
Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium

– interaktioner, relationer og spændingsfelter på lærer-studerendes vej ind i lærerfaget

Birgitte Lund Nielsen, docent, VIA University College, bln@via.dk
Anja Madsen Kvols, pædagogisk leder, VIA University College,
amkv@via.dk

Resumé

Artiklen diskuterer muligheder og udfordringer for deltagelse og tilblivelse som lærerstuderende på 1. årgang, baseret på empirisk materiale fra "Ind i lærerfaget", som er ét af en række projekter i "Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium" (LULAB). Det bliver en pointe, der fremskrives i artiklens analyser, at projektet ikke kan forstås uden at forstå det som et LULAB-projekt med bottom-up eksperimenterende indsatser i professionelt samarbejde. Baseret på analyserne kondenseres en række interaktioner og relationer, der opleves som afgørende af aktørerne: oplevelse af sammenhæng på flere planer, udstrakt praktik på 1. årgang giver både muligheder og udfordringer, relationen mellem læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering af lærerstuderende som medudviklere, at studerende opleves at tage ansvar, og at forankring ikke bare må ses som et format, der rulles ud, de nye aktører skal også opleve mening. Der peges således både på positive mulighedsrum i relation til læreruddannelsen som professionsrettet uddannelse, men også på udfordringer og spændinger.

Nøgleord: læreruddannelse, eksperimenter, 1.-års undervisning, samarbejde, praktik

Abstract

Possibilities and challenges related to growing as a student teacher during the first year are discussed. The empirical data is from a project called "Into the teaching profession" from the context of the organizational initiative "Teacher education as a laboratory for developing excellent teaching and education" (LULAB). The analyses show that it is a key point to understand the project in depth to see it as a bottom-up professional inquiry and collaborative project in LULAB. A range of interactions and relations emphasized by the stakeholders are identified in the analyses: The important experience of coherence, extended school practice at first year provided both possibilities and challenges, the relation teacher educator/student teacher is crucial including positioning student teachers as co-developers, student teachers are experienced to take ownership and responsibility, and finally, institutionalization must not just be about implementing a specific format – it should be meaningful also for the new stakeholders.

Keywords: teacher education, experiments, first year education, collaboration, school practice

Indledning

Læreruddannelsen og organisering af denne er til evig diskussion. Der kommer løbende nye hensigtserklæringer og tiltag fra politisk hold, og forskellige udviklingsinitiativer sættes i gang fra læreruddannelsens side, hvor vi i denne artikel henviser til tiltag på VIAs læreruddannelse relateret til én af de nationale ambitioner fra Danske Professionshøjskoler: *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse* (Danske Professionshøjskoler, 2018), der i VIA forkortes LULAB (Nielsen, 2020). Centralt i aktuelle diskussioner af læreruddannelse er uddannelsens professionsrettethed. Handler dette bare om, at en større og mere substantiel del af uddannelsen skal foregå på skoler, eller kan man tænke professionsrettethed i læreruddannelsen bredere? I forskning, der undersøger læreruddannelse på campus og på praktikskoler (uddannelsens forskellige arenaer) fremhæves, at det snarere end at diskutere, hvor meget der skal foregå på den ene eller anden arena, vil være frugtbart at fokusere på *samspil* mellem uddannelsens arenaer (Raaen & Thorsen, 2020). Ellis (2010) fremhæver samspil særligt i diskussion af lærerstuderendes deltagelsesbaner og fremhæver det afgørende i, at erfaring fra skolens arena bringes i dialog med forskning og teori, hvad der typisk i højere grad sker på campus. Der er således brug for mere viden om samspil og interaktioner i en professionsrettet læreruddannelse, der tager afsæt i processer på campus, men med blik for det overskridende arenaerne imellem. Nærværende artikel diskuterer, hvordan man kan rammesætte studerendes "tilblivelse" som studerende i en læreruddannelse, med fokus på betydningen af eksperimenter og samarbejde om didaktisk udvikling, som det er beskrevet i LULAB-initiativet. Konkret undersøges, hvilke typer af interaktioner og relationer der fremhæves af aktører fra et LULAB-projekt, der netop handler om uddannelsens 1. årgang ("Ind i lærerfaget": Rosholm et al., 2020).

Baggrund og kontekst

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium (LULAB)

På læreruddannelsen i VIA er LULAB implementeret som et femårigt initiativ (2019-2023) med eksperimenterende uddannelses- og deltagelsesformer i en række bottom-up formulerede LULAB-projekter i samarbejde mellem læreruddannere og lærerstuderende og aktører fra professionens praksis. Hvert år kan undervisere søge om en mindre time-ressource til undervis-



