
Lærerstuderendes veje til lærerfaglighed som belonging

Michael Peter Jensen, Gitte Hjarnø, Lotte Holk Hansen og Thomas Roed Heiden

Resumé

Artiklen undersøger lærerstuