stedet for en vekselvirkning mellem professionsuddannelse og -praksis, etableres en envejsproces mod en øget akademisering af praksis. Derudover peger Berg på, at praktikkens (og prøvens) fokus på almendidaktiske perspektiver, klasserumsledelse og relationsarbejde efterlader meget lidt opmærksomhed på fagdidaktikken og dermed den studerendes faglige kompetencer i relation til de praktiske / pædagogiske kompetencer.
Projektets designløsninger søger at imødegå disse udfordringer gennem praksistilknytninger i form af grænsekrydsninger (Akkerman & Bakker, 2011) mellem modulundervisningen og en forsøgsklasse. Herigennem var intentionen at etablere læringsmuligheder (Greeno & Gresalfi, 2008) for, at de studerende kunne anvende og eksperimentere med det faglige indhold fra undervisningsmodulet i forsøgsklassen. Modulundervisningen kom dermed til at bestå af vekselvirkninger mellem at læse, få præsenteret og diskutere teori, refleksionsopgaver, simuleringsaktiviteter, planlægning af undervisningsforløb og praksisafprøvninger. Designløsningerne og undervisningsaktiviteterne skulle etablere et udgangspunkt for, at de studerende blev opmærksomme på kontekstuelle ligheder og forskelle (Marton, 2006) mellem de to praksisser, så de kunne inddrage disse perspektiver i deres planlægning, afprøvning og refleksioner. Underviserne var derudover opmærksomme på at påpege anvendelsesmuligheder og relateringer mellem fagets teori og indholdsområder til skolen. Designprincipperne er inspirerede af forskellige transferteoretiske perspektiver i forhold til deltagelse og med fokus på kollaterale transitioner (Beach,

2003). Der var særligt fokus på, hvorledes aktiviteter, opgaver og stofområder kunne rammesættes (Engle, 2012) på nye måder, så de studerende blev mere opmærksomme på, hvorledes disse kunne danne afsæt for deres egne praksisafprøvninger i forsøgsklassen (Lobato, 2006; Greeno, 2006).
Der var dermed en forventning om, at de studerendes didaktiske designs i form af undervisningsplaner, undervisningsressourcer og aktiviteter var udviklet med reelle praksisafprøvninger for øje.

5.1 Første deltagelsespligtige opgave

DPO1 som designløsning tog afsæt i designprincipperne 1, 2 og 3 med fokus på udvidelser af rammesætningen (Engle, 2012) gennem designaktiviteter, hvor de studerende fik muligheder for skabe relationer mellem egen mundtlighed, modulets faglige indhold og professionspraksis. Den første deltagelsespligtige opgave var derfor rettet mod udviklingen af artefakter i form af hhv. *mundtlige tekster*, der medierede et performanceperspektiv hos de studerende og *stilladserende tekster* rettet mod eleven (Høegh, 2018). De mundtlige tekster skulle fungere som modeltekst for eleverne og de stilladserende tekster som støttestrukturer for elevens arbejde med en bestemt mundtlig genre. Gennem dette dobbelte fokus var intentionen at skabe *interkontekstualitet* (Engle m.fl., 2011) mellem de studerendes oplevelser af egen mundtlighed og et fagdidaktisk perspektiv i forhold til undervisning af eleverne i forsøgsklassen. Antagelsen var, at de studerende ved selv at skulle producere mundtlige tekster blev opmærksomme på de domæne- og aktivitetsinterne betingelser, der muliggør og begrænser den mundtlige performance. Med disse erfaringer ville de studerende have et kropsligt forankret udgangspunkt for at skabe stilladserende tekster til eleverne, frem for udelukkende at kunne benytte teoretiske og normative forskrifter.

5.1.1 DPO1 som rammeudvidelse

Dialogen, som fremhæves i afsnit 4.1.1 (*Når opgaven skygger for refleksionen over praksis*), samt analyserne af de studerendes første deltagelsespligtige opgaver fra første iteration, tegner et billede af, at de studerende generelt ikke fulgte den intenderede udvidelse af rammesætningen i besvarelsen af DPO1. På trods af, at de studerende fandt det relevant og ligefrem nødvendigt, at underviserne gennem samtaler og oplæg kontinuerligt relaterede fagteorien til elevernes læring og konkret skolepraksis, bar deres eget arbejde med fagets indholdsområder gennem DPO'en præg af at være uden fokus på praksis. De studerendes deltagelse syntes i højere grad at være kendetegnet ved en form for *aktivisme* (Bundsgaard, Misfeldt & Hetmar, 2012:33), hvor aktiviteten og opfyldelsen af de aktivitetsinterne krav blev formålet i sig selv. Dermed udeblev sammenhængen til både forudgående og fremtidige aktiviteter i uddannelsen samt koblinger til professionspraksis. Disse erfaringer fra første iteration, hvor en stor del af de studerende ikke realiserede koblingsmulighederne mellem den første deltagelsespligtige opgave og deres praksisafprøvninger i forsøgsklassen medførte, at formuleringen af DPO1 i anden iteration blev

endnu mere specifik omkring, at de studerendes portfolio med mundtlige tekster skulle danne udgangspunkt for begge de deltagelsespligtige opgaver.
Dette blev tydeliggjort ved, at opgaveformuleringen (bilag 3) blev indledt med sætningen: *Der skal i løbet af modulet udarbejdes en portfolio med mundtlige genrer, som danner udgangspunkt for begge deltagelsespligtige opgaver.* Desuden blev de deltagelsespligtige opgaver i anden iteration oftere trukket ind og relateret til de faglige områder, der var omdrejningspunktet i den aktuelle undervisning. Dette skete ved, at UA eksplicit nævnte, når noget kunne være en idé eller et udgangspunkt for deres egen mundtlige performance i opgaverne. Hun gav også idéer til de stilladserende tekster til eleverne, og hvorledes man kunne anvende forskelligt indhold fra modulundervisningen i forsøgsklassen.
På trods af disse skærpelser i designløsningen, viser analyserne af de studerendes fremlæggelser i forbindelse med opgaven i anden iteration, at koblingen mellem DPO1 og de studerendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen kun lykkedes delvist. UA havde forud for fremlæggelserne gjort en del ud af at redegøre for, hvorledes mundtlige genrer, som et sagsforhold mellem elev og lærer nødvendiggør et fagdidaktisk udgangspunkt, der blandt andet kunne komme til udtryk gennem overvejelser omkring videns-, undervisnings- og læringsdesign (Hansen, 2012b). På trods af dette havde de studerendes fremlæggelser og skriftlige produkter i anden iteration generelt karakter af at være afgrænsede enheder, der ikke havde en umiddelbar relation til deres undervisning i forsøgsklassen. Den manglende kobling kom fx til udtryk ved, at de under fremlæggelserne hovedsageligt gengav beskrivelser af elevernes mundtlige præstationer og deres forløb, frem for at drøfte fagdidaktiske problemstillinger, som opgavebeskrivelsen (bilag 3b) og UAs rammesætning lagde op til. I diskussionerne, der efterfulgte fremlæggelserne, var det primært UA, der påpegede de fagdidaktiske perspektiver og muligheder for at arbejde med den mundtlige genre med eleverne. De studerende var i højere grad optagede af at give grupperne respons i form af ros og forbedringsforslag, i forhold til den mundtlige fremlæggelse i sig selv. Frem for at have et fagligt fokus havde de studerende i højere grad opmærksomheden rettet mod deres medstuderendes performancekompetencer, i forhold til at fremlægge foran holdet. Et yderligere kendetegn for den respons, der blev givet, var, at den tog udgangspunkt i de studerendes personlige oplevelser, og i mindre grad i faglige argumenter ud fra de lytteroller og vurderingskriterier, som UA havde introduceret i begyndelsen af undervisningen.

På baggrund af mine tolkninger af observationerne og de didaktiske analyser (særligt den femte didaktiske analyse), er jeg nået frem til, at den første deltagelsespligtige opgave som en mulighed for en initierende grænsekrydsning ikke skabte de tilsigtede rammeudvidelser mellem modulundervisningen og praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. Som medierende artefakt tilvejebragte DPO1 dialoger i grupperne omring mundtlighed som genre. Disse drøftelser forblev ofte normative, uden et konkret sigte mod praksis. Jeg har kunnet konstatere, at ingen af grupperne efter fremlæggelserne og dialogerne med underviserne og resten af holdet tilrettede deres DPO1 ud fra de forbedringsforslag, der blev

drøftet under fremlæggelserne. Derudover blev den første deltagelsespligtige opgave i 12 ud af 14 forløb ikke inddraget i undervisningen af forsøgsklassen.
Det må derfor antages, at de studerende ikke anså deres besvarelser af opgaven som relevante for de praksisafprøvninger, som de senere skulle gennemføre.

5.1.2 DPO1 fastholdt de studerende i en disciplinær læringsposition

I analyserne fremhæves, at de studerende generelt er fagligt udfordrede i forhold til at planlægge for praksis. Frem for begyndende didaktiseringer og koblinger af fagets teorier og vidensområder med henblik på undervisning i forsøgsklassen viser analyserne af DPO'erne, at de studerende i højere grad var optaget af at løse opgaven med henblik på en bedømmelse ud fra modulets kompetencemål.
Som det fremhæves hos Wertsch (1991) og Säljö (2003), er artefakter socialt medierende og centrale i forhold til, hvorledes deltagerne lærer og handler. Engle (2006) påpeger ligeledes, hvorledes læringsmiljøets dynamikker og måden, læringskonteksten designes på, i høj grad influerer på den lærendes parathed og evne til transformationer af deltagelse. Med andre ord oplever, fortolker og forhandler deltagerne på de muligheder, et givent design tilbyder. I dette perspektiv peger analyserne på, at den første deltagelsespligtige opgave kan have fastholdt de studerende i bestemte deltagelsesmønstre og læringspositioner, der kendetegner dem som studerende på en akademisk uddannelse, frem for på en vekseluddannelse med tilknytning til en professionspraksis. En mulig forklaring kan findes i, at den deltagelsespligtige opgave kan betegnes som kulturelt indlejret artefakt (Wenger, 1998; Säljö, 2003), der henviser til demonstrering af modulets videns-, færdigheds- og kompetencemål. De studerende kender denne opgaveform fra andre moduler, hvor den primært bruges som summative evalueringer i forhold til at bestå modulet. Dette syn synes stærkt forankret hos de studerende i deres besvarelser af DPO1. Der er indikationer på, at de studerende har set opgaven som en traditionel akademisk studieopgave, med samme form for kodificering af fagets vidensområder som dem, de kender fra bl.a. lærebøgerne og teoretiske diskussioner i undervisningen. Selvom UR og UA redesignede indholdet og omformulerede formålet med DPO'en, var det ikke nok til at skabe opmærksomhed på koblingsmuligheder til praksis og motivation hos de studerende til at gribe disse muligheder. De studerendes forståelse af DPO1 som en akademisk opgave kan også være med til at forklare, hvorfor deres stilladserende tekster generelt ikke pegede ud over modulet, men derimod blev et skridt på vejen mod det, der hos Tanggaard (2006:108) kaldes *teoretisk mesterskab*. Orienteringen mod det teoretiske mesterskab, hvor de studerende er optagede af reproduktion af viden og studierelevante kompetencer for at gennemføre og bestå uddannelsen, havde implikationer for de transformationer af faglig viden, der kom til udtryk i deres besvarelser. Deres designs bar præg af tilpasninger til uddannelsens formelle krav, dvs. af at de skulle demonstrere, at de studerende havde oparbejdet en specifik abstrakt viden eller generelle planlægningsfærdigheder, frem for at operationalisere denne viden og disse færdigheder i forhold til den første deltagelsespligtige opgaves formål, nemlig at understøtte elevernes arbejde med forskellige mundtlige genrer. Denne disciplinære positionering (Pickering, 1995; Greeno, 2011) havde, som det

fremgår af analyserne, den konsekvens, at den faglige dimension, deres fagdidaktiske overvejelser og deres kommunikation til eleverne kom til at fremstå ukritisk i forhold til realiseringsmulighederne (Dale, 1999). Dette kom særligt til udtryk ved sammenhængen mellem det aktivitets- og domæneinterne niveau, hvor det blev uklart, hvorledes arbejdet med genren skulle fremme elevernes viden, læring og mundtlige udvikling. Med afsæt i den akademiseringsudfordring, der påpeges af Berg (2017) kan det konkluderes, at DPO1 som medierende artefakt har fastholdt de studerende i en disciplinær læringsposition (Dohn, Degnebolig, Lindhardt & Lund, 2016). De studerendes didaktiske designs kendetegnes ved en mere eller mindre ukritisk følgen af bestemte fagdidaktiske forskrifter, bestemte metoder eller fremgangsmåder uden en refleksion over, hvorledes indholdet tilpasses de forhold, der konstituerer skolepraksis, fx relationen mellem fag, indhold, metode og elevernes forudsætninger. Denne procedurefølge kan tages som udtryk for de studerendes opmærksomhed på at leve op til institutionelle logikker som "den gode studerende" i akademisk forstand. De studerende løser opgaven ved at demonstrere fortrinsvis propositionel viden gennem teoretisering over praksis, men uden realiseringsmuligheder for øje. Der er ikke tegn på, at de studerende så nødvendigheden i at koble DPO1 til deres praksisbesøg, men derimod var deres fokus på at imødekomme de betingelser og krav, der normalt kobles til besvarelsen af deltagelsespligtige opgaver i uddannelsen.

5.1.3 DPO1 som medierende artefakt for initierende grænsekrydsninger

Intentionen med den første deltagelsespligtige opgave var at designe et artefakt, der medierede læringsmuligheder for de studerendes begyndende orientering mod undervisning i forsøgsklassen. Gennem design af afgrænsede mundtlige og stilladserende tekster rettet mod skolepraksis, var ideen, at designaktiviteterne, jævnfør figur 4, kunne skabe begyndende planlægningskompetencer (K2) og kritiske refleksioner over fagdidaktiske problemstillinger (K3) i spændingsfeltet mellem konsistens og realisering (Dale, 1999). Det viste sig dog, at den deltagelsespligtige opgaves manglende direkte forbindelse til praksisafprøvningen medierede en deltagelsesposition, der primært hørte uddannelsen til, og som i højere grad positionerede de studerende i forhold til at imødegå institutionelle og akademiske forventninger og krav, end som mulig forberedelse til praksis (Bransford & Schwartz, 1999).

DPO'en som artefakt er en reifikation, der afspejler meningsskabelser på bestemte tidspunkter (Wenger, 1998). Som det fremhæves hos flere forskere, rummer artefakter gennem deres situerede materialitet en fare for, at de lukker sig om sig selv og ikke er robuste nok til at mediere aktiviteter på tværs af kontekster (Säljö, 2003; Wertsch, 1991; Akkerman & Bakker, 2011). Det samme synes at være tilfældet her. En begrundelse på de manglende koblinger kunne derfor være, at de studerende agerer inden for en institutionel rammesætning, der betinger særlige positioneringer og deltagelsesmønstre. Som jeg har påpeget ovenfor, kan begrebet *deltagelsespligtig opgave*, betegnes som et kulturelt indlejret artefakt, således, at de studerende har været vant til at arbejde med DPO'er som

summative evalueringer af deres faglige udvikling i modulundervisningen. Samtidig repræsenterer de fra et overordnet institutionelt perspektiv måder at kvalitetssikre studerendes udbytte af undervisningen på. Gennem aflevering af den deltagelsespligtige opgave afløses den deltagelsespligt som de studerende er underlagt i forhold til studieordningen. DPO'erne fylder en stor del af de studerendes uddannelsesmæssige orienteringer, idet de er obligatoriske for at bestå modulet. Disse tidligere erfaringer kan meget vel have haft en stor indflydelse på, hvordan de studerende har opfattet opgaven, på trods af undervisernes forsøg på at rammesætte DPO1 som procesopgave frem for en evaluering.
En anden pointe er, at de studerende har forskellige udgangspunkter, og DPO'en skaber rammer for og koordinerer deres deltagelse og perspektiver (Wertsch, 1991). Dette bliver bl.a. tydeligt i de første to didaktiske analyser, hvor de studerende har forskellige syn på, hvordan DPO'en skal løses, og hvad det "at tænke didaktisk" indebærer. De studerendes uenighed i den første didaktiske analyse påpeger, at deres designproces omkring de stilladserende tekster netop foregår i spændingsfeltet mellem intentionel formgivning (designet) og de institutionelle betingelser, der bl.a. repræsenteres af URs forventninger. Analyserne peger dermed på, at deltagelsesmønstre- og identiteter som de studerende bærer med sig fra tidligere situationer, er et vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til den deltagelsespligtige opgave som designløsning. Som det fremgår flere steder i de didaktiske analyser, fremhæver de studerende, at teori fylder meget i deres uddannelse. De giver udtryk for en forståelse af, at teoretisk propositionel viden er værdifuld, men også ofte afskåret fra handling (praksisviden). Denne forståelse synes de studerende at bære med sig i udarbejdelsen af de stilladserende tekster til eleverne. De viser en forståelse af designopgaven ud fra skolastiske værdier, og deres deltagelse har været kendetegnet ved at reproducere propositionel viden, frem for koblinger mellem fagteori og professionspraksis. I flere tilfælde er dette kommet til udtryk i mine observationer af modulundervisningen, hvor de studerende var usikre på, hvordan teorien kunne operationaliseres og hvor de studerende udtrykte frustration over ikke at kunne kæde teorierne sammen.
En tredje og sidste pointe, der skal fremhæves her, er, at en mulig forklaring på de studerendes manglende initierende koblinger til praksis i første iteration kan findes i DPO'ens opgavebeskrivelse. Sammenholdes de studerendes didaktiske designs (fx bilag 5a og 5b) med den deltagelsespligtige opgaves egne formulerede mål (bilag 3a), kan der argumenteres for, at de studerende, om end overfladisk, har løst den stillede opgave, på trods af manglende kobling til forsøgsklassen. Dermed udfordres kvaliteten af DPO'ens udformning som designløsning for initierende grænsekrydsning til praksis og rejser spørgsmålet, om mål- og produktformuleringerne har været eksplicitte nok i forhold til praksisafprøvninger i forsøgsklassen? Ses der på ordlyden i opgavebeskrivelsen, er opgaven formuleret i forholdsvis generelle vendinger. Opgavebeskrivelsen har i produktspecifikationen en henvisende karakter til praksis, hvor de studerende bliver bedt om at tænke modtagerorienteret og stilladserende i forhold til eleven. Der tales dog i overordnede vendinger om eleven og selvvalgt klassetrin, frem for eksempelvis eleverne i forsøgsklassen. Dermed

kan en mulig begrundelse for den manglende kobling til forsøgsklassen findes i den deltagelsespligtige opgaves egen rammesætning af designaktiviteten og de studerendes procedurefølge.

Opmærksomhedspunkter til en mulig tredje iteration
På baggrund af erfaringerne fra designinterventionerne og analyserne af de studerendes designs og oplevelser, kan der i forhold til en evt. tredje iteration, peges på følgende opmærksomhedspunkter i forhold til DPO1 som designløsning:

- Tydeligere eksplicitering af forholdet mellem modulundervisning og praksisafprøvninger i forsøgsklassen, for derigennem at understøtte de studerendes etablering af koblinger til praksis fx ved at rette opgaveformuleringen direkte mod afprøvninger i forsøgsklassen, frem for at overlade denne kobling til de studerende.

- Yderligere eksemplificeringer på, hvordan mundtlige- og stilladserende tekster konkret kan designes i forhold til forsøgsklassen. I stedet for brugen af mere generiske eksempler, som det var tilfældet særligt i første iteration, kunne eksemplariske modeltekster mediere de studerendes meningsskabelse i forhold til samspillet mellem deres egne designs og forsøgsklassen.

- Navngivning af designopgaven, så der ikke skabes konnotationer til deltagelsespligt og summative evalueringer i forhold til at bestå modulet. Derimod kan designopgaven navngives, så den afspejler en praksistilknytning, der skal styrke deres fagdidaktiske kompetencer og evne til at transformere faglig viden gennem deltagelse på tværs af praksisser.

Gennem et redesign af designløsningen på disse områder, kan nogle af de udfordringer, der er beskrevet i det foregående vedr. fastholdelse af bestemte læringspositioner og initierende koblinger til praksis, evt. imødegås.

5.2 Anden deltagelsespligtige opgave

Anden deltagelsespligtige opgave som designløsning havde til formål at gå fra initierende til reelle grænsekrydsninger mellem modulundervisningen og professionspraksis ved, at de studerende i grupper skulle planlægge, gennemføre og reflektere over undervisningsaktiviteter i forsøgsklassen. Meningen var, at arbejdet med faglige teorier, faglige aktiviteter og didaktiske designs, som eksempelvis DPO1, skulle danne et solidt afsæt for grænsekrydsningerne.

5.2.1 Appropriering og mestring

I den undervisning på læreruddannelsen som jeg har fulgt, har modulunderviserne kontinuerligt haft fokus på at fremhæve, hvorledes de faglige og fagdidaktiske teorier kan anvendes til refleksion og diskussion af de valg, som den professionelle lærer må træffe i sin planlægning og kritiske refleksion over egen praksis. Når de studerende blev bedt om selv at gøre dette, var det dog svært for dem at anvende teorien til at udfolde deres undervisningsidéer og legitimere (Steffensen, 2008) deres valg. Eksempelvis observerer jeg en episode i undervisningen 15.12.2017, hvor to studerende, K og M, skal fremlægge og reflektere over deres undervisning i forsøgsklassen.

> K + M begår en deskriptiv hverdagsfortælling. De har svært ved at skabe en faglig ramme og har ikke et teoretisk afsæt at diskutere ud fra.
>
> De studerende beskriver deres forløb og fortæller, at de har brugt:
>
> - Frøydis Hertzberg - Etos, Patos og Logos.
> - Læringsmålsorienteret didaktik.
> - Adelmann - At lytte og forstå.
> - Anvendelse af Sprogtrekanten som analysemiddel (skriftlig evaluering).
> - Mads Haugsted - de tre genreformer af sprog.
> - Caroline Liberg - det formelle og det uformelle sprog.
>
> De studerende er meget forklarende i forhold til de teorier, de har anvendt. De bruger dog ikke teorien aktivt, men får henvist til den i overskriftsform. De studerende udtrykker, at de blev udfordret i forhold til opgavens krav om analyse af deres læremiddel, idet de ikke havde taget udgangspunkt i et sådant. De studerende påpeger, at det var svært at evaluere deres undervisning og det valgte læremiddel, idet UltraNyt er et semantisk læremiddel.
>
> UA griber under fremlæggelsen ind og forsøger at stilladsere de studerendes teoretiske og didaktiske refleksioner, da hun ikke mener, at de kommer i dybden hermed.
>
> (Bearbejdet uddrag Observationslog_2017)

Episoden, som opsummeres i uddraget, er interessant, fordi det peger på, at de studerende på én gang er optagede af at inddrage modulets teorier, men samtidig ikke formår at operationalisere dem i forhold til kritiske analyser (K3) over teoriernes *realiseringsmuligheder* i egen undervisning. Selv om de oplister relevante teoretiske perspektiver, forbliver deres begrundelser og valg af indhold og aktiviteter på et deskriptivt og prosaisk niveau. Der opstår således et spændingsforhold mellem de situationelle betingelser, der rammesætter fremlæggelsesaktiviteten, som de studerende tilsyneladende genkender, og deres dispositioner til at imødekomme disse betingelser. UA griber flere gange ind under fremlæggelsen. Hendes involvering kan ses i lyset af *guided participation* (Rogoff, 1995), hvor hun støtter og guider de studerendes deltagelse i forsøget på at rette deres opmærksomhed mod fagteorien. Hun gør dette ved at fremhæve de studerendes egne teoretiske

fokuspunkter og vise dem, hvorledes disse skaber et metablik på deres praksis og de muligheder og begrænsninger, som deres fagdidaktiske valg medfører.
Tilstedeværelsen af fagteori, selv om den ifølge UA ikke er dybdegående nok, indikerer en proces mellem gradvis participatorisk appropriering og mestring af de kulturelle og sociale værdier, der er indlejret i praksis (Rogoff, 1995; Säljö, 2003:164). Transformationer af viden som en deltagelsesproces mellem appropriering og mestring baseres på samspillet mellem propositionel samt praksis- og erfaringsviden. Dette samspil afspejles eksempelvis i undervisernes evne til at skabe teori- og praksiskoblinger gennem inddragelse af egne erfaringer samt inddragelse af aktiviteter og praksiseksempler fra UAs tidligere virke som lærer. Hos de studerende kommer dette til udtryk ved, at de på den ene side forsøger, gennem UAs rammesætning og understøttelse af deres deltagelse, at appropriere uddannelsens kodificerede viden og på den anden side at mestre (Tanggaard, 2006; Wertsch, 1991) den i forhold til refleksioner over praksis. Den gradvise proces mellem participatorisk appropriering og mestring kommer også til udtryk ved, at de studerende i forhold til deres anden praksisafprøvning (første iteration) gav udtryk for, at de var blevet mere opmærksomme på det værdifulde i at udvikle undervisningsplaner sammen. Efter deres første besøg i forsøgsklassen og efterfølgende refleksioner over de udfordringer som de mødte, blev de studerende bevidste om, at undervisningsplanen som artefakt gav mulighed for at drøfte og meningsforhandle de faglige og fagdidaktiske valg, der skulle træffes i forbindelse med planlægningen. Når de studerende er udfordrede i denne proces, kan det forklares ved, at deres deltagelse i modulundervinsingen afspejler andre processer og betingelser end dem som de kender fra deltagelse i professionspraksis. Forskellen ligger i, at uddannelsens aktivitetsinterne og -rammesættende niveau medierer inddragelsen af abstrakte begreber og færdigheder, der for de studerende ikke umiddelbart erkendes som meningsfulde i de deltagelsesmønstre, der udfolder sig i skolepraksis. Der etableres i modulundervisningen et normativt metaperspektiv (propositionel domæneviden) på praksis gennem fagteori og fagdidaktik, som ikke nødvendigvis har en forankring i de studerendes erfaringer og handlinger i forsøgsklassen. Dermed bliver forankringen af fagets teoretiske begreber overfladiske i den forstand, at de hverken transformeres gennem operationalisering i praksis eller gennem analyser af praksis i modulundervisningen.

5.2.2 Fagteori som retrospektiv dokumentation og legitimering

På trods af, at de studerende oplevede det som meningsfuldt at udarbejde didaktiske undervisningsplaner i deres andet forløb i forsøgsklassen, viste det sig, at de fortsat var uden tydelig operationalisering af fagteorien. UA og jeg blev i anden iteration derfor enige om yderligere at eksplicitere ønsket om operationalisering af fagteori gennem undervisningsplanen og samtidig med at UA designede en støttestruktur i form af en planlægningsskabelon (bilag 7), som de studerende kunne anvende og støtte sig til i deres planlægning. Meningen var, med inspiration fra forskningslitteraturen (Lobato, Rhodehamel & Hohensee, 2003; Lobato, 2012), at der gennem denne planlægningsskabelon som støttestruktur blev skabt en øget opmærksomhed på inddragelsen af de fagteoretiske og fagdidaktiske positioner fra modulundervisningen.

Analyserne indikerede tilstedeværelse af teorien i form af fx fagtermer og -begreber. Dog blev det gennem analyserne og samtalerne tydeligt, at de studerendes operationalisering af fagteori fortsat var en udfordring for de fleste. Brugen af teori i undervisningsplanerne var karakteriseret ved, at de studerende i punktform oplistede forskellige begreber og teoretikere, som de mente var relevante for de områder som de planlagde. Et eksempel herpå fremgår af nedenstående figur 23, hvor fagtermer og -begreber præsenteres, men ikke udfoldes og dermed ikke skaber *konsistens* og *realisering* (Dale, 1999; Steffensen, 2008) i forhold til den undervisning som de studerende skal forestå i forsøgsklassen. De studerende lister derimod en lang række teoretikere og begreber op som de finder relevante at nævne i forbindelse med det indholdsområde, som de har valgt at beskæftige sig med.

Undervisningsplan i sekvenser. Angiv, hvad der skal ske med minuttal. Indledning, afvikling, opsamling. Sæt pil i skemaet fra plan til mål! (Se lektionsplan!) Fx kl. 9.00 – 9.10. Beskriv hvad der skal ske. Osv. **Onsdag d. 22/10 kl.10.05-11.45:** **10.05-10.10** Dagsorden: • Mål for undervisningen • ... **10.10-10.25** Introduktion til argumentation: • Vis film • Snak om argumentation **10.25-10.35** Find argumenter i teksten: Eleverne arbejder sammen med sidemanden. Vi har en printet version af "Husk nu hundelorten" med til alle elever.	Teoretiske positioner og begreber Hvilke teorier har I i spil? Angiv dem og hvornår? Bruner: Stilladsering Vygotsky: Zonen for nærmeste udvikling Jørgen Fafner: Kairos, Pistis Frøydis Hertzberg: Kairos, Ethos, Pathos, Logos. Sylvie Penne: Olga Dysthe: Arbejder ud fra et sociokulturelt perspektiv, der bygger på en konstruktivistisk anskuelse af læring: Læring foregår i sociale fællesskaber, praktiske og diskursive, og sproget er centralt i læreprocessen. Bakhtin Den retoriske situation	**11.05-11.25** Debat: 7 grupper af 3 personer Hver elev får en rolle 1 skal argumenterer for 1 skal argumenterer imod 1 skal styre debatten **11.25-11.45** Opsamling i klassen: Det bedste argument for og det bedste argument imod. Evaluering: Hvad var svært/let ved jeres roller? Post-its med svar hænges op på tavlen Fælles mundtlig evaluering	Hvorledes bruges retorikkens begreber som fx inventio, elucutio, memoria, actio osv. etos, patos, logos. Retorikkens fem partes: 1. **Inventio** (emner og argumenter) 2. **Dispositio** (disposition over ovenstående) 3. **Elocutio** (indholdet gives en sproglig form) 4. **Memoria** (talen indøves/memoreres) 5. **Actio** (talen fremføres) **Bruges når eleverne skal øve sig på sine argumenter.**

Figur 23: Uddrag af *lektionssplan – skitse* udarbejdet af Gr9.

