
Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse

– Universitetsskoler som eksempel

Thomas R. S. Albrechtsen, Dorthe Carlsen, Ole Gammelgaard og Roland Hachmann

Resumé

Formålet med artiklen er at redegøre for og diskutere, hvordan idéen om partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse har udviklet sig historisk, med udgangspunkt i nogle få eksempler og med særligt blik på idéen om opbyggelsen af universitetsskoler. Artiklen bidrager således med et overblik over nogle tendenser i partnerskabsdannelser som et særligt kriterium for læreruddannelse af høj kvalitet. Vi zoomer i artiklen ind på den partnerskabsmodel, vi har udviklet på UCSYD, hvor vi med idéen om universitetsskoler søger at favne flere aktører og forskellige vidensformer, og som centrerer sig om skabelsen og udviklingen af didaktiske undersøgelsesfællesskaber, der bidrager til både forskning, uddannelses- og skoleudvikling.

Nøgleord

læreruddannelse, partnerskaber, universitetsskole, kvalitet, undersøgelsesfællesskab

Abstract

The purpose of the article is to discuss how the idea of partnerships between primary and lower secondary schools and teacher education has developed historically based on a few examples and with a particular focus on the idea university schools. The article provides an overview of some trends in the formation of partnerships as a criterion for high-quality teacher education. In the article, we zoom in on the partnership model we have developed at UCSYD, where the idea of university schools seeks to embrace several actors and different forms of knowledge, and which centers on the creation and development of didactic communities of inquiry that contribute to both research, education and school development.

Keywords

Teacher Education, Partnerships, University School, Quality, Communities of Inquiry

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143364

Studier i LærerUddannelse og -Profession

Indledning

Læreruddannelsen i Danmark har fået ny bekendtgørelse gældende fra d. 1. august 2023 (BEK, 2023). I den politiske aftale om en reform af læreruddannelsen, med overskriften *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskole og til gavn for folkeskolen*, henvises der til en "omfattende evaluering af læreruddannelsens kvalitet og relevans," som har ført til, at aftalepartierne er blevet enige om tre overordnede mål for en ny læreruddannelse. Målene er, at der skal være:

1. Højere kvalitet, stærk faglighed og øget studieintensitet
 2. Mere praktik og bedre sammenhæng til hverdagen som lærer i folkeskolen
 3. Mere frihed og nærhed og mindre detailstyring.
- (Aftale om reform af læreruddannelsen, 2023, s. 2)

Vi vil i denne artikel diskutere, hvordan målet om højere kvalitet hænger sammen med målet om mere praktik og en bedre sammenhæng med hverdagen i folkeskolen. Vi tolker målene som symptomer på en kerneproblestilling i læreruddannelsen, der handler om, hvordan aktiviteter ét sted kobler sig hensigtsmæssigt til aktiviteter et andet sted, hvilket i dette tilfælde er læreruddannelsen på den ene side og folkeskolens hverdag på den anden side. Problemet er på ingen måde nyt. Det har altid været en udfordring i uddannelsen af nye lærere at skabe denne sammenhæng. Ofte er det blevet beskrevet som et teori-praksis-problem. Vi vil argumentere for, at det handler om mere end teori og praksis. Vi hævder, at hvis vi skal lykkes med større nærhed til folkeskolen, så spiller udviklingen af stærke *partnerskaber* en central rolle. Det fremgår også af den evaluering, som den politiske aftale henviser til, der er beskrevet i rapporten *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013* (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2019). Heri giver den nedsatte ekspertgruppe forslag til 19 udviklingsområder på læreruddannelsesområdet, hvilket de opdeler i ni overordnede kategorier, hvor to af dem omhandler henholdsvis vidensgrundlaget i læreruddannelsen og praktik og praksistilknytning. Et underpunkt i forhold til sidstnævnte lyder: "Der er fortsat et uudnyttet potentiale i brugen af partnerskabsaftaler og andre formelle aftaler mellem professionshøjskolerne og skolerne" (s. 64). Vi er nysgerrige på at undersøge netop dette uudnyttede potentiale.

Aftaler om partnerskabsdannelse er en vigtig forudsætning, men er ikke tilstrækkeligt for at styrke nærheden til og sammenhængen med folkesko-



len. Der er risiko for, at et indgået partnerskab forbliver et "honnørord", som Andersen (2006) kritisk formulerer det og uddyber:

Partnerskaber hyldes, men præcisionen er meget sjældent stor mht., hvad man snakker om. At vi alle sammen oplever, at vi godt ved, hvad partnerskaber er for noget, skyldes nok, at det er en uforpligtende metafor, som vi næsten kan lægge alt det i, vi ønsker. Vi nikker og smiler til hinanden i en gensidig bekræftelse af, at partnerskaber er vejen frem. Men at vi muligvis taler fra helt forskellige steder og om noget helt forskelligt, opdager ingen. Ikke før det er gået galt, og partnerskabet alligevel aldrig blev, hvad det skulle have været. (Andersen, 2006, s. 11)

Sådan en situation må man undgå at havne i som læreruddannelse. Troen på partnerskabssamarbejde for at skabe større sammenhæng og relevans for de lærerstuderende har været stigende i de seneste år (Dahl et al., 2016, s. 212). Lillejord & Børte (2016) nævner i deres kortlægning af forskning i partnerskaber i læreruddannelse at begrebet 'partnerskab' benyttes til at beskrive forskellige måder at organisere et samarbejde mellem læreruddannelsesinstitution og (praktik)skoler på. Samtidig er der et ideal om, at partnerskabet styrker begge parter, både i form af en professionalisering af læreruddannelsen og i form af, at praktiserende lærere lærer noget fx gennem deltagelse i forsknings- og udviklingssamarbejde. Vi har i en årrække arbejdet med en *universitetsskolemodel* i UCSYD, hvor vi har en ambition om at kvalificere partnerskabet mellem læreruddannelse og folkeskole. Vi vil derfor zoome ind på idéen om universitetsskoler historisk og aktuelt og diskutere de styrker og svagheder, der viser sig ved denne partnerskabsmodel, vel vidende, at der også er en række andre måder at organisere partnerskaber på, som vi ikke vil berøre her. Det spørgsmål, vi vil svare på, lyder:

Hvilke kvaliteter ligger der i idéen om universitetsskolen som en partnerskabsmodel, der sigter mod at fremme både læreruddannelsens vidensgrundlag og praksistilknytning?

Metode

Vores fremgangsmåde i artiklen er en teoretisk diskussion af kvaliteten af partnerskabsdannelse mellem læreruddannelse og folkeskole, hvor vi altså specifikt vil analysere, hvordan idéen om universitetsskoler har udviklet sig

