

---

# ”det er jo først nu, vi lærer at være lærere”

– Refleksion i overgangen fra uddannelse til praksis  
i lærerprofessionen

Lucas Paulsen

---

## Resumé

Studiet undersøger oplevelsen af overgangen mellem uddannelse og praksis i lærerprofessionen. Gennem otte semistrukturerede interviews med nyuddannede lærere og 4. års lærerstuderende afdækkes centrale temaer i overgangen. Deltagerne giver udtryk for, at uddannelse fungerer som en teoretisk værktøjskasse, men at overførslen af teori til praksis er udfordrende. Især klasserumsledelse opleves som svært at applicere på baggrund af den store grad af situeret viden i klasserummet. Centrale fund peger på, at fælles refleksion og erfaringsudveksling med fagfæller skaber relevant kompetenceudvikling, som kan støtte overgangen. Skolerne lægger hertil vægt på co-teaching, men den anvendes i praksis uden tilstrækkeligt reflektiv udbytte. Der opfordres til en stærkere integration af nye perspektiver i overgangen for at facilitere en bedre start ind i professionen. Denne integration kræver, at praktiklærere og kollegaer i praksis er i stand til at facilitere en fælles reflektiv praksis, hvor forståelser og handling kvalificeres med afsæt i teori og praksis.

## Nøgleord

læreruddannelse, refleksion, co-teaching, klasserumsledelse, interview

## Abstract

The study examines the experience of transitioning between education and practice within the teaching profession. Through eight semi-structured interviews with newly graduated teachers and fourth year teacher, central themes of the transition are uncovered. The analysis indicates that teacher education serves as a theoretical toolbox, but the transfer of theory into practice proves to be challenging. Particularly classroom management is perceived as difficult to implement due to the situated nature of classroom practices. Key findings suggest that joint reflection and exchanging experiences with peers foster professional development. Schools emphasize co-teaching; however, in practice, it is often utilized without reflective outcomes. A stronger integration of new perspectives during the transition is encouraged to facilitate a smoother entry into the profession. This integration requires that mentor teachers and colleagues in practice can facilitate a shared reflective practice, where conceptualisations and actions are qualified based on both theory and practice.

## Keywords

teacher education, reflection, co-teaching, classroom management, interview

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 20 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.141474

Studier i læreruddannelse og -profession

## Indledning

I overgangen fra uddannelse til praksis er der mulighed for at afprøve teoretisk viden gennem praktiske færdigheder, samtidigt med at skolesystemets kompleksitet må navigeres i både i og uden for klasselokalet. Tidligere forskning peger på, at der er blevet skabt en form for kløft mellem den skole, der findes under uddannelse, og den skole, som lærerne møder i praksis (Böwadt & Vaaben, 2021b, 2021a; Korthagen, 2010). En af de problemstillinger, som de nyuddannede lærere møder i denne overgang, er, at der fra den organisatoriske side forventes, at de fra dag ét kan indgå på lige fod med erfarne lærere (Böwadt & Vaaben, 2021b). Dette indebærer ikke blot det forberedelsesmæssige og administrative arbejde uden for klasselokalet, men også selve undervisningen, hvor nyuddannede lærere blandt andet vurderer deres evner til at varetage klasserumsledelse som markant lavere end erfarne lærere (Klassen & Chiu, 2010). Dette kan til dels tilskrives de nyuddannedes manglende professionelle dømmekraft – evnen til at tage beslutninger om situationer eller opgaver på baggrund af et teoretisk og praktisk fundament (Dau & Nielsby, 2021; Keppens et al., 2019), hvor de nyuddannede mangler den praktiske erfaring. Der er dermed behov for at støtte de nyuddannede i at udvikle disse kompetencer i forbindelse med overgangen, med afsæt i, hvordan de kan anvendes i praksis.

Lærerkommissionen (2019) anbefaler, at introperioderne for nyuddannede lærere styrkes gennem tæt kontakt med kollegaer og sparring i teams. Danmarks Evalueringsinstitut (2023) anbefaler ligeledes personlig, social og professionel støtte til de nyuddannede i overgangen fra uddannelse til praksis (Frederiksen et al., 2019). Lærerkommissionens (2019) undersøgelse af danske folkeskoler viser dog, at kun 45 procent af nyuddannede folkeskolelærere er omfattet af særlige initiativer ved ansættelse, på trods af at sådanne initiativer har en positiv effekt for de nyuddannedes overgang til praksis, både på national og international basis (Able et al., 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Et eksempel på et sådant tiltag i denne overgang er co-teaching, hvor en ekstra lærer deltager i undervisningen (Rytivaara & Kershner, 2012). Dette er i takt med lignende anbefalinger til, hvordan kollegaer kan inddrages i overgangen, såsom observation af undervisningen, med henblik på feedback og inspiration (Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Andre tiltag indebærer eksempelvis mentorordninger; både de nyuddannede og deres mentorer giver dog udtryk for, at mentorskab, der bevæger sig væk fra aktuelle problemer og ind i et refleksivt rum, anses for gavnligt (Frederiksen & Halse, 2021).



Der er derfor behov for en bedre forståelse for overgangen mellem uddannelse og praksis med fokus på, hvilken rolle refleksion spiller i læreres professionelle udvikling, og hvordan denne refleksion faciliteres, både individuelt og i samspil med andre.

I artiklen forstås lærerens professionelle udvikling som reflektiv praksislæring, hvor samspillet mellem teori og praksis driver læring gennem oplevelse, tænkning og handling (Horn et al., 2021). Der tages dertil afsæt i Donald Schöns (1983) refleksionsbegreb for at forstå, hvordan reflektiv praksis frembringes gennem aktiv afprøvning og (re)konstruktion baseret på refleksion, som har afsæt i situerede kontekster og er rettet mod at kvalificere handling. Schön (1983) introducerer begreberne *reflection-on-action* og *reflection-in-action* for at beskrive de reflektive processer, som professionelle konstruerer i deres møde med verden. "Reflection-on-action" refererer til refleksion, der finder sted efter en bestemt handling eller hændelse. Der er dermed tale om et kritisk tilbageblik på praktiske erfaringer fra undervisningen og de handlinger, som blev udført heri, med henblik på at kvalificere fremtidig handling. "Reflection-in-action" er den form for refleksion, der sker løbende under udførelsen af handlinger. Det indebærer evnen til løbende at forholde sig kritisk og at foretage justeringer og tilpasninger af handlinger undervejs, med afsæt i den professionelle dømmekraft (Dau & Nielsby, 2021). Det ene output af disse refleksionsprocesser er konstruktionen af situerede forståelser, viden om praksis. Dette indebærer de begreber, teorier og modeller, som lærerne anvender og udvikler for at forstå, forklare og udfordre deres undervisningspraksis. Det andet output er handlekraften, som manifesterer sig gennem de kvalificerede handlinger, som lærerne udøver i praksis på baggrund af den aktive (re)konstruktion og de forståelser, der dannes herunder.

For at bygge bro mellem afprøvning, (re)konstruktion og fornyet afprøvning er det nødvendigt at kunne omsætte viden til at kunne kvalificere handlekraft. Markauskaite et al. (2021) anvender begrebet "actionable conceptualisations" til at beskrive den proces, hvori viden kan konceptualiseres, så den gøres anvendelig i praksis. Hertil ligges der vægt på, at viden ikke kan overføres direkte, men må aktivt rekonstrueres i praksis grundet den kontekstafhængige viden, som praksis indebærer. Der er dermed tale om en form for "actionable knowledge" – at kunne omsætte viden til handlekraft i klasserummet (Markauskaite & Goodyear, 2017). I vekselvirkningen mellem afprøvning, (re)konstruktion, og fornyet afprøvning er der behov for, at der løbende bringes noget nyt ind i processen – en forstyrrelse, teore-

tisk viden, andre situationer eller lignende, for at underbygge / udfordre de konstruerede forståelser og kvalificeringen af handlinger.

Dette teoretiske afsæt giver mulighed for at undersøge, hvordan lærere i overgangen mellem uddannelse og praksis anvender refleksion som et redskab til at navigere i kompleksiteten af denne overgang ved refleksivt at afprøve, (re)konstruere og genafprøve. Artiklen stiller dermed følgende forskningsspørgsmål:

*Hvordan oplever lærere overgangen fra uddannelse til praksis under og efter uddannelse, og hvilken rolle spiller refleksion i oplevelsen af denne overgang?*

## Metode

Til at afdække oplevelsen af overgangen mellem uddannelse og praksis er der blevet udført otte kvalitative, semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2014). Fokus er dermed ikke kun på, hvordan overgangene mellem uddannelse og praksis har udfoldet sig, men på, hvordan lærerne selv har oplevet overgangene. Til at styre interviewene blev der udarbejdet en interviewguide (Bryman, 2016) med fokus på tematikker såsom overgange under uddannelse, overgange efter endt uddannelse, hvad lærerprofessionen indebærer, hvordan man bliver kvalificeret til at være lærer, samt refleksion over egen og andres praksis.

Til at rekruttere deltagere til interviewet blev der gjort brug af *purposive sampling* (Bryman, 2016). For både at kunne afdække oplevelsen af overgangen mellem uddannelse og praksis under og efter endt uddannelse blev der gjort brug af to kategorier af lærere (se tabel 1). Den første kategori, i praksis, bestod af fire lærere, som alle havde været ansat som lærer i ét år efter endt uddannelse. Disse har dermed haft mulighed for at danne sig erfaringer og oplevelser i praksis. Den anden kategori, på vej ud i praksis, bestod af henholdsvis to lærere på 4. år af læreruddannelsen kort før deres sidste praktik samt to lærere, som blev uddannet i 2023 og blev ansat inden for to måneder af interviewets afholdelse. To af disse lærere er dermed færdiguddannede, men har blot haft mulighed for at danne sig et førstehåndsindtryk af professionen og vurderes dermed stadig som på vej ud i praksis. Disse kategorier opstod til dels ud fra en forforståelse, men blev styrket gennem deltagernes egne udsagn i de afholdte interviews, hvor de blandt andet blev adspurgt til, hvor i denne overgang de følte, at de befandt sig.

Table 1. Oversigt over interviewdeltagernes erfaringsniveau

I praksis	På vej ud i praksis
Lærer, uddannet 2022	Lærer, uddannet 2023
Lærer, uddannet 2022	Lærer, uddannet 2023
Lærer, uddannet 2022	Studerende, 4. årgang
Lærer, uddannet 2022	Studerende, 4. årgang

De otte interviews blev afholdt i perioden september til oktober 2023. Fire interviews blev afholdt online grundet praktiske omstændigheder, mens resten blev afholdt fysisk på uddannelsesinstitutionen / lærerens skole. Online interviews blev afholdt via Microsoft Teams, med tændte kameraer. På trods af at ansigt-til-ansigt-interviews er karakteriserede ved at indebære ikke-sproglig information såsom gestik og mimik (Kvale & Brinkmann, 2014), kan online interviews med video skabe lignende rammer (Archibald et al., 2019). De afholdte interviews varede i gennemsnit 44 minutter. Forud for indsamling af data blev samtykke indhentet skriftligt.

Til at behandle den indsamlede data blev de afholdte interviews først transskriberet i DOTE (McIlvenny et al., 2022) og gennemlæst for at fastholde og danne et overblik over interviewenes indlejrede viden og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2014). De udarbejdede transskriptioner dannede grundlag for en tematisk analyse med fokus på deltagernes oplevelse af overgangen fra uddannelse til praksis og refleksionsbegrebets rolle i denne overgang (Bryman, 2016). Først blev der udført en åben kodning af udsagn for at udlede den mening, de enkelte udsagn indebar, ved hjælp af NVivo (Lumivero, 2023). Koder blev herefter grupperet i temaer og undertemaer i henhold til deres indlejrede viden og forståelse. Denne proces skete iterativt efter hvert interview, hvor temaer blev adskilt og kombineret med udgangspunkt i den viden, der blev udledt af hvert enkelt interview. Disse temaer, undertemaer og deres relation til hinanden er, hvad der danner grundlag for analysen i de følgende afsnit.

## Centrale tematikker

I følgende afsnit vil de centrale tematikker, der blev udledt på baggrund af den tematiske analyse blive præsenteret: (1) oplevelsen af lærerprofessionen, (2) oplevelsen af overgange under uddannelse, (3) rammer for overgangen fra uddannelse til praksis efter endt uddannelse, (4) refleksion i lærerprofessionen, (5) forholdet mellem uddannelse og praksis.

## Oplevelsen af lærerprofessionen

I forhold til lærerens kompetenceområder peges der primært på didaktik, relationsarbejde og klasserumsledelse som de tre områder, læreren skal kunne afdække for at indgå i professionen. Didaktikken spiller en central rolle i lærernes forberedelse af undervisningen. På tværs af interviewene kan det udledes, at forberedelsen specielt fylder meget i løbet af praktikken, hvor der i praksis ikke er tid til at forberede på samme måde. Flere af lærerne taler om, at de i løbet af deres uddannelse bliver bedt om at genopfinde den dybe tallerken, hvor der i praksis er tale om at "stjæle fra højre og venstre" i henhold til at forberede undervisning inden for de tidsmæssige rammer. Forholdet mellem praktik og profession beskriver en af lærerne i følgende citat:

*Vi mødtes jo mange gange, før vi skulle i praktik, og så lavede vi jo et undervisningsforløb, der simpelthen var beskrevet ned til mindste detalje. Og jeg kan huske, dengang vi startede i praktik, der fik vi at vide af vores vejleder: "Det her, det gør I kun, fordi I kommer direkte fra skolebænken af. Når I kommer ud i det virkelige liv, så er der bare ikke tid til det." Og det kan man bare genkende, det billede altså, du laver også undervisningsforløb og undervisningsplan nu, men det er bare slet ikke beskrevet på samme måde. (Lærer, uddannet 2022)*

Tidsrammerne er her ét aspekt, et andet aspekt er den stigende grad af praksiserfaring i takt med overgangene, som gør det nemmere for lærerne at anskue, hvad der fungerer eller ej, hvilket også gør forberedelsen nemmere. Dette peger på at støtte de nyuddannede i deres forberedelse gennem tidsmæssige tiltag og ved at trække på mere erfarne kollegaer. Relationsarbejde fylder også meget i beskrivelsen af lærerprofessionen. Her italesættes der også en stor forskel mellem praktikken og overgangen ved endt uddannelse, hvor der er mulighed for at danne relationer over en længere periode:

*Jeg føler sådan på en måde, at jeg har arbejdet meget mere intenst for relationen med dem, fordi jeg ved godt, at det ikke bare er seks uger, jeg er her, det er altså det næste år, forhåbentlig mange flere altså. Og jeg skal i hvert fald have med dem at gøre i tre år endnu. Så ja, jeg har arbejdet meget med relationsarbejdet. Det synes jeg bare er vigtigt fungerer fra start af. (Lærer, uddannet 2023)*



Mange af lærerne udtrykker en frustration over praktikkens længde, og at de kun når at danne en relation mod slutningen af praktikken. Denne frustration virker til at bunde i, at lærerne anskuer relationen til eleverne som altafgørende for at kunne udføre og løbende justere den planlagte undervisning samt varetage klasserumsledelse. Klasserumsledelse opleves på tværs af interviewene som en mere diffus kompetence:

*Jeg synes tit, lærerne på uddannelsen, de var sådan: Relation, det ved vi sgu, hvordan vi gør, det siger Louise Klinge [forsker i relationskompetence], det gør vi sådan her. Og så har vi didaktik, som der er frygtelig mange, der har noget at sige til. Og der er mange måder at gøre det på, men der var ligesom modeller for dem. Der er jo ikke nogen model for klasserumsledelse, og det blev altid sådan nævnt: Jamen, I skal også huske at have en god klasserumsledelse." Og så er det ligesom det.*  
(Lærer, uddannet 2022)

Lærerne mangler dermed modeller for klasserumsledelse, som på den ene side skal være forankret i et teoretisk perspektiv, men også rumme den høje grad af situerethed, som der findes i praksis

Mens lærerne peger på de tre ovenstående områder som centrale for professionen, er der også stor overraskelse over, hvor meget andre områder fylder i det daglige virke som lærer, herunder konflikthåndtering, møder, forældresamarbejde og andet administrativt arbejde. Der er dermed behov for både at støtte de nyuddannede i og uden for klasselokalet i overgangen fra uddannelse til praksis.

### **Oplevelsen af overgange under uddannelse**

Den overgang fra uddannelse til praksis, som deltagerne taler mest om, er praktikken – primært den første og sidste praktik. Den første praktik bliver sidestillet med at blive "kastet for løverne," hvor de studerende kommer ud og møder praksis kort efter at være begyndt på uddannelsen. Denne periode er derfor præget af nervøsitet og usikkerhed, og de studerende har svært ved at reflektere, da de har svært ved at rette deres opmærksomhed mod noget konkret i deres observationer. Nervøsiteten aftager dog efter de første par dage. Nogle studerende peger i denne sammenhæng på det at være i praktik med medstuderende som en fordel, da de studerende kan supplere hinanden. Andre deltagere stiller sig mere kritisk over at være i praktik med medstuderende, da flere studerende og en praktiklærer i samme klasselokale

ikke afspejler virkeligheden efter endt uddannelse. Fælles for interviewene er dog, at der lægges vægt på, at der sker en mærkbar progression mellem praktikkerne. Progressionen tilskrives både den øgede teoretiske faglighed, men også den øgede praksiserfaring: "Altså, jeg var mere forberedt til anden og tredje praktik, og jeg synes også sådan efterfølgende, at de var også mere vellykkede sådan hele vejen rundt, men der havde man også flere perspektiver med" (Lærer, uddannet 2022).

De fleste lærere udviser en bevidsthed om at have oplevet en grad af praksischok i forbindelse med praktikken. Nogle peger her på vikararbejde som gavnligt for at reducerede graden af chok. Nogle prioriterer endda deres vikararbejde over at deltage i undervisning på uddannelsen, da praksiserfaringer vægtes højt. Dette vil blive taget op i en senere tematik omkring forholdet mellem uddannelse og praksis.

I forbindelse med praktikken nævnes det ofte, at de studerende i udgangspunktet følger deres planlagte undervisning 1:1 og har svært ved at ændre den, hvis den ikke stemmer overens med, hvordan den udfolder sig i praksis. Reflection-in-action (Schön, 1983) resulterer dermed ikke i handling blandt de studerende. Refleksion rettet mod handling kommer primært til udtryk on-action (Schön, 1983), hvor praktiklæreren inddrages:

*Vi havde de der små snakke med vores praktiklærer, og sådan noget, hvad hun synes, og hvad vi selv synes, sådan noget. Og igen, det der med at, vi snakkede jo med en, hvor hun også har haft øjnene i de samme undervisningssituationer, som vi havde. Det er, som om det gør det lidt nemmere at reflektere sammen. (Lærer, uddannet 2023)*

Deltagerne giver i interviewene udtryk for, at de inddrager praktiklæreren, da de oplever, at løbende justering i praksis i høj grad er betinget af det relationelle og viden om den bestemte praksis, som praktiklæreren kender bedst. Ved at praktiklæreren også har deltaget i undervisningen, har de studerende nemmere ved at italesætte konkrete oplevelser og erfaringer, hvor de gør brug af praktiklæreren til at omsætte forståelser til kvalificering af fremtidig handling. Lærerne peger her på, at det reflektive udbytte opleves som mest gavnligt, når det er af så konkret karakter som muligt, da det hjælper med at kvalificere handling:

*Jeg vil gerne have, at det var mere sådan konkret i stedet for "Ja, det det var fint." Jamen fint, det kan jo både være rigtig godt eller rigtig skidt.*



*Jeg ønsker nogle gange, at det var lidt mere konkret, eller man havde et eller andet eksempel. Den første praktik, jeg var i, der var hende læreren, vi var tilknyttet, rigtig god til at sige: "Den der episode lige der, hvad tænkte du?" og så snakkede vi lidt om det. Sådan: "Jeg så det her, det var faktisk skidegodt," eller "Næste gang kunne det være." Det følte jeg var meget mere konstruktivt. (Studerende, 4. årgang)*

Refleksion sammen med praktiklæreren sker oftest umiddelbart efter undervisningen. Til at fastholde erfaringer, oplevelser og refleksioner gør de studerende primært brug af observationsskemaer og logbøger, men omtaler samtidigt, at det kan resultere i meget individuelt skrivi, hvor de savner den fælles refleksion, som kommer til udtryk i interaktionen med medstuderende og praktiklærer/-vejleder:

*Vi skrev jo logbog hver dag om alle lektioner nærmest, og der var både klasseledelse og relationer og didaktik, vi skulle ind og evaluere på. Så det var meget skrivi, og jeg ved ikke, om det kunne stilladseres på en anden måde, så man snakkede mere sammen om det. Men altså, det gjorde vi jo også. Men det var meget skrivi, mindes jeg. (Lærer, uddannet 2023)*

En af lærerne peger på brugen af video som relevant redskab til at fastholde praksis og facilitere fælles refleksion i forbindelse med praktikken. De studerende blev i den forbindelse bedt om at optage en 5-minutters sekvens af dem selv, som blev analyseret sammen med praktiklæreren. På den måde kunne den fælles refleksion forankres i den egentlige praksis, hvor studerende og vejleder kunne komme med hver deres perspektiv på sagen. Interviewene peger dermed på, at der er brug for at tænke i, hvordan fælles refleksion kan faciliteres, som stadig er forankret i praksis.

### **Rammer for overgangen efter endt uddannelse**

Den tredje tematik omhandler de rammer, der er blevet opstillet på skolerne for de nyuddannede. Som nævnt er en af problemstillingerne i overgangen, at der fra skolens side forventes, at de nyuddannede fra dag ét kan indgå på lige fod med erfarne lærere (Böwadt & Vaaben, 2021b).

I italesættelsen af ønskede rammer ved første ansættelse peges der i interviewene primært på to ting. Det første er ressourcer til fælles sparring, herunder faciliteret fælles refleksion. Dette indebærer både tiltag såsom

co-teaching, mentorordninger og plads til at vende problemstillinger til teammøder. Dette er i store træk i overensstemmelse med de tiltag, som Danmarks Evalueringsinstitut (2023) også anbefaler. Lærerne peger dog også på, at de ville se det som gavnligt at have en timemæssig reduktion i deres ansættelse, hvilket kan give dem mere tid til at forberede undervisning, sådan at de kan inddrage deres egne perspektiver og ikke blot fortsætte i det eksisterende materiale, som ligger på skolen. De lærere, som har tilbragt et år i professionen, peger samtidigt også på, at relationen til kollegaer spiller en vigtig rolle i at falde på plads. Dette kan ske gennem mere fastsatte rammer såsom co-teaching og mentorordninger, men også gennem mindre formelle ting, såsom at kunne forberede i samme lokale:

*Jeg er så heldig, at jeg sidder ved siden af en i min forberedelse. Vi har fire syvendeklasse ude ved os, og jeg har tre af dem til fysik/kemi, og hun har én af dem. Hun har mere erfaring end mig, og hun har meget praktisk erfaring. Og så er det sådan meget, at jeg kommer og spørger: "Kan du vurdere det her?" Og så synes jeg faktisk, at jeg får rigtig meget hjælp til sådan: "Jamen, det her forsøg, det er måske ikke lige så oplagt," eller "Det er svært at gennemføre, ideen er fin nok med det, men det tager for lang tid. (Lærer, uddannet 2022)*

Tematikken understreger dermed vigtigheden af at give de nyuddannede mulighed for at diskutere praksiserfaringer og -oplevelser med kollegaer, både før, under og efter undervisningen, for at sikre en god overgang efter endt uddannelse.

### **Refleksion i lærerprofessionen**

Den fjerde tematik omhandler, hvordan refleksion konkret kommer i spil i professionen som nyuddannet lærer. I forhold til praktikken, som blev afdækket i den anden tematik, så ses der blandt lærerne i praksis, at det refleksive arbejde rettet mod handling også fylder meget i løbet af undervisningen, hvor det i praktikken primært kom til udtryk efter undervisningen. Lærerne peger meget på at justere undervisningen, i takt med at den forløber, hvor de indirekte gør brug af de ting, som de har lært og erfaret i løbet af deres uddannelse:

*Når jeg er i det, så ligger de [teorier og praksiserfaringer] bagved. Fordi det er der simpelthen ikke plads til med alle de andre ting, der også sker*

*i undervisningen, at jeg kan nå at tænke, hvad var det nu lige, jeg lærte om det her. Det ligger jo et eller andet sted omme bagved, og så trækker jeg det frem. Men det er klart, at jeg kan mærke, at når jeg har reflekteret og tænkt, hvordan vil jeg gerne gøre i morgen, når jeg ligesom har haft den der, så har jeg meget mere teori med, end når jeg står i det.*  
(Lærer, uddannet 2023)

Som det også påtales i citatet, spiller det refleksive arbejde også her en stor rolle efter undervisningen. Lærerne giver udtryk for, at det er svært ikke at reflektere, når de har været inde og undervise, og at den refleksive praksis anskues som en naturlig del af professionen:

*Der er også tit, man går hjem efter en undervisning eller ud fra undervisningslokalet og ligesom siger: "Der var bare et eller andet, der bare overhovedet ikke fungerede," eller man får en positiv oplevelse. Så jeg synes den der refleksion, den kommer helt naturligt, hver gang man har været inde og undervise. (Lærer, uddannet 2022)*

Denne form for umiddelbar refleksion er dog primært individuel. Lærerne oplever, at de gør brug af deres kollegaer, hvis de har oplevet noget, som de vurderer som problematisk. Dette kan enten ske mere uformelt på lærerværelset eller som del af teammøder. Specielt teammøderne oplever de nyuddannede som gavnlige, hvor de nyuddannede ikke kun kan få nye perspektiver på forståelser og handlinger, men også få anerkendt deres problemstillinger af lærere, som har en dagligdag med de samme elever:

*Jeg kan i hvert fald mærke det der med, at hvis jeg har en elev, jeg bøvler lidt med, og jeg får sagt det højt og egentlig finder ud af: Ok, men I andre bøvler faktisk også med ham. Det gør et eller andet ved mig, sådan du ved, så er det ikke mig, den er galt med. Egentlig altså, så er det, ja, så er det lige så meget de andre, der også har et eller andet. Men det er jo også det der med, at vi kommer med input til hinanden. Hvad kan du gøre en anden gang, eller hvad kan man tænke over i den her situation, og så prøve det af i undervisningen. (Lærer, uddannet 2023)*

Dette understreger igen den høje grad af situerethed, når det kommer til de nyuddannedes problemstillinger, hvor det er vigtigt at få indsigt i den kon-

krete praksis for at kunne opnå et gavnligt fælles refleksivt udbytte. Nogle lærere siger også, at de fravælger at diskutere problematiske situationer med lærere uden for teamet, da de så først ville skulle forklare hele situationen omkring den specifikke klasse, hvilket ville kræve tid og ressourcer, som de oplever ikke er tilgængelige.

En af mulighederne, hvorigennem kollegaerne kan få indsigt i den nyuddannedes praksis, og den nyuddannede kan få indsigt i kollegaernes praksis, er gennem co-teaching. Alle de interviewede lærere i praksis nævner co-teaching som fast del af deres skema. Hertil forklarer de også, at de i løbet af deres uddannelse har lært, hvordan god co-teaching også indebærer et refleksivt udbytte. I praksis opleves co-teaching dog mere som en praktisk løsning, uden dette fælles refleksive udbytte:

*Vi snakker så meget om, at det er så godt, vi bruger det [co-teaching]. Ja, det er det også, men jeg vil mene, at den måde, vi bruger det på lige nu, der er det jo faktisk bare en tolærerordning i to timer om ugen. Så det er ikke det, jeg har lært om co-teaching på uddannelsen. Og jeg synes jo også, at co-teaching, det er jo det der med, at det var en ny tilgang – at det kunne skabe nogle nye strukturer og muligheder, men det er ikke det, vi bruger den til. (Lærer, uddannet 2022)*

Nogle nyuddannede oplever det samtidigt også som grænseoverskridende at skulle invitere andre med ind i deres undervisning. Her peges der igen på vigtigheden af de kollegiale relationer som afgørende for at skabe et trygt co-teaching / undervisningsobserveringsmiljø. Hvis dette opnås, peger lærerne dog på, at sådanne tiltag kan give dem nye perspektiver – dog primært ved at observere den erfarne kollegas undervisning, og så selv reflektere over, hvad der sker. Dette understreger igen vigtigheden af at kunne facilitere den fælles refleksion, efter at de nyuddannede har oplevet noget i praksis, uanset om det er problematisk eller inspirerende, og om det er deres egen eller andres praksis. Nogle nyuddannede peger også på, at der ved fælles refleksion efter co-teaching kan skabes nogle antagelser hos den erfarne kollega, hvilket gør, at der fokuseres mere på, hvad kollegaen har oplevet, frem for den nyuddannedes oplevelse. Hertil kan der eksempelvis gøres brug af video, som en af lærerne pointerede i forbindelse med praktikken under den anden tematik. Video kan give nyuddannede mulighed for at indfange situationer og derefter give kollegaer mulighed for at se samme situation med nye øjne. Brugen af videooptagelser fra undervisningen har i



nationale og internationale sammenhænge vist sig at kunne styrke lærernes handlemuligheder i praksis (Gaudin & Chaliès, 2015; Slot et al., 2022). Dette format kommer dog også med en række praktiske og etiske begrænsninger