På en lignende måde som i DPO1 afspejler de studerende en disciplinær læringsposition, hvor de er optagede af at vise deres kendskab til relevante teorier i stedet for at anvende fagteorien i forhold til de planlagte aktiviteter. Der kan også her stilles spørgsmålstegn ved, om den designede støttestruktur var præcis nok. Som det eksempelvis kom til udtryk i anden didaktiske analyse (4.1.2), havde de studerende ikke forstået, at *Hvad er Kairos?* ikke henviste til et ønske om en definition af begrebet, men derimod, at de studerende reflekterede over den retoriske situation (*Kairos*), de intenderede og planlagde for. Anden didaktiske analyse viste, at støttestrukturen krævede en omfattende fortolkning fra de studerendes side i forhold til, hvad UR kunne have ment med sit spørgsmål. Umiddelbart ser det i støttestrukturen (bilag 7) også ud til, at hun beder om en definition, som de studerende derfor giver. Fra dette perspektiv kan der argumenteres for, at de studerende blot følger og gør det, de bliver bedt om. Dette står dog i kontrast til støttestrukturen som helhed og gennemgangen af den i modulundervisningen, hvor UA påpeger, at udviklingen af støttestrukturen ikke skulle ses som et ønske om definitioner af teoretiske positio-

ner, men derimod et ønske om faglige og fagdidaktiske begrundelser. Følges dette perspektiv, må det konkluderes, at støttestrukturen ikke understøttede de transformationer af viden, der var intenderet.
Selv om det ikke lykkedes at skabe det intenderede konstruktionsredskab (Henningsen & Mogensen, 2013), der kunne skabe øgede sammenhænge mellem fagdidaktiske problemstillinger (Steffensen, 2008; Høegh, 2018) og det planlagte indhold, viste støttestrukturen sig som brugbar i forhold til at etablere en opmærksomhed på sammenhængen mellem skolens og uddannelsens planlægningslogik (Haastrup & Knudsen, 2015). Støttestrukturen som artefakt åbnede en mulighed for, at gruppernes proces og meningsskabelse i forbindelse med udarbejdelsen af undervisningsplanerne blev tydelige og dermed kunne drøftes. Drøftelserne både i undervisningen og i de didaktiske samtaler afspejlede, at den manglende udfoldelse og didaktiske operationalisering af fagteorierne i undervisningsplanen ikke nødvendigvis var udtryk for manglende teoretiske overvejelser over undervisningen. Flere steder i afhandlingen, fx i den anden didaktiske analyse, er der eksempler på, hvorledes de studerende er i stand til at forholde sig til teoriens rolle i forhold til undervisningsplanlægningen, og at det kan være vanskeligt for dem at afgøre, hvorledes deres egen viden om teorierne (domæneniveau) skal transformeres i forhold til undervisningen af eleverne.
I relation til arbejdet med DPO2 påpeger de studerende, fx i de didaktiske samtaler der fremhæves i fjerde og femte didaktiske analyse, at de i højere grad har haft en intuitiv tilgang til deres planlægning, og at teorierne først blev koblet på indhold og aktiviteter efterfølgende. Dette synliggør, at de studerende på planlægningsniveauet (K2) først og fremmest var optagede af undervisningens praktiske organisering (aktivitetsinterne niveau) og dernæst at imødekomme uddannelsens krav om begrundelser og legitimering (K3). Fagteorien (domæneniveau) blev i højere grad en måde at dokumentere deres viden om teoriens tilknytning til fagets indholdsområde, frem for forudgående legitimeringer for deres valg. Deres koblinger mellem undervisningen og fagteorien blev med andre ord en form for retrospektiv dokumentation og legitimering. Dette er interessant, fordi det synliggør, hvorledes de studerendes arbejde med faglig viden i undervisningsplanlægningen sker i en tidslig vekselvirkning mellem de betingelser for planlægningslogik, der hører hhv. uddannelsen og praksis til. Teorierne, der er uddannelsens normative afsæt for planlægning, sættes på standby i forhold til den praktiske organisering, der skal få undervisningen til at fungere i forsøgsklassen og inddrages efterfølgende for fagdidaktisk at kunne argumentere for de valg, der blev truffet.

5.2.3 At have forskellige sigte med grænsekrydsningerne

Et bærende princip for den anden deltagelsespligtige opgave var grænsekrydsninger som kollaterale transitioner (Beach, 2003), hvor de studerende gennem faglige eksperimenter i forsøgsklassen fik et afsæt for at drøfte og reflektere som fagdidaktikere.
Blandt grupperne var der generelt enighed om, at den anden deltagelsespligtige opgave først og fremmest bidrog med muligheden for at få oplevelser og erfaringer (praksis- og erfaringsviden) i forhold til at stå foran en klasse og undervise.

N: Jeg tænker meget det samme. Altså, jeg tænker ikke så meget, at det giver så meget fagligt, når vi er der, men måske lidt mere det der med at blive mere vant til at stå foran klassen, så man bare får prøvet det mange gange, så det ikke er så fremmed.

i: Hvad er det, der kan være svært ved at stå foran en klasse?

N: Jamen, det er jo også lige det der med, om man nu siger de rigtige ting, og man kan være lidt nervøs for, om det hele nu går som det skal og sådan noget. Men jo flere gange du prøver det, altså så tænker man måske ikke over det så meget mere.

(Bearbejdet uddrag 2016_Gr5_DS_1)

På samme måde som det også kommer til udtryk i uddraget, var der blandt grupperne generelt enighed om, at grænsekrydsningen til forsøgsklassen ikke primært bidrog til deres faglige udvikling (domæneniveau), men i højere grad som en styrkelse af deres selvtillid samt opbygning af rutine og metoder i forhold til klasserumsledelse. Der indikeres dermed, at der for de studerende, både personligt og interpersonelt (Rogoff, 1995), var andet på spil end det, der var intentionen med designløsningen. Afsæt for designløsningerne var at de kollaterale transitioner primært skulle bidrage til, at grupperne fik mulighed for at eksperimentere med fagets indholdsdimensioner (domæneniveau). I stedet peger analyserne på, at grænsekrydsningerne i højere grad bidrog med oplevelser og erfaringer på det aktivitetsinterne og rammesættende niveau. De kollaterale transitioner som princip for praksisafprøvningerne i DPO2, bidrog kun i mindre grad til de studerendes egentlige faglige udvikling som danskfagsdidaktikere. Transitionerne bidrog derimod til de studerendes udvikling af en mere almen professionsidentitet. De studerende var optagede af at afprøve sig selv og få erfaringer med skolepraksis. Gennemførelsen af de faglige forløb blev en måde at opnå dette på, hvor den faglige udvikling var sekundær. Fra dette perspektiv medierede den anden deltagelsespligtige opgave deltagelsesbaner for de studerende med mulighed for meningsskabelse gennem at øve sig på professionens håndværk i bredeste forstand, nemlig at undervise. Fra et situeret læringsperspektiv er deltagelse og meningsskabelse forbundet med en deltagelsesidentitet (Lave & Wenger, 1991; Tanggaard, 2006). Fra dette perspektiv kan de studerendes realiseringer af DPO2, være med til at påpege, hvordan de ser sig selv i deres udviklingsproces mod at blive professionel lærer. For de fleste studerende i projektet, var praksisafprøvningerne værdifulde, men med et andet sigte end det intenderede. Deres orientering var i højere grad mod praktisk mestring end teoretisk mestring (Tanggaard, 2006:108), hvilket muligvis kan begrundes med, at de studerende med udgangspunkt i deres uddannelsesforløb som helhed skal betragtes som uerfarne. Dette kan også forklare de deltagelsesmønstre, der fremhæves i fjerde analyse, hvor grupperne særligt gjorde brug af de mere erfarne studerendes kompetencer. Der opstod en form for mesterlæresituation i forsøgsklasserne, hvor "de erfarne" overtog styringen af de overordnede linjer, og hvor de mere uerfarne gennemførte mindre, afgrænsede aktiviteter – eksempelvis oplæsning, korte gennemgange af faglige begreber eller gennemførelsen af korte aktiviteter. Selv udtrykker grupperne, at det var

en god måde at lære på, fordi de mere erfarne kunne skabe sikre og trygge rammer omkring praksisafprøvningerne, vise vejen og sikre fagligheden.

5.3.1 DPO2 som medierende artefakt for grænsekrydsninger

Fra et sociokulturelt perspektiv har praksisafprøvningerne i DPO2 primært medieret deltagelsespositioner, hvor de studerende har været optagede af at udvikle personlige erfaringer og oplevelser frem for danskfaglige dispositioner. De studerende har primært været optagede af det aktivitetsrammesættende og –interne niveau og ikke i samme grad haft blik for domæneinterne niveau, der er bestemmende for, hvilke faglige perspektiver, der ligger til grund for de gennemførte aktiviteter i forsøgsklassen. I afhandlingens anden didaktiske analyse påpeges, at de fleste af grupperne i første iteration ikke havde udarbejdet en didaktiseret undervisningsplan til deres undervisning i forsøgsklassen. Deres undervisning blev organiseret gennem brugen af PowerPoints eller en oversigt over aktiviteter med tidsangivelser. De studerende påpeger ofte, at teorierne er vigtige. Sammenholdes denne påpegning med fraværet af disse teorier i hhv. deres egen undervisningsplan, gennemførelsen af undervisningen i forsøgsklassen og deres efterfølgende refleksioner herover, efterlades et indtryk af, at de studerende opfatter teori som noget, der først og fremmest er rettet mod en uddannelse og ikke mod skolen. Teori bliver i denne optik noget løsrevet fra den sociokulturelle praksis, som de studerende deltog i under deres praksisafprøvninger i forsøgsklassen. I en sådan optik kan det her konkluderes, at den anden deltagelsespligtige opgave og de udviklede støttestrukturer som et koblingspunkt mellem modulundervisningen og forsøgsklassen, ikke understøttede de transformationer af faglig viden, der var intenderet. Arbejdet med den deltagelsespligtige opgave, særligt fremlæggelserne, gav dog et billede af, at de studerendes udfordringer ikke nødvendigvis var manglende viden eller opmærksomhed på, at disse koblinger var omdrejningspunktet for opgaven. Der var derimod tale om, at de studerende først og fremmest ikke havde udviklet de nødvendige dispositioner og handlemønstre, der var påkrævet for at kunne imødekomme uddannelseslogikkens betingelse om, at fagteorien og fagdidaktikken dannede afsættet for deres handlen i praksis. Med andre ord var udfordringen, at selv om den propositionelle domæneviden var til stede, havde de studerende svært ved at etablere koblingerne mellem denne viden og den praksisviden, der var påkrævet for at kunne designe en didaktisk undervisningsplan og operationalisere denne i mødet med eleverne. Dette bidrager til en yderligere mulig forklaring på, hvorfor der ikke etableres sammenhænge mellem DPO1 og forsøgsklassen, samt hvorfor de studerende i højere grad er optagede af at planlægge med afsæt i aktiviteter, frem for at planlægge gennem fagdidaktiske begrundelser. Dette kan endvidere også forklare, at deres fokus var rettet mod mere almene undervisningskompetencer og klasserumsledelse, som kendetegnende for deres gennemførelse, og som kom til udtryk i de didaktiske samtaler.

Opmærksomhedspunkter til en mulig tredje iteration

Erfaringerne fra de to iterationer peger på, at opmærksomhedspunkter i forhold til DPO2 som designløsning kunne omfatte:

- Hvorledes støtteressourcer i forhold til planlægningen kan skabes ved understøttende operationaliseringsspørgsmål i stedet for refleksionsspørgsmål. Eksempelvis kunne spørgsmål som *Hvad er Kairos?* Og *Hvilke teorier har I i spil?* Omformuleres således, at de studerende i højere grad trækker på overvejelser over praksis, hvorved spørgsmålene får et operationaliseringspotentiale i forhold til praksis. Fx: *Beskriv hvilken retorisk situation du planlægger for, og beskriv dine overvejelser herover* eller *hvorledes vil du arbejde med elevernes opmærksomhed på situationens mundtlige muligheder?*

- Hvorledes de studerendes erfaringer aktivt kan inddrages i modulundervisningen, således at disse erfaringer danner afsæt for drøftelser af forskellige forhold mellem modulundervisningen og forsøgsklassen på alle tre kontekstuelle niveauer.

Et kritisk blik på de deltagelsespligtige opgaver som designløsninger

Flere steder i de ovenstående analyser af DPO'erne påpeges det, at de intentioner, der lå i designet ikke blev indfriet. Blandt andet adresseres det i forbindelse med den første deltagelsespligtige opgave, at de studerendes egne designs ikke relaterede sig til praksis, men i højere grad havde karakter af at være en skolastisk opgave, der derfor heller ikke blev inddraget i de senere praksisafprøvninger. To spørgsmål melder sig på denne baggrund. Det første er, hvorvidt de studerende ser de deltagelsespligtige opgaver som eksemplariske for deres egne designs? Det andet er, i hvilken udstrækning de studerende efterligner den undervisning, de oplever i modulet, som afsæt for deres egne praksisafprøvninger?

Retrospektivt kan der på baggrund af de to første didaktiske analyser, ses en sammenhæng mellem måden, hvorpå DPO'erne er formulerede og den måde de studerendes designs er udformet på. Eksempelvis kan de studerendes manglende konvertering af *Fælles Mål* til elevhenvendte læringsmål (som det påpeges i første didaktiske analyse) ses som et udtryk for, at de efterligner DPO'ens indlejring af studieordningens kompetencemål, som indledning til opgaven. Der kunne dermed argumenteres for, at DPO'erne bliver skabelon for, hvordan man udarbejder et arbejdspapir eller en undervisningsplan, som de studerende overtager i deres egene formgivninger af didaktiske designs. Denne skabelontænkning synes også at gøre sig gældende i forhold til de studerende udarbejdelse af undervisningsplaner, hvor der i mindre grad er fokus på realiseringer i praksis og i højere grad på konsistens (Dale, 1999) mellem fx *Fælles Mål*, fagligt stof og metoder. Fx er deres brug af den udviklede støttestruktur kendetegnet ved, at de udfylder felterne med teori, men ikke på et domæne- og aktivitetsinternt niveau omskaber og tilpasser støttestrukturen og de teoretiske perspektiver i forhold til forsøgsklassen.

Som jeg redegør for tidligere, eksempelvis i opsamlingen på den tredje didaktiske analyse, gør de studerende i høj grad brug af deres undervisere som faglige garanter og ap-

plicerer også, mere eller mindre direkte, undervisningsaktiviteter fra modulundervisningen i forsøgsklassen. Med dette og ovenstående in mente, bliver et centralt opmærksomhedspunkt for designløsninger som koblingspunkter til praksis, at deres eksemplaritet, i forhold til de studerendes resituering af dem, tages i betragtning. Eksempelvis kunne en omformulering af studieordningens kompetencemål i projektets DPO'er, til konkrete læringsmål, have medført, at de studerende på lignende vis havde modelleret deres designs og undervisningsplaner anderledes.

5.4 Observationsgrupper og didaktiske samtaler

Observationsgrupper og didaktiske samtaler var, som designløsninger, inspireret af den situerede læringsteoris begreber om deltagelsesbaner som en bevægelse fra perifer til fuld legitim deltagelse (Lave & Wenger, 1991; Greeno & Gresalfi, 2008). Hensigten var at støtte de studerendes refleksioner over de betingelser, der gjorde sig gældende for deres deltagelse i praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. Ved at observere fra en perifer position i den sociale praksis var intentionen, at medstuderende kunne få øje på læringspositioner og deltagelsesmønstre, der kunne danne afsæt for deres egen senere deltagelse i klassen.

En af udfordringerne i denne sammenhæng var, at de studerende ikke havde megen erfaring med klasserumsobservationer, og observationerne blev derfor løse og ufokuserede. Dette medførte udarbejdelsen af en støttestruktur i første iteration, der gennem nogle overordnerede punkter skulle skærpe de studerendes fokus på, hvad klasserumsobservationer indebar (bilag 9). Det viste sig, at støttestrukturen fortsat var for løs, og at de fleste studerende ikke gjorde nævneværdig brug af den. I anden iteration redesignede underviseren støttestrukturen og skærpede observationernes fokus på fagets mundtlighedsdimension (bilag 9).

Observationerne dannede afsæt for drøftelser mellem de studerende i de efterfølgende didaktiske samtaler, hvor grupperne og jeg drøftede den netop gennemførte undervisning. Hensigten var her at skærpe blikket på den faglige og fagdidaktiske teori både i forhold til planlægning og realiseringen af deres didaktiske designs.

Grupperne påpegede selv, at undervisningsobservationerne og de efterfølgende didaktiske samtaler var værdifulde i forhold til at kunne udføre et afgrænset analysearbejde, drøfte didaktiske problemstillinger og selv blive inspireret i forhold til egen undervisning. Det afgrænsede analysearbejde kom i de didaktiske samtaler til udtryk ved, at observationsgrupperne fremlagde en række fokuspunkter, de havde haft under observationerne. Ofte tog disse udgangspunkt i gruppernes organiserings- og formidlingskompetencer.

Under de didaktiske samtaler lagde jeg ofte mærke til, at observationsgrupperne gik detaljeret til værks og beskrev, hvorledes de oplevede gruppernes mundtlige performance fx kropssprog, mundtlighed og kontakt med eleverne. I enkelte tilfælde var der også fokus på det mere faglige indhold, hvor grupperne fik italesat sammenhængen mellem det domæne- og aktivitetsinterne niveau, og hvorledes udviklede undervisningsressourcer medierede bestemte former for aktiviteter til eleverne.

De studerende fremhævede særligt de didaktiske samtaler som en god måde at få en forståelse for det, der var sket, og hvordan deres undervisning fremadrettet kunne udvikles. Modsat de refleksionsaktiviteter jeg observerede på i modulundervisningen, dannede observationerne og den netop gennemførte undervisning en nærværende praksiscase, som kunne drøftes, hvor der i modulundervisningen var en mærkbar afstand mellem gennemførelse og refleksion. Refleksionsaktiviteterne i modulundervisningen havde karakter af at være mere generelle. Det samme gjorde sig, ifølge de studerende, også gældende i praktikken, hvor der ligeledes blev gennemføres refleksionssamtaler. De studerende understregede, at de i praktikken reflekterede mere generelt, hvorimod de didaktiske samtaler skabte fokus og fordybelse inden for et afgrænset forløb og område. Dette var for dem mere overskueligt og givtigt. Ydermere understregede grupperne, at observationsgruppen bidrog med værdifuld feedback i forhold til den gennemførte undervisning, som rakte ud over de fornemmelser, de selv havde i forhold til, hvordan det gik.
Ovenstående indikerer, at observationerne og de didaktiske samtaler har haft stor betydning for de studerende og ansporet dem til at reflektere over deres undervisning. Selv om de studerende overvejende har fokus på formidling og klasserumsledelse, var der også situationer, hvor det faglige trådte mere frem:

> N: Ja, også det der med mundtlighed. Altså, med vigtigheden af pauser og artikulation, og alle de der ting vi har snakket om, når man har om mundtlighed. Det var også noget, vi havde med UR i hvert fald.
>
> M: Ja, jeg har skrevet det samme. Det var en fin gennemgang af mundtlige virkemidler. Så ved rimtyperne… det var meget hurtigt og overfladisk.
>
> N: Jeg tænkte lidt på, at det der slide ((PowerPoint)) der med virkemidlerne, det var måske lidt forvirrende for hele siden var bare spækket med tekst. Så, det var sådan lidt øh… hvis man lige skulle læse med, så var det måske lige lidt meget. Men når I så snakkede om det mundtligt, så tror jeg, det var nemmere for dem at følge med i det.
>
> H: Men jeg havde ikke helt fornemmelsen af, at de ((eleverne)) brugte det. Da de sad to og to og læste. I ((Mb og ML)) gik jo rundt, men jeg havde bare et halvt øre til dem, der sad nede på gulvet. Det var måske heller ikke de mest eksemplariske…
>
> Mb: Det var mest pigerne, der brugte det.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr3_DS_2)

Ovenstående uddrag giver et eksempel på, hvorledes det faglige kommer frem i samtalen mellem grupperne. Jeg bemærker her, at der både trækkes tråde tilbage til undervisningen med UR, at der er opmærksomhed på de studerenes formidling af fagstoffet og en vurdering af de producerede læringsressourcers anvendelsesmuligheder og kvalitet.
Der er altså flere fagdidaktiske orienteringer på spil.
I analyserne af de didaktiske samtaler er der flere eksempler på, hvorledes samtalerne ansporer de studerende til at tænke mere fagligt og fagdidaktisk. Generelt var det i disse

samtaler, som det også fremkommer i den sjette didaktiske analyse, at de studerende brugte muligheden for at reflektere over transformationer af faglig viden, som en del af deres professionslæring. Samlet set giver analyserne og erfaringer fra projektet anledning til at betragte de didaktiske samtaler og brugen af observationsgrupper som brugbare designløsninger i forhold til understøttelsen af de studerendes videnstransformationer.

Opmærksomhedspunkter til en mulig tredje iteration

De to iterationer peger på, at opmærksomhedspunkter i forhold til observationsgrupper og didaktiske samtaler som designløsninger i en tredje iteration kunne omfatte:

- Hvorledes der i forbindelse med observationerne skabes et øget fagdidaktisk fokus ved eksempelvis at skabe specifikke støttestrukturer, der mere detaljeret skaber fokus på fagdidaktiske problemstillinger hos observatørerne.

- Hvorledes de didaktiske samtaler kan struktureres således, at der skabes progression mellem grænsekrydsningerne og sammenhæng mellem samtaler og planlægning.

- Hvorledes problematikker og opmærksomhedspunkter fra de didaktiske samtaler kan danne afsæt for drøftelser i modulundervisningen som et koblingspunkt mellem fagteori og praksisafprøvninger.

Kapitel 6 – Didaktisk design for transformation af faglig viden

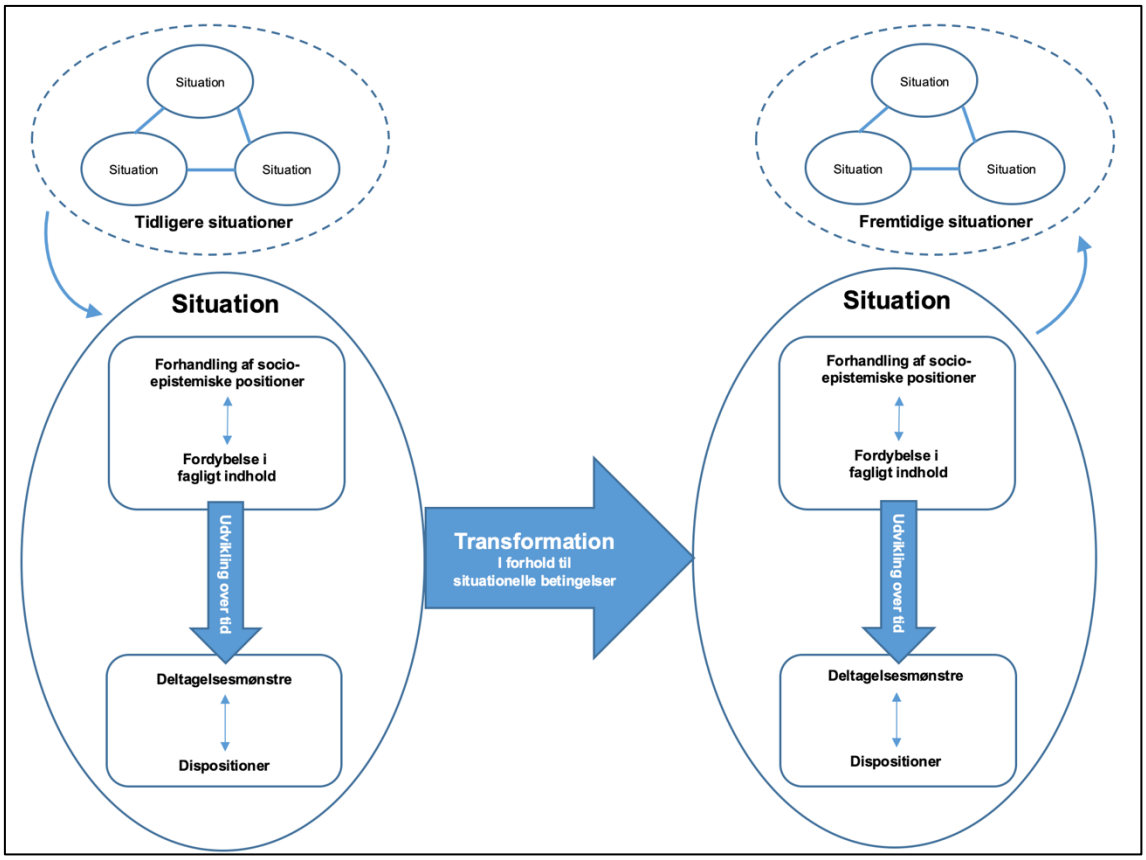
Videnstransformationer kan ikke simplificeres og reduceres til et spørgsmål om tilegnelse og ibrugtagning af bestemte enheder af (propositionel) viden eller færdigheder. Transformationer af faglig viden er dermed ikke blot et spørgsmål om, at de studerende kan artikulere specifikke ord, begreber eller teorier, men et spørgsmål om meningsfuld deltagelse i specifikke situationer.
Det vedblev at være et tilbagevendende opmærksomhedsfelt i analyserne, at de studerendes deltagelse på tværs af modulundervisningen og praksisafprøvningerne var udfordrede af at forbinde fagets teoretiske og fagdidaktiske perspektiver med planlægningen, gennemførelsen og refleksionen over praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. På trods af, at vi i anden iteration skærpede fokus herpå og konstruerede designløsninger for at støtte de studerende, peger analyserne på, at dette ikke lykkedes i tilstrækkelig grad.

Gennem analyserne blev det tydeligt for mig, at deltagelse og transformationer af viden gennem imødekommelsen af situationelle betingelser ikke alene var et spørgsmål om, hvilken viden de studerende var i besiddelse af. Deres holdninger, motivation og evner til at gribe de muligheder, der var til stede, var også af betydning. De studerende kunne godt have den fornødne fagteoretiske og fagdidaktiske viden, men ikke nødvendigvis dispositionerne (Greeno & Gresalfi, 2008; Gresalfi, 2009) til at bringe denne viden i spil i forskellige situationer. Empirien fra analyserne viser eksempelvis, at nogle af grupperne ikke anså det som meningsfuldt eller nødvendigt at designe en undervisningsplan eller at gøre sig fagteoretiske og –didaktiske overvejelser i forhold til de planlagte aktiviteter i klassen. I andre tilfælde anså nogle grupper det som udfordrende, når de forsøgte at gøre dette.

Den ovenfor skitserede problematik rejste en række spørgsmål om samspillet mellem *viden* og *deltagelse* samt hvorledes de studerende var opmærksomme på og imødekom de *situationelle betingelser* (muligheder, krav, behov og begrænsninger), der viste sig i og på tværs af situationer mellem uddannelsen og forsøgsklassen. Gennem arbejdet med disse spørgsmål fremkom begrebet *situeret parathed*, der tidligere er præsenteret i Hachmann & Dohn (2018).
Situeret parathed skal forstås som deltagernes forudsætninger for at handle meningsfuldt i en given situation. Begrebet implicerer både viden og færdigheder, men også eksempelvis motivationen og viljen (dispositioner) hos individet til at ibrugtage, resituere samt transformere viden og færdigheder til meningsfulde deltagelsesformer fra tidligere situationer til nye.

Dette kapitel tager udgangspunkt i begrebet situeret parathed som et opmærksomhedsfelt for didaktiske designs, der har til formål at understøtte studerendes transformationer af faglig viden. Det skal her understreges, at begrebet stadig er under udvikling. Jeg mener

dog, at begrebet er et væsentligt bidrag fra projektet, som kan danne afsættet for at analysere og diskutere studerendes videnstransformationer og ligeledes et afsæt for at kunne designe for dem. For indledningsvist at anskueliggøre situeret parathed kan følgende illustration være til hjælp:



Figur 24: Illustration af situeret parathed i og på tværs af situationer. Efter Hachmann & Dohn (2018:114)

Figur 24 illustrerer, at både tidligere, nuværende og fremtidige situationer er forbundne og en del af vores forskellige deltagerbaner. Dette skal understrege, at vi ikke møder nye situationer som "tomme", men at vi bringer viden, færdigheder og erfaringer med os fra tidligere. I dette perspektiv bliver transformationer et spørgsmål om, hvorledes vi tilpasser og transformerer det, vi tager med os, til de *betingelser* den nye situation stiller i forhold til meningsfuld deltagelse.

Figuren illustrerer, at forudsætningen herfor er en situeret parathed, der i en given situation skal forstås som samspillet mellem *fordybelse i et fagligt indhold* og *forhandlinger af socio-epistemiske positioner* i den sociale praksis. Gennem disse gensidige og kontinuerlige forhandlinger udvikles over tid en række *deltagelsesmønstre* og *dispositioner.* Disse er afgørende for, hvorledes vi i nye situationer transformerer og resituerer vores viden afstemt efter situationens nye betingelser.

Situeret parathed skal dermed ikke kun forstås som et sæt statiske færdigheder eller paratviden, der kan hives frem efter behov, men derimod som en række forudsætninger, der både involverer viden, færdigheder og dispositioner til at bevæge sig ind i nye situationer

og gribe de muligheder, der ligger her for meningsfuld deltagelse. Situeret parathed skal dermed ses som en del af de studerendes deltagelsesidentiteter (Greeno & Gresalfi, 2008; Wenger, 1998), der gennem kontinuerlige forhandlinger over tid udvikles som en tovejsproces mellem individet og de udviklede deltagelsesmønstre. På den ene side er måden, hvorpå studerende griber muligheder, interagerer og kommunikerer, afgørende for, hvorledes de positioneres i forhold til hinanden og bidrager til løsningen af en konkret problemstilling. På den anden side sætter situationen og de udviklede deltagelsesmønstre rammer for de muligheder, de studerende har for deres interaktion som det eksempelvis fremgår af den fjerde didaktiske analyse (4.2.2).

6.1 Situeret parathed

Med ovenstående afsæt vil jeg i det følgende operationalisere begrebet situeret parathed og vise, hvorledes det kommer til udtryk på de tre kontekstuelle niveauer, jeg bruger i afhandlingen som analytisk ramme. Jeg vil undervejs pege på eksempler fra afhandlingens analyser for at konkretisere mine pointer.

6.1.1 Situeret parathed på det aktivitetsrammesættende niveau

På det aktivitetsrammesættende niveau kommer situeret parathed overordnet til udtryk ved, at den studerende kan gennemskue de ligheder og forskelle, der er mellem situationer i forhold til eksempelvis normer, undervisningskulturer, roller, fagsyn, og strukturelle faktorer, der rammesætter hverdagen. Disse forskelle og ligheder kommer til udtryk, når de studerende eksempelvis skal afgøre, på hvilket niveau de skal formidle et bestemt stof til eleverne. Der er forskel på de faglige drøftelser, de studerende har med underviseren eller hinanden som en del af modulundervisningen, og de samtaler, de har med eleverne i forsøgsklassen. Der er her, som de studerende selv påpeger i analyserne, brug for et kendskab til det faglige niveau eleverne har, og hvad der er meningsfuldt at inddrage i forhold til deres forudsætninger.

Forhandlinger af socio-epistemiske positioner kommer på det aktivitetsrammesættende niveau til udtryk ved, at der forhandles systemiske positioner med afsæt i de dispositioner, den enkelte deltager har. Det vil her typisk handle om, hvem der har de fornødne forudsætninger til at påtage sig en bestemt rolle eller bidrage med en specifik viden i forhold til en given problemstilling.

I modulundervisningen har underviserne, som det fremkommer af analyserne, en stærk faglig position, hvilket giver dem bemyndigelsen til at bestemme det faglige indhold, hvilke aktiviteter, der afvikles, samt formative og summative evalueringer og vurderinger af de studerendes præstationer.
De studerende er i højere grad positioneret som individer, der deltager aktivt i timerne og viser, at de udvikler både viden og færdigheder på baggrund af undervisningen.

De studerende er altså positioneret som lærende i klasserummet, og deres deltagelse skal imødekomme situationelle betingelser som, at underviseren er en autoritet og at der er særlige strukturer for interaktion og specifikke måder, hvorpå viden og mening forhandles gennem fordybelse i faglige områder. Det forventes, at de studerende udfylder rollen som den "gode studerende", der er engageret, stiller spørgsmål og bidrager til at skabe mening som en del af deres egen og andres læreproces. I forsøgsklassen er de studerende stadig i en læringsposition, men samtidig indtager de delvist rollen som læreren, der skal facilitere elevernes læring. Dette kræver pånyforhandlinger af positioner med afsæt i de nye rammer og de forudsætninger, deltagerne har. Det forventes af de studerende, at de engagerer sig på andre måder end i modulundervisningen. At imødekomme de situationelle betingelser bliver her et spørgsmål om at genkende og handle på de ligheder og forskelle, der er mellem dem. Samtidig er det afgørende for deres udvikling mod at blive professionelle, at de er opmærksomme på de potentialer, grænsekrydsningerne mellem modulundervisningen og forsøgsklassen kan bidrage med. At gennemskue forskelle og ligheder mellem dem bidrager til en øget forståelse af de to praksisser samt udvikling og transformationer af deltagelsesmønstre og dispositioner til at handle i overensstemmelse med de situationelle betingelser.
Situeret parathed er på det aktivitetsrammesættende niveau dermed et spørgsmål om, at de studerende kan gennemskue, imødekomme og eventuelt udfordre de rammer, der udgør situationen, samt at de kan se de sammenhænge, forskelle og ligheder mellem de forskellige situationer, de bevæger ud og ind af.

6.1.2 Situeret parathed på det aktivitetsinterne niveau

På det aktivitetsinterne niveau er situeret parathed evnen til at gennemskue de potentialer eller begrænsninger, specifikke aktiviteter har og derigennem transformere og resituere deltagelsesmønstre og –identiteter i overensstemmelse hermed. Faglige aktiviteter kræver særlig faglig handlen og kompetencer. Som jeg har redegjort for tidligere, konstituerer danskfaget som aktivitetsrammesættende niveau bestemte forståelser af handlinger, der er forankret i faget (på det domæneinterne niveau). Et eksempel jeg tidligere har fremhævet, er forskellen på *oplæsning og højtlæsning*, der er to forskellige måder at gengive en tekst på.
Situeret parathed i forhold til danskfaglige aktiviteter er grundlæggende et spørgsmål om:

- At gennemskue de faglige betingelser, fx hvilken viden og færdigheder, der kræves for at gennemføre aktiviteten.

- At forhandle positioner fx hvilke beføjelser og restriktioner aktiviteten tildeler de forskellige deltagere.

- At sammenhæng og progression skaber koblinger til tidligere og fremtidige situationer og deltagelsen heri.

Der er både tale om et kognitivt aspekt og et praksisaspekt ved de dispositioner, de studerende har i forhold til at deltage i specifikke aktiviteter. Disse beror på, hvilken viden og erfaringer de studerende allerede har fra lignende situationer eller aktiviteter.

Et andet illustrativt eksempelvis kunne her være deltagelse i gruppearbejde omkring undervisningsplanlægning af en aktivitet eller skabelsen af læringsressourcer. Dette forudsætter, at deltagerne både har en faglig viden og fagdidaktiske kompetencer til at planlægge, men også at de studerende har viden og erfaringer med at indgå i gruppearbejde og planlægningsaktiviteter fra andre situationer. Disse dispositioner er afgørende for de forhandlinger, der udfolder sig i gruppen, og hvorledes der udvikles deltagelsesmønstre og –identiteter inden for aktivitetens rammer. De faglige dispositioner, de studerende har, er med til at forme, hvorledes de anskuer aktivitetens formål, potentialer og begrænsninger, samt hvem der kan påtage sig specifikke roller og opgaver.
I analyserne peges der flere steder på, hvorledes de studerende transformerer og resituerer deltagelsesmønstre og -identiteter, der fastholder dem inden for bestemte roller, og hvorledes det har konsekvenser for, hvordan aktiviteten udfolder sig. Som jeg har vist i den første fagdidaktiske analyse, er de studerende udfordrede i forhold til den første deltagelsespligtige opgave. Fra det her anlagte perspektiv kan der argumenteres for, at de netop ikke har gennemskuet de læringspotentialer, der ligger i opgaven, og hvorledes denne kan ses på tværs af situationer. Et andet eksempel ses i den anden didaktiske analyse, hvor det bliver tydeligt, at de studerende ukritisk genanvender en aktivitet fra modulundervisningen, og at dette resulterer i, at aktivitetens faglige perspektiver forsvinder, og at de studerende på det aktivitetsrammesættende niveau udfordres i forhold til fastholdelsen af deres systemiske position.

6.1.3 Situeret parathed på det domæneinterne niveau

Situeret parathed på det domæneinterne niveau kendetegnes ved den studerendes dispositioner i forhold til at kunne fordybe sig fagligt i en specifik aktivitet eller et specifikt indhold. Domæneniveauet repræsenterer eksempelvis de fagspecifikke vidensområder, som de studerende tager afsæt i, når de handler. Som jeg har påpeget, bliver ord og begreber i danskfaglige situationer specifikke, og at engagere sig fagligt bliver en måde, hvorpå det specifikke bliver en særlig optik at se verden på. Situeret parathed på det domæneinterne niveau vedrører dermed, om de studerende kan gennemskue den viden og de færdigheder, der er brug for i forhold de enkelte faglige områder i og på tværs af situationer.
Et vigtigt perspektiv bliver fra en læreruddannelsesoptik altså, at de studerende kan skelne og frembringe den viden, der er relevant i forhold til den givne situation og de betingelser, der stilles på det aktivitetsinterne og –rammesættende niveau. Eksempler kunne være at anvende og resituere aktiviteter fra modulundervisningen i forsøgsklassen, som det er tilfældet i den tredje didaktiske analyse, hvor studerende på forskellig vis inddrager *Be-*

rettermodellen og *fortællestafet*. Her bliver det nødvendigt, at de studerende er opmærksomme på, at der på et domæneinternt niveau er forskel på, hvorledes *Berettermodellen* som et fagligt greb giver og begrænser forskellige læringsmuligheder.
På læreruddannelsen befinder de studerende sig i en læringsposition, hvor de både skal tilegne sig den domænespecifikke viden, der hører til faget, som et videnskabsfag og samtidig også viden, der knytter sig til fagdidaktikken. Der er tale om et komplekst sammenspil mellem disse, når de studerende skal koble det, de lærer i uddannelsen, sammen med den undervisning, de skal gennemføre i forsøgsklassen.

I analyserne er der flere eksempler på, hvorledes de studerende er udfordrede på det domæneinterne niveau, og at dette hænger sammen med de forudsætninger, de har fra tidligere situationer. I den sjette analyse fremkommer dette blandt andet ved, at de studerende giver udtryk for, at de er udfordrede af selv at være i gang med at tilegne sig den faglighed, som de bliver bedt om at undervise i. De understreger, at transformationer her er komplekse, og at de koblinger, som kræves, er afhængige af erfaringer i forhold til at vurdere, hvilken specifik viden, der er relevant, og i hvilken form den skal omskabes.

Der er ligeledes eksempler på, at de studerendes deltagelse på læreruddannelsen er fokuseret omkring, at de kontinuerligt udvikler sig som dansklærere og dermed over tid ser verden gennem specifikke perspektiver. Når de studerende deltager i forskellige aktiviteter, griber de tilbage til tidligere situationer, der giver dem mulighed for at engagere sig:

> H: Du ((henvender sig til mig)) skal tænke på, at vi har jo lært rigtig, rigtig meget, før du kom, så mange af de ting, vi bruger, er jo ikke kun fra det, vi lærer lige nu. Men vi trækker rigtig meget på ting, vi HAR lært.
>
> (Bearbejdet uddrag 2016_Gr2_DS_1)

Som det udtrykkes i uddraget, udvikler de studerende over tid dispositioner og deltagelsesmønstre, der giver dem mulighed for at engagere sig fagligt, både ved at følge specifikke metoder (procedurefølge) og gennem anvendelsen af fagteori og fagdidaktik, som afsæt for deres handlen (begrebsforståelse).

Det bliver i den femte (og sjette) analyse endvidere tydeligt, at de mere uerfarne studerende gengiver teorierne retrospektivt i deres refleksioner, hvorimod de studerende, der allerede har erfaringer med praksis og kommer med en faglig ballast, giver udtryk for, at koblingerne mellem modulets fagteoretiske områder og undervisning i skolepraksis sker kontinuerligt for dem.

Situeret parathed på det domæneinterne niveau afspejler de studeredes dispositioner i forhold til at gennemskue, hvilken faglig viden og hvilke færdigheder der er behov for i forhold til at kunne fordybe sig i de indholdsområder, der knytter sig til de faglige aktiviteter inden for de givne rammer. Det betyder, at de studerende skal være opmærksomme

på, hvorledes det rammesættende niveau er med til at forandre de betingelser, der stilles på det domæneinterne niveau, som det eksempelvis er tilfældet i tredje analyse, og at de kan tilpasse aktiviteter og det faglige niveau tilsvarende.

6.2 At designe for transformationer af faglig viden

Med afsæt i studiets analyser af de studerendes transitioner mellem modulundervisningen og praksisafprøvningerne samt de afprøvede designløsninger har projektet bidraget med viden og erfaringer, der peger på, at de studerende, på trods af forsøget på at skabe mindre og mere overskuelige koblingspunkter, fortsat var udfordrede – særligt på at skabe sammenhænge på tværs af det domæneinterne niveau.
I det følgende vil jeg opsummerende og med afsæt i de opmærksomhedsfelter, jeg fremhæver i kapitel fem, pege på en række *designprincipper*, der er fremkommet på bagrund af projektet. Jeg vil fremhæve potentialer og barrierer, som jeg finder relevante i forhold til didaktiske designs, der har til formål at skabe faglige videnstransformationer gennem kollaterale transitioner mellem professionsuddannelse og -praksis.
Dermed imødekommer jeg et af de krav, der er indlejret i DBR som metodologi, nemlig at bidrage med viden om og komme med anbefalinger til designprincipper, der kan danne afsæt for yderligere afprøvning, forskning og evalueringer af andre forskere og praktikere. Designprincipper forstår jeg som guidelines, der lægger op til designerens fortolkninger i forhold til sin lokale praksis. Meningen er derfor ikke, at der opstilles færdige plug-and-play-løsninger, eller at der dikteres en korrekt praksis. Derimod fremhæves forskellige muligheder og kvaliteter hos de enkelte designløsninger, der kan indtænkes i forhold til at styrke de studerendes transformationer gennem deltagelse i og på tværs af forskellige praksisser.

De designprincipper, der fremhæves i det følgende er:

- Design af simuleringssituationer.
- Design af observationssituationer.
- Design af praksissituationer.
- Design af refleksionssituationer.

De fire principper er bud på guidelines og opmærksomhedsfelter i forhold til at understøtte transfer, transformationer og resituering af viden og udviklingen af de studerendes situerede parathed. Dette forudsætter, at der skabes muligheder, men også nødvendighed for transformationer i og på tværs af praksisser. Intentionen er derfor at pege på designprincipper, der gennem forskellige situationer skaber muligheder for lærings- og deltagerbaner, hvor studerende udvikler deltagelsesmønstre og –identiteter samt dispositioner

i og for praksis. Erfaringer fra projektet indikerer, at de studerende finder mening i aktiviteter, når disse har en praksisforankring enten i modulundervisningen eller i forsøgsklassen.

6.2.1 Simuleringssituationer

Simuleringssituationer indbefatter simuleringer af forskellige elementer ved den professionelle lærers praksis. Der kan eksempelvis være tale om planlægningsaktiviteter, produktion af læringsressourcer og "som om"-klasserumssimuleringer. Simulationssituationer bygger på følgende overordnede designprincipper:

- Skabelsen af et læringsmiljø, der simulerer lærerens praksis. Dette kan gøres gennem forskellige scenarier, hvor studerende agerer eller rollespiller den professionelle lærer.

- Aktiviteter, der understøtter og nødvendiggør opmærksomhed og refleksion over, hvilke kompetencer, der er nødvendige for at omskabe akademisk viden til en fremtidig skolepraksis.

- Aktiviteter, der understøtter udviklingen af fagdidaktiske kompetencer gennem praktiske øvelser.

- Organisering i gruppearbejde, professionelle læringsfællesskaber, som afsæt for drøftelser af fagdidaktiske problemstillinger.

Planlægningsaktiviteter

Disse kan eksempelvis omfatte aktiviteter, hvor der i grupper planlægges mindre forløb eller undervisningsaktiviteter for eleverne. Særlige potentialer kan her være, at der skabes muligheder for at synliggøre og aktivt at drøfte de betingelser, der udgør de enkelte situationer i forhold til både faglige, fagdidaktiske og sociale perspektiver i praksis. Planlægningsaktiviteter har til hensigt at støtte de studerende i at engagere sig fagdidaktisk og etablere sammenhænge mellem det domæne- og det aktivitetsinterne niveau. Samtidig har planlægningsaktiviteter med et konkret sigte potentialer i forhold til at skabe fokus på den målgruppe, der planlægges for, og gennem et anvendelsesorienteret sigte at understøtte studerende i at skabe koblinger til praksis.

Produktion af læringsressourcer

Produktion af læringsressourcer omfatter studerendes skabelse af didaktiserede, elevorienterede og stilladserende tekster. Et potentiale i denne type af aktiviteter er, at der skabes opmærksomhed på, hvorledes læringsressourcer kan mediere elevernes læringsproces. Et særligt opmærksomhedspunkt kan være, at designet rummer mulighed for drøftelser omkring forskelle mellem modulundervisningen og skolepraksis på det domæneinterne niveau. Dette kan muliggøre, at de studerende bliver opmærksomme på, hvorledes faget

omsættes fra videnskabelige discipliner til skolefag. Produktionen af læringsressourcer omfatter både arbejde med analyser og didaktisering af fagteori. Ydermere indbefatter produktion af læringsressourcer kommunikative formidlingskompetencer og færdigheder i at anvende forskellige værktøjer, eksempelvis PowerPoint, SMARTboards og andre læremidler. Et særligt opmærksomhedspunkt kan her være, at der skabes muligheder for at drøfte, hvorledes fagteorien konkret omsættes til undervisning af elever på specifikke klassetrin, således at der for de studerende skabes pejlemærker og bevidsthed om eksempelvis, hvilke begreber der er relevante at inddrage i forhold til elevernes arbejde med et fagligt indholdsområde.

"Som om"-klasserumssimuleringer
Klasserumssimuleringer skal ses som undervisnings- og formidlingssituationer der gennemføres og efterfølgende drøftes. Der kan være tale om gennemførelse af forskellige faglige aktiviteter eller formidlingssituationer som eksempelvis CL-strukturer, læseteater eller traditionel klasserumsundervisning. Et potentiale er, at der skabes muligheder for, at de studerende inden for trygge rammer kan få erfaringer og oplevelser af, hvad det kræver både som lærer, men også som elev, at deltage i bestemte faglige aktiviteter og problemstillinger. Der kan skabes muligheder for at opleve og drøfte sammenhænge mellem det aktivitetsinterne og domæneinterne niveau samt drøftelser over betingelser på det aktivitetsrammesættende i forhold til lærer- og elevrelationer, klasserumsledelse samt kommunikative kompetencer. Denne form for simulationer kan understøtte de studerende i at forberede sig på fremtidige undervisningssituationer.

På baggrund af projektets erfaringer er et vigtigt opmærksomhedspunkt i forbindelse med de ovenstående simuleringssituationer, at det didaktiske design lægger op til både analyser og refleksioner over simuleringsaktiviteterne i relation til praksis, således at aktiviteterne opleves som relevante i forhold til afprøvninger i en fremtidig praksissituation. Der er, som jeg har redegjort for, eksempler på, at den manglende fokus herpå kan lede til, at studerende ser aktiviteter som isolerede og uden sammenhæng til de fremtidige praksisafprøvninger.

6.2.2 Observationssituationer

Observationssituationer kan muliggøre etableringen af deltagelsesformer, der situerer de studerende i reelle praksisafprøvninger, hvor de observerer andre medstuderende i konkrete undervisningssituationer. Der kan skelnes mellem observationer som afsæt for didaktisk analysearbejde eller som forberedelse på egne praksisafprøvninger.

Observationssituationer bygger på følgende overordnede designprincipper:

- At understøtte studerende i at give hinanden inspiration og feedback i forbindelse med undervisning.

- At fremme kritisk og konstruktiv refleksion over situationelle betingelser i og mellem hhv. modulundervisningen og forsøgsklassen.

- At indlejre støttestrukturer i form af eksempelvis observationsskemaer, der fremmer specifikke faglige og fagdidaktiske problemstillinger.

Observationer som forberedelse til egen praksisafprøvning
En måde at forberede de studerendes egne praksisafprøvninger på kan ske gennem undervisningsobservationer i forsøgsklassen. Potentialer kan her være, at de inspirerer de studerende, men også synliggør forskellige aspekter ved undervisningen fx relationsarbejde, klasserumsledelse og kommunikationsstrategier. Observationer som forberedelse til fremtidige grænsekrydsninger rummer potentialer for, at studerende får øje på nogle af de rammebetingelser, der udgør undervisningen i forsøgsklassen, herunder eksempelvis det fysiske læringsmiljø, elevernes forudsætninger og nogle af de kulturelle koder, der præger dagligdagen i klassen. Derudover skabes der muligheder for, at studerende kan få indblik i nogle af de forudsætninger, der skal til for at undervise i praksis. En særlig udfordring, der fremkom i projektet, var at skabe et fokus og en systematik hos de studerende, således at observationerne fik en faglig relevans. Dette kan eksempelvis gøres ved, at der i samarbejde mellem lærer, underviser og studerende udarbejdes observationsskemaer, der har fagspecifikke opmærksomhedspunkter.

Observationer som afsæt for didaktiske analyser
De studerende påpeger i projektet, at undervisningen er teoritung, og at det er op til dem selv at skabe koblinger mellem teori og praksis. Inddragelsen af de studerendes observationer samt forskellige former for empiri (fx indsamlede lyd- eller videooptagelser) kunne være en måde, hvorpå praksisnære problemstillinger kunne tages op i modulundervisningen. Potentialer ved denne designløsning kunne være muligheden for, at der etableres systematiske analyser og efterfølgende drøftelser, der kan synliggøre faglige og fagdidaktiske problemstillinger, der blev observeret i forsøgsklassen.
Dette kunne på et rammesættende niveau skabe muligheder for koblinger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen på en anden måde, end når underviseren eksempelvis inddrager mere generiske eksempler. Gennem inddragelse af de studerendes praksisafprøvninger som cases i modulundervisningen er det muligt at skabe et ejerskab og derigennem øge de studerendes faglige engagement samt skabe progression mellem gruppernes afprøvninger.

Erfaringer fra projektet peger på, at observationssituationer potentielt kan være med til at understøtte studerendes grænsekrydsninger ved at skabe opmærksomhed omkring det aktivitetsrammesættende niveau, og hvorledes der på dette niveau er betingelser, der har betydning for planlægning af aktiviteter og udvælgelse af fagligt indhold. Observationerne viste sig at rumme muligheder for efterfølgende at drøfte konsistens samt realiseringsmuligheder i forhold til egne designs. Et opmærksomhedspunkt, der trådte frem i

projektet, var nødvendigheden af at etablere tydelige fokuspunkter for de studerendes observationer, analyser og efterfølgende drøftelser. Disse bør både rumme et blik for faget som videnskabsfag og som skolefag, således at de studerende bliver opmærksomme på de ligheder og forskelle, der er mellem dem og kan indtænke disse som en del af deres planlægning og senere gennemførelse.

6.2.3 Praksissituationer

Praksissituationer skal her forstås som situationer, hvor studerende befinder sig i en konkret skolepraksis med henblik på undervisning af elever. Herigennem etableres situationer, der muliggør transformationer af deltagelsesformer og faglig viden mellem modulundervisningen og forsøgsklassen.

Praksissituationer bygger på følgende overordnede designprincipper:

- At skabe et læringsfællesskab gennem gruppearbejde, hvor oplevelser og fagdidaktiske problemstillinger drøftes.

- At skabe muligheder for transfer, transformationer og resituering af viden mellem praksisser.

- At skabe muligheder for oplevelser og erfaringer som professionel lærer i et autentisk klasserum og læringsmiljø.

- At udvide rammesætningen for aktiviteter i henholdsvis professionsuddannelse og –praksis således, at de fremstår som relevante for hinanden.

Bevægelsen gennem kollaterale transitioner imellem uddannelse og praksis viste sig i projektet at være en frugtbar måde, hvorpå de studerende kunne opleve og tilegne sig erfaringer fra praksis.
Et vigtigt opmærksomhedspunkt var at få italesat fagdidaktiske problemstillinger og fremhævet faglige perspektiver ved undervisningen.
Refleksioner og bearbejdning af de nye, tilegnede erfaringer og oplevelser viste sig som vigtige. Etableringen af støttestrukturer, der giver de studerende mulighed for at fokusere på hhv. sociale positioneringer på det aktivitetsrammesættende niveau, oplevelser af personlige kompetencer til at undervise (aktivitetsinternt niveau) samt faglig viden (domæneniveau) kunne rumme væsentlige potentialer for at udvikle de studerendes situerede parathed. Ved at designe støttestrukturer, der anvendes både forud for og efter gennemførelsen, er der mulighed for at skabe øget fokus på de betingelser, der opleves, og de transformationer, der er nødvendige.

Erfaringer fra projektet peger ligeledes på, at det er af betydning, at der i det didaktiske design skabes tydelige og eksplicitte sammenhænge mellem planlægningsaktiviteter og

praksisafprøvningerne. Dette kan eksempelvis gøres gennem en dybere forankring af samarbejde mellem de studerende og underviseren på professionsuddannelsen samt læreren i forsøgsklassen, hvor der planlægges forløb i fællesskab.

Der kan ligeledes fokuseres på at synliggøre, at den undervisning, der gennemføres i modulundervisningen, og de aktiviteter der gennemføres i forsøgsklassen, bidrager med vigtig viden, som er relevant og operationalisérbar begge steder. Herigennem kan der skabes muligheder for, at de studerende bliver opmærksomme på ligheder og forskelle mellem de to praksisser, og hvordan aktiviteter og indhold har forskellige potentialer og begrænsninger i henholdsvis modulundervisningen og forsøgsklassen.

6.2.4 Refleksionssituationer

Refleksionssituationer skal forstås som situationer, hvor studerende i grupper reflekterer over planlægnings- og undervisningsaktiviteter i forhold til konkrete praksisafprøvninger.

Refleksionssituationer bygger på følgende overordnede designprincipper:

- At understøtte de studerendes refleksioner i forhold til både fagteoretiske, fagdidaktiske og personlige erfaringer.

- At skabe situationer, der muliggør etableringen af et fagligt sprog omkring situationelle betingelser og imødegåelsen af dem.

- At skabe opmærksomhed hos de studerende på deres egne transformationer af faglig viden og deltagelsesformer.

Didaktiske samtaler

Erfaringer fra projektet indikerede, at didaktiske samtaler som afgrænsede dialoger, der gennemføres i direkte forlængelse af praksisafprøvningen, var en frugtbar mulighed for at italesætte umiddelbare oplevelser. De studerende påpeger, at der modsat refleksionsaktiviteter i modulundervisningen var mulighed for at fokusere mere snævert på en faglig, fagdidaktisk problemstilling eller en personlig oplevelse i den gennemførte undervisning.

En udfordring viste sig at være at få de studerendes drøftelser struktureret hensigtsmæssigt, således at der blev fastholdt et fokus på det faglige. Et opmærksomhedspunkt er derfor, hvorledes samtalerne kan struktureres og organiseres, så de studerende fastholdes i forhold til at drøfte specifikke faglige og fagdidaktiske problemstillinger.

De didaktiske samtaler rummer et analytisk potentiale. Gennem analyser af klasserumsinteraktioner kan der skabes muligheder for at øge de studerendes opmærksomhed på de situationelle betingelser, der kendetegner skolepraksis, og hvad det kræver at agere i dem.

Eksempelvis kunne fokus være på sammenhængen mellem de studerendes didaktiske intentioner med aktiviteterne, og det, der faktisk sker. Opmærksomheden på mulige grunde til, at designet udfoldede sig på en bestemt måde i praksis, kan danne afsættet for ny viden eller erkendelser hos den studerende, der fremadrettet kan inddrages i planlægningen af undervisning.

Observationsgrupperne viste sig i projektet at være en ressource i forhold til de drøftelser, der kan udfolde sig i de didaktiske samtaler. Et opmærksomhedsfelt i denne designløsning kunne være at specificere deres fokus yderligere, således at indholdet i den didaktiske samtale yderligere skærpes og faciliteres. Gruppen, der underviser, er, som tidligere nævnt, underlagt handlingstvang og er derfor ikke på samme måde som observationsgruppen i en position, hvor de kan veksle mellem helhed og detalje eller følge bestemte klasserumsmønstre. Observationsgrupperne rummer derfor en mulighed for at bidrage med værdifulde perspektiver i de didaktiske samtaler, som de medstuderende ikke selv ser.
Didaktiske samtaler viste at være gode til evalueringer af den gennemførte undervisning, men også, at de kunne være inspirerende i forhold til fremtidig planlægning. Et opmærksomhedspunkt i forhold til samtalerne kunne være, hvorledes de drøftelser og pointer, der fremkommer under samtalerne, fastholdes og tages op i andre sammenhænge.

Fremlæggelser i modulundervisningen
Fremlæggelser i modulundervisningen med afsæt i praksisafprøvningerne er en mulighed for at hæve refleksioner fra praksis op på et mere generelt niveau, hvor underviseren kan støtte de studerende i kritiske analyser og refleksion over deres designs, planlægningsproces og gennemførelsen af undervisningen i forsøgsklassen.

Med afsæt i erfaringerne fra projektet er et opmærksomhedspunkt at gå fra generelle beskrivelser af den gennemførte undervisning til faglig fokuserede drøftelser af fagdidaktiske problemstillinger. Herigennem kan der skabes muligheder for, at de studerende udvikler deres analytiske kompetencer. Et yderligere opmærksomhedspunkt, der i projektet viste sig at rumme et væsentligt potentiale, var at invitere læreren ind i dette refleksive rum i modulundervisningen. Læreren bidrog med et særligt blik for det aktivitetsrammesættende niveau og den læringskultur, der kendetegnede forsøgsklassen. Læreren kunne med sit praksisblik derfor påpege og supplere med andre vinkler og fortolkninger i forhold til det, der havde udfoldet sig i praksisafprøvningerne. Samspillet mellem studerende, underviser og lærer kan derfor rumme særlige muligheder for at synliggøre sammenhænge mellem de to praksisser og etableringen af et fagsprog, både om faglige og fagdidaktiske problemstillinger, men også om didaktiske designs som formgivning af læringsmuligheder. Et særligt fokus kunne her være, de enkelte didaktiske designs iboende kvaliteter i forhold til elevernes læring og de situationelle betingelser, der udgør undervisningssituationen eller de implikationer, der er forbundet med realiseringen af dem i en levende praksis.

6.3 Sammenfatning

I ovenstående kapitel har jeg i første del redegjort for situeret parathed som et begreb, der er fremkommet på baggrund af studiets analyser og bearbejdning af empiri. Jeg har vist, hvorledes situeret parathed kommer til udtryk på det aktivitetsrammesættende, aktivitetsinterne og domæneinterne niveau og skal forstås som en udviklingsproces, hvor studerende på baggrund af socio-epistemiske forhandlinger og måder at engagere sig fagligt på udvikler dispositioner samt deltagelsesmønstre og –identiteter, der er afgørende for, hvorledes de bliver opmærksomme på og griber de muligheder, nye situationer rummer.
Begrebet er under udvikling, men rummer et opmærksomhedsfelt i forhold til at designe for studerendes professionsudvikling og –læring ved, at der fokuseres på en række forudsætninger hos den studerende, der er afgørende for, hvorledes viden og deltagelse transformeres mellem situationer.

Jeg har givet en række bud på designprincipper, der rummer potentialer for udviklingen af situeret parathed gennem adgangen til situationer, hvor der både skabes opmærksomhed på og behov for transformationer af faglig viden. Designprincipperne rummer potentialer, der på forskellig vis både nødvendiggør og skaber reelle muligheder for transformationer af faglig viden. De bygger på en antagelse om, at det ikke er nok alene at skabe *muligheder* for, at transformationer *kan* ske, men at der i højere grad er behov for mere systematisk at skabe designs, der betinger, at studerende både *lærer at* transformere og konkret *gør det* i praksis.
Designprincipperne, der præsenteres, er derfor fremhævet for at give bud på, hvorledes designs for transformationer af faglig viden ud over organiseringer og rammesætninger af bevægelser mellem uddannelse og praksis også må indebære blik og tiltag, der skaber konkrete deltagelsesformer, hvor situeret parathed på de forskellige kontekstuelle niveauer udvikles.

Kapitel 7 – Konklusion og invitation til videre forskning

I det følgende kapitel opsummeres afhandlingens forskningsmæssige bidrag på baggrund af studiets undersøgelser og analytiske fund. Herefter sammenfattes afhandlingens delkonklusioner og disse diskuteres. Kapitlet afrundes med et perspektiverende afsnit, hvor jeg vil pege på opmærksomhedspunkter, der inviterer til videre forskning.

7.1 Afhandlingens bidrag

Afhandlingen bidrager med svar på spørgsmålet om, hvad der kendetegner lærerstuderendes transformationer af faglig viden i grænsekrydsningen mellem professionsuddannelse og professionspraksis, samt hvorledes didaktiske designs kan understøtte dette.

Afhandlingen leverer derudover beskrivelser af specifikke designløsninger og beskriver, hvorledes disse har understøttet eller udfordret de studerende i at omskabe viden mellem henholdsvis modulundervisningen på læreruddannelsen og praksisafprøvninger i en forsøgsklasse i folkeskolen.

Afhandlingens forskningsbidrag kan opsummeres på følgende måde:

Et opdateret blik på forskningsfeltet

I kapitel to har jeg udarbejdet et opdateret litteraturreview, der gør status på transferforskningen og relaterer den internationale forskning til de forskningsfelter, der i nyere tid tager transferbegrebet op i Danmark. Det transferteoretiske afsæt anvendes som afsæt for min egen teoretiske positionering. Der trækkes tråde til en sociokulturel teori, hvorfra jeg argumenterer for, at transformation af viden skal ses som tæt forbundet til meningsskabende deltagelsesprocesser, der involverer resituering af viden og deltagelsesmønstre på tre kontekstuelle niveauer. Samlet leverer kapitlet dermed en analytisk ramme, der kan bidrage til fremtidige undersøgelser af studerendes videnstransformationer og deltagelsesmønstre på tværs af situationer.

Forståelse af didaktisk design

Ud over et litteraturreview udgør kapitlet 2 det udgangspunkt, hvorfra studiet bidrager med en måde at forstå de studerendes designprocesser på. Fra et fagdidaktisk perspektiv argumenterer jeg for, at designprocesser i professionsuddannelsen integrerer designbegrebet både som genstand for kritisk analyse, formgivning af et produkt og realisering i praksis.

Gennem mit teoretiske afsæt argumenterer jeg dernæst for, hvorledes didaktiske designs med faget som omdrejningspunkt forudsætter, at de studerende foretager en række faglige og fagdidaktiske valg og begrundelser, der betinger transformationer af den viden, de har tilegnet sig og udviklet i modulundervisningen.

Empiriske analyser
Afhandlingen bidrager med en række didaktiske analyser, der er empirisk baserede. De didaktiske analyser bidrager med besvarelsen af forskningsspørgsmålets første del, nemlig kendetegnene for de studerendes transfer, transformationer og resituering af viden på tværs af modulundervisningen og forsøgsklassen.
De didaktiske analyser i afsnit 4.1, 4.2 og 4.3 behandler hver sin del af de studerendes deltagelsesbaner i forbindelse med praksisafprøvningerne i forsøgsklassen. De belyser, hvorledes de implementerede designløsninger på både individuelt, intersubjektivt og institutionelt plan skabte betingelser for de studerendes transformationer af viden og deltagelsesmønstre.

I afsnit 4.1 analyseres de studerendes undervisningsplanlægning gennem arbejdet med de deltagelsespligtige opgaver.
Analyserne viste, at de studerende primært anså planlægning som en skolastisk opgave og ikke et initierende skridt mod praksis. Den deltagelsespligtige opgave og de udviklede støttestrukturer understøttede ikke de studerendes koblinger til praksis, men fastholdt dem derimod i positioner som studerende på en akademisk uddannelse. Dette kom bl.a. til udtryk ved, at flere grupper undlod at designe en undervisningsplan, hvilket indikerede, at de anså undervisningsplanen som noget, der i højere grad var vigtig i uddannelsessammenhænge end i professionspraksis.
Analyserne viser ligeledes, at de studerende var udfordrede i forhold til at operationalisere fagets teorier i forbindelse med planlægningen. Dette prægede deres faglige og fagdidaktiske begrundelser, der fik karakter af at være mekaniske reproduktioner frem for planlægningskriterier for faglig undervisning. Analyserne pegede endvidere på, at de studerendes udfordringer var et udtryk for manglende forudsætninger i forhold til at afgøre, hvilke fagteoretiske perspektiver, der var forbeholdt lærerens metaperspektiver på undervisningen, og hvilke der var beregnet som et faglig afsæt i danskundervisningen.