frem til i dag. Vores undersøgelse vil præsentere nogle udvalgte eksempler på, hvordan universitetsskoler er blevet beskrevet i den pædagogiske litteratur. Udvælgelsen af relevant litteratur om universitetsskoler bygger først og fremmest på Matthes' (2019) historiske analyse af udviklingen i Tyskland. Ambitionen er netop at fremstille relevante historiske nedslag i kronologisk rækkefølge og ikke en repræsentativ eller udtømmende analyse. Der er således ikke tale om en fuldt dækkende gennemgang af forskellige idéer om universitetsskoler, men et forsøg på at rekonstruere idéen ved at besøge nogle tidligere udlægninger heraf. I analysen retter vi særligt et blik på, hvordan relationen mellem læreruddannelse og skole er blevet italesat, samt hvad der er blevet fremhævet som særligt ved pædagogikken i en sådan konstruktion. Med denne analyse vil vi minde om en glemt del af læreruddannelsens historie, som kan være med til at kaste lys over, hvordan man har forsøgt sig med at danne partnerskaber med skoler i en integreret model, som altså har fået betegnelsen "universitetsskole". I den del af artiklen, hvor vi beskriver nogle nyere tanker om partnerskaber mellem skole og læreruddannelse, trækker vi på tre inspirationskilder, som udgør et fundament for udviklingen af universitetsskolemodellen på UCSYD. Disse er: professionelle udviklings-skoler, pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber og universitetsskoler i Norge. Disse konstruktioner bliver også alle berørt i kortlægningen af Lillejord & Børte (2016). Den model, de kommer frem til, er anderledes end den, vi er kommet frem til, selvom der også er nogle ligheder. Lighederne er blandt andet, at begge modeller fokuserer på den sociale interaktion mellem de involverede partnere. En forskel er, at Lillejord & Børte fokuserer på vejledning i "det tredje rum" og sætter elevens læring i centrum, hvor vi sætter en fælles didaktisk problemstilling i centrum og taler om undersøgelsesfællesskaber. I artiklen er vi optaget af den *foreskrevde* kvalitet, som idéen om universitetsskoler er blevet tillagt i den pædagogiske litteratur (Elf, 2021). Vi ser med andre ord på, hvilket formål partnerskabet har, og hvad der udgør dets *kvalitetskriterier*. Det betyder, at vi ikke undersøger, hvilken oplevet eller dokumenteret kvalitet, som partnerskaberne måtte have.

"Tæt på folkeskolen"?

Man kan spørge, hvad der mere konkret ligger i slagordet om, at læreruddannelsen skal "tættere på folkeskolen", som det hedder i den nye politiske aftale. Det simple svar er, at lærerstuderende bruger mere af deres uddannelsestid på at opholde sig på en folkeskole. Der skal altså mere praktik til.



Det er også det, som er besluttet i den nye reform af læreruddannelsen (se også Danske Professionshøjskoler, 2018). Det er ikke givet, at lærerstuderende bliver bedre lærere af at opholde sig længere tid i praktik på en folkeskole. Når lærerstuderende er tæt på praksis – i ren fysisk forstand – opnår de ikke nødvendigvis praksisnær *viden* (Holm-Pedersen & Böwadt, 2023).

Man må som ny lærer udvikle en *professionel dømmekraft* for at kunne træffe gode beslutninger i praksis. Dette kræver ud over at være i også mulighed for at lære gennem en distanceret teoretisk refleksion over praksis og kunne se en sammenhæng mellem teori, empiri og praksis (Andersen et al., 2021). Siden læreruddannelsens institutionalisering har forholdet mellem teori og praksis været en kerneproblemstilling, som er søgt løst på mange måder. Forholdet mellem teori og praksis er i det hele taget at betegne som et pædagogisk grundproblem (Böhm, 2011; Hachmann, 2020). Samspillet mellem teori og praksis er ikke blot en kerneproblemstilling i læreruddannelsen, men er derimod kendt i alle professionsuddannelser (Haastrup et al., 2013; Nielsen, 2014). Professionsuddannelser er kendetegnet ved at være organiseret som en veksling mellem undervisning på campus og praktik på en arbejdsplads. Debatten har blandt andet handlet om, hvad der bør fylde mest. Selvom man kan nå til enighed om, at begge dele er vigtige, så kan nogle synes, det ene er vigtigere end det andet, og have forskellige opfattelser af, *hvor* samspillet mellem teori og praksis bedst finder sted. Når den politiske aftale om en ny læreruddannelse således bærer overskriften "tæt på folkeskolen", så kan det tolkes som en tro på, at stedet – her "folkeskolens hverdag" – er det vigtigste sted at lære og øve sig på at blive lærer. Når vi diskuterer kvalitet i læreruddannelse, så dukker denne problemstilling typisk op. Naturligvis ikke som den eneste problemstilling – som vi også kan se i den nævnte evaluering af læreruddannelsen – men som en kerneproblemstilling, der ikke kan ses bort fra. Ser vi nærmere på læreruddannelsens historie, så kan vi forstå problemstillingen på to måder. På den ene side, at skoler – eller kommende lærere – har søgt pædagogisk viden til at kvalificere undervisningen, eller på den anden side, at læreruddannelsen har søgt efter skoler for at kvalificere viden om undervisning. Rasmussen (2022, s. 73) peger på, at de seneste reformer i skandinaviske læreruddannelser har forfulgt to udviklingstendenser: "at udvikle læreruddannelserne til forskningsinformerede eller forskningsbaserede uddannelser og at styrke læreruddannelsernes praksisrelevans." En integration af disse to bevægelser er vigtig for en læreruddannelse af høj kvalitet. Selvom det er et formål med partnerskabsdannelsen at fremme denne integration, så har vi stadig behov for at vide mere om, *hvordan* part-

nerskaber af høj kvalitet kan udvikles. Vi vil i det følgende vise, hvordan problemstillingen er forsøgt løst gennem oprettelse af universitetsskoler.

Universitetsskolernes oprindelse

Når vi læser nogle af de tidlige tekster om læreruddannelse, opdager vi, at betegnelsen "universitetsskole" allerede optræder i læreruddannelsens grundlæggelse som selvstændig institution. I flere tilfælde er det blevet koblet med andre betegnelser som *seminarier*, *øvelsesskoler* og *forsøgsskoler*.

Nogle af de tidligste seminarier går tilbage til 1700-tallet (Rein, 1902, s. 623-626). Et eksempel herpå er det såkaldte *Seminarium Praeceptorum Selectum* grundlagt af August Hermann Francke i 1707 i Halle (Reh & Scholz, 2019, s. 69). I Danmark var præsten Balthasar Petersen (1703-1787) med til at oprette et skolemesterinstitut i Tønder i 1753, som senere resulterede i åbningen af Tønder Seminarium i 1788. Kiel Seminarium åbnede i 1781, og Blaagaard Seminarium begyndte i 1791 (Holm-Larsen, 2012). Der blev tidligt knyttet en øvelsesskole til læreruddannelsen, "der skulle give seminarieeleverne mulighed for at blive opøvet i undervisningens kunst," som Laursen (2019, s. 27) formulerer det, eller "indøves i praktisk skolegerning efter en plan, der lægges af seminariet," som det hedder i en pædagogisk opslagsbog fra 1953 (Christensen et al., 1953, s. 2373; se også Nedergaard & Svane, 1933). Øvelsesskoler var del af læreruddannelsen i Danmark frem til 1991. Idéen om universitetsskoler kan spores tilbage til disse seminariekonstruktioner og ikke mindst til Johann Friedrich Herbart (1776-1841) tanker om det såkaldte *pædagogiske seminar* (Matthes, 2019). Herbart (1880 [1809]) beskrev det pædagogiske seminar som et arrangement, der vil kunne koble kommende læreres øvelse i at undervise med pædagogisk teori. Som han formulerede det:

Et pædagogisk seminarium, som ganske fortjente sit navn, ville være en foranstaltning, hvorigennem opdragelsen i sine vigtigste mangfoldige former blev anskueliggjort, og hvori de lærende fik så meget mulighed for at øve sig, så bevidstheden blandt dygtige unge mænd om deres pædagogiske kræfter derigennem ville kunne vækkes. (Herbart, 1880 [1809] s. 8, vores oversættelse)

I et reglement for det pædagogiske seminar i Königsberg fra 1820 beskrives arrangementet på følgende måde: "Det pædagogiske seminar er en anstalt



for studerende, hvori de vigtigste og sværeste dele af opdragelseskunsten skal læres at kende gennem anskuelse og egen øvelse." (Herbart, 1909 [1820], s. 63, vores oversættelse).

