



# Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse – læringspointer og ny viden

Juni 2021

# Forord

## Vision for LULAB

I læreruddannelsen i VIA har vi en vision om en ambitiøs, modig og løbende uddannelsesudvikling, der tør udfordre, hvordan vi gør læreruddannelse.

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse (forkortet LULAB) handler således i udgangspunktet om udvikling af udforskende og eksperimenterende undervisnings- og arbejdsformer til gavn for de studerendes læring og i sidste ende til gavn for eleverne i skolen. Praktisk og teoretisk er vi optaget af at definere og udforske begrebet 'læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse', og det er en væsentlig pointe, at LULAB indebærer kompetenceudvikling for alle involverede deltagere; undervisere og studerende.

Nu to år inde i LULAB og over 50 både afsluttede og igangværende projekter senere er vi mange erfaringer rigere og flere indsigter klogere – og nye perspektiver på og om LULAB-initiativet som et helt centralt uddannelsesudviklingselement.

Måden at arbejde med læreruddannelse og undervisning på med fokus på konkrete øvebaner, hybride, iterative og eksperimenterende undervisningsformer i samarbejdende tværgående fora viser sig at have et potentiale for at integrere det væsentlige i en fremtidig læreruddannelsesdidaktik. Tilgangen i arbejdet med LULAB viser sig som en refleksionsfremkalder for

- de studerendes arbejde med det at *blive* lærer, forstået her som den studerendes løbende arbejde, i en pædagogisk, didaktisk refleksiv sammenhæng, med at udvikle det man kunne kalde en *professionel autoritet*. Dette indbefatter både praktiske øvebaner, hvor de studerende i samarbejde med skolens aktører og læreruddannere træner vigtige elementer af lærerfaget
- de studerendes arbejde med at stille sig i en undervisningsudviklende og refleksionskrævende position, der er med til at professionalisere de studerendes didaktiske blikke i konkrete relevante praksisfelter
- at rumme potentialer for en eksemplarisk inddragelse af aktuel forskning og et meningsfuldt samarbejde med videnmedarbejdere i forsknings- og udviklingsregi.

Der foreligger derfor her, med LULAB som afsæt, en platform for meningsfuld interaktion mellem forskning, undervisning og praksis, det teori-praksis-krydsfelt som alle professionsuddannelser opererer i. Og måske en mulighed for både at imødekomme kravene om at give de studerende muligheder for at udvikle udøvende kompetencer til brug i skolens praksis OG samtidigt gøre dette på et vidensbaseret og reflekteret grundlag.

Således ser vi gennem LULAB-initiativet store potentialer, der dels peger ind i læreruddannelsens allerede eksisterende og altid igangværende didaktiske udvikling, men også frem mod en ny uddannelsesdidaktik, der kan danne grundlag for nye måder at tænke og gøre læreruddannelse på.

## God læselyst!

Elsbeth Jensen  
Læreruddannelsen i VIA  
Juni 2021

## Udgivet af:

VIA University College, 2021

## Redigeret af:

Birgitte Lund Nielsen og Anja Madsen Kvols

## Layout:

Inge Lynggaard Hansen

## Fotos:

Inge Lynggaard Hansen m.fl.

## Tryk:

GP-Tryk

## ISBN:

978-87-995920-3-6

Af Anja Madsen Kvols, Birgitte Lund Nielsen, Sidse Hølvig Mikkelsen, Majbritt Breum Nielsen, Ida Gyde og Berit Werner Hansen

# Intro fra LULAB-arbejdsgruppen

Det store ambitiøse initiativ "Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse" (LULAB) er nu i gang på andet år. Som arbejdsgruppe har vi bl.a. ansvaret for at koordinere processerne og opsamle erfaringer undervejs, og denne og en forudgående publikation (Nielsen (red), 2020), der er tilgængelig på projektets hjemmeside, er helt centrale dokumenter i den videndeling, som er så afgørende internt i VIAs organisation, og også i den eksterne kommunikation om LULAB-initiativet og de forskellige LULAB-projekter.

LULAB handler i udgangspunktet om udvikling af udforskende og eksperimenterende undervisnings- og arbejdsformer i læreruddannelsen til gavn for de studerendes læring og i sidste ende til gavn for eleverne i skolen. Vi har i den første udgivelse nærmere beskrevet og begrundet den professionelle inquiry model, der anvendes i initiativet (bl.a. med reference til Boyd & White, 2017). Visionen er, at LULAB-initiativet skal danne ramme om professionel læring for både undervisere, studerende og samarbejdspartnere gennem samarbejde om eksperimenter og uddannelsesudvikling. Hvordan ser det ud nu to år inde i initiativet? Hvad er vi blevet klogere på, og hvilke "knuder" er der at arbejde med? Det er intentionen med nærværende publikation at give et indblik i dette, deraf undertitlen: Læringspointer og ny viden.

Publikationens artikler falder i tre dele. Den første del består af tre artikler fra publikationens redaktører, der også er en del af arbejdsgruppen. Først en artikel med diskussion om den store udfordring med forankring og institutionalisering baseret på de nye indsigter fra LULAB-projekter og det organisatoriske format i LULAB-initiativet. Som prorektor Gitte Sommer Harrits så rammende formulerede det ved et nyligt afholdt arrangement for læreruddannelsens ledere, hvor der blev præsenteret nogle pointer fra initiativet so far og de første pointer fra følgeforskningen: "Det var den lette del - nu kommer det svære". Der er ingen tvivl om, at arbejdet med forankring og institutionalisering i de kommende år bliver helt afgørende, og artiklen beskriver med teoretisk forankring nogle første initiativer og mulige processer. I starten af artiklen er der endvidere en illustreret status for LULAB-initiativet anno 2021. De efterfølgende to artikler dvæler ved to kerneelementer: Dels det professionelle råderum for, at undervisere og studerende kan indtage en udviklerposition, og dels positioneringen af LULAB i den nævnte mellemposition professionel inquiry, herunder de interessante muligheder, der har vist sig for at (VIAs) forskning konkret kommer i spil i LULAB-projekterne.

I publikationens anden del følger en række artikler fra udvalgte LULAB-projekter, der formidler spændende praksisnære indsigter og læringspointer relateret til en vifte af læreruddannelsesdidaktiske temaer og kontekster. Endelig følger i den tredje del tre artikler fra følgeforskningen, der er tilknyttet LULAB-initiativet funderet i VIAs Program for Professionsdidaktik (<https://www.via.dk/forskning/paedagogik-og-dannelse/professionsdidaktik>).

## Referencer

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

Nielsen, B.L. (2020) (red). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College: <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Læreruddannelsen i VIA

# Indhold

## Del I

Forankring og institutionalisering baseret på læringspointer fra LULAB-projekter og det organisatoriske format i LULAB-initiativet	6
LULAB-initiativet som ramme for professionel udvikling af undervisning og uddannelse?	14
LULAB-initiativet som ramme for samspil mellem forskning og udvikling?	20

## Del II

Kulturinstitutioner inspirerer lærerstuderende til at anvende æstetiske læreprocesser	28
Den gode lærer	36
Tværsproglighed som redskab til udvikling af sproglige strategier på tværs af sprogfag - At åbne døren til sprogbrugerens samlede sprogressourcer	44
Studerendes udviklingskompetencer i samarbejde med lærere - rollespil i samfundsfag	54
Det grundlæggende skole-hjem-samarbejde - en del af dimittendens repertoire	62
Det udvidede praksissamarbejde - med fokus på skole-hjem-samarbejdet	70
Skrivelaboratorier	78

## Del III

Udviklingslaboratorier og læreruddanneres udfoldelse af professionel agency	84
Uddannelsen som organisation – én af tre brikker i puslespillet om uddannelsesudvikling	92
Når undervisere eksperimenterer med at udvikle undervisning i samarbejde med studerende	100

# Forankring og institutionalisering baseret på læringspointer fra LULAB-projekter og det organisatoriske format i LULAB-initiativet

I artiklen diskuteres processer og dialoger, der har til hensigt at understøtte forankring af LULAB-initiativet og de indsigter og erfaringer, vi løbende høster af initiativet. Der henvises til en række teoretiske modeller, herunder Fullans (2001) pointer om forandringsprocesser, en dansk udviklet implementeringsmodel og et internationalt framework, der refererer til sociale praksisser med re-design i læreruddannelse. Eksemplerne fra LULAB handler om organisationsdiagrammer, typificering af projekter og dialoger med læreruddannelsens ledelse og andre af uddannelsens aktører.

## Indledning

LULAB-initiativet er nu i gang på andet år, og det er helt centralt, at læreruddannelsens ledelse, LULAB-arbejdsgruppen og forskellige organisatoriske fora i læreruddannelsen gør sig overvejelser om forankring i organisationen. Det gælder forankring af "nye tilgange" til undervisning og uddannelsesudvikling baseret på læringspointer fra LULAB-projekterne, men også måden at arbejde på, med didaktisk udvikling og professionel inquiry i samarbejde mellem læreruddannelse, studerende og samarbejdspartnere. Begrebet professional inquiry henviser til Boyd og White (2017) og den mellemposition mellem almindelig reflekteret undervisningsudvikling og et egentligt forskningsprojekt, som er nærmere udfoldet og begrundet i vores tidligere LULAB-udgivelse (Nielsen, 2020). Fullan (1985) fremhæver forskellige faser i organisatorisk udvikling: 1) initiering, 2) implementering og 3) institutionalisering, og i en senere udgivelse om (ledelse af) forandringsprocesser udfordres en simpel fremadskridende tænkning, da der er tale om komplekse dyna-

mikker (Fullan, 2001). I dansk kontekst inkorporerer Lund (2018) initiering og institutionalisering i en række overlappende processer i en dynamisk implementeringsmodel, netop med brug af begrebet forankring (uddybes nedenfor). Vigtigheden af overvejelser om forankring er tænkt med fra begyndelsen, og det er indlejret i de fem kriterier, der er anvendt i vurdering af LULAB-projekter (Nielsen, 2020, s. 6). I kriteriet om, at der skal være en klar begrundelse, nævnes, at de enkelte projekter skal give mulighed for "at gøre noget af det, vi ikke gør nu" inden for en bæredygtig ressource-ramme, og at dette fordrer overvejelser om forankring og spredning. Det er altså formuleret som en forventning til projekterne, at de gør sig overvejelser om, hvordan det, der læres, kan spredes og føre til bæredygtige forandringer. Det er vigtigt med disse bottom-up overvejelser fra maskinrummet i projekterne, men forankring må også understøttes organisatorisk. Vi har derfor fra LULAB-arbejdsgruppen igangsat en række processer og dialoger, med fokus på organisatoriske muligheder. Det er disse tiltag, artiklen handler om.

## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

### Dynamiske processer

Vi anvender i artiklen flere begreber fx implementering, institutionalisering og forankring. Der er overlap, men lidt forskellig betoning. Vi anvender som udgangspunkt de begreber, der anvendes i de kilder, der henvises til. Fælles for den måde, vi anvender begreberne på, er, at det sker i anerkendelse af kompleksiteten i de dynamiske processer. Det dynamiske gælder også genstandsfeltet i læreruddannelsens praksis - det der udvikles på. Det ville være fjernet fra LULAB-tænkning om iterative og eksperimenterende processer at anskue indsigter fra processerne instrumentelt. Diskussion af forankring fordrer i denne kontekst procesbegreber at diskutere med. Hensigten med artiklen er at rammesætte og diskutere forankringsprocesser, dels teoretisk og dels med eksempler. Artiklen undersøger spørgsmålet om, hvordan man kan understøtte og forstå forankring i et større organisatorisk initiativ som LULAB - ikke som et færdigt bud på "et svar", men som et indblik fra igangværende diskussioner. Vi vil starte med et "state of the art" fra LULAB-initiativet.

### LULAB-initiativet i skrivende stund

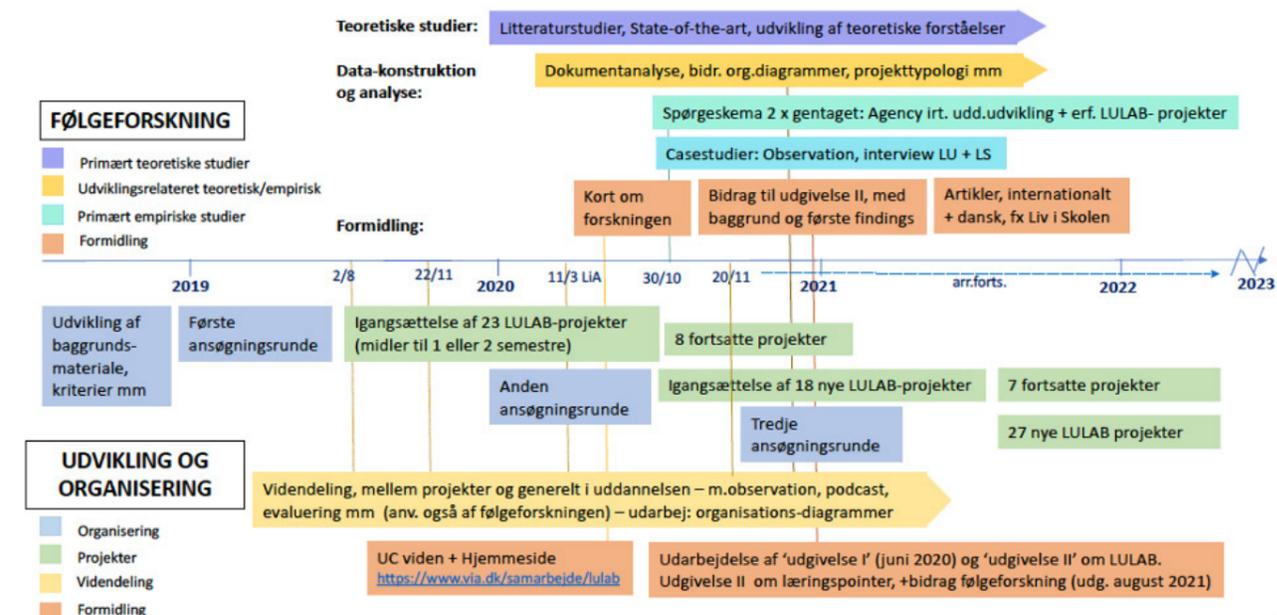
I figur 1 illustreres den store kompleksitet. Vi har i figuren valgt at referere til både udvikling og organisering og til følgeforskning, da begge dele omtales i publikationen. Følgeforskningen blev, som det fremgår, sat i gang lidt senere end selve LULAB-initiativet, og er nu i proces. I de tre sidste artikler i denne publikation henvises til teoretiske og empiriske studier i tilknytning til LULAB. Under tidslinjen illustreres de tre ansøgningsrunder, hvor projekter fra den tredje runde starter i august 2021. På tidslinjen er markeret nogle

datoer på arrangementer, der henvises til nedenfor - den stiplede blå pil illustrerer en fortsat vifte af "arrangementer", hvor LULAB diskuteres.

### Fullan og forandringsprocesser

Fullan (2001, s. 31-49) understreger 6 pointer relateret til forandringsprocesser. Punkt 1) er, at målet ikke er at innovere mest - forandring for forandringens egen skyld. I kontekst af LULAB er det vigtigt at have for øje, at det ikke er alt, der er eksperimenteret med, der nødvendigvis skal forankres! Punkt 2) lyder: "It is not enough to have the best ideas". I relation til LULAB-projekter er der rigtig mange gode idéer, men det skal også være praktisk muligt at finde plads i en indtil videre fire-årig læreruddannelse. I punkt 3) refereres til "the implementation dip", der vil ofte være knuder at arbejde med, når man sætter noget nyt i gang, og der kan fint være afgørende indsigter at hente, også selv om LULAB-projekter er stødt på udfordringer. Fullans pointe 4 handler om at bruge den modstand, der måtte være som en positiv kraft, og punkt 5 lyder: "reculturing is the name of the game" - LULAB-initiativet handler (som det er beskrevet i Nielsen, 2020) om kulturforandring. Endelig lyder punkt 6 således: "never a checklist, always complexity"; det lader vi stå for sig selv.

Den overordnede pointe fra Fullan (2001) er, at kulturforandring i en organisation må drives af optagetheder fra de professionelle, men bottom-up initiativer og idéer må mødes med top-down rammesætning fra ledelse. Fullan (2001, s. 44) fremhæver, at man naturligvis ikke skal gribe (og støtte forankring af) en lind strøm



Figur 1. Udvikling, organisering og følgeforskning i LULAB initiativet.

## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

af nye udviklinger og idéer. Det handler om organisatorisk kapacitetsudvikling: "...seek, critically assess, and selectively incorporate new ideas and practices...". Han tilføjer længere fremme (s. 115): "Leaders in a culture of change deliberately establish innovative conditions and processes".

Det er sådanne processer i ramme af LULAB-initiativet, vi ønsker at give et indblik i. Vi vil slutte denne korte opsamling fra Fullan's tænkning med et citat: "Actually, most people want to be part of their organization; they want to know the organization's purpose; they want to make a difference" (Fullan, 2001, s. 52). Det giver energi at fornemme det store engagement, som bl.a. afspejles i artikler fra undervisere og studerende i denne publikation.

### Forankring som en afgørende del af implementering

Tilgangen og afsættet i en første implementeringsmodel fra Lund (2018) er, at delprocesserne: initiering, beslutning, forudsætningsanalyse, kapacitetsopbygning, gennemførelse og forankring hænger tæt sammen. Under forankring henvises særligt til fastlæggelse af kriterier – overvejelser om, hvad skal være opnået, for at implementeringsgenstanden kan betragtes som forankret. Det indebærer bl.a. formulering af en opskaleringsplan, der viser noget om, hvordan det udviklede nu skal gælde og anvendes og i hvilket omfang af hvem i organisationen. Udover denne første model henviser Lund (artikel i review/2021 og oplæg for arbejdsgruppen 2021) til modellen, der er vist i figur 2.

## IMPLEMENTERINGSMODEL



Figur 2. Implementeringsmodel (fra Lund, i review/2021).

## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

I vores læsning og brug af modellen hjælper den til at rejse en række spørgsmål, som vi finder relevante i en operationalisering af forankringsprocesser ifm. LULAB:

- Hvordan skal erfaringer, læring og viden fra LULAB-projekter deles kolleger imellem? Hvilke erfaringer, læring og viden skal deles? (Initiering)
- Hvem udpeger, hvad der skal forankres, og hvilke kriterier og processer der skal indgå i udvælgelsen? (Behov/problem)
- Hvem og hvordan foretage forudsætningsanalyser - og hvilke facetter af forudsætninger skal belyses? (Forudsætningsanalyse)
- Hvem gør hvad og hvornår? Er der behov for nye 'pilot-forløb'? Skal tilgangen til ledelse distribueres? (Gennemførelser/afprøvninger)
- Hvilke ressourcer/kapaciteter bliver der brug for? Har vi dem, eller er der brug for fx kompetenceudvikling? (Kapacitetsopbygning)

Som det tidligere er nævnt, skal de enkelte projekter forholde sig til muligheder for spredning og forankring af projektets erhvervede indsigter. Modellen i figur 2 og de følgespørgsmål, vi har foldet ud, peger ind i en del af ledelsesopgaven omkring forankring af projekterne og deres udbytte. Overvejelser over forankring er altså en opgave for både undervisere og ledelse.

### Ekspansiv læring i læreruddannelsen som organisation

Uddannelsesudvikling med aktørers eksperimenter diskuteres også i international forskning, bl.a. i et studie, der handler om sociale praksisser med redesign i læreruddannelse (Anagnostopoulos, Levine, Roselle, & Lombardi, 2018). De bygger, i et framework med reference til ekspansiv læring, videre på Engeströms teorier om kollektiv transformation i multiorganisatoriske kontekster, hvor ekspansiv læring handler om frembringelse af nye kulturelle virksomhedsmønstre - en proces, hvor der navigeres i til dels ukendt farvand:

"...whole collective systems attempt to change and redefine themselves, no one knows exactly what needs to be learned ... redesigning ...teacher education is thus not a process of being apprenticed into ways of acting and thinking that are already known by a particular or singular group of experts. Instead, it requires people working across institutional and organizational boundaries and drawing on their diverse knowledge and practices to create new, hybrid ways of thinking and acting" (Anagnostopoulos et al., 2018, s.64)

Citatet afspejler det, LULAB-initiativet står midt i, og frameworket (figur 3) kan fungere som inspirationskilde til at tænke om implementering og forankring som løbende processer – ikke som givne færdige formater, der udvikles og derefter anvendes af andre.



Figur 3. Ekspansiv læring, framework med fire opmærksomhedspunkter i forandrings og forankringsprocesser (tilpasset efter Anagnostopoulos et al., 2018, s. 65).

Det må ikke forstås sådan, at alle i organisationen skal "genopfinde den dybe tallerken", men pointen er at passe på med at forenkle forankringsprocesser til blot at handle om, at nogen fortæller andre om, hvad de har gjort med succes, hvorefter det så kan kopieres. Professionelle lærings og forandringsprocesser fordrer rammesætning af aktiv (re)konstruktion hos de lærende. Anagnostopoulos et al. (2018) henviser i modellen (figur 3) til fire overordnede opmærksomhedspunkter, der her er oversat og fortolket ind i LULAB kontekst:

**Flerstemmighed:** Processer hvor der (intentionelt) tages højde for inklusion og interaktion af flere perspektiver, interesser, ekspertiser og praksisser i arbejdsfællesskaberne, og i de artefakter, der produceres i disse. Det kan være en proces i et enkelt LULAB-projekt eller i rammesætning af deling af indsigter fra LULAB-projekter.

**Knotworking:** Processer hvor der bevidst arbejdes med knuderne. Kan handle om processer i ramme af enkelte LULAB-projekter, fx kunne det være stilladsning af den fælles løsning af en udfordring med hjælp fra tilknyttet ledelse. Beskriver også overordnet set den løbende og fleksible proces i det samlede LULAB-initiativ, hvor grupperinger formes, opløses og genformes for at løse emergende udfordringer.

**Fletning:** Processer, hvor forskellige grupper inden for organisationen skiftevis arbejder parallelt med en "udfordring" og samles og fletter indsigter. Kan også bruges til at beskrive en proces, hvor der i et nyt projekt arbejdes videre med en "udfordring" andre grupper har arbejdet med, og hvor udfordringen derved undersøges fra eget perspektiv, hvorefter man samles og fletter indsigter.

## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

**Re(kon)tekstualisering:** Processer hvor tilgange, principper og erfaringer fra LULAB-projekter genbruges i ny konstruktion af praksisser. Anagnostopoulos et al. (2018) henviser til "retextualisation" for at understrege, at det kan handle om de tekster og værktøjer, der konstrueres i de forskellige projekter. Vi tilføjer her "kontekst", for at fremhæve betydningen af de forskellige kontekster, fx i forskellige faggrupper.

Vi vil nu give nogle eksempler på igangsatte processer og dialoger i LULAB-initiativet.

### Eksempler på initiativer, processer og dialoger i ramme af LULAB-initiativet

Som det fremgår af figur 1, har der allerede fra start været tiltag for at dele og diskutere LULAB-projekterne. De første erfaringer fra videndelingsdage er beskrevet i Nielsen (2020), og data indgår endvidere i følgeforskningen. Generelt har der været positive tilbagemeldinger fra læreruddannere og studerende, der har deltaget i videndelingsdage (22/11-2019 og 20/11-2020), hvor aktører fra projekterne har givet hinanden feedback. Fra den sidstnævnte dag var der bl.a. positiv respons på, at projekter var grupperet i relation til beslægtede genstandsfelter. Det ser ud til at have givet god mulighed for gensidig inspiration og "fletning" af indsigter. Fra arbejdsgruppens side har vi i den netop afsluttede ansøgningsrunde forsøgt at dyrke betingelser for dette fremadrettet ved, baseret på erfaringer og læringspointer fra de første runder, særligt at opfordre til ansøgninger under overskrift af to temaer feedback og simulation. Flere projekter med reference til samme overordnede tema kan skærpe muligheder for fletning og rekontekstualisering. Der er således allerede initiativer med videndeling mellem projekter. Men det er en lidt større udfordring at finde en god form på deling med kolleger, der ikke pt er med i LULAB-projekter, og ikke mindst at få hul på overvejelserne om forankring og forankringskapacitet. Vi vil her nævne en række startsteder for at få hul på dette. Relateret til problemforståelse og forudsætningsanalyse (figur 2) gælder dette hhv. udarbejdelse af organisationsdiagrammer og typificering af LULAB-projekter. Når det gælder afprøvning og kapacitetsopbygning (figur 2) vil vi desuden kort eksemplificere fra dialoger med involvering af læreruddannelsens ledelse, en pædagogisk dag med undervisere, og fra en proces med lokale faglige koordinatører.

### Organisationsdiagrammer

Kompleksiteten i organisationen taget i betragtning gik vi i efteråret 2020 i gang med en struktureret proces med at beskrive organisationen på de fire læreruddannelsessteder i VIA. VIA har én læreruddannelse, men der er fx forskel på størrelse (antal studerende og undervisere) og lokale prioriteringer på de fire udbudssteder. Den ene af forfatterne, der er forskningsrepræsentant i arbejdsgruppen, gennemførte derfor en række interviews med de lokale ledelser, hvor det i fællesskab blev illustreret, dels hvor LULAB allerede kom til stede i organisationen og dels mulige "møder og organer", hvor LULAB kunne adresseres. Disse diagrammer fungerer som procesværktøj for arbejdsgruppe og

ledelse, og det bliver for komplekst at vise dem her, men vi vil nævne nogle pointer, som vi har fået øje på gennem processen. Først og fremmest blev det bekræftet, at der både er fælles møder og initiativer, på tværs af de fire adresser, og *nogle særlige lokale forhold*. Blot for at nævne nogle eksempler er der på Læreruddannelsen i Aarhus er en organisering med faglige og studie-koordinatører, som det er vigtigt at involvere (eksempel nedenfor), Læreruddannelsen i Nr. Nissum har gennem flere år arbejdet med såkaldte Teaching Labs, hvor LULAB-projekterne inddrages i lokale dialoger, Læreruddannelsen i Skive har manglet en ledelsesrepræsentant i arbejdsgruppen, men er måske netop af denne grund det sted, der har haft den mest organiserede og velfungerende proces med udveksling mellem ledelse og arbejdsgrupperepræsentant (der i øvrigt nu er blevet en del af den lokale ledelse), og Læreruddannelsen i Silkeborg har som noget særligt haft et større organisatorisk projekt om 1. årgangs struktur, der også har involveret skolerne lokalt. En anden vigtig pointe var, at vi fik øje på betydningen af eksplicitte processer. Organisationsdiagrammerne tydeliggør, at der på alle fire adresser er sket en udvikling fra enkeltbegivenheder, hvor LULAB er nævnt og diskuteret, henimod noget der så småt kan kaldes processer, hvor man fx har en mere eller mindre eksplicit plan for, hvordan LULAB-projekter kan bringes ind i dialoger på undervisermøder. Det skal understreges, at dette ikke har karakter af institutionaliserede processer, og lange perioder med nedlukning grundet corona har givet afbræk. Det ser ud til at være afgørende fortsat at fokusere på lokalt tilpassede og eksplicitte processer over tid. I dette arbejde håber vi, at de fire beskrevne processtyper kan være en hjælp for den lokale ledelse og andre ansvarlige.

### Typificering af LULAB-projekter

Dialoger om implementeringskapacitet og "mulige veje" er altså så småt i gang på de enkelte udbudssteder. Et andet systematisk startsted handler om genstandsfeltet. For målrettet at støtte forankring er der brug for en systematik til at give overblik over typer af LULAB-projekter. Dette er arbejdsgruppen også gået i gang med i samarbejde med følgeforskningsgruppen. Man vil i princippet kunne vælge en lang række af beskrivelsesparametre, fx om det er tvær- eller monofagligt, om det involverer særlige årgange/grupper af lærerstuderende, hvordan de studerende er positioneret, graden af praksistilknytning, samarbejde med eksterne, kontekst og genstandsfelt for øvebaner, hvordan VIAs forskning måtte indgå mm. Den begyndende typificering henleder fx opmærksomheden på, at der er flere LULAB-projekter, der arbejder med øvebaner i progression, hvor noget først afprøves på campus fx gennem microteaching med elever på besøg (simulation), og hvor indsigter senere indgår i en praktiksituation. Sådanne typer af øvebaner kunne man foreslå blev beskrevet på tværs af projekter for organisatorisk at understøtte rekontekstualisering (Anagnostopoulos et al., 2018).

Så, typer af øvebaner kan have betydning for, hvad og hvordan "noget" kan forankres, men det kan de forskellige genstandsfelter også. Nogle projekter har fx praktik som genstandsfelt – såkaldt

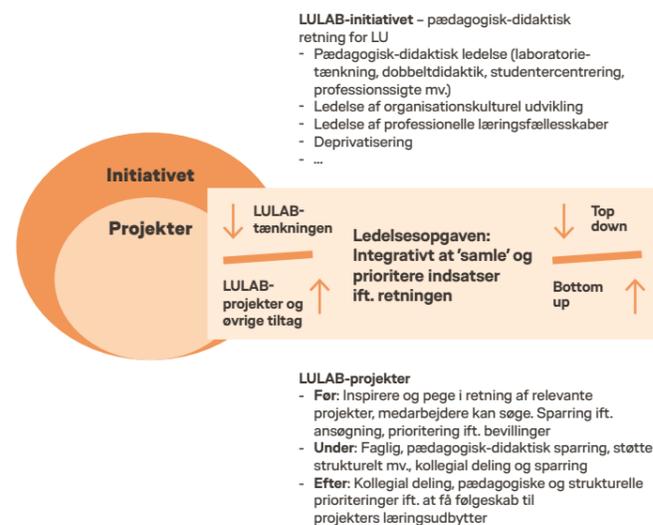
## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

udstrakt praktik mm. - og her kan man forestille sig en organisatorisk forankring af forskellige modeller for praktik. Der er desuden flere projekter, der handler om ny teknologi, hvor det kan være centralt at overveje veje til at involvere andre end "first-movers", og forskellige niveauer af faglig anvendelse af de nye teknologier. Desuden er der mindre monofaglige projekter, som måske kunne bringes i dialog i en slags faglige saloner, og hvor projektdeltagerne kan opfordres til at overveje konsekvenser i andre faglige kontekster end deres egne. Dette var blot få eksempler på, at typificering af projekter er en vigtig forudsætning i overvejelser om forankring.

Et grundlæggende tiltag for at sikre indsigter på tværs i denne mangfoldighed er at have en fælles indgangsvej, hvor man kan finde beskrivelser og materialer. Det er ved at blive bygget op på hjemmeside og UCviden (<https://www.ucviden.dk/da/projects/læreruddannelsen-som-udviklingslaboratorium-for-god-undervisning->).

### Involvering af det udvidede ledelsesteam for Læreruddannelsen i VIA

En særlig opmærksomhed, vi gerne vil skrive frem, er som nævnt, at både projektdeltagere og ledelse har et ansvar i forhold til evt. forankring af den læring og indsigt, der er opnået gennem LULAB. Et seminar med deltagelse af alle ledere i Læreruddannelsen i VIA maj 2021 satte netop fokus på forankring og implikationer for ledelsesopgaven. Drøftelserne blev indledt ved at præsentere hidtidige indsigter fra følgeforskningen og nogle af de teoretiske vinkler på implementering og forankring, der også refereres til ovenfor. En illustration, der er udviklet til tydeliggøre ledelsesopgaven i LULAB (figur 4), blev præsenteret og anvendt medierende i drøftelserne. Figuren henter inspiration i Rennisons (2014) perspektiv på ledelse: institutionsperspektivet, hvor et af hovedformålene er at vedligeholde kulturer og skabe intern integration.



Figur 4. Ledelse af LULAB.

Modellen skelner mellem ledelsesopgaver, der knytter sig til hhv. LULAB-initiativet og -projekter. Cirklerne i venstre side indikerer, at LULAB-projekter er indfældet i det større og bredere forankrede LULAB-initiativ, hvortil der knytter sig en række ledelsesforpligtelser og -muligheder. Helt overordnet har LULAB-initiativet den betydning for den faglige og pædagogisk-didaktiske ledelse af læreruddannelsen, at den bærer hensigterne om laboratorietænkning, eksperimentelle tilgange til udvikling, iterative udviklingsprocesser, samarbejde og kollegialitet mv. ind i det generelle arbejde med at udvikle undervisning og uddannelse (hvor det er formålstjenligt). Det implicerer et kulturarbejde, der bl.a. har professionelle læringsfællesskaber og de-privatisering som intentioner. I forhold til ledelse af LULAB-projekterne ordner modellen ledelsesopgaver i *før*, *under* og *efter*. Forud for LULAB-projekter er det en ledelsesopgave at inspirere undervisere og evt. pege i retning af relevante temaer og kollegiale sammenhænge, undervisere kan søge indenfor. En opgave ligger også i at give sparring på konkrete ansøgninger og evt. rådgive ift. strategiske satsninger, der prioriteres i organisationen aktuelt. Undervejs kan der også blive brug for faglig, pædagogisk-didaktisk sparring fx relateret til knuder der måtte opstå, støtte af strukturel karakter (fx skemapositioner, bestemte hensyn ift. fagfordeling mv.) og processer, der faciliterer kollegial deling og sparring. I relation til det sidste kan der med fordel arbejdes bevidst med fletning og flerstemmighed.

Kollegiale delingsprocesser og pædagogiske og strukturelle prioriteringer er på færde, når projekter slutter, hvor læringsudbytter opsamles mhp. at kunne prioritere, hvad der skal forankres, og at danne overblik ift. kommende behov for fx rekontekstualisering, fletning og flerstemmighed ift. nye projekter og øvrige tiltag i uddannelsen. Opsummerende peger modellen på, at ledelsesopgaven består i integrativt at 'samle' og prioritere (gn. flerstemmighed, knotworking, fletning og rekontekstualisering) indsatser ift. den retning, LULAB som initiativ angiver - i et samspil mellem hhv. LULAB-initiativet som helhed/LULAB-projekter og øvrige tiltag og de bottom-up/top-down-bevægelser, der er på færde.

### Pædagogisk dag: Videndeling med flerstemmighed

Fra foråret 2020 var det planlagt, at foreløbige indsigter fra LULAB skulle dagsordenssættes på en række pædagogiske dage med alle læreruddannere. Pandemi og nedlukning ændrede på planerne, men Læreruddannelsen i Aarhus nåede lige at gennemføre pædagogiske dage, med LULAB på dagsordenen d. 11/3. Med reference til opmærksomhedspunkterne ovenfor – særligt flerstemmigheden - var det tilrettelagt så kollegerne fordelte sig under overskrift af en række temaer, som fx lærerstuderendes kommunikative kompetencer og studie- og arbejdsformer i praktik. Dette er temaer, der adresseres i LULAB-projekter, men hvor det i procesdokumenterne var understreget, at indsigterne fra LULAB skulle i dialog med øvrige kollegers erfaringer med det pågældende tema. Der var generelt positive tilbagemeldinger fra disse kollegiale diskussioner og feedbackprocesser, og det gav anledning til interessante refleksioner over LULAB som del af en organisatorisk udvikling. Flere

## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

kolleger henviste i spørgeskema udfyldt ved afslutningen til det fælles sprog, der udvikles gennem sådanne processer, og én fremhævede, i tråd med ovenstående teoretiske ramme (punktet om at arbejde med knuderne), at vi som læreruddannere ikke bare skal fokusere på, hvorvidt noget virker: *“Vi skal interessere os for de faktorer, der bringes i spil, og som muliggør, at det “virker”.* Også *modstanden er interessant - hvad gør den ved dig? Hvad er der på spil? Hvad kunne det næste trin være?”.* Den pågældende pædagogiske dag, og erfaringer fra diverse undervisermøder, understreger betydningen af de fælles processer, og særligt udfordringen med, at LULAB-initiativet gerne skulle være udvikling for alle, ikke kun dem der pt har LULAB-projekter (se også den første artikel fra følgeforskningen).

### Proces med lokale ressourcpersoner

Et sidste kort eksempel handler om aktører, der på Læreruddannelsen i Aarhus kan blive en slags ”praktiske procesvogtere” (Lund, 2021) i forbindelse med forankring, nemlig de forskellige fag- og studiekoordinatorer. I august 2020 var disse samlet, sammen med den lokale ledelse, til et oplæg med state of the art fra LULAB-initiativet og en efterfølgende faciliteret proces, hvor de kom med bud på indsatser for forankring (hvad, hvor, hvordan, hvornår...). Anbefalingerne fra denne proces var bl.a.: *“at gå på to ben ved at fastholde videndelsdage, men også lave indsatser for at koble indsigter fra LULAB-initiativer til hovedopgaven, nemlig kollegernes planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning”.* Det sidste foreslår koordinatorene fx at gøre i form af fagteamsamarbejde relateret til den konkrete opgaveløsning. Kollegial videndeling anbefales fx gennem LULAB-aktørers besøg på andre hold, og fælles planlægning og gennemførelse af undervisning. Derudover var der en opfordring til at have særligt øje for muligheden, når FoU-medarbejdere og øvrige kolleger samarbejder. Der er flere eksempler på, at LULAB bliver en ramme, hvor VIAs forskning helt konkret anvendes i samarbejde mellem kolleger og med studerende (se mere i næste artikel).

### Opsamling og perspektivering

Vi har igennem artiklen lavet nogle nedslag i igangværende initiativer og overvejelser relateret til at understøtte forankring af indsigter fra LULAB-projekterne. Som det er fremgået, er der tale om mere end et halvt hundrede projekter, og en meget stor kompleksitet, både når det gælder fora i organisationen og typer af indhold og øvebaner. Dette stiller store krav til aktørerne – både ledelse og medarbejdere – om at navigere i kompleksitet, og hvis de mange bolde ikke bare skal tabes, stiller det store krav om processer, der skal sættes i gang og finde sin form i de næste par år. Som en afsluttende pointe vil vi nævne, at dette ikke kun handler om forankring af det, der måtte være lært, fra LULAB-projekterne, det handler også om selve måden at arbejde med organisatorisk udvikling på. Lund (2021) henviste i oplæg for arbejdsgruppen til muligheder for koblinger mellem kolleger relateret til temaer i LULAB-projekter, men også til muligt arbejde med uddannelsesudvikling med afsæt i centrale elementer i LULAB-initiativet, fx måden at arbejde med øvebaner og eksperimenter og med didaktisk samarbejde mellem undervisere og studerende. De hidtidige erfaringer viser potentialet særligt i dette samarbejde (læs mere i artikler fra følgeforskningen og også i Nielsen & Kvols, in press/2021). I sidstnævnte artikel har vi analyseret erfaringer fra om-organisering af 1. årgang på i et LULAB-projekt i Silkeborg. Baseret på analyserne diskuteres bl.a. de spændende muligheder ved positionering af de lærerstuderende som medudviklere. Der er helt klart knuder at arbejde med både i de enkelte LULAB-projekter, og i rammesætning af udvikling gennem professionel inquiry i det hele taget – fx sårbarheden i forhold til forankring af nye tiltag og bevægelsen fra noget, der er projekt-drevet af en mindre gruppe, der har stort ejerskab, til noget organisatorisk i hele uddannelsen (Nielsen & Kvols, in press/2021), men de rammede bottom-up udviklingsprocesser ser ud til i høj grad at være meningsfulde for aktørerne. Så, når finansieringen af LULAB-initiativet stopper i 2023, er det afgørende at have fundet nogle veje, hvor måden at udvikle på kan finde plads i mere blivende rammer i organisationen.

## FORANKRING OG INSTITUTIONALISERING BASERET PÅ LÆRINGSPOINTER FRA LULAB-PROJEKTER OG DET ORGANISATORISKE FORMAT I LULAB-INITIATIVET

### Referencer

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

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

Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 84(3), 391-420.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass

Lund, J.H. (2018). *Introduktion til en generel implementeringsramme – et planlægnings og procesværktøj*. CLOU Skriftserie, VIA University College.

Lund, J.H. (2021). OPLÆG: <https://www.ucviden.dk/da/activities/oplaeg-om-implementeringsprocesser-for-lulab-arbejdsgruppen-laerere>

Lund, J.H. (i review/2021). Om idealmodeller for implementering og positioneringer i implementeringsprocesser. *CEPRA-striben*.

Nielsen, B.L. (2020) (red). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College: <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Nielsen, B.L. & Kvols, A.M. (in press/2021). Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium – interaktioner, relationer og spændingsfelter på lærerstuderendes vej ind i lærerfaget. *Studier i Læreruddannelse og Profession*.

Rennison, B.W. (2014). Ledelse. I S. Vikkelsø og P. Kjær (red.). *Klassisk og moderne organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag

# LULAB-initiativet som ramme for professionel udvikling af undervisning og uddannelse?

Hvordan kan LULAB-initiativet danne ramme for, at undervisere kan indtage en position som medudviklere af undervisning og uddannelse? Med afsæt i udsagn fra undervisere, som har eksperimenterende projekter i gang i ramme af LULAB-initiativet, og som udtrykker begejstring for det professionelle råderum for udvikling, initiativet giver, afsøger vi, hvordan LULAB-initiativet udstikker en ramme for organisatorisk læring. I arbejdsgruppen for LULAB, der på tværs af de fire udbudssteder i Læreruddannelsen i VIA leder og driver initiativet, oplever vi overvejende positiv stemning og energi hos de deltagende studerende og undervisere. Og samtidig ser vi også, at det nogle steder kan være udfordrende at kaste sig ud i eksperimenterende praksisformer, som tilmed skal problematiseres og reflekteres kollegialt. Hvordan kan vi som arbejdsgruppe understøtte det arbejde?

Både denne artikel og den næste har som startsted to citater fra tilbagemelding efter en videndelsdag efterår 2020 fra undervisere i LULAB-initiativet:

”Bottom-up perspektivet i LULAB er centralt! LULAB er det eneste sted, hvor vi rigtig kan finde rum for kollegiale dialoger for nuværende. Der er både retning og frihed på samme tid. De rum skal vi holde fast i”.

”Hvis forskning har svært ved at nedsive til grunduddannelserne, så kan LULAB til gengæld få vand til at løbe opad”.

I denne første artikel er ærindet at anlægge et organisatorisk blik på, hvordan LULAB-initiativet med de rammer og stilladser, vi i LULAB-arbejdsgruppen sætter op, støtter projekterne i at ’være netop LULAB-projekter’. LULAB-arbejdsgruppen har til opgave at drive initiativet og består af en gruppe af undervisere, ledere og en docent fra læreruddannelsen.

Citaterne er konkrete udtryk for, at undervisere oplever LULAB som et mulighedsrum for kollegialt at indtage en position som udviklere af vores undervisning og uddannelse. Vi interesserer os i artiklen mere specifikt for, hvordan LULAB udstikker en ramme for den organisatoriske læring, der er en del af hensigten med initiativet, ved med afsæt i erfaringer fra en sparringsdag at kigge nærmere på, hvordan deltagere i projekterne går ind i den kollegiale sparring, som vi forsøger af bedste evne at sætte rammer for og stilladsere.

Næste artikel ”LULAB-initiativet som ramme for samspil mellem forskning og udvikling?” tager afsæt i de samme citater, men lægger vægten på at undersøge, hvordan LULAB-initiativet synes at indikere synergier mellem det praksisbaserede og det forskningsbaserede.

Vi har i den foregående LULAB-publikation ”Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse” (Nielsen, 2020) udfoldet og diskuteret begrebet ’organisatorisk læring’ som grundlag for at beskrive tiltag, vi tager i LULAB-arbejdsgruppen, for at drive LULAB-initiativet frem og understøtte det (Nielsen & Mølgaard, 2020).

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR PROFESSIONEL UDVIKLING AF UNDERVISNING OG UDDANNELSE?

Her har vi beskrevet, hvordan organisatorisk læring kan forstås som processer, hvor der sker en udvikling og forandring i kulturen i en organisation. I det perspektiv er der en særlig opmærksomhed på, at måder at organisere sig på i VIAs læreruddannelse kan hhv. fremme og hæmme bestemte måder at gøre tingene på, og organisatorisk ’læring’ handler således om ’forandring af’ eller ’udvikling i’ nogle måder at tænke, handle og organisere sig på i organisationen. Med reference til Weick (1995) lægges der i ramme af LULAB-initiativet vægt på at tænke organisatorisk læring som måder at understøtte mening for aktørerne og løbende tilpasse procedurer i en organisk og adaptiv forstand. Organisatorisk læring handler altså om den enkeltes og den samlede gruppes udvikling af normer, værdier og handlemønstre. Disse betragtninger danner for os at se grundlag for at videreudvikle kompetencer hos individer og i organisationen i relation til læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse. Udviklingsprocesser bør i denne forståelse være præget af refleksion og dialog. LULAB som overordnet og fælles organisatorisk initiativ bliver bl.a. understøttet gennem de konkrete og forskellige tiltag både LULAB-arbejdsgruppen og ledergrupperne på de fire læreruddannelsessteder i VIA tager til kollegiale dialoger, sparringsseancer, videndeling o.l.

I denne artikel interesserer vi os specifikt for, hvordan den rammesætning, vi i arbejdsgruppen foranstalter, understøtter indbyrdes kollegiale dialoger og refleksioner blandt aktører i LULAB-projekterne ifm. en sparringsdag i efteråret 2020. For at blive klogere på det, anlægges vi et lidt andet blik på organisatorisk læring. Men før vi kommer så langt - først nogle mere overordnede refleksioner over, hvordan vi kan forstå LULAB som et initiativ, der muliggør et professionelt råderum for deltagende undervisere.

### Professionelt råderum i udvikling af undervisning og uddannelse

Lektorer ansat i professionsuddannelser er, jf. ”stillingsstrukturen”, forpligtet på - gennem et højt fagligt og pædagogisk niveau i forhold til at varetage undervisningsopgaver samt forsknings- og udviklingsaktiviteter (FoU) - at *udvikle viden og uddannelse ift. lærerprofessionen* (Forsknings- og Uddannelsesministeriet, 2020). Konstituerende for det at være lektor og en fuldgyldig del af, hvad man kunne kalde læreruddanner-professionen, er altså at tage del i feltets udvikling. Hvordan vi kan forstå de ’rum’, LULAB-initiativet udstikker som for professionel udvikling, vil vi først kort tage ophold ved.

Ifølge Merton (1982) gør tre forhold sig overordnet set gældende ift. at være medlem af en fagprofession: man skal have et vidensgrundlag, et handlingsgrundlag og et etisk perspektiv i sin praksis. Klassiske definitioner på, hvad der udgør en profession, udfolder endvidere flg. karakteristika mere specifikt (Hargreaves & Fullan, 2016).

Man skal have:

- Specialiseret viden, ekspertise og et professionelt sprog
- Fælles standarder med hensyn til praksis
- En lang og striks trænings- og kvalifikationsproces
- Monopol på de serviceydelser, man står for
- En serviceetik, måske ligefrem et kald
- Selvregulering af adfærd, disciplin og bortvisning
- Autonomi til at foretage oplyste, skønsmæssige afgørelser
- Samarbejde med andre professionelle om at løse komplekse sager
- Forpligtelse på fortsat læring og professionel opgradering

I ramme af LULAB-initiativet kan undervisere i forskellige *samarbejdskonstellationer med andre professionelle* - og studerende - forme projekter. Hensigten er gennem *specialiseret viden, ekspertise og et professionelt sprog og med autonomi til at foretage oplyste, skønsmæssige afgørelser* at arbejde på *fortsat læring og professionel opgradering*. I kraft af bestræbelser om organisatorisk læring er det et succeskriterium i LULAB at skabe nye *fælles standarder med hensyn til praksis*. Således betragtet har LULAB-initiativet til hensigt at skabe rum til projekter, hvor undervisere kan indtage en position som medudviklere af undervisning og uddannelse på et professionelt grundlag.

Samtidig er LULAB-initiativet som overordnet initiativ kendetegnet ved at udpege en ramme og retning som afsæt for de projekter, undervisere formulerer og søger ind i. Ikke alt går altså an. LULAB-projekter skal jf. ’kriterier for LULAB’ bl.a. være kendetegnet ved, at der arbejdes eksperimenterende, udforskende, systematisk og refleksivt med projekter, som planlægges, gennemføres, evalueres og videreudvikles gennem nye iterative processer. Hidtil har udviklingsprojekter i læreruddannelsen i høj grad været defineret af og styret af undervisere selv.

Vi kan se, at en sådan hensigt om organisatorisk læring som beskrevet har betydning for den enkelte underviseres muligheder og råderum som udvikler af undervisning og uddannelse, fx repræsenterer citatet fra en deltager på en sparringsdag for igangværende LULAB-projekter i efteråret 2020 over flere lignende evaluerende udsagn, vi har fået: *”Bottom-up perspektivet i LULAB er centralt! LULAB er det eneste sted, hvor vi rigtig kan finde rum for kollegiale dialoger for nuværende. Der er både retning og frihed på samme tid. De rum skal vi holde fast i.”*. Der er flere andre indikationer på at måden at arbejde på virker motiverende for mange undervisere, som det dokumenteres i den første artikel fra følgeforskningen i nærværende publikation - om læreruddannerens udfoldelse af professionel agency. Erfaringen er altså indtil nu, i forlængelse af citatet, at der er god opbakning til initiativet blandt undervisere generelt. Mange undervisere søger ind i LULAB-projekter, og flere gør det med mere end ét projekt. Citatet

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR PROFESSIONEL UDVIKLING AF UNDERVISNING OG UDDANNELSE?

er udtryk for, at præmissen om at LULAB-projekter formuleres af undervisere indebærer, at den ønskede organisatoriske udvikling ikke blot igangsættes top-down, men at bottom-up-kapacitetsudvikling understøttes og rammesættes. Denne understøttelse og rammesætning vil vi vende tilbage til sidst i artiklen.

### LULAB som organisatorisk læring gennem eksperimenter, iterationer og refleksioner ... og fejl, fiaskoer og risiko for flop?

LULAB (med streg under LAB som markering af det laboratorieorienterede og eksperimenterende) handler om at vove at gå nye veje i undervisningspraksis. Projekterne skal derfor tage afsæt i underviseres og studerendes 'villen', 'viden', 'turden' og 'kunnen' i forhold til at 'afprøve', 'eksperimentere' og 'gøre' undervisning på nye måder. Det kræver udover de karakteristika for det at være professionel - risikovillighed og mod!

Provokatorisk kan vi spørge: Er det bare ligetil og ren hverdagskost at udforme og udleve LULAB-projekter, der indebærer laboratorietilgange og eksperimenter? Er det let som professionel læreruddanner at bryde med 'plejer', kaste sig ud på usikker grund, hvor man ikke nødvendigvis har et veletableret handlingsgrundlag, vove at et projekt kuldsejler, fejle foran studerende, kolleger, ledelse, stille sig i usikre positioner, hvor man kan komme til at tage sig ud som en anden amatør?

På nuværende tidspunkt har vi gjort os erfaringer med at iscenesætte sparringsseancer for igangværende LULAB-projekter, hvor vi i tråd med vores betragtninger på organisatorisk læring som kort beskrevet ovenfor, forsøger at skabe rammer for kollegiale dialoger, refleksioner og sparring. Med afsæt i vores erfaringer fra sparringsseancer i efteråret 2020, hvor igangværende projekter organiseret i seks 'trioer' (grupper af tre projekter) gav kollegial sparring til hinanden, vil vi nu prøve at følge op på vores intentioner som arbejdsgruppe omkring LULAB som motor for organisatorisk læring ved at anlægge et lidt andet blik på begrebet end ovenfor beskrevet. Vi i det følgende betragte LULAB som organisatoriske læringsprocesser i spændet mellem de udtalte intentioner, uddannelsen har med initiativet via LULAB-kriterierne, og hvad der så sker i praksis i sparringsseancerne. Man kan med Donald Schön og Chris Argyris (Brandt & Elkjær, 2014) tale om forhold mellem 'espoused theories', ('skueteorier') og 'theories in use' ('handleteorier'). Vi prøver at iagttage de læringsprocesser, der er på færde ved at kigge efter 'single- og dobbelt-loop læring' som udtryk for organisatorisk læring. Men vi kigger også efter det, der kan hindre de intendede organisatoriske læreprocesser, fx 'defensive rutiner' hos deltagerne. Ved at iagttage initiativet vha. dette teorigrundlag forsøger vi at nå en form for analytisk distance til det initiativ, vi selv er indfældet i gennem vores engagement i LULAB-arbejdsgruppen.

### Organisatorisk læring som single og dobbelt loop læring samt defensive rutiner

Men først lidt uddybende om dette lidt anderledes udgangspunkt for organisatorisk læringsteori med afsæt i den handlingsorienterede tradition (ibid., 2014). Denne er som nævnt baseret på Argyris og Schön, som tager udgangspunkt i, at der ofte er en diskrepans mellem det, vi mennesker hævder, at vi gør, og hvordan vi reelt handler. Det samme gør sig gældende på organisatorisk niveau. Organisationen har disse 'espoused theories' - den mere officielle teori og det udtrykte værdigrundlag, ligesom den har 'theories in use' - det, organisationens medlemmer rent faktisk gør, når de handler, dvs. den måde de forstår deres organisation, ofte uerkendt og tavst (Argyris, 1991). Organisatorisk læring sker i denne forståelse ved en kontinuerlig undersøgelse og 'fejl'-retning. Læring er defineret ved først at finde og så rette og udvikle baseret på 'fejl' (i bred forståelse) vha. åben kommunikation. For at blive til *organisatorisk læring* i denne forståelse skal læringen indlejres i medlemmernes forståelse af organisationen eller manifestere sig i organisationen som nye arbejdsgange, praksisser o.l. Organisatorisk læring kan som nævnt indfanges gennem begreberne 'single-loop -' og 'dobbelt-loop læring'. Single loop ligner basal problemløsning. Her opstår læring ved at identificere og korrigerer fejl med fokus på teknikker og procedurer, men uden at røre ved grundantagelser, der svarer på, 'hvorfor vi skal gøre, som vi gør'. Det sidste sker derimod ved dobbelt-loop læring, som opstår, når en organisation kan 'gå på opdagelse på sine indre linjer' og reflektere over egen adfærd mhp. at konfrontere, hvordan man som medarbejder og ledelse selv er medskaber af evt. problemer - og derefter kan korrigerer dem. Komplekse problemstillinger kalder på dobbelt-loop læring. Argyris & Schön har derudover udviklet en teori om 'defensive rutiner', der kan forstås som organisatoriske forsvarsreaktioner mod forandring, som bliver brugt, fordi deltagerne mener, de er nødvendige, for at de selv eller organisationen 'kan være i' opgaven. Det er en måde at beskytte sig på (Argyris, 1991). Organisatorisk læring fremtræder både som eksempler på single-loop og dobbelt-loop læring, men også som defensive rutiner, der stækker den intendede organisatoriske læring, som i vores tilfælde kriterierne for LULAB ekspliciterer (listet op i figur 1 nedenfor). Denne tilgang til organisatorisk læring rummer en implicit opfattelse af organisationen: at den udgøres af rutiner, der påvirkes af medlemmernes handleteorier, og at "*læring opstår, når individer i en organisation møder en problematisk situation og udforsker den på vegne af organisationen*" (Argyris & Schön, 1996:16, i Brandt & Elkjær, 2014: 264). Positionens styrke er at sætte spot på organisatorisk læring som refleksioner og bevidste forandringer af praksis ift. LULAB-initiativets eksplicite hensigter. I det perspektiv forstås organisationsforandringer som intentionelle og planlagte (Borum, 2014). Vi har lyttet os ind på, hvordan disse kommer til udtryk på sparringsseancer, med særligt fokus på de spørgsmål til sparring, projektgrupperne selv formulerer, og som sparringerne tager afsæt i. Det går vi ind i i det følgende.

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR PROFESSIONEL UDVIKLING AF UNDERVISNING OG UDDANNELSE?



## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR PROFESSIONEL UDVIKLING AF UNDERVISNING OG UDDANNELSE?

### Erfaringer fra sparringsseancer

Vi vil med afsæt i deltagende observationer af sparringsseancer i trier fra den omtalte sparringsdag ganske overordnet vise, hvilke erfaringer og kendetegn ift. organisatorisk læring som beskrevet ovenfor, vi i arbejdsgruppen går hjem med fra sparringsdagen. Vi vil understrege, at formålet med denne artikel ikke er systematisk at gengive, hvad vi har iagttaget, men snarere at kategorisere kendetegn, vi får øje på med henblik på at rejse det som et opmærksomhedsfelt og reflektere over, hvordan også vi 'kan gribe næste iteration an' og forbedre vores indsats og handlinger.

Den rammesætning, vi i LULAB-arbejdsgruppen har sat for sparringsseancerne på sparringsdagen, fremgår af figuren.

#### Rammesætning af trio-sparringsarbejde i grupper af 3 projekter:

Proces: Hvert projekt får ca. 10-15 min. til at præsentere projektet, de foreløbige læringspointer og spørgsmål til sparring uden afbrydelser. Derefter giver resten af gruppen konstruktiv feedback i ca. 25 min. I feedbacken skal der være fokus på gruppens egne spørgsmål til sparring og nedenstående kriterier for LULAB:

- Den didaktiske udvikling herunder arbejdsformer og studieintensitet
- Det iterative forløb
- Projektets videngrundlag og begrundelse
- Samarbejdsmulighederne og de konkrete 'øvebaner'
- Anknytningen til professionens praksis
- Muligheden for at sprede bæredygtigt i organisationen

*Før hver præsentation udvælger gruppen en referent til hver feed-back-seance, som ikke er i projektet, således at projektgruppen får referentens noter til det videre arbejde.*

Vi vil vise kendetegn på de tre begreber single og dobbelt loop samt defensive rutiner, som vi får øje på, sameksisterer i sparringsseancerne løbet af sparringsdagen. I første omgang, er der mange eksempler på, at spørgsmål, som grupperne gerne vil have feedback på, er stillet, så de udfordrer projekterne fra deres egne udgangspunkter som komplekse problemstillinger i 'doble loops': Altså hvor grundantagelser i projekterne udfordres og justeres i retning af de bestræbelser og hensigter, der er ekspliciteret i LULAB-kriterierne. Det er fx spørgsmål å la: *"Hvordan vækker vi de studerendes motivation og deltagelse ift. xxx?"* *"Hvordan retter vi xxx yderligere mod lærerprofessionen?"*. I andre feedbackspørgsmål bliver der identificeret problemstillinger, som snarere forventes at kunne korrigeres på og 'effektiviseres' vha. de åbne kollegiale drøftelser i sparringssessionerne, hvad vi kan identificere som single-loop læring. Det kan fx lyde som: *"Hvad skal der organisa-*

*torisk set til, for at projektet kan rulles ud på hele uddannelsen?"*

Her reflekteres eksempelvis over, hvordan projektgruppen kan brede projektet ud bl.a. vha. skemaer o.l., altså strukturelle og rutinemæssige forhold. I endnu andre sparringssessioner er der slet ingen feedbackspørgsmål angivet ved sparringens start. Sessioner kan så gå med, at en projektgruppe refererer deres projekt, og at sparringsgrupperne spørger ind til, hvad gruppen har gjort hidtil i projektet. Sådanne situationer *kan* fortolkes som en måde at undlade overhovedet at identificere tvivl, svære momenter, usikkerheder (fej) i relation til projektet – omend det naturligvis ikke er givet, at det er en bevidst strategi. Der vil i nogle tilfælde snarere være tale om en vane, relateret til hvordan man oplever 'vi plejer at fremlægge for hinanden'. Vi fornemmer dog alligevel, at der heri ligger et forsvar. Hermed undgås problematiseringer og refleksioner, hvorefter gruppen i princippet kan gå fra sparringsseancen uden at have lært noget og kommet nærmere den udviklingsopgave, gruppen er forpligtet på ved at have fået tildelt ressourcer til et LULAB-projekt. Et andet eksempel kan være en gruppe, der ønsker "gode råd" og derved implicit frabeder sig feedback. På den måde fornemmer vi en form for forsvar fra projektgruppens side ved at opponere mod en grundidé i LULAB, nemlig fordringen om at arbejde i 'iterative udviklingsprocesser' og altså udvikle og 'lære af erfaringer'.

LULAB-initiativet er bærer af ekspliciterede værdier, hensigter og grundantagelser, nemlig: eksperimenterende didaktisk udvikling med sigte på professionspraksis gennem iterative, samarbejdende processer, der engagerer de studerende. Afsættet for udvikling i et LULAB-projekt skal være velbegrundet og kunne formidles og forankres andre steder i organisationen. Vi erfarer, at organisatorisk læring fremtræder både som eksempler på dobbelt-loop og single-loop læring. Vi ser eksempler, hvor sparringsseancer løfter udtalte handleteorier frem, hvor deltagere deler udfordringer, udfordrer hinanden og peger ind i nye praksisser og arbejdsgange i organisationen, som andre vil komme til at kunne lære af, hvorved læringen får organisatorisk karakter. Ved at skelne mellem single- og dobbelt-loop læring viser sig både former for organisatorisk læring, hvor grundantagelser adresseres, og former, hvor de ikke gør. Der er også eksempler på det, man kan forstå som defensive rutiner i sparringsseancerne. Disse indikerer for os, at der ikke kun er organisatorisk læring ude at gå, men også former, der kan forstås som former for resignation og modstand, omend dette som nævnt ikke nødvendigvis er bevidst fra projektdeltagernes side.

#### Hvad kan vi i arbejdsgruppen lære om vores organisering?

Vi er alle bærere af handleteorier, der såvel kan skabe som hindre organisatorisk læring, hvad ovennævnte eksempler også viser. Vores indledende citater giver udtryk for begejstring for det professionelle rum, LULAB udstikker, og de muligheder det giver for på et professionelt grundlag at udvikle undervisning og uddannelse: *"Hvis forskning har svært ved at nedsive til grunduddannelserne, så kan LULAB til gengæld få vand til at løbe opad"*. Samtidig må vi tage med os, at nogle undervisere tilsyneladende vægrer sig i sparringsituationer, eller at der ikke er en kultur og

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR PROFESSIONEL UDVIKLING AF UNDERVISNING OG UDDANNELSE?

tradition for kollegial feedback i organisationen. Man vil i denne kontekst også kunne overveje, hvad der kan ligge bag ved, at nogle kolleger helt undlader at søge om LULAB-projekter (udover travlhed o.l.).

*Med det beskrevne analytiske blik på sparringsseancer, vi i LULAB-arbejdsgruppen har iscenesat og nu her beskrevet, vil vi gerne give opmærksomhed til de rammer og stilladser, vi selv stiller op for at understøtte arbejdet i LULAB-projekterne - og som med sikkerhed kan blive bedre, skarpere og mere tydelig*

*kommunikationen om forventninger mv. Vi bliver mindet om, at der er et stadigt behov for udvikling af en kultur for læring i institutionen, som indebærer, at dybt professionelle, selvforvaltende undervisere kan bringe sig selv og sine kolleger i spil og på tynd is i bestræbelserne på at udvikle organisatorisk læring gennem samarbejdende LULAB-projekter og kollegial sparring, som vi i kraft af LULAB-initiativet fordrer og af bedste evne iscenesætter det. De konkrete svar på, hvordan vi i arbejdsgruppen skal handle på den viden, har vi endnu ikke. Men vi ved, vi har en stor opgave.*

## Referencer

Argyris C. (1991): Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review* 63(3), pp. 99-109.

Borum, F. (2014): Organisationsforandring. I: Vikkelsø, S & Kjær, P. (red.): *Klassisk og Moderne Organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag

Brandi, U. & Elkjær, B. (2014): Organisationslæring. I: Vikkelsø, S & Kjær, P. (red.): *Klassisk og Moderne Organisationsteori*. København: Hans Reitzels Forlag

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016): Professionel kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler. Dafolo

Merton, R.K. (1982): Social research and the practicing professions. Cambridge: Abt Books

Nielsen, B.L. (red.) (2020): "Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse"

Nielsen, B.L. & Mølgaard, H. (2020): LULAB som organisatorisk læring. I: Nielsen, B.L. (red.) (2020): "Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse"

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020): *Bekendtgørelse om lektorkvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner*. København: Uddannelses- og forskningsministeriet

Weick, K.E. (1995): Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks: Sage

# LULAB-initiativet som ramme for samspil mellem forskning og udvikling?

Artiklen tager afsæt i udsagn fra læreruddannere, der værdsætter den bottom-up-udvikling, de får mulighed for aktivt at være del af i LULAB-projekter i ramme af LULAB-initiativet. Artiklen diskuterer derfra forskellige måder at tænke om forskningsbaseret læreruddannelse. Der inddrages konkrete eksempler fra LULAB-projekter og opsamlende fremhæves det, at LULAB-tilgangen har potentiale til på forskellige måder og meget konkret at få forskning i spil sammen med de lærerstuderende. Det ser således ikke ud til, at der er en modsætning mellem at arbejde med forskningsbaseret og anknævn til professions praksis, som man kan få indtryk af i nogle politiske diskussioner af læreruddannelsen - tværtimod er der meget, der indikerer muligheder for synergi.

Både denne artikel og den foregående har som startsted to citater fra tilbagemelding efter en videndelingsdag efterår 2020 fra aktører i LULAB-initiativet:

”Bottom-up perspektivet i LULAB er centralt! LULAB er det eneste sted, hvor vi rigtig kan finde rum for kollegiale dialoger for nuværende. Der er både retning og frihed på samme tid. De rum skal vi holde fast i”.

”Hvis forskning har svært ved at nedsive til grunduddannelserne, så kan LULAB til gengæld få vand til at løbe opad”.

Men mens den foregående artikel anlagde et organisatorisk blik inspireret af citaterne, tager nærværende artikel afsæt i udsagnet, der indikerer, at forskning generelt har svært ved at sive ned til uddannelserne, og referencen til bottom-up i det første citat, der indikerer en positiv energi, ved som læreruddanner at have mulighed for at bidrage til udvikling.

Vi har i en beskrivelse af baggrunden for LULAB-initiativet i den foregående LULAB-publikation ”Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse” (Nielsen (red), 2020) lidt mere uddybende diskuteret LULAB som ramme for det Boyd og White (2017) kalder professional inquiry og beskriver som en mellemposition mellem almindelig reflekteret undervisningsudvikling og et egentlig forsknings- og udviklingsprojekt (FoU). Denne mellemposition er kendetegnet ved en grad af systematik, som vi kender det fra FoU-arbejde, samt krav om løbende formidling og kollegial videndeling, som det bl.a. afspejles i nærværende udgivelse. På den anden side er der ikke de samme metodiske krav som til et FoU-projekt og heller ikke en fordring om at fundere projektets fokus på et forskningsrationale, hvor man bidrager til et identificeret gab i forskningen. Formålet med LULAB-projekter er ikke at bidrage til forskning inden for de pågældende genstandsfelter, men derimod at bidrage til systematisk udvikling af uddannelsen. Det bliver alligevel interessant at holde LULAB-tilgangen op imod nogle diskurser om ’forskningsbaseret læreruddannelse’. Hvilke muligheder måtte der opstå i LULAB-initiativets ramme for at bringe forskning og forskningstilgange i spil, det være sig generelt eller i forhold til VIAs forskning specifikt? Hvordan kan man se initiativet i forhold til de internatio-

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEM FORSKNING OG UDVIKLING?

nale diskussioner om forskningsbaseret læreruddannelse?

Er det en modsætning til anknævn til professionens praksis - som er et kriterie i LULAB - eller kunne der være en synergi? Dette er artiklens fokus. Først følger nogle teoretiske perspektiver, dels om forskningsbaseret versus praksisbaseret, som det udfolder sig i internationale policy-diskussioner om udvikling af læreruddannelsen, og dels om hvordan man i det hele taget kan forstå forskningsbaseret læreruddannelse. Derefter diskuteres nogle konkrete eksempler fra LULAB.

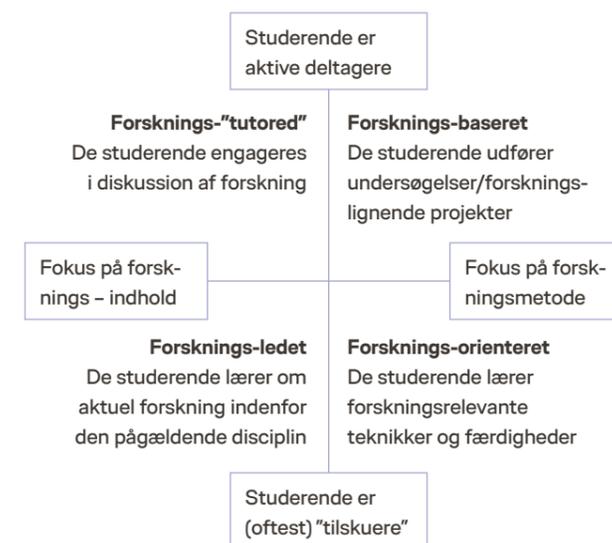
### Praksisbaseret og forskningsbaseret: internationale policy-diskussioner

Gennem de seneste år har der iflg. Murray, Swennen og Kosnik (2019) været en systematisk ”politisering” af læreruddannelse. Disse politiske diskussioner af -, og policy-initiativer relateret til, læreruddannelsen trækker interessant nok i flere forskellige retninger, når man ser på tværs af lande fx i Europa. Der er reformer, hvor man højner adgangskrav og ”standarder” på forskellige måder, og reformer med fokus på henholdsvis øget forskningsbaseret (fx læreruddannelse på kandidatniveau i Norge), eller det man kalder øget praksisbaseret, når man fx i England laver skolebaserede programmer med en mesterlæretilgang (Murray et al., 2019, s. 4; Ellis, 2010). Det sidste kan til dels genkendes i de igangværende diskussioner om endnu en revision af læreruddannelsen i Danmark, med forslag om længere og flere praktikperioder. I Danmark vil man oven i købet, hvis man ser på de mange politiske reformer af læreruddannelsen over tid, kunne genfinde en pendulering mellem nogle positioner, fx når det gælder hvor meget praktik og mødet med skolens praksis fylder i uddannelsens organisering (Søndergaard & Jensen, 2018).

De overordnede temaer om hhv. forskningsbaseret og tilknytning til professionens praksis rejser også flittigt i professionsforskningen, hvor der både diskuteres forskningsbaseret læreruddannelse, herunder undervisere og studerendes involvering i forskning og læreruddannelsens tilknytning til professionens praksis (fx Munthe & Rogne, 2015). Men hvor er LULAB-initiativet placeret i henhold til disse så centrale læreruddannelsesdidaktiske temaer? Inden dette diskuteres nærmere, så først lidt mere teoretisk ramme.

### Forskningsbaseret læreruddannelse

Spørgsmålet om, hvad det vil sige at bedrive forskningsbaseret læreruddannelse - hvad målet er og hvordan man kan/skal forstå det forskningsbaserede - er som nævnt rejst i international læreruddannelsesforskning og også diskuteret i dansk kontekst (se fx notat af Nielsen, Buch & Schrøder, 2019 udgivet af læreruddannelsens ledernetværk, LLN). En central kilde, når det gælder forskningsbaseret uddannelse generelt, er Healey (2005), der, som det er illustreret i figuren, henviser til, at forskningsbaseret uddannelse *både* må handle om metode og indhold, og ikke blot med de studerende som lyttende til en aktiv forsker, der forelæser, men også med de studerende som aktive i egne forskningslignende projekter og diskussion af andres forskning.



Baseret på Healey, 2005

Interessant nok bruger Healey (2005) begrebet *forskningsbaseret* specifikt om den øverste højre kvadrant i figuren, der handler om de studerendes undersøgelsesbaserede aktiviteter, hvor det at lære om forskning, fx fagdidaktisk forskning knyttet til et undervisningsfag, kaldes hhv. *forskningsledet* eller *forsknings-tutored*, og hvor *forsknings-orienteret* undervisning handler om forskningsrelevante teknikker og færdigheder. Studerendes undersøgelser – inquiry – beskrives nærmere af Healey og Jenkins (2018, s. 54), der omtaler studenter-forskning som en *”undersøgende eller udforskende aktivitet, der forestås af studerende, og fører til et originalt intellektuelt eller kreativt bidrag til disciplinen”*, dog med en bred forståelse af hvad et originalt bidrag kan være. De henviser i den forbindelse til, at man godt kan tale om *”læring gennem forskning og undersøgelse”* for de studerende, selv om den viden, som produceres, ikke nødvendigvis er ny viden for forskersamfundet. Walkington (2015) laver en opsamling fra litteratur om det, hun kalder en ’students as researchers’ tilgang til videregående uddannelse. Hun fremhæver det som en pædagogisk tilgang, hvor studerende støttes i at lave egne undersøgelser inden for eller uden for det formelle curriculum med målet om at udvikle og fundere egen forståelse og – i nogle tilfælde – også bidrage til den bredere vidensbase indenfor deres disciplin. Med reference til disse forståelser af forskningsbaseret uddannelse og undersøgelsesbaseret læring i videregående uddannelse kan man umiddelbart se en parallel til den måde, de studerende inddrages i didaktiske eksperimenter sammen med underviserne i ramme af LULAB-initiativet.

Inden vi vender tilbage til nogle konkrete ’billeder’ på dette, så lige en opsamling på nogle forskellige andre forståelser af forskningsbaseret fra litteraturen. Det er bl.a. undersøgt - både generelt (fx Visser-Wijnveen et al., 2010) og i regi af læreruddannelse

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEML FORSKNING OG UDVIKLING?

(fx Alvunger & Wahlström, 2018; Brew & Saunders, 2020) - hvordan de akademisk uddannede undervisere forstår forskningsbaseret undervisning. Alvunger og Wahlström (2018) peger på, at man ikke nødvendigvis mener det samme, når man taler om forskningsbaseret læreruddannelse. Det kan fx handle om, at indholdet er baseret på forskning, at underviserne både forsker og underviser, at uddannelsen udfordrer de studerendes nysgerrighed på viden og attitude ift. at overveje alternative perspektiver, eller at uddannelsen har form af åbne kritiske diskussioner, hvor argumenter afprøves mod hinanden. Brew og Saunders (2020) konkluderer ligeledes, at der er stor variation, og at undervisernes egne FoU erfaringer ofte er afsæt for de didaktiske beslutninger - snarere end læreruddannelsens mål. Visser-Wijnveen et al. (2010) fremhæver, at undervisere på videregående uddannelse typisk er meget dedikerede, når de taler om forskningsbaseret undervisning, men de understreger, ligesom de øvrige kilder, at begrebet bruges både om undervisning forestået af en forsker, hvor der fx fremlægges fra egen eller andres forskning, om inddragelse af den pågældende institutions egen forskning i undervisningen, og om i det hele taget at udfordre, hvordan de studerende forstår "viden" og det at konstruere ny viden.

I regi af dansk læreruddannelse er der fra Læreruddannelsens Ledernetværk gjort en særlig indsats for at kvalificere arbejdet med det forskningsbaserede indhold. Notatet, der henvises til ovenfor (Nielsen et al., 2019), er fra denne kontekst og præsenterer en analyse på tværs af de nationale faggrupper forslag til at arbejde med forskningsbaseret indhold i forskellige moduler. I relation til det forskningsbaserede indhold skal det afslutningsvis nævnes, at der kan være nogle udfordringer, hvor lærerstudierende oplever det akademiske og teoretiske indhold i uddannelsen som meget abstrakt, og at det derfor fremhæves som afgørende med opmærksomhed på, hvordan teori og forskning mest meningsfuldt re-kontekstualiseres og knyttes til en konkret skolekontekst (Raaen & Thorsen, 2020).

### Eksempler fra LULAB-projekter

Med dette afsæt vil vi bevæge os videre til nogle eksempler fra LULAB. Nogle af eksemplerne er også kort nævnt i artikler fra LULAB-følgeforskning i nærværende publikation (de tre sidste artikler), og i andre udgivelser (Hansen et al., 2021), og/eller i artikler fra LULAB-projekter i publikationen (uden at det nødvendigvis er diskuteret relateret til forskningsbaseret undervisning). Forskningsbaseret i forbindelse med LULAB-projekter ser ud til at blive et tema, som vil blive behandlet yderligere i den (uafhængige) følgeforskning, der er tilknyttet til LULAB-initiativet (de tre sidste artikler i udgivelsen er som nævnt fra denne følgeforskningsgruppe), og vi vil understrege, at målet med denne artikel ikke er en systematisk redegørelse for, hvordan og i hvilken grad LULAB indebærer, at der arbejdes med forskningsbaseret indhold og/eller, at de studerende inddrages i forskningslignende processer. Vi ønsker blot at rejse dette som et opmærksomhedsfelt, som vi har fået øje på efter at LULAB-initiativet er kommet i gang, og som vi lægger op til mere opmærksomhed på fremadrettet. Vi vil nævne tre eksempler, som med henvisning til den teoretiske baggrund handler om lidt forskellige

typer af forskningsbaseret undervisning. De er ikke valgt for at sige, at disse projekter er mere eksemplariske som LULAB-projekter end viften af andre projekter, men udelukkende fordi de er nogle interessante eksempler ift. det, vi diskuterer i denne artikel. Undervejs bliver det tydeligt, at der i LULAB-projekter er en interessant synergi mellem forskningsbaseret undervisning og inddragelse af professionens praksis, som vi til sidst vil samle op på.

### LULAB-projekter, hvor VIA forskning om udeundervisning inddrages

I en kort artikel fra LULAB-følgeforskning udgivet i tidskriftet Liv i Skolen (Hansen et al., 2021) henvises til en case fra Lærereuddannelsen i Skive, hvor der er arbejdet med udeskole i tysk-undervisningen. En VIA forsker i udeundervisning (Karen Barfod) har sammen med holdets underviser (Karen Wobeser), studerende, og elever fra 6. årgang på en lokal skole udviklet og afprøvet inden for dette område. Konkret blev det en slags simulationsundervisning, hvor de lærerstudierende underviste eleverne i tysk med i uderummet og med vejledning af forsker og underviser. Erfaringerne viser meget kort fortalt, som det bl.a. også er blevet beskrevet i en artikel i Skive Folkeblad, at eleverne får større risikovillighed ift. at tale tysk, når de kommer ud - når én elev tør tale tysk, er der flere, der tør, fordi de spejler sig i hinanden. På forskningsfeltet har LULAB-projektet iflg. Karen Barfod fungeret som et pilotprojekt til at arbejde videre med sprogfagene i udeskole-kontekst. I forhold til ovenstående teoretiske baggrund illustrerer dette lille eksempel, hvordan VIAs egen forskning kan inspirere og kobles til LULAB ad pointen fra Visser-Wijnveen et al. (2010) om institutionens egen forskning (VIA spiller en central rolle inden for forskningsfeltet relateret til udeskole). Eksemplet viser også, hvordan en forsker konkret kan involveres i en kollegas undervisning, der samtidig må siges at have en tæt anknudning til professions praksis, i og med elever fra en lokal skole involveres. Samlet set illustrerer eksemplet én måde, hvorpå man meningsfuldt kan knytte studerendes møde med forskning op til en konkret undervisningskontekst. Man må forvente, at de studerende alt andet lige bliver mere motiveret til at læse sig dybere ind i forskningen om udeundervisning - iht. de generelle udfordringer med abstrakt indhold, der bl.a. påpeges af Raaen og Thorsen (2020) - når de får konkrete erfaringer med at sætte forskningen i spil i egen undervisning og ikke mindst får lejlighed til at diskutere egne erfaringer med dette.

I samme artikel fra følgeforskningen (Hansen et al., 2021) henvises også til en anden case fra Lærereuddannelsen i Skive, hvor udeundervisning og bevægelse i skolen er tematiseret af et historiehoid i samarbejde med to femte klasser og en museumsformidler på Spøttrup Borg. Inden besøg på Spøttrup Borg sammen med de pågældende elever havde de studerende sammen med læreruddanner og en museumsformidler forberedt forløb, som havde det overordnede formål, at eleverne både fik brugt kroppen og udtrykt sig æstetisk. Et sådant forløb har potentialet til både at bringe relevant didaktisk forskning og historisk forskning i konkret didaktisk anvendelse.

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEML FORSKNING OG UDVIKLING?



## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEMLER FORSKNING OG UDVIKLING?



### Studerendes undersøgelser i regi af projekt om æstetiske læreprocesser

I forhold til de studerendes egne (små) forskningslignende projekter kan LULAB-projektet om æstetiske læreprocesser, der i nærværende publikation diskuteres i næste artikel af Dorthe Ansine Christensen og Birgit Mogensen, tjene som eksempel. De lærerstuderende og underviserne har samarbejdet med lokale kulturinstitutioner og de professionelle formidlere på disse steder, og de lærerstuderende har senere afprøvet eksempler i skolen i forbindelse med deres praktik og har afslutningsvis formidlet deres erfaringer i en samling af artikler (Jespersen et al., 2021). De studerende forbinder ikke umiddelbart selv deres små undersøgelser af æstetiske læreprocesser på kulturinstitutioner og i skolen med, at de har lavet forskning, men i interview i forbindelse med følgeforskningen fremhæver de dog særligt udbyttet fra at være i felten og både observere på et forløb, en ekstern underviser har lavet, og selv omdanne indtryk fra forløbet med æstetiske læreprocesser og prøve det af i undervisning i skolen. En af dem siger: "At se hvordan eleverne tog imod undervisningen ...hvordan det gjorde indtryk på dem... det gjorde indtryk på mig". Man kan på den måde godt tillade sig at sige, at de studerende i den pågældende udgivelse præsenterer resultatet af egne undersøgelser, som det er beskrevet i Healey (2005) modellen – og forløbet beskrives i øvrigt også af Christensen og Mogensen i deres artikel i nærværende publikation med reference til en aktionslæringsmodel.

Der er flere LULAB-projekter, der har et element af student inquiry, læg fx også mærke til forskningscirkelmodellen, der diskuteres af Carsten Linding Jacobsen og tre lærerstuderende i en anden artikel i nærværende publikation.

### Læreruddannelsens videngrundlag og forskningsintegrering i et studentperspektiv

Et tredje og anderledes eksempel illustrerer bl.a. det, som Visser-Wijnveen et al. (2010) omtaler, som at forskningsbaseret bl.a. handler om at udfordre, hvordan de studerende forstår "viden" og det at konstruere ny viden mere overordnet set. Det er fra LULAB-projektet 'Læreruddannelsens videngrundlag og forskningsintegrering i et studentperspektiv', som også inddrages i den sidste af de tre artikler fra følgeforskningen i nærværende publikation, i diskussion af de forskellige måder undervisere og studerende samarbejder om eksperimenter. Projektet undersøger kort fortalt undervisnings- og arbejdsformer, der giver studerende kompetence til at iagttage og diskutere læreruddannelsens videngrundlag. Inspirationen til projektet kommer bl.a. fra VIAs forskning og en model, der er udviklet i regi af VIAs professionsdidaktiske forskning (Lund & Nielsen, 2021) anvendes sammen med de studerende i projektet. Dvs. at projektet udover at eksemplificere det særlige ved at arbejde med en metatilgang til viden – og udfordre de studerendes nysgerrighed på forskellige typer af viden (Alvunger & Wahlström, 2018) – også eksemplificerer, hvordan en underviser

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEMLER FORSKNING OG UDVIKLING?



samtidig også er forsker. Et perspektiv som ligeledes fremhæves af Alvunger og Wahlström (2018). Endvidere er de studerendes fokuserede observationer i skolen også en del af projektet, så de studerende understøttes ligesom i de ovenfor nævnte eksempler også i udvikling af det, Healey (2005) kalder forskningsrelevante teknikker og færdigheder, fx i forbindelse med observation.

LULAB handler om både praksisbaseret og forskningsbaseret. Gennem artiklen har vi, med afsæt i et par udsagn fra læreruddannere, der værdsætter den bottom-up udvikling, de får mulighed for i ramme af LULAB-initiativet, diskuteret og eksemplificeret forskellige måder at tænke om forskningsbaseret læreruddannelse. Det bliver tydeligt, at LULAB-tilgangen har nogle potentialer til på forskellige måder og konkret at få forskning i spil sammen med de lærerstuderende. Det ser ikke ud til, at dette er i modsætning til at arbejde med anknævn til professions praksis, som det fordres i LULAB-kriterierne – tværtimod er der meget, der indikerer muligheder for synergi. Ellis (2010) er én af flere, der problematiserer de policy-tiltag i England, der har bevirket, at en stor del af uddannelsen dér er blevet skolebaseret (se også Murray et al., 2019). Det er ifølge Ellis (2010) et eksempel på en begrænset forståelse af, hvad det vil indebære at tage afsæt i studerendes erfaring i uddannelseselementer i læreruddannelsen. Udvikling af professionel kompetence fordrer netop iflg. Ellis (2010) den kritiske refleksive undersøgelse af de konkrete erfaringer – hvor man træder et skridt tilbage fra praksis i skolen. Her er der også en relevant pointe fra Brew og Saunders (2020), der understreger det som afgørende i det 21. århundredes læreruddannelse at støtte de lærerstuderendes i fremadrettet kritisk at kunne bidrage til udvikling af undervisning og skole.

Så i stedet for fremstilling af forskningsbaseret og praksisbaseret læreruddannelse som en dikotomi (Murray et al., 2019), ser det også i LULAB-projekterne ud til særligt at være mødestederne og de hybride tilgange, der bidrager med interessante perspektiver på udvikling af læreruddannelsen.

Det skal understreges, at de eksempler vi har bragt her netop kun må ses som eksempler. Ved en nærmere undersøgelse på tværs af alle de forskellige LULAB-projekter vil man garanteret kunne fremhæve en række andre og supplerende måder, hvor forskning bringes i spil, og hvor der samtidig er mulighed for anknævn til professionens praksis, som jo er et perspektiv i alle LULAB-projekter. Det kunne være spændende at udvikle og beskrive sådanne forskellige typer af involvering nærmere. Den sidste artikel fra følgeforskningen i nærværende udgivelse giver nogle brikker til en sådan beskrivelse gennem diskussion af de forskellige typer af samarbejde mellem undervisere og studerende. Det er i den forbindelse også interessant at se på niveauer af studerendes involvering i forskning, som bl.a. beskrives af Walkington (2015, s. 8). Hun opererer med fem niveauer, fra at studerende er involveret i et projekt initieret og drevet af andre, fx undervisere, til at de studerende får en større rolle at spille i beslutninger om et projekt, frem mod et niveau 5, hvor de studerende under vejledning selvstændigt gennemfører et mindre forskningslignende projekt. I læreruddannelsen er det sidste typisk tilfældet i forbindelse med de studerendes bachelor-undersøgelser, men der er måske ifm. LULAB-projekterne nogle 'lavthængende frugter', med støtte til de studerendes udvikling af kompetencer i henhold til alle felter i Healey (2005) modellen i progression gennem uddannelsen?

Afslutningsvis vil vi nævne, at nærværende udgivelse i sig selv er et eksempel på samspil mellem forskning og udvikling, med en repræsentant fra VIAs forskning og en pædagogisk leder som redaktører i samarbejde. Samarbejdet i LULAB-initiativets arbejdsgruppe om den løbende udvikling af LULAB-initiativet illustrerer i det hele taget et frugtbart samarbejde på tværs af forskning, udvikling og uddannelsens praksis, og det samme gør samlingen af artikler i denne udgivelse.

## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEM FORSKNING OG UDVIKLING?



## LULAB-INITIATIVET SOM RAMME FOR SAMSPIL MELLEM FORSKNING OG UDVIKLING?

### Referencer

- Alvunger, D. & Wahlström, N. (2018). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teacher and Teaching theory and practice* 24(4), 332-349.
- Brew, A. & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 87, 102935
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: the problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120.
- Hansen, B.D., Nielsen, B.L., Lund, J.H., Wiskerchen, M. & Jepsen, C.B. (2021). Didaktiske eksperimenter som dynamo for udvikling af uddannelse og praksis. *Liv i Skolen*, 4, 80-87.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I Barnett (red). *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, s 67-78. Open University Press.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2018). The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years of reflection. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 52-64.
- Jespersen, P., Larsen, J., Deichmann, C. & Fisker, V. (2021). *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2017). *Lærertanning som professionsuddannelse – forudsætninger og principper fra forskning. Et kunnskabsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lund, J.H. & Nielsen, B.L. (2020). Viden i læreruddannelsen. *Studier i Læreruddannelse og Profession* 5(1), 135-156.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Puustinen et al., (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170- 179.
- Murray, J., Swennen, A. & Kosnik, C. (2019). International policy perspectives on change in teacher education. I J. Murray, A. Swennen og C. Kosnik (red). *International research, policy and practice in teacher education*, s. 1-13. Amsterdam: Springer.
- Nielsen, B. L. (red.) (2020). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>
- Nielsen, B.L., Buch, B. & Schrøder, V. (2019). *Anvendelse af forskningslitteratur i læreruddannelsen*. Notat til LLN <https://www.laeruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Anvendelse-af-forskningslitteratur-i-laeruddannelsen.pdf>
- Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3-4), 105-116.
- Søndergaard, L.B. & Jensen, E. (2018). *Nyt igen. Læreruddannelsen er på slingrekurs*. Politiken debat 29 december 2018.
- Visser-Wijnveen, G.J. et al. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: building profiles. *Higher Education Research & Development* 29(2), 195-210
- Walkington, H. (2015). *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*. York: The Higher Education Academy.

# Kulturinstitutioner inspirerer lærerstuderende til at anvende æstetiske læreprocesser

Vi har fokus på æstetiske læreprocesser i samarbejdet mellem lærerstuderende og kulturinstitutioner. I vores LULAB-projekt er de studerende tilknyttet kulturinstitutioner med professionelle formidlere. Med inspiration fra formidlerne styrkes de studerendes kompetencer til at anvende æstetiske læreprocesser i skolen. Pga. corona-situationen har praktikken især fået en virtuel form. De studerende har derfor udviklet ny viden om og erfaring med, hvordan æstetiske læreprocesser kan realiseres til trods for, at undervisningen gennemføres online.

## Samarbejde mellem kulturinstitutioner, studerende og undervisere fra læreruddannelsen

I et tidligere forskningsprojekt undersøgte vi elevers motivation for læring, når undervisningen tilrettelægges i eksterne læringsrum i samarbejde med aktører fra kulturinstitutioner. Her så vi, hvordan bl.a. æstetiske læringsprocesser ser ud til at have en positiv indvirkning på elevernes motivation (Christensen & Mogensen, 2019).

I dette LULAB-projekt ønskede vi derfor at arbejde videre med denne forskningsviden i samarbejde med to hold lærerstuderende fra 1. og 2. årgang på Læreruddannelsen i Århus og i samarbejde med en række kulturinstitutioner i Århus og omegn.

Projektet tog sin begyndelse i foråret 2020, hvor vi etablerede samarbejde med de eksterne samarbejdspartnere, som spænder vidt fra teater, museum, bibliotek, kunstmuseum, opera m.fl. Kulturinstitutionerne tilbyder på hver sin måde en særlig praksis i forhold til inddragelsen af æstetiske læreprocesser under inddragelse af deres specifikke 'arena' i undervisningen. I studieåret 2020/21 gennemførte vi 1. iteration med de studerende. 2. iteration gennemføres i studieåret 2021/22. Alle studerende på de to hold har været involveret i projektet, som indgår som et integreret forløb i den ordinære undervisning i faget Pædagogik og Lærerfaglighed.

Overordnet formål med projektet er, at de studerende igennem mangfoldige samarbejder og fagligheder udvikler viden om og erfaring med at anvende æstetiske læreprocesser med elever i skolen.

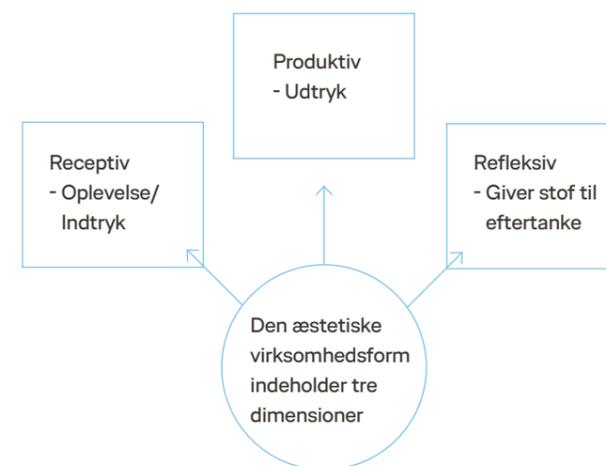
I denne artikel vil vi fokusere på læringspointerne fra 1. iteration, hvor vi blev forstyrret af, at de studerendes praktik for de flestes vedkommende blev gennemført online. Det gav anledning til uforudset viden om og erfaring med lærerstuderendes anvendelse af æstetiske læreprocesser i praksis.

## Æstetiske læreprocesser som omdrejningspunkt

Gennem hele projektet har vi arbejdet med bogen *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (Brodersen m.fl., 2020) samt *Æstetik og læring* (Austring & Sørensen, 2006). Det fælles udgangspunkt for denne litteratur er, at vi lærer fagligt, socialt og kulturelt indhold ved at få mulighed for at gøre sanselige erfaringer og at udtrykke os æstetisk.

Med afsæt i Austring & Sørensen (2006, s. 68) definerer vi æstetik som "... en sanselig symbolsk form, der rummer fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser." Illum Hansen (2020, s. 91) bidrager med en beskrivelse af den æstetiske virksomhedsform, som rummer tre forskellige men indbyrdes forbundne dimensioner: En *receptiv* og oplevelsesmæssig dimension som gør indtryk. En *produktiv* og udtryksmæssig dimension som kan gøre indtryk på andre. Og en *refleksiv* dimension, da æstetiske indtryk og udtryk pirrer, udfordrer, skaber resonans og giver stof til eftertanke.

## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDTE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER



Figur 1. Illustration udarbejdet frit efter Illum Hansen (2020, s. 91).

Den teoretiske inspiration har både informeret os i vores forståelse af æstetiske læreprocesser som fagligt omdrejningspunkt for projektet, men har også fungeret som fælles litteratur for de to hold studerende, som har været involveret.

## Studerende engageres i projektet

I august 2020 involverede vi de studerende i projektet. På 1. årgang blev projektføreløbet integreret i modulerne Lærer i skolen og Almen undervisningskompetence, som er placeret på hhv. 1. og 2. semester. På 2. årgang indgik projektet som en integreret del af Elevens læring og udvikling samt Specialpædagogik, som er placeret på hhv. 3. og 4. semester. Alle moduler indgår i fagområdet Pædagogik og Lærerfaglighed, som på Læreruddannelsen i Århus afsluttes efter 2. studieår. De studerende blev organiseret i projektgrupper på eget hold, som blev forbundet med en æstetik-sparringsgruppe fra det modsatte hold. Med dette samarbejde ønskede vi, udover det faglige fælles fokus på æstetiske læreprocesser, at etablere et vidensflow mellem studerende fra hhv. 1. og 2. årgang både i forhold til deres erfaring med at være studerende på læreruddannelsen generelt og i forhold til de faglige indholdselementer i modulerne.

Projektgrupperne fik tildelt en ekstern samarbejdspartner/kulturinstitution, som skulle fungere som inspirationskilde til, hvordan æstetiske læreprocesser kan inddrages i undervisningen. Vi havde en forventning om, at de studerende og formidlerne ville lære med og af hinanden i et praksisfællesskab, således at nye perspektiver og synergier kunne udvikles.

Efterfølgende skulle de studerende inddrage erfaringen fra mødet med deres eksterne samarbejdspartnere i forhold til planlægning af æstetiske øvelser med elever i skolen. Disse øvelser kunne tilrettelægges med afsæt i Illum Hansens beskrivelse af æstetiske virksomhedsformer (2020, s. 91). De studerende havde mulighed

for at afprøve ideerne, når de skulle i praktik i løbet af vinter/forår 2020/21. Herefter skulle afprøvningsne evalueres.

På baggrund af afprøvning og evaluering skulle de studerende formidle deres nye viden og erfaringer i en artikel. De studerendes artikler er samlet i en elektronisk artikelsamling. Artikelsamlingen kan tilgås [her](#).



Figur 2. Forsiden på de studerendes artikelsamling.

Sideløbende med ovenstående gennemførte vi nogle fælles tema-undervisningsgange de to hold imellem. Desuden har vi etableret rum for sparring projektgrupperne imellem samt givet vejledning til grupperne løbende i processen.

Første iteration af projektet afsluttes med udgivelsen af den elektroniske artikelsamling og en online-konference med udefra kommende gæster. De studerende præsenterer her i workshops deres viden og eksempler på æstetiske læreprocesser, som kan inddrages i forskellige fag.

Projektet afsluttes for 2. årg. i maj 2021. Det nuværende hold fra 1. årgang fortsætter projektet sammen med et nyt 1. årgangshold i august 2021. Projektet gentages og udvikles ud fra de erfaringer, vi har gjort os i det første år.

## Projektudvikling i en uforudsigelig tid

Projektføreløbet blev tilrettelagt med inspiration fra en designbaseret forskningstilgang. Her skabes ny viden i form af en designproces, hvor en prototype i form af et undervisnings-, lærings- eller uddannelseskoncept udvikles, afprøves og forbedres i et iterativt forløb, der forbedrer en bestemt uddannelsespraksis (Christensen m.fl., 2012).

I forbindelse med projektopstarten udarbejdede vi en skriftlig guide i form af en projektplan, som dels indeholdt en introduktion til formålet med projektet, tidsplan, beskrivelse af produktkrav samt en oversigt over projektgrupper og samarbejdspartnere.

## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDTE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER



Figur 3. Oversigt over projektfølget.

Projektplanen tog afsæt i projektpædagogikken, som bl.a. beskrives af Kristensen (2012). Vigtige principper er, at der arbejdes problemorienteret og med høj grad af deltagerstyring. Denne plan kan forstås som den første prototype, som blev afprøvet gennem første iteration, som løb over hele studieåret. Vi erfarede dog, at der var behov for at kvalificere projektfølget i tæt samarbejde med de studerende undervejs af flere grunde. Bl.a. var der brug for at 'bygge vejen imens vi går', idet der var mange konkrete spørgsmål, som meldte sig undervejs, som ikke var mulige at forudse. Desuden kom skolenedlukninger grundet corona-situationen til at spille en forholdsvis stor rolle i forhold til de studerendes mulighed for at afprøve de æstetiske øvelser, som de havde planlagt til brug i praktikken. Det betød, at vi og de studerende sammen måtte finde ud af, hvordan projektet kunne tilpasses de nye forudsætninger.

Vores løbende erfaringer og formative evalueringer med de studerende i løbet af året gav dermed anledning til gentagne justeringer, som har været kvalificerende og nødvendige for første iteration.

Ved studieårets afslutning gennemføres en evaluering. Desuden indhentes erfaringer fra de nuværende samarbejdspartnere i forhold til styrker og udfordringer i projektfølget, som det er oplevet indtil nu. Med afsæt heri videreudvikler vi det samlede forløb (/prototypen), sådan at vi kan igangsætte 2. iteration ved studiestart 2021. De tidligere 1. års studerende bliver de projekterfarne, der sammen med os indsluser et nyt hold studerende fra 1. årgang.

### Eksempler fra de indledende besøg på kulturinstitutionerne

Vi er ikke i tvivl om, at de studerende har lært meget. Det kan vi høre på deres respons og tilbagemeldinger. På trods af at coronastændighederne spændte ben for, at de studerende kunne nå at besøge deres kulturinstitution så mange gange som tiltænkt, er det tydeligt, at blot et enkelt eller ganske få besøg har haft stor indvirkning på de studerende. Vi får bl.a. øje på, hvordan de teoretiske perspektiver bliver understøttet af den praksis, som de studerende mødte hos deres samarbejdspartnere.

### Museum Overtaci

Det erfarer vi bl.a. fra en gruppe studerende, som var tilknyttet Museum Overtaci. Det er et kombineret kunstmuseum og psykiatrisk historisk museum. Museet har en stor kunstsamling af psykiatriske patienters kunstværker. De studerende udtaler, at det var en øjenåbner for dem, hvordan museumsformidleren på Overtaci i sin undervisning med eleverne kombinerede flere modaliteter: billeder, fortælling, musik og en anderledes måde at samtale med eleverne om billederne. Eleverne fra den besøgende skoleklasse skulle først sidde på puder og tæpper på gulvet og betragte et billede. Imens blev der afspillet sagte musik. Formidleren talte efterfølgende med eleverne om billedet ved bl.a. at anvende åbne spørgsmål. Forløbet mundede ud i, at eleverne skulle udvikle deres egen virkelyst og skabe deres egne billeder med inspiration fra en detalje i et af kunstværkerne. På museet var det ikke blot en 'kigge på' oplevelse, men også en mulighed for, at eleverne selv kunne skabe et billede i museets værksted og indgå i en dialogisk samtale med formidleren og de andre elever.



Figur 4. Maleriet, der blev set med musik. Af Conny Maxwell Nørgaard, "Mirakel" Acryl på lærred 124x123 cm.

De studerende fremhæver: "Vi har fået et bredere og mere nuanceret blik for, hvad der er æstetisk [...] Det, vi kan tage med tilbage til skole- og uddannelsessammenhæng, er, foruden ovenstående, hvordan vi som lærere kan se bort fra den konventionelle måde at fx åbne en samtale om et maleri på. Hvis man skaber en ramme, der præger flere sanser, og hvis eleverne kan drøfte opfattelser i fællesskab, kan det være, at nye perspektiver dukker op hos eleverne" (Sandholdt & Friis, 2021, s. 20).

## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDTE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

### Herregårdsmuseet Gammel Estrup

Muligheden for at bringe flere sanser i spil er tillige noget som mange af de studerede nævner som en motiverende faktor, og som de har set hos eleverne på kulturinstitutionerne. På Herregårdsmuseet Gammel Estrup lægger de studerende mærke til, hvordan eleverne får mulighed for både inde på museet men også udenfor i de smukke omgivelser at bruge sanserne. "Vi bemærkede, hvordan eleverne gik rundt og sansede med hele deres krop. De duftede, mærkede og smagte og gik på opdagelse i de smukke haver og kunne næsten ikke lade være med at plukke og røre ved alt [...] Desuden afstedkom deres opdagelser i forråds-kammeret flere dialoger omkring livet i gamle dage" (Deichmann & Rye, 2021, s. 27)



Figur 5. Eksempler på museets forskellige områder.

### Randers Bibliotek

Det er ikke blot selve undervisningsforløbene, som de studerende enten har observeret eller deltaget i, der har inspireret de studerende. I en samtale med en formidler på Randers Bibliotek gør de studerende sig overvejelser over, hvordan formidlerne på kulturinstitutionerne fungerer som 'brobygger' mellem de formelle (skolen) og uformelle (eksterne) læringsrum. "Det at bygge bro mellem det kendte og ukendte er dermed med til at udvide elevernes omverdensforståelse og mulighed for at handle. Dette forstået som mulighed for at bruge den nye viden til at udvikle endnu flere forståelser og kunne tale med om fænomener i verden ud fra forskellige perspektiver" (Jacobsen & Sunddal Mikkelsen, 2021, s. 11).

### Æstetiske aftryk i praktikken

Den 'brobygning' som vores studerende har haft mulighed for at deltage i har resulteret i mange 'nye' måder for de studerende at tilrettelægge undervisning. Som det fremgår af ovenstående eksempler, kan vi se, at de lærerstuderende har udviklet en nuanceret forståelse af æstetiske læreprocesser, og at formidlerne på de involverede kulturinstitutioner på hver deres måde har bidraget til at berige og nuancere de studerendes indfaldsvinkler til at anvende æstetiske tilgange i deres egen undervisning i praktikken.

### Scenariebevidsthed

En gruppe af studerende har samarbejdet med Den Gamle By og har haft fokus på, hvordan formidlerne brugte æstetiske virkemidler til at motivere gæsterne. De studerende blev særligt optagede af den levende fortælling og om at leve sig ind i en rolle for at få en forståelse for menneskers liv i en specifik tidsperiode.

Denne opmærksomhed blev ført med videre til de studerendes praktik, hvor gruppen afprøvede scenariebevidsthed i forbindelse med et undervisningsforløb til bogen 'Dig og mig ved dagry' af Sanne Munk Jensen. Denne metode egner sig til at fordybe sig i, hvordan et scenarie vil udspille sig eller portrættere udvalgte personer. I de studerendes instruktionsvideo fortæller de eleverne om, hvordan de skal lave et tv-nyhedsindslag, hvor de kommer omkring de forskellige personer i bogen i forbindelse med et drab. Hensigten er at sætte karaktererne i spil for at kvalificere elevernes forståelse for deres tanker og handlinger gennem indlevelse og erfaring på egen krop. I deres artikel forklarer de studerende, at... "Den æstetiske læreproces indeholder mange forskellige veje at gå, men det essentielle er, at man stimulerer sanserne og oplever læring på en anden måde, end den traditionelle undervisning." (Köpnick & Dahl, 2021, s. 62).



Figur 6. Billeder fra de studerendes demonstration af, hvordan eleverne i klassen kan lave en nyhedsudsendelse.

### Brug af genstande

En anden gruppe tog inspiration fra et besøg på Moesgaard Museum med i praktikken. De studerende havde fulgt en skoleklasse, der besøgte en udstilling om døden. I udstillingen var der en række rum, hvor eleverne kunne se og føle på genstande og lytte til historier om måden, hvorpå man i forskellige kulturer mindes de døde. De studerende forklarer i deres artikel, hvordan eleverne blev inddraget aktivt i et af udstillingsrummene ved at røre ved tingene i udstillingen og lege detektiver. Gruppen fandt mening i at overføre erfaringen fra museet til litteraturarbejde i folkeskolen ved at inddrage genstande.

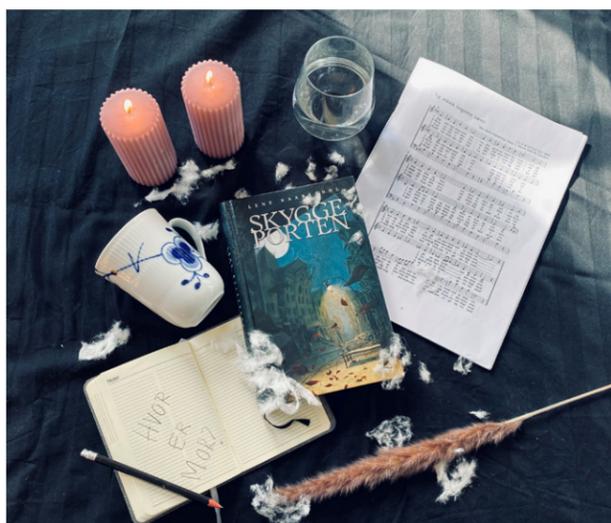
Denne erfaring gav inspiration til, at gruppen introducerede en alternativ boganmeldelse kaldet en Bogbento, da de kom i praktik.

## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

Da praktikken var rykket online, skulle eleverne rundt i deres hjem og finde ting, som symboliserede noget fra bogen. Herefter skulle der tages et billede med tingene. Med henvisning til Friedrich Schiller argumenterer de studerende for, at legedriften driver mennesket til at udtrykke sig æstetisk og giver muligheder for at udfolde og udvikle sig selv. Gruppen forstår Bogbento-øvelsen som en form for leg, som understøtter elevernes kreativitet, fantasi og tankevirksomhed.

De forklarer bl.a. hensigten sådan:

*"Ved at give eleverne tingene mellem hænderne fremmer man deres indlæring, og der er større sandsynlighed for, at de husker, hvad der er blevet dem lært."* (Seyer-Hansen m.fl., 2021, s. 79).



Figur 7. Gruppens eksempel på resultatet af øvelsen.

Vi kan i øvrigt anbefale læseren at læse de studerendes artikler. Til hver artikel er der beskrevet en æstetisk øvelse, som også kan ses illustreret på æstetisk vis i et link til en kort video. Her er fine eksempler på, hvordan æstetiske læreprocesser kan indgå i en bred vifte af fag. (Se Jespersen m.fl., 2021).

### Refleksioner over 1. iteration

Når vi ser tilbage på forløbet i første iteration har vi som tidligere nævnt identificeret en række udfordringer, som kalder på, at vi justerer projektplanen for 2. iteration.

Vi har ikke haft de studerende med ombord fra begyndelsen, da vi udtænkte projektets overordnede rammer og skrev vores LULAB-ansøgning. De studerende har derfor ikke haft indflydelse på, at deres undervisere har valgt at fokusere ekstra på den æstetiske dimension i deres modul. På den måde har vi formentlig styret og fastlåst projektet for meget i begyndelsen. Vi oplevede, at der var studerende, der havde svært ved at forstå, hvad det gik ud på. Her ad vejen er vi blevet bedre til at inddrage de studerendes input og

uddelegere opgaver, som de studerende er ansvarlige for i forbindelse med projektet.

De projektpædagogiske principper fordrer en høj grad af deltagerstyring. Det ser vi i forløbets tilrettelæggelse, som med afsæt i studieaktivitetsmodellens kategorier har krævet en høj grad af studenterinitierede aktiviteter, som er foregået udenfor de planlagte lektioner på VIA (kategori 3). Dog har der været en løbende forbindelse til de øvrige kategorier i modellen i form af fælles undervisningsgange med underviserinitieret forberedelse og efterbehandling (kategori 1 og 2), samt en løbende projektvejledningsproces (kategori 4). Vi har erfaret, at det for nogle studerende har virket udfordrende at opretholde engagement, motivation og studieintensitet i et projektførløb, som løber over det meste af studieåret.

Vi vurderer derfor et behov for i højere grad at understøtte studerendes selvinitierede studieaktiviteter, jf. studieaktivitetsmodellens kategori 3 og 4 ved at fokusere på de studerendes oplevelse af ejerskab for egne projekter. Jf. Balle Nielsen m.fl. (2016) kan man sige, at vi ønsker at understøtte udviklingen af studenterautonomi, som rummer såvel en kognitiv som en praktisk dimension. Den kognitive autonomi udvikles gennem mulighed for selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier, hvor den praktiske autonomi er handlingsorienteret og udvikles gennem initiativ og foretagsomhed samt mulighed for på egen hånd at kunne handle ud fra selvstændige valg. Dvs. at vi formentlig kan styrke de studerendes viden om og forståelse for projektets formål, potentialer, proces og produkt ved at tilbyde større valgfrihed i projektprocessen.

Vi har derfor besluttet at tilrettelægge en opstartsworkshop, hvor begge hold inviteres til at indgå i videndelings- og idegenreringsprocesser med henblik på det kommende forløb. Desuden vil vi styrke oplevelsen af sammenhæng mellem de eksisterende fag og projektførløbet. Det vil vi arbejde på ved at undersøge om obligatoriske studieprodukter i de moduler, vi underviser i, delvist kan sammenskrives med de produkter, der skal leveres i projektførløbet. Vi ser også potentialer i i højere grad at understøtte de studerendes mulighed for at skabe sammenhæng til deres øvrige fag, som følges på hhv. 1. og 2. studieår.

Endelig vil vi styrke kontakten mellem studerende og eksterne samarbejdspartnere. I 1. iteration har vi stået for at løbe kontakterne op, orientere om projektet samt kobling mellem studerende og kontaktpersoner fra kulturinstitutionen. I 2. iteration vil vi overdrage en del af dette ansvar til projektgrupperne med henblik på at give bedre mulighed for valgfrihed/egne initiativer i forhold til at etablere projektsamarbejdet og holde det 'varmt' igennem hele projektperioden.

Vi ser frem til at følge projektprocessen i 2. iteration og til på sigt at evaluere på, i hvilken grad vi er lykkedes med at skabe en højere grad af deltagerstyring. Vi ønsker, at forløbet skal kunne integreres

## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER



## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

løbende og gnidningsfrit i de studerendes samlede studier i løbet af de to første år på læreruddannelsen. Vi ser et potentiale i at understøtte forløbets bæredygtighed, sådan at det kan udbredes til flere hold på sigt. På denne måde kan æstetikken få en større plads i de lærerstudierendes videns- og erfaringsudvikling, hvilket i sidste ende vil blive til gavn for eleverne i skolen.

### Afrunding

Afslutningsvis vil vi se på de væsentligste læringspointer. På baggrund af vores erfaringer på nuværende tidspunkt i forløbet, kunne det se ud til, at et styrket samarbejde mellem læreruddannelsen, de studerende imellem /på tværs af årgange og kulturinstitutioner er med til at fremme flere æstetiske læreprocesser både på uddannelsen og for eleverne i skolen.

Fra de studerendes tilbagemeldinger virker det også til, at eleverne er glade for, når der inddrages æstetiske læreprocesser i undervisningen. Maia og Oscar fra 2. årg. fulgte Teaterhuset Filuren gennem fem undervisningsgange på en skole. De studerende interviewede efterfølgende eleverne om deres oplevelse med at arbejde med drama- og trivselsøvelser i klassen. En elev fra 4. klasse udtaler: "Jeg er glad for, at vi har haft det her forløb. Jeg har fået lidt nye venner, eller sådan, nogle jeg snakker mere med, og jeg tror ikke, jeg havde fået det, hvis ikke vi var tvunget til at lave nogle andre, sjove ting sammen. Så det er jeg glad for" (Nørgaard & Heesch, 2021, s. 33).

Vi ser dog et spændingsfelt mellem interesse og tid. Formidlerne har brugt deres 'interessetid'. De har stillet sig til rådighed og brugt mere tid og engagement, end vi kunne have forventet. Det er vi selvfølgelig meget taknemmelige over, men vi kan vel næppe forvente, at formidlerne fremover kan involvere sig så meget i vores studerende. Vi står således i nogle ambivalenser i forhold til, hvor meget vi kan trække på formidlernes goodwill og vores bestræbelser på at støtte de studerendes læreprocesser i eksterne læringsrum.

Desuden har vi erfaret, at der sker en kollaborativ videndeling mellem de studerende fra hhv. 1. og 2. årgang, idet de gruppevis er koblet til forskellige kulturinstitutioner, følger forskellige PL-moduler og giver hinanden sparring på projektførelserne. I skrivende stund har vi ikke fået projektet evalueret med formidlerne, men nogle har klart givet udtryk for, at det har været berigende at møde de studerende. Der er også nogle, der har fortalt os, at de ikke følte, at de kunne bidrage så meget, som de gerne ville på grund af Corona-nedlukningen.

Vi ser frem til at bidrage til 2. iteration i det kommende studieår i fællesskab med lærerstudierende og eksterne samarbejdspartnere.

"Jeg er glad for, at vi har haft det her forløb. Jeg har fået lidt nye venner, eller sådan, nogle jeg snakker mere med, og jeg tror ikke, jeg havde fået det, hvis ikke vi var tvunget til at lave nogle andre, sjove ting sammen. Så det er jeg glad for."



Nørgaard & Heesch  
2001

## KULTURINSTITUTIONER INSPIRERER LÆRERSTUDERENDE TIL AT ANVENDE ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

### Referencer

Austring, B. D & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzel.

Balle Nielsen, H., Kim, C., Christensen, D.A., Madsen Kvols, A., Jóelsdóttir, L.B., Dyrborg Laursen, H., Scheel Andersen, H. (2016). Lærerstudierendes udvikling af autonomi i et uddannelsespædagogisk perspektiv. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), s. 116-141. <https://doi.org/10.7146/lup.v1i1.27670>

Brodersen, P., Illum Hansen, T. & Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (2. udg.). Hans Reitzel.

Christensen, D. A. & Mogensen, B. (2019). *Det knitrer på Gl. Estrup. Når specialklasser undervises på et museum*. (Kort formidlingsfilm). <https://udeskole.nu/det-knitrer-pa-gl-estrup-nar-specialklasser-undervises-pa-et-museum/>

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Design-Based Research. Introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier (LOM)*, nr. 9. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/6140/6108>

Deichmann, C. & Rye, C. (2021). Med kroppen forrest ind i historien: Æstetiske læreprocesser på Gammel Estrup. I: Jespersen, P., Larsen, J., Deichmann, C., Fisker, V. (red.), *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Illum Hansen, T. (2020). Æstetik og fordybelse. I: Brodersen, P., Illum Hansen, T. & Ziehe, T., *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (2. udg., s. 85-122). Hans Reitzel.

Jacobsen, M. & Sunddal Mikkelsen, S. (2021). Et opgør mod stigmatiseringen om et bibliotek som trivielt. I: Jespersen, P., Larsen, J., Deichmann, C., Fisker, V. (red.), *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Jespersen, P., Larsen, J., Deichman, C., Fisker, V. (red.) (2021). *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Kristensen, H. J. (2012). Emne og projektarbejde. I: H. J. Kristensen, & P. F. Laursen (red.), *Gyldendals metodehåndbog* (s. 47-59). Gyldendal.

Köpnick, J. & Dahl, R. (2021). Kan der være æstetik i en online skole? I: Jespersen, P., Larsen, J., Deichmann, C., Fisker, V. (red.), *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Nørgaard, M.M. & Heesch, O.P. (2021). Tilsammen evner alle mere. I: Jespersen, P., Larsen, J., Deichmann, C., Fisker, V. (Red.), *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Sandholdt, N. & Okholm Friis, E. (2021). Vi lærer ikke kun med øjnene. I: Jespersen, P., Larsen, J., Deichman, C., Fisker, V. (red.), *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Wind Seyer-Hansen, K., Sina Asgari, M. & Kaysen, L. (2021). Hvordan bruger vi verden omkring os? I: Jespersen, P., Larsen, J., Deichmann, C., Fisker, V. (red.), *Æstetiske læreprocesser i undervisningen*. Hentet d. 3/6-21 på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

# Den gode lærer

Dette LULAB-projekt er initieret af 3 undervisere fra fagområdet Pædagogik og Lærerfaglighed og fokuserer på netlærerstuderes udvikling og kvalificering af lærerfagligheden frem mod lærerprofessionens praksisudøvelse via arbejde med didaktiske nærbilleder og vejledning. Artiklen baseres på to studieårs iterationer og indledes med teoretiske refleksioner over 'den gode lærer', efterfulgt af udfordringer vedrørende kohærens i et uddannelsesdidaktisk perspektiv og afsluttes med anslag til det faglige udbytte hos undervisere såvel som studerende.

A forismen *Kend dig selv* står skrevet på en mur i Nr. Nissum. LULAB-projektet tilstræber at skabe denne mulighed for de studerende, mulighed for udvikling og dannelse af 'den gode lærer' igennem uddannelsen. Den gode lærer, der kender sig selv. Projektet søger at styrke de studeres kompetencer frem mod den eksterne prøve i Pædagogik og lærerfaglighed (PL), men især at kvalificere og udvikle de studeres lærerfaglighed frem mod lærerprofessionens praksisudøvelse. I nærværende artikel belyser vi bevæggrunde for arbejdet med *didaktiske nærbilleder* som et pædagogisk værktøj<sup>1</sup>, der sammen med vejledning kan medvirke til at kvalificere en meningsgivende sammenhæng mellem PL-moduler/fag samt teori og praksis. Vi udfolder barrierer og muligheder erfare i dette arbejde.

## Den gode lærer?

Hvorfor skriver vi ikke 'den reflekterende praktiker' (Donald Schön, 2001), eller 'den professionelle lærer' (DLF, 2013)? Hedegaard-Sørensen taler om 'lærerens situerede professionalisme' der: *'...rummer en viden, som udfolder sig i situationer, når der handles, skønnes, vurderes, reflekteres og teoretiseres i situationernes nu. På den ene side er det en subjektiv og erfaringsbaseret form for professionalism, og på den anden side er den ikke udelukkende intuitiv og ateoretisk. Den er også relateret til teoretiske positioner og faglig refleksion'* (2013;38).

<sup>1</sup> Vi fortolker *didaktiske nærbilleder* bredt i betydningen en fastholdt observation af en situation i og omkring undervisningen i grundskolen, dvs. skole- og undervisningsrelaterede hændelser eller situationer, der kræver handling, og som indkredser ... et problem, en bekymring, en tvivl, en undren, en nysgerrighed, et dilemma eller en ubalance, som man finder grund til at udforske (Schleicher, 2018;14)



Figur 1. Den gode lærer: LIS (Lærer i skolen), ELU (Elevens læring og udvikling), AUK (Almen undervisningskompetence), SPP (Specialpædagogik), UV-FAG (Undervisningsfag). Beklædningsgenstandene symboliserer erfaringer og indholdselementer, som den studerende gennem deltagelse i fag, moduler og praktik løbende sammenstykker til en helhed i bevægelsen mod - alene og sammen med andre - at komme til forståelse med sig selv som Den gode lærer.

## DEN GODE LÆRER

Jørgen Carlsen skriver i artiklen 'Grundtvig og Kold i den moderne kynisme' om den gode lærer: *'I virkeligheden er den gode lærer et eksempel på en lykkelig forening af de to dimensioner: Fagligheden og menneskeligheden. Hvor fagligt dygtig en lærer end måtte være [...] bliver man først en god lærer, når man forsoner sig med sin egen begrænsning og sårbarhed som menneske'* (2001;220).

'Den gode lærer' handler ikke udelukkende om den enkeltes dygtighed, men at 'den gode lærer' først bliver til, i mødet med 'den anden'. Centralt står mødet, fordi det netop er et subjektivt skøn, en subjektiv oplevelse, hvornår en lærer er 'god'. Udtrykket inviterer til en subjektiv forståelse for, at den gode lærer kan besidde lige præcis de egenskaber, som eleverne har brug for, for at åbne sig for læring. Den gode lærer skal åbne eleven for at skabe handlemuligheder både på kort og lang sigt. Men læreren er først 'god', når 'den anden' oplever det sådan. Fænomenet kan sammenlignes med Tønnesvangs selvobjektbegreb, der påpeger: *'at selvobjektbegrebet hverken skal forstås som en betegnelse for andre mennesker [...] eller for relationen til disse [...] men for den enkeltes oplevelse af at blive understøttet, opløftet og på anden vis vitaliseret'* (Tønnesvang, 2002;79-80).

Vi ønsker at støtte studeres refleksioner over, hvem de gerne vil være som kommende lærer, og i mødet med og forventningerne til de studerende, give dem mulighed for at blive udfordret på deres faglighed men også på deres menneskelighed, jf. Carlsen. Vi skal dog have for øje, at den gode lærer sommetider først vil tone frem og blive beskrevet og omtalt af elever, forældre, studerende og kolleger langt senere, alt efter den enkeltes erindringer og oplevelser af skolelivet.

Hvordan får vi da skabt samtalsmuligheden (Henriksen,1999) med og mellem de studerende, omkring menneskelighed og faglighed i mødet mellem teori og praksis på måder, som er befordrende for deres lærerfaglige udvikling? Som det vil fremgå senere, udgør brugen af didaktiske nærbilleder en mulig vej. Men hvordan står det til med sammenhængskraften og de studeres evne til at samtænke og handle integrativt på tværs af moduler, som forudsætning for udvikling af en sammenhængende lærerfaglighed? Det følges nedenfor, hvor der indledes med en præcisering af rammer omkring de involverede moduler: Lærer i skolen (LIS), Almen undervisningskompetence (AUK), Elevens læring og udvikling (ELU) og i 3. iteration 2021-22 også Specialpædagogik (SPP)

Modulområder	1.år		2.år		3.år		4.år	
	1. sem	2. sem	3.sem	4.sem	5.sem	6.sem	7.sem	8.sem
Obligatoriske moduler	LIS: Lærer i skolen							
	AUK: Almen undervisningskompetence				ELU: Elevens læring og udvikling		SPP: Specialpædagogik	
	Praktik		Praktik		PL-Prøve		Praktik	

Figur 2. Obligatoriske moduler og struktur LIN (VIA, 2020)

samt PL-prøven, der sammenholdt med vores erfaringer som undervisere, eksaminatorer, censorer og vejledere udgør et motivationelt afsæt for projektet.

## Lærerfaglighed - barrierer og muligheder

Lokalt på Læreruddannelsen i Nørre Nissum er nævnte moduler placeret over 3 år fordelt således (se figur 2 nederst):

Den eksterne prøve i PL afvikles som afslutning på tredje studieår. Bekendtgørelsens rammer for prøven:

*På baggrund af et gennemført undervisningsforløb i skolen fastlægges et pædagogisk tema og en lærerfaglig problemformulering... som... skal tilgodese kompetencemålene for Elevens læring og udvikling, Almen undervisningskompetence og Specialpædagogik... Besvarelsen af problemformuleringen bygger på undersøgelser og analyser af opgavens tema, undervisningsforløb og det didaktiske nærbillede [...]*(VIA, 2020a).

PL-modulerne skal herved forstås som en sammenhængende helhed i belysningen af skolerelaterede udfordringer. Tilsvarende antydes det, at PL ideelt set ikke kan tænkes løsrevet fra undervisningsfagene, da fagene, med formuleringen *et gennemført undervisningsforløb*, fremstår som en vigtig medspiller for en integrativ anvendelse i PL-modulerne. Undervisningsfagene indgår dog ikke i vurderingsgrundlaget.

Vores oplevelse er, at den integrative tilgang kan være en udfordring for studerende. Dette forhold fremhæves i censorrapporter, hvor censorerne vurderer, at de studerende ved PL-prøven har problemer med:

*... at skabe sammenhæng og ligevægt mellem de tre kompetenceområder... og ... beretter om tendens til, at de studerende mister overblikket og satser ensidigt på ét måske to kompetenceområder...* (Censorformandskabet, 2018;25).

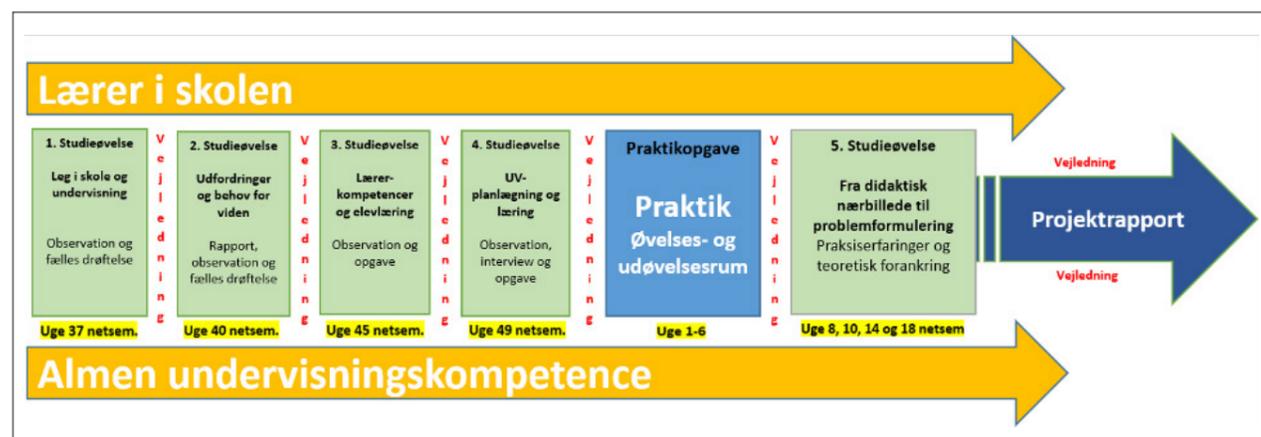
Det er bekymrende i forhold til de studeres deltagelse i PL-prøven, men særligt når det afvejes med læreruddannelsens forventninger til de studeres kommende virke som lærer. Af læreruddannelsesformålet fremgår det, at de studerende gennem uddannelsen skal udvikle en lærerfaglighed, der gør dem i stand til at handle sammenhængende på et fagligt, didaktisk og pædagogisk grundlag i skolen (Retsinformation, 2015).

## DEN GODE LÆRER

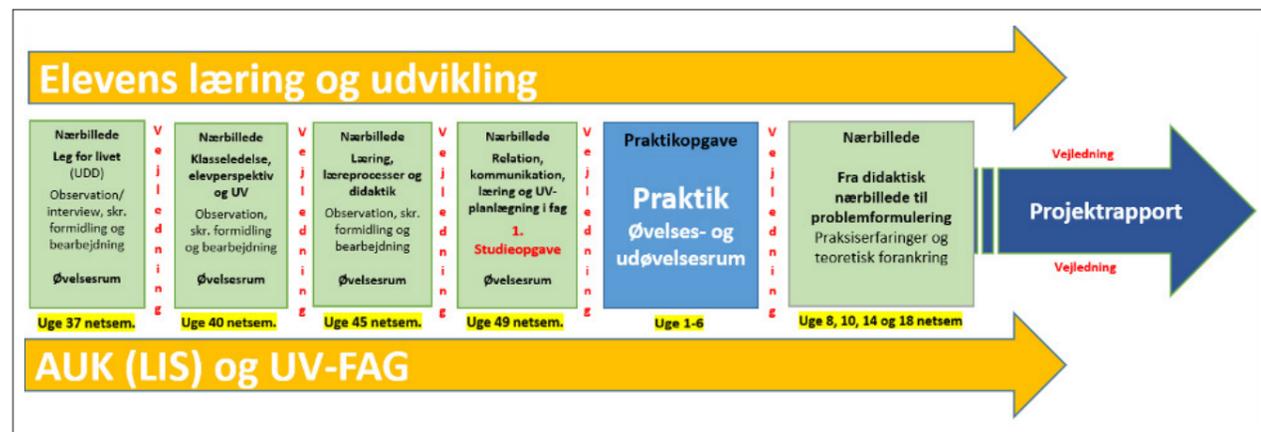
Der kan være lovbestemte og organisatoriske grunde til, at de studerende har svært ved at skabe sammenhænge og arbejde integrativt med moduler og fag (Ulriksen, 2014; VIA, 2020a). Dette er et rammevilkår for os som undervisere, hvorfor vi i LULAB-projektet har fokuseret på handlemuligheder inden for rammerne af vores undervisningsopgaver. Vi mener, at de studerendes evne til at arbejde med sammenhænge skal øves og støttes som en integreret del i modulernes undervisning, hvilket underbygges af uddannelsesforsker Linda Darling-Hammond. Empirisk begrundet udleder hun, at succesfulde læreruddannelser arbejder integrativt med uddannelsens fag og kundskabsområder som helhed i undervisningen (Darling-Hammond et al, 2005).

### Undervisningssammenhænge i og mellem moduler

At skabe meningsfulde og integrative sammenhænge mellem fag/moduler må ikke reduceres til indsatser forbeholdt PL-prøven. Det skal igennem studieårene være en iterativ faciliterende proces i undervisningen fra de studerendes første møde med uddannelsens moduler, hvilket manifesteres og konkretiseres i nedestående visualisering af vores forløb, som er udviklet over to år på netlærerruddannelsen.



Figur 3. 1. årgang undervisningssammenhænge LIS og AUK.



Figur 4. 2. årgang, undervisningssammenhænge LIS, AUK, undervisningsfag og ELU.

Figur 3 viser et parallelforløb mellem modulerne LIS og AUK på 1. årg., hvor fem studieøvelser, samt praktik og projektrapport, alle tager afsæt eller bearbejder nærbilleder formuleret af de studerende. Selvom modulet LIS ikke er en del af kompetencemålene for PL-prøven, er vi optaget af, at netop det modul, som i VIA-regi er sammensat af målpar fra forskellige LG-moduler og bachelor-modulet, udgør en pædagogisk, sociologisk, filosofisk og historisk klangbund for hele PL-området, ja, for hele lærerprofessionsstudiet.

Figur 4 visualiserer ELU, som gennemføres på 2. studieår. Her er undervisningen ligeledes tilrettelagt omkring fem studieøvelser, praktik og en afsluttende projektrapport, og didaktiske nærbilleder udgør et grundlag for samtaler, analyser og refleksion. Det er endvidere et centralt fokus i et sammenhængsperspektiv, at indholdselementer fra LIS, AUK og undervisningsfag inddrages.

## DEN GODE LÆRER

Som netstuderende deltager man i minimum ni netseminarer igennem studieåret. De studerende møder fysisk op, og samtidig er de organiseret i studiegrupper af 2-4 studerende, hvor det forventes, at de kontinuerligt arbejder med undervisningens indhold og med de tildelte studieøvelser. Imellem netseminarerne etablerer de enkelte studerende skolekontakt, hvor de har mulighed for at samle indtryk, reflektere, undre sig og gennemføre observationer, interviews etc., og det er her, datamateriale indhentes og bearbejdes til didaktiske nærbilleder, som udgangspunkt for modulernes undervisning og studieopgaver. Således inddrages de studerendes virkelighedsopfattelse, som reflekteres og udsættes for teoretisk behandling, og de er derved medskabere af undervisningsindhold og -form i modulerne.

Da holdene er sammensat af studerende med forskellige undervisningsfag, er der rig mulighed for at udveksle fagfaglige indsigter i PL-undervisningen. Det bliver ofte tydeligt for de studerende, at de hver især er i færd med at udvikle en selvstændig og subjektiv faglighed, som kan adskille sig fra medstuderende, men hvor de obligatoriske PL-moduler kan medvirke til at skabe meningsfulde og integrative sammenhænge på tværs af fag.

De integrative tiltag på tværs af fag og moduler er, som vist nedenfor, begrundet i kohærensforskningen, der er den uddannelsesdidaktiske betegnelse for sammenhænge (Lund, 2018).

### Kohærens i et uddannelsesdidaktisk perspektiv

Kohærensforskningen skelner mellem flere tilgange (Hatlevik & Havnes, 2017), hvorunder vi har fundet inspiration i følgende: **Programdesignstilgangen** har fokus på uddannelsens strukturelle opbygning, hvortil kohærens forstærkes ved målrettet at arbejde med progressionssammenhænge mellem fagene. Det er således centralt, at indholdselementer videreføres integrativt i undervisningen på tværs af moduler/fag, hvilket har været et fokusområde i vores projektforsøg, jf. figur 2 og 3.

**Lærings-/mestringstilgangen** flytter fokus mere direkte på undervisningen. Det antages, at diskontinuitet og inkonsistens i studieforløbet er et grundvilkår i læreruddannelsen, at de studerende læser flere fag/moduler parallelt, og at de skal forbinde teori og praksis. Det medfører modsætningsforhold og spændinger, som for studerende kan gøre etablering af mening og sammenhæng komplekst, men det er et vilkår, der skal fastholdes, da mestring heraf er kernen i kohærens. De studerende betragtes som medskabende aktører. Sammenhænge eller forbindelsesspændinger kan således ikke overleveres eller løses med entydige svar. De skal faciliteres på måder, der efterlader tilstrækkeligt spillerum til, at de studerende selv aktivt tager del i kohærensarbejdet. De studerende som aktører er et vigtigt fokus i vores undervisningsarbejde, hvortil skolens praksis udgør et centralt omdrejningspunkt.

### Didaktiske nærbilleder - integrative sammenhænge

Vigtigheden af skolens praksis underbygges af Grimen (2013), som ser lærerprofessionens kundskabsgrundlag som heterogent, svagt integreret og fragmenteret, grundet uddannelsens sammensætning af kundskabsområder med forskellig videnskabelig forankring. Konsekvensen er, at uddannelsens fagområder ikke altid lader sig forbinde teoretisk. Grimen påpeger, at synteser og sammenhænge mellem fag- og kundskabsområder primært skabes i og med skolens praksis, og opstår meningsgivende som svar på de udfordringer praksis stiller.

I bestrebelsen på at skabe alignment og transferværdi mellem modulundervisningen og PL-prøven, har vi i undervisningen valgt at repræsentere skolens praksis i form af didaktiske nærbilleder (Ulriksen, 2014; Wahlgren, 2009). Begrebet er anført i bekendtgørelsesteksten for PL-prøven uden nærmere forståelsesmæssig afklaring og er således overladt til fortolkning.

Litteratur om didaktiske nærbilleder er sparsom. Foreliggende definitioner har et case-baseret udgangspunkt: Et didaktisk nærbillede er [...] en beskrivelse, hvor skribenten så nøjagtigt som muligt rekonstruerer et handlingsforløb i en begivenhed. [Beskrivelsen] skal visualisere - være en øjenåbner - og den bør lade læseren få en følelse af stedet eller processen og, [...] en følelse af den erfaring, som de tilstedeværende personer i begivenheden gør sig. Det didaktiske nærbillede [...] er som udgangspunkt ikke fortolkende og argumenterende... Opgaven er... at lade sine indtryk fra begivenhederne træde frem så tydeligt som muligt - uden at hviske læseren fortolkninger i øret. På den anden side skal [forfatteren] dog netop udvælge de betydningsbærende enheder fra forløbet, der samlet set genererer mening hos læseren (Brodersen et al, 2013;12).

Vi fortolker didaktiske nærbilleder bredt i betydningen en fastholdt observation af en situation i og omkring undervisningen i grundskolen. 'I og omkring' markerer, at didaktiske nærbilleder ikke, som der kan være en tendens til, udelukkende indbefatter didaktiske situationer udledt af undervisningen. Det udvides til skole- og undervisningsrelaterede hændelser eller situationer, der kræver handling, og som indkredser ... et problem, en bekymring, en tvivl, en undren, en nysgerrighed, et dilemma eller en ubalance, som man finder grund til at udforske (Schleicher, 2018;14). Det er i henhold til definitionen ikke så lige til at formulere et didaktisk nærbillede. Det kræver øvelse, hvilket for os er et vigtigt indsatsområde i undervisningen, både for at udvide de studerendes deltagelsesforudsætninger i PL-prøven, men tillige fordi vi med øje for fortsat analyse, refleksion og udvikling af undervisning, ser enden til at iagttage og undersøge praksis som en vigtig lærerkompetence (Rønn, 1999; Frederiksen, 2011).

## DEN GODE LÆRER

### Eksempel på et didaktiske nærbillede

Følgende nærbillede er udformet af en studerende på 1. årg., som efter vejledning har valgt at skrive en studieopgave om 'Feedback i et relations- og læringsperspektiv'.

*Maria i 4.A holder et af sine daglige "pusterum" med sin iPad. Disse "pusterum" varer et kvarters tid, og er tilrettelagt for at give Maria en pause fra klassefællesskabet.*

*Maria sidder tæt på døren til klasseværelset i et tilstødende lokale. Hun sidder med ryggen til radiatoren og spiller på sin iPad. En skolekammerat sætter sig tæt op af Maria for at følge med i spillet.*

*Jeg bemærker, at Maria får svært ved at samle sig om både spillet og kontakten til skolekammeraten. Hun virker irriteret og beder skolekammeraten om at gå.*

*Klassekammeraten bliver hængende, og Maria virker frustreret, men beder mig ikke om hjælp.*

*Jeg sætter mig på hug ved de to piger og siger til skolekammeraten, at hun skal gå ind på sin plads, at Maria har behov for at sidde alene, men at de kan hygge sig senere.*

*Maria skæver op til mig, men kigger så ned på sin skærm og siger højt for sig selv: "Det er MIN pause, og hvorfor forstår hun ikke, at jeg ikke gider lige nu?"*

*Jeg bliver siddende på hug og spørger: "Er det en lidt hård dag i dag?" Uden at kigge op svarer Maria bekræftende. Jeg siger:*

*"Sådan nogle dage kender jeg godt. Man vil bare være i fred, når man kan mærke uro. Har du det også på den måde?" Maria kigger fortsat på skærmen og svarer: "Ja, det er vildt irriterende, når jeg bare vil sidde i fred".*

*Jeg nikker og siger: "Maria, jeg kender dig jo ikke så godt, men nu hvor jeg har dig her, så vil jeg høre, om du har læst den feedback, jeg har skrevet til din historie på Min Uddannelse?"*

*Maria nikker og holder fortsat øjnene på skærmen.*

*"Det var bare den fineste historie, du skrev. Og det var anderledes, at du valgte at bruge dyr som hovedpersoner. Det kunne jeg godt lide. Du har jo en fantastisk fantasi. Du skrev så sødt om rævenes oplevelser".*

*Maria kigger op fra skærmen. Vi får øjenkontakt, og hun siger med et smil: "Jeg er faktisk rigtig bange for ræve!"*

*"Er du virkelig?" spørger jeg. "Det kunne jeg slet ikke mærke i din historie".*

*"Men det er jeg", svarer Maria og kigger stadig på mig.*

*"Så synes jeg, det er ekstra interessant, at du vælger at skrive så positivt om rævene og gør dem så venskabelige og omsorgsfulde over for hinanden," svarer jeg. "Nogle gange kan man gøre ting, man er bange for, mindre skræmmende ved at skrive om dem på den måde. Hvor er det godt, Maria! Nu vil jeg lade dig sidde i fred. Du må love mig at blive ved med at bruge din fantasi så godt, når du skriver en historie igen".*

*"Ja," svarer Maria med et smil og kigger igen på sin skærm.*

Arbejdet med didaktisk nærbillede er et omdrejningspunkt i LULAB-projektet, hvor vi kobler de lærerfaglige begreber med de studerendes oplevelser fra praksis (Grimen, 2013). Temaer og overskrifter på studieøvelserne i fig. 2 og 3 er planlagt af os tre undervisere, men de studerende er med til – under de bredt formulerede overskrifter i studieøvelserne – selv at definere de pædagogiske og didaktiske udfordringer, problemstillinger og fokuspunkter i form af praksisfortællinger. Processens didaktiske mål er at subjektivere stoffet og dermed gøre kundskaben til et redskab for udvidelse af deres individualitet i et dannelsesperspektiv. Det betyder helt konkret, at vi skaber et fælles refleksionsrum for studerende, hvori de alene og sammen med andre kan komme til forståelse med sig selv som lærer, ikke mindst hvad de vil med arbejdet, med eleverne, med samfundet etc. Vi som uddannelsesinstitution kan ikke præsentere en autoritativ forståelse af 'den gode lærer'. Processen skal betragtes som et udviklingsprojekt.

De studerende præsenterer deres studieøvelser på holdet, og deres didaktiske billeder diskuteres i fællesskab. Udvælgelse og subjektivering af fagligt indhold kræver lærerfaglig analyse, som tager udgangspunkt i pædagogiske og didaktiske begreber og kriterier. At prøve at beskrive virkeligheden så objektivt, nøjagtigt og komplekst som muligt, er at nærme sig idealet for et didaktisk nærbillede. Når vi bruger beskrivelserne af virkeligheden som materie i analyseprocessen, skal vi sammen med de studerende gøre klart, at virkeligheden altid er mere kompleks end teorier, modeller og beskrivelser. Et godt billede må indeholde de dilemmaer, problematikker, tvivl og følelser, som mødet med andre indebærer.

Vejledningen forgår i grupper, ideelt set med deltagelse af to undervisere, hvor vi går mere specifikt ind i de studerendes didaktiske analyser og skaber rammer for deres selvdannelsesprocesser og didaktiske og pædagogiske refleksioner. Denne selvdannelse er for at understrege, at begrebet 'den gode lærer' ikke er et udtryk for smagsdannelse, men dannelse af dømmekraft: ikke nødvendigvis for at vide, hvad en god lærer er, men for at kunne genkende det uacceptable.

### Teori-praksis-forholdet

Teoretisk behandling af nærbillederne udvider på den ene side synsfeltet og horisonten for andet end det, der umiddelbart kommer til syne. På den anden side giver teoretisk behandling mulighed for dybtgående analyse af udfordringer og handlemuligheder. Processen befordrer, at de studerende efterhånden udvikler analytiske og refleksive evner i takt med den integrative modulundervisning og opdager, at valg af teoretiske perspektiver kan være afgørende for forståelsen af forholdet mellem teori og praksis og dermed for håndtering af de udfordringer, praksis stiller. Netop her, igennem samtaler, skaber vi rum for mødet mellem menneskelighed og faglighed, da de studerende indgår som aktører og medskabere af undervisningen, eftersom det er deres nærbilleder, der udgør det fælles tredje (Hatlevik & Havnes, 2017).

## DEN GODE LÆRER



## DEN GODE LÆRER

Vores dobbeltpædagogiske opgave er at omdanne teoretisk og generel viden til personlige, subjektive og specifikke ståsteder og handlinger. Pædagogik er værdibaseret og kan og må aldrig reduceres til tekniske og instrumentaliserede kompetencer. De studerendes udvikling mod forståelsen af en erkendelsesinteresse, placeret i et felt med politiske, økonomiske og ideologiske interesser, er centralt. At navigere i skolen, som en politisk reguleret institution, kræver mod, interesse og ikke mindst selverkendelse. En værdibaseret udviklingsproces i uddannelsen er faktisk en betingelse for 'den gode lærers' virke i skolen.

### Læringspointer og ny viden

"Det kan jo ikke lade sig gøre! Slet ikke med de rammer og den uddannelsesstruktur, vi bliver tilbudt - og så med netstuderende?! Men vi gør det alligevel - lidt ligesom humlebien der flyver! Vi prøver i det mindste - vi øver os!"

I vores lokale organisering og forvaltning af læreruddannelsen har der i dette projekt ikke været mulighed for at skabe progression i forhold til en bestemt gennemgående gruppe af netstuderende. Til gengæld har LULAB-projektet givet os tre undervisere mulighed for i fællesskab at planlægge, gennemføre og evaluere tiltag i forhold til afprøvning af elementer med de studerende på 1. og 2. årg.; tiltag, vi vurderer medvirker til at skabe kohærens og mening imellem teori og praksis i og mellem modulerne, her eksemplificeret ved arbejdet med didaktiske nærbilleder. Vi har i projektgruppen, dvs. underviserne imellem, udvekslet, diskuteret, udfordret og forhandlet forståelser af den gode underviser, den gode lærer, forståelser af vejledning, didaktiske nærbilleder, og i det hele taget af vores intentioner om at skabe deltagelsesmuligheder for de studerende i undervisningen. Vi har skabt øvebaner for hinanden og for de studerende, med reference til og inspiration fra von Oettingen, der understreger, at øvelse er en nødvendighed: *'At lære at tænke og handle selv må indøves og udøves ved hjælp af konkrete eksempler. Det kræver en øvende situation, hvor det konkrete eksempel, man øver sig på, forbinder teori og praksis'* (Oettingen, 2016;109).

Vi ser, at de studerende imellem hvert netseminar og løbende igennem studieåret medbringer observationer fra praksis, som over tid, gennem drøftelser på holdet, skriftliggørelse af eksempler på didaktiske nærbilleder og gennem inddragelse af teori i analyse af disse praksisfortællinger, udvikler forståelse for lærerens handlemuligheder, skaber en udvidet begrebsliggørelse af praksis og i sidste ende - håber vi - bliver i stand til at udøve en situeret professionalisme. Endvidere er det centralt, at modulernes vidensgrundlag aldrig kan stå alene i begribelsen af praksis, men må ses og anvendes som en helhed, som svar på udfordringerne i praksis. Igennem egne øvebaner og fælles refleksion i LULAB-projektet oplever vi som undervisere, at vi bliver tydeligere i forhold til de krav, opgaver og forventninger, vi stiller til de studerende. Vi oplever, at vi udvikler en fælles forståelse, diskurs og kohærens i mødet med de studerende. At det samtidig er berigende at skabe plads for samtale muligheden kollegialt, er mere end blot en individuel bonus, men, håber vi, også en berigelse for de lærerstuderende.

I tilknytning til arbejdet med didaktiske nærbilleder, har vi skabt mulighed for samtaler gennem obligatorisk individuel og studiegruppebaseret vejledning, samt tilbudt vejledning derudover. Vi oplever, at de studerende sætter pris på disse samtaler, så ud over logistiske udfordringer er der ingen tvivl om, at dette område bliver et fokus for kommende studieårs tiltag sammen med fortsat udvikling af arbejdet med didaktiske nærbilleder.

## DEN GODE LÆRER

### Referencer

Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (2013) Indledning. I: *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (s. 9-16). Hans Reitzels Forlag

Carlsen, J. (2001) Grundtvig, Kold og den moderne kynisme. I: Reinsholm, N. og Pedersen, H. Skadkær (red.) (2001) *Pædagogiske grundfortællinger*. Kvan

Censorformandskabet (2018) *Læreruddannelsen - censorformandskabet, årsberetning 2018*

Darling-Hammond, L., Bransford, J. & Lepage, P. (2005): Introduction. I: Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (red): *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. (s.1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Schulman, L. (2005A) The Design of Teacher Education Programs I: Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (red): *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. (s.390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass

DLF (2013) Den professionelle lærer. <https://www.dlf.org/dlf-mener/profession-og-kompetence/den-professionelle-laerer>

Frederiksen, L. L. (2011) At komme ind i professionen - som studerende og nyuddannet. I: Hedegaard, k. H. & Krogh-Jespersen, K. (red): *Professionsdidaktik - grundlag for undervisning i professionsrettede uddannelser*. (s. 87-110). Forlaget Klim

Grimen, H. (2013) Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red) *Profesjonsstudier*. 3.opl. (s.71-86). Universitetsforlaget, Oslo

Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017) Perspektiver på læring i profesjonsuddannelser - fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: Mausethagen S. & Smeby, J-C. (Red.), Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse (s. 191-203). Universitetsforlaget Oslo.

Hedegaard-Sørensen, L. (2013) *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. Akademisk Forlag

Henriksen, H. (1999) *Samtalens mulighed. Bidrag til en demokratisk didaktik*. Holger Henriksens Forlag

Lund, J. (2018) *Uddannelsesforståelser i læreruddannelsen - belyst gennem litteraturstudier og empiriske undersøgelser blandt undervisere*. <https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/97264/pdf>

Oettingen, A. von (2016) *Almen didaktik mellem normativitet og evidens*. Hans Reitzels forlag

Retsinformation (2015) *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 af 08/09/2015. Lokaliseret d. 30.04.21 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218>

Rønn, C. (1999) *At studere praksis: praksisstudier i skolevirkeligheden*. Århus Dag- og Aftenseminarium

Schön, D. (2001) *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim

Schleicher, A. & Schleicher, S. (2018) Cases - spejlbilleder af virkeligheden. I: *Den store casebog: Om børn, unge og voksne i skoler og institutioner*. (s. 13-25). Hans Reitzels Forlag.

Tønnesvang, J. (2002) *Selvet i pædagogikken - selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik*. Klim

Ulriksen, L (2014) *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.

VIA (2020) *Almen Studieordning - Læreruddannelsen i Nørre Nissum samt uddannelsesstationerne i Randers og Holstebro*. Lokaliseret d. 30-04.21 <https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/laerer/dokumenter/noerre-nissum/studieordninger/nissum-almen-2020.pdf>

VIA (2020a) *Studieordning - Lærerens grundfaglighed*. Lokaliseret d. 30-04.21 <https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/laerer/dokumenter/noerre-nissum/studieordninger/nissum-laererens-grundfaglighed.pdf>

Wahlgren, B. (2009) *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København, Nationalt Center for Kompetenceudvikling

# Tværsproglighed som redskab til udvikling af sproglige strategier på tværs af sprogfag

## - At åbne døren til sprogbrugeres samlede sprogressourcer

Formålet med vores LULAB-projekt var at skabe didaktiske læringsrum for anvendelsen af sprogstrategier på tværs af sprog for de lærerstuderende. En væsentlig intention var derfor at inspirere og støtte de studerende i selv at afprøve tværsproglige strategier i deres opgaver til elever i folkeskolen i dansk og engelsk.

I vores LULAB-projekt har fokus været på opmærksomheden på tværsproglige sprogstrategier som et revitaliseret fænomen inden for sprogdidaktikken.

Som sproglærere i læreruddannelsen er vi særdeles interesserede i sproglæringsstrategier som redskab i sprogtilegnelsesprocessen. Vi har begge deltaget i forskningsprojektet Gramma3 hvor undervisere og forskere med interesse for sprogdidaktik i uddannelsessystemet gennem klasserumsstudier sammen undersøgte grammatikundervisningen i 8. klasse i henholdsvis dansk, engelsk og tysk (Vedsgaard Christensen, Storgaard Brok & Kabel, 2020).

**Hvad hører du, når en italiener siger 'Al momento sto studiando per diventare un insegnante in Danimarca'? Kommer du måske til at tænke på at the moment på engelsk, og får studiando dig mon til at tænke på det spanske estudiar - altså at studere på dansk?**

I så fald benytter du dig af tværsproglige strategier. Du trækker nemlig på alle dine samlede sproglige ressourcer - ikke kun fra målsproget, men også fra modersmål og andre tilegnede sprog. Bevidstgørelse af anvendelse af tværsproglige strategier hjælper sprogtilegnelsen og fremmer udviklingen af et metasprog som en måde at forklare sproglige begreber på på tværs af sprogfag.

Igennem databearbejdning af observationer og interviews blev vi opmærksomme på, hvor lidt de enkelte sproglærere udvekslede sprogdidaktiske overvejelser på tværs af fag, og hvor lidt eleverne var bevidste om at trække på deres samlede sproglige kompetencer i de enkelte sprogfag. For de elever vi interviewede gjaldt det, at de i høj grad opfattede de enkelte sprogfag, og altså herunder også dansk, som lukkede faglige rum uden relevans for eller incitament til at lave transfer fra ét sprogfag til et andet. Denne faglige lukkethed om sig selv, som vi iagttag empirisk, modsvares af en øget interesse for en mere integreret sprogdidaktik i de seneste år, hvor den enkelte sprogbrugers samlede sproglige ressourcer opfattes som et potentiale i sprogbrugers fortsatte sprogudvikling i diverse sprogfag (Darayi-Hansen & Albrechtsen, 2018).

Gramma3-projektet resulterede i flere artikler, herunder en artikel om tværsproglighed (Vedsgaard Christensen, Bock & Gyde Hansen, 2020) som sammen med vores erfaringer fra Gramma3-projektet inspirerede os til at afprøve et lille eksperiment om tværfaglighed i vores egen undervisningskontekst, nemlig læreruddannelsen.

Den definition af begrebet 'tværsproglighed', som vi bygger på, er Ofelia Garcías brede definition af 'translanguaging', som både indeholder et kognitivt, kommunikativt såvel som pædagogisk perspektiv:

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG

Ofelia Garcías begreb 'translanguaging'... indbefatter nemlig ikke alene en pædagogisk praksis, som målrettet inddrager elevernes sproglige ressourcer for at styrke deres læring og deltagelse. Det indbefatter også brug af flersprogethed til kommunikative formål, dvs. den sproglige adfærd, som sprogbrugere har, samt de kognitive processer, der i individet bidrager til brug af sprog og til egelse af sprog, ved at der knyttes forbindelser mellem sprogene. (Holmen og Thise, 2019, s.14)

Ofelia García har endvidere bidraget med begrebet 'translanguaging corriente'. Med dette metaforiske begreb prøver García at fastholde nogle ellers muligvis diffuse sproglige kompetencer i klasserummet:

García foreslår, at vi forstår flersproglige ressourcer i klasserummet som en strøm, et vandløb gennem undervisningens landskab, som altid er til stede. Denne strøm løber mere eller mindre kraftigt, og mere eller mindre tydeligt, men med flersproglige ressourcer (ethvert klasserum rummer) vil den altid være der, enten under overfladen som en skjult ressource for den enkelte elev, eller synligt og kraftigt brusende, som aktiv og tydelig ressource for alle. (Holmen og Thise, 2019, s.16)

Vi er altså på sporet af nogle muligvis uopdagede og uerkendte sproglige ressourcer i vores sprogbaseerede klasse- og læringsrum.

### Projektets formål: En vej ind i tværsprogligheden i sprogfagene

I vores projekt har vi ønsket at støtte de studerende i at undersøge nye veje i sprogdidaktikken ved at:

*... se tværsproglige læringsrum, der altid er til stede i sprogligt arbejde, men samtidig som rum, hvis døre man didaktisk kan gøre mere eller mindre for at åbne. Læringsrum forstås altså i denne artikel som mentale og sociale rum, der åbner for forskellige videns- og erkendelsesformer.* (Lorenzen, Amrani & Krogager Andersen, 2019, s. 38)

Med udgangspunkt i ovenstående definition af begrebet 'tværsproglige læringsrum', var vores intention med projektet ikke bare at åbne en dør på klem, men at slå døren op på vid gab ind til tværsproglighedens rum for vores lærerstuderende. Vi havde ambitioner om at tydeliggøre og udvikle de studerendes opfattelse af de muligheder en tværsproglig tilgang til sprogundervisningen byder på og understøtte et ressourcesyn på sprogbrugeres samlede sproglige kompetencer.

Vi valgte at arbejde på tværs af faggrænser i læreruddannelsen, idet et hold i engelsk som undervisningsfag og et hold af studerende i modulet undervisning af tosprogede elever i fællesskab skulle arbejde med konkrete tværsproglige øvelser udviklet af os undervisere, og herefter skulle de studerende så selv planlægge og gennemføre tværsproglige øvelser med grundskoleelever i henholdsvis engelsk og dansk i deres praktikperiode.

Her følger en redegørelse af vores intentioner, og hvad der rent faktisk udspillede sig undervejs i forløbet. Vi planlagde at afprøve, i hvilken grad en tværsproglig tilgang til grammatik kan stimulere og videreudvikle studerendes grammatikalske viden, og i hvilken grad de studerende så kan omsætte denne viden til konkrete tværsproglige opgaver til elever i folkeskolens engelsk- og danskundervisning. Vores oprindelige intention var derfor at afprøve en række fælles sproglige aktiviteter til henholdsvis dansk- og engelsk-lærerstuderende i efteråret 2020 med det formål at trække på tværsproglige strategier. De øvelser, de studerende efterfølgende arbejdede med i undervisningen og fik feedback på, skulle de så ud og afprøve i praktikperioden i forårssemestret 2021.

Som projektet skred frem, måtte vi dog revidere vores intentioner og anlægge en mere pragmatisk tilgang idet der opstod ikke bare praktiske benspænd, men også en vis modstand fra de studerendes side. Rent praktisk lod det sig ikke gøre, at begge hold udviklede og afprøvede aktiviteter i praktikken, da UTE-holdet fx ikke havde fælles fagindkald undervejs i praktikken, og loddet faldt derfor på engelsk-holdet som aktører i det videre forløb. Desuden oplevede vi som nævnt en vis modstand eller tøven fra de involverede studerende i forhold til at inddrage et nyt og uprøvet element i praktikken, der i forvejen pressede de studerende fagligt og didaktisk.

Oprindeligt var vores primære interesse som læreruddannere at iagttage i hvilken grad eksperimentet bidrog til at udvikle nye arbejdsformer i forhold til grammatik og sprog på tværs af dansk- og engelskfaget på læreruddannelsen og hvorvidt disse arbejdsformer kunne inspirere lærerstuderende i udviklingen af sprogopgaver til folkeskoleelever i henholdsvis dansk- og engelskfaget i folkeskolen. Vi planlagde derfor to overordnede tiltag i forhold til tværsproglige aktiviteter: En fælles opstart med begge hold hvor de studerende selv afprøvede en aktivitet med fokus på brug af tværsproglige strategier, og en konkret praksisdel hvor de to hold enkeltvis først lavede observationer i praktikken og efterfølgende udviklede tværsproglige opgaver til deres elever, som så blev afprøvet i den resterende del af praktikken. Som afslutning på projektet skulle de to hold atter samles med henblik på fælles feedback og erfaringsudveksling.

### Første didaktiske tiltag:

#### Døren åbnes ind til tværsproglighedens rum

Formålet med vores første tiltag var at give de studerende erfaringer med en tværsproglig sprogstrategi ved at bede dem oversætte en lille tekstbid på to for dem ukendte sprog og observere, i hvilken grad de studerende ville anvende tværsproglige strategier i den udformede øvelse. Vores ønske var endvidere, at vi ville hjælpe de studerende til at reflektere over tværsproglige strategier og gennem disse øvelser på egen krop få inspiration til, hvordan tværsproglige tiltag kunne udvikles i folkeskolen i fagene engelsk og dansk.

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG



## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG

Som forberedelse til øvelsen havde vi inddelt de studerende i to grupper af lærerstuderende blandet fra det medvirkende engelskhold og det medvirkende hold af studerende i modulet 'Undervisning af tosprogede elever'; begge grupper skulle oversætte en lille tekst på henholdsvis bosnisk og italiensk. Den ene gruppe blev styret af en italiensktalende studerende fra holdet, den anden gruppe blev styret af en bosnisktalende studerende fra læreruddannelsen.

### Italiensk tekst:

Mi chiamo Mario e vengo dagli Stati Uniti. La mia famiglia parla italiano perché i miei genitori vengono dalla Italia. Al momento sto studiando per diventare un insegnante in Danimarca. Le mie materie sono matematica, geografia e inglese. Io amo surfare e suonare la chitarra. Prima mi piaceva nuotare nel caldo mare azzurro degli Stati Uniti, però qua in Danimarca penso che sia troppo freddo. Mi piace tanto il cibo buono. Il mio piatto preferito è la lasagna fatta dalla mia nonna.

### Bosnisk tekst:

Ja se zovem Aldin i dolazim iz Amerike. Moja familija govori bosanski zato sto moji roditelji dolaze iz Bosne. Trenutno studiram za ucitelja u Danskoj. Moji predmeti su matematika, geografija i engleski. Ja volim da surfam i da sviram gitaru. Ja sam ranije volio da plivam u toplom, plavom moru u Americi, ali ovde u Danskoj je voda previše hladna. Ja jako volim dobru hranu. Moje omiljeno jelo je pita sa sirom.

### Dansk tekst:

Jeg hedder Mario/Aldin og kommer fra USA. Min familie taler italiensk/bosnisk fordi mine forældre kommer fra Italien/Bosnien. Nu studerer jeg til lærer i Danmark. Mine undervisningsfag er matematik, geografi og engelsk. Jeg elsker at surfe og spille guitar. Tidligere elskede jeg at svømme i det varme, blå hav i USA, men her i Danmark synes jeg dette er alt for koldt. Jeg holder meget af god mad. Min livret er er lasagne som min bedstemor laver den/pita med ost.

*Den danske tekst som blev oversat til italiensk og bosnisk*

### Den danske tekst som blev oversat til italiensk og bosnisk

Gruppen ledet af den bosnisktalende studerende fik ingen introduktion til sproget, men blev bedt om at gå i gang med at oversætte den bosniske tekst og fik så hjælp af læreren undervejs. De studerende blev ikke opfordret til at arbejde sammen to og to i begyndelsen, men sad individuelt og arbejdede med tekstoversættelsen uden brug af hjælpemidler.

De fik tilbud om at få den italienske tekst som hjælp. Gruppen ledet af den italiensktalende studerende fik en 20 minutters introduktion til sproget italiensk baseret på en strukturalistisk inspireret præsentation af det italienske sprogsystem.

I vores observationer af de to grupper gjorde vi en række iagttagelser. Vi fandt, at de studerende, der var på holdet med den italienske tekst, i langt højere grad end holdet med den bosniske tekst kunne og turde gætte kvalificeret på ord og betydninger i teksten. Både på det lokale og på det globale tekstniveau var de studerende i stand til at gætte kvalificeret på såvel ord som sammenhænge på italiensk mens den bosniske tekst forblev én samlet uforståelig lukket helhed; eneste undtagelse var en studerende med en bosnisk kæreste, som på det lokale niveau kendte et par ord på bosnisk, hvilket dog ikke hjalp meget til helhedsforståelsen.

Vi var optaget af, hvad de studerende gjorde for at 'knække sprogekoden' på det ukendte sprog og på, hvilke strategier de valgte hertil.

### Studerende A

"Jeg synes at øvelsen var enormt interessant at deltage i, da det gav et indblik i, hvilke sprogstrategier vi kan trække på i mødet med fremmed- eller andetsprog, som faktisk også gælder for vores modersmål. Det er strategier jeg mener vi som lærere bør være bevidste om, og som vi bør undervise vores elever i eksplicit."

Jeg bruger personligt flere af disse strategier dagligt, og jeg tror at vores møde med sproget, om det er vores modersmål eller et fremmed sprog, er med til at fremme vores kommunikationsfærdigheder og sprogforståelse."

### Studerende B

"Jeg føler, jeg blev mere bevidst om, hvilken sproglig viden, jeg egentlig bærer rundt på. I øvelsen anvendte jeg viden fra mit efterhånden ret rustne spansk i gymnasiet til både at gætte og identificere sproglige mønstre i det italienske sprog. Det var på en måde en ressource, at jeg kunne trække på forskellige sprog og ikke kun dansk og engelsk."

I folkeskolen er jeg overbevist om, at man med fordel kan inddrage elevernes forskellige sproglige kompetencer som en sproglig strategi. Som lærer skal man vide, hvordan man kan gribe det an og bruge flersprogethed som en ressource, og det forestiller jeg mig er en udfordring i dag. Eleverne har en masse sproglig viden, og jeg tænker det kan være meget interessant at gøre dem bevidste om det og italesætte de sproglige strategier, de anvender, fx transfer-ord eller viden om ordklasser".

*Eksempler på studerendes refleksioner over vores lille LULAB-projekt*

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG

Det var tydeligt at de studerende, som prøvede at gætte havde præferencer i forhold til at gætte ud fra semantiske strategier fremfor ud fra sprogbaserede tværsproglige strategier. Dette undrede os noget, da de studerende trods alt har sprog som et af deres undervisningsfag, og derfor havde vi nok forventet, at de i højere grad ville gætte ud fra sprogbaserede strategier og indre ledetråde, men det gjorde de altså i meget ringe grad.

### Andet didaktiske tiltag: Fra øvebaner ud i klasserummet

Formålet med vores andet tiltag var at rette de studerendes opmærksomhed mod tværsproglighed i sprogundervisningen, udfordre deres opfattelse af denne og udforske muligheder for at implementere tværsproglige aktiviteter i deres egen undervisning. Vi valgte derfor at inddrage de studerendes praktik som undersøgelsesfelt og øvebane for arbejdet med tværsproglige aktiviteter. Det blev, som nævnt tidligere, engelskholdet der blev genstand for vores iterationer hvilket førte til et utilsigtet fokusskifte - fra sprogfag generelt (heriblandt dansk som andetsprog) til fremmedsproget engelsk. Det var fra undervisernes side aldrig intentionen, da vi netop ønskede at sætte fokus på udvikling af sproglige strategier på tværs af fag, men de engelskstuderende faldt i samme fælde som vi observerede i Gramma3-projektet; de opfattede det enkelte sprogfag - engelsk - som et lukket rum uden relevans for at lave transfer fra ét sprog(fag) til et andet. Set i bagklogskabets lys blev dette lukkede rum en mulig årsag til de studerendes tøven eller modstand mod projektet.

Kort fortalt udspillede andet tiltag sig på følgende måde: Først lavede de studerende individuelle observationer i forhold til brug af et fælles metasprog og brug af tværsproglige strategier, hvorefter de på dagen for fagindkald midtvejs i praktikken i grupper udførte små opgaver til deres elever der efterfølgende blev afprøvet i den resterende praktik.

Hvad observerer I?				
Brug af et fælles metasprog (fx ifm. grammatik, sprogbrug, klassesamtaler om diverse emner)?	Koordinering af et fælles indhold (fx samme tema i engelsk og dansk eller engelsk og tysk, samtidig arbejde med verber i engelsk og tysk eller ordstilling i dansk og engelsk)?	Hvilke tværsproglige strategier bruges der, fx eksplícitte, implicítte, underforståede?	Hvordan kan man konkret bruge elevernes flersproglige ressourcer i engelskundervisningen? I engelsk grammatik? (Spørg evt. praktiklærer, snak med andre sprog-lærere, hvad ser I selv / gør I?)	Hvilke potentialer og udfordringer rummer et tværsprogligt perspektiv?

Figur 1. Skema til praktikkens undersøgelsesfelt.

Engelskholdet var allerede fra projektets start sporet ind på arbejdet med sproglig opmærksomhed, da deres igangværende modul havde sprog og sprogbrug som omdrejningspunkt. De studerende havde kendskab til kontekstualiseret grammatikundervisning og var blevet introduceret til brug af metasprog samt sprogstrategier, hvilket forekom som et oplagt afsæt til at arbejde med flersproglighed. Efter det første fælles tiltag (beskrevet ovenfor), der var blevet positivt modtaget af de studerende, blev engelskholdet efterfølgende præsenteret for en lille undersøgelse, de skulle udføre i praktikkens første uger. De blev bedt om at observere, være nysgerrige på og efterfølgende kort nedskrive deres observationer og refleksioner i forhold til brug af tværsproglige strategier samt brug af et fælles metasprog i engelskfaget i et fælles 'Google docs' arbejdsark (se skema nederst).

De studerende var positivt indstillede over for opgaven; de havde selv afprøvet en tværsproglig aktivitet i projektets første tiltag med efterfølgende refleksion over læringspotentialer i brugen af tværsproglige strategier så afsøgning af praksismuligheder forekom indlysende.

Midtvejs i praktikken havde engelskholdet 'fagindkald' (en undervisningsgang med faget-i-praktikken som omdrejningspunkt), hvor begge undervisere deltog. Covid-19-situationen gjorde at fagindkaldet måtte afholdes online på Zoom. Her fulgte vi op på de studerendes iagttagelser fra praktikken, hvorefter de i grupper skulle udarbejde små opgaver til deres elever - opgaver der inkluderede arbejde med tværsproglighed og sproglig bevidsthed. Vi opfordrede de studerende til at indtænke sådanne små tværsproglige opgaver i deres egne undervisningsplaner eller et allerede didaktiseret undervisningsmateriale (fx Clío) eller udforme dem som en lille ekstra aktivitet (warmer eller cooler). Vi havde også forberedt en Padlet med idéer til aktiviteter, som de studerende kunne bruge som inspiration til arbejdet med udvikling af egne aktiviteter.

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG



Figur 2. Padlet til de studerende med idéer til udvikling af elevopgaver.

At gå fra teoretisk viden om tværsproglighed til konkret praksis viste sig dog at volde de studerende større vanskeligheder, end vi havde forudset. Der var en udtalt tøven - endog modstand - mod at udvikle og efterfølgende implementere tværsproglige aktiviteter i deres egen undervisning. Vi havde tænkt praktikken som de studerendes øvebane til at omsætte teoretisk viden til konkrete opgaver; fx opgaver hvor eleverne forholdt sig til deres sproglige formåen eller opgaver, hvor eleverne arbejdede med flersproglige strategier, men de studerende opfattede sådanne opgaver som forstyrrende og uden sammenhæng med den øvrige sprogundervisning de praktiserede.

Efter praktikkens afslutning blev der fulgt op på de studerendes arbejde med afprøvning af tværsproglige aktiviteter i egen undervisning. Oprindeligt var intentionen, at de to hold (engelskstuderende og UTE-studerende) skulle mødes og erfaringsudveksle, men det viste sig at være praktisk umuligt så engelskholdet stod for opsamlingen, hvilket faktisk yderligere forstærkede det ensidige fokus på engelskfaget som et lukket rum, således at intentionen med projektets tværsproglighed ikke gav mulighed for den centrale vidensdeling vi oprindeligt havde tænkt os.

I vores iagttagelser af holdets refleksioner over potentialer og udfordringer ved et tværsprogligt perspektiv blev det tydeligt for os, at de engelskstuderende så tværsproglighed som noget påhæftet, noget udenfor den kommunikative sprogundervisning, hvilket som nævnt kom til udtryk i en tøven eller modstand. Det var svært for dem at koble viden om tværsproglighed med konkrete tiltag; sidstnævnte fremstod ofte uden reel sammenhæng med de øvrige aktiviteter. I fremmedsprogene påpeges ofte vig-

tigheden af målsproget som klasserumssprog, med tanke på at øge elevernes sproglige input og give mulighed for at producere output hvilket fremmer sprogtilgængelsen. De studerende syntes dog så fokuserede på kun at bruge målsproget at de dermed lukkede klasserummet og læringsrummet for andre sproglige input. Her åbner sig en diskussion af, hvordan vi kobler fremmedsproget som klasserumssprog og tværsproglighed. Det blev klart for os, at når det kom til praksis, så de studerende de to begreber som modsætningsfyldte. Fra projektets start havde vores intention været at bevidstgøre de studerende om potentialerne i en additiv tilgang til sprogundervisningen; vi ønskede at skabe rum til at reflektere over sprog, sammenligne og tale om sprog for derved at skabe transparens mellem sprogene og herigennem udvikle de studerendes metasprog. Gennem øvebaner skulle de studerende få oplevelsen af at drage nytte af deres samlede sproglige ressourcer og følgende didaktisere denne oplevelse, så deres elever ville få mulighed for at nå samme erkendelse - kan man ét fremmedsprog, er det lettere at lære det næste fremmedsprog.

### 'The translanguaging corriente'

#### - det flersproglige klasserums ressourcer

De studerende skulle altså gennem egne øvebaner med tværsproglige undervisningsaktiviteter inspireres til at overveje, hvordan en tværsproglig tilgang til sprogundervisningen i folkeskolen kunne didaktiseres gennem små undervisningsforløb eller undervisningsaktiviteter og afprøve disse.

Modellen nedenunder blev introduceret til de studerende midtvejs i forløbet med henblik på italesættelse af potentialer i en flersproglig tilgang til sprogundervisningen på det sprogdidaktiske niveau

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG

såvel som på det anerkendelsesdidaktiske niveau. Den skulle tjene som referenceramme for at imødegå den tøven og modstand, vi mødte hos de studerende. Vi ønskede med modellen at fokusere på de 'gevinster', en positiv tilgang til flersproglighed kan kaste af sig. Formår man som sprogslærer både at anerkende de sprog, der løber som en understrøm i klasserummet og tænke dem ind i undervisningsaktiviteter via brugen af tværsproglige strategier, styrker det både den kommunikative kompetence og sprogtilegnelsen samt elevernes personlige udvikling og dannelse.

Og hermed vender vi os atter mod Ofelia Garcías begreb 'translanguaging corriente', den underliggende strøm af sprog - mange sprog - der altid er at finde i klasserummet. Vores ambition med LULAB-projektet var at bevidstgøre de studerende om disse sprogstrømme, åbne døren ind til tværsproglighedens ressourcer i vores sprogbaseerede klasse- og læringsrum og gennem iterationer hjælpe de studerende til selv både at udvikle og implementere tværsproglige aktiviteter i deres egen undervisning.

### Professionsfaglige læringspointer og vejen frem

Vores projekt viste os klart to ting; for det første at de studerende har brug for flere eksemplariske øvelser fra os undervisere i forhold til, hvordan man kan arbejde med tværsproglige strategier, før de selv er klar til at gå i gang med at producere øvelser til eleverne; og for det andet blev vi mere opmærksomme på, at de studerende også skal støttes yderligere i at diskutere de konkrete afprøvnings- og øvelser i praksis, så de konsoliderer deres sprogdidaktiske refleksioner og dermed tør afprøve opgaver ud fra en lidt ny og endnu ret uprøvet læringsarena. Vi underkendte de studerendes nervøsitet over at fejle, og vi var ikke nok opmærksomme på, at det at inddrage nye læringsperspektiver også fordrer, at vi som undervisere aktivt skaber et læringsrum, hvor de studerende kan afprøve deres sprogdidaktiske ideer med deraf indbygget risiko for ikke at lykkes helt så sikkert som ved mere kendte sprogstrategier og opgavetyper. Her er det nødvendigt at fokusere meget tydeligere

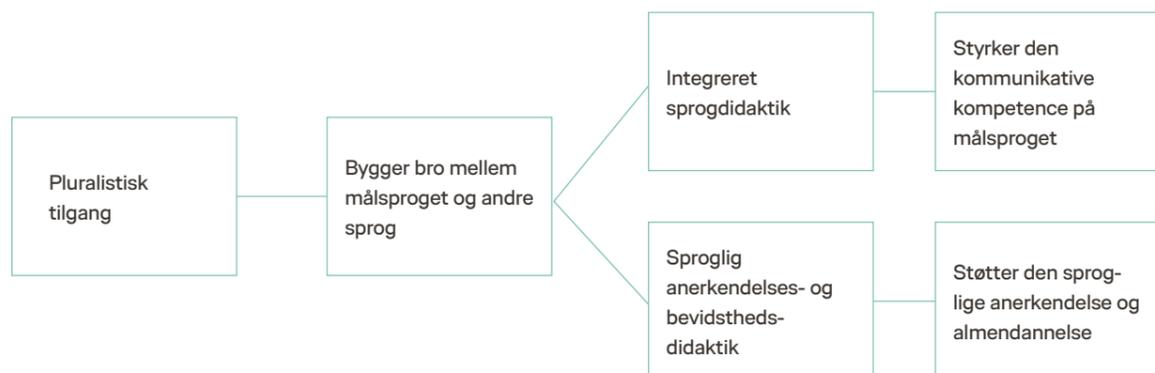
på at hjælpe de studerende til at kunne explicitere deres tanker og handlinger, end vi gjorde i første runde af vores tværsproglighedsprojekt. Vi kobler her vores projekt til nogle af de overvejelser om lærerkognition, som diskuteres i refleksionsbog for sprogslærere *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?* (Henriksen m.fl., 2020). Her beskrives behovet for refleksion over egen sprogundervisningspraksis:

*Betydningen af kritisk refleksion som et grundlag for kompetenceudvikling bygger på tanker fra Deweys erfaringspædagogik, 1933 og Schöns 1983/2001 teorier om den reflekterende praktiker og den tavse viden som styrer vores handlinger som professionelle ... Disse teorier om betydninger af refleksion er siden videreudviklet til at omfatte både kritisk refleksion over praksis (critical inquiry) og selvrefleksion (self-reflection) om egne bagvedliggende antagelser som forudsætning for forandring.* (Henriksen m.fl., 2020, s.16)

Med vores projekt ønskede vi at diskutere, hvilke muligheder arbejdet med at operationalisere viden om sprogstrategier på tværs af fag i konkrete øvelser til elever kunne tilbyde de lærerstuderende, og hvilke refleksioner de studerende gennem dette konkrete didaktiske arbejde med tværsproglige perspektiver kunne støttes i at foretage i forhold til deres overvejelser over undervisning i sprogtilegnelse og sprogbrug.

### Vigtigste læringspointer:

- De studerende har brug for konkrete øvelser med at afprøve tværsproglige strategier og hjælp til at italesætte deres egne sprogovervejelser
- Der er behov for at udvikle en konkret og tydelig modelleringskabelon til en tværsproglig strategi, som de studerende kan afprøve
- De studerende skal gennem punkt 1 og 2 motiveres til at tage ejerskab for en tværsproglig strategi



Figur 3. Billede på flersproglighedens dobbelte sigte og dobbelte gevinst.

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG



Begrundelsen for vigtigheden af disse læringspointers relevans bygger på de seneste 20 års forskning og praksisafprøvning indenfor feltet 'translanguaging', på dansk tværsproglighed.

Vi har beskrevet vores arbejde med at operationalisere begrebet og videreudvikle den konkrete sprogdidaktiske ramme om tværsproglighed som sproglig strategi. Begrundelsen for vores LULAB-projekt har vi som nævnt hentet i såvel samtidig forskning som sprogdidaktiske forsøg.

Vi er blevet bekræftet i troen på, at bevidstgørelse af strategier hjælper sprogtilegnelsen og fremmer et metasprog som en måde at forklare sproglige begreber på tværs af sprogfag. Vi har bygget på troen på, at dette er nyttig viden for sprogslærere i arbejdet med at stilladsere elevernes sproglige udvikling og vigtige kompetencer for sprogstuderende i arbejdet med at udvikle deres egne sprogfærdigheder. Men vi har også erfaret, at vores arbejde med at udvikle lærerstuderendes sprogdidaktiske kompetencer indenfor tværsproglighed først lige er begyndt.

## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG



## TVÆRSPROGLIGHED SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF SPROGLIGE STRATEGIER PÅ TVÆRS AF SPROGFAG

### Referencer

Arp, C. (2019): Flersprogethedsdidaktik - hvad, hvorfor og hvordan? *Sproglæreren* (2), 14-16

Darayi-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red) (2018): *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. [https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Darayi-Hansen\\_Albrechtsen\\_\\_2018\\_\\_Tidligere\\_sprogstart\\_\\_\\_ny\\_begynderdidaktik\\_med\\_fokus\\_p\\_flersprogethed.pdf](https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Darayi-Hansen_Albrechtsen__2018__Tidligere_sprogstart___ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf)

Henriksen, B., Fernández, S., Leth Andersen, H. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?* Samfundslitteratur

Holmen, A. & Thise, H. (2019): Translanguaging. *Sprogforum* (68), 13-21

Krogager Andersen, L. (2020): Tværsproglighedens veje: Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst, ph.d.-afhandling. AU. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/361/242/1262-2>

Lorentzen, A.K. Hvidtfeldt, Amrani, C. & Andersen, Krogager L. (2019): Tværsproglige læringsrum. *Sprogforum* (68), 38-45

Vedsgaard Christensen M., Bock K. & Gyde Hansen I. (2020): *Hvordan kan tværsproglighed i grammatikken se ud?* Viden om literacy. [https://www.videnomlaesning.dk/media/3320/27\\_mette-vedsgaard-christensen\\_kathrin-bock\\_ida-gyde-hansen.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/3320/27_mette-vedsgaard-christensen_kathrin-bock_ida-gyde-hansen.pdf)

Vedsgaard Christensen M., Storgaard Brok L. & Kabel, K. (2020). *Gamma3-projektet 2018-2019*. Viden om literacy. [https://www.videnomlaesning.dk/media/3321/27\\_mette-vedsgaard-christensen\\_lene-storgaard-brok\\_kristine-kabel.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/3321/27_mette-vedsgaard-christensen_lene-storgaard-brok_kristine-kabel.pdf)

Af Carsten Linding Jakobsen (lektor) og Line Abkjær Andersen (studerende),  
Cecilie Lisby Andersen (studerende) og Bjørn Frøslev Kolz (studerende)

# Studerendes udviklingskompetencer i samarbejde med lærere - rollespil i samfundsfag

”Virkelig skole med virkelige elever med virkelig undervisning”  
”Samfundsfag skal ud i skolen”. Med disse ord og ønsker fra de studerende, er der etableret et samarbejde med lærere i skolen, hvor arbejdsformer afprøves i tæt kontakt med lærere i skolen. Formatet kaldes ’professionscirkler’ og har som formål dels at fremme de studerendes mere konkrete værktøjer i samfundsfag, men også at de studerende og lærere i åben dialog stiller spørgsmål, som kan være med til at fremme lærerprofessionalitet mere bredt med fokus på kritisk refleksion og dermed læreren som aktør/agent i skolens og fagenes udvikling - og i dette tilfælde rollespil i samfundsfag.

LULAB-projektet, ”LULAB – samfundsfag – en demokratisk og didaktisk værktøjskasse” har været afprøvet på et samfundsfagshold i samarbejde med fire lærere. Projektet har to overordnede formål. Det ene professionsdidaktisk og det andet fagdidaktisk. Det vil der blive redegjort for nedenfor. Derudover vil artiklen præsentere erfaringer og konkrete handlemuligheder med afsæt i dette og tidligere forløb i samarbejde med skolen, både med hensyn til udvikling af praksissamarbejde, men også det mere konkrete indhold i projektet: rollespil som arbejdsform i samfundsfag.

Der er gennem de senere år, og aktuelt i relation til diskussion af revision af læreruddannelsen, blevet et større fokus på praksistilknytning. Projektet her handler netop om dette fokus, med fortsatte afprøvninger af brobygning mellem læreruddannelsen og skolen og projektet benævnt ’professionscirkler’. Lærernes samarbejde med studerende, der rækker udover praktikken, er et bærende element. Samarbejdet tager afsæt i lærerfaglige problemstillinger og i det konkrete eksempel, hvorvidt rollespil i bl.a.

EU-undervisning kan fremme motivation, læring og dimensioner ved demokratisk dannelse.

## Baggrund og begrundelser

En første overordnet begrundelse for projektet er professionsdidaktisk med fokus på at fremme udviklingskompetence, som vil blive uddybet nedenfor. Projektet har det klare sigte at koble praksis tættere på læreruddannelsen med afsæt i samarbejde mellem lærere, studerende og undervisere ved læreruddannelsen. I denne sammenhæng tager vi afsæt i formatet professionscirkler (Hedegaard & Jakobsen 2016), hvor der *ideelt* er tale om, at lærere, studerende og undervisere ved læreruddannelsen finder relevante lærerproblemstillinger, som sammen analyseres og udvikles via forberedende møder og gennem afprøvning af undervisning på skoler. Professionscirkler er inspireret af de svenske forskningscirkler (Holmström, 2009, Persson 2010, Eliasson & Rudnert, 2009), hvor det centrale er at flytte udvikling af skole ”oppefra og ned” til ”nedefra og op” i en form, hvor lærerne bliver aktører,

## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG



Elever deltager i EU forhandlinger under rollespil.

og hvor deres professionalitet dermed ideelt fremmes. (Biesta, 2013; Dale 1998; Goodson, 2007). Lærere og studerende tilpasser sig dermed ikke ukritisk lærebogsstyring og læringsmål – ”portalundervisning”, som en lærer udtaler - men udvikler selv undervisningen kollegialt i et mere undersøgende og problematiserende perspektiv. For at gøre dette ønske om fremme af professionalitet og udviklingskompetence mere operationel tages afsæt i den norske didaktiker Erling Lars Dales kompetenceniveauer (Dale, 1998) og den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis refleksioner over skolens dannelsesopgave (Klafki, 2001).



Optakt til rollespil med fokus på EU, Ungarn og demokrati.

Arbejdet har haft et eksplicit fokus på at fremme kompetenceniveau 3 (Dale, 1998), hvor lærere og studerende er aktører og ikke ”funktionærer” og dermed bl.a. forholder sig kritisk til indhold og arbejdsformer i skolen. De studerende og lærerne skal i vores konkrete samarbejde bl.a. reflektere over EU som institution og afledte problemstillinger – og gerne epoketypiske (Klafki, 2001) - og deres relevans i forhold til eleverne i skolen. Samt overveje hvorvidt rollespil kan være fremmende for demokratiske dannelse med fokus på

bl.a. perspektivskifte og bevidsthed om politiske interesser og EU og det indre marked som strukturer (Klafki, 2001). Derudover indgår også refleksion i relation til rollespil, herunder hvorvidt det forstærker de elevers muligheder, som har flest ressourcer i forvejen, eller om andre ”typer” af elever og får mulighed for at bidrage i undervisningen. I relation til kompetenceniveau 2 (Dale, 1998) er der fokus på planlægning af undervisningen i samarbejde med lærere fra skolen og læreruddannere med afsæt i relevant indhold og bestemte arbejdsformer, og slutteligt den konkrete undervisning i skolen, hvor de studerende lavede to rollespil (med to moduler og 8 grupper er i alt 16 rollespil afprøvet), et med afsæt i dansk politik og et med afsæt i EU som indhold. Der er her tale om kompetenceniveau 1 (Dale, 1998). Når alle tre kompetenceniveauer med afsæt i Erling Lars Dale er i spil, ses det i vores perspektiv som fremme af udviklingskompetence hos studerende og videre også hos allerede uddannede lærere.

## Elevaktive arbejdsformer og motivation

Den anden overordnede begrundelse er fagdidaktisk. Der er brug for løbende at udvikle fagdidaktikken med fokus på arbejdet med emner og arbejdsformer i samfundsfagsundervisning, som generelt kan være udfordrende i samfundsfagsundervisningen, men både relevant, motivationsfremmende, og elevaktiverende (Danmarks evalueringsinstitut, 2020; Jakobsen, Brondbjerg m.fl., 2011, Brondbjerg, Christophersen m.fl., 2014). I den forbindelse har underviseren af holdet ved det ene rollespil/udprøvning i skolen selv vurderet, hvad der er særligt udfordrende for studerende og lærere indholdsmæssigt, og på den baggrund fremsat forslag til elevaktive arbejdsformer, som begrundet i tidligere undersøgelser kan forventes at være motivationsfremmende (Hedegaard & Jakobsen, 2016).



Studerende introducerer rollespil på skole.

Ved det andet rollespil/udprøvning i skolen var der tale om en pragmatisk tilgang til, hvad som indholdsmæssigt kunne lade sig gøre i lyset af corona situationen. Der er således *ikke* her taget afsæt i en ideal situation, hvor alle aktører har tid til sammen i dialog at finde frem til lærerfaglige problemstillinger i relation til samfundsfag. I tidligere projekter har lærere og studerende været

## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG

mere medbestemmende bl.a. ved afprøvninger i 2011-2012 og 2015-2016. Endvidere efterlyser de studerende mere "en til en" undervisning, stærkere praksistilknytning og fokus på arbejdsformer i læreruddannelsen, hvorfor dette er imødekommet. Men for at der ikke ukritisk "blot" bliver tale om mere "en til en" undervisning, så har holdet og lærerne heldigvis i dette projekt haft mulighed for at diskutere fordele og ulemper ved i særdeleshed rollespil både i forhold til motivation og fremme af dimensioner ved *demokratisk dannelse* gennem afholdelse af workshops og forberedelsesbesøg på skolerne. Referencen til *demokratisk dannelse* handler bl.a. om perspektivskifte, men også empowerment, bl.a. mægtiggørelse og myndiggørelse (se Andersen, 2003 for uddybning). Der har således været tale om, at mange hensyn skulle vejes mod hinanden, men et åbent diskuterende samarbejde blev etableret, men ikke et ideelt.

Slutteligt var projektet tænkt mere omfattende indledningsvis, men grundet corona-situationen blev antallet af besøg/udprøvninger på skolerne reduceret fra tre til to og variation i valg af arbejdsformer reduceret fra tre til en. Vi havde planlagt at prøve forskelligt indhold med tre forskellige elevaktive arbejdsformer; rollespil, åben skole og grafisk/digital facilitering, men måtte "nøjes" med rollespil to gange. Det viste sig efterfølgende ikke udelukkende at være en ulempe, jf. nedenstående.

### Professionscirkler

#### - institutionalisering af udvikling og refleksion

Projektet har været organiseret således, at arbejdsformer, som de studerende skulle have afprøvet, var fastlagt på forhånd med afsæt i generelle indsatsområder i skolen og samfundsfag. Åben Skole, rollespil og grafisk facilitering ses som elementer i en mere varieret undervisning samt arbejdsformer, som fremmer elevers muligheder for at "komme til orde" og blive anerkendt end ved mere traditionel undervisning (Dysthe, 1997; EVA 2020). At koble disse arbejdsformer til bl.a. europæiske problemstillinger har ikke været afprøvet tidligere i et samarbejde mellem lærere og studerende. Men hvilke muligheder og begrænsninger har disse arbejdsformer? Det ville vi have undersøgt nærmere mere kritisk.



Studerende udarbejder refleksionsspørgsmål til medstuderende i relation til opsamling på rollespil og professionscirkler.

Udviklings- og læringspotentialet hos studerende og lærere er søgt fremmet gennem afholdte workshops. Lærerne fremlagde didaktiske forhold, som skulle medtænkes i rollespillene med fokus på elevforudsætninger og klasseledelse. Disse refleksioner har også taget afsæt i norske og tyske erfaringer (Dysthe, 1997; Petrik & Rappenglück, 2017). Derefter har studerende og lærere sammen diskuteret muligheder og begrænsninger ved de konkrete forløb på forberedende besøg på skolerne og slutteligt undervisning og evaluering på skolerne. Lærerne har gjort en stor indsats i forhold til evalueringssamtaler umiddelbart efter afprøvning på skolerne. Ideelt set skulle denne proces være foregået tre gange på et hold, men blevet jf. ovenstående, reduceret til to gange.

### Refleksioner og vidensopsamling

Projektet har løbende opsamlet viden og pointer dels gennem en fast referent under afholdte workshops på læreruddannelsen, dels ved at to studerende har deltaget i LULAB-vidensdelingsdag fælles for igangværende LULAB-projekter i læreruddannelsen, og desuden blev der nedsat en studentskrivegruppe, som består af tre studerende. De tre studerende har sammen med underviser udviklet refleksionsspørgsmål, der er tilgået de øvrige studerende som en del af det tredje moduls udprøvning. Spørgsmålene er dels gået på muligheder og begrænsninger ved rollespil og mere opsamlende i relation til vores professionscirkler, som evaluering i forhold til udvikling af professionsdidaktikken. Holdet har fremlagt pointer, som har fokus på rollespil i skolen og de studerendes egne refleksioner, som ligeledes indgår i holdets "samfundsfagsdidaktikbog", som kan medtages til eksamen (i "didaktikbogen", indgår refleksioner over formål, indhold, årsplaner, arbejdsformer, undervisningsforløb og faglige pointer indgår, der er en form for udvidet kollektiv portfolio med bidrag fra alle). De generelle erfaringer og anbefalinger fra rollespillene vil blive vedlagt de konkrete undervisningsforløb som holdets forskellige grupper planlagde og gennemførte. Afslutningsvis er pointer fra praksissamarbejdet/professionscirkel i modul 1 til modul 2 opsamlet løbende (det iterative element), som er indgået i bl.a. holdets referater og nedenstående punkter. Studerende fremhæver særligt, at de direkte har kunnet anvende viden fra første rollespil og dermed overførbare til andet rollespil. Der fandt således en progression sted mellem rollespil et og rollespil to.

### Erfaringer, anbefalinger og fremadrettede initiativer

Arbejdet i professionscirklen har givet anledning til flere temaer i udvikling af lærerprofessionalitet, herunder udviklingskompetence, samt professionsdidaktik. Dels i forhold til de studerendes udbytte af samarbejdet med lærerne i skolen. Dels i relation til den generelle udvikling af samfundsfag med fokus på rollespil.