I afsnit 4.2 blev de studerendes praksisafprøvninger i forsøgsklassen det primære fokus. Her viste analyserne, hvorledes de studerendes transformationer kom til udtryk gennem etableringen af et faglig rum i undervisningen i forsøgsklassen. Analyserne pegede på, at måden, hvorpå det faglige rum etableres, var en dobbeltrettet proces mellem forhandlinger af læringspositioner og faglige forudsætninger hos deltagerne. Analyserne pegede på, at etableringen af det faglige rum var vigtig for de læringsprocesser og interaktioner, der udfoldede sig i undervisningen, og at de studerendes faglige usikkerhed medførte udfordringer i forhold til aktiviteternes faglige legitimering og realisering.
Endvidere peger analyserne på, at de studerendes forskellige erfaringsmæssige forudsætninger havde betydning for den interaktion, der udfoldede sig mellem dem i forbindelse med praksisafprøvningerne. Analyserne viste, at grupperne i høj grad trak på de studerende, der havde erfaringer som professionspraktikere. Dette medførte udviklingen af del-

tagelsesmønstre og –identiteter, der afspejlede et mesterlæreforhold, hvor de erfarne studerende indtog stærke positioner samtidig med, at de mindre erfarne blev fastholdt i positioner, hvor de fulgte anvisninger og procedurer.

I afsnit 4.3 analyseres de studerendes refleksioner over deres praksisbesøg. Analyserne viser, at de studerende primært var optagede af at få personlige oplevelser og erfaringer i klasserummet, frem for at eksperimentere med fagets teorier og indhold. Dette fokus resulterede i, at gruppernes refleksioner primært tog afsæt i beskrivelser af aktiviteter og genfortællinger af praksis, og at teorien retrospektivt blev koblet på praksis som legitimerings- og argumentationsgrundlag i modulundervisningen. Analyserne pegede endvidere på, at de studerende oplevede, at de selv var ansvarlige for at etablere koblinger mellem uddannelse og praksis. Disse koblinger blev udfordret af, at de studerende befandt sig i en læringsproces, hvor de selv var i gang med at skulle forstå det faglige indhold. De studerende påpegede generelt, at modulundervisningen oplevedes som teoritung, og at manglende erfaringer med undervisning gjorde det svært at etablere de koblingspunkter, der blev forventet af dem.

Designanalyser
I kapitel fem bidrager afhandlingen med videre analyser og diskussioner af de designløsninger, der er udviklet og redesignet som en del af interventionsforløbet. Her tages anden del af forskningsspørgsmålet op, og designløsningerne diskuteres. Der peges på forskellige kvaliteter hos de enkelte designs, og hvorledes disse enten understøtter eller udfordrer de studerendes transformationer af faglig viden. Grundlæggende viser udviklingen fra første til anden iteration at designløsningerne rummer en række positive kvaliteter, men samtidig ses et behov for, at yderligere redesigns er nødvendige i forhold til udvidelsen af rammerne mellem modulundervisningen og forsøgsklassen samt etableringen af synlige koblingspunkter mellem disse praksisser.

Konceptualisering og designforbedringer
I kapitel seks bidrager afhandlingen med begrebet *situeret parathed*, der påpeger de forudsætninger, der skal til for at studerende bliver opmærksomme på og handler i forhold til de situationelle betingelser, der udgør nye situationer og praksisser. Sammen med de kontekstuelle niveauer, der præsenteres i afsnit 2.3, kan begrebet anvendes både analytisk og designmæssigt til at skabe opmærksomhed i forhold til formgivningen af didaktiske designs, der skal understøtte studerendes transformationer samt resituering af viden, deltagelsesmønstre og identiteter. Kapitlet bidrager yderligere med konkrete forslag til designprincipper og løsninger, der med afsættet i projektets analytiske fund kan ses som en videreudvikling af de eksisterende designløsninger i projektet eller som afsættet for nye.

7.1.2 Konklusion og diskussion af studiets fund
På baggrund af analyserne i kapitel fire kan det konkluderes, at de studerendes transformationer af faglig viden mellem modulundervisningen og forsøgsklassen var kendetegnet

ved, at de på forskellige kontekstuelle niveauer skulle imødegå situationelle betingelser, der konstituerede praksis. Den viden og kunnen, som de studerende udviklede i modulundervisningen, måtte transformeres og tilpasses den virkelighed de mødte i forsøgsklassen. En forudsætning herfor var, at de kunne genkende tværgående ligheder og forskelle på både det aktivitetsrammesættende niveau, det aktivitetsinterne niveau samt domæneniveauet. Fra et læreruddannelsesperspektiv, hvor de studerende forventes at skabe sammenhænge mellem faglig teori og praksis, var de studerendes transformationer præget af faglig usikkerhed og manglende dispositioner i forhold til at koble fagets teori til en undervisningspraksis. Dette kom både til udtryk i planlægningsprocessen, gennemførelsen i forsøgsklassen og i de refleksioner over egen deltagelse i praksis, som de studerende skulle fremlægge i forbindelse med modulundervisningen.

I planlægningsfasen kom de manglende koblinger til praksis bl.a. til udtryk ved, at de studerende i deres undervisningsplaner og ressourcer ikke havde et rettet blik mod praksis, men derimod bevægede sig på et teoretisk, abstrakt plan, der i højere grad var rettet mod institutionelle forventninger på uddannelsen. Deres propositionelle viden var kendetegnet ved at være teoretisk deskriptiv frem for operationaliseret i forhold til undervisningen i forsøgsklassen. Selv om de studerende fandt det vigtigt, at det var fagets teorier, der rammesatte aktiviteter i skolen, var de i deres didaktiske designs generelt ikke opmærksomme på at følge dette til dørs i praksis. Det efterlod et indtryk af, at de faglige videnstransformationer i forhold til fagdidaktiske begrundelser og legitimeringer af indhold, tekster, aktiviteter og emner, havde karakter af direkte applicering af teori fra bogen, frem for den praksisrettethed, opgaven lagde op til. Dette hang, ifølge de studerede selv, sammen med, at de dels manglende erfaringer med undervisning i skolepraksis, og dels at de selv var i gang med at etablere en begyndende forståelse for det faglige indhold.

Praksisafprøvningerne bar præg af et fravær af et teoretiske afsæt for undervisningen, og der var mere fokus på aktiviteten i sig selv end de faglige og fagdidaktiske potentialer, der lå i det emne eller indhold. I forsøgsklassen var de studerenes videnstransformationer kendetegnet ved, at afprøvninger af undervisningsmetoder og -organisering af aktiviteter blev dominerende, hvorimod fagteori og fagdidaktiske begrundelser for deres valg trådte i baggrunden. Generelt anså de studerende aktiviteterne i modulet og forsøgsklassen som adskilte, frem for sammenfaldende. Der var dog også eksempler, som dem, der fremhæves i afhandlingen, hvor studerende tog aktiviteter fra undervisningen og applicerede disse i forsøgsundervisningen. De studerendes videnstransformationer var her kendetegnede ved, at de gennem deres praksisviden fra aktiviteterne i modulundervisningen forsøgte at orkestrere deres egen og elevernes deltagelse omkring forskellige indholdsområder. Eksemplerne, der fremhæves i afhandlingen, viser at aktiviteterne ikke lod sig direkte overføre, men derimod krævede, at de studerende tilpassede dem til den nye praksis. Denne tilpasning var bl.a. betinget af etableringen af *et fagligt rum*, hvor de studerendes propositionelle viden (domæneniveau) og praksisviden (aktivitetsinterne niveau) konstituerede og medierede indholdet. Dette var afgørende for de positioner og interaktioner, der udfoldede sig, og det faglige udbytte af aktiviteterne.

Fraværet af ekspliciteringen af fagteoretiske forankringer i undervisningsplaner og i gennemførelsen hos nogle studerende, kan ikke forklares ved, at de ikke besidder en teoretisk viden. De studerendes kommunikative handlinger i klasserummet viser, at de til en vis grad har denne viden, når eksempelvis faglige begreber og termer kommer i spil. Selv om disse ikke udfoldes tilbundsgående sammen med eleverne, er det tegn på, at de studerende har en propositionel viden, der til en vis grad medierer deres handlinger og interaktioner med eleverne. En mulig tolkning på den manglende fagteoretiske dybde kan være, som de studerende gav selv udtryk for i de didaktiske samtaler, at de var særligt optagede af at tilegne sig praksis- og erfaringsviden i forhold til det *at stå foran en klasse* og i mindre grad at afprøve og eksperimentere med den teoretiske i viden i praksis. Følges denne tolkning, har de studerende et helt andet mål med praksisafprøvninger end dem, projektet har lagt op til. Det betyder ikke, at de studerende ikke transformerer viden, men at transformationerne i højere grad retter sig mod udviklingen af en overordnet professionsidentitet som lærer, end specifikt som faglærer. En anden mulig tolkning kan være, at de studerende oplever de situationelle betingelser i forsøgsklassen på en måde, der legitimerer fraværet af teoretiske perspektiver. En indikation herpå er eksempelvis, når de studerende udtrykker usikkerhed i forhold til *om* og i så fald *hvilke* teoretiske perspektiver, der kan inddrages i undervisningen af elever på hhv. 5. og 6. klassetrin. Følges denne tolkning, bliver fraværet af de teoretiske perspektiver i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen et spørgsmål om, hvorvidt de studerende har en dikotomisk opfattelse af teori og praksisforholdet (Haastrup & Knudsen, 2015), hvor teori er noget, man læser om i bøgerne på uddannelsen, og praksis er noget, man gør på skolen. Det kan bidrage til en forklaring på, hvorfor forsøget på at skabe koblingsmuligheder mellem modulundervisningen og forsøgsklassen ikke lykkedes som intenderet. På trods af et forsøg på *expansive framing* (Engle, 2006; Engle m.fl., 2012) var de studerendes deltagelse præget af en kontinuerlig adskillelse mellem uddannelsen og skolen. Adskillelsen blev bl.a. synlig i forbindelse med de didaktiske designs, i form af stilladserende tekster til eleverne, der var en del af DPO1 i første iteration. På trods af, at underviseren kontinuerligt påpegede relevansen mellem opgaven og praksisafprøvningerne, blev de intenderede koblinger til praksis ikke skabt. Samme billede tegnede sig i forbindelse med de studerendes refleksioner over deres praksisbesøg. Undervisningen på modulet ansås af de studerende som en praksis med vægtning af en mere skolastisk forståelse af faglig og fagdidaktisk viden. Det handlede for dem i højere grad om at synliggøre, at der kunne skabes konsistens og refleksion *over* teorierne frem for *med* teorierne, hvilket kom til udtryk ved, at de studerende først skabte et teoretisk udgangspunkt for deres didaktiske designs efter gennemførelsen - det jeg i afhandlingen kalder *retrospektiv dokumentation og legitimering.*

På baggrund af analyserne i kapitel fem, kan det konkluderes at didaktisk design for transformationer af faglig viden gennem grænsekrydsninger nødvendiggør, at der ud over organiseringer og rammesætninger af bevægelser mellem uddannelse og praksis, også er fokus på udviklingen af deltagelsesmønstre og dispositioner, der giver de studerende for-

udsætninger for at realisere disse koblinger. Deres *situerede parathed* er en vigtig forudsætning for transformationer af deltagelse og faglig viden. Didaktiske designs må derfor tage højde for, hvorledes de studerende bliver opmærksomme på nye situationers indlejrede betingelser for deltagelse, og hvordan de bliver rustet til gennem socio-epistemiske forhandlinger at engagere sig fagligt og udvikle faglige deltagelsesmønstre- og identiteter i forhold til disse. De fire designløsninger (DPO1, DPO2, observationsgrupper og didaktiske samtaler) viste sig som både potentielle og begrænsende. Observationsgrupper og didaktiske samtaler viste sig som potentielle i forhold til medieringer af faglige samtaler mellem de studerende på baggrund af den netop oplevede praksis. Til forskel fra refleksionsaktiviteterne i forbindelse med DPO2, havde de studerende et mere fagligt fokus på kritiske analyser af undervisningssituationerne *gennem* fagteorien, frem for beskrivelser af praksis og refleksioner *over* teorien. Det dynamiske samspil mellem observationer og efterfølgende didaktiske samtaler viste sig dermed som transferfremmende og -medierende faktorer. De deltagelsespligtige opgaver som designløsninger var præget af, at de både rammesatte og muliggjorde grænsekrydsninger, men også skabte distance mellem modulundervisningen og praksisafprøvningerne, gennem deres mere skolastiske form. Det DPO'erne krævede var i højere grad, at de studerende selv kunne skabe koblinger mellem modulundervisningens indhold og praksisafprøvningerne på flere kontekstuelle niveauer. Dette skabte generelt udfordringer for de studerende, og en konklusion er derfor, at et øget fokus på situationelle betingelser i og på tværs af de to praksisser er en nødvendighed i forhold til udviklingen af de studerendes situerede parathed.

7.2 Invitation til videre forskning

Afhandlingen bidrager til en forståelse af den kompleksitet, der kendetegner de studerendes deltagelse og transformationer af faglig viden. Med afsæt i de afprøvede didaktiske designløsninger er potentialer og udfordringer i denne forbindelse blevet identificeret, og jeg vil heraf udlede følgende invitationer til videre forskning.

Etablering af forskningsprojekter med fokus på didaktiske designs, der fremmer studerendes faglighed som forudsætning for grænsekrydsninger

Afhandlingen skaber afsættet for yderligere undersøgelser af, hvorledes didaktiske designs kan udvikles i forhold til styrkelsen af de studerendes danskfaglighed i et grænsekrydsningsperspektiv. Afhandlingen argumenterer for, at de studerendes primære optagethed af, at opleve praksis og få erfaringer gennem almendidaktiske perspektiver som eksempelvis klasserumsledelse, har konsekvenser for den faglige kvalitet, de møder eleverne med. Det kræver faglighed at undervise i skolen, og som det fremgår af afhandlingen, kræver etableringen af det faglige rum, at de studerende er fagligt rustede, når de møder eleverne. Der er derfor behov for yderligere udvikling og undersøgelser af designs, der fremmer dette perspektiv. Et undersøgelsesfokus kunne være, hvorledes de studerende bliver fagligt bedre rustede til at etablere faglige rum i praksissituationer, således

at de bliver opmærksomme på, hvorledes deres praksisbesøg udvikler deres danskfaglighed.

Etablering af forskningsprojekter med fokus på didaktiske designs, der yderligere fremmer koblingen mellem modulundervisning og praksisafprøvninger i en forsøgsklasse

I afhandlingen påpeges nødvendigheden for at undersøge, hvorledes didaktiske designløsninger kan etablere stærkere koblinger mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Studiet har leveret fyldige beskrivelser af interventionen og de anvendte designløsninger. Disse kan med fordel tages op og videreudvikles på baggrund af projektets erfaringer. Der mangler i denne sammenhæng eksempelvis viden om, hvorledes en designløsning som den første deltagelsespligtige opgave kan designes, således at de studerende ikke fastholdes i uddannelsens kulturelt forankrede positioner og praksisformer, men skaber stærkere koblinger til praksis.

Etablering af forskningsprojekter, der afsøger alternative koblingsmuligheder mellem professionsuddannelse og –praksis

Afhandlingen åbner op for udvikling og undersøgelser af andre måder, hvorpå der kan skabes koblinger mellem professionsuddannelsen og professionspraksis.
Modulets kompetencemål afspejler høje krav til, hvad de studerende skal kunne – både i dybden på et beherskelsesniveau, men også i bredden gennem vidensområder.
Et opmærksomhedspunkt er, at modulets trinvise opbygning kan være en udfordring, idet der ikke nødvendigvis skabes mulighed for progression i de studerendes læringsbaner. Der er behov for at undersøge, hvorledes der fra et professionsdidaktisk perspektiv skabes muligheder for at fremme progressionen i modulundervisningen, når praksistilknytninger skal tænkes ind. Samarbejdet mellem professionshøjskoler og grundskoler blev gennem projektet øget, men afhandlingens bidrag peger samtidig på et behov for stærkere formalisering, kontinuitet og fokus på kvaliteten i praksissamarbejdet.

Etablering af forskningsprojekter, der undersøger studerendes situerede parathed i forbindelse med transfer, transformationer og resituering af viden og deltagelse mellem professionsuddannelse og –praksis

Afhandlingen er et argument for at have øget fokus på de studerendes situerede parathed og er dermed også en invitation til at tage dette begreb op forskningsmæssigt. Begrebet er fortsat under udvikling og anvendes som et analysebegreb i bl.a. Hachmann & Dohn (2018) samt Dohn & Hachmann (2019) i forhold til analyser af studerendes deltagelsesforudsætninger og evner til at transformere og resituere viden på tværs af læringssituationer. Afhandlingen inviterer derfor andre forskere til at tage begrebet yderligere op, diskutere og udfordre det i andre sammenhænge.

Kapitel 8 – Epilog

Afhandlingens form som monografi kan give anledning til at tro, at processen er foregået lineært. Det er den ikke. Et forskningsprojekt som det nærværende er komplekst og filtret. Der åbnes og lukkes mange døre undervejs, og herigennem udvides og afgrænses forskningshorisonten hele tiden. Mange spørgsmål og overvejelser, der er opstået undervejs, står stadig åbne for mig, selv om studiet er afsluttet.
Ved afhandlingens udgang vil jeg lade et par af disse tanker få plads.

Afhandlingen påpeger, at de studerende efterspørger flere erfaringer fra praksis, der kan hjælpe dem med at skabe forbindelser mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Et spørgsmål, der melder sig, er, hvorledes dette bedst muliggøres. Under projektets sidste iteration havde UA og jeg en række drøftelser, der kredsede om netop dette. Vi kom i tvivl om, hvorvidt de studerendes behov nødvendigvis omhandlede deres egen ageren i praksis, eller om det var et spørgsmål om at finde andre former for modelleringsmuligheder. De studerende var optagede af at finde "den rigtige måde" at undervise og formidle fagstoffet på samt hvordan den teori, der blev præsenteret, konkret kunne anvendes i praksis.
UA og jeg blev som en del af processen derfor optagede af tanken om *professionsuddanneren som faglig tekst*. Helt konkret gik overvejelserne på, hvorledes underviseren kunne blive en central rollemodel for gennemførelsen af god undervisning i mundtlighed i skolen. UA og jeg så en mulighed i, at modulunderviseren selv kunne gennemføre undervisning i forsøgsklassen, og de studerende observerede denne ud fra bestemte faglige perspektiver. Disse perspektiver kunne efterfølgende danne afsæt for faglige og fagdidaktiske diskussioner og problemstillinger i modulundervisningen.
Det interessante i denne sammenhæng ville være, på hvilken måde dette kunne danne afsættet for både en styrkelse af de studerendes faglighed og deres situerede parathed til selv at møde praksis gennem efterfølgende praksisafprøvninger.

En anden overvejelse er udfordringen i at ville sige noget generelt ud fra en undersøgelse, der bygger på et datamateriale, der giver et mangfoldigt billede. Det kan være svært at drage entydige konklusioner, når deltagerne er meget forskellige og har meget forskellige niveauer. Dette sætter spørgsmålstegn ved, om studiets fremgangsmåde har skabt blinde pletter. Jeg havde qua min egen professionelle baggrund en forestilling om, at udgangspunktet for de studerendes undervisning af eleverne i skolen tog afsæt i en didaktisk tænkning og rationalitet. Med andre ord, at det, der var planlagt, tog afsæt i bevidst faglig og didaktisk planlægning med belæg i de faglige og didaktiske teorier. Jeg havde en forestil-

ling om, at de studerende som kommende og snart færdiguddannede danskfagsdidaktikere[23] var i stand til fagligt at redegøre for de valg, der blev truffet i forhold til praksisafprøvningerne. Endvidere havde jeg en forestilling om, at jeg gennem deres refleksioner og handlinger kunne få indblik i, hvilke faglige perspektiver der optog dem, og hvorledes disse blev operationaliseret og afprøvet gennem transformationer mellem uddannelse og praksis.
Afhandlingen er begrænset til at give få temporære billeder på de studerendes udvikling og situerede parathed i forhold til at transformere viden og deltagelse mellem modulundervisningen og forsøgsklassen. Et spørgsmål er derfor, om jeg ville være kommet tættere på en forståelse af de studerendes situerede parathed ved at følge færre studerende på tværs af flere praksisser, både i læreruddannelsen og ud i professionspraksis?

Den sidste tanke, der gives plads til her, er, at det fortsat er uklart, hvilke motiver de studerende har i forhold til udviklingen af en professionsidentitet og faglighed. Jeg forudsætter i studiet, at de studerende ønsker at mestre og udvikle deres faglighed så godt som muligt og er motiverede for at gå i dybden med de udfordringer, de møder i uddannelsen. Dette er dog ikke en selvfølge. Forudsætningerne og motivationen for faglig udvikling er ikke givet. Det kan være, at opgaven har været for komplekst og krævende af dem. Det kan også være, at de var tilfredse med at blive undervist på en måde, hvor underviserne formidler faget, som de gengiver til eksamen. Det synes at være væsentligt at undersøge dette perspektiv og finde frem til, hvilke motiver og drivkræfter de studerende har i forhold til uddannelsens intention om at udvikle deres professionsidentitet gennem vekselvirkninger mellem professionsuddannelse og -praksis.

Et centralt mål for uddannelse er at give studerende forudsætninger, der er nyttige ud over de betingelser, der udgjorde den initierende læringssituation. Læring og udvikling sker ikke altid, som det er planlagt. Derfor er der i undersøgelser og analyser af sådanne fænomener brug for begreber, der kan gribe de processer, der udfolder sig, hvor deltagere frembringer viden, transformerer deres deltagelse og forhandler mening i situerede praksisser. Afhandlingen søger at levere en række opmærksomhedspunkter, der kan være med til at belyse dele af dette komplekse felt.

23 De studerende var på dette tidpunkt i gang med det tredje ud af i alt fire danskmoduler.

Referencer

Akker, J. J. H. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (red.). (2006). *Educational design research*. London; New York: Routledge.

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169.

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning, 5*(2), 153–173.

Albrechtsen, T. R. S., Carlsen, D., Hansen, R., Von Oettingen, A., Outzen, O., Søndergaard, L. B. & Thorgård, K. (2017). Universitetsskoler som initiativ til fastholdelse af talentfulde lærerstuderende. *Fastholdelse og frafald i læreruddannelsen, 2017*(2), 40–48.

Albrechtsen, T.R.S & Kvols, A.M. (2019). Praksistilknytning i dansk læreruddannelse - En kortlægning. Lokaliseret [23.12.2019] på: https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Praksistilknytning-i-dansk-l%C3%A6reruddannelse.-En-kortl%C3%A6gning-feb.-og-sep.2019-1.pdf

Alrø, H. & Kristiansen, M. (2008). Mediet er ikke budskabet - video i observation af interpersonel kommunikation. I Alrø. H & Dirckinck-Holmfeld, L. (red.). *Videoobservation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: Og Institut for Kommunikation: Distribution Aalborg Universitetsforlag.

Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society, 11*(4), 29–40.

Andersen, T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen* (Evalueringsrapport). Aarhus: Teknologisk Institut: Analyse og Erhvervsfremme.

Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem situations. *Psychological Review, 94*(2), 192–210.

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress I Education Research? *Educational Researcher, 41(1)*, 16–25.

Arstorp, A-T. (2015). Teknologi på læreruddannelsen – en forestillet eller en realiseret praksis? [Ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet.

Asmussen, J. (2014). *Didaktisk design i dansk: Digital planlægning og praksis*. København: Hans Reitzel.

Asmussen, J. & Hastrup Clausen, L. (2008). *Mosaikker til danskstudiet: En grundbog.* Århus: Academica.

Axel, E. & Tanggaard, L. (2010). En introduktion til situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske udkast, 1*(1), 3–8.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology, 41*(1), 63–105.

Barab, S. (2014). Design-Based Research: A Methodological Toolkit for Engineering Change. I *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 151-170). Cambridge University Press.

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences, 13*(1), 1–14.

Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education, 24*, 101–139.

Beach, K. (2003). Consequential Transition: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organisations. I Engeström, Y. & Tuomi-Gröhn, T. (red.). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing* (s. 39–61). Elsevier Science Ldt.

Beetham, H. & Sharpe, R. (red.). (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. London: New York: Routledge.

Bengtsen, S. S. E. & Qvortrup, A. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Berg, M. (2017). Praktisk teori eller teoretisk praksis? – En undersøgelse af teori- og praksisforståelser i læreruddannelsens praktik. *Unge pædagoger, 3*, 6 – 34

Bernard, H. R. (2006). Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches. Lanham, MD: AltaMira Press.

Birch Andreasen, L., Meyer, B. & Rattleff, P. (2008). *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Bjørndal, K. E. W. (2014). Pædagogisk designforskning - en forskningsstrategi til at fremme bedre undervisning og læring. I Brekke, M. & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker: Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 245-257). Aarhus: Klim.

Boell, S. K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems, 34*(1), 257–286.

Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher, 34*(6), 3–15.

Borgnakke, K. (2004). Etnografiske studier i læring – mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer. I Borgnakke, K. (Red.), *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium* (s. 223–258). Odense: Syddansk Universitet.

Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. København: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Botterup, P., Jørgensen, C. H. & Roepsdorff, L. (2008). *Fra transfer til transformativ læring: Dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling*. Horsens: VIA University College.

Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Brandi, U. (2016). Transfer dybt afhængig af arbejdspladsen. *Efter- og videreuddannelse af udsatte børn og unge, 5*.

Bransford, J. D. & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of research in education, 24*, 61–100.

Bransford, J., Brown, A. L. & National Research Council (U.S.) (Red.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brok, L. S. (2011). *Uddannelsesudvikling - i et professionsfagligt perspektiv*. København: UCC.

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences, 2*(2), 141–178.

Bundsgaard, J., Christiansen, E. T., Flamant, S. H., Hanghøj, T., Lorentzen, R. F., Monrad, K. & Rørbech, H. (2009). *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.

Bundsgaard, J., Misfeldt, M. & Hetmar, V. (2012). Udvikling af literacy i scenariebaserede undervisningsforløb. *Viden om læsning, 2012*(12), 29–36.

Bundsgaard, J. & Fougt, S. S. (2017). Faglighed og Scenariedidaktik. I Hanghøj, T., Misfeldt, M.,

Bundsgaard, J., Fougt, S. S. & Hetmar, V. (Red.). *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.

Carlsen, B. B. (2016). Frakobling af formål og indhold – en kritisk diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) kompetencemålsbeskrivelse med danskfaget som eksempel. Studier i *læreruddannelse og -profession*, 1(1), 55–74.

Carr, W. (1986). Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education, 20*(2), 177-186.

Carr, W. (1990). Educational Theory and its Relation to Educational Practice. I: Entwistle, N. (red.). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.

Carraher, D. & Schliemann, A. (2002). The transfer dilemma. *The Journal of the learning sciences, 11*(1), 1–24.

Carvalho, L. & Goodyear, P. (red.). (2014). *The architecture of productive learning networks*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Cerwonka, A. & Malkki, L. H. (2007). *Improvising theory: process and temporality in ethnographic fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research: Introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 5*(9).

Cobb, P., Stephan, M., McClain, K. & Gravemeijer, K. (2001). Participating in Classroom Mathematical Practices. *The Journal of the Learning Sciences, 10*(1&2), 113–163.

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher, 32*(1), 9–13.

Cole, M. (2017). Putting culture in the middle. I Daniels, H. (red.). (2017). *Introduction to Vygotsky*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Collins, A. (1990). *Toward a Design Science of Education*. Technical Report No. 1. Center for Technology in Education.

Collins A. (1992) Toward a Design Science of Education. In: Scanlon E., O'Shea T. (eds) *New Directions in Educational Technology*. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences), vol 96. Springer, Berlin, Heidelberg

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 15–42.

Conole, G. (2013). *Designing for Learning in an Open World*. New York, NY: Springer New York.

Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society, 1*(1), 104–126.

Corti, L., Eynden, V. van den, Bishop, L. & Woollard, M. (2014). *Managing and sharing research data: A guide to good practice*. Los Angeles: SAGE.

Cross, S., Conole, G., Clark, P., Brasher, A. & Weller, M. (2008). Mapping a landscape of learning design: Identifying key trends in current practice at the Open University. In: *2008 European LAMS Conference*, 25-27 Jun 2008, Cadiz, Spain.

Dale, E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). *Danish code of conduct for research integrity*. København: Ministry of Higher Education and Science.

Danmarks Lærerforening. (2016). *Professionsideal for Danmarks Lærerforening*. Lokaliseret [19.12.2018] på https://www.dlf.org/media/974300/profesionsideal_endelige-version.pdf

Dede, C. (2004). If design-based research is the answer, what is the question? A commentary on Collins, Joseph & Bielaczyc, diSessa & Cobb, and Fishman, Marx, Blumenthal, Krajcik, & Soloway in the JLS special issue on design-based research. *The Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 105–114.

Dede, C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology, 45*(1), 5–8.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Detterman, D. K. & Sternberg, R. J. (red.). (1993). *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.

diSessa, A. (1988). Knowledge in Pieces. I Forman, G. & Pufall, P. (red.). *Constructivism in the Computer Age* (s. 49–70). New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

diSessa, A. (1993). Toward an Epistemology of Physics. *Cognition and Instruction, 10*(2–3), 105–225.

diSessa, A. & Wagner, J. F. (2005). What coordination has to say about transfer. I Mestre, J. P. (red.). *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (s. 121–154). Greenwich: Information Age Publishing.

diSessa, A. & Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 77–103.

Dohn, N. B. (2008). Fordrer adækvat aktionsforskning 'viden i praksis'? – Nogle videnskabsteoretiske overvejelser. *Res Cogitans*, *1*(5), 57–85.

Dohn, N. B. (2013). Viden i praksis. *Res Cogitans, 1*, 94–128.

Dohn, N. B. (2016a). Articulating a base for the development of a concept of learning. I Qvortrup, A., Wiberg, M., Christensen, G. & Hansbøl, M. (red). *On the Definition of Learning* (s. 39–59). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dohn, N. B. (2016b). Explaining the Significance of Participationist Approaches for Understanding Students' Knowledge Acquisition. *Educational Psychologist, 51*(2), 188–209.

Dohn, N. B. (2017). *Epistemological concerns – querying the learning field from a philosophical point of view* (Doktordisputats). Syddansk Universitet, Kolding.

Dohn, N. B., Degnebolig, H. S., Lindhardt, P. H. & Lund, K. (2016). Lektier Online - didaktisk design af et uformelt online læringsrum? *Tidskriftet Læring og Medier, 9*(15).

Dohn, N. B. & Hansen, J. J. (red.). (2016). *Didaktik, design og digitalisering*. København: Samfundslitteratur.

Dohn, N. B. & Hansen, J. J. (2018). Design in educational research – clarifying conceptions and presuppositions. I. Dohn, N. B (red.). *Designing for learning in a networked world*. Abingdon: Routledge.

Dohn, N. Hansen, S. & Klausen, S. (2018). On the Concept of Context. *Education Sciences, 8*(3), 111.

Dohn, N. B., Markauskaite, L. & Hachmann, R. (2020/In press). Enhancing knowledge transfer. I *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer New York.

Dohn, N. B. & Hachmann, R. (2020). Knowledge transformation across changes in situational demands between education and professional practice. I Dohn, N. B., Hansen, S. B. & Hansen, J. J. (red.). *Designing for situated knowledge transformation.* Abingdon: Routledge.

Dohn, N.B & Markauskaite, L. (2020). Conceptions of transfer, transformation and resituation. I Dohn, N. B., Hansen, J. J. & Hansen, S. B. (red.). (2020). *Designing for situated knowledge transformation*. Routledge.

Dreier, O. (2000). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen, K., & Kvale, S. (red.). *Mesterlære - Læring som social praksis* (s. 76–99). København: Hans Reitzels Forlag.

Dreier, O. (2008). Learning in Structures of Social Practice. I Brinkmann, S., Elmholdt, C., Kraft, G., Musaeus, P., Nielsen, K. & Tanggaard, L. (red.). *A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale* (s. 85-96). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., Tofteng, D., & Bager, A. S. (2014). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences, 11*(1), 105–121.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133–156.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology, 21*(5), 598–628.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. New York, NY: Cambridge University Press.

Engle, R. A. (2006). Framing interactions to foster generative learning: A situative explanation of transfer in a community of learners classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, *15*(4)

Engle, R. A. (2012). The Resurgence of Research Into Transfer: An Introduction to the Final Articles of the Transfer Strand. *Journal of the Learning Sciences, 21*(3), 347–352.

Engle, R. A., Lam, D. P., Meyer, X. S. & Nix, S. E. (2012). How Does Expansive Framing Promote Transfer? Several Proposed Explanations and a Research Agenda for Investigating Them. *Educational Psychologist, 47*(3), 215–231.

Engle, R. A., Nguyen, P. D. & Mendelson, A. (2011). The influence of framing on transfer: Initial evidence from a tutoring experiment. *Instructional Science, 39*(5), 603–628.

Erickson, F. (1977). Some Approaces to Inquiry in School-Community Etnography. *Anthropology & Education Quarterly, 8*(2), 58–69.

Fafner, J. (2005). *Retorik: Klassisk og moderne indføring i nogle grundbegreber*. København: Akademisk Forlag.

Fuller, R. B. & McHale, J. (red.). (1964). *Inventories of World Ressources Human, Trends and Needs*. Buckminster Fuller Institute, Southerne Illinois University.

Gadamer, H. G. (2007*). Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Academìca.

Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., Keller, J. M. & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design. *Performance Improvement, 44*(2), 44–46.

Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive science, 7*(2), 155–170.

Gentner, D., Bowdle, B., Wolff, P., & Boronat, C. (2001). Metaphor is like analogy. I Gentner, D., Holyoak, K.J., & Kokinov, B.N. (red.). *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (s. 199-253). Cambridge MA, MIT Press.

Gick, M. L. & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive psychology, 12*(3), 306–355.

Gick, M. L. & Holyoak, K. J. (1983). Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive psychology, 1*(15), 1–38.

Gilje, N. (2017). Hermeneutik - teori og metode. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) *Kvalitativ Analyser: Syv traditioner* (s. 127–152). København: Hans Reitzel Forlag.

Godsk, M. & Hansen, J. S. (2016). Learning design som systematisk alternativ til one-hit wonders – implementering af educational it i de våde fag på Aarhus Universitet. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9(15).

Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology, 21*(1).

Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108.

Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. I van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (red.). *Educational Design Research* (s. 45–85). SLO, Netherlands institute for curriculum development.

Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review, 101*(2), 336-342.

Greeno, J. G. (1997). Response: On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher, 26*(1), 5–17.

Greeno, J. G. (2006). Authoritative, Accountable Positioning and Connected, General Knowing: Progressive Themes in Understanding Transfer. *Journal of the Learning Sciences, 15*(4), 537–547.

Greeno, J. G. (2011). A Situative Perspective on Cognition and Learning in Interaction. I Koschmann, T. (red.). *Theories of Learning and Studies of Instructional Practice* (s. 41–71). New York, NY: Springer New York.

Greeno, J. G., Moore, J. L., & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. I Detterman, D. K., & Sternberg, R. J. (red.). (1993). *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.

Greeno, J. & Gresalfi, M. (2008). Opportunities to Learn in Practice and Identity. I Moss, P., Pullin, D., Gee, J., Haertel, E., & Young, L. (red.). *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)* (s. 170–199). Cambridge: Cambridge University Press.

Gresalfi, M. S. (2009). Taking Up Opportunities to Learn: Constructing Dispositions in Mathematics Classrooms. *Journal of the Learning Sciences, 18*(3), 327–369.

Gynther, K. (2011). *Design-Based Research - en introduktion*. Educationlab.

Hachmann, R., & Dohn, N. B. (2018). Participatory skills for learning in a networked world. I Dohn, N.B. (red.) *Designing for learning in a networked world* (s. 102–119). New York, NY: Routledge.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong: Deakin University Press.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed). London; New York: Routledge.

Hansen, J. J. (2006). *Mellem design og didaktik*. Syddansk Universitet.

Hansen, J. J. (2011). Professionsuddannelse 2.0 – nye veje til professionslæring. *Tidsskrift for læremiddeldidaktik*, (5), 1–11.

Hansen, J. J. (2012a). At designe e-læring – E-læringsparadigmer, didaktiske modeller og didaktiske værktøjer. *Tidskriftet Læring og Medier, 5*(9), 1–30.

Hansen, J. J. (2012b). *Dansk som undervisningsfag: perspektiver på didaktik og design*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Hansen, J. J. & Remvig, K. (2016). Online lektiehjælp – Udvikling af en vejledningsdidaktik med pædagogisk designforskning som metode. *Læring og Medier, 9*(15).

Hansen, R. (2017). Læringsmål og teknisk kompetente matematiklærere. *Tidsskriftet MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik, 5*(1), 1-31.

Hansen, R. & Carlsen, D. (2017). Videoobservation -et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og-profession, 2*(1), 47–72.

Hansen, S.B. (2020) Implicit and explicit metaphysics in conceptualising transfer and transformation. I Dohn, N. B., Hansen, S. B. & Hansen, J. J. (red.). *Designing for situated knowledge transformation.* Abingdon: Routledge.

Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim.

Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Academic Press.

Hastrup, K. (2003). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2010). Feltarbejdet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder og tilgange: en grundbog* (s. 55-80). Hans Reitzels Forlag.

Hatano, G. & Greeno, J. G. (1999). Commentary: Alternative perspectives on transfer and transfer studies. *Educational Research, 31*(7), 645–654.

Haugsted, M. (2008). Mundtlighed og retorik i dansk. I Asmussen, J. & Clausen, L. H. (2008). *Mosaikker til danskstudiet: En grundbog*. (s. 291–310). Århus: Academica.

Helmke, A. & Rasmussen, J. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.

Henningsen, S. E. & Mogensen, F. (2013). *Mellem teori og praksis: om transfer i professionsuddannelser*. Aarhus: ViaSystime.

Hersom, H. (2014). Transfer: Veje til sammenkobling af uddannelse og arbejde? Dansk *Pædagogisk Tidsskrift, 2014*, (1), 30-42.

Heskett, J. (2005). *Design: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Hetmar, V. (2013). Faglighed. *KvaN, 96*(33), 7-17

Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik*. København: Gyldendal.

Holm Sørensen, B. & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design, digitale læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.

Holyoak, K. J. & Thagard, P. (1989). Analogical mapping by constraint satisfaction. *Cognitive science, 13*(3), 295–355.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk forlag.

Haastrup, L. & Knudsen, L. E. D. (2015). *Teori- og praksisdidaktik*. København: Unge Pædagoger.

Haastrup, L., Nielsen, T., Lauersen, P. F., Knudsen, L. E. D., Jensen, T. P. & Hasse, C. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. KORA.

Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education, 28*(2), 137–148.

Israel, M. & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: between ethical conduct and regulatory compliance*. London; Thousand Oaks, Calif: Sage.

Jan, M., Chee, Y. S. & Tan, E. M. (2010). Unpacking the design process in design-based research. I *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences, 2* (s. 470–471). International Society of the Learning Sciences.

Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.

Jensen, B. (2006). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Hans Reitzel.

Jensen, H. H. (2014). Transfer: veje til sammenkobling af uddannelse og arbejde? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 30-41.

Joseph, D. (2004). The practice of design-based research: Uncovering the interplay between design, research, and the real-world context. *Educational Psychologist, 39*(4), 235–242.

Judd, C. H. (1908). The relation of special training and general intelligence. *Educational Review*, (36), 28–42.

Judd, C. H. (1939). *Educational Psychology*. New York: Houghton Mifflin.

Juuti, K. & Lavonen, J. (2012). Design-based research in science education: One step towards methodology. *Nordic studies in science education, 2*(2), 54–68.

Juuti, K., Lavonen, J. & Meisalo, V. (2016). Pragmatic Design-Based Research – Designing as a Shared Activity of Teachers and Researches. I Psillos, D. & Kariotoglou, P. (red.). (2016) *Iterative Design of Teaching-Learning Sequences* (s. 35–46). Dordrecht: Springer Netherlands.

Kamstrup, A. K. (2015). *Teori og praksis som fænomener - en empirisk analyse af hvordan teori og praksis bliver til på lærer- og diplomingeniøruddannelsen*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Katona, G. (1940). *Organizing and memorizing*. New York: Columbia University Press.

Kelly, A. E. & Lesh, R. A. (red.). (2000). *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Århus: Klim.

Knudsen, L. E. D. (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen: Kundskabsformer, kultur og kropslighed*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2009). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogh, E., Elf, N. F., Høegh, T. & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.

Krogh, E. & Nielsen, F. V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik, *Cursiv*, (7), København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.

Krogh, E. & Nielsen, F. V. (2012). Sammenlignende fagdidaktik 2, *Cursiv*, (9), København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.

Krogh, E., Qvortrup, A. & Christensen, T. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.

Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens: Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzel.

Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2011). *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York, NY: Routledge.

Laursen, E. & Stegeager, N. (2017a). *God videreuddannelse: Med transfer, balance og praksisnært projektarbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Laursen, E. & Stegeager, N. (2017b). Transfer i videreuddannelse. I Laursen, E. & Stegeager, N. (red.). *God videreuddannelse: med transfer, balance og praksisnær projektarbejde* (s. 19–34). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Laursen, P. F., Moos, L., Salling Olesen, H. & Weber, K. (2005). *Professionalisering: En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LeCompte, M. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, *39*(3), 146–154.

Lobato, J. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431–449.

Lobato, J. (2008). Research methods for alternative approaches to transfer: Implications for design experiments. In A. E. Kelly & R. A. Lesh, and J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching* (pp. 167-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lobato, J. (2012). The Actor-Oriented Transfer Perspective and Its Contributions to Educational Research and Practice. *Educational Psychologist, 47*(3), 232–247.

Lobato, J., Ellis, A. B. & Muñoz, R. (2003). How "Focusing Phenomena" in the Instructional Environment Support Individual Students' Generalizations. *Mathematical Thinking and Learning, 5*(1), 1–36.

Lobato, J., Rhodehamel, B. & Hohensee, C. (2012). "Noticing" as an Alternative Transfer of Learning Process. *Journal of the Learning Sciences, 21*(3), 433–482.

Lobato, J., Walters, C. D., Hohensee, C., Gruver, J. & Diamond, J. M. (2015). Leveraging failure in design research. *ZDM*, *47*(6), 963–979.

Lyans, C. K. (1914). *The Doctrine of Formal Discipline*. Clark University, Worcester, Mass.

Marton, F. (2006). Sameness and difference in transfer. *The Journal of the Learning Sciences, 15*(4), 499–535.

Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. I Berliner D. C. & Calfee, R. C. (red.). *Handbook of educational psychology* (s. 47-62). New York, NY, US: Macmillan Library Reference. England: Prentice Hall International.

McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.

Mestre, J. P. (red.). (2005). *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*. Greenwich, CT: IAP.

Meyer, B. (red.). (2011). *It-didaktisk design*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Mogensen, F., Bylov, F. & Johannsen, G. (2010). *Uddannelse og udvikling på professionshøjskoler*. Esbjerg: CVU Vest Press.

Mor, Y., & Craft, B. (2012). Learning design: Reflections upon the current landscape. *Research in Learning Technology, 20*(1), 86-94.

Nielsen, F. V. (2010). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk.

Nielsen, K. (2008). Learning, Trajectories of Participation and Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies, 10*(1), 22-36.

Nielsen, K. (2009). A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning, 21*(1), 58–70.

Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, T. K. (2014). *Brobygning mellem teori og praksis*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Nokes, T. J. (2009). Mechanisms of knowledge transfer. *Thinking & Reasoning, 15*(1), 1–36.

Nokes-Malach, T. J. & Mestre, J. P. (2013). Toward a Model of Transfer as Sense-Making. *Educational Psychologist, 48*(3), 184–207.

Odgaard, A. B. (2019). Teknologimedierede aktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole: Et sociokulturelt informeret og design-baseret studie [Ph.d.-afhandling]. Institut for Design og Kommunikation, SDU.

Oh, E. & Reeves, T. C. (2010). The implications of the differences between design research and instructional systems design for educational technology researchers and practitioners. *Educational Media International, 47*(4), 263–275.

Ohlsson, S. & Rees, E. (1991). The function of conceptual understanding in the learning of arithmetic procedures. *Cognition and Instruction, 8*(2), 103–179.

Packer, M. (2001). The problem of transfer, and the sociocultural critique of schooling. *The Journal of the Learning Sciences, 10*(4), 493–514.

Penuel, W. R., Cole, M. & O'Neill, D. K. (2016). Introduction to the Special Issue. *Journal of the Learning Sciences, 25*(4), 487–496.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer. *Educational Leadership*, (46), 22–32.

Perkins, D. H. & Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound? *Educational Researcher, 18*(1), 16–25.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). Transfer of Learning. *International Encyclopedia of education*. Oxford, England: Pergamon Press.

Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: time, agency, and science*. Chicago: University of Chicago Press.

Plomp, T. & Nieveen, N. (2013). *Educational design research: An introduction part A*. Enschede, the Netherlands: SLO.

Polanyi, M. (1962). Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy. *Reviews of Modern Physics, 34*(4), 601–616.

Pors, N. O. & Johannsen, C. G. (2013). *Evidens og systematiske reviews: en introduktion*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Paaskesen, R. B. & Nørgård, R. T. (2016). Designtænkning som didaktisk metode: læringsdesign for teknologisk forestillingskraft og handlekraft. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 9*(16).

Randolph, J. J. (2009a). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(13), 1–13.

Reed, S. K. (1993). A schema-based theory of transfer. I Detterman, D. K. & Sternberg, R. J. (red.). *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (s. 39–67). Norwood: Ablex Publishing.

Reed, S. K. (2012). Learning by Mapping Across Situations. *Journal of the Learning Sciences, 21*(3), 353–398.

Resnik, D. B. & Shamoo, A. E. (2011). The singapore statement on research integrity. *Accountability in research, 18*(2), 71–75.

Ringtved, U., Wahl, C., Belle, G. & Clemmensen, A. L. (2016). Læringsdesign for selvinitieret lærings- og professionsdannelse. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 9*(16).

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship.pdf. I Wertsch, J.V., del Rio, P. & Alvarez, A. (red.). *Sociocultural studies of mind* (s. 139–164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford [UK] New York: Oxford University Press.

Roth, L. (red.). (1980). *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München: Ehrenwirth.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, Calif: Sage.

Salomon, G. & Perkins, D. N. (2015). School Learning for Transfer. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 96–100). Elsevier.

Scavenius, C. (1995). *Transfer - hvordan viden og færdigheder overføres fra en situation til en anden*. Viborg: Forskningscenter for Voksenuddannelse.

Schnack, K. (1994). *Fagdidaktik og almendidaktik*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Schnack, K. (2007). *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

Schwartz, D. L., Bransford, J. D. & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. I Mestre, J. (red.). *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (s. 1-51). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schwartz, D. L., Chase, C. C. & Bransford, J. D. (2012). Resisting Overzealous Transfer: Coordinating Previously Successful Routines with Needs for New Learning. *Educational Psychologist, 47*(3), 204–214.

Schwartz, D. L. & Martin, T. (2004). Inventing to Prepare for Future Learning: The Hidden Efficiency of Encouraging Original Student Production in Statistics Instruction. *Cognition and Instruction, 22*(2), 129–184.

Selander, S. & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational researcher, 27(2), 4–13.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.

Singley, M. K. & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, Mass: Harvard University press.

Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology & Human Values, 35*(5), 601–617.

Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology,translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science, 19*(3), 387–420.

Steffensen, B. (2008). Danskfagets didaktik. I Asmussen, J. & Clausen, L. H. (red.). *Mosaikker til danskstudiet* (s. 139–158). Aarhus: Academica.

Suchman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work, 2*(1–2), 21–39.

Szulevics, T. (2015). Deltagerobservation. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 81-96). København: Hans Reitzels Forlag.

Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: Et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzel.

Sørensen, B. H. & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design, digitale læreprocesser*. Lindhardt og Ringhof

Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work, 20*(5), 453–466.

Tanggaard, L. (2018). Situerede perspektiver på motivation, identitet, læring og dannelse. I Pjengaard, S. (red.). *Elevens læring og dannelse: fem læringspsykologiske forståelser af motivation, identitet, læring og dannelse* (s. 199–220). Frederikshavn: Dafolo.

Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis: Svar og nye spørgsmål i diskussionen om læring. *Nordisk Pedagogik, 2*(26), 154–165.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.

The Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Thisted, J. (2015). *Forskningsmetode i praksis: projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.

Thorndike, E. L. (1913). *The Psychology of Learning*. Teachers College, Columbia University.

Thorndike, E. L. (1922). *The Psycology of Arithmetic*. New York: The MacMillan Company.

Thornedike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review, 8*(3), 247–261.

Thorndyke, P. W. & Hayes-Roth, B. (1979). The use of schemata in the acquisition and transfer of knowledge. *Cognitive Psychology, 11*(1), 82–106.

Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & European Association for Research on Learning and Instruction. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing.* (s. 19–38). Bingley, England: Emerald.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2012). Reform af læreruddannelsen. Lokaliseret [18.12.2018] på: https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr. 1068 af 08/09/2015. Lokaliseret [18.12.2018] på: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218

Undervisningsministeriet. (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr 1510 af 14/12/2017. Lokaliseret [18.12.2018] på: https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Wagner, J. (1997). The Unavoidable Intervention of Educational Research: A Framework for Reconsidering Researcher-Practitioner Cooperation. *Educational Researcher, 26*(7), 13.

Wagner, J. F. (2006). Transfer in Pieces. *Cognition and Instruction, 24*(1), 1–71.

Wagner, J. F. (2010). A Transfer-in-Pieces Consideration of the Perception of Structure in the Transfer of Learning. *Journal of the Learning Sciences, 19*(4), 443–479.

Wahlgren, B. (2013). Studerende skal trænes i transfer: Transfer er et nøglebegreb i professionsuddannelserne. *Vera: Tidsskrift for pædagoger*, (63), 48–53.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. København: Hans Reitzel.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development, 53*(4), 5–23.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural Approach to Agency. I Forman, E. A., Minick, N. & Stone C.A. (red.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. (s. 336–356). New York, NY: US: Oxford University Press.

Wertsch, J. V. (1991). Mind as action. New York: Oxford University Press.

Wertsch, J. V. (2017). Mediation. I Daniels, H. (red.). (2017). *Introduction to Vygotsky*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Ørngreen, R. (2015). Reflections on Design-Based Research. I Nocera, J. A., Barricelli, B. R., Lopes, A., Campos, P. & Clemmensen, T. (red.). *Human Work Interaction Design. Work Analysis and Interaction Design Methods for Pervasive and Smart Workplaces* (s. 20–38). Cham: Springer International Publishing.

Aarkrog, V. (2015). Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer. København: Munksgaard Danmark.

Appendiks

Bilag 1: Kompetencemål for modulet *Kommunikation og mundtlige genrer*

Modul 3 *Kommunikation og mundtlige genrer* 73612

Modultype, -omfang og -sprog
Monofagligt, lokalt udarbejdet på 10 ECTS-point. Modulsproget er fortrinsvist dansk

Kort beskrivelse af modulet:

Læringskonteksten i skolen
Formålet med modulet er at den studerende tilegner sig viden om og færdigheder i at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning der fremmer elevers bevidsthed om betingelser for kommunikation og for mundtlige genrer, samt udvikler elevers evne til at kommunikere hensigtsmæssigt og kontekstbevidst i relevante genrer, forberedte og spontane, fx beretning, oplæsning, dramatiseret fortælling, fremlæggelse, interview, diskussion og møde.

Indhold og genrer
Retorik, pragmatik, mundtlig tradition og digitale medieudtryk.
Mundtlige genrer og skriftlige genrer med mundtligt potentiale i forskellige fortolkningsfælleskaber.

Receptivt
Den studerende skal metode- og genrebevidst analysere og vurdere mundtlige tekster.
Den studerende skal give sproglig vejledning i forhold til mundtlig tekstproduktion.
Den studerende skal metodebevidst analysere og kritisk vurdere didaktisk design og læremidler til undervisning i kommunikation og mundtlig tekstproduktion.

Produktivt
Den studerende skal kunne modellere og performe illustrative eksempler på kommunikation og mundtlige tekster.
Den studerende skal udvikle og eksperimentere med læremidler og didaktisk design til undervisningen i kommunikation og mundtlig tekstproduktion

Modulet godkendes til følgende fag, inkl. ECTS-angivelse
Dansk med 10 ECTS-point.

Fagområder som modulet knytter sig til
Undervisningsfaget dansk (yngste).

Modulets vidensgrundlag
Bygger på nyere forskning i kommunikation, literacy, pragmatik, sprog og identitet, talesproget og mundtlig tradition, samt forskning i mundtlighedspædagogik.

Kompetenceområder, som indgår i modulet
1, 3 og 4.

Kompetencemål, som indgår i modulet
Den studerende kan:

- Begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle differentieret undervisning i sprog og tekster.
- Begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle skriveundervisning.
- Begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i tekster, herunder skønlitteratur, fra forskellige tidsaldre, medier og genrer

Færdighedsmål: Den studerende kan	**Vidensmål:** Den studerende har viden om
planlægge og gennemføre undervisning i mundtlig danskundervisning	Mundtlig udtryksfærdighed
begrundet gennemføre læringsmålstyret sprog- og kommunikationsundervisning,	sprogdidaktik og fagdidaktisk forskning inden for sprog og kommunikationsundervisning,
planlægge, gennemføre og evaluere differentierede læringsaktiviteter, der understøtter den enkelte elevs kommunikative kompetence	Sprogdidaktik

skabe hensigtsmæssige tekster til en given kommunikationssituation på baggrund af valg mellem medier og sproglige virkemidler	Dansklærerens kommunikative opgaver mundtligt og skriftligt
kritisk vurdere tekster i et genreperspektiv	Tekster, genrer og medier
kritisk vurdere elevers arbejde med informationssøgning, ansigtsløs kommunikation og de etiske aspekter forbundet hermed.	informationssøgning og strategier til systematisk at udvælge viden på internettet, ansigtsløs kommunikation og forholde sig etisk til kommunikationen på internettets digitale platforme.
kritisk vurdere læremidler til undervisning i dansk sprog i 1.-6. klasse	Læremidler til sprogundervisning i skolen
understøtte elevers produktion og formidling af tekster i forskellige medier og med forskellige teknologier.	Tekstproduktion i forskellige medier.
anvende retoriske udtryksmidler ved oplæsning og andre former for fremføring af tekst i danskundervisning	Tekstperformance
anvende forskellige evalueringsformer og resultater af evalueringer i tekstundervisning og	Evaluering af tekstarbejde og

Bilag 2: Fortrolighedserklæringer i forbindelse med dataindsamling

Elever:

Aftale vedrørende brug af datamateriale indsamlet i forbindelse med danskundervisning i 5. klasse på [redacted] Skole 2016-2018

Mit ønske: I forbindelse med forsøgsundervisning i 5. klasse på [redacted] i skoleårene 2016/2017 og 2017/2018 indsamler jeg datamateriale i form af elevprodukter, videooptagelser og lydoptagelser. Jeg vil her bede om tilladelse til at bruge relevante dele af dette datamateriale, hvori du evt. optræder, i to forskellige sammenhænge:

Forskning og udviklingsarbejde: Jeg er ansat som ph.d.-studerende ved Syddansk Universitet og observationerne indgår som en del af mit ph.d.-studie med fokus transformation af viden mellem læreruddannelse og skolekontekster. Det sker i samarbejde med klassens lærer [redacted].

I den forbindelse vil jeg gerne kunne bringe anonymiserede udskrifter af dele af datamaterialet i publikationer (afhandling, artikler, bøger, blogs etc.). Desuden vil jeg gøre uddrag af videooptagelser tilgængelige for forsker- og underviserkolleger med interesse for emnet. Her tænkes især på den forskningsgruppe jeg er ansat i og det bedømmelsesudvalg, der skal bedømme min afhandling.

Uddannelse: Der er mange undervisere og andre med professionel interesse for undervisning og læring, der er meget interesserede i at høre om muligheder og forhindringer i forbindelse med den måde at tilrettelægge undervisning på, som praktiseret i forsøget her. I forbindelse med undervisning på læreruddannelse, efter- og videreuddannelseskurser og lignende vil jeg derfor gerne kunne vise klip fra videooptagelserne eller dele erfaringer fra forløbet.

Udover ovennævnte, vil datamaterialet selvfølgelig **ikke** blive vist i nogen form for offentlige sammenhænge, det være sig kommercielle, politiske eller andet. Hvis du og dine forældre ønsker det, er der selvfølgelig også mulighed for at se hele eller dele af det datamateriale som omfatter dig og på den baggrund eventuelt modsætte sig, at udvalgte dele bruges i bestemte sammenhænge.

Tilladelse

Elevens navn (blokbogstaver): _____

Jeg og mindst en af mine forældre giver hermed tilladelse til, at de dele af ovennævnte datamateriale, hvori jeg optræder, må bruges på de ovennævnte betingelser.

Dato:_____

Elevens egen underskrift: _____

Forældreunderskrift: _____

Studerende:

Aftale vedrørende brug af datamateriale indsamlet i forbindelse med danskundervisning på læreruddannelsen på modulet Kommunikation og mundtlige genrer. LH17-[redacted]

Mit ønske: I forbindelse med undervisningen indsamler jeg datamateriale i form af studieprodukter, videooptagelser og lydoptagelser. Jeg vil her bede om tilladelse til at bruge relevante dele af dette datamateriale, hvori du evt. optræder, i to forskellige sammenhænge:

Forskning og udviklingsarbejde: Jeg er ansat som ph.d.-studerende ved Syddansk Universitet og observationerne indgår som en del af mit ph.d.-studie med fokus transformation af viden mellem læreruddannelse og skolekontekster. Det sker i samarbejde med holdets underviser [redacted]

I den forbindelse vil jeg gerne kunne bringe anonymiserede udskrifter af dele af datamaterialet i publikationer (afhandling, artikler, bøger, blogs etc.). Desuden vil jeg gøre uddrag af videooptagelser tilgængelige for forsker- og underviserkolleger med interesse for emnet og tilknytning til mit ph.d.-projekt. Her tænkes især på den forskningsgruppe jeg er ansat i og det bedømmelsesudvalg, der skal bedømme min afhandling.

Uddannelse: Der er mange undervisere og andre med professionel interesse for undervisning og læring, der er meget interesserede i at høre om muligheder og barrierer i forbindelse med den måde at tilrettelægge undervisning på, som praktiseret i forsøget her. I forbindelse med undervisning på læreruddannelse, efter- og videreuddannelseskurser og lignende vil jeg derfor gerne kunne vise klip fra videooptagelserne eller dele erfaringer fra forløbet.

Udover ovennævnte, vil datamaterialet selvfølgelig **ikke** blive vist i nogen form for offentlige sammenhænge, det være sig kommercielle, politiske eller andet. Hvis du ønsker det, er der mulighed for at se hele eller dele af det datamateriale som omfatter dig og på den baggrund eventuelt modsætte dig, at udvalgte dele bruges i bestemte sammenhænge.

Tilladelse:

Den studerendes navn (blokbogstaver):

_____

Med min underskrift giver jeg hermed tilladelse til, at de dele af ovennævnte datamateriale, hvori jeg optræder, må bruges på de ovennævnte betingelser.

Dato:_____

Studerendes underskrift: _____

Bilag 3a: Opgavebeskrivelse DPO 1 2016

Kommunikation og mundtlige genrer

1. deltagelsespligtige opgave

Mål for opgaven:

- Jeg skal kende til forskellige mundtlige genrer og deres genretræk
- Jeg skal kunne performe en mundtlig tekst inden for forskellige genrer
- Jeg skal kunne udarbejde læringsværktøjer/vurderingskriterier for en elevs mundtlige performance til brug i undervisningen

Produktet er:

- En portfolie, der indeholder en række mundtlige genrer, som du performer fx fortælling, genfortælling, oplæsning, faglig formidling, argumentation, montage, m.v. De gemmes som lydfiler.
- Til hver performance knytter der sig et skriftligt produkt, hvor du henvendt til et selvvalgt klassetrin udarbejder en form for arbejdspapir til eleven, hvor du definerer genren, instruerer i en proces, hvis eleven skal arbejde med samme mundtlige genre og opstiller en række vurderingskriterier for genren henvendt til din modtager. Du skal altså tænke modtagerorienteret både i sprogvalg og i visuelt layout. Og du skal tænke I, hvilke kriterier der er relevante, realistiske og som virker stilladserende for en elev på dit valgte klassetrin. Husk at tjekke FFM.
- Produktet (lydfiler og skiftligt produkt) lægge på BB senest **uge 41.**

Proces:

- arbejdet kan med fordel foregå i studiegrupper, og det skriftlige produkt må gerne være udarbejdet i fællesskab, men I skal alle styrke jeres mundtlige performance, så den del er individuel.

Præsentation:

- du vælger en af dine performances, som præsenteres sammen med det skriftlige produkt i cafemodel i **uge 43**. Du bestemmer selv, om du vil præsentere dine valgte genrer analogt (live) eller digitalt (lydfil). Respons af medstuderende og underviser.

God arbejdslyst!

Vh [redacted]

Bilag 3b: Opgavebeskrivelse DPO 1 2017

Første deltagelsespligtige opgave. "Kommunikation og mundtlighed" efterår 2017.

Der skal i løbet af modulet udarbejdes en portfolio med mundtlige genrer, som danner udgangspunkt for begge deltagelsespligtige opgaver.

I portfolioen, som studiegruppen selv organiserer, skal der være:

- En oplæsning af selvvalgt tekst. Lydfil
- En genfortælling af selvvalgt tekst. Lydfil.
- Et mundtligt referat af fagtekst. Lydfil – eller video.
- En selvvalgt tekst til fremførelse af fortælling i grundtvigsk forstand. Det levende ord uden manuskript.
- Et radiohørespil på 10 minutter. Radiodrama. Lydfil
- Et debatindlæg til diskussion i den argumenterende genre. På skrift.
- En analyse af en samtale. 5 minutter fra et debatprogram.

"Den studerende skal metode- og genrebevidst analysere og vurdere mundtlige tekster" Fra kompetencemål.

"Den studerende skal kunne modellere og performe illustrative eksempler på kommunikation og mundtlige tekster." Fra kompetencemål.

Portfolioen fremlægges i studiegrupper for resten af holdet og skal udover genre indeholde fagdidaktiske overvejelser fx

- Hvordan vil I formidle fx 3 genrer eksemplarisk til en elevgruppe(modellere) og hvordan vil I definere genren med fx en klasse for øje. 1- 6 klasse. Der udvælges tre genrer ved lodtrækning til fremlæggelse.

Fremlæggelsen er både skriftlig og mundtlig.

Fremlæggelse 10/11 2017

Bilag 4a: Opgavebeskrivelse DPO 2 2016:

Kommunikation og mundtlige genrer
2. deltagelsespligtige opgave

Mål for opgaven:

- At kunne planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i dansk
- At kunne reflektere over praksis ud fra relevant faglig og fagdidaktisk teori
- At kunne formidle fagligt til en specifik modtagergruppe gennem bevidst brug af sprog, gestik, mimik og understøttet af multimodale formidingsformer.

Proces for de enkelte grupper:

- Planlægning af af et forløb á 2 lektioner, der afprøves på [redacted]
- Skabe fokus for observatørgruppen – hvad vil I gerne have, at der bliver observeret på. Hvilket fagligt fokusområde vælger I som genstandsfelt? Og hvad kan man så kigge efter?
- Få tilbagemelding fra observatørerne
- Efterbehandling af praksisafprøvning via en didaktisk refleksionslog på BB.

- Planlægning af andet forløb á to lektioner, der afprøves på [redacted]
- Skabe fokus for observatørgruppen – hvad vil I gerne have, at der bliver observeret på. Hvilket fagligt fokusområde vælger I som genstandsfelt? Og hvad kan man så kigge efter?
- Få tilbagemelding fra observatørerne
- Efterbehandling af praksisafprøvning via en didaktisk refleksionslog på BB.

En afsluttende præsentation sker i **uge 50.**

Præsentationen skal indholde følgede dele:

- En beskrivende del – hvad gjorde vi (primært praksisbeskrivelser)?
- En argumenterende del – hvorfor gjorde vi, som vi gjorde (begrundet ud fra relevant faglig og fagdidaktisk teori)?
- En reflekterende/konkluderende del – hvad lærte eleverne danskfagligt? Hvad lærte vi som dansklærere?

Opgaven er en gruppeopgave.

Bilag 4b: Opgavebeskrivelse DPO 2 2017

Modul Mundtlighed og kommunikation, 1. -6. klasse, december 2017 - 2. deltagelsespligtige opgave

1. Du/ I skal på baggrund af jeres forløb på [redacted] i oktober /november udarbejde en begrundet **analyse af et læremiddel** med henblik på mundtlige tekster. Du/ I skal vælge et semantisk, et didaktisk eller et funktionelt læremiddel. I dette tilfælde skal du / I inddrage den eller de tekster I afprøver i 6. klasse.

2. Udarbejd på baggrund af analysen **en række elevaktiviteter** med tydelige læringsmål, der tager udgangspunkt i mundtlighed. Du/ I kan redidaktisere materialet indenfor visse opgavetyper. (Det er de aktiviteter, som I prøver af på [redacted]) Hvordan bygger aktiviteterne på teori?

3. Dokumenter undervejs ved hjælp af video eller lyd eller ved elevernes produkter, fremstillinger deres læring? Hvad kom der ud af det? Hvad lærte eleverne, hvornår så I tegn på læring? Hvilke teorier baserer I jeres konklusioner på? Lav **en analyse af læringsudbyttet**.

Max 10 sider, minimum 8. Fremlægges d. 15/12 og afleveres på bb d. 11/12 2017

Ved analyse af et læremiddel skal du/ I vælge en metode til at analysere og begrunde, hvorfor du/ I bruger metoden. Du/ I kan anvende den procesorienterede tilgang eller andre afhængig af, hvor du/ I har fokus. Du/ I kan lave nogle generelle overvejelser over hele materialet i relation til viden, læring og undervisning. Brug fx overblik, indblik og udblik og følg modellens metode. Dyk så ned i et særligt område, hvor der kunne være anledning til brug af mundtlige tekster osv. og udarbejd aktiviteter med læringsmål i forhold til det mundtlige område.

Vælg fx læringsaktiviteter som kan bruges i en – to lektioner, så I lærer at fokusere helt ned i 2 gange 45 minutter.

Lektionsplan:

1. Indledning. Forforståelse. Hvordan kommer vi gang? Hvad er forudsætningerne for det vi laver i dag?
2. Lav en elevaktivitet på ca. 60 minutter. Hvad skal der ske i de 60 minutter? Hvordan organiseres det? Hvordan differentieres det? Sæt læringsmål og tid på.

Analyse af læringsudbyttet:

I skal dokumentere undervejs i de 2x 45 minutter. Det betyder, at en af jeg skal observere og at i bytter undervejs. Jeres noter og observationer skal indgå i analysen af læringsudbyttet. Lydfiler og video kan også indgå samt elevernes artefakter. Brug jeres læringsmål til at styre analysen. Hvad ville I gerne opnå?

Hvad skulle eleverne lære?

Hvad gjorde I for at understøtte dem i læringen?

Hvordan gik det så?

Er der teori, der kan understøtte resultatet?

Bilag 5a: Design-M

Resumé

1 **Fællesmål:** *Eleverne kan udarbejde anmeldelser, instruktioner og fagtekster*
Eleven har viden om kommenterende og forklarende fremstillingsforme
(Fælles faglige mål 5-6. klasse)

2 Eleverne skal i dette forløb lære at skrive et resumé. Et resumé er en kort tekst, der fortæller det allervigtigste i en tekst, film eller lignende. I et resumé beskriver man med sine egne ord de vigtigste begivenheder. Det er vigtigt, at man ikke går ind i for mange detaljer. Det er vigtigt, at man ikke kopierer sætninger fra fortællingen - det bliver for langt! Brug dine egne ord. Husk at et resume maks. må fylde 10 linjer.

3 **Målet for forløbet er, at eleverne lærer, hvordan de planlægger skriveprocessen og skriver et resumé.**

4 **Når du skal lave et resumé af en tekst, kan det være en hjælp at gøre følgende:**

1. Inddel teksten i en indledning, en midte og en slutning.

2. Skriv dernæst 3 sætninger om det vigtigste i indledningen.

3. Skriv 5 sætninger om, hvad der sker i midten af teksten.

4. Skriv 1-2 sætning om det vigtigste i afslutningen.

5 **Opgave**:
1. Du skal nu skrive et resumé af eventyret "Hans & Grete", som vi har læst i fællesskab på klassen. (Vær opmærksom på de ovennævnte regler!)
2. I skal nu sidde i grupper (3-4 personer), og læse jeres resumé op for hinanden.
3. Giv feedback og vurder om alle har gengivet eventyrets hovedpunkter.

6

Min vurdering af mit resumé:			
Sæt kryds:	Den blev super god	Den blev ok	Jeg er ikke tilfreds

Hvorfor: _____

7

Jeg kan udvælge de vigtigste begivenheder og inddrage dem i mit resumé		
Jeg kan skrive et resumé på maksimalt 10 linjer		
Jeg kan skrive et resumé med mine egne ord		

8 **Skriv med egne ord hvad et resumé er:**

_____
_____
_____

Bilag 5b: Design-K

Resumé

1 **Fælles mål:** *Eleven kan bruge kropssprog og stemme i oplæsning og mundtlig fremlæggelse.*
Eleven har viden om talerens virkemidler.
(Fælles faglige mål efter 6. klasse)

2 **Målet er, at du skal lære at lave resumé på den rigtige måde.**

3 **Når du bruger denne model, skal du sikre dig, at du husker det vigtigste for denne genre, som er følgende:**

- Et resumé skal være kort - du skal kun fremhæve de væsentligste pointer
- Et resumé er næsten det samme som et referat – men ikke helt. Et resumé er kortere end et referat, og et resumé gengiver kun tekstens hovedpunkter.
- Et resumé bruges til at få et hurtigt overblik over en tekst, mens et referat sætter modtageren mere grundigt ind i teksten

4 Den eksemplariske resumé:

http://www.skoletube.dk/video/2345392/134712179/

Kære 2b

Vi skal i uge 39-41 arbejde med genren "Oplæsning".
Oplæsning er noget andet end højtlæsning.

Definition af genre:

I en "Oplæsning" er du med til at sætte "liv" i teksten. Du skal gøre det på din måde, ved at bruge forskellige virkemidler.

1. Først vælger du en bog i bogkassen på dit let-tal
2. Så skal du øve din oplæsning mindst 3 gange.
3. Læs op for dine kammerater i gruppen og lyt til deres oplæsning.
4. Optag din oplæsning.(ca. 3-5 minutter)

Til sidst skal du lytte til din optagelse og vurdere, hvor god en oplæser du er blevet.
Du skal bruge arket på bagsiden i din vurdering.

Læringsmål:
Du skal kende til genren "Oplæsning"
Du skal kunne læse op og bruge forskellige virkemidler, som eks. "pauser" og "betoninger"
Du skal nu vurdere din egen oplæsning

Din optagelse og vurderingsskema skal lægges i din port folio.

Vend ➡

For at blive en god oplæser, er der ting der skal trænes. Her kan du krydse af, om du fik det hele med:

Sæt kryds:

Jeg talte **tydeligt**?		
Jeg holdt **pauser** i oplæsningen?		
Jeg talte med **betoninger**?		
Jeg undrede mig over disse **ord** i teksten:		

Min vurdering af min oplæsning:			
Sæt kryds:	Den blev super god	Den blev ok	Jeg er ikke tilfreds

Navn:_____ Klasse:_____

Bilag 6: Undervisningsplan – Gruppe 2

Kommunikation og mundtlige genre Undervisning [redacted]

Læringsmål:
Stemningens betydning for forståelsen og oplevelsen af en tekst.

Onsdag den 28/9-16

Tid og navn	Aktivitet	Materialer	Mål
08.05-08.10 Ki[redacted]	Præsentation af os, repetition af S[redacted] og J[redacted] undervisning, dagsorden, præsentation af mål	Navneskilte Kridt og tavle	Intro, forhåndsviden, at kende målene, motivation,
08.10-08.30 K[redacted]	Forklaring af aktivitet. Gennemgang af forskellige måder at udtrykke sig på. aktivitet: Alle får udleveret én replik hver. Eleverne skal derefter gå rundt imellem hinanden indtil der klappes, hvor de så skal finde en makker. De får så at vide, på hvilken måde de skal læse replikken højt for sin makker. Evt. på en "trist måde". Legen gentager sig indtil tiden er gået. Uddeling af replikker.	Sedler med replikker Andet lokale	"Elev har viden om måder at udtrykke teksters stemning på." *(fælles mål- efter 6. klasse, fortolkning, oplevelse og indlevelse)* Udvidelse af forhåndsviden, stillads til næste leg. Forstår tekstens virkemidler
08.30-08.40 K[redacted]	Mødes i klassen. Snakker om aktiviteten, og om hvilken betydning forskellige måder at udtrykke sig på, har for tekstens stemning.		Resultat. Meningen med aktiviteten fastslås. Åbne op for næste aktivitet.
08.40-08.50 H[redacted]	Oplæsning af den samlede tekst, hvor eleverne byder ind med forslag på, hvordan replikkerne skal udtrykkes. Når læreren siger "bib", er der en replik.	Den hele tekst med understregninger af replikkerne.	At målet bliver mere konkret og de får mulighed for at prøve at udtrykke tekstens stemning "rigtigt".
08.50-08.58 Ki[redacted]	Afrunding. Repetition af målet		Evaluering på vores undervisning og elevernes læring og målopfyldelse.

Bilag 7: Støttestruktur i forbindelse med planlægning DPO2, 2017

Fagdidaktiske greb i undersøgelse af og udvikling af mundtlige genrer i dansk 6. klasse.

I skal ***planlægge, gennemføre og evaluere*** 45 minutters undervisning i 6.klasse. i mundtlige genrer.
Medbring grej til at optage dele af undervisningen på lydfiler, så I har elevsprog, vi kan analysere senere i modulet.
Find de *fælles mål* her:
http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk

Kommunikation
Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overskuelige formelle og sociale situationer.

Fra vejledningen:

Mundtlighed og drama
I al undervisning i dansk på alle klassetrin arbejdes der med en mundtlig dimension. På de første klassetrin arbejdes der meget med mundtlige fortællinger. Læreren fortæller historier og læser op for eleverne på en levende måde, hvor stemmeføring og lærerens mimik indgår som en del af den mundtlige fremstilling. Eleverne skal også lære at fortælle historier om deres oplevelser og hverdagsliv og særlige begivenheder i deres liv. I hele skoleforløbet indgår mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger. De mundtlige genrer er især relevante som en del af litteraturarbejdet og går i virkeligheden på tværs af alle kompetenceområderne. Elevernes skal fx arbejde med forskellige kulturers eventyr, legender, fabler, bibelske fortællinger, rim og remser, børnesange osv. Eleverne bør også optræne deres læsefærdigheder gennem egen oplæsning, som kan have en fortolkende indgang til læsning af digte, ældre tekster m.m. Øvelser i udtale, tonefald, rytme, betoning og frasering er skridt på vejen til god oplæsning og til at opnå en nuanceret forståelse af samspillet mellem teksten, oplæseren og tilhørerne.

Samtale omkring elevernes mundtlige fremstilling og fremlæggelser af forskellige emner bør prioriteres højt i undervisningen, fordi eleverne her opøver en vigtig fremtidig kommunikativ og social kompetence i at fremlægge noget centralt indholdsmæssigt for nogle andre mennesker, som skal tage stilling til det fremførte, fx gennem responsarbejde og kommentarer. Eleverne skal opøve gode færdigheder i at kommentere hinandens arbejde på en konstruktiv og differentieret måde i respekt for den pågældende mundtlige fremstillings særegenhed. I begyndelsen af elevernes skoleforløb skal de også lære at indgå i gruppesamtaler (gruppearbejde), hvor de lærer at respektere turtagning i samtalen, lærer at lytte til den anden.

Overvej grundigt på baggrund af jeres møde med 6.klasse. hvilke mundtlige genrer I kunne tænke jer at afprøve.

1. Fortælling – genfortælling. I vælger en tekst, der skal genfortælles. Fokus på målpar **krop og drama, (kommunikation) Færdighed i at bruge krop og stemme, viden om talerens virkemidler.**
2. Oplæsning. I vælger en tekst eller flere små tekststykker til øvelse. Fokus på krop og drama, K**ommunikation**, sprogforståelse, **Læsning**, oplevelse og indlevelse, **Fortolkning.**
3. Tale – lytte. Udvælg små emner, der skal tales ud fra. Fokus på krop og drama, **kommunikation**. Fokus på at lytte kritisk med vurderingskriterier.
4. Samtale – debat. Sørg for at der er viden tilstede i forhold til det der skal tales om. Sæt fokus på taleroller og at bruge sproget i situationen. Dialog, **kommunikation.**
5. **Fremlæggelse. Det er svært at nå på 45 minutter, så vent med den.**

Sæt fokus på responsgivning og kriterier hver gang. Sørg for at samle timens undervisning op med fokus på de mål I har sat jer med respons fra eleverne. Sørg for at indlede med tydelige mål for timen.

Brug følgende ramme. I kan selv sætte den ind i et andet dokument, men de overordnede kategorier skal med.

Den mundtlige genre (herunder hvilken tekst tages der udgangspunkt i? Og hvilke forberedelser skal eleverne lave derhjemme inden timens start. Hvis de skal læse, hvordan skal læsningen fokuseres. Hvilke kriterier for produktet skal der være? Husk at overveje elevernes forudsætninger for at løse opgaven, forstå jeres budskab, følge jeres plan.	Målpar og søjle angives Sæt de tydelige mål ind her. Hvilken viden vil I opnå? Hvilke færdigheder vil I træne?
Undervisningsplan i sekvenser. Angiv, hvad der skal ske med minuttal. Indledning, afvikling, opsamling. Sæt pil i skemaet fra plan til mål! Fx kl. 9.00 – 9.10. Beskriv hvad der skal ske. Osv.	Teoretiske positioner og begreber Hvilke teorier har i i spil? Angiv dem og hvornår? Hvad er Kairos? Hvad er Pistis? Hvorledes bruges retorikkens begreber som fx inventio, elucutio, memoria, actio osv. etos, patos, logos.

Hvad er danskfagets kernestof? Basisdansk, kommunikationsdansk, identitetsdansk, kreativitetsdansk.	Skriv jeres overvejelser her.
Opsamling og respons Hvordan samles der op? Hvordan skal eleverne give respons?	Skriv jeres overvejelser her.
Arbejdsformer	Begrund og redegør for valgte arbejdsformer
Redidaktisering og udvikling	Skriv refleksion ind her og overvej, hvordan undervisningen kan udvikles med nye processer.

Undgå at tænke i aktiviteter hele tiden, men fokuser på det faglige stof som skal læres.

Planen lægges ind i de respektive mapper senest mandag i uge 43.

Bilag 8: Oversigt over videoklip praksisafprøvninger

Gruppe 1	Videoklip
	Gr1_SSS_1_Virkemidler_forløb1
	Gr1_SSS_2_Evaluering af oplæsning_forløb1
	Gr1_SSS_3_Klassedrøftelse_virkemidler_forløb1
	Gr1_SSS_4_Opstart og læringsmål_forløb2
	Gr1_SSS_5_Stilladsering af tegneopgave_forløb2
	Gr1_SSS_6_Drøftelse af ispigen_forløb2
	Gr1_SSS_7_Opsamling på ispigen _forløb2
	Gr1_SSS_8_*Berettermodellen*_forløb2
	Gr1_SSS_9_Delevaluering_forløb2
	Gr1_SSS_10_Klassehistorie_forløb2
	Gr1_SSS_11_Afsluttende evaluering_forløb2
Gruppe 2	Videoklip
	Gr2_SSS_1_Opsamling_forløb1
	Gr2_SSS_2_Dialog_stemmens_virkemidler_forløb1
	Gr2_SSS_3_Stilladsering af elevaktivitet_forløb1
	Gr2_SSS_4_Opsamling på elevaktivitet_forløb1
	Gr2_SSS_5_Opsamling_oplæsningsaktivitet_forløb1
	Gr2_SSS_6_Evaluering_forløb1
	Gr2_SSS_7_Opstart_læringsmål_dagsorden_forløb2
	Gr2_SSS_8_Stemmens_virkemidler_forløb2
	Gr2_SSS_9_Gennemgang_af_evaluering_forløb2
	Gr2_SSS_10_Optakt_øve_læseteater_forløb2
	Gr2_SSS_11_Fremførelse_evaluering_læseteater_forløb2
Gruppe 3	Videoklip
	Gr3_SSS_1_Opstart_forløb1
	Gr3_SSS_2_Citationstegn_oplæg_forløb1
	Gr3_SSS_3_Oplæsning af dragen_forløb1
	Gr3_SSS_4_Replikkort_forløb1
	Gr3_SSS_5_Direkte tale øvelse_forløb1
	Gr3_SSS_6_Direkte tale Plenum_forløb1
	Gr3_SSS_7_Tegnsætning_Plenum_forløb1
	Gr3_SSS_8_Talebobler_oplæg
	Gr3_SSS_9_Taleboble_opsamling_forløb1
	Gr3_SSS_10_Afslutning_sang_forløb1
	Gr3_SSS_11_Ordkort_forløb2
	Gr3_SSS_12_Oplæsning_forløb2
	Gr3_SSS_13_Literatursamtale med begreber
	Gr3_SSS_14_Begrebskort nokkefår
	Gr3_SSS_15_Opgave_skriv en afslutning
	Gr3_SSS_16_Elever læser deres historie op
Gruppe 4	Videoklip
	Gr4_SSS_1_Intro og mål_forløb 1
	Gr4_SSS_2_Gennemgang af rim_forløb1
	Gr4_SSS_3_Gennemgang af opgave_skriv et digt_forløb1 Gr4_SSS_4_Elever læser digte op og får feedback_forløb1

	Gr4_SSS_5_Gennemgang af dagsorden_forløb2
	Gr4_SSS_6_Gennemgang *Berettermodel* og filmiske virkemidler_forløb2
	Gr4_SSS_7_Optakt og opgave til filmklip_forløb
	Gr4_SSS_8_Opgave til filmklip i grupper_forløb2
	Gr4_SSS_9_Opsamling på gave til filmklip i plenum_forløb2
Gruppe 5	Videoklip
	Gr5_SSS_1_Gennemgang af dagsorden_forløb1
	Gr5_SSS_2_Om læseteater_forløb1
	Gr5_SSS_3_Oplæsning af klodshassan_forløb1
	Gr5_SSS_4_Opgaveforklaring og organisering_forløb1
	Gr5_SSS_5_Evaluering af læseteater_forløb1
	Gr5_SSS_6_Gennemgang af mål_forløb2
	Gr5_SSS_7_Oplæsning af julehistorie_forløb2
	Gr5_SSS_8_Opgave_interviewspørgsmål til hovedpersonerne_forløb2
	Gr5_SSS_9_Oplæg_uddybning af inyterviewspørgsmål_forløb2
	Gr5_SSS_10_CL øvelse_quiz og byt_forløb2
	Gr5_SSS_11_Del og stjæl_spørgsmål på post its_forløb2
	Gr5_SSS_12_Den varme stol_Nissen og Clara_forløb2
	Gr5_SSS_13_Opsamling i plenum_den varme stol_forløb2
	Gr5_SSS_14_Evaluering_forløb2
Gruppe 6	Videoklip
	Gr6_SSS_1_Om genfortælling
	Gr6_SSS_2_Elever genfortæller og får respons
	Gr6_SSS_3_Refleksionsopgave om brugen af virkemidler
	Gr6_SSS_4_Opsamling på refleksionsopgave
	Gr6_SSS_5_M hjælper gruppe
Gruppe 7	Videoklip
	Gr7_SSS_1_Præsentation af dagens arbejde
	Gr7_SSS_2_Skriveopgave om virkemidler
	Gr7_SSS_2a_ML_interagerer med gruppe_1
	Gr7_SSS_2b_K_interagerer med gruppe_1
	Gr7_SSS_2c_ML_interagerer med gruppe_1_anden gang
	Gr7_SSS_3_Opsamling på skriveopgave
	Gr7_SSS_4_gruppearbejde
	Gr7_SSS_5_Elever improviserer nyhedsindslag
	Gr7_SSS_6_Opsamling på nyhedsindslag
Gruppe 8	Videoklip
	Gr8_SSS_1_Præsentation og igangsætning af tekstarbejde
	Gr8_SSS_2_Opsamling_tekstopgave og om lydlige elementer
	Gr8_SSS_3_ Lytteroller og oplæsning
Gruppe 9	Videoklip
	Gr9_SSS_1_Argumentation
	Gr9_SSS_2_Tekstarbejde
	Gr9_SSS_3_Debatrolle
	Gr9_SSS_4_Påstand_belæg
	Gr9_SSS_5_B interagerer med gruppe

Bilag 9a: Observationsskema til studerende 2016

Støttepapir til observationer af praksiseksperimenter

*Observationer af pædagogisk praksis er en kompliceret størrelse og kræver et skarpt fokus. Det er derfor vigtigt at være sig bevidst om, **hvad** (fokuspunkter) man observerer, med **hvilket formål** og fra **hvilken position**.*
Dette støttepapir skal derfor være en hjælp og et værktøj til at observere jeres medstuderende i praksiseksperimenter.

Formål med observationerne.

Der er tre grundlæggende formål med at observere i projektet.

1. At give dine medstuderende kvalificeret og faglig respons på deres præstation
2. At øve dig i at observere, dokumentere og beskrive en pædagogisk praksis
3. At deltage i praksis som inspiration til egen praksis.

Deltagerpositioner

De tre formål kræver også at du er dig bevidst om, hvilken position du befinder dig i, som observatør. At observere er en social konstruktion og du indgår med særlige "briller" og særlig status, når du observerer dine medstuderendes undervisning. I det følgen er en kort skitsering af fire grundlæggende positionerne i forhold til de ovenstående formål:

Det første position er rettet mod de observerede og at **kortlægge felten**. Det er dem det drejer sig om primært og det er med dem i fokus dine observationer skal gennemføres. Du er her positioneret med et **fortolkende blik** på, hvad der sker i rummet og det er din opgave omhyggeligt at notere, når du falder over noget, der er relevant for dine fokuspunkter.
OBS! Ofte kan man komme til at vurdere situationen ud fra de observeredes perspektiv, således at det er undervisningssituationen eller elevernes præstationer der kommer i fokus. Det er ikke meningen. Din opgave er at holde fokus på dine medstuderendes aktiviteter!

Det andet punkt er rettet mod at **formidle dine observationer** til dine medstuderende. Her er det ikke nok kun at beskrive, hvad der er sket, men også kvalificeret at give dem noget at reflektere over og arbejde videre med. Det kan både være i forhold til noget der virkede godt eller mindre godt, men respons skal have et fremadrettet perspektiv. Din positionering er her som **formidler**, med en øget magtrelation til dine medstuderende. Da det ofte er svært at overskue et større tidsrum, kræver det tillid fra dine medstuderende at lade dig fortolke og gengive deres handlinger og din forståelse af, hvad der faktisk foregik. Du har her også magten i forhold til de fokuspunkter der gives tilbagemeldinger på.

Tredje position handler om **dig selv som observatør**. At observere er videnskabeligt arbejde og kræver øvelse at mestre. Derfor er der også et læringsperspektiv for dig her, hvor du skal være refleksiv i forhold til din observationspraksis. Her er din positionering **et læringsperspektiv** som du efterfølgende bør reflektere over alene eller sammen med andre observatører eller din underviser.

Fjerde position er ligeledes rettet mod dig. Her bliver det at **deltage i undervisningen** også en inspirationskilde eller en **mesterlæreproces**, der kan give dig gode idéer til dine egne eksperimenter. Der kan også skabes sammenhæng mellem den undervisning du observerer nu og den du skal stå for næste gang. Din position her er som fagfælle og kollega (medstuderende)

Fokuspunkter for observation:

Bilag 9b: Observationsskema til studerende 2017

Observation mundtlige genrer –

Den studerende har fokus på medstuderendes undervisning og eller elevernes læring.

Fokus på **Field,** mundtlige genrer, **Tenor**, forholdet mellem lærerens sprog og elevernes sprog, **Mode,** kommunikationsmåden (mundtlig eller skriftligt) (Halliday)

Læringsmål Hvordan og i hvilket omfang gør læreren brug af tydelig læringsmål? Forstår eleverne dem?		
Sprog - Hvordan bruger læreren sproget? Er sproget fagligt? Uddybende (strækkende, elaborerende) På hvilken måde får eleverne mulighed for at bruge sproget?		
Hvad sker der i undervisningen og på hvilken måde? Modellering Stilladsering Forforståelse Fokus på fagsprog Forklaring af processer Hvilke tekster anvendes?		
Hvilke aktiviteter sættes i værk? Mundtlige, skriftlige, digitale.		
Hvordan responderer eleverne aktiviteterne? Ved de, hvad de skal?		
Hvordan samles der op på timen?		
Var der særlige opmærksomhedsfelter? Særlige dele af undervisningen som kunne arbejdes videre med?		

- *Det, der tales eller skrives om.* Her kan du bare tænke på forskellene mellem en samtale om undervisning og en om madlavning, eller mellem en tekst om samfundsforhold og en om biologi.

> Sprog varierer alt efter den situationelle kontekst.

- *Forholdet mellem de talende.* Prøv at forestille dig, at du står og sludrer med en ven til en fest, og sammenlign det med, hvordan du ville besvare spørgsmål til en jobsamtale.
- *Hvorvidt der er tale om tale- eller skriftsprog.* Forestil dig, at du kigger på, mens en kok fortæller om, hvad han laver. Og tænk så på, hvordan sproget ville forandre sig, hvis kokkens instruktioner skulle skrives i en kogebog.

Halliday og Hasan (1985) refererer til disse tre kontekstuelle faktorer som 'felt', 'relation' og 'måde' (eller 'field', 'tenor' og 'mode').

- *Felt* refererer til tekstens emne – altså det, der tales eller skrives om.
- *Relation* refererer til forholdet mellem den talende og den lyttende (eller mellem den skrivende og læsende) såsom den grad af formalitet, der forudsættes.
- *Måde* refererer til kommunikationskanalen, fx om kommunikationen foregår mundtligt eller skriftligt.

Hvad kan læreren gøre rent sprogligt?

- Gøre brug af praktiske demonstrationer (fx et fysikforsøg) og tale om det nye faglige indhold i et almindeligt sprog, *før* du i et mere komplekst sprog taler om de tilknyttede, abstrakte begreber.
- Bruge elevens modersmål (hvis det er muligt) til at introducere et emne eller et nøglebegreb, før du taler om det på dansk.
- Bygge din mundtlige introduktion til emnet op om noget, eleverne allerede har lært, eller noget de fx har oplevet på en ekskursion.
- Bruge billeder, diagrammer og grafiske virkemidler for at illustrere komplekse sammenhænge.
- Trække på it-ressourcer, heriblandt interaktive tekster.
- Forbinde det, du taler om, med noget, eleverne allerede kender til.

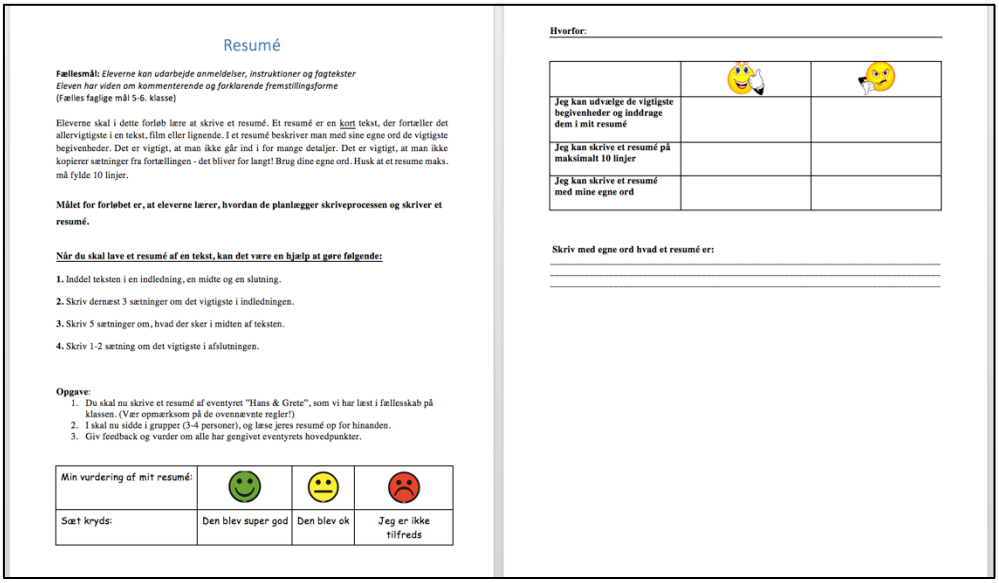
- Udtrykke den samme ide på mere end én måde (se afsnit om 'formidlingsoverflod' senere i kapitlet).
- Hjælpe eleverne med at forstå skriftlige tekster ved at opbygge en relevant baggrundsviden, før de forventes at læse teksterne.
- Henlede elevernes opmærksomhed på billeder, diagrammer og underoverskrifter, som kan hjælpe dem med at forstå teksten (se kapitel 6).

Bilag 10a: Undervisningsbillede 1: Gruppedrøftelse med UR, DPO1

De studerende er i gang med en aktivitet, hvor de i grupper af tre (T, M og K) er blevet bedt om hver især at præsentere et eksempel fra deres første deltagelsespligtige opgave, som gruppen efterfølgende skal give feedback på.
UR har bedt de studerende om selv at blive enige om, hvilke responspunkter der skal danne afsættet for gruppens vurdering af eksemplerne og at disse både kan vedrøre modelteksten eller arbejdspapiret til eleverne.

Efter en dialog mellem to studerende (M og K) omkring, hvorvidt opgaven skulle løses som et arbejdspapir, der kunne stå alene som værktøj for læreren eller som en del af et undervisningsforløb kommer UR fobi gruppen.
De henvender sig først i forhold til om de har forstået den deltagelsespligtige opgave rigtig, da to fra gruppen har løst den forskelligt. UR påpeger at opgavens hovedformål er, at de studerende lærer at didaktisere og at gøre arbejdspapirerne elevhenvendte i højere grad end at følge en bestemt skabelon for, hvorledes man løser opgaven.

UR understreger flere gange i samtalen med gruppen, at det for hende er vigtigst at de studerende er konkrete og at de får afprøvet det mundtlige selv, så den mundtlige dimension ikke blot var noget der blev talt om, men også blev udlevet gennem modulet. På samme måde understreger hun, da samtalen fokuserer på et af de eksempler gruppen har valgt at arbejde med, nemlig "resumé" som mundtlig genre. Her understreger UR, at det er hensigten, at arbejdspapiret skal støtte elevens mundtlighed frem for organisering af aktiviteten.



Resumé

Fællesmål: *Eleverne kan udarbejde anmeldelser, instruktioner og fagtekster*
Eleven har viden om kommenterende og forklarende fremstillingsforme
(Fælles faglige mål 5-6. klasse)

Eleverne skal i dette forløb lære at skrive et resumé. Et resumé er en kort tekst, der fortæller det allervigtigste i en tekst, film eller lignende. I et resumé beskriver man med sine egne ord de vigtigste begivenheder. Det er vigtigt, at man ikke går ind i for mange detaljer. Det er vigtigt, at man ikke kopierer sætninger fra fortællingen - det bliver for langt! Brug dine egne ord. Husk at et resume maks. må fylde 10 linjer.

Målet for forløbet er, at eleverne lærer, hvordan de planlægger skriveprocessen og skriver et resumé.

Når du skal lave et resumé af en tekst, kan det være en hjælp at gøre følgende:

1. Inddel teksten i en indledning, en midte og en slutning.

2. Skriv dernæst 3 sætninger om det vigtigste i indledningen.

3. Skriv 5 sætninger om, hvad der sker i midten af teksten.

4. Skriv 1-2 sætning om det vigtigste i afslutningen.

Opgave:
1. Du skal nu skrive et resumé af eventyret "Hans & Grete", som vi har læst i fællesskab på klassen. (Vær opmærksom på de ovennævnte regler!)
2. I skal nu sidde i grupper (3-4 personer), og læse jeres resumé op for hinanden.
3. Giv feedback og vurder om alle har gengivet eventyrets hovedpunkter.

Min vurdering af mit resumé:			
Sæt kryds:	Den blev super god	Den blev ok	Jeg er ikke tilfreds

Hvorfor:

Jeg kan udvælge de vigtigste begivenheder og inddrage dem i mit resumé		
Jeg kan skrive et resumé på maksimalt 10 linjer		
Jeg kan skrive et resumé med mine egne ord		

Skriv med egne ord hvad et resumé er:

Ms arbejdspapir til eleven omkring resumé

UR: Så hvis man skulle gøre det endnu mere elevhenvendt, så kunne det være (orienterer sig i Ms arbejdspapir)) "Du skal i dette forløb lære at skrive et resumé"

K: [Lige som her] ((læser op fra sit eget arbejdspapir)) "Målet er at du skal lære at lave et resumé på den rigtige måde"

UR: [Ja]

K: og så giver vi en forklaring på hvad et resumé er og hvad forskellen…

UR: [Og det her kunne man jo stadig godt have med]

M: Fælles Mål

UR: Måske ville man, hvis man igen skulle tænke eleven som modtager, så er det måske lidt mere appetitligt at møde det her først: " Du skal i dette forløb lære at skrive et resumé. Resumé er en kort tekst…" OG så kan *Fælles Mål* måske være nedenunder fordi det jo…

K: Det er jo lige som vi…

UR: [Som regel øh…]

K: Så skulle vi også have byttet om herovre ((peger på sit eget arbejdspapir))

De andre orienterer sig også mod Ks arbejdspapir

Resumé

Fælles mål: *Eleven kan bruge kropssprog og stemme i oplæsning og mundtlig fremlæggelse.*
Eleven har viden om talerens virkemidler.
(Fælles faglige mål efter 6. klasse)

Målet er, at du skal lære at lave resumé på den rigtige måde.

Når du bruger denne model, skal du sikre dig, at du husker det vigtigste for denne genre, som er følgende:

- Et resumé skal være kort - du skal kun fremhæve de væsentligste pointer
- Et resumé er næsten det samme som et referat – men ikke helt. Et resumé er kortere end et referat, og et resumé gengiver kun tekstens hovedpunkter.
- Et resumé bruges til at få et hurtigt overblik over en tekst, mens et referat sætter modtageren mere grundigt ind i teksten

Den eksemplariske resumé:

http://www.skoletube.dk/video/2345392/134712179/

Ks arbejdspapir til eleven omkring resumé

T: [ja]

K: Så man har den der øverst ("Målet er at du skal…") og så den der nedenunder ("Når du bruger denne model…"

UR: JA, og den der ("Fælles Mål…") måske allernederst. Det er jo måske allermest sådan min… som lærer og det er det jeg har fortolket på ikke? Jeg fortolker på det her Fælles Mål og det bliver til at "Du skal lære at lave et resumé".

K vender tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt de havde forstået opgaven rigtigt eller forkert.

K: Sådan som jeg har forstået arbejdspapiret, det her du viste et eksempel taget ud fra det der.

K peger på Ms arbejdspapir, som hun tidligere har betegnet som værende en forløbsbeskrivelse.

K: Men at et arbejdspapir, det var et man altid kunne tage frem, når man kom i tvivl, hvad er et resumé, hvad er en monolog og så kan man ((knipser)) lige hente den frem.

UR [Jo…]

T: Vi havde tænkt det som sådan en del af en værktøjskasse, hvor man havde sådan… Når man skal arbejde med mundtlighed så, hvordan var det lige det var med de her… resuméer… Nå ja, det kan jeg lige gå ind og læse denne her ((peger på Ks arbejdspapir)) og så jeg lige høre det her fra Skoletube.

K: Det var faktisk en… Jeg synes det er egentlig godt beskrevet, det der med, at det er en del af en værktøjskasse, hvor her er den ligesom et…

UR: Et forløb

K: Et forløb…

UR: Der er ikke noget af det der som sådan er forkert. Jeg tror også, at nogle af dem jeg henviste til, da havde man også skrevet det som et forløb. "I det det her forløb skal I…" <uforståeligt>

K: [Ja, og det var derfor jeg tænker, om vi havde forstået på, at man…] Det var fordi at M hun sagde at man skulle… jeg kunne godt tænke mig at vide, om vi så har misforstået opgaven.

UR: Nå… Nej jeg har tænkt…

K: [Om man skulle gøre det på den ene eller anden måde]

UR: At man skulle tænke det konkret. Mine to ben i denne her opgave var, at man prøvede det mundtlige… det der med at vi ikke bare talte om det, men rent faktisk gjorde det. Og det andet, hvordan får jeg det her formuleret til eleverne. Nu har vi siddet og læst så meget teori omkring mundtlighed, hvis jeg ville gøre noget til eleverne, hvordan ville jeg så egentlig hjælpe dem. Men det kan jo både være et arbejdspapir som I ((K og T)) siger, der er genbrugeligt fordi jeg kan tage det frem, lige som vi har et papir med, hvordan analyserer noveller generelt eller hvordan analyserer jeg reklamer. Og man kan også have tænkt det ind mere specifikt og tænkt nogle detaljer omkring et forløb. Det er som end ikke så vigtigt for mig. Mere at man har tænkt en didaktik ind i det.

Efter en længere drøftelse af, hvorledes de studerendes eksempler kunne blive mere fokuseret på at stilladsere elevens mundtlige performance påpeger UR over for de studerende, at en rigtig god måde at gribe sådan en opgave an på, er ved at de studerende reflekterer over deres egen læringsproces og de udfordringer de selv møder, når de skal lære en mundtlig genre at kende, således at arbejdspapiret ikke bliver en oplistning af definitioner og karakteristika ved resuméet som genre, men en hjælp til eleven i skolen. K udtrykker her, at dette ikke har været en del af deres overvejelser:

> K: Det er måske det der med, at vi mange gange ikke… altså det der med at man ikke tænker over, hvorfor man gør, man gør det bare… Det er det der med, de tanker eller… De tanker jeg har siddet med inden jeg optog. Det var dem jeg skulle have skrevet ned.
>
> UR: [Ja]
>
> T: [Mmm…]
>
> K: For det kunne have været en måde at guide eleven på.
>
> UR: Din egen arbejdsproces, det er jo egentlig…
>
> K:[Synlig]
>
> UR: Stillads for hvordan du… eller inspiration til, hvordan du kan lave et arbejdspapir til dem, for du har jo selv lige været igennem det.
>
> K: [Ja]
>
> UR: Hvad gjorde jeg egentlig? Hvad var godt og hvad var svært og… ja…
>
> T: Ja, men det… Det er lige så snart det bliver en opgave, så løser man opgaven… Altså så tager man fat et sted og så løser man den DAK, DAK, DAK, DAK, DAK… og så…
>
> UR: [Så er det det vi skal, ja…]
>
> T: Ja! Så, det er det her, der er formuleret, så er det det vi gør og så øh… Så glemmer man det der refleksionsniveau.
>
> UR: Ja… niveauet

(Udpluk fra gruppearbejde: 041116_T_K_M_Om refleksion over egen læring)

Bilag 10b: Undervisningsbillede 2: *Fortællestafet*

UR har netop afsluttet den tilbagevende aktivitet daglig dosis digterkunst, hvor hun læser op for holdet.
Hun navigerer i sin PowerPoint-præsentation og fremfinder et dias med overskriften *FORTÆLLESTAFET*

UR: Det første vi skal gøre som opvarmning, det er at lave sådan en lille fortællestafet. En fortællestafet er sådan en improviseret fortælling, hvor man på skift fortæller en lille øh… sekvens og på den måde får skabt en fortælling. Vi skal prøve den sådan helt umiddelbart og så prøver jeg at stilladsere den i næste runde. Så det jeg vil bede jer om, det er at stille jer op her i en cirkel ((tegner cirklen i luften)).

De studerende stiller sig i en cirkel der hvor UR pegede og imens tager UR en stofbold, som ligger på hendes bord forrest i lokalet.

UR: Jeps, I må gerne stille jer ind, så man står sådan forholdsvist ((tegner en cirkel i luften)). Det det simpelthen går ud, jeg har skrevet det her ((SMARTboard) er, at man på skift fortæller en sekvens, altså det der svarer til fra punktum til punktum. OG så prøver man at bygge videre på det der allerede er blevet fortalt og prøver på den måde at lave en fortælling. Så vi skal have stafetten til at gå rundt og <uforståeligt> en fælles fortælling.

((UR kaster bolden til en studerende))

UR: Vi begynder… Så når du har fortalt din sekvens og det er tydeligt at det er næste mand, så giver du stafetten videre. Så du får lige et minut til at overveje en begyndelse.

Aktiviteten sættes i gang, men den studerende tøver. UR bryder ind:

UR: Indledningen er "Jeg har to katte"

Den studeren kommer med sin sekvens og aktiviteten fortsætter indtil bolden har været hele vejen rundt. Herefter tager UR ordet:

UR: Det her Det var opvarmning hvor vi ligesom prøver og varme op. Spørgsmålet er jo hele tiden, hvornår er en fortælling slut ((peger på SMARTboardet)), hvornår får vi den sådan afrundet. Den første

runde her var fuldstændig sådan uden stilladsering som en opvarmning. En af de måder man kan stilladsere på er jo ved at man får givet nogle ting, nogle hændelser, nogle personer som indgår i fortællingen. Det havde jeg faktisk lidt på programmet dengang vi havde gyser på, men som måtte aflyses. Men det her med, at man har nogle elementer, der er inde over og som sådan… stilladserer. Så nu for at stilladsere, så trækker I et kort med enten en person, hændelse eller ting ((UR går rundt i cirklen og de studerende trækker et fra en bunke i hendes hænder)) og det er så jeres opdrag. Det behøves ikke at være den første gang vi får fortællestafetten. Men på et eller andet tidspunkt, når I sådan tænker det giver mening, så inddrager i denne her ting, person eller hændelse. Og på den måde har man inspiration til, måske at få fortællingen til at skride frem ad.

L: Hvad fik du?

K: Det vil jeg da ikke sige

((de andre studerende griner))

UR: Yes… lige sådan et par sekunder til at… eller er du klar ((nævner studerendes navn))

L: Altså skal vi fortælle en historie ud fra vores kort?

UR: Vi skal stadig fortælle en fælles historie lige som før, men nu har du fået noget du på en eller anden måde skal inddrage i fortællingen.

J: Skal vi inddrage det i første runde

UR: Nej, det behøves ikke være i første runde, når du synes det passer ind, når du ligesom kan se, nu er den drejet.

J: Ja

UR: Og Når jeg så, det ved jeg ikke, sådan her så tænker jeg, at fortællingen på en eller anden måde er slut, så kan vi prøve at præsenterer, hvad det var for et ting… det er måske i virkeligheden ret tydeligt, hvad der det <utydeligt>.

Aktiviteten går i gang og de studerende digter en fælles historie ved hjælp af fortællekortene. Efter at bolden er nået hele vejen rundt samler UR op på aktiviteten med de studerende

UR: Skal vi lige tage en runde, hvad der egentlig stod på… ML du begyndte…

De studerende siger i samme rækkefølge, som de bød ind i *fortællestafetten* det ord, der stod på deres fortællekort.

UR: Skal vi lige prøve at overveje, hvad det gør når vi har de her kort. Bliver det nemmere at fortælle? Hvad skal der egentlig til for at have sådan en fortællestruktur?

J: Det bliver i hver fald nemmere at få sagt noget. Altså jeg havde svært ved i først runde at få nogle idéer og nu har man ligesom en

vejledning, men samtidig bliver det ikke nemmere at fortælle. I stedet for bliver det meget… rodet

((De andre studerende istemmer))

K: Man står hele tiden og tænker, når de siger noget, ej bare den nu ikke siger… du ved… jeg kunne lige koble min ting… så hver gang der er en der siger noget, så prøver man at se, hvordan kan jeg koble min tig på det ((peger på ML)) ML siger, men hvad nu hvis hun laver om… Man står hele tiden og spekulerer i, bare de nu bygger videre i den retning, hvor jeg egentlig ku…

UR: Ja…

M: Jeg synes også at det begrænser én, når man har et kort for så kan man ikke tænke frit. <Uforståeligt> så bliver jeg begrænset af det ML siger.

UR: Ja…

H: Altså jeg synes det er meget nemmere. Men det er fordi jeg synes det er enormt udfordrende lige pludselig bare sådan at skulle finde på et eller andet, lidt lige som J siger, så for mig var det… selv om det, så ikke giver mening <uforståeligt>, så synes jeg alligevel… så ved jeg hvilken retning jeg skal gå.

UR: Det giver jo ikke en sammenhængende fortælling, det giver det, at hvis øvelsen går på at tage ordet og lave en fælles fortælling, at man kan støttes ved det. Jeg ved ikke hvordan I havde det, men synes jeg blev bedre og bedre til at se en indre film, for det var man jo nødt til for at få brikkerne til at… det sådan set er det det kræver for at fastholde en form for indre fortælling.

[Pause]

UR: Jeg har lige en sidste variant af den og det er et eksperiment. For nu er vi jo garvede fortællere, nu har vi jo haft to runder…

UR henter et stykke papir med *Berettermodellen* på. Hun placerer denne i midten af cirklen sådan at de studerende alle kan se den.

UR: Man siger at en fortælling er bygget op omring spændingskurven, altså Berettermodellen og man kunne jo egentlig godt havde haft… Her har vi altså præsentationen ((UR peger på modellen, der ligger på gulvet)) og her har vi et eller andet første vendepunkt, andet vendepunkt og så afslutningen… Nu er vores opgave, at vi på en runde… skal have fortalt, med spændingskurven her, Berettermodellen. Dvs. Man skal på en eller anden måde tænke i, at hvis jeg indleder, så er jeg med til at præsentere personerne og steder, på et tidspunkt skal jeg markere nogle vendepunkter og når vi når til den… det kan man jo se, hvis man er den anden sidste, så ved man jo, at det begynder at vende og en afslutning <uforståeligt>. Okay så ved man, hvor man er.

K: Kan vi ikke prøve at starte et andet sted så?

UR: Jo… Vi prøver at se, om vi kan fortælle, altså med stillads som en Berettermodel og den skal være kørt igennem, når vi har været en runde igennem.

H: Med kort?

UR: Nej uden kort… M, du får lige et par sekunder til at at overveje. Du er jo med til at sætte scenen og til at indlede fortællingen, så nu er vi tilbage, men begrænsningen er nu Berettermodellen.

Aktiviteten igangsættes og de studerende fortæller deres fælles historie. Efterfølgende samler UR op på aktiviteten og de studerendes performance.

UR: Det er sjovt så små indledningsord der viser, at… jeg kunne høre at du ((ser på H og peger på Berettermodellen på gulvet)) ikke var, jeg kunne høre at du ikke var helt ved, du tænkte ikke i afsnit

M: [Nej]

K: [Det var meget tydeligt]

UR: [Det var skægt]

K: At du ikke var ved at afslutte den

M: Klimaks

H: Jeg troede at vi skulle køre flere omgange

UR: En runde, så prøvede vi at… prøv at overveje, hvad det betyder med sådan et stillads her. Som den lille sidste fortælling… øvelse

[Pause]

UR: Hvad gør det ved, at man fortæller og det at man ved, at det kun er en runde rundt fx, at man kan følge med i, hvor man er i form af spændingskurven.

M: Altså jeg synes det var lidt nemmere, for man blev lidt mere på sporet, det var sådan mere bevidst.

Ki: Det kommer an på, hvad man har for en historie. <uforståeligt>, men man holdt sig i hvert fald til det område.

UR: JA, så den giver noget til at man kender fortællingens opbygning. Det kræver selvfølgelig at man kender til spændingskurven… Yes! Tre små runder med fortællerstafetter til opvarmning…

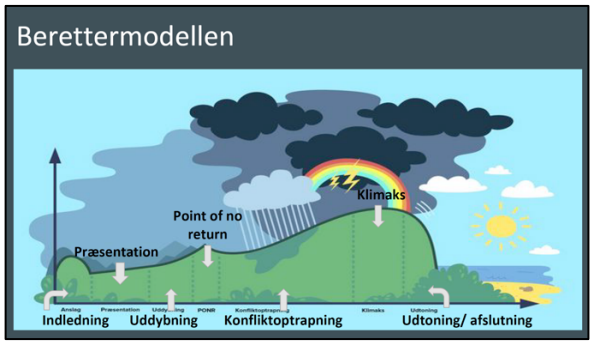
Fortællestafetten afsluttes og de studerende sætter sig igen på deres pladser. Herefter fortsætter undervisningen, med et læreroplæg om fortællingen og kognitive skemaer.

Bilag 10c: Undervisningsbillede 3: *Berettermodellen* som analyse-værktøj

Eleverne har netop afsluttet en litteratursamtale omkring den faglige tekst, Ispigen, som de studerende har udvalgt. Eleverne har fået læst historien op flere gang og har arbejdet med at producere illustrationer af episoder i historien. Eleverne sidder på deres pladser med deres tegninger foran sig og med fronten mod SMARTboardet, hvor de studerende står på hver deres side.

```
S: Vi går lidt videre og snakker lidt om Berettermodellen. I sagde,
at I ikke havde snakket om den før. Har I set den der model før
((peger på SMARTboardet)).
```

På SMARTboardet viser S følgende illustration af *Berettermodellen*:



Til venstre S gennemgår *Berettermodellen*. Til højre den anvendte illustration af *Berettermodellen* vist på SMARTboardet

Eleverne giver udtryk for at de ikke har set modellen før. S leder rundt i sine noter på og løfter et papir

```
S: Heller ikke sådan, ej det kan I nok ikke se, i en anden form
heller? ((Peger på papiret))
```

De fleste elever siger ”nej”, men enkelte elever virker til at genkende denne form og siger” jo”.

```
S: Nej-Jo? ((Ser spørgende på eleverne))

Elev: Ja, I natur/teknik
```

Der er uenighed blandt eleverne og S lader ikke til at bemærke nogle af elevernes har forståelse af, at modellen er en naturfagsmodel. Hun går videre med sin gennemgang.

> S: Jeg vil gere gennemgå den alligevel med jer, fordi vi skal nemlig bruge den. Så I lytter bare lige så stille og roligt efter… Berettermodellen, den er inddelt i forskellige faser, som er med til at opbygge en historie fx… vi tager udgangspunkt i eksempelvis historien i dag, for det er den vi skal bruge. Øh… og man starter ligesom med en form for indledning ((Peger på SMARTboardet)) her i den første, hvor man kommer med fx i Ispigen ((ser ned i sine noter), der kommer den der… der snakker de om til at starte med, hvem Lena og Sandra er… inden historien sådan rigtig går i gang. Øh… Så kommer selve præsentationen… af personerne og hvilke forhold de har og… eventuelle konflikter. Er der nogen der kan fortælle mig, hvad en konflikt er?

Elever rækker hånden i vejret.

> S: De var der mange der vidste…

> Elev1: Der var mange der var oppe og slås og skændes og sådan nogle ting

> S: Skændes eller diskutere eller slås… behøver det være mange, der kommer op?…

> Elev 1: [Nej]

> S: Nej… men som regel to ikke? ((holder to fingre i vejret og nikker))

> [Pause] S orienterer sig mod SMARTboardet

> S: Så kommer vi til selve uddybningen. Øh… og der kommer vi sådan virkelig ned i, hvem personerne er for nogen og hele deres konflikt, hvad den handler om. Så kommer vi til det punkt der hedder "Point of no return", har I hørt om det før?

Eleverne giver udtryk for at de ikke kender begrebet

> S: Hvis man nu oversætter det, så hedder det "Punktet, hvor man ikke kan vende tilbage"…

S ser spørgende ud over klassen

> S: Hvad siger du ((Nævner elevens navn))?

> Elev2: Hvis man nu gør noget og så er der ingen vej tilbage

S nikker anerkendende og andre elever rækker hånden op.

> Elev3: Hvis nu man ikke kan lide at være ude og flyve… lige når flyet begynder at flyve, så er der ingen vej tilbage

> S: Så kan du ikke komme ud igen, det kan man godt sige

Elev4: [Det kan man godt]

((Latter))

S: Ja, alt er relativt

Elev5: Lige som i "Alice i Eventyrland: Bag spejlet", der skal hun så ind ad en port og så siger en af de… at så kan hun ikke komme tilbage igen, hvis hun går derind.

S: Så er der ingen vej tilbage. Der kunne man godt sige, at det er en slags "Point of no return". Nu har jeg ikke set den, men det kunne godt lyde sådan i hvert fald.

((Henvender sig mod klassen))

S: Er I nogenlunde med på det?

((Henvender sig til en elev med hånden oppe))

S: JA!

Elev6: Ligesom i skak, når man rykker en bonde, så kan man ikke rykke tilbage.

Eleverne giver udtryk for, at dette eksempel er for søgt og at de ikke er overbeviste om at det kan bruges i denne sammenhæng. S vælger at anerkende elevens bidrag.

S: Hvis eksemplet det fungerer for dig, men normalt så siger man at det enten er en film eller… Men hvis det nu havde været i historien eller i en film, så kunne man godt… Men det handler om, at der sker en handling på det her punkt i Berettermodellen, hvor der ikke er mulighed for at vende tilbage derfra. Hvor der måske bliver taget en beslutning eller man tager et valg og så er det ikke muligt at vende tilbage… Så kommer vi til konfliktoptrapningen, som finder sted, der under regnskyen og det er her, hvor det hele ligesom samler sig og begynder sådan at blive lidt, måske lidt træls og det går sådan lidt op ad bakke kan man sige. Det er her, hvor det hele det samler sig sammen. I Ispigen for eksempel ((ser ned i sine noter)), da kan man sige, at det er her, hvor Iben hun sidder på bænken sammen med Lena og Sandra, hvor de sidder og siger: "En til dig og en til mig". Det kunne man godt sige er konfliktoptrapningen…

[Pause]

S ser på SMARTboardet og derefter ned i sine noter

S: Så kommer vi til klimakset… Er der nogen der ved, hvad et klimaks det er? ((ser på eleverne))

Elev7: Er det ikke sådan… øh…

S irettesætter elev, der leger med en elastik og orienterer sig mod elev7

Elev7: Er det ikke sådan… noget… hvor… i historien hvor det hele… alt det der lige er sket måske enten bliver bedre eller dårligere.

S: Øh… det du mener… Må jeg prøve at komme med et bud på det du mener?

((Elev7 nikker))

S: Det er når vi kommer op ad bakken ((Peger på SMARTboardet og Berettermodellen)) og vi simpelthen er her, hvor det hele bare sker og det er på sit højeste. Det er lige inden spændingen den bliver udløst, kan man sige.

[Pause]

S: Er I med på det, hvad klimaks det er?

Enkelte elever svarer positivt tilbage

S: Lige inden spændingen bliver udløst. Og så når spændingen den bliver udløst oppe i klimakset og på vejen ned ad bakken ((peger på SMARTboardet og Berettermodellen)), så kommer vi til det som hedder udtoningen og afslutningen… ja… og i Ispigen ((ser ned i sine noter)), der er der faktisk en kort afslutning. Det var jo det her med at hun smelter og at det var højsommer.

Elev6: Det er en dårlig historie, fordi den ender dårligt

S: Det er en dårlig historie, fordi den ender dårligt. Men alle historier ender jo ikke godt… alle historier ender ikke godt.

Pakker sine noter sammen og ser på J

S: Vi kunne godt tænke os at se… Vi kunne godt tænke os at I med jeres tegninger prøver at komme med et eksempel på, hvor I tror at den finder sted ((peger på SMARTboardet)) i Berettermodellen.

Elever begynder at række hånden op.

S: Fordi jeg kan se, at de fleste af jer tegnede noget fra starten eller slutningen… Men hvorhenne sådan cirka, hvis der er nogen der vil vise deres tegning, I skal ikke vise dem til mig nu. Jeg skal nok vælge, så må I komme herop og så må I pege på, hvor I tror henne, at det er og så kan vi snakke om det.

En elev henvender sig og spørger om det er nødvendigt at tage tegningen med op til tavlen

S: Med tegningen, det er kravet. Vi vil se tegningen.

((Giver ordet til en elev med hånden oppe))

Elev3: Hvis perspektiv skal man kigge på. For pigerne kan det godt være sådan godt…

S: Kom! Kom herop så kan vi snakke om det. ((Vinker eleven op til sig ved SMARTboardet))

Elev3: Okay

Elev3 rejser sig og går op til S ved SMARTboardet

S: For hvis du føler, at du har tegnet flere steder i historien, så kan du prøve at komme med et bud ellers kan vi hjælpe dig.

Elev3: Jeg har ingen ide

S: Du har ingen ide ((tager elevens tegning og holder den op)) hvad har du tegnet?

Elev6: Øh… Der hvor hun går hen til dem og spørger, hvad de laver

S: Ja, hvor gør hun det henne… cirka?

Både S og elev6 vender sig mod SMARTboardet og S peger på modellen mens hun taler

S: Fordi vi snakkede jo om, at der var lidt en indledning og så skete der noget… Ja? Er der nogen af jer ((til de andre elever)), der har et bud på det? Altså, hvor Iben hun går hen og spørger Lena og Sandra om de vil lege, om hun må være med…

Elev5: Point of no return

S: Det var et hammer godt bud! ((Ser på elev6)) Kunne det give mening? At da hun går hen og opsøger dem og siger: "Hvad laver I? Må jeg være med?" At det så er der ((peger på SMARTboard)), hvor hun har taget mod til sig?

Elev6: Ja

S: Ja! Det ville jeg i hvert fald også sige. Er I enige ((til klassen))

Klassen er enige

S: Og hvad har du mere tegnet?

Elev6 <utydeligt>

S: Så det var hele situationen. Super, så det vil sige din tegning, hvis man kunne klæbe den op ((holder tegningen op mod Berettermodellen på SMARTboardet)) så ville den hænge her? Sådan! Tak!

S giver tegningen tilbage til elev6 der går på plads. Enkelte elever klapper.

S: Er der andre der vil prøve. Det var rigtig flot

Elev2 melder sig og får lov at komme frem til SMARTboardet. Elev8 spørger om man må være to mand oppe ved tavlen og S siger, at det snakker de om bagefter. Hun vender sig mod elev2 og får tegningen. Eleverne sidder og småsnakker.

S: I må lige… Det er faktisk lidt som en fremlæggelse det her, kan

man godt sige og nu fremlægger ((siger elevens navn)) sin tegning.

Elev2: Det der med hvor de sidder og…

S henvender sig til en elev, der lige har kasten en blyant til en kammerat bag sig og irettesætter ham. Henvender sig herefter til elev2

S: Undskyld!

Elev2: Det der, hvor de sidder og siger: "En til mig og en til dig"

S: Ja, hvor sker det henne, tror du?

Elev ser på modellen, men tøver

S: Er nogen der har et bud på det?

Elev6: Der ((peger på modellen)) ved det der lyn, der!

S: Der ved lynet

Elev7: Klimakset

S: Er det helt i klimakset eller er det på vej heropad?

Elever: På regnskyen!

S: Så det vil sige sådan et sted som her ((peger på modellen))

Elever: Ja!

Elev2: <Uforståeligt>

S: Det er rigtigt, så har du tegnet afslutningen her bag på… Så det vil sige… Hvor skulle din tegning hænge henne?

Elev2 ((peger på modellen samme sted som S lige har gjort)) Der!

S: Her? ((løfter papiret op foran modellen))

Elev2: Ja

S: ((henvender sig mod klassen)) Er vi enige om det?

Elevene samtykker og eleven sætter sig tilbage på sin plads

S: Tak for det. Så tager vi lige de to sidste

Flere elever protesterer, da de også gerne vi op. To elever (elev1 og elev8) går sammen op til tavlen

S: Nå, men sådan er det. Vi kan ikke nå jer alle sammen.

S henvender sig til elev1 og elev8 og de får lov at komme frem til tavlen

S: Nå, men har I tegnet det samme eller hvad?

Elev8: Nej… tæt på.

S: I vil bare gerne stå her sammen og støtte op om hinanden? Det er også sejt nok. Vi starter med elev1s tegning.

S går til siden og elev1 holder sin tegning frem

S: Hvad har du tegnet?

Elev1: Jeg har tegnet der, hvor de står og leger stille og roligt

S tager elev1s tegning og holder den oppe for klassen

Elev1: OG så faren siger nogle gode ting om børnene og det gør moderen også, så…

Elev8: Det er indledningen

S: Det er der, hvor de bliver rost og alt det der? Og nu hørte vi noget… ((S gestikulerer, at hun lytter med den ene hånd ved øret og henvender sig til elev1))

S: Hvor tænker DU at den skal være henne?

Elev1: I præsentationen… eller i indledningen

S holder tegningen op mod modellen i indledningen

S: Det er sådan et sted…

Elev1: Midt imellem ja…

Elev8: Eller her ((peger på Præsentation i modellen))

S: For det er jo faktisk det vi snakker om… eller det vi hører aller, aller først i historien… det er jo det her med at de kan godt lide broccoli

Elev8 holder sit papir oppe foran modellen, men bliver bedt om at vente

S: Det var det der med, at de spiste broccoli uden at brokke sig og lavede lektier og var dygtige… så det er faktisk her…

((S ser ud over klassen))

S: Er vi ikke enige om det? Er vi enige… er I enige med mig (smiler)

Elev1 og elev8, beder i en humoristisk tone S om at flytte papiret lidt med højre og giver herefter tilfredse nik

S: Sådan!