Her hæfter vi os ved, at formålet med seminaret dels var at give de studerende mulighed for at øve sig på at undervise og dels "gennem anskuelse" at reflektere og teoretisere over undervisningen. Det er stadig et grundlæggende træk ved læreruddannelse, at disse to aktiviteter må kombineres og integreres.

De første grundsten i opbyggelsen af universitetsskoler

Senere "herbartianere" som Heinrich Gustav Brzoska (1807-1839), Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Tuisikon Ziller (1817-1882) og Wilhelm Rein (1847-1929) har videreført og forsøgt at realisere Herbarts idé om det pædagogiske seminar, øvelsesskoler og universitetsskoler. De har på samme vis argumenteret for vigtigheden af læreres kendskab til og brug af videnskabelig pædagogik og håndtering af vekselvirkningen mellem teori og praksis. Dette har også udgjort grundlaget for den senere såkaldte reformpædagogiske bevægelse og progressive pædagogik, hvor der opstod forskellige typer af forsøgsskoler og alternative skoler (Röhrs, 1977; Scheibe, 1999). Det vil selvfølgelig blive alt for omfattende at redegøre nærmere for denne virkningshistorie her. Vi vil derfor blot fremhæve nogle enkelte tanker om universitetsskolen, som de blev formuleret i 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet (Matthes, 2019). Selve realiseringen af Herbarts idéer om uddannelse af nye lærere og forståelse af en opdragende undervisning skete blandt andet gennem Karl Volkmar Stoy, der grundlagde en seminarøvelsesskole i Jena i 1844, der bestod af to pigeklasser i den såkaldte *Jenaer Freischule* (Coriand, 2007). Stoy fremhævede vigtigheden af at øve sig på at undervise, og dermed også vigtigheden af at have en øvelsesskole, hvor dette var muligt. Samtidig var det afgørende for Stoy at de studerende – eller seminaristerne – kunne gøre sig tanker over praksis, og her spillede organiseringen af et pædagogisk seminar en central rolle, hvor man kunne gøre sig nogle almindidaktiske overvejelser både før og efter undervisningen (Stoy, 1878, s. 418).

Wilhelm Rein fortsatte efter Stoy's død i 1885 med at knytte det pædagogiske universitetsseminar, som han kaldte det, med en øvelsesskole i Jena. Denne øvelsesskole omfattede blot tre klasser – en 1., 3. og 5. klasse – med maksimalt 20 elever i hver klasse (Matthes, 2019, s. 15). Formålet blev beskrevet på følgende måde: "Det pædagogiske universitetsseminar med øvelsesskole har en dobbelt opgave. For det første vil det videreudvikle den pædagogiske

videnskab, for det andet tjene den videnskabelige stræbsomme opdragers teoretiske og praktiske uddannelse” (Rein, 1902, s. 626, vores oversættelse).

Denne formulering minder ganske meget om Herbarts. Her gøres det altså klart, at det handler om mere end at øve sig i at undervise, selvom dette også er helt afgørende. Ambitionen med disse universitetsskoler var også at udvikle pædagogikken som teori og videnskab.

Petersens universitetsskole i Jena

En særlig kendt universitetsskole er universitetsskolen i Jena, som blev opbygget med ledelse af Peter Petersen (1884-1952) i midten af 1920’erne og altså efter Stoy og Rein. Denne blev også senere kendt under navnet *Jenaplan-skolen*. Den danske pædagogiske psykolog Sofie Rifbjerg (1966) fortæller følgende om Peter Petersen, og hvordan Jenaplan-skolen slog igennem i begyndelsen af 1920erne:

Peter Petersen var, da jeg opholdt mig i Hamborg i 1921-22, docent i pædagogik ved universitetet og lektor ved Lichtwark-skolen, hvor han prøvede på at gennemføre forsøgsskolens ideer. Senere blev han professor i pædagogik ved Jenauniversitetet, hvortil der var knyttet en lille universitetsskole, hvor Peter Petersen kunne gennemprøve sine ideer. Han foretog en gennemgribende omformning af universitetsbiblioteket, holdt opildnende forelæsninger på universitetet, og studenter fra hele verden strømmede til Jena, hvor en stor del af den thüringske læreruddannelse var henlagt til universitetet. I den lille universitetsskole opstod hans Jenaplan, som fik stor udbredelse. (Rifbjerg, 1966, s. 51)

Rifbjerg beskriver, hvordan hovedideerne i planen blev omformet i praksis, og hvordan dagligdagen på skolen så ud. Det særlige ved ”Jena-pædagogikken” på universitetsskolen var, at:

- Der var ingen årgangsklasser, men derimod aldersblandede grupper, der fungerede som en grundlæggende organisering af undervisningen.
- Universitetsskolen udviklede en empirisk metodik beskrevet som pædagogisk kendsgerningsforskning (”pädagogische Tatsachenforschung”), dvs. en pædagogik, der ikke alene baserede sig på filosofiske idéer men også empirisk forskning.



- Universitetsskolen byggede på et helhedskoncept for uddannelse, hvor ikke kun lærere og elever, men også forældres involvering spillede en væsentlig rolle.
- Det var en skoleform, hvor elever med særlige behov og vanskeligheder blev undervist sammen med andre elever (hvilket vi i dag vil beskrive som inklusion).
- Det var en forståelse af uddannelsesvidenskab ("Erziehungswissenschaft") som værende en selvstændig disciplin, der blev udviklet i samspil med andre videnskabelige discipliner.
- Det var en international forståelse af reformpædagogik, hvor der indgik netværksdannelse med andre landes pædagogiske tanker. (Retter, 1995; 2018).

Eksemplet viser, hvordan universitetsskolen ikke alene ønsker at fremme mulighederne for, at nye lærere kan øve sig på at undervise, men at læreruddannelse og daglig skoleaktivitet både påvirkes af og bidrager til videreudviklingen af den pædagogiske forskning.

Rifbjerg (1966) omtaler Jenaplan-skolen som ét ud af mange *skoleforsøg* i Tyskland. Hun præsenterer også andre eksempler på sådanne skoleforsøg, ikke mindst skoler inspireret af tanker fra Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) og Célestin Freinet (1896-1966). I USA er der også flere eksempler på skoleforsøg, som er inspireret af en ny "progressiv" pædagogik. Det gælder fx den såkaldte Dalton-plan (Dewey, 1922; Parkhurst, 1922) og Winnetka-planen (Washburne, 1937). Et eksempel, Rifbjerg (1966) nævner fra Danmark, er Vanløse-forsøgene (1926-1931). Hvad Rifbjerg dog ikke siger så meget om, er, om og hvordan sådanne skoleforsøg er blevet båret af et partnerskab med en læreruddannelsesinstitution.