ningsnære LULAB-projekter. Referencen til laboratorium og eksperimenter skal ikke forstås klinisk, som et naturvidenskabeligt laboratorium. Stau-næs et al. (2014, s. 16) fremhæver Dewey som inspiration, og at laborato-riebegrebet er gentænkt i human- og samfundsvidenskabelig forskning. Det essentielle ved eksperimenter og laboratorium i LULAB-konteksten er, at undervisere, studerende og andre samarbejdspartnere eksperimenterer med pædagogik, didaktik og læring, så laboratoriet i denne sammenhæng refererer til deltagernes samarbejde om *professional inquiry* (Boyd & White, 2017; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Professional inquiry kan ses som en mellemposition mellem almindelig reflekteret undervisningsudvikling og egentligt forsknings- og udviklingsarbejde (Boyd & White, 2017). Denne mellemposition er på den ene side kendetegnet ved en grad af systematik, som vi kender det fra Forskning og Udvikling (FoU), samt krav om løbende formidling og kollegial videndeling. På den anden side er der ikke samme metodiske krav som til et FoU-projekt og heller ikke krav om forankring i et systematisk identificeret gab i den internationale forskning. Formål er ikke at bidrage til international forskning, men derimod at bidrage til systema-tisk udvikling af uddannelsen. Det er for tidligt, og ikke et mål med artiklen, at diskutere det organisatoriske udbytte af dette ambitiøse initiativ per se. Men i relation til temanummerets spørgsmål om, hvordan man bliver til som lærer i læreruddannelse og skole, inddrager vi som case et LULAB-pro-jekt, der handler særligt om det første år på læreruddannelsen. Dette er ét af en række igangværende LULAB-projekter (overblik i Nielsen, 2020). Disse har varierende størrelse, fra mindre projekter, fx med eksperimenter med anvendelse af ny teknologi, til eksperimenter relateret til en bestemt fag-lighed, samarbejde med skoler, hvor elever fx inviteres ind på campus, og studerende afprøver undervisning sammen med dem, og hen mod bredere og mere strategiske satsninger, som den her anvendte case. Så, casen kan ses som en ekstrem case i LULAB, da den omhandler en større udvikling af organiseringen på uddannelsens 1. år. Casen anvendes i artiklen som afsæt for analyser på to niveauer: dels til analyse af deltagelse og tilblivelse som studerende og kommende lærer på 1. år i læreruddannelsen – altså indhol-det i casen – og dels på metaniveau i diskussion af, hvorvidt og på hvilke måder det får betydning, at forandringen initieres gennem et LULAB-pro-jekt. Det sidste indebærer, at den organisatoriske udvikling, som beskrevet af Darling-Hammond (2005) ikke blot igangsættes top-down, men at bot-tom-up kapacitetsudvikling understøttes og rammesættes, som her gennem professional inquiry (Boyd & White, 2017).

Case: Ind i lærerfaget

Formålet med LULAB-projektet "Ind i Lærerfaget" er at skabe indholdsmæssig sammenhæng på 1. år – mellem fagene og i relation til praktik og praksistilknytning (Rosholm et al., 2020). Projektet er i gang med sin anden iteration (andet år i projektet, med ny 1.årgang). Første gennemløb var på et enkelt hold med undervisningsfaget dansk 2019-20. I andet gennemløb (2020-21) er der to hold med. Udover at skabe indholdsmæssig sammenhæng i undervisningen på tværs af moduler er hensigten at forankre de studerendes praktisk-pædagogiske færdigheder i teoretisk funderede refleksioner gennem deres observation af undervisning, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af såvel undervisningssekvenser som længere forløb. Et centralt tiltag er såkaldt udstrakt praktik. De studerende skal i stedet for det sædvanlige seksugers praktikforløb deltage i tre forskellige former for praktik, dels tre praktikdage i uge 40 og 41 med observation af undervisning, desuden seks ugers udstrakt praktik (uge 45-50), hvor de to dage om ugen er i praktik og de øvrige tre dage har undervisning på campus. Til slut er der tre ugers mere almindelig blokpraktik (uge 1-4). Her er de studerende på praktikskolen alle ugens dage og arbejder med såvel praktisk-pædagogiske som analytiske færdigheder under vejledning af praktiklærerne og med besøg af undervisere fra læreruddannelsen. På campus foregår projektet i et samarbejde mellem samtlige moduler på 1. årgang. Samarbejdet materialiserer sig i en årsplan med tre overordnede temaer, som er fælles for modulerne Almen dannelse/KLM (Kristendomskundskab, Livsoplysning, Medborger-skab), Lærer i skolen, Elevens læring og udvikling og Dansk. Temaerne knytter sig ligeledes til indhold i praktikken. De studerende arbejder med tre større fælles studieprodukter i stedet for en række særskilte studieprodukter i den enkelte moduler.

Efter praktikperioden i januar er de studerende stadig tilknyttet praktikskolen og kan fortsat observere, undersøge problemfelter og afprøve tiltag i deres klasser samt deltage i skolens samarbejde med forældrene samt i forskellige arrangementer på skolerne. Praktiklærerne og -koordinatorerne er desuden inviteret til de studerendes præsentation og diskussion af praktikopgaver og kompetencemålsprøven i praktik. Projektet er som nævnt i gang med år 2. Det er rullet ud til to hold og justeret i forhold til erfaringer og indsigter fra første år, og i det kommende studieår er det nu, baseret på de relativt positive resultater, planen med en organisatorisk institutionalisering som en generel struktur på 1. årgang. Som nævnt kan man se det som en ekstrem case, når det gælder viften af LULAB-projekter, netop fordi det er

stort og handler om organisering på en hel årgang, og man kan med god ret stille spørgsmålet, om den påtænkte udvikling ikke bare kunne være blevet sat i gang uden at tænke i LULAB og professionel inquiry? Dette uddybes nedenfor.

Sammenhæng i en professionsrettet uddannelse

Vi har altså at gøre med en case, der har til hensigt at skabe løbende – frem for mere tidsmæssigt abrupte – interaktioner mellem studerende, læreruddannere, praksislærere og elever – og hvor sammenhæng i uddannelsen betones. I forhold til sammenhæng har Lund & Nielsen (2019) diskuteret en række kategorisk forskellige forståelser af, hvad sammenhæng er og kan være relateret til læreruddannelse. Der er stor forskel på, hvorledes begrebet sammenhæng anvendes og tilskrives betydning i ekstern evaluering af læreruddannelsen sammenholdt med den måde, læreruddannere anvender begrebet og tilskriver det opmærksomhed i kollegiale drøftelser. Lund & Nielsen (2019) understreger, at begrebet sammenhæng i den eksterne evaluering af læreruddannelsen (Andersen & Hansen, 2016) særligt og næsten udelukkende fremskrives som sammenhæng på tværs af uddannelsens arenaer. Læreruddannere derimod fremhæver (i interview m.m.) tab af sammenhæng gennem de seneste års modulisering og betydningen af kollegialt samarbejde. Det fører til diskussion af, at sammenhæng i en læreruddannelse ikke kun handler om hvor-spørgsmål (uddannelsens arenaer). Meningsfulde sammenhænge kan fx skabes gennem de studerendes praktiske synteser (integration af kundskaber og praktiske færdigheder ud fra den mening, professionsudøveren tillægger en konkret situation eller udfordring). En fælles undersøgende tilgang er afgørende, uanset arena, og det er en væsentlig pointe, at dette ikke udelukker spændinger og løse ender. Lund & Niensens (2019) analyser henleder opmærksomheden på spændingsfelter og kompleksitet, som fx fremhæves af Hatlevik & Havnes (2017) i diskussion af kohærens og læreruddannelse. Overvejelser om udvikling af professionel kompetence må i anerkendelse af denne kompleksitet anskues i et grounded og situeret perspektiv, med fokus på processer og kontekster, hvor noget så at sige bliver til (Markauskaite & Goddyear, 2014). Procesperspektivet gælder i den her diskuterede kontekst *både* læreruddanneres, lærerstuderendes og professionelle praktikeres samarbejde om udvikling af og i læreruddannelsen og identitetsudvikling (“at blive til som studerende”) for de 1.-årgangs lærerstuderende.

Identitetsudvikling som lærerstuderende i agentisk perspektiv

Ruohotie-Lyhty & Moate (2016) har i et længerevarende projekt undersøgt, hvordan lærerstuderendes identitetsudvikling kan forstås i agentisk perspektiv, som en proces over tid, hvor de studerende aktivt former en forståelse af sig selv i et tilhørsforhold. Denne identitetsudviklingsproces må i følge Ruohotie-Lyhty & Moate (2016, s. 319) anskues i et dialogisk perspektiv (mødet med den anden som en dialogisk og flerstemmig proces), fordi de lærerstuderendes forventninger og grundlæggende forståelser konstant er i møde med forventninger og grundlæggende forståelser i det omgivende miljø. For bedre at forstå samspil mellem de studerendes (individuelle) identitetsudvikling og den sociale kontekst er fokus i forskningen over tid skiftet fra at undersøge professionel identitet isoleret til at se på identitet som knyttet til professionel agency i kontekst og i samspil med andre (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016), med professionel agency forstået som kapacitet til at udøve indflydelse, træffe valg og tage standpunkt på en måde, der påvirker ens professionelle arbejde (Eteläpelto et al., 2015). Ruohotie-Lyhty & Moate (2016) anlægger således et dialogisk perspektiv på identitetsudvikling, og deres resultater viser nuanceret, hvordan lærerstuderende udvikler en forståelse af sig selv som studerende og kommende lærere i mødet med forskellige andre "stemmer", der alt andet lige sætter større aftryk, hvis der tilbydes erfaring gennem deltagelse frem for autoritative stemmer (i Bakhtins forstand). Lund & Vestøl (2020) argumenterer delvist parallelt til dette for at fokusere på *forbindelser* mellem 'nogle og noget' i analyse af lærerstuderendes kompetenceudvikling. De argumenterer for at se på sådanne forbindelser som den (mindste) analytiske enhed i undersøgelse af professionelt vidensarbejde, en pointe som inddrages nedenfor under metode.

Undersøgelsesspørgsmål

Formålet er som nævnt at diskutere studerendes deltagelse og "tilblivelse" som studerende i en læreruddannelse. Med reference til LULAB-initiativet som ramme og med afsæt i den teoretiske baggrund er de følgende undersøgelsesspørgsmål formuleret:

- Hvilke mulighedsrum og spændingsfelter kan kondenseres, når det gælder deltagelse og tilblivelse på 1. år på en professionsrettet læreruddannelse?
 - Hvilke typer af interaktioner og relationer fremhæves af aktørerne i projekt "Ind i lærerfaget" og på hvilken måde?

- Får det betydning, og i givet fald på hvilke måder, at udviklingen er initieret som ét af flere professionelle inquiry projekter i LULAB-initiativet?

Metode

Artiklens analyser baserer sig på multiple kvalitative data. Primære data er fokusgruppeinterview med de fire læreruddannere, der er centrale aktører i projekt "Ind i lærerfaget", og observation ved en videndelingdag i regi af LULAB-initiativet, hvor der var deling, diskussion og feedback på tværs af projekter, og hvor aktørerne var i dialog med aktører fra to andre LULAB-projekter. I videndelingsdag deltog både læreruddannere og studerende (enkelte repræsentanter). Den gensidige sparring var organiseret i sparrings-trioer, hvor der her inddrages observation fra den trio, hvor case-projektet var med, sammen med to øvrige LULAB-projekter, der i øvrigt også har praktik som en del af deres undersøgelser. Data fra de professionelle dialoger inddrages bl.a. med reference til Biesta et al. (2017) for at få indsigt i de diskursive processer, hvor projektets deltagere argumenterer sammen med andre. Derudover inddrages i analysen af casen en vifte af sekundære projektinterne data, det gælder dokumenter, beskrivelser og præsentationer, herunder også dokumenter fra praktikskoler, fokusgruppeinterview med studerende både i projektet og øvrige 1.-årgangs studerende og udskrifter fra dialoger på netværksmøder med både læreruddannere, studerende og lærere fra skolerne. De sidstnævnte sekundære data er tilvejebragt af de i casen involverede læreruddannere. For gennemsigtighed skal det bemærkes, at de to forfattere ikke har en rolle i casen, men er tilknyttet læreruddannelsen som hhv. forskningsleder og pædagogisk leder. Vi er opmærksomme på denne (delvise) deltagerposition. En del af formålet med artiklen er netop at kommunikere om indsigter i et komplekst felt fra en internt informeret position. Intentionen er at formidle så nuanceret som muligt og at sikre en gennemsigtighed i, hvad vi bygger artiklens pointer på, for at bringe disse pointer videre til åben diskussion i en bredere kreds.

De kvalitative data fra det semistrukturerede fokusgruppeinterview og den strukturerede observation, der også indeholder transskriberede dialoger, er analyseret tematisk (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2018). Analysen er foregået i en iterativ proces som beskrevet af Braun & Clarke (2006) ved at gå i dybden med data og i flere runder formulere og begrunde temaer enkeltvis og i fælles refleksioner. I løbet af processen med tematisk

analyse er de sekundære data inddraget for yderligere at perspektivere temaerne. Nedenfor præsenteres temaerne i det, Braun & Clarke (2006) kalder en sammenhængende fortælling. Som udgangspunkt har den tematiske analyse været induktiv, da begreber og benævnelser i temaerne bygger på aktørers udsagn og refleksioner. Inspireret af Braun et al. (2018) er de endelige temaer således ikke kondenseret i enkeltord, men formuleret som en sætning, der udtrykker mening for aktørerne. Vi har i denne proces arbejdet på at beskrive dialektiske interaktioner inspireret af Lund & Vestøl (2020), der foreslår en dialektisk analytisk enhed for at udfordre den traditionelle adskillelse mellem det individuelle, kollektive og organisationelle fænomen.

Tematisk analyse

I de følgende afsnit præsenteres analysen under tematiske overskrifter og med fokus på de interaktioner og relationer, der fremhæves af aktørerne. Til illustration af de enkelte temaer indgår for gennemsigtighedens skyld originale citater fra interview, dialoger m.m.

Oplevelse af sammenhæng på flere planer

Når læreruddannerne reflekterer over oplevelser fra halvandet år med projektet, indgår begrebet sammenhæng hyppigt, på flere forskellige måder og med reference til forskellige interaktioner. Der henvises til sammenhæng mellem forskellige fag og moduler på 1. år og mening for de studerende, som afsæt oftest i modsætning til noget tidligere, noget tabt, som skal genskabes:

- “..mængden af studieprodukter, de studerende har været udsat for [...] den manglende mulighed for sammenhæng og fordybelse”
- “..sammenhænge, der både indholdsmæssigt griber ind i vores forskellige fag [...] større enheder og progressionsmuligheder, som er forsvundet med LU13”
- “..det nye, det er, at vi på en måde jo så forsøger at etablere nogle sammenhænge, som vi måske tidligere havde..”

Gennem den fælles refleksion under interviewet bliver dynamikkerne i forhold til at afprøve og skabe noget nyt sammen tydelige, det handler altså om samarbejde som en slags co-creation. Det at der i uddannelsen (gennem LULAB-initiativet) gives mulighed for samarbejde om at udvikle på uddannelsen, opleves af læreruddannerne som en anerkendelse af deres professio-

nelle kompetencer, her citat fra videndelingsdag: "Det er meget meningsfuldt og giver mulighed for koblinger[...] man føler en anerkendelse af sine kompetencer som professionel".

Endvidere fremhæves relationen mellem læreruddannere og studerende. I den meningsforhandling, der tydeligvis foregår blandt informanterne, taler de sig frem til, at de nye mulighedsrum, de i LULAB har oplevet som læreruddannere, har betydet nogle nye mulighedsrum for de studerende:

- "...det her projekt [...] har været med til at skabe [...] sammenhæng både for de studerende, men sådan set også for os undervisere.."
- "...det tænker jeg, det styrker den der sammenhængsforståelse, både hos mig, men jo dermed også hos de studerende.."

Det meningsskabende i de kollegiale relationer og det professionelle samarbejde mellem læreruddannerne bliver et tema i sig selv "...det er da klart, den der professionelle udvikling, øh, i fællesskaber, den er, det er vel det, der står stærkest for mig [...] mulighed for at have sådan et reelt team-samarbejde .." De taler her om nye måder at samarbejde på, bl.a. spontan co-teaching og fremhæver, at de har "turdet at gøre det", fordi de var et team. I forhold til den kobling, der tales frem, mellem oplevet sammenhæng som læreruddanner og for de studerende, ser det ud til, at signalet fra uddannelsens ledelse og LULAB-initiativet om det essentielle i at eksperimentere, afprøve og øve sig (herunder måske fejle) opleves befriende i forhold til tidligere kollegial deling af mere faste formater: "...det, der tidligere var omkring formater, der skulle det jo ligesom være en succes på forhånd." Dette påvirker det oplevede professionelle mulighedsrum for læreruddannerne og derigennem også, hvordan de positionerer de studerende (uddybes nedenfor). For at afrunde temaet om sammenhæng kan nævnes, at sammenhæng også fremhæves af læreruddannerne relateret til det epistemologiske (teori og praksis) og til arbejdet på tværs af uddannelsens arenaer.

Det er ikke uden udfordringer for de studerende at agere i denne nye praksis, som vi vil uddybe i de følgende temaer, men en oplevelse af sammenhæng fremhæves ligeledes i fokusgruppeinterview med studerende: "...man arbejder rigtig meget med [...] udveksling af viden og tanker i grupper [dette] beriger ens perspektiver på tingene ...fællesskabet med nye mennesker" og "...sammenhæng i emnerne ...det giver så meget mening." For de studerende handler sammenhæng altså både om at arbejde sammen og om sammenhæng på tværs af det, de kalder emner. De studerende er fra

1. årgang og kender derfor kun denne model for uddannelsens organisering, men den oplevede sammenhæng er ikke desto mindre interessant i forhold til den meget omdiskuterede modulisering af læreruddannelsen. Endvidere ser den sammenhæng, de studerende selv har oplevet, ud til at have haft betydning for, hvordan de ifølge læreruddannerne har formået at kunne argumentere. Læreruddannerne fremhæver, at disse studerende ved afslutning af 1. år demonstrerede sammenhængende faglig forståelse på en kvalitativt anden måde end øvrige 1.-årgangsstuderende:

- “..skabt sammenhæng [...] for de studerende, det er i hvert fald det, vi har oplevet med de studerende fra sidste år, at de kunne se de her sammenhænge mellem fagene, som de ikke tidligere har kunnet se.”
- “LULAB-holdet kunne ret specifikt og konkret sætte nogle ord på, hvad det var, de oplevede af sammenhæng [...] hvad de havde fået af udbytte..”

I relation til det overordnede undersøgelsesspørgsmål om deltagelse og tilblivelse på 1. år på en professionsrettet læreruddannelse er der her nogle indikationer af, at den nye organisering har betydning for de studerendes kompetence til at argumentere lærerfagligt. Koblingen til det særlige i, at det er et LULAB-projekt, uddybes yderligere i nogle af de næste temaer.