Giver elev1 sin tegning og tager imod tegningen fra elev8 og holder den op foran klassen

Elev8: Jeg har tegnet sådan lidt det samme… pigerne skændes og så står hende der, man kan kun se hendes baghoved…

S: [Hvis baghoved]

Elev8: Det er hende der, Iben, hun ser lidt lille ud…

S: Ved du hvad, det er faktisk ret smart. Fordi vi har jo ikke hørt så meget om, hvordan hun ser ud. Så det var jo ret godt tænkt synes jeg, at du har tegnet hende bag fra. Det synes jeg faktisk er ret sejt.

Elev8: Og så er det forældrene som står der.

S vender papiret og ser på tegningen

S: Og ud fra dine talebobler ((peger på tegningen))…

Elev8: Jamen, det var jo bare sådan, for de siger jo på en måde, men alligevel ikke. De siger jo deres følelser.

S: Nu går vi vist over i underholdning tror jeg…

S vender sig mod modellen på SMARTboardet og holder papiret op

S: Hvor hører den til henne? Fordi når Iben hun er med…

Flere elever byder ind med ”Point of no return”

S: Kunne det være der… hvad siger I ((til elev1 og elev8))

Elev8: Jeg tænker lige der ((peger på modellen omkring ”konfliktoptrapning))

Elev3: Nej lidt før

S: Jeg tror vi er lidt for langt, prøv at lytte til, hvad elev3 siger…

Elev8 peger på ”Point of no return”

Elev3: Lidt mere til venstre

Elev8 flytter fingeren mere til venstre og S holder tegningen over ”Point of no return”

S: Der? Man kunne faktisk godt sige, at hvis man satte tegningerne op… Ej, ((ser ud på klassen)) vi har faktisk haft rigtig mange tegninger som går lige i trip, trap, træsko ((elev1 holder sin tegning oppe ved siden af den S holder)). Det her er selve indledning

og præsentationen lige inden point of no return, så havde vi konfliktoptrapningen, det er dig ((elev3))

S peger på Elev3, som rejser sig og kommer op til SMARTboardet og holder modellen oppe over modellen

S: Og hvem var det… Det var elev2, du kommer helt til sidst. Skal vi ikke prøve at have dem op?

Elev2 rejser sig og kommer op til SMARTboardet med sin tegning. S arrangerer de fire elevers tegninger og de får lov at holde dem op. Herefter sætter eleverne sig igen og S henvender sig til resten af klassen.

Eleverne er ved tavlen og holder deres tegninger oppe over illustrationen af *Berettermodellen*

S: Forstod I det? At vi faktisk havde tegnet fire forskellige tegninger, der gik efter hinanden i modellen.

Eleverne bryder ud snak og S vælger ikke at tage spørgsmålet yderligere op, men giver J lov til at overtage.

Bilag 10d: Undervisningsbillede 4: *Berettermodellen* som dispositionsredskab for en improviseret, kollektiv historie

De studerende har forberedt en aktivitet for eleverne, der skal afvikles i klassens grupperum. Eleverne stilles i en rundkreds og den lærerstuderende har bedt en elev om af finde en bold, som de skal bruge til aktiviteten. I de studerendes undervisningsplan er aktiviteten beskrevet på følgende måde.

09:10-09:25	**Aktivitet** Eleverne står i en rundkreds, og skal i fællesskab lave en historie ud fra berettermodellen. Historien starter ved den første elev i rundkredsen, og skal rundes af og afsluttes ved den sidste. *Hjælpe eleverne til at huske at følge berettermodellen og hjælpe med ideer.*	Fællesrum	Skabe en historie ud fra berettermodellen

Uddrag fra de studerendes undervisningsplan

De studerende starter ud med at forklare aktiviteten i klassen:

```
J: Nu vil vi så gerne lave en aktivitet sammen med jer, så nu bliver
det sjovt. Øh… vil du

((henvender sig til S))

J: sige noget inden vi går?

S: Jeg tænker, at vi lige skal gennemgå, hvad det er vi skal lave
derinde.

J: Ja, ja ja… øh…

((J beder klassen om at være stille))

J: Vi går lige ind i fællesrummet… og inden vi begynder at rode
rundt i det hele, så går I ind i fællesrummet og så stiller vi os i
en rundkreds og prøver at være stille

((En elev rejser sig))

J: Ikke endnu ((nævner elevs navn)) sæt dig på plads igen.

((En elev spørger, om de skal tage stolen med))

J: Nej, vi skal jo bevæge os lidt, så I går ind og stiller jer i en
rundkreds og ikke så meget larm, okay?
```

Eleverne rejser sig og går ind i grupperummet.
Eleverne samles i klassens grupperum og bedes stille sig i en cirkel, hvor piger og drenge sår skiftevis. Herefter begynder J at instruere klassen.

J rammesætter *fortællestafetten* for eleverne. I hånden har hun en grøn bold.

J: Nu har vi alle lært noget om Berettermodellen og nu skal vi lave en historie ud fra Berettermodellen. Dvs. den der har den bold

((J løfter en grøn bold op))

J: KUN den der har den bold må snakke. Der er INGEN der må snakke, der ikke har bolden.

((En elev begynder at snakke og J tysser på eleven))

J: Du har ikke bolden… Så I må gerne række fingeren op og så får I bolden og må sige noget, men nu er det mig, der har bolden, så det er mig der siger noget og det er dig ((peger på eleven)) der tier stille. Opgaven går <uforståeligt>, altså der er en historie i fællesskab. Så den der har bolden starter. OG jeg har bolden og starter med at skabe en historie, så det er mig der bestemmer, hvordan historien den starter. Så jeg siger for eksempel og det er kun et eksempel… øh… jeg tager måske to navne. Jeg tager: "Marie og Sofie er de to bedste veninder i hele verden".

((J går hen til en elev))

J: Så får du fx bolden

((J afleverer bolden))

J: Og så skal du videregive

Elev1: [Du må ikke snakke] ((peger på J og smiler))

J: historien

((klassen griner))

Elev1: De var elleve år ((kasterbolden til næste elev))

Elev2: Og de boede i en kælder

J: [Det går fint]

((J går ud af cirklen og eleverne digter videre))

Eleverne fortsætter med at skabe en fælles historie ved at byde ind med enkelte sætninger. Efter ca. 45 sekunder bryder J ind.

J: Prøv lige… øh… også at kaste til dem, der ikke har sagt så meget ikke også. Ikke kun til vennerne.

Elev: Vi er alle sammen venner

J: Det var godt

((S henvender sig til eleven med bolden))

S: Eventuelt sige navnet på den du kaster til, så man lige kan nå <uforståeligt>

Aktiviteten fortsætter og efter ca. et minut beder S eleverne om at stoppe op, da hun bider mærke i en elevs sætning.

S: Pause… Hvad skete der så der? "Så begyndte de at blive sure på hinanden"… Hvis vi nu tænker Berettermodellen…

Eleverne begynder at tale i munden på hinanden.

S: Nej, nej nej… STILLE!

((S går over til eleven der har bolden))

S: Undskyld, jeg låner lige den her

((S tager bolden og går tilbage på plads))

S: Hvad skete der egentlig lige der, hvis vi tænker Berettermodellen. Du siger ((peger på elev)) "Og så begyndte de at blive sure på hinanden"

Elev1: [Ja]

S: Hvad var det… hvis vi tænker på den der… ((gestikulerer Berettermodellen i luften som en bølge))

S illustrerer spændingskurven som en bølge i luften

Elev1: Det er fordi de så kaninen

S: Ja, den er jeg med på

Elev2: [Nå] ((rækker hånden op))

S: Men hvis du tænker på de ting der stod neden under på modellen… I ((til de andre lever)) må godt hjælpe

Elev2: Det er fordi, de vil jo gerne begge to have kaninen, men der var kun en af dem der kunne have den

S: Ja, hvad kalder man det, når man ikke er enige om det?

((Flere elever rækker hånden i vejret))

Elev3: Det der… det der

Elev?: [Kon…]

Elev3: Return to… det der…

Elev?: [No return]

S: De har i hvert fald gang i en konflikt her ikke også

((S giver bolden tilbage til eleven))

S: Var I alle sammen med på det

((Eleverne svarer ja))

S: Fordi det er meningen, når I laver historien, så skal I komme frem til ((gestikulerer Berettermodellen i luften som en bølge)) en slutning på et tidspunkt… i fællesskab.

Aktiviteten fortsætter og efter ca. et minut begynder eleverne at komme med bud, der af J karakteriseres som pjattede.

J: Vi skal lave en ordentlig historie. Ikke sådan noget fis. Lige som S lige sagde. Vi skal kigge på Berettermodellen. Der skal ske noget. Vi havde en konflikt… Hvad kom efter konflikten? Er der nogen der kan huske det?

Eleverne begynder at tale i munden på hinanden. J har svært ved at få eleverne til ro og til sidst går hun ind i cirklen og henter den grønne bold hos en af eleverne. Herefter falder eleverne til ro.

J: Hvad skete der efter konflikten i Berettermodellen. Neden under Berettermodellen, der stod nogle begreber. Der kom konflikt, hvad kom derefter.

Elev1: [pause] Var det ikke… et eller andet klima…

J: [Klimaks] Ja, hvad skete der i klimaks? Er der nogen der ved det. Hvad skete der i klimaks? Vi har gennemgået det lige…

((J ser på elev2)).

Elev2: Jeg kan ikke huske det

((J orienterer sig mod en anden elev med hånden oppe))

Elev3: De blev venner igen og fandt en tissemyrer og blandede dens tis med blod

J: Jeg sagde, vi ikke skulle lave sådan noget fis, så… nej!

((J vender sig mod elev4))

Elev4: Den kom op, men så gik det bare ned ad bakke.

J: JA, præcis, det var lige inden spændingen ikke også, inden…

Elev4: [Der] skete noget godt og så skete…

J: [Ja] I må selv bestemme om der sker noget godt eller noget. Det er jo jeres historie, men øh… men jeg synes, der er sket meget dårligt nu, så der skal måske ske noget godt ind over det ikke også, så ikke noget fis!

J giver bolden til en ny elev og aktiviteten fortsætter.
J går ud af cirklen og stiller sig nær S.
De udveksler kort et par bemærkninger, hvorefter S bryder ind:

S: De to sidste, så skal den være afsluttet

Eleverne afslutter historien, klapper og begynder at tale i munden på hinanden. J forsøger at få ro og fortæller eleverne at de skal blive stående i en rundkreds. J henviser til at det er hende der har bolden og instruerer eleverne i at forme en større rundkreds. Herefter bevæger J sig ind i cirklen og instruerer eleverne.

J: Nu laver vi en til, men nu kaster vi ikke bolden rundt. Nu går

den rundt i rundkreds og så skal I huske…

((J vender sig mod en elev))

J: Denne gang er det dig der starter. Så det er hende, ((henvendt til resten af klassen)) der slutter.

J bevæger sig rund i cirklen og indrammer med hænderne grupper af elever.

J: Så det vi skal huske her er præsentation og indledning, så kommer der på et tidspunkt øh… time of… no point of… ((vender sig rundt og ser på S)) Point of no return (griner). Så kommer der konflikten, klimaks og afslutningen ikke også. Så I må huske det ikke også.

Eleverne bliver igen urolige og J tysser på dem.

J: Jeg vil gerne have ro nu, ellers så dropper vi det. Ro nu… Så I må huske at her ((peger på elever)) starter vi med afrundingen. Der må ikke ske noget nyt… Så prøver vi en gang til. Det er dig ((henvender sig til eleven med bolden)) der starter.

Aktiviteten går i gang. Og da bolden er komme halvejs rundt i cirklen, stopper J eleverne.

J: Nu er vi kommet næsten halvvejs. Hvad er der sket indtil videre?

Elev1: Hvem der er klogest og hvem der skal købe den sidste leverpostej

J: Præcis og nu er vi ved det sted, hvor der jo skal til at ske noget ikke?

((J henvender sig til eleverne, der har fået til opgave at skabe klimaks i historien))

J: Der er jo ikke så mange tilbage. Så må I lige huske, at der skal ske noget i klimaks ikke også. Konflikten ((vender sig mod de elever, der skulle skabe konflikten)) den var jo, hvem der skulle købe ikke også? Og det var? ((peger på elev2))

Elev2: Det var Mathias, han skulle ned og købe leverpostej og han blev sur over det faktisk.

J: Ja det var rigtigt, hvad sagde du så til sidst? ((peger på elev3, der var den sidste til at have bolden og tilføje noget til historien))

Elev3: Han magtede ikke at røve hele butikken

J: Han magter ikke at røve hele butikken, okay. Klimaks her ikke også…

Aktiviteten går i gang og eleverne fortsætter historien. Da historien afsluttes, beder J om bolden og beder eleverne om at falde til ro.

J: Vi gentager lige det sidste igen, hvad skete der? Ro nu, jeg har bolden!

Klassen fortsætter med at være urolig og tale i munden på hinanden og J forsøger fortsat at få eleverne til at være stille. Dette lykkedes efter nogen tid.

```
J: Godt! Her kom vi til, ((peger på klimaksgruppen)) men hvad hedder
ham der skulle købe?

Elev1: Mathias

J: Mathias, som skulle købe dem og hvad skete der så?
```

J går rundt i cirklen og eleverne genfortæller det de sagde da, det var deres tur. Eleverne har svært ved at bevare koncentrationen og bryder igen ud i snak. J tysser på dem.

```
J: I er ikke så gode til at være stille her i rundkredsen. Helt ro
nu! I har lavet det meget fint

[pause]

J: Ja, jeg tror tiden er ved at være udløbet nu ((ser på S))

S: Vi går ind ved siden af, så kan vi lige evaluere

J: Lave en evaluering over det… Stille, vi går helt stille.

Eleverne går tilbage til deres klasselokale og sætter sig på deres
pladser.
```

Bilag 10e: Undervisningsbillede 5: Direkte tale

De studerende har planlagt et forløb, hvor eleverne dels skal arbejde med direkte tale gennem forskellige aktiviteter. Gruppen har forberedt en PowerPoint-præsentation som støtter deres gennemgang. Alle tre studerende står i fronten af klassen på hver side af SMARTboardet. ML har gennemgået dagsorden for eleverne og J overtager undervisningen.

J: Ja, og jeres læringsmål for i dag. Altså I skal lære i dag at sætte situationstegn.

ML trykker på SMARTboardet og vender sig mod Mb

ML: Hvor, hvis jeg vil skrive på den… skal jeg så?

Mb: Det må være på den der ((Peger på tastaturet til computeren))

ML tøver og orienterer sig på SMARTboardet, men går i stå.

ML: Øh… der har jeg brug for noget teknisk hjælp

Mb: Ja jeg ved faktisk ikke…

Mb bevæger sig hen foran SMARTboardet, mens hun orienterer sig efter klassen lærer, der rejser sig og går op til Mb for at hjælpe.

Mb: kan man bruge det her ligesom et SMARTboard, hvor man bare gør sådan her?

Mb løfter en af de interaktive penne, der ligger foran SMARTboardet og begynder at skrive på tavlen. Dette virker og både Mb og læreren går tilbage til deres pladser. ML giver tegn til J om, at hun kan gå i gang med hendes aktivitet.

J: Godt så starter vi med den første opgave ((læser op fra PowerPoint): "Du skal sætte anførselstegn om replikkerne". Ved I, hvornår der skal sættes repl… æh replikker siger jeg… situationstegn? Ved I hvad situations…

Mb: [Citationer!]

((J kigger spørgende på Mb))

Mb: Citationstegn!

J: Citation, nu er det min fejl! Nu begynder… (griner). Citationstegn, ved I ((til eleverne)) hvad det er?

Nogle elever siger nej og en enkelt elev rækker hånden i vejret og får lov til at svare.

Elev: Jeg tror… er det ikke de der gåseøjne?

J: Ja… (nikker) og hvornår sætter man dem?

Elev: Ved øh… Når der er nogen der... ved direkte tale.

J: Det er rigtigt (nikker) Ja! Super! Godt!

Mb: Hvad sagde du? ((vender sig mod elev2))

Elev2: Altså, jeg ville have sagt et samme, men så sagde hun (Elev1) det.

Mb: Okay… Godt! ((Vender blikket mod J))

J: Så, er der én som vil læse første sætning op?

Elev3: Bageren sagde: Hvor mange brød har vi solgt i dag"

J: Og hvad tror du… okay…

((Mb ler))

J: Hvor tro du, bliver CITATIONStegnene sat henne?

[Pause]

J Det er direkte tale som hun (peger på elev1) lige sagde.

Eleven ((tøver)): hmm…

J: Hvad siger bageren? ((peger på sætningen på IWB))

Elev: Hvor man brød vi har solgt i dag?

J: Hmm (bekræftende) og hvor tror du, hvor skal ((bruger pege- og langefinger på begge hænder til at simulerer citationstegn)) gåsefødderne?" ((kigger usikkert på de to andre studerende)).

Mb: Gåsetegn… hvad hedder det… gåseøjne" (griner)

ML: [Gåseøjne… Ja]

J: Hvor skal de så være henne? ((ser på elev3))

[Pause]

Elev: Det ved jeg ikke!

J: Du sagde lige, bageren sagde det her*: Hvor mange brød har vi solgt i dag?* ((peger på sætningen, mens hun læser op)). Det er direkte tale, hvor gåseøjnene ((gestikulerer igen)) skal være omkring.

J kommer til at røre ved SMARTboardet og kommer dermed til at skifte dias. ML hjælper hende med at skifte tilbage til forrige slide igen.
Eleven tøver med at svare på Js spørgsmål. ML rækker en interaktiv pen til J. J tager pennen og kigger på eleven.

J: Foran *Hvor* (sætter citationstegn) og hvor slutter den direkte tale henne?

Elev: Er det ved spørgsmålstegnet?

J: Yes! (sætter citationstegn efter spørgsmålstegnet). Genau! Super! Næste sætning.

Aktiviteten fortsætter med at eleverne på skift angiver direkte tale. Hun afslutter aktiviteten ved at rose eleverne og lægger pennen tilbage på plads. Hum giver tegn til ML, at det nu er hendes tur til at læse op.

Bilag 10f: Undervisningsbillede 6: Mb laver en sang

Eleverne er i gang med en aktivitet, hvor de skal sætte indsætte direkte tale i talebobler på et arbejdspapir, som de har fået udleveret af de studerende. Mb har gennemgået arbejdspapiret med eleverne og klassen er i fællesskab kommet med eksempler på, hvorledes de enkelte talebobler kan betyde forskellige udtryk fx tænke, råbe eller hviske. Mens eleverne arbejder koncentreret med deres opgaver, går de studerende rundt og hjælper eleverne med idéer og præciseringer.

Efter ca. seks minutter bevæger Mb sig hen til J og foreslår, at de slutter af med en sang. J giver sit samtykke hertil og Mb går til klassen kridtavle og begynder at skrive, mens J ser herpå. Efter at have vejledt en elev orienterer ML sig efter sine medstuderende og opdager, at de er optaget af Mb skrivning.

Mb går hen til J:

```
Mb: Skal vi ikke, eh… slutte af med at lave en sang?

J: En sang?

Mb: Mmm…
```

M går hen mod tavlen

```
J: Mmm, hvis du kan finde på en sang, ja.
```

M begynder at skrive, kort tid efter bevæger ML sig hen mod Mb. Før hun når derhen, henvender J sig til hende.

```
J:  Vi slutter af med en sang.
```

ML går hen mod Mb

```
ML: Jamen, jeg har da lavet afslutningen her? ((peger på SMARTboar-
det))

Mb: Jamen den kommer…

ML: Nå…

Mb: Nu venter vi lige, ikke også?
```

```
ML: Jo, jo.
```

Mb fortsætter med at skrive

```
ML: Vi er femte b, nu skal I bare… se ((læser op fra tavlen))
```

Mb vender sig afventende mod ML smilende og tavs.

```
ML: Vi skal ligge i ske… (griner)
```

(M vender sig igen mod tavlen og skriver)

```
ML: Femte b, nu skal I bare se, vi er…
```

M skriver videre og ML vender sig bort og gå tilbage til eleverne.

Bilag 10g: Undervisningsbillede 7: Gennemgang af DPO1

UR gennemgår modulets deltagelsespligtige opgaver

UR har netop gennemgået modulets videns og færdighedsmål for de studerende, hvor hun understreger over for de studerende at det er vigtigt for hende, at de studerende selv er mundtlige, da det ellers ville vi ende med et modul, hvor der kun blev talt om mundtlighed. UR fortæller de studerende, at hun i denne forbindelse har lavet to deltagelsespligtige opgaver.

> UR: Den første er tænkt som sådan en øh… Ja at jeg tænkte det var vigtigt, at vi kom i gang med vores egen mundtlighed. Ellers ville vi ende med sådan et modul, hvor vi snakker om mundtlighed og blev helt skarpe på hvad vores elever kunne gøre, men at vi måske svigter lidt selv at øve vores egen mundtlighed. Og derfor består den første opgave i sådan en portfolio, som jo egentlig giver en samling af mundtlige tekster… og jeg har skrevet, at I skal lave fem eksempler på mundtlige genre og hvilke mundtlige genrer vi kunne inddrage her kommer vi til at drøfte løbende, men det bliver jeres eget selvstændige arbejde, ud over det vi arbejder med her, hvor man stille og roligt sidder og laver en form for… Jeg har tænkt det som en modeltekst. Vi har jo, når vi arbejder med skriftlighed næsten altid mulighed for at finde en tekst som vi kan vise eleverne og sige: "Et eventyr ser sådan her ud, det er sådan et eventyr du skal skrive", "en kortprosatekst ser sådan her ud, det er sådan en type tekst du skal skrive", men hvor er det egentlig eleverne møder modelteksten når det gælder mundtlighed? ((UR imiterer lærer og elev)) "Du skal lave en god oplæsning, nu går du hjem og øver dig", "jamen hvordan lyder en god oplæsning?", "Det snakker vi om, når du har lavet din oplæsning". Jeg kunne godt tænke mig at vi også der havde en modeltekst som eleverne kan bruge som spejl og som støtte... og som stilladsering, når de skulle i gang med at arbejde med mundtlighed. Så derfor er tænkt sådan at I selv vælger fem mundtlige genrer. Nu kan I så sidde og tænke, der er oplæsning og genfortælling, hvad tænker hun på… fem styks!... Der findes jo et hav af mundtlige genrer. Forleden kom jeg til at tænke på den genre der hedder "at fortælle en vits". Det var der hvor jeg måske selv ville have min egen zone for nærmeste udvikling, med at få bygget den ordentlig op og så kan man måske ikke huske afslutningen og den falder altid til jorden… Måske nogle af jer er helt vildt skarpe til det, men bare det at kunne fortælle en vits kræver jo egentlig en bevidsthed om hvordan jeg bygger den op, skaber suspense så lytteren bliver overrasket. Så det kunne faktisk godt være en mundtlig genre, og jeg tænker at vores femte klasse synes det kunne være fedt at de skulle øve sig i at fortælle vitser på den gode måde. Øh… og så ville jeres modeltekster jo så altså være en vits. og til hver mundtlige genre har jeg skrevet at I skulle lave en kommunikativ tekst. Altså sådan

et lille arbejdspapir, hvor man ligesom har lidt på skrift der understøtter genren. Som man ville kunne gå ud og bruge ((gestikulerer at hun afleverer noget)) til sin klasse og sige: "Der kan I lytte til en vits og her har I et arbejdspapir, hvor I får lidt indblik i, hvad en vits egentlig er og hvad der er vigtigt at tænke på, når man skal fortælle en vits… og ikke mindst, hvordan man evaluerer på den mundtlige fremstilling.

[Pause]

UR: Giver det mening?

L: Altså jeg forstår det ikke lige helt, men det kommer jo nok

UR: Prøv lige at uddybe, hvad du ikke forstår

L: Jeg forstår ikke fx hvis du nu tager en vits som du fx siger eller joke, hvad du nu vil kalde det.

UR: [Ja]

L: Så læser man det er jo op på en speciel måde i forhold til hvis man nu bare ville læse et eventyr op.

UR: Ja

L: Så skal jeg bare læse vitsen op på den måde vitsen nu skal læses op på... Og så skal jeg vise det, hvis nu M ((peger på M der sidder ved siden af)) var en femte klasses elev, Og så får hun fx et stykke papir hvor der står hvad en vits er, hvordan den er bygget op og hvad man skal lægge mærke til. Er det sådan?

UR: Ja, første stop er, at det her er noget der skal optages.

L: [Ja, det ved jeg]

UR: Og derfor skal du tænke i, at du får mulighed for at sidde og øve dig og du optager enten som ren lyd eller med en billedside til, hvis du synes det giver mening.

L: [okay]

UR: Men du skal tænke en klasse foran dig, så du skal på en eller anden måde, når du vælger genre også gøre op med dig selv om det er en anden klasse, en fjerde klasse, en sjetteklasse eller hvilket klassetrin det nu er. Så skal du kommunikere med dem for øje. Det her arbejdspapir skal tænkes som, at hvis jeg nu ville bruge den mundtlige genre i min undervisning, hvad ville det så være for et støttepapir, jeg ville kunne give mine elever som er sprogligt tilrettelagt til dem og som de kan arbejde med. Jeg har lavet sådan en lille bitte videodemo inde på Blackboard. Jeg ved ikke om der er nogen af jer der har nået at kigge den, om den måske giver mere mening.

UR fortæller at hun laver videoklip til de studerende der går på netbaserede hold. Hun fortæller videre, at der her også ligger eksempler fra på, hvordan studerende fra sidste år har lavet portfolier og arbejdspapirer, hvor de blandt andet definerede genren, skrev noget omkring processen og evalueringsmetoder.

UR: Så du skal tænke, L, i sådan en "som om undervisningssituation", hvor du er ved at tænke i, at ville planlægge et forløb hvor…

L: [Jeg tror godt jeg forstår det nu så]

UR: Hvor de skal arbejde med en bestemt genre du har valgt.

L: Og jeg skal så vælge fem

UR: Og så skal du vælge fem og I skal arbejde med dem individuelt fordi der er så sjældent vi gør det og træne fem genrer. Men det arbejdspapir, det må I gerne lave i jeres studiegruppe eller, hvis alle nu beslutter sig for vitsen, så må I gerne lave det samme arbejdspapir. Det er bare vigtigt at der er et arbejdspapir. Men det må altså gerne være noget I diskuterer og drøfter. Men alle skal have en portfolio med fem mundtlige, optagede performances som det jo hedder. Det gode danske ord performance, øh… og alle skal have fem skriftlige arbejdspapirer knyttet til, men det skriftlige arbejdspapir, må I gerne hjælpe hinanden med.

Efterfølgende stiller de studerende opklarende spørgsmål til det praktiske og hvorvidt bestemte genrer kan bruges. Igen understreger UR over for de studerende, at de mundtlige tekster de vælger danner omdrejningspunktet for proces og evaluering af eleven.

UR uddyber relationen mellem modeltekst, arbejdspapir og elevs arbejde med den mundtlige genre. Til højre ses en rekonstruktion af det UR har skrevet på kridttavlen.

UR understreger over for de studerende af modelteksten er tænkt som eksemplarisk for eleverne. Således at eleverne har det gode eksempel på genren at gå ud fra som støtte for deres læringsproces arbejde med forskellige faglige udtryk fx betoning. UR påpeger, at sammenhængen mellem modeltekst og arbejdspapir derfor er vigtig.
UR påpeger ligeledes, at nogle af de studerende evt. kunne tænke deres portfolio ind i deres forløb i forsøgskassen, men også at der ikke er tale om, at der i portfolioen skal ligge undervisningsplaner.

UR: For mig er målet, at man får øvet sin egen færdighed og tænkt noget praksis. Det næste ville jo være at tænke det ind i en undervisningsplan, men det kan jo være, at det allerede kørte inde i hovedet og det ville jo være skønt og dejligt. Men det ((modeltekst og arbejdspapir)) er ikke tænkt som, at det skal være en undervisningsplan.

En studerende gør opmærksom på, at de fagudtryk man anvender, skal være afstemt det klassetrin man underviser.

L: I forhold til fagudtryk, skal man også tænke på, hvilken klasse det er man vælger at sige det til.

UR: [Lige præcis]

L: Fx hvis du siger "betoning" til en anden klasse, så er det jo ikke sikkert, at de lige forstår hvad du siger jo.

UR: Ja, og det betyder, at alt det her ((peger på tavlen)), da bliver det allerførste man skal overveje. Det er faktisk som du siger klassetrin. Jeg kan godt have om vitser på både anden og sjette klassetrin, men så ville jeg få forskellige modeltekster ((peger på "eksemplarisk") og forskellige kriterier ((Peger på skiftevis "proces" og "genre")). Og derfor bliver det vigtig at jeg forholdsvist hurtig fastsætter klassetrin og hvad vi kan forvente, at eleverne kan mestre.

UR afslutter gennemgangen med at fortælle, at hun i Blackboard har lavet en tråd for her studerende, hvor de kan uploade deres produkter og som dermed bliver dette deres portfolio. Derudover har hun ligger der en instruktion til det tekniske omkring lydoptagelser og et eksempel på, hvorledes en studerende fra sidste år, har lavet et arbejdspapir.

Bilag 11: Transskriptioner af didaktiske samtaler med gruppe 1 – 9

De fulde interviews er tilgængelige i online dataarkiv [24]

Didaktisk samtale Gr1:	2016_Gr1_DS_2
Didaktisk samtale Gr2:	2016_Gr2_DS_1 2016_Gr2_DS_2
Didaktisk samtale Gr3:	2016_Gr3_DS_2 2016_Gr3_DS_1
Didaktisk samtale Gr4:	2016_Gr4_DS_1 2016_Gr4_DS_2
Didaktisk samtale Gr5:	2016_Gr5_DS_1 2016_Gr5_DS_2
Didaktisk samtale Gr6:	2017_Gr6_DS
Didaktisk samtale Gr7:	2017_Gr7_DS
Didaktisk samtale Gr8:	2017_Gr8_DS
Didaktisk samtale Gr9:	2017_Gr9_DS

24 Kan tilgås med gyldig adgangskode her: https://nextcloud.sdu.dk/nextcloud/index.php/apps/files/?dir=/Afhandlingens%20empiri%20og%20bilag/Bed%C3%B8mmelsesudvalg/Didaktiske%20samtaler%20&fileid=6137035

Bilag 12: Samtaleguide for didaktiske samtaler 2016/17

Planlægning:

- Beskrivelse planlægningsforløb i et danskfagligt perspektiv:
    - Hvilke teoretiske positioner er på spil
    - Hvorledes kommer disse til udtryk i undervisningsplanen
    - Var der særlige udfordringer i forbindelse med planlægningen
- Refleksioner over processen, fra teoretiske positioner og begreber til:
    - Udvikling af en undervisningsplan
    - Planlægning af konkrete undervisningsaktiviteter til eleverne
    - Valg af aktiviteter
    - Valg af tekst

Gennemførelse:

- Hvori består forskellen på at arbejde med det danskfaglige stof og indhold på læreruddannelsen og i forsøgsklassen?:
    - Hvilke situerede betingelser er de studerende opmærksomme på i praksis i forhold til LU?
    - Var der øjeblikke, hvor I det blev særlig tydeligt at det danskfaglige var vigtigt eller udfordret?
    - Fra fagteori til undervisning
- Hvordan var overensstemmelsen mellem gruppens forventning og intentioner, og så det der skete i undervisningen i forhold til de faglige aktiviteter?
    - Opstod der uforudsete udfordringer eller spontane ideer?

Generelt:

- Hvilke potentialer ser grupperne i praksiseksperimenterne - som dansklærere, der skal undervise elever i mundtlighed og kommunikation?
- Hvordan har grupperne haft jeres egen læring for øje, da de planlagde og gennemførte deres forløb

HUSK RESPONDSGRUPPEN!!!