Generelt efterspørger de studerende mere praksistilknytning, hvilket dette forløb har været med til at fremme på en ubureaukratisk måde. Og har øget motivationen: "virkelig skole med virkelig elever med virkelig undervisning" som en studerende udtrykker det. De studerende får ansvar og *ejerskab* for udvikling af læremidler og undervisningsforløb. Projektet forøger ligeledes de studeren-

## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG

des "praktik", men med den fordel, at underviser, gruppe af lærere og studerende som *kollektiv* reflekterer sammen, og lærerne (flere) giver konstruktiv feedback. Og ikke "kun" en lærer.

En både fordel og ulempe er, at der er tale om et samarbejde med lærere, som underviser ved læreruddannelsen kender. Det gør samarbejdet fleksibelt, men også præget af tilfældigheder. Hvilke undervisere kender hvilke lærere, og er skolerne og lærerne åbne for at møde studerende på denne "tilfældige" måde? Og hvorfor skal lærerne ikke mere institutionelt honoreres for deres indsats?



Rollespil på skole - optakt til EU-forhandlinger.

Det har ligeledes vist sig, at på de skoler, hvor de samme studerende har været mere end en gang, kan der opbygges gode samarbejdsrelationer på relativ kort tid. Og lærerne oplever en professionel anerkendelse af deres arbejde i mødet med lyttende, spørgende og interesserede studerende og undervisere. Derudover fremmes ligeledes lærernes udviklingskompetence, bl.a. refleksioner over begrundelse af valg af indhold og arbejdsformer. At bidrage i den faglige udvikling og være en værdsat ressource står som en stærk motivationsfremmende faktor blandt lærerne. Lærerne udtrykker også, at de gerne vil hjælpe de studerende: "For sådant et samarbejde fandtes ikke, da vi gik på seminariet". De studerende fremfører også, at for nogles vedkommende har de kun haft ganske lidt kontakt med samfundsfag i praktikken af flere årsager, hvorfor denne professionscirkel ses som en udvidelse af praktikken, men med den fordel at man ikke bedømmes på samme måde, men må være mere udviklende og afprøvende.

Et forhold som de studerende fremfører - som også er fremført ved tidligere professionscirkler - er at forløbet kan være lidt diffult, da forløbet er over tid og fremstår som mindre "øer" og kan ses som ekstraarbejde, hvor det kan være vanskeligt at huske, hvor vi er, og hvor vi er på vej hen.

Med afsæt i ovenstående betragtninger - og med afsæt i tidligere erfaringer - foreslås følgende i forhold til forstærket og institutionaliseret praksissamarbejde med afsæt i professionscirkler:

Lærernes bidrag indgår i deres arbejdsportefølje, og det samme gør underviserens.

Hvert hold i undervisningsfagene/fagene har i hvert modul en "praksisuge", på samme skoler med samme klasser, hvor holdet afprøver et til to undervisningsforløb, som er tænkt og udviklet i en fast udvidet professionscirkel med to til fire lærere tilknyttet. Og ideelt med tid til at reflektere over lærerfaglige problemstillinger i relation til samfundsfag med henblik på fremme af de kompetencer som bl.a. Dale beskriver; fremme af udviklingskompetence.

Lærerne deltager i et besøg på læreruddannelsen med henblik på refleksioner over lærerfaglige problemstillinger og planlægning pr. modul.

Der udarbejdes en mindre publikation/produkt, som indgår i en afsluttende temadag, hvor samfundsfagslærere og studerende i en bestemt skoleklynge indgår. Dette foregår efter hvert afsluttet hold, efter 1½ år eller to år.

Arbejdet i professionscirkler kan aktivt indtænkes i relation til bachelorprojektet, således at studerende ideelt på et tidligere tidspunkt i deres studie bliver udviklende og undersøgende. I hvert fald i undervisningsfagene.

## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG

### Erfaringer, anbefalinger og udfordringer

#### - rollespil i samfundsfag

##### Kriterier/tegn på et veludført rollespil:

- Eleverne anvender pointer fra den faglige undervisning.
- Eleverne lever sig ind i rollerne - viser, at de har forstået, hvad det er, som deres rolle står for at holdninger.
- Et flow i rollespillet viser, at eleverne griber de bolde, som kastes op - der er mindre behov for underviseren. Stilladsering skaber grobund for dette flow.
- Efterfølgende evaluering, hvor eleverne viser, at de har samlet alle/nogle af de bolde op, som har været grundlaget for rollespillet.

#### Fordele ved rollespil

Den generelle tilbagemelding i relation til rollespil gennem både samtaler med lærerne umiddelbart efter afholdt rollespil og de studerendes sammenskrivninger består i, at variation i arbejdsformer øger motivationen, som også andre studier viser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020). Bare det at lave et rollespil er motivationsfremmende i sig selv. Rollespil fungerer også som et hensigtsmæssigt evalueringsværktøj, hvor man som lærer kan gøre brug af det i slutningen af et undervisningsforløb. På den måde kan man som lærer blive opmærksom på, om eleverne har forstået emnet, dermed om de gør brug af de faglige begreber og/eller pointer, de er blevet introduceret for løbende, hvilket er med til at understrege elevens læring. Ved hjælp af rollespil bliver samfundsfagets teorier også afprøvet "i praksis" og kan på den måde være med til at give eleverne en bedre forståelse. Her tænkes der på learning by doing, da elever, der kan have svært ved at forstå nogle af de faglige begreber og pointer, får en anden mulighed for dette.

Ydermere kan eleverne lære om forskellige dimensioner ved politik; Policy, politics og polity, som var det indhold, der også var fokus på i rollespillet. Ideelt set kan eleverne lære om både policy (indhold og problemstillinger) såsom klimaforandringer, mindsteløn osv. samt politics, som eksempelvis er konflikter mellem stater, hvor stater har forskellige statsinteresser inden man går ind i forhandlingen, hvilket leder til polity (processer og procedurer), som giver eleverne indblik i at der er spilleregler som kan stille nogle aktører stærkere eller svagere. I dette tilfælde fungerer det ved at inddrage eksemplariske cases, man kan gøre brug af i rollespillet. Det vil sige den lille historie i den store historie såsom et "lille" land Danmark i den store historie om klimaforandringer; et rollespil om EU's klimareduktionsmål.

Endnu et forhold, som fungerer ved rollespillet, er, at man ofte kan få flere af eleverne aktiveret, dermed også elever som normalt holder sig tilbage i undervisningen. Dette er både en observation fra de studerendes side samt lærerne på skolerne. En af lærerne nævner, at man oplever et større engagement i hele klassen end normalt. Lærerne nævner at elever kan "gemme" sig bag en rolle og på den måde ikke ytrer sin egen holdning i rollespillet, men

være mere aktive end normalt. Det kan være med til at påvirke elevernes tro på egne evner og dermed lære at argumentere med også deres egne holdninger, "tilegnelse af eget værdigrundlag" og "aktiv deltagelse", empowerment af eleverne (Andersen 2003). Det, at eleverne får forskellige roller, giver mulighed for perspektivskifte. Eleverne får ligeledes en anden rolle end den de sædvanligvis har i klassen, hvilket kan medvirke, at de løsrives fra en eventuel negativ fastlåst rolle. Ydermere er det en god øvelse for eleverne, når de får nogle rollekort udleveret med nogle fakta i relation til konkrete argumenter, som de kan bruge i rollespil. Dette er med til at fremme deres evne til at argumentere samt finde ud af, hvordan man kan indgå forskellige kompromiser med de andre parter.

#### Udfordringer - rollespil

Rollespil har mange fordele, men nedenstående følger erfaringer, som man som lærer må være opmærksom på. En udfordring er, at det kræver megen forberedelse, og man skal være særligt opmærksom på i forhold til et succesfuldt rollespil er, at udarbejdelse af rekvissitter er et vigtigt element i rollespillet, som ligeledes tager meget tid. Desforuden er en anden udfordring, at stort kendskab til eleverne er nødvendigt, således at eleverne får opgaver, som de kan mestre. Tredje udfordring synes at være en bekymring for, hvorvidt eleverne lærer de centrale pointer i faget, da læreren ikke umiddelbar har samme kontrol over undervisningsformen som ved traditionel tavleundervisning. Afslutningsvist synes der at være en udfordring ved, at eleverne fastholdes i deres tildelte roller, da der er risiko for, at de udtrykker deres egne holdninger i stedet for den rolle, de har i spillet.

#### Anbefalinger - rollespil

For at et rollespil fungerer er der forhold, som de studerende samt lærerne fremhæver, skal være til stede. For det første nævner både lærere og studerende, at rollespil kræver klar rammesætning og en struktureret tilgang. Derfor er det vigtigt med både en grundig introduktion til emnets relevans, og instruktion; rollespillets forløb, regler og procedurer. Af samme grund skal lærerne have en klar bevidsthed om deres rammesættende og styrende rolle af forløbet. I den forbindelse kan særligt tidsfaktor, afstemningsmetode og udkast til kompromisforslag nævnes. Det er vigtigt, at læreren har en tovholderfunktion, således at der ikke er eleverne, som styrer rollespillet i en uhensigtsmæssig retning ved fx at snakke om andet end det relevante i rollespillet. Et eksempel på en tovholderfunktion er, at læreren agerer kommissionsformand i EU og foreslår eventuelle kompromisforslag. En aktiv lærer i spillet giver også motivation for elevernes deltagelse.

Ydermere skal læreren have fokus på, at forudsætningen for et godt og succesfuldt rollespil er en god forforståelse af emnet. Det er udfordrende at udarbejde et rollespil om EU, hvis eleverne ikke ved nok om, hvordan EU grundlæggende fungerer samt har tilstrækkeligt indblik i de udvalgte problemstillinger. Derudover skal læreren indtænke differentiering i rollespillet, således alle elevs faglige niveau imødekommes. Hvordan kan man fagligt differentiere rollespillet, så det ikke kun er få elever, der dominerer? Dette

## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG

skal læreren indtænke for at sikre, at rollespillet favner alle elever, på den måde kan man være med til at sørge for, at alle elever har en opgave under rollespillet.

En yderligere dimension, som blev observeret under rollespillet var nødvendigheden af, at læreren er omstillingsparat og justerer rollespillet løbende. Derfor skal man være åben for, at rollespillet kan tage en anden retning end først tiltænkt. Eksempelvis kan der varieres på antallet af "breaking-news" og former for afstemning af kompromisforslag. Derudover kan timeout-kort være en god idé, hvis man fornemmer, at debatten er ved at gå i stå. Læreren kan anbefale, at de bruger et timeout-kort til at finde nye argumenter, som eleverne kan gøre brug af, hvis de er i tvivl om deres argumenter.

Afslutningsvist er det essentielt, at læreren er særligt opmærksom på rollespillets afslutning, eksempelvis kan det gøres i form af en afstemning om et bestemt forslag, som EU-landene skal vedtage. Som evaluering bør læreren italesætte hvilke faglige pointer, der har været centrale i løbet af rollespillet, så der ikke blot har været en leg.

#### Fordele, udfordringer samt anbefalinger i relation til arbejde med rollespil:

- Det er en "alternativ arbejdsform", som giver variation i undervisningen.
- Det er brugbart som evalueringsværktøj
- Elever lærer om forskellige dimensioner ved politik; politics, policy og polity
- Elever får mulighed for at gøre brug af de tilegnede faglige begreber og pointer
- Rollespil fremmer elevs evne til at argumentere samt at indgå kompromiser med andre parter
- Det kan aktivere flere elever
- Et rollespil giver mulighed for perspektivskifte i form af de tildelte roller
- Læreren har ikke den umiddelbare samme kontrol over undervisningsformen som ved traditionel tavleundervisning, men andre faglige og dannelsesmæssige positive virkninger kompenserer for dette.
- Rollespil kræver en del forberedelse
- Der er en udfordring ved, at eleverne fastholdes i deres tildelte roller, da der er risiko for, at de udtrykker deres egne holdninger i stedet for.
- Rollespil kræver klar rammesætning og en struktureret tilgang



Vidensdelingsdag på zoom med andre LULAB-projekter, november 2020.

#### Konklusion

En afsluttende samlet anbefaling er, at der bør findes midler, som kan fremme et institutionelt samarbejde – professionscirkler - mellem fag, lærere og studerende i relation til refleksioner over, og udvikling af, fagsyn, indhold og arbejdsformer, både som mere "hands-on" undervisning, men ligeledes med afsæt i skolens dannelsesopgave. Arbejdet i projektet har vist, at for relativt få midler vil et forstærket samarbejde mellem skole og læreruddannelse kunne finde sted og i eksemplet med rollespil bidrage til at udvikle undervisning samt fremme af udviklingskompetence bl.a. med afsæt kompetenceniveauerne 1 og 2, men også 3 med afsæt i Dales (1998) kategorisering. I relation til refleksioner over arbejdet med rollespil har samarbejdet med lærerne betydet, at mange gode pointer er fremkommet, som de studerende kan anvende, men også praktiserende lærere kan have med som overvejelser i planlægning og videre undersøgelse og refleksion.

## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG



## STUDERENDES UDVIKLINGSKOMPETENCER I SAMARBEJDE MED LÆRERE - ROLLESPIL I SAMFUNDSFAG

### Referencer

- Andersen, J. G. (2003). *Et ganske levende demokrati*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.
- Biesta, G. J.J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund – uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus. Klim.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L., J, Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? En dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. VIA-systeme
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus. Klim
- Danmarks evalueringsinstitut (2020). *Elementer i god undervisning – En vidensopsamling med fokus på lærerens almindidaktiske arbejde*. Vidensnotat.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus. Klim.
- Eliasson & Rudnert (2009). *Klassrummet och Cirkeln*. Malmö Stad
- Elementer i god undervisning - En vidensopsamling med fokus på lærerens almindidaktiske arbejde (2020)*: Vidensnotat. Danmarks evalueringsinstitut.
- Goodson I.F. (2007). *Professionel viden – professionelt liv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Hedegaard, K. M. & Jakobsen, C. L. (2013). *Undersøgelses- og udviklingskompetence i professionsdidaktisk perspektiv*. Projektbeskrivelse, Videncenter for didaktik, VIAUC.
- Hedegaard, K. M. & Jakobsen, C. L. (2016). *EU undervisning i samfundsfag*. Projekt rapport. Videnscenter for didaktik. Via University College.
- Hedegaard, K. M. & Jakobsen, C. L. (2016): "Professionscirkler – samarbejde om undersøgelse og udvikling i skole og læreruddannelse". I Frederiksen og Hedegaard (red.) *Veje til professionel udvikling*. Aarhus. Klim.
- Holmström, O. (2009). *Perspektiver på karta och terräng*. Malmö Stad
- Jakobsen, C. L., Brondbjerg, L., Sørensen, K., m.fl. (2011). *Samfundsfag i skolen*. VIA-systeme
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus. Klim.
- Persson, S. (2010). *Forskningscirkler – en vejledning*. Gjallerhorn 12, 4-16.
- Petrik, A. & Rappenglück, S. (red) (2017). *Handbuch planspiele in politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

# Det grundlæggende skole-hjem-samarbejde - en del af dimittendens repertoire

Hensigten med denne artikel er at formidle erfaringer og læringspointer fra et LULAB-projekt, omhandlende hvad vi kalder 'det grundlæggende skole-hjem-samarbejde'. Udgangspunktet for projektet er fokusgruppeinterviews med dimittender og studerende samt aktioner med et pilothold på første årgang på Læreruddannelsen i Silkeborg.

*"Det er mere sådan ... jeg kommer og ser, hvordan lærerne gør det, og så kan jeg jo spejle mig i det. Så jeg tænker også, at når jeg får noget mere anciennitet, så kan jeg måske svare på, hvordan jeg vil gøre forældresamarbejde, men ikke som nyuddannet".*

Citatet stammer fra et fokusgruppeinterview med dimittender fra læreruddannelsen og skriver sig ind i en fortælling om, hvordan flere nyuddannede lærere oplever sig fremmedgjorte i forældre-samarbejdet. Som undervisere på læreruddannelsen ser vi samtidig citatet som en invitation til at gøre noget ved sagen. Vi kan ikke overlade en nyuddannet lærer til at afvente og forlade sig på tid og erfaring. Omdrejningspunktet for artiklen er derfor undervisning i skole-hjem-samarbejde, som iklæder dimittender fra læreruddannelsen et basalt fundament af kendskab og kompetencer inden for en af lærerens kerneopgaver, som skole-hjem-samarbejdet betegnes i litteraturen (Hagensen, 2019). Artiklens ærinde er derfor at komme med et bud på, hvad det grundlæggende skole-hjem-samarbejde er samt udfolde nedenstående læringspointer, som vi har udledt af arbejdet med projektet:

- Skole-hjem-samarbejde kan med fordel være et tilbagevendende tema i undervisningsfag såvel som pædagogiske moduler på læreruddannelsen
- Autentiske møder med skole-hjem-samarbejde er centrale
- Tænkning om og praksis for skole-hjem-samarbejde ændres ikke, så længe studerende ikke får adgang til øvebaner
- Behov for yderligere øvebaner
- Samarbejde mellem læreruddannelsen og uddannelsesskoler om skole-hjem-samarbejdets placering i praktikken er en forudsætning

Førend vi uddyber læringspointene fra projektet, vil vi i artiklens første del argumentere teoretisk og empirisk for, hvorfor vi som læreruddannere må rette fokus på skole-hjem-samarbejdet. Sidenhen udbreder vi måder, hvorpå skole-hjem-samarbejdet konkret kan faciliteres, kontekstualiseres og gøres til genstand for fælles refleksion i undervisningen, således at arbejdet med feltet bliver en del af den nyuddannede lærers repertoire.

## Krav og forventninger til skole-hjem-samarbejdet i dag

Det grundlæggende skole-hjem-samarbejde, som vi præsenterer for de studerende, skal afspejle de krav og forventninger, som på makroniveau såvel som på mikroniveau, manifesterer sig i den gældende skolepraksis. Vi vil derfor anskueliggøre konteksten og udpege diskursen for skole-hjem-samarbejdet gennem et blik på dele af den eksisterende forskning på området.

Høj forældreinvolvering og øget skole-hjem-samarbejde bliver i international såvel som national forskning fremhævet som afgørende for børns succesfulde skoleforløb (OECD 2012, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Samarbejdet mellem forældre og skole har med andre ord aldrig været så omfattende (Hagensen, 2019). Skolepolitikken er præget af, at folkeskolen bygger på et tæt samarbejde mellem skolen og forældre, hvilket også markerer sig i folkeskolens formål, hvor der som bekendt indledende står: *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder..."* (Folkeskoleloven, 2006, §1). Dog giver Folkeskoleloven ingen konkrete bud på, hvordan samarbejdet kan forløbe. Det er derfor med afsæt i de af skolebestyrelsen nedsatte principper, at den enkelte skoles ledelse, og i sidste ende den enkelte lærer, skal give samarbejdet både form og indhold.

## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE

Det eksisterende skole-hjem-samarbejde kendetegnes hovedsagligt som "ansvarsdiskursen" og henviser til, den dominerende logik, som tildeler forældrene ansvar for, hvorvidt læringen i skolen kan lykkes (Knudsen 2010). Forældrene betragtes som *"... medansvarlige for elevens læring og adfærd i klasseværelset, og dermed som en del skolens læringsrum"* (Knudsen in Akselvoll, 2016: 15). Når skolen træder ind i familien, tydeliggøres forskelligheden i hjemmenes ressourcer, og nødvendigheden af at tilpasse samarbejdet til den diversitet, som forældregruppen repræsenterer, er derfor afgørende. Det er vigtigt, at skolen imødekommer *alle* forældre og giver *alle* forældre deltagelsesmuligheder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Langt fra alle forældre har de ressourcer, som samarbejdet aktuelt forudsætter. Nødvendigheden af, at samarbejdet bliver mere inkluderende, er derfor essentielt, hvis man vil undgå et skole-hjem-samarbejde som medvirker til at reproducere social ulighed (Akselvoll, 2018, Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Mangfoldigheden blandt forældrene er med til at udfordre en fremherskende tænkning om: *"... at forældreinvolvering i skolen altid er godt, og at mere altid er bedre"* (Akselvoll, 2018: 59).

Også i mødet med de digitale teknologier, som ofte betragtes som demokratiske værktøjer, opleves der blandt forældrene ulige kompetencer og forståelser, som får indflydelse på samarbejdet med skolen (Akselvoll 2018). Det øgede fokus på forældreinvolvering trækker tydelige tråde til den digitalisering af kommunikationen, der aktuelt finder sted mellem skole og hjem. De digitale teknologiers indtog kan, ifølge sociologen Maria Ørskov Akselvoll, betragtes som en "game changer" (2018), som har muliggjort en mere frekvent kontaktflade mellem skole og hjem og medført at det er nemmere og hurtigere at rette henvendelse til forældre (Akselvoll 2016). Den skriftlige kommunikation udgør således en væsentlig del af det samlede skole-hjem-samarbejde. Her kommunikerer bl.a. om, hvordan forældrene kan deltage i skolens liv og understøtte læringen, hvad der foregår i fagene, om faglige mål, om børnenes engagement, om det sociale klima i klassen, om trivselsarrangementer og ikke mindst om lektier (Akselvoll, 2016). Der er således en stor variation og kompleksitet i den skriftlige kommunikation mellem skole og hjem.

Af ovenstående rids af samarbejdet mellem skole og hjem tydeliggøres flere af præmisserne for den nyuddannedes skole-hjempraksis. Forventninger om, at læreren er medvirkende til at sætte retning, for såvel form som indhold i forhold til samarbejdet med forældrene, kommer til syne. I den forbindelse bliver viden om fremherskende logikker og forhold samt konsekvenserne heraf betydningsfulde. Læreren må have forståelse for og indblik i, hvordan diversiteten i forældregruppen fordrer differentierede tilgange og nødvendiggør inkluderende kommunikation.

Skildringen af samarbejdet mellem skole og hjem i dag leder til en nysgerrighed over, hvordan dimittender på læreruddannelsen har oplevet den undervisning i skole-hjem-samarbejde, som de har mødt. Disse oplevelser og deres vurderinger af egne kompetencer på området kaster vi et blik på i de kommende afsnit.

## Undervisning i skole-hjem-samarbejde falder ned mellem flere stole

I vores arbejde på læreruddannelsen har vi erfaret en tendens til, at ansvaret for undervisning i skole-hjem-samarbejde er både alles og ingens ansvar, og derfor kan siges at falde ned mellem flere stole. Vi har i et fokusgruppeinterview talt med en gruppe dimittender for at blive klogere på deres tilegnede erfaringer med undervisning i skole-hjem-samarbejde på læreruddannelsen. Vi spurgte også ind til, om de har oplevet sig kompetente i varetagelsen af den del af lærerjobbet, som vedrører forældresamarbejde. Dimittenderne fortæller, at de alle har mødt enkelte undervisningsaktiviteter i forskellige moduler i deres uddannelse, men deres fortælling vidner samtidig om, at feltet ikke opleves tilstrækkeligt berørt, og de har svært ved at genkalde sig det konkrete udbytte.

Fortællingen vækker genklang, når vi ser nærmere på evalueringsrapporten Kvalitet og relevans i læreruddannelsen (Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018), hvor det fremgår, at hverken undervisere eller studerende har høje forventninger til de studerendes kompetencer i relation til at kunne indgå i samarbejde med forældrene. Adspurgt svarer 19% af underviserne, at de "i meget høj grad" eller "høj grad" anser de studerende som værende i stand til at udføre de aktuelle opgaver på baggrund af den undervisning, de har mødt igennem deres studium. De studerende selv oplever sig i endnu ringere grad klædt på til at løfte opgaven. Her er det blot 10% af de studerende, der mener, at undervisningen har ydet et tilstrækkeligt bidrag, sådan at de "i meget høj grad" eller "høj grad" oplever sig kompetente til at varetage skole-hjem-samarbejdet.

	Undervisere (pct.)	Studerende (pct.)
Forældresamarbejde	19	10

Figur 1. Herover viser et udsnit af de resultater som fremgår af rapporten, Kvalitet og relevans i læreruddannelsen fra 2018.

Når dimittender i samme rapport (Styrelsen for forskning og uddannelse, 2018) spørges om tilegnede kompetencer i forhold til konflikthåndtering i forældresamarbejdet, er der blot 2% af de adspurgte, som vurderer sig klædt på til opgaven "i meget høj grad" eller "høj grad". Kun 15% af dimittenderne giver overvejende positivt tilsagn om, at de vil kunne agere og føle sig som en autoritet over for forældrene.

Også vores gruppe af dimittender peger på, at deres manglende tiltro til egen formåen kan tilskrives få undervisnings erfaringer med skole-hjem-samarbejdet i deres studium. Ifølge psykologen

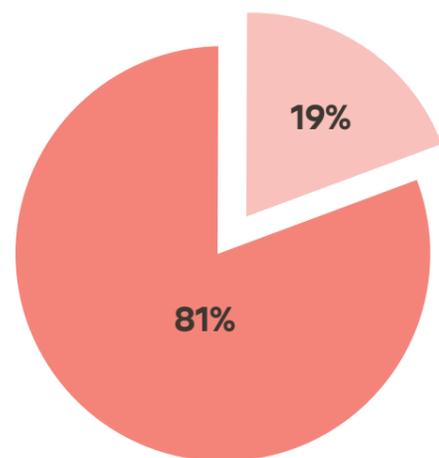
## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE

I hvilken grad har din uddannelse bidraget til at du er i stand til at...	Dimittender (pct.)
Håndtere konflikter i forældresamarbejdet	2
Agere og føle sig som en autoritet over for elever og forældre	15

Figur 2. Herover viser et udsnit af de resultater som fremgår af rapporten, Kvalitet og relevans i læreruddannelsen fra 2018.

Albert Bandura er det afgørende for ens mestringsforventninger, at man har tidligere succesfulde erfaringer med lignende situationer eller vikarierende erfaringer (Bandura, 1997). Som det fremgår senere i artiklen, har de studerende i vores projekt overværet rollespil, og de har set andre udføre forældresamarbejde, som de kan spejle sig i. Ligeledes har de erhvervet sig andenhåndserfaringer med den svære forældre-kommunikation i forbindelse med en skriftlig kommunikationsøvelse.

- Direkte praksiserfaring med forældresamarbejde
- Ingen direkte erfaring med forældresamarbejde



Figur 3. Ovenfor illustrerer resultatet af en medlemsundersøgelse fra LL udarbejdet i 2019.

### At dumpe ned i en skole-hjem-kultur

Artiklen indledes med en dimittendudtalelse, hvor et manglende kompetence- og handlerepertoire til skole-hjem-praksissen udmøntede sig i forhåbninger om, at spejlingsstrategi og erfaring ville udfylde dette blotlagte hul. Beretningen indikerer, hvordan nyuddannede lærere dumper ned, i en for dem ukendt, omend eksisterende skole-hjem-kultur. Trods manglende kendskab til det som sociologen Pierre Bourdieu vil kalde feltets doxa, underlægges de alligevel at handle herefter. Den italesatte magtesløshed kan her forstås som et udtryk for symbolsk vold og udpegelse af den ubevidste magtrelation, der findes mellem dem, der dominerer, og

dem der domineres i et felt. Dvs. dem der kender den gældende doxa og besidder de rette kapitalværdier, og dem der ikke gør (Bourdieu, 1997). Her udsagt som *erfaring med skole-hjem-samarbejdet*. Desværre tyder det på, at de manglende erfaringer ikke er enestående for vores gruppe af dimittender. En medlemsundersøgelse foretaget af Lærerstudenteres Landskreds i slutningen af 2019, viste at blot 19 % af de lærerstuderende i løbet af deres uddannelse har mødt, snakket eller samarbejdet med forældre til børn i skolen (Skolemonitor 2020).

### Frygtindgydende forældre og manglende øvebaner

Det manglende videns- og erfaringsgrundlag hos dimittenderne, som vi har talt med, udmønter sig i betænkeligheder og endda som følelsen af at være på dybt vand. Om mødet med forældresamarbejdet fortæller en:

*"(...) det er en meget intimiderende opgave at skulle have forældrekontakt, så jeg tror det ligger i usikkerheden i sig selv og uvisheden i deres reaktion (...) man hører ikke altid det gode."*

Om deres egen usikkerhed på feltet siger dimittenderne, at det handler om myten om de frygtindgydende forældre, en diskurs de anser som særdeles udbredt. En formulerer det således:

*"(...) når man i tre praktikker og i fire år på studiet har mødt lærere og vikarer osv., der tager skrækhistorier med fra lærerværelset af, og det er de eneste man hører, så får man sådan et internt billede af, at forældre alle sammen er curlingforældre, der stiller (sig) skråt mod lærerens faglighed og lærerens person (...)"*

De anekdotiske fortællinger på lærerværelset i praktikken fastholder en skrækfortælling om samarbejdet med forældrene. Samtidig er der en tilbøjelighed til, at forældrene af de adspurgte dimittender fra vores fokusgruppeinterview bliver positioneret som en ensartet gruppe, der angriber lærerens faglighed og person. Dette positionerer ligeledes dimittenderne, som nogen der skal forsvare sig mod disse angreb (Davies & Harré, 1990). Det fremstillede og unuancerede billede af skoleforældrene i ovennævnte udsagn afspejler den omtalte mangel på erfaringer og øvebaner hos dimittenderne, og signalerer en usikkerhed på både individ- og professionsniveau. En usikkerhed, som vi mener, kan mindskes ved en tilbagevendende tematisering af skole-hjem-samarbejde på læreruddannelsen såvel som i praktikken. Vi vil i det følgende skitsere rammerne for, det vi kalder *det grundlæggende skole-hjem-samarbejde*, og dermed nogle af de områder der bør tematiseres.

### Et bud på det grundlæggende skole-hjem-samarbejde

I forbindelse med vores LULAB-projekt har vi arbejdet med et hold studerende, som herefter benævnes pilotholdet. Følgende skematisk oversigt, som har afsæt i eksisterende forskning og læringspointer fra et indledende fokusgruppeinterview med dimittender fra læreruddannelsen, beskriver udvalgte aktioner med studerende på pilotholdet. Dette er et bud på undervisning i, hvad vi anser som vigtigt, at lærerstudierende har stiftet bekendtskab med i forskellige kontekster efter endt uddannelse. Nedslagene i denne artikel fokuserer på *forældremødet* og *skriftlig kommunikation med forældre*.

## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE

Aktioner på pilothold	Eksempler på øvebaner og fælles refleksioner				
Introduktion til forløbet herunder oplæg om rammesætning og observationsteknik med henblik på deltagelse i og observation af forældremøde, herunder simuleret forældremøde udført som rollespil.	Jeres opgave er at indgå i forældremødet som deltagende observatører. I skal være opmærksomme på de faser, som et forældremøde kan bestå af, og som skitseres herunder;				
	Før mødet Tid:	Opstart Tid:	Midte: Tid:	Afslutning Tid:	Efter mødet Tid:
	Hvornår møder lærerne ind?	Hvordan byder lærerne velkommen?	Hvad er der på dagsordenen?	Er det først nu der er plads til spørgsmål?	Er der forældre, der bliver tilbage og vil snakke med forældrene?
	Hvilke forberedelser af lokalet gør de / har de gjort?	Er der en dagsorden? Skal der synges?	Er det ren formidling, eller inddrages forældrene i aktiviteter som summegrupper eller lignende?	Hvordan lukker lærerne mødet ned?	Efterbehandler lærerne mødet?
	Hvad snakker de om før forældrene kommer?		Laves der aftaler/ forventningsafstemmes der?		
Bliver hver enkelt forælder budt velkommen af læreren når de kommer ind?		Er der plads til forældrespørgsmål?			
		Hvilke typer af spørgsmål dukker op?			
		Hvordan besvarer lærerne eventuelle kritiske spørgsmål?			
Studerende deltager i forældremøder på skoler	Jf. ovennævnte oplæg				
Afrapportering af observationer fra forældremøde og fælles drøftelse over refleksioner	Afrapportering - Hvilke temaer er du særligt optaget af? - Hvad overraskede dig ved at deltage i et forældremøde? - Identificér greb /teknikker som du vil tage med, når du selv skal afholde forældremøder Formuler i grupper et brev til lærerne: - Giv lærerne kærlig og konstruktiv feedback på såvel det, der fungerede godt og det, der undrede jer på forældremøderne. - Giv 3 gode råd, som I skal begrunde professionelt med de læste og gennemgåede tekster in mente				
Forældresamarbejde i matematik- undervisningen	Oplæg ved underviser om samarbejde med forældre i en faglig kontekst Studerende stiller spørgsmål				
Nyuddannet lærer og skole-hjem-samarbejde	Oplæg ved underviser om samarbejde med forældre i en faglig kontekst. Studerende stiller spørgsmål				
Studerende indsamler skriftlige forældrehenvendelser under praktikken	Studerende indsamler skriftlige forældrehenvendelser til lærere på praktikskole samt opsøger mulighed for selv at besvare en forældrehenvendelse.				
Bearbejdelse af og fælles refleksion over skriftlig kommunikation i skole-hjem-samarbejdet	Oplæg om kommunikation og sproglige overvejelser samt perspektiver på den digitale kommunikations betydning på skole-hjem-samarbejdet. Gruppearbejder og fælles drøftelser over overvejelser if. henvendelser fra og til forældre				

Figur 4. Herover viser en skematisk oversigt over udvalgte aktioner med pilotholdet i projektet.

## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE

### De studerendes blik skærpes og nuanceres

Den indledende aktion vedrørende deltagelse i forældremøde, hvor en del af indholdet var observationsteknikker (Krogstrup & Kristiansen, 2015), havde til hensigt at klæde de studerende på til at udføre observationer før, under og efter et forældremøde (jf. skema i oversigt). Empirien fra den deltagende observation skulle danne ramme om en fællesgørelse af erfaringer på holdet ved den efterfølgende aktion. Under denne fællesgørelse blev et gennemgående tema diversiteten i måden at afholde forældremøder, italesat af de studerende. Denne diversitet kom både til syne i form og indhold, og særligt en manglende involvering af forældre på forældremøderne skabte undren, hvilket kommer til udtryk i følgende to citater fra den afsluttende evaluering med pilotholdet: *"Det at deltage i et forældremøde og efterfølgende dele oplevelser har for mig vist den store forskel, der kan være på hvordan man afholder møder". "Jeg har oplevet en stor forskel på, hvor meget forældre bliver involveret i møder, og hvad der kan ligge i et det at afholde et forældremøde"*.

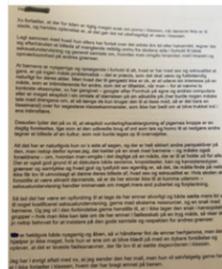
De eksplicite refleksioner ser vi som tegn på en fokuseret opmærksomhed hos de studerende på skole-hjem-samarbejdet. Samtidig opleves en skærpet evne til kunne indgå i dialog om og forholde sig kritisk til gældende praksis på området. Dette kommer også til syne i nedenstående citat, der stammer fra en studerende på pilotholdet i forbindelse med den afsluttende evaluering af forløbet og omhandler aktionen omkring skriftlig kommunikation i skole-hjem-samarbejde.

*"Jeg har nok hele tiden været klar over, at kommunikationen med forældre er vigtig, og at det ikke er lige meget, hvad man skriver og hvordan, men jeg er alligevel blevet meget mere opmærksom på det"*.

Forud for aktionen havde de studerende under praktikken haft til opgave at indsamle skriftlige henvendelser fra forældre og særligt udvælge henvendelser, de mente kunne kategoriseres som "den svære samtale". Henvendelserne kunne både være skrevet til de studerende under praktikken, eller være skrevet til de studerendes praktiklærere. En enkelt gruppe studerende oplevede, at have i hvad de selv beskrev som en "shitstorm", hvilket blev gjort til genstand for fælles refleksion på holdet. På den måde fik alle studerende andenhåndserfaringer med gruppens oplevelse og erfaring, og dermed indblik i den kompleksitet som den skriftlige kommunikation indeholder, og som vi pegede på tidligere i artiklen.

Med kommunikationsteori (Løw, 2020) som faglig ramme blev opgaven for de studerende at udfærdige svar på de medbragte henvendelser og fremlægge kommunikative overvejelser over ordvalg i det udformede svar.

Indsæt beskeden samt jeres svar på denne



Kære xxx

Jeg anerkender, at xx har det svært i klassen, som vi er bevidste om, hvortil vi arbejder i fællesskab mellem lærer og elever for at skabe en tryk klassekultur.

Jeg har læst din besked og kan ikke genkende til nogle af de problematikker du benævner.

Sagen har stået på i længere tid og jeg vurderer derfor, at din besked skal sendes videre til ledelsen. Vi vil drøfte det ved vores næste teammøde.

Billedet illustrerer et eksempel på hvordan et svar fra de studerende udmøntede sig.

### Læringspointer og fremadrettet arbejde

På baggrund af fokusgruppeinterview med dimittender fra læreruddannelsen, aktionerne med pilotholdet og efterfølgende evaluering af disse samt fokusgruppeinterview med udvalgte studerende fra pilotholdet træder en række læringspointer fra LULAB-projektet frem.

#### - Skole-hjem-samarbejde kan med fordel være et tilbagevendende tema i undervisningsfag såvel som pædagogiske moduler på læreruddannelsen

Som modpol til den oplevelse af, at skole-hjem-samarbejdet falder ned mellem flere stole, kan de studerende med fordel møde aspekter af skole-hjem-samarbejde i både undervisningsfag og pædagogiske moduler. Helt konkret efterspørger studerende på vores pilothold, at skole-hjem-samarbejdet tematiseres i relation til det at give karakterer, henvende sig med bekymringer om fagligt eftersløb og det at varetage klasselærerfunktionen.

#### - Autentiske møder med skole-hjem-samarbejde er centrale

De studerende efterspørger autentiske møder med skole-hjem-samarbejde, hvilket kan være en udfordring at stille til rådighed i den daglige undervisning på læreruddannelsen. Vi kan dog arbejde simulerende, og vores bud på dette var f.eks. et rollespil som nævnt tidligere i artiklen. I praktikken kalder denne efterspørgsel fra de studerende på, at der stilles øvebaner til rådighed for at danne konkrete erfaringer med skole-hjem-samarbejde. Oplevelsen af en stor diversitet i måden at afholde forældremøder på fordrer, at de studerende som en fast del af det at være i praktik deltager i forældremøder, ligesom møder med forældre henvendelser på skrift bør være en fast bestanddel. Møderne med skole-hjem-samarbejde kan dog ikke stå alene, i det vi er opmærksomme på, at vi er ansvarlige for det andenordensdidaktiske blik på vores undervisning. Dette blik påhviler under praktikken praktiklærerne, hvor en efterbehandling og refleksioner over møder med samarbejdet vil kunne skabe rum for eksplicit modellering (Iskov, 2020), hvilket i dette tilfælde vil indbefatte at praktiklæreren tænker højt om egen praksis og gør denne til genstand for refleksion sammen med de studerende. Ligeledes vil tematisering på læreruddannelsen af

## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE



## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE

møder med skole-hjem-samarbejde i praktikken, give mulighed for at styrke koblinger mellem teori, empiri og praksis. Ved strukturet og kontinuerligt at tilbyde øvebaner for skole-hjem-samarbejde gennem praktikken mindskes kommende dimittenders følelse af utilstrækkelighed og magtesløshed potentielt i mødet med forældre. Samtidig vil det give mulighed for at det skræmmebillede af forældre, som kommer til syne i interviewet med dimittender senere i artiklen, kan nuanceres og differentieres.

### - Tænkning om og praksis for skole-hjem-samarbejde ændres ikke, så længe studerende ikke får adgang til øvebaner

Udbuddet af øvebaner på læreruddannelsen og i praktikken bliver afgørende for, i hvilket omfang studerende føler sig kompetente til at indgå i skole-hjem-samarbejde efter endt uddannelse. Lige sådan bliver udbuddet afgørende for, om de studerende bliver i stand til at forholde til form og indhold, nytænke og udvikle skole-hjem-samarbejdet, som vi angav nødvendigt tidligere i artiklen, eller om de blot reproducerer gældende praksis.

### - Behov for yderligere øvebaner

Der er behov for yderligere øvebaner end dem, vi har afprøvet i dette projekt. Vores studerende på pilotholdet peger for eksempel på, at erfaring med skole-hjem-samtalen er en nødvendig del af det repertoire, man som nyuddannet skal besidde, og at møder med skole-hjem-samarbejdet set fra et forældreperspektiv vil nuancere billedet af, hvad der er på spil i feltet.

### - Samarbejde mellem læreruddannelsen og uddannelsesskoler om skole-hjem-samarbejdets placering i praktikken er en forudsætning

En etablering, vedligeholdelse og udvikling af øvebaner kalder på et samarbejde mellem læreruddannelsen og uddannelsesskoler. Et samarbejde der forpligter uddannelsesskolerne til at tage arbejdet med at tilbyde og udvikle øvebaner på sig, således at skole-hjem-samarbejde ikke er noget, de studerende måske er heldige at stifte bekendtskab med, hvis de selv er opsøgende, men derimod en fast integreret del af det at være i praktik. Skole-hjem-samarbejde skal tænkes med i tilrettelæggelsen af 'udstrakte praktikformer'. Et samarbejde kan med fordel karakteriseres ved en kontinuerlig tilgængelighed fra både uddannelsesskoler og læreruddannelse i og med at andenordensdidaktikken bliver lagt ud til praktiklærerne under praktikken.

### Afrunding

Vi har med vores LULAB-projekt belyst, hvorfor opmærksomhed bør rettes mod et forsømt skole-hjem-samarbejde i læreruddannelsen. Vi har også givet et bud på, hvordan vi kan kvalificere de studerendes viden og kompetencer på området, således at de efter endt uddannelse, måske ikke er verdensmestre, men i det mindste har et repertoire at trække på. Med et kendskab til det grundlæggende skole-hjem-samarbejde gives dimittenden bl.a. et mere skærpet og nuanceret syn på det kommende samarbejde og mulighed for at bidrage til form og indhold. De efterlades med både nogle erfaringer og andenhåndserfaringer, som de kan bringe i spil i mødet med forældrene.

Vi har gennem læringspointerne foreslået, hvor og hvordan behov og potentialer vil kunne udfoldes i læreruddannelse såvel i undervisningen som i samarbejde med uddannelsesskolerne.

Som vi indledte artiklen med et citat, afslutter vi ligeledes med et. Denne gang fra en studerende på vores pilothold, som opsummerer tænkningen om det at skulle indgå i skole-hjem-samarbejde efter endt uddannelse: *"Det er et område man skal finde sig selv i. Det er noget, man lærer hen ad vejen"*.

Særligt sidste del af citatet indkapsler den tænkning, vi ønsker et opgør med og har i nærværende artikel skitseret, hvordan det opgør kan udtryk i det grundlæggende skole-hjem-samarbejde.

## DET GRUNDLÆGGENDE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE - EN DEL AF DIMITTENDENS REPERTOIRE

### Referencer

Akselvoll, M.Ø. (2018) *Samspil mellem skole og hjem*. Aarhus Universitetsforlag

Akselvoll, M.Ø. (2016) *Folkeskole, forældre, forskelle – skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Roskilde Universitet.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy and the exercise of control*. Freeman.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017): *Viden om skole-hjem-samarbejde* www.eva.dk/grundskole/viden-om-skole-hjem-samarbejde Hentet d. 19/03/2021.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x> Hentet d. 20/4/2021

Folkeskoleloven (2006) <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> Hentet d. 9/4/2021

Hagensen, M.W. (2019). *Skole-hjem-samarbejde er folkeskolens kerneopgave*. Kvan, 39(113)

Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 5(1), 92-114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353> Hentet d. 9/4/2021

Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra samfundsvidenskaberne

Krogstrup, H. K. & Kristiansen, S. (2015): *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

Løw, O. (2020). Relationer. Kommunikation, interaktion, dialog, anerkendelse & narrativer. Samfundslitteratur.

Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (2016): *Folkeskolen bygger på samarbejde*.

Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole: Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag

OECD (2012): Let's read them a story! The parent factor in education, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en> Hentet d. 19/03/2021.

Skolemonitor (2020, 9.april). Nyuddannede lærere skal facilitere skole-hjem-samtaler, selvom de senest deltog som eleven. <https://skoleliv.dk/debat/art7698354/Nyuddannede-l%C3%A6rere-skal-facilitere-skole-hjem-samtaler-selvom-de-senest-dRetsinformationeltog-som-eleven> Hentet d. 9/4/2021

Styrelsen for forskning og uddannelse (2018): *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen*. [https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport\\_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf](https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf) Hentet d. 09/04/2021.

Undervisningsministeriet. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse. [https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/55480660/140815\\_Rapport\\_om\\_foraeldresamarbejde\\_og\\_inklusion\\_med\\_bilag.pdf](https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/55480660/140815_Rapport_om_foraeldresamarbejde_og_inklusion_med_bilag.pdf) Hentet d. 19/03/2021.

# Det udvidede praksissamarbejde

## - med fokus på skole-hjem-samarbejdet

Denne artikel har til hensigt at formidle udvalgte erfaringer, idéer til organiseringer, resultater og viden fra et aktionslæringsinspireret LULAB-projekt. Studerende, lærere fra 4 skoler og undervisere på læreruddannelsen har samarbejdet om at udvikle skole-hjemsamarbejdet i perioden mellem to praktikker. Målet har været at udvikle undersøgende og reflekterende samarbejdsrum mellem lærere, studerende og undervisere. Der er anvendt en aktionslæringsstilgang, hvor aktørerne sammen har undersøgt og udfordret, hvad man "plejer" at gøre omkring skole-hjemsamarbejdet.

### Model for det udvidede praksissamarbejde

"Det essentielle ved laboratorietanken i LULAB-kontekst er, at undervisere, studerende og andre relevante samarbejdspartnere fælles eksperimenterer med, undersøger og udfordrer grænser for pædagogik, didaktik og læring med systematisk anvendelse af nye indsigter som afsæt for nye kollaborative erfaringer" (Nielsen, 2020). Med denne formålshorison er nedenstående konkrete styrings- og tænkemodel udviklet. Modellen (figur 1 på modstående side) illustrerer de iterative processer.

Hovedidéen i LULAB-projektet er at etablere nogle inspirerende, overkommelige, undersøgende og reflekterende samarbejdsrum mellem lærere, studerende og undervisere, hvor forskellige vidensformer mødes. Det tilstræbes således, at både teoretiske og praksisnære erfaringer samt nye deltagerbaner kommer til syne for de studerende. Modellen illustrerer forløbet forud for en 6 ugers praktikperiode. Der er tre mødesteder og to aktionsperioder på skolerne, hvor de studerende i grupper bliver koblet på dele af skolens praksis vedr. skole-hjemsamarbejde. Nedenstående model indfanger forløbet. Bemærk her at pilen øverst i figuren, illustrerer koblingen til undervisningsforløbet på holdene på Campus i hele perioden. Grundet Corona var der tilpasninger.

### Samarbejdet i aktionsprojektet med skolerne

Efter et indledende møde med skolerne var der konsensus om, at det vigtigste for et godt samarbejde er et aktuelt og relevant indholdsområde. Vi har således valgt at samarbejde om skole-hjemsamarbejdet, som alle har erfaringer med. Relevansen understøttes af øvrige instanser, jævnfør de fem gode grunde til at sætte fokus på skole-hjemsamarbejdet, som kort præsenteres i følgende afsnit.

### Fem gode grunde til at sætte fokus på skolehjem-samarbejdet:

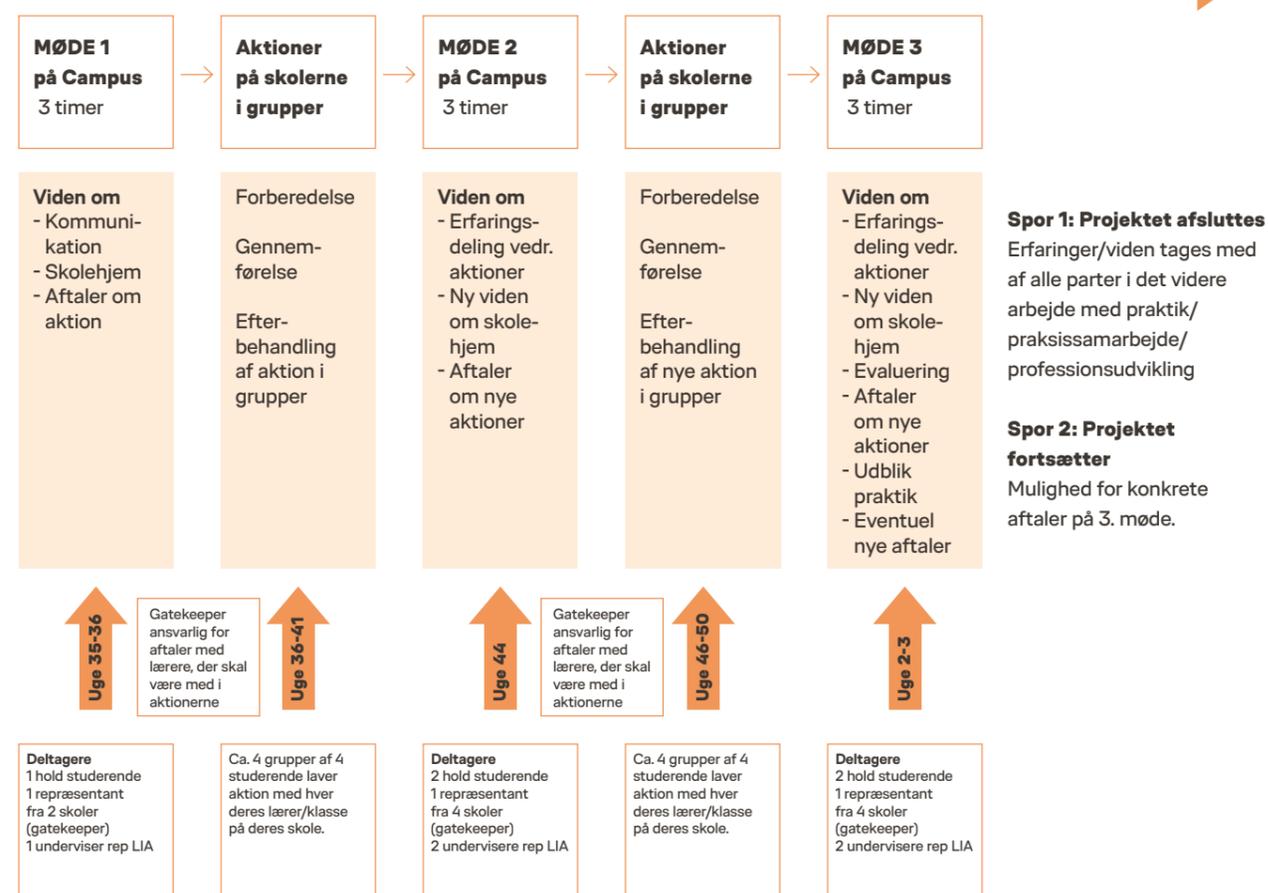
1. Indledningen til folkeskolens formål siger klart, at folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder i samarbejde med forældrene. Heri ligger der en forpligtigelse, som betyder, at skole-hjem-samarbejdet skal betragtes som en kerneopgave.
2. Med den seneste læreruddannelseslov indgår skole-hjem-samarbejdet i faget praktik og er blevet et område, som indgår i bedømmelsen. På trods af dette, er det vores erfaring, at det reelle samarbejde mellem studerende og forældre stadig har en manglende prioritering og i nogen grad forsømmes i uddannelsen.

## DET UDVIDEDE PRAKSISAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

### Udvidet og forpligtende praksissamarbejde

Fælles tema: Skole-hjemsamarbejde

Undervisningsningsspor i modulet Elevens læring og udvikling på holdene med koblinger til nedenstående



Figur 1. Styrings og tænkemodel i LULAB-projektet.

3. En medlemsundersøgelse, foretaget af Lærerstuderendes Landskreds (2019), viste, at blot 19% af de lærerstuderende i løbet af deres uddannelse har mødt, snakket eller samarbejdet med forældre til elever i skolen. (Nielsen & Edelberg, 2020)
4. Få af de adspurgte undervisere og studerende vurderer, at de studerende, efter endt uddannelse, kan varetage skole-hjem-samarbejdet "meget godt" eller "godt". (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018).
5. Få dimittender vurderer egne evner vedrørende skole-hjemsamarbejdet "meget gode" eller "gode". (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018).

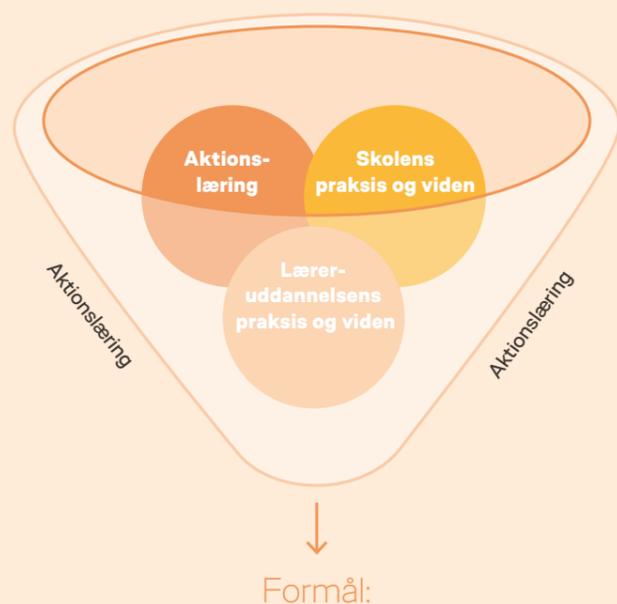
### Aktionslæring som teoretisk klangbund for projektet

Aktionslæring er valgt som projektets metodiske klangbund. Alle deltagende parter har budt ind med idéer til indhold, aktioner, organisering, handlinger, målformuleringer m.m. Der har fra projektets begyndelse været en bestræbelse på at samarbejde ligeværdigt. Aktionslærings tilgang er udviklet af Kurt Lewin i begyndelsen af 1940'erne. Dengang blev han kendt for madvaneeksperimentet, men allerede i 1930'erne retter Lewin fokus på magt og frihed i forhold til læring og pædagogik. Han gør opmærksom på, hvordan man som pædagog bruger sin magt, og hvilket rum man skaber for læring. Med Kurt Lewin kom der fokus på den demokratiske ledelsesstil. På baggrund af utallige eksperimenter udarbejdede Kurt Lewin en tre-trins-model: En hvilken som helst forandring - tanke-mæssigt som adfærdsmæssigt - bør foregå på den måde, at man

## DET UDVIDEDE PRAKSISSAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

først tør sine fastfrosne vaner op. Alle går så at sige på opdagelse i, bredt forstået, hvad man plejer at gøre omkring skole - hjem-samarbejdet, og dernæst arbejder man på at gøre opfindelser, søge viden og udvikle ideer, som kan føre til ændret adfærd og nye tanker, og dermed til nye vaner. Modellen kaldes også "Unfreeze-move-refreeze-modellen". (Andersen, 2015)

Til det introducerende møde i projektet blev nedenstående model udviklet, som en grafisk måde at fremstille aktionslæring på. Tragtmødelen kunne således danne baggrund for dialogen om det kommende samarbejde.



At kvalificere studerendes kompetencer til at varetage skolehjemssamarbejde samt lære at udvikle praksis.

Figur 2. Aktionslæringsmodel.

I forbindelse med præsentationen af aktionslæringsmodellen (figur 2) kom der fokus på at gøre noget sammen - handle sammen. Helt konkret fik aktionslæring i LULAB-projektet den betydning, at praktikskolerne, studerende og underviserne på læreruddannelsen afholdt et møde, hvor forløbet blev rammesat og opstartet. Vi gik så at sige på opdagelse i - bredt forstået - hvad man "plejer" at gøre omkring skole-hjem-samarbejdet. Det er en pointe, at det i langt de fleste tilfælde var aktiviteter, som i forvejen fandt sted på skolerne, som de studerende deltog i. I denne forbindelse bør det nævnes, at de aktiviteter, som de studerende deltog i ude på skolerne, foregik parallelt med den løbende undervisning på læreruddannelsen. Det fik den betydning, at forståelser, antagelser og

bekymringer omkring skole-hjem-samarbejdet blev bragt i spil, såvel ude på skolerne som i undervisningen på læreruddannelsen. For at give et indblik i aktionerne på skolerne og undervisningsvinkler på læreruddannelsen nævner vi her i punktform en opstilling af emner, aktiviteter og aktioner, som har indgået i LULAB-projektet:

- Skole-hjemsamtaler og forældremøder med deltagelse af studerende, undervisere, pædagoger og lærere
- Forældresamtaler iscenesat som rollespil
- Kommunikation på Aula anvendes som casemateriale i undervisning og på skolerne
- Oplæg og samtaler med nye lærere om skole-hjem-samarbejdet
- På opdagelse i kommunikation mellem skole og hjem, i et generelt perspektiv
- Skole-hjem-samarbejde forstået ud fra et børneperspektiv
- Forskelle og ligheder mellem skolens og hjemmets arenaer
- Undersøgelse af forældrenes forventninger til skolen
- Forældrenes samarbejde om børnenes fælles skoleliv
- Når samarbejdet mellem skole og forældre er udfordrende og giver anledning til konflikter
- Når konflikter mellem børn bliver til konflikter mellem forældre - eller omvendt
- Skolens samarbejde med forældre med etnisk minoritetsbaggrund
- Forskellige forældretyper: de tavse, de markante, de forhandlende, de engagerede, de passive, de travle m.fl.
- Dialogiske kompetencer i den svære samtale med forældrene
- Fokus på skole-hjem-samarbejdets betydning for undervisningen, læring, dannelse og trivsel.
- Ethiske perspektiver på skole-hjem-samarbejdet
- Beskrivelser eller manglende beskrivelser i praktikuddannelsesplanen om skole-hjem-samarbejdet

Løbende før, under og efter arbejdet med de ovenstående emner, dialoger og aktioner har der været samtaler, evalueringer og refleksioner, som har gjort indtryk. Men det er nok først og fremmest igennem mødet med forældrene, at flere studerende giver udtryk for, at de har fået en udvidet forståelse af skole-hjem-samarbejdet og et andet og mere nuanceret syn på forældrene. I forhold til et aktionslæringsperspektiv tolker vi her, at vi igennem samarbejdet i LULAB-projektet tør de fastfrosne forståelser op. De studerende får blandt andet kendskab til, at forældrene i en klasse repræsenterer en mangfoldig skare. Det autentiske møde mellem forældrene og studerende ude på skolerne skaber en potentiel mulighed for, at skole-hjem-samarbejdet kan bygge på en gensidig dialogisk forståelse. I denne sammenhæng har det blandt andet medført et skridt mod en større åbenhed i kommunikationen med forældrene. I det kommunikation betyder meget for et godt skole-hjem-samarbejde, har vi valgt at arbejde med at øve den gode kommunikation gennem rollespil på læreruddannelsen. Her spillede erfaringerne fra aktionerne på skolerne en betydningsfuld rolle, hvilket beskrives i det følgende afsnit.

## DET UDVIDEDE PRAKSISSAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

### Rollespil som undervisning i skole-hjem-samarbejdet

Idet vi har oplevet et stort engagement fra de studerende i undervisningen, i forbindelse med arbejdet med rollespil, har vi valgt at sætte fokus på nogle af de kvalitative elementer, rollespillet åbner for. Her præsenteres et citat fra skuespilleren Stanislavskij, som efter at have spillet en improviseret rolle udtaler følgende: "Jeg oplevede følelser, forestillinger, vurderinger og tankebilleder, som både tilhørte den person jeg spillede, og som på samme tid var mine personlige". Hvortil læreren, Tortsov, svarer: "Det vil sige, at de altså finder den person, de spiller, i deres eget indre og dem selv i hans" (Johnstone, 1987). I et aktionslæringsperspektiv er der muligvis også tale om, at vi, når vi improviserer i et rollespil, i en samtale med forældrene tør vores forestillinger om forældrene op. Dette er selvfølgelig ikke en, én til én erfaring, men efter evalueringerne af rollespillet med de studerende gives der udtryk for, at der i dialogen i rollespillet, opstår flere udfordrende og til tider uventede situationer. Dette medvirker til, at de studerende løbende i dialogen reflekterer over deres udtalelser på en dybere måde. Ligeledes overvejes ordvalg og formuleringer, med henblik på at holde fast i den røde tråd i samtalen og i det gode samarbejde med forældrene, hvor eleven er i centrum.

I arbejdet med rollespil i undervisningen er der indlejret en forståelse af, at både fantasi, følelser og fornuft indgår i en helhedstilgang som en del af den rolle, den studerende lever sig ind i. Med andre ord kan man sige, at den studerendes deltagelse i rollespillet, i større eller mindre grad, smelter sammen med den studerendes udvikling af professionelle lærerkompetencer. Løbende gennem timeouts i rollespillet, såvel som efterfølgende, når rollespillet afbrydes, og den studerende træder ud af rollen, åbner der sig et refleksionsrum, hvor der er mulighed for at gå på opdagelse i samspillet og samarbejdet mellem "forældrene og lærerne". Det giver mulighed for en mere nuanceret tilgang og en dybere erkendelse af, hvad der egentlig er på færde, når læreren er bekymret for eleven. Det drejer sig eksempelvis om spørgsmål som: Hvordan forbereder jeg mig bedst til en skole-hjem-samtale? Hvor lang tid skal samtalen være? Hvordan forholder jeg mig anerkendende og empatisk, når jeg ikke er enig med forældrene? Hvordan beskriver jeg en iagttagelse over for forældrene, som ikke er fortolkende? Hvordan stopper og udsætter jeg samtalen, hvis vi går i ring? Hvordan hjælper vi som lærere bedst hinanden i forberedelsen og samarbejdet op til en skole-hjem-samtale?

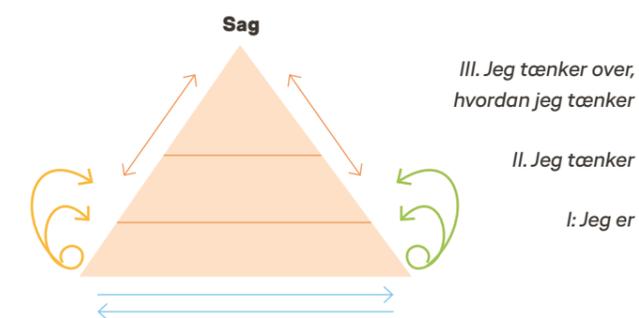
Rollespillet er en metode, som inviterer til at arbejde mere indgående, såvel teoretisk og praktisk med kommunikation. Dette fik den betydning i projektet, at kommunikation og etik blev emner, som blev sat på dagsordenen i form af to afgrænsede oplæg, som blev formidlet på et af projektets tre mødesteder.

### Samarbejde og kommunikation

Vi vil argumentere for, at forskellige typer mennesker, med forskellige faglige optagetheder, har mulighed for at udvikle et velfungerende skole-hjem-samarbejde. Det er af stor betydning at bruge og udvikle den personlighed, som man nu engang er udrustet med, men også løbende at udvikle evnen til at kommunikere og indgå i samarbejde med forældrene. At bruge sin personlighed og faglighed vil blandt andet sige at overveje, hvem man er, hvad man er optaget af, og hvordan man tænker. Det handler ikke om at være på en bestemt måde eller forme sig efter en bestemt model. Det har afgørende betydning at kunne stå inde for sig selv - et forhold, som gentagende gange kan komme på prøve i dialogen og i mødet med forældrene og eleverne.

I hverdagen kan læreren godt have narrativer og tanker om en elev, en klasse eller et forældrepar, som blokerer for, at der kan åbne sig et mulighedsrum for at afprøve nye forståelser, tilgange og handleperspektiver. I sådanne sammenhænge kan det være fagligt og personligt udviklende at begynde at arbejde med spørgsmål som: Hvorfor tænker jeg, som jeg tænker? Hvornår og i hvilken anledning begyndte jeg at tænke disse tanker om forældrene, eleven eller klassen? Mon min kollega tænker på samme måde?

Nedenstående figur arbejder med tre niveauer i såvel den ydre som den indre samtale. Hvor den grønne pil repræsenterer en person og den gule en anden person. Niveau I henviser til, at vi er tilstede og har oplevelsen af at være sammen med den anden. Niveau II er det niveau, hvor vi tænker på sagen, vi formulerer spørgsmål omhandlende noget konkret. Vi er således orienteret mod løsninger og nye forståelser vedrørende sagen. Niveau III er det niveau i samtalen, hvor vi på en eller anden vis får spurgt den anden eller os selv "Hvorfor tænker du/jeg på den måde?" "Hvad er det, som gør, at du/jeg tænker lige netop sådan?"



(Kari Lyngholm i Kvan 2011. Inspireret af Martin Buber og Benedikte Madsen)

Figur 3. Kommunikationsmodel fra Lyngholm 2011.

## DET UDVIDEDE PRAKSISSAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET



## DET UDVIDEDE PRAKSISSAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

At arbejde med en sag. At møde forældrene og eleven. At stå ved den professionelle opgave, stille og roligt at få sagt dét, der skal siges, også selvom det kræver mange overvejelser og måske gør lidt ondt. At være parat til at der i samtalen kan opstå uventede situationer, som løbende skal inddrages og rammesættes, det er en aldrig afsluttet opgave. I den gode forældresamtale er der til stadighed brug for intuition og kunstnerisk kunnen (Thomsen, 2019)! Kommunikationsmodellen, koblet med LULAB-forløbets processer, giver de studerende mulighed for en begyndende udvikling af disse kommunikative kompetencer i uddannelsesforløbet. Netop dette er noget mange studerende og aftagere efterspørger.

### Etiske dimensioner i arbejdet

Kommunikationsopgaven med forældrene kan byde på mangfoldige udfordringer, og gennem praksissamarbejdet har de studerende kunnet få hjælp til at sætte billeder på nogle af disse udfordringer. Den etiske opmærksomhed, lærerne tager med sig ind i arbejdet med forældrene, har LULAB-projektet givet mulighed for at komme tættere på.

De studerende vil i deres kommende arbejde som lærere møde forældre, der kan komme til at udfordre deres professionelle forholdemåde gennem deres talemåder, deres handlinger eller krav til skolen. Det kan være forældre, der er udsatte på den ene eller anden måde og derfor kan have brug for, at læreren kan træde ud af sine vaner og hjælpe samarbejdet på vej. Læreren sidder i en professionel position og har derfor et meransvar for relationen (Jensen & Jensen, 2007). For at kunne varetage dette meransvar på en etisk ordentlig måde må læreren have både en perspektivfleksibilitet - altså kunne sætte sig i den andens sted, men også en forståelse af sig selv, egne grænser og bevidsthed om den pædagogiske ramme, der arbejdes indenfor (Engelsen, 2018). Gennem prøvehandlingerne gav flere studerende udtryk for, at de fik mulighed for at reflektere over, hvordan de selv kunne agere i mødet med forældrene, men også hvordan de blev inspireret af at se erfarne læreres tilgange til arbejdet.

Skole-hjemssamarbejdet kan være krævende for den enkelte lærer eller lærerteamet. I situationer eller perioder, hvor læreren oplever at være under pres, kan der være en fare for, at der opstår en forråelse i samarbejdet med forældrene (Birkmose, 2018). Denne forråelse kan betyde, at forælderen placeres som en, læreren ikke behøver at have empati for. Birkmose påpeger, at denne forråelse ikke opstår ud af individuel ondskab, men ud af en afmagtsposition (ibid). Projektet som helhed, og arbejdet med rollespil, har fokuseret på at udvikle de studerendes kompetencer til at indgå i samarbejde med kollegaer og forældre således, at den empatiske kommunikation opbygges og forråelsestendenser opdages. På den måde har de studerende kunnet arbejde med viden om både de praktiske, etiske og kommunikative forhold, der gør sig gældende i samarbejdet med forældrene. Med LULAB-projektet har de studerende fået et udvidet blik ind i skole-hjem-samarbejdets mange muligheder, faldgruber og opgaver. I følgende afsnit præsenteres læreren for de studerendes overvejelser i projektet.

### Læringspointer beskrevet af de studerende

De studerende har gennem forløbet været i en vekselvirkning mellem undervisning inde på læreruddannelsen og aktioner i form af kontakt til lærere, besøg på skoler og deltagelse i arrangementer med forældrene på de skoler, der var del af projektet. De studerende arbejdede med online refleksionsnoter som opsamling på deres oplevelser på skolerne. I det følgende opsamles refleksionerne i fire kategorier.

**Kontinuerlig kontakt:** Noget af det, der bliver tydeligt ved gennemlæsningen af disse noter er, at de studerende er blevet optagede af, hvordan de i deres kommende praktik kan skabe kontakter til forældrene og deltage i skole-hjemssamarbejde mere kontinuerligt hen over uddannelsesforløbet. Arbejdet med at skabe de små kontakter gennem forældrebreve, og det at være synlig for forældrene på skolen, er nogle af de områder, mange studerende peger på og ønsker at arbejde med i deres kommende praktik.

**Virkelighedsnære billeder:** De aktioner, de studerende har deltaget i, bidrager med nogle virkelighedsnære og faktiske billeder på, hvad samarbejdet indeholder. De studerende får oplevelser af, hvordan samarbejdet med forældrene i høj grad kan invitere til forståelser og åbne til indsigter, og derudover kan et gensidigt kendskab være berigende. Det giver også indtryk af, hvordan vi reagerer forskelligt på dét, forældrene udtrykker og hermed også en voksende forståelse for, at kommunikationen kommer til at stå centralt i samarbejdet med forældrene. Dette giver mulighed for at knytte konkrete oplevelser sammen med det teoretiske arbejde, og således får teori om kommunikation, relationskompetence og klasserumsledelse et praksisnært omdrejningspunkt i undervisningen i modulet Elevens læring og udvikling. Endvidere giver projektet mulighed for at analysere konkrete oplevelser og danne synteser mellem de praktiske erfaringer og undervisningens teoretiske indhold.

**Inddragelse af forældreperspektiver:** Der opstod i forløbet en bevidsthed hos de studerende om, at samarbejdet med forældrene ikke blot var at videregive information om elevernes faglige og sociale udvikling, men også en berigende mulighed for at få viden og indblik i forældrenes perspektiv på eleven. Dette blev blandt andet et tema i undervisningen. Der, hvor det var muligt for en underviser at deltage i forældremødet ude på skolen, sammen med de studerende og den lærer og pædagog der afholdt mødet, var netop dette også et tema. Her var det muligt, med udgangspunkt i de studerendes spørgsmål og overvejelser med klassens lærere, at have en dialog om, hvordan kommunikationen med forældrene skabte ny viden om klassen. Desuden var der også en opmærksomhed på, hvordan lærere kan være lydhøre over for de nye perspektiver, som forældrene bringer ind.

**Når praksis og teori mødes:** Et hold studerende sad med til et forældremøde på den måde, at de studerende fulgte forældremødet online. De studerende havde inden mødet valgt forskellige fokuspunkter, de ønskede at være opmærksomme på. I mødet deltog desuden de studerendes underviser fra læreruddannelsen og

## DET UDVIDEDE PRAKSISSAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

skolens praktikkoordinator. Efter forældremødet havde de studerende mulighed for at tale med læreren og pædagogen, der havde forestået mødet. Dette gav mulighed for at opnå et praksissamarbejde, hvor både praksis og teori kunne mødes med mange forskellige perspektiver i spil.

Andre studerende havde mulighed for at deltage i forskellige former for skole-hjem samtaler og fællesspisning med forældrene. Andre igen havde mulighed for at arbejde med den skriftlige kommunikation med forældrene ved at en af skolerne, i anonymiseret form, havde medbragt skriftlige beskeder, som lærerne havde modtaget. Disse fik de studerende mulighed for at arbejde med at svare på. Nogle studerende mødte også nyuddannede lærere, der fortalte om deres arbejde med skole-hjemssamarbejdet, og de glæder og udfordringer samarbejdet havde medført.

Disse forskellige oplevelser var det, de studerende kunne dele i deres digitale refleksionsnoter. Dette medførte, at andre studerende kunne blive inspireret til emner, de nu kunne spørge om på deres praktikskoler, eller som de kunne tage med sig i deres kommende virke som lærere. For at skolerne også fik mulighed for at udveksle erfaringer, blev der sat et møde op mellem skolerne. Ønsket var oprindeligt, at skoler og studerendes skulle have haft mulighed for at mødes på tværs af skoler og hold i fysiske rum og udveksle erfaringer og idéer, men på grund af Corona-situationen blev dette ikke en mulighed.

### Erfarings- og læringspointer fra et skoleperspektiv

Som afrunding på projektet har der været en dialog med skolerne, som er inddraget i det følgende afsnit.

Skolerne i samarbejdet oplever, ligesom underviserne fra læreruddannelsen, flere gevinster ved en tættere tilknytning mellem læreruddannelsen og skolerne. Samarbejdet havde givet de studerende en større grad af mulighed for at få erfaringer mellem praktikkerne, som de aktivt kunne bruge i deres kommende praktikker. Projektet indfrie og rummede flere potentialer for at lade teori og praksis give hinanden med- og modspil.

I samarbejdet kunne både undervisere og lærere på skolen fungere som rollemødelere og formidlere af samspillet mellem teori og praksis. Gennem samarbejdet blev der også mulighed for at undervisere og lærere, sammen med de studerende, kunne gå på opdagelse i en fællesoplevelse praksis, som alle parter herefter kunne uddybe, undersøge og skabe nye vinkler på.

Helt grundlæggende betød en større viden om den teori, de studerende havde med sig fra uddannelsen, at praktiklærerne oplevede bedre muligheder for at kunne skabe tråde mellem de studerendes undervisning på læreruddannelsen, og den undervisning de studerende skulle varetage i deres praktik. På samme måde fik underviserne på læreruddannelsen også mulighed for at få et nærmere

kendskab til, hvad der blev arbejdet med på skolerne, således at dette kunne bringes i spil som indhold i undervisningen på læreruddannelsen.

Et tættere samarbejde blev altså af alle parter set som givtigt, men det blev også tydeligt, at et mere kontinuerligt samarbejde skal prioriteres og rammesættes, således at samarbejdet kan være kontinuerligt gennem de studerendes uddannelsesforløb. Dette kunne være gennem et bredere samarbejde omkring praktikken, men også øgede muligheder for at undervisere fra læreruddannelsen kunne deltage ude på skolerne og omvendt.

### Afrunding

Vi vil argumentere for, at projektets samarbejdsformer, aktionslæringsinspirerede handle- og læringssyn kan bidrage til at inspirere til konkrete organiseringer af samarbejdet mellem studerende, lærere i skolen og undervisere på læreruddannelsen. Efter de foreløbige meldinger vedr. revision af læreruddannelsen, så bliver der brug for den slags ideer. De perspektiver og idéer, der står tilbage fra projektet, præsenteres her i punktform:

- Udvikling af indholdselementer til brug i undervisningen før praktikken på 2. årgang
- Udvikling af cases til rollespil, som et øvelsesredskab til at indgå i forældresamtalen.
- Udvikling af samarbejdet mellem læreruddannelsen og praktikskolerne om en præcisering af indholdselementer knyttet til samarbejdet med forældrene, samt fokus på en progression fra 1. årgang til 2. årgang
- Udvikling af uddannelsesplanerne, som er knyttet til praktikken
- Udvikling af en litteraturliste, som kan inspirere til kvalificering af skole-hjemssamarbejdet
- Udvikling af materialer og rammesætninger af samarbejder mellem skole og læreruddannelse.

Desuden er projektet også et bud på den konkrete udfordring i forhold til, at grunduddannelsen bør blive bedre til at kvalificere studerendes viden om samt handlemuligheder i forhold til at varetage skolehjemssamarbejdet. Ikke forstået som at studerende er færdiguddannede efter endt uddannelse, men med gode forudsætninger for at lære videre sammen med ledelse og gode kollegaer i skolen samt efteruddannelse.

Projektet viser også, at alle parter skal ville projektet, være nysgerrige på at lære, dog med fokus på de studerendes læring. Trods gode hensigter vil det nok ikke ske af sig selv, så det vil kræve både organisatoriske forankringer, samt at der reserveres tid og opmærksomhed både på læreruddannelsen og i skolen. Når det lykkes, er det vitaliserende for alle deltagere, og i sidste ende bidragende til udvikling af alle involverede parter praksis.

## DET UDVIDEDE PRAKSISSAMARBEJDE - MED FOKUS PÅ SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET

### Referencer

Andersen, M. K. (2015). Vanens magt. I H. Høgh-Olesen og T. Dalsgaard (red), *20 psykologiske eksperimenter - der ændrede vores syn på mennesket*, s. 127-144., Plurafutura Publishing

Birkmose, D. (2019). *Når gode mennesker handler ondt*. Syddansk Universitetsforlag

Engelsen, S. (2018). Ethiske færdigheder i pædagogisk praksis. Frederikshavn: Dafolo

Jensen, E. & Jensen, J. (2008). *Professionelt forældresamarbejde*. Akademisk Forlag

Johnstone, K. (1987). *Improvisation og teater*. Hans Reitzels Forlag

Nielsen, B.L. (2020) (red). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College. Hentet fra <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Nielsen, R. & Edelberg, R. (2020) Debat: Nyuddannede lærere skal facilitere skole-hjem-samtaler, selvom de senest deltog som eleven. Hentet fra: <https://skoleliv.dk/debat/art7698354/Nyuddannede-l%C3%A6rere-skal-facilitere-skole-hjem-samtaler-selvom-de-senest-deltog-som-eleven>

Styrelsen for forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Hentet fra [https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport\\_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf](https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf)

Thomsen, K. L. (2019). Forældresamtalen. *KvaN*, 39 (113). April 2019

# Skrivelaboratorier

I foråret 2019 startede den første etape med skrivekataloger i læreruddannelsen på tværs af VIA's adresser. Dele af det arbejde og tanker bag det er beskrevet i det første LULAB-hæfte. Formålet med skrivekatalogerne har overordnet været at afprøve veje til at styrke lærerstudenternes skrivning - både den akademiske, den professionelle og den personlige. I det arbejde har vi blandt andet haft fokus på de studerendes skriveridentitet og på at styrke en holdkultur, hvor det opfattes som naturligt og givende at vise sin tekst til andre, og hvor man modtager og selv giver feedback på andres tekster. I forlængelse af forløbenes iterative karakter har vi produceret et inspirationskatalog med skriveaktiviteter, som kan anvendes i forbindelse med workshops i opgaveskrivning.

Tanken med inspirationskataloget er, at undervisere enten i forbindelse med undervisning eller skriveworkshops om opgaveskrivning kan bruge det som en buket af muligheder. Kataloget er udformet som et PowerPoint, og vi lægger op til, at den enkelte underviser kan udvælge, tilpasse, supplere og revidere, således at det passer til det pågældende hold, den aktuelle kontekst og den enkelte underviser. Denne artikel er en introduktion til dette katalog og beror på en række læringspointer fra LULAB-projektet, men kan også læses uafhængigt af kataloget<sup>1</sup>.

Den professionelle lærers skriveaktiviteter og opgaver indgår i mange sammenhænge og er en del af lærerarbejdet i alle fag. Undervejs i perioden med skrivekataloger har vi været optagede af, hvordan man støtter den enkelte studerendes udvikling af identitet som skrivende. Vi har oplevet, hvordan nogle studerende ankommer til studiet med et billede af sig selv som en "dårlig skriver", med manglende skrivelyst og med større eller mindre blokeringer i forhold til at udtrykke sig på skrift. Andre

er optagede af at skrive korrekt i en grad, hvor den optagethed kan tage fokus fra den kreative og undersøgende tilgang, som vi ønsker, de studerende skal tilgå skrivningen med. Atter andre er utilbøjelige til at lade andre se deres tekster undervejs i skriveprocessen og går derved glip af den gensidige inspiration og læringspotentiale, som peer feedbacken kan bidrage med. Det er udfordringer, man kan adressere gennem en nænsom og legende tilgang til det at skrive og derigennem styrke glæden ved og modet til at skrive. Denne artikel handler ikke så meget om det aspekt ved skrivekatalogerne. Her vil vi i stedet præsentere og begrunde udvalgte skriveaktiviteter fra inspirationskataloget med særlig fokus på hurtigskrivning, peer feedback og brug af autentiske modeltekster i skriveprocessen.

Kataloget er i sig selv en instruerende tekst. Det kan ikke stå alene, og derfor vil vi udfolde nogle af de tanker og erfaringer, der ligger bag og ikke mindst de forbehold, kataloget af ideer skal læses med. Vi ønsker ikke, at kataloget skal forstås som en instrumentalise-

## SKRIVELABORATORIER

ring af skriveprocesser og aktiviteter. Det er tænkt som en samling af mulige redskaber, man som underviser og studerende kan tage udgangspunkt i og være i dialog om med det formål, at den studerende nysgerrigt og selvstændigt udvikler sin skrivning.

Inspiration og øvelser til kataloget er fundet i titlerne under artiklen. Her kan man med fordel læse videre.

### Hurtigskrivning - et eksempel

Nogle af de mest hyppige forhindringer i den studerendes skriveproces er mangel på ideer og mere eller mindre udtalt skriveblokering. Sidstnævnte er ofte et resultat af, at den studerende begynder at vurdere teksten, se den med andres øjne, før den er skrevet. Det kan skyldes negative skriveerfaringer, følelsen af utilstrækkelighed, højt ambitionsniveau eller andet. Hurtigskrivning, flowskrivning, Free Writing eller automatskrift er navne på en af de mest grundlæggende skriveøvelser, som i skrivekatalogerne er afprøvet for at imødegå de forhindringer. Betegnelsen automatskrift peger tilbage på øvelsens rødder i surrealismen. Den franske digter André Breton skrev i 1924 *Manifeste du surréalisme*, hvor han taler om "psykisk ren automatisme" (Liambas 2015). Den automatisme var inspireret af Freud og psykoanalysen og havde til formål at lade det underbevidste tale, frisat for konventioner, krav om mening mm. I forbindelse med den akademiske skrivning er det dog ikke underbevidsthedens frie udtryk, der er formålet, men selve det at bruge skrivning som et middel til inspiration og tænkning. Det bygger altså på en overbevisning om, at selve det at bruge sproget er en vej til erkendelse. Pablo Liambas (2015) sammenligner det i sin bog *Skrivning for begyndere* med den gåtur, man går for at tænke. Inspirationen er noget, man får, når sindet slapper af, når fingrene er ude at gå i sproget. Charlotte Wegener (2016) kalder det "at overløste dragen", hvor dragen er et billede på overdreven selvkritik, tidligere kritiske vurderinger og en heraf følgende tendens til defensiv skrivning eller skriveblokering. Defensiv skrivning er et udtryk for, at man som skribent ikke risikerer noget, hvilket kan hæmme skriveprocessen. En pointe hos Wegener er, at vi selvfølgelig også har brug for "dragen". Blot skal vi invitere den ind på det rigtige tidspunkt, når vi har brug for det kritiske blik og ikke i den kreative fase (Wegener 2016). Også Olga Dysthe m.fl. (2001) anbefaler hurtigskrivning i skriveprocessen, fordi den hjælper skriveren til at overkomme skrivebarrierer. Hurtigskrivning udfordrer myten om inspiration, genererer ideer gennem skrivningen og giver anledning til at skrive et letflydende, personligt sprog.

Der er visse regler, man skal overholde i forbindelse med brug af hurtigskrivning. Først og fremmest må pennen eller fingrene på tastaturet aldrig stå stille. Man skal skrive konstant uden tid til at overveje om den ene sætning har forbindelse med den forudgående. Det er lidt ligesom en danser, der glider fra den ene bevægelse til den næste uden at stoppe op. Fingrene er kroppen, der skal holdes i gang. Hvis man ikke ved, hvad man skal skrive - skriver man det! Man skal være ligeglad med stavning og tegnsætning, om det er dumt, banalt eller genialt. Det kan man altid vurdere senere. Ofte gennemføres øvelsen på tid, for at man ikke skal

overveje, hvornår teksten er færdig. Teksten er ikke beregnet til at blive læst af andre, men man kan selvfølgelig vælge at gøre det. Det vigtige er, at man ikke oplever at skrive med andres øjne i nakken.

Hurtigskrivning kan være meningsfyldt på flere stadier af opgaveskrivningen; til idegenerering i starten, undervejs i processen og i den afsluttende fase. I inspirationskataloget optræder hurtigskrivning dels som en startøvelse, dels som en refleksionsøvelse undervejs. I en af øvelserne skal den studerende skrive ud fra opgaven: Hvorfor er denne opgave vigtig for mig?

### Skriv 100 ord Individuel skriveøvelse

Skriv 100 ord om, hvorfor det du er i gang med at skrive, er vigtigt for dig?  
Hvad er dit fokus, din hovedpointe, og hvad må og skal du have med?  
Læs jeres 100 ord op for hinanden i studiegruppen eller fortæl om jeres tanker og snak om, hvorfor jeres opgave er interessant.

Kravet om de 100 ord er blot en anden måde at skabe en ramme end førnævnte tidsramme.

Ideen med øvelsen er, at man undervejs i skriveprocessen et øjeblik løfter hovedet fra tastaturet og arbejdet med at få fx korrekte referencer og gennemsigtighed i analysen, og øvelsen giver tid og ord til en mere personlig vinkel og heri overvejelser om, hvorfor netop dette perspektiv er vigtigt.

### Peer feedback

Feedback og læring hænger tæt sammen og tilskrives stor betydning for studerendes faglige udvikling i uddannelsessystemet (Tanggaard & Mellon, 2018; Hattie & Timperley, 2007). Vi ved fra aktuel skriveforskning, at feedback, der er fremadskuende og integreres undervejs i skriveprocessen, har afgørende betydning for studerendes skriveudvikling. Feedback er altså ikke bare feedback, og ikke al feedback er lige vellykket. Udover at feedbacken skal være præcis, forståelig, finde sted 'right in time', skal de studerende også være villige til at indoptage den. Læringsudbyttet er desuden størst, når de studerende anvender feedback igennem hele skriveprocessen. Men manglende viden om og erfaring med feedback kan stå i vejen for, at feedbacken bliver fremmende for de studerendes skriveproces og -produkt. I det følgende vil vi på baggrund af nogle af vores erfaringer fra LULAB-projektet fremkomme med nogle konkrete anbefalinger og forslag til udvikling af en vellykket peer feedbackkultur.

Inden for skriveforskning er der i disse år tale om et perspektivskifte fra et vertikalt perspektiv, hvor underviser giver studerende feedback, til et horisontalt perspektiv, hvor de studerende giver hinanden gensidig feedback (Wegener 2017). Flere studier peger på, at peer feedback er mindst lige så udbytterigt, som den verti-

<sup>1</sup> *Inspirationskataloget er uploadet på UCVIDen*

## SKRIVELABORATORIER

kale faglige vejledning, fordi der er et stort læringspotentiale for studerende i at deltage i peer feedbackprocesser (Hvass & Heger, 2018).

Det kan dog vække modstand og opleves udfordrende at skulle organiseres i peer feedbackgrupper og vænne sig til at modtage feedback fra en medstuderende. En del studerende er ofte bekymrede for, hvorvidt feedbacken er tilstrækkelig valid, præcis og korrekt (Topping 2009) og efterlyser underviserens blåstempling af teksten (Wegener, 2017: 68). Det kan desuden være udfordrende at være i centrum for en medstuderendes feedback og lægge sin ufærdige tekst frem for andre, for hvad nu, hvis man ikke er enig i feedbacken, eller man ikke oplever, at de medstuderende møder og forstår teksten med de rette intentioner? En del studerende vil hellere give feedback end modtage den. Studerende skal forstå, at de negative erfaringer med peer feedback ikke skyldes mangelfulde evner som feedbackgivere eller -modtagere. Det handler snarere om, at de ikke har lært at give systematisk peer feedback, der kræver tydelig instruktion og stilladsering fra undervisers side (Hvass & Heger, 2018). Peer feedback kræver samarbejde, klare kriterier for feedback og bør introduceres fra starten af studiet af undervisere. Ifølge forskning er der mange fordele og læringsgevinster ved den gensidige feedback, der foregår mellem de studerende. De studerende placeres i centrum i en refleksiv læringsproces, der handler om at udvikle sig som skriver. Det styrker deres læringsudbytte at give feedback, fordi de engageres i en refleksiv arbejdsproces, hvor de hverken skal rose eller kritisere en medstuderendes tekst, men derimod øve sig i med brug af præcist og konstruktivt sprog at prioritere og udpege tekstpassager med henblik på tekstforbedring, Formålet med peer feedback er, at skribenten får medstuderendes hjælp til at få øje på "what works, and what needs work" (Hvass & Heger 2018, s.61). Studerende kan desuden lære meget og blive bedre skrivere ved at læse og spejle sig i andres tekster. De kan få inspiration til forskellige faser i skriveforløbet, f.eks. hvordan man skriver en god indledning, opbygger et vellykket analyseafsnit, eller får øje på en vellykket sproglig vending eller argumentation. Derigennem har de mulighed for at udvikle ordforråd, skrivestil og en mere positiv skriveridentitet (Wegener 2017: 70). Der er efterhånden skrevet mange gode bøger, råd og retningslinjer om peer feedback. Tanggaard og Mellon fremkommer i deres udgivelse *Den gode studiegruppe* (2018) med nogle enkle og klare råd til både feedbackgiver og -modtager. Feedbackgiver skal prioritere sin feedback, motivere og støtte skriveren i den fortsatte skriveproces, undlade spørgsmål og være konkret og kriteriebaseret med forbedringsforslag.

Feedbackmodtager skal have teksten synlig og tilgængelig foran sig, være stille, lytte, notere og ikke indlede en samtale, men kun stille opklarende spørgsmål, fordi feedbacken ikke er sandheden om teksten, men en medstuderendes kvalificerede og konstruktive forbedringsforslag, hvor man selv afgør, hvad man vil indoptage af feedbacken (Tanggaard & Mellon 2017: 67-69).

I inspirationskataloget indgår et eksempel på peer feedback med fokus på akademisk sprogbrug, som vi inddrager i det følgende. De studerende har i feedbackprocesserne været organiseret i ad hoc- eller i studiegrupper:

### Peer-feedback på sprog

Feedbackmodtager: Kig kriterierne igennem for akademisk sprog og udvælg 1-2 kriterier, du/l ønsker at modtage feedback på.

Feedbackgiver skal huske de fem K' er:

Kærligt – peg på det positive, vær anerkendende

Konkret – vær specifik, giv gerne konkrete eksempler ved at pege i teksten

Konstruktivt – giv fremadrettet feedback – giv evt. forslag til forbedringer

Kriteriebaseret – henvis til kriterier (brug evt. feedbackskema)

Kritisk – hvad kan med fordel ændres/bør ændres (Rienecker & Jacobsen, 2021, s. 100)

Feedbackmodtagerens opgave er at indkredse sit ønske til feedbackgiver ved f.eks. at gennemgå de seks kriterier for akademisk sprog og udvælge et til to kriterier, som hun ønsker at få feedback på. Det kan fx være: 'Skriv entydigt' uden uklare ord og vendinger og lange rodede sætninger, og 'Skriv nuanceret og præcist', der viser, at man som skriver har blik for detaljer, nuancer og sproglig præcision. Dernæst udvælger feedbackmodtageren én evt. to passager i sin tekst, som feedbackgiveren skal fokusere på i sin feedback med sigte på de sproglige kriterier. Tidspunkt og sted evt. medie for feedback aftales mellem feedbackgiver og -modtager.

Feedbackgiverens opgave er nu at undersøge teksten og fremkomme med sin feedback, der konkret skal udpege et evt. flere steder i teksten, hvor sproget fungerer godt, hvor det evt. er entydigt, nuanceret og/eller præcist. Dernæst udpeger feedbackgiveren en passage eller formulering, hvor ordlyden kan kvalificeres med sigte på de to kriterier. Feedbackgiveren skal være fremadrettet i sin feedback og fremkomme med forslag til en anden ordlyd, der kan styrke tekstens sprog eller kommunikation.

Peer feedback kræver øvelse og en klar struktur af underviserne. De studerende er som regel uerfarne og uøvede i feedbackpraksissen, og derfor er det vigtigt, at underviserne afsætter tid til at udvikle en tryk feedbackkultur, hvor de studerende lærer at arbejde systematisk med feedback og får indsigt i væsentlige principper for en læringsfremmende feedback. Det kræver, at vi som undervisere fremstår som gode rollemodeller og ikke alene drøfter og afstemmer vurderingskriterier for feedback sammen med de studerende, gerne i form af rubrics, men ydermere modellerer for dem, hvilken form for feedback (skriftlig eller mundtlig), der er hensigtsmæssig at gøre brug af, hvordan feedbackprocessen bedst kan gribes an og i hvilket sprog (Hvass & Heger, 2018).

## SKRIVELABORATORIER

### Akademisk fremstilling og skrivning

Den akademiske fremstillingsevne er en afgørende studiekompetence, som den lærerstuderende skal tilegne sig i løbet af sin uddannelse på vej imod sit professionelle virke som lærer. Både uddannelsen og dens undervisere vurderer således i høj grad den studerendes faglige præstationer i studieprodukter og eksamensopgaver ud fra dennes evne til at demonstrere en akademisk – skriftlig og mundtlig – fremstillingskompetence.

I vores skrivelaboratorier og i inspirationskataloget har vi fokuseret på den skriftlige akademiske formidling og på at fremme de studerendes bevidsthed om og beherskelse af den akademiske skrivning og sprogbrug. Som undervisere er vi ikke blot formelt uddannede, men også indøvede og fagligt initierede i den akademiske fremstillings praksis, mens de studerende først skal til at uddanne sig til og indføres i denne praksis. På den baggrund kan det ikke undre, at vi som undervisere ofte oplever, at de studerende efterlyser helt klare retningslinjer for den akademiske fremstilling med klare kriterier for og eksempler på den gode teksts akademiske sprogbrug.

En vigtig pointe, vi vil fremhæve på baggrund af vores erfaring med skrivelaboratorierne, er, at vi ikke får indfriet uddannelsens mål om at fremme de studerendes akademiske fremstillingskompetence ved alene at imødekomme deres behov for et entydigt sæt af standarder og kriterier. Vi kan gennem skrivekurser udvikle de studerende i den akademiske skrivning, som man med rimelighed kan opstille entydige, objektive kriterier og standarder for. Behovet for vejledning i akademisk fremstilling afspejles i det forhold, at antallet af lærebøger og skriveguides, der omhandler de formelle kriterier for akademisk fremstilling og skrivning, de sene-

ste år har været stærkt stigende (Sword, 2012). Det er også interessant, at der kan konstateres en høj grad af konsensus inden for i det mindste den engelsksprogede og hjemlige lærebogslitteratur om det karakteristiske ved den akademiske skriftlige fremstilling. På tværs af fagdiscipliner og professioner fremføres det således, at den akademiske fremstillings form er kendetegnet ved at være en videnskabelig (fagligt og sagligt begrundet), transparent og systematisk samt argumenterende (konsistent og kohærent) fremstilling (Swales & Feak, 2012; Paltridge & Starfield, 2007; Rienecker & Jørgensen, 2002; Jørgensen, 2014; Boding et al., 2019). De konkrete vejledninger til det skriftlige sprog, der formidler denne akademiske fremstillings form, drejer sig typisk om den akademiske teksts afsenderposition, argumentationsstruktur, velegnede fraser og termer, sætningsopbygning, tekstkomposition, afsnitsammenhæng mv. (Sword, 2012).

Vi har i vores skrivelaboratorier arbejdet med den akademiske form og sprogbrug, men vi vil på baggrund af vores erfaringer samtidig pege på en række dilemmaer, der ligger i ideen om at fremme de studerendes akademiske fremstillingsevne gennem kurser, workshops og undervisning i akademisk fremstilling og skrivning. Som nævnt er akademisk fremstilling også en dagligdags praksis, som undervisere og forskere bedriver rutinemæssigt i deres undervisnings- og formidlingsvirksomhed og som vejledes af mere implicite standarder, der er indlejrede i bestemte videnskabelige traditioner, fagdiscipliner og professionelle fællesskaber. Disse implicite standarder varierer imidlertid ofte, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved de forskelligartede retningslinjer for den akademiske fremstillings form og stil, som forskellige forlag og videnskabelige tidsskrifter fastsætter.



## SKRIVELABORATORIER

Dette forhold peger på, at den studerende ikke lærer den akademiske fremstilling og skrivning alene ved, at vi præsenterer dem for et sæt af formelle kriterier, men ved at vi giver dem mulighed for i praksis at øve sig på genren og at lære af deres erfaringer med peer feedback, vejledning og bedømmelse fra og af medstuderende og undervisere. I vores iterative skrivelaboratorier har vi i høj grad indlagt skriveøvelser og inddraget de studerendes peer feedback på hinandens tekster i vores arbejde med deres skrivekompetence.