Udstrakt praktik giver både nye muligheder og udfordringer

En central del af den øgede sammenhæng, der fremhæves, handler om interaktion med praktikskoler, bl.a. via den udstrakte praktik. Det giver en ny rolle til praktiklærerne, med udfordringer særligt det første år: “..lærere[...] vidste ikke helt hvordan, altså hvordan skulle de nu gribe det an, når de [de lærerstuderende] kom i praktik noget tidligere..”

Fra et dialogmøde, hvor udstrakt praktik blev evalueret, fremgår, at de lærerstuderende er tilfredse, dog med forskellige gradbøjninger. En lærerstuderende gentager flere gange, at det fungerede megagodt, en anden siger: “Udmærket ..men man var godt nok lidt ugens gæst”, en tredje: “Det er rigtigt at observere en eller to dage ..læg de andre dage i blokpraktikken, så de blev længere.”

Praksislærerne fremhæver nogle konkrete udfordringer: “Mange fordele i udstrakt praktik [men] ikke alle praktikanter rykkede ind på én gang. [De lærerstuderende] kunne bedre blive del af teamet ..danne relationer. Udfordring, at det er knyttet til dansk, da [faget har] flere timer, end de studerende

havde“. En anden lærer tilføjer “Min oplevelse af udstrakt praktik var, at det var noget rod. Så var der pludselig et par timer i samfundsfag, så noget andet...” Lærerne understreger dog et andet engagement blandt de lærerstuderende, end de er vant til: “Meget engagerede studerende ...begyndende forståelse for kobling mellem teori og praksis ..seriøsitet i hele forløbet.” Dette underbygges af læreruddannerne: “..nogle af vores praktikkoordinatører meldte jo tilbage, at, at det kan godt være, de er førsteårsstuderende, men de agerer som fjerdeårsstuderende.”

Der er, baseret på de oplevede udfordringer, blevet udviklet mere på arbejdet med praktik i den anden igangværende iteration (dialogmødet er fra første år). Læreruddannerne henviser til særlige aktioner: “..Vi tager hul på praktikken allerede her i efteråret, øh, så det vil sige, de kommer ud i praktik, kommer tilbage, og så kan de jo se sammenhænge mellem det, de lærer inde hos os, eller det, vi gennemgår, og så det, de oplever ude i praktikken.”

Det fremgik ovenfor, at de studerende særligt henviste til de observationer, de havde mulighed for at lave under udstrakt praktik, og disse tænkes i anden iteration ind i en egentlig aktionslæringsmodel. Det er bl.a. det, der har udløst spontan co-teaching, omtalt ovenfor, da kolleger er gået sammen for at udvikle på processer med reflekterende teams i arbejdet med de studerendes aktioner tilbage på campus.

På videndelingsdagen var projektet som nævnt i en sparrings-trio med to andre projekter, der også arbejdede med praktik. Så begrebet udstrakt praktik blev en del diskuteret og også her både med reference til fordele og ulemper. Noget, der blev særligt fremhævet i dialogen, var, at praktiklærerne ude på skolen er meget pressede. De studerendes positive udbytte af den udstrakte praktik afhænger af, at praktiklærerne indtager en bevidst rolle som læreruddanner, med feedback og stilladsering af peer-feedback. Det kan være svært i en meget travl hverdag som lærer, og derfor blev forslag om, at de studerende også skal understøttes fra læreruddannernes side i at kvalificere peer-feedback, når de er ude på skolerne, diskuteret. Dette er i øvrigt også en del af begrundelsen for de nævnte tilpasninger med aktionslæring i igangværende iteration.

Relation læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering af lærerstuderende som medudviklere

I de følgende to temaer komme vi tættere på, hvorvidt og hvordan det får betydning, at udviklingen er initieret som ét af flere professionelle

inquiry-projekter i LULAB-initiativet. Læreruddannerne fremhæver i fokusgruppeinterview, at de allerede det første år oplevede en mere "lige" og fælles afprøvende relation. Deri ligger en positionering af de studerende som medudviklere af læreruddannelsens didaktik.

- ".vi har faktisk også italesat det over for de studerende og har sagt, jamen det her, det er noget, vi afprøver, og vi er lidt samme sted, som I er."
- ".vi er i gang med at forsøge os frem. Så har det også, i hvert på holdet sidste år, betydet, at de har følt et øh, altså følt sig medinddraget."

Dette fører i løbet af den første iteration (det første år i projektet) til en overraskende udvikling for læreruddannerne (mere nedenfor), men på vejen er det ikke uden udfordringer og frustration for de lærerstuderende, som det her fremgår af læreruddannernes refleksioner:

- "..hvis jeg tænker tilbage på holdet sidste år på det her tidspunkt, da var de bare forvirrede, øhh, og frustrerede og vidste ikke, hvad der skulle ske og sådan noget.."
- "..den måde, de arbejder med studieprodukter nu, er, på det hold, jeg har, i hvert fald, det føler de som frustrerende, fordi det går meget imod den tænkning, de kender fra gymnasiet."

Læreruddannerne fremhæver generelt en tættere relation til de studerende, og det gælder også i forhold til deres frustrationer: ".så får vi egentlig adgang til de studerendes, øhm, ja, altså på en anden måde får vi nu indtryk af, hvordan de tænker, og hvordan de oplever, og hvor frustrerede de faktisk er, end vi gjorde tidligere.."

Det er interessant, at de lærerstuderende ikke selv fremhæver disse frustrationer undervejs. I retrospektiv fremhæver de en positiv oplevelse af sammenhæng og mulighed for fordybelse, som uddybes mere i næste tema, der hænger tæt sammen med det her beskrevne, men der er nogle særlige pointer om at blive givet og tage ansvar, som gør, at vi udfolder det under egen overskrift.

Studerende opleves at tage ansvar der, hvor det må bære eller briste

Der var i andet semester i første iteration planlagt et større projektforsøg under temaet "Fællesskaber i skolen – sprog og kommunikation" og med det styrende spørgsmål "Hvordan kan man som lærer arbejde med at skabe fællesskaber i skolens undervisning og i øvrige kontekster?" (Rosholm et al., 2020). Der blev leget med genrer, og nogle lærerstuderende lavede bl.a. en hjemmeside for en fiktiv skole. Dette faldt delvist sammen med COVID-19 nedlukning, hvilket var medvirkende til, at underviserne valgte at opfordre til, at der blev nedsat en koordinerende redaktionsgruppe af studerende. Om dette siger læreruddannerne:

- "...dengang de startede med projektforsøget, der var det sådan for alvor, at vi sagde, vi bliver nødt til at afprøve noget her, vi står i den situation, at vi ser jer ikke så tit, og vi har brug for nogen, der kan samle tråde.."
- "...det var da virkelig et sats, det kunne falde helt til jorden. Og der var nogle, der ikke kunne lade være med at tage ansvar. Eller de kunne ikke tage ansvar på en måde, vi i hvert fald ville kunne genkende som ansvar. Eller også så kunne de tage ansvar og løfte det. Og så kom corona, og de løftede det på en måde, som var fuldstændig, ja overvældende og overraskende.."
- "...i forbindelse med projektforsøget, hvor vi nedsatte den der redaktionsgruppe og kunne evaluere bagefter, at, det var, altså at det havde vi aldrig oplevet, at nogen på så, øhm, sådan en konstruktiv måde kunne gå ind og forvalte det ansvar, de havde fået .."

I læreruddannernes forståelse er der altså sket en proces i løbet af året, som ikke har været uden frustrationer, men med en kulmination, hvor de studerende viser ansvar og ejerskab. Deri ligger nogle vægtige pointer om at blive til som studerende, som underbygges af de studerendes egne stemmer:

- "...studieprodukterne...de var virkelig gode.. hellere større end små opgaver, fordi det giver mulighed for fordybelse"
- "Det er sjovt.. det kan jeg virkelig lide, fx sammenhængen mellem anerkendelse og trivsel i Elevernes læring og udvikling og Lærer i Skolen."
- "...jeg fordyber mig mere i de enkelte fag end i starten. Fx når vi arbejdede i K4, der var der mulighed for fordybelse, men [...] hvis man

havde flere studieprodukter hver for sig [...] så ville der være flere fordybelsesmuligheder. Fordybelse sker mest, når man skal fremlægge.. så skal man lave prioriteringer.”

Der er lidt delte holdninger til de større studieprodukter, men generelt fremhæver de lærerstuderende her en mulighed for fordybelse og et ønske om at mestre, og at dette hænger sammen med at agere som en, der skal prioritere – det, vi vil kalde en studerende, og ikke en elev.

Det bliver således en pointe, at man ikke helt kan forstå, hvad der sker i casen, der handler om 1. år på læreruddannelsen, *uden* at forstå projektet som et LULAB-projekt. Den måde at tænke udvikling på som LULAB ser ud til at smitte af på den måde, der inden for rammer af casen interageres på mellem læreruddannere og studerende, og den måde, de studerende begynder at agere som studerende. Så det interessante i forhold til tilblivelse som lærerstuderende bliver ikke kun, *hvad* der sættes i gang på 1. årgang, men *hvordan* det gøres og rammesættes.

Ikke bare et format, der rulles ud – de kommende kolleger og studerende skal også opleve mening

Det sidste tema handler om læreruddannernes refleksioner over, hvordan erfaringer med at udvikle på uddannelsens første år kan forankres i en mere blivende organisering. Det handler altså om vejen fra projekt til mere vedvarende organisering og relationerne i den brede gruppe af læreruddannere og med de kommende studerende. Som fremhævet ser måden at udvikle på ud til at få betydning for interaktion mellem læreruddannere og studerende, herunder positionering af de studerende og deres selvpositionering. De spændingsfelter, som særligt læreruddannere fremhæver, kan fremadrettet få betydning for kommende studerende på 1. år, og temaet er derfor relevant, selvom det er en pointe, at dette er læreruddannerens perspektiv. De studerendes interesse er på *indholdet* i casen og den måde, deres studie har været organiseret.

Det spændingsfelt, som læreruddannerne i fællesskab taler sig frem til, er “..opleve en forandring indadtil [i projektgruppen], men det springende punkt, det er jo måske også, hvorvidt det bliver til forandring udadtil [i forhold til resten af underviserkollegiet]”. De kalder det en akilleshæl, når det, der har været et projekt, som de har oplevet som givende og engagerende, skal blive til en hverdag med stor logistik m.m.:

“lige så begejstrede vi er for vores eget samarbejde og det kollegiale. Så kan vi jo også godt mærke, [...] hvis det så bliver flere, så bliver det flere relationer [...] alle de tanker omkring det kan jeg godt være bekymret for, hvor går de hen, hvis ikke man har siddet med dem sammen? Og så bliver det sådan mere et udvendigt formelt stykke arbejde, der skal leveres”.

Den overordnede pointe er, at det at udvikle sammen er kollegialt meningsfuldt og har medført et anden type samarbejde, også mellem læreruddannere og studerende. Det fører til advarsel fra læreruddannerne om, at det ikke bare må blive til et fast format. Der skal være mulighed for, at kollegerne og de kommende studerende også kommer til at indgå i de udviklingsprocesser, der jo netop har været det, der har været meningsgivende. Dette ser vi som en meget interessant pointe, der dog formuleres relativt kondenseret her, da det fortrinsvis henleder til læreruddanner-læreruddanner-relationen og det organisatoriske, som ikke er vores hovedfokus her. Pointen om betydningen af at føle, man er med til at udvikle, kobler dog også til de lærerstuderendes oplevelser, og det skal tilføjes, at en kommende forankring som en fast model også blev diskuteret på videndelingsdag, også her med reference til, at det med at udvikle sammen og finde koblinger, som har været meget meningsfuldt og motiverende, også giver øget logistik: “Smertensbarn ..hvis det skal rulles ud ..få skemaet til at passe“. Aktørerne mener derfor, at der er brug for tiltag, for at de kommende hold også oplever betydningen af at kunne arbejde med udvikling nedefra og indefra tæt på undervisning og i samarbejde kolleger og studerende.