Deweys universitetsskole i Chicago

En anden berømt universitetsskole i pædagogikkens historie blev grundlagt af John Dewey (1859-1952) i Chicago i 1896. Den fik først det officielle navn *University Elementary School* (Dewey, 1972 [1896]). På det tidspunkt var der blot 12 elever og én lærer på skolen. Skolen voksede dog hurtigt og nåede sit højdepunkt i 1901 med 140 elever (primært fra rige og veluddannede klasser), 23 lærere og 10 studerende som undervisningsassistenter. Det var først på dette tidspunkt, i 1901, at skolen ændrede sit navn til *Laboratory School*, som den er bedst kendt under. Denne universitetsskole var et opgør med traditionelle undervisningsformer og byggede på en pædagogisk filosofi,

der lagde stærkt vægt på en eksperimenterende og undersøgende tilgang til undervisning. Skolen var knyttet til University of Chicagos pædagogiske institut, og den havde to funktioner, hvor den for det første skulle være med til at teste og evaluere didaktiske teorier og for det andet anvende resultaterne fra disse studier i den videre undervisningsudvikling. Dette har ligheder med det, som var formålet med Herbarts pædagogiske seminar. I denne universitetsskole var hensigten at skabe en læreplan, der ikke fokuserede på bøger og udenadslære, men på eleverne og deres aktiviteter (Tanner, 1997; Durst, 2010; Knoll, 2015). Deweys (2010 [1932]; 2005 [1916]) universitetsskoleidé og mere generelle pædagogiske filosofi med fokus på bl.a. interaktion, refleksion og fælles undersøgelser har været en stærk inspiration for den universitetsskolemodel, vi har udviklet på UCSYD. I nyere historiske analyser af universitetsskolen i Chicago har man peget på nogle af svaghederne og begrænsningerne ved den, såsom spørgsmål vedrørende race og social lighed og grundene til dens relative korte levetid (Fallace, 2009; Fallace & Fantozzi, 2017).

Universitetsskoler i dag

Vi har i det ovenstående redegjort for nogle af de tidligste eksempler på universitetsskoler, som har vist, hvordan formålet har været at opbygge en form for partnerskab, hvor der har været en vekselvirkning mellem både at tilegne sig pædagogisk teori og øve sig i at undervise, men også som et sted, hvor man bedriver undersøgelser eller forskning med henblik på at videreudvikle pædagogikken og didaktikken. Vi finder dog i denne litteratur ikke eksplicitte benævnelser af "partnerskaber". Derimod ser vi i nyere litteratur en stigende opmærksomhed rettet mod partnerskabsdannelse i læreruddannelse. Før vi præsenterer idéen om partnerskabsdannelse i universitetsskolemodellen på UCSYD, vil vi beskrive tre aktuelle partnerskabskonstruktioner, som vi henter inspiration fra, nemlig:

- Professionelle udviklingsskoler
- Pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber
- Universitetsskoler i Norge.

Professionelle udviklingsskoler

Særligt i en amerikansk kontekst har man i nyere tid dannet partnerskaber i form af såkaldte *professionelle udviklingsskoler* (Professional Development Schools, ofte forkortet PDS). Her står formuleringen af kvalitetsstandar-



der og kvalitetssikring centralt, og formålet med de professionelle udviklingskoler er for det første at uddanne nye lærere, for det andet at udvikle læreruddanneres kompetencer, for det tredje at indgå i fælles undersøgelser rettet mod forbedring af praksis og for det fjerde at styrke elevers opnåelse af undervisningens mål. De professionelle udviklingskoler henter inspiration fra universitetshospitaler som en måde at integrere uddannelse, forskning og praksis på, og hvor lærerstuderende har mulighed for at få de rette "kliniske erfaringer". Forskning viser på den ene side gode erfaringer med professionelle udviklingskoler, men peger også på nogle udfordringer. Én af disse udfordringer er at få skabt klarhed over formålet og visionerne med samarbejdet mellem parterne i partnerskabet (Rice, 2002; Darling-Hammond, 2006, s. 174-185; Doolittle et al., 2008; Breault, 2014). Dette er i denne sammenhæng et relevant opmærksomhedspunkt, fordi det har betydning for, hvordan man kan få etableret et vellykket partnerskab; nemlig at man må nå frem til noget i praksis, som er vedkommende for alle deltagere.

Pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber

I de seneste år har der internationalt – også særligt i en amerikansk kontekst – været en stigende optagethed af såkaldte *pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber*, Research-Practice Partnerships (Penuel & Gallagher, 2017), der defineres som langvarige samarbejder mellem praktikere og forskere, der er organiseret med det formål at undersøge praksisproblemer og løsninger for at forbedre skoler og skoledistrikter (Coburn et al., 2013; Coburn & Penuel, 2016; Coburn et al., 2021). Vi benævner dem her "pædagogiske", fordi man sagtens kan forestille sig lignende partnerskaber inden for andre (professions)uddannelser. Konstruktionen er særlig relevant for os her, fordi idéen eksplicit benytter sig af betegnelsen "partnerskab" til at diskutere relationen mellem forskningsinstitutioner og praksis – eller mellem læreruddannelse og folkeskole som i vores tilfælde. Der er fire centrale kendetegn eller kvaliteter ved et pædagogisk forskning-praksis-partnerskab, nemlig at der er:

- Et fælles fokus på praksisproblemer
- En langvarig forpligtelse mellem parterne
- Et gensidigt forhold, hvor begge parter bidrager til at nå i mål med opgaverne
- En udvikling af originale analyser.

Det første punkt om at finde et "fælles fokus på praksisproblemer" er også nævnt som udfordring i de professionelle udviklingskoler, som beskrevet

ovenfor. I de pædagogiske forsknings-praksis-partnerskaber er der en tro på, at partnerskabsdannelsen vil skabe en større grad af anvendelse af nyere forskning i hverdagens beslutningstagning og særlig i forhold til de mere vedvarende praksisproblemer, hvilket også forventes at kunne forbedre udfaldet af elevers skolegang. Grundmetaforen i et sådant partnerskab er ikke i form af en "oversættelse" af forskning til praksis, men derimod metaforen om *grænseoverskridelse* ("boundary crossing") og *grænsepraksisser* ("boundary practices"), hvor der forekommer et fælleskonstruerende samarbejde ("joint work"), og hvor man gør brug af forskelle i partnerskabet på en produktiv måde (Penuel et al., 2015). Denne tanke om en gensidig respekt og anerkendelse af partnernes forskelligheder har også været afgørende i udviklingen af universitetsskolemodellen på UCSYD, som vi skal se.

Universitetsskoler i Norge

Ovenstående er, som sagt, blot nogle eksempler på universitetsskoler eller noget, der minder herom. Der er en række andre eksempler, der kunne nævnes, såsom den offentlige Helios-Schule i Köln, der også omtales som *Die Inklusive Universitätsschule Köln*, der arbejder med udgangspunkt i en inklusionsdidaktik formuleret af den tyske uddannelsesforsker Kersten Reich (Reich, 2012; 2019). Blot for at nævne ét eksempel. Det er dog især arbejdet med opbyggelsen af universitetsskoler i Norge, som vi er blevet inspireret af i udviklingen af universitetsskolemodellen på UCSYD (Rørnes, 2015; Jakhell et al., 2017; Sandvik, 2019; Sandvik & Ramberg, 2019; Prøitz et al., 2019; Emstad & Sandvik, 2020). Universitetsskolerne i Norge er fra begyndelsen tænkt som en partnerskabsmodel. Som Dahl et al. (2016) peger på:

Motivasjonen har ofte vært å skape bedre sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap og høyere grad av relevans. I partnerskapsmodellene ligger det til rette for å videreutvikle samarbeid som setter lærerstudentenes læring i sentrum, og som introduserer dem til arbeid i profesjonsfelleskap. Partnerskapsamarbeid gir også muligheter til å etablere felles FoUprosjekter som både kan berike lærerutdanningen på campus, involvere studenter og bidra til at skolene styrker arbeidet med forskningsbasert praksis. (Dahl et al., 2016, s. 212)

Sigtet med universitetsskolerne som en partnerskabsmodel er at udvikle en læreruddannelse, som er både forskningsbaseret og praksisbaseret, og her står netop de fælles forsknings- og udviklingsprojekter (FoU) centralt (Sand-

vik & Ramberg, 2019). Partnerskabet indebærer blandt andet, at lærerstuderende får udviklet deres "FoU-kompetence" med skolen som læringsarena. Kvalitetskriterierne for universitetsskolerne i Norge bliver således beskrevet som mere end teori-praksis-koblinger, selvom dette også står centralt. Der bliver her også tale om at løfte kvaliteten af netop partnerskabsdannelsen og de organisatoriske forhold omkring den. Som Sandvik & Ramberg (2019) formulerer det:

Det å integrere forskning i et partnerskap mellom skole og universitet krever endring og utvikling av eksisterende praksis og etablering av nye. Universitetsskoleprosjektet skal derfor betraktes som et omfattende organisasjonsutviklingsprosjekt som vil påvirke både universitetet og skolene og sette nye krav til både lærere og ledelse i begge organisasjonene. Det er derfor behov for å etablere en felles enighet om roller, rettigheter og ansvar innenfor disse partnerskap for å gi solide relasjoner mellom skolebaserte lærere og universitetsbaserte lærerutdannere. Et bærekraftig partnerskap er basert på likeverd. (Sandvik & Ramberg, 2019, s. 89)

Denne beskrivelse af, hvad det kræver at skabe et kvalificeret og bæredygtigt partnerskab mellem læreruddannelse og folkeskole, rammer meget godt det, som vi på UCSYD har fokus på i den universitetsskolemodel, vi i de seneste syv år har arbejdet med.

Universitetsskolemodellen på UCSYD

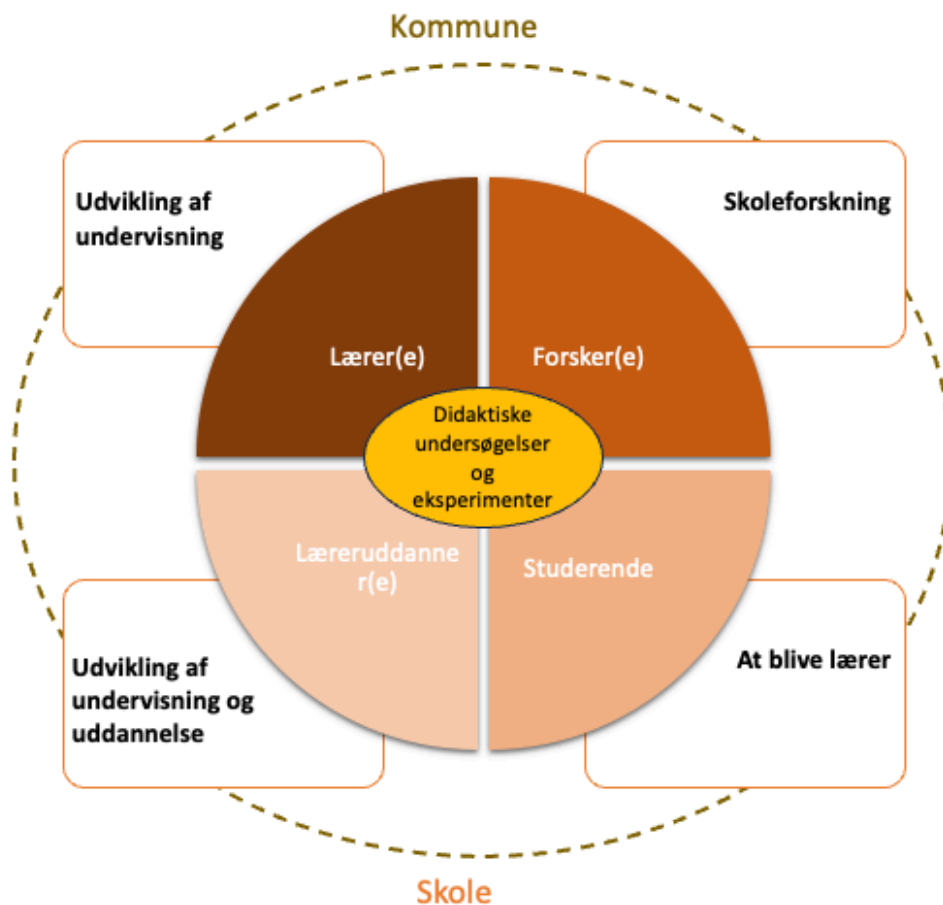
Alle professionshøjskoler i Danmark gør en indsats for at danne gode og virksomme partnerskaber mellem læreruddannelse og folkeskole og dermed styrke en praksistilknytning i læreruddannelsen (Albrechtsen & Kvols, 2019). Det kunne være interessant med en systematisk sammenligning og evaluering af de forskellige partnerskabsmodeller i Danmark, men det er ikke formålet med denne artikel.

Den universitetsskolemodel, vi har udviklet, er formet på baggrund af de idéer, vi har gennemgået ovenfor. Den er et ambitiøst forsøg på at skabe et bæredygtigt partnerskab mellem læreruddannelse og folkeskole. Modellen søger at favne flere aktører og vidensformer og centrerer sig om skabelsen og udviklingen af det, vi kalder for *didaktiske undersøgelsesfællesskaber*, der har til hensigt både at bidrage til forskning, uddannelses- og skoleudvikling

(Albrechtsen et al., 2017; Oettingen & Thorgård, 2019; Carlsen & Oettingen, 2020; Andersen et al., 2021).

I arbejdet med universitetsskoler på UCSYD har vi taget udgangspunkt i nogle grundlæggende antagelser om, hvad der udgør kvaliteter i en sådan partnerskabsmodel. Modellen viser nogle grundlæggende antagelser om betydningen af ligeværdighed mellem deltagerne, opbyggelsen af undersøgelsesfællesskaber, rollebevidsthed og samspillet mellem teori, empiri og praksis (Oettingen et al., 2019; Carlsen & Oettingen, 2020). Universitetsskolemodellen gengiver således en forestilling om et ideelt vekselvirkende samarbejde (et partnerskab) mellem centrale aktører i læreruddannelsen. Ved at markere de fire roller ligeværdigt og ved at sætte didaktiske undersøgelser og eksperimenter i centrum adskiller modellen sig også fra nogle af de modeller, vi er inspirerede af. Det gælder fx Lillejord & Børtes model, der sætter den studerendes læring i centrum (Lillejord & Børte, 2019, s. 559).

Figur 1: Model for Universitetsskolen ved UCSYD



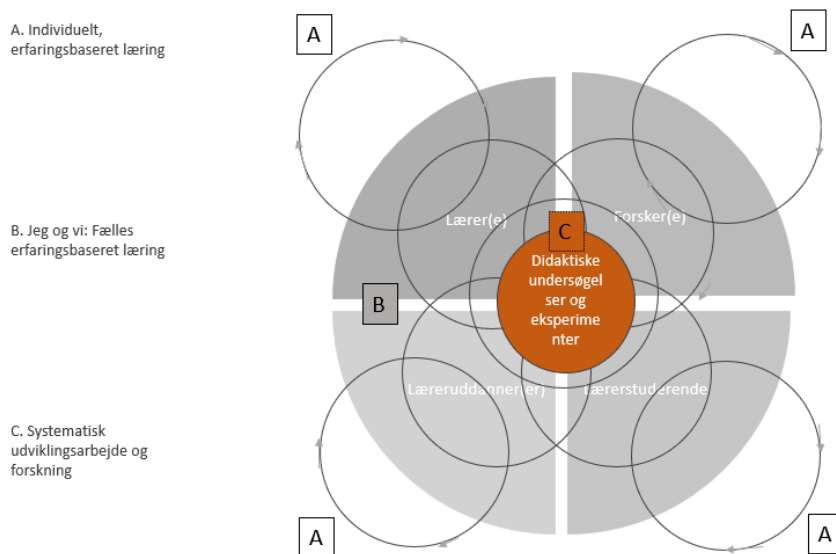


Modellen forsøger samtidig at understrege, at det undersøgende og ligeværdige partnerskab altid fungerer under nogle organisatoriske rammer, i en skole og en kommune, og at disse er afgørende for, hvordan partnerskabet kan realiseres.

