LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE - Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it


Begrebet lærerens scenariokompetence defineres som en cirkulær proces i et afhængighedsforhold mellem en planlægningsmæssig og en eksekutiv kompetence fra forestillinger om scenarie og situation over udførelse til evaluering og revidering af scenarie og situation, udmøntet i en procesmodel. I dialog mellem teori, empiri og analyse opstilles herefter en analysemodell over lærerens scenariokompetence (situationsmodellen). Undervejs præciseres to centrale begreber:

Faglighed, som med Bundsgaard i dialog med mig udlægges i en holistisk forståelse bestående af fem dimensioner (viden, metoder, social konstellation, interesse og perspektiv). It, som på baggrund af en udredning af ni perspektiver opsummeres tredelt: It som generisk overbegreb, fagdidaktisk reflekteret integration af it om it-brug i faget og teknologi som den tekniske side af it.


Endvidere udlægges ti karakteristika for lærerne med mindre udfoldet scenariokompetence. De er karakteriseret ved, at forløbene er rammede i scenarier, men at denne rammesætning ikke betones eller følges op i det udførte forløb. Forløbene er således forankret på undervisningsniveau med fokus på 1. og 2. faglighedsdimension. Læreren opfatter tilsyneladende ikke it som en del af danskfaglighed og stiller disse i modsætning til hinanden, ligesom de ikke tager ansvar for at løse tekniske problemer. Den opstillede plan hverken følges eller justeres undertiden, ligesom lærerne har svagt blik for rum og for forskellige elever med deres specifikke atværk

Igennem analyserne udlægges den kompleksitet, der er forbundet med at planlægge, gennemføre og evaluere (scenariobaserede) undervisningsforløb, og som det forskningsmæssigt var et mål at forstå. Dermed kan afhandlingen forskningsmæssigt begrunde, hvorfor det er så svært for lærere at undervise sceneriidet som det tager lang tid.

I afhandlingens konklusion udlægges lærerens faglighedspfopfattelse som den centrale udfordring for den scenariedidaktiske tilgang og for lærerens scenariokompetence, nært forbundet med læreres ikke realiserede eksekutive del af scenariokompetencen. Det kunne indikere et behov for at uddanne til en holistisk faglighedsfostering i læreruddannelsen frem for den traditionelle, der betoner 1. og 2. faglighedsdimension.
LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE
Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariendidaktik, faglighed og it

Ph.d.-afhandling

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)
Faculty of Arts
Aarhus Universitet

Institut for Skole og Læring,
Det Samfundsfaglige og Pædagogiske Fakultet
Professionshøjskolen Metropol
LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE - Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariendidaktik, faglighed og IT

Af cand.pæd. i didaktik med særligt henblik på dansk, Simon Skov Foug
t

Ph.d.-afhandlingen er indleveret ultimo december 2015 til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Faculty of Arts, Aarhus Universitet

Ph.d.-stipendiatet er samfinansieret mellem Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol og Gentofte og Rudersdal Kommuner.

Hovedvejleder: Professor MSO Jeppe Bundsgaard, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Bivejleder: Professor Morten Misfeldt, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Forsidegrafik: Niklas Antonson, Notation Design

Indholdsfortegnelse

Forord ........................................................................................................................................... v

Dansk resumé .................................................................................................................................. viii

English abstract ................................................................................................................................ xv

Bilagsfortegnelse .............................................................................................................................. xxiii

1 Indledning: Projektets ærinde, baggrund og rammer, ................................................................. 1
   1.1 Afhandlingens ærinde og bidrag ......................................................................................... 1
   1.2 Baggrund: Fra fagteam til læreren ..................................................................................... 2
   1.3 Afhandlingens forskningsspørgsmål med undersøgelsesspørgsmål ................................... 5
   1.4 Afhandlingens opbygning ................................................................................................... 5
   1.5 Overblik over det empiriske materiale .............................................................................. 7
       1.5.1 Den kvalitative empiri ................................................................................................... 9
           1.5.1.1 Primærgruppen ....................................................................................................... 9
           1.5.1.2 Sekundærgruppen ................................................................................................ 13
       1.5.2 Kvantitativ empiri: Gentofte-Rudersdal-undersøgelserne 2012-2014 ...................... 14
       1.5.3 Anonymisering ............................................................................................................ 17
   1.6 Teknikaliteter ..................................................................................................................... 18
       1.6.1 Citater og citationstegn .............................................................................................. 18
       1.6.2 Anvendte forkortelser ............................................................................................... 18

2 Metodologi, tilgange og forskersubjekt ..................................................................................... 19
   2.1 Mixed methods som metodologi ......................................................................................... 19
       2.1.1 Tre opfattelser af mixed methods: Det kvalitative og kvantitative, stilar og skala ...... 21
       2.1.2 Seks integrationsformåer ............................................................................................. 24
       2.1.3 Lærerens scenariekompetence som mixed methods-studie ....................................... 26
           2.1.3.1 Tre tilgange til stilarne eksperimenter ................................................................. 26
           2.1.3.1.1 Effektorienteret interventionsforskning ............................................................ 27
           2.1.3.1.2 Design-based research ...................................................................................... 29
           2.1.3.1.3 Aktionsforskning ............................................................................................. 30
           2.1.3.1.4 Opsamling: Tre tilgange til eksperimenter ......................................................... 32
           2.1.3.2 Stilarer og skalaer i nærværende projekt ............................................................. 36
           2.1.3.3 Seks integrationsformåer i nærværende projekt ................................................... 40
           2.1.3.4 Opsamling ............................................................................................................. 41
           2.1.3.5 Et kritisk blik på mixed methods ......................................................................... 41
   2.2 Casestudie ............................................................................................................................ 42
   2.3 Forskersubjekt og konsulent ............................................................................................... 43
   2.4 Opsamling ........................................................................................................................... 46

3 Interventionens logik ................................................................................................................... 47
   3.1 Fokus på faglæreren og på skriftliggørelse ......................................................................... 47
   3.2 Fokus på IT i fag .................................................................................................................. 48
   3.3 En intervention i praksis ...................................................................................................... 52
   3.4 Med scenariedidaktik som middel ..................................................................................... 54
       3.4.1 Italesættelse: fagdidaktisk reflektter integration af it og situationsdidaktik ............. 55
4 Analysetilgang

4.1 Lærerens scenariekompetence

4.1.1 Kognitiv og eksekutiv scenariekompetence: lærere og elever

4.1.2 Handling og refleksion: Dale, Schön, Hargreaves og Fullan

4.1.3 Redefinition: Lærerens scenariekompetence som procesmodel

4.2 Afhandlingens situationelle analysemodel

4.2.1 Begreb faglighed

4.2.2 Begreb it

4.2.2.1 Diskussion af it-perspektiver i et danskfagligt perspektiv

4.2.2.2 Opsamling: It i, mellem og som fag: Terminologi

4.2.3 Didaktiske relationsmodeller

4.2.3.1 Den didaktiske trekant

4.2.3.2 Den didaktiske relationsmodel

4.2.3.3 Undervisning som kommunikations situation

4.2.3.4 Opsamling, didaktiske relationsmodeller

4.2.4 Den teoretiske inspiration: Clarkes situational analysis

4.2.5 Afhandlingens ‘situationelle’ analyser

4.2.6 Opstilling af analysemodel

4.2.6.1 Definition af aktører

4.2.6.1.1 De humane aktører

4.2.6.1.2 De non-humane aktører

4.2.6.2 Relationer

4.2.6.3 Scenario niveuaet

4.2.7 Analysemodel

4.2.7.1 Læsevejledning til analyser

5 Analyser: Lærernes scenariekompetence

5.1 Det statistiske materiale: Generel karakteristik af lærerne og it

5.1.1 Statistik databehandling

5.1.1.1 Signifikans

5.1.1.2 Regressionsanalyser

5.1.2 Gentoft-Rudersdal-undersøgelsen, 2014

5.2 Generel karakteristik af primærærerne før interventionen

5.2.1 Profil

5.2.2 Synet på at være lærer

5.2.3 Synet på deltagelsen i projektet

5.2.4 Opfattelsen af kolleger og det faglige miljø

5.2.5 Opfattelsen af danskfaglighed

5.2.6 Opfattelsen af it i danskfaget

5.2.7 Lærernes brug af it arbejdsmæssigt

5.2.8 Synet på kravet om mere it i undervisningen

5.2.9 Privat brug af it
5.2.10 Lærernes opfattelse af sig selv som it-brugere ................................................................. 140
5.2.11 lagtagelser før interventionen ................................................................................................. 141
5.2.12 Afsnitskonklusion: Status præsens før interventionen ................................................................ 143
5.3 Analyser af lærernes scenariekompetence .................................................................................. 144
5.3.1 Udvalgelse af case og forbehold .................................................................................................. 144
5.3.1.1 Resuméer af caseanalyser i afhandlingen .............................................................................. 145
5.3.2 Analyse af Case OE-4, Søren: Kortfilm .................................................................................. 147
5.3.2.1 Lærerens scenariekompetence, Case OE-4 ........................................................................ 152
5.3.3 Analyse af Case FI-1, Matilde: Computerspilsfortællinger og køn ........................................... 156
5.3.3.1 Lærerens scenariekompetence, Case FI-1 ........................................................................ 160
5.3.4 Analyse af Case NI-3, Grethe: Photostorier mv. om social uretfærdighed .............................. 164
5.3.4.1 Lærerens scenariekompetence, Case NI-3 ......................................................................... 168
5.3.5 Analyse af Case RT-3, Bente: Blogs med kommentar og reklameanalyse .............................. 172
5.3.5.1 Lærerens scenariekompetence, Case RT-3 ......................................................................... 177
5.3.6 Analyse af Case Il-2, Lone: Photostory om teenagere .............................................................. 180
5.3.6.1 Lærerens scenariekompetence, Case Il-2 ............................................................................ 187
5.3.7 Analyse af Case EA-3, Maria: Meddigtning i litteratur i blogs .................................................. 193
5.3.7.1 Lærerens scenariekompetence Case EA-3 ........................................................................... 197
5.3.8 Analyse af Case DS-1, Peter: Reklamebureaauet ...................................................................... 200
5.3.8.1 Lærerens scenariekompetence, Case DS-1 ........................................................................... 204
5.3.9 Analyse af Case TA-1, Lene: Hjemmeside til unge i kommunen ............................................. 206
5.3.9.1 Lærerens scenariekompetence, Case TA-1 .......................................................................... 212
5.3.10 Resuméer af øvrige analyser .................................................................................................. 215
5.3.10.1 Case uden for bedømmelse .................................................................................................. 219
5.4 Sammenfatning: Lærerens scenariekompetence ...................................................................... 219
5.4.1 Kendetegn ved den udfoldede scenariekompetence .................................................................. 219
5.4.2 Kendetegn ved den mindre udfoldede scenariekompetence .................................................... 222
5.4.3 Generelle problematikker omkring lærerens scenariekompetence og scenariendidaktik .... 224
5.4.4 Opsamling .................................................................................................................................. 235
5.4.5 Et kritisk genblik på analysemodellen .................................................................................... 237

6 Konklusion, perspektivering og invitationer ............................................................................... 240
6.1 Afhandlingens forskningsmæssige bidrag .................................................................................... 240
6.2 Den metodologiske tilgang og afhandlingens præmis ................................................................. 242
6.3 Perspektiver for lærerkompetenceudvikling ............................................................................. 244
6.4 Invitationer til videre forskning .................................................................................................. 246

Kilder .................................................................................................................................................. 249

 Til afhandlingen hører to ikke-offentligt tilgængelige bilagsbind, jf. p. xxii

Bilagsbind I:Kvalitative bilag: cases, øvrige caseanalyser og øvrige bilag .......................................................... 249

Bilagsbind II: Kvantitative bilag: Gentofte-Rudersdal-undersøgelserne 2012-2014 .......................... 249
Forord


Ligeledes vil jeg også sende en ligeså varm og respektfuld tak til min bivejleder, professor Morten Misfeldt, AAU. Du er knivskarp i dine spørgsmål og kommentarer, og hold op, hvor er jeg glad for, at jeg også fik dig med som vejleder! Du har bidraget til et bredere perspektiv på mit projekt og været god til at få mig til at fokusere, når jeg flakkede. Du er eminent til at udpege kernen. Tusind tak, Morten.


Der skal i AU-regi rettes en helt særlig tak til især AC-medarbejder André Torre for hans utrættelige arbejde med at føre mig ind i statistikkens verden. Du er godt nok et tålmodigt menneske. Tusind tak, André. I forhold til statistik har jeg også diskuteret med de videnskabelige assistenter Morten Rasmus Puck og Morten Pettersson – tusind tak til jer også.


I den forbindelse skal der også rettes en særlig tak til Institut for Skole og Læring på Metropol for det økonomiske tilskud til mit udlandsophold på Teachers’ College, Columbia University i New York, februar-maj, 2015, hvor jeg var Visiting Research Scholar hos Professor Charles Kinzer i forskningsprogrammet Computing, Communication and Technology in Education. Den støtte reddede turen. Instituttet har også ydet yderligere økonomisk tilskud til projektet ved at aflønne de 12 studentermedhjælpere, der hjalp mig med at video filme og iagttage videndelinger blandt lærere i projektets andet år. Instituttet har ydet økonomisk støtte til mit projekt, meget langt ud over hvad man kunne forvente.


I den sammenhæng skal jeg også sende en varm hilsen og tak til de skoleledere og lærere, som jeg har samarbejdet med i projektet, men som jeg i sagens natur ikke kan nævne ved navne. En stor og varm tak til jer for at lade mig komme med ind, for at lære og inspirere mig og for at se nye ting. Tusind tak for jeres tid! Jeg har flere gange undervoks i interventionen og analysearbejdet sendt mange tanker til jer, og jeg beundrer den dygtighed, jeg også har set undervejs.

En sidste, meget varm tak i direkte forbindelse med afhandlingen skal rettes til mine mentorer Marianne Birket-Smith og Cecilie Falkenberg for utrættelig korrekturlæsning. TSUNDI TKA!!
I indirekte tilknytning til afhandlingen fortjener en række af mine egne tidligere lærere og undervisere at blive nævnt. De har sat sig spor hos mig og bærer en stor del af ansvaret for min glæde ved at lære: Olav Raahede, Erik Saul, Poul Erik Thomsen og Ea Odborg fra min folkeskoletid, Per Højland, Gunnar Goeskjær og Sonja Rothe fra min gymnasietid, Jan Rønnnow fra seminarietiden og Jeppe Bundsgaard, Gitte Holten Ingerslev og Helle Rørbech under cand.pæd.-studierne: Tusind tak for umådelig kompetent undervisning – I er på mange måder mine forbilleder.

Jeg har ligeledes haft fornøjelsen af at være taget under vingerne af først lærer Marianne Birket-Smith som lærerstuderende og lærer, siden konsulent Cecilie Falkenberg i forbindelse med storylinemetoden og senere redaktionschef Rikke Bay i forhold til læremiddelproduktion og læsekonsulent Sigrid Madsbjerg i forhold til formidlingsartikler. På forskellige stadier af mit professionelle liv har I været med til at skubbe mig videre med spændende opgaver, uvurderlig støtte, tillid, medspil og modspil. Tusind tak.

Til sidst men i høj grad væsentligst er jeg begavet med to vidunderlige kvinder, min hustru, Tatjana, og min datter, Georgina. MMJEJUJMJS. I al sin banalitet og med et klichéfyldt, men umådelig sandt udsagn kunne jeg ikke havde gjort det uden jer. I er meningen. Afhandlingen er blot en aktivitet og et skridt på vejen.

Simon Skov Foug, december 2015
Dansk resumé

Dette studie identificerer og karakteriserer lærerens scenariekompetence og udleder konsekvenser for lærerkompetenceudvikling heraf på baggrund af en intervention blandt 17 udskolingsdanskølgørere med scenariebaserede undervisningsforløb med fagdidaktisk reflekteret integration af it, hvor eleverne sammen simulører eller udfolder meningsfuld praksis frem mod et reelt produktionsmål. Forskningsperspektivet i afhandlingen er således tredelt: Hovedfokus er på læreres scenariekompetence, sekundært på scenariebaserede undervisningsforløb og tertiaært på fagdidaktisk reflekteret integration af it.

Oprindeligt var forskningsinteressen på lærerkompetenceudvikling i teams omkring udviklingen af et efteruddannelseskoncept gennem en kvalitativ del med en forskningsinformeret intervention med fokus på faglæreren og med krav om skriftliggørelse, på it i faget, i praksis og med scenarieidaktiske undervisningsforløb blandt 17 udskolingsdanskølgørere første år og 73 lærere fra alle fag på alle klassetimer andet år. Hertil en kvantitativ effektmåling blandt alle lærere i populationen om deres opfattelse af, brug af og læring af it (baseline i september 2012 og endline i maj 2014) med de intervenerede lærere identificerbare, hvorved interventionens effekt kan afdækket (n ≈ 800). Men i spændet mellem den interventionsforskningsbaserede tilgang, jeg gik til feltet med, og den mixed methods-tilgang, jeg anlagde i dataindsamlingen og -analysen, kombineret med teoretisk lösning emergerede et ‘missing link’. En stadigt stærkere fornemmelse af, at det oprindelige forskningsdesign havde taget noget for givet.

For det første viste komparative, kvantitative analyser af projektets to typer interventioner i henholdsvis projektets første og andet år ingen forskel i effekt på trods af forholdsvis massive forskelle i tid og omfang mellem de to typer interventioner. For det andet var der uoverensstemmelser mellem planlægning og udførelse af de enkelte læreres forløb og af lærernes diskussioner heraf ved de afsluttende videndelinger.


Afhandlingen kan kritiseres for dette skift: Empirien er genereret og indsamlet i en optik, men analyseret i en anden. Det er afhandlingens præmis. En kritik af dette vil være en kritik af hele afhandlingen.
Afhandlingen er bygget op om følgende forsknings-og undersøgelssspørgsmål:

_Hvordan kan lærerens scenariekompetence identificeres og karakteriseres på baggrund af analyse af planlægning, udførelse og evaluering af scenariendidaktiske undervisningsforløb med fagdidaktisk reflektet integration af it?_

- **Hvad karakteriserer den udfoldede scenariekompetence?**
- **Hvad karakteriserer den mindre udfoldede scenariekompetence?**
- **Hvilke typer scenariendidaktiske forløb realiseres?**
- **Hvilke konsekvenser for lærerkompetenceudvikling kan udledes på baggrund heraf?**

Grundet skift i forskningsinteresse fokuseres på de 17 dansklærere. Den kvantitative empiri anvendes til et signalement af læreres syn på og brug af it i og omkring undervisning, mens effektmåling er udeladt.


Afhandlingens forskningsmæssige bidrag

Jeg definerer begrebet **lærerens scenariekompetence** som en cirkulær proces i et afhængighedsforhold mellem en planlægningsmæssig og en eksekutiv kompetence fra forestillinger om scenarie og situation over udførelse til evaluering og revidering af scenarie og situation inspireret af Dales tre kompetenceniveauer (1989). Definitionen er udmøntet i en almendidaktisk *procesmodel* over lærerens scenariekompetence relateret til definitionen heraf, jf. MODEL A, som efter titel og indledning læses fra bunden i urets retning:

**MODEL A: Lærerens scenariekompetence som procesmodel**

*Lærerens scenariekompetence er lærerens kompetence til*

1. at forestille sig et overordnet *scenarie* med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K1);

2. og herudfra forestille sig en *situation* med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K2);

3. og herudfra *handle* i forhold til den konkrete situation med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K1);

4. og herudfra analysere og relatere sin forestilling til det aktuelle med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer og revidere sin forestilling herudfra (K2);

5. og herudfra stille reflektive, systematiske spørgsmål til forløbet med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer med henblik på systematisk forståelse til videre færd (K3).

Jeg opstiller derefter i dialog mellem teori, empiri og analyse en analysemodel over lærerens scenariekompetence (*situationsmodellen*). Undervejs præciserer jeg to centrale begreber, som analytisk viste sig nødvendige at operationalisere: Faglighed, som jeg med Bundsgaard i dialog med mig udlægger i en bred holistisk forståelse, indeholdende fem dimensioner (Bundsgaard & Fougt, forthcoming):

1. Viden, begreber, procedurer og artefakter
2. Systematiske tilgange: Metode
3. En social konstellation: Rolle, position, kommunikationsformer og storylines
4. En interesse: Værdier, interesse og motiver
5. Et perspektiv: Ontologi og epistemologi.
I forhold til begrebet it opstiller jeg en tredelt typologi omkring it på baggrund af en udredning af ni forskellige perspektiver, jeg har identificeret teoretisk:

1. *it i den brede betydning* som generisk overbegreb
2. *fagdidaktisk reflekteret integration af it*
3. *teknologi* som den tekniske side af it.

Situationssmodellen visualiserer lærernes scenariekompetence gennem fremhævning og nedtoning af lærerens relationer og relationsrelationer (relationer til relationer) til de opstillede aktører og bruges som en deskriptiv analysemodel, jf. MODEL B, hvor it står for den fagdidaktisk reflekterede integration, og 3.-5. faglighedsdimension er samlet i 3:

**MODEL B: Analysemodel til lærerens scenariekompetence i scenariebaserede undervisningsforløb**

Begge modeller er udviklet med henblik på scenariebaserede undervisningsforløb, men er almendidaktiske og kan anvendes til at planlægge og analysere andre former for undervisning.
I analyserne karakteriserer jeg først med det kvantitative materiale lærernes syn på og brug af it generelt som traditionel, ligesom dominerende undervisningsformer er traditionelle. Herefter præsenterer jeg en generel kvalitativ karakteristik af de 17 involverede lærere før interventionen, hvilket befæster indtrykket af traditionel undervisning og fagopfattelse.


Jeg udlægger ti karakteristika for lærerne med mindre udfoldet scenariekompetence. De er karakteriseret ved, at forløbene er rammesat i scenarier, men at denne rammesætning ikke betones eller følges op i det udførte forløb. Forløbene er således forankret på undervisningsniveau med fokus på 1. og 2. faglighedsdimension. Læreren opfatter tilsyneladende ikke it som en del af danskfaglighed og stiller disse i modsætning til hinanden, ligesom de ikke tager ansvar for at løse tekniske problemer. Den opstillede plan hverken følges eller justeres undervejs, ligesom lærerne har svagt blik for rum og for forskellige elever med dertilhørende svage relationsrelationer.

Igennem analyserne udfolder jeg den kompleksitet, der er forbundet med at planlægge, gennemføre og evaluere (scenariebaserede) undervisningsforløb, og som det forskningsmæssigt var et mål at forstå. Dermed kan jeg også forskningsmæssigt begrunde, hvorfor det er så svært for lærerne at undervise scenariebaseret. Det er ganske simpelt enormt komplekst og stiller udtalt store krav til lærerens scenariekompetence, ligesom det tager lang tid.
På baggrund af analyserne påpeger jeg fem generelle problematikker forbundet med analyser af scenariekompetence og scenariendidaktik:

1. **Procesmodellen** er relateret til definitionen af begrebet lærerens scenariekompetence, og den imødekommer til dels det problem, der per se er forbundet med **situationsmodellen**, der ikke kan håndtere proces – og begrebet er tydeligt processuelt

2. Der er behov for at forholde sig til, hvor grænsen går mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, og hvordan denne grænse kan identificeres

3. I forhold til definitionen af scenariendidaktik må det afklares, hvad en social situation er, og hvor tæt eleverne skal samarbejde heri for at leve op til kriteriet

4. I afhandlingen er fremanalyseret fire typer af scenariebaserede undervisningsforløb: *Professionsscenarier, hverdagsscenarier, fiktionsscenarier og scenariefragmenter*. Hvilke andre findes?

5. Der synes politisk og forskningsmæssigt at være meget fokus på målstyret undervisning og effektivitet, hvilket jeg benævner effektiviti. Hvilken rolle har dannelsen i skolen i dag?

Afslutningsvis kaster jeg på baggrund af analyserne et kritisk blik på den opstillede analysemodel, hvorved seks problematikker omkring modellen træder frem.

1. Modellen fokuserer på læreren. Det er selvfølgelig logisk med afhandlingens fokus på lærerens scenariekompetence. Men hvad med de scenarier, hvor eleverne gør noget, læreren overser?


3. Modellen er umådeligt kompleks, men stadig forsimplet. Fx er relationer og relationer til relationer på **scenarieniveau** ikke anført. Relationen anføres ved at fremhæve aktøren på scenarieniveau – i modsætning til undervisningsniveaufuet, hvor relationen markeres med stipede linjer

4. Modellen kan ikke visualisere typen af scenarier

5. Modellen medtænker ikke processen i scenariebaserede undervisningsforløb – fx hvis lærerens scenariekompetence udvikles undervejs. Analyserne viser på den måde, at begge modeller er nødvendige for at kunne identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence

6. Modellen kan uden scenarieniveauet udmærket anvendes til at analysere traditionel undervisning.

Nært forbundet med den første udfordring om lærernes faglighedsforståelse ligger den anden centrale udfordring: at opfatte it som en naturlig del af en opdateret faglighed. De fleste lærere opfatter før interventionen ikke umiddelbart it som en del af danskfaglighed.

Afslutningsvis anfører jeg otte forslag til videre forskning:

1. Generaliserbarheden af nærværende studieafdækning af lærerens scenariekompetence. Med dette studie er det afdækket, hvad der skal undersøges, hvorved et forskningsdesign herom kan anlægges mere præcist
2. Betydningen af Bundsgaards og mit faglighedsbegreb (forthcoming) for lærernes eksekutive del af scenariekompetencen, både i forhold til læreruddannelse og efteruddannelse
3. Betydningen af struktureret skriftliggørelse i forhold til understøttelse af planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning
4. Betydning af prioritering af faglige mål i faser, såkaldt vurderingsfokus
5. Afklaring af en tydeligere grænse mellem undervisningsniveau og scenarieniveau
7. Begrebet mixed methods, især betydningen af forskningsstilarter og skalaer
8. Betydning af elevernes off-topic-samtale i en målstyret skolehverdag. Hvilken betydning har målstyret undervisning for dannelse?
English abstract

Based on an intervention in four Danish lower-secondary schools with scenario-based teaching (SBT) involving reflected, subject-specific integration of ICT among 17 L1 teachers, this study identifies and characterizes teacher scenario competences and derives from this implications for teacher professional development (TPD). In SBT, the students collaboratively simulate or engage in meaningful practice aimed at a concrete product. The research perspective of the dissertation is trifold: The main focus is on teacher scenario competences, a secondary focus is on scenario-based teaching, and a tertiary focus is on reflected, subject-specific integration of ICT. Thus the dissertation has developed research-based knowledge and contributes to TPD and teacher education (TE) within these three areas.

This study arises from an original research interest in TPD realized through a partly qualitative study involving a research-informed intervention focused on the teacher, his/her subject-specific use of ICT in scenario-based teaching, and knowledge sharing in teams among 17 lower-secondary L1-teachers during the first year and 73 primary and lower-secondary teachers from all subjects at all grade levels during the second year. Additionally, the effects of the intervention were measured in a quantitative survey of all the teachers in the population (n ≈ 800) on their perception and use of ICT in and around teaching (baseline in September 2012 and endline in May 2014). In this, the intervened teachers were identifiable whereby the effects of the intervention could be uncovered.

But in the realization of the intervention, the mixed-methods approach taken in the data collection and analysis, and theoretical reading, a ‘missing link’ emerged, indicating that the original research design had taken something for granted.

First, the comparative, quantitative analysis of the project’s two types of interventions in its first and second years respectively revealed no difference in effect despite massive differences in time and scope between the two types of interventions. Second, discrepancies between the planning and the execution of the teaching by the individual teachers became clear. Third, I was unable to identify correspondences between the individual teacher’s project and the teachers’ discussions at the final knowledge-sharing sessions, where I also saw several discrepancies with my initially analytically-based view. Finally, the positive picture of the intervention seen in the quantitative data analysis was further nuanced, and I could not identify any clear correlation between the quantitative and the qualitative data analysis. In other words, the initial research interest revealed an uninvestigated issue concerning the teachers’ ability to
imagine teaching scenarios and situations and being able to act on these — teacher scenario competences. It is a highly complex phenomenon, and the purpose of this dissertation is to understand this complexity.

The dissertation can be criticized for this shift in research interest: Data have been generated and collected in one context but analyzed in another. However, this is the premise of the dissertation, and criticism of this will be criticism of the dissertation as such.

The dissertation is based on the following research questions:

- How can teacher scenario competences be identified and characterized on the basis of an analysis of the planning, execution and evaluation of SBT with reflected subject-specific integration of ICT?
- What characterizes a comprehensive scenario competence?
- What characterizes a less-comprehensive scenario competence?
- What types of SBT is realized?
- What are the implications for TPD and TE?

Due to the shift in research interest, only the 17 L1-teachers form the focus of the dissertation. The quantitative empirical data are used for a general characterization of the teachers’ perception and use of ICT in and around teaching, while the effects focus has been omitted.

The study is a mixed-methods study aiming at identifying and characterizing a complex phenomenon. Characterizing the study as such is in some conflict with the common notion of mixed methods as the combination of qualitative and quantitative research. Due to the shift in my research interest, the role of the quantitative data has been toned down. I justify my choices with reference to Brewer and Hunter’s four research styles: fieldwork, interviews, experiments and non-invasive methods (2006). Their point is that within each style lies both qualitative and quantitative approaches — for example, an ‘interview’ could be made as a qualitative research interview or as a quantitative survey. In Brewer and Hunter’s view, a study is a mixed-methods design when at least two styles are used. Frederiksen extends this view through the concept of scales within each style, e.g. where research interviews are combined with questionnaires, both belonging to the style ‘interview’ (2014). At the same time, I criticize this very broad understanding of mixed methods since almost any study could be characterized as mixed-methods as long as just two methods are combined. I define the border for when the term mixed methods can be used by pointing to the intent of the study: This project relies on a high degree of fusion of styles and scales to achieve a deeper understanding of a complex phenomenon, and therefore a mixed-methods approach is needed.
This study’s use of the concept of case consists of the empirical data from each individual teacher, comprising the initial teacher interview, observations before and during the project, joint planning, the teacher’s plan for the course, student products and the final knowledge sharing in teams.

Finally I address the concept of the researcher, and I reject my objectivity as I observe and intervene with a defined goal in mind. However, I counter this problem by distinguishing between my consulting persona and my research persona.

**Research contributions**

I define the concept of teacher scenario competences as a circular process consisting of dependence between planning and execution competences – from notions of scenario and situation to the execution, evaluation, and revision of scenario and situation inspired by Dale’s three levels of competence (1989). My definition has materialized in a *process model* of teacher scenario competences related to the definition, see MODEL A, which after the title and initial presentation should be read clockwise, starting from the bottom:

**MODEL A: Teacher scenario competence as a process model**

Teacher scenario competence is the teacher’s competence

1. to imagine a scenario with attention to the relevant actors and their interrelations;

2. leading to imagining a situation with attention to the relevant actors and their interrelations;

3. leading to action in relation to a concrete situation with attention to the relevant actors and their interrelations;

4. leading to the analysis of the imagined scenario, relating it to the actual situation with attention to the relevant actors and their interrelations, and from here a revision of the notion;

5. leading to reflective, systematic questions about the process with attention to the relevant actors and their interrelations with the aim of systematic understandings for future actions.

In dialogue between theory, empirical data and analysis, I then establish an analytical model of teacher scenario competences (*the situational model*). In this analysis, two core concepts had to be operationalized:
First, subject knowledge and understanding is operationalized using the definition from Bundsgaard and me as consisting of five dimensions (Bundsgaard & Fougt, forthcoming):

1. Knowledge, concepts, procedures, and artifacts
2. Systematic approaches: Methods
3. A social constellation: Role, position, forms of communication, and storylines
4. An interest: values, interests, and motives
5. A perspective: Ontology and epistemology.

Second, a three-part typology of ICT is operationalized based on nine different, theoretically identified perspectives:

1. ICT in a broad sense as a superordinate concept
2. Reflected subject-specific integration of ICT
3. Technology as the technical side of ICT.

In the analyses of the 17 teachers, the situational model visualizes the teachers’ scenario competence through the highlighting and downtoning of the teacher’s relations and relational relations (relations to relations, e.g. the teacher’s relation to the students’ relation to ICT) for the actors involved and is used as a descriptive model for analysis, see MODEL B below, where Reflected subject-specific integration of ICT has been shortened to ICT, and dimension 3-5 of subject knowledge are merged into 3:
Both models are designed for scenario-based teaching, but can also be used to plan and analyze teaching in general.

In the analysis, I first characterize teachers' views on and use of ICT in general as traditional based on the quantitative data, just as their teaching in general is characterized as traditional. Next, I present a general qualitative characterization of the 17 teachers prior to the intervention, which consolidates the impression of them as carrying out traditional teaching.

I then use the situational analysis model to characterize the teachers' scenario competences through eight selected, exemplary analyses and summaries of the remaining nine. I extract eight characteristics of teachers with a comprehensive scenario competence. They are characterized by a deliberate, but not necessarily explicit scenario level where the teacher has an eye for the relations to and relational relations among the various actors. These teachers work according to a plan with subject-specific milestones and requirements that students are constantly held to, but the teachers continually adjust the plan based on...
progress in class. The teachers navigate more or less consciously between all five dimensions of subject knowledge. They see ICT as part of the subject and take responsibility for solving technical problems without necessarily resolving them themselves. Furthermore, they have a clear view of the different students and their relations to other actors.

Furthermore, I extract ten characteristics for teachers with a less comprehensive scenario competence. Their courses are framed in a scenario, but this framing is neither emphasized nor followed up in the actual teaching. The teaching is only anchored at the teaching level, focusing on the first and second dimensions of subject learning. The teachers do not see ICT as part of the subject, just as they do not take responsibility for solving technical problems. The plan is neither followed nor adjusted along the way, and the teachers have weak if any relations to the other actors.

In the analyses I unfold the complexity associated with the planning, carrying out, and evaluation of (scenario-based) teaching, the concept that I set out to understand in this research. Thus, based on research, I can also justify why it is so difficult for teachers to teach in a scenario-based fashion. It's quite simply tremendously complex.

Based on the analyses, I move on to highlight five general issues:

1. The process model is related to the definition of the concept of teacher scenario competences, and it partly counters the problem that is inherently associated with the situational model: it cannot handle process, and the concept is clearly procedural
2. It is necessary to consider the definition of the boundaries between the teaching level and the scenario level, and how these boundaries can be identified
3. In relation to the definition of SBT it must be clarified what is a social situation is and how closely students should collaborate or cooperate
4. Four realized types of scenario-based teaching have been identified: Professional scenarios, everyday scenarios, fictional scenarios and scenario fragments. Which others exist?
5. Politically as well as among some researchers, there seems to be a very strong focus on goal-oriented teaching and efficiency. What is the role of bildung?
Finally, based on the analyses, I take a critical look at the situational model, which reveals six model issues.

1. The model focuses on the teacher. This is logical within this dissertation. But what about the scenarios where students handle the scenario themselves?

2. The model does not take into account verbal interactions in teaching. The traditional teaching paradigm is – along with other features – characterized by a high degree of so-called IRF interaction between teacher and students, where the teacher initiates a question, the student responds and the teacher provides feedback (Sinclair & Coulthard, 1975). How can forms of interaction be incorporated in the model?

3. The model is immensely complex, but still simplistic. For example, relations and relational relations at the scenario level are only indicated by the highlighting of the actor – as opposed to the teaching level, where these relations are marked with lines.

4. The model is unable to visualize the type of scenario.

5. The model does not consider process – e.g. if a teacher’s scenario competence is developed along the way. This problem is to some extent met by the process model.

6. The model without the scenario level can successfully be applied to traditional teaching.

In the conclusion I identify teacher conceptions of the subject as the main challenge for SBT, closely associated with teachers' unrealized executive part of the scenario competence. This could indicate a need for the application in TE and TPD of a holistic subject learning approach covering all five dimensions of subject knowledge and understanding rather than the traditional type of training that apparently stresses only the first two. Closely associated with the first challenge of teachers' understanding of their subject is another key challenge: the perception of ICT as a natural part of an updated subject understanding. Prior to the intervention, most of the 17 teachers did not include ICT as part of their subject understanding.

In conclusion, I present eight proposals for further research:

1. The generalizability of this study. This study has revealed what needs to be investigated further to allow for a more accurate research design.

2. The implications of the five dimensions of subject learning for the executive part of the scenario competence, both in terms of TPD and TT.

3. The importance of structured written planning to support the teacher in planning, carrying out, and evaluating teaching.
4. The importance of primary trait assessment (White, 1985), prioritizing goals in phases
5. The establishing of a clearer boundary between the teaching level and the scenario level
6. The existence and influence of a so-called third subject at scenario level, i.e. external forces which affect or interact with the scenario level (cf. Bundsgaard, 2005, p. 49)
7. The concept of mixed methods, especially the implications of research styles and scales
8. The importance of students’ off-topic conversations in a goal-driven school.
Bilagsfortegnelse

Til afhandlingen hører to bilagsbind, som ikke er offentligt tilgængelige. For det første fordi de indeholder detaljerede oplysninger om de deltagende lærere, hvorved de lettere ville kunne identificeres. For det andet fordi de indeholder elevprodukter med elevbilleder, som jeg udelukkende har tilladelse til at anvende forskningsmæssigt, men ikke til gengivelse offentligt, jf. persondataloven. For det tredje fordi skolerne er identificerbare i det statistiske materiale.

Jeg refererer til bilagene i afhandlingen via bilagskoden, fx Bilag I-C-1. I står for bilagsbind I, bogstavet henviser til sektion i bilagsbindet (A, B eller C, som dog kun vedrører bilagsbind I), og endelig henviser tallet til bilagsnummeret i den pågældende sektion. Bilag I-C-1 henviser altså til bilag 1 i sektion C i bilagsbind 1, mens Bilag II-2 henviser til bilag 2 i bilagsbind II.

Nedenfor fremgår bilagsfortegnelse fordelt i de to bind.

**BILAGSBIND I: Kvalitative bilag: CASES, ØVRIGE CASEANALYSER OG ØVRIGE BILAG**

**A. CASES**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bilag I-A.</th>
<th>Case BO-1, Bo – Podcast i Dan Turèlls fodspor</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case DS-1, Peter – Reklamebureauet</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case FI-1, Matilde – Computerspilsfortællinger og køn</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case NN-1, Merete – Livsførtællinger med Prezi og PowerPoint</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case TA-1, Lene – Hjemmeside til unge i kommunen</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case HR-2, Mette – Kildekritik</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case IL-2, Lone – Photostorier om synet på teenagere</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case NP-2, Kirsten – Hjemmeside om Oplysningstiden og ...</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case US-2, Stine – Kvindeidentitet i litteraturen og Facebook</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case RT-3, Bente – Blogs med kommentar og reklameanalyse</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case EA-3, Maria – Blogs meddigtning litteratur</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case NI-3, Grethe – Photostorier mv. om social uretfærdighed</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case EH-3, Helle – Boganmeldelser med QR-koder</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case IN-4, Dorte – Ungdomskulturkanon - debat via Facebook</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case KR-4, Kristina – Filmatisering af noveller og Facebook-meddigtning</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case LB-4, Henrik – Layout af og kildekritik i rapporter</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilag I-A.</td>
<td>Case OE-4, Søren – Kortfilm</td>
</tr>
</tbody>
</table>
B. ØVRIGE CASEANALYSER

Øvrige caseanalyser indgår i afhandlingen.

Bilag I-B-1. Analyse af Case BO-1, Bo – Podcast i Dan Turèlls fodspor
Bilag I-B-2. Analyse af Case NN-1, Merete – Livsførtællinger med Prezi og PowerPoint
Bilag I-B-3. Analyse af Case HR-2, Mette – Kildekritik
Bilag I-B-4. Analyse af Case NP-2, Kirsten – Hjemmeside om Oplysningstiden og tiden ...
Bilag I-B-5. Analyse af Case US-2, Stine – Kvindeidentitet i litteraturen og Facebook
Bilag I-B-6. Analyse af Case EH-3, Helle – Boganmeldelser med QR-koder
Bilag I-B-7. Analyse af Case IN-4, Dorte – Ungdomskulturkanon - debat via Facebook
Bilag I-B-8. Analyse af Case KR-4, Kristina – Filmatisering af novelle og Facebook-meddigtning
Bilag I-B-9. Analyse af Case LB-4, Henrik – Layout af og kildekritik i rapporter

C. ØVRIGE BILAG

Bilag I-C-1. Referat af introduktionsmøder på primærskoler
Bilag I-C-2. Interviewguide, indledende primærlærerinterview
Bilag I-C-3. Noter fra iagttagelser, fagteammøde på Skole 1
Bilag I-C-4. Noter fra iagttagelser, fagteammøde på Skole 3
Bilag I-C-6. Planlægningsguiden – en vejledning (revideret version, 2013)
Bilag I-C-7. Ganttkortinspireret oversigt over empiriindsamling med kortlegende

BILAGSBIND II: Kvantitative bilag: GENTOFTE-RUDERSDAL-UNDERSØGELSERNE 2012-2014

Bilag II-1. Overblik over deltagelse i Gentofte-Rudersdal-undersøgelserne, 2012-2014
1 Indledning: Projektets ærinde, baggrund og rammer,

I dette hovedafsnit præsenteres rammerne omkring afhandlingen. I AFSNIT 1.1 udfoldes afhandlingens fokus, ærinde og bidrag med fokus på lærerens scenariekompetence. I AFSNIT 1.2 beskrives den udvikling i forskningsinteresse, projektet har gennemgået fra et fokus på teams til et fokus på læreren. I AFSNIT 1.3 præsenteres forskningsspørgsmålet, mens afhandlingens opbygning beskrives i AFSNIT 1.4. I AFSNIT 1.5 præsenteres afhandlingens empiriske materiale, mens teknikaliteter angives i AFSNIT 1.6.

1.1 Afhandlingens ærinde og bidrag

I dette delafsnit præsenteres afhandlingens fokus, ærinde og forskningsmæssige bidrag.

Denne ph.d.-afhandling identificerer, redefinerer og karakteriserer et ubeskrevet blad i didaktisk forskning1 i spændet mellem teori, empiri og analyse – det, jeg i dialog med Bundsgaard og Hanghøj har kaldt lærerens scenariekompetence (Fougt, 2013a). Begrebet udlægger jeg som et almendidaktisk begreb, som har relevans for undervisning generelt, mens det i nærværende projekt belyses fagdidaktisk i forhold til dansk i udskolingen i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af scenariebaserede undervisningsforløb med fagdidaktisk reflekteret integration af it.

Forskningsperspektivet i afhandlingen er tredelt: Hovedfokus er på læreres scenariekompetence, sekundært på scenariebaserede undervisningsforløb og tertiært på fagdidaktisk reflekteret integration af it. Dette tredelte perspektiv har for det første rod i ph.d.-projektets rammer som et interventionsforskningsprojekt om it og lærerkompetenceudvikling i fagteams samfinansieret mellem Gentofte og Rudersdal Kommuner, Professionshøjskolen Metropol og Aarhus Universitet. Kommunerne og Professionshøjskolen ønskede en intervention med et it-didaktisk fokus, mens jeg ønskede et fokus på praksisnær lærerkompetenceudvikling i fagteams omkring scenariebaserede undervisningsforløb. For det andet har det rod i, at jeg har skiftet forskningsperspektiv undervejs, fordi et ’missing link’ i forskningsdesignet emergerede gennem mødet mellem den interventionsforskningsbaserede tilgang, jeg gik til feltet med og den mixed methods-tilgang, jeg anlagde i dataindsamlingen og -analysen.

1 En simpel google-søgning på fænomenet på dansk i citationstegn giver 11 hits – alle relateder til mig (lokaliseret 11.9.2015). På engelsk giver ”Teacher’s scenario competence” og ”Teacher scenario competences” begge 0 hits.


1.2 Baggrund: Fra fagteam til læreren

I dette delafsnit beskrives afhandlingens oprindelige forskningsinteresse i lærerkompetenceudvikling i teams, og dens skift til den nuværende lærerens scenariekompetence begrundes.

Nærværende ph.d.-projekt var oprindeligt formuleret som et interventionsforskningsprojekt med en forskningsinteresse i praksisnær lærerkompetenceudvikling med videndeling i fagteams (Fougt, 2012). Det empiriske materiale beskrives i detaljer i AFSNIT 1.5, men kort fortalt består det af et intervenerende arbejde blandt 90 lærere i to iterationer i de to deltagende kommuner omkring udviklingen af et efteruddannelseskoncept med fokus på videndeling i fagteams om scenariebaserede undervisningsforløb med fagdidaktisk reflekteret integration af it, og hertil en kvantitativ effektmåling blandt alle lærere i de to kommuner. Med andre ord var forskningsinteressen oprindeligt på fagteamet, de afsluttende videndelinger
og effekten heraf og ikke på lærernes vej dertil, dvs. processen med planlægningen, gennemførslen og evalueringen af de enkeltes undervisningsforløb, som afhandlingen her fokuserer på.

Denne drejning i forskningsinteresse skyldes som nævnt en stadig stærkere fornemmelse af et ‘missing link’ undervejs i den mixed methods-tilgang, jeg anlagde i spændet mellem det intervinerende arbejde og empiriindsamling, begyndende analyser og fortsat teoretisk løsning i løbet af projektets første to år. Fornemmelsen, at det oprindelige forskningsdesign med fokus på team havde taget noget for givet. Dette til trods for, at den afsøgte forskningslitteratur entydigt gav et billede af, at praksisnær kompetenceudvikling i teams var en ualmindelig god idé (Fougt, forthcoming b), og de begyndende kvantitative analyser viste ligeledes et stort udbytte blandt de intervinerede lærere gennem en ca. fire gange så stor udvikling i forhold til de ikke-intervenerede (Fougt, forthcoming a). Men for det første viste grundigere komparative kvantitative analyser af projektets to typer interventioner i henholdvis projektets første og andet år ingen forskel i effekt på trods af forholdsvist massive forskelle i tid og omfang mellem de to typer interventioner (uddybes i AFSNIT 1.5). For det andet kunne jeg ikke finde logik mellem planlægning og udførelse af de enkelte læreres forløb. For det tredje kunne jeg ikke identificere overensstemmelser mellem den enkelte lærers projekt og lærernes diskussioner heraf ved de afsluttende videndelinger, hvor jeg i flere tilfældte oplevede diskrepanser med mine indledningsvist analytisk funderede syn. For det fjerde var det især gennem analysemødet mellem det kvantitative og det kvalitative, at denne oversete problemstilling emerede. Det positive billede, det kvantitative materiale umiddelbart gav af interventionen, var langt mere nuanceret, og jeg kunne ikke iagttage entydig sammenhæng mellem kvantitative og kvalitative data og -analyser. Det virkede derfor meningsløst at behandle den afsluttende lærerkompetenceudvikling i teams forskningsmæssigt, fordi den enkelte lærers vej dertil viste en ubelyst problemstilling om lærerens evne til at kunne forestille sig scenarie og situationen og kunne handle herpå – lærerens scenariekompetence. De fornemmelser af succes og fejlkilder i de involverede undervisningsforløb, som opstod undervejs vækkede en nysgerrighed om at forstå, hvad det er hos læreren, der gør, at et


3 På samme måde forventer jeg at publicere de komparative statistiske analyser blandt alle lærere i de to involverede kommuner i anden sammenhæng.
undervisningsforløb går, som det går – og derfor skiftede jeg forskningsperspektiv i slutningen af projektets andet år (efteråret 2014).

På den måde står også dette ph.d.-projekt som flere andre uddannelses-ph.d.-projekter ved, at det er startet et sted og endt et andet, fordi det har taget form undervejs (fx Bundsgaard, 2005; Hanghøj, 2008; Arstorp, 2015), og dermed har det ikke været muligt at følge en ‘klassisk tilrettelæggelse’ af et forskningsdesign med (1) indzooming på et afgrænset problem, (2) metodisk kontrolleret indsamling af data og (3) teoretisk funderet analyse heraf (Pio, 2011), fordi indsamling af data (2) viste et nyt, afgrænset problem (1), som projektet præsenterer en teoretisk funderet analyse af (3).

Derfor har jeg reflekteret en del over forskningsprojektets validitet og dataindsamlingsmetoder, jf. afhandlingens empiri beskrevet i AFSNIT 1.5. Fx gjorde jeg ikke en indsats for at få lov til at filme planlægningsmøder med lærerne, deres undervisning eller evaluering af forløbet – altså processen, for det var i den oprindelige forskningsinteresse perifert. Jeg accepterede stiltiende, at det var nemmere for alle parter at lade være, fordi det involverede elevtilladelser, og at lydoptage dem blev aldrig overvejet. Jeg har filmet de afsluttende 22 videndelinger, som i den oprindelige forskningsinteresse var centrale, men nu synes mere perifere. Jeg har således ‘kun’ egne noter fra planlægningsmøder med lærerne og mine noter fra lærernes undervisning, og de er begrænsede på mange måder. I møderne selvfølgelig fordi mit hovedfokus var på mødet med læreren og planlægningen af de enkelte forløb og ikke på at tage noter – jeg italesætter i AFSNIT 2.3 min rolle her som konsulent og ikke forsker – mens jeg i undervisning som forsker for det første kun ser og hører en begrænset del af virkeligheden (fysisk begrænset), og for det andet kun kan notere en begrænset del af denne (psykisk begrænset), også fokaliseret af projektets forudfattede holdninger om scenariebaseret undervisning, jf. AFSNIT 3.4.

Afhandlingen kan kritiseres for dette skift i forskningsinteresse og dens måde at analysere den indsamlede empiri på: Empirien er genereret og indsamlet i en optik (team), men analyseret i en anden (lærerens scenariekompetence). Det er ikke desto mindre afhandlingens præmis, og en alvorlig kritik af dette vil være en alvorlig kritik af hele afhandlingen. Samtidigt påstår jeg, at genstandsfeltet lærerens scenariekompetence netop emergedere gennem kombinationen af den oprindelige forskningsinteresse, en

4 De indledende individuelle lærerinterview er filmet, for de krævede kun lærerens accept.
5 Fire blandt de deltagende lærere i projektets første år, og 18 i projektets andet år.
6 Jeg har ikke mulighed for at dokumentere dette inden for rammerne af afhandlingen.
mixed methods-tilgang og interventionens intervenerende logik og de indledende analyser. Jeg antager, at jeg kunne have analyseret lærerens scenariekompetence i et etnografisk studie, men jeg påstår altså, at jeg næppe havde opdaget det uden den anlagte intervenerende tilgang, ligesom jeg påstår, at den tydelighed, jeg frembringer omkring begrebet her i afhandlingen, er opstået gennem interventionen.


1.3 Afhandlingens forskningsspørgsmål med undersøgelsesspørgsmål

I dette delafsnit præsenteres afhandlingens forskningsspørgsmål og undersøgelsesspørgsmål.

Hvordan kan lærerens scenariekompetence identificeres og karakteriseres på baggrund af analyser af planlægning, udførelse og evaluering af scenariedidaktiske undervisningsforløb med fagdidaktisk reflekteret integration af it?

- Hvad karakteriserer den udfoldede scenariekompetence?
- Hvad karakteriserer den mindre udfoldede scenariekompetence?
- Hvilke typer scenariedidaktiske forløb realiseres?
- Hvilke konsekvenser for lærerkompetenceudvikling kan udledes på baggrund heraf?

1.4 Afhandlingens opbygning

I dette delafsnit præsenteres afhandlingens opbygning.

Afhandlingen er struktureret i seks hovedafsnit.

I nærværende AFSNIT 1 præsenteres rammerne omkring afhandlingen, herunder en begrundelse for den drejning, afhandlingen har taget i forskningsinteresse. Endvidere beskriver afsnittet afhandlingens relevans og forskningsspørgsmål, samt det empiriske materiale.

I AFSNIT 2 præsenteres og diskuteres afhandlingens metodologiske ståsted i mixed methods og interventionsforskning med særligt fokus på design-based research og aktionsforskning, og med brug af cases. Forskersubjektet italesættes ligeledes her.
I AFSNIT 3 udfoldes den forskningsinformerede logik, der ligger bag den udførte intervention med fokus på faglæreren, på it og med scenariendidaktik som middel. Eftersom lærerens scenariekompetence er et nyt begreb, er det ikke muligt at præsentere et state-of-the-art-review over det, men den forskningsinformeredethed, der ligger bag interventionen, udgør et review over eksisterende viden om lærere, it, fag og scenariendidaktik.


AFSNIT 6 er afhandlingens konklusion og perspektivering, hvor jeg udover en konklusion på afhandlingen i sin helhed også på baggrund af analyserne diskuterer, hvilke konsekvenser der kan udledes heraf for lærerkompetenceudvikling, ligesom jeg inviterer til videre forskning på baggrund af nærværende afhandling. Afsnittet adresserer dermed den del af forskningsspørgsmålet, der vedrører konsekvenser for lærerkompetenceudvikling.

Jeg har struktureret opstillingen af afhandlingens begrebsapparat således, at de begreber, der er relateret til interventionen, udfoldes i AFSNIT 3, mens de begreber, der er relateret til analysen, udfoldes i AFSNIT 4 og AFSNIT 5. Der er dog et vist overlap mellem de tre afsnit, idet nogle begreber, som præsenteres i AFSNIT 3, præciseres i senere afsnit, dels som følge af den udvikling, interventionen har gennemgået, dels som følge af empiriske analyser.

Til afhandlingen hører to bilagsbind, som udelukkende er afleveret digitalt til opponenter og vejledere, jf. Bilagsoversigten, p. xxiii. Bilagene er således ikke offentligt tilgængelige.

1.5 Overblik over det empiriske materiale

I dette delafsnit beskrives afhandlingens empiri. I AFSNIT 1.5.1 bescribes den kvalitative empiri, mens den kvantitative beskrives i AFSNIT 1.5.2. I AFSNIT 1.5.3 redegøres for afhandlingens anonymisering af skoler og lærere.

Empirien i dette ph.d.-projekt består dels af en kvalitativ del fra et iterativt, intervenenerende arbejde blandt 90 lærere i de to deltagende kommuner omkring udviklingen af et efteruddannelseskoncept, dels af en kvantitativ effektmåling fra en todelt spørgeskemaundersøgelse gennemført blandt alle lærere i de to kommuner med baseline i september 2012 og endline i maj 2014. Pga. afhandlingens forskningsmæssige fokus er langt fra al empiri inddraget, men empirien må iagttages ud fra den sammenhæng, den er opstået i. Det ekspliciterer jeg prioriteret i dette afsnit.

Primær­lærerne var udskolingsdansk­lærere pga. min baggrund, jf. AFSNIT 2.3. Hver deltagende primær­lærer fik 60 timer til projektet, hvor efteruddannelses­konceptet blev udviklet, afprøvet og justeret. Hver deltagende primær­lærer har i større eller mindre grad af samarbejde med mig udviklet, gennemført og evalueret et scenari­didaktisk forløb i egen klasse med fagdidaktisk reflekteret integration af it, og efter­følgende har lærerne videndelt i fag­teams på 4-5 lærere.

Sekundær­lærerne fra næsten alle fag og klassetrin blev tildelt 20 timer, og hver deltagende lærer har udviklet, gennemført og evalueret et scenari­didaktisk forløb i egen klasse med fagdidaktisk reflekteret integration af it, og efter­følgende har lærerne videndelt i fag­teams på 3-5 lærere.

Der er to grundlæggende forskelle på primær­lærerne og sekundær­lærerne. For det første har jeg deltaget langt mere som konsulent i primær­lærernes arbejde med at udvikle, gennemføre og evaluere de enkelte forløb, og jeg har iagttaget undervisning før og under projekterne, mens jeg har arbejdet mig frem mod et endeligt efteruddannelses­koncept. For det andet var jeg derfor langt mere præcis i min udmelding af, hvad sekundær­lærerne skulle: Efteruddannelses­konceptet blev udviklet, afprøvet og indholdsjusteret med primær­lærerne, hvorefter det blev gennemført med sekundær­lærerne.


Projektets kvantitative del, Gentofte-Rudersdal­undersøgelsen, er en todelt, kvantitativ spørgeskema­undersøgelse blandt alle folkeskol­lærere i de to kommuner om deres opfattelse af, brug af og læring af it, gennemført som baseline i september 2012 og gentaget som endline i maj 2014 med de intervenerede lærere identificerbare, hvorved interventionens effekt kan afdækkedes.

Nærværende afhandling fokuserer på primær­lærerne, og interventionen blandt sekundær­lærerne inddrages kun i perspektiverende øjemed i afhandlings konklusion. Den kvantitative empiri anvendes til et generelt signalement af lærernes selvoplevede praksis med it i og omkring undervisning, mens dens
effectmåling er udeladt. I det følgende præsenterer jeg primærølærerne grundigt, mens sekundærgruppen og den kvantitative empiri præsenteres kort.

1.5.1 Den kvalitative empiri

I dette afsnit beskrives den kvalitative empiri blandt primærølærerne (AFSNIT 1.5.1.1) og sekundærølærerne (AFSNIT 1.5.1.2).

1.5.1.1 Primærgruppen

I dette afsnit beskrives primærølærerne.

De deltagende skoler blev valgt internt i kommunen, bl.a. ud fra kommunens konsulenters syn på, hvilke skoler der både kunne bruge et ’it-løft’, og hvilke skoler der var åbne for projekter. Af hensyn til overskueligheden af ph.d.-projektets intervention ønskede jeg en begrænset gruppe. Men det var også væsentligt med nok deltagende lærere til at udgøre et fagteam, jf. projektets oprindelige forskningsoptik i AFSNIT 1.2. Endvidere understreget jeg over for kommunerne, at de deltagende lærere ikke måtte være ildsjæle på it-området, også foranlediget af Sølbergs refleksioner herom (Sølberg, 2007, p. 466ff). Vi endte med to skoler fra hver kommune, som hver deltog med et fagteam på seks udskolingsdanskølærere, dvs. i alt 24 lærere.

Skole 1 blev valgt, fordi skoleledelsen over for kommunen havde markeret et tydeligt ønske om at kompetenceudvikle lærerne inden for it, og efter at være præsenteret for ph.d.-projektet kunne skolelederen se, at det passede ind i skolens visioner. Skole 2 blev valgt af kommunen, fordi kommunen ønskede skolen opkvalificeret fagdidaktisk på it-området. Skole 3 og Skole 4 blev valgt af kommunen ud fra to kriterier: Størrelse, så der var nok dansklærere i udskoleningen, samt en ledelse der prioriterede digitalisering som et mål. Alle fire skoler accepterede deltagelsen.


7 Flere af de deltagende lærere i Sølbergs ph.d.-projekt beskrives af ham som ”ildsjæle”, og Sølberg behandler efterfølgende problemer især i forhold til implementering af interventionen i forhold til udbrændthed. Det er med Sølbergs udlægning in mente meget svært at implementere noget, ildsjæle har udviklet.
lockouten i april 2013\(^8\) gennemførte fire lærere dog først deres projekt skoleåret efter, hvor to 8.kl. var blevet til 9. og to 7.kl. blev til 8.

17 af primærlærerne fuldførte projektet med udvikling, gennemførelse og evaluering af et scenariebaseret undervisningsforløb og den afsluttende videndeling i fagteamet, fem fra Skole 1 og fire hver på de tre andre. En lærer trak sig i starten, fordi hun som læsevejleder ikke havde fast undervisning, og seks andre faldt fra undervejs pga. jobskifte, stress, barsler og lockout.

Primærgruppens sammensætning blev altså dels bestemt af, hvilke skoler kommunerne ønskede, skulle deltage, dels af skolelederne på de respektive skoler, og det har ligget uden for min indflydelse. En DIF-test\(^9\) af primærgruppen i det kvantitative materiale viser ingen signifikante forskelle i hverken køn eller erfaring, ligesom primærlærerne netop ligger i midtergruppen i alle dele af spørgeskemaets skalaer med en tendens til at ligge i den lavere ende. Det synes altså netop ikke at være ildsjæle, der har deltaget.

Efter min præsentation af projektet på et møde med lærerne og skolelederen, respektivt på de fire skoler, blev de deltagende lærere indledningsvis interviewet om deres syn på faglighed, undervisning og it (interviewguide i Bilag I-C-2), og deres almindelige undervisning blev iagttaget (1-2 lektioner pr. lærer, i alt 21 lektioner). For detaljeret gennemgang af interventionens forløb henviser jeg til den Ganttkortinspirerede, forholdsvis omfattende oversigt over hele interventionens forløb i Bilag I-C-7.

I planlægningen brugte nogle lærere mig mere end andre, men generelt var jeg i en livlig mailkorrespondance med lærerne om deres projekter, ligesom jeg i gennemsnit holdt et møde med hver lærer i planlægningsfasen, jf. TABEL 1 nedenfor, hvor cases analyseret i afhandlingen står med fed, i bilag med kursiv. Planlægningen af forløbene skulle udmøntes i en såkaldt planlægningsguide (Bundsgaard & Fougt, 2012) (Bilag I-C-5), som hver lærer forventedes at udarbejde forud og under for forløbet – en beskrivelse af forløbet, opdelt i faser med delmål frem mod det endelige produkt, og hvor det scenarie, som det faglige skal kontekstualiseres i, beskrives sammen med angivelse af faglige mål. Derudover har jeg iagttaget undervisning i 0-9 lektioner hos de forskellige lærere, mens de gennemførte deres projekt, i alt 63 lektioner.

---

\(^8\) I forbindelse med forhandlingssammenbrud om en ny arbejdstidsaftale lockoutede KL samtlige overenskomstansatte lærere i 25 dage i april 2013.

\(^9\) Differential Item Functioning, en statistisk beregning af, hvorvidt anførte grupper har forskellig sandsynlighed for at svare på en given måde og er derved en undersøgelse af, om spørgsmålene favoriserer denne gruppe.
### TABEL 1. Oversigt over de 17 cases

<table>
<thead>
<tr>
<th>Casenavn/ bilagsnr.</th>
<th>Klassetrin</th>
<th>Beskrivelse/produkt</th>
<th>Planlægningsguide</th>
<th>Antal møder/mails</th>
<th>Lektioner lagttaget under</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BO-1 (Bo) Bilag I-A-1</td>
<td>8 (9)</td>
<td>Podcast i Dan Turêlls fodspor</td>
<td>X</td>
<td>0/36</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>DS-1 (Peter) Bilag I-A-2</td>
<td>7 (8)</td>
<td>Reklamebureauet/Viral reklame for skolen</td>
<td>X</td>
<td>1/26</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>FI-1 (Matilde) Bilag I-A-3</td>
<td>8</td>
<td>Computerspillets fortællinger/Computerspils-analyse</td>
<td>(X) (detailed lektionsplan)</td>
<td>2/18</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>NN-1 (Merete) Bilag I-A-4</td>
<td>8</td>
<td>Livsfølgelæring og uddannelsesvalg/PowerPoint- og Prezi-præsentationer</td>
<td>X</td>
<td>1/21</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>TA-1 (Lene) Bilag I-A-5</td>
<td>7 (8)</td>
<td>Hjemmeside “Ung til ung” i kommunen</td>
<td>X</td>
<td>1/38</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>HR-2 (Mette) Bilag I-A-6</td>
<td>7</td>
<td>Kildekritik i projektogaven</td>
<td>-</td>
<td>1/19</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>IL-2 (Lone) Bilag I-A-7</td>
<td>7</td>
<td>Photostorier om teenageliv</td>
<td>X</td>
<td>1/87</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>NP-2 (Kirsten) Bilag I-A-8</td>
<td>8</td>
<td>Hjemmeside om oplysningsflogen og tiden efter 1. verdenskrig</td>
<td>X</td>
<td>0/22</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>US-2 (Stine) Bilag I-A-9</td>
<td>8 (9)</td>
<td>Kvinder i litteraturen/Facebook-meddigtning</td>
<td>-</td>
<td>1/33</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>EA-3 (Maria) Bilag I-A-10</td>
<td>8</td>
<td>Romanlæsning, En-to-tre-nu/Blogs som meddigtning i romanlæsning</td>
<td>X</td>
<td>1/19</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>EH-3 (Helle) Bilag I-A-11</td>
<td>8</td>
<td>Boganmeldelser med QR-koder</td>
<td>X</td>
<td>1/48</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>NI-3 (Grethe) Bilag I-A-12</td>
<td>8</td>
<td>Den sociale uretfærdighed i Martin Andersen Nexøs forfatterskab/Photostorier, breve, digte</td>
<td>X</td>
<td>1/36</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>RT-3 (Bente) Bilag I-A-13</td>
<td>9</td>
<td>Samskrivning af kommentarer og reklameanalyse i Google Docs</td>
<td>-</td>
<td>0/16</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>IN-4 (Dorte) Bilag I-A-14</td>
<td>7</td>
<td>Ungdomskulturkanon/debat via Facebook</td>
<td>(X) (udkast)</td>
<td>2/33</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>KR-4 (Kristina) Bilag I-A-15</td>
<td>7</td>
<td>Novellelæsning/meddigtning via Facebook, filmatisering</td>
<td>X</td>
<td>2/27</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>LB-4 (Henrik) Bilag I-A-16</td>
<td>8</td>
<td>Layout og kildekritik i rapportskrivning</td>
<td>-</td>
<td>1/29</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>OE-4 (Søren) Bilag I-A-17</td>
<td>8</td>
<td>kortfilm ud fra berettermodellen og aktantmodellen</td>
<td>X</td>
<td>0/19</td>
<td>6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

10 Klassetrin i parentes henviser til det klassetrin, forløbet reelt blev gennemført på.
Et typisk forløb med en primærlærer er, at læreren efter det indledende møde, hvor jeg præsenterede konceptet, evt. efter en rykker eller to, sendte en mail med løse idéer, som jeg så kommenterede på. Herefter sendte læreren så en mere deltaljeret beskrivelse, som jeg igen medspillede på, og forløbet gik i gang. Med andre lærere holdtes møder, hvor vi sammen diskuterede og udfoldede forløbene, som regel ud fra lærerens initiativ. To lærere tog direkte idéer fra mig, mens to andre planlagde forløb helt uden mig.

Ph.d.-projektets første år var præget af en heftig debat om lærernes arbejdstid, dels foranlediget af regeringens udspil til skolereform i november 2012, dels af overenskomstforhandlinger i vinteren 2012-2013, kulminerende med lockouten i hele april 2013. Perioden fra efter vinterferien op til selve lockouten satte en dæmper på primærundersørelsens engagement og vilje, ligesom den manglende måneds undervisning vankelig gjorde gennemførslen for visse lærere. Fire lærere havde planlagt forløbet i april, ligesom lockouten forhindrede planlægning af andre forløb i perioden. Efterfølgende var lærerne i en periode mærkbart trykkede, og tre lærere fra Skole 1, der manglede at gennemføre forløbet, ønskede ikke at gennemføre projektet efter aftale med deres tillidsmand. Efter en intensiv møderække med ledelsen nåede vi en aftale, som dog forsinkede tidspunktet, og fem lærer og fagmandsorganet diskuterede vi forløbet i fagteamet i ca. 20 minutter. På skole 1 deltog ledelsen, en lærer, der undervejs var faldet fra, en konsulent fra kommunen og endelig de fem primærlærere. På skole 2 deltog kun tre af de fire primærlærere (en var syg), på skole 3 deltog ledelsen og alle dansklærere i udskoling, og på skole 4 deltog igen tre af de fire primærlærere (en var syg) og en leder, der gik til og fra.

Den interne videndeling blev af samme grund også forsinket og først gennemført i september-oktober 2013. Hver lærer holdt et oplæg om deres projekt på ca. 30 minutter, ’praksisnært med konkrete eksempler og udfordringer’, og efterfølgende diskuterede vi forløbet i fagteamet i ca. 20 minutter. På skole 1 deltog ledelsen, en lærer, der undervejs var faldet fra, en konsulent fra kommunen og endelig de fem primærlærere. På skole 2 deltog kun tre af de fire primærlærere (en var syg), på skole 3 deltog ledelsen og alle dansklærere i udskoling, og på skole 4 deltog igen tre af de fire primærlærere (en var syg) og en leder, der gik til og fra.

Det empiriske materiale fra primærgruppen består af mødereferater fra introduktionsmøder med lærerne, interview med hvert enkelt lærer forud for interventionen, noter fra iagttaget undervisning før projektet, mailkorrespondance med lærerne om planlægning af deres forløb, referater fra individuelle planlægningsmøder med lærere, lærernes planlægningsguides eller lignende, noter fra iagttaget
undervisning under interventionen og endelig elevprodukter fra de fleste projekter. Dertil kommer mine noter og videofilm fra de afsluttende videndelinger. Det samlede empiriske materiale fra primærlærerne har jeg samlet i 17 cases, én pr. lærer, vedlagt i BILAGSBIND 1, og dette casemateriale udgør kernen i ph.d.-afhandlingen kvalitative analyse, jf. TABEL 1 ovenfor.

Primærgruppen kan for mig beskrives som en iterativ proces frem for en egentlig intervention, idet jeg godt nok fra starten beskrev en række krav til lærernes deltagelse, herunder den scenariodiedaktiske tilgang med fagdidaktisk reflekteret integration af it. Men jeg justerede løbende mine udmeldinger til lærerne baseret på erfaringer fra de gennemførte forløb i en netop iterativ proces, hvor nogle nye forløb bekræftede tidligere, andre viste nye sider, og andre igen stillede spørgsmål ved mine første hypotesser. Nok havde jeg en fornemmelse af, hvad jeg ville have lærerne til, og hvordan jeg skulle gøre det, men denne fornemmelse blev først for alvor belyst og italesat gennem arbejdet med de 17 primærlærere i projektets første år.

1.5.1.2 Sekundærgruppen
I dette afsnit besrides sekundærærerne kort.

Sekundærgruppen bestod af 73 lærere i 18 fagteams fra fire forskellige skoler dækkende stort set alle fag i skolen og alle afdelinger, jf. TABEL 2.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TABEL 2. Oversigt over sekundærgruppens fagteams</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5. Dansk indskoling 2</td>
</tr>
</tbody>
</table>


---

11 Indskoling = 0.-3.; mellemtin = 4-6.; udskoling = 7.10.kl.
1.5.2 Kvantitativ empiri: Gentofte-Rudersdal-undersøgelsene 2012-2014

I dette afsnit beskriver den kvantitative empiri gennem den todelt spørgeskemaundersøgelse blandt alle lærere i de to involverede kommuner.

Ud over den kvalitative empiri indgik en klassisk effektmåling i det oprindelige forskningsdesign, Gentofte-Rudersdal-undersøgelsene, som er en todelt, kvantitativ spørgeskemaundersøgelse blandt alle folkeskolelærere i de to kommuner om deres opfattelse af, brug af og læring af it, jf. Bilag II-3.

Spørgeskemaet (Bilag C i Bilag II-2) undersøger lærernes it-kompetencer og læring af it, deres brug af softwares og hardwares, hvordan og hvor ofte it anvendes i undervisningen, lærernes syn på it’s rolle i undervisningen, og endelig lærernes samarbejde om it og rammer omkring it på den enkelte skole.

Spørgeskemaet er med tilladelse fra den internationale organisation IEA inspireret af ICILS 2013-undersøgelsen\(^\text{12}\) og er således bygget op omkring et valideret og velafprøvet, fagligt kvalificeret spørgeskema gennem de omfattende tests, ICILS-spørgeskemaet har været igennem (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt, 2014, p. 275–293). Dermed har jeg også mulighed for et nationalt og internationalt sammenligningsgrundlag, selvom ICILS udelukkende fokuserer på 8.kl. og deres lærere. Min ‘version’ af spørgeskemaet, som dels har udeladt ILICS’ elevperspektiv (mit fokus er på lærerne), dels inkluderer andre spørgsmål, fx afdeling, blev pilottestet i sommeren 2012 via private kontakter (18 lærere), hovedsageligt for at tjekke tidsforbrug\(^\text{13}\), men selvfølgelig også for at teste formuleringer og tjekke stavefejl.

Spørgeskemaet består af række faktaoplysninger (Kruuse, 2007, p. 279) (køn, anciennitet, fag, skole mv.) og nogle grundspørgsmål i kategoriske variabler om adfærd (ibid.) (hyppighed i brug af it og adgang til it), i undersøgelsen kaldet basisoplysninger. Derudover indeholder undersøgelsen 10 vurderingsorienterede ordinalskalaer (ibid.) i kontinuerte variabler, identifieret via RASCH-analyser (Rasch, 1960) med spørgsmål om

- lærerens syn på adgang til it hjemme og på skolen
- lærerens syn på egne it-kompetencer
- lærerens brug af og syn på it i undervisningen


\(^{\text{13}}\) Det var centralt, at spørgeskemaet ikke måtte tage mere end 20 minutter at besvare pga. bestemmelser i lærernes lokale arbejdstidsaftaler. Det tog i gennemsnit 19,5 minutter.
• lærernes syn på samarbejde og videndeling omkring it på den enkelte skole
• lærerens syn på ledelsens opbakning omkring it på den enkelte skole.

RASCH-analyse er en statistisk analyse af, hvorvidt et spørgsmål tilhører en sammenhængende gruppe, dvs. tilhører en skala. Raschs model udregner en sværhedsgrad af hvert enkelt spørgsmål (item) og for scoringskategorien (valgmulighederne) på baggrund af de angivne svar, hvorved respondentens kompetencer kan sættes på en skala, og man kan fastsætte sandsynligheden for, hvordan en respondent svarer. Jo dygtigere respondenten er i forhold til itemets sværhedsgrad, desto større er sandsynligheden for, at respondenten mestrer itemet (Rasch, 1960). Raschs teori kan derved give et empirisk grundlag for at sige, hvad respondenterne har let og svært ved, samt om lærerne er dygtige eller ej i den undersøgte skala.

Tal i både basisoplysninger og skalaer repræsenterer ikke absolutte værdier, ligesom tallene ikke er intervalskalerede.

Undersøgelsen blev gennemført i september 2012 som baseline (n=768 lærere ud af oplyst 1178 gennemført =65,2%) og gentaget som endline i maj 2014 (n=776 lærere ud af oplyst 1136 gennemført =68,3%), hvor de intervierede lærere kan trækkes ud for at afdække effekt af interventionen, ligesom den generelle udvikling hos lærere, der har deltaget begge gange, kan afdække (n=457) (Bilag II-3). Grundet afhandlingens fokus medtager jeg udelukkende data fra endline-undersøgelsen (Bilag II-2) og bruger den i AFSNIT 5.1 til at tegne en kvantitativ karakteristik af lærernes syn på og brug af it og omkring undervisning.

Jeg indrager dog også baseline på den måde, at det var her, spørgeskemaet blev RASCH-analyseret og DIF-testet. DIF-tests er udført med negativt resultat i forhold til primærøvelser, køn, kommune og anciennitet. RASCH- og DIF-analyser er udført af AC-medarbejder, cand.polyt./bach.stat., André Torre, AU, mens alle øvrige datakørsler og -analyser er lavet af mig.

Fra kommunerne modtog jeg csv-filer\textsuperscript{14} med et udtræk af det pædagogiske personale på skolerne, men listerne viste sig at være upålidelige, da de indeholdt over 1800 lærere, og det vidste jeg, var forkert. Derfor kontaktede jeg forud for begge spørgeskemaundersøgelser de 26 skoler enkeltvist for at få antallet af lærere oplyst. Nogle skoler medtalte børnehaveklasseledere, andre ikke, ligesom nogle skoler medtalte lærere på barsel og andre har ikke. Det samlede antal lærere på skolerne er derfor ikke 100 % sikkert, men ifølge de kommunale kontaktpersoner ”ret præcist”.

Løbende igennem undersøgelsesperioden (september 2012 og maj 2014) blev skolelederne mindet om status, fra forvaltningen i Rudersdal Kommune og af mig i Gentofte, desværre med en begrænset effekt i Gentofte. Forskellen synes bl.a. at skyldes en prioriteringsforskel på forvaltningsniveau i de to kommuner. Rudersdal Kommune har prioriteret undersøgelserne, bl.a. fordi de indgår i kommunens it-strategi, mens Gentofte Kommune har prioriteret anderledes. Samlet lykkedes det i 2012 lige akkurat at få Gentofte Kommunes svarprocent op over 60 (med seks skoler under 60%), mens den i 2014 endte på 55,5 (med fem skoler under 60%). Én skole i Rudersdal var under 60% i 2012 med en samlet deltagelse på 71,1%, alle over i 2014 med en samlet deltagelse på 82,9%. Efter undersøgelserne var lukket, blev besvarelserne via unilogin undersøgt for dobbeltsvar, og i begge undersøgelser blev ca. 40 dobbeltsvar slettet – de ca. 30 var delvise svar, hvor læreren tilsyneladende først havde startet på spørgeskemaet uden at fuldføre det, og så senere havde gennemført det hele, mens ca. 10 lærere af ukendte grunde havde svaret på spørgeskemaet fuldt ud to gange. Her valgte jeg konsekvent at slette det først afgivne svar ud fra den tankegang, at det sidst afgivne svar bedst måtte afspejle lærerens holdning. Detaljerede oversigter over deltagelsesprocenter og frafald fremgår af Bilag II-1.

Pga. det store udsving i deltagelsesprocenter mellem de to kommuner (og internt i Gentofte Kommune) er alle kørsler i den samlede deltagerguppe kontrolleret for udsving med kørsler på kommunalt niveau (Bilag II-2, Afsnit 3). Generelt iagttagtes ikke signifikante forskelle mellem de to kommunernes svar, og undersøgelsen må betegnes som umådeligt valid i Rudersdal Kommune, men mere usikker i Gentofte, hvilket samlet efterlader et usikker validitetsindtryk, selvom undersøgelsen altså umiddelbart tyder på repræsentativitet også i Gentofte Kommune. Selektionsbias, dvs. at de lærere, der så har svaret, fx er mere positive eller lignende, kan ikke udelukkes.

\textsuperscript{14} Kommasepareret fil som et udtræk fra kommunens database.
Fire forbehold ved undersøgelsen skal understreges:

1. Undersøgelsen er en undersøgelse af lærernes syn på og brug af it i undervisningen – ikke af lærernes scenariekompetence

2. Det er en undersøgelse af lærernes selvvurderinger og ikke fx observeret/iagttaget undervisning. Den enkelte lærer antages primært at vurdere sig selv i forhold til andre lærere på skolen og i forhold til forestillinger om implicitte og eksplicitte forventninger på skolen og i kommunen (såkaldt "peer-effekt"). Da der ingen objektiv baseline om lærerkompetencer og it er at sammenligne med, kan peer-effekt ikke afdækkes


4. Undersøgelsen påviser korrelation mellem faktorer, fx mellem egen brug af it og brug af it i undervisningen, men undersøgelsen siger ikke noget om kausalitet.

1.5.3 Anonymisering

I dette afsnit redegøres for afhandlingens anonymisering af skoler og lærere.

Empirien til dette ph.d.-projekt er genereret i de to deltagende kommuners skolevæsener, Gentofte og Rudersdal, og dem har jeg ikke forsøgt at anonymisere, eftersom de som medfinansierende parter står i flere officielle dokumenter og beskrivelser af projektet. Grundlæggende er det dog for afhandling ikke vigtigt, om en skole ligger i den ene eller anden kommune, og det undlader jeg at nævne.

Deltagende lærere, ledere og skoler er anonymiserede i det omfang, det kan lade sig gøre. Jeg har valgt at navngive de fire skoler ved nummer (Skole 1, 2, 3 og 4). Det er upersonligt, men fokus i afhandlingen er ikke på skolekultur, men på lærernes scenariekompetence. Her er skolekultur et element, som indirekte påvirker, men det er ikke afhandlingens primære fokus. Skolenumrene er dog ikke sammenfaldende med skolenumre i det kvantitative materiale, hvor alle skoler er nummeret 1-26 (Bilag III-2, Afsnit 3).

På samme måde har jeg været gennem anonymiseringsovervejelser om de deltagende primærlærere, som jeg refererer til via et for mig logisk kodesystem med bogstaver og tal (fx FI-I), så jeg aldrig er i tvivl om,
hvilken virkelig lærer ‘akronymet’ dækker over, og casene er navngivet herefter (fx Case FI-1). Akronymerne konnoterer en distance, som jeg finder uhensigtsmæssigt i en kvalitativt orienteret analyse. Jeg har derfor også tildelt lærerne opdigtede navne (fx Matilde), som er tro mod lærerens køn.

### 1.6 Teknikaliteter

I dette delafsnit redegøres for teknikaliteter i afhandlingen.

#### 1.6.1 Citater og citationstegn

I dette afsnit redegøres for brugen af citationstegn i afhandlingen.

Jeg anvender ’enkelte citationstegn’ i tre tilfælde: For det første, når jeg parafraserer nært, fx hvor en lærer har sagt noget, som jeg justerer sprogligt for at få det til at passe i en given sætningsstruktur; for det andet, når jeg af sproglige grunde oversætter citater direkte og gengiver dem på dansk, og for det tredje, når jeg vil betone, at noget kan forstås i overført betydning.

Jeg anvender ”dobbeltte citationstegn”, når jeg citerer ordret og udelukkende til det. Såfremt der indgår citater i citater, markerer jeg det ved «citat i citat».

Citater fra empiri er gengivet, så ordret, som muligt. I iagttaget undervisning har jeg kun skrevet noter og har ikke mulighed for at verificere evt. citater. I interviews og videndeling er der citeret ordret, men pragmatisk, dvs. med fx selvafbrydelser, pauser og tryk angivet i det omfang, jeg vurderer det betydningsbærende. Mindre pauser er således ikke angivet.

Jeg anvender firkantede parenteser til regibemærkninger, [,], fx hvis jeg ændrer navne eller forklarer gestik.

#### 1.6.2 Anvendte forkortelser

I dette afsnit redegøres for betydningen af anvendte forkortelser.

**Intra:** Skolernes interne Intranet, hvor lærere kan kommunikere internt med forældre, elever, kolleger, ledelse, forældre mv.

**Iwb:** Interaktivt whiteboard.

15 Med 17 primærør værket det vanskeligt for mig at huske og dermed at arbejde med de opdigtede navne, mens akronymet for mig er logisk.
2 Metodologi, tilgange og forskersubjekt

I dette hovedafsnit udfoldes, begrundes og diskuteres i AFSNIT 2.1 afhandlingens metodologiske ståsted i mixed methods med interventionsforskning, dens brug af case-begrebet i AFSNIT 2.2 og afslutningsvis italesættes forskersubjektet i AFSNIT 2.3.

2.1 Mixed methods som metodologi

I dette delafsnit redegøres for afhandlingens forståelse af mixed methods med særlig vægt på interventionsforskning efter indledningsvis at have udlagt mixed methods som afhandlingens metodologi. I AFSNIT 2.1.1 udfoldes mixed methods med forskningsstilarter og skalaer som alternativ til dikotomien mellem det kvalitative og kvantitative, mens integrationsformer i mixed methods beskrives i AFSNIT 2.1.2. I AFSNIT 2.1.3 udfoldes nærværende studie som et mixed methods-studie gennem en redegørelse for dets tre intervenerende tilgange til eksperimenter, dets udfoldelse af forskningsstilarter og -skalaer og dets anvendelse af integrationsformer. Afslutningsvis kastes et kritisk blik på konsekvenserne af den anlagte tilgang til mixed methods.

Mixed methods, mixed methodology, multimethodology eller multimethods-research er nogle af de betegnelser, der florerer om det at anvende mere end en forskningstilgang, dataindsamlings- eller analysemetode i et forskningsprojekt (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Creswell, 2005). Termen multimethodology stammer fra Brewer & Hunter (1989), som regnes blandt de første til at navngive begrebet, mens betegnelsen mixed methods vandt frem i 1990’erne og antages at være den gængse betegnelse i dag (Frederiksen, Gundelach & Nielsen, 2014a). Som det fremgår, benævnes det både som metode, design, tilgang og metodologi. Jeg udlægger mixed methods som afhandlingens methodology ud fra Silvermans forståelse af begrebet:

_A methodology refers to the choices we make about cases to study, methods of data gathering, forms of data analysis etc. in planning and executing a research study. So our methodology defines how one will go about studying any phenomenon_ (2013, p. 113 hans fremhævning).

Nærværende afhandling har som forskningsmål at identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence ved hjælp af caseanalyser på baggrund af en intervention med 17 udskolingsdanskørs uddannelsesprojekter med at planlægge, gennemføre og evaluere scenariebaserede undervisningsforløb med fagdidaktisk reflekteret integration af it. I AFSNIT 4 og 5 vil jeg udfolde, at det
endog er meget komplekst. For at kunne beskrive og indfange denne kompleksitet er forskningsdesignet anlagt omkring en kombination af flere intervenerende tilgange og metoder.


Behæftelsen på studiet som et mixed methods-studie er dog til dels også en rationalisering, idet det kvantitative materiale har en mere tilbagetrukken rolle i det realiserede forskningsdesign sammenlignet med det intenderede. Jeg italesætter studiet som et mixed methods-studie af fem grunde. For det første nævner Silverman i citatet ovenfor både planlægning og udførelse “… refers to the choices we make … in planning and executing a research study” (Silverman, 2013, p. 113). Mine valg skal netop ses i sammenhæng mellem det intenderede og det realiserede forskningsprojekt. For det andet og i forlængelse heraf opfatter jeg som anført i AFSNIT 1.1, at det intenderede forskningsdesign, hvor det kvantitative materiale havde samme vægt som det kvalitative, i høj grad var med til at udpege det realiserede forskningsdesign. For det tredje kombinerer jeg stadig det kvalitative med det kvantitative i mindre omfang. For det fjerde kombinerer jeg i udtalt grad forskningsstilarter og skalaer, hvilket nedenfor i AFSNIT 2.1.1 anføres som et kendtegn ved mixed methods-forskning i Frederiksen et al.’s optik. For det femte forsøger jeg at identificere og karakterisere et komplekst fænomen (lærerens scenariekompetence) ved at kombinere flere intervenerende tilgange og metoder. Jeg søger altså en udvidet og dyb forståelse af fænomenet (jf. Frederiksen et al. 2014, p. 244). Det er det ideal som

Johnson & Turner (2003) call the fundamental principle of mixed research. According to this principle, researchers should collect multiple data using different strategies, approaches, and methods in such a way that the resulting mixture or combination is likely to result in complementary strengths and nonoverlapping weaknesses (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 18).
2.1.1 Tre opfattelser af mixed methods: Det kvalitative og kvantitative, stilart og skala

I dette afsnit præsenteres tre forskellige opfattelser af mixed methods-forskning.

Som anført ovenfor er en gængs forståelse af mixed methods kombinationen af det kvalitative og det kvantitative. Det kan ske på forskellige stadii i forskningsprocessen, fx:

*En meget almindelig praksis i brugen af kvalitativ forskning som en fase i forskningsprocessen vil være, at man fx kan anvende en kvalitativ tilgang på et bestemt tidspunkt i forskningsprocessen i kombination med kvantitative metoder som ... surveys (såkaldt “mixed methods”)...* (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 19).


Inden for mixed methods-forskning findes dog forskellige opfattelser af, hvornår et projekt kan betegnes som mixed methods. Johnson & Onwuegbuzie opstiller ”... two major types of mixed methods research” (2004, p. 20): Dels typen mixed methods, som betegner en faseopdelt tilgang, som enten indeholder dels en kvantitativ del, dels en kvalitativ del, jf. Brinkmann og Tanggard ovenfor, eller hvor de to forløber samtidigt, og hvor det kvalitative eller kvantitative kan have forskellig vægt og rækkefølge, jf. FIGUR 1.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Time Order</th>
<th>Decision</th>
<th>Paradigm Emphasis</th>
<th>Dominant Status</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Concurrent</td>
<td>QUAL + QUAN</td>
<td>QUAL (\rightarrow) QUAN</td>
<td>QUAL (\rightarrow) QUAL</td>
</tr>
<tr>
<td>Sequential</td>
<td>QUAN (\rightarrow) QUAL</td>
<td>QUAL (\rightarrow) QUAN</td>
<td>QUAN (\rightarrow) QUAL</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Note: "qual" stands for qualitative, "quan" stands for quantitative, "→" stands for concurrent, "\(\rightarrow\)" stands for sequential, capital letters denote high priority or weight, and lower case letters denote lower priority or weight.)*

---

16 Kvale og Brinkmann fokuserer på interview i bogen, ikke metoder generelt.

**FIGUR 2.** Monometoder og mixed-models-design (fra Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 21)

![Diagram af mixed models-design](image_url)

*Note. Designs 1 and 8 on the outer edges are the monomethod designs. The mixed-model designs are Designs 2, 3, 4, 5, 6, and 7.*


* Betegnelsen *feltarbejde* som forskningsstilart er kendegnet ved, at forskeren er til stede i feltet "... for at observere og erfare, hvad der foregår" (Frederiksen, 2014, p. 16). Brewer og Hunter karakteriserer feltarbejdet som at undersøge fænomener og adfærd i komplekse, sociale sammenhænge (2006, p. 30f). Frederiksen nævner, at "Ofte indgår der flere metoder i feltarbejdet i sig selv, fordi passiv observation, deltagerobservation ... og lignende indgår" (Frederiksen, 2014, p.
16). Frederiksen anfører endvidere, at ”... det vanligvis tætte forhold mellem forsker og deltagere [er] en potentielt kilde til bias, men det er samtidig også en kilde til indsigt” (ibid.), og også derfor er der grund til at kombinere feltarbejdet med andre metoder. Læg i denne forbindelse mærke til, at jeg anvender termen *iagttagelse*, ikke observation, jf. AFSNIT 2.3.

- Forskningsstilarten *interview* ”... dækker over alle metoder, hvor man samler data ved at stille spørgsmål til undersøgelsens deltagere og registrerer de svar, man får” (Frederiksen, 2014, p. 16). Brinkmann og Tanggaard anbefaler i øvrigt at ”... kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder, fx feltarbejde, der kan give et skarpere blik for, hvad og hvordan mennesker rent faktisk *gør* (i modsætning til interviews, hvor folk jo primært *fortæller* om, hvad de *gør*) (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 33; jf. Silverman, 2013, p. 19).

- Forskningsstilarten *eksperimenter* handler om at intervenere i kontekst (Frederiksen, 2014, p. 17). Frederiksen argumenterer for, at man i eksperimenter typisk anvender kontrolgrupper (Frederiksen har rødder i samfundsvidenskab): ”For at kunne skille eksperimentets faktiske resultater fra de sideeffekter og påvirkninger, der kan opstå i kraft af selve eksperimentet... ” (2014, p. 17). Kritisk anfører han, at det kan være vanskeligt ”at generalisere fra eksperimenter til større populationer, fordi deltagerne ikke er udvalgt repræsentativt”, hvorfor man som forsker så er ”afhængig af gentagelser af eksperimentet med nye deltagergröper” (2014, p. 17), hvilket dermed implicit er et argument for at kombinere eksperimenter med andre metoder, hvorved bias kan mindskes.

- Forskningsstilarten *ikke-indgribende* er kendetegnet ved at indsamle data uden at påvirke feltet, fx gennem skjult observation, dokumentanalyse og analyse af rum, og derved kan bias mindskes. Den ikke-indgribende forskningsstilart er udbredt inden for samfundsvidenskab (Lynggaard, 2010), og Lynggaard anfører, at ”... dokumentanalytikeren som hovedregel ikke medvirker til dokumentets produktion”, ligesom at dokumenter ’som hovedregel’ ”... ikke er produceret med det formål at skulle indgå som data” (ibid., p. 140).

Konsekvensen af denne opfattelse er, at rent kvalitative studier kan betegnes som mixed methods, hvis fx feltarbejde kombineres med interview. Frederiksen går skridtet videre og argumenterer med begrebet *skala* for også at tale om mixed methods-forskning med blot en stilart:


2.1.2 Sex integrationsformer

I dette afsnit præsenteres seks integrationsformer i mixed methods-forskning.


1. Teoriintegration: … beskriver det sæt af teoretiske antagelser, der redegør de epistemologiske og/eller substantielle relationer mellem det samlede studies dele … Det teoretiske udgangspunkt definerer her en håndgribelig relation mellem forskellige dele af det samlede studie ved at tildele dem en bestemt plads i et samlet teoretisk univers (ibid., p. 20).

2. Designintegration omfatter to ting: For det første forskningsgenstand og -spørgsmål på baggrund af teori/empirisk viden. For det andet valg af metoder med forskellig rolle i forhold til den samlede besvarelse af forskningsspørgsmålet, herunder også hvordan de enkelte delstudier gennemføres (“… parallelt, sekventielt eller indlejret”) (ibid., p. 21). Designintegrationen “… specificerer de enkelte empiriske delelementers rolle i forhold til en overordnet teori” (ibid.).

3. Metodeintegration: Forholdet mellem metoderne. I et sekventielt design bruges resultater fra en del direkte i en anden del, hvormed “… gennemførslen af sidste undersøgelse er underlagt betingelser opstillet af den første” (ibid.) eller i et parallelt design, hvor metoderne “… ofte [er]
båret af forskerens person, der integrerer på tværs af enkeltmetoder: interview, observation...” (ibid.)


6. **Fortolkningsintegration** ”... handler om, hvordan analysens eller analysernes resultater sættes i relation til teori, hypoteser og tidligere forskning”, dvs. ”hvordan teori, viden og kreativitet bruges til at skabe samlet mening i de adskilte og enkeltstående resultater” (ibid.).

Frederiksen et al. skelner i den forbindelse mellem **Illustration** og **Fusion**. **Illustration** er den enkle form af kombination af kvalitative og kvantitative metoder, hvor resultater fra den ene bruges til at illustrere den anden. **Fusion** er derimod kendetegnet ved stærk integration, hvor projektet anvender flere integrationsformer, der er integreret i projektet på en måde, hvor de ikke kan adskilles (2014b, p. 245).
2.1.3 Lærerens scenariekompetence som mixed methods-studie

I dette afsnit placeres nærværende projekt som et mixed methods-studie. I AFSNIT 2.1.3.1 udfoldes afhandlingens tre tilgange til stilarten eksperimenter. I AFSNIT 2.1.3.2 udfoldes afhandlingens brug af forskningsstilarter og skalaer, mens afhandlingens integrationsformer udfoldes i AFSNIT 2.1.3.3. Efter en kort opsamling i AFSNIT 2.1.3.4 kastes et kritisk blik på afhandlingens forståelse af mixed methods i AFSNIT 2.1.3.5.

Frederiksen et al. opfordrer til, at man i studier med forskellige metoder...

... eksplicit forholder sig til studiet som et mixed-methods design og specificerer, hvad der mixes, hvorfor det mixes, og hvad mixed methods-designet bidrager til i det konkrete projekt. Derigennem bliver det muligt at opnå bedre mixed methods-design samt at sætte læserne i stand til at vurdere designets styrker og svagheder, herunder den værdi, som kombinationen af metoder har tilvejebragt for projektet (2014, p. 8).

Derudover påpeger Frederiksen, at mixed methods skal...

... retfærdiggøres i forhold til undersøgelsens konkrete forskningsinteresse og teori: (1) at mixed methods-forskning er den bedst mulige tilgang, og (2) at de konkrete metoder, der kombineres, er de bedst egnede til at indfri forskningsinteressen (2014, p. 14).

Som udfoldet ovenfor findes forskellige opfattelser afbegrebet mixed methods, og som anført i AFSNIT 2.1.1 indskriver nærværende studie sig i Frederiksen et al.’s forståelse af mixed methods (Frederiksen et al., 2014a), som med begreberne stilart og skala ophæver den klassiske definition om kombinationen af det kvalitative og kvantitative. Det udfolder jeg i det følgende.

2.1.3.1 Tre tilgange til stilarten eksperimenter

I dette afsnit præsenteres tre forskellige tilgange til stilarten eksperimenter. I AFSNIT 2.1.3.1 præsenteres effektorienteret interventionsforskning, design-based research udfoldes i AFSNIT 2.1.3.2, og aktionsforskning i AFSNIT 2.1.3.3. I AFSNIT 2.1.3.4 samles op på de tre tilgange til eksperimenter.

I forhold til stilarten ’eksperimenter’ anvender nærværende projekt tre tilgange, som sammen medvirker til at belyse den kompleksitet, forskningsspørgsmålets fokus på lærerens scenariekompetence rummer: effektorienteret interventionsforskning (Oscarsson, 2008) (EIF), design-based research (Barab & Squire, 2004) (DBR) og aktionsforskning (Tiller, 2004) (AF). De tre tilgange foreskriver tre forskellige måder at
eksperimenterere på. Først præsenteres de tre tilgange, og dernæst diskuteres, hvordan dette projekt begrundet i forskningsspørgsmålet placerer sig mellem dem. Den effektorienterede interventionsforskning har spillet en væsentlig rolle i det intenderede forløb, men er som anført i AFSNIT 1.2 og 1.5 udgået i realiseringen som følge af skift i forskningsinteresse. Ikke desto mindre har den haft stor betydning for den indsigt, der førte til skiftet, hvorfor jeg inddrager den her.


Jeg skelner derfor i afhandlingen mellem ’interventionsforskning’ som et overbegreb for en række intervenerende forskningstilgange (fx DBR, AF, EIF) og ’effektorienteret interventionsforskning’, som er den effektorienterede, kvantitativ-orienterede tilgang beskrevet nedenfor.

2.1.3.1.1 Effektorienteret interventionsforskning

I dette afsnit præsenteres effektorienteret interventionsforskning som en tilgang til eksperimenter.

Effektorienteret interventionsforskning (EIF) er studier, som har til formål at finde ud af, hvilket resultat en intervention har for den eller de individer, for hvilken interventionen er afset (Oscarsson, 2008), jf. nedenstående MODEL 1:
MODEL 1. (Effektorienteret) interventionsforskning (oversat efter Oscarsson, 2008, p. 184)

En indsats starter en proces (A), hvis indhold og forløb påvirkes af konteksten (K1), aktive forandrings- eller forbedringsfaktorer (B). Dette leder til gengæld til en effekt eller fravær af en effekt (C). Effekten, eller den udeblivne effekt, påvirker til gengæld (D) konteksten K1 enten positivt, gennem fx at en klient eller en elev oplever forbedringer i sin sociale situation, eller negativt hvis effekten udebliver og dermed måske bekræfter billedet af at være “et håbløst tilfælde”, dvs. konteksten K1 forandres i enten positiv eller negativt forstærkende retning (K2) (Efter Oscarson 2008, p. 184, min oversættelse).

Forskeren præsenterer forslag til forandrede praksisser på baggrund af observationer, interviews og eksisterende forskning, og disse tiltag afprøves efterfølgende og evalueres (U. A. Madsen, 2003; Guvå & Hylander, 2005)

Modellen har nogle umiddelbare uklarheder, som blot anføres, da modellen blot er et skridt på vejen i den argumentation, som er undervejs. Forskellen mellem indsats og proces er uklar, og 'effekt’ står uden for indsatsen i en kasse for sig selv. Dermed synes effekten ikke at være del af den virkelighed, processen ender ud i. Af samme grund er det iøjnemeldende, at K2, den forandrede kontekst, igen står udenfor, ligesom den øvre og nedre pil umiddelbart synes overflødig, fordi udviklingen tilsyneladende er markeret af pil C og D.

I nærværende projekt er indsatsen lærerkompetenceudvikling, processen er interventionen med scenariiedidaktik. Fagdidaktisk reflektet integration af it og planlægningsguiden er forandringsfaktorer. Produktet, virkningen af interventionen, var intenderet gennem en effektmåling, men denne er udgået i nærværende afhandling.
2.1.3.1.2 Design-based research

I dette afsnit præsenteres design-based research som en tilgang til eksperimenter.

Design-based research (DBR) er teoribaserede, forskerinitierede interventioner i flere iterationer (Collins, 1992; Cobb, Confrey, Lehrer & Schauble, 2003), hvor ny viden genereres i kontekst gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design i en iterativ proces og skaber ny teori ud af dette (Brown, 1992; The Design-Based Research Collective, 2003; Cobb et al., 2003): DBR er...

...not so much an approach as it is a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings (Barab & Squire, 2004, p. 2).


Tilgangen skal også ses i lyset af sit udspring i USA i 1990’erne, hvor normen for undervisningsrelateret forskning tidligere syntes at være laboratorieforsøg (Brown, 1992). Brown, som regnes for at være DBR’s ‘moder’, ønskede at gøre op med dette (ibid., p. 141) gennem sine ‘design experiments’, hvor hun både ville udvikle “… innovative educational environments” in situ og på samme tid forsker heri, for virkeligheden er kompleks (ibid., p. 143). Ifølge Collins et al. (2004) behandlede uddannelsesforskning gennem laboratorieeksperimenter ”... a single variable” (ibid., p. 18), men DBR møder virkelighedens kompleksitet, hvilket de så også påpeger som et af DBR’s problemer:

Design experiments have some fundamental limitations. Because they are carried out in messy situations of actual learning environments ... there are many variables that affect the success of the design, and many of these variables cannot be controlled (ibid., p. 19).
Barab og Squire fortsætter, at en af DBR’s udfordringer er at kunne ”... characterize the complexity, fragility, messiness and eventual solidity of the design” (2004, p. 3), og de understreger at ”... a critical component of design-based research” er at kunne beskrive, hvordan personer ”... think, know, act and learn” (ibid., p. 5).

DBR er altså kendetegnet ved teoribaserede, forskerinitierede interventioner in situ i flere iterationer, hvor ny viden genereres i kontekst gennem processer, som samtidig udvikler, afprøver og forbedrer et design, og herigennem skabes ny teori. Problem, teori og design er integreret i iterative processer i kontekst, hvilket Barab illustrerer med MODEL 2:

MODEL 2. General characterization of design-based research (Barab, 2006, p. 157)

2.1.3.1.3 Aktionsforskning

I dette afsnit præsenteres aktionsforskning som en tilgang til eksperimenter.

Ligesom DBR består AF af en række tilgange, hvor forskere mere eller mindre er enige om, hvordan AF gribes an, især i de(n) amerikanske tradition(er) (Greenwood & Levin, 1998), om end mindre i de(n) nordiske (Tiller, 2004; K. A. Nielsen, 2007), fx i forhold til forskerens grad af involvering i praksis eller praktikernes involvering i forskningen. I det følgende skitseres nogle overordnede linjer i den nordiske tilgang (Tiller, 2004; K. A. Nielsen, 2007), om end med opmærksomhed på dens rødder (Lewin, 1946).

kritiserede den daværende samtidige forskning for at være ude af stand til at generere viden, som var relevant for virkeligheden, dvs. i hans tilfælde at løse sociale problemer demokratisk, for deri ligger løsningen (altså at medinddrage de mennesker, der er i den pågældende virkelighed) (Lewin, 1946), og netop det demokratiske og emancipatoriske synes at være centralt.

Som navnet siger, er AF en systematisk granskning af *en aktion* (Tiller, 2004, p. 18), typisk initieret af de involverede praktikere, fordi den netop tager udgangspunkt i lokale problemer (Greenwood & Levin 1998):


AF er således en intervenerende, iterativ forskning, som tager udgangspunkt i *lokale* problemer, hvor forsker og deltager sammen udvikler teori/viden på baggrund af fælles planlægning og refleksion over observeret undervisning, jf. MODEL 3.

**MODEL 3. Aktionsforskning, (New Mexico State University, udateret)**

![Diagram af Action research](image)
2.1.3.1.4 Opsamling: Tre tilgange til eksperimenter

I dette afsnit udfoldes en syntese mellem de tre tilgange til eksperimenter i relation til nærværende projekt.

De tre ovenfor beskrevne tilgange, EIF, DBR og AF, opfatter jeg som nødvendige i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål. De tre tilgange foreskriver tre forskellige måder at eksperimentere på, som på tre refleksionsniveauer bidrager til at identificere og karakterisere den kompleksitet, der er forbundet med forskningsspørgsmålet:

- På makroniveau består eksperimentet af et EIF-projekt i to interventionsprocesser (primærørlærerne og sekundærørlærerne) med en komparativ effektmåling med henblik på at systematisere viden om lærerkompetenceudvikling.

- På mesoniveau består eksperimentet af et DBR-eksperiment i to iterationer (primærørlærerne og sekundærørlærerne), hvor indholdet i et efteruddannelsesprojekt er udviklet gennem en iterativ proces med 17 udskolingsdanskørlærere, som er blevet bedt om at udvikle undervisningsforløb i et givent design. Det ’artefakt’, jeg har udviklet på baggrund af iterationerne, er et efteruddannelseskoncepts indhold og en ’lærerdidaktik’ – dvs. en teori om, hvordan lærere kan kompetenceudvikles til at reflektere over og anvende fagdidaktisk reflektet integration af it i scenariobaserede undervisningsforløb.

- På mikroniveau består projektet af 17 AF-inspirerede aktioner, som individuelt har genereret viden om lærernes scenariokompetence gennem en række forskellige, overvejende lærerinitierede, scenariobaserede undervisningsforløb med fagdidaktisk integreret integration af it i forskellige grader af samarbejde med mig som konsulent på baggrund af oplæg og interventioner.

En tilsvarende problemstilling om møder mellem de tre nævnte forskningstilgange behandles fx af Majgaard, Misfeldt & Nielsen (2011) med fokus på mødet mellem DBR og AF, mens Nastasi et al. (2000) behandler mødet mellem AF og EIF.

Majgaard et al. (2011) beskriver mødet mellem DBR og AF i et projekt om udvikling af nummerkloster, som skal lære førskole- og indskolingelever om det komplekse danske talsystem. De begrunder mødet i at kunne opnå et deltagende design i udvikling af undervisningsmaterialer med iterative cyklusser med intervention og refleksion i en kvalitativ hermeneutisk tilgang, som understøtter permanente ændringer i
lærereprocessen med evnen til at bygge på og videreudvikle teori (2011, p. 12). De illustrerer mødet mellem de to tilgange i MODEL 4:


Fra DBR er altså bl.a. hentet den forskningsinformerede tilgang (fase 1), mens det endelige design udvikles i en AF-inspireret iterativ, demokratisk proces med interventioner sammen med målgruppen, og afslutningsvis analyseres det empiriske materiale frem mod en endelig teoridannelse. Ifølge Majgaard et al. fokuserer DBR på læring og udvikling af bedre lærereprocesser, relateret til teori, mens AF fokuserer mere generelt på ændringer i social opførsel og på at styrke deltagerne (2011, p. 22). De væsentligste forskelle er ifølge Majgaard et al., i hvor høj grad interventionen/aktionen skal være teorifunderet, ligesom DBR er låst fra starten på sit mål, mens AF er mere afsøgende og åben (2011, p. 22).


MODEL 5. Participatory Intervention Model (Nastasi et al., 2000 p. 211)

I forhold til interventionsforskning anfører Ebbensgaard et al., at et centralt element er ”... rollefordelingen mellem forsker og aktører i praksis. Hvem har taget initiativet til en forandringsproces, og hvem styrer den?” (2011, p. 32 deres fremhævning). Dette gælder således også for EIF, DBR og AF. EIF og DBR er typisk forskerinitierede, styret af forskeren og projektet er anskuet fra forskerens synsvinkel, mens AF typisk er brugerinitieret, styret af bruger og forsker i fællesskab og også anskuet fra brugeren. Dette projekt gør begge dele, men uden at kunne karakteriseres som det ene eller det andet, hverken i sin intention eller sin realisation. Også derfor giver det mening at tale om interventioner på tre niveauer, som trods skiftet i forskningsinteresse stadig indvirker på afhandlingen.

Nærværende ph.d.-projektet var intenderet stærkest inspireret af EIF og DBR med en effektmåling omkring udviklingen af et efteruddannelseskoncept i to iterationer. Afhandlingen er med sin forskningsinteresse på lærerens scenariekompetence stærkest realiseret inspireret af AF og DBR.

I et aktionsforskningsperspektiv er projektet forløbet i en spiralproces for forskeren med ‘aktioner’ med planlægning af forløb i samarbejde med forskellige lærere, og hvor den enkelte ‘aktion’ har bidraget til den identifikation og karakteristik af lærerens scenariekompetence, der udfoldes i analysen i AFSNIT 5 (altså til teoriudvikling). Anførseltegnene om aktioner angiver, at studiet ikke lever op til AF’s forståelse af en aktion, hvilket jeg uddyber nedenfor. I ph.d.-projektet var nogle kommunale krav, fx om et fokus på it og et antal intervenerede lærere, mens jeg har krævet teams, samt at lærerne skulle planlægge, gennemføre og

De enkelte forløb med primærørerne har været kontekstafhængige og praksisbundne, relateret til de pågældende skoler og klasser, lærernes udgangspunkt og interesser, og udformningen af de enkelte forløb er foregået demokratis og overvejende på lærerens initiativ. De deltagende lærere udtrykte alle interesse for projektet og et ønske om at prøve noget nyt, og på den måde kan jeg udlægge deltagernes ønske om en forandring, men ikke den forandring, jeg præsenterede. Ønsket om at ændre virkeligheden er således mit (og kommunernes) mere end lærernes. Interventionen var således overvejende set fra forskerens perspektiv og netop forskningsinformeret, som van der Akker betoner (1999), mens perspektivet i analysen er lagt på læreren.
DBR fokuserer på udvikling af artefakter (produkt), mens aktionsforskning fokuserer på didaktiske tiltag (proces). I det intenderede perspektiv var AF en forudsætning med sit fokus på aktioner for at kunne udvikle de mere overordnede linjer (design af efteruddannelseskonceptet) med DBR, og så var effektmålingen indtænkt gennem EIF. Realiseret var det netop gennem kombinationen af de tre tilgange, at den manglende forståelse for og bevidsthed om begrebet 'lærerens scenariekompetence' emergerede. Ph.d.-projektet har på den måde en slags dobbeltøje i og med, at det undersøger et fænomen igennem en intervention med fænomenet og ikke interventionen i fokus. Samtidig var det netop gennem interventionen, at fænomenet emergerede. De tre tilgange til eksperimenterer er nødvendige for at besvare forskningsspørgsmålet.

2.1.3.2 Stilarter og skalaer i nærverende projekt
I dette afsnit placeres nærverende studie som et mixed methods-studie gennem en eksplicitering af anvendte stilarter og skalaer.


<table>
<thead>
<tr>
<th>Forskningsstilart</th>
<th>Metode</th>
<th>Skala</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Feltarbejde</td>
<td>Iagttagelse</td>
<td>Passiv iagttagelse</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Deltagende iagttagelse</td>
</tr>
<tr>
<td>Interview</td>
<td>Interview</td>
<td>Semistruktureret interview</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Spørgskemaundersøgelse</td>
</tr>
<tr>
<td>Eksperimenter</td>
<td>Manipulation</td>
<td>DBR</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>AF (EIF)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ikke-indgribende</td>
<td>Dokumentanalyse</td>
<td>Lærerens planlægningsguide</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Elevprodukter</td>
</tr>
</tbody>
</table>

I feltet anvendes passiv iagttagelse i undervisning – dvs. så passivt, som det kan være, når en forsker er til stede, (jf. Skjervheim i K. A. Nielsen, 2007). Jeg har således ikke på noget tidspunkt blandet mig eller fx

---

17 Jeg skelner som Hastrup mellem felten og feltet.”... felten som det konkrete sted i verden, hvor feltarbejdet udføres, og feltet, som refererer til det analytisk bestemte genstandsfelt” (Hastrup, 2010, p. 57). Felten er således de konkrete skoler, mens feltet er folkeskolen og it.
kommenteret elevadfærd, når jeg har iagttaget undervisning, hvilket var et bevidst valg i forhold til at se ‘virkeligheden’ så uforstyrret som muligt. Men som Silverman anfører, kan man som forsker ikke forvente at blive opfattet som en del af møblementet (Silverman, 2013, p. 29). Forskeren påvirker ved sin tilstedeværelse. Alle elever vidste mere eller mindre, hvem jeg var, og at jeg var der pga. et forskningsprojekt om it, som deres lærer deltog i. Generelt er det min opfattelse, at eleverne ikke opfattede mig som lærer endsige autoritet, da de i flere tilfælde fx sloges for sjov, læste sms’er, var på Facebook osv. uden at forsøge at skjule det for mig. Ved videndelingerne iagttog jeg deltagende i diskussioner mv. med lærerne og var på den måde med til at påvirke empirien direkte.

Der indgår to former for interview: Dels det klassiske kvalitative forskningsinterview af de 17 primærøver, dels den todelt kvantitative spørgeskemaundersøgelse (baseline-endline), men hvor vægten er lagt på at tegne en karakteristik af lærerne syn på og brug af it generelt – ikke deres udvikling.

Der indgår som udfoldet i AFSNIT 2.1.3.1 tre tilgange til eksperimenter i projektet, ELF, DBR og AF, som alle har som formål at indgribe og ændre virkeligheden. De deltagende lærere er ikke udvalgt repræsentativt, jf. beskrivelsen af empiri, mens den forholdsvis brede gruppe primærøver (17) viser samlet en kompleksitet forbundet med forskningsspørgsmålet, hvilket udfoldes i analysen i AFSNIT 5. På den måde antages generaliserbarhed i projektet. Jeg har altså også søgt at møde kompleksiteten ved at trække på tre forskellige tilgange til design eller eksperimenter.

Projektet anvender således alle fire forskningsstilarter og skalaer inden for alle fire. Samlet giver de forskellige tilgange bred indsigt i lærerens scenariekompetence, hvor det fx også kan konstateres gennem sammenligninger af interview og iagttagelser, og af dokumenter og iagttagelser, at der er forskel på, hvad lærerne siger og gør, og at der er forskellige opfattelser af, hvad god undervisning er, ligesom de senere analyser viser, at scenariendidaktisk undervisning kan praktiseres på mange måder, ligesom lærerens scenariekompetence ikke har et entydigt facit på, hvornår og hvordan undervisning lykkes. Det er netop komplekt.

Projektet lever intenderet, men i mindre grad realiseret op til Johnson & Onwuegbuzies beskrivelse af mixed methods (2004), idet projektet er startet med en kvantitativ indsamling af data gennem baselineundersøgelsen (september, 2012), som efterfølgende er analyseret og afrapporteret til kommunerne (maj 2013). Sideløbende er der arbejdet med indsamling af kvalitative data gennem interviews, planlægningsguides og iagttagelser af undervisning og videndelinger blandt primærlærerne (september 2012-oktober 2013) og siden opstart blandt sekundærlærerne (efteråret 2013) med afsluttende videndelinger og planlægningsguides her (april 2014), efterfulgt af endline-undersøgelsen (maj 2014), analyseret og afrapporteret til kommunerne (december 2014) og komparativ analyse af de kvantitative data (efterår 2014), til dels sideløbende med analyser af det kvalitative materiale blandt primærlærerne i det sene efterår 2014 – og netop herigennem blev the missing link om lærerens scenariekompetence tydelig. Indsamling og analyse af kvantitative og kvalitative data er altså netop vekslet i adskilte dele, om end projektet nærmer sig et mixed models studie gennem kvalitative tilgange til det kvantitative og omvendt, jf. TABEL 4 nedenfor, som viser et overblik over det empiriske materiale, og den måde, det er anvendt på i analysen, fordel efter de fire forskningsstilarter og opdelt i forhold til kvalitativ/kvantitativ brug. Fx har jeg gennemført interviews med alle primærlærerne forud for interventionen og iagttaget deres undervisning for at lære læreren at kende (kvalitativ brug), mens den samlede mængde interviews og iagttagede lektioner før projektet tegner et billede af en population med nogle gengivne træk (kvantitativ brug):
### TABEL 4. Overblik over empirien og dens anvendelse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stilart</th>
<th>Hvad</th>
<th>Kvalitativ data/brug</th>
<th>Kvantitativ data/brug</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>INTERVIEW</strong></td>
<td>Spørgeskemaerne</td>
<td>Et statistisk billede af ca. 800 læreres selvvurderinger med deres syn på og brug af it i og omkring undervisningen.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sammenligning af primærgruppen i forhold til det generelle billede (afklare ildsjæle)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lærerinterview</td>
<td>Lære den enkelte lærer at kende (profil)</td>
<td>Samlet profil af primærgruppen</td>
<td>Synet på danskfaglighed på tværs</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Den enkelte lærers opfattelse af danskfaglighed (siger)</td>
<td></td>
<td>Synet på it-danskfaglighed på tværs</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Den enkelte lærers opfattelse af it-danskfaglighed (siger)</td>
<td></td>
<td>Synet på it på tværs</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>FELTARBEJDE</strong></td>
<td>Iagttagelser før</td>
<td>Lære den enkelte lærer at kende (profil)</td>
<td>Samlet profil af primærgruppen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Karakteristik af den enkelte lærers undervisning (gør)</td>
<td>Karakteristik på tværs af lærernes undervisning før</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Iagttagelser under</td>
<td>Lærerens eksekutive kompetence</td>
<td>Lærernes scenariekompetence på tværs</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lærerens scenariekompetence (gør)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Videndeling</td>
<td>Lærerens teoretisering over forløbet</td>
<td></td>
<td>Lærerens evaluering på tværs</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>EKSPERIMENTER</strong></td>
<td>Interventionen</td>
<td>Effektorienteret interventionsforskning: Lærerkompetenceudvikling</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Design-Based Research Efteruddannelselskoncept Lærerdidaktik</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Aktionsforskning-inspireret Planlægning og udførelse af det enkelte forløb. Lærerens scenariekompetence</td>
<td>Lærernes scenariekompetence på tværs</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IKKE-INDGRIEBENE</strong></td>
<td>Dokumentanalyse</td>
<td>Planlægningsguiden: Lærerens scenariekompetence (siger)</td>
<td>Planlægningsguiden: Lærernes scenariekompetence på tværs</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Elevprodukter: Lærerens scenariekompetence</td>
<td>Elevprodukter: Lærernes scenariekompetence på tværs</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
2.1.3.3 **Seks integrationsformer i nærværende projekt**

I dette afsnit placeres nærværende studie som et mixed methods-studie gennem en eksplicitering af anvendte integrationsformer.


1. **Teori-integration**: Dels gennem den teoriinformerede intervention og dels gennem den teoretisk funderede tilgang til analysen (udfoldes i AFSNIT 4)

2. **Designintegration**: Dels gennem forskningsgenstanden og -spørgsmålet, som netop er opstillet i mødet mellem teori og empirisk viden (lærerens scenariekompetence), dels gennem valg af metoder, hvor studiets forskellige dele netop har forskellige roller i forhold til besvarelse af forskningsspørgsmålene (udfoldes i AFSNIT 2 og 4)

3. **Metodeintegration** i forhold til de kvalitative empiri-indsamlingsmetoder, hvor det indledende lærerinterview og den indledende iagttagelse af undervisning i et sekventielt design i høj grad var med til at bestemme den enkelte intervention hos den enkelte lærer, ligesom erfaringerne fra tidligere interventioner indgår i mine overvejelser i de senere (udfoldet i AFSNIT 2)

4. **Dataintegration**. Primærlærerne (og sekundærlærerne) udgør identificerbare dele i de kvantitative data, hvorved jeg bl.a. kan afvise, at primærlærerne er ildsjæle, ligesom de kvalitative data (primærlærerne) også behandles kvantitativt (fx udtrykker 10 ud af 17 primærlærere sig negativt om kolleger) (udfoldes i AFSNIT 5)

5. **Analyseintegration**: Adskiltle datasæt er samlet i casebeskrivelserne, som både analyseres enkeltstående og på tværs mellem cases. Som case analyseres på tvær af de fire stilarter og skalaer, mens de enkelte dele analyseres på tværs af case (udfoldes i AFSNIT 5)

6. **Fortolkningsintegration**: Analysernes resultater relateres til teori, tidligere forskning og peger frem gennem den teori om lærerens scenariekompetence og med konsekvenser for lærerkompetenceudvikling, som afhandlingen præsenterer (udfoldes i AFSNIT 5 og 6).

Der er således tale om en høj grad af **fusion** mellem de forskellige integrationsformer (jf. Frederiksen 2014b, p. 245), hvilket igen befæster en karakteristik af studiet som mixed methods (Frederiksen, 2014a; Johnson & Onwuegbuzie 2004), berørende **mixed models**.
2.1.3.4 Opsamling
I dette afsnit samles op på placeringen af nærværende studie som et mixed methods-studie.

I det foregående har jeg etableret nærværende som et mixed methods-studie i Frederiksen et al.’s udlægning (2014) med bred anvendelse af alle fire forskningsstilarter og skalær herindenfor, tillige med en udfoldet brug af de seks integrationsformer i spændet mellem det intenderede og det realiserede. Det var netop gennem det intenderede, at det realiserede emergerede. Jeg har dog ikke arbejdet systematisk med en kontrolgruppe, som Frederiksen ellers anfører i eksperimenter, andet end jeg som anført via de kvantitative tilgang via DIF-analyser har afdækket, at de intervenerede lærere ikke var ildsjæle på it-området, og den kontrolgruppe-tanken, der lå i den intenderede forskningsinteresse ved at afdække effekt af interventionen, er udgået i den realiserede.


2.1.3.5 Et kritisk blik på mixed methods
I dette afsnit kastes et kritisk blik på konsekvenserne af den anlagte tilgang til mixed methods.

Med et kritisk blik på Frederiksen et al.’s udlægning af mixed methods (2014), og dermed også på nærværende afhandlings falder især skalabegrebet i øjnene, for med dette gør Frederiksen betegnelsen mixed methods meget bred og nærmest til et altdækkende methode-overbegreb. Jeg ville umiddelbart skulle lede efter studier, der er single methods. Fx ville et studie med både passiv og deltagende observation/iagttagelse kunne betegnes som mixed methods, ligesom fx forskningstilgange som DBR og AF nærmest per se kan betegnes som mixed methods, jf. AFSNIT 2.1.3.1, i og med at fx DBR og AF typisk vil indeholde stilarterne deltagende observation/iagttagelse (felterbejde), intervention (eksperimenter) og semikvalitative interview.

2.2 Casestudie

I dette delafsnit udfoldes afhandlingens brug af case-begrebet.

Nogle forskere anvender betegnelsen ‘case’ om det objekt, der studeres (fx Stake, 1995), mens andre opfatter det som en undersøgelsesmetode (fx Merriam, 1998), hvoraf sidstnævnte må betegnes som den gængse forståelse – dvs. “... an in dept exploration of a bounded system (e.g. an activity, event, process, or individuals) based on extensive data collection (Creswell, 2007)” (Creswell, 2008, p. 476). Flyvbjerg udlægger det, at casestudier er en ”... detaljeret undersøgelse af et enkelt eksempel”, som så generisk skal give pålidelig information om klassen i bredere forstand (2010, p. 464), jf. fx Keith Punch, som beskriver et casestudie (Punch, 2009, p. 119):

The basic idea is that one case (or perhaps a small number of cases) will be studied in detail, using whatever methods seem appropriate. While there may be a variety of specific purposes and research questions, the general objective is to develop as full an understanding of that case as possible.

I afhandlingen anvendes betegnelsen ‘case’ om de sammenskrivninger af de empiriske iagttagelser, jeg har lavet for de respektive 17 primærlærere på tværs af stilarter og skalaer (Frederiksen, 2014), og som udgør afhandlingens dominerende empiriske analysegrundlag, og som er vedlagt som bilag (Bilagsbind 1, A). Den
enkelte case består altså af en sammenskrivning af det indledende lærerinterview, iagttagelse før, planlægning af forløbet, dokumentanalyse af lærerens planlægningsguide, iagttagelse under, dokumentanalyse af elevprodukter, og den afsluttende videndeling. Jeg anvender altså betegnelsen case om den sammenskrevne beskrivelse af de empiriske iagttagelser.

Alle 17 cases analyseres med den i AFSNIT 4 opstillede analysetilgang, udmundende i et situationelt kort over lærerens scenariekompetence. Af de 17 caseanalyser indgår 8 i afhandlingen (AFSNIT 5), mens de øvrige 9 er valgt som bilag (Bilagsbind 1, B), men resumeret i afhandlingen. På den måde tænkes de detaljerede undersøgelser af enkelte eksempler (enkelte lærere) generisk at give pålidelig information om klassen (lærerens scenariekompetence) i bredere forstand.

Det skal understreges, at jeg ikke hverken tilfældigt eller bevidst har udvalgt et enkelt eksempel, som skal tjene til at illustrere det generiske, idet jeg inddrager al empiri fra de 17 primærærere, som jeg så har sammenskrevet i 17 cases. De 17 cases er ikke valgt efter nogen strategi (jf. Flyvbjerg, 2010, p. 473ff) – de er ‘valgt’, fordi de er den empiri dette studie har. De i afhandlingen fremdragne cases er så heraf udvalgt bevidst for at illustrere det generiske (i det samlede empiriske materiale). Selvfølgelig antager jeg – også gennem bredden i case-materialet – at den karakteristik om lærernes scenariekompetence, denne afhandling præsenterer, også vil have en betydning ud over afhandlingen her.

2.3 Forskersubjekt og konsulent

I dette delafsnit italesættes forskersubjektet, og der indføres en skelnen mellem et forsker-jeg og et konsulent-jeg.

Generelt peger flere kilder inden for kvalitativ forskning på, at forskeren skal italesætte sig selv (Fog, 2004; K. A. Nielsen, 2007; Patton, 2002; Postholm, 2005; Silverman, 2013; Tiller, 2004). ”Forskerens subjektivitet inddrages, beskrives og problematiseres” (Karpatschof, 2010, p. 419). I følge Fog, som fokuserer på forskningsinterviewet, handler det om at granske sig selv som forsker for at bevidstgøre sig selv om fordomme og forventninger:

Tankegangen indebærer, at jeg gransker mit eget følelsesmæssige engagement i hele sagen... og i eventuelt at skulle have bestemte... resultater frem via mine interviewpersoner. Jeg skal undersøge,

18 Jf. dog begrundelse for udeladelse af sekundærgruppen i AFSNIT 1.5.
hvilke for-domme og fordomme, jeg har om det forskningsfelt, jeg har valgt mig. ... Ikke nødvendigvis for at kvitte dem, men for at vide, at de er der, og hvordan de ser ud, så jeg kan opdage, hvis de alligevel sniger sig ind i min tekst (Fog, 2004, p. 17).


Det nære kendskab til feltet er en fordel som konsulent i det intervenerede arbejde, fordi jeg kan kommunikere som lærer og konsulent. Konsulentens opgave er at udvikle de bedst mulige scenariedidaktiske undervisningsforsøg i samarbejde med læreren. Det nære kendskab kan være en ulempe som forsker i og med, at jeg tager ting i lærergerningen for givet og ikke artikulerer det, fordi det for en lærer er selvfølgelig eller tavst. Forskerens rolle er systematisk at beskrive, hvad der foregår, systematisk at analysere det og systematisk at teoretisere over det. Jeg søger at imødegå problemet gennem en ekspliceret og systematisk tilgang til praksis og til analyser, hvilket er udfoldet ovenfor i AFSNIT 2.1 og videre belyses i AFSNIT 3 og 4 og gennem en skelren mellem mit konsulent-jeg og mit forsker-jeg. Jeg skelner således imellem mig selv som konsulent, der i høj grad har blandet sig i det intervenerende arbejde farvet af interventionens logik, og som forsker, der systematisk og ekspliciteret tager i agt.

I det empiriske materiale indgår i begrænsset omfang konsulentens vurderinger af praksissituationer. Dermed kommer jeg selv til at optræde som datakilde, men jeg er eksplicit omkring det, og jeg understreger, at det netop er vurderinger i og ikke af situationer. Disse konsulentvurderinger er farvet af Interventionens logik (AFSNIT 3), som forskersubjektet har opstillet.
2.4 Opsamling

I dette delafsnit samles op på afhandlingens metodologiske stásted i mixed methods med interventionsforskning med brug af cases og dets forskersubjekt.


Endvidere har jeg redegjort for studiets brug af case-begrebet, som repræsenterer den sammenskrivning af det empiriske materiale om de enkelte lærere, jeg har foretaget (Bilagsbind I-A). Afslutningsvis har jeg italesat forskersubjektet og afvist dets objektivitet, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, hvorved andre aspekter udelades, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, hvorved andre aspekter udelades, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, hvorved andre aspekter udelades, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, hvorved andre aspekter udelades, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, hvorved andre aspekter udelades, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, hvorved andre aspekter udelades, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje.
3 Interventionens logik

I dette hovedafsnit præsenteres og begrundes interventions logik med fokus på faglæreren med krav om skriftliggørelse, på it, i praksis og med scenariedidaktik som middel. Eftersom lærerens scenariekompetence er et nyt begreb, er det ikke muligt at præsentere et state-of-the-art-review over det, men den forskningsinformeredethed, der ligger bag interventionen, udgør et review over eksisterende viden om lærere, it, fag og scenariedidaktik. Afsnittet er struktureret i fire dele. I AFSNIT 3.1 begrundes interventions fokus på faglæreren og dens krav om skriftliggørelse gennem planlægningsguides. I AFSNIT 3.2 begrundes interventionens fokus på it og fag. I AFSNIT 3.3 begrundes interventionens praksisnærhed, mens interventionens scenariedidaktiske afsæt præsenteres i AFSNIT 3.4. I AFSNIT 3.5 opsummeres.

3.1 Fokus på faglæreren og på skriftliggørelse

I dette delafsnit begrundes interventionens fokus på faglæreren og dens inddragelse af skriftlig planlægning.


I et review over empirisk forskning i digital teknologi i modersmålsundervisningen (L1) i Norden i perioden 1992-2014 anfører Elf, Hanghøj, Skaar og Erixon, at fokus på læreren er en tendens: ”Empirically, we find an emphasis on the role of the teacher and how (s)he uses and understands technology ” (2015, p. 17), og 36 ud af de 56 studier, som undersøgelsen er baseret på ”... place the teacher in the foreground. This suggests
that the role of the teacher in relation to technological perspectives in L1 is considered crucial in Scandinavian research” (ibid., p. 29), selvom det især er i Danmark, at fokus er på læreren (ibid.).

Hanghøj betoner i forhold til reformer, at lærerne er ’gatekeepers’:

*This claim can be backed by several studies that indicate how educational reform does not lead to any significant change unless teachers, being primary gatekeepers of the school subjects, engage in the reform process and are allowed to do so in innovative and creative ways (cf. e.g. Hargreaves, 1994; Randi & Corno, 1997; Elf, 2008) (Hanghøj, 2008, p. 118).*


Flere studier (Carlgren, 1996; Schön, 2001; Schibeci et al., 2008; Bundsgaard, 2013a) betoner, at øget skriftliggørelse kan øge lærernes læring. Bayer et al. udlægger det: ”Lærerne er mest orienterede mod en mundtlig erfaringsopsamling, men det er vores vurdering, at refleksionen og ikke mindst delingen af viden med andre lærere kan kvalificeres ved øget skriftlighed” (2004, p. 9). Et australsk studie om aktionslæring viser, hvordan lærere gennem brug af egne refleksionsnotater kan udvikle sig fra basale it-kompetencer til højere niveauer it-inddragende undervisning og it-integration (Schibeci et al., 2008). Reflekterende skriftliggørelse synes altså at være betydningsfuld for lærerens kompetenceudvikling.

### 3.2 Fokus på it i fag

**I dette delafsnit begrundes interventionens fokus på it i faget.**

Som anført i indledningen er dette ph.d.-projekt etableret med et fokus på it, og der kan identificeres bred forskningsmæssig og politisk enighed om, at it bør indtage en mere fremtrædende plads i undervisning (Bundsgaard et al., 2014; Gynther & Christensen, 2010; Sørensen et al., 2010; Undervisningsministeriet, 2010, 2013). Der er dog ikke enighed om hvorfor og hvordan. Fra politisk hold skal ”Digitaliseringen … først og fremmest øge det faglige niveau og sikre, at flere får en uddannelse” (Regeringen, 2011, p. 2), hvor det kan opfattes som et mål i sig selv at anvende it, mens forskning betoner at gøre undervisning tidssvarende
og fokusere på fagene (Bundsgaard, 2011a; Shear, Gallagher & Pattel, 2011). Jeg anlægger sidstnævnte perspektiv, men en litteraturafdækning af området viser, at der er store udfordringer forbundet hermed.

Engelsk forskning inden for efteruddannelse af lærere inden for it-området fastslår, at

*Despite nearly 30 years of government initiatives, many teachers in England did not have the computer skills at the start of this project to explore the potential for teaching and learning* (Davis, Preston & Sahin, 2009, p. 862).


---

19 It og medier i folkeskolen, 2001-2004.
23 Arstorp anvender betegnelsen teknologi for det, jeg i denne afhandling overvejende betegner som it. Det uddybes i AFSNIT 4.2.2.
foretrækker lærebogen frem for det digitale (Lund & Almås, 2003; Selander & Skjelbred, 2004; Drotner & Duus, 2009; Bundsgaard et al., 2014).


Undervisning bliver hverken god, bedre eller dårligere af at bruge it (Hattie, 2009; Mayer, 2010; Tulodziecki, 2010, 2012; Bundsgaard, 2012; Biagi & Loi, 2013; Arstorp, 2015). Hattie viser med sit metastudie af metastudier, at computere generelt har en effekt på d=0,37 (Hattie, 2009, p. 220), altså under grænsen på d=0,40, som Hattie har sat som grænsen for, om undervisningen nytter på baggrund af de mange metastudier og -studier, han har behandlet. Hattie anfører dog, at effekten er positiv (dvs. over d=0,40), hvis eleverne styrer aktiviteterne på computerne (ibid., p. 225), ligesom elevernes samarbejde ved computerne har en gavnlig effekt, især hvis eleverne har lært at samarbejde i grupper (ibid., p. 225f.). Endelig dokumenterer Hattie, at der ikke er gavnlig effekt af at få rigtig-forkert-feedback fra computeren –

24 Det 21. århundredes kompetencer er

- Vidensopbygning (at kunne finde og tilegne sig ny viden)
- Samarbejde (at kunne tage ansvar for både eget og andres arbejde i en gruppe)
- Selvregulering (at kunne motivere sig selv og gennemføre en opgave)
- Evaluering af egen læring (selvmonitorering)
- Kommunikativ kompetence
- At kunne arbejde problemorienteret
- Global bevidsthed
feedback skal være indholdsrelateret for at være gavnlig (ibid., p. 227). Hatties studie viser altså, at det har betydning, hvad man gør med it, men at det ikke er it, der gør forskellen, hvilket OECD-rapporten *Nature of learning* befæster:

> *Many strong claims are made for the potential of new technologies to transform education and training around the world, but few of the claims have been substantiated by research evidence or even tested in rigorous scientific research ....* (Mayer, 2010, p. 180).

Biagi og Loi når frem til samme konklusion i deres kritiske gennemgang af PISA Elektron 2009, selvom de også anfører, at det er meget svært at isolere effekten af arbejdet med it i skolen (for eleverne arbejder også med it hjemme), men de anfører, at ”However, despite the many claims by politicians and software/hardware producers and vendors, so far there is no unambiguous evidence of a substantial impact of ICT on students’ learning (however defined)” (2013, p. 30).


Opgaven omkring it for lærerne er enorm, konkluderer Elf et al. i deres skandinaviske review, fordi it er så komplekt et fænomen: ”Simply put, the burden is enormous, if not schizophrenic” (Elf et al., 2015, p. 37). Elf et al. understreger teknologiens betydning for og indvirkning på didaktik, hvorved de peger på faget:
Studies show how teachers’ and students’ adoption of unknown technologies is clearly not just an instrumental matter of learning how the technology ‘works’, but also a matter of understanding how particular technologies influence didactic (2015, s. 31f).

Technucation-projektet om lærere og sygeplejerskes teknologi-forståelse når samme konklusion – at fokus må på faget, som forandres af nye teknologier:

Helt grundlæggende skal de professionsuddannede lære at forholde sig aktivt og analytisk til anvendelsen af teknologier i deres professionelle arbejdsliv. Ikke for at have fokus på teknologi frem for faglighed, men for at bevare fokus på en faglighed, der over tid forandres af nye teknologier (Hasse, 2015a, p. 25).

Der er således god grund til at fokusere på, hvad lærerne gør med det i undervisningen i fagene, men man ville fx kunne argumentere for, at repetitive træningsprogrammer (Bundsgaard & Hansen, 2013), som fx træner ordklasser, i en basisfaglig (F. V. Nielsen, 1998), positivistisk curriculumlogik kan være fagdidaktisk reflektet, fordi ordklasser italesattes i det dagældende Fælles Mål for dansk (2009) som et område, elever skal kunne, mens det i det scenariendidaktiske læringsperspektiv, jeg udfolder i AFSNIT 3.4 ikke er fagdidaktisk reflektet, fordi eleverne arbejder isoleret basisfagligt.

3.3 En intervention i praksis

I dette delafsnit begrundes interventionens afsæt i praksis.

Flere interventionsforskningsprojekter italesætter, at projekter sjældent har længerevarende virkning (Christiansen & Gynthner, 2011; Henriksen, Buhl, Misfeldt & Hanghøj, 2011; Shear et al., 2011), og det anslås, at 70% fejler (Maurer, 2010), forstået på den måde, at de ikke ændrer praksis inden for den givne tidsramme. En række kilder understreger, at lærernes deltagelse i traditionelle kurser med præsentation af viden som regel er ineffektive, da kun de færreste (10% og under) af lærerne anvender den nye viden i praksis efterfølgende (Joyce, 1999; Joyce & Showers, 2002; Mishra & Koehler, 2006; Shear et al., 2011; Waldron & McLeskey, 2010). Der peges på manglende lokal forankring som et nøgleproblem: Fælles for erfaringerne fra ovennævnte projekter er, at lærerne skal medvirke i længerevarende og samarbejdende projekter tæt på praksis for at kunne udvikle en varig forandring af deres praksis (Sølberg, Bundsgaard & Højgaard, 2015). En norsk, kvantitativ undersøgelse af brug af it i norskfaget når frem til samme konklusion: Mange lærere oplever et behov for efteruddannelse i at anvende it i klasseværelset (Flatøy, 2010).
“Teaching is a cultural pattern”, anfører to af hovedmændene bag TIMSS-undersøgelserne, Stigler og Hiebert. De peger på baggrund af amerikansk matematikundervisning på, at denne kultur som regel har rødder i den måde, lærere selv er blevet undervist på (1999, p. 85), hvilket Lortie med sit klassiske studie af lærerarbejdet med “Schoolteacher” anførte i 1975: Lærere har 12 års ’mesterlære-observationer’ bag sig gennem deres egen skolegang (1975, p. 63ff). Lorties studie, baseret på undersøgelser i Boston og i Dade County (Miami), viser, at lærerarbejdet er ensomt professionelt set (i modsætning til socialt set), hvilket Lortie forklarer historisk: De første lærere var typisk eneste lærer på skolen i lokalsamfundene, og i 1956 var der stadig ca. 35.000 enkeltlærerskoler i USA (ibid., p. 4). Selv med et mere formelt organiseret uddannelsessystem i dag er denne individualiserede arbejdskultur fastholdt med én lærer til én klasse i ét lokale (ibid., kap. 1,jf. Hargreaves & Fullan, 2003), hvilket sætter ”… the interactions between teachers as the margin of their daily work” (Lortie, 1975, p. 192). Denne arbejdskultur kan medføre konservatisme i undervisningen (ibid., p. 81, jf. p. 208), fordi der ikke er andre end eleverne til at give feedback (ibid., p. 125). Ifølge Andy Hargreaves er denne individualisme ikke et udtryk for psykologiske forklaringer som forsvar mod indblanding udefra og angst for at blive udstillet, men en rationel, nærmest kynisk økonomisering og prioritering af indsatsen i et presset arbejdsmiljø pga. ydre faktorer i organisationen (2000).

I en forskningsoversigt over transfer mellem uddannelse og arbejde betoner Wahlgren ligeledes praksisnærhed. Der skal være umiddelbar anvendelse, når ”... undervisningen indholdsmæssigt og metodisk forholder sig til anvendelsessituationen” (2009, p. 12), og ”En faktor som går igen i flere undersøgelser er betydningen af at kunne anvende det lærede i direkte forlængelse af læringsituationen” (ibid., p. 19). Derudover betoner han mening: ”Hvis det, der lærer, skal anvendes, skal der være et behov for at anvende det, og det skal give mening at anvende det” (ibid., p. 11). Videre i forhold til den lærende viser Wahlgrens forskningsoversigt, at den lærende skal være motiveret for transferen (ibid., p. 11), dvs. motiveret for at anvende det lærede i sin praksis. Den lærende er mere motiveret for at lære og for transfer, når den lærende har indflydelse på læringssituationen (ibid., p. 12), ligesom et understøttende anvendelsesmiljø på arbejdspladsen har stor betydning (ibid., p. 16).

Det kvantitativt orienterede forskningsprojekt ’What Makes Professional Development Effective’ fremhæver på baggrund af en undersøgelse af over 1000 naturfags- og matematiklæreres oplevelse af efteruddannelse tre signifikante (i statistisk betydning) træk, som øger lærernes viden, kompetencer og ændrer deres praksis i klassen: faglig viden, aktiv læring (fx observation af andre eller feedback på egen
praksis) og sammenhæng med egen praksis, og hvis de tre faktorer er til stede, får form, tid og samarbejde signifikant betydning for lærernes selvopplevede ændringer: studiegrupper er bedre end kurser, mange timer over lang tid og samarbejde lokalt – på skolen, på klassetrinnet eller i faget (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001, p. 919f). Waldron & McLeskey betoner ligeledes samarbejde, som i modsætning til kurser indvirker positivt på op mod 95% af lærernes praksis (2010, p. 63), hvis dette samarbejde er sammenhængende og fokuseret, rettet mod undervisningspraksisser og faglig viden, er kollaborativt og bygget på lærernes praksis, er skolebaseret og inkluderer opfølgning – og har skolens ledelses opbakning (ibid., p. 64).

Fixsen et al. (2005), som ikke er koncentreret om lærere, men om efteruddannelse generelt, viser, at udbytte af efteruddannelse stiger, desto større ejerskab deltagerne har, og deltagernes kendskab til ”the core components” er afgørende (Fixsen et al., 2005, p. 70). Jo tættere man kommer på praksis, desto større chance er der for, at interventionerne får en virkning. Kurser har ganske enkelt meget ringe effekt, hvis nogen overhovedet (Fixsen et al., 2005).

3.4 Med scenariedidaktik som middel

I dette delafsnit præsenteres interventionens teoretiske afsæt i scenariedidaktik. I AFSNIT 3.4.1 redegøres for den forskel, der har været mellem italesættelsen over for lærerne og afhandlingens udlængning. I AFSNIT 3.4.2 udfoldes scenariedidaktikkens rødder i de såkaldte domænemodeller, mens fordobling angives som scenariedidaktikkens første udfordring i AFSNIT 3.4.3. I AFSNIT 3.4.4 angives faglig fordysbelse som den anden udfordring, mens traditionel undervisning angives som den tredje i AFSNIT 3.4.5.

Interventionens teoretiske afsæt er til dels beskrevet i Fougt (2013a), hvor jeg bl.a. skrev:

Der er bredt forskningsmæssigt belæg i både ældre og moderne læringsteorier for, at den bedste måde at lære på er projektorienteret undervisning, hvor man forholder sig til et meningsfyldt problem i en meningsfuld, social situation, fordi det virker befordrende på motivation og læring (fx Bundsgaard, Misfeldt & Hetmar, 2011, 2012; Blumenfeld, Kempler, Krajcik & Blumenfeld, 2006; Shaffer, 2006; Bundsgaard, 2005; Dewey, 1906) (2013a, p. 120).

Bundsgaard, Misfeldt og Hetmar udmønter det i “scenariebaserede undervisningsforløb”, som de definerer som
... undervisningsforløb, hvor eleverne i fællesskab simulerer eller udfolder en meningsfuld praksis ...
[og som]... eleverne oplever ... som meningsfulde, fordi de indgår i en praksis, et scenarie, hvor der er nogle at kommunikere med, forskellige opgaver, evt. forskellige roller til forskellige elever samt et reelt produktionsmål (Bundsgaard, Misfeldt & Hetmar, 2012, p. 30).

Den scenariebaserede undervisning består altså af simuleret eller udfoldet praksis, hvor faglighet kontekstualiseres og anvendes socialt og meningsfuldt med et reelt produktionsmål. Den scenariebaserede undervisning angiver således didaktikkens hvordan, dvs. på hvilken måde elever lærer mest hensigtsmæssigt, og det er den tilgang til undervisning, som jeg i interventionen har søgt at påvirke lærerne til at planlægge, gennemføre og evaluere.

3.4.1 Italesættelse: fagdidaktisk reflekteret integration af it og situationsdidaktik

I dette afsnit præciseres brugen af scenariiedidaktik i afhandlingen vs. i interventionen.

I forhold til brugen af scenariiedidaktik som begreb i afhandlingen er det væsentligt at understrege, at det ikke er sådan, jeg har italesat interventionen over for de deltagende lærere: På introduktionsmøderne med primærlærerne i august/september, 2012 italesatte jeg projektet som ”et interventionsforskningsprojekt om fagdidaktisk reflekteret integration af it”, hvor lærerne skulle tænke ’i situationer” (Bilag I-C-1). I projektets indledning var jeg i dialog med lærerne om, hvad det konkret betød, bl.a. ved de indledende lærerinterviews og iagttagelser af undervisning i september-oktober 2012 forud for interventionen. Også foranlediget af læst litteratur forsøgte jeg på forskellige måder at præcisere, hvad ’fagdidaktisk reflekteret integration af it’ var andet end ’tænk i situationer’. Her havde jeg (og har) teoretisk forankring i Bundsgaards ’prototypisk situationsorienterede curriculum-logik’ (altså didaktikkens hvad - hvad skal eleverne lære) (Bundsgaard, 2006) og hans projektorienterede ’autentiske kommunikationssituationer’ (Bundsgaard, 2005), Bundsgaards et al.’s ’scenariebaserede undervisningsforløb’ (2011; 2012), (dvs. hvordan skal eleverne lære). Jeg anvendte en del forskellige ord for det, projektorienteret undervisning, autentiske kommunikationssituationer, situationsorienteret undervisning, scenariebaserede undervisningsforløb, scenariiedidaktik mv., men ingen af begreberne rodsatte sig. I dialog med en formidlingsartikel, jeg skrev på i efteråret 2012 (Fougt, 2013b), opstod ordet ‘situationsdidaktik’ i samtalerne med lærerne, og interventionen har siden det tidligere efterår 2012 været italesat som sådan:
Situationsdidaktik er

Planlægning, ... [gennemførelse] og evaluering af scenariebaserede undervisningsforsøg, hvor fagligheden meningsfyldt konstekstualiseres og anvendes i en social og meningsfuld situation med et reelt produktionsmål (Fougt, 2013b, p. 271).

Situationsdidaktik er således oprindelig et tomt ord for den scenariebaserede tilgang, som Bundsgaard et al. beskriver (2011; 2012), selvom begrebet senere formelt blev adskilt fra den scenariebaserede undervisning i en forskningsartikel (Fougt, 2013a) ud fra følgende logik: Den scenariebaserede undervisning har bl.a. teoretisk rod i Bundsgaard prototypiske, situationsorienterede curriculumlogik (didaktikkens hvad), for som Bundsgaard indleder artiklen, er den centrale opgave for didaktikken ”... at diskutere kriterier og principper for indholdsudvælgelse og -begrundelse” (Bundsgaard, 2006, p. 21):

Tilgangen tager for det første udgangspunkt i den grundlæggende målsætning for skolen at den skal bidrage til at eleverne bliver bedre i stand til at håndtere de udfordringer de møder og kommer til at møde i deres liv (Bundsgaard et al., 2011, p. 128).


Bundsgaard et al. anfører i forhold til deres curriculumlogik, at ”Næste trin i tilgangen er at undersøge og beskrive hvilke prototypiske situationer, vi står i ...” (2011, p. 128) som mennesker nu og fremover. Begrebet prototypiske situationer betegner ”... en analytisk kategori som vi anvender til at markere at der er træk der går igen i de uendelige situationer vi står i” (Bundsgaard et al., 2011, p. 128), dvs. en analyse af,

---


26 Den OECD-nedsatte arbejdsgruppe, Definition and Selection of Competences, DeSeCo (Rychen & Salganik 2003).
hvilke prototypiske situationer elever kan forventes at stå i og derfor skal kunne håndtere i deres nutid og fremtid. Ud fra denne analyse beskriver Bundsgaard den kompetenceorienterede curriculumlogik (didaktikkens hvad) gennem fem identiteter: person, borger, arbejder, æstetiker og forbruger (Bundsgaard, 2006, p. 32ff). I Fougt (2013a) påpeger jeg en sjette, meningsfuld identitet som lærende (Fougt, 2013a, p. 120):

Identiteten dækker over den formelle uddannelse, vi som mennesker modtager op gennem uddannelsesystemet og senere i vores arbejdsliv via efteruddannelse. I folkeskolen og gymnasiet har elever en identitet som lærende, som de mere eller mindre bevidst påtager eller fraskriver sig, mens identiteten bliver mere bevidst hos studerende på videregående uddannelser og hos lærerlige mv. I forhold til det sammenhængende system af ræsonnementer om udvælgelsen af fagligt indhold (jf. Bundsgaard 2011b) er fx indstillingen om gymnasieparathed og afgangsprøverne i folkeskolen, eksamener på ungdomsuddannelser, svendeprøve og afhandlinger på universitetet konkrete eksempler på centrale og meningsfulde dele «af elevernes nutid og fremtid», ligesom uddannelse og efteruddannelse er fundamentalt vigtige i et samfundsperspektiv.

Identiteten som lærende medtænkes nu i den scenariedidaktiske tilgang (Hanghøj et al., forthcoming).

Dermed mister situationsdidaktik sit teoretiske indholdssærlende og -berettigelse og bliver igen et tomt, andet ord for den scenariedidaktiske tilgang, og jeg har derfor valgt at anvende betegnelsen scenariedidaktik her i afhandlingen. Der er ikke ændret ved, hvad jeg har forsøgt at få lærerne til i interventionen.

3.4.1.1 Opsummering, scenariedidaktik som middel
I dette afsnit opsummeres interventionens teoretiske afsnit i scenariedidaktik.

Den centrale ideale pointe bag den scenariedidaktiske tilgang er, at det, eleverne lærer og laver i skolen, skal bidrage til, at ”... bliver bedre i stand til at håndtere de udfordringer de møder og kommer til at møde i deres liv” (Bundsgaard et al., 2011, p. 128), beskrevet gennem de seks identiteter: person, borger, arbejder, æstetiker og forbruger (Bundsgaard, 2006) og lærende (Fougt, 2013a), og at det skal foregå i projektorienterede ”... undervisningsforløb, hvor eleverne i fællesskab simulerer eller udfolder en meningsfuld praksis...” (Bundsgaard et al, 2012, p. 30), hvor eleverne ”... forholder sig til et meningsfyldt problem i en meningsfuld, social situation med et reelt produktionsmål (jf. Fougt, 2013b, p. 271). Scenariedidaktik er således anvisning på at planlægge, gennemføre og evaluere scenariebaserede undervisningsforløb.
3.4.2 Scenariedidaktik og domæner

I dette afsnit udfoldes scenariedidaktikkens rødder i domænemodeller.


---

MODEL 6. Modellen for de fire vidensdomæner (Bundsgaard et al., 2011, p. 131)

Modellen sætter de skolske praksisformer i relation til disciplinerede, professionaliserede, demokratiserede og socialiserede praksisformer på baggrund af en prototypisk, situationsorienteret curriculumlogik. Som nævnt er det centralt i Bundsgaard et al.’s optik, hvordan fire domæner uden for skolen kan pege ind i skolen (2011, p. 130):

- **videnskabsdomænet** med **disciplinerede praksisformer** hvor målet er at skabe viden og beskrive sammenhænge,
- **produktionsdomænet** med **professionaliserede praksisformer** hvor målet er at anvende viden i produktion, og hvor ny viden skabes med henblik på produktion og økonomisk vækst,
- **samfundsdomænet** med **demokratiserede praksisformer** hvor viden fra de tre andre domæner indgår i beslutnings- og organiseringsprocesser, samt hverdagsdomænet med **socialiserede praksisformer** hvor viden anvendes og skabes tavst, når der er brug for den for at håndtere de udfordringer der opstår (ibid., deres fremhævninger).

Jeg regner dog det skolske i midten som sit eget domæne, jf. *identiteten som lærende* beskrevet i AFSNIT 3.4.1, hvorfor modellen burde italesættes som modellen for de fem vidensdomæner.

Bundsgaard et al. anfører videre, at vidensproduktion, dvs. de disciplinerede praksisformer, og samfund, dvs. de demokratiske praksisformer, er *reflektrendere*, ”... dvs. at man i disse domæner forholder sig til problemstillinger i verden og reflekterer over, hvordan de kan forstås, beskrives eller håndteres” (2011, p. 130), ligesom de påpeger, at der netop er forskel på disse praksisformer i videnskab, som er højt specialiseret, til samfund, som er ikke-specialiseret. Endvidere er målet i produktion og hverdagsdomænerne ifølge Bundsgaard et al. “handling”, som igen er specialiseret i produktionsdomænet og ikke-specialiseret i hverdagsdomænet (ibid.).

Pilene i midten af modellen symboliserer, at der er brug for *oversættelser* mellem de forskellige domæner for at kunne etablere meningsfulde koblinger (Bundsgaard et al., 2011). Hetmar udlægger dette med Bernsteins rekontekstualiseringsbegreb (2000), som han opstiller på baggrund af en anekdote om sløjdfaget i sin egen skoletid, hvor han ’høvede løs’ på allerede forarbejdede træ – i modsætning til tømrerfaget uden for skolen, som netop selv bearbejder træet:

> When I was at school I spent three years in a large room with wooden benches and with side benches with saws and hammers and chisels. After three years, I had a pile of wood chippings as high as the bench itself. But what was I doing? Well, what I was doing was this: outside pedagogy there was carpentry, but inside pedagogy there was woodwork. In other words, here was a transformation of a real discourse called carpentry into an imaginary discourse called woodwork (Bernstein, 2000, p. 33).

Med andre ord er sløjdfaget inden for skolen en rekontekstualisering af tømrerfaget uden for skolen, ligesom ‘undervisningsfaget i folkeskolen dansk’ er en rekontekstualisering af en række videnskabs-og professionsfag (jf. Hetmar, forthcoming) – fx semantik, retorik, tekstlingvistik, litteratur, medier, nordiske sprog, journalistik, billedkunst osv. – men også af samfundsdomænet (demokratisk debat, kommunikation med det offentlige, klager mv.) og hverdagsdomænet (fx deltagelse i sociale netværk, m.v.), jf. AFSNIT 4.2.1. Jeg forstår dog ikke de samlede pile, modellen er afbilledet med, idet fx videnskabsdomænet og produktionsdomænet peger ind i skoledomænet med to forskellige logikker, hvilket Bundsgaard et al. også
sprogligt angiver (reflekterende vs. handlende)\textsuperscript{28}, jf. andre versioner af modellen, hvor pilene er skilt (fx Hanghøj, 2011). Jeg vælger derfor at adskille pilene i den model, jeg anvender, og som præsenteres i MODEL 7.

**MODEL 7.** Scenariedidaktisk, curriculum-orienteret domænemodel for de fem vidensdomæner (justeret efter Bundsgaard et al., 2011, p. 131)

Der ligger altså immanent i projektet et forskningsinformeret syn på, hvilken type undervisning, der ønskes praktiseret, dvs. didaktikkens *hvordan*, som altså her er scenariebaserede undervisningsforløb. Dermed er det også immanent i interventionens logik, at den har et emancipatorisk elevperspektiv med et solidarisk blik på det omkringliggende samfund – dvs. didaktikkens *hvad*, selvom nærværende projekt som anført har fokus på læreren. Interventionen har søgt at få de involverede lærere til det og genererer forskningsbaseret viden om, hvad der sker, når de skal det.

\textsuperscript{28} Adspurgt i en mail svarer Bundsgaard, at der ikke er en særlig grund til, at pilene er samlet i deres version. Jeg opfatter det derfor som uproblematisk at ændre denne detalje.
3.4.3 Scenariendidaktikkens kendetegn og første udfordring: Fordobling

I dette afsnit udfoldes begrebet fordobling i forhold til scenariendidaktik. Fordoblingen angives som en udfordring, idet det simulerede scenarie skal have relevans i skolen.


Haugsted argumenterer så for en æstetisk fordobling i drampædagogik, hvor han anvender det om forholdet mellem personen, og den rolle, personen spiller (1999, p. 30f). Herved sker der en æstetisk fordobling mellem rum, figur og forløb - og tid. Han udlægger det at

\[\text{Jeg er her, men jeg spiller, at jeg er et andet sted (rum) [og måske i en anden tid (tid), min tilføjelse], jeg er mig, men jeg spiller en anden end mig selv (figur) og jeg er klar over, at det er et spil, men jeg overholder spillets regler (forløb).} \] (Haugsted, 2003, p. 55).


Falkenberg beskriver indirekte et fordoblingsbegreb i sin beskrivelse af storylinemetoden (Falkenberg & Håkonsson, 2000), som netop er én måde at undervise sceneriebaseret på (Fougt, 2013b; Bundsgaard, 2011; Hanghøj et al., forthcoming): I storylineforløb simulerer og udfolder eleverne i fællesskab en meningsfuld praksis i et scenarie med kommunikationspartnere, fagligt relevante opgaver og reelle produktionsmål. Falkenberg udlægger det, at “... storylinemetodikken lægger op til arbejde på flere niveauer” (Falkenberg & Håkonsson, 2000, p. 160):

- **Undervisningens niveau**, hvor læreren gør sig overvejelser om faglig læring, og hvor eleverne ved, at de går i skole for at lære noget.
- **Forfatterens niveau**, hvor eleverne aktivt er meddigtende på historien (storylinen) i samarbejde med læreren.
- **Fortællingens niveau**, altså selve storylinens narrative forløb i et fiktivt univers, hvor eleverne og læreren agerer gennem figurer i det fiktive rum.

Med Haugsteds logik kunne man med Falkenberg's udlægning diskutere en tredobling mellem elev, medforfatter og figur i storylineundervisningsforløb, for i scenariebaserede undervisningsforløb kan/vil eleverne også være med til at “forfatte” forløbet, fx i en avis, hvor eleverne måske bestemmer, hvilke artikler de vil skrive. Inspireret af Haugsted og tankegangen hos Falkenberg vil jeg udlægge det, at

\[\text{Husted anfører fordoblingen af figur, rum og forløb – ikke tid. Det er min tilføjelse ud fra logikken, fx ’Jeg er mig, men jeg spiller en rolle i Christian d. IV’s København’.}
\]

29 Haugsted anfører fordoblingen af figur, rum og forløb – ikke tid. Det er min tilføjelse ud fra logikken, fx ’Jeg er mig, men jeg spiller en rolle i Christian d. IV’s København’.
Scenariebaserede undervisningsforløb er karakteriseret ved fordobling mellem i hvert tilfælde to niveauer – 1) undervisningens niveau, hvor læreren gør sig overvejelser om faglig læring, og hvor eleverne ved, at de går i skole for at lære noget, og 2) scenarieniveaulet (‘fortællingens niveau’), hvor eleverne og lærer (i roller) agerer inden for det, der er eller simuleres. Der er således ikke tale om en æstetisk fordobling (Haugsted), men en fordobling mellem undervisningsniveau og scenarieniveau. Fx ’du er elev, du skal lære at skrive journalistisk. Det gør vi ved at lave en avis’, jf. en simpel visualisering af dette i MODEL 8. Jeg illustrerer scenarieniveauet uden om undervisningsniveauet for at tydeliggøre, hvordan scenariebaserede undervisningsforløb kan hente inspiration i domæner uden for skolen, vel vidende, at jeg også kunne have gjort det omvendt. Jeg vender tilbage til dette i AFSNIT 4.2, hvor jeg udfolder modellen.

MODEL 8. Fordobling i scenariebaseret undervisning

I scenariebaserede undervisningsforløb er det centralt at finde en balance mellem scenarieniveauet og undervisningsniveauet. Scenariebaserede undervisningsforløb kan drukne i produktmål, hvorved skolefaglighed (og scenariefaglighed) risikerer at fortone sig, men vægten vil også kunne lægges for meget på scenariefaglighed på bekostning af skolefaglighed, fx i forhold til at afdække sandheden frem for at formidle den.

3.4.4 Scenarieididaktikkens anden udfordring: Faglig fordybelse

I dette afsnit anføres faglig fordybelse som en udfordring for scenarieididaktik.

En presserende udfordring i undervisning generelt – og i projektorienterede undervisningsforløb i særdeleshed og dermed også for scenariebaserede undervisningsforløb – er, at elevernes arbejde skal kvalificeres fagligt, som Bundsgaard et al. anfører:
**Hvis eleverne udfører disse praksisser uden at få hjælp til at kvalificere dem gennem undervisning baseret på de disciplinerede praksisformer fra videnskabernes domæne, så er der netop ikke tale om undervisning, men om aktiviteter som naturligvis fører til at eleverne lærer noget – men ikke noget man som lærer og skole har nogen særlig kontrol over. Man kan kalde det aktivisme (Bundsgaard et al. 2012, p. 33).**


3.4.5 Scenariendidaktikkens tredje udfordring: Traditionel undervisning

I dette afsnit anføres traditionel undervisning som en udfordring for scenariendidaktik, hvor processer i undervisningen anføres som en måde at identificere dette på.


... kendetegnet ved en elementbaseret faglighed (jf. Bundsgaard & Kühn, 2007, p. 28f), hvor faglighed sidestilles med begreber, og hvor målet for undervisningen er at lære disse, fx at vide, hvad en metafor er. Endvidere er det kendetegnet ved lærerstyret klasseundervisning, hvor læreren taler det meste af tiden (jf. Hierbert et al., 2003) og med såkaldte harpunspørgsmål (Haugsted, 2005, p. 26) ”jagter faglige fund” (Haugsted, 1999, p. 136), dvs. en positivistisk faglighedsopfattelse (Sawyer, 2006) ... og hvor ”... learners may be spending too much time playing ‘guess what’s in the teacher’s mind’” (Mercer, 1995, p. 46) (Fougt, 2013a, p. 119).

Senest er det traditionelle undervisningsparadigme befæstet af Slot, Hansen og Bremholm gennem en kvantitativ karakteristik af de opgaver, lærere stiller deres elever i Demonstrationsskoleforsøgene (opgavedidaktik) (2015), hvilket de senere har vinklet i et scenariendidaktisk perspektiv (forthcoming).

Baseret på 460 elevprodukter fra 15 skoler konkluderer de:

Opsummerende kan man sige at resultaterne fra den kvantitative undersøgelse tegner konturerne af en skolevirkelighed der i udstrakt grad er præget af hvad man kan betegne som en klassisk eller traditionel opgavedidaktisk praksis med fokus på reproduktion af viden, hovedvægt på individuelt arbejde og begrænset brug af it (ibid.).


30 http://auuc.demonstrationsskoler.dk
(Stigler & Hiebert, 1999), som uhensigtsmæssig også fordi, jeg ikke har fundet forskningsmæssigt belæg for, at det hverken virker eller er fornuftigt i forhold til elevernes nutid og fremtid (jf. Bundsgaard, 2006; Fougt 2013a; Stigler & Hiebert, 1999). En række studier viser det modsatte, fx i forhold til grammaundervisning ude af kontekst i bedste fald er spild af tid, i værste fald påvirker den elevernes læring negativt: (Rice, 1897; Cornman, 1902; Cook, 1912; Hammill, Larsen & McNutt, 1977; Krashen, 2002; Mathiasen, 2011).


3.5 Opsamling

I dette delafsnit opsummeres interventionens logik.

Dette afsnit har redegjort for og begrundet den forskningsinformerethed, der ligger til grund for interventionens logik med fokus på faglæreren og med krav om skriftliggørelse, på it i faget i praksis med scenariedidaktiske undervisningsforløb, hvorved der immanent i projektet ligger en vision for undervisning, og dermed også en opfattelse af mindre hensigtsmæssig undervisning.

I forhold til den scenariedidaktik har jeg anført fordobling mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, faglig fordybelse og traditionel undervisning som tre udfordringer.

Endelig har jeg i forhold til den scenariedidaktiske tilgang præciseret, at det ikke var sådan, interventionen blev italesat over for lærerne, hvor jeg anvendte det overvejende tomme situationsdidaktik af overvejende forståelsesmæssige årsager.
4 Analysetilgang

I dette hovedafsnit præsenteres, opstilles og diskuteres afhandlingens tilgang til analyse af lærerens scenariekompetence. I AFSNIT 4.1 redefineres begrebet lærerens scenariekompetence, udmundende i en procesmodel over begrebet. Procesmodellen er en visualisering af definitionen af lærerens scenariekompetence og anvendes ikke analytisk, om end jeg i analyserne forholder mig til selve definitionen. I AFSNIT 4.2 afklares begreberne faglighed og it, hvorefter afhandlingens situationelle analysemodel opstilles inspireret af didaktiske relationsmodeller og i spændet mellem en teoridreven og en empirisk tilgang. I AFSNIT 4.3 samles op på analysetilgangen. Hovedafsnit 4 adresserer dermed den del af forskningsspørgsmålet, der vedrører identifikation af lærerens scenariekompetence, og sekundært det analytiske behov for at operationalisere to for afhandlingen centrale begreber, faglighed og it, i forbindelse med sidste del af forskningsspørgsmålet, forståelsen af *fagdidaktisk reflekteret integration af it*.

4.1 Lærerens scenariekompetence


For at skabe klarhed resumeres betydningen af tre for analysen centrale begreber, jf. AFSNIT 3.4. om *scenariedidaktik*:


2. *Scenariedidaktik* er anvisning på at planlægge, gennemføre og evaluere scenariebaserede undervisningsforløb.

3. *Lærerens scenariekompetence* er lærerens evne til at overskue scenariet og planlægge og handle i, mellem og efter de konkrete undervisningssituationer. Det udfoldes i det følgende.
4.1.1 Kognitiv og eksekutiv scenariekompetence: lærere og elever

I dette afsnit præsenteres præmissen for en opdateret definition af begrebet *lærerens scenariekompetence* som et afhængighedsforhold mellem en kognitiv og en eksekutiv del med inspiration i begrebet scenariekompetences rødder hos B.E. Jensen, Hanghøj, Lorentzen og Bundsgaard.

_Lærerens scenariekompetence_ er et nyere begreb i didaktisk forskning, som jeg oprindeligt definerede i dialog med Hanghøj og Bundsgaard som et kognitivt fænomen:

... _lærerens evne i planlægningen og gennemførslen af undervisningsforløbet til at kunne forestille sig og analysere situationen og dermed også se, hvilke(n), hvor og hvordan faglighed(er) skal inddrages_ (Fougt, 2013a, p. 120).


Her relaterer Hanghøj altså kompetencen til _domænespecifikke_ scenarier, hvor han anlægger et fokus på professionaliserede domæner (ibid., p. 91).

---

31 Se Hanghøj et al. (Hanghøj, Hetmar, Misfeldt, Bundsgaard & Fougt, forthcoming) for en uddybet historisk beskrivelse af begrebet også internationale rødder.
Lorentzen udlægger ligeledes scenariekompetence i et elevperspektiv i forhold litteraturlæsning, hvor det bemærkes, at det udlægges som en kognitiv kompetence:

**Scenariekompetence:** at kunne analysere en situation og tage stilling til de væsentligste faktorer, at kunne forholde sig vurderende til faktorernees mulige udvikling, at kunne forestille sig andre fremtidige tilværelser, at tage stilling til og vælge på baggrund heraf samt at reflektere over og evaluere disse valg (Lorentzen, 2009, p. 30).

På samme måde har også Bundsgaard i et elevperspektiv udlagt begrebet som en kognitiv kompetence:

**Scenariekompetence omfatter kompetencer til at danne sig en forestilling af aktører, artefakter, relationer, processer og kontekst for en situation og kunne forestille sig hvordan denne situation kan udvikle sig** (Bundsgaard, upub.).

Samlet kan scenariekompetence i forhold til elever altså karakteriseres som at forestille sig aktører, artefakter, relationer, processer og kontekst, analysere, tage stilling, forholde sig vurderende til, vælge, handle gennem og kritisk reflektere over og evaluere over disse valg og mulige udfald i forhold til domænespecifikke scenarier.

Det bemærkes således, at Hanghøj indlejrer både en kognitiv (forestille sig, reflektere) og en eksekutiv (handle) del i kompetencen i modsætning til min oprindelige udlægning af lærerens scenariekompetence, ligesom han relaterer scenariekompetencen til faglige, domænespecifikke scenarier og betoner det kritisk reflektive med fokus på **mulige udfald**. Lorentzen, som har fokus på det kognitive, betoner ligeledes mulige udfald og tilføjer det vurderende, mens Bundsgaard også med kognitivt fokus præciserer, hvad det er, eleven skal forestille sig (aktører, artefakter, relationer, processer og kontekst).

Lærerens scenariekompetence vedrører dels et kognitivt element i forhold til lærerens indsigt i sit fag og relevante domæner og subdomæner (fx er journalistik et subdomæne i professionsdomænet, og journalistik indgår som et område i danskfaget i skolen), så læreren i planlægning, gennemførelse og evaluering af scenariebaserede undervisningsforløb kan forestille sig og analysere situationen og dermed se, hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i et konkret undervisningsforløb (jf. Fougt, 2013a).


4.1.2 Handling og reflekssion: Dale, Schön, Hargreaves og Fullan

I dette afsnit præsenteres Dales kompetenceniveauer og Schön, Hargreaves og Fullans udlægning af reflekssion som led i redefinitionen af lærerens scenariekompetence.

Ifølge den norske didaktiker Dale er målet i 'den moderne skole', at dens lærere agerer inden for det, han italesætter som "didaktisk rationalitet", som han opstiller som en karakteristik af den professionelle lærer (Dale, 1989, p. kap. 3). Det udlægger han gennem tre kompetenceniveauer: To praksisniveauer, undervisning (K1) og forberedelse (K2), og et tredje teoretisk niveau, konstruktion af didaktisk teori (K3).32

K1 er undervisningsniveauet: Her bruger læreren sin handlingskompetence til at udføre planlagt undervisning med henblik på læring hos eleverne (Dale, 1989, p. 43), hvilket Dale præciserer som "... å oprette en indre relasjon mellom aktivitetene til lærer og elever og den ønskede utvikling av eleverne" (ibid., p. 44). Undervisning er for læreren med Dales ord kendegn ved handlingstvang (ibid., p. 45), dvs. nødvendigheden af, at læreren handler på situationer. Flertallet af den erfarne lærers handlinger er baseret på tav's viden. Samtidig møder læreren også løbende uforudsete situationer, og evnen til at tænke og handle samtidigt er central. Det kræver en refleksiv intelligens, som Dale forklarer med evnen "... til å analysere funksjoner, og reflektiere over dem" (ibid.).

32 Dale er i inspireret af en anden norsk didaktiker her, Løvlie, som beskrev en didaktisk praksistredekant med tre forskellige niveauer for praksis: P1 = Undervisning. P2= planlægning af undervisning. P3= reflekssion over praksis (Løvlie, 1972).


Dale udlægger således lærerens kompetence både som et kognitivt fænomen (en refleksionskompetence) (K2 og K3), men også en handlekompetence (K1). Inspireret af J. Madsen (2013)33 benævner jeg denne handlekompetence som en eksekutiv kompetence, som her betegner, at læreren er i stand til at handle på det kognitive.

33 Madsen deltog i KOMPIS-projektet. KOMPIS står for KOMPetenceMål i PraksIS og er et kommunalt udviklingsarbejde, et kursuskoncept og et forskningsprojekt udviklet i samarbejde mellem Slagelse Kommune, University College Sjælland og DPU, hvor målet var at udvikle en kompetenceorienteret tilgang til undervisning.


Dale virker på mange måder inspireret af den amerikanske professor i byplanlægning Schön (1983), selvom han ikke refererer til ham. Schön skelner mellem tre begreber til at beskrive bevægelsen fra handling til refleksion i den praksisepistemologi, han opstiller, hvor praktikeren lærer at tænke i og om handling, så handling og viden sammenkobles (Schön, 2001, p. 51ff).


Lærerens scenariekompetence består altså dels af en **kognitiv kompetence**, som handler om at kunne forestille sig og analysere situationen og dermed se, hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i et konkret undervisningsforløb, herunder kunne sætte mål og organisere undervisningen og kunne opdele en opgave i delelementer, dels af en **eksekutiv kompetence**, som dækker over at være i stand til at udføre forløbet (K1) i en løbende dialog mellem planlægning og evaluering og justeringer som følge heraf (K2) og konstruktion af praksisteori (K3). Det leder mig frem til at redefinere begrebet *lærerens scenariekompetence*.

### 4.1.3 Redefinition: Lærerens scenariekompetence som procesmodel

I dette afsnit præsenteres redefinitionen på begrebet *lærerens scenariekompetence* på baggrund af ovenstående udlægning.

Inspireret af Dale, Schön, Hargreaves og Fullan og med den oprindelige definition som udgangspunkt kan jeg nu redefinere lærerens scenariekompetence:

**Lærerens scenariekompetence** er lærerens kompetence til **cirkulært** at forestille sig et overordnet scenarie med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K2); og herudfra forestille sig en situation med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K2); og herudfra handle i forhold til den konkrete situation med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K1); og herudfra analysere og relatere sin forestilling til det aktuelle med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer og revidere sin forestilling herudfra (K2); og herudfra stille refleksive, systematiske spørgsmål til forløbet med opmærksomhed på...

---

35 Min brug af aktør-begrebet uddybes med Clarke (2003) i AFSNIT 4.2.4.
relevante aktører og deres indbyrdes relationer med henblik på systematisk forståelse til videre færd (K3).

Jeg skelner således mellem scenariet som det overordnede forløb, mens situation er de enkelte delelementer i scenariet. Endvidere er begrebet lærerens scenariekompetence et almendidaktiskbegreb og ikke bundet til scenariendidaktik eller til scenariebaserede undervisningsforløb, idet et traditionelt undervisningsforløb også kræver scenariekompetence hos læreren.

Som anført er det en cirkulær definition, hvilket jeg visualiserer i afhandlingens procesmodel over lærerens scenariekompetence, MODEL 9, nedenfor, som efter titel og indledning læses fra bunden i urets retning:

**MODEL 9. Lærerens scenariekompetence som procesmodel**

Lærerens scenariekompetence er lærerens kompetence til

1. at forestille sig et overordnet scenarie med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K2);
2. og herudfra forestille sig en situation med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K2);
3. og herudfra handle i forhold til den konkrete situation med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer (K1);
4. og herudfra analysere og relatere sin forestilling til det aktuelle med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer og revidere sin forestilling herudfra (K2);
5. og herudfra stille reflekstive, systematiske spørgsmål til forløbet med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer med henblik på systematisk forståelse til videre færd (K3).

Procesmodellen er en visualisering af definitionen af lærerens scenariekompetence og anvendes ikke analytisk, om end jeg i analyserne forholder mig til selve definitionen.

Hverken definitionen eller procesmodellen er eksklusivt forbundet til scenariebaserede undervisningsforløb, men er en almendidaktisk definition og procesmodel over lærerens scenariekompetence.
4.2 Afhandlingens situationelle analysemodel

I dette delafsnit opstilles afhandlingens analysemodel. I AFSNIT 4.2.1 afklares afhandlingens forståelse af begrebet faglighed, og I AFSNIT 4.2.2 afklares afhandlingens forståelse af begrebet it. I AFSNIT 4.2.3 præsenteres og diskuteres tre didaktiske relationsmodeller, som har inspireret analysemodellen: den didaktiske trekant, Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel og Bundsgaards kommunikations-situationsmodel. Herefter præsenteres og diskuteres den teoretisk funderede inspiration i Clarkes Situational analysis i AFSNIT 4.2.4, mens afhandlingens version her præciseres i AFSNIT 4.2.5 i dialog med empiri og Interventionens logik. I AFSNIT 4.2.6 præsenteres aktørerne i analysemodellen, og endelig præsenteres afhandlingens situationelle analysemodel over lærerens scenariekompetence i AFSNIT 4.2.7.

Som udfoldet i AFSNIT 3 er interventionen i nærværende forskningsprojekt forskningsinformeret, men netop i et iterativt arbejde i dialog med empiri og indledende analyser, som drejede fokus fra lærerkompetenceudvikling i teams til lærerens scenariekompetence. I dette spænd mellem det teoridrevne og det empiriske blev det stadig tydeligere, at et centralt analysepunkt i en analyse af lærerens scenariekompetence var relationer. Relationer til både elever og fag, it og produkt eller relationer til relationer, som jeg benævner relationsrelationer (fx lærerens relation til elevernes relation til hinanden eller lærerens relation til elevernes relation til fag eller it). Jeg har derfor søgt inspiration til den nedenfor opstillede analysemodel i dels didaktisk teori med fokus på relationer, dels i empirisk funderede analysetilgange med fokus på relationer.

De indledende analyser viste dog tydeligt, at to begreber var uhåndterlige, hvorfor jeg i det følgende to afsnit operationaliserer begreberne faglighed og it.

4.2.1 Begrebet faglighed

I dette afsnit udlægges afhandlingens opfattelse af faglighed efter en diskussion af begrebet. Afsnittet vedrører således et analytisk behov for at operationalisere et faglighedsbegreb i forhold til forskningsspørgsmålet.

I en smal forståelse i skolen kan faglighed bestemmes som ”... den aktivitet, der foregår inden for et område, der er afgrænset som skolefag” (Foss Hansen, 1994, p. 22). Danskfaglighed er altså de aktiviteter, der foregår i danskfaget. Det siger sig selv, at denne udlægning er umulig at anvende analytisk i forhold til scenariebaserede undervisningsforløb, som også henter inspiration i domæner uden for skolen.

I en bredere forståelse udlægger Hetmar faglighed i forhold til professioner, inspireret af Gees udsagn om, at faglighed er ”... doing being some identity” (Gee, 2001, p. 27): Faglighed er altså en identitet, man gør inden for bestemte domæner i direkte eller indirekte interaktion med andre på bestemte måder, så man bliver genkendt som medlem af domænet af dets øvrige medlemmer (Hetmar, 2013) – fx det, journalister gør, der gør, at de bliver genkendt som journalister af andre journalister.

Også Shaffer betoner et professionsfokus i sin tilgang til faglighed, som han beskriver gennem begrebet epistemic frames defineret som ”Collections of skills, knowledge, identities, values, and epistemology that professionals use to think in innovative ways” (Shaffer, 2006, p. 12). Enhver profession har sin egen epistemiske tankeramme. Det at være journalist indebærer, at man tænker som journalist, og det at være lærer indebærer, at man tænker som lærer: Viden konstitueres i praksis, hvorved faglighed også er forbundet med værdier. Schaffer opstiller sit begreb med udgangspunkt i Lave og Wengers begreb ”praksisfællesskaber” (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004), der er udarbejdet antropologisk på baggrund af studier af mesterlære. Denne mesterlære er ”... en form for fællesskab, skabt over tid gennem langvarig udøvelse af en fælles virksomhed. Det er derfor meningsfuldt at betegne disse former for fællesskaber som praksisfællesskaber” (Wenger, 2004, p. 59). Praksisfællesskabet er defineret ved langvarig udøvelse af gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (ibid., p. 90). Wenger betoner således handling og handlemønstre forbundet med det sociale i sin faglighedsforståelse: Udgangspunktet for begrebet praksisfællesskaber er begrebet ”sitteret læring”, der udlægger, at ”... læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis”(2003, s. 33). For Wenger er praksisfællesskabet således kendetegnet både ved en epistemologi, men også af sociale strukturer (2004) ”At være en fagperson vil ... sige at kunne interagere med andre personer og institutioner i forhold til den fælles virksomhed, det fælles repertoire og det gensidige engagement” (Bundsgaard & Fougt, forthcoming), hvori også ligger værdier:

_Different communities of practice ... have different epistemologies: different ways of knowing, of deciding what is worth knowing, and of adding to the collective body of knowledge and understanding_ (Shaffer, 2004, p. 1404).

De fem dimensioner er. 36

1. **Viden, procedurer, opgaver og artefakter**
   Et sprog til at tale om verden og opgaverne i den (begreber, diskurs), en viden om hvad der er og var i verden (fakta), opgaver der skal løses, handlemønstre til at løse opgaver i verden (procedurer), samt ting, redskaber og teknologier som anvendes i løsningen af opgaver (artefakter).

2. **En systematisk tilgang til verden**
   En måde at stille spørgsmål, tilgå og løse opgaver på (metode).

3. **En social konstellation**
   En selvforståelse (rolle) og en plads i et system af relationer (position), samt en måde at kommunikere på (kommunikationsformer) og indgå i sammenhængende forløb på (storylines).

4. **En interesse**
   En måde at opfatte noget som vigtigt, godt, rigtigt og forkert (værdier), et fokus på løsning af særlige typer af opgaver (interesse) og en måde at begrunde sine handlinger på (motiver).

5. **Et perspektiv**
   En måde at opfatte hvad verden er (ontologi), og hvordan den kan forstås, tales om og tilgås på (epistemologi) (Bundsgaard & Fougt, forthcoming).

Det er således et kendetegn, at faglighed er relateret til både at vide, gøre, betragte, være og med identitet og værdier i forhold til at være i verden, som betyder, at noget tages iagt, og andet nedtones – inter-esse betyder netop mellem-værende. En dansklærer vil typisk opfatte et slogan på en anden måde end en

36 Jeg gengiver de fem dimensioner i ‘omvendt rækkefølge’ med det, jeg opfatter som den grundlæggende dimension først (viden), i modsætning til Bundsgaard og Fougt, som angiver dem i omvendt rækkefølge.

Denne brede opfattelse genfinder jeg hos Gee. Udover at være en højtestimeret og internationalt anerkendt forsker inden for computerspil og literacy er Gee også er en passioneret fuglekigger i sin fritid. I dette ornitologidomæne er en særlig diskurs eller måde at tale om fugle på, en social konstellation, en interesse og et perspektiv, som Gee tilsyneladende mestrer, og som gør, at han kan ‘doing being some identity’, der gør, at hans fugleinteresserede venner og bekendte opfatter ham som en del af domænet (Gee, 2007) - altså faglighed.37 Det kursiverede normalt i forhold til kompleksitet ovenfor angiver, at jeg kan forestille mig, at fx Gee som amatørornitolog ved mere om en given fugleart eller lignende end en professionel – dvs. at Gee på nogle områder kunne besidde en mere udfoldet faglighed end en professionel.

I forhold til skolefagene er det vigtigt at understrege, at de typisk er sammensat med inspiration i flere både videnskabsfag og professionsfag, for nogle vedkommende også i håndværk og kunst (Nielsen, 2004, p. 37). Faget dansk er sammensat af videnskabsfag (litteraturhistorie), professioner (fx journalistik), men også af ikke-specialiserede praksisser i hverdagen og i samfundet, fx at skrive et læserbrev, holde en tale eller skrive en klage (Bundsgaard & Fougt, forthcoming).

Inspireret af diskussionen kan jeg foreløbig opstille en holistisk faglighedsforståelse bestående af fem dimensioner som aktør til en analysemodel af lærerens scenariekompetence:

- Faglighed (fem dimensioner)

37 Gee taler om diskurs, ikke faglighed.
4.2.2 Begrebet *it*

I dette afsnit udlægges afhandlingens opfattelse af *it* efter en opstilling af ni perspektiver herpå. I AFSNIT 4.2.2.1 diskuteres perspektiverne, mens afhandlingens opfattelse udlægges i AFSNIT 4.2.2.2. Afsnittet vedrører således et analytisk behov for at operationalisere et *it*-begreb i relation til forståelsen af sidste del af forskningsspørgsmålet, forståelsen af *fagdidaktisk reflekteret integration af it*.

I et review over digital teknologi i modersmålsundervisningen i Norden anfører Elf et al., at der er ’terminologiforvirring’ i forhold til begrebet (Elf et al., 2015, p. 6). Dette afsnit søger at skabe klarhed over dette. Det gør jeg ved at præsentere og diskutere, hvad jeg betegner som *didaktiske perspektiver* på *it*, hvor jeg har identificeret ni, til dels overlappende:

**For det første** omtales *it* blot som *it* eller som (digital) teknologi. *It* er den dominerende betegnelse i Danmark, mens *teknologi* typisk anvendes internationalt (Bundsgaard, 2005; Regeringen, 2011; Mishra & Koehler, 2006; Søndergaard & Hasse, 2012; Hasse & Brok, 2015; Elf et al., 2015).

*It* betragtes i dette perspektiv som sig selv, hvilket fx iagttages i såkaldte TPACK-model (Mishra & Koehler, 2006) er et eksempel på. TPACK står for *Technological, Pedagogical And Content Knowledge*, dvs. teknologisk, pædagogisk (didaktisk) og faglig viden. Modellen er ifølge forfatterne udviklet for at italesætte den viden, som nutidens lærere bør besidde (ibid.) og tager udgangspunkt i den klassiske dikotomi mellem fag og pædagogik, som Shulman præsenterede i 1987. Shulmans pointe med *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) var netop at samtænke de to som et afhængighedsforhold i skolen: ”PCK represents the blending of context and pedagogy into an understanding of how particular aspects of subject matters are organized, adapted, and represented for instruction” (Mishra & Koehler, 2006, p. 1021). Shulman tager udgangspunkt i en case med engelsklæreren Nancy, som har undervist i litterære klassikere i årevis, og ”Her combination of subject-matter understanding and pedagogical skill was quite dazzling” (Shulman, 1987, p. 2). Shulmans pointe er, at Nancy kender det faglige indhold så indgående, og hun er i stand til at undervise i det på forskellige måder afhængig af situationen, og derfor er hun en god lærer.

Koehler og Mishra tager udgangspunkt i denne skelnen og tilføjer *teknologi* til deres TPACK-model, fordi ”... knowledge of technology becomes an important aspect of overall teacher knowledge” (ibid., p. 1024).
Deres pointe er også, at den gode lærer kan forene de tre vidensformer (Mishra & Koehler, 2006, p. 1030), jf. MODEL 10:

**MODEL 10. TPACK-modellen**

![Diagram af TPACK-modellen](Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org)

TPACK er ”... a conceptually based theoretical framework about the relationship between technology and teaching“ (ibid., p. 1019), hvor man ud over det samlede blik kan se på vidensformerne i par og individuelt (ibid., 1026). På den måde understøtter modellen et perspektiv på it som en selvstændig dimension i undervisning.

**For det andet** skelnes mellem hardware og software. Hardwares som computere, tablets og interaktive tavler, og softwares som tekstbehandling, regneark, Google Docs og Facebook. Arstorp benævner dette ‘fysiske og virtuelle teknologier’ (2015, p. 8).

**For det tredje** kan der i forhold læremidler skelnes mellem semantiske, funktionelle og didaktiske læremidler (J. J. Hansen, 2010). Ved læremidler forstår Hansen de artefakter, der anvendes som sådan, dvs. de artefakter, der inddrages for at undervise. Semantiske læremidler er kendtegnet ved et betydningsindhold, men uden didaktik, dvs. tekster i den brede betydning, som ikke er skrevet med henblik på undervisning, men som bruges som sådan, fx en nyhed på DR’s hjemmeside eller en wikipedia-artikel, og

---

38 I deres første publikationer om modellen benævnte de den TPCK. A’et kom først ind senere.
39 Hansen interesserer sig udelukkende for digitale læremidler, ikke analoge. Jeg inddrager også analoge.
hvor læreren skal indtænke didaktik. Funktionelle læremidler er it-baserede hjælpemidler (fx Word, CD-ord), hvoraf nogle ikke er udviklet med henblik på undervisning, fx Word, mens andre er, fx CD-ord, ligesom nogle er software, fx Word, andre er hardware, fx iwib. Hansen opdeler endvidere de funktionelle læremidler i kognitive, kommunikative og kompenserende. Et kognitivt, funktionelt læremiddel i Hansens terminologi er fx præsentationsprogrammer, mindmaps osv., som hjælper med at strukturere og facilitere arbejdssprocesser. Et kommunikativt faciliterer kontakt og kommunikation, fx Facebook, Intra, tavler, blogs osv. Endelig er der kompenserende, funktionelle læremidler som støtter fx læsesvage. Til sidst definerer Hansen didaktiske læremidler som tekster (i den brede betydning), som er udviklet med henblik på undervisning, fx Alineas litteratur- og medieplatform iLitt.dk eller Ekstra Bladets avisplatform Redaktionen.40

Illum Hansen og Bundsgaard (2013) kategoriserer de didaktiske digitale læremidler yderligere med repetitive, formidlende, stilladserende og praksistilladserende læremidler. Repetitive læremidler er til træning af simple rutiner, procedurer og fakta, fx Stavevejen.dk; formidlende læremidler formidler viden inden for et fag, fagligt område eller tværfagligt tema, fx historie, litteratur eller danske dyr; stilladserende læremidler støtter elever og bygger et stillads op om deres refleksive erfaringer med et indhold inden for et fag, et fagligt område eller et tværfagligt tema, fx iLitt.dk; og endelig støtter praksistilladserende læremidler elever i at samarbejde og bygger et stillads op om løsning af virkelighedsnære problemer i et praksisfællesskab, fx avisplatformen Redaktionen (ibid., p. 6ff).

For det fjerde fokuseres på brug. Hansen og Misfeldt viser, at it overvejende indgår som tekst i danskundervisningen, dvs. at it fortrinsvis anvendes til at arbejde med it-medierede tekster, fx hjemmesider – og som redskab i matematikundervisningen, fx Geogebra (T. I. Hansen & Misfeldt, 2014, p. 66 ff). Hanghøj skelner her mellem fire fagdidaktiske perspektiver41 i danskundervisning (Hanghøj, 2013, p. 107): It som redskab, medie, socialiseringsform og skriftpraksis, men han understreger, at de fire i praksis vil være overlappende (ibid., p. 104). Elf et al. anvender også denne terminologi i deres review, fordi den er et bud på ”... a theoretical framework ... that can encapsulate the discourse on technology in L1... “ (2015, 40 Redaktionen er Ekstra Bladet Skoles avisplatform, hvor elever online kan producere en avis og få den trykt i 500 eksemplarer – gratis.

41 Hanghøj omtaler dem både som ”... fagdidaktiske perspektiver” (2013, p. 103) og ”... grundmetaforer” (ibid., p. 104). Jeg går ikke ind i en diskussion af dette, men anvender betegnelsen perspektiver.

1. It som redskab, dvs. hvor det faglige mål er at udvikle it-færdigheder eller at anvende de lærte færdigheder (fx at beherske Word eller et filmediteringsværktøj). Nogle redskaber kan anvendes bredt mellem mange fag, mens andre er mere fagspecifikke
2. It som medie, hvor det faglige mål er multimodale kompetencer (fx reklameanalyse i dansk)
3. It som socialiseringsform, hvor eleverne skal lære at samarbejde på nye måder og diskutere grænser for god opførsel på nettet
4. It som it som literacies med fokus på elevernes skriftspraksisser på (fx på Facebook, YouTube mv.), dvs. med fokus på skrivenormer og -kultur.


**For det sjette** udlægges it ”... som en kulturkraft, der griber ind i og forandrer ikke bare menneskers arbejdsliv, men også deres tankeformer” (Hasse & Brok, 2015, p. 11), hvor Hasse og Brok argumenterer for, at it er mere end ”... blot og bart teknologier som ’redskaber’, der anvendes til at forbedre livsvilkår” (ibid., p. 11), fordi det påvirker den måde, vi udfører og tænker arbejdet på: ”Mennesker forandrer sig kulturelt og socialt i mødet med teknologi” (ibid.), ”... fordi it forandrer os og de betingelser, vi har for at udføre vores professionelle praksis (Arstorp, 2015, p. 41f).

Hasse og Brok er hovedkærterne i Technucation-projekt (omtalt i AFSNIT 3.2), og her har de bl.a. udviklet TEKU-modellen. Den er en analysemodel til teknologi-forståelse, der medtænker it’s påvirkning som kulturkraft, herunder hvordan it ændrer tænkemåder og handlinger i sociale sammenhænge, ligesom it er omskiftelig (2015, p. 14). Hasse og Brok anfører, at der på uddannelser efterspørges en mere generel

---

indføring i, hvad teknologi gør ved det professionelle arbejde. Det benævner de som teknologiforsøg, hvor altså kulturkraften er indlejret:

**Teknologiforsøg:** Er løbende at kunne lære, vurdere og analysere: ny teknologi, teknologi i en situeret praksis, teknologiens komplekse veje og teknologiers indflydelse på professionerne og samspillet mellem disse faktorer (Hasse, 2015b, p. 26).

Forståelsen visualiseres i TEKU-modellen: “Teknologi, der anvendes Engageret i Komplekse netværk, og som kræver Udvikling af professionsfaglighed” (ibid., p. 20), jf. MODEL 11.

**MODEL 11. TEKU-modellen (Hasse, 2015b, p. 20)**

![TEKU-modellen](image)

*T’et = Teknologi som er designet og læringskrævende*

*E’et = Engageret anvendelse af teknologi i praksis*

*K’et = Komplekse og ofte modsætningsfulde netværk, teknologi er spundet ind i*

*U’et = Udviklingen af professionsfaglighed gennem teknologianvendelse (Hasse, 2015b, p. 20).*

For det syvende udlægges it som en ‘naturlig’ del i en tidssvarende undervisning og en opdateret fagforståelse. Bundsgaard og Hansen kalder it-didaktik for “Et midlertidigt kampagnebegreb, som bør give anledning til at diskutere de grundlæggende didaktiske spørgsmål: Undervisningens mål og indhold, metode og læremidlernes rolle” (2013, p. 161), ligesom it-didaktik ”... er ved at miste mening, fordi spørgsmålet om information og teknologi bør være en integreret del af enhver almen teori om læring og undervisning” (ibid.): It har betydning både for fagenes mål, indhold og metoder og giver ændrede betingelser og muligheder for repræsentation af fagligt indhold, it faciliterer produktion af multimodale
tekster, elektronisk kommunikation, samarbejdsrelationer mv. (Bundsgaard & Hansen, 2013; Hansen, 2014; Hansen & Misfeldt, 2014). It transformerer fagene:

*Computerens regnekraft har ændret betingelserne for matematik og naturfag, men også de humanistiske fag er dybt berørte. Digitale oplæsnings- og oversættelsesprogrammer, ordprædiktion (dvs. computergenererede ordforslag), tekst- og billedbehandling, søgemaskiner og digitaliseringen af kulturarven, har ændret de to grundsituationer i de humanistiske fag: fortolkning af og kommunikation med tekster (Bundsgaard & Hansen, 2013, p. 162).*

Technucation-projektet anlægger også dette perspektiv på it – at faglighed forandres over tid af nye teknologier (Hasse, 2015, p. 25). Hansen og Misfeldt udlægger ”... it-didaktik som et krydspunkt mellem flere fagspecifikke domæner – herunder it som fag” (Hansen & Misfeldt, 2014, p. 62). De visualiserer det i **MODEL 12**:


*For det ottende* kan iagttages et syn på it som hjælper og modstander. Med it gives en række nye eller forbedrede muligheder:

*Det er en central diskurs, en dominerende forestilling blandt professionelle og mellem dem og deres ledelse, at nye teknologier bringer fordele med sig... som vi ikke tidligere havde troet mulige, eller teknologien kan i sammenligning med andre, «ældre» teknologier og procedurer blive opfattet som en forbedring* (Wallace, 2015, p. 42).
På den anden side italesættes it også som modstander synonymt med at bruge tid på at løse tekniske problemers (Cuban, 2001; Christiansen & Gynther, 2011; T. Jensen et al., 2010; Fougt, 2014; Wallace, 2015; Arstorp, 2015). Tafdrup og Hasse udlægger, at nedbrud er en del af det at arbejde med it (Tafdrup & Hasse, 2012, p. 219), uddybet med

> Den nye teknologi opfattes negativt, når informanterne ikke kan se meningen med teknologien. Det gælder også, når teknologi er aktivt reflekteret som forstyrrende element, der ikke bidrager til...

undervisningen af eleven på en hensigtsmæssig måde (ibid., 218).


De ni perspektiver på it har jeg samlet i nedenstående FIGUR 3, der viser it-terminologien på tre niveauer: Dels et oversvømmende perspektiv, dels it’s væsen, og endelig it i forhold til fag. Figuren er dermed mit bud på at skabe oversigt over den terminologi-forvirring, Elf. et al. påpeger (2015).

FIGUR 3. Oversigt over it-terminologi

1. Perspektiv

It som kulturkraft
Redskab (Løftestang)
It som hjælper
Tidssvarende undervisning
It som dannelse
IT
It som modstander

2. Væsen

Hardware
Software
Foran brugergrænsefladen
Bag brugergrænsefladen

3. Fag

It som fag
IT I FAG
It mellem fag

Læremiddeltype
Semantisk
Funktionelt
Didaktisk

Didaktisk perspektiv (brug)
Teknologi
Redskab
Tekst/medie
Socialisering
Literacy

Kognitivt
Kommunikativt
Kompenserende
Repetitivt
Formidlende
Stilladserende
Praksisstilladserende
4.2.2.1 Diskussion af it-perspektiver i et danskfagligt perspektiv
I dette afsnit diskuteres de ni didaktiske perspektiver på it.

Ovenfor har jeg præsenteret ni forskellige perspektiver på it i et didaktisk perspektiv.


Grundlæggende kan problemet omkring fag og it opsummeres i en integrationsproblematik og en residualproblematik.
De ni perspektiver på it giver et grundlag for at diskutere en integrationsproblematik i forhold til it i fag. I forhold til nærværende afhandling: Hvad er fagdidaktisk reflekteret integration af it i dansk? Lorentzen opstiller et bud. Let omskrevet kommer han ind på (2013, p. 91 f):

- ansigtsløs kommunikation og selvfortællinger online – at fortælle sig selv og andre online
- digital informationssøgning og læsning
- deltagelse i netværk
- at fortælle sig selv og andre
- produktion og konsumption af digitale, multimodale tekster
- omgangsformer på nettet.

Med sit fokus på det brede, multimodale tekstbegreb peger Lorentzen direkte ned i danskfaget, selvom mere bullets kan og må opfattes som almendidaktiske problemstillinger (fx kildekritisk søgning). Lorentzen anfører også, at danskfaget har (med-)ansvar for det, Hanghøj benævner socialiseringsperspektivet: *ansigtsløs kommunikation*. Det løser dog fortsat ikke residualproblematikken.


Et centrale aspekt ved it, som flere påpeger (Koehler & Mishra, 2008; jf. Elf et al., 2015; Arstorp, 2015) er, at it er ustabilt. En af de centrale almen-didaktiske lærerkompetencer bliver deraf at navigere i det felt, dvs. at processtyre igennem det kaos, it kan medføre. Med it gives en række fordele i forhold til adgang til oplysninger med heraf øgede kildekritiske krav, ligesom it faciliterer produktion, men med it følger et behov for at løse tekniske problemer.

---
43 Jeg anvender her skellet på en anden måde end Ryle. Ryles skelnen er relateret til forskellen mellem forskellige vidensformer, hvor ’ved at’ typisk er relateret til fakta (jeg ved, at Paris er hovedstaden i Frankrig), mens ’ved hvordan’ er kompetence-orienteret (fx jeg ved, hvordan man cykler).
It er også et teknologisk aspekt, der også må høre til et selvstændigt teknologifag i skolen, fx om algoritmer, simpel programmering og niveauer under brugergrænsefladen, for det andet nogle almene didaktiske problemstillinger, fx søgning på nettet, kildekritik og præsentation, som udvikles i relation til fag, og for det tredje nogle faglige, mere domænespecifikke problemstillinger, som dagældende Fælles Mål for dansk (Undervisningsministeriet, 2009) også udtrykker med fx blogs, hjemmesider, men som også er relevante fagligt i fx samfundsfag eller historie.


Med Hansen og Misfeldt in mente skal medtænkes, at ikke alle aspekter af it kan reduceres til fag. Præsentation med it indgår i flere fag, og præsentation med it i matematik må vedrøre matematiklæreren, ligesom præsentation i historie må vedrøre historielæreren, fordi det at formidle er en del af mange fag, også uden for skolen: Økonomer formidler fx organisationers økonomi til medarbejderne, og selve økonomien er selvsagt kernen i økonomfaglighed, men den er afhængig af økonomens evne til at formidle det (jf. Shulmans PCK). Denne præsentørfaglighed er altså en lille delmængde af økonomens faglighed.

Tilbage til skolen vil fx samskrivning i Google Docs i engelsk kun til dels være en del af en engelsklærers faglighed, mens brug af fx elektroniske ordbøger forhåbentlig er det i høj grad. På samme måde kan det være svært at opfatte anvendelsen af padlet\textsuperscript{44} i tyskundervisning som tyskfaglighed. Ansvaret ligger dog ubetinget hos faglærerne, idet fx Padlets netop kan integreres mere eller mindre fagdidaktisk reflekteret i tyskundervisningen (fx Kjærgaard & Fougt, forthcoming). Samtidig er it også et teknisk aspekt, som dels

\textsuperscript{44} Padlets er en online væg eller opslagstavle, som brugere kan slå tekster, billeder, videoer mv. op på simultant.

92
ligger perifert uden for fagkernen, men som er en tvingende nødvendighed, at lærerne forholder sig til, dels noget der bør ligge i et selvstændigt fag.

4.2.2.2 Opsamling: It i, mellem og som fag: Terminologi
I dette afsnit angives afhandlingens opfattelse af it i et didaktisk perspektiv.

Opsummerende skelner jeg i nærværende afhandling mellem it, fagdidaktisk reflekteret integration af it og teknologi:


**Fagdidaktisk reflekteret integration af it** dækker over it-integrationen i faget, og det er her, denne afhandling med sit fokus på lærerens scenariekompetence lægger vægten. Her opfattes it som en væsentligt del af en opdateret fagforståelse. Denne it-forståelse er allerede angivet i lovtekster (fx Fælles Mål) og ligger ubetinget hos faglærerne og fagteamet.

**Teknologi** anvender jeg som den tekniske term om det, der foregår bag brugergrænsefladen, eller når artefaktet gør opmærksom på sig selv, og der er behov for at problemløse. Hansens ønske om at komme ind bag brugergrænsefladen (jf. Hansen, 2010; 2014) kan imødekommes ved genoprettelsen af et teknologifag i skolen.

Inspireret af diskussionen kan jeg videre tilføre følgende aktører til en analysemodel af lærerens scenariekompetence:

- **It**
- **Teknologi**

---

45 Eftersom afhandlingen er fokuseret på den fagdidaktisk reflekterede integration af it, vælger jeg i analysemodellen og i analysen at anvende betegnelsen it herfor, og i de tilfælde jeg for brug for at omtale it i den første betydning som overbegreb, skriver jeg ’it i den brede betydning’. 
4.2.3 Didaktiske relationsmodeller

I dette delafsnit præsenteres og diskuteres tre didaktiske relationsmodeller, som har inspireret analysemodellen. I AFSNIT 4.2.3.1 præsenteres den didaktiske trekant, i AFSNIT 4.2.3.2 præsenteres Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, mens Bundsgaards kommunikationssituationsmodel præsenteres i AFSNIT 4.2.3.3. De tre modeller peger hver især på væsentlige aktører og relationer i en analyse af en undervisningssituation, som opsamles i AFSNIT 4.2.3.4.


4.2.3.1 Den didaktiske trekant

I dette afsnit præsenteres den didaktiske trekant, og den diskuteres med Hetmar og Bundsgaard.

En almindelig og udbredt relationsmodel over undervisning er den didaktiske trekant, som viser undervisningssituationen i sin mest simple form som bestående af relationer mellem lærer (L), elev (E) og stof (S), (fx Hetmar, 1996; Schnack, 2000; Hiim & Hippe, 2003; Bundsgaard, 2005), jf. MODEL 1346.

MODEL 13. Den didaktiske trekant

![Diagram af den didaktiske trekant]

46 Bundsgaard gør opmærksom på, at modellen findes i en række forskellige versioner, hvor stof fx kaldes for indhold, hvor fx stof står øverst, eller hvor de tre aktører står frit ud for trekantens spidser (Bundsgaard, 2005, p. 85). Som Bundsgaard behandler jeg ikke disse forskelle her og betragter dem som samme model. Jeg vender tilbage til en distinktion mellem stof og indhold i AFSNIT 4.2.3.3.


Bundsgaard kritiserer blandt meget andet modellen for kun at illustrere en elev, idet en undervisningssituation som regel betyder, at der er tale om flere elever, som står i forskellig relation til
både lærer og stof (2005, p. 90), ligesom han anfører, at modellen udlægger en alt for simpel gengivelse af undervisningssituationen. Jeg vender tilbage til denne kritik i AFSNIT 4.2.3.3.

### 4.2.3.2 Den didaktiske relationsmodel

I dette afsnit præsenteres den didaktiske relationsmodel, og den diskuteres med Bundsgaard.

En anden udbredt model over undervisning er de norske didaktikere Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (1997, p. 73). Modellen er så udbredt, at den er synonym med begrebet, jf. en simpel googlesøgning, jf. MODEL 15.

**MODEL 15. Den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 1997, p. 73)**

Hiim og Hippe præsenterer deres model som “... en model til kritisk analyse og forståelse af undervisning og læring” (ibid.), hvor de angiver, at

*For at favne kompleksiteten i undervisnings- og læringssituationen som en helhed er det efter vor opfattelse aktuelt at fokusere på disse forhold*

- elevernes sociale, kulturelle, psykologiske og fysiske lærringsforudsætninger
- kulturelle, sociale og fysiske rammefaktorer (herunder lærerens forudsætninger)
- lærringsmål

---

Ph.d.-afhandling af Simon Skov Fougt, 2015: Lærerens scenariekompetence

- **indhold**
- **læreproces**
- **vurdering** (ibid.).

Modellen er således en model over en række elementer (sådan benævner Hiim og Hippe dem) relateret til en undervisningssituation, og til dels over relationerne imellem dem. De enkelte elementer præsenteres uddybende i hver sit kapitel (1997, kap. 6-11).

*Læringsforudsætninger* uddybes som ”de psykiske, fysiske, sociale, faglige muligheder og problemer”, elever har i den givne situation” (ibid., p. 134). Hiim og Hippe omtaler således generelt både elever og læringsforudsætninger i flertal og angiver dermed, at der er tale om forskellige elever ”... med meget forskellige læringsforudsætninger” (ibid., p. 74), jf. fx Bundsgaards kritik af den didaktiske trekant. Her bemærkes det dog, at Hiim og Hippes model visuelt kun viser én relation.

*Rammefaktorer* defineres bredt som de ”... forhold, som kan fremme eller hæmme undervisning og læring på mange forskellige måder” (ibid., p. 155), dvs. de ”... givne forhold, som begrænser eller gør læring mulig” (ibid., p. 78). Rammefaktorerne spænder således bredt fra det meget konkrete som møbler, udluftning, rum, materialer over lærerens faglige og sociale forudsætninger til samfundsmæssige som økonomi og lovstof. Nogle af disse er nemmere at øve indflydelse på, fx indretning af klasselokalet, end andre, fx uddannelsespolitik. Igen omtales rammefaktorer i flertal, men illustreres i ental i modellen.

*Mål* dækker over både de konkrete faglige mål i et givent undervisningsforløb og over de faglige mål for det pågældende fag til folkeskolens formål (ibid., p. 175), mens *indhold* modsvarer den didaktiske trekants stofudlægning: ”indholdet er det, undervisningen handler om, og hvordan dette vælges og tilrettelægges” (ibid., p. 79). *Læreproces sen* omhandler således måden, hvorpå læringen af indholdet skal foregå, dvs. arbejdsmåder (eller metoder) (igen visualiseret som én relation). Endelig handler *vurdering* om evaluering af forløbet i forhold til de andre kategorier.

I forhold til en beskrivelse af relationer mellem modellens elementer efterlader en nærlæsning af bogen indtrykket af, at de kun berøres sporadisk og overfladisk. Fx anfører Hiim og Hippe, at elevernes læringsforudsætninger ”... ikke repræsenterer noget absolut, men netop står i relation til mål, indhold, rammer og metoder” (ibid., p. 77). De opstiller også ”... et tankeeksperiment” i en boks, som fylder næsten en side i bogen, hvoraf det fremgår, at relationerne eksisterer (fx elevernes forhold til emnet, og forholdet mellem elever, indhold og mål) (ibid., p. 74), ligesom de andetsteds fx skriver ”Læreprocesen må
analyseres i forhold til spørgsmål, som gælder elevernes forudsætninger, relevante rammefaktorer, målene, indholdet og vurderingen” (ibid., p. 241). Elevernes ‘psykiske, fysiske, sociale, faglige muligheder og problemer’ (læringsforudsætninger) skal således ses i relation til modellens andre elementer, hvilket fx kan gøres ved at vælge mål efter eleverne og tiden til rådighed:

Det vil f.eks. være urimeligt at vælge mål, som ikke står i forhold til, hvad eleverne har af muligheder og interesse for at lære indenfor et givent tidsrum. Målene står desuden i forhold til fagindholdet og arbejdsmåderne. Ikke alle arbejdsmåder vil være lige velegnede for alle typer af mål (ibid., p. 79).


4.2.3.3 Undervisning som kommunikationssituation

I dette afsnit præsenteres og diskuteres Bundsgaards model over undervisning som en kommunikationssituation.

En tredje og noget mere kompleks model er Bundsgaards model over undervisningssituationen, som han opstillede i sin ph.d.-afhandling, jf. MODEL 16.

MODEL 16. Model over undervisningssituationen (Bundgaard, 2005, p. 91)

Bundsgaard italesætter sin model som en kommunikationssituationen (2005), ikke en relationsmodel. Modellen skal til dels læses i sammenhæng med Bundsgaards ph.d., som fokuserede på it-didaktik i dansk, hvorfor kommunikationsteknologi (K)48, som sætter mærker (M) i et medium (M), optræder i modellen,49 men det er stadig en generel model over undervisning, idet fx en blyant også er en kommunikationsteknologi i Bundsgaards optik (som kan sætte mærker på et stykke papir). Bundsgaard fokuserer således på undervisningssituationer, hvor elever sætter mærker i medier ved hjælp af kommunikationsteknologier.

Derudover skelner Bundsgaard mellem stof og indhold, hvor sidstnævnte er det fokus eller perspektiv, lærer og elever arbejder med i undervisningen, fx kønsperspektiv, kommunikationskritik, billedanalyse,
reklame litterær periode osv., ”... indhold er de generelle, abstrakte træk” (Bundsgaard, 2005, p. 89, hans fremhævning), mens stof er de opgaver og tekster, der behandles eller undervises i, dvs. den måde hvorpå det givne indhold behandles: ”... stof er de konkrete ting, tanker, følelser, tekster, færdigheder osv., der håndteres i undervisningen (ibid.) (Bundsgaard markerer stof med O i modellen). Ved at markere tekst (T) foran de enkelte elever (E) viser han, at eleverne netop har forskellige forudsætninger, interesser og mål, og derfor er en given tekst en undervisningssituation en individuel del af de enkelte elevs (og lærerens (L)) bevidsthed: Den enkelte elev (og læreren) har derfor sin ’egen’ tekst. På den måde står eleverne (og læreren) i forskellige relationer til stoffet, og Bundsgaard søger også at imødekomme sin egen kritik af den didaktiske trekant ved at illustrere, at der er tale om flere elever (i modellen tre), som står i forskellige relationer til de øvrige aktører, herunder også til læreren. Desuden foregår undervisningen i et rum (fysisk og mentalt), som er del af en kontext (2005, p. 90), jf. Hetmars kritik af den didaktiske trekant ovenfor. Endelig betoner Bundsgaard også det såkaldt tredje subjekt (S3)50, som er de uden-før-undervisningen-stående ”... personer der påvirker eller påvirkes” (2005, p. 49) af den givne undervisning. Bundsgaard eksemplificerer dem med

... bl.a. forældre, søskende, kammerater, lærerkollegaer, skoleledelse, lokal- og landspolitikere, administratorer (kommunale, undervisningsministerielle, læseplansudvalg osv.), forskere og didaktikteoretikere osv. (2005, p. 87).

Bundsgaard anfører, at nogle af disse S3’ere er mere eller mindre fremtrædende i forskellig grad i lærer og elevers bevidsthed. Som anført påvirker S3 undervisningen, men samtidig virker undervisningen i lille grad tilbage på de respektive S3’ere.

Bundsgaard markerer dette med Bang og Døør’s ’dialektisk pil’ (en integreret stor og lille pil) . Det dialektiske definerer Døør gennem tre aksiomer: 1) Alt hænger sammen, 2) alt samvirker, og 3) vi deltager i hinandens væremåder. Det dialektiske er således kendtegnet ved en relation:


50 Bundsgaard fastsætter undervisning som en kommunikationssituation (2005, p. 48), og i en indledende beskrivelse af en ”generel kommunikationssituationsmodel” skelner Bundsgaard mellem producer (S1) og konsument (S2). Dertil kommer så S3.
Til sidst anfører Bundsgaard, at hans model ikke ab billeder alt:

Situationen konstitueres af andet end fysisk-konkrete faktorer, fx politiske beslutninger, elevers og læreres forudsætninger, befindende, motivationer og mål, indhold og metode, skolemiljø osv. For ikke at komplicere modellen yderligere og for at modellen afbilder fænomener af samme art, repræsenterer jeg dem ikke i modellen (Bundsgaard, 2005, p. 92).

Bundsgaards kommunikationssituationsmodel udlægger undervisning som en væsentlig mere kompleks størrelse end den didaktiske trekant og Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, hvor han beskriver en række yderligere aktører, ligesom han tager fat på at belyse relationernes art, fx at elever står i forskellige relationer til en given tekst, og dermed også til stof og indhold, ligesom eleverne står i forskellige relationer til læreren. Endelig italesætter Bundsgaard $S_3$ som en væsentlig aktør. Han lægger nogen vægt på at adskille indhold og stof,jf. ovenfor, og derfor falder det umiddelbart i øjnene, at indholdselementet mangler i modellen. Det kommer antageligvis til synge gennem stoffet.

4.2.3.4 Opsamling, didaktiske relationsmodeller
I dette afsnit præsenteres en syntese af inspirationen fra de tre didaktiske relationsmodeller.


Hiim og Hippe fremhæver læringsforudsætninger som noget særligt i deres præsentation af den didaktiske relationmodel (1997, p. 77), ligesom en pointe med modellen synes at være, at man ikke kan øve indflydelse på et element, uden det har konsekvenser for de fem andre. På den måde antydes relationernes betydning, men det er som nævnt ikke lykkedes mig at identificere uddybende beskrivelser af disse.

Modellen illustrerer, at undervisning er en noget mere kompleks størrelse, end den didaktiske trekant viser. Men der er tilsyneladende ikke overensstemmelse mellem modellens visuelle betoning af relationerne og præsentationen af den.

Bundsgaards kommunikationssituationsmodel udlægger undervisning som en væsentlig mere kompleks størrelse end de øvrige modeller med flere aktører, der står i relationer til hinanden. Han medtænker, at
der i en undervisningssituation som regel er flere elever, ligesom han tager fat på at belyse relationernes art – fx at elever står i forskellige relationer til stof, indhold og lærer. Endelig italesætter han det påvirkende $S_3$ som en væsentlig aktør.

Inspireret af de tre modeller kan jeg yderligere tilføje følgende aktører til en analysemodel af lærerens scenariokompetence:

- Lærer
- Flere elever (med forskellige læringsforudsætninger)
- Stof
- Indhold
- Rammeffekter: Fra det konkrete til det abstrakte (møbler, rum, materialer lærer og lovfstof)
- $S_3$.

4.2.4 Den teoretiske inspiration: Clarkes situational analysis


Clarke er valgt, fordi hun eksplicit adresseer kompleksitet, og fordi hendes analysemetode er baseret på aktører og netop betoner *relationer* mellem aktører – og på den måde kan jeg beskrive forskellige aktører og relationskonfigurationer i forhold til lærerens scenariokompetence. Jeg skriver ’inspireret af’, fordi jeg begrundet i forskningsspørgsmålet udvikler Clarkes analysetilgang i en forskningsinformeret retning og inspirerer af didaktiske relationsmodeller, jf. ovenfor. Dermed går jeg direkte og bevidst imod den groundede tilgang, som Clarke betoner endog meget tydeligt i sine beskrivelser af SA.

generation of grounded theorists” (2009, p. 194), og hendes kritik af første generation GT er især rettet mod dens manglende medtænkning af den kompleksitet, som for hende er et kendetegn ved det postmoderne, og som derfor har metodologiske følger (2003, p. 556). Clarke udlægger det altså ontologisk, at verden er kompleks, og epistemologi og metodologi skal medtænke dette. Derfor søger hun at “… resituate grounded theory ... around the postmodern turn through new approaches to analysis within the grounded theory framework” (2003, p. 553) gennem sine situationelle analyser. 51

Clarke udlægger ’basic grounded theory’ som en empirisk metode til at studere sociale fænomener med kvalitative analyse gennem kodning af data i flere iterationer, hvorved en række koder går igen og bliver til kategorier, som udvikles til teori rodfæstet (grounded) heri (Clarke, 2003, p. 557).


*The conditions of the situation are in the situation. There is no such thing as ‘context’. The conditional elements of the situation need to be specified in the analysis of the situation itself as*  

51 SA foregår ifølge Clarke på tre niveauer, mikro-, meso- og makroniveau ved at udarbejde tre forskellige typer kortanalyser, jf. nedenfor (2009, p. 554). Denne afhandling fokuserer baseret på forskningsspørgsmålet udelukkende i Clarkesk betydning på mikroniveauet, dvs. på de situationelle kort:

1. *situational maps that lay out the major human, nonhuman, discursive, and other elements in the research situation of concern and provoke analyses of relations among them;*

2. *social worlds/arenas maps that lay out the collective actors, key nonhuman elements, and the arena(s) of commitment within which they are engaged in ongoing negotiations, or mesolevel interpretations of the situation; and*

3. *positional maps that lay out the major positions taken, and not taken, in the data vis-a-vis particular discursive axes of variation and difference, concern, and controversy surrounding complicated issues in the situation.*
they are constitutive of it, not merely surrounding it or framing it or contributing to it. They are it (Clarke, 2005, p. 71f, hendes fremhævninger).

For det andet betoner hun med Foucault det diskursive: Den sociale verden konstrueres gennem diskurs, og derfor skal SA inddrage de diskurser, der iagttages i analyserne. Diskurs er ”... ways of being in the world” (2009, p. 201), og de arenaer, hvor situationer er, er

... sites of action and discourse. They are discursive sites in often complicated ways. Particular social worlds are constructed in other world’s discourses as well as producing their own (ibid., p. 199, hendes fremhævning).

For det tredje betoner hun, inspireret af Latour og aktør-netværks-analyse, de non-humane aktører: ”Humans are not enough. Fresh methodological attention needs to be paid to nonhuman objects in situations” (ibid., 201, hendes fremhævning). “«Nonhuman actants» are not only present as nodes in the actor network in this approach, but also have agency” (ibid., p. 202)52, for de

... structurally condition the interactions within the situation through their specific properties and requirements – the demands they place on humans who want to or are forced to deal with them (2003, p. 561).

Samtidig understreger hun, at det er centralt at overveje, hvilke nonhumane aktører, som “... really «matter» in this situation of concern” (ibid., p. 563).

For det fjerde betoner hun de implicitte aktører, som hun deler i to: På den ene side de implicitte aktører, som er til stede i situationen, men som tier eller bliver ignoreret53, og på den anden side aktører, som ikke fysisk er til stede i situationen, men som diskursivt påvirker (2009, p.204).

For det femte betoner hun relationerne mellem aktørerne (2003, p. 561), for ”Relations among the various elements are key” (2003, p. 569), og “... situational maps are used to provoke analysis of relations among the different elements... Relations and complexities have come to the forefront of concerns “ (Clarke &

52 Clarke skelner tilsyneladende her mellem humane aktører og non-humane aktanter, inspireret af aktør-netværks-teori, men jeg har ikke iagttaget en konsekvent skelnen hos hende. Jeg benævner dem samlet for aktører.
53 Som eksempel herpå nævner Clarke kvindelige eller farvede forskere, som hun anfører kan være undertrykte i en mandsdomineret, hvid forskerverden (2009, p. 204).
Charmaz, 2014, p. 13f). SA er “... the reconfiguration of relationality” (ibid., p. 43). Denne relationering foregår analytisk ved

*Literally, center on one element and draw lines between it and the others and **specify the nature of the relationship by describing the nature of that line.** One does this systematically, one at a time, from every element on the map to every other* (Clarke, 2005, p. 102, hendes fremhævninger).


SA er altså en kort-analysemetode, som går ud på **situert** forståelse af sociale fænomener gennem kvalitative metoder og - analyser af aktører og relationer (Clarke, 2003, p. 557). Målet med de situationelle kort er at bestemme de forskellige (betydningsfulde) aktører til stede i en situation, både de humane og non-humane, og beskrive og forstå deres relationer. “Who and what are in the situation? Who and what matters in this situation? What elements «make a difference»?” (Clarke, 2005, p. 87). Clarke betoner her de symbolske medbetydninger også. Hvis fx McDonald’s er en aktør i en situation, eksisterer en række symbolske medbetydninger i forbindelse hermed, fx kapitalisme, børnefødselsdage, globalisering... (Clarke, 2005; Mathar, 2008). De situationelle kort skal gøre det muligt for forskeren at definere og relatere relevante aktører i komplekse situationer: “These maps are intended to capture and discuss the messy complexities of the situation in their dense relations and permutations” (Clarke, 2003, p. 559).

De situationelle kort opstilles ifølge Clarke i tre iterationer. Først opstilles et såkaldt ‘messy’ kort på baggrund af det empiriske materiale, hvor alle aktører er nævnt. Dernæst struktureres kortet for at åbne data (2003, p. 560), og til sidst positioneres aktørerne i forhold til hinanden i det relationelle, situationelle kort – og det er kortet, der giver indsigten i en kompleksitet, analysetilgangen adresserer (ibid., p. 561) – også fordi man derved opdager både hvem og hvad, der er på færde. SA består altså i at 1) udpege aktører, 2) ordne dem og 3) relationere dem.

Clarke udlægger det, at den empiriske situation konstrueres gennem opstillingen af kortet: “The situation of inquiry is to be empirically constructed through the making ...” (2009, p. 210). Endvidere overvejer hun, om det, der studeres, faktisk først opdages gennem analyserne: “In fact, it can be argued that precisely
what is to be studied emerges from the analytic process over time, rather than being designated a priori” (2015, p. 123).

4.2.5 Afhandlingens ‘situationelle’ analyser

I dette afsnit præsenteres den tilgang til situationelle analyser, som anlægges i nærværende afhandling.


Derfor opfatter jeg også det, jeg laver som inspireret af SA, selvom jeg går direkte imod Clarke, GT og SA ved at kombinere en empirisk dreven tilgang med en teoridreven, samt inspirationen fra de didaktiske relationsmodeller:

For det første fordi jeg selv medvirker (in)direkte i den sociale situation, som undersøges. Det er netop et interventionsstudie med en aktiv konsulent.

For det andet præges opstillingen af aktører og analysen gennem interventionens fokus på lærerens scenariokompetence, fordi jeg i det intervenerende arbejde søger at få lærerne til at planlægge, gennemføre og evaluere sceneriebaserede undervisningsforløb. Fra tidligere forskning medtænker jeg, at den største udfordring for denne projektorienterede tilgang til undervisning er den manglende faglige fordybelse (Barron et al., 1998; Bundsgaard, 2005, 2008; Hansbøl & Sørensen, 2004; T. H. Jensen, 2007; Schnack, 2000). Det ligger således immanent i forskningsprojektet, at faglighed skal kontekstualiseres, at der skal arbejdes frem mod it-producerede produkt(er) i en simuleret eller udfoldet, meningsfuld praksis. På den måde er en række ‘koder’ eller aktører givne på forhånd (fx it, produkt og fag), ligesom inspirationen fra de ovennævnte didaktiske relationsmodeller (AFSNIT 4.2.3) peger på en række andre aktører (lærer, elev, stof og indhold, rammefaktorer og S3). Her går jeg til dels imod det, som Clarke advarer endog meget

54 Som anført har jeg interveneret over for læreren i planlægningen af forløbet, men aldrig i undervisningssituationer med elever, hvor jeg udelukkende har iagttaget så passivt, som det kan lade sig gøre, jf. AFSNIT 2.3. Men de iagttagede undervisningssituationer under interventionen er ‘fremprovoked’ gennem interventionen.
kraftigt imod, fordi jeg kommer til at fokusere på ’blank categories’ fx i de situationer, hvor fx den faglige fordybelse mangler:

_The key key key key point that I cannot stress too much is that you should not slavishly try and fill in blank categories on the ordered map. I worry very seriously about people doing that. I do so because it would violate the fundamental assumptions of both GTM and SA. GTM and SA are both deeply empirical approaches to the study of social life. The very term “grounded theory” means data-grounded theorizing_ (Clarke, 2009, p. 212).


As trained scholars in our varied fields, usually with some theoretical background, we may also suspect that certain things may be going on that have not yet explicitly appeared in our data. As ethically accountable researchers, I believe we need to attempt to articulate what we see as the sites of silence in our data. What seems present but unarticulated (Clarke, 2003, p. 561).

GT og SA opstiller således deres kategorier eller aktører i en dialektisk, induktiv vekselvirkning mellem empiri og analyse, og heraf udledes en teori, illustreret i FIGUR 4 nedenfor:

FIGUR 4. GT og SA’s abduktive tilgang

Det er uklart for mig, hvor grænsen mellem abduktion og deduktion for Clarke går, for den etiske tilgang, hun betoner i citatet ovenfor, og som hun angiver som grund til, at forskeren skal artikulere det uartikulerede, kan tolkes deduktivt: Clarke anfører med sin feministiske baggrund farvede kvindelige forskeres uartikulerede stemme (2003; 2009), som hun opfatter som ’present, but unarticulated’, mens jeg her fx artikulerer faglighed og it. Clarke synes altså at tage for givet, at farverede kvindelige forskere ‘undertrykkes’, mens jeg ’tager for givet’, at manglende faglig fordybelse er en nøgleudfordring i projektorienteret undervisning. Mit udgangspunkt for opstillingen og udvælgelsen af aktører her er således overvejende teori og med inspiration i de didaktiske relationsmodeller og ikke på baggrund af empiri, som Clarke ellers understreger (2003, p. 557). Nogle aktører er dog opstillet empirisk grounded, fx adskillelsen mellem it og teknologi, jf. AFSNIT 4.2.2, hvor flere lærere italesatte it som noget fremmed og som en modstander (fx Bilag I-A-6: Case HR-2; Bilag I-A-10:Case EA-3).

Desuden anvender jeg også SA på en anden måde, end det fremgår af teksterne af og om omkring Clarke og SA (Clarke, 2003; 2005; 2009; Clarke & Friese, 2007; Clarke & Charmaz, 2014; Clarke, Friese & Wasburn, 2015), idet jeg opstiller et kort, som jeg bruger som analysemodel på 17 forskellige situationer, mens den
typiske anvendelsesmåde i SA er at opstille et kort som analyse af én situation. Kortene synes at være analysen i SA.


Samlet opstiller jeg altså et generisk situationelt kort på baggrund af den indsamlede empiri og begyndende analyser, men i nær dialog med didaktiske relationsmodeller og teori(1) med henblik på at udlede ny teori(2), gennem de iterative analyser, jf. FIGUR 5 nedenfor:

**FIGUR 5. Min deduktivt abduktive tilgang**

Endelig må det anføres, at afhandlingens forskningsspørgsmål med fokus på lærerens scenariekompetence direkte har rod i, hvad jeg opdagede gennem det intervenerende arbejde og begyndende analyser, og det er således ‘grounded’ i Clarkesk betydning.

### 4.2.6 Opstilling af analysemodel

I dette afsnit opstilles og diskuteres afhandlingens analysemodel over lærerens scenariekompetence. Analysemodellen er inspireret af didaktiske relationsmodeller og er frembragt i spændet mellem en teoridreven og en empirisk tilgang. I AFSNIT 4.2.6.1 defineres aktørerne, mens relationer beskrives i AFSNIT 4.2.6.2. Scenarieniveauet i analysemodellen udfoldes i AFSNIT 4.2.6.3.

For det første var nogle aktører givne på forhånd, jf. AFSNIT 3, fx lærer, elever, it, produkt og scenarieniveau. For det andet adskiller min tilgang sig også fra SA, idet mine første ’messy maps’ ikke medtænkte alle de aktører, som analysemodellen indtænker – jeg opdagede som anført nye aktører undervejs i analysen. Det blev fx tydeligt, at jeg havde brug for at operationalisere en fagsførhedsforståelse analytisk, jf. AFSNIT 4.2.1, ligesom der empirisk viste sig et behov for at adskille it og teknologi, jf. AFSNIT 4.2.2. Endelig inspirerede didaktiske relationsmodeller fx til adskillelsen af stof og indhold, jf. AFSNIT 4.2.3.

Jeg opdagede på den måde kategorier undervejs i analyserne. På samme måde har jeg grafisk været omkring flere forskellige måder at opstille analysemodellen på. I praksis har jeg altid arbejdet i en vekselvirkning mellem udpegning, ordning og relationering af aktørerne, og på den måde får Clarke ret, når hun overvejer, om det, der studeres ”... emerges from the analytic process over time” (2015, p. 123).

I opstillingen af kortet forholder jeg mig ikke til, om nogle relationer er vigtigere end andre, men udelukkende til, at der er en potentiel relation.

Formålet med kortet er en deskriptiv analysemodel over lærerens scenariokompetence, som kan identificere vægtede eller manglende relationer og dermed karakterisere lærerens scenariokompetence. Efter opstillingen af kortet præsenterer jeg en læsevejledning til, hvordan jeg grafisk anvender kortene i analysen.

4.2.6.1 Definition af aktører
Dette afsnit præsenterer og definerer analysemodellens aktører efter en indledende præsentation af afhandlingens kortanalysetilgang. I AFSNIT 4.2.6.1.1 præsenteres de humane aktører, mens de non-humane præsenteres og defineres i AFSNIT 4.2.6.1.2.


Inden aktørerne defineres, skal det understreges, at ikke alle aktører er entydigt definierbare. Fx er adskillelsen af stof og indhold, som Schnack påpeger, ”... ikke helt let”, for ”... indholdskategorien er nok det vanskeligste at få styr på” (Schnack, 2000, p. 24), og den problemstilling har jeg ingen intention om at løse her. Jeg skelner mellem stof og indhold, men vidende om, at det ikke altid er ‘helt let’.

Udgangspunktet for analysemodellen er, at der i en undervisningssituation er en række betydningsfulde aktører, og som Clarke skelner jeg mellem humane og non-humane aktører (2003), jf. KORT 1:
KORT 1. Aktører i scenariedidaktisk undervisning 1

4.2.6.1.1 De humane aktører

I dette afsnit præsenteres de humane aktører.

Læreren er som den professionelt ansvarlige udgangspunkt for analysen, jf. afhandlingens fokus på lærerens scenariokompetence. Jeg centrerer ikke læreren, som Clarke anfører “... center on one element” (2005, p. 102), men fremhæver aktøren med fed.

Elever: I en almindelig undervisningssituation er der som regel flere elever. Derfor illustreres elever som to forskellige aktører.

4.2.6.1.2 De non-humane aktører

I dette afsnit præsenteres og defineres de non-humane aktører.

Fag er undervisningsfaget i skolen, som er en rekontekstualiseret og kompleksitetsreduceret sammensætning af domæner uden for skolen, jf. AFSNIT 4.2.1 om faglighed, og på den måde peger domænemodellen (AFSNIT 3.4.2) ind i afhandlingens situationelle kort. Som anført tager jeg udgangspunkt i den faglighedsforståelse, Bundsgaard i dialog med mig har beskrevet gennem fem dimensioner af faglighed (AFSNIT 4.2.1) (Bundsgaard & Fougt, forthcoming):
1. Viden, begreber, procedurer og artefakter
2. Systematiske tilgange: Metode
3. En social konstellation: Rolle, position, kommunikationsformer og storylines
4. En interesse: Værdier, interesse og motiver
5. Et perspektiv: Ontologi og epistemologi.

Af visuelle grunde skelner jeg mellem tre niveauer i modellen, idet jeg har samlet 3-5 (social konstellation, interesse og perspektiv i analysemodellen), om end jeg analytisk vil behandle alle fem dimensioner, hvor det er relevant:

1. Viden, begreber, procedurer og artefakter
2. Systematiske tilgange

Under fag står *it* med småt, og det skyldes ph.d.-projektets fokus på *it* i faget, dvs. behovet for at opfatte *it* som en dimension i faget, jf. AFSNIT 4.2.2. Faget består af en række dimensioner, hvor *it* blot er en af mange, men pga. dette projekts specifikke fokus er *it* fremhævet. Med betegnelsen *it* peges her således på forskellige måder, hvorpå *it* fagdidaktisk reflekteret kan integreres i fag, her i dansk. *It* har samtidig en række symbolske medbetydninger (jf. Clarke, 2005), fx det politiske syn på *it* som en løftestang til bedre undervisning og det forskningsmæssige som mere tidssvarende undervisning, jf. Clarkes betoning af det diskursive (2009, jf. AFSNIT 4.2.4).

*Teknologi* anvendes som betegnelse i analysen, når *it* træder frem som aktør og gør opmærksom på sig selv, når det tekniske bliver et emne at forholde sig til, når det er særligt i fokus, eller fordi lærerne italesætter det som noget uden for faget, jf. AFSNIT 4.2.2. På den måde skelner jeg i analysen mellem dimensionen *it* i faget med betegnelsen *it*, og informationsteknologien som aktør i situationen med betegnelsen *teknologi*. Jeg begrænser begrebet udelukkende til digitale teknologier, vel vidende, at fx en blyant også er en teknologi (Arstorp, 2015; Mishra & Koehler, 2006).

*Indhold* er det fokus eller perspektiv, lærer og elever arbejder med i undervisningen, fx kønsperspektiv, kommunikationskritik, personkarakteristik, genre, billedeanalyse, reklame, forfatterskab, litterær periode osv., jf. Bundsgaard i AFSNIT 4.2.3.3: "Indhold *er de generelle, abstrakte træk" (Bundsgaard, 2005, p. 89, hans fremhævning).
Stof er de opgaver og tekster, der behandles eller undervises i, dvs. den måde hvorpå det givne indhold behandles, jf. Bundsgaard i AFSNIT 4.2.3.3: "Stof er de konkrete ting, tanker, følelser, tekster, færdigheder osv. (ibid.).


Lærerens plan er lærerens plan for undervisningsforløbet som helhed. Lærerens plan er således en manifestation af hans/hendes forestillinger om forløbet. Planen kan justeres løbende i forhold til fremdrift og de konkrete elever.

Mål er de konkrete faglige mål for forløbet, læreren har opstillet. Qua ph.d.-projektets fokus på (simulerede) scenarier forventes disse mål at være kompetenceorienterede, men faglige mål kunne i andre forløb være fx basisfaglige med fokus på grammatik og ordklasser (jf. Bilag I-A-7: Case IL-2).

Produkt(er) er den eller de konkrete (it-)produkter, eleverne producerer i de konkrete undervisningsforløb, fx en photostory, en Prezi-præsentation, en kildekritisk analyse, et brev, reklame, podcast osv. (jf. beskrivelsen af scenariebaserede undervisningsforløb, som betoner produktmål, AFSNIT 3.4).


Denne aktør er således opstillet på baggrund af både empiri og teori.


Aktørerne er grupperet løst, dels i de humane lærer og elever, og i de øvrige non-humane. I kortet nedenfor er de humane aktører angivet med rød kant. Nogle non-humane aktører er tættere forbundne end andre, fx stof, indhold og læremidler, som også er nærmere beslægtet med fag. De angives med grøn kant. Lærerens plan og Mål er beslægtet og angives med blå kant, og endelig er produkt(er) fremhævet i en grå kasse grundet det scenariendidaktiske fokus. Endelig er teknologi, rum og kontekst angivet med sort kant. Farverne har ingen anden betydning end det, jf. KORT 2 nedenfor:
4.2.6.2 Relationer

I dette afsnit præsenteres den relationelt orienterede analysetilgang.

Som anført betoner Clarke relationerne mellem de forskellige aktører (2003, 2005), ligesom Bundsgaard kritiserer Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel for at neglere relationerne, hvilket min analyse af relationsmodellen også befæster, jf. AFSNIT 4.2.3.2. Nærværende afhandling fokuserer på læreren, og næste skridt i et kort over lærerens scenariekompetence er derfor at angive lærerens relation til de forskellige aktører.

Jeg markerer de forskellige typer relationer med forskellige farver, og farverne har ingen anden betydning end det. Lærerens direkte relationer markeres med rød streg, jf. KORT 3 nedenfor.
KORT 3. Læreren som den centrale aktør i scenariendidaktisk undervisning

Læreren står i forskellig relation til forskellige elever (Bundsgaard, 2005; 2013). Derudover skal læreren i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløbet forholde sig til fag herunder it, teknologi, fx i forhold til teknologinedbrud (Arstorp, 2015), til stof, indhold og læremiddel, til rum, produkt og mål i henhold til sin plan og den afsatte tid til forløbet.

Kompleksiteten for læreren i scenariendidaktisk undervisning bliver tydeligere i de følgende kort. Netop fordi læreren er den professionelle og ansvarlige, skal læreren, udover at forholde sig til de forskellige aktører, for det første også forholde sig til relationerne mellem aktørerne, dvs. til forholdet mellem fag, teknologi, indhold, stof, læremiddel, rum, produkt og mål – en løbende overvågning af, om der er overensstemmelse mellem mål for forløbet, lærerens plan og de andre aktører. Disse benævnes som anført relationsrelationer, jf. AFSNIT 4.2.

Læreren skal altså i planlægningen, gennemførslen og evalueringen løbende forholde sig refleksivt til, hvordan de konkrete mål for det pågældende scenariobaserede undervisningsforløb lever op til Fælles Mål for faget, og herunder skal læreren forholde sig til, hvordan teknologi, stof, læremiddel og produkt står i relation til hinanden i forhold til fag, plan og mål. Fx skal læreren forholde sig til, hvordan og med hvilken teknologi, målet bedst nås (fagdidaktisk reflekteret integration af it), hvordan stof formidles bedst i denne

KORT 4. Læreren blik på forholdet mellem de non-humane aktører

---

På samme måde står eleverne i relation til de forskellige aktører, selvfølgelig især til læreren, men også – mere eller mindre bevidst – til fag herunder it, teknologi, stof, indhold, læremidler, rum, produkt og mål og lærerens plan, markeret med blå linjer. Ved eleverne fx, hvorfor de er i gang med at læse en given opgave i relation til produkt og mål? Derudover viser empirien, at nogle elever forbinder forskellige rum med noget forskelligt (fx I-A-2: Case DS-1). Det er væsentligt at understrege, at der netop er tale om forskellige elever, som står i forskellige relationer til de forskellige aktører, herunder selvfølgelig også hinanden. Fx vil elevsammensætningen i en gruppe have betydning, jf. KORT 5:

KORT 5. Elevernes relationer til aktører i undervisning

Endelig skal læreren kunne overskue og forholde sig til de forskellige elevers relationer til de forskellige aktører, herunder også elevernes relationer til hinanden, markeret med lilla, stiplet linje. Lilla stiplet linje angiver altså lærerens humane relationsrelationer. Læreren skal altså både forholde sig til de enkelte elever, men især også til de enkelte elevers indbyrdes relationer, ligesom læreren skal have et fagligt blik på de forskellige elevers relationer til fag herunder it, teknologi, indhold, stof, læremiddel, lærerens plan, rum, produkt og mål. Elevrelationen har betydning, fx for gruppessammensætningen, på samme måde som elevernes relation til faget kan have det (fx elevernes faglige niveau). Læreren har ligeledes brug for et blik på, hvordan de forskellige elever står i relation til teknologien. Fx vil nogle elever kunne fungere som ressourcer i forhold til at præsentere, hvordan en given teknologi virker, jf. KORT 6 nedenfor:
KORT 6. Lærerens scenariekompetence i undervisningsforløb

KORT 6 over lærerens scenariekompetence ville kunne anvendes som analysemodel af undervisning generelt, som jo i sig selv er en 'kompleks praksis i en kompliceret situation' (Bundsgaard, 2013). Men i forhold til scenariebaserede undervisningsforløb stiger kompleksiteten yderligere, da de er kendtegnet ved også at indeholde et scenarieniveau.

4.2.6.3 Scenarieniveauet
I dette afsnit præsenteres scenarieniveauet i analysemodellen.

Som anført i AFSNIT 3.4.3, med MODEL 8 er scenariebaserede undervisningsforløb kendtegnet ved en fordobling mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, og dermed er der også tale om en fordobling af de forskellige aktører.

De forskellige aktører er for de flestes vedkommende også aktuelle i de domæner, den scenariebaserede undervisning er rettet mod: Fx anvender journalister domænespecifikke teknologier i deres praksis, som typisk er mere integreret i faget end it og teknologier er i skolen, og som de er afhængige af – fx Escenic, som er en software, der anvendes til at publicere webaviser. Endvidere foregår trykning af avisen typisk ikke samme sted som skrivning og produktion, ligesom hele produktionsapparatet omkring en avis typisk er funderet i digitale teknologier, hvor det fx er nødvendigt med online kommunikation med trykkeriet. Journalister formidler et indhold via noget stof, som de vinkler på bestemte måder: Fx kan det samme

I scenariebaserede undervisningsforløb fordobles de humane aktører, lærer og elever, som i roller kan agere på scenarieniveauet, læreren fx som ansvarshavende redaktør og eleverne som journalister (jf. Fougt, 2009). Jeg skelner således mellem elev som en identitet (identiteten som lærende) og lærer (som er identiteten som arbejder), og roller på scenarieniveau.

Den analytiske og didaktiske pointe her er, at læreren (undervisningsniveau) skal forholde sig både til elever (undervisningsniveau) og deres relationer til øvrige aktører (undervisningsniveau), men også til roller (scenarieniveau) og rollernes relationer til øvrige aktører (relationsrelationer på scenarieniveau), herunder også til relationer mellem de to niveauer, fx sig selv som chefredaktør på scenarieniveau (som vil have avisen færdig) og som lærer på undervisningsniveau (som desuden har specifikke læringsmål for øje).

Fordoblingen gælder også de fleste non-humane aktører: Fag i skolen er som nævnt kompleksitetsreducerede versioner af forskellige fag i forskellige domæner uden for skolen, fx journalistik og litteraturvidenskab. Fag er således også en aktør på scenarieniveau, men igen er der den immanente forskel, at fag i skolen har læring for øje, mens fag (professioner) uden for skolen typisk har anvendelse eller produktion for øje.

Især i scenariebaserede undervisningsforløb, som også sigter mod at inddrage verden uden for skolen, må læreren også være sig bevidst om graden af sin indsigt i de forskellige subdomæner uden for skolen (videnskab, profession, samfund og hverdag) og søge faglig støtte eller inspiration, når det er relevant. Det kan fx forventes, at en dansklærer har indsigt i den kompleksitetsreducerede version af journalistik, som praktiseres i dansk i skolen, men det kan ikke forventes, at læreren har indsigt i professionsdomænet.

I forhold til it i skolen vil man typisk anvende mindre specifikke programmer til fx avisproduktion (fx Word eller Publisher) – eller med funktionelle læremidler som Redaktionen, der netop er nært inspireret af rigtig avisproduktion, og som leder eleverne igennem en faseopdelt fra tanke til tryk – men som stadig er et læremiddel med læring som mål. Her må læreren forholde sig til relationerne og relationsrelationerne elev-

Der indgår typisk ikke læremidler på scenarieniveau, og læringsmål er ikke en aktør her, for som anført arbejder fx journalisten ikke for at lære. Scenarieniveaumet har produktet som mål, så der er tale om en sammensmeltning af produkt og mål på scenarieniveau. Planen fordobles også, da læreren på undervisningsniveau har en plan med læringsmål, mens det på scenarieniveau typisk vil være produktorienteret. Der sker også en fordobling af rum, da klassekølet (rum på undervisningsniveau) fx skal fungere som redaktionslokal (rum på scenarieniveau), og læreren (og elever) må forholde sig til begge dele: Elevene forbinder som udgangspunkt og primært klassekølet med undervisning og skole, men det kan omdannes i retning af forestillinger om et redaktionslokal og med bevidsthed om, at journalister er opsøgende uden for redaktionen (jf. Fougt, 2009), ligesom læreren må forholde sig til, om et givet indhold kan realiseres bedre med et andet stof i et givet rum.


---

56 Journalister er selvfølgelig også på kurser og efteruddannelse, men i det daglige er deres mål produkt, ikke læring.
eleverne i journalist-rollen vil måske forholde sig til et S3 i form af læreren i redaktør-rollen, men med Bernsteins logik er scenarieniveauet netop underlagt undervisningsniveauet og dermed dets S3’ere?

Dermed er jeg fremme ved at kunne præsentere afhandlingens analysemodel.

4.2.7 Analysemodel

I dette afsnit præsenteres afhandlingens analysemodel. I AFSNIT 4.2.7.1 angives en læsevejledning til analyserne.

Analysemoden skelner mellem tre ‘niveauer’: Undervisningens rum, scenarieniveau og kontekst.

Scenariet ligger både i og uden for undervisningen. Der laves et scenario inden for undervisningens rum, som peger ud i virkeligheden, og undervisningen er inden for skolen en kompleksitetsreduceret version af noget udenfor. Undervisningen vender sig mod det udenfor hele tiden. Men scenarieniveauet er som anført altid underlagt undervisningsniveauet og den pædagogiske diskurs (Bernstein, 2000). Derfor afbilleder jeg som anført i AFSNIT 3.4.3 scenarieniveauet uden om undervisningens rum. Endvidere er relationer og relationsrelationer mellem undervisningsniveau og scenarieniveau underforstået, igen for at holde modellen på et grafisk overskueligt niveau. Fx skal læreren selvfølgelig forholde sig til sin rolle på scenarieniveau, til elevernes rolle (og til relationerne mellem elever og roller) osv., ligesom læreren principielt set skal forholde sig til alle relationer og relationsrelationer på scenarieniveau og mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, jf. MODEL 17 nedenfor.


MODEL 17. Analysemodel til lærerens scenariekompetence i scenariebaserede undervisningsforløb


4.2.7.1 Læsevejledning til analyser
Dette afsnit præsenterer en læsevejledning til analysemødellen.


Bevidstheden hos læreren om adskillelsen af niveauer, dvs. undervisningens niveau, scenarieniveau og kontekst visualiseres dels med nedtoning af stregerne (grålige nuancer – jo svagere grå desto større sammenhæng), dels med stregetypen, hvor jeg anvender fire typer streger:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hel streg</th>
<th>Markerer adskillelse af niveauer, fx i en undervisningssituation, hvor læreren ikke har blik for scenarieniveauet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lille stiplet</td>
<td>Streg markerer, at der i lav grad er blik for scenarieniveauet</td>
</tr>
<tr>
<td>Middel stiplet</td>
<td>Streg markerer, at der i middel grad er blik for scenarieniveauet</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Stort stiplet streg markerer, at der i høj grad er blik for scenarieniveauet. Det er således nødvendigt at iagttage, at stiplet linje i forhold til adskillelsen af scenarier betyder større opmærksom på eller større sammenhæng med, mens stiplede linjer mellem aktører angiver lærerens relationsrelationer (lærerens relation til fx elevernes relationer).

De forskellige dimensioner af faglighed markeres ved at fremhæve eller nedtone tallene ud for fag.

4.3 Opsamling

I dette delafsnit samles op på opstillingen af afhandlingens analysetilgang.

Efter en redefinition af begrebet lærerens scenariekompetence som et afhængighedsforhold mellem en kognitiv og eksekutiv del og udmøntende sig i en procesmodel herover har dette hovedafsnit udfoldet afhandlingens situationelle analysemodell inspireret af didaktiske relationsmodeller og en teoridreven og en empirisk tilgang. Procesmodellen er en visualisering af definitionen af lærerens scenariekompetence og anvendes ikke analytisk, om end jeg i analyserne forholder mig til selve definitionen, mens situationsmodellen udgør afhandlingens analysemodell.


Undervejs har jeg præciseret to centrale begreber for afhandlingen, som analytisk viste sig nødvendige at operationalisere: Faglighed, som jeg med Bundsgaard i dialog med mig udlægger i en bred forståelse, indeholdende fem dimensioner. It, hvor jeg skelner mellem it i den brede betydning, fagdidaktisk reflekeret integration af it og teknologi.

Bundsgaard anfører, at ”... En model skal måles på, hvor god den er til at få øje på de centrale faktorer, og hvor god den er til at nuancere og skabe grundlag for hensigtsmæssige handlinger” (Bundsgaard, 2013b, p. 24).

Med den opstillede analysemodell argumenterer jeg således for, at lærerens scenariekompetence kan identificeres gennem analyser af lærerens relations- og relationsrelationskompetence mellem de ’relevante
aktører’, jeg har opstillet i en dialog mellem teori, empiri og analyser på undervisningsniveau og på scenarieniveau: Lærer/rolle, elever/roller, fag herunder it, teknologi, stof, indhold, læremidler, plan, rum, mål og produkt i forhold til den opstillede, cirkulære definition. Denne analysemodel udgør afhandlingens bidrag til en deskriptiv analysemodel over lærerens scenariekompetence og adresserer dermed den del af forskningsspørgsmålet, der vedrører identifikation af lærerens scenariekompetence.

Modellen illustrerer den kompleksitet, der er forbundet med at planlægge, gennemføre og evaluere (scenariebaserede) undervisningsforløb. Modellen er dermed også umiddelbart mindre overskuelig, netop fordi scenariedidaktisk undervisning foregår både på undervisningsniveau og scenarieniveau. For reelt at kunne analysere lærerens scenariekompetence må kortet nødvendigvis medtænke de faktorer, der kan spille ind. Og dermed bliver kortet også komplekst. Det er netop et mål med afhandlingen at forstå kompleksiteten. Samtidig er kompleksiteten visuelt reduceret i analysemodellen, da fx lærerens relation til aktører på scenarieniveau ikke er indtegnet, ligesom lærerens relation til øvrige aktørers relationer mellem undervisningsniveau og scenarieniveau heller ikke er indtegnet – endsige scenarieniveaus aktørers indbyrdes relationer.
5 Analyser: Lærernes scenarikompetence

I dette hovedafsnit karakteriseres lærerens scenarikompetence. I AFSNIT 5.1 sættes primærlæreres kvalitativt analyserede syn på og brug af it i og omkring undervisning kvantitativt i perspektiv med Gentofte-Rudersdal-undersøgelsen. I AFSNIT 5.2 præsenteres en empirisk karakteristik af primærlærerne før interventionen, mens repræsentativt udvalgte caseanalyser præsenteres i AFSNIT 5.3. I AFSNIT 5.4 sammenfattes analyserne, og der kaster et kritisk genblik på analysemodellen.

Hovedafsnit 5 adresseser derved den del af forskningsspørgsmålet, der vedrører karakteristik af lærerens scenarikompetence, herunder den udfoldede og mindre udfoldede scenarikompetence og typer af scenarier.

5.1 Det statistiske materiale: Generel karakteristik af lærerne og it

I dette delafsnit præsenteres afhandlingens statistiske, kvantitative materiale, som tegner en generel karakteristik af de to involverede kommuners læreres syn på og brug af it og deres undervisning. I AFSNIT 5.1.1 redegøres for den statistiske databehandling, mens resultaterne præsenteres i AFSNIT 5.1.2.

5.1.1 Statistisk databehandling

Dette afsnit redegør for den statistiske databehandling, der danner grundlag for de statistiske analyser. I AFSNIT 5.1.1.1 udlægges betydningen af signifikans, og i AFSNIT 5.1.1.2 udlægges regressionsanalyser.

Det statistiske materiale inddrages for at tegne en generel karakteristik af lærernes syn på og brug af it i undervisningen. Den anvendes til at sætte primærlærernes kvalitativt iagttagede syn på og brug af it før og under interventionen i perspektiv i AFSNIT 5.2. Her anvender jeg udelukkende data fra 2014-undersøgelsen. Karakteristikken er resultatet af regressionsanalyser på baggrund af signifikans. Som anført i AFSNIT 1.4 bryder jeg her kortvarigt logikken i afhandlingen ved at præsentere den statistiske analysemetode i sammenhæng med resultaterne og ikke under opstillingen af afhandlingens analyseapparat i AFSNIT 4. Det skyldes den nedtonede rolle, det statistiske har i afhandlingen, hvorfra det synes logisk at præsentere analysemetode i sammenhæng med resultater.

5.1.1.1 Signifikans
I dette afsnit udlægges begrebet signifikans.

Det er normal praksis i kvantitative undersøgelser at rangordne datamateriale, og denne rangorden viser ligheder og forskelle i datamaterialet. Denne variation kalder statistikken for varians. Inden for statistisk regression betegner begrebet signifikans, at forskellen/ligheden ikke er tilfældig, og det aflæses i den såkaldte p-værdi (p=probability). Kun med p-værdi under 0,05 tales om statistisk signifikans, hvilket vil sige, at sandsynligheden for, at et resultat beror på en tilfældighed, er under 5% (Kreiner, 2007).

5.1.1.2 Regressionsanalyser
I dette afsnit udlægges den statistiske analysemetode, regressionsanalyse.

Regressionsanalyse undersøger sammenhænge mellem en afhængig og uafhængige variabler, hvorved man forsøger at opstille en statistisk model for disse variabler ved at undersøge den statistiske sikkerhed for deres sammenhæng (Kreiner, 2007). Regressionsanalysens fordel er, at den kan håndtere flere variabler på samme tid, i modsætning til fx korrelationsanalyser, som typisk forholder sig til to variabler. Når regressionsanalysens endelige model er fastlagt, kan modellen for det første bruges til at belyse sammenhænge og deres dybereliggende faktorer, og for det andet kan man statistisk forudsige værdien for den afhængige variabel: fx vil en mandlig lærer med 15 års erfaring med linjefag i dansk, og som underviser i udskolingen forventeligt score X. Disse regressionsanalyser danner grundlag for den karakteristik af lærernes syn på og brug af it i og omkring undervisning, som præsenteres i AFSNIT 5.1.2

Regressionsanalyserne er lavet i to omgange. Først gennem marginale regressionsanalyser, dvs. en sammenstilling af to variabler. På baggrund af marginale regressionsanalyser er alle marginalt signifikante sammenhænge inden for en skala analyseret gennem simultane regressionsanalyser, dvs. en sammenstilling af flere variabler. Her er ikke-signifikante hovedvirkninger sorteret fra en ad gangen, startende med den med størst p-værdi, indtil der kun resterer signifikante hovedvirkninger. Herefter er de signifikante hovedvirkninger korrelationstestet (test for, om spørgsmålene overlapper hinanden), ligesom de er kontrolleret for vekselvirkninger. Afslutningsvis er alle ikke-signifikante hovedvirkninger dobbelttjekket enkeltvis, og analyserne er tjekket for udsving forårsaget af minoriteter (fx kan det iagtages, at en lille population (fx 0,1%) giver et signifikant udsving, og de sorteres fra). På den baggrund

59 Forklarende og forklarede variabler. Den afhængige variabel er den variabel, jeg forklarer ud fra de andre variabler (jeg forklarer fx it-brug ud fra køn, anciennitet og fag).
opstilles en model for den enkelte skala. 3. ordens vekselvirkninger er ikke behandlet. Modellerne indikerer således et generelt statistisk billede af, hvilke faktorer der påvirker den enkelte skala mest.

Det skal bemærkes, at en række af de undersøgte faktorer lettere kan påvirkes end andre. Det er fx nemt at sende læreren på kurser, mens fx køn og anciennitet ikke kan ændres. Kausale slutninger herimellem må tage forbehold for bivariate analyser, dvs. at en given kausalitet mellem fx køn og kurser (fx at mænd tager færre kurser end kvinder) ikke påvirker hinanden begge veje (manden bliver ikke en kvinde af at tvinges på flere kurser).

5.1.2 Gentoft-Rudersdal-undersøgelsen, 2014

I dette afsnit præsenteres en karakteristik af lærernes syn på og brug af it i undervisningen, baseret på Gentoft-Rudersdal-undersøgelsen 2014. For detaljerede oplysninger henvises til Bilag II-2.

Tid med it i undervisningen fremstår som undersøgelsens mest dominerende faktor. Jo mere tid lærerne anvender it i undervisningen, desto højere scorer, men effekten er tydeligst for de lærere, der anvender it 40-80% af undervisningstiden (det er en lille gruppe lærere (2,7%), der anvender it mere end 80% af undervisningstiden). Lærerne udtrykker, at jo mere de anvender it i undervisningen, desto mere positivt syn har de på det, desto mere kvalificerede føler de sig, og desto mere opdateret føler de sig fagdidaktisk.

Undersøgelsen viser også, at lærerne anvender it i undervisningen i begrænset omfang, hvilket befæster andre undersøgelser (Lund & Almås, 2003; Christiansen & Gynther, 2011; Bundsgaard et al., 2014): 21% af lærerne anvender it mere end halvdelen af tiden. Lærerne anvender generelt it meget i forberedelsen (64% af lærerne anvender it mere end halvdelen af tiden).

Køn har gennemgående signifikant betydning, men billedet er ikke entydigt. Mænd udtrykker i gennemsnit at anvende it signifikant mere end kvinder, både privat og i undervisningen, ligesom de føler sig signifikant mere kompetente og opdateret fagligt og didaktisk og har anvendt it privat længere tid end kvinder. Dette skal dog bl.a. sammenholdes med afdeling:60 Lærere i indskolingen anvender i gennemsnit it mindre end lærerne i udskolingen, og der er signifikant flere kvinder i indskolingen. Kvinders scorer i de forskellige skalaer stiger i gennemsnit mere end mænds fra indskoling over mellemtrin til udskoling. Kvinderne i indskolingen udtrykker altså at anvende it mindst, mens forskellen mellem mænd og kvinder næsten er

60 Indskoling = 0.-3.; mellemtrin = 4-6.; udskoling = 7.10.kl.
udjævnet i udskolingen, hvor den ikke er signifikant forskellig. Gennemsnitligt føler lærerne i udskolingen sig signifikant mere kompetente til at integrere it i undervisningen end lærerne i indskolingen, de oplever i højere grad at have et opdateret fagsyn og ved i højere grad, hvor de skal lede efter nye it-baserede undervisningsmuligheder, ligesom de bruger mere tid med it i forberedelsen og i undervisningen.

Kønsforskellen skal også sammenholdes med fag: Der er tydelige mande- og kvindefag i skolen. Signifikant flere kvinder identificerer sig med dansk og fremmedsprog\textsuperscript{61}, mens mænd forholdsvis mere identificerer sig med matematik, naturfag og humanistiske fag\textsuperscript{62}, og generelt scorer matematiklærere højere end andre fag(grupper). Dette resultat befaæstes af ICILS-undersøgelsens lærerdel (Bundsgaard et al., 2014, p. 155), mens dens elevdel viser, at eleverne oplever it anvendt oftest i dansk (ibid., p. 93). PISA-undersøgelsen (som udelukkende har et elevperspektiv) viser samme resultat: Eleverne opfatter, at it anvendes oftest i dansk (Mejding, 2011). Det er en iøjnefaldende forskel, som dels kan hænge sammen med forskellen i responderter (lærere/elever), dels at ICILS udføres på et bestemt klassetrin og dets lærere (8.kl.), mens PISA udføres blandt 15-årige (som typisk går i 8.-9.kl.).

Fagene er til dels grupperet efter afdeling. Dansk dominerer i indskolingen,\textsuperscript{63} mens fremmedsprog, naturfag og humanistiske fag fylder mere i udskolingen. Undersøgelsen viser dermed, at fag og især afdeling har større indvirkning end køn på lærerens it-kompetencer og anvendelse.

Undersøgelsen afviser, at anciennitet har betydning. Undersøgelsen viser en jævn fordeling mellem de forskellige anciennitetsgruppers brug af it. Dette befaæstes i ICILS 2013-undersøgelsen (Bundsgaard et al., 2014, p. 192)\textsuperscript{64}. De mindst erfarne (unge) lærere anvender ikke it mere end mere erfarne kolleger, og det har ikke været muligt at identificere forskellige mønstre i de forskellige anciennitetsgruppers brug af it, fx at erfarne lærere kun bruger Office, mens mindre erfarne bruger multimedieprogrammer eller lignende. Men jo højere anciennitet, desto mindre tid anvendes med it i forberedelsen. Undersøgelsen afdækker ikke, om fx erfarne lærere anvender it mindre i forberedelsen, fordi de med erfaring er nået frem til, at det er nemmere uden it, eller om det er fordi, de ganske enkelt gør det mindre.

\textsuperscript{61} Engelsk, tysk, fransk.  
\textsuperscript{62} Kristendom, samfundsfag og historie.  
\textsuperscript{63} Lærerne har typisk 10-12 dansktimer om ugen i en klasse i indskolingen, men fx kun 5-6 matematiktimer.  
\textsuperscript{64} ICILS opdeler efter lærernes alder, ikke anciennitet, hvorved der kan være mindre forskelle. Fx er læreren i Case KR-4 er nyuddannede meritlærer ved interventionens start, men er anslået omkring 40. Hun vil altså tilhøre forskellige grupper, alt afhængig af alder eller anciennitet.
Derudover viser undersøgelsen, at samarbejde marginalt har positiv betydning for lærernes scorer, men der iagttages et begrænset samarbejde mellem lærerne om it i undervisningen. Lærerne i indskoleningsamarbejder mere end lærerne i udskoleningsamarbejder, og dansklærere samarbejder mere end matematiklærere.


Dette befaest igen indtrykket af en overvejende basal brug.

Undersøgelsen tegner en karakteristik af undervisning generelt i skolen domineret af traditionel klasseundervisning: Ca. 75% af lærerne olyser, at de ikke laver faglige oplæg for eleverne, hverken med eller uden it, ca. 60% af lærerne differentierer ikke (giver individuel støtte til elever), og ca. 40% giver ikke feedback til eleverne eller anvender holddannelse. Derudover viser undersøgelsen, at en række elevaktiviteter, som forskere peger på er væsentlige for elevernes nutid og fremtid (Bundsgaard, 2006; Bundsgaard et al., 2011, 2012), er sjældne (80% eller flere af lærerne gør det sjældent): Åbne undersøgelser, refleksion over egen læring, kommunikation med eksperter uden for skolen mv. Af de undersøgte lærerpraksisser er “undersøgende læring” den mest udbredte praksis med it, men kun ca. 20% af lærerne anvender den. Over 60% af lærerne anvender slet ikke undersøgende læring. Dette resultat befaestes i ICILS 2013-undersøgelsen (Bundsgaard et al., 2014, p. 184).

Undersøgelsen indikerer, at lærernes brug af it privat har større betydning for brug af it i undervisningen end omvendt: Der er stærkt signifikant sammenhæng mellem især lærernes private brug af it og brug af it i undervisningen. Jo mere it lærerne selv bruger, desto mere anvender de det i undervisningen. Generelt oplever lærerne at have den nødvendige adgang til it hjemme og i forberedelsen, mens de udtrykker, at adgangen er mere problematisk i undervisningen. Den nødvendige adgang til it privat har tydeligere
signifikant sammenhæng end adgang på skolen. Den private brug af it’s betydning befæstes ligeledes af ICILS 2013-undersøgelsen (Bundsgaard et al., 2014, p. 152f).

Undersøgelsen viser, at jo bedre adgang til it, desto mere positivt et syn på it’s rolle i undervisningen har læreren, desto mere mener læreren at have lært, desto mere positivt ser læreren på samarbejde og på skolens opbakning – og/eller omvendt. Adgang til it påvirker ikke lærerens syn på egen kompetence, eller hvordan eller hvor ofte læreren inddrager it i den daglige undervisning.

Computere er den oftest anvendte hardware i undervisningen (40% af lærerne oplyser at anvende dem dagligt i undervisningen), efterfulgt af projektor (ca. 30% dagligt) og iwB (ca. 25% dagligt). Tablets oplyses anvendt dagligt af ca. 20% og mobiltelefoner/smartphones dagligt af ca. 15%. Nettet anvendes dagligt i undervisningen af halvdelen af lærerne. Undersøgelsen viser også, at it oftere bruges i korte projekter (inden for en uge) frem for lange (mere end en uge). Dette resultat befæstes også i ICILS 2013-undersøgelsen (Bundsgaard et al., 2014, p. 177-181).

Samtidig ser lærerne it give en række nye muligheder i undervisningen, som de i større eller mindre grad tager til sig, ligesom it medfører et øget behov for tid til at løse tekniske problemer, og ca. 70% af lærerne opfatter i høj eller nogen grad it som en byrde.

Til sidst peger undersøgelsen på et udviklingspotentiale på de enkelte skoler med en tydelig, rammesættende ledelse, som melder klare forventninger ud til lærerne om et behov for øget teknisk støtte. Lærerne udtrykker manglende fælles forventninger på den enkelte skole om elevers læring af it, ligesom der iagttages et udviklingspotentiale især i forhold til it-didaktik, hvor næsten halvdelen af lærerne kun i nogen grad føler sig opdateret. Undersøgelsen synes at pege på en usikkerhed om, hvad it-fagdidaktik er.

Opsummerende befæster undersøgelsen på en lang række områder således nationale og internationale undersøgelser. Lærerne anvender it overvejende basalt og traditionelt. Afdeling og fag har større betydning end køn, og lærernes private brug synes at have størst positiv indflydelse på brug i undervisningen. Lærerne ser muligheder i it, men forbinder også it med tekniske problemer.
5.2 Generel karakteristik af primærlærerne før interventionen

I dette delafsnit præsenteres en karakteristik af primærlærerne på tværs af de 17 lærere før interventionen baseret på de indledende lærerinterview, iagttagelser i undervisning og på fagteammøder (AFSNIT5.2.1-5.2.11). I AFSNIT 5.2.12 samles op på den kvalitative karakteristik, som sammenholdes med den kvantitative.

Det indledende lærerinterview belyser lærernes syn på at være lærer, deres opfattelse af det faglige miljø på skolen, af danskfaglighed og danskfaglig it, deres brug af it arbejdsmæssigt, synet på kravet om at integriere it i undervisningen, deres opfattelse af sig selv som it-brugere i skolen og privat, jf. interviewguide i Bilag I-C-2. Der tages udgangspunkt i, hvad læreren har sagt, og så vidt det er muligt eller relevant i måden, det siges på (fx betoninger). Interviewet var uforberedt for lærerne, om end lærerne på forhånd havde fået at vide, at de skulle interviewes om de ovenfor nævnte emner. Læreren har altså haft forholdsvis kort tid til at reflektere over de præcise spørgsmål, og derfor må det billede, lærerne giver, tages som en umiddelbar indikation. Fx antages det, at alle lærere anvender netbank, selvom kun to lærere nævner det under deres private it-brug.

Iagttagelser 1-2 lektioner hos alle 17 primærlærere før interventionen giver et signalement af deres undervisning. Signalementet er udelukkende baseret på feltnoter, som efterfølgende er analyseret. Disse feltnoter er præget af Interventionens logik, jf. AFSNIT 3. Det samme gælder iagttagelser på fagteammøder på skole 1 og 3.

5.2.1 Profil

I dette afsnit præsenteres primærlærernes profil.

De 17 primærlærere har fra 0-37 års erfaring som lærere med 9,9 år som gennemsnit. Der er umiddelbart flest ‘yngre’ lærere (otte har 0-6 års anciennitet, seks har 7-13 år, mens de sidste tre har 17+). Jeg kender ikke lærernes alder, men de er anslået fra 25-60 år. Som anført ovenfor adskiller primærlærerne sig ikke fra den generelle lærergruppe i de to kommuner, hvad angår køn, kommune og anciennitet. Fire af lærerne er mænd, de øvrige 13 er kvinder. 13 af lærerne er linjefagsuddannet i dansk, heraf tre som meritlærere, og dertil kommer fire lærere, som ikke er linjefagsuddannet i dansk. To af de ikke-linjefagsuddannede har et kursus i udskolingsdansk, en tredje er uddannet faglig vejleder, mens den sidste er speciallæreruddannet.
5.2.2 Synet på at være lærer

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes syn på at være lærere.


5.2.3 Synet på deltagelsen i projektet

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes syn på at deltage i interventionsprojektet.

Alle deltagende primærlærere udtrykker ligeledes en positiv indstilling til at deltage i interventionsforskningsprojektet. Lærernes svar kan udlægges i et spænd mellem at blive udfordret og prøve noget nyt og at tænke over og at blive klogere på i undervisningen. Matilde udlægger det som ”en åben gave” (Bilag I-A-3: Case FI-1), mens Maria regner med ’inspiration til kreative idéer’ og undersøge, om it kan være med til at fremme læring. (Bilag I-A-10: Case EA-3). Henrik udlægger det, at han kan prøve noget ud over det, han gør i hverdagen, og som ellers er svært at finde tid til (Bilag I-A-16: Case LB-4).

5.2.4 Opfattelsen af kolleger og det faglige miljø

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes syn på kolleger og det faglige miljø.

Kolleger og det faglige miljø på skolen beskriver primærlærerne blandet. 10 lærere udtrykker et negativt syn på samarbejdet i form af manglende vilje til eller udbytte af samarbejde, mens de øvrige syn er overvejende positive, samtidig med, at de efterlyser mere tid til samarbejdet.

Skole 3 skiller sig ud her med lærere, der ser positivt på det kollegiale samarbejde. Bente beskriver fx fagudvalgsmøderne som gode, og hun synes, de er gode til at vidende (Bilag I-A-13: Case RT-3). Enkelte
lærere fra andre skoler er ligeledes positive, fx Søren (Bilag I-A-17: Case OE-4): “Der er god sparring, de er åbne og hjælpsomme, og giver mange idéer og deler meget materiale”.

Andre lærerne er mindre positive: Mette betegner det faglige miljø på skolen som ”Meget konservativt og meget gammeldags ... Her er disciplin og ro, det er ret oldschool, og grundlæggende er der respekt for mennesket bag læreren – men vi samarbejder ikke” (Bilag I-A-6: Case HR-2). Bo beskriver miljøet som ambitiøst, konservativt og egoistisk: ”Man skal kæmpe for at samarbejde” (Bilag I-A-1: Case BO-1).

I forhold til det faglige miljø har jeg iagttaget fagteammøder på to af de involverede skoler. På skole 3 er mødet struktureret med dagsorden, som mødelederen sørger for, at de kommer omkring. Fagteamet giver indtryk af at være meget båret af mødelederen (en af primærlærerne), som tager ansvar og præsenterer nye idéer mv., mens de øvrige lærere ikke byder meget ind. Det er kun mødelæreren, som har forberedt en egentlig præsentation af et danskfagligt forløb, mens de øvrige lærere bare fortæller, tilsyneladende uforberedt. Derved er det svært at vurdere brugbarheden og metoderne, mens mødeleder konkret fortæller og viser, hvordan hun gjorde, jf. Bilag I-C-4.

På skole 1 udviklede fagteamet sig fra ”het spids stemning” til en ”let, hidsig diskussion ... tendenderende skænderi” (Bilag I-C-3) om, hvordan et kommende læsebånd med 20 minutters daglig læsning skulle organiseres. Mødelederen har angivet en dagsorden, fx indkøb af digitale læremidler. Det er mit indtryk på mødet, at diskussionen af dette er en pseudodiskussion, fordi mødelederen angiver, at kommunen tilsyneladende har bestemt, hvilke der skal købes. Derudover diskuterer de manglende it-udstyr.

På skole 2 udtrykker en af de fire lærere, at der er et fagteam i dansk, men at det ikke fungerer, mens de andre tre ikke kender til det og afviser, at det findes. På skole 4 findes fagteamet, men det fungerer tilsyneladende ikke. Mødelederen (en af primærlærerne) indkaller til møder, flytter dem og aflyser dem, og det er indtrykket, at ingen af lærerne efterlyser det.

65 Et aftalt fagteammøde blev aflyst og flyttet to gange af mødelederen, og efterfølgende vendte han ikke tilbage på henvendelser herom.
5.2.5 Opfattelsen af danskfaglighed

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes syn på danskfaglighed ud fra den opstillede terminologi i AFSNIT 4.2.1.

Lærernes opfattelse af danskfaglighed er svær at karakterisere ud fra den i afhandlingen anvendte faglighedsterminologi (AFSNIT 4.2.1), fordi lærerne svarer på spørgsmålet på mange forskellige måder (jeg spørger Hvordan forstår du danskfaglighed?), og fordi Bundsgaard og jeg ikke havde opstillet terminologien på daværende tidspunkt. Jeg tænkte altså ikke i den, da jeg formulerede spørgsmålene, ligesom jeg heller ikke spurgte uddybende hertil under interviewene. Samtidig er isolerede udsagn et smalt grundlag at karakterisere ud fra, hvorfor nedenstående kun kan opfattes som tendens udtrykt i et interview. Jeg vender tilbage til faglighedspfattelsen under analysen af de indledende iagttagelser i AFSNIT 5.2.11 og i de kvalitative analyser af cases i AFSNIT 5.3.

Nogle lærere svarer konkret med ‘genrer, stave, læse, skrive’ (altså 1. dimension, stof (artefakter) og procedurer), nogle er mere ukonkrete “Have øje for at faget dansk har særlige områder”, mens andre svarer mere abstrakt med dannelse. De fleste lærere (11 af 17) italesætter danskfaglighed omkring litteratur, sprog og/eller formidling, men med forholdsvis store forskelle på hvordan de udlægger det.

Litteratur er stof (dvs. 1. dimension), mens formidling er en kompetence, der principielt set kan omfatte alle fem dimensioner, afhængigt af lærerens vægtning. At skrive stil handler om procedurer (1. dimension), mens fx et elevforedrag kan omfatte flere dimensioner.


Et par lærere skiller sig ud herfra: Bente forklarer danskfaglighed som at kunne ”begå sig på dansk, mundtligt og skriftligt, så andre kan forstå dig”. Heri ligger kulturdelen, forklarer hun, dvs. ”kanon, genrer osv.” altså litteratur, dvs. igen et udgangspunkt i stof og procedurer, men også med blik for, at faget dækker

Det er bemærkelsesværdigt i dette projekts optik, at kun en lærer uopfordret nævner it-mæssige aspekter under sin opfattelse af danskfaglighed (Der spørges ”Hvordan forstår du danskfaglighed?”), hvorunder pågældende lærer nævner tekstbehandling og PowerPoint i forhold til formidling (Bilag I-A-17: Case OE-4).

5.2.6 Opfattelsen af it i danskfaget

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes syn på danskfaglig it.

Senere i interviewet spørges lærerne, hvad de opfatter som danskfaglig it. Lærernes svar kredser om tekstbehandling (9 lærere), formidling med PowerPoint og lign. (9 lærere), kildekritisk informationssøgning (8), layout (7) og så producere, fx film og efterfølgende redigering (6).


Det er bemærkelsesværdigt, at fire lærere på spørgsmålet om danskfaglig it nævner det interaktive whiteboard, som en del af primærlærerne har i klassen: Mette siger ”at få teksten op på tavlen, hvor vi kan markere med rød, tracke osv. og på den måde arbejde med litteraturen” (Bilag I-A-6: Case HR-2). Hun udtrykker altså, at det er litteraturarbejdet med it, der er danskfagligt. It kan altså hjælpe med at analysere tekster.

Fire lærere taler om netikette og ansigtsløs kommunikation, mens to lærere specifikt nævner det multimodale. To lærere nævner staveapps. Merete fortæller, at hun arbejder meget med Stavevejen.dk, som hun synes er smart til at gøre gammeldags grammatikundervisning smartere, så hun slipper for at rette (Bilag I-A-4: Case NN-1).
Lærernes syn på danskfaglig it er således domineret af funktionelle læremidler: tekstbehandling og layout, præsentation, søgning og at producere film, men svarene indikerer også en usikker forståelse af it-fagdidaktik. Måske bortset fra førstnævnte opfatter jeg, at disse aspekter også er relevante i andre fag og dermed ikke specifikt danskfaglige: Det er fx i høj grad relevant at undervise i kildekritisk søgning i historie og præsentation med PowerPoint i matematik, ligesom iwb ikke specifikt har noget med danskfaget at gøre.

5.2.7 Lærernes brug af it arbejdsmæssigt

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes brug af it arbejdsmæssigt.

Lærerne giver et blandet billede af, hvad de bruger it til arbejdsmæssigt, også fordi spørgsmålet forstås bredt, dækkende både hardware, software, portaler, træningsmateriale, kommunikation, produktion, præsentation, layout, søgning, tekster (i det brede tekstbegreb) osv.

Den største gruppe lærere (fem stk.) nævner, at de anvender hjemmesider i forberedelsen, ligesom fem lærere viser film. Fire lærere anvender it til præsentation/formidling, fire lærere nævner mails, og fire lærere nævner tekstbehandling. Tre lærere nævner at producere video, tre lærere nævner stavetræning.

To lærere anvender Facebook til at kommunikere lektier med eleverne. Lærerne nævner Clio Online, vildmeddansk.dk og dansk.gyldendal.dk som portaler. Generelt peger lærernes måde at italesætte deres it-brug arbejdsmæssigt på en fraværende terminologi.

Maria bruger det interaktive whiteboard på ”stadies 1” (dvs. som lærred). Hun fortæller, at hun ikke gider bruge tid på at sætte sig ind i de interaktive funktioner (Bilag I-A: Case EA-3). Dorte synes ikke, hun bruger nok it. Hun bruger selv meget it i forberedelsen, til at tjekke mails og til at kommunikere med forældre, men hun ”gør det ikke så meget i forskellige programmer” (Bilag I-A-14: Case IN-4).

5.2.8 Synet på kravet om mere it i undervisningen

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærlærernes syn på kravet om at inddrage it mere i undervisningen.

Lærerne er generelt positive over for kravet om at integrere it i undervisningen, men fire anfører, at de ikke er klædt godt nok på, ligesom seks lærere nævner, at udstyr og teknik er et problem. Endelig giver enkelte lærere udtryk for, at det er nemmere uden it, men størstedelen af lærerne er positive over for kravet.
Helle synes, det er et rimeligt krav, at lærerne skal inddrage it mere i undervisningen. Det er del af en samfundsudvikling, “og det handler om at give eleverne de bedste forudsætninger” (Bilag I-A-11: Case EH-3). Henrik udlægger det, at ”Vi skal have it, ellers klarer vi os ikke”, samtidig med at han understreger, at der er ”rigtig lang vej fra at have computere til at bruge dem til noget fornuftigt (Bilag I-A-16: Case LB-4). Kirsten føler sig ikke klædt nok på til opgaven og ved ikke, hvad hun skal nå (Bilag I-A-8: Case NP-2). Mette siger, at hun er ligeglad med kravet om at inddrage it i danskundervisningen, for det kræver tid og efteruddannelse, og ingen af de to faktorer ser hun fremtrædende på skolen (Bilag I-A-6: Case HR-2).

5.2.9 Privat brug af it

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærørlærernes brug af it privat.

Lærernes private brug af it er spredt. De tre områder, som flest lærere nævner, er Facebook, mails og søgning på nettet, alle med ni lærere, der nævner det. Fem lærere handler på nettet, fire nævner nyheder, fire ser video, to lytter til musik. Derudover nævnes følgende områder én gang: Krak, Skype, Word og ordbøger. Som anført var interviewet uforberedt, og derfor antages det, at billede kun er en umiddelbar indikation. Fx må det antages, at alle lærere anvender netbank, selvom kun to lærere nævner det specifikt på spørgsmålet om deres private it-brug, ligesom antageligvis alle lærere ordner skatteforhold via nettet.


5.2.10 Lærernes opfattelse af sig selv som it-brugere

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af primærørlærernes syn på sig selv som it-brugere.

Primærørlærerne opfatter sig selv fra ’ringe’ til ’avancerede’ it-brugere. En lærer beskriver sig selv som ringe, seks som ”ikke specielt kyndige og lignende, fem som ’almindelige’ og fem som dygtige og lignende.

To yngre lærere peger på den manglende it-inddragelse på uddannelsen (og den ene også på skolen/kommunen): Matilde udlægger det, at de som studerende på hendes læreruddannelse selv skulle betale for et it-kørekort, hvilket hun med en SU fravalgte, og hun føler sig ”overhovedet ikke rustet” (Bilag I-A-3: Case FI-1), mens Mette forklarer, at der på skolen eller i kommunen ikke bliver gjort noget for det – ”og slet ikke på seminariet” (Bilag I-A-6: Case HR-2).

5.2.11 Iagttagelser før interventionen

I dette afsnit præsenteres en samlet karakteristik af iagttagelser hos primærørlærerne før interventionen.


Meretes klasse arbejder med overgangen fra romantik til realisme og har læst Havfruens sang.

Undervisningen består af en IRE-klassesamtales med fortolkning af Havfruens sang, hvor læreren synes at fiske efter bestemte svar. ”Var det en hval?”, ”Var de fulde?”, ”Hvorfor var der en læge ombord?” (Bilag I-A-4: Case NN-1). Lone repeterer grammatiklektier, hvor eleverne skal bruge de latinske betegnelser. Hun spørger forskellige elever, uden de markerer: ”Hvilken ordklasse er det?” En elev siger ”Tit er med bølge


Der er stor forskel på elevernes deltagelse i klassesamtaler. Hos Bo iagttog jeg ”mange elever markerer” (Bilag I-A-1: Case BO-1). Hos Merete opfordrer hun flere elever til at markere, fordi kun få elever rækker hånden op (Bilag I-A-4: Case NN-1). Der er stor grad af elevaktivitet hos Grethe (Bilag I-A-12: Case NI-3) og hos Helle i starten (Bilag I-A-11: Case EH-3).


5.2.12 Afsnitskonklusion: Status præsens før interventionen

Dette afsnit samler op på en karakteristik af primærlærerne før interventionen.

Samlet tegnes et billede af 17 lærere, som alle holder meget af at være lærere, men ligeledes, at de primært forbinder det at være lærer med interaktionen med elever. Alle lærerne bortset fra en giver udtryk for at samarbejde med nogen, men det synes at være i faste, mindre konstelationer (en-til-to-lærere og ikke fagteamet som sådan).

De fleste lærere italesætter således danskfaglighed omkring litteratur, sprog og/eller formidling, litteratur og tekst med 1. faglighedsdimension som dominerende. Kun en lærer nævner noget med it. It synes således at spille en meget lille rolle i lærernes spontant udtrykte opfattelse af danskfaglighed.


De 17 lærere arbejder på forskellige måder, men nogle tendenser går igen. Især længere klassesamtaler med IRE-struktur dominerer på mikroniveau med seks lærere, hvor hele lektionen foregår i IRE. To lærere
arbejder CL-inspireret men stadig med fokus på 1. faglighedsdimension. På mesoniveau iagttages ni læreres undervisning med LFOP-struktur.

I forhold til interventionens scenariedidaktiske logik giver denne karakteristik af primærlærerne før interventionen indtryk af en overvejende traditionel undervisning IRE og fokuseret på faglige begreber og metoder. Det ligger langt fra den scenariebaserede elevaktive undervisning med faglig fordybelse, som er interventionens mål, jf. AFSNIT 3.4.

5.3 Analyser af lærernes scenariekompetence

Efter en redegørelse for udvælgelsen af cases i AFSNIT 5.3.1 præsenteres analyser af lærerens scenariekompetence i dette delafsnit, dels gennem eksemplarisk udvalgte caseanalyser (AFSNIT 5.3.2-5.3.9), dels gennem korte referater af andre (AFSNIT 5.3.10). Fremstillingsmæssigt er analyserne ordnet efter graden af udfoldethed af lærerens scenariekompetence, startende med de lærere med mest udfoldet scenariekompetence.

5.3.1 Udvælgelse af case og forbehold

I dette afsnit redegøres for baggrunden for valg af de i afhandlingen analyserede cases.

De følgende otte caseanalyser har jeg udvalgt eksemplarisk efter to principper. For det første med henblik på at vise bredden i det empiriske materiale. De præeliminære analyser, som ligger til grund for udvælgelsen, viser, at alle 17 cases er væsensforskellige, og caseanalyserne i afhandlingen er således valgt efter at få flest mulige nuancer frem af begrebet lærerens scenariekompetence. For det andet er de caseanalyser, der ikke er repræsenteret direkte i afhandlingen, så vidt muligt indirekte repræsenteret gennem andre. Så vidt muligt i sætningen ovenfor angiver, at der er træk, der beskrivelsesmæssigt og analytisk går igen mellem de forskellige cases, fx et tydeligt scenarieniveau, sammensmeltning af undervisningsniveau og scenarieniveau eller et fraværende scenarieniveau, men det er væsentligt at anføre, at de 17 caseanalyser er unikke. Jeg har derfor valgt at medtage korte resuméer af de ni cases, som ikke behandles udførligt i afhandlingen, og alle 17 cases indgår i den efterfølgende sammenfatning og diskussion (AFSNIT 5.4).

De otte caseanalyser i afhandlingen viser et flerdimensionelt kontinuum af lærerens scenariekompetence fra den meget udfoldede til den ikke-eksisterende. Jeg understreger det flerdimensionelle. Der er ikke tale om en endimensionel skala fra udfoldet til ikke-eksisterende, men netop om et flerdimensionelt kontinuum,
hvor nogle lærere har mere bevidsthed på nogle områder, andre lærere på andre, og tredje lærere overlappende mellem flere. Med analysernes rækkefølge forsøger jeg at skabe orden i dette landskab.


Jeg tager forbehold for analyserne i fire cases pga. mangelfuldt empirisk materiale (Analyse af Case RT i AFSNIT 5.3.5 og Bilagene I-B-5: Case US-2, I-B-3: Case HR-2 og I-B-7: Case IN-4). Jeg tager forbeholdet, hvis to eller flere områder mangler, fx manglende iagttagelser undervejs, combineret med fx manglende planlægningsguide eller manglende deltagelse i videndeling. I ét tilfælde har jeg ikke udarbejdet et kort over lærerens scenariekompetence, fordi det pågældende forløb blev planlagt af en trainee og gennemført i samarbejde med læreren (Bilag I-B-5: Analyse af Case US-2, jf. AFSNIT 5.3.10.1). For detaljerede beskrivelser henvises til de respektive cases i bilagsbind I (I-A), hvor også uddybede analyser af de i afhandlingen resumerede caseanalyser kan findes (Bilag I-B).

For at tydeliggøre det flerdimensionelle kontinuum resumerer jeg først de i afhandlingen otte analyserede cases i kort form, hvorefter jeg præsenterer analyserne enkeltvist.

5.3.1.1 Resuméer af caseanalyser i afhandlingen

I dette afsnit præsenteres korte resumeer af de caseanalyser, der præsenteres i afhandlingen.

Analysen af Case OE-4 (AFSNIT 5.3.2) viser et scenariendidaktisk forløb, rammesat som en bestillingsopgave fra Statens Filmcentral, hvor klassen laver kortfilm med høj grad af faglig fordybelse og med elevprodukter med høj faglig kvalitet. Læreren udviser en meget udfoldet scenariekompetence.

Analysen af Case FI-1 (AFSNIT 5.3.3) viser et dobbelt scenariendidaktisk forløb, hvor klassen laver genreanalyser af computerspil i et kønsperspektiv og bruger det til at diskutere køn, computerspil og opdragelse med forældre og en computerspilsexpert. Forløbet synes for rammesat på computerspilsscenariet med en endog meget høj grad af fagbegreber, mens elevernes analyser er af blandet faglig kvalitet. Læreren udviser en udfoldet scenariekompetence.
Analysen af Case NI-3 (AFSNIT 5.3.4) viser et scenariendidaktisk forløb inden for skolen, hvor klassen i grupper med it producerer en række produkter som førlesningsaktiviteter i et forløb med det faglige mål at forstå og leve sig ind i den sociale uretfærdighed i Martin Andersen Nexøs forfatterskab og relatere den til i dag. Scenariet er således skolsk, hvor eleverne arbejder som elever frem mod et litterært mål. Læreren udviser en udfoldet scenariekompetence.

Analysen af Case RT-3 (AFSNIT 5.3.5) viser et traditionelt forløb med en klasse, som laver en analyse af en debatartikel og af en reklame, samskrevet i Google Docs. Elevprodukter er af overvejende højere faglig karakter. Læreren udviser en udfoldet scenariekompetence, men i et traditionelt undervisningsforløb.

Analysen af Case II-2 (AFSNIT 5.3.6) viser et delvist scenariendidaktisk forløb, hvor klassen laver photostorier om synet på teenagere set fra forskellige aldersperspektiver frem mod en debataften med forældrene, hvor de skal diskutere synet på teenagere. Scenariet er blevet skabt løbende, så eleverne arbejder i store perioder usitueret. Elevprodukter er af høj faglig kvalitet. Læreren viser en mindre udfoldet scenariekompetence.

Analysen af Case EA-3 (AFSNIT 5.3.7) viser et intenderet scenariendidaktisk forløb, hvor klassen laver blogs som meddigtning til en læst roman, men hvor læreren ikke ser det potentielle scenarieniveau. Samtidig realiserer nogle elever selv et scenarieniveau, hvor de agerer den fiktive person fra romanen med høj grad af faglighed. Læreren udviser en mindre udfoldet scenariekompetence.

Analysen af Case DS-1 (AFSNIT 5.3.8) viser et scenariendidaktisk forløb, der drukner i produktmål. Klassen laver reclamebureauer, der har fået til opgave at producere en reklame for skolen, hvorefter en dommerkomite kårer den bedste, som lægges på skolens hjemmeside. Læreren er bevidst om det faglige, men opgiver at fastholde eleverne. Læreren udviser en mindre udfoldet scenariekompetence.

Analysen af Case TA-1 (AFSNIT 5.3.9) viser et delvist planlagt scenariendidaktisk forløb, som ikke realiseres. Klassen laver en hjemmeside til andre unge i kommunen, men læreren har ikke blik for hjemmesideudviklerfaglighed, og indholdet er tilfældigt og hverken i sammenhæng med eller bearbejdet til mediet. Læreren udviser en meget lidt udfoldet scenariekompetence.

De ni øvrige cases resumeres i AFSNIT 5.3.10 efter de udførlige analyser.
5.3.2 Analyse af Case OE-4, Søren: Kortfilm

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case OE-4. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.2.1).

Søren har været lærer i 13 år og har linjefag i billedkunst og historie og fik siden efteruddannelse i dansk. Han underviser kun i udskolingen. Han er glad for at være lærer og brænder for kontakten til eleverne, men er træt af administration og forældre, der blander sig. Danskfaglighed forstår han som skriftlighed, grammatik, sproglighed, litteraturkanon, og så betoner han billedanalyse. Danskfaglig it udlægger han som tekstbehandling, PowerPoint og kildekritik. Han understreger, at kildekritik er alle fags ansvar. Han synes, at for mange kolleger er ukritiske og glemmer at undervise i det. Privat bruger han it til kommunikation, og som lærer bruger han hjemmesider og viser billeder eller filmsekvenser, og han kan lide at lave visuelle foredrag for eleverne. Som it-bruger opfatter han sig selv som ”okay kompetent”. Han synes kravet om at inndrage it i undervisningen er relevant, men det kræver, at udstyret er tilgængeligt. Søren giver indtryk af at besidde et traditionelt fagsyn med fokus på 1. faglighedsdimension.

I iagttagelsen af undervisning før interventionen underviser Søren sin 8.kl. i overgangen mellem Romantikken og Det moderne gennembrud. Undervisningen har IRE-strukturer med fortrinsvis lukkede spørgsmål: “Overgangsperiode, og hvad kommer så?”, ”Det moderne gennembrud, hvorfor tror I, det hedder det?”, ”Kan I huske, hvad det hedder, når man flytter fra land til by”. Efter denne samtale på ca. 15 minutter sætter Søren eleverne til gruppevist at diskutere maleriet Og i hans øjne så jeg døden.67 Efter kun et par minutter spørger Søren, hvordan eleverne opfatter billedet. Elever svarer: ”Det ser ud, som om han har mistet et familiemedlem?”, ”Tøjet – i sort, udtrykket i hans øjne”, ”Der står en kiste ved siden af ham”.

Iagttagelsen giver indtryk af en traditionel klasseundervisning i IRE-struktur om 1. faglighedsdimension.

Planlægningen af forløbet begyndte ved det indledende interview, hvor idéen opstod om et forløb, hvor eleverne skulle producere kortfilm, bygget op efter enten berettermodellen eller aktantmodellen. Jeg efterlyser et scenarie, hvor det skulle give mening. Vi taler os frem til, at hans klasse skal undervise et lavere klassetrin i filmsprog og -komposition. Søren er i diskussionen opmærksom på, at det skal være ”fagligt for mine elever”, samtidig med, at det skal have relevans for modtagerne. Han foreslår, at det kunne være den samme historie med samme personer, hvor historien kunne udvikle sig forskelligt.

67 Klassisk maleri fra det moderne gennembrud af Ejnar Nielsen, 1897.
afhængigt af den ene eller den anden model. Vi taler også om, han, evt. i samarbejde med eleverne, skal vælge et antal grundkonflikter, eleverne kan arbejde ud fra, fx kærest, fra barn til voksen, gruppepers.

Efter lockouten sender Søren et udkast til planlægningsguiden, som jeg kort responderer på: ”Dejligt at læse dine refleksioner”, samtidig med at jeg har kommenteret i planen (se nedenfor). Medio juni spørger jeg til status, hvortil han svarer, at det ’som sædvanligt tager længere tid end påregnet’, fordi han er grundig. Han fortæller, at grupperne og han sammen har valgt temaer til filmene, og eleverne har brainstormet på indholdet. Han regner med, at manuskripterne bliver færdige i denne uge, men det betyder så, at filmoptagelser, redigering og undervisning af det lavere klassetrin bliver efter sommerferien.

Lærerens planlægningsguide har ikke været igennem kommentarrunder, idet han ikke reviderede den efter mine få kommentarer til første udkast. Jeg rykkede ikke herfor, fordi jeg var glad for, at han gennemførte forløbet på trods af lockout. Desuden opfattede mit konsulent-jeg planen som velstruktureret. Ifølge planen på fire sider skal klassen i seks grupper producere 3x2 kortfilm ud fra tre grundkonflikter (forelskelse, ny elev i klassen, mobning) og to kompositionsmodeller (berettermodel og aktantmodel). Jeg foreslår her en rammesætning med ”Statens Filmakademi” som bestiller af opgaven med læreren som filmakademiets konsulent i forløbet, og den idé tager Søren til sig.

Der er iagttaget tre gange under forløbet. Dels opstarten, dels i manuskriptfasen og dels under visning af filmene. Første iagttagelse er ved forløbets opstart sidst i maj 2013 i et “imponerende setup”, skriver jeg. Læreren har gjort lokalet klart med skilt på døren og i klassen på iwb (Statens Filmakademi), og han har lavet en mappe til grupperne med alle relevante papirer både på undervisningsniveau, fx den pågældende model, og på scenarieniveau, fx filmkontrakter. Der er navneskilte, hvor der står, hvor hvem skal sidde, og grupbens fokus er angivet (berettermodel/aktantmodel). Den store planche med opgaver hænger bagerst i lokalet. Der er stemningsmusik, og læreren har lavet en PowerPoint, hvor han som konsulent for Filmakademiet præsenterer forløbet, jf. FIGUR 7.

FIGUR 7. Fotos fra opstarten, Bilag I-A-17: Case OE-4

Eleverne kommer ind og finder deres pladser i en stemning af interesse, noterer jeg. Søren præsenterer opgaven ved at henvis til papirerne på bordet, hvor han kort fortæller, at de skal lave film for at undervise 6.kl. i de to modeller. Så byder han velkommen til


68 Pga. lockouten blev visningen forsinket til skoleåret efter, hvor pågældende 6.kl. var blevet 7.kl.

Anden iagttagelse er sidst i juni, hvor eleverne skal have deres manuskript godkendt. Læreren har bedt eleverne lave en præsentation af de respektive faglige krav (forsker) for ”bestyrelsen”, som er ham, klassen og mig for at få det godkendt. Det skal tvinge dem til en midtvejsevaluering, fortæller han mig. Eleverne sidder i grupperne og diskuterer, men mange elever laver noget andet. Grupperne præsenterer, og læreren kommenterer flittigt, mens han medtænker på elevernes idéer. Jeg hører ham én gang sige, ”Det får I ikke lov til”, som en kommentar på at filme en bestemt scene på en særlig måde, men ellers går han i dialog med eleverne om mulige løsninger med anvendelse af relevante fagbegreber og -modeller (1. og 2. faglighedsdimension). Der er faglige diskussioner i klassen, noterer jeg, fx om navnesymbolik omkring Victoria, sejrens gudinde.

Samtidig noterer jeg en del om både arbejdsstøj og uro. Ikke alle elever deltager lige meget. Søren tiltaler mig undervejs enkelte gange i min scenarieniveaurolle som forsker (for Filmakademiet), men kun på et overordnet plan, hvor han kommer med en vurdering, som han spørger mig, om jeg er enig i. Søren godkender ikke to af de seks grupper, som skal lave mindre justeringer i forhold til de opstillede faglige krav (brug af symboler og komposition). Søren er fair i sin kritik, noterer jeg. Det er mit indtryk, at eleverne også synes det. Han fastholder eleverne på de faglige krav, han har opstillet, hvor han anvender sin rolle som konsulent for Filmakademiet i sin egenskab af at være klassens lærer.


Da jeg har set alle seks film, skriver jeg min vurdering af filmene til Søren:

Kære [Søren]

Jeg har nu set de sidste tre kortfilm, og min begejstring er absolut ikke blevet mindre. Jeg er dybt imponeret over den danskfaglighed, kortfilmene viser. … Selvfølgelig fremgår det, at det er film der er lavet i skolen, fx med lyd, der ikke er helt optimal, og det er ikke altid, at skuespillet er lige overbevisende. Det synes jeg heller ikke, man skal forlange af elever i 8. (eller 9.klasse, eller generelt i skolen). Generelt har jeg indtryk af, at dine elever virkelig koncentrerer sig om det, og de gør sig umage (og det synes jeg godt, man kan forlange), og der er virkelig tænkt over deres ageren, gestik, mimik – og det er imponerende. … Brugen af symboler, klipning, zoom, musik, perspektiv er i stort set i alle film ypperligt.

Filmene varer hver ca. 5 minutter og med mange eksempler på brug af navne- og farvesymbolik, klipning, overraskende slutninger, zoom, langsom gengivelse, flashbacks, flash-forwards, kameravinkler, suspensiv, subjektivt kamera, subjektivt lyd mv., hvor det altså er kendetegnet, at 1. og 2. faglighedsdimension er anvendt bevidst af eleverne (se Bilag I-A-17: Case OE-4 for uddybning).

Ved videndelingen viser Søren den PowerPoint, han brugte over for eleverne ved opstarten. ”Jeg gik rigtig meget op i rammerne – jeg prøvede at hype det”, siger han med henvisning til opstarten. Eleverne var særligt udvalgte, ”de rankede ryggen”. Han havde bestemt både grupper og model, så det på den måde var en bestillingsopgave til gruppen fra Statens Filmakademi: ’Gruppe 1: Berettermodellen’, hvor eleverne var
med til at bestemme grundkonflikterne og kom med indholdet. Grupperne var bl.a. inddelt, så der var en redigeringskyndig i alle grupper. En af de svære processer var i følge Søren manuskriptskrivningen, for det var svært at sidde fire elever sammen og skrive. Søren mistede selv overblikket her over, hvem der gjorde hvad, og en anden gang ville han sætte tydeligere deadlines her. Han fortæller også om overvejelser om at lægge forstyrrelser ind, fx kræve, at de ikke må sige ”jeg elsker dig”, men skal vise det. ”Men det var slet ikke nødvendigt – de [manuskripterne] var så fulde af symboler”.

Selve optagelserne var kaotiske, fordi eleverne var alle mulige steder, siger han. Her fortæller han, at han først på anden dagen opdagede, at en af grupperne virkelig diskuterede uden at komme videre, og ”her kunne jeg så spille på det røde navn [den gruppeansvarlige]”. Han fortæller, at han altid var lidt spændt på at se, hvad de kom med, når de havde været ude at filme, for han var ikke med: Havde de husket krydsklip, zoom osv., som fremgik af manuskript og storyboard. Han fortæller også om nogle elever, som ”fiksede en teleskopstang”, som de brugte til et fugleperspektiv, og en anden gruppe havde brugt pedellernes skraldevogn som dolly. Søren er stolt af projektet, men reflekterer samtidig over sit i perioder mistede overblik. Han anfører, at han skulle have styret mere i skrivefasen, mens filmningen nærmest måtte være kaotisk, fordi han hverken kunne eller skulle være med alle grupper ude at filme. Men han fulgte op hver dag på elevernes arbejde. Til redigering har alle brugt iMovie. De fleste har redigeret løbende på eget udstyr og meget derhjemme. Hans rolle her beskriver han:

Det er det allersværreste – det at omsætte det, vi tænker, at lave det om til billeder og film – det var svært. Her har jeg i enkelte tilfælde sagt – her bliver I nødt til at gøre et eller andet – fx få en til at kalde på ham [her henviser han til en scene i en film, vi har set ved videndelingen, hvor en elev bliver kaldt på, hvorved han kommer forbi et vindue og ser vennen lægge an på pigen, han er foreskrevet i] så det ikke blev for plat. Jeg var meget inde over og følge med hele tiden.

5.3.2.1 Lærerens scenariekompetence, Case OE-4
I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case OE-4.

Samlet viser følgende analyse, at Søren i forløbet udviser en meget udfoldet scenariekompetence i et eksplicit scenariendidaktisk forløb, der er rammesat som en bestillingsopgave fra Statens Filmakademi, jf. ANALYSEFIGUR CASE OE-4 nedenfor.
Scenarieniveauet (eleverne skal lave kortfilm og undervise en lavere klasse, fordi de er udvalgt til at deltage i et projekt med forskning) er på den måde meget nært forbundet med undervisningsniveauet (komposition, symbolik, filmsprog mv. i kortfilm), fordi undervisningsniveauet er indtænkt i scenarieniveauet. Efter den indledende rammesætning er klassen gennem et undervisningsforløb om kortfilmsprog, som på scenarieniveau er italesat som et krav fra filmakademiet, som vil have kvalitet i filmene. Undervisningsniveauet er altså integreret i og begrunødet af scenarieniveauet.

Søren har et afklaret blik på alle aktører i analysemodellen, både på undervisningsniveau og på scenarieniveau, han tager den tid, der skal til, og han fastholder eleverne på faglige krav, fx godkendelse af storyboard, hvor det faglige fokus er på bl.a. symboler. Han udnytter den scenariedidaktiske ramme og afviser manusskripter som konsulent for Filmakademiet. Denne fastholdelse af krav gør dog også, at forløbet tager længere tid og derfor først bliver afsluttet efter sommerferien. Søren går ikke på kompromis fagligt, men justerer planen under hensyntagen til forholdet mellem elever og faglige krav/plan og produkt. Søren nævner dog selv, at han i skrivefasen mistede overblikket, og han skulle have stillet tydeligere krav her.

Forløbet har på scenarieniveau stærke forbindelser til filmproduktion i professionsdomænet, også gennem måden, filmene produceres på, samtidig med at læreren tydeligt er forankret i en strukturalistisk tilgang til komposition og filmproduktion (symboler, perspektiv osv.) i videnskabsdomænet i en rekontekstualiseret og kompleksitetsreduceret skolsk version. Samtidig er denne rammesætning ’uden for skolen’ indlejret i skolen, i og med at lærerens klasse skal lave filmene for at undervise en lavere klasse i de to modeller.

Læringsudbyttet for disse klasser ligger uden for afhandlingen at forholde sig til, men grundlæggende er det min vurdering, at læringsudbyttet har været større for hans elever, og det mål, Søren indledningsvist
afhandling af Simon Skov Fougt, 2015: *Lærerens scenariokompetence*

Søren er opmærksom på **projektstyring** ved at hænge en planche op bagerst i klassen, som han jævnligt opdaterer, og elever konsulterer (å la et Ganttkort). Der er italesat et klart **mål** for forløbet, opdelt i delmål og faser, tydeligt struktureret i **planlægningsguiden** og planchen. Eleverne møder den samlede plan fra starten ved opstarten, hvor han gennemgår de enkelte faser og deres faglige krav (navnesymbolik, farvesymbolik, komposition, perspektiv, zoom mv.). Det realiserede forløb giver indtryk af at have fulgt denne plan med justeringer undervejs. Læreren har fokus på **indhold, stof og læremidler**, og han relaterer eleverne hertil meget direkte, blandt andet gennem rammesætning og fastholdelse af faglige krav. Samtidig stilladserer han eleverne i arbejdet, dels gennem kompositionsmodeller (aktant- og berettermodellen), dels ved at være med til at anvise grundkonflikten: ny elev i klassen, forelskelse eller mobning.


Læreren ekspliciterer et blik på rummets betydning både på undervisningsniveau og scenarieniveau. Dels ved at anvende rum som setting for scenariet (opstart og afslutning), dels gennem bevidsthed om det kaos, der var forbundet med, at eleverne filmede forskellige steder. Han har løbende fulgt op på dette på skolen, når elever kom tilbage fra optagelse: Havde de nu det samme tøj på, fulgte de deres plan. Søren udviser altså bevidsthed om, at han som lærer skal forholde sig til scenarieniveaus rum og til elevernes roller her.

Søren har med opmærksomhed på relevante aktører i planlægning, udførelse og evaluering mestret at forestille sig scenarie og situationer og dermed se, hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i forløbet i forhold til konkrete elever, ligesom han løbende har handlet og relateret forestilling til det aktuelle og revideret herudfra med en omfattende integration af kortfilmsfaglighed, og med en opdateret fagopfattelse. Søren udviser således en særdeles udfoldet scenariekompetence med fagligt overblik.

5.3.3 Analyse af Case FI-1, Matilde: Computerspilsfortællinger og køn

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case FI-1. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.3.1).

I iagttagelsen af undervisning før interventionen skal klassen aflevere stil og præsentere lommefilm, de har lavet til en kommunal konkurrence. Undervisningen er en variant af LFOP på mesoniveau, FLOP-LOP-LOP: Matilde er i klassen før ringetid, og da det ringer, beder hun en elev gøre klar til filmvisning, hvorefter hun samler stilene ind. Til filmvisningerne har hun lavet et evalueringsark, eleverne skal notere på, mens de ser, med fokus på forskellige danskfaglige begreber: fx klipning, lyd og tema (givet af konkurrencen). Hun gennemgår arket og tjekker, at alle er med (F). Efter hver film (L) skal eleverne diskutere deres iagttagelser i grupper (O), hvorefter hun samler op fælles i en classesamtale i IRE-struktur ud fra evalueringsarket (P), og det går i ring. Klassen skal vælge to film til konkurrencen ud fra de faglige parametre, læreren har opstillet.

To elever styrer filmvisningen, og den glider, og mange elever byder ind i classesamtalerne. Iagttagelsen efterlader indtrykket af en fagligt fokuseret undervisning, støttet af arbejdsarket. Ved at relatere diskussionen til den kommunale konkurrence berøres (lommefagligheds) scenariets sociale konstellation, interesse og perspektiv.


Primo januar beder hun om sparring, og vi holder et længere telefonomøde, hvor vi diskuterer og udfolder idéer til det forløb, hun har skitseret. Planen er, at første skal drengene spille WOW, mens pigmenter spiller Sims, hvor opgaven dels er at forberede en forklaring på, hvad spillet går ud på, dels at analyserse spillet med en analysemodel, læreren har opstillet ud fra bogen. Herefter skal eleverne i blandede grupper instruere hinanden i at spille det andets køns spel, hvorefter kønsgupper skal lave en analyse af det andet

69 Film optaget og redigeret med mobiltelefonen.
70 The Sims er at rollespil, hvor man styrer avatarer i sin familie i et nært dagligdagsmiljø.
71 World of Warcraft er et multi-player rolle-strategi-krigsspil, hvor Alliancen og Horden kæmper mod hinanden i et fantasy-univers. Hver spiller har sin egen avatar.
spil. Herefter skal grupperne mødes igen og diskutere analyserne, og til sidst skal de have en paneldebatt om computerspil og køn med forældre og en ekspert, som læreren kender, og som har skrevet speciale om computerspil og køn. Matilde inddrager eleverne i planlæggningen af forløbet og er opsøgende initiativrig.


Der er iagttaget undervisning to gange undervejs i forløbet. Første iagttagelse er i ’Level 2: Analyse in action’, hvor eleverne kønsopdelt spiller eget spil. Der er en "hel del støj" noterer jeg, da vi kommer ind i klassen, for eleverne er i fuld gang med at spille (de spiller på egne computere, for de fleste elever havde spillene i forvejen), der er slikposer og colaer på flere borde. Der er lidt computerspilscafé-stemning over det, noterer jeg. Matilde får ro og præsenterer målet for timen: Eleverne skal være færdige med deres analyser af eget spil i dag via MindMeister, og disse analyser skal præsenteres i morgen i kønsgrupperne. De færdige analyser skal lægges på klassens kanal på Skoletube73, og læreren gennemgår, hvordan man "embedder det" der (det er det udtryk, hun bruger over for eleverne). Imens spiller eleverne, og der uro.

72 MindMeister er en mindmap-software.
73 Skoletube er skolernes version af YouTube, hvor klasser kan lægge og dele filer mv. i ’private rum’. Derudover indeholder Skoletube også it-baserede værktøjer til forskellige fag.


**FIGUR 8. Skærmdump fra elev-mindmap, computerspilsanalyse (Bilag I-A-3: Case FI-1). Elevbilleder er fjernet**

En anden gruppe har lavet en *walk-through*, dvs. en filmet gennemgang af spillet, hvor en elev fortæller, hvad der sker, mens der spilles. Denne analyse er præget af mange computerspilsudtryk og tekniske

Læreren har givet hver gruppe en skriftlig tilbagemelding på analyserne. Igen er hun konsekvent i brug af fagterminologi fra modellen, som hun også diskuterer, hvis hun ikke er enig i elevernes brug heraf, fx

**Game Rules:** I forklarer fint og forståeligt reglerne i Sims i videoen, jeg ville gerne ha’ haft at I bruger begreberne fra bogen/kompendiet, som vi har lært. Så som “Regulativer... og tilstandsmaskine”.

Ved den afsluttende videndeling fremstår Matilde sikker i sin anvendelse af fagbegreber. Efter en indledning definerer hun computerspil (med udgangspunkt i May og Walthers bog), kæder det sammen med en definition af fortælling og understreger herefter den uforudsigelighed, som er forbundet med computerspil, hvor elever “interagerer i det narrative rum”, som hun siger. Hun fortæller, at hun oprindeligt havde tænkt, at drengene skulle spille WOW, men drengene i klassen ville hellere spille spille LOL, mens pigerne ville spille Sims. To drenge havde valgt at spille Sims i første runde, ligesom en pige ville spille LOL. På den måde inddrager hun eleverne i forløbet og har blik for de forskellige elever. Under de forskellige levels kommer hun også med gode råd med refleksive kommentarer. Fx havde hun afsat seks lektioner til level 2 (eget spil), hvor hun først lod alle spille, men siden tildelte eleverne roller, hvor en spillede og den anden holdt øje med fagbegreber, for der manglede struktur i denne fase. Hun beskriver det som ”et inferno”, da de indledningsvist spillede.

Hun fortæller ikke meget om den afsluttende debat. Jeg har ikke indtryk af, at hun fx har arbejdet med argumentationsteknik, og jeg er ikke klar over, hvordan debatten forløb.

### 5.3.3.1. Lærerens scenariekompetence, Case FI-1

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case FI-1.

Samlet giver følgende analyse af Case FI-1 indtryk af en uudfoldet scenariekompetence hos Matilde i et forløb med et – og måske for vægtet – scenarieniveau, ligesom jeg overvejer at betragte det som flere scenarieniveauer, jf. ANALYSEFIGUR CASE FI-1 nedenfor.

Matilde udviser gennem forløbet sikker bevidsthed om **faglige begreber og metoder** inden for computerspilsgenreanalyse (dvs. 1. og 2. faglighedsdimension), hentet fra det anvendte læremiddel.

---

74 Lords of Legends er et multiplayer strategikrigsspill, hvor to hold på max fem spillere kæmper mod hinanden med hver sin avatar. Målet er at ødelægge modstanderens base.
Planlægningsmæssigt og eksekutivt arbejder hun mod tydelige danskfaglige, it-oriinterede mål for forløbet, og relationerne mellem **fag**, **teknologi** (computerspil), **indhold** (computerspilsfortællinger i et kønsperspektiv), **stof** (analysemodel og computerspil) **læremiddel** ([computerspillets fortællinger, computerspil](Computerspillets%20fortællinger), computerspillene), **mål** (genren computerspil og kønsdebatt) og **produkt** (computerspilsanalyse og kønsdebatt) er italesat i lærerens plan, ligesom hun har blik for, at der er forskellige **elever**, og endelig er processen tydeligt faseopdelt, og iagttagelser og **elevprodukterne** giver indtryk, at denne plan er udført eksekutivt.

**ANALYSEFIGUR CASE FI-1**

Analysen af det empiriske materiale rejser spørgsmålet om, hvor grænsen bør gå mellem **undervisningsniveau** og **scenarieniveau**? I det anvendte undervisningsmateriale af May og Kampmann
anvendes en høj grad af fagudtryk, fx *Gameplay, Gameworld, Gamerule* og *Gamemechanics*. 

Eleverne tager dem til sig gennem analysemodellen, fx med fagbegreber som *avatar, fiktionstid, spilletid* osv. Ved videndelingen anvender Matilde fagbegreber som *fokalisation, tid, rum, karakterer*, og af hendes lektionsplan fremgår fx *Backstory, Cut scenes* og *Det fænomenologiske rum*. Matilde har sat sig ind i områder gennem litteratur og anvender dette fagsprog over for eleverne, men der er mange begreber og tilgange, som det kan være svært at se den faglige betydning af i skolen, og det kan diskuteres, hvorvidt de hører til fagspecialister i computerspil inden for videnskabsdomænet eller blandt professionelle computspillere.

Matilde er lærer på undervisningsniveau med et skolefagligt genrefokus med blik for de forskellige **elever** (fx giver hun drenge lov at spille ‘pigespillet’ og omvendt), og hun tildeler dem **roller** som elev under spilafviklingen. På den måde går hun imod den sociale konstellation, der ligger i computerspil (vi spiller sammen/mod hinanden). Den ene elev er således elev på undervisningsniveau, mens den anden er gamer på scenarieniveau. Her forholder Matilde sig også til **rum** på undervisningsniveau (hvor eleverne skal lære) og rum på scenarieniveau (hvor der spilles i fiktive universer, typisk via netværk). Level 2 syntes præget af en ‘computerspilscafé’ med en del støj, slikposer osv. (scenarieniveauets rum), mens spilafviklingen i level 3, hvor Matilde havde givet eleverne de omtalte roller, forbinder de to niveauer.

Undervejs viser læreren et meget tydeligt blik for den sociale konstellation, den interesse og det perspektiv, der ligger i computerspilsfaglighed, herunder de værdier, der gælder for scenariet. Læreren stiller en kritisk tilgang til dette til rådighed for eleverne, i og med at formålet med at spille er paneldiskussionen til sidst, hvor de skal diskutere computerspil og køn, hvorved netop interesser og perspektiv bringes potentielt i spil.

Der er således nær forbindelse mellem eleverne på undervisningsniveau (som skal lære om genren computerspil) og roller på scenarieniveauet (som skal spille og diskutere computerspil i et kønsperspektiv), men forløbet opfattes scenariendidaktisk både i sin intention og i sin realisation med et mål for solidt genrefokus (de disciplinerede praksisformer eller den ’specialiserede’ hverdagsbrug) – altså en for solid forankring i (dele af) scenarieniveauet. Eleverne har gennemført en for faget meningsfuld praksis med et reelt produktionsmål (kønsdebatt på baggrund af genreanalyser), og baseret på elevprodukterne har flere elever også fundet mening i kønsperspektivet. Læreren har løbende justeret og tilpasset på baggrund af

75 May er etableret læremiddelforfatter i dansk, læreruddannet og cand.pæd., mens Kampmann er lektor i Medievidenskab på Syddansk Universitet.

162
forløbets fremdrift i en faseopdelt progression frem mod faglige mål. Matilde har bevidst inddraget verdenen uden for skolen gennem eksperten (computerspils-specialestuderende fra de disciplinerede praksisformer) og gennem debat med forældre (begge S3), og ved at lade eleverne diskutere med hinanden og med folk udefra anvendes analyserne meningsfuldt. Forløbet er således forankret i disciplinerede praksisformer i en nok kompleksitetsreduceret rekontekstualiseret, skolsk version (genreanalyse). Gennem debatten bringer Matilde computerspilsanalyse-fagligheds interesse og perspektiv i spil, både fra videnskabsdomænet (undervisningsmaterialet/eksperten) og hverdagsdomænet (gamere/forældre).


Matilde har med opmærksomhed på relevante aktører i planlægning, udførelse og evaluering mestret at forestille sig scenarier og situationer og dermed se, hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i forløbet i forhold til konkrete elever, ligesom hun løbende har handlet og relateret forestilling til det aktuelle og revideret herudfra. Læreren har sat sig grundigt ind i computerspilsanalyse, men hun spiller ikke selv. Matilde opfatter computerspilsgenreanalyse som en relevant del af danskfaget, hvor hun på forhånd har defineret, hvad hun ville have eleverne til at lære, og det har hun arbejdet frem mod, og på den måde ser hun it som en del af faget som led i en opdateret fagforståelse. Hendes præsentation ved videndelingen viser stort fagligt overskud med sikker brug af fagbegreber, som hun selv opsøger, fx i Skolekom, på skolens mediecenter og hos eksperter udefra. Læreren udviser således udfoldet scenariokompetence med fagligt overblik, men måske med for megen vægt på scenarieniveauet?

76 Skolekom er en videndelingsplatform til samarbejde og dialog om faglige og pædagogiske emner på skoleområdet.
5.3.4 Analyse af Case NI-3, Grethe: Photostorier mv. om social uretfærdighed

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariokompetence i Case NI-3. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.4.1).


164
Hun bruger planlægningsguidens faseopdeling bevidst med en klar progression og med tydelige faglige mål i de enkelte faser. Efter at have set filmen Pelle Erobreren skal eleverne skrive en tale som Erik, hvorefter der skal arbejdes med tidstypiske malerier, som skal anvendes i en photostory, der skal skrives et brev fra en af personerne i novellen Lønningsdag (Det blev senere ændret til Tyvetøs, fordi hun syntes, Lønningsdag var for svær). Afslutningsvis skal eleverne producere photostorier om den sociale uretfærdighed i dag. Det er gennemgående, at Grethe er bevidst om, at det er svære tekster, de skal arbejde med, og hun lægger derfor megen vægt på meddigtningsopgaver. Mine kommentarer handler om at kæde delene sammen som før læsning til hinanden (photostory som før læsning til skriveopgave som før læsning til novelle, som før læsning til moderne photostory). Grethe giver indtryk af at overskue perioden og forfatterskabet, som hun har arbejdet med før, og hun bruger også erfaringer herfra i planlægningen. I tidligere klasser har elever læst selv, og det var for svært.

Lærerens planlægningsguide blev lavet forud for projektet, men hun reviderede den som følge af det faktiske forløb. Det er den reviderede plan på seks sider, der her beskrives. Hun starter med at opstille tre overordnede mål for forløbet (tal indsat af undertegnede):


I sin begrundelse for forløbet – ud over, at eleverne skal møde kanonforfatteren – gør læreren meget ud af at tage udgangspunkt i elevernes følelser (følelsen af, at noget er uretfærdigt), fordi kanonlitteraturen gennem tematik og sprogbrug er svært tilgængelig for eleverne. Hendes overordnede faglige mål er altså litterært. Forløbet består af ni faser, hvoraf kun de to har den litterære tekst i fokus (filmen Pelle Erobreren som intro, og senere lærerens oplæsning af en novelle). Øvrige faser handler bortset fra den afsluttende evaluering om, at eleverne skal producere med it (tale, photostory, brev, dagbogstekst, forfatterportræt).

Der er iagttaget undervisning to gange under forløbet. Ved første iagttagelse skal eleverne præsentere første photostory efter at have set Pelle Erobreren. Læreren har til nød fået lov at bruge skolens edb-lokale, som ellers er klargjort til afgangsprøver. I lokalet beder Grethe eleverne tage klædehæftet frem for at skrive fokuspunkter til photostorierne. Hun får ro og er tydelig. Hun spørger et par gange, om de er klar, mens hun kigger ud over klassen. Herefter deler hun et papir med fokuspunkterne ud, mens hun forklarer dem:
• Synsvinkel – holdt det?
• Tekstens sammenhæng med billederne
• Ordvalg
• Musikvalg
• Andre virkemidler
• Social uretfærdighed


Anden iagttagelse er medio maj, hvor eleverne skal præsentere et skriftligt produkt (bøn/brev/digt/novelle), skrevet på baggrund af photostorierne, jf. gennemgang af elevprodukterne nedenfor. En elev fortæller, at han har siddet med en synonymordbog ”for at finde nogle bedre ord”. Han skriver fx dont og hverv i stedet for arbejde. Grethe fortæller mig undervejs, at hun er begejstret for det, hun har hørt. Hun synes, elevernes fantasi har været støttet, og de har fået en del inspiration i både tekster og billeder. Inden de går videre, evaluerer læreren med eleverne og spørger til, hvad de tænker om måden at arbejde på, hvor photostoryen i virkeligheden var forberedelse til skrivningen. “Vi fik plantet et frø”, siger en af eleverne. “Vores træ voksede, så vi kunne finde inspiration”.

166


Som afslutning lavede klassen så ‘moderne’ photostorier om deres sociale indignation i dag. Læreren fortæller efterfølgende i en mail, at hun generelt syntes, det var for svær en opgave, måske også fordi man ikke på samme måde “kan føle social indignation i dag”. Hun stilladserede det heller ikke på samme måde ved at vælge billeder ud på forhånd, og mange af elevernes billeder er fra nettet af hjemløse amerikanere.
Men som de første photostorier er også de nye ”fulde af harme“, siger hun – men i forhold til især hjemløse, og på den måde tager eleverne på eget initiativ fat om aktuelle problemstillinger. Om den afsluttende klassediskussion skriver læreren, at de havde en ”god diskussion om hjemløse og om skyl og om samfundet i dag – hvem har ansvaret”, så på den måde var der et udbytte, skriver hun.


5.3.4.1 Lærerens scenariekompetence, Case NI-3
I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case NI-3.

Grete udviser i planlægning, undervisning og evaluering en udfoldet scenariekompetence i et scenariendidaktisk forløb inden for skolen, jf. ANALYSEFIGUR CASE NI-3 nedenfor.

Scenariet er indlevelse i Martin Andersen Nexøs forfatterskab for at bruge hans udlægning af social uretfærdighed som et spejl på fortid og nutid, set med teenageøjne, som Grethe understreger det. Dette scenarie er skolsk, og det kan diskuteres, om et sådant forløb lever op til kendetegn og definition ved scenariendidaktiske undervisningsforløb. Jeg argumenterer for, at det er tilfældet i det følgende.


77 Udtrykket stammer fra den belgiske professor Pierre Dillenbourg, hørt ved et foredrag på en konference på DPU 22.3.2013 og er min udlægning af hendes udsagn (hun sagde loginlort).
“rum”, vi som læsere skaber i mødet med teksten” (Lorentzen, 2009, p. 35), og det er det rum, vi spejler os i fra virkelighedens verden. Der kan med andre ord tales om et scenarie i det litterære, der i skolen fx udmøntes som *Den varme stol*, hvor elever skal svare på spørgsmål, som om de var en person i et fiktivt univers. I Grethes forløb er både photostorier og tekster produceret med fiktive personer som jeg-fortællere, og eleverne forestiller sig at være personerne. Elevernes rolle på scenarieniveau kan på den måde udlægges som figurer i de fiktive tekster, og formålet med arbejdet er at bringe litteraturens scenarie i spil.

**ANALYSEFIGUR CASE NI-3.**

På den anden side har eleverne produceret de forskellige produkter mod et andet litterært mål: Eleverne skal forstå og spejle sig i den sociale indignation i Nexøs forfatterskab, og it indgår som et middel til det. De fire første mål, læreren opstiller, er litterære, og it optræder først på 5. pladsen. Samtidig fylder produktion med it mest i forløbet – af de ni faser i forløbet har to det litterære i fokus, mens resten handler om at meddige og producere med it. Dermed kan scenariet også udlægges som en rekontekstualiseret og

Det lidt mere udførlige svar er, at eleverne i dette forløb ikke er positioneret som litterater på scenarieniveau: De er elever, og de ved, at de er elever, som producerer produkter, fordi de skal forstå et litterært mål og spejle sig i det. Fagligt iagttages et udgangspunkt inden for 1. og 2. dimension (af litteraturhistorisk fortolkning), hvilket Grethe også italesætter ved interviewet: Hun udtrykker, at danskfaglighed er lig en række redskaber, som eleverne kan bruge til at åbne faget. Litteraturhistorisk kanonfaglighed er hendes mål med projektet, og hun vil gerne have it til ”at hjælpe med det”. Samtidig har læreren ved at gøre sådan bragt den sociale konstellation i litteraturfaglighed i spil. Dels for læseren i at relatere sig til værket, men i høj grad også i, at det inden for litteraturfaglighed er normalt at diskutere tolkninger og bruge litteratur som et spejl, selvom eleverne selvfølgelig ikke anvender videnskabelige metoder. Eleverne indgår i et fortolkningsfællesskab, hvor de diskuterer deres fortolkninger med hinanden og spejler sig i dem. Derved får læreren også i høj grad bragt litteraturfagligheds interesse i spil, hvorved noget netop kan diskuteres som rigtigt eller vigtigt. Herved får læreren også antydet det perspektiv på verden, litteraturfaglighed kan have, og får sat eleverne i relation hertil – det litterære værk som udtryk for en samtidsopfattelse, som kan diskuteres, men som kan bruges som et spejl på verden i dag (jf. de moderne photostorier). Gennem forløbet rejser Grethe teksterne perspektiv på verden, og med produktionen får hun eleverne til at leve sig ind i det og bringe dem i diskussion med teksterne perspektiv.

Som anført i AFNSIT 3.4.2 opfatter jeg skole (uddannelse) som et selvstændigt femte domæne, der især er kendetegnet ved den vigtige identitet som lærende, og i det perspektiv er forløbet i høj grad scenariedidaktisk. Eleverne udfolder sammen en for faget meningsfuld praksis frem mod et konkret produkt gennem det, Illum Hansen i sin fænomenologiske tilgang benævner den litterære fremmederfaring – dvs. læserens erfaring af den måde at opfatte verden på, som værket præsenterer (T. I. Hansen, 2004, p. 11–29). Grethes udgangspunkt for forløbet var en optagethed af den sociale uretfærdighed i Nexøs forfatterskab, og den ville hun gerne have eleverne til at leve sig ind i. Her har hun set it som en mulighed, uden at vide hvordan. I planlægningen kredser hun om, at it må kunne hjælpe eleverne med at identificere
sig med de personer, som hun godt ved ligger meget fjernt fra elevernes livsverden. Hun har altså indledningsvis en forestilling om it’s potentialer, som vi sammen udfolder i planlægningen. Eleverne er således producerende elever på scenarieniveau, som skal lære om social uretfærdighed i Nexøs forfatterskab og bruge det som et spejl til i dag. Jeg opfatter derfor, at der er sammensmelting mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, hvilket jeg viser ved fravær af streg mellem de to niveauer i analysemodellen. Jeg vender tilbage til en diskussion af, hvad et scenarie er i AFSNIT 5.4.3.

I forløbet har Grethe et ekspliciteret syn på it som et værktøj til at opnå faglige mål og som en del af faget. Forløbet er opdelt i faser som ’førslæsninger’ til hinanden med eksplicit fokus på det faglige indhold (den sociale uretfærdighed), stof og semantiske læremidler, (film, novelle) som Grethe er klar over er svært tilgængelig for eleverne, og som hun didaktiserer ved at rette elevernes opmærksomhed mod det faglige opmærksomhed mod produkter. På samme måde er Grethe opmærksom på forskellige elever. Hun medtager fx elevers forslag (bøn i første skriveopgave, fordi elever foreslog det) og bliver rørt af en svag elevs tekst. Læreren ekspliciterer krav til eleverne i de forskellige produkter, og hun stilladser deres arbejdsproces, fx ved at stille relevante malerier til rådighed i første photostory-opgave og opstille præcise krav til form.

Grethe forholder sig til rum og til elevernes relation hertil, fx gennem retningslinjer for adfærd hun opstiller i edb-lokalet, og generelt bevæger hun sig aktivt rundt i rummene, jeg har iagttaget hende i, og kommunikerer med eleverne.

Teknologi er en faktor som virker forstyrrende ind på forløbet, dels pga. netværksproblemer, dels pga. manglende udstyr, blokeret til afgangsprøver, og især den megen loggen ind og ud italesætter læreren som en frustration, som hun vil løse en anden gang ved at indsamle photostorierne fysisk før visning. Hun sætter fx også tid af til at møde det tekniske, fx gennem ”fri leg med Animoto”, hvor eleverne fik tid til at udforske programmet. Hun påtager sig ansvaret for at løse udfordringen, men gør det sammen med eleverne.

Transformationen af faget med it i dette forløb kan diskuteres. Nogle af de produkter, eleverne fremstiller, har rødder eller tråde uden for skolen – den sociale uretfærdighed i Nexøs forfatterskab er velbelyst inden for det videnskabelige domæne. Men netop gennem det litterære mål bliver forløbet inden for skolen, jf. sammensmeltingen af undervisningsniveau og scenarieniveau, og læreren anvender it for at nå et traditionelt litteraturhistorisk mål. Netop dette adresserer hun direkte ved videndelingen, hvor hun fortæller om alle de tekster, de har mødt, de har læst litteraturhistorie om Nexø – men ikke læst ham selv. Hvordan får man eleverne over til rent faktisk selv at læse de gamle tekster? Grethe forholder sig også
reflektivt til forløbet på andre måder: Ved den afsluttende videndeling fortæller hun, at hun ikke fik lagt samme sjæl i de afsluttende photostorier, og det, synes hun, fremgår af elevprodukterne.

Gretthe udviser således med opmærksomhed på relevante aktører i planlægning, udførelse og evaluering af forløbet at besidde evne og vilje til at kunne forestille sig og analysere scenarier og situationer og angive hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i forhold til konkrete elever og eksekutivt at kunne handle herpå i en refleksiv proces i forhold til forestilling, aktuel undervisning og revision herudfra. På den måde viser Gretthe en udfoldet scenariekompetence i et skolsk scenarie.

5.3.5 Analyse af Case RT-3, Bente: Blogs med kommentar og reklameanalyse

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case RT-3. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.5.1).

Forbehold for analysen: Det empiriske materiale er mangelfuld. Læreren har ikke udarbejdet en planlægningsguide, der er ikke iagttaget undervisning under forløbet.


I iagttagelsen af undervisning før interventionen taler Bente og hendes 9.kl. om avisgenrer i IRE-struktur med seks deltagende elever ud af 20. Bente spørger: ”Hvad er et essay?” Elever svarer med enstavelsesord,
som Bente evaluerer: ”Tankestrøm” – ”Tankestrøm, ja” – ”Personligt” – ”Personligt, ja”. En elev spørger, ”Hvorfor skal vi tale om det?” Bente svarer, at de måske skal skrive det til afgangsprøven og laver et skema på iwb’et med de fire genrer, de kan skrive i til afgangsprøven, jf. FIGUR 9:


<table>
<thead>
<tr>
<th>Journalistik</th>
<th>Fiktion</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Opinion</td>
<td>Refleksion</td>
</tr>
</tbody>
</table>


*Det kan i praksis gennemføres ved, at en gruppe (4 personer) vha. google docs sammen skriver fx et debatoplæg, som så kan blive offentliggjort på skoleblogs, hvor de øvrige elever vil kunne kommentere. Det kan også være, at de i gruppen skal skrive hver sin artikel, som de offentliggør på skoleblogs, hvor gruppen så skal kommentere.*

Jeg spørger til status og muligheden for at iagttage undervisning medio marts. Hun svarer ultimo marts, at forløbet er gennemført: ”Jeg er lockoutet fra i morgen, så jeg må hellere skynde mig at svare i dag!”

Grundlæggende udtrykker hun begejstring over projektet, også for hendes elever, som pga. offentliggørelsen havde ”en øget sproglig opmærksomhed”. Desuden havde de en række it-udfordringer, hvor nettet ofte var nede. Jeg fik altså ikke mulighed for at iagttage undervisning.

Elevprodukterne består dels af en kommentar på en debatartikel, dels af en analyse af en reklame, begge samskrevet i Google Docs og lagt i skoleblogs. Jeg er ikke klar over, hvilken sammenhæng reklamerne har med det oprindelige forløb om debatartikler, og jeg bliver først klar over, at de indgik ved videndelingen. Eleverne har arbejdet i syv grupper. Jeg er kun i besiddelse af de endelige elevprodukter, ikke udkast undervejs. Læreren har kommenteret de færdige indlæg, gruppen har rettet til, efterfølgende har en opponentgruppe kommenteret, og gruppen har så foretaget de justeringer, de har ønsket til den endelige version, som jeg har adgang til. Det er altså de redigerede tekster, jeg har, inklusive kommentarer.

Den ene debatartikel handler om en mor, der er gået ind på sit barns Facebook-profil og er blevet fortørnet over det sprog, de unge anvender sammen, og derfor har hun opstillet restriktioner for sit barn – og det har hun så skrevet et debatindlæg om. Den anden handler om straf af kriminelle unge. Jeg er ikke klar over, om eleverne frit kunne vælge mellem de to debatindlæg, eller om læreren har tildelt dem. Læreren har lagt en definition ind på bloggen, med ordforklaringer på udvalgte ord til Wikipedia (lærerens fremhævelser):

_En kommentar er en journalistisk/litterær fremstillingsform._

_En kommentar indeholder en emnepræsentation (hvem, hvad, hvor, hvorfor – den henter I i artiklen), en påstand (jeres påstand, f.eks at I ikke mener hårdere straffe vil virke, fordi... – eller_

---

78 Skoleblogs er et lukket forum, hvor læreren kan styre, hvilke af hendes elever, der kan se hvad.
modsat – I mener hårder straffe vil virke, fordi ...) samt en række argumenter (jeres!), hvis funktion er at overbevise (læseren) om påstandens gyldighed.

På en avis skrives kommentaren af faste medarbejdere eller udefrankommende opinionsdannere. Ligesom i lederen er teksten ræsonnerende (dvs. I samler op og konkluderer på jeres påstande og argumenter).

En gruppe skriver en forholdsvis kort kommentar i lidt mere generelle vendinger (uddrag), hvor ordvalg som ’monitorerer’ falder i øjnene:

**Over stregen?**

Hvorfor har de ældre så svært ved at lade unge være på egen hånd, når det kommer til brugen af f.eks. facebook? Man taler så meget om, at de unges verden foregår mere og mere virtuelt, så hvorfor giver vi dem ikke det ansvar der nu engang følger med som ung. Jeg mener, I bevæger jer ud i en uholdbar situation, når I snager på jeres barns profiler. Vi hører i artiklen hvordan forældrene monitorerer deres barns gøren og laden på facebook. Når deres barn vokser op og bliver teenage, må man gå ud fra, han ikke ønsker at vise sine forældre alt hvad der vender hans i sit liv...

Lærerens kommentarer hertil lyder:

_ Udmærket rubrik og godt anslag!_


I øvrigt fint – der skal blot foretages nogle sproglige justeringer, så sproget bliver mere nøjagtigt.

_Kan I prøve at finde en lidt mere tydelig formulering her: “han ikke ønsker at delagtiggøre sine forældre i alt der vender sig i sit liv”…_


I forhold til reklameanalyserne er de traditionelle i den forstand, at de kunne have været skrevet i et kladdehæfte, bortset fra muligheden for deling og kommentarer, som bloggen giver. Analyserne følger en
reklameanalysemodel (2. dimension): **Hvad ser I på billedet, hvad reklameres der for, afsender, sk julte meninger, historie, miljø, symboler, tema, målgruppe, vores men ing, perspektivering.** Det er tydeligt i elev teksterne, at de fleste elever bevæger sig frem herefter. Analysemodellen ligger dog ikke online på bloggen i modsætning til kommentar-definitionen. En gruppe starter:

> **Reklamen viser et par sko. Skoene er produceret af Nike, men selve mærket på skoene er Nike SB.**
> **Nike er et meget kendt mærke, der er oppe i medierne. De er ikke kendt for sine dyre varer, men for at have gode sko til en rimelig pris...**

Læreren kommenterer igen med indholdskommentarer og noget sprogligt.

> **Rigtig fin og gennemarbejdet analyse, hvor I har godt styr på for tolkningsdelen – flot!**
> **I skriver bl.a.: Der kommer mere og mere farve på billedet jo længere mod venstre hjørne, man kommer. Det er også der, hvor drengen er. Det gør at man fokuserer mere på ham, og han virker mere livlig og farverig”. God og rigtig pointe – godt set!**
> **Sprogligt:**
> **I skriver: “Billedet fortæller en historie, med nogle skjulte meninger” (“meninger” rettes til ”betydninger”).**

**Opponentgruppen skriver:**

> **Flot analyse! I har nogle gode synspunkter som bl.a “Det, som Nike vil fortælle er, at kunderne skal købe deres sko, fordi det gør de professionelle, som skater i dem”**.
> **Godt for tolket.**
> **Som [Bente] også nævner har I nogle sproglige småfejl. “Der kommer mere og mere farve på billedet jo længere mod venstre hjørne, man kommer”. “Man kommer” lyder lidt upræcist. Der skulle i nok overveje at omformulere det.**

Det kendetegner generelt elevkommentarerne, at de ikke kopierer det, læreren har skrevet, men skriver andre kommentarer. Generelt er reklameanalyserne grundige, støttet af modellen.

Ved den afsluttende videndeling fortæller Bente, at forberedelsen til forløbet bestod i, at eleverne skulle ”lære noget, have basis”, som hun siger. Derfor arbejdede de med genrekarakteristik og argumentationsteknik fra det didaktiske læremiddel *Fakta og forståelse*, ligesom nyhedsartikler blev diskuteret. Efter denne indledning skulle eleverne selv producere ved at samarbejde om at skrive en

5.3.5.1 Lærerens scenariekompetence, Case RT-3
I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case RT-3.

Følgende analyse af det empiriske materiale i Case RT-3 viser, at Bente besidder en udfoldet scenariocompetence, men i ikke-scenariendidaktisk undervisningsforløb, jf. ANALYSEFIGUR CASE RT-3 nedenfor. Vær opmærksom på, at jeg tager forbehold for analysen pga. mangelfuldt empirisk materiale.


Læreren viser en udfoldet scenariekompetence ved tydeligt at kunne overskue scenariet og handle herpå, men i et basisfagligt genreperspektiv med fokus på videns, begreber og metoder (1. og 2. faglighedsdimension). Hun styrer elevernes proces endog tydeligt gennem hendes arbejdsark og måden at
organisere undervisningen på (kommentarer, genskrivning osv.). Læreren har styr på, hvordan teknologien virker og udtrykker således at opfatte it som en del af faget, herunder de samskrivningsmuligheder, der er, og som læreren didaktiserer: It transformerer faget gennem samskrivningsmuligheden, og denne transformation er foregået uden for skolen. Den transformering, som it i dette tilfælde muliggør (samskrivningen), er ikke danskfaglig (eller faglig i andre fag). It stiller her nye muligheder til rådighed, som læreren didaktiserer. Læreren anvender en didaktiseret blog (skoleblogs.dk), mens samskrivningen foregår i Google Docs (funktionelt læremiddel) med et blik for, hvordan teknologien virker i scenariet (derfor er teknologi fremhævet på scenarieniveau i analysemodellen). Derudover anvender læreren i øvrigt nogle af de potentialer, it giver i undervisningen, fx har hun indlagt ordforklaringer på udvalgte ord med henvisninger til Wikipedia, ligesom læreren selv fremhæver ‘offentliggørelsen’ for klassen af analyserne som en motivationsfaktor hos eleverne. Læreren ser således it som en hjælper og et potentiale, samtidig med, at hun ofte kommenterer det negativt (’nettet virker ikke’).

**ANALYSEFIGUR CASE RT-3**

**Bente: Blogs med kommentar og reklameanalyse.** (Forbehold: mangelfuld empirisk materiale)
Ph.d.-afhandling af Simon Skov Fougt, 2015: Lærerens scenariekompetence

Læreren indrager det didaktiske læremiddel *Fakta og forståelse*, som bl.a. indeholder anvisninger på, hvordan man kan analysere reklamebilleder. **Indhold** og **stof** er dog todelt (genren kommentar og genren reklamebilledanalyse), begge i et basisfagligt perspektiv (bogen er orinteret mod begreber og metoder, 1. og 2. faglighedsdimension). Den sociale konstellation, der er forbundet med journalistisk faglighed (som journalist indgår man typisk i en større sammenhæng med forskellige roller) bringes ikke i spil andet end gennem den skiftende redaktørrolle mellem eleverne under skrivningen, ligesom den interesse, som de journalistiske genrens faglighed har i verden, heller ikke er bragt i spil (fx påvirkningen eller debat). Det perspektiv, der potentielt ligger i tekternes indhold, udfoldes ikke. Læreren fastholder **elevernes relation til fag, it, teknologi, stof, læremidler, mål og produkt** ved kontinuerlig feedback under skriveprocessen. Læreren fastholder også relation til elevernes relation til **rum**, både i det virtuelle og det fysiske klasserum gennem den løbende opfølgning. Læreren udviser på den måde et sikkert blik på forskellige **elever** med en stram styring af skriveprocessen gennem en vejledning, hvor alle blev tvunget til at skrive, og med en redaktørrolle, som gik på skift. Herunder har læreren tilsyneladende også en klar plan for forløbet, men jeg har den ikke.

**Elevproduktet** i nærværende projekt består dels af en kommentar på en debatartikel og dels af en analyse af en reklame, samskrevet i Google Docs og siden lagt over i skoleblogs. Indholdsmæssigt er de to produkter væsensforskellige, men har det tilfælles, at de er samskrevet og kommenteret. I planlægningsfasen forsøger jeg at få læreren til at diskutere mulige scenarier, hvilket hun ikke vender tilbage på, ligesom hun først vender tilbage på mine henvendelser om iagttagelser af undervisning efter forløbet er gennemført.

I forhold til scenariedidaktik udviser hun altså ikke udfoldet scenariekompetence: De faglige delelementer indgår ikke i et scenarie, for uanset om man opfatter det at gå til prøven som et scenarie, så simulerer Bente ikke det i forløbet. Afgangsprøven er fx uden mulighed for samskrivning, ligesom den er på tid. Bente viser altså kun blik for undervisningsniveauet, som derfor er lukket i analysemodellen.

Bente udviser således med opmærksomhed på relevante aktører på undervisningsniveauet i planlægning, udførelse og evaluering af forløbet at besidde evne og vilje til at kunne forestille sig og analysere scenarie og situation og angive hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i forhold til konkrete elever og eksekutivt at kunne handle herpå i en refleksiv proces i forhold til forestilling, aktuel undervisning og revision herudfra. På den måde viser Bente en udfoldet scenariekompetence i et skolsk scenarie og i et traditionelt undervisningsforløb.

5.3.6 Analyse af Case II-2, Lone: Photostory om teenagere

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerenes scenariekompetence i Case II-2. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.6.1).

Lone har 37 års erfaring og har været alle årene på Skole 2. Hun er linjefagsuddannet i kristendomskundskab, billedkunst og specialundervisning, og har undervist i dansk, engelsk og kristendomskundskab i udskolingen i rigtig mange år. Hun er glad for at være lærer og beskriver sig som ”kryds-bolle-nørd” med fokus på grammatik og komma. Hun fremhæver desuden tolkning af litteratur og sprog, ligesom hun betoner danskfagets opgave i forhold til manipulation, hvilket hun forklarer med fx formidling i det offentlige rum, hvor nogle aviser har ’skjulte dagsordener’. På spørgsmålet om, hvad danskfaglig it er, svarer hun efter længere betænkningstid: “Jeg ved det egentlig ikke...”. Hun fortæller, at it er en stor frustrationsfaktor, fordi det ofte ikke virker, og det synes hun ikke, der er tid til. Derudover beskriver hun sig selv som almindelig it-bruger med mails og informationssøgning. I forberedelsen bruger hun it til at lave opgaveark til eleverne, og så bruger hun notesbogen på iPAden til at skrive ideer ned til forløb, aktiviteter osv. Hun er nysgerrig på it, men har ikke tid og overskud til det, og derfor har hun en del dårlig samvittighed. Interviewet efterlader indtrykket af en lærer, som er skeptisk indstillet over for it og noget tilbageholdende og med et traditionelt fagsyn med 1. dimension af faglighed. Hun viser dog også et blik fagligt uden for skolen gennem sit fokus på manipulation.

Planlægningen af forløbet adskiller sig fra de øvrige deltagende læreres forløb. For det første fordi det er planlagt løbende og ikke på forhånd. Lone udlægger det “for sådan arbejder jeg. Det var derfor jeg ikke rigtig gad udfylde dit skema [planlægningsguiden]”. For det andet fordi det var et langstrakt forløb over tre måneder fra december-februar, og undervejs arbejdede klassen også med andre forløb. Ved det indledende lærerinterview fortæller hun, at hun går ind i projektet med skepsis, men med et ønske om at lære noget om it. Vi aftaler, at hun skal fortælle om noget, hun kan lide i dansk, og så skal jeg forsøge at koble it meningsfuldt på det, for som Lone siger i forhold til it: “Jeg har vitterligt ingen anelse”. Efter at have kredset om billedanalyse, som Lone fortæller passioneret om, skitserer vi en idé om, at klassen skal lave photostorier (digitale, multimodale fortællinger med billeder, tekst og lyd) med indlagte øvelser om at tage gode billeder. Lone fortællers, at hun ikke aner, hvad photostory er, men hun synes, det lyder spændende. Hun går straks i gang med at idégenerere, da jeg fortæller om det. Hun vil lave en intro til forløbet med klassisk billedanalyse (komposition, motiv, farver osv.), hun kunne lave noget med egens billede (et billede, hun gennemgår og fortæller om, hvorfor hun kan lide). Eleverne skal tage deres gode billeder med og vise i klassen. Vi aftaler at tænke videre over, hvilket meningsfuldt scenario det kunne sættes ind i.

Indledningsvist forbinder læreren altså ikke it til danskfaget, men beder mig gøre det, ligesom hun fagligt
med sin fokusering og sit indblik i billedanalyse giver indtryk af et passioneret fokus på 1. og 2. dimension af en faglighed, som mangler et scenarie.

I slutningen af oktober sender Lone så første udkast af sin planlægningsguide, som består af korte svar på en mail, jeg har sendt ud, hvor jeg præsenterer projektet indledende med nogle skitser til planlægningsguiden. Hun synes, planen virker omstændelig og meget omfattende, og hun beder om faglig sparring i forhold til en faseopdelt tilgang. Vi aftaler derfor et møde medio november. På mødet gennemgår jeg kort, hvordan photostory virker og siger, at hun skal lade nogle elever stå for at sætte sig ind i det og for gennemgangen af det i klassen. Lone har taget forslag til malerier med, hun tænker, klassen kunne arbejde med. Hendes plan er, at hun vil starte forløbet med at gennemgå billedanalyse ud fra klassiske malerier med fokus på komposition, farver, lys, motiv mv. Herudfra skal eleverne selv tage billeder, men vi har stadig ikke aftalt, hvilket scenarie det skal indgå i, andet end “noget med teenagere”. Lone vil i gang med billedanalysen, ‘og så kan vi tale om scenariet senere’: Som hun skriver efter mødet:

Det er et meget mærkeligt og interessant projekt, fordi det skal munde ud i noget, som, jeg ikke aner, hvordan bliver, og fordi det inkluderer alt muligt med billeder, som er én af mine egne faglige og personlige “laster”. Allerede nu skal jeg styre mig selv benhårdt, for jeg er så vild med billeder og billedanalyse af enhver art, at søgninger og fordybelse i bøger og på nettet stjæler min tid.

Hun opstiller et fagligt mål for indledningen:

at gøre dem lige så bevidste om billeders budskaber som om teksters, at lære dem noget om billeders kvalitet eller mangel på samme, at diskutere begrebet smag, at tale om de mange måder, faste og levende billeder kan laves på, og ikke mindst at vise dem en verden af søgemuligheder på nettet (🎯).

Hendes faglige fokus er på 1. og 2. dimension, også foranlediget af, at scenariet ikke er etableret. Hun har indledningsvist valgt en fresco fra Renæssancen og et maleri af Paul Fischer, som ”begge er lækkerbiskener, hvad angår historien bag samt detaljerigdom og observation af linjer, perspektiv, farver, dybde m.m.”, som hun skriver. Eleverne skal så arbejde med disse billeders komposition ved selv at tegne streger, former osv.

Ved et frokostmøde i forbindelse med en iagttagelse medio december aftaler vi et system, hvor hun skal godkende de billeder, eleverne vil anvende. De skal tage et antal billeder af hvert motiv, vælge tre ud, og så skal de argumentere over for hende, hvilket de synes, det skal være. Her antydes muligheden for at bevæge
sig ud over de to første faglighedsdimensioner, selvom scenariet stadig mangler, for efter hvilke principper skal eleverne vælge billeder ud, ud over de rent kompositoriske (1. dimension)?

Anden del af mødet kreder om at finde det scenarie, som photostorierne skal produceres inden for. Lone har talt med eleverne, hvor hun ifølge hende selv har forsøgt at "sælge en model", hvor forskellige aldersgrupper fra børnehaven til plejehjemmet ser på teenagere i dag, og derudfra har de så diskuteret en række temaer og "er endt med et mix" af idéer. De otte grupper i klassen har aftalt følgende fokus:

1. Forældreambitioner
2. Teenagere – før og nu
3. Os set fra 0. classes synsvinkel
4. Os set fra 3. og 4. classes synsvinkel
5. 13-åriges fritidsaktiviteter
6. En 20-årig ser på os
7. Ældre menneskers syn på teenagere
8. Titel mangler

Sidst i januar fortæller Lone, at hun er ved at have styr på afslutningen, som bliver et forældrearrangement sidst i februar, hvor eleverne skal diskutere synet på teenagere med forældrene ud fra deres photostorier. Vi aftaler, at eleverne skal lave en generalprøve for mig.

Scenariet (at formidle synet på teenagere gennem photostorier og diskutere dette med forældrene) opstår således først midtvejs i forløbet. Dette scenarie er skolsk, men sætter billedanalysens 1. og 2. dimension ind i en kontekst (Vi arbejder med billedanalyse, fordi vi skal lave photostorier for at diskutere med vores forældre), men det er i sig selv ikke et scenarie, der findes i verden uden for skolen. Billedanalyser bliver et element i det at præsentere, som igen er et element i et til dels uspecificeret scenarios faglighed, som på den ene side minder om lokalt producerede biografreklamer med stilbilleder, lyd, speak og tekster gennem photostorierne, og på den anden side mest kan relateres til et debatscenario.

Da forløbet er overstået, sender Lone planlægningsguiden til mig, som hun har udarbejdet retrospektivt. Den fylder to sider. Hun starter med at liste de forskellige dele mere eller mindre kronologisk, men hun er opmærksom på den faseopdelte proces, idet hun skriver: “Eleverne arbejder i grupper på 2-3 stykker. Hver gang de er færdige med et element i opgaven vurderes, korrigeres, diskuteres, ændres eller bibeholdes”, men hun har ikke skriftligt opstillet fasebeskrivelser. Godkendelsesproceduren har hun vægtet i alle faser.

Første iagttagelse er medio december 2012, hvor klassen er to uger inde i forløbet, hvor de har arbejdet med at analysere malerier (1. og 2. faglighedsdimension). Lone har bedt nogle elever demonstrere for klassen, hvordan Photostory og MovieMaker virker. Elevernes gennemgange er grundige, også foranlediget


Anden iagttagelse er i januar 2013. Undervisningen starter med traditionel klasseundervisning i IRE-struktur om en grammatiklektie: Lone spørger: “Hvad hedder et udsagnsord på latin?” Eleven gætter: “Substantiv? Øh adverbium? Øh verbum?” Sådan fortsætter det i 8 minutter. Herefter går de videre til photostorierne,
hvor scenariet nu er aftalt. I undervisningen skal grupperne vise deres photostorier, så langt de er (nogle viser bare billeder, andre udkast med photostory), og så skal klassen og Lone kritisere dem. Lone har som aftalt med mig i planlægningen bedt eleverne tage mange billeder af hvert motiv og vælge de bedste tre. Eleverne kommer med kommentarer, fx omkring beskæring, og især Lone er direkte: ”Det er bare ikke godt nok, det ved jeg, I kan gøre bedre”. En gruppe viser deres billeder i både farve og sort/hvid og siger, at de synes fortællingen bliver mere ”intens” i sort/hvid. En anden gruppe har taget billeder i forskellige perspektiver. De har et billede, de foretrækker ”i sig selv”, men de synes, at et af de andre fungerer bedre sammen med billede som i photostoryen, ”fordi han har hånden der i hjørnet, og der er bedre sammenhæng til hendes hånd, når hun står der”, og så skifter perspektivet fra teenager til voksen. I forhold til det faglige arbejdes der stadig inden for 1. og 2. faglighedsdimension. Scenariet findes nu (præsentation og diskussion med forældre), selvom de delelementer af faglighed, der arbejdes med (billedanalyse og formidling med multimodale digitale fortællinger) ikke alene er forbundet med dette scenarie, ligesom scenariet i et faglighedsperspektiv er noget diffust og i sig selv skolsk. Det er tydeligt, at Lone stiller faglige krav til eleverne, baseret på den indledende undervisning i billedanalyse (1. og 2. faglighedsdimension), men hun relaterer her ikke sine kommentarer til scenariet (med jeres forældre som målgruppe virker det bedre at…), men udelukkende til begreberne eller til fortællingen.


De digitale elevprodukter i dette projekt er photostorier, som i tekst, lyd og billeder formidler synet på unge fra forskellige grupper (det reelle produkt er oplægget for forældrene). Der er otte grupper i klassen, og jeg har alle otte photostorier. Generelt er jeg enig med Lone og hendes kolleger ved videndelingen i, at elevernes photostorier er af høj kvalitet: Det er især overvejende flotte billeder, men i god sammenhæng med mellem tale, tekst og lyd uden redundans, hvorigennem grupperne får præsenteret et syn på
teenagere fra den pågældende aldersgruppe. Et eksempel på de gode billeder er FIGUR 10 nedenfor.

Gruppen har om teenagere set fra førskolen. På billedet anvendes zoom, perspektiv og linjeføring velvalgt i forhold til kommunikationen, hvor den lille pige står i baggrunden og ser op til den store, der får lov at cykle ud om aftenen. Ved præsentationen laver eleverne her et sprogspil på, at den lille pige konkret ser ned på den store, men i overført betydning ser op til.

Generelt er det kendetegnende for elevprodukterne, at Lone har en detalje, hun synes skal laves om eller forbedres. To af grupperne nævner selv umiddelbart efter deres visning, at de vil justere noget, fx tempo eller lyd, en for brat indledning eller slutning. Der er fortsat fokus på 1. og 2. dimension af faglighed i ikke-specialiseret hverdagsscenario om præsentation af og debat om synet på teenagere, som henter inspiration i specialiserede domæner (filmproduktion, reklamebranche, debat mv.), men som ikke rigtig bringes i spil.

FIGUR 10. Billedeksempel 1 (Bilag I-A-7: Case II-2)

Ved videndelingen fortæller Lone, at projektet startede med grundig indføring i billedanalyse. Det kalder hun et fundament, mens hun siger: “Det tog 3½ uge, men jeg havde også almindelig dansk og engelsk undervejs”. Hendes formål med denne faglige introduktion var at give eleverne forudsætninger for at
diskutere kvalitet i billeder. Herefter fortæller hun, at hun lavede grupperne. Hun syntes, at det var det bedste for at få alle med, for hun ved, hvem der kan arbejde sammen, og hvem der ikke kan, samtidig med at gruppen skal fungere fagligt. Derudover fortæller hun, at hun gav eleverne en liste, som hun ville vurdere deres fotografier efter.

- Zoom
- Farver
- Komposition
- Beskæring
- Synsvinkler

Den efterfølgende diskussion mellem lærerne fokuserer på den forholdsvis lange proces med at få taget de gode billeder. Som Lone siger: ”Det er svært at lave et dårligt billede i børnenes optik, men det er det ikke i mit”. En af de andre lærere spørger: ”Du siger direkte, at det her er grimt eller skal laves om?”, hvilket Lone bekræfter. ”Jeg gør mig jo umage. Så skal de også. Men de ser jo netop også udviklingen, når man så sammenligner de første billeder, de tog af noget, med de sidste”.

5.3.6.1 Lærerens scenariekompetence, Case II-2

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case II-2.

I starten findes scenarieniveauet ikke, og Lone underviser usitueret med *faglige begreber og metoder* (1. og 2. dimension) som mål. Billedanalysen er både *stof* og *indhold*. *Teknologi* er fraværende: Eleverne tegner perspektivstreger analogt med blyant og lineal. Lone anvender selv Google Art79 i forberedelsen og i undervisningen, hvor hun kan zoome ind på detaljer. Maleriene udgør de semantiske *læremidler*, som læreren didaktiserer gennem sin RAP-analyse. Hun har en klar *plan* for aktiviteten og et tydeligt fagligt *mål*, og *produktet* er analyserne. Læreren har tydeligt blik for forskellige *elever* gennem gruppesammensætning, ligesom hun forholder sig til *rummet* som klasseleder, hvor hun stiller krav til

---

79 Googles kunstplatform med adgang til en meget stor mængde kunstbilleder fra deltagende kunstmuseer i høj opløsning, så man fx kan zoome meget nært ind og studere penselstrøg mv.
adfærd og følger op herpå. Lone forholder sig har ligeledes til **elevernes relationer** til øvrige aktører, især i forhold til stof, indhold, læremidler og produkt. Undervisningen er et lukket rum, jf. Analysefigur Case II-2, 1.

**Analysefigur Case II-2, 1**

Undervejs opstår ideen, at eleverne skal lave photostorier om forskellige aldersgruppers syn på teenagere, hvorved et **scenarieniveau** træder frem, uden det er fuldt etableret: Der er ikke tale om et specialiseret eller specifikt scenarie, for det første fordi produkterne ikke indgår en kommunikationssituation, og for det andet fordi digitale fortællinger (om teenagere) kun er et scenarie inden for skolen. Men den 1. og 2. faglighedsdimension, der er arbejdet med, anvendes til noget nu. Pga. den manglende kommunikationssituation udelades fx den sociale konstellation, der ligger i at præsentere, dvs. at noget skal præsenteres til nogen, og at dette noget skal tilpasses til disse nogen, og dermed er det også den interesse, der bestemmer, hvilken kommunikation der er passende. Billedanalyse indgår i denne faglighed, og læreren forholder sig også til samspillet mellem modaliteter. Problemet er dog, at der i denne del af forløbet stadig ikke er aftalt en målgruppe for præsentationerne. Scenariet mangler, for ’et godt billede’ afhænger af netop af scenariet.

Der er svag adgang mellem **scenarieniveau** og undervisningsniveau, og aktører på scenarieniveau anes. På samme måde er der svag adgang til verden uden for skolen, fx gennem filmproduktionsfaghedens storyboard.

Analysefigur Case Il-2, 2

Omkring midtvejs i forløbet bliver Lone og klassen enige om, at forløbet skal munde ud i en debataften med deres forældre om synet på teenagere, hvor elevernes photostorier skal indgå. Herved etablerer Lone et reelt scenarie i forløbet, som dog ikke er forbundet med en specifik profession eller i en specialiseret praksis andet end det skolske, at elever skal præsentere noget for deres forældre. Billedanalyse eller præsentation kan ikke i sig selv opfattes som en faglighed bestående af fem dimensioner. De elementer af faglighed, som billedanalyse består af, indeholder en grundsubstans, som går igen i forskellige fagligheder, men de opfattes forskelligt afhængigt af, om man er fx reklamemand, museumsrundviser, forsker eller anmelder, på samme måde som en faglig præsentation er forbundet til det felt, der præsenteres indenfor. I dette tilfælde er det elevpræsentation. Dermed kan jeg heller ikke analytisk tale om en social konstellation, en interesse eller et perspektiv på verden ud fra billedanalyse eller mundtlig præsentation i sig selv, fordi

**Analysefigur Case II-2, 3**

Samlet er forløbet kendetegnet ved, at **scenariet** opstår og udbygges undervejs, men at det ikke betones. Gennemgående iagttagtes et dominerende fokus på billedanalyse og 1. og 2. **faglighedsdimension**, som først undervejs potentielt gennem scenariet bringes i sammenhæng med den sociale konstellation, den interesse og det perspektiv en til dels uspecificeret debatfaglighed kan have, hvorved det bliver muligt at diskutere de faglige delaspekter, der ligger i at præsentere et givent emne over for en given målgruppe som et oplæg til debat. Denne faglighed er diffus, sammenlignet med fx kortfilmsfaglighed, fordi præsentør- og
debattørfølgighed indgår som et delelement i mange andre fagligheder. Samtidig genkender jeg, eleverne og Lone det som faglighed i skolen, hvor det indgår fx i projektopgaven eller lignende. Eleverne får først til sidst en fornemmelse for, hvad det vil sige at være debattør og at præsentere med henblik på at diskutere (scenariet), for Lone betoner det ikke undervejs. På den måde kan det udlægges, at det er tilfældigt, at der er en sammenhæng. Scenariet er bygget oven på fagligheden, i stedet for den normale vej, at berettige fagligheden gennem scenariet.

**It** kobles på forløbet af mig, og på den måde står læreren i usikker relation dertil, selvom læreren ser forbindelsen til **faget** gennem sin indsigt i billedanalyse. Som udgangspunkt forbinder hun ikke it med danskfaglighed, og ved videndelingen udlægger hun det, at de undervejs også skulle have "almindelig dansk". It er en frustrationssfactor for læreren. Hun går ind i projektet med skepsis, men med et ønske om at lære om it. Indledningsvist og undervejs viser Lone en traditionel **fagopfattelse** gennem IRE-undervisning med fokus på grammatikbegreber, samtidig med, at hun undervejs arbejder projektorienteret med italesatte faglige krav til eleverne i faserne, som hun fastholder eleverne på. Eksekutivt er hun i stand til at justere sin undervisning og få it til at indgå meningsfuldt i for hende faglige sammenhænge, hvorved hun eksekutivt også viser et mere opdateret fagsyn end ved den indledende iagttagelse og det indledende interview.

**Det tekniske** driller undervejs, men sammen med eleverne får læreren det løst. Hun uddelegerer ansvær for at præsentere softwares, men hun **fralægger** sig ikke ansvaret, og hun følger op på det i forhold til eleverne, hvor hun også stiller krav til og kritiserer fx overgange fra billede til billede i photostorien eller samspillet mellem modaliteterne.

Lone viser et differentieret blik på **eleverne** hele vejen gennem forløbet, hvor hun fx laver grupperne med henvisning til, hvem der arbejder bedst sammen. Under iagttagelserne lagde jeg mærke til, at hun flere gange diskuterede fagligt med eleverne. Jeg hørte flere elever argumentere imod, hvad hun siger, og hun giver dem ret, når deres argumenter er i orden (fx omkring kritik og et billede, som eleverne argumenterer for passer bedre ind i sammenhængen pga. de omkringliggende billeders komposition). Hun fastholder eleverne på faglige krav i de forskellige faser af forløbet – tydeligst i forhold til at tage billeder, men også på multimodale og på præsentationen. Hos Lone øver man sig for at blive bedre. Eleverne er positioneret som elever, som skal lære om billedanalyse og at præsentere. De er ubevidst positioneret i producentroller på scenarieniveau, som skal producere en photostory som del af en mundtlig præsentation og efterfølgende
Eleverne kommer altså til at indgå i et scenarie, som skabes undervejs (debatt med forældre om synet på teenagere), og som eleverne er medskabere af. Der er altså et tydeligt undervisningsniveau og et fremkommende om end diffust scenarieniveau, som i starten er helt fraværende, men som undervejs træder frem, hvorfor det i den endelige analysemodel er adskilt både med lukket og åben streg.

Samlet viser Lone en mindre udfoldet scenariekompetence. Hun har ikke kunnet eller villet overskue scenariet fra starten, dvs. den planlægningsmæssige kompetence, og det er sådan hun arbejder, skriver

5.3.7  Analyse af Case EA-3, Maria: Meddigtning i litteratur i blogs

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariokompetence i Case EA-3. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.7.1).

Maria har været lærer i fem år og underviser i sine linjefag i udskolingen, dansk, kristendomskundskab, historie og idræt. Hun er glad for at være lærer. Danskfaglighed forbinder hun især med tekstanalyse, dvs. stof, 1. faglighedsdimension. I forhold til it beskriver hun sig selv som ringe ”på trods af min unge alder” (hun er ca. 30). Hun gider ikke bruge tid på det og bliver sur, når det ikke virker. Generelt medfører it spildtid, siger hun, og desuden mangler skolen adgang til internettet, så hun har ikke dårlig samvittighed. Danskfaglig it udlægger hun som tekstbehandling, som eleverne skal bruge til prøven. Privat bruger hun it til mails, Facebook, Google, Krak og netbank. Som lærer er det mest til at se film via iwb. Derudover bruger hun fagportalen dansk.gyldendal.dk og diktatværkstedet, og endelig giver it nem adgang til ressourcer, fx kort. Læreren forbinder tilsyneladende it med problemer og udviser en traditionel fagopfattelse.


80 Der er mange, og jeg når ikke at notere dem i situationen. Læreren spørger efter, hvilke handleverber eleverne iagttager.
I forhold til lærerens konkrete projekt endte Maria med at arbejde med blogs som meddigtning til Jesper Wung-Sungs ungdomsroman 1-2-3 nu. Jeg har ikke været direkte involveret i planlægningen af forløbet, da hun skiftede roman nogle gange undervejs, men vi har i mails diskuteret forskellige måder at anvende blogs på som meddigtning ud fra andre ungdomsromaner. Da hun sender planlægningsguiden, er forløbet i gang.


Marias umiddelbare idé er, at eleverne skal skrive to blogs undervejs. I den ene blog skal eleverne forestille sig, at de er hovedpersonen Jeppe og herigennem lave en indirekte personkarakteristik. I den anden skal de som elever skrive tanker, som de selv gør sig om det at skrive blogs, altså en løbende evaluering. De faglige mål, hun lister, fokuserer på bloggenren og på personkarakteristik. Hun beskriver forløbet i seks faser:

- **Fase 1 med fælles snak om blogs**
- **Fase 2 med genretænk om blogs ud fra materialet “Altid online”**
- **Fase 3, med læsning af romanen og blogs med løbende oplæggelsesbeskrivelser**
- **Fase 4 med skrivning af blogs (og arbejde med sprog og formulering)**
- **Fase 5 med kommentering på blogs**
- **Fase 6 med evaluerende skriveopgaver i en lukket blog**

Endelig udtrykker hun en vis skepsis over for forløbet, fordi hun aldrig har arbejdet med blogs før:

\[\textit{Jeg aner ikke hvor lang tid de skal bruge på at skrive deres blogs, så de bliver gode, og så de får arbejdet med sproget og så identiteten bliver troværdig. De skal både lære at bruge blogs som et redskab, der kan bruges til at udtrykke meninger, holdninger og synspunkter, og samtidig er der også analysen og tolkningen af romanen – vi skal stadig arbejde med de danskfaglige sider.}\]

Det falder i øjnene i citatet, at læreren stiller blog i modsætning til danskfaglighed (vi skal stadig arbejde med de danskfaglige sider). Planen fremstår ellers velstruktureret med en klar faseopdeling, og hvor bloggen beskrives som et middel til øget litterær forståelse.

Der er iagtaget to lektioner under forløbet, selve afslutningen lige før lærerne blev lockoutet. Som afslutning på romanarbejdet har eleverne lavet en handlingslinje og en berettermodelanalyse af romanen (altså strukturalistisk, litterær analyse), som hun beder dem sammenlignede med sidemanden. Maria

Efter timen taler jeg med læreren. Hun fortæller, at hun ikke har fået fulgt nok op på bloggen. Vi diskuterer de af hendes elevers blogs, som jeg synes, er gode. Positivt har de givet input til Jeppes tanker og følelser, men hun er utilfreds med dem pga. stavning, mens jeg vurderer sprogbrug i forhold til personen.

Jeg har adgang til 11 blogs (dvs. lige under halvdelen). Mange blogindlæg vurderer Marias kolleger ved videndelingen og jeg i min dansklereroptik umådeligt gode som blogindlæg, skrevet af hovedpersonen Jeppe med hans sprog, og på den måde viser indlæggene en forståelse af personen. En elev indleder fx

_Nogen siger, at det ukendte, er det du skal frygte mest. Jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal forholde mig til dette. Skal jeg være bange for ting, som jeg ikke har prøvet før? Eller bare lade som ingenting, for ingen vil alligevel lægge mærke til mine reaktioner?_

Jeppe er sikker på sig selv på basketbanen, men er mere tøvende og usikker i forhold til andre ting, og generelt tænker han meget over tingene. En anden elev skriver som Jeppe om Cecilie ”Hun er en besynderlig en, er hun”, hvilket igen er tro mod romanens Jeppes sprog og væsen. Visuelt har de fleste elever arbejdet bevidst, fx med basketbolde som baggrund eller med Cecilies tatovering af en sol med flammetakker på lænden – et indisk symbol for liv og styrke, som hun får lavet, efter kræften er konstateret, jf. FIGUR 11 nedenfor, hvor det i øvrigt er en god detalje, at tatoveringen er nylavet.

To elevers blogs er halvhjertede med kun få indlæg, ligesom de visuelt eller sprogligt heller ikke afspejler Jeppe. Fx skriver en elev, hvordan Cecilie fik en tur på kølerhjelmen, hvilket absolut ikke er i overensstemmelse med Jeppe i romanen. De ufærdige bloggers givet indtryk af, at læreren ikke aktivt har fulgt
op på elevernes arbejde, samtidig med, at indlæggene viser en manglende forståelse af Jeppe, hvilket evalueringsmæssigt havde været en mulighed for læreren for indsigt.

FIGUR 11. Skærmdump fra blog, meddigtning litteratur (Bilag I-A-10: Case EA3)

5.3.7.1 **Lærerens scenariekompetence Case EA-3**

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case EA-3.

Samlet giver følgende analyse Case EA-3 indtryk af mindre udfoldet scenariekompetence hos Maria med et delvist realiseret, men ikke iagttaget scenarieniveau, jf. ANALYSEFIGUR CASE EA-3.

**ANALYSEFIGUR CASE EA-3**

Planlægningsmæssigt giver Maria udtryk for en bevidst fokusering på det **faglige**, som hun i planlægningsguiden udlægger som på blogdelen, mens hendes fokus på romanlæsningen ikke fremgår.

Planlægningsmæssigt er relationerne mellem **fag**, **teknologi** (blog), **indhold** (1-2-3 nu), **stof** (personkarakteristik), **læremidler** (**Altid online**), **mål** (personkarakteristik med opmærksomhed på sprog og stavning, typer af blogs) og **produk** (blogindlæg) italesat på **undervisningsniveau**, og læreren ekspliciterer en **plan** med en faseopdelt struktur for forløbet, hvor eleverne er italesat i **roller** på **scenarieniveau**.

Hendes faglige fokus i planlægningsguiden er på personkarakteristik med en formorienteret sproglig bevidsthed, dvs. faglighed i første dimension (viden, procedurer, opgaver, artefakter):

Eksekutivt forholder det sig anderledes. Det er øjnefaldende, at læreren udtrykker, at danskfaglighed først og fremmest er det sproglige, som tilsyneladende er lig stavning, og analyseret med romanen: “vi skal stadig arbejde med de danskfaglige sider” (1. dimension). Hun synes dermed at udtrykke en traditionel fagforståelse, hvor det it-mæssige i at skrive blogs ikke er danskfagligt. Hun udviser dermed usikkerhed om it’s rolle i faget, og dermed fremstår hun også usikker på sit blik på elevernes relation(er) til fag, teknologi, indhold, stof og læremiddel, mål og produkt i forhold til blogdelen.

Hun beskriver planlægningsmæssigt en kommunikationssituation med en overskriddelse mellem undervisningsniveau (elev) og scenarieniveau (blogger Jeppe). I udførslen viser det sig, at hun har vægtet det litterære gennem fx komposition og tema. Dermed udfuldes det potentielle scenarieniveau i forløbet ikke. Hun skriver fx i planlægningsguiden, at elevernes blogs “skal offentliggøres og læses af andre”, men hun rammesætter ikke en målgruppe for eleverne. Her kunne hun have arbejdet mere med roller på scenarieniveau, fx ved at bede eleverne kommentere som andre personer i bogen eller som sig selv som mennesker (identiteten som personer). Eleverne er således elever, der skriver blogs, som om de var Jeppe, fordi læreren siger, de skal.

Det er imidlertid interessant, at nogle elever (men ikke alle) skaber mening i denne aktivitet alligevel og lever sig ind i hovedpersonen og viser forståelse for Jeppe gennem skrivningen af bloggen, hvor nogle blogindlæg er sprogligt flotte, meddigtende på Jeppe, og derfor er elevrolle fremhævet på scenarieniveau i analysemodellen. Her bryder jeg med en logik i analysemodellen, som normalt har lærerens perspektiv, for det er ikke læreren, der har blik for hverken relationer eller relationsrelationer her, men elever selv, der skaber det. På den måde optræder der et scenarieniveau i forløbet, som eleverne skaber. Det synes således at være de respektive elever, som enten har lagt mærke til, hvordan det anvendte undervisningsmateriale karakteriserer bloggenren, eller også er det tilfældigt eller heldigt. På den måde udviser Maria et manglende blik for eleverne, hvorved eleverne fremstår som en elev i modellen.
Maria har lagt op til, at eleverne skal skrive personlige blogs, dvs. hvor bloggeren Jeppe skal skrive om sit liv og oplevelser. Det er som sådan ikke en professionaliseret faglighed, men med et perspektiv på det sociale liv og selvfremstilling i ikke-specialiserede domæner. I den personlige blog har det værdi at dele personlige og evt. intime oplevelser med en målgruppe, som afhænger af emnet. Samtidig er der også (uskrevne) grænser for, hvor personlig, intim eller detaljeret, bloggeren kan være, uden at denne grænse kan fastsættes præcist. En personlig blog om sex vil antageligvis være mere intim end en om mad eller mode.

Bloggerfaglighed har således en interesse i, hvilke erfaringer der har værdi at dele af, og kommenteret af andre, og hvor blogger og læser skal relateres til hinanden. At ‘smide Cecilie op på kølerhjelmen’ overskrider denne grænse i denne blog, mens ‘hun er en besynderlig en, er hun’, ikke gør i forhold til Jeppe i romanen. Maria har ikke blik for disse dimensioner af faglighed, men er koncentreret om stavning og grammatik. Nogle af disse dimensioner bliver Maria gjort opmærksom på af sine kolleger ved den afsluttende videndeling (blogindlæggene som blogindlæg). Maria forholder sig dermed heller ikke til det virtuelle rum på scenarieniveau, ligesom hendes blik på rum i undervisningen er fraværende – eleverne må skrive hjemme pga. netproblemer, og hun følger ikke op på skolen.


Empirien giver indtryk af, at Maria ikke har rammesat scenariet. Læreren har i forløbet mistet sit fokus på mål/produkt i og med, at læreren har prioriteret romanarbejdet og dermed nedprioriteret det it-mæssige og teknologien. “Bloggen blev papmachéfiguren”, som hun selv udtrykker det ved videndelingen. Men ved videndelingen giver læreren også udtryk for at have lært noget nyt (“Det kan jeg godt se”). Forløbet er således mere scenariaseduktisk i sin intention end i sin realisation, og læreren viser scenariekompetence i planlægningen af forløbet, men ikke eksekutivt. I det skolske og til dels det disciplinerede domæne kan det være meningsfuldt at simulere praksis via meddigning i blogindlæg (produktionsmålet), men det er ikke engang realiseret som kommunikation med læreren. På den måde kan det diskuteres, hvor reelt et
produktionsmål, forløbet har haft. Bloggen giver netop både positivt og negativt indsigt i elevernes forståelse og har potentielle som et evalueringsværktøj, men læreren har ikke fulgt op på dette.

Forløbet er forankret i disciplinerede praksisformer (litteraturstudier) og i hverdagsdomænet (bloggerfaglighed), men i en skolsk version, som viser, at læreren ikke kender det faglige. I forhold til at analysere situationen og dermed se, hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i forhold til konkrete elever og løbende handle derpå, har læreren været begrænset af manglende faglig indsigt og forståelse for it i faget. Lærerens refleksion på handling er forbundet til en utidssvarende opfattelse af danskfaglighed, mens refleksion over handling først synes at opstå, foranlediget af kollegerne ved videndelingen.

Samlet udviser Maria således en mindre udfoldet scenariekompetence, som er kendetegnet ved, at hun planlægningsmæssigt har en vis opmærksomhed på relevante aktører, men hun udfører de ikke eksekutivt. Hun kan forestille sig scenarie og situation, men kan ikke handle herpå, ligesom hun ikke reviderer sine forestillinger på baggrund heraf.

5.3.8 Analyse af Case DS-1, Peter: Reklamebureauet

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case DS-1. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.8.1).

Peter har fem års anciennitet. Han har været fire år på skolen og underviser i sine linjefag i udskoling, dansk, idræt, geografi og historie. Han udtrykker glæde ved at være lærer. Han betoner, at lærerjobbet ikke kun handler om faglighed, mens også om det pædagogiske og sociale. Danskfaglighed forstår han som at kunne udtrykke sig mundtligt og skriftligt, mens han udlægger danskfaglig it som skrivning, layout, informationssøgning og kildearbejde. Han ”har det fint” med kravet om at inddrage it i undervisningen, men han synes, det er vigtigt med didaktisk fokus frem for på test. Som it-bruger beskriver han sig selv som ”ikke specielt kyndig”. Privat bruger han it til nyheder og Facebook, mens han som lærer bruger hjemmesider i forberedelsen, han viser film i undervisningen, og så har de lige lavet lommefilm.81 Derudover bruger han en del træningsbaseret materiale.

I undervisning før interventionen iagttager jeg LFOP-LFOP-LFOP-undervisning. Efter et oplæg om en novelle (L) og en forberedelse med forklaring af tre begreber Ondskab, Egoisme og Ansvar, som Peter italesætter

81 Film optaget med mobiltelefonen. Kommunen afholder lommefilmsfestival hvert år.
som vigtige for at forstå novellen, og som han spørger eleverne, om de forstår (F), skal eleverne lave kolonnenotater\textsuperscript{82} til de tre begreber. Eleverne arbejder, men der er en del støj (O). Herefter samler Peter kort op i plenum med megen uro (P). Bagefter skal eleverne arbejde med ordsprog, og strukturen gentages. Efter undervisningen karakteriserer jeg klassen som urolig, og Peter som tålmodig.


Lærerens endelige planlægningsguide fylder fem sider. Han kalder det \textit{Forløb om reklamer – råbe budskabet talrige gange}, og han skitserer en tydelig faseopdelt struktur. Som ”appetitvækker” skal eleverne se en udsendelse om reklamens historie, og derudfra skal de tale om reklamens betydning for dem. Herefter skal de læse en artikel om etik i reklamer. Til sidst i introen skal de analysere virale reklamer ud fra modeller i de didaktiske læremidler, fagportalen dansk.gyldendal.dk og \textit{Reklame i virkeligheden}.


Der er iagttaget undervisning to gange i forløbet. Ved første iagttagelse skal eleverne i starten af fase 2 præsentere deres idé. Forud har Peter skrevet en orienterende mail til mig. Han har gennemgået centrale reklameanalysemødelser og ’arbejdet med reklamers virkemidler’. I timen skal hver gruppe præsentere deres idé til reklame. I mailen skriver han, ”så kan vi se, om de bruger begreberne”. Han skriver, at de selv

\textsuperscript{82} En ’almen kendt’ læsestrategi i folkeskolen (inden for faglig læsning). Kolonnenotat består af to kolonner, hvor man i den ene kolonne skriver ord fra den tekst, man læser, i den anden forklarer man ordet. Skolen arbejdede med læsestrategier i skoleåret 2011-2012 ud fra Fredheim (2006).
har fået lov at vælge grupper, så de ikke skælder ham ud for at være blevet sat i en dårlig gruppe. Han
skriver endvidere, at grupperne arbejder forskelligt, og at de gerne vil i gang med at optage. Peter synes på
den måde at fralægge sig et ansvar for elevernes faglige og sociale samarbejde. Undervisningen er præget
af urolige elever, der taler og bevæger sig, også når der er fællesbeskeder. Samtidig er undervisningen også
kendtegnet ved, at læreren konsekvent sætter fagbegreber på elevernes udsagn, hvis de ikke selv gør. Fx
taler en gruppe om at ville filme højt oppe fra. Peter siger: "I fugleperspektiv – det lyder som en god idé".
En gruppe har ingen idéer. Efter 25 minutters præsentationer sætter læreren grupperne i gang med at
arbejde videre. Han går selv hen til en gruppe, der ikke vidste, hvad de ville. I gruppearbejdet arbejder flere
af eleverne, og det er fx hørbart, at motto, som en af grupperne talte om, har sat sig spor, ligesom flere
grupper diskuterer kameravinkler. Efter det første kvarters tid er støjniveauet stigende, og jeg har indtryk
af, at der stadig tales fagligt i perioder, især når læreren er i nærheden. Læreren er forsat konsekvent i at
anvende fagbegreberne fra bogen, når han taler med elever. Han taler også med elever om rollefordeling i
forhold til at filme. Med tiden er der stadig flere grupper, der går i stå og begynder at lave noget andet.
Læreren tysser. Han foreslår gruppen, der ikke vidste, hvad de ville, men som han har talt med i to længere
perioder, at de kan gå ud og testfilme. Der er megen støj i klassen. Afslutningsvis skal klassen samles, og det
tager tid. Da der efter 4 minutter er ro, hører Peter kort gruppernes idéer.

Anden iagttagelse er elevernes præsentation af deres reklamer, hvor læreren sammen med en kollega og
mig udgør dommerkomitéen, som skal kåre den bedste reklame. Peter har hentet et vurderingsark fra
dansk.gyldendal.dk, hvor vi skal vurdere reklamerne ud fra faste parametre (fx god historie, klart budskab,
AIDA83, bærende idé, variation og samlet vurdering). Peter informerer os og eleverne om, at vi skal vurdere
med karakterer og kommentarer. Igen er der megen støj og småsnak, og læreren skal tysser meget på dem,
ofte, og der er uro. Elever tager deres mobiler løbende, når de ringer, og går ud på gangen. Et par spiller et
spil på en af klassens computere. Grupperne får præsenteret deres reklamer, og vi får kåret en vinder, som
bliver lagt på skolens hjemmeside. Jeg deltager aktivt i diskussionerne med de to lærere, men generelt er vi
enige. Ikke alle elever anvender fagbegreber under præsentationerne, "Jeg kan ikke huske, hvad de
forskellige typer hed". Andre elever bruger fagbegreber sikkert: "Den bærende idé er kontrasten mellem
arketyperne". Iagttagelserne efterlader et indtryk af megen støj, af en lærer, som konsekvent anvender
fagbegreber, men som også giver op over for en gruppe ('I kan gå ud at testfilme').

83 En klassisk reklameanalysemodel: Attention, Interest, Desire, Action.


Ved videndelingen problematiserer Peter, at strukturen i forløbet forsvandt. Efter den første fase med indblik i genren skulle eleverne udarbejde manuskript til hans godkendelse, men han tilføjer, at tiden var knap, så han nåede ikke rigtigt at kommentere ”ret meget”, som han siger det. Eleverne gav udtryk for, at det var kedeligt de første uger: ”Vi vil filme!!! … Bogen er kedelig”. Peter siger, at det var svært at styre eleverne under filmningen. Han giver selv nogle idéer til, hvad der kunne være anderledes, for han manglede tid til sidst. Måske skulle han have lavet grupperne og styret denne proces mere, herunder også have tildelt dem roller, måske skulle de selv have haft indflydelse på, hvad de ville reklamere for. Her refererer han til virkeligheden, da han argumenterer med, at reklamebureauer antageligvis også reklamerer for noget, de ikke helt synes, er spændende. Igen bemærker jeg, at Peter konsekvent anvender fagbegreber.
5.3.8.1 Læreren scenariekompetence, Case DS-1
I dette afsnit præsenteres analysen af læreren scenariekompetence i Case DS-1.

Samlet giver analysen af Case DS-1 indtryk af en mindre udfoldet scenariekompetence hos Peter i et forløb med et planlagt, men ikke realiseret scenarieniveau, jf. ANALYSEFIGUR CASE DS-1.

**ANALYSEFIGUR CASE DS-1**

Peter udviser indsigt i den skolske, rekontekstualiserede, kompleksitetsreducerede version af professionsdomænet. Han giver indtryk af at have en forståelse for relationen mellem stof-indhold-læremidler og fag på undervisningsniveau, i og med at han konsekvent anvender fagbegreber i samtalerne med eleverne og i diskussioner med mig, om end kun i forhold til reklamefagligheds 1. dimension (begreber mv.), berørende 2. dimensions systematiske tilgange gennem de reklamemodeller, han anvender.

Det er tydelig og stor forskel på elevernes brug af de faglige begreber. Nogle taler om total, fadende op, lyd eller anvender begreber fra AIDA-modellen osv., mens andre siger, ”jeg kan ikke lige huske, hvad det hedder”. Det faglige forbliver inden for de første to dimensioner (begreber og metoder). **Eleverne står**
således i forskellig, men usikker relation til fag, stof, indhold, læremiddel. Peters relationsrelationer hertil ligeså. Han viser, at han generelt er opmærksom på de forskellige grupper og dermed på forskellige elever, hvoraf han tilsyneladende har blik for, hvem der behøver mere støtte en andre. Men hans relationer og relationsrelationer hertil er svage, i og med at han ikke følger op på krav og aftaler.

Peter udviser mindre udfoldet forståelse for reklamefagligheds sociale konstellation, fx i og med at han lægger ansvaret for gruppesammensætningen og fordelingen af roller i reklameproduktion over på eleverne. Ved den første iagttagelse nævner Peter rollefordeling i forhold til at filme (skuespiller, kameramand mv.), men han følger ikke op på det. Intentionen er således, at eleverne på scenarieplan skulle agere i roller som reklamefolk, men han giver dem ikke dybere antydning af, hvilke roller der kunne være tale om, eller hvilke storylines eleverne kunne følge. Som Peter udlægger det ved videndelingen, så var tiden knap, så han nåede ikke at kommentere “ret meget” på elevernes arbejde undervejs. Ved videndelingen udtrykker han også en refleksion over dette: Måske skulle han have lavet grupperne og styret denne proces mere, for der var nogle elever, der ikke lavede ret meget.

Reklamefaglighed har en (kommerciel) interesse i, hvordan en vare præsenteres værdimæssigt i forhold til at få brugerne til at handle, hvilket netop ligger immanent i AIDA-modellen. Desuden indgår også en etisk dimension her, både på undervisningsniveau og på scenarieniveau, som Peter har berørt i indledningen gennem artiklen om etik, men som han tilsyneladende heller ikke følger op på: Skal skoler reklamere for sig selv (undervisningsniveau)? Vil vi som bureau reklamere for det (scenarieniveau)? Peter begrunder forløbet i den udvikling, der har været, fra tv-reklame til de nu spirende virale reklamer og den spredning, der opstår via fx Facebook, men det er uklart, hvorvidt eller hvordan han har betonet dette over for eleverne.

Peter synes derfor heller ikke at have forståelse for reklamefaglighedsperspektiv på verden, andet end hans kommentar ved videndelingen om, at reklamebureauer antageligvis også reklamerer for noget, de ikke synes er spændende, men jeg er ikke klar over, om denne diskussion har været del af forløbet med elever. Potentialet for reklamefaglighedsperspektiv er der gennem de film, han viser om reklamens historie, idet de behandler reklamens virkning på forbrugsmønstre. Generelt er det indtrykket, at eleverne ikke ser forbindelsen. Peter har ikke rammesat forløbet på scenarieniveau.

Peters blik på planen er mindre fokuseret eksekutivt, om end planen i sig selv giver indtryk af at være struktureret og fokuseret på det faglige indhold. Med det usikre blik på planen i udførsløs af forløbet er
blicket på relationerne mellem fag, plan, mål og produkt ligeledes usikkert. Der ligger altså en klar struktur for forløbet, men den udføres ikke eksekutivt, og forløbet drukner i produktmål.


Læreren har blik på rummet på undervisningsniveau. Der er generelt megen uro i de iagttagede lektioner, hvad enten eleverne er i klassen eller i grupperummene. Læreren er bevidst om uroen og forsøger at skabe arbejdsro ved at tysisse, men det skal gentages mange gange, før det virker. Andre gange sender han de støjende ind i grupperummene, men det fjerner blot problemet uden at løse det. Peter er således opmærksom på rum på undervisningsniveau. Hans blik på rum på scenarieniveau er fraværende, ligesom han heller ikke forbinder elever hertil, fx ved at simulere et reklamebureau i opstilling eller skilte.

Flere af elevprodukterne indeholder reklamefaglige kvaliteter, men ikke alle elever kan italesætte det fagligt. Med andre ord har læreren blik på det faglige, på produktet og på eleverne, men de tre aktører kobles ikke, og læreren går på kompromis med det faglige, og han foreslår elever at testfilme uden faglig instruktion. Peter udviser altså en mindre udfoldet scenariokompetence, især eksekutivt, idet han med nogen opmærksomhed på relevante aktører i planlægning og til dels i udførelse forsøger at inddrage relevant faglighed, men han opgiver og reviderer ikke forestillinger eller handling herudfra.

5.3.9 Analyse af Case TA-1, Lene: Hjemmeside til unge i kommunen

I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariokompetence i Case TA-1. Først opsummeres det empiriske materiale. Herefter præsenteres analysen (AFSNIT 5.3.9.1).

hun selv bruger iwib’et meget, og hun er ikke negativ over for kravet om at skulle inddragte it, for hun mener, at it er en forudsætning for livet i dag. Hun beskriver sig selv som "okay" som it-bruger. Hun bruger det privat og som lærer til især informationssøgning, og så arbejder de også med film og tekstbehandling i hendes klasse. Hun fortæller, at de har en Facebookgruppe i klassen, hvor lektier mv. bliver lagt.


lagtagelsen efterlader et indtryk af traditionel undervisning med fokus på 1. faglighedsdimension med megen ire-interaktion.

Planlægningen af forløbet starter ved det indledende lærerinterview, hvor Lene nævner, at hun kunne lave noget med hjemmesider. Vi drøfter kildekritik og ender med at kredse om, at eleverne skal lave en hjemmeside rettet mod unge i kommunen. Vi forestiller os, at eleverne skal tage udgangspunkt i en analyse af en hjemmeside rettet mod unge, fx Vi unge, og så derudfra i grupper og sammen diskutere, hvilke dele en ung-til-ung-hjemmeside i kommunen kunne indeholde. Jeg foreslår, at Lene henvender sig til eleverne om fælles planlægning, der er bedst til, da hun regnede med, at jeg ville sende hende noget, for hun ved ikke, hvordan hun skal gribe opgaven an. Jeg foreslår et telefonmøde en af de nærmeste dage, mens jeg i mit netværk undersøger, hvilke hjemmesideprogrammer hun kunne bruge. Efter et par dage sender jeg hende tre forslag og foreslår, at hun laver grupper i klassen, som hun sætter til at vurdere de forskellige programmer med henblik på at rådgive om, hvilket de skal bruge. I februar 2013 beder hun om et møde, for hun har ikke forudsætningerne for at planlægge forløbet. Ved mødet skitserer vi planlægningsguiden sammen ud fra det, hun har talt med sine elever om. Scenariet er, at eleverne skal lave en hjemmeside, som præsenterer kommunens ungemuligheder, hvor de faglige mål er, at de skal lære at lave og opbygge en hjemmeside, herunder også kommunikere og layoute i forhold til målgruppen (farver,
skriftstørrelser i forhold til unge). Lene har allerede haft en snak med sin klasse om forslag til indhold, hvor eleverne har arbejdet med post-its til at brainstorme over indhold, jf. FIGUR 12.


Klassen har foreslået

- Biografen
- Fritidsaktiviteter
- Musik
- Fodbold
- Brevkasse
- Hvor ligger hvad (guide)
- Litteraturklub

I forhold til hjemmesideprogram havde klassen hurtigt fravalgt to, mens det tredje var ok (wix.com). Lene inddrager altså aktivt eleverne i planlægningen. Medio februar sender hun første udkast af planlægningsguiden på tre sider, som hun ikke reviderer yderligere. Mine kommentarer koncentrerer sig om at bruge tid nok på de forskellige dele, så den faglige fordybelse understøttes, herunder især produktion af indhold. Som begrundelse for forløbet anfører hun, at eleverne skal lære at kommunicere budskaber til en given målgruppe – hvordan rammer man eleverne på en hjemmeside? Hun betoner argumentation og nævner etos, patos, logos som et fagligt område, hun vil arbejde med, ligesom de skal lære om troværdighed og kildekritik og layout. Herefter beskriver hun fem faser i forløbet i punktform:

- Fase 1 med målgruppe og brainstorm på indhold via post-it-metoden
- Fase 2 med fokus på webetik, troværdighed, sproglige analyser af forskellige hjemmesider

Lærerens planlægning giver på den måde indtryk af en lærer, som er usikker over for scenariet, og som holder fokus på nogle faglige områder, som hun ved, hvad er. Lene starter herefter forløbet op, men det afbrydes af lockouten og genoptages først skoleåret efter.

Der er iagttaget undervisning fem gange undervejs i forskellige faser af forløbet, to gange i første del, og tre gange i anden del. Første iagttagelse er en dobbeltlektion i starten af marts 2013 i fase 1. Først præsenterer eleverne deres undersøgelser af, hvilke hjemmesider andre elever (fra andre klasser) bruger.

Undersøgelsen er ikke gået så godt, fordi ikke alle har svaret ordentligt. Umiddelbart vurderet ud fra samtalen har elever og lærer ikke arbejdet systematisk med undersøgelser, for spørgsmålene er meget forskellige (hvad bruger du... er du enig i... hvad er et pænt layout... søger du efter tøj?). Men klassen har forsøgt at lave brugerundersøgelser som led i forberedelsen, og på den måde træder scenariets hjemmesideproduktionsfaglighed frem fra start, i og med at Lene gennem brugerundersøgelser inddrager den interesse, produktionen har: Producenter undersøger typisk deres målgruppe forud for produktion, og producenterne har en interesse i at lave hjemmesider, der matcher brugerne.

Herefter skal eleverne forholde sig kildekritisk til nogle hjemmesider, Lene har valgt. Nogle af dem har vi talt om på møder (jydskatomkraft.dk85, islaminfo.dk86), men hun har også selv fundet eksempler på utroværdige amatørhjemmesider. Hun har lavet et arbejdsark til eleverne, hvor de skal undersøge hjemmesiden (indhold, målgruppe, brugervenlighed, kontakt, design og vurdering). Dette arbejde introduseres og igangsættes, hvorefter eleverne arbejder selv.

84 Hun bruger ikke ordet, men skriver om, at hjemmesider kommunikerer med kombinationer “af tekst, grafik, lyd, billeder, video med videre, og valgmulighed mellem mange udtryksformer og medier gør det nødvendigt, at eleverne behersker de forskellige udtryksformer, som de skal kunne forstå og videregive deres viden med.

85 En forholdsvis velgennemført, humoristisk, falsk hjemmeside, som foregiver, at der findes atomkraftværker i Jylland.

86 En islamfjendsk hjemmeside af foreningen Grundlovsforeningen Dansk Kultur, der foregiver at formidle fakta.


1. Sund mad, opskrifter
2. Fodbold
3. Apps
4. Musik
5. Sjove dyrevideoer.
6. Psykiske sygdomme
7. Uden forslag
8. Brevkasse

87 Kommunen samarbejder med en københavnsk læreruddannelsesinstitution herom, hvor 4. årgangsstuderende kan søge trainee-stil linger, hvor de underviser sammen med den faste lærer.
Denne iagttagelse efterlader et indtryk af nogle elever, der har et mål, men også, at der ikke er sammenhæng mellem gruppernes arbejde. Lene tager ikke forarbejdet fra foråret op, men starter nærmest forfra.


- 5 elever laver ikke noget fagligt (er på Facebook)
- 3 laver noget andet (fx matematik)
- 8 elever arbejder.

Sidste iagttagelse er ugen efter, hvor klassen skal præsentere deres hjemmeside. Der har tilsyneladende været tekniske problemer, og flere grupper er ikke færdige. Jeg har indtryk af, at der mangler klare aftaler for, hvem der skulle gøre hvad. Mens grupperne gør klar til at vise produktet, taler læreren om komposition på hjemmesiden i IRE-struktur med lukkede spørgsmål.

Lærer: ”Vi talte om forside og komposition”.

Elev 2: ”Er det ikke hvor layout er, hvordan det ser ud? Er der ikke det der turkis eller sådan noget”?

Lærer. ”Ja, hvad var det”?

Elev 3: ”Symbolske farver”.

Sådan fortsætter det 10 minutter. Resten af timen går med, at eleverne præsenterer deres hjemmeside.

Elevproduktet i dette forløb er en hjemmeside, ’rettet mod unge’. Forsiden præsenterer projektet med et stort, selvlavet logo i Facebook-lignende farver, og i topmenuen er der adgang til de forskellige menupunkter. Jeg kan ikke se logik i rækkefølgen af indholdet eller indholdet selv. Hjemmesiden består af
psykiske sygdomme, sjove videoer, opskrifter, brevkasse og fodbold. Dele af hjemmesiden er selvstændige hjemmesider, hvor der bare er linket. Det skyldes, at eleverne kun kunne være logget ind en ad gangen for at lægge indhold ind, og da deadline nærmede sig, oprettede de flere sider, så flere grupper kunne lægge indhold ind samtidigt. Flere tekster giver indtryk af at være kopierede, indholdet er rodet og uden sammenhæng, og der er mange stavefejl. Opskrifter er den mest gennemarbejdede med sammenhæng mellem deres mål (sund mad), og det de rent faktisk gør: sunde opskrifter med oplysninger om kalorier mv. Generelt mangler der tydeligt overvejelser om ophavsret, og der er mange designskift, fordi indholdet ligger i forskellige sider, og der er som oftest ikke et link til sitets forside.

Ved videndelingen fortæller Lene, at hun nu er i gang med at lave sin egen hjemmeside om udlejning af deres sommerhus. Hendes projekt derimod var ikke vellykket, og pga. lockouten startede det et sted og sluttede et andet. Hun var på bar bund i starten, og eleverne fik efter lockouten lov til at vælge emner ud fra interesser, og dermed gik de væk fra den oprindelige idé. Hun præsenterer også de fagbegreber og procedurer, hun arbejdede med (layout, argumentation), men uddyber, at argumentationsteknik var for svært for klassen, og derudover var de layoutmæssigt bundet af softwaren. Lene kalder afslutningen for jappet, for de havde kun otte lektioner, og hun er ikke tilfreds.

5.3.9.1 Lærerens scenariekompetence, Case TA-1
I dette afsnit præsenteres analysen af lærerens scenariekompetence i Case TA-1.

Den følgende analyse af Case TA-1 viser en ikke udfoldet scenariekompetence hos Lene, både planlægningsmæssigt og især eksekutivt, jf. ANALYSEFIGUR CASE TA-1 nedenfor.

Planlægningsmæssigt skitserer Lene et forløb, som indeholder et scenarie, men som også giver indtryk af et manglende fokus på faglig fordybelse i de enkelte faser. Jeg kommenterer i hendes planlægningsguide, at hun bør bruge tid nok på de forskellige dele, så den faglige fordybelse understøttes, fx i forhold til spørgeskemaer om indholdet, men hun følger ikke op på dette.

Eksekutivt iagttages en fraværende scenariekompetence. Der er fx tilsyneladende ikke arbejdet fagligt med udarbejdelsen af spørgeskemaer eller deres kontekst, selvom intentionen bag om undersøgende læring er god og netop i tråd med scenariet (brugerundersøgelser forud for produktion af hjemmesiden). **Indhold, stof og semantiske læremidler** synes valgt med et fagligt fokus, men med elever, som giver udtryk for ikke at forstå – læreren ekspliciterer således ikke relationsrelationerne eller sætter disse i relation til scenariet. Forbindelsen til **lærerens plan** er svag og forsvinder med læreren egne ord i anden del, hvor hun ikke lægger vægt på indholdet. Eleverne positioneres som elever, der skal lave en skoleopgave, fordi læreren siger, de skal, og som kun foregår på undervisningsniveau, men uden undervisning: Elevernes identitet som
lærende relateres hverken til et meningsfuldt scenario eller til undervisning. Det faglige optræder som stof, procedurer og begreber: Under iagttagelsen kommenterer læreren fx ved flere lejligheder stavning (1. faglighedsdimension). Lene forholder sig kun i opstarten overfladisk til hjemmesideproduktionsfaglighed, herunder spørgeskemaundersøgelser og det manipulerende gennem flere modaliteter, men denne interesse fortømer sig i anden del, hvor der ikke synes blik overhovedet på de potentielle modtagere, som kunne interagere med siden.

Læreren har blik på teknologien, og især elevernes relation hertil (de to elever, der primært lægger indhold ind) i den indledende fase, og hun rammesætter således nogle elever på scenarieniveau som ”it-drengene”, lig fx it-support i firmaer. Men fokus på it som dimension i faget forsvinder, og læreren tager ikke ansvar for at løse de tekniske problemer mod afslutningen, men overlader det til eleverne. Læreren udviser således en traditionel opfattelse af danskfaglighed.


Forløbet er således scenariemandaktisk i sin intention, men ikke i sin realisation, og læreren viser en ikke udfoldet scenariekompetence i både planlægning og udførelse. Dermed fremstår forløbet som et skolsk forløb med forsøg på at lade elevernes hverdagsdomæne og dermed det professionaliserede. Men rekontekstualiseringen og kompleksitetsreduktionen mislykkes. Læreren udtrykker flere gange undervejs, at hun mangler indsigt i genre, i indhold og stof.

Lene udviser således med nogen opmærksomhed på nogle relevante aktører i planlægning at besidde ikke iagttaget evne og vilje til at kunne forestille sig og analysere scenarie og situation og dermed angive hvilke, hvor og hvordan faglighed skal inddrages i forhold til konkrete elever og eksekutivt at kunne handle herpå i en refleksiv proces i forhold til forestilling, aktuel undervisning og revision herudfra. På den måde viser Lene en ikke-udfoldet scenariekompetence.
5.3.10 Resuméer af øvrige analyser

I dette afsnit præsenteres korte resuméer af de ni cases, der ikke behandles i afhandlingen. Resuméerne præsenteres igen som et kontinuum fra den meget udfoldede til den ikke-eksisterende scenariekompetence.

Helle (Analyse af Case EH-3, Bilag I-B-6) gennemfører et scenariendidaktisk forløb, hvor eleverne individuelt laver digitale boganmeldelser og gør dem tilgængelige for andre elever via en QR-kode på den pågældende bogs forside på skolens bibliotek. Der er altså et tydeligt scenarie, hvor eleverne laver brugbare produkter til andre elever på skolen. Elevproduktene er dog individuelle, og på den måde adskiller forløbet sig fra definitionen af scenariendidaktik. Forløbet indeholder et fagligt kursus i starten (i anmeldelser), hvorefter eleverne har arbejdet i forskellige modaliteter og undersøgt forskellige måder at anmelde på.

Undervisningsniveauet er altså integreret i og begrundet af scenarieniveauet. Forløbet er tydeligt faseopdelt, men elevproduktene er både gode og mindre gode, dels fordi de som led i forløbet har undersøgt forskellige måder at lave anmeldelserne på, dels fordi de i sidste fase kom under tidspress. Fagligt har læreren blik for alle fem dimensioner af anmelderfaglighed, og forløbet er kendetegnet ved et meget eksplicit scenarioniveau, hvor læreren har blik for aktører på både undervisningsniveau og scenarieniveau i nogen lighed med Case OE-4 (AFSNIT 5.3.2). Helle viser udfoldet scenariekompetence, jf. ANALYSEFIGUR CASE EH-3.

Bo (Analyse af Case BO-1, Bilag I-B-1) gennemfører et scenariendidaktisk forløb, hvor klassen i grupper producerer og går podwalks ud fra to Turèll-tekster i det samme område som teksterne. Forløbet er interessant, fordi scenarieniveauet er implicit. Læreren er inspireret til forløbet gennem oplevelser med privat at have gået podwalks i og om Ørestadens arkitektur, hvor bygninger, sammenhænge mv. forklares i en tilpasset lydkulisse (baggrundsmusik, lydeffekter). Læreren synes bevidst om ‘kulturformidlings’ fem faglighedsdimensioner, som bl.a.
udfoldes ved at tildele eleverne forskellige roller (lydeffekter, speaker, redigering), hvorved Bo søger at få den interesse og det perspektiv på verden frem, som litteratur kan have. Men scenarieniveauet ekspliciteres ikke, og eleverne rammesættes som elever, der skal lave podwalks, fordi de opgiver Turèll til prøven, og læreren optræder som lærer i nogen lighed med Case NI-3 (AFSNIT 5.3.4). Læreren fastholder eleverne på faglige krav, og forløbet er tydeligt faseopdelt. Bo viser en ufoldet scenariokompetence, jf. ANALYSEFIGUR CASE BO-1 ovenfor.

Merete (Analyse af Case NN-1, Bilag I-B-2) gennemfører et scenariendidaktisk forløb, hvor eleverne individuelt laver deres livsfortælling i Prezi med fokus på uddannelsesvalg og videre jobmuligheder og drømme for fremtiden og sammenligner den med deres bedsteforældres livsfortælling, lavet i PowerPoint. Jeg udlægger scenariet som skolsk med sammensmelting af undervisningsniveau og scenarieniveau. Livsfortælling kan ikke forbindes med professionelle eller ikke-sPECIALISERede hverdagsdomæner, men er i høj grad relevant for elevernes fremtidige identiteter som arbejder, person, lærende osv. Læreren er bevidst om, at de forskellige delelementer indeholder begreber, metoder, social konstellation, interesse og perspektiv. Elevprodukterne er dog individuelle, og på den måde adskiller forløbet sig fra definitionen af scenariendidaktik. Forløbet er tydeligt faseopdelt, men læreren fastholder ikke altid eleverne på faglige krav. Fx arbejder hun ikke med præsentationsteknik under bedsteforældrenes livsfortællinger. Læreren justerer forløbet undervejs på baggrund af det realiserede forløb. Merete viser en overvejende ufoldet scenariokompetence. Der er nogen lighed med Case NI-3 (AFSNIT 5.3.4) i det skolske scenarie, jf. ANALYSEFIGUR CASE NN-1.

Dorthe (Analyse af Case IN-4, Bilag I-B-7) gennemfører et delvist scenariendidaktisk forløb, hvor eleverne først i grupper og siden fælles laver forslag til en Ungdomskulturkanon til en fikтив konkurrence i Kulturministeriet, og hvor eleverne diskuterer ungdomskultur på baggrund af deres forslag med forældrene. Eleverne starter i grupper med at lave hver sit forslag, som præsenteres i klassen, hvorefter gruppernes
Ph.d.-afhandling af Simon Skov Fougt, 2015: Lærerens scenariekompetence

forslag debatteres på Facebook, og klassen argumenterer sig frem til en samlet kanon, som så diskuteres med forældrene. Indledningsvist har læreren undervist i argumentationsteknik (1. og 2. faglighedsdimension). Forløbet er interessant, fordi scenarieniveauet om kulturformidling og konkurrence ikke udfoldes. Det eksisterer kun i opstarten. Derved indgår kulturformidlingsfaglighed heller ikke. Eleverne er elever, og læreren er lærer, og klassen laver et projekt om ungdomskultur, som de præsenterer og diskuterer med deres forældre. Dorte viser dermed en overvejende mindre udfoldet scenariekompetence i nogen lighed med Case DS-1 (AFSNIT 5.3.8), jf. ANALYSEFIGUR CASE IN-4 ovenfor. Det empiriske materiale er dog mangelfuld, og analysen er usikker.


Kirsten (Analyse af Case NP-2, Bilag I-B-4) gennemfører et delvist scenariendidaktisk forløb, hvor eleverne i grupper laver en hjemmeside om henholdsvis Oplysningstiden og tiden efter 1. Verdenskrig (de er sidestillet i det anvendte didaktiske læremiddel). Scenariet for forløbet er, at eleverne i grupper skal formidle den litterære periode til den anden del af klassen via en hjemmeside, men læreren forholder sig hverken til hjemmesideformidlingsfagligheds
eller litteraturfagligheds fem dimensioner, og forløbet bliver et skolsk forløb med et scenarieniveau, men uden sammenhæng mellem undervisningsniveau og scenarieniveau. Eksekutivt er det planlagte forløb ikke realiseret. Forløbet drukner både i produktmål, hvorved den faglige fordybelse er mindsket, samtidig med at det er ’druknet i fag’, fordi det faglige indhold og stof er så svært, at eleverne ikke har kunnet bearbejde og formidle det passende til produktet. Kirsten viser dermed en meget lidt udfoldet scenariekompetence i nogen lighed med BILAG Case TA-1 (AFSNIT 5.3.9), jf. ANALYSEFIGUR CASE NP-2 ovenfor. Det empiriske materiale er dog mangelfuld, og analysen er usikker.


kildekritik er som sådan ikke en profession eller et højspecialiseret hverdagsdomæne, men indgår som væsentlig bestanddel i en række professioner, herunder selvfølgelig skolen. Under alle omstændigheder udfoldes ingen af delene, og forløbet synes gennemført uden engagement fra Henriks side, som viser mangel på scenariekompetence i nogen lighed med Case TA-1 (AFSNIT 5.3.9), jf. ANALYSEFIGUR CASE LB-4 ovenfor.

5.3.10.1 Case uden for bedømmelse
I dette afsnit præsenteres en case uden for bedømmelse, hvor lærerens scenariekompetence ikke kan afdækket entydigt.

I Analyse af Case US-2 (Bilag I-B-5) har en trainee (4. års lærerstuderende) planlagt et forløb om meddigtning via Facebook og kvindeidentitet, som står uden for bedømmelse. Forløbet er sådan set interessant scenariedidaktisk, fordi eleverne rammesættes i roller på scenarieniveau som kvinder i forskellige noveller, og så skal de oprette passende Facebook-profiler og lave statusopdateringer for og kommentere på hinanden. Derved kan elevernes forståelse af kvinderne iagttages, og især i mødet er der mange interessante clashes. Men forløbet er planlagt af en trainee, ikke af læreren, og de to gennemfører det i fællesskab, og jeg kan derfor ikke beskrive den intervenerede lærers scenariekompetence. Der er således ikke udarbejdet et kort over analysen.

5.4 Sammenfatning: Lærerens scenariekompetence
I dette afsnit sammenfattes analyserne med henblik på at karakterisere lærernes scenariekompetence. Afsnittet er struktureret i fem dele: I AFSNIT 5.4.1 karakterises den udfoldede scenariekompetence over for en mindre udfoldet i AFSNIT 5.4.2. I AFSNIT 5.4.3 udpeges generelle karakteristika, og i AFSNIT 5.4.4 samles op på analysen. Afslutningsvis kastes et kritisk genblik på analysemodellen i AFSNIT 5.4.5.

5.4.1 Kendetegn ved den udfoldede scenariekompetence
I dette afsnit sammenfattes otte karakteristika for lærere med udfoldet scenariekompetence.

Først og fremmest er lærerne med udfoldet scenariekompetence i stand til at forestille sig et overordnet scenarie og dettes situationer med opmærksomhed på relevante aktører og deres indbyrdes relationer og handle herudfra og kunne relaterer aktuel undervisning til forestilling og revidere herudfra. Jeg har kun i mindre grad empirisk data på, at lærerne stiller refleksive (systematiske) spørgsmål hertil (K3), om end...
videndelingen indikerer, at lærerne med udfoldet scenariekompetence forholder sig hertil med henblik på videre færd.

For det andet peger analyserne på, at et bevidst, men ikke nødvendigvis eksplicit scenarieniveau er genkommende for den udfoldede scenariekompetence. Hermed mener jeg, at lærerne er bevidste om det domæne, der simuleres, ikke at de italesætter det som scenarieniveau. Af de 17 lærere viser analyserne, at Søren med sit kortfilmsforløb (Analyse af Case OE-4, AFSNIT 5.3.2) udviser den mest udfoldede scenariekompetence i et vellykket og tydeligt scenariedidaktisk forløb med et eksplicit scenarieniveau og med undervisningsniveauet integreret i og begrundet af scenarieniveauet. På samme måde er scenarieniveauet i Analysen af Case EH-3 (Bilag I-B-6) et lignende stærkt rammesat scenarie, hvor eleverne laver anmeldelser af bøger til andre elever, tilgængeliggjort via QR-koder på bøgernes forsider, og igen med undervisningsniveauet integreret i og begrundet af scenarieniveau. Analysen af Case BO-1 (Bilag I-B-1) om podcasts ud fra Dan Turèll-tekster viser ligeledes en udfoldet scenariekompetence i et forløb med et bevidst, men implicit scenarieniveau, i og med, at inspirationen til forløbet er hentet i kulturformidlingsfællesskab, herunder også roller og de fem dimensioner af fællesskab, men læreren gennemfører forløbet med fokus på litteraturen og afgangsprøven.

For det tredje er det genkommende, at lærerne med udfoldet scenariekompetence mere eller mindre 'bevidst' navigator mellem alle fem faglighedsdimensioner. Jeg angiver ordet bevidst i citationstegn, eftersom min brug af faglighedsbegrebet er en analytisk betragtning, som jeg ikke har anvendt i interventionen. Analysen af Case OE-4 (AFSNIT 5.3.2) om kortfilm træder frem med en omfattende integration af fællesskab inden for alle fem dimensioner. Sammen med de øvrige cases peger analyserne på, at især social konstellation, interesse og perspektiv lettere bringes i spil med det bevidste scenarieniveu.

Lærere med udfoldet scenariekompetence betoner også fællesskab i 1. og 2. dimension i deres forløb, typisk gennem kurser heri, fx i kortfilmsdramaturgi (Analyse af Case OE-4, AFSNIT 5.3.2), computerspilsgenreanalyse (Analyse af Case FI-1, AFSNIT 5.3.3) eller anmeldelser (Analyse af Case EH-3, Bilag I-B-6), men samtidig indgår især den sociale konstellation, den interesse og det perspektiv, pågældende faglighedsområde indeholder, fx med betoning af forskellige roller i kortfilmsproduktion (Analyse af Case OE-4, AFSNIT 5.3.2) eller med fokus på den interesse og det perspektiv, computerspil (Analyse af Case FI-1, AFSNIT 5.3.3) eller anmeldelser (Analyse af Case EH-3, Bilag I-B-6) har i og på verden.

For det fjerde er også lærerens blik for rum genkommende, hvor lærere med udfoldet scenariekompetence dels præciserer tydelige krav til rummet, før eleverne bevæger sig derud, dels efterfølgende følger op på
elevernes arbejde. Fx analyse af Case OE-4 om kortfilm (AFSNIT 5.3.2), hvor læreren følger op på elevernes optagelser og henholder dem til storyboard/manuskrift. Casen skiller sig også her positivt ud i forhold til rum gennem den meget tydelige rammesætning i opstart og med rød løber til premieren mv. Analysen af Case FI-1 om computerspil og køn (AFSNIT 5.3.3) viser nødvendigheden af at justere relationen til rum undervejs: I starten var eleverne for rammesat i computerspilsscenarioet som gamere, der spiste slik og støjede, indtil læreren tildelte dem roller som observatør/elev og på den måde fik mere kontrol over rummet.

For det femte er lærerens opfattelse af it som en del af faget ligeledes et karakteristikum for lærere med udfoldet scenariekompetence: De ser it som en del af en opdateret fagforståelse, hvor de også selv er opsøgende – fx analyse af Case EH-3 (Bilag I-B-6), hvor læreren har læst en artikel om QR-koder, eller analysen af Case FI-1 (AFSNIT 5.3.3), hvor læreren har fundet en bog om computerspil og i øvrigt diskuterer mulighed for at opgive spillene som pensum med fagkonsulenten.

For det sjette anerkender lærerne, at det tekniske er en del af forløbet, og som led i afviklingen heraf forholder de sig hertil og tager ansvar for at løse det i samarbejde med eleverne, jf. analysen af Case EH-3, (Bilag I-B-6), hvor elever og lærer sammen undersøger forskellige QR-scannere, eller analysen af Case BO-1 (Bilag I-B-1), hvor lærer og elever sammen undersøger den anvendte podcast-app.

For det syvende er det tydeligt for lærere med udfoldet scenariekompetence, at forløbene overordnet er inddelt i faser med eksplisiterede faglige delkrav, som læreren fastholder eleverne på, men som også justeres undervejs under hensyntagen til eleverne og forløbets fremdrift. Lærerne reflekterer løbende over forløbet og justerer planen herefter. Analysen af Case OE-4 (AFSNIT 5.3.2) viser, at Søren løbende forholder sig til de konkrete situationer med en stor grad af opmærksomhed på scenarie, fag, elever, roller, rum, produkt, mål og relaterer dette til det aktuelle og reviderer sin forestilling herudfra, ligesom han eksplisiterer projektstyring gennem sit Gantt-inspirerede kort – med det resultat at forløbet først afsluttes efter sommerferien. Andre cases viser, at der også indgår mindre gennemarbejdede dele i forløbene, fx elevernes PowerPoint-præsentationer af bedsteforældredenes livsfærdigheder (Analyse af Case NN-1, Bilag I-B-2), eller afslutningen på boganmeldelsesforløbet (Analyse af Case EH-3, Bilag I-B-6). Analysen af Case OE-4 om kortfilm (AFSNIT 5.3.2) og af Case FI-1 om computerspil og køn (AFSNIT 5.3.3) viser, at selvom forløbet er afviklet fagligt fokuseret i vekselvirkning mellem scenarie, situation og handling, indgår også kaosfaser, men som lærerne reagerer på.
For det ottende har lærere med udfoldet scenariekompetence et tydeligt blik på forskellige elever, fx ved at indræge dem i planlægningen (Analyse af Case FI-1, AFSNIT 5.3.3) eller stille forskellige krav til dem eller tildele dem forskellige roller (Analyse af Case OE-4, AFSNIT 5.3.2).

5.4.2 Kendetegn ved den mindre udfoldede scenariekompetence

I dette afsnit sammenfattes ti karakteristika for lærere med mindre udfoldet scenariekompetence

I forhold til lærerne med mindre udfoldet scenariekompetence viser analyserne ti karakteristika med mindre variationer. Alle forløb med lærere med mindre udfoldet scenariekompetence er planlægningsmæssigt rammedet med tydelige scenarier (fx Analyse af Case EA-3 med meddigtning via blogs (AFSNIT 5.3.7) eller Analyse af Case DS-1 med reklamebureauet (AFSNIT 5.3.8)). Det er dog for det første et karakteristikum, at denne rammeren ikke følges op eller betones undervejs, hvorved forløbene bliver skolske forløb, der laves, fordi læreren siger det, og hvor det går igen, at eleverne tilsyneladende ikke ser mening heri. Med andre ord handler lærerne ikke ud fra forestillerne. Analysen af Case EA-3 med meddigtning via blogs (AFSNIT 5.3.7) skiller sig ud her, i og med at nogle elever etablerer fokus på scenariet, ser mening heri og udfolder det, selvom læreren ikke har blik for det.

Et andet karakteristikum for lærere med mindre udfoldet scenariekompetence er, at det faglige udelukkende forankres på undervisningsniveauet, som selvfølgelig også hænger logisk sammen med det fraværende scenarieniveau beskrevet ovenfor. I fire forløb har læreren blik for scenarieniveauet planlægningsmæssigt (Analyse af Case DS-1 med reklamebureauet (AFSNIT 5.3.8), Analyse af Case TA-1 med ungehjemmeside (AFSNIT 5.3.9), Analyse af Case NP-2 med litterære perioder (Bilag I-B-4) og Analyse af Case HR-2 med kildekritik (Bilag I-B-3)), men altså ikke eksekutivt, mens læreren i Case EA-3 med meddigtning via blog (AFSNIT 5.3.7) ikke iagttager scenarieniveauet. Analysen af Case KR-4 med Facebook og filmatisering af noveller (Bilag I-B-8) viser et iagttaget, men ustruktureret scenarieniveau, hvor læreren ikke følger op på krav, mens analysen af Case LB-4 om layout af rapporter (Bilag I-B-9) viser at forløbet kun i ringe grad indeholder et undervisningsniveau overhovedet.

Et tredje karakteristikum, som også hænger sammen med ovenstående er, at roller ikke betones på scenarieniveau. Læreren er lærer, og eleverne er elever uden rammesætning af roller på scenarieniveau.

Et fjerde karakteristikum, at lærerne udelukkende bevæger sig inden for 1. og 2. faglighedsdimension, ligesom det er genkommende, at det ikke lykkes at fastholde eleverne herpå. I Case DS-1 med
reklameforløbet (AFSNIT 5.3.8) forsøger læreren ihærdigt at fastholde eleverne på faglige begreber og metoder, men undervejs opgiver han, og forløbet drukner i produktmål. Men som de andre lærere med mindre udfoldet scenariekompetence har læreren kun fokus på begreber og metoder og netop ikke på social konstellation, interesse eller perspektiv.

Et femte karakteristikum for lærere med mindre udfoldet scenariekompetence er, at de mest i større grad udtrykker ikke at opfatte it som en del af danskfaglighed. Læreren i Case EA-3 med meddigtning i litteratur via blogs (AFSNIT 5.3.7) udtrykker, at eleverne ud over it også skal arbejde med det danskfaglige, mens læreren i Case LB-4 om layout af rapporter (Bilag I-B-9) udtrykker et modsætningsforhold mellem faglighed og it og overlader it-delen til skolens it-vejleder. Analysen af Case II-2 om synet på teenagere (AFSNIT 5.3.6) viser samme syn på it, hvor hun stiller det i modsætning til ’almindelig dansk’, ligesom det er mig, der kobler it på noget, hun interesserer sig for.

Et sjette karakteristikum er en ringe relation til teknologi. Nogle lærere overlader det tekniske til elever uden at følge op eller støtte op, fx Case EA-3 med meddigtning af litteratur via blogs (AFSNIT 5.3.7) og Case DS-1 om reklamebureauet (AFSNIT 5.3.8), mens andre lærere i starten tager ansvar for det og forsøger at løse det sammen med eleverne, men overlader det til eleverne mod slutningen af forløbet, fx analysen af Case KR-4 om Facebook-meddigtning og filmatisering af noveller (Bilag I-B-8).

Et syvende karakteristikum er, at der findes en plan forud for forløbet, som er mere eller mindre faseopdelt og fremadskridende mod et produkt, men samtlige lærer følger ikke planen eller justerer i den i forhold til forløbets fremdrift.

Et ottende karakteristikum er, at lærerne ikke har tydelig relation til rum, hverken på undervisningsniveau eller på scenarieniveau, og et niende karakteristikum er, at lærerne har ringe eller mangler blik for, at der er forskellige elever. I Case DS-1 med reklameforløbet (AFSNIT 5.3.8) overlader læreren gruppedannelsen til eleverne, mens læreren i Case LB-4 om layout af rapporter (Bilag I-B-9) genbruger en gruppedannelse fra en lejrskole, fordi ’det er nemmere for alle’. Case KR-4 med Facebook og filmatisering af noveller (Bilag I-B-8) og Case NP-2 med litterære perioder (Bilag I-B-4) adskiller sig herfra, i og med at lærerne her i starten tydeligt italesætter et blik herpå, men samtidig synes dette blik at fortone sig undervejs.

Det tiende karakteristikum er, at læreren har svage relationer til elevernes relationer, hvis eksisterende. Lærerne overvåger i ringe grad elevernes arbejde.
5.4.3 Generelle problematikker omkring lærerens scenariekompetence og scenariendidaktik

I dette afsnit påpeges fem generelle problematikker forbundet med lærerens scenariekompetence og scenariendidaktik, som er trådt frem gennem analyserne.

Som anført og vist gennem analyserne er lærerens scenariekompetence et ganske komplekst, flerdimensionelt fænomen, som udfoldes på flere forskellige måder, og netop det er et væsentligt karakteristikum ved begrebet. Jeg kan ikke med analyserne pege på en entydig forståelse heraf, men har fremdraget nogle karakteristika ved henholdsvis den udfoldede og den mindre udfoldede scenariekompetence. Derudover iagttager jeg fem generelle problematikker omkring scenariendidaktik og lærerens scenariekompetence, som præsenteres her.

Først og fremmest har jeg opstillet to modeller over lærerens scenariekompetence, en procesmodel og en situationsmodel. Procesmodellen er relateret til (re-)definitionen af begrebet, men imødegår til dels det problem, der per se er forbundet med situationsmodellen – nemlig at den ikke kan håndtere proces. Det er særligt tydeligt i Case IL-2 (AFSNIT 5.3.6), fordi læreren først midtvejs forestiller sig et scenarie. Begge modeller synes således nødvendige for at kunne identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence.

For det andet er en nødvendig overvejelse at forholde sig til, hvor grænsen går mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, og hvordan denne grænse kan identificeres. Som anført i AFSNIT 3.4.3 er scenariebaseret undervisning kendetegnet ved en fordobling mellem undervisningsniveau og scenarieniveau i tid, rum, figur og forløb, og at scenarieniveauet skal kompleksitetsreduceres med henblik på undervisningsniveauet. Som anført i AFSNIT 4.2.7 kan scenariebaserede forløb også forankres for meget i scenariet, så læringsmål ikke indgår. Jeg har ikke empiri i nærværende projekt herom, for de forløb, der ikke betoner 1. og 2. faglighedsdimension, får heller ikke bragt 3., 4. og 5. dimension i spil. Jeg kan udlægge det, at Case TA-1 om hjemmeside til unge (AFSNIT 5.3.9) berører den sociale konstellation ved, at læreren udnævner et par 'designer', men derudover forholder hun sig hverken til interesse eller perspektiv.

Videre i samme problematik viser det samlede indtryk fra analysen af Case FI-1 med computerspilsanalyser i et kønsperspektiv (AFSNIT 5.3.3) en meget omfattende integration af computerspilsfaglighed især inden for 1. og 2. dimension. Den brug af især fagbegreber, som Matilde anvender, virker for domænespecifik til undervisning med mange begreber og tilgange, som det kan være svært at se den faglige betydning af i undervisning. Matilde tager udgangspunkt i et didaktisk undervisningsmateriale, udarbejdet på et
anerkendt undervisningsforløb. Dermed bør Matilde have en vis garanti for undervisningsmæssig relevans. Ingen af de øvrige lærere, leder og konsulenter, der deltog ved videndelingen, reagerede over for brugen af fagbegreber, da Matilde præsenterede sit forløb, og hendes præsentation ved videndelingen var netop karakteriseret ved en bevidst og kompetent brug af fagudtryk. Analysen af Case EA-3 med meddigtning via blogs på romanen 1-2-3 nu (AFSNIT 5.3.7) viser nødvendigheden af en relevant fagterminologi på scenarieniveau, for denne bloggerterminologi var fraværende. Analysen af Case DS-1 med reklamer for skolen (AFSNIT 5.3.8) viser, at det heller ikke er nok, at læreren er sig bevidst om terminologien, for eleverne tager den ikke til sig, bare fordi læreren bruger begreberne, mens analysen af Case OE-4 om kortfilm (AFSNIT 5.3.2) viser en høj grad af fagudtryk. Analyserne af casene viser, at eleverne skal fastholdes på faglige krav for at nå et udfoldet scenarieniveau. Peter giver op og lader eleverne testfilme, og dermed får han ikke mulighed for at bringe reklamefilmsfagligheds interesse og perspektiv i spil, mens både Søren og Matilde fastholder elevernes fokus. Med andre ord er det en central problematik i scenariebaserede undervisningsforløb at etablere en balance mellem undervisningsniveau og scenarieniveau.

En tredje problematik går på, hvor bogstaveligt scenariendidaktikkens kendtegn om, at eleverne skal indgå i meningsfulde sociale situationer, skal læses. Langt de fleste forløb er også på min foranledning bygget op om, at eleverne i mindre grupper samarbejder om konkrete opgaver, samlet som klasse på vej mod et mål – fx Case OE-4, hvor eleverne i grupper udarbejder hver sin kortfilm (AFSNIT 5.3.2), hvor eleverne netop har forskellige roller. På samme måde udarbejder eleverne i Case DS-1 i grupper hver deres reklamefilm (AFSNIT 5.3.8). Enkelte forløb adskiller sig herfra ved, at eleverne overvejende arbejder individuelt. Fx Case NN-1, hvor eleverne af gode grunde laver hver sin livsfællesspræsentation, som de præsenterer over for hinanden (Bilag I-B-2), Case EA-3, hvor eleverne hver især skriver blogindlæg (AFSNIT 5.3.7), eller Case EH-3, hvor eleverne laver hver sin boganmeldelse – det er eleverne ønsket ifølge læreren, fordi de gerne vil have karakterer (Bilag I-B-6). På den måde adskiller forløbene sig fra definitionen af scenariendidaktik. Helle (Case EH-3) understøtter dog i høj grad, at eleverne hjælper hinanden, fx gennem den elev, der bliver hjælper for de andre, da han hurtigt laver sit produkt, fordi han bliver grebet af det, ligesom læreren Case NN-1 om livsfællesskaber lader eleverne fremlægge først i mindre grupper med faglige fokuspunkter med henblik på at justere deres præsentationer til den endelige præsentation (Bilag I-B-2). Case EA-3 med meddigtning via blogs på romanen 1-2-3 nu (AFSNIT 5.3.7) skiller sig nok tydeligt ud her, fordi læreren på ingen måder eksekutivt understøtter det sociale, fordi hun ikke iagttagt scenarieniveauet, men hun havde planlagt, at eleverne skulle kommentere på hinandens blog.
For det fjerde iagtter jeg et behov for at kategorisere scenariebaserede undervisningsforløb for at kunne diskutere, hvad scenariendidaktik er. Jeg iagtter, hvad jeg i det følgende kategoriserer som fire typer af scenariendidaktiske forløb:

Som allerede nævnt er der lærere med udfoldet scenariekompetence, der arbejder med bevidste og veletablerede scenarieniveauer og dermed fagligheder fra verden uden for skolen, Case OE-4 tydeligst med sit eksplicitte kortfilmsproduktionsscenarie (AFSNIT 5.3.2), Case EH-3 med sit eksplicitte anmelderscenarie (Bilag I-B-6), eller Case BO-1 gennem sit implicitte kulturformidlingsscenarie om Turèlls tekster (Bilag I-B-1). Andre lærere med mindre udfoldet scenariekompetence har planlægningsmæssigt haft intention herom, fx Case DS-1 med reklamer for skolen (AFSNIT 5.3.8) eller Case TA-1 med sin hjemmesideproduktion (AFSNIT 5.3.9). Disse scenarier og deres respektive fagligheder er forbundet til kendte professioner i verden uden for skolen, og derfor betegner jeg dem her som professionsscenarier, inspireret af Bundsgaard et al.’s domænemodel (2011) (AFSNIT 3.4.2).

En anden type scenarie er Case EA-3 med meddigtning via blogs på romanen 1-2-3 nu (AFSNIT 5.3.7), der med sin bloggerfaglighed ikke på samme måde kan knyttes til en profession. Bundsgaard og jeg udlægger denne faglighed som en ikke-specialiseret hverdagsfaglighed (Bundsgaard & Fougt, forthcoming), men det er en kategorisering, som kan udfoldes. Der findes fx professionelle bloggere, der lever af at blogge, og dermed relateret til professionsscenariet, ligesom bloggerfaglighed indgår som element i andre professioner (fx politik, mode). På samme måde er madlavning relateret til både et professionsdomæne og hverdagsdomænet (ibid.). Jeg kalder derfor denne type scenarie for hverdagsascriptier, når den er stærkest forankret i hverdagsområdet, men er bevidst om, at der er flydende grænser.

En tredje type cases udfolder scenariendidaktiske forløb forbundet med fiktion. I Case NI-3 om social uretfærdighed i Nexøs forfatterskab (AFSNIT 5.3.4) meddiger eleverne gennem photostorier og forskellige skriveopgaver på fiktionen, hvor de på scenarieniveau er jeg-personer i fiktionen. Et lignende scenarie er planlagt i Case EA-3 med meddigtning via blogs på romanen 1-2-3 nu (AFSNIT 5.3.7). Forskellen er dog, at læreren Maria i Case EA-3 i undervisningen ikke forholder sig til scenariet, men udelukkende til stavning og grammatic, mens nogle elever alligevel finder mening i aktiviteten og selv udfolder et scenarieniveau i fiktionen. Der er bred enighed om, at elever selvfølgelig skal arbejde med fiktion i skolen (fx Mortensen, 1999, 2000; Lorentzen, 2006; Bundsgaard & Kühn, 2007; Bundsgaard, 2009). Selvfølgelig kan man også arbejde scenariendidaktisk med fiktion. Det viser fx Bundsgaard og Kühn med et forløb, hvor elever blogger for de fiktive personer i Blichers En landsbydegn dagbog og sætter meddigtningen via blogs i relation til
den oprindelige tekst (2007, p. 116) meget lig intentionen i Case EA-3 med meddigtning via blogs på romanen 1-2-3 nu (AFSNIT 5.3.7). De fiktionsbaserede scenariendidaktiske forløb adskiller sig fra de ovenfor beskrevne i og med, at scenariet her ikke direkte er relateret til en profession eller til hverdagen, men til en fiktiv verden – i de konkrete tilfælde med et litterært mål, fx indlevelse i personerne i teksten (Bundsgaard & Kühn, 2007). Der findes andre former for fiktionscenarier, som kun til dels kan iagttages i nærværende empiri – storylinemetoden er et meget tydeligt eksempel, hvor elever handler i og medskaber et fiktivt univers og struktureret som en fiktiv fortælling”... med en række fagligt relevante aktiviteter, der holdes sammen af en narration med hændelser for levende væsener i tid, sted og rum, som eleverne må forholde sig til” (Fougt, 2013b, p. 272). Forløbet i Case IN-4 med ungdomskulturkanon (Bilag I-B-7) udsprang netop af en storyline-idé, jeg beskrev i ovennævnte artikel:


I Case IN-4 blev fiktionsscenariet ikke betonet, og jeg udlægger derfor også denne case som et hverdagsscenario, fordi fokus var på debat mellem forældre og elever, og dermed illustrerer denne case også den flydende overgang i den opstillede terminologi. Jeg kalder denne type fiktionsscenarier.

En fjerde type scenarie er potentielt til stede i fx Case RT-3 med samskrivning af kommentar og reklameanalyse (AFSNIT 5.3.5), hvor læreren i sin begrundelse for forløbet henviser til, at eleverne kan skrive i disse genrer ved den skriftlige afgangsprøve. Jeg har i analysen argumenteret for forløbet som et traditionelt undervisningsforløb uden scenarieniveau (ligesom Case HR-2 om kildekritik, Bilag I-B-3), for eleverne simulerer eller udfolder ikke det at gå til afgangsprøve – eleverne skriver to skoleopgaver, fordi deres lærer siger, de skal, fordi de kan komme til afgangsprøve i det. Den praksis, eleverne udfolder, er udelukkende forbundet til en traditionel fagforståelse med fokus på 1. og 2. faglighedsdimension. I yderste konsekvens ville Case RT-3 med samskrivning af kommentar og reklameanalyse kunne karakteriseres som et scenariendidaktisk forløb, hvis lærer og elever havde fx *simuleret* det at gå til afgangsprøven, for på den måde kunne læreren i højere grad have bragt social konstellation, interesser og perspektiv i spil. Denne type scenariendidaktiske forløb er altså udelukkende forbundet til skole eller uddannelse. Case NN-1 indeholder et lignende skolsk scenarie, hvor eleverne udfolder deres livsfortællinger med fokus på
uddannelse og job og livsdrømme (Bilag I-B-2). Scenariet er altså, at eleverne præsenterer forestillede billede af sig selv ud i fremtiden, hvilket på mange måder er relevant for både identiteten som lærende og for skolen, som bl.a. har til opgave at varetage UEA-undervisning. Det er i høj grad også relevant for identiteterne som arbejder, person, borgere osv., ligesom forløbet har tråde ud til både de specialiserede og ikke-specialiserede domæner gennem sit fokus på job og familie. På nogle måder minder dette scenarie om fiktionsscenariet, fordi eleverne beskæftiger sig med noget fiktivt (sig selv i fremtiden). På den anden side minder forløbet om Case RT-3 med samskrivning af kommentar og reklameanalyse (AFSNIT 5.3.5), fordi aktiviteten med uddannelsesplan er nært forbundet med skolen, og under alle omstændigheder genfindes aktiviteten ikke i professionsscenarier. Et tredje eksempel er Case II-2 (AFSNIT 5.3.6), der med præsentations- og debataspektet om synet på tegnagere også befinder sig imellem specialiserede domæner. Det at præsentere er ikke en faglighed i sig selv, men den indgår som anført i en længere række af fagligheder. Et særægt aspekt ved Case II-2 er, at scenariet først opstår undervejs, hvorfor en del af elevernes arbejde i starten udelukkende er relateret til faglige begreber og metoder i sig selv, og først til sidst relateres begreber og metoder til et scenarie, hvorved social konstellation, interesse og perspektiv berøres. Hvis Lone havde haft planlagt scenariet fra starten – og hun rent faktisk havde relateret sine elever direkte hertil, ville jeg også karakterisere det som et scenariiedidaktisk forløb. Men dette scenarie er heller ikke et professionsscenarie eller en faglighed i sig selv, på samme måde som det at præsentere i Case NN-1 med livsførtællinger heller ikke er det (Bilag I-B-2). Det er fragmenter af en uspecificeret faglighed, der går igen mellem mange fagligheder, og derfor giver det mening at arbejde med det i skolen, fordi det er kompetencer, der er relevante i mange fagligheder, og som det derfor giver mening at øve sig på. Jeg kalder derfor denne type scenarie for scenariefragment.

Jeg opfatter Case NI-3 om social uretfærdighed i Nexøs forfatterskab (AFSNIT 5.3.4) som et scenariefragment, hvor eleverne er elever på scenarieniveau, som skal forstå og spejle sig i den sociale indignation i Martin Andersen Nexøs forfatterskab – de laver fx de afsluttende photostorier om social uretfærdighed i dag som sig selv og ikke positioneret på scenarieniveau som fiktive personer: De er elever, som producerer produkter, fordi de skal forstå et litterært mål og spejle sig i det. I den logik kan jeg udlægge Case NI-3 som et scenariefragment. De lærere, der viser udfoldet scenariekompetence i sådanne scenariefragments (Case NI-3 om social uretfærdighed i Nexøs forfatterskab og Case NN-1 med

88 Uddannelses-, erhvervs- og arbeidsmarkedsorientering.
livsførtællinger (Bilag I-B-2)), har jeg valgt at visualisere i analysemodellen med en fuldstændig åben adgang mellem undervisningsniveau og scenarieniveau, fordi der typisk er et overvejende sammenfald mellem aktører på undervisningsniveau og på scenarieniveau. Eleverne i Case NN-1 om livsførtællinger fortæller om sig selv, ligesom eleverne i Case NI-3 ligeledes er sig selv.

Jeg skelner således mellem fire typer scenarier, som jeg iagttagt empirisk:

1. **Professionsscenarier** simulerer professionaliserede/specialiserede domæner med etablerede roller osv.
2. **Hverdagsscenarier** simulerer fagligheder forbundet med hverdagsdomænet
3. **Fiktionsscenarier**, hvor eleverne meddigt på litteratur eller navigatorer i fiktive verdner
4. **Scenarielfragmenter**, hvor eleverne simulerer eller udfolder dele af et scenarie.

Scenarielfragmenterne fokuserer således på kompetencer, der går igen i en række scenarier, og hvor fragmentet typisk går igen i en række scenarier – fx det at præsentere eller diskutere.

De fire typer scenarier er på ingen måde en udtømmende liste, idet jeg forestiller mig andre typer af scenarier, jf. Bundsgaard et al.’s domænemodell (2011) jf. AFSNIT 2.4.2. Fx *kan* projektopgaven berøre videnskabsdomænet ”... hvor målet er at skabe viden og beskrive sammenhænge” (Bundsgaard et al., 2011, p. 230), ligesom elever i naturfag kan lave forsøg, der minder om videnskabsdomænets tilgang.

Samfundsdomænet ”... hvor viden fra de tre andre domæner indgår i beslutnings- og organiseringssprocesser (ibid.) kan berøres gennem fx didaktiske læremidler som *Webparlamentet* (Bundsgaard, 2003), hvor klasser på tværs samarbejder om en demokratisk proces i forhold til en problemstilling, fx dyrevelfærd, eller *Spillet om magten* (Hanghøj, 2006), hvor elever agerer politikere, journalist og spindoktorer under en fiktiv valgkamp.

Nedenfor har jeg skematisk opstillet en oversigt over de 17 forløb opdelt i TABEL 5 med cases analyseret i afhandlingen, og TABEL 6 med cases resumeret i afhandlingen og analyseret i bilag.
**TABEL 5. Oversigt over lærere analyseret i afhandlingen**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Case</th>
<th>OE-4 (Søren) (AFSNIT 5.3.2)</th>
<th>FI-1 (Matilde) (AFSNIT 5.3.3)</th>
<th>NI-3 (Grethe) (AFSNIT 5.3.4)</th>
<th>RT-3 (Bente)*/** (AFSNIT 5.3.5)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Scenariet</strong></td>
<td>Bestillingsopgave fra Statens Filmakademid om kortfilm, hvor klassen skal undervise yngre klassetrin i komposition</td>
<td>Debat med forældre og computerspilsekspert om computerspil og køn</td>
<td>Social uretfærdighed i Martin Andersen Nexøs forfatterskab</td>
<td>(Afgangsprøven, debatindlæg, reklameanalyse)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Scenarietype</strong></td>
<td>Profession</td>
<td>Profession /Hverdag</td>
<td>Fiktion/Fragment</td>
<td>(Fragment)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Etablering</strong></td>
<td>Etableret fra starten</td>
<td>Etableret fra starten</td>
<td>Etableret fra starten</td>
<td>Etableret fra starten</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rammesætning</strong></td>
<td>Rammesat i scenarier, især uden for skolen (film) og indenfor (undervisning af anden klasse)</td>
<td>Rammesat i scenarier, både inden for skolen (genreanalyse) og udenfor (kønsdebatt)</td>
<td>Rammesat i et scenarie inden for skolen</td>
<td>Rammesat inden for skolen</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Undervisningsniveau</strong></td>
<td>Ligelig fordeling. Undervisning i kortfilm og komposition</td>
<td>For forankret i scenarieniveau</td>
<td>Sammensmeltet</td>
<td>Forankret i undervisning (prøve). Intet scenarieniveau. Undervisning i genrer</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Faglighed</strong></td>
<td>1-5. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
<td>1-5. Løbende opfølgning og fastholdelse.</td>
<td>1-2. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Teknologi</strong></td>
<td>Tager ansvar og løses undervejs i fællesskab med elever</td>
<td>Tager ansvar og løses undervejs i fællesskab med elever.</td>
<td>Tager ansvar og løser dem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Stof</strong></td>
<td>Kortfilm, kopier mv. – indgår via et kursus, læreren laver</td>
<td>Indgår eksplorativt gennem de didaktiske læreremidler</td>
<td>Film, noveller</td>
<td>Debatindlæg, reklame og analysemodeller</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Indhold</strong></td>
<td>Komposition og dramaturgi i kortfilm</td>
<td>Computerspil i et kønsperspektiv</td>
<td>Den sociale uretfærdighed i Nexøs forfatterskab og lærerens arbejdsark</td>
<td>Kommentar og billedanalyse</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Læremidler</strong></td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Plan</strong></td>
<td>Ganttkortinspireret planche i klassen, justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>Fire levels, udleveret til eleverne, justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>Justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mål</strong></td>
<td>Genren kortfilm og klassisk dramaturgi: beretter-modellen og aktantmodellen</td>
<td>Genreorienteret computerspilanalyse og kønsdebatt</td>
<td>Kommunikere den sociale uretfærdighed i Nexøs forfatterskab og trække tråde til egen tid</td>
<td>Genrebevidsthed, debatartikel og reklame</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Produkt</strong></td>
<td>Kortfilm og undervisning af anden klasse</td>
<td>Computerspilsanalyser, debat</td>
<td>Photostorier, breve mv.</td>
<td>Analyse af debatindlæg og reklame</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rum</strong></td>
<td>Styring gennem klare aftaler, opfølgning</td>
<td>Mindre grad af styring i starten, overvejende uro</td>
<td>Styring gennem klare aftaler, opfølgning</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Elever</strong></td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Uklart blik</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lærers rolle</strong></td>
<td>Konsulent for Filmakademiet/lærer</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lærers rolle</strong></td>
<td>Producenter/elever</td>
<td>Debattører/gamere/elever</td>
<td>Producenter/Elever</td>
<td>Elever</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE</strong></td>
<td>MEGET UDFOLDET</td>
<td>UDFOLDET</td>
<td>UDFOLDET</td>
<td>UDFOLDET**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Case</th>
<th>Case Info</th>
<th>Case Info</th>
<th>Case Info</th>
<th>Case Info</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Scenarietype</td>
<td>Fragment</td>
<td>(Fiktion)/(Hverdag)</td>
<td>(Profession)</td>
<td>(Profession)</td>
</tr>
<tr>
<td>Etablering</td>
<td>Udvikles undervejs</td>
<td>Fra starten</td>
<td>Fra starten</td>
<td>Fra starten</td>
</tr>
<tr>
<td>Rammesætning</td>
<td>Forløbet bliver rammesat i et scenarie inden for skolen</td>
<td>Rammesat i et scenarie inden for skolen</td>
<td>Rammesat i et scenarie uden for skolen</td>
<td>Rammesat i et scenarie uden for skolen</td>
</tr>
<tr>
<td>Faglighed</td>
<td>1-3. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
<td>1. Ingen opfølgning</td>
<td>1-2. Løbende forsøg på fastholdelse på begreber og metoder. Opgiver undervejs over for nogle grupper</td>
<td>1. Løbende opfølgning</td>
</tr>
<tr>
<td>Teknologi</td>
<td>Tager ansvar og løsner undervejs af elever, men med læreren som leder</td>
<td>Overlader det til elever</td>
<td>Overlader det til elever</td>
<td>Tager ansvar og løser det sammen med elever i starten. Overlader det til elever i slutningen</td>
</tr>
<tr>
<td>Stof</td>
<td>Malerier, kopier mv. – indgår via et kursus, læreren laver</td>
<td>Romanen 1-2-3 nu</td>
<td>Reklamer, reklameanalysemodeller</td>
<td>Diverse hjemmesider</td>
</tr>
<tr>
<td>Indhold</td>
<td>Synet på teenagere</td>
<td>Personkarakteristik. Komposition</td>
<td>Reklameanalyse</td>
<td>Formidling via hjemmeside</td>
</tr>
<tr>
<td>Læremidler</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske (Funktionelle)</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
</tr>
<tr>
<td>Plan</td>
<td>Udvikles og justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>Forefindes tydeligt opdelt, men justeres ikke undervejs og følges ikke</td>
<td>Forefindes tydeligt opdelt, men justeres ikke undervejs og følges ikke</td>
<td>Forefindes opdelt, men justeres ikke undervejs og følges ikke</td>
</tr>
<tr>
<td>Mål</td>
<td>Billedanalyse og diskutere smag</td>
<td>Litterære mål: personkarakteristik og komposition. (Genren blogs)</td>
<td>Genrekendskab til reklamer, deres historie og betydning for eleverne</td>
<td>Opbygge en hjemmeside i henhold til målgruppe</td>
</tr>
<tr>
<td>Produkt</td>
<td>Photostorier, debat med forældre</td>
<td>Blogs</td>
<td>Reklamer</td>
<td>Hjemmeside</td>
</tr>
<tr>
<td>Rum</td>
<td>Styring gennem klare aftaler, opfølgning</td>
<td>Ingen styring, manglende opfølgning</td>
<td>Lav grad af styring, uro, manglende opfølgning</td>
<td>Lav grad af styring, manglende opfølgning</td>
</tr>
<tr>
<td>Elever</td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Ingen iagttaget forskelsbehandling</td>
<td>Usikkert blik</td>
<td>Usikkert blik</td>
</tr>
<tr>
<td>Lærers rolle</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
</tr>
<tr>
<td>LÆRERENS SCENARIKOMPETENCE</td>
<td>MINDRE UDFOLDET</td>
<td>MINDRE UDFOLDET</td>
<td>MINDRE UDFOLDET</td>
<td>MEGETUDT UDFOLDET</td>
</tr>
<tr>
<td>Case</td>
<td>EH-3 (Helle) (Bilag I-A-11)</td>
<td>BO-1 (Bo) (Bilag I-A-1)</td>
<td>NN-1 (Merete) (Bilag I-A-4)</td>
<td>IN-4 (Dorte)* (Bilag I-A-14)</td>
</tr>
<tr>
<td>------</td>
<td>-----------------------------</td>
<td>------------------------</td>
<td>-----------------------------</td>
<td>-------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Scenariet</td>
<td>Boganmeldelser via QR-koder på skolens bibliotek</td>
<td>Podwalks i Dan Turèlls fodspor</td>
<td>Livsførtællinger med fokus på uddannelsesvalg</td>
<td>'Kulturministeriets’ ungdomskulturkanon/Debataften med forældre om ungdomskultur</td>
</tr>
<tr>
<td>Scenariotype</td>
<td>Profession</td>
<td>Profession</td>
<td>Fragment</td>
<td>(Profession)/Hverdag</td>
</tr>
<tr>
<td>Etablering</td>
<td>Etableret fra starten</td>
<td>Etableret fra starten</td>
<td>Etableret fra starten</td>
<td>Etableret fra starten</td>
</tr>
<tr>
<td>Rammesætning</td>
<td>Stærkt rammesat i et scenarie inden for skolen</td>
<td>Rammesat i et scenarie inden for skolen</td>
<td>Rammesat i et scenarie inden for skolen</td>
<td>Rammesat i sceniarer, både inden for skolen (debataften med forældre) og udenfor (Kulturministeriet)</td>
</tr>
<tr>
<td>Scenarieniveau</td>
<td>Forankret i undervisning (prøve). Potentielt scenarieniveau udfoldes ikke. Undervisning i retorik</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Faglighed</td>
<td>1-5. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
<td>1-5. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
<td>1-5. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
<td>1-5. Løbende opfølgning og fastholdelse</td>
</tr>
<tr>
<td>Teknologi</td>
<td>Tager ansvar og løses undervejs i fællesskab med elever</td>
<td>Tager ansvar og løses undervejs i fællesskab med elever</td>
<td>Tager ansvar og løser selv. Underviser i det</td>
<td>Tager ansvar og løses undervejs i fællesskab med elever</td>
</tr>
<tr>
<td>Stof</td>
<td>Anmeldelser</td>
<td>Dan Turèlls tekster</td>
<td>Prezi</td>
<td>Kulturkanonen. Elevproducer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Uddannelsesguide</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Litteratur</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Ungdomskultur og argumentation</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Indhold</td>
<td>Elevernes bøger og lærermens arbejdsark</td>
<td>Livsførtællinger og præsentation med Prezi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Argumentation, kendskab til danskhed</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Læremidler</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
<td>Semantiske, didaktiske og funktionelle</td>
</tr>
<tr>
<td>Plan</td>
<td>Justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>Elevark, justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>Justeres undervejs pga. faglige krav</td>
<td>Forefindes. Uklart om den justeres</td>
</tr>
<tr>
<td>Mål</td>
<td>Skrivning af QR-kode-baserede anmeldelser til modtager</td>
<td>Indblik i Dan Turèlls forfatterskab og liv</td>
<td>Aktive i egen uddannelsesplan. Bevidste brugere af Prezi</td>
<td>Argumentation, kendskab til danskhed</td>
</tr>
<tr>
<td>Produkt</td>
<td>Boganmeldelser</td>
<td>Podwalks</td>
<td>Præsentationer med PowerPoint og Prezi</td>
<td>Facebook-debat om ungdomskultur</td>
</tr>
<tr>
<td>Rum</td>
<td>Styring gennem klare aftaler, opfølgning</td>
<td>Styring gennem klare aftaler, opfølgning</td>
<td>Styring gennem klare aftaler, opfølgning</td>
<td>Mindre grad af styring, men overvågning</td>
</tr>
<tr>
<td>Elever</td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Tydeligt blik</td>
<td>Tydeligt blik</td>
</tr>
<tr>
<td>Lærers rolle</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
<td>Lærer</td>
</tr>
<tr>
<td>Elevers rolle</td>
<td>Producenter/Elever</td>
<td>Producenter/Elever</td>
<td>Producenter/Elever</td>
<td>Unge debattører/elever</td>
</tr>
<tr>
<td>LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE</td>
<td>UDFOLDET</td>
<td>UDFOLDET</td>
<td>OVERVEJENDE UDFOLDET</td>
<td>MINDRE UDFOLDET</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Scenariet

**Meddigtning af novelle via Facebook og filmatisering**  
Hjemmeside om Oplysningstiden og tiden efter 1. Verdenskrig  
**Kildekritik**  
**Layout og kildekritik i rapport**  
**Meddigtning af noveller**

### Scenariotype

(Fiktion) / (Profession)  
(Profession)  
(Fragment)  
(Fragment)  
**Fiktion**

### Etablering

Fra starten  
Fra starten  
Fra starten  
Fra starten  
**Fra starten**

### Rammesætning

Rammesat i scenarie både inden for og uden for skolen  
Rammesat i scenarie inden for skolen  
Rammesat i scenarie inden for skolen  
Rammesat i scenarie inden for skolen  
**Ligelig fordeling. Undervisning i anmeldelser. Tydeligt scenarieniveau**

### Undervisningsniveau

**Ustruktureret undervisningsniveau og ustruktureret scenarieniveau**

Forankret i undervisning. Scenarieniveau udfoldes ikke  
Hverken undervisningsniveau eller scenarieniveau udleves  
**Fiktion**

### Faglighed

(1-2). Manglende opfølgning  
1. Manglende oversættelse og opfølgning  
1-2 Uklar opfølgning  
1  
1-5

### Teknologi

Tager ansvar og løser i fællesskab med elever i Facebook. Overlader det til elever i kortfilm  
Overlades til it-vejleder (og mig)  
Tager ansvar og løser i fællesskab med elever  
**Tager ansvar og løser i fællesskab med elever**

### Stof

Personkarakteristik og komposition  
Tekster og opgaver  
Hjemmesider og arbejdsark  
**Tekster, opgaver, Facebook**

### Indhold

Noveller.  
De litterære perioder  
Kildekritisk læsning  
Seks samfundsfaglige emner  
Kvindoidentitet

### Læremidler

Semantiske.  
(Semantiske og funktionelle).  
Semantiske, didaktiske og funktionelle.  
**Semantiske, didaktiske og funktionelle.**

### Plan

Forefindes, men følges ikke  
Forefindes tydeligt opdelt, men justeres ikke undervejs og følges ikke  
Forefindes, men følges ikke  
**Forefindes, følges**

### Mål

Litterær forståelse.  
Personkarakteristik og komposition i noveller  
Litteraturhistorisk viden om de to perioder  
Kildekritisk bevidsthed  
**Litterær forståelse**

### Produkt

Facebook-opdateringer og filmatisering  
Hjemmeside  
Analyse af hjemmeside  
**Rapport**

### Rum

Fraværende blik, stiller ikke krav, følger ikke op  
Læseguides  
-  
Fraværende blik  
**Styring gennem klare aftaler, opfølgning. Lærer og trainee deltager på scenarieniveau**

### Elever

Iagttaget blik  
Tydeligt blik i starten  
-  
Fraværende blik  
**Tydeligt blik**

### Læremiddel

Lærer  
Lærer  
Lærer (Lærer)  
Lærer/person fra novelle

### Elever

Elever  
Elever  
Elev  
**Figurer/Elever**

### LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE

**MINDRE UDFOLDET**  
**MEGET LIDT UDFOLDET**  
**MEGET LIDT UDFOLDET**  
**MANGLENDE**  
UDEN FOR BEDØMMELSE

*** Lærerens scenariokompetence kan ikke vurderes, da det er en trainee, der har planlagt forløbet, og de to gennemfører det i fællesskab.
En afsluttende problematik, som jeg inspireret af Laursen (Fibæk Laursen, 2015) vil udlægge som en effektivititis, altså en overdreven fokus på effektivitet. Laursen argumenterer for, at kravene til skolen er gået over gevind, og lærerne skal droppe effektivitetsambitionerne og prioritere håndværket. Jeg har gennem de gentagne læsninger af det empiriske materiale lagt mærke til, at jeg i iagttagelser generelt noterer, når jeg opfatter støj eller uro – fx at eleverne taler, mens læreren taler, eller at det tager flere minutter at få ro (Analyse af Case DS-1 med reklamer for skolen, AFSNIT 5.3.8), hvis eleverne for tydeligt laver noget ikke-fagligt, fx er på Facebook (Analyse af Case TA-1 med sit hjemmesideproduktionsscenarie, AFSNIT 5.3.9) eller hvis der i gruppearbejde tales ’for højt’ (Analyse af Case KR-4 med Facebook og filmatisering af noveller, Bilag I-B-8). På samme måde lægger jeg mærke til, at jeg noterer det modsatte – altså at der er udpriøget ro, når læreren taler (Analyse af Case II-2 med photostorier og debat om teenagere, AFSNIT 5.3.6), eller at eleverne i høj grad fokuserer fagligt i samtalerne (fx Analyse af Case NI-3 om social uretfærdighed i Nexøs forfatterskab, AFSNIT 5.3.4). Uro generer mig tilsyneladende ud fra den logik, at det tager tiden fra et fagligt fokuseret arbejde.


Jeg er selvfølgelig meget langt fra den første, der forholder mig til problematikken om elevers manglende faglige arbejde (fx Wegerif, 2005; Hanghøj, 2008; Bundsgaard, 2005), og generelt kan jeg se i analyserne, at der ofte er uro hos lærere med mindre udfoldet scenariokompetence, Case II-2 med photostorier og debat om teenagere (AFSNIT 5.3.6) undtaget. Det er derfor nærliggende at
antage, at de to faktorer hænger sammen. Men både i Case OE-4 om kortfilm (AFSNIT 5.3.2) og Case FI-1 om computerspilsfortællinger i et kønsperspektiv (AFSNIT 5.3.3) iagttag bol jeg en del elever lave noget andet - Matilde beskrev selv undervisningen som ”et inferno”. Begge er lærere med en udfoldet scenariekompetence. Med andre ord er fænomenet ikke udelukkende forbundet til mindre udfoldet scenariekompetence, og empirisk tegnes et billede af, at elever også laver andet, uanset hvor vellykket undervisningen er (jf. Bundsgaard & Hansen, 2010). Jeg opfatter derfor mine reaktioner på uro i nærværende empiri som et udtryk for en effektivititis, der tilsyneladende er opstået politisk i slipstrømmen på Hattie (Fibæk Laursen, 2015), som der er grund til at overveje betydningen af.

5.4.4 Opsamling
1. Dette afsnit resumeres sammenfatningen som en karakteristik af lærerens scenariekompetence.

Med logik i den opstillede kortanalysemodel beskriver jeg lærernes scenariekompetence samlet som et landskab med et flerdimensionelt kontinuum fra den meget udfoldet til den ikke-eksisterende.


Jeg udlægger ti karakteristika for lærerne med mindre udfoldet scenariekompetence. De er karakteriseret ved, at forløbene er rammesat i scenarier, men at denne rammesætning ikke betones eller følges op på i det udførte forløb. Forløbene er således forankret på undervisningsniveau med fokus på 1. og 2. faglighedsdimension. Læreren opfatter tilsyneladende ikke it som en del af danskfaglighed og stiller dem i modsætning til hinanden, ligesom de ikke tager ansvar for at løse
tekniske problemer. Den opstillede plan følges eller justeres ikke undervejs, ligesom lærerne har svagt blik for rum og for forskellige elever med dertilhørende svage relationsrelationer.

Derudover har jeg påpeget fem generelle problematikker forbundet med lærerens scenariekompetence og scenariendidaktik: For det første er der brug for begge modeller for at kunne identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence. Procesmodellen er relateret til definitionen af begrebet lærerens scenariekompetence, men imødegår situationsmodellens problem, at den ikke kan håndtere proces.

For det andet balancen mellem undervisningsniveau og scenarieniveau. I flere analyser i nærværende empiri viser jeg, at nogle forløb har en fornuftig balance mellem de to. Andre forløb er udelukkende eller overvejende forankret på undervisningsniveau, hvorved grundidéen i den scenariendidaktiske tilgang udelades. På den anden side må forløbet heller ikke forankres for meget i scenarienivaaet, fordi fagligheden enten er for kompleks, for lidt relevant og uden læringsmål, hvorved elevernes mulighed for at tilegne sig faglige begreber og tilgange ikke realiseres.

For det tredje, hvor bogstaveligt det sociale aspekt i scenariendidaktik-definitionen skal tages: Hvad er en social situation? I journalistik skriver journalister typisk hver sine artikler, men indgår selvfølgelig i en social konstellation med chefredaktør, layouter, fotografer osv. på samme måde, som eleverne i et professionsscenarie om kortfilm varetager forskellige roller (skuespiller, fotograf, lydmand, producer mv.), som sammen laver en kortfilm. I nogle forløb i nærværende projekt arbejder eleverne individuelt, men indgår i den sociale konstellation, at de gør det sammen i klassen. Hvor konkret skal den sociale situation tages?

For det fjerde repræsenterer den opstillede terminologi for typer af scenarier et forsøg på at udvikle fagsproget omkring scenariendidaktik, og på den måde lægge op til en diskussion af, hvad scenariendidaktik er. Jeg har i afhandlingen argumenteret for at udlægge scenariefragmenter som scenariendidaktik, ligesom jeg med fiktionsscenarier og hverdagsscenarier udvider den tilgang, som fx Hetmar anlægger i nogle artikler, hvor hun udelukkende fokuserer på professionsscenarier uden for skolen (Hetmar, forthcoming). Derudover er terminologien ikke stringent: Fx udlægger jeg med analysen Case NI-3 med den sociale uretfærdighed i Nexøs forfatterskab, som både et fiktionsscenarie med meddigtning eller som et scenariefragment med fokus på elevernes oplevelse af social uretfærdighed (AFSNIT 5.3.4). På samme måde udlægger jeg Case EA-3 med meddigtning via blogs som et hverdagsscenarie med fokus på bloggerfaglighed – eller som et intenderet
Fiktionsscenarie med fokus på meddigtningen (AFSNIT 5.3.7). Og endelig kan bloggerfaglighed udlægges som en selvstændig faglighed, jf. Bundsgaard og Foug (ibid.), men samtidig indgår blogskrivning som et element i en række andre fagligheder, fx diætister, modeekspertør osv. Endelig er Case IN-4 om ungdomskulturkanon inspireret af et fiktionsscenarie gennem et storylineforløb, men udfoldes som et hverdagsscenarie med debat med forældrene (Bilag I-B-7).


5.4.5 Et kritisk genblik på analysemodellen

I dette afsnit præsenteres et kritisk genblik på den opstillede situationsanalysemødel på baggrund af analyserne.

Afslutningsvis vil jeg på baggrund af analyserne kaste et kritisk blik på den opstillede situationsanalysemødel, Seks problematikker omkring modellen træder frem.
For det første er det en begrænsning, at modellen fokuserer på læreren. Det er selvfølgelig logisk med afhandlingens fokus på lærerens scenariekompetence. Men Case EA-3 med meddigtning via blogs (AFSNIT 5.3.7) viser en svaghed ved modellen, da nogle elever skaber relation mellem fag, teknologi, indhold, stof, læremidler og deres rolle som bloggere på scenarieniveau, men i et forløb, hvor læreren ikke er opmærksom herpå. I en normal analyse vil den fremhævede rolle på scenarieniveau betyde, at læreren har blik for rollen, mens det i Case EA-3 illustrerer, at elever gør det.

For det andet medtænker modellen som situationsmodel ikke interaktionsformer og -processer i undervisning. Som anført i AFSNIT 3.4.5 er det traditionelle undervisningsparadigme bl.a. kendtegrat ved en høj grad af IRE-interaktion mellem lærer og elever, mens der ikke på samme måde kan udpeges prototypiske processer i projektorienteret undervisning, som kan gennemføres på mange måder.

For det tredje har jeg af grafiske grunde gået på kompromis med dele af modellen. Som jeg anfører i AFSNIT 4.2.7 kan man argumentere for at indlejre scenarieniveauet i undervisningsniveaet, fordi scenariet skabes som led i undervisningen, men på den anden side peger scenariet ud uden for skolen, og derfor har jeg afbilledet scenarieniveauet udenom undervisningsniveaet. Dette har også den lavpraktiske grund, at mit hovedfokus er på læring og dermed på undervisningsniveaet, og det ville være nærmest umuligt at læse analysemodellerne, hvis scenarieniveauet ’skyggede’ for eller lå over undervisningsniveaet. Endvidere har jeg valgt ikke at visualisere relationer og relationsrelationer på scenarieniveau med streger (som jeg ellers gør på undervisningsniveaet), men ved at fremhæve aktøren på scenarieniveau.

For det fjerde har modellen nogle begrænsninger i forhold til typen af scenarier, herunder særligt scenariefragmenter, som jeg for lærere med udfoldet scenariekompetence illustrer med fuldstændig adgang mellem undervisnings- og scenarieniveau, fordi jeg i analysens logik kalder de to niveauer for sammenfaldende, fordi scenariefragmenter typisk er skolske: Det er kun i skolen, elever skal arbejde med social uretfærdighed i Nexøs forfatterskab (Case NI-3, AFSNIT 5.3.4), ligesom det kun er i skolen, elever præsenterer deres livsfortællinger med fokus på uddannelse, job og livsdrømme (Bilag I-A-4: Case NN-1).
For det femte er det som anført en situationsmodel, som ikke kan forholde sig til proces, jf. dog analysen af Case IL-2 (AFSNIT 5.3.6). Analyserne viser på den måde, at begge modeller er nødvendige for at kunne identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence.

For det sjette har jeg i opstillingen af analysemodellen anført, at analysemodellen også kan anvendes til at analysere traditionel undervisning, dvs. uden scenarieniveauet (KORT 6 i AFSNIT 4.2.6.2). Det illustrerer Case RT-3 med samskrivning af kommentar og reklameanalyse (AFSNIT 5.3.5). Her udfolder læreren en høj grad af scenariekompetence, men i et traditionelt forløb. Det er kun en kvalitet ved modellen.
6 Konklusion, perspektivering og invitationer


6.1 Afhandlingens forskningsmæssige bidrag

I dette delafsnit opsummeres afhandlingens forskningsmæssige bidrag.

I Indledningen, AFSNIT 1, angav jeg en tredelt forskningsinteresse med et hovedfokus på at identificere, redefinere og karakterisere læreres scenariekompetence, sekundært på scenariebaserede undervisningsforløb og tertiært på fagdidaktisk reflekteret integration af it. Afhandlingen har således udviklet forskningsbaseret viden om og bidrager til didaktisk udvikling, -uddannelse og -etfervidereuddannelse inden for disse områder:

For det første har jeg i AFSNIT 4 redefineret begrebet lærerens scenariekompetence som en cirkulær proces bestående af et afhængighedsforhold mellem en planlægningsmæssig og en eksekutiv kompetence fra forestillinger om scenarie og situation over udførelse til evaluering og revidering af scenarie og situation inspireret af Dales tre kompetenceniveauer. Redefinitionen er udmåntet i en almendidaktisk procesmodel over lærerens scenariekompetence. Modellen, som jeg altså udlægger som almendidaktisk, er således ikke kun forbundet med scenariebaserede undervisningsforløb, men repræsenterer en model over processen i det at undervise.

For det andet har jeg ligeledes i AFSNIT 4 i dialog mellem teori, empiri og analyser opstillet en analysemodel over lærerens scenariekompetence (situationsmodellen), hvorved jeg har argumenteret for, at lærerens scenariekompetence kan identificeres gennem lærerens relations- og relationsrelationskompetence mellem relevante aktører. Endvidere har jeg i situationsmodellen anført fordobling mellem undervisningsniveau og scenarieniveau som et kendetegn ved scenariebaseret undervisning. På baggrund af syntesen har jeg påpeget fem problematikker forbundet med den opstillede analysemodel, herunder, at den opstillede procesmodel uden scenarieniveauet (KORT 6, i AFSNIT 4.2.6.2) også fungerer som en almendidaktisk model over
lærerens scenariekompetence til (planlægning og) analyse af undervisning generelt. De to modeller og definitionen på lærerens scenariekompetence udgør således afhandlingens bidrag til at **identificere** lærerens scenariekompetence. Analyserne viser, at både procesmodellen og situationsmodellen er nødvendige for at kunne identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence.

For det tredje har jeg i AFSNIT 5 **karakterisere**t 17 læreres scenariekompetence gennem otte eksemplarisk udvalgte analyser og ni analyseresuméer med den udviklede situationsmodel. Med belæg i analyserne beskriver jeg samlet lærernes scenariekompetence som et landskab med et flerdimensionelt kontinuum udlagt gennem otte karakteristika for lærerne med udfoldet scenariekompetence og ti karakteristika for lærerne med mindre udfoldet scenariekompetence. Herunder har jeg påpeget fem generelle problematikker forbundet med scenariiedidaktik og udfoldet en ikke udtømt typologi over typer af scenarier.


For det fjerde har jeg opstillet en tredelt typologi omkring it på baggrund af en udredning af ni forskellige perspektiver, jeg har identificeret teoretisk, idet der undervejs i analyserne viste sig et behov for at operationalisere et it-begreb. Herunder har jeg udlagt en integrationsproblematik og en residualproblematik. På tilsvarende vis opstod der analytisk et behov for at operationalisere en faglighedsforståelse, hvilket jeg har gjort med den tilgang Bundsgaard har opstillet i dialog med mig (Bundsgaard & Fougt, forthcoming).
6.2 Den metodologiske tilgang og afhandlingens præmis

I dette delafsnit opsummeres og diskuteres afhandlingens metodologiske tilgang og præmis med skift i forskningsinteresse.

Jeg har udlagt studiet som et mixed methods-studie pga. dets omfattende fusion af forskningsstilarter og skalaer, og hvor jeg antager, at jeg med en mindre grad af integration ikke havde iagttagt den oversete problemstilling om lærerens scenariekompetence. Afhandlingen skal altså ses i lyset af det, jeg betegner som et nødvendigt skift i forskningsinteresse, eftersom spændet mellem empiriindsamling, teorilæsning og begyndende analyse i det først anlagte forskningsinteresse om lærerkompetenceudvikling i teams i det anlagte mixed methods-perspektiv viste en overset problemstilling om lærerens kompetence til at forestille sig undervisning og handle herpå, som langsomt emergerede. Mixed methods har i spændet mellem det intenderede og realiserede forskningsdesign været nødvendig for at kunne håndtere den kompleksitet, der er forbundet med forskningsspørgsmålet.

Afhandlingen er empirisk funderet, og i interventionsforskningsprojektet rundt om afhandlingen ligger et omfattende kvalitativt og kvantitativt empirisk materiale, som jeg har reduceret betragteligt i afhandlingen. Fx indgår de 73 sekundærlærere i projektets andet år ikke, ligesom jeg har udeladt effektmålingen af det kvantitative materiale, fordi disse ikke omhandler lærerens scenariekompetence, men lærerkompetenceudvikling i teams. Disse er præsenteret kort i afhandlingen, fordi jeg som anført opfatter, at det medvirkede til, at jeg opdagede the missing link, men det er udeladt analytisk, fordi det ikke er relateret til lærerens scenariekompetence.

Det samlede empiriske materiale fra de 17 primærlærere udgør i sig selv en forholdsvis massiv mængde empiri, som har medvirket til den brede og dybe belysning af forskningsinteressen, som jeg opfatter afhandlingen repræsenterer, men måske har empirien været for omfattende for konsulenten. Jeg kan se, at jeg som konsulent ikke har fulgt lige meget op hos alle lærere, fx i forhold til aftaler om iagttagelser, aflevering af elevprodukter, planlægningsguides mv., ligesom jeg har huller i mit indblik i nogle forløb, fx omkring afslutningen. Medvirkende hertil er dog også lockouten 2013, som kraftigt forstyrrede forskningsprojektets fremdrift, forskubbede tidsplanen og indvirkede negativt på lærernes engagement. Ikke desto mindre fik jeg projektet realiseret, også med god støtte fra de involverede skoleledere. Lockouten medførte dog også, at jeg i mine kommentarer og fælles planlægning var mindre kritisk over for og stillede færre krav til de lærere, der pga. lockouten først gennemførte et forløb det følgende skoleår. Og i hvert tilfælde i to cases indvirkede dette meget

Interventionen med fokus på faglæreren med krav om skriftliggørelse, på it, i praksis og med scenariendidaktik som middel og min involvering medvirker til at tydeliggøre udfordringerne forbundet med planlægning, gennemførelse og evaluering af scenariebaseret undervisning, og dermed til at identificere og karakterisere lærerens scenariekompetence og belyse kompleksiteten – og det er forskningsdesignets styrke. Et etnografisk studie af fænomenet havde næppe kunnet beskrive lærerens scenariekompetence så udførligt, som jeg med afhandlingen opfatter at have gjort, også fordi fænomenet næppe var emergeret uden interventionen. Lærerne havde antageligvis fortsat deres overvejende traditionelle praksis, som jeg har belyst teoretisk og empirisk gennem kilder og indledende iagttagelser, interviews og spørgeskemaundersøgelser.


Endelig har jeg italesat forskersubjektet og afvist min objektivitet, dels fordi jeg iagttager med et defineret mål for øje, dels pga. mit nære kendskab til folkeskolen, hvorved centrale aspekter måske tages for givet, dels pga. den scenariendidaktiske optik. Som et forsøg på at imødekomme denne problematik analytisk skelner jeg mellem mit konsulent-jeg og mit forsker-jeg. Netop de to roller er
en om end mindre usikkerhedsfaktor i det empiriske materiale, som hænger sammen med skiftet i forskningsinteresse, primært fordi jeg i den fælles planlægning var konsulent mere end forsker, ligesom jeg af samme årsag ikke indsamlede data her systematisk, fx gennem videooptagelser af planlægningsmøder eller skrev detaljerede referater.

I den forbindelse er det væsentligt at understrege det overvejende kvalitative perspektiv, nærværende afhandling anlægger, hvorved jeg ikke har belæg for at generalisere de analytiske betragtninger, jeg udleder (jf. Hanghøj, 2008, p. 301f; Bremholm, 2013, p. 249f), selvom jeg med belæg i bredden af det kvalitative materiale med 17 lærere antager en vis generaliserbarhed.

6.3 Perspektiver for lærerkompetenceudvikling

I dette delafsnit udfoldes to tydelige, sammenhængende perspektiver for lærerkompetenceudvikling, udledt af nærværende afhandling: Lærernes faglighedsopfattelse, og herunder lærernes opfattelse af it.

Den centrale udfordring for den scenariiedidaktiske tilgang og for lærerens scenariekompetence iagttager jeg i lærernes faglighedsopfattelse, herunder læreres manglende eksekutive del af scenariekompetencen. For det første er det kendetegnende ved lærere med udfoldet scenariekompetence, at de bevidst eller ubevidst navigerer mellem alle fem faglighedsdimensioner. For det andet kendteegner det lærere med mindre udfoldet scenariekompetence, at de udelukkende navigerer mellem 1. og 2. faglighedsdimension. For det tredje er det kendetegnende for lærere med mindre udfoldet scenariekompetence, at de mangler den eksekutive del af scenariekompetencen. De fleste lærere med mindre udfoldet scenariekompetence besidder den planlægningsmæssigt, men ikke eksekutivt. Det kunne indikere en sammenhæng mellem lærerens faglighed og den eksekutive kompetence, altså at det udfoldede faglighedsbegreb er en forudsætning for scenariekompetencens eksekutive del, i hvert tilfælde i scenariebaserede undervisningsforløb.

Samtidig er lærernes opfattelse af danskfaglighed og deres praksis før interventionen traditionel og kendetegnet ved udelukkende eller overvejende at forbinde danskfaglighed med viden, stof, begreber, procedurer og/eller systematiske tilgange (1. og 2. faglighedsdimension), ligesom en række af lærerne falder tilbage i det under interventionen. Denne traditionelle tilgang til undervisning befaestes også i det kvantitative materiale, som igen befaester nationale og internationale undersøgelser om it i og omkring undervisning: Lærere anvender it overvejende


fagligt i det felt, dvs. at processtyre og navigere fagligt igennem det “kaos”, it kan medføre. Samtidig med et behov for en bevidsthed om det, i og mellem fag, hvor noget er almindeligt, som didaktiske problemstillinger, fx søgning på nettet, kildekritik og præsentation, som udvikles i relation til fag, andet er faglige, mere domænespecifikke problemstillinger, og noget tredje vedrører et teknologisk orienteret fag. En forudsætning for det er en erkendelse af, at det er der, og det er ustabil (jf. Koehler & Mishra, 2008; jf. Elf et al., 2015; Arstorp, 2015).

6.4 Invitationer til videre forskning

I dette afsnit angives otte forslag til videre forskning i tilknytning til afhandlingen.

Som allerede antydet i AFSNIT 6.2 er et område for videre forskning afledt af nærværende afhandlings bredere kvalitative og kvantitative undersøgelser af generaliserbarheden af nærværende kvalitative studies afdækning af lærerens scenariekompetence. Med dette studie er det afdækket, hvad der skal undersøges, hvorved et forskningsdesign herom kan anlægges mere præcist.

For det andet kan det faglighedsbegreb, Bundsgaard har opstillet i dialog med mig (forthcoming), og som jeg har anvendt i analysen i nærværende afhandling, underkastes nærmere undersøgelser, både teoretisk og empirisk. Det kunne være interesseret – og nødvendigt – at afdække, hvilken betydning det kan have for lærernes eksekutive del af scenariekompetencen, både i forhold til læreruddannelse og efteruddannelse.

For det tredje vil jeg pege på videre undersøgelser af det fokus på skriftliggørelse fra lærerens side, der er opstillet i interventionens logik (AFSNIT 3.1) og realiseret gennem nærværende studie i form af den planlægningsguide, som lærerne skulle udfylde i forbindelse med deres forløb (Bundsgaard & Fougt, 2012, Bilag I-C-5). Som anført i analysen (AFSNIT 5.3) druknede flere læreres forløb i interventionen i produktmål, og undervejs i interventionen med primærlærerne blev det tydeligt for mig, at planlægningsguiden ikke var detaljeret nok – den tilvejebragte ikke den fornødne stilladsering af struktur for læreren. Jeg indførte derfor dels en større detaljegrad i interventionen over for sekundærlærerne med stærkt fokus på trin og flere vejledende tekster, ligesom læreren skulle skrivende og begrunde scenariet, og endelig bad jeg lærerne beskrive forløbet i et skema, hvor læreren bl.a. skulle opstille to-tre vurderingsfoki (Fougt et al., 2014) i de enkelte faser, som elevernes faglige arbejde ville blive vurderet efter (Fougt & Bundsgaard, 2013, Bilag I-C-6). Et oplagt studie vil være at undersøge, hvordan denne skriftliggørelse kan understøtte lærerne i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Ved at læreren sætter ord på, hvilke fagligheder der
lægges vægt på i forløbets faser, antager jeg, at læreren i højere grad støttes i at blive bevidst om faglighed, herunder, hvad der er faglighed i, ligesom fagligheden prioriteres og overskueliggøres for både elever og lærer – for undervisning er netop en kompliceret praksis i en kompleks situation (jf. Bundsgaard, 2013).

For det fjerde og i forlængelse af ovenstående vil det være interessant at afdække, hvilken betydning de ovenfor omtalte vurderingsfoki kan have både for lærerens planlægning og for elevernes læring. Gennem sekundærgruppen har jeg empiri herpå, som delvist kan afdække dette, men det kræver mere fokuserede undersøgelser, som jeg selv forventer at tage fat på.

For det femte vil jeg foreslå nærmere empirisk og/eller teoretisk-baserede studier i forhold til at afklare en tydeligere grænse mellem undervisningsniveau og scenarieniveau. Nærværende afhandling har vist, at undervisningen kan forankres for meget i undervisningsniveauet, hvorved scenarieniveaets meningsfulde anvendelsesperspektiv fortønner sig, ligesom forløb også kan forankres for meget i scenarieniveau, fx med begreber, som kan være svært at se den faglige betydning af i skolen.

For det sjette har jeg angivet, at det kunne være interessant at afdække eksistensen af og/eller betydningen af S₃ på scenarieniveau. Er der tale om flere S₃’ere eller et S₃², som indvirker på forskellige måder?

For det syvende opfordrer jeg til videre diskussioner af begrebet og betegnelsen mixed methods. Som anført har jeg ikke forsøgt at opstille en mere hensigtsmæssig definition på mixed methods i forhold til min kritik af Frederiksens meget brede definition med forskningsstilarter og skalaer, hvorved næsten alle studier kan udlægges som mixed methods, fordi det blot kræver mere end en forskningsmetode. Samtidig ser jeg med nærværende afhandling værdi i en definition, som præsenterer et alternativ til den klassiske kvalitativ- kvantitativ-tilgang, fordi de pointer, der er forbundet med denne, også gælder studier som dette, selvom det er overvejende kvalitativt funderet.

For det ottende opfordrer jeg til videre undersøgelse af den effektivititis, jeg har antydet blandt nogle politikere og forskere i forhold målstyret undervisning, og som jeg empirisk har iagttaget, at jeg selv er påvirket af gennem mine noter om uro i den iagttagede undervisning. Læring tager tid, men læring er også forbundet med fx dannelse mere end et stringent fokus på læringsmålstrukt undervisning og effektivitet, jf. fx Fibæk Laursen (2015) og den igangværende diskussion om
Kilder


Krogh, E. (2010). Writing to learn, learning to write. *Literacy and disciplinarity in Danish upper secondary education. (A project description, unpublished manuscript).*


New Mexico State University. (udateret). What is Action Research?


LÆRERENS SCENARIEKOMPETENCE - Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it

Denne ph.d.-afhandling identificerer og karakteriserer lærerens scenariekompetence i et mixed methodsstudie og udleder konsekvenser for lærerkompetenceudvikling heraf på baggrund af en intervention blandt 17 udskolingsdanskærere med scenariobaserede undervisningsforløb med fagdidaktisk reflektet integration af it. Forskningsperspektivet er således tredelt: Hovedfokus er på lærerens scenariekompetence, sekundært på scenariobaserede undervisningsforløb og tertiært på fagdidaktisk reflektet integration af it.

Begrebet lærerens scenariokompetence defineres som en cirkulær proces i et afhængighedsforhold mellem et planlagtningsmæssigt og et eksekutivt kompetence fra forestillinger om scenarie og situation over udførelse til evaluering og revidering af scenarie og situation, udmantet i en procesmodel. I dialog mellem teori, empiri og analyse opstilles heretter en analysemodel over lærerens scenariokompetence (situationsmodellen). Undervejs præciseres to centrale begreber:

Faglighed, som med Bundsgaard i dialog med mig udlægges i en holistisk forståelse bestående af fem dimensioner (viden, metoder, social konstellation, interesse og perspektiv). It, som på baggrund af en udelukning af ni perspektiver opsummeres tredelt: It som generisk overbegreb, fagdidaktisk reflekteret integration af it om in it-brug i faget og teknologi som den tekniske side af it.


Endvidere udlægges ti karakteristika for lærere med mindre ufuldstændet scenariokompetence. De er karakteriseret ved, at forløbene er rammesat i scenarier, men at denne rammesætning ikke betones eller følges op i det udførte forløb. Forløbene er således forankret på undervisningsniveauet med fokus på 1. og 2. faglighedskompetence. Lærenes opfattelse af scenariokompetence er ikke en del af fagkraft og stiller disse i modsætning til højere niveau, ligesom de ikk. tager ansvar for at løse tekniske problemer. Den udfoldede plan hverken følges eller justeres undervejs, ligesom lærerne har svagere bevidst blik for konstruktionen af de forskellige elever, som står i forskellige relationer til øvrige elever.

I afhandlingens konklusion udlægges lærernes faglighedskompetence som den centrale udfordring for scenariedidaktiske tilgang og for lærerens scenariokompetence, næst forudstillet med læreres ikke realiserede eksekutivt del af scenariokompetencen. Der kunne indikeret et behov for at uddanne sig for scenariokompetenceen, som er et centrum i den holistisk faglighedskompetence i læreruddannelsen frem for den traditionelle, der betoner 1. og 2. faglighedsdimension.

ISBN 978-87-7684-718-0

DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Tlf.: 8716 1300
E-mail: dpu@au.dk
edu.au.dk