### **Forholdet mellem uddannelse og praksis**

Den sidste tematik omhandler forholdet mellem uddannelse og praksis. Som udledt af blandt andet Böwadt & Vaaben (2021b) skelner nyuddannede ofte mellem den skole, de møder i praksis, og den skole, de har mødt under deres uddannelse. Et af de centrale nedslag, de nyuddannede lærere laver i interviewene i henhold til den refleksive praksis, omhandler teoriernes rolle i praksis. Nogle lærere giver udtryk for, at de efter deres endte uddannelse ikke følte sig klædt på, og at de i undervisningen ikke kunne trække på den teori, som de er blevet undervist i. Spørgsmålet er dog, om teorien er væk, eller om den blot er blevet oversat til at være en del af deres praksis. Schön (1983) hævder netop, at teori ikke blot findes i bøger, men bliver en integreret del af praksis gennem afprøvning og rekonstruktion, hvor netop forskellighedsteden af viden i praksis understreges. Nogle af lærerne giver netop udtryk for at se det teoretiske ophav fra uddannelsen som en værktøjskasse, man kan bruge mere eller mindre aktivt, afhængigt af tid og sted:

*Men det er jo, ligesom når man tager kørekort, altså. Det er en meget god måde at beskrive det på. Vi har nogle ting i vores værktøjskasse, som vi så kan bruge. Og så er der jo nogen, der siger: Jamen, vi har rigtig meget teori, og det kan vi ikke bruge til noget, fordi virkeligheden er noget andet. Men jeg vil jo netop sige, at vi har jo en masse ting, og så kan vi vælge at bruge dem, som vi vil, i vores værktøjskasse. Så kan det godt være, du ikke bruger teorien en til en, men du kan i hvert fald bruge den til at reflektere. (Studerende, 4. årgang)*

En af grundene, som kan gøre det svært at overføre og genkende det teoretiske ophav i praksis, kan være den høje grad af situeret viden, som kendetegner lærerprofessionen, hvilket er blevet antydnet gennem de øvrige tematikker. Teorien opleves ofte som abstrakt og fjern fra virkeligheden, en pointe også udledt af Böwadt & Vaaben (2021a), der pointerer, at lærerne oplever en mangel på her-og-nu-viden grundet deres handletvang, hvilket kan hindre den refleksive praksis. Der er dermed ikke blot behov for at støtte den refleksive praksis, men også hvordan viden kan omdannes til handlekraft i praksis (Markauskaite & Goodyear, 2017).

Nogle lærere pointerer, at der er gjort brug af case-arbejde under uddannelsen, men de oplever samtidigt, at disse cases tager udgangspunkt i en utopisk forestilling om verden, som ikke findes i praksis. Det kan derudover også observeres, at denne 'kløft' mellem viden i bøgerne og viden i praksis primært bliver italesat ved klasserumsledelse:

*Vi har da haft rigtig meget om klasserumsledelse, men jeg synes måske bare, at det er meget meget svært at forholde sig til. Og jeg må indrømme, at da jeg så stod der, så var det, som om at det var ikke sådan nogle hylder, jeg lige kunne trække ned fra med hensyn til det. Altså jeg synes, den måde, som man underviser i klasserumsledelse derude på seminariet, er meget overordnet, og det er også svært at tage udgangspunkt i, der er jo meget forskel på klasser. Og det var faktisk meget som case-arbejde, så med mindre at man lige har arbejdet med en case, der passede på den klasse, man lige selv havde, og den situation, vi selv havde, så var det faktisk meget svært lige at anvende synes jeg. (Lærer, uddannet 2022)*

For at sikre en bedre sammenhæng mellem uddannelse og praksis italesætter lærerne selv et manglende engagement med praksis under deres uddannelse. Lærernes ønsker retter sig til dels mod mere og længere praktikforløb, men også mod mere praksisnær undervisning og casearbejde. "Altså, det er i hvert fald i mødet med praksis, jeg udvikler mig mere sådan i forhold til klasseledelse, og om den didaktiske planlægning hænger den sammen med det, jeg forestiller mig." (Studerende, 4. årgang).

Dette er i høj grad i overensstemmelse med Böwadt & Vaaben (2021b), hvor de nyuddannede også efterspørger mere praktik og mere praksisnær undervisning. Dette vil blive diskuteret senere hen i artiklen. En anden potentiel problemstilling i forholdet mellem uddannelse og praksis, som italesættes, sker når den nyuddannede træder ind i professionen med det nyeste teoretiske ophav fra uddannelsen og møder en skole, som har sine egne praksisser. Her ses der stor forskel på, hvorvidt der tages hensyn til de nye perspektiver og tilgange, som den nyuddannede kan bidrage med. I nogle tilfælde opleves der engagement blandt teamet og kollegaer til at arbejde med den nyuddannedes syn på tingene, hvor der skabes et samspil mellem den nyuddannedes nye perspektiver og de praksisnære erfaringer, som kollegaerne har dannet sig på skolen i løbet af årene:



*Det giver rigtig god mening at forberede sammen med en anden, også i og med at jeg er nyuddannet, at jeg kan komme med en masse input, som er helt friske, fra min uddannelse af, men også tage ved lære ved en, der har masser af erfaringer. På den måde føler jeg, at vi kan complimentere hinanden godt. (Lærer, uddannet 2023)*

Nogle nyuddannede oplever dog også, at de bliver presset ind i eksisterende undervisningsforløb og metoder, da de plejer at virke, og at der ikke er tid og/eller behov for at ændre praksis. Dette fører dermed også tilbage til rammerne for overgangen, hvor der kan konstateres en forskel i, hvor mange ressourcer skolerne kan tillægge den nyuddannedes overgang og integration i skolens praksis.

## Diskussion

Centralt for interviewene er en oplevelse af, at læreruddannelsen giver et teoretisk ophav, men det må appliceres i praksis for at give mening for lærerne – og selv i praksis kan det være svært for lærerne at se sammenhængen. Under de tidlige praktikker sker refleksion rettet mod handling primært sammen med praktiklæreren efter undervisningen. Dette kan pege på, at outputtet af de studerendes reflection-in-action (Schön, 1983) primært består af konceptuelle forståelser af, hvad der måske sker, som kan vendes med en mere erfaren deltager fra situationen i reflection-on-action (Schön, 1983) med henblik på at kvalificere fremtidig handling. Teori og praksis er dermed et samspil af at afprøve og rekonstruere gennem refleksion, både i og efter undervisningen, som muliggøres af at kunne konstruere forståelse og handlekraft sammen med andre på baggrund af eksisterende afprøvnings. Dette forklarer også, hvorfor lærerne vægter praksiserfaringerne højt, når de taler om, hvordan de bliver klædt på til at indgå i professionen. Lærernes opfattelse af 1:1-forholdet mellem plan og handling under praktikken kommer her også til udtryk i den måde, deltagerne omtaler forholdet mellem teori og praksis, hvor de oplever at have svært ved at applicere teorier 1:1. Deltagerne peger dog også på det relationelle som værende afgørende for appliceringen. Dette må betyde, at teorierne netop ikke kan appliceres 1:1, men må tilpasse til den situerede praksis, som lærerne står i, enten under praktikken eller efter endt uddannelse. Teori og praksis må derfor ansues som to forskellige enheder, men også som enheder, som er gensidigt afhængige af hinanden. I refleksionen understøtter og udfordrer teorierne lærernes forståelser og kva-

lificerer dermed fremtidig handling, men påtvinger det ikke nødvendigvis i et 1:1-forhold.