Noget, der går igen i de universitetsskoler, vi har beskrevet, er det *at undersøge noget sammen*. Begrebet om didaktiske undersøgelsesfællesskaber skal indfange netop dette element ved partnerskabet. Som det fremgår i universitetsskolemodellen (Figur 1), står de didaktiske undersøgelser og eksperimenter i centrum for samarbejdet mellem de forskellige aktører. At finde frem til, *hvad* vi i et undersøgelsesfællesskab vil undersøge, *hvorfor* og *hvordan*, kræver dialog, åbenhed og tillid til hinanden og ikke blot indsigt i, men respekt for hinandens forskellige perspektiver og særinteresser. Som dannelsesbegreb handler perspektiv – og perspektivskifte – om at være bevidst om og at kunne reflektere over sit eget perspektiv og derigennem også at forstå, interessere sig for og have respekt for andre og andres perspektiv. Vi siger, at i universitetsskolen indgår man i et *ligeværdigt*, men *forskelligt* fællesskab, og omtaler undersøgelsesfællesskaberne som "rollebevidste". "Forsker", "lærer", "lærerstuderende" og "læreruddanner" er funktioner og perspektiver, som kan indtages, og som defineres af situationen (Carlsen & von Oettingen, 2020, s.4). Rammesætningen understreger en rollefordeling og er ikke udtryk for et videnshierarki. Det er det, der ligger i at være en partner i universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber. Besværet kan ligge i at blive enige om en kerneproblemstilling fra praksis, som man sammen vil undersøge. Alle bidrager til undersøgelsen, men på forskellig måde, og udfaldet af undersøgelserne vil have forskellig relevans og brugbarhed blandt deltagerne. For den lærerstuderende bidrager undersøgelserne og den erhvervede viden først og fremmest til processen i at uddanne sig til lærer (og herunder måske til et bachelorprojekt). For den deltagende lærer vil det primært være viden, der kan medvirke til den fortsatte undervisningsudvikling på skolen. For læreruddanneren har undersøgelserne i højere grad et professionsdidaktisk sigte, hvor de bidrager til udvikling af læreruddannelsesundervisningen. For forskeren bidrager undersøgelserne til produktion af forskningsviden. Ved at indføre et *empirisk* element i modellen – og tale om teori, empiri og praksis fremfor blot teori og praksis – ønsker vi at fremhæve netop undersøgelsesdimensionen i partnerskabet. Det er det fælles fortolkende arbejde med empiri, som giver anledning til, at man sammen teoretiserer, reflekterer og eksperimenterer (Oettingen, 2018). I vores ideal om universitetsskolens undersøgelsesfællesskaber foregår trans-

formationer mellem teori, empiri og praksis så at sige i alle modellens hjørner: Alle deltagere gennemløber transformationer fra individuelle erfaringer og oplevelser i eksisterende praksis, hvorfra empiri kan genereres til dialog i undersøgelsesfællesskabet og til analyser og udvikling af eksperimenter – som derefter kan afprøves og give anledning til nye erfaringer. Inspireret af Uljens (1997; 2021) forstår vi relationen mellem (A) deltagerens individuelle erfaring og refleksion, (B) deltagerens fælles dialog og erfaringsudveksling og (C) den systematiske udvikling af nye viden som transformativ.

Figur 2. Universitetsskolens transformative forhold mellem individuelle erfaringer og fælles systematiske undersøgelser



Empirien udfordrer ens selv- og verdensforståelse. Det erfares fx, når billeder af den matematikopgave, der arbejdes med på en tilfældig valgt tirsdag på alle klassetrin og i læreruddannelsen, analyseres og diskuteres ud fra det, vi gerne vil med vores matematikundervisning. Eller når en lærerstuderendes interviews med elever i overbygningen giver indblik i, hvad eleverne mener, de vurderes på, når de får standpunktskarakter i mundtlig dansk. Hvad viser det om forholdet mellem vores forskellige forståelser af danskundervisning, mundtlighed og det dialogiske mundtlige engagement, vi gerne vil se i klasserummet? Hvordan udfolder det dialogiske sig i læreruddannelsen? Hvilke muligheder for erfaringer gives de studerende? Og i hvilken udstrækning arbejder forskningen selv dialogisk? Empirien i undersøgelsesfællesskabernes samarbejde kan komme fra både lærerstuderende,



lærere, læreruddannere og forskere – og kan være videoklip, transskriberede samtaler, undervisningsforløb, læremidler og meget andet, kort sagt hvad Klafki benævner som "didaktiske dokumenter" (Klafki, 2001: 112).

Diskussion

Vi tolker slagordet "tæt på folkeskolen" som et behov for stærkere partnerskaber. Det handler om mere end at danne bro over en "teori-praksis-kløft". Vi stiller derfor spørgsmålet om, hvilke kvaliteter sådanne partnerskaber må have for kunne fremme både læreruddannelsens vidensgrundlag og praksistilknytning. Begge dele må være indbygget i selve partnerskabets formål. Som vi indledningsvist nævnte, så kan det virke oplagt, at blot når lærerstuderende opholder sig på en (praktik)skole, så er der en tilknytning til praksis ("mere praktik"). Det er noget, partnerskabsaftaler skal bane vejen for. Hverken partnerskabsaftaler eller at opholde sig (længere tid) på skolen er tilstrækkeligt for at løfte kvaliteten af læreruddannelse. Universitetsskoler har historisk været et forsøg på at organisere samarbejde med læreruddannelse, så flere aktører – både lærerstuderende, lærere og læreruddannere – bidrager til at udvikle læreruddannelsens vidensgrundlag – men også skolens. Universitetsskoler må – som praktikskoler – give lærerstuderende muligheder for at øve sig på at blive lærer ved at indgå i folkeskolens hverdag. Universitetsskoler er ikke alene blot tænkt som øvelsesskoler eller praktikskoler. Ambitionen er større end det, hvilket både er universitetsskolernes styrke og svaghed. Styrken er, at universitetsskoler inkluderer refleksioner over, hvordan praktiserende lærere og læreruddannere kan undersøge og udvikle undervisning, og det kan bidrage til praksisnær pædagogisk forskning. En svaghed ved universitetsskolemodellen er, at den synes at være "en eksklusiv model, der kan være svær at udbrede" (Böwadt, 2021, s. 22). Historisk ser vi forskellige eksempler på, hvordan universitetsskoler fremstår som alternative skoler eller forsøgsskoler og er berømte, fordi de er blevet ledet af bestemte personligheder og med udgangspunkt i en bestemt pædagogisk filosofi, som fx er tilfældet med Peter Petersens og John Deweys universitetsskole. UCSYD har samarbejdet med tre universitetsskoler fra tre forskellige kommuner i Syddanmark, og i den ene kommune er forskellige dele af idéen opskaleret til at virke i alle folkeskoler med særligt fokus på at arbejde undersøgende og eksperimenterende i de større skolefag. Evaluering af disse partnerskaber er vi stadig i gang med at gennemføre. Nogle første resultater fra interview med deltagere i universitetsskolerne peger både i retning af for-