Opsamling og diskussion

I relation til, hvilke typer af interaktioner og relationer der fremhæves af aktørerne, og på hvilke måder, er resultaterne kondenseret i temaerne: oplevelse af sammenhæng på flere planer, at udstrakt praktik giver både nye muligheder og udfordringer, relationen mellem læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering af lærerstuderende som medudviklere, at studerende opleves at tage ansvar, og at forankring ikke bare må ses som et format, der rulles ud – nye aktører skal også opleve mening og så at sige opleve at være medkonstruktører. I relation til, hvilke mulighedsrum og spændingsfelter der kan kondenseres, når det gælder deltagelse og tilblivelse på 1. år på en professionsrettet læreruddannelse, vil vi starte med at

sige, at vi er meget glade for begrebet *tilblivelse*, som er understreget i call til dette temanummer. Christen Kolds vise ord om skolen, at man skal træde varsomt, for her bliver mennesker til, er værd at dvæle ved også i 2021. I læreruddannelsen skal man dog ikke *bare* træde varsomt. Som det fremgår af analysen, er bevægelsen fra at være elev og blive til som studerende på 1. år i en læreruddannelse *også* en frustrerende proces. Som understreget i Lund & Nielsen (2019) kan meningsfulde sammenhænge for lærerstuderende også skabes der, hvor de lærerstuderende provokeres, hvor der er løse ender og det, Hatlevik & Havnes (2017) kalder frugtbare spændinger. Men vi vil polemisk sige, at man skal træde varsomt, når det gælder quickfix-løsninger med ændring af læreruddannelsen fra eksternt hold. Analyserne i denne artikel understreger om noget kompleksiteten. Resultaterne bekræfter betydningen af at betragte de studerende som aktive handlepersoner, som det er diskuteret af Ruohotie-Lyhty & Moate (2016). Den mere lige og fælles afprøvende relation fremhæves af læreruddannerne, og man kan sige, at de studerende via den måde, der arbejdes på, i højere grad tilbydes deltagesorienterede erfaringer frem for autoritative stemmer (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Selv om de lærerstuderende meget naturligt mest henviser til den organisering, de har oplevet – de kender ikke baggrunden med de tidligere meget adskilte moduler – bliver det en vigtig pointe, at deres oplevelse af sammenhæng må forstås i lyset af, at reorganiseringen er sket i et LULAB-projekt, hvor der er fokus på eksperimenterende og iterative processer. Det er tydeligvis særligt læreruddannerne, der forstår sig selv som uddannelsesudviklere, men måden at tænke udvikling på ser ud til at smitte af på den måde, der inden for rammer af casen interageres på mellem læreruddannere og studerende, og måden, udviklingen gøres og rammesættes på, får derved betydning for de studerendes tilblivelse og udvikling som studerende. Læreruddannernes oplevelse af, at de har et fælles professionelt handlingsrum og samarbejder om udvikling af uddannelsen, påvirker den måde, de møder de studerende på – og dette igen ser ud til at påvirke de studerendes oplevelse af mulighedsrum og forventning til den didaktiske bane, de har at spille på.

Det ser således ud til, at projekt "Ind i Lærerfaget" giver nogle ny muligheder for deltagelse og tilblivelse som studerende i en læreruddannelse, særligt fordi de tidligt i uddannelsen positioneres netop som studerende (modsat en elevposition). De studerendes oplevelser signalerer i den forbindelse, at der er et spændingsfelt mellem forvirring/overload og ansvarliggørelse. I relation til et større studieprodukt forår 2020 fremstår det som positivt over-

raskende for læreruddannerne, at de studerende tager ansvar, i en studerende-studerende-organisering med nogle i en særlig redaktionsgruppe. Så i al kompleksiteten ser der ud til at være nogle interaktioner og positioneringer, der gensidigt påvirker hinanden. De mulighedsrum, der åbnede sig for de studerende i arbejdet med det større fællesprojekt, havde måske ikke udviklet sig i samme frugtbare retning, hvis der ikke der var opbrud i andre dele af "systemet"? Her tænker vi på, at læreruddannerne positioneres i en udvikler- og eksperimenterende position, og praksislærerne ligeledes får en anden rolle. I forhold til det sidste fremhæves de studerendes tilblivelse i en medudviklerposition særligt i rammesætningen på campus-arena, men tiltag, der overskrider de ofte adskilte arenaer (Ellis, 2010; Raaen & Thorsen, 2020), ser også ud til at sætte aftryk i den studerendes handlinger og forståelser. På trods af lidt forskellige holdninger til den udstrakte praktik er det tydeligt, at der er noget nyt og anderledes på spil i de studerendes arbejde i praktikken – nogle nye roller, som praktiklærerne også mærker, og de forskellige aktører indgår aktivt i kritisk dialog om dette. Den tætte tilknytning til skolens praksis er en vægtig del af det pædagogisk-didaktiske tankegods i forhold til at 'komme ind i lærerfaget' via sammenhænge mellem undervisning i modulerne og den arenaforbindende sammenhængsforståelse, hvor de studerende løbende har muligheder for at forstå implikationer i undervisning og også selv udøve denne forståelse (Darling-Hammond, 2006).