Hvad angår det mere overordnede forhold mellem uddannelse og praksis, efterspørger deltagerne længere praktik samt praksisnær undervisning. Netop praktikken har været i fokus i den nye læreruddannelse, hvor der har været fokus på mere praktik og gentagen praktik på samme skoler for at forbedre sammenhængen mellem uddannelse og praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). I de udførte interviews peger de studerende på, at svagheden ved den praktik, de gennemgik på læreruddannelsen, primært blev synlig gennem den tidsmæssige ramme, hvor praktikken er samlet i blokke. Dette gjorde det svært at danne en relation til eleverne, hvilket deltagerne peger på som en afgørende faktor i at være en professionel lærer, og kunne justere handlinger under undervisningen. I den nye læreruddannelse tilrettelægges praktikken over alle fire år, hvor der lægges op til, at de første to år foregår som en integreret praktik, hvor de studerende løbende veksler mellem at være på deres uddannelsesinstitution og i praktik på uddannelsesskolen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Samlet set vil de studerende dermed få mere udstrakt praktik på de første to studieår, hvilket kan hjælpe de studerende med at opbygge relationer og udvikle relationelle kompetencer. Samlet set resulterer den nye læreruddannelse også i mere praktik på læreruddannelsen, da praktikken går fra 30 til 40 ECTS-point. Mere praktik har længe været efterspurgt af studerende, men samtidigt også været et kritikpunkt, da det kan svække det teoretiske fundament, som lærerne netop behøver for at kunne indgå kvalificeret i praksis og reflektere herover (Böwadt & Vaaben, 2021b). Mere tid i praksis gør dermed ikke nødvendigvis de studerende bedre kvalificeret til at indgå i professionen (Albrechtsen et al., 2024; Holm-Pedersen & Böwadt, 2023).

Kernen i de studerendes kritik af praktikken under de afholdte interviews virker dog til at gå på svækkede muligheder for at opbygge en relation til eleverne, hvilket ikke nødvendigvis er et resultat af flere timer sammenlagt, men også kan opnås gennem samme antal timer, men over en længere periode – som i den integrerede praktik. Der lægges derfor op til at fremtidig forskning må:

- (1) afdække, hvorvidt den integrerede praktik ændrer, hvordan de studerende oplever praktikken, med særligt fokus på det relationelle



- (2) afdække, hvorvidt den øgede praktikmængde ændrer de studerendes oplevelse af forholdet mellem teori og praksis, med fokus på det refleksive.

Interviewene peger samtidigt på fælles refleksion som vigtig ressource i overgangen mellem uddannelse og praksis. Denne refleksion må dog tage afsæt i konkrete situationer, grundet kompleksiteten og diversiteten af praksis og viden-i-praksis, med teori som værktøj for at understøtte og udfordre forståelser (Schön, 1983). Ved at rammesætte fælles refleksion kan der skabes et gavnligt samspil mellem det friske teoretiske ophav, den nyuddannede besidder, og de situerede erfaringer, kollegaer besidder i relation til skolen, klassen og eleverne. Interviewene peger her på, at denne proces må faciliteres både før, under, og efter undervisningen.

I den forbindelse er der blevet peget på, at den integrerede praktik i den nye læreruddannelse også sætter højere krav til praktikskolerne, og specielt praktiklærerne, som meduddannere i kraft af skiftet fra praktikskole til uddannelsesskole (Böwadt, 2024; KL et al., 2023). Det kræver dermed, at praktiklærere bliver klædt på til at facilitere den fælles refleksion, som de studerende peger på som altafgørende i forhold til at etablere en refleksiv praksis handlet mod kvalificering af handling under praktikken. Hvis ikke dette sker, er der risiko for, at den teoretiske viden går tabt i den refleksive praksis, som udelukkende vil basere sig på praktisk erfaring (Böwadt, 2024). For de nyuddannede er implikationen om fælles refleksion specielt vigtig, når der ses på co-teaching, som alle de uddannede lærere nævner som del af deres praksis. Der kunne udledes, at co-teaching ofte blot anvendes som en tolærerordning uden fælles refleksivt udbytte. Lærernes erfaring, og eksisterende forskning, viser dog, at co-teaching fungerer bedst, hvis der også fokuseres på det refleksive udbytte (Fluijt et al., 2016). Der må derfor skabes rammer, hvor nyuddannede og kollegaer sammen kan forberede, afprøve, og rekonstruere undervisning gennem den fælles refleksion i og på handling.

Danmarks Evalueringsinstitut (2023) anbefaler ud over mentorordninger og co-teaching også observation af undervisning. Dette blev kun meget kort berørt i de afholdte interviews. Der blev hertil draget paralleller til co-teaching, hvor der samtidigt blev udledt, at erfarne kollegaers observation af den nyuddannedes undervisning kan resultere i, at der tages udgangspunkt i den erfarne kollegas oplevelse frem for den nyuddannede. Dette er i tråd med, at lærerne peger på, at det er mindst lige så vigtigt for dem, at deres kollegaer anerkender deres problemstillinger, som det er at kunne

få råd og sparring til disse problematikker. For at give kollegaer indsigt i den nyuddannedes konkrete praksis peges der på brugen af video, som kan skabe rammer for fælles refleksion (van Es & Sherin, 2010). Dette er dog kun i meget begrænset omfang blevet undersøgt i danske sammenhænge (Slot et al., 2022).

I henhold til at skabe fælles refleksion med praksisforankring på læreruddannelsen uden om praktikken, peger deltagerne primært på brugen af cases. Disse cases opleves dog som utopiske og er svære at genkende i praksis, specielt i henhold til klasserumsledelse. Dette kan pege på et behov for at bevæge sig væk fra traditionelle cases og over mod mere levende cases, hvor studerende sammen løbende kan afprøve, reflektere og rekonstruere med afsæt i praksis (Bundgaard et al., 2023).

## Konklusion

Overgangen mellem uddannelse og praksis i lærerprofessionen er en afgørende fase for lærerstuderende og nyuddannede lærere. Denne artikel har undersøgt de komplekse udfordringer og læringsmuligheder, der er forbundet med denne type overgang, med fokus på rammerne for refleksion i overgangene. De udledte tematikker har kastet lys over flere centrale aspekter, der kan gavne både uddannelsesinstitutioner og skoler i at forbedre støtten til nyuddannede lærere.

De beskrevne implikationer peger på behovet for at styrke rammerne for at facilitere refleksion i overgangen mellem uddannelse og praksis i lærerprofessionen. Styrkede rammer for refleksion indebærer dynamiske refleksionsprocesser, som sker både før, under og efter undervisning med henblik på at konstruere, underbygge og udfordre forståelser af egen og andres undervisningspraksis med henblik på at kvalificere fremtidig handling.

Dette kan realiseres gennem strategier til at fremme fælles refleksion, skabe strukturer for refleksion med afsæt i konkrete situationer og øge mulighederne for refleksion før, under og efter undervisning. Sådanne tilgange kan hjælpe med at integrere teori og praksis og forbedre overgangen for de nyuddannede. Et tættere samarbejde mellem uddannelse og praksis vil kunne skabe en mere praksisnær uddannelse, men vil også kræve ekstra ressourcer til opkvalificering af skoler, og specielt praktiklærere, som meduddannere. Ved at etablere stærke støttestrukturer og fremme refleksion i overgangene mellem uddannelse og praksis kan lærerprofessionen styrkes,

og nyuddannede lærere kan opnå større succesoplevelse og trivsel i deres afgørende rolle som undervisere.

## Referencer

- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203–219. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424048>
- Albrechtsen, T. R. S., Carlsen, D., Gammelgaard, O., & Hachmann, R. (2024). Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse – Universitetskoler som eksempel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 9(1), 23. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i1.143364>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919874596. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Böwadt, P. R. (2024). *Fra praktikskole til uddannelsesskole*. Samfundslitteratur.
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021a). Hvad skal vi med læreruddannelsen? - Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 51-72. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127787>
- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021b). *Ny i professionen: De første år som lærer*. Rapport. Københavns Professionshøjskole. <https://www.ucviden.dk/da/publications/ny-i-professionen-de-f%C3%B8rste-%C3%A5r-som-l%C3%A6rerer>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. udg.). Oxford University Press.
- Bundgaard, S. B., Nielsen, A., & Wegener, A. R. (2023). Levende cases: Kreativ udforskning af handleovervejelser gennem refleksive øverum. *UCN Perspektiv*, 12, 47-58. <https://doi.org/10.17896/UCN.perspektiv.n12.530>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2023). *Støtte til nyuddannede lærere*. <https://eva.dk/udgivelser/2023/jun/stoette-til-nyuddannede-laerere>
- Dau, S., & Nielsen, U. (2021). Professionel dømmekraft og refleksiv praksislæring. I L. H. Horn, P. M. Pedersen & M. Georgsen (red.), *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om refleksiv praksislæring* (s. 63–76). Aalborg Universitetsforlag.
- Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>
- Frederiksen, L. L., & Halse, E. (2021). Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 135-151. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127797>
- Frederiksen, L. L., Paaske, K., Halse, E., & Rosholm, K. (2019). *Transition fra studerende til lærer*. Rapport. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/transition-fra-studerende-til-l%C3%A6rerer>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Holm-Pedersen, P., & Böwadt, P. R. (2023). "Praktikken er jo der, man kommer tættest på virkeligheden": – En undersøgelse af udviklingen af praksisnær viden til praktikeksamen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138564>
- Horn, L. H., Pedersen, P. M., & Georgsen, M. (2021). Mod en moderne professionsdidaktik. I L. H. Horn, P. M. Pedersen & M. Georgsen (red.), *Teori og praksis i professionsdidaktik: En bog om refleksiv praksislæring* (s. 9–22). Aalborg Universitetsforlag.

- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 25. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186>
- KL, Danmarks Lærerforening, Danske Professionshøjskoler, Skolelederforeningen, & Lærerstuderendes Landskreds (2023). *Integreret praktik i læreruddannelsen: Hvem har hvilke roller? Hvad betyder integreret praktik for lærerstuderende, læreruddannere, forvaltning, skoleledere og praktikkolleger?* <https://skolelederforeningen.org/integreret-praktik-i-laereruddannelsen-laes-om-rollefordelingen/>
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Korthagen, F. A. J. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education* (3. udg.) (s. 669–675). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00638-2>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lærerkommissionen. (2019). *Lærerkommissionens Rapport*. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommissionsrapporten.pdf>
- Lumivero (2023). *NVivo 14*. Lumivero. Set oktober 2023 på: <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). *Epistemic Fluency and Professional Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4369-4>
- Markauskaite, L., Goodyear, P., & Sutherland, L. (2021). Learning for knowledgeable action: The construction of actionable conceptualisations as a unit of analysis in researching professional learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31(B). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100382>
- McIlvenny, P., Davidsen, J. G., Kovács, A. B., & Stein, A. (2022). *DOTe: Distributed Open Transcription Environment* [Computer software]. Github. [www.dote.aau.dk](http://www.dote.aau.dk)
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.
- Slot, M. F., Hjernø, G., Reng, M., & Moe, C. B. (2022). Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(2), 21. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132892>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen – BEK nr 374 af 29/03/2023*. <http://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>

Lucas Paulsen  
ph.d.-stipendiat  
Aalborg Universitet / Professionshøjskolen UCN  
lupa@ikp.aau.dk