dele og ulemper. Fordele er bl.a. et lettere og hurtigere samarbejde på tværs af skole og læreruddannelse, hvilket både gælder i forhold til at undersøge noget sammen og i forhold til, at lærerstuderende får tættere tilknytning til den pågældende skole. Ulemper kan være, hvordan der holdes liv i sådanne undersøgelsesfællesskaber, når fx der mangler lærerstuderende til at deltage heri, når nogle af deltagerne skifter job eller andre forstyrrelser optræder. Der er en organisatorisk struktur til at bære samarbejdet, men samtidig er det personbåret og har derfor en vis skrøbelighed. Universitetsskolerne er netop ikke alene praktiskskoler, men indebærer mere end det, i form af at de deltagende lærere og læreruddannere også er undersøgende, eksperimenterende og lærende. Hvordan denne del af partnerskabet kan udfolde sig og løbende kvalificeres, er interessant at undersøge nærmere empirisk. Det er netop det, der gør forskellen mellem den *foreskrivende* kvalitet – eller kvalitetskriterium – om at partnerskabet bør bidrage til at udvikle viden i fællesskab, og den *dokumenterede* kvalitet, der kan vise, at det så også er foregået og med et tilfredsstillende udbytte (jf. Elf, 2021). Vi har fremhævet, hvordan partnerskabernes (*lang*)*varighed* spiller en afgørende rolle (Penuel & Gallagher, 2017). Det kvalitetsrige partnerskab – som universitetsskolemodellen sigter mod – bygger på et “langt sejt træk” og “bæredygtighed” (Carlsen et al, 2023). Partnerskaber må vurderes ud fra, hvor vedvarende eller vedholdende de er. Det er ikke noget for de utålmodige. Det vil selvfølgelig være afgørende, hvilke opgaver partnerskabet skal løse, hvorvidt dette kvalitetskriterium overhovedet er relevant. Det rejser spørgsmålet om, hvor lang tid det “langvarige” er, hvor vanskeligt det er at opfylde, og hvornår man kan forvente positive resultater, inden man må forandre noget. En partnerskabsaftale, der blev indgået for fem år siden, men blot ligger som et underskrevet dokument, kunne man kalde for “langvarigt”, men det virker fjollet, hvis ikke der samtidig har været fælles aktiviteter og problemløsninger mellem partnerne. Der vil i sådan et tilfælde ikke være nogen særlig god *oplevet* kvalitet af partnerskabet. Det er en risiko ved partnerskaber, at de bliver for upræcise og uforpligtende og ender med at skuffe. Det er påkrævet at indgå partnerskabsaftaler mellem læreruddannelse og kommunerne. Aftaler er én ting. Hvordan de udføres i praksis, er en anden ting.

Vi er derfor bevidste om, at selvom det er vigtigt at kunne opstille (foreskrivende) kvalitetskriterier for partnerskaber, så er det slet ikke tilstrækkeligt. Deltagerne må opleve værdien af partnerskabet i dagligdagen, og det må kunne dokumenteres. Det betyder dog på ingen måde, at formuleringer af, hvad der egentlig skal forstås ved et partnerskab af høj kvalitet, er



uvigtige eller unødvendige. Det er netop det, den foreskrevne kvalitet eller kvalitetskriterierne kan give, og de kan også ændre sig, hvilket kan være på baggrund af det, man oplever eller dokumenterer i et partnerskab.

Partnerskaber fungerer således også på forskellige niveauer. Der er de mere eller mindre forpligtende skriftlige aftaler på den ene side og den mere eller mindre forpligtende samarbejdspraksis på den anden side. Vi har redegjort for, hvordan partnerskaber – i form af universitetsskoler – har været en fast bestanddel af læreruddannelsen igennem historien, om end man kunne indvende, at det ikke altid er blevet benævnt et partnerskab. Noget, man kan lægge i begrebet om et partnerskab, er dog, at der må være en form for udveksling, der beriger alle partnere i partnerskabet, som også er det, Lillejord & Børte (2016) gør opmærksom på i deres kortlægning af feltet. Vi vil også understrege, at det handler om ligestilling. Dette er en grundtanke i universitetsskolemodellen, som har båret samarbejdet mellem professionshøjskolen og de lokale folkeskoler. Som det fremgår af det ovenstående (se også Figur 1), så udgør kernen i modellen samspillet mellem lærerstuderende, lærere, læreruddannere og forskere, som sammen udgør et undersøgelsesfællesskab med fokus på didaktiske problemstillinger. De er fælles om at undersøge en sag, samtidig med at den viden, der kommer ud af samarbejdet, vil have forskellig anvendelse i forhold til deres rolle og andre arbejdsopgaver. Netop her ser vi også, hvordan en sådan form for partnerskabsmodel vil kunne bidrage til at styrke vidensgrundlaget i læreruddannelsen på flere punkter.

Vi konkluderer, at der stadig er behov for at forske i, hvordan partnerskaber mellem læreruddannelse og folkeskoler foregår i praksis, og hvordan potentialerne i indgåede partnerskabsaftaler bliver aktualiseret. Vi vil samtidig konkludere, at der er meget viden at hente om denne problemstilling ved at dykke ned i læreruddannelsens historie både i forhold til intentioner og idéer på den ene side og realiseret praksis på den anden side. Vi har i artiklen peget på nogle kvaliteter ved partnerskabsdannelser i universitetsskoler, som er værd at være særlig opmærksom på. Støttende betingelser og en understøttende ledelse er afgørende for at kunne lykkes, men derudover er der spørgsmålet om, hvordan partnerskaberne har mulighed for at blive mere undersøgende, så alle deltagere tilegner sig ny viden om centrale praksisproblemer, og at dette sker på en ligestillet måde. Hvordan kan partnerskabssamarbejdet således åbne for, at alle bliver øvende og undersøgende på det samme? Vi må her ikke underkende, at der netop er forskellige roller og positioner i partnerskabet, der må tages hensyn til, og at der altid kan

opstå spændinger i relationerne, hvilket er noget, der er relevant at forske nærmere i inden for feltet.

Referencer

- Aftale om reform af læreruddannelsen (2023). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. . Aftale om reform af læreruddannelsen – Uddannelses- og Forskningsministeriet (ufm.dk)
- Albrechtsen, T. R. S., Carlsen, D., Hansen, R., Oettingen, A., Outzen, O., Søndergaard, L. B., & K. Thorgård (2017). Universitetsskoler som et initiativ til fastholdelse af talentfulde lærerstuderende. *Unge Pædagoger*, 78(2), 39-48.
- Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. (2019). *Praksistilknytning i dansk læreruddannelse. En kortlægning. Rapport for Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN). Praksistilknytning-i-dansk-læreruddannelse.-En-kortlægning-feb.-og-sep.2019.pdf* (laereruddannelsesnet.dk)
- Andersen, N. Å. (2006). *Partnerskabelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, K., Iversen, R., Jepsen, R. E., & Ipsen, M. (2021). Med Pinocchio i skole: Om udvikling af den professionelle dømmekraft i undersøgelsesfællesskaber. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 152-170. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127798>
- BEK (2023). *BEK nr. 374 af 29/03/2023 – Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (retsinformation.dk)
- Breault, R. (2014). Power and perspective: the discourse of professional development school literature. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.869547>
- Braad, K. B., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V. (2005). *– for at blive en god lærer: seminarier i to århundreder*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Böhm, W. (2011). *Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. 3. udgave. Königshausen & Neumann.
- Böwadt, P. R. (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse? udkast til en forskningsoversigt*. Københavns Professionshøjskole.
- Carlsen, D., & Oettingen, A. (2020). Universitetsskolen – et bud på en didaktisk orienteret forskningsbaseret læreruddannelse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7912>
- Carlsen, D., Ipsen, M., & Denning, R. C. (2023). Universitetsskolen – et bud på bæredygtig skoleudvikling? *Bæredygtige skoleliv?* Syddansk Universitetsforlag (under udgivelse).
- Christensen, A. C. H., Grue-Sørensen, K., & Skalts, A. (1953). *Leksikon for opdragere: Pædagogisk-psykologisk-social håndbog*. J. H. Schultz Forlag.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. (2013). *Research-practice partnerships at the district level: A new strategy for leveraging research for educational improvement*. William T. Grant Foundation.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14-19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
- Coriand, R. (2007). Erziehender Unterricht und Schulleben – der Herbartschüler Karl Volkmar Stoy. I Klattenhoff, K. (red.). *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts* (s. 13-34). BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.



- Dahl, T., Asklingm, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Danske Professionshøjskoler (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelse – 10 ambitioner*. PH_PJECE_MASTER_opslag_SRGB_RETTET_090418_NYNY(illu) (xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk)
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton Laboratory Plan*. E. P. Dutton.
- Dewey, J. (1972 [1896]). The university school. I John Dewey: *The early works, 1882-1898*, vol. 5, (s. 436-441). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2005 [1916]). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dewey, J. (2010 [1932]). Monastery, Bargain Counter or Laboratory in Education? I Simpson, D. J., & Stack, S. F. (red.), *Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey* (s. 167-176). Southern Illinois University Press.
- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools. *Theory Into Practice*, 47, 303-310.
- Durst, A. (2010). *Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey's Laboratory School*. Palgrave Macmillan.
- Elf, N. (2021). The Surplus of Quality: How to Study Quality in Teaching in Three QUINT Projects. I Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Tengberg, M. (red.), *Ways of Analyzing Teaching Quality* (s. 53-88). <https://doi.org/doi:10.18261/9788215045054-2021-02>
- Emstad, A. B., & Sandvik, L.V. (2020). School-University Collaboration for Facilitating in-Service Teacher Training as Part of School-Based Professional Development. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7934>
- Fallace, T. (2009). Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 381-405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00449.x>
- Fallace, T., & Fantozzi, V. (2017). The Dewey School as Triumph, Tragedy, and Misunderstood: Exploring the Myths and Hystography of the University of Chicago Laboratory School. *Teachers College Record*, 119(2), <https://doi.org/10.1177/016146811711900205>
- Hachmann, R. (2020). Didaktisk design for transformation af faglig viden: En undersøgelse af lærerstuderendes transformationer af faglig viden mellem professionsuddannelse og -praksis. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Herbart, J. F. (1880 [1809]). Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii. I Willmann, O. (red.), *Johan Friedrich Herbart's pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge. Zweiter Ban* (s. 8-13). Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1909 [1820]). Reglement des Seminars. I Kehrbach, K., & Flügel, O. (red.), *Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke: In chronologischer Reihenfolge, Band 15*. (s. 63-69). Hermann Beyer & Söhne.
- 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), 88-108. <https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138564>
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. KORA – Det Nationale Institut for Kommunernes og Regionernes Analyse og Forskning.
- Holm-Larsen, S. (2012). Milepæle i læreruddannelsen m.v. I *Uddannelseshistorie*, Årbog 2012 (s. 153-160). Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Jakhelln, R., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I Mausethagen, S., & Smeby, J. (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70-82). Universitetsforlaget.

- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik – Nye studier*. Klim.
- Knoll, M. (2015). John Dewey as administrator: the inglorious end of the Laboratory School in Chicago. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 203-252.
- Laursen, P. F. (2019). Kursskifte frem mod universitetsskoler. I Oettingen, A., & Thorgård, K. (red.), *Universitetsskolen: Mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling* (s. 27-35). Dafolo.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Matthes, E. (2019). Universitätsschulen in deutschen Staaten – historische Fallbeispiele. *Die Deutsche Schule*, 111(1), 8-21. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.01.02>
- Nedergaard, O., & Svane, H. A. (1933). *Praktisk Skolegerning*. Gyldendal.
- Nielsen, T. K. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik: Aarhus Universitet.
- Oettingen, A. v. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis – Bidrag til en empirisk dannelsesforskning. I Oettingen, A. v. (red.), *Empirisk dannelsesforskning: Mellem teori, empiri og praksis* (s. 19-67). Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. v., Carlsen, D., & Thorgård, K. (2019). Tematisk indføring: Universitetsskolen – mellem skole, uddannelse og forskning. I Oettingen, A. v. & Thorgård, K. (red.), *Universitetsskolen: Mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling* (s. 11-26). Dafolo.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. E. P. Dutton.
- Penuel, W. R., Allen, A., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20, 182-197.
- Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating Research-Practice Partnerships in Education*. Harvard University Press.
- Prøitz, T. S., Aarre, A. K., Bjerkestrand, M., Bjørklund, B. H., Engelsen, K. S., Fjortoft, H., Larsen, M., Lund, A., Reikerås, E., Skrøvset, S., & Tollefsrud, M. (2019). *Partnerskap i læreruddanningene – et kunnskapsgrunnlag*. Delrapport 1. Faglig råd for Læreruddanning.
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen*. Aarhus Universitetsforlag og Nationalt Center for Skoleforskning.
- Reh, S., & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800: Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. I Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (red.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung* (s.65-80). Verlag Julius Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). Die inklusive Universitätsschule Köln. I Obermair, M. (red.), *Humane Ökologi*. (s. 159-172). Schöningh Verlag.
- Reich, K. (2019). Die "Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln". *Die Deutsche Schule*, 111(1), 66-77. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.01.07>
- Rein, W. (1902). *Pädagogik in systematischer Darstellung: Erster Band – Die Lehre vom Bildungswesen*. Hermann Beyer und Söhne.
- Retter, H. (1995). Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884-1952). *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(2), 205-223.
- Retter, H. (2018). Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. I Barz, H. (red.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (s. 191-202). Springer.
- Rice, E. H. (2002). The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of Meta-Ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001006>
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne opdragelses historie*. 2. udgave. Gyldendal.
- Röhrs, H. (1977). *Die progressive Erziehungsbewegung: Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hermann Schroedel Verlag.



- Rørnes, K. (2015). Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen. I Rindal, U., Lund, A., & Jakhelln, R. (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning*, (s. 75-86). Universitetsforlaget.
- Sandvik, L. V. (2019). University-School Partnerships as research-oriented cooperation practices. I Gray, P., & Ramberg, P. J. (red.), *Servants of the School: Building Teacher Education in Mid-Norway 1998-2018*. (s. 256-272). NTNU.
- Sandvik, L. V., & Ramberg, P. (2019). Utvikling av en forskningsbasert og praksisbasert lærerutdanning ved NTNU. I Oettingen, A. V., & Thorgaard, K. (red.), *Universitetsskolen* (s. 81- 94). Dafolo.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung: Eine einführende Darstellung*. Beltz.
- Stoy, K. V. (1878). *Encyclopädie Methodologie und Literatur der Pädagogik*. Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2019). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laereruddannelsen.pdf
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. Teachers College Press.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Psychology Press.
- Uljens, M. (2021). Pedagogisk ledarskap av pedagogisk verksamhet – med pedagogisk teori som grund. I Uljens, M., & Smeds-Nylund, A.-S. (red.), *Pedagogisk ledarskap och skolutveckling* (s. 37-96). Studentlitteratur.
- Washburne, C. (1937). *Winnetka-Teknikken*. Munksgaard.

Thomas R. S. Albrechtsen
docent, UCSYD
trsa@ucsyd.dk

Dorthe Carlsen
docent, UCSYD
dcar@ucsyd.dk

Ole Gammelgaard
lektor, UCSYD
ogam@ucsyd.dk

Roland Hachmann
lektor, ph.d. UCSYD
rhac@ucsyd.dk