Endelig vil vi pege på, at kriterierne for den gode akademiske fremstilling ikke kun varierer i forhold til tradition, disciplin og fag/modul, men at de med fordel kan præsenteres som ufuldstændige og vejledende frem for entydige og definerende. Med et ensidigt fokus på et entydigt sæt af kriterier risikerer vi at reducere den akademiske skriveproces til en proforma legitimeringsøvelse baseret på imitation og jargon, der ikke levner plads til skriverens selvstændige personlige udtryk og ikke giver mulighed for en stilistisk nyskabelse, der vil kunne rykke grænserne for den akademiske fremstilling. Som nævnt indledningsvist i artiklen er det en bærende ide for skrivelaboratorierne, at de ikke blot er kurser i formel akademisk skrivning, men har til formål at inspirere de studerende til at udvikle og forbedre deres skrivning i en kreativ og undersøgende samt selvfremsættende og selvudfordrende proces, hvor de overskrider den rene imitation. Det er gennem udviklingen af deres skriveridentitet, at vi har arbejdet med at fremme de studerendes mod og lyst til at skrive.

Denne begrænsning, der ligger i at arbejde ud fra et entydigt sæt af kriterier for akademisk form og stil, gør sig også gældende i forhold til arbejdet med modeltekster, hvor bestemte tekster får status af eksemplariske, forbilledlige akademiske tekster. Vi har i

udpræget grad anvendt modeltekster i de studerendes arbejde i skrivelaboratorierne. Vi har i et undervisningsforløb med fokus på udviklingen af bachelorstuderendes akademiske skrivekompetence inddraget tidligere studerendes bacheloropgaver. Dette har været opgaver, der er blevet præmierede i den årlige landsdækkende konkurrence for bacheloropgaver, så den faglige vurdering af dem har været karakteriseret ved en høj grad af konsensus om, at det er projekter, der på udmærket vis lever op til anerkendte standarder for den gode bacheloropgave. I arbejdet med disse modeltekster er det imidlertid vigtigt, at vi ikke kun peger på de elementer, der indfrier disse standarder, men også diskuterer med de studerende, hvorfor netop disse elementer udmærker sig, og om de akademiske standarder kunne være indfriet på en anden måde. Dette har også implikationer for, hvorledes vi som undervisere skal give feedback og vejledning i forhold til de studerendes skriveprocesser. Den produktive feedback og vejledning har ikke kun karakter af instruktion og rådgivning, men den kan med fordel fungere som en stilladsering for de studerendes egen afprøvning og udforskning af den akademiske tekstgenre. Det kan ske gennem en vejledt form for deltagelse, hvor underviseren i en dialogisk udveksling med de studerende inspirerer til at afprøve flere og nye muligheder i den gode akademiske fremstilling.

### Afrunding

Erfaringer med iterativ udvikling og afprøvning af skriveøvelser og workshops i LULAB-projektet om skrivelaboratorier viser, at arbejdet med studerendes skriftlighed er dybt afhængig af tilpasning til den faglige kontekst, skriftligheden skal kvalificere. Derfor er øvelserne i inspirationskataloget forslag, der fordrer underviserens aktive tilpasning og videreudvikling. Vi håber, de vil blive brugt således.

## SKRIVELABORATORIER

### Referencer

Boding, J., Mølgaard, N. & Pjengaard, S. (2019). *En håndbog i bachelorprojektet i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.

Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis og Hoel, Torlaug Løkensgard (2001): *Skrive for at lære*. Forlaget Klim

Larsen, E.M., Matthiesen, J., Wulff, L. & Vilien, K. (2020). *Skriv opgaver på læreruddannelsen. Håndbog i akademisk skrivning og studieteknik*, Samfundslitteratur

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo

Hattie, J. & Timperley, H. A. (2013). Styrken ved feedback I: Rune Andreassen: *Feedback og vurdering for læring*, Dafolo

Hvass, Helle & Heger, Stine (2018). Brugbar peer feedback: Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage, I: Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN, Årgang 13 nr. 25 / 2018. Hentet her: <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/97052/158882>

Jørgensen, P. S. (2014). *Klart sprog i opgaver på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Larsen, Marianne Eskebæk, Jakob Matthiesen, Lone Wulff & Katja Vilien (2010). *Skriv opgaver på læreruddannelsen. Håndbog i akademisk skrivning*, Samfundslitteratur

Líambas, Pablo (2015): *Skrivning for begyndere*. Gyldendal

Paltridge, Brian & Starfield, Sue (2007). *Thesis and Dissertation Writing in a Second Language*. Routledge.

Rienecker, L. & D. Jacobsen (2021). *Peer feedback - hvorfor og hvordan?* Samfundslitteratur

Rienecker, L. & P. S. Jørgensen (2017). *Den gode opgave - Håndbog i opgaveskrivning på de videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Swales, John M. & Feak, Christine B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor.

Sword, Helen (2012). *Stylish Academic Writing*. Harvard University Press.

Tanggard, Lene og Mellon, Karsten (2018). *Den gode studiegruppe*, Dafolo

Wegener, Charlotte (2016): *Skriv med glæde*. Samfundslitteratur

# Udviklingslaboratorier og læreruddanneres udfoldelse af professionel agency

Denne og de følgende to artikler tager afsæt i LULAB-initiativets følgeforskning. I et design med survey og multiple kvalitative data undersøges det, på hvilke måder deltagelse i LULAB bidrager til udfoldelse af agency relateret til uddannelsesudvikling. I artiklens baggrund opsummeres fra international agency-forskning. Det empiriske materiale i denne første af de tre artikler fra følgeforskningen er dels fra læreruddannernes svar i survey og dels fra en videndelingsdag. På baggrund af dette diskuteres læreruddannernes oplevelse af at udfolde professionel agency generelt i deres arbejdslivskontekst og de muligheder og udfordringer, der kan peges på i LULAB-kontekst. Et af flere temaer handler om læreruddannernes oplevelse af et mulighedsrum for at udfolde agency netop i den mellemposition mellem reflekteret undervisningsudvikling og FoU, som kendetegner måden at arbejde med professionel inquiry. LULAB er et organisatorisk initiativ, der principielt handler om alle i uddannelsen, men det er baseret på disse første data en pointe, at det har stor betydning som læreruddanner selv at være i maskinrummet i et konkret LULAB-projekt.

## Indledning

Der er til LULAB-initiativet tilknyttet et følgeforskningsprojekt i VIAs Program for Professionsdidaktik med titlen: *“Uddannelsesudvikling i professionsuddannelse - læreruddanneres og studerendes agency”*. De centrale begreber uddybes nedenfor, overordnet set vil vi understrege, at begrundelsen for dette fokus i forskningen er, at involvering af læreruddannere, studerende og evt. samarbejdspartnere i professionel inquiry (Boyd & White, 2017) i LULAB afprøves som en organisatorisk strategi for uddannelsesudvikling. Dette er, som det er udfoldet i Nielsen (red, 2020), delvist analogt til den måde Mårtensen, Roxå og Olsson (2011) taler om Scholarship of Teaching and Learning som en samlet strategi for udvikling på en videregående uddannelsesinstitution. LULAB-initiativet inviterer altså til en organisatorisk optik på udvikling af læreruddannelsen. Desuden rummer LULAB

en hensigt om læreruddannere og studerendes didaktiske samarbejde om udvikling gennem iterative eksperimenterende processer. I begrundelsen for at sætte LULAB i gang (Nielsen (red), 2020) henvises bl.a. til Darling-Hammond (2005) og pointen om i organisatorisk udvikling at have fokus på ‘developing capacity’ i stedet for ‘designing control’. I en sådan forståelse giver diskussion med brug af agency-begrebet mening, og som det uddybes, tager vi i følgeforskningen afsæt i en konceptualisering af agency som udfoldet i samspil, relationer og i en dynamisk kontekst (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). I denne første af de tre artikler præsenterer vi nogle resultater om læreruddanneres oplevelse af agency i deres arbejdslivskontekst generelt og i ramme af LULAB-initiativet og projekterne. Følgeforskningen er fortsat i gang, og det er vigtigt at understrege, at dette er nogle af de første resultater, hvor flere detaljer følger senere.

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY

### Baggrund: Om agency-begrebet

Agency er et begreb som ofte anvendes i professionsdidaktisk forskning, hvilket imidlertid ikke har resulteret i én fælles definition/afgrænsning af begrebet (Priestley et al., 2015). Set på tværs præsenterer den internationale forskning en multifacetteret forståelse af agency (Goller & Paloniemi, 2017). Kendetegnende for mange forståelser er, at de berører individets kapacitet eller potentiale til at handle i praksis (Priestley et al., 2015), fx definerer Goller (2017) ‘human agency’ som en kapacitet til at træffe intentionelle valg og handle på disse valg på en måde, som gør en forskel i ens professionelle liv. Det omfatter i Gollers definition kompetencer og overbevisninger, som støtter den enkelte i selvstændigt at handle og transformere professionel praksis. Forskellene i forståelserne handler bl.a. om den klassiske struktur-/aktørproblematik: Er det konteksten, der bestemmer individets adfærd, eller er det individet der skaber strukturerne? Priestley et al. (2015) kritiserer mange forståelser af agency for enten at være *oversocialiserede*; dvs. at det lokale og specifikke overses eller *overindividualiserede*, hvor med strukturer, kontekster og ressourcer ignoreres. Det sociale aspekt er også til diskussion, fx fremhæves det kollektive aspekt af agency af Edwards (2005), der henviser til relationel agency som kapacitet til at samarbejde med andre praktikere og trække på de distribuerede ressourcer i forandringsprocesser.

I følgeforskningen anlægger vi en ‘økologisk forståelse’ af agency (Priestley et al., 2015; Biesta et al., 2017). Med denne forståelse ønsker vi at understrege agency som et emergerende fænomen, dvs. noget der opstår i interaktionen mellem et individ og dets kontekst. Denne forståelse ser ikke agency som noget iboende - som ‘noget’ individet kan have eller besidde - men som noget der kan opstå i samspillet mellem personlige kapaciteter og ressourcer samt muligheder og begrænsninger i en (dynamisk) kontekst. Den kontekst, vi i følgeforskningen stiller skarpt på, er læreruddannelsen som organisatorisk ramme for uddannelsesudvikling, i hvilken forbindelse vi bl.a. refererer til model for professionel agency i arbejdslivssammenhæng (Vähäsantanen et al., 2015; 2019), som bl.a. er anvendt og undersøgt med brug af survey. I Vähäsantanen-modellen blev der indledningsvist anvendt seks dimensioner, der efter faktoranalyse blev kondenseret til tre overordnede dimensioner af professionel agency: 1) at have indflydelse i arbejdslivet (træffe beslutninger og blive hørt), 2) at deltage i samarbejde om og udvikling af praksisser og 3) forhandle professionel identitet (se tabel). Med disse dimensioner har vi blik på kontekstens betydning og bevæger os dermed ud over agency som en iboende kapacitet ved individet. Vi er imidlertid også interesserede i den intentionallitet, der ligger bagved en handlen, herunder at fortolke agency relateret til uddannelsesudvikling i en konkret dynamisk sammenhæng, hvilket indebærer en forskningsmetode med kvalitative og indlejrede data (mere nedenfor). Dette er begrundelsen for i denne artikel at inddrage dialoger fra en videndelingsdag, hvor lærer-

uddannere og studerende delte erfaringer på tværs af LULAB-projekter, og generelt for at basere en stor del af følgeforskningen på multiple casestudier med interview mm. Resultater fra disse er blot ikke klar til at kunne præsenteres endnu.

### Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med følgeforskningen er at undersøge, på hvilke måder og ‘med hvad’ LULAB kan informere spørgsmålet om uddannelsesudvikling i en professionsuddannelse. Forskningen er guidet af de følgende undersøgelsesspørgsmål:

- På hvilke måder bidrager deltagelse i LULAB-projekter, og det samlede LULAB-initiativ, til udvikling og udfoldelse af agency i forhold til uddannelsesudvikling hos undervisere i læreruddannelsen?
- Hvilke typer af deltagelse og samarbejdspraksisser - relateret til uddannelsesudvikling - giver LULAB-projekter anledning til for lærerstuderende, og hvilken mening og betydning fremhæver de lærerstuderende i ramme af konkrete LULAB-projekter?
- Hvilke muligheder og begrænsninger er der for, at de deltagerebaner og den agency, som LULAB-initiativet og projekterne måtte give anledning til, også kan komme til udfoldelse i uddannelsens undervisning og organisation mere generelt?
- Hvilke potentialer og implikationer for uddannelsesudvikling rummer LULABs betoning af eksperimenter og øvebaner, herunder inddragelse af professionens praksis og eksterne aktører i undervisningseksperimenter i og om læreruddannelsen?

### Metode

Denne artikel er fortrinsvis relateret til det første undersøgelsesspørgsmål. Men vi vælger, for at skabe overblik, at tage alle undersøgelsesspørgsmål med samt i indledningen at beskrive artiklens fokus i ramme af den samlede følgeforskning. Med afsæt i den anvendte konceptualisering af agency og specificering af følgeforskningens sigte er der metodisk gode begrundelser for at følge LULAB-projekterne og de emergerende processer i maskinrummet i de enkelte projekter og i videndeling på tværs. Der er imidlertid som nævnt også relevant forskning relateret til rollen som læreruddanner, hvor professionel agency er operationaliseret i survey items (Vähäsantanen et al., 2015; 2019). Det har vi ladet os inspirere af, og der anvendes derfor i følgeforskningen et mix af metoder, dels gentaget survey med tilpassede items baseret på Vähäsantanen-modellen (se eksempler i tabel) + åbne refleksioner, og dels multiple kvalitative data fra bl.a. interview og observationer i ramme af casestudier (de enkelte LULAB-projekter) og ved tværgående arrangementer.

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY



### Vähäsantanen modellen. Udviklingslaboratorier og læreruddanneres udfoldelse af professionel agency.

Professionel agency i arbejdslivssammenhæng (Vähäsantanen et al. 2015; 2019)		
De tre overordnede dimensioner	De oprindelige seks dimensioner	Eksempler på survey spørgsmål
At have indflydelse i arbejdslivet	Træffe beslutninger i sit arbejde	Jeg kan tage beslutninger om mit eget arbejde
	Blive hørt i sit arbejde	Jeg bliver hørt/mine synspunkter anerkendes ifm. samarbejde (relateret til mine undervisningsfag/læreruddannelsen generelt)
At deltage i samarbejde om og udvikling af praksisser	Deltage i delte arbejdspraksisser	Jeg har mulighed for at deltage i beslutningsprocesser (relateret til mine undervisningsfag/læreruddannelsen generelt)
	Transformere arbejdspraksis	Jeg afprøver generelt nye idéer i mit arbejde
At forhandle professionel identitet	Forhandle professional identitet	Jeg kan udføre mit arbejde i overensstemmelse med mine grundlæggende værdier
	Konstruere en professional karriere	Jeg har mulighed for at realisere mine professionelle mål

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY

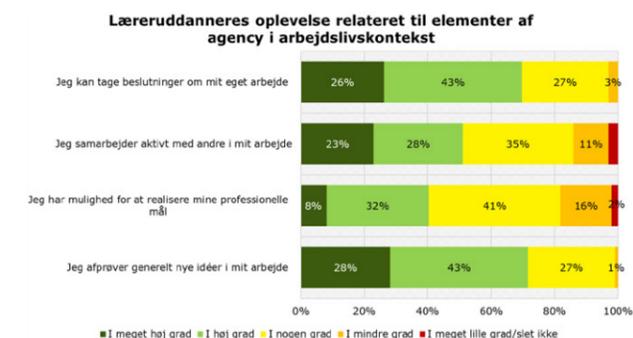
I denne artikel præsenteres og diskuteres resultater fra første runde af survey udsendt til VIAs læreruddannere oktober 2020. Der er indsamlet 97 svar i alt, hvoraf 51% af respondenterne selv har eller har haft LULAB-projekter, mens 49% ikke har. Dette giver en svarprocent på 46% af alle VIAs læreruddannere, hvor dem, der har svaret, er relativt jævnt fordelt på uddannelsens adresser samt ift. fag og erfaring. Når vi skriver *første runde*, er det, fordi planen er at gentage survey hen mod slutningen af LULAB-initiativet (2023) for at kunne følge udviklingen over tid.

Eksempler på likert-skala items fra Vähäsantanen-modellen er: "Jeg kan tage beslutninger om mit eget arbejde", og "Jeg samarbejder aktivt med andre i mit arbejde". Finsk forskning (Hökka et al., 2008) viser, at læreruddannere prioriterer og værdsætter det nære samarbejde i fagfællesskaber, og derfor har følgeforskningsgruppens valg i tilpasning af items som fx "Jeg bliver hørt/mine synspunkter anerkendes" og "Jeg har mulighed for at deltage i beslutningsprocesser" været at spørge ind både i relation til det nære samarbejde (om undervisningsfag) og i relation til samarbejde om læreruddannelsen generelt. Desuden er der i items om erfaringer med kollegialt samarbejde, peer-feedback, eksperimenter i undervisningen, didaktisk samarbejde med studerende mm. spurgt ind relateret til både den daglige praksis og til LULAB-initiativet. Disse spørgsmål blev stilet til alle respondenter, da LULAB som organisatorisk initiativ som udgangspunkt netop skal være for alle. Sidst i spørgeskemaet var der spørgsmål til erfaringer fra konkrete LULAB-projekter kun stilet til dem, der har eller har haft disse. Løbende er likert-skala spørgsmål fulgt af åbne refleksioner, som efterfølgende er kodet og kategoriseret.

Data fra survey suppleres med data fra et videndlingsarrangement mellem LULAB-projekter november 2020. Dette i form af både observationer og skriftlige refleksioner fra deltagerne. Det sidste i tilbagemelding lige efter arrangementet ud fra spørgsmål om udbytte af sparring ift. eget projekt og centrale pointer, der kom til syne for LULAB-initiativet som helhed. Disse kvalitative data inkluderes bl.a., fordi dialoger mellem aktørerne iflg. Biesta et al. (2017) kan være vigtige indikatorer i undersøgelse af professionel agency, og da det knytter sig til agency-begrebets emergende karakter, som metodisk kan være vanskeligt at indfange i et spørgeskema. Deltagere på denne dag var alene læreruddannere med konkrete LULAB-projekter – ikke alle læreruddannere ligesom i survey. Desuden deltog studenter-repræsentanter fra flere projekter. Deltagerne var fordelt i seks trier, hvor tre projekter fremlagde og indgik i gensidig dialog og feedback. Data er både fra observation af dialogen i disse trier og fra deltageres skriftlige refleksioner ved dagens afslutning.

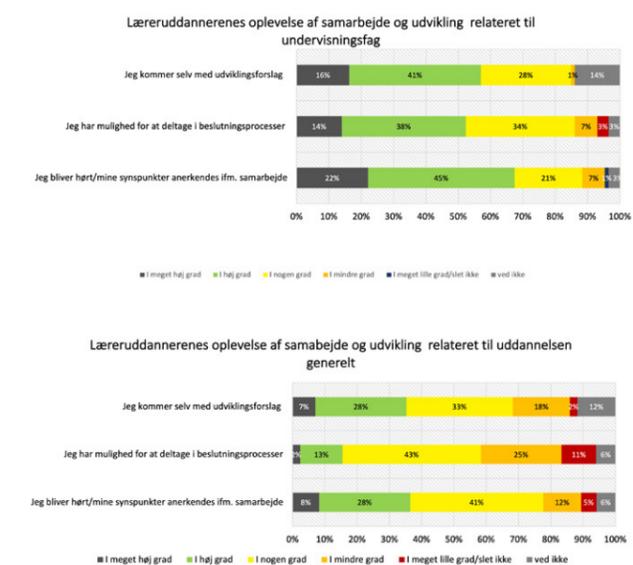
### Læreruddannerens oplevelser fra arbejdslivet

Vi starter med nogle eksempler fra det generelle billede af læreruddannerens oplevelse af agency i deres arbejdslivskontekst, inden vi inddrager svar med reference til LULAB. Læreruddannerne oplever i relativ høj grad at kunne tage beslutninger om eget arbejde, 69% har svaret i høj grad eller i meget høj grad, og 71% oplever i høj eller relativ høj grad at afprøve nye idéer (figur 1). Svar om oplevelse af aktivt at samarbejde med andre er mere delte, 51% svarer i høj eller meget høj grad og 14% i mindre grad eller slet ikke. Når det gælder mulighed for at realisere professionelle mål svarer 40% i høj eller meget høj grad og 18% i mindre grad eller slet ikke (figur 1).



Figur 1.

Af svar på de items, hvor der blev spurgt både til det nære fagfællesamarbejde og samarbejde i uddannelsen generelt, fremgår det, at læreruddannerne i højere grad oplever at blive hørt og selv have mulighed for at bidrage i det nære samarbejde end i uddannelsen generelt (figur 2).

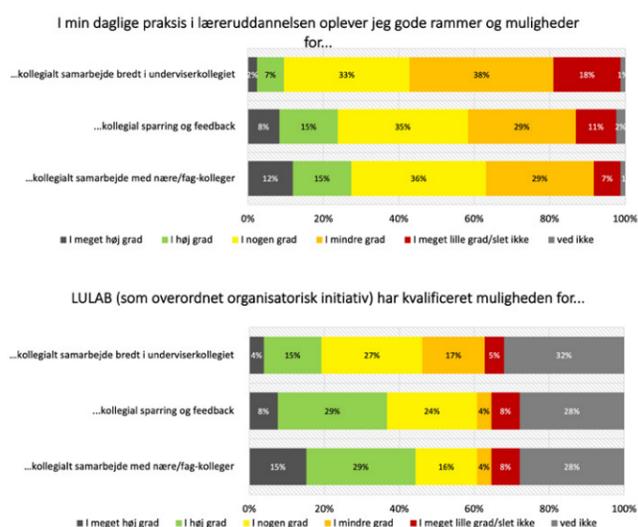


Figur 2.

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY

### LULAB og betydning for kollegialt samarbejde

I figur 3 er nogle svar om kollegialt samarbejde hhv. generelt i det daglige arbejde i læreruddannelsen og i ramme af LULAB-initiativet. I det generelle spørgsmål om kollegialt samarbejde (øverst) er der ikke signifikant forskel på svar fra dem, der har eller har haft LULAB-projekter, og dem der ikke har. Dette er en indikation på, at der som udgangspunkt ikke er forskel på gruppen, der pt har eller haft LULAB-projekter, og dem der endnu ikke har, når det gælder samarbejde. Dette er vigtigt i tolkningen af de næste svar om kollegialt samarbejde i ramme af LULAB-initiativet. Her er der signifikant forskel på svar fra dem, der har eller har haft konkrete projekter og dem, der ikke har (chi-squared test,  $p < 0,05$ ). Dette er forventeligt på dette tidspunkt et år inde i det længere initiativ, hvor megen aktivitet foregår i de konkrete projekter - selv om det har været forskellige tiltag for at indsigter og idéer skulle deles blandt alle læreruddannere. Men det bliver rigtig interessant, at dem, der har eller har haft LULAB-projekter, i meget høj grad oplever, at initiativet har kvalificeret muligheden for kollegialt samarbejde. Der er her signifikant flere, der svarer i høj eller i meget høj grad, end når det gælder den daglige praksis i læreruddannelsen (figur 3, sammenligning af de øverste diagrammer fra hver af figurene).

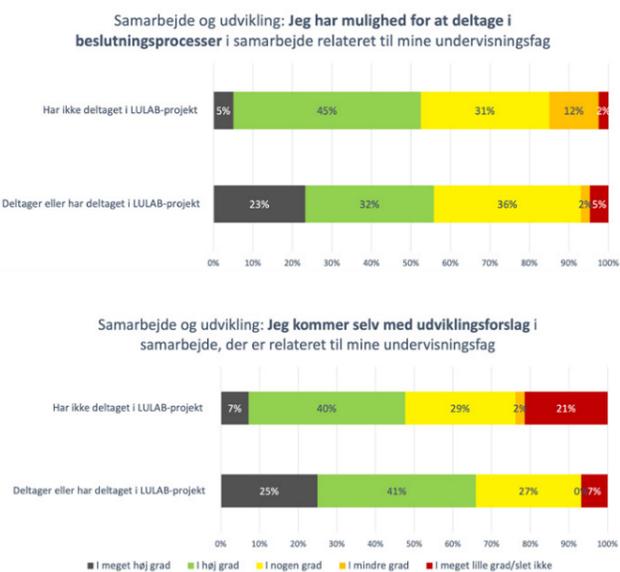


Figur 3.

### At deltage i beslutningsprocesser og selv komme med udviklingsforslag

Som nævnt er der flere af de generelle items, hvor der ikke er forskel på svar fra dem, der har eller har haft LULAB-projekter, og dem der ikke har, så vi tillader os at tænke disse to grupper som så ens på relevante baggrundsparemetre, at vi kan sammenligne, som vi gør ovenfor. Det skal dog understreges, at der er andre items, hvor der er forskel på svar fra disse to grupper, og disse svar bliver interessante ift. en hypotese om, at deltagelse i LULAB-projekter kan have haft en betydning for, hvordan der er blevet

svaret. Dette siger vi med stor forsigtighed, da undersøgelsen i sit design ikke kan udsige noget om kausalitet. Det handler konkret om svar på spørgsmål om at opleve mulighed for at deltage i beslutningsprocesser og selv at komme med udviklingsforslag (figur 4). I disse items er der skelnet mellem samarbejde i læreruddannelsen generelt og i det nære kollegiale samarbejde i faggrupper o.l. Der er ikke forskel på dem, der har LULAB-projekter, og dem der ikke har i svar ift. samarbejde i uddannelsen generelt, men ift. det nære kollegiale samarbejde, som er det, der er repræsenteret i figur 4, er der flere fra LULAB-projekter, der svarer i de to øverste kategorier, og flere af dem, som ikke har LULAB-projekter, der svarer i mindre eller meget lille grad/slet ikke. Som nævnt ovenfor er det generelt i det nære kollegiale samarbejde, læreruddannerne oplever at kunne udøve indflydelse (figur 2), og samarbejdet i de fleste LULAB-projekter har haft sit fundament her. Nogle projekter fx om organisering af 1. årgang på Lærerruddannelsen i Silkeborg (Ind i Lærerfaget: Rosholm et al., 2020) har en bredere karakter, men det konkrete arbejde er stadig drevet i de nære samarbejdsrelationer, og det samme gælder de mindre tvær- og transdisciplinære LULAB-projekter. Om der er en kausalitet fra LULAB-projekt-deltagelse, kan vi ikke sige, men dem, der har eller har haft LULAB-projekter, ser i hvert tilfælde ud til i højere grad end den gennemsnitlige læreruddanner i undersøgelsen at have oplevelsen af at kunne deltage og bidrage i udviklingsprocesser i det nære kollegiale samarbejde. Når det gælder deltagelse i beslutningsprocesser, har 23% svaret i meget høj grad og 32% i høj grad. For dem, der ikke har LULAB-projekter, er disse to tal hhv. 5% og 45%. I den anden ende af skalaen er der 12% af den sidste gruppe, der har svaret i mindre grad. Dette gælder kun for 2% af dem, der har LULAB-projekter. Tallene i item om selv at komme med udviklingsforslag er hhv. 25% og 41% i de to øverste likert-kategorier for dem, der har LULAB-projekter, og hhv. 7% og 40% for dem der ikke har (figur 4).



Figur 4.

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY



### Deltagelse i LULAB-projekter som en motiverende faktor som læreruddanner

Hypotesen om, at det er deltagelse i LULAB-projekter, der kan have betydning for denne forskel, underbygges yderligere i den del af survey, hvor kun dem, der har eller har haft projekter, er spurgt. Tematisering af de åbne refleksioner viser mange udsagn om tæt kollegialt samarbejde og om mulighed for at udvikle tæt knyttet til undervisning: "Projekterne har givet tid og rum til konkret udvikling, faglige drøftelser og afprøvning af nye tiltag". Dette opleves som værende en kerneopgave som underviser i en læreruddannelse: "Vores kollegiale mulighed for at samarbejde om nye tiltag og eksperimenter både lokalt og i den samlede VIA-flok. Inspiration, opbakning og mod til at kaste sig ud i eksperimenter og undersøgelser af virkelige kerneopgaver som undervisere". En siger det med tre overskrifter: "kollegialt samarbejde - mulighed for fordybelse - stor autonomi". Disse temaer korrelerer med motivationsteoriens henvisning til det almene behov for at opleve sig som kompetent med et vist niveau af autonomi og at indgå i relationer med andre (Ryan & Deci, 2017). Det skal endvidere tilføjes, at reference til samarbejde med de studerende fremhæves i mange af disse åbne refleksioner: "Samarbejde med de studerende - og opleve deres ejerskab til egen uddannelse". Dette er ikke det primære fokus i nærværende artikel, men uddybes ganske kort nedenfor.

### Del-konklusion baseret på survey

Målet med at gennemføre denne undersøgelse både nu og om nogle år er at undersøge, om man gennemsnitligt kan spore en udvikling i oplevelse af indflydelse, samarbejde mm. over tid i det organisatoriske LULAB-initiativets forløb. Det kan vi af gode grunde ikke sige noget om endnu. Men data fremstår, så det giver mening at sammenligne to næsten lige store, og på andre faktorer ikke så forskellige grupper, hvor den ene har eller har haft LULAB-projekter og den anden ikke. Det viser dette interessante og signifikante billede af initiativets betydning særligt ift. dimensioner fra Vähäsantanen-modellen, der handler om at deltage i samarbejde om og udvikling af praksisser. Det bliver endvidere tydeligt, at det er afgørende selv at være med i maskinrummet i et konkret LULAB-projekt. Selv om der allerede er taget spæde initiativer til at dele og diskutere erfaringer blandt alle uddannelsens kolleger, er der indtil videre stor forskel på, hvordan initiativet opleves, hvis man er i maskinrummet i et projekt, og hvis man ikke er. Endvidere er der på baggrund af denne første runde af survey en begrundet hypotese om, at deltagelse i LULAB-projekt kan påvirke oplevelsen af at deltage i og selv komme med forslag i beslutningsprocesser i det nære kollegiale samarbejde - og at deltagelse i LULAB-projekter bidrager til motivation i arbejdet som læreruddanner. I undersøgelsesspørgsmål spørges ind til agency særligt relateret til uddannelsesudvikling - denne fokusering er ikke specifikt frem-

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY

hævet i Vähäsantanen-modellen. Det har dog været vigtigt i survey at tage afsæt i en valideret teoretisk model, og som det fremgår, er modellens items relevante for agency ift. udviklingsprocesser, og de er endvidere tilpasset og anvendt i en form, hvor det giver nogle indsigter relateret til dette konkrete uddannelsesudviklings-initiativ ved at spørge ind i relation til flere kontekster. For at belyse perspektivet yderligere inddrager vi dog her også nogle kvalitative data fra en anden del af undersøgelsen, der kan bidrage yderligere til forståelse af samarbejde om udvikling ved deltagelse i LULAB-projekter, som survey-svarene har vist - både i likert-skala og åbne kategorier.

### Kvalitative data fra en videndelsdag

I november 2020 blev der gennemført en videndelsdag (se metode). Både i observation af dialoger i løbet af dagen og i tilbagemeldinger efter disse dialoger på tværs af projekter bliver det tydeligt, at deltagerne oplever den mellemposition mellem almindelig reflekteret undervisningsudvikling og egentlig forskning (Boyd & White, 2017), som LULAB repræsenterer, som en meget meningsfuld ramme for uddannelsesudvikling. En af trioerne skriver: *”Bottom-up perspektivet i LULAB er centralt! Der er mangel på det rum i uddannelsen”*. Så det med at kunne arbejde med undervisningsudvikling nedefra, og den kapacitetsudvikling, der understøttes ved at give plads til dette (Darling-Hammond, 2005), fremhæves, og desuden det at udviklingen sker tæt på undervisning og sammen med kolleger, og at man får skabt flere relationer på tværs i organisationen. Samarbejde med kolleger om udvikling medvirker til en oplevelse af sammenhæng og LULAB-initiativets rammesætning, med læreruddannerne som initiativtagende aktører (bottom-up), bevirker, at de oplever en anerkendelse af deres kompetencer som læreruddanner. Det sidste nævnes af flere, og er interessant også ift. motivationsteori, som der refereres til ovenfor (Ryan & Deci, 2017).

I forhold til det didaktiske samarbejde med de studerende er der også mange positive tilbagemeldinger, både fra læreruddannerne og fra de studerende selv. Studerende siger bl.a. *”det har været spændende at høre, hvordan undervisere taler om det. Fedt at kunne være med”*, og en anden: *”så dejligt at kunne deltage også i sådan et møde her, at I er optaget af at få de studerende mere med giver mere lyst til at være disciple”*. Til de sidste replicerer en læreruddanner: *”Måske er I mere ambassadører end disciple. Det fællesskabende har været et centralt omdrejningspunkt,*

*og det er en kæmpe drivkraft i professions-rettetheden”*. Der er også refleksioner fra læreruddannerne, hvor det didaktiske samarbejde med studerende fremhæves som noget, vi sagtens kan blive bedre til: *”I forbindelse med understøttelse af det dobbelt-didaktiske perspektiv, så kunne vi godt blive bedre til at formalisere inddragelsen af de studerende i undervisningen/sådanne udviklingsprojekter”*. Perspektivet med de studerendes inddragelse om didaktisk udvikling er helt centralt i LULAB-initiativet, og som det fremgår, er det også et aspekt, der adresseres i følgeforskningen med spørgsmålet om, hvilke typer af deltagelse og samarbejdspraksisser relateret til uddannelsesudvikling, LULAB-projekter giver anledning til for lærerstuderende. Dette spørgsmål berøres også i den sidste artikel fra følgeforskningen i nærværende udgivelse om eksperimenter i samarbejde mellem undervisere og studerende. Vi ser frem til at kunne diskutere dette interessante aspekt mere i dybden, når der er flere data fra de forskellige cases, herunder fra interviews med studerende, hvor nogle er gennemført og flere følger.

### Opsamling og konklusion

Opsamlende kan siges, at læreruddannerne oplever, at de i LULAB-projekter får god mulighed for at deltage i samarbejde om og udvikling af uddannelsens praksisser, og at de oplever dette som meningsgivende og motiverende. Der er således nogle klare indikationer af, at denne form for uddannelsesudvikling kan blive en ramme for, at læreruddannerne oplever agency i relation til uddannelsesudvikling. Resultaterne indikerer dog også, hvor vigtigt det er, at man som læreruddanner selv får hands-on i et LULAB-projekt. Selv om videndeling om og bredere implementering baseret på idéer og erfaringer fra LULAB-projekterne med tiden får mere tid og bedre rammer, også med inddragelse af de kolleger, der ikke selv er i maskinrummet, må det anbefales at have særlig opmærksomhed på dette forhold. Vi vil også henlede opmærksomheden på de generelle resultater. Det at være læreruddanner ser ud til at give en god mulighed for at opleve, man har indflydelse og kan tage beslutninger om sit arbejde, men der er indikationer på, at disse værdsatte kendetegn, herunder muligheder for at indtage en medudviklerposition, er og har været under pres i de seneste år. Det nævnes af flere i survey, og vi slutter med et citat: *”Jeg savner generelt forankring af, rum og muligheder og lokale initiativer til noget, der kan minde om pædagogiske udviklingsarbejder. LULAB er måske en vej?”*

## UDVIKLINGSLABORATORIER OG LÆRERUDDANNERES UDFOLDELSE AF PROFESSIONEL AGENCY

### Referencer

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

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

Darling-Hammond, L. (2005). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. I: A. Hargreaves (red.), *Extending Educational Change* (s. 362-387). Netherlands: Springer.

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

Goller, M. (2017). *Human agency at work*. Wiesbaden: Springer

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

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

Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011) Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62.

Nielsen, B.L.(red)(2020). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College. Tilgængeligt på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

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

Rosholm, K., Iversen, S.N. Bock, K. & Beck, M. (2020). Ind i lærerfaget - øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang. I B.L. Nielsen (red), *Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*, s. 62-65. VIA University College.

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

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

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

# Uddannelsen som organisation – én af tre brikker i puslespillet om uddannelsesudvikling

Artiklen præsenterer en forståelse af læreruddannelsen, hvori der indgår tre dimensioner: 1) Uddannelsen som helhed, 2) Undervisningen og 3) Organisationen. Der tages afsæt i den organisationsmæssige dimensions tilbagetrukne position i analyser og udviklingstiltag i forhold til læreruddannelsen. Via teori og empiriske nedslag argumenteres der for stærkere positionering af den organisationsmæssige dimension i uddannelsesudvikling.

Change is conducive to improved quality teaching and learning only to the extent that an appropriate internal organisational support is in place



## Indledning

LULAB-initiativet og følgeforskningen på dette initiativ har spørgsmålet om uddannelsesudvikling som centralt omdrejningspunkt (se evt. nærmere i foregående artikel). I nærværende artikel fokuseres der på et særligt aspekt i tematikken vedrørende uddannelsesudvikling - det organisationsmæssige aspekt. Som ovenstående citat pointerer, er det også denne artikels ærinde at trække det organisationsmæssige blik på uddannelses- og undervisningsudvikling frem. Artiklen tager afsæt i spørgsmålet om, hvad en uddannelse består af - hvilke elementer eller aspekter, der indgår i en uddannelse og dermed også hvilke aspekter eller elementer, man må have blik for, når man arbejder med uddannelsesudvikling, hvad enten man er leder, studerende, aftager, politiker, underviser eller forsker. Alt efter teoretisk og interesse-mæssigt perspektiv, vil nogle elementer træde frem og andre tilbage. I følgeforskningen på LULAB-initiativet er der valgt en tredelt optik på læreruddannelsen, som består af 1) Uddannelsen som helhed, 2) Undervisningen og 3) Uddannelsen som organisation. Det er denne måde at anskue en uddannelse på - her læreruddannelsen - som artiklen præsenterer

og det sker med særlig vægt på en argumentation for og diskussion af anvendelse af det organisationsmæssige perspektiv i (lærer-)uddannelsesudvikling.

Baggrunden herfor skal ses i lyset af dels en iagttagelse af, at dette perspektiv tenderer at have en tilbagetrukket plads i analyser, evalueringer, forskning og diskussioner af læreruddannelsen, dels at dette perspektiv må ses som et særdeles vigtigt betingelselement i forhold til udvikling af undervisning og uddannelsen som helhed. Udvikling af såvel undervisningen som uddannelsen som helhed er så at sige indlejret i og betinget af, hvorledes den enkelte uddannelsesenhed som organisation håndterer og prioriterer udvikling via den måde, der fx samarbejdes, ledes og videndes på.

Den tredelte optik på læreruddannelsen beskrives yderligere nedenfor og efterfølgende introduceres kort til det teoretiske greb om den organisationsmæssige optik, der trækkes på i LULAB-følgeforskningen. Dernæst foretager vi nogle nedslag for at vise

## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILET OM UDDANNELSESUDVIKLING

1) hvorledes den organisationsmæssige dimension kan træde frem i analyser af læreruddannelsen, og 2) hvorvidt og hvorledes denne dimension også adresseres på indsatsiden, det vil sige i udviklingsplaner og -initiativer. Det første nedslag angår det analytiske perspektiv og drejer sig om evalueringen af læreruddannelsen fra 2018 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018). Dette eksempel er valgt, fordi denne evaluering har været og er stærkt dagsordenssættende for den aktuelle ændring og udvikling af læreruddannelsen og derfor velegnet til at diskutere behovet for at anlægge et organisationsmæssigt perspektiv på uddannelsesudvikling. Det andet nedslag angår indsatsiden. Det drejer sig om, hvorledes den organisationsmæssige optik kommer til stede i udviklingsarbejde i regi af Læreruddannelsens Ledernetværk (herefter LLN) og i forhold til et samlet initiativ fra Professionshøjskolerne i forhold til udvikling af læreruddannelsen: "Handleplan til en bedre læreruddannelse 10 ambitioner", hvor LULAB-initiativet refererer til ambition 10 (Danske Professionshøjskoler, 2018).

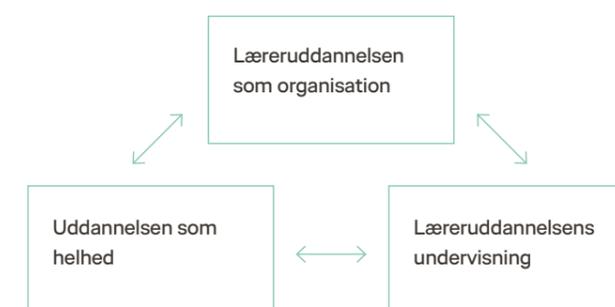
Efterfølgende viser vi nogle eksempler på, hvorledes der i en survey i følgeforskningen, der er metodisk beskrevet i foregående artikel, er spurgt ind til organisationsmæssige aspekter i LULAB-initiativet.

Alle disse nedslag er valgt og beskrevet med henblik på at danne et grundlag for diskussion af muligheder og begrænsninger i at lade den organisationsmæssige dimension indgå som én af tre dimensioner i (lærer-)uddannelsesbegrebet. Det skal understreges, at der blot er tale om nedslag og ikke en fulgyldig analyse af evalueringer/analyser og udviklingsinitiativer i og af læreruddannelsen. Nedslagene fungerer i artiklen blot som udvalgte illustrationer af den dimension og trædesten for den diskussion, som artiklen søger at trække frem: Læreruddannelsen som organisation. Af pladshensyn har vi begrænset gengivelser fra dokumenter om de forskellige nedslag og anvender i stedet henvisninger til disse dokumenter.

### Præsentation af de tre dimensioner

De tre dimensioner er som nævnt: 1) Uddannelsen som helhed, 2) Undervisningen og 3) Organisationen. Uddannelsen som helhed ser på uddannelsen som et samlet forløb og kan fx handle om, hvor i dette forløb forskellige moduler og faglige elementer er placeret, hvorvidt uddannelsen er tilrettelagt efter en progression og i givet fald hvilken mm. Uddannelsen som helhed omhandler det samlede uddannelsesforløb, som tilrettelægges for studerende. Undervisningen kan indkredses til at omhandle mødet mellem underviser, studerende og et givet indhold samt den planlægning, gennemførelse og evaluering, der hører til dette møde. Uddannelsen som helhed og undervisningen kan betegnes som kerneopgaven, organisationen leverer. Den organisationsmæssige dimension retter søgelyset andre steder hen; fx samarbejdet mellem undervisere, videndeling, ledelse, kultur, strukturer blandt andet i form af formelle fora og praksisformer i disse strukturer etc. Analytisk set er der således tale om tre kategorisk forskellige

dimensioner, men også dimensioner som gensidigt betinger hinanden, og som (derfor) alle har betydning for uddannelsesudvikling. De tre dimensioner er gengivet i figur 1 på næste side. Af pladshensyn og for at reducere kompleksiteten holder vi i denne artikel fokus på en argumentation for den organisationsmæssige dimensions betydning for uddannelsesudvikling. Artiklen tager således sigte på at belyse, hvorledes kvalitet og udvikling i og af såvel undervisningen som læreruddannelsen som helhed må forstås som uomgængeligt indlejret i og betinget af organisationsmæssige forhold.



Figur 1. Tre dimensioner i uddannelsesudvikling.

### Teoretiske greb om den organisationsmæssige optik

Artiklens efterlysning af blikket på læreruddannelsen som organisation lægger sig i forlængelse af tilsvarende efterlysninger i international læreruddannelsesforskning. Også her kan man både se den sporadiske anvendelse af den organisationsmæssige optik - for eksempel Bloch et al. (2020, s. 6) og finde efterlysninger af mere forskning på netop dette område. Hos Hökkä & Eteläpelto (2014, s. 40) kommer denne efterlysning fx til udtryk på følgende måde:

*"Although a general picture of the challenges to developing teacher education has formed, we still know little about the professional learning of teacher educators and how this intertwines with their professional-identity negotiation. Furthermore, little is known about how these aspects are resourced and constrained by organizational practices, discourses, and structures"* (forfatternes understregning).

Citatet giver os anledning til at pege på to forhold: For det første at læreruddannere er indlejret i organisatoriske praksisser, diskurser og strukturer, og givetvis må ses som en central aktørgruppe i forhold til uddannelsesudvikling - og ikke som isolerede enheder eller individer (se artiklen om eksperimentelle organisatoriske praksisser). For det andet er læreruddannere ikke den eneste aktørgruppe i læreruddannelsen. Vi vil også fremhæve ledelsen som en central aktørgruppe - der på samme måde som læreruddannerne er indlejret i en organisatorisk kontekst med en ledelsespraksis i forhold til uddannelsesudvikling. Endvidere vil vi fremhæve en pointe fra Darling-Hammond (2005), som undersøger organisationsmæssig

## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

udvikling i skolekontekst. Hun peger på, at denne ikke udelukkende kan tage form af top-down tiltag, der så kan forventes at sive ned igennem systemet - og heller ikke udelukkende kan bero på bottom-up initiativer. Darling-Hammond anbefaler så at sige at lade bottom-up mødes med top-down, og at ledelse bør have fokus på "developing capacity" i stedet for "designing control" (Darling-Hammond, 2005, s. 643). Tilsvarende anlægger nærværende artikel en tilgang til uddannelsesudvikling, der retter sig mod at udvikle 'capacity' forstået som organisationsmæssig kapacitet til løbende uddannelsesudvikling.

Artiklen - og LULAB-følgeforskningen - trækker desuden på et praksisteoretisk perspektiv på organisationsmæssig udvikling og læring jf. blandt andet forståelsen af uddannelsesaktører som indlejrede i organisationsmæssige forhold. Elkjaer & Brandi (2014) viser i deres introduktion til et praksis-teoretisk greb på organisationer og organisatorisk læring, hvorledes dette indebærer tre principper:

For det første rummer det brede praksisteoretiske felt en særlig forståelse af sammenhænge mellem forskellige 'enheder' som "transactional" (Elkjaer & Brandi, 2014, s. 848). Handlinger og relationer forstås her som situerede og gensidigt konstituerende. Som konsekvens heraf afmonteres enhver idé om essens - ingen fænomener kan forstås uafhængigt af andre fænomener og individer må fx ses som 'eksisterende' i kraft af sociale, historiske og materielle aspekter - det vil sige organisatorisk indlejrede (jf. ovenfor). Det andet princip drejer sig om afvisningen af dualisme. Der kan fx ikke skelnes mellem krop og bevidsthed, facts og værdier, det objektive contra subjektive etc. Konsekvensen for blikket på organisatorisk læring og udvikling bliver her, at læringen fx ikke starter i individet for derefter at udfolde sig i en organisation. Individer og organisationer kan analytisk ikke 'trækkes fra hinanden' - de er dybt indvævet i hinanden - og uddannelsesudvikling kommer derfor med dette teoretiske afsæt snarere til at handle om deltagelse og deltagelsesbaner eller praksisser ("participation in and practicing a practice", Elkjaer & Brandi 2014, s. 849).

Det sidste og tredje princip drejer sig om vidensynet. Som konsekvens af de to foregående principper ses viden således ikke som noget, der ér i individer og bæres rundt af individer, og organisationer ses ikke som bestående af fx procedurer og rutinerede standarder:

*"Knowledge and knowing (are) emergent features instigated from acting and participating in communities of practice. Knowledge is thereby embedded in situations in which knowledge is created and applied"* (Elkjaer & Brandi, 2014, s. 849).

De konkrete konsekvenser af disse teoretiske greb om organisationer og uddannelsesudvikling bliver en orientering mod sprog, handlinger og artefakter:

*"Organisational members are always embedded in and understood as part of communities which are perceived as being*

*constituted through language, actions and artefacts"* (Elkjaer & Brandi, 2014, s. 846).