Vi er meget optagede af, hvad det er for et fælles udviklingsrum, som gør, at de forskellige aktører oplever, at de har en didaktisk bane at spille på. Vi har ikke nogen endelige svar, for det er tydeligvis en fintunet balance mellem stilladsering og "slippen-fri, hvor det må briste eller bære", som læreruddannerne udtrykker det. Der ser ud til at været noget stærkt identitetsdannende (i forståelse fra Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016) i at opleve sig selv sat i rolle som medudvikler, men oplevelsen af meningsfulde sammenhænge (Hatlevik & Havnes, 2017) fordrer proces-stilladsering både på campus og i skole. Som det problematiseres af Ellis (2010, s. 108) i diskussion af skolebaseret læreruddannelse i England, ses det ofte, at den lærer-studerende påvirkes af skole-*settingen*, men ikke konstitueres som en, der påvirker og agerer "på" det eksisterende ("influenced by rather than acting on"). Ellis (2010) fremhæver i den kontekst spændinger i form af *fravær* af konfliktende synspunkter. At møde modsætninger og forskellige forståelser er en vægtig del af at blive til som studerende i uddannelse til en profession, som det også er fremhævet af Lund & Nielsen (2019). Med reference til Beach (1999) og en sociokulturel forståelse af transfer, når de lærende

bevæger sig på tværs af forskellige *settings*, ideelt set “consequential transitions” (der på dansk typisk oversættes til ‘betydende overgange’) fremhæver Ellis (2010), at skift på tværs af arenaer gerne skulle betyde meningsfulde (“consequential”) processer i form af både viden og identitet for de lærende (Beach, 1999, fremhæver også andre typer mindre betydende overgange). At stilladsere overgange og støtte mening og betydning for de studerende ser i projekt “Ind i lærerfaget” ud til at være noget af det, der arbejdes videre med i anden, igangværende iteration, med fokus på stilladsering af de studerendes arbejde med aktioner og kollaborative processer i refleksionen på disse aktioner. Med de gevinster og de udfordringer, der følger med, repræsenterer projektet et alternativt bud på en kvalificering af en professionsretning af læreruddannelsen, der med sine muligheder for interaktioner og relationer forholder sig bredere end alene at forlægge mere af lærerstudiet til professionspraksis. Tilskyndelsen til måden, der konkret arbejdes med projektet på, synes at ligge i LULAB-kriterierne og den bagvedliggende pædagogiske tænkning om at arbejde eksperimenterende og gennem iterationer og med fokus på didaktisk udvikling af undervisning og uddannelse (Nielsen, 2020). Både lærerstuderende og læreruddannere får mulighed for at indtage nye positioner. I relation til læreruddanneres identitetsdannelse opregner Davey (2013) en række centrale aspekter, herunder *belonging* som læreruddanner med oplevelse af en kollektiv identitet, der binder kolleger sammen og skaber tilhørsforhold i professionelle (udviklende) fællesskaber.

Konklusion og perspektivering

Deltagelse og tilblivelse på 1. år i en læreruddannelse er i artiklen diskuteret med afsæt i analyser af interaktioner og relationer, der fremhæves af aktørerne, i LULAB-projektet “Ind i lærerfaget”, hvor 1. årgang er reorganiseret med fokus på at skabe indholdsmæssig sammenhæng mellem fagene og i relation til praktik og praksistilknytning. Dette er kondenseret i en række temaer, der bl.a. handler om positionering af lærerstuderende som medudviklere, der derved opleves at tage ansvar som studerende. Det fremhæves som afgørende for at forstå casen at forstå den netop som et LULAB-projekt. Så det interessante i forhold til tilblivelse som lærerstuderende bliver ikke kun selve reorganiseringen af 1. årgang, men også hvordan reorganiseringen udvikles i samarbejde og med en eksperimenterende tilgang. Baseret på analyserne kan en overordnet anbefaling være, at man i forbindelse med læreruddannelse skal passe på med at tænke for meget i effektivisering og

genveje. Meningsgivende kollegialt samarbejde for professionelle læreruddannere opstår ikke nødvendigvis bare ved, at de opfordres til at dele færdige formater. Analyserne, der ligger til grund for artiklen, viser om noget, at nye praksisser i læreruddannelsen må gennem aktørernes oversættelse og konstruktion af mening – man skal så at sige værne om omvejene! Det giver en vis sårbarhed i forhold til forankring af nye tiltag i en ramme som LULAB – her mener vi bevægelsen fra noget, der er projektdrevet af en mindre gruppe, der som her har stort ejerskab, til noget organisatorisk i hele uddannelsen. Implikationer for fortsat praksis i projekt “Ind i lærerfaget” specifikt og generelt i LULAB må være, at der skal arbejdes med forankring på ny måder. At man i organisationen skal overveje, hvordan man bedst kan rammesætte samtaler for nye teams af undervisere, der skal arbejde med 1. årgang for at igangsætte meningsgivende og kollaborative processer mellem undervisere og med inddragelse af de studerende.

Når det gælder implikationer for forskningen, peger undersøgelsens resultater særligt på det systemiske – at tilblivelse og deltagelse som lærer-studerende må undersøges i kontekst og knyttes til muligheder og mening for de andre aktørgrupper.

Referencer

- Andersen T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101–39.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Boyd, P., & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. I: Boyd, P. & Szplit, A. (red.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (s. 123–142). Attyka.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic analysis. I: Liamputtong, P. (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Danske Professionshøjskoler (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelse – 10 ambitioner*. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laereruddannelse/>
- Darling-Hammond, L. (2005). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. I: Heargreaves, A. (red.), *Extending Educational Change* (s. 362–387). Springer.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <http://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators – Career on the cusp?* Routledge.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: the problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120. <https://doi.org/10.1080/02607470903462230>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660-680.
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – frugtbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: Mausethagen, J.-C., & Smeby, S. (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2017). Lærerutanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapscenter for utdanning.
- Lund, A., & Vestøl, J.M. (2020). An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100390>
- Lund, J., & Nielsen, B. L. (2019). Sammenheng i læreruddannelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 28, 96-107. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/113104>
- Markauskaite, L., & Goddyear, P. (2014). Professional Work and Knowledge. I: Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 79-106). Springer.
- Nielsen, B. L. (red.) (2020). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>
- 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. <https://doi.org/10.7577/njcie.3736>
- Rosholm, K., Iversen, S. N., Bock, K., & Beck, M. (2020). Ind i lærerfaget – øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang. I: Nielsen, B. L. (red.), *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse* (s. 62-65). VIA University College.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Staunæs, D. et al. (red.) (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.