Set i forlængelse af ovenstående, baserer artiklen (og følgeforskningen) sig på en ontologi, der er processuel frem for essentiel. Denne tilgang til studiet af læreruddannelsesudvikling og læreruddannelsen som organisation supplerer vi med Tor Hernes' proces-teori om organisationer (Hernes, 2017). Grundperspektivet er her det processuelle, eller som Hernes (2017, s. 259) formulerer det "temporalt baseret procesforskning", hvilket indebærer en ontologi, hvor "ting vedvarende er under tilblivelse" og det gælder således også organisationer og uddannelsesudvikling. En organisation udgøres af dens pragmatik - det der gøres og kommunikeres i den organisatoriske kontekst - det der er levende i organisationens hverdag, og som vedvarende tages op - drøftes og praktiseres. Udviklingsområder i en uddannelse konstituerer sig derfor ud fra denne tilgang som forhold, der løbende fokuseres på gennem det, der kommunikeres om og gennem det, der gøres. Med andre ord: En betingelse for, at noget kan udvikles, er at dét, der ønskes udviklet, tildeles 'energi' over tid i form af kommunikativ og pragmatisk opmærksomhed.

Det, der gøres og kommunikeres samt de ressourcer, der i bred forstand anvendes i undervisningen, er helt afgørende for uddannelsesudviklingen og på samme vis er det helt afgørende, hvorledes uddannelsen praktiseres ud fra et helhedsperspektiv. Men disse to elementer i uddannelsen - undervisningen og uddannelsen som helhed - lader sig vanskeligt udvikle uden, at de understøttes af processer i uddannelsens organisation - ledelsens praksis, underviserens samarbejde og faglige fordybelse, kulturelle forhold etc. I de følgende afsnit udfoldes den organisationsmæssige dimension med udgangspunkt i først evaluering af læreruddannelsen, dernæst to udviklingsinitiativer i forhold til læreruddannelsen og til slut med udgangspunkt i LULAB-initiativet.

### Den organisationsmæssige dimension i evaluering af læreruddannelsen

I 2018 afleverede en ministerielt nedsat ekspertgruppe en evaluering af læreruddannelsen (Styrelsen for Forskning og Uddannelse (herefter SFU), 2018). Evalueringen er udarbejdet som opfølgning på reform af læreruddannelsen i 2013 (Uddannelses- og forskningsministeriet, BEK nr. 1068 af 08/09/2015). Denne evalueringsrapport har vi valgt at trække frem som eksempel på, hvorledes læreruddannelse så at sige konstrueres eller fremstår, når man anvender de tre dimensioner i uddannelsesudvikling, som LULAB-initiativet baserer sig på. Rapporten er valgt, fordi den både i den politiske og uddannelsesmæssige sfære er tillagt væsentlig betydning og har en central placering i de forslag til justeringer af læreruddannelsen, der aktuelt er under udarbejdelse i regi af LLN. Endvidere er evalueringens opdrag formuleret ganske bredt i forhold til konstruktion af evalueringsgenstande og den organisationsmæssige optik på læreruddannelsen er således ikke på forhånd afskåret som potentiel evalueringsgenstand (SFU, 2018, s. 80).

## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

Ekspertgruppen har operationaliseret opdraget til i alt 41 evalueringsspørgsmål. Ud af de 41 vurderer vi, at otte angår den organisationsmæssige dimension. Disse otte evalueringsspørgsmål orienterer sig mod underviserne og deres praksis uden for undervisningen og uden for uddannelsen som helhed. De orienterer sig mod strukturer og praksisser (fx FoU-aktiviteter, institutionelle samarbejdsflader og censorallokering mm.), som ganske vist har betydning for undervisningen og uddannelsen som helhed. Analytisk er det dog muligt at anskue dem som organisatoriske forhold (SFU, 2018, s. 81-83) og dermed som noget andet end undervisning og uddannelsen som helhed.

Evalueringsspørgsmålene er grupperet i en række temaer og spørgsmål, hvor den organisatoriske dimension ikke indgår systematisk i alle temaerne. Ud af i alt 13 temaer er den organisationsmæssige dimension repræsenteret i fire temaer.

Ekspertgruppen har således på nogle områder valgt at adressere den organisationsmæssige dimension som evalueringsgenstand, men ikke som et systematisk og konsekvent gennemført perspektiv. Med henvisning til ekspertgruppens anvendelse af begrebet "læreruddannelsens rammer" (SFU, 2018, s. 15) kan det også formuleres på den måde, at ekspertgruppen anvender en anden systematik og begrebssætning. Læreruddannelsens rammer defineres nemlig som:

*"... overordnede rammer for undervisningen og fagligheden på læreruddannelsen. Dette omfatter reglerne om, hvordan de studerende optages på læreruddannelsen samt læreruddannelsens modulstruktur, (...). Ud over disse rammebetingelser undersøger denne del af rapporten en række aspekter af kulturen på læreruddannelsen, herunder særligt om læreruddannelsen er præget af en ambitiøs kultur"* (SFU, 2018, s. 15).

Der er ingen tvivl om, at regler for optag angår rammer for undervisningen, men om det angår den organisationsmæssige dimension, kan diskuteres. Modulstrukturen er på samme måde en ramme for undervisningen, men angår snarere uddannelsen som helhed end den organisationsmæssige dimension. Til gengæld kan kulturtemaet i høj grad siges at være et organisationsmæssigt aspekt. Med ekspertgruppens valg af "rammer" som evalueringfelt og den nærmere indkredsning af disse rammer som bestående af de tre elementer (optag, modulstruktur og kultur) går systematikken på tværs af de tre dimensioner, der anvendes i LULAB-initiativet.



## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

Den organisationsmæssige dimension fremtræder endvidere i rapportens forord:

*”For å sikre en bærekraftig udvikling av læreruddannelser er det viktig at læreruddannelser selv er nøkkelen til endring og utvikling. Læreruddannere må være i førersetet i arbeidet med å framskaffe systematisk viten og sikre at læreruddanning utvikles systematisk og basert på det fremste av forskningsbasert kunnskap” (SFU, 2018, s. 1).*

Med citatet rettes blikket ind i organisationsmæssige betingelser for kontinuerlig udvikling af læreruddannelsen, idet der fokuseres på læreruddannelsernes og læreruddannelsernes positionering via blandt andet systematisk arbejde med videngrundlaget i uddannelsen. Fremstillet på denne måde er fokus hverken på læreruddannelsen som helhed eller på undervisningspraksis - men på organisationsmæssige aspekter og praksis, som kan betinge læreruddannelsens virke som helhed og undervisningen. Ekspertgruppen vender tilbage til den organisationsmæssige dimension i en samlet vurdering af læreruddannelsens svagheder:

”Det er ekspertgruppens opfattelse, at det i høj grad er et ledelsesmæssigt ansvar at skabe rammerne for, at en ambitiøs kultur opstår” (SFU, 2018, s. 75).

Og videre:

*”Såfremt læreruddannelsen (som helhed og på de enkelte udbudssteder) har stærke faglige og didaktiske miljøer, vil dette understøtte, at læreruddannelsen bliver eksemplarisk for den praksis, som lærere efterfølgende skal udøve i folkeskoler og på øvrige grundskoler” (SFU, 2018, s. 77).*

Samlet set betoner og adresserer evalueringsrapporten den organisationsmæssige dimension i læreruddannelsen og dens udvikling. Men denne adressering er forholdsvis usystematisk og ej heller konsekvent eller tydelig. Når den organisationsmæssige dimension fremskrives, fremstilles den i meget begrænset omfang som en betingelse for uddannelsens udvikling - dens virke som helhed og som praksis i undervisningen og i det omfang dimensionen fremskrives som en betingelse (”rammer”) blandes dimensionen så at sige med elementer, der snarere angår uddannelsen som helhed (”modulstruktur”).

### Nedslag i udviklingstiltag

Som supplement til ovenstående nedslag henviser vi endvidere kort til to initiativer, som læreruddannelsen har iværksat. Blandt andet for at imødekomme kritikker og anbefalinger, som er fremført i evalueringsrapporten.

Parallelt med udarbejdelsen af evalueringen af læreruddannelsen formulerede Danske Professionshøjskoler i fællesskab ”10 ambitioner for en bedre læreruddannelse” (2018). Endvidere blev der i kølvandet på evalueringen af læreruddannelsen og som svar på et ministerielt ønske om ændringer i læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020) af LLN i 2020

igangsat en proces med henblik på udvikling af læreruddannelsen. Ærindet er ikke her at foretage en dybdegående fremstilling og analyse af disse to udviklingsinitiativer. I stedet forholder vi os blot til de temaer og overskrifter, som rammesætter de to initiativer. Med forbehold for, at der bag disse overskrifter og temaer kan være processer, som netop adresserer den organisationsmæssige dimension, kan man samlet sige, at den organisationsmæssige dimension er ganske tilbagetrukket i de to udviklingsinitiativer – kun én ud af de 10 ambitioner peger i retning af den organisationsmæssige dimension: ”Ambition 10: Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning”, som LULAB-initiativet relaterer til (LLN, 2018). LLNs opfølgning på ovenstående evalueringsrapport i form af et samlet udviklingsinitiativ bestående af en række tematiske arbejdsgrupper adresserer - vurderet ud fra temaoverskrifterne - slet ikke den organisationsmæssige dimension. Temaerne er i udgangspunktet fastlagt af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Temaerne er: Praktik/ praksissamarbejde, samarbejde mellem lærer- og pædagoguddannelsen, sammenhæng, faglig fordybelse, progression og mål, lærerens grundfaglighed, rekruttering og fastholdelse, vurderingskriterier og prøver samt undervisningsfag. Samlet set vil vi ud fra denne stærkt begrænsede analyse konkludere, at den organisationsmæssige dimension tilsyneladende tenderer at have en ganske tilbagetrukket opmærksomhed i aktuelle udviklingsinitiativer i læreruddannelsen.

Vi går nu videre med at fremstille nedslag hentet fra en survey i følgeforskningen på LULAB-initiativet.

### Organisationsmæssig dimension i LULAB-initiativet (survey)

Som beskrevet er den organisationsmæssige dimension et centralt perspektiv i LULAB-følgeforskningen. Dette afspejles også i den survey, der er gennemført i 2020 (se foregående artikel). I det følgende illustrerer vi, hvorledes den organisationsmæssige dimension indgår i denne survey. Analysearbejdet foregår i skrivende stund, og derfor giver vi blot eksempler på spørgeformer og svar fra respondenterne. På samme måde som med de ovenstående nedslag og eksempler er intentionen (blot) at danne grundlag for en diskussion af anvendelse af den organisationsmæssige dimension i et samlet (lærer-)uddannelsesbegreb. Operationaliseringen i survey, som den beskrives nedenfor, skal således først og fremmest læses som illustrationer og eksempler - ikke som eksemplariske (for uddybning af survey se foregående artikel).

I første tabel er informanterne blevet bedt om at forholde sig til spørgsmålet: ”Hvad oplever du, har bidraget til udvikling af din undervisningspraksis i 2019-2020?”. Informanterne har haft mulighed for både at krydse af ved en række parametre samt at afgive supplerende åbne svar. Bortset fra et enkelt parameter, der retter sig mod undervisningen (”egne eksperimenter”), retter alle parametre sig mod den organisationsmæssige dimension. En umiddelbar sammenstilling af de organisationsmæssige parametre viser, at uformelle kollegiale drøftelser, kollegial sparring samt studier af fagbøger og tidsskrifter i væsentligt omfang bidrager med udvik-

## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

ling af egen undervisningspraksis (fra 74-81%). Deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter og kontakt med LULAB-projekter samt deltagelse i formel kompetenceudvikling grupperer sig omkring 37-49%. Mens samtaler med ledelse, organisatoriske møder og adjunktakademi ligger på 9-13%. Ærindet er som nævnt ikke her ikke en dybere analyse og drøftelse af disse tal. Vi fremhæver blot, at det fremstår som relevant at spørge ind til, hvorvidt organisationsmæssige elementer har betydning for den undervisningsmæssige praksis, og at der er ganske stor variation i, hvorvidt de forskellige elementer af den enkelte underviser vurderes at have betydning undervisningspraksis. Supplerende kan tilføjes, at der i de åbne svar tilkendegives udbytte af fx kontakt til og samarbejde med skoler og andre nationale og internationale aktører. De åbne svar bekræfter med andre ord, at organisationsmæssige forhold har betydning for den praksis, som den enkelte underviser gennemfører i sin undervisning.

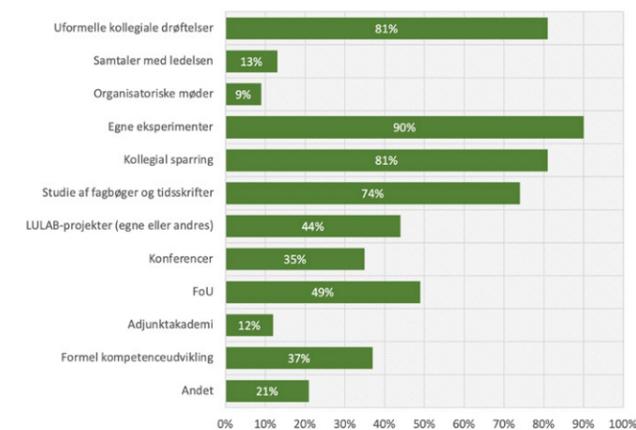
Det andet eksempel vi vil fremhæve omhandler forholdet mellem den organisationsmæssige dimension og uddannelsen som helhed. I dette eksempel er der spurgt ind til informanternes oplevelse af at blive hørt og anerkendt. Igen er det ikke fordelingen af svar i sig selv, der skal trækkes frem som det centrale, men derimod mulighederne i og relevansen af at spørge ind til forhold, der forbinder den organisationsmæssige dimension med uddannelsen som helhed. 77% angiver, at de i meget høj grad, høj og nogen grad oplever at blive hørt og anerkendt i spørgsmål, beslutninger eller drøftelser, der angår uddannelsen som helhed. 17% i mindre grad eller slet ikke. 6% ved ikke. Hvorvidt der er tale om store eller små procentfordelinger kalder på fastlæggelse af kriterier, som ikke foreligger. I nærværende sammenhæng hæfter vi os blot ved, at det tilsyneladende er muligt at fremstille data, der indikerer, hvorledes organisationen opleves at fungere på en måde, der åbner/ lukker for at blive hørt. En gennemlæsning af de åbne svar bekræfter dette og viser en række nuancer, som ligger bag ovenstående procentfordeling. Vi gengiver her blot nogle eksempler til illustration: I mange tilfælde er der ikke ret mange muligheder for at være med til beslutninger eller mulighed for indflydelse på læreruddannelsesniveau

*Udviklingsdimensionen er i høj grad ’koloniseret’ af organisationen. Der er ikke så meget ægte dynamik tilbage.*

*Synes faktisk, der er gode muligheder for inddragelse og medindflydelse i organisationen, men det understøttes ikke af ressourcer og tid.*

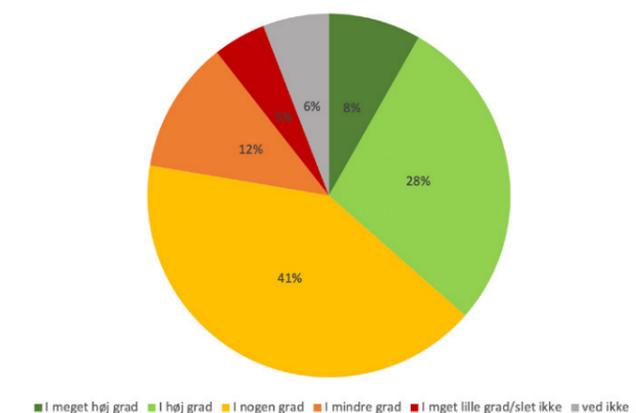
*Vi møder i ringe grad proces- og handleplaner for initiativer og beslutninger på alle niveauer. Det er uklart, hvad der besluttet på hvilke niveauer.*

*Synes tiden til at drøfte egentlig udvikling af undervisning (og læreruddannelse) er utilstrækkelig ift. engagementet og væsentligheden heraf.*



Figur 2. Hvad oplever du har bidraget til udvikling af din undervisningspraksis i 2019-2020?

Igen er det ikke artiklens ærinde at gå dybere ind i analyser af disse og lignende udsagn. I nærværende sammenhæng tjener de alene til illustration af, hvorledes der fra informanterne peges på organisationsmæssige forhold med betydning for udvikling af læreruddannelsen som helhed (og undervisningen). Den organisationsmæssige dimension adresseres fx ved at blive direkte nævnt (”organisationen”) ligesom spørgsmålet om ”ressourcer og tid” (i organisationen) adresseres, og der efterlyses tid til ”at drøfte egentlig udvikling...”.



Figur 3. Jeg bliver hørt/mine synspunkter anerkendes relateret til læreruddannelsen generelt.

## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

### Diskussion og perspektivering

Umiddelbart tegner der sig med de valgte nedslag et billede af, at den organisationsmæssige dimension indgår i evalueringsrapporten (SFU, 2018) og i LULAB-survey - dog på forskellig vis og mere eller mindre tydeligt og systematisk. Modsat er dimensionen umiddelbart ganske tilbagetrukket i aktuelle udviklingstiltag i læreruddannelsen. Bag dette umiddelbare billede kan der som nævnt potentielt ligge en række metodiske forklaringer jf. de valg af nedslag og begrænsede analyser, som artiklen bygger på. På trods af disse forbehold og med henvisning til de nævnte forskningsmæssige efterlysninger, anbefalinger fra blandt andet OECD (Hénard & Reseveare, 2012), samt de beskrevne teoretiske afsæt, tegner der sig et tilstrækkeligt solidt grundlag for at efterlyse en stærkere

positionering af den organisationsmæssige dimension i såvel analyser/evalueringer af som udviklingstiltag i læreruddannelsen. Både når der søges forståelser af, hvorfor uddannelsen fungerer, som den gør, og når der iværksættes tiltag med henblik på videreudvikling af uddannelsen, synes det åbenlyst, at den organisationsmæssige dimension er uomgængelig. Med nærværende artikel er der argumenteret for en sådan positionering af det organisationsmæssige. Der er samtidigt inviteret til fortsat drøftelse af spørgsmålene om, hvori det organisationsmæssige nærmere består? Hvorledes relationerne mellem organisation, uddannelse som helhed og undervisning nærmere kan forstås? Samt muligheder og begrænsninger for mere systematisk og konsekvent at inddrage den organisationsmæssige optik i såvel analyser af som udviklingstiltag i læreruddannelsen.

## UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

### Referencer

- Bloch, C. W., Degn, L., Nygaard, S., & Haase, S. S. (2020). Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18.
- Danske Professionshøjskoler (2018, 24. april). *Handleplan til en bedre læreruddannelse: 10 ambitioner*. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laererruddannelse/>
- Darling-Hammond, L. (2005). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. I: A. Hargreaves (red.), *Expanding Educational Change* (s. 362-387). Springer.
- Elkjaer, B. & Brandi, U. (2014). An organisational perspective on professional learning. I: S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Red.). *International Handbook of research in professional and practice based learning*, 835-856. Springer.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD. <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hernes, T. (2017). *En procesteori om organisation*. Jurist og Økonomiforbundets Forlag.
- Hökka, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), s. 39-52.
- Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN) (2018, 24. september). *Bilag 4 LLN's handleplan knyttet til DP's 10 ambitioner for læreruddannelsen*. [https://www.laererruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Bilag-4.LLN-handleplan-knyttet-til-de-10-ambitioner-165094\\_1.pdf](https://www.laererruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Bilag-4.LLN-handleplan-knyttet-til-de-10-ambitioner-165094_1.pdf)
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (SFU) (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laererruddannelsen>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, BEK nr 1068 af 08/09/2015.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020, 14. august). *Læreruddannelsen skal tættere på praksis*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/laererruddannelsen-skal-taettere-pa-praksis>

# Når undervisere eksperimenterer med at udvikle undervisning i samarbejde med studerende

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium handler om udvikling af gode undervisnings- og arbejdsformer gennem iterative processer og eksperimenter. Artiklen fokuserer på didaktiske eksperimenter og iterative processer som et aspekt i uddannelsesudvikling og fremlægger de foreløbige resultater og tendenser fra empiriske og teoretiske studier i LULAB-følgforskningen, hvor det belyses, hvordan eksperimenterende og iterative arbejdsformer kan fortolkes og integreres i regi af LULAB-initiativet og LULAB-projekterne. Der er særligt fokus på det didaktiske samarbejde - co-creation - mellem undervisere og studerende.

## Indledning

I LULAB-projektbeskrivelsen og i kriterier for LULAB (Nielsen, 2020, s. 6) fremhæves eksperimenter og iterativ udvikling som en hel central tænke måde. Projekterne skal danne afsæt for, at undervisning systematisk udvikles, afprøves, analyseres og videreudvikles, så de iterative processer bliver ramme for deltageres kollektive erfaringer med forskellige professionsfaglige genstandsfelter. I kriterierne fremhæves endvidere, at der er tale om et samarbejde mellem undervisere og studerende. I artiklen undersøges 3 centrale begreber fra LULAB-initiativet: Eksperimenter, øvebaner og iterative processer. Disse begreber kan fortolkes og praktiseres på mange forskellige måder. Den første del af artiklen handler derfor om en begrebsafklaring af disse begreber. Dette følges op med empiriske eksempler både fra en survey-undersøgelse, der er udsendt til VIAs læreruddannere i oktober 2020 fra nogle case-undersøgelser baseret kvalitative observationer og interviewdata. Eksemplerne anvendes i nærmere diskussion af samarbejdet mellem undervisere og studerende.

## Eksperimenter

Det præciseres i tidligere udgivelse fra LULAB-initiativet (Nielsen, 2020) med reference bl.a. til Staunæs et al. (2014), at begreberne eksperimenter og laboratorium ikke skal forstås som i et klinisk/naturvidenskabeligt laboratorium, men handler om eksperimenter

med og i uddannelse, bl.a. med henvisning til traditionen fra Dewey (2006). Der er ikke i forskningen en entydig forståelse af, hvad det vil sige at arbejde eksperimenterende inden for uddannelsesudvikling (Knudsen & Adriansen, 2014), men oftest vil det involvere konstruktion af viden i særlige arenaer tæt på almindelig undervisning (Hjorth, 2012).

Den eksperimenterende tilgang udfoldes i LULAB-initiativet som iterative processer, og der henvises til professionel inquiry (Boyd & White, 2017). Iterative arbejdsformer som en del af professionel inquiry kan i princippet udfolde sig på en række forskellige måder, herunder som fokuserede eller eksplorative eksperimenter, metodologisk funderede eller mere improviserede processer, forløbsmæssige eller reflektive iterationer (Sharp & Macklin, 2019). Måderne, der arbejdes på i LULAB-projekterne, kan således forventes at være mangfoldige og hver især bidrage til viden om eksperimenterende og iterative tilgange til uddannelsesudvikling. Artiklen undersøger, hvordan sådanne processer udfoldes forskelligt i underviseres design af øvebaner og studerendes involvering i selv-samme. Artiklen opstiller nogle dimensioner for at karakterisere øvebanerne og giver eksempler på, hvordan dette har udfoldet sig i igangværende LULAB-projekter. Det skal understreges, at følge-forskningsgruppens analysearbejde stadig er pågående, og artiklen derfor bygger på foreløbige nedslag i det empiriske materiale.

# NÅR UNDERVISERE EKSPERIMENTERER MED AT UDVIKLE UNDERVISNING I SAMARBEJDE MED STUDERENDE

## Øvebaner

Et andet centralt begreb er de såkaldte øvebaner. Når man søger på ordet 'øvebane', og hvordan det er brugt i andre kontekster, anvendes det typisk på en lidt anden måde end den, vi finder i LULAB. I LULAB er fokus i høj grad på *rammesætningen og genstandsfeltet* i de enkelte projekter (mere nedenfor), mens øvebane-begrebet oprindeligt berører et mere *personligt forhold* til den øvede kontekst (Brinkmann, 2012). Når nogen skal øve sig og blive bedre til noget bestemt, er gentagelse centralt. Ifølge Brinkmann (2012) indeholder gentagelserne i øvelse imidlertid altid noget nyt. Øvelse er en performativ praksis, der fordrer og understøtter udvikling af indsigt, færdigheder og et personligt forhold til den øvede kontekst. I øvelsesbehandlingen opstår et forhold til genstanden, til andre og til individet selv. Det er dermed ikke kun færdigheder, der udvikles, men tillige individets horisont, selvforståelse samt personlig stillingtagen til genstandsfeltet. I lighed med Dewey (2006) mener Brinkmann, at det er i erfaringer og øvelse, individets vaner dannes, hvorfor øvelse i pædagogisk praksis må rettes mod at skabe intelligente vaner (Brinkmann, 2012).

Henvisning til øvebaner i LULAB omhandler rammesætningen og genstandsfeltet i de enkelte projekter, mens eksperimenter også beskriver, hvordan der arbejdes i øvebanerne og måden at bedrive udvikling på. Begrebet øvebaner giver en lidt anden positionering af læreruddannere og studerende end henvisning til (fælles) eksperimenter. Læreruddanneren må i begrebets natur have et særligt ansvar for at rammesætte øvebaner, indenfor et specifikt fagligt/didaktisk felt, som studerende inviteres ind i. I flere LULAB-projekter har læreruddannere rammesat øvebaner, hvor de studerende arbejder i mindre sekvenser med elever. Sådanne øvebaner kan gennemføres på skoler, på campus, i uderummet eller i andre uformelle læringsmiljøer (se eksempler i Hansen, Nielsen, Lund, Wiskerchen og Jepsen, 2021). De studerende øver sig i disse eksempler i relation til et særligt pædagogisk-didaktisk fokus gennem en slags microteaching, og øvebanen bliver en del af det samlede eksperiment (LULAB-projekt). I andre projekter er øvebanerne rammesat med fokus på at gå nye veje i undervisningen på uddannelsen, uden at dette i første omgang involverer elever. Øvebaner vil typisk i LULAB-projekterne være tilrettelagt med en progression, fx i en form hvor de fælles erfaringer fra microteaching senere analyseres og reflekteres teoretisk. Og der er eksempler, hvor erfaringerne fra microteaching anvendes i forberedelse af praktik. Eksperimentet er i disse tilfælde hele forløbet.

Udviklingen af personlige forholdemåder, som inddrages ovenfor med reference til Brinkmann (2012), ses eksempelvis i LULAB-projekt om Skrivelaboratorier, hvor der i øvebanerne arbejdes med udviklingen af de studerendes skriveridentitet (se Dolmer, Bock, Moesgaard, Kim & Hust, 2020, og artikel i nærværende udgivelse).

## Laboratoriet som et "organisatorisk rum" for eksperimenter

Rammerne for at eksperimenterer med undervisningsudvikling i LULAB fremgår i betegnelsen udviklingslaboratorier. Laboratoriet er den ramme, inden for hvilken, der eksperimenterer,

og kan betegnes som det sted, hvori eksperimenter foretages. Laboratoriet er dog ikke nødvendigvis en fysisk afgrænsning, men betegner stadig et særligt "sted" i organisationen. Når der henvises til laboratorier i LULAB, er der dermed i lige så høj grad tale om, at deltagerne i udviklingslaboratoriet befinder sig i et særligt socialt rum, der konstitueres af den måde, der praktiseres på. Der er således tale om organisationelle rum, hvori der eksperimenteres med en fælles praksis, som det er uddybet i den foregående artikel om organisationsmæssige aspekter. Laboratoriet kan således karakteriseres som et sted, hvor deltagerne har andre muligheder for at udfolde sig i forhold til, hvad de er optaget af end i organisationen generelt. Heri kan deltagerne oplukke og udfolde lokale udviklingsrum, hvori der er mulighed for at agere med en større grad af frihed eller (organisatorisk) kreativitet i forhold til det enkelte eksperiment (Hjorth, 2005), hvilket korrelerer med formålet for LULAB, som det er beskrevet af den arbejdsgruppe, der koordinerer LULAB-initiativet (Nielsen, 2020). Disse karakteristika begrundes yderligere følgeforskningens fokus på agency, som det er udfoldet i den første af de tre artikler fra følgeforskningen i nærværende udgivelse. Laboratoriet kan med denne teoretiske udfoldelse forstås som et hybrid rum (Zeichner, 2010), hvori særlige praksisser aktualiseres, og hvor deltagerne responderer på de situationer, der udfolder sig i det enkelte projekt (Hjorth, 2005). Begreber som hybride og/eller tredje-rum har sin teoretiske rod forskellige steder. Zeichner (2010) anvender særligt tredje-rum til at undersøge og diskutere, hvordan man kan gentænke forbindelse mellem college- og praktikkdelen af læreruddannelsen, og de hybride rum handler om processer med aktører fra de forskellige arenaer og deres (fælles) konstruktion af mening. Denne reference kan være interessant, da anknudning til professionens praksis også er fremhævet i LULAB initiativet.

I analyse af survey fremgår det af svar fra læreruddannerne, at de ser LULAB-projekterne som et sted for både faglig fordybelse og som befordrende for samarbejde med studerende. Den faglige fordybelse er beskrevet yderligere i følgeforskningens første artikel i denne udgivelse, mens nærværende artikel fokuserer på samarbejdet med studerende. Det empiriske materiale bl.a. med studerendes perspektiver inddrages nedenfor, her blot for at understrege, at det hybride også kommer på spil i dette didaktiske samarbejde.

Vi bevæger os nu videre med forslag til to dimensioner, der bidrager til en forståelse af, hvordan læreruddannere og studerende arbejder eksperimenterende sammen. Den første dimension omhandler typen af eksperiment, og den anden karakteren af samarbejdet.

## At eksperimenterer som udviklingsrum eller som undervisningsmetode?

I eksperimentet eller øvebanen gestaltes mulighedsrum eller løsningsforslag med henblik på at igangsætte eller undersøge noget nyt og opsamle erfaringer herfra (Staunæs m.fl., 2014). Måden at eksperimenterer på kan være influeret af, om den eksperimenterende tilgang i det enkelte LULAB-projekt tilgås som en

## NÅR UNDERVISERE EKSPERIMENTERER MED AT UDVIKLE UNDERVISNING I SAMARBEJDE MED STUDERENDE

*udviklingsmetode* eller en undervisningsmetode – eller som begge dele. Det kan have betydning for, hvordan det enkelte LULAB-projekt opstilles, og for måden, der samarbejdes med studerende i projektet.

Eksperimentet som udviklingsmetode kan have til formål at opbygge erfaring og/eller ny viden på organisationsniveau (Knudsen & Adriansen, 2014, p. 141), herunder at undersøge og åbne muligheder eller afprøve nye tiltag. Til denne kategori hører det åbne eksperiment, hvor former for løsninger udvikles igennem iterative eksperimenter (Binder & Brandt, 2018). Men eksperimentet kan også være en *undervisningsmetode*, der har læring og kompetenceudvikling hos deltagerne som hovedformål (Knudsen & Adriansen, 2014). Her vil karakteren af øvebaner, som nævnt ovenfor, stå stærkere, og eksperimentet er således ikke nødvendigvis målrettet hel ny viden for organisationen, men er rettet mod studerende, der eksperimenterer. I det omfang, både læreruddannere og studerende eksperimenterer sammen vil eksperimentmetoden som undervisningsmetode også kunne bidrage til viden på organisationsniveau, hvilket placerer studerende i en dobbeltrolle som både studerende i et forløb og som deltager i et eksperiment. Den dobbeltrolle indtager studerende i flere af LULAB-projekterne, f.eks. ved at studerende og undervisere sammen afprøver didaktiske muligheder ved ny teknologi.

### Det didaktiske samarbejde (co-creation)

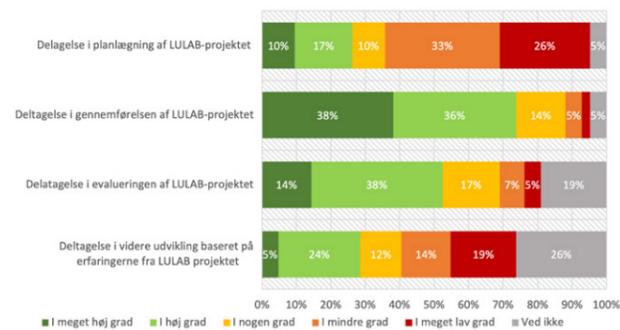
En anden dimension, hvor LULAB-projekterne er forskellige, handler om hvordan undervisere og studerende udvikler sammen. Her fremhæves et dobbelt blik på læreruddannerens positionering som både udvikler af en eller flere eksperimenter indenfor LULAB-rammen, og som designer, der gestalter øvebaner, som studerende inviteres ind i. Samtidig må læreruddanneren som undervisningsudvikler arbejde med udformning af didaktiske eksperimenter i et spænd mellem professional inquiry (Boyd & White, 2017) og design inquiry, hvor det sidste henviser til processen med at undersøge og gestalte nye mulighedsrum (Nelson & Stolterman 2003).

Når det gælder karakteren af samarbejde i LULAB-projekterne, er der i interview i ramme af casestudierne indikationer af, at det konkret kan have karakter af co-creation. Der bruges begreber som at *”forbløffes i fællesskab”, ”kaste os ud i”* og *”tale os frem til”*. I nogle tilfælde refererer dette til læreruddannernes kollegiale samarbejde, mens samarbejde med studerende italesættes mere som at stilladser noget, som de studerende skal prøve. De studerendes involvering i eksperimenter vedrører i sådanne tilfælde særligt det fagligt didaktiske genstandsfelt indenfor undervisningen og ikke selve undervisningsudviklingen. Der er dog også eksempler, hvor de studerende i høj grad positioneres som medudviklere. Dette uddybes nedenfor, men først tilbage til co-creation, som det defineres af Bovill (2020), hvor det understreges at det er en position for samarbejde, der placerer sig mellem studenter-engagement og deciderede partnerskaber, og antager form som: *”meaningful collaboration between students and staff, with students becoming more active participants in the learning process,*

*constructing understanding and resources with academic staff”* (Bovill, 2020). Ifølge Bovill (2020) implicerer co-creation ikke nødvendigvis en lighed mellem aktørerne, da arenaen for samarbejde i forskelligt omfang rammesættes af læreruddannerne. Didaktisk samarbejde som co-creation kan derfor indeholde en stor spredning af måder, hvorpå læreruddannere og studerende sammen udvikler på. For det første kan der som ovenfor nævnt skelnes mellem co-creation af studerendes undervisning eller co-creation *inden for* et etableret undervisningsforløb (Bovill, 2020). For det andet kan samarbejde som co-creation involvere en mindre gruppe studerende, eller et helt hold (Bovill 2020), hvilket også har betydning for, hvilken form for samarbejde, der etableres. I case-studierne ser vi eksempler på begge dele. Der er eksempler på, at få studerende indgår som medudviklere af øvebaner, eller at en gruppe studerende fra et hold har en særligt rolle i en slags koordinationsgruppe, hvor de inviteres til at drøfte rammer og tage beslutninger sammen med underviserne. Men der er også eksempler på, at et helt hold deltager i en øvebane, hvor eksperimentet er en undervisningsmetode i sig selv. Derfor er der store variationer i, hvordan studerende og læreruddannere arbejder sammen. Det er endvidere vigtigt at fremhæve, at den rolle studerende indtager i de forskellige LULAB-projekter ikke er statisk. De studerende kan positioneres forskelligt på forskellige tidspunkter i processen.

### Læreruddanneres vurdering af studerendes deltagelse

I oktober 2020 har følgeforskningsgruppen udsendt en survey til VIAs læreruddannere. Resultaterne fra denne survey er beskrevet og diskuteret i den første af de tre artikler fra følgeforskningen. Der er indsamlet 97 svar i alt, hvoraf 51% af respondenterne selv har eller har haft LULAB projekter, mens 49% ikke har. Responterne er relativt jævnt fordelt på uddannelsens adresser samt ift. fag og erfaring. I survey-undersøgelsen har læreruddannerne svaret på i hvor høj grad, studerende har deltaget i forskellige dele af de LULAB-projekter, de er, eller har været, involveret i (figur 1). I forlængelse af dette spørgsmål har læreruddannerne haft mulighed for at uddybe svarene kvalitativt med overvejelser om studerendes deltagelse og udbytte.



Figur 1. Studerendes deltagelse i forskellige faser af LULAB-projektet.

## NÅR UNDERVISERE EKSPERIMENTERER MED AT UDVIKLE UNDERVISNING I SAMARBEJDE MED STUDERENDE

Som det fremgår af figur 1 har 74% af respondenterne svaret, at studerende i høj grad eller i meget høj grad har deltaget i gennemførelsen af projektet, mens kun 27% har svaret i disse to kategorier, når det gælder planlægningen. I kommentarerne kommer særligt to forståelser af deltagelse i gennemførelse til udtryk; den første er højt engagement, det andet er studerende som medproducenter af øvebanen. Der synes derfor at være forskellige grader af involvering i gennemførelsen. Flere fremhæver dog, at projektet konstruerer et *”andet-sted”* med andre spilleregler: *”Helt grundlæggende har det, at den enkelte studerende har kunnet tale direkte til underviseren og på den måde har ’fået stemme’ været udbytte-rigt for de studerende - både ift. relationen mellem underviser og studerende og ift. den studerendes uddannelsesforståelse.”* Der er således eksempler på, at en høj involvering skaber nye former for relationer mellem studerende og læreruddannere - og nye typer positioneringer. Flere af de respondenter, der henviser til, at de studerende i høj grad har været med i planlægningen fremhæver ligeledes studerendes engagement i eksperimenterne, og at projekterne gav de studerende mulighed for nye didaktiske refleksioner. Fx fremhæves at de studerende *”[...] har været meget interesseret i denne proces, hvor de som studerende også skal vurdere brugbarheden af projektet i folkeskolen. Dette har ført til nogle gode didaktiske diskussioner om værdien af [en teknologi] som værktøj i undervisningen, men samtidig også vigtigheden af at introducere [teknologien] på den rigtige måde, så det bliver fagligt brug og ikke bare for sjov.”*

Citatet underbygger, at studerendes deltagelse i planlægning ikke nødvendigvis betyder co-creation af undervisningseksperimentet, men at det også tolkes som deltagelse i planlægning af undervisningsforløb på skoler, dvs. planlægning af aktiviteter i øvebaner, der er rammesat af læreruddanneren. I de følgende afsnit følger eksempler på, hvordan studerende er inddraget som hhv. medudviklere af projekter og som involverede i det faglige didaktiske genstandsfelt gennem øvebaner.

### Studerende som medudviklere i design og udvikling

I dette afsnit vendes blikket mod et eksempel fra projektet *”Læreruddannelsens videngrundlag og forskningsintegrering i et studenterperspektiv”*, hvor de studerende og undervisere både planlægger, udvikler og gennemfører et LULAB-projekt sammen. Projektet er i følgeforskningen fulgt tæt af én af artiklens forfattere, der ikke selv deltager heri, og eksemplet er baseret på observationer og dokumenter. I projektet undersøges undervisnings- og arbejdsformer, der giver studerende kompetence til at iagttage og diskutere læreruddannelsens videngrundlag. Igennem projektet er der gennemført flere på hinanden følgende øvebaner med førsteårsstuderende - både i relation til undervisning på campus og første praktikperiode. Et eksempel på samarbejde om udvikling er, at de studerende inviteres til dialogmøder efter de enkelte øvebaner. Disse møder har karakter af åbne samtaler, hvor undervisere og studerende sammen diskuterer udbytte, muligheder og næste skridt. Møderne er kendetegnet ved, at underviserne *reflekterer sammen* med studerende. De studerende positioneres således

både som medudviklere i LULAB-projektet (den iterative udvikling) og som co-designere af undervisning, hvor de deltager i en dialog omkring undervisning og læring bl.a. med brug af forskningsinformerede modeller relateret til viden i læreruddannelsen (Lund & Nielsen, 2020). Som eksempel på det første var der tidligt i projektperioden en dialog om, i hvilket omfang de studerende selv skulle planlægge den følgende øvebane, hvorefter begrundede forslag til øvebaner blev drøftet. I en sådan kontekst bliver øvebanerne aftalebaserede og drevet af, at de studerende er engagerede i udvikling af projektet og i den læring, det medfører. Derfor bliver det også tydeligt, at det udviklingsrum, de studerende inviteres ind i, har andre *”spilleregler”* end et traditionelt undervisningsrum, og at deres refleksioner bidrager aktivt til udviklingen i projektet. Arbejdet med øvebanerne relateret til videngrundlag synes ligeledes at give anledning til didaktiske refleksioner hos de studerende. Den 3. iteration omhandlede observationer under praktikken. En studerende fremhævede under det efterfølgende dialogmøde, at vedkommende ikke havde tænkt på, hvor meget lokal teori og empiri betyder ude på skolen frem for på uddannelsen, hvor *’det hele’*, i denne studerendes fortolkning, er global teori (læs mere om begreberne i Lund & Nielsen, 2020).

### Studerendes oplevelse af didaktisk samarbejde i et undervisningsforløb

I dette sidste afsnit vendes blikket mod de studerendes udbytte og refleksioner over deltagelse i et andet LULAB-projekt, som i højere grad er et eksperiment i undervisningen. Eksemplet tager udgangspunkt i et fokusgruppinterview med studerende. I projektet eksperimenterede et hold af studerende inden for et undervisningsforløb, hvor de gennem en åben opgave selv skulle udvikle og gennemføre undervisning med elever (microteaching). De studerendes deltagelse var dermed ikke primært i samarbejde om planlægning og udvikling af rammerne for undervisningsaktiviteten, men i planlægning og udvikling *indenfor* øvebanens rammer, samt i evalueringen af LULAB-projektet. De studerendes microteaching aktiviteter med elever foregik i dette LULAB projekt i et uformelt læringsmiljø. Der er i LULAB-regi flere eksempler på arbejde med uformelle læringsmiljøer og udeundervisning. Vi nævner dette kort, fordi det ligesom i eksemplet ovenfor sker med inddragelse af VIAs forskning og i det konkrete projekt faktisk også med reference til faglig forskning gennem samarbejdet med vejleder fra det uformelle læringsmiljø. I interviewet refererer de studerende selv til LULAB som et særligt projekt, og fremhæver flere gange, at det har været motiverende at kunne prøve at planlægge undervisning, men også gennemføre det i praksis som en del af campusundervisningen. Microteaching i LULAB projektet bliver således et andet format end planlægning og gennemførelse af undervisning i praktik. De interviewede studerende er gennemgående positive over for måde, øvebanen blev gestaltet på, og hvordan de blev inddraget som co-creators af deres undervisning, herunder den måde, de sammen med underviseren arbejdede med øvebanen: *”[Underviseren] var meget god til at gøre opmærksom på, at hvis man nu lavede nogle fejl, hvordan kunne man så blive klogere på det? Altså så var det ikke ’fejl-fejl’, men så var det konstruk-*

## NÅR UNDERVISERE EKSPERIMENTERER MED AT UDVIKLE UNDERVISNING I SAMARBEJDE MED STUDERENDE

tiv kritik, man fik, altså noget med at snakke om andre måder at gøre det og sige: hvad nu hvis man gjorde sådan her? Det var også en rigtig dejlig måde, altså ligesom at "sådan være på". Øvebanen blev dermed oplevet som en dialogisk didaktisk udviklingsproces med løbende iterationer over de studerendes eget produkt. En studerende fremhæver ligeledes at processen har givet mod til at gå nye veje med egen undervisning: "Jeg synes da helt sikkert, at det at man får nogenlunde frie tøjler og skal planlægge et undervisningsforløb, og får lov til at prøve det af, og så har det så været lidt implicit, at vi godt måtte teste nogle grænser af [...] Jamen det har da helt sikkert gjort, at når man så[...] står om nogle år og skal undervise, så føles det ikke helt så fremmed [at udvikle nye tilgange]". En anden supplerer om selve genstandsfeltet: "jeg tænker, det er rigtig rigtig vigtigt, at der er muligheder for at komme ud og opleve alternative undervisningsmetoder, som for eksempel det her LULAB-forsøg har været for os".

Der tegner sig i eksemplet et billede af, at eksperimentet som undervisningsmetode både som rammesætning og som proces giver anledning til nye læringspotentialer for de studerende. Igennem interviewet italesætter de studerende også det særlige ved undervisningsforløbet, og det, at der var andre spilleregler end i 'normal' undervisning, dvs. at de studerende selv anser undervisningen som et nyt hybrid rum. På spørgsmålet om, hvorledes de studerendes erfaringer fra forløbet også kan få betydning for deres videre studier, giver det anledning til en række refleksioner om muligheder og begrænsninger for at bidrage til ændringer i læreruddannelsens undervisning mere generelt, eksempelvis "Personligt synes jeg, at både projektet, men faktisk også samtalen med dig i dag, det har givet mig mere blod på tanden i forhold til at udfordre nogle undervisere på deres undervisning [...] altså spørge ind til, om man eventuelt kunne gøre det på en anden måde."

### Opsamling og konklusion

Opsamlende kan siges, at læreruddannere og studerende i LULAB-initiativet indgår i forskellige former for didaktisk samarbejde. Der er både eksempler på, at studerende aktivt bidrager til udvikling af selve LULAB-projektet og øvebanerne, og at de engageres i eksperimenter som undervisningsmetode eller i ramme af undervisningen. Co-creation mellem undervisere og studerende spænder fra få studerende til et helt hold. Det, at undervisere udvikler sammen med studerende i ramme af LULAB-initiativet, har derfor mange forskellige former, og konklusioner må nødvendigvis knyttes til disse forskellige kontekster. På tværs kan vi dog sige, at der er indikationer i både survey-svar og casemateriale på, at eksperimenter i regi af LULAB kan skabe nye relationer og positioneringer mellem studerende og underviser og at det blandt andet fremhæves af studerende, at de oplever at "få en stemme" og "komme med i maskinrummet". Ligeledes viser de to eksempler, hvordan faglig og didaktisk forskning i LULAB-projekter kan bringes konkret i spil i samarbejdet. De foreløbige undersøgelser peger i retning af, at studerende får adgang til nye didaktiske refleksioner og erfaringer igennem eksperimenter udfoldet i øvebaner, og der er tegn på, at de lærerstuderende er engagerede i at bidrage til uddannelsesudvikling sammen med læreruddannere, og at de værdsætter at blive inviteres ind som medudviklere i eller af undervisning i læreruddannelsen.

Medindflydelse som studerende vægtes således, med der henvises også til udbytte som kommende lærer. Vi vil slutte med citat fra en studerende fra et andet projekt, som specifikt fremhæver transfer ift. at arbejde med udvikling som lærer: "...jeg forestiller mig man laver noget lignende på skolerne ... i læringsfællesskaber ... den proces tror jeg man er i hele tiden som lærer".

## NÅR UNDERVISERE EKSPERIMENTERER MED AT UDVIKLE UNDERVISNING I SAMARBEJDE MED STUDERENDE

### Referencer

Binder, T., & Brandt, E. (2018). Hvad har design med samskabelse at gøre? I M. Fogsgaard & M. de Jong (Eds.) *Ledelse og samskabelse i den offentlige sektor*, 332-362. Dansk Psykologisk Forlag

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037.

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

Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung - Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dewey, J. (2006). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Forlaget KLIM

Dolmer, G., Bock, A., Moesgaard, B.L.K., Kim, C. & Hust, J.E. (2020). Skrivelaboratorier på læreruddannelsen i VIA. I B.L. Nielsen (red.) (2020). *Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*, 38-47. VIA University College.

Hansen, B.D., Nielsen, B.L., Lund, J.H., Wiskerchen, M. & Jepsen, C.B. (2021). Didaktiske eksperimenter som dynamo for udvikling af uddannelse og praksis. *Liv i Skolen*, 4, 80-87.

Hjorth, D. (2005). Organizational Entrepreneurship: With de Certeau on Creating Heterotopias (or Spaces for Play). *Journal of Management Inquiry* 14(4), 386-398.

Knudsen, H., & Adriansen, H. K. (2014). Eksperimenterende ledelsespraksis - en monstrøs undervisningsform. I D. Staunæs, H. Adriansen, K. Dupret, S. Høyrup, & N. C. M. Nickelsen (red), *Læringslaboratorier og eksperimenter*, 127-155. Aarhus Universitetsforlag.

Lund, J.H. & Nielsen, B.L. (2020). Viden i læreruddannelsen. *Studier i Læreruddannelse og Profession* 5(1), 135-156.

Nielsen, B.L. (red.) (2020). Læreruddannelsen i VIA - udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse. VIA University College. Tilgængeligt på <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>

Nelson, H. G., & Stolterman, E. (2003). Design Judgement: Decision-Making in the 'Real' World. *The Design Journal* 6(1), 23-31.

Rybirk, J. (2015). *Projektledelse i politisk styrede organisationer* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sharp, J., & Macklin, C. (2019). *Iterate: ten lessons in design and failure*. Cambridge, MA: The MIT Press.

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

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 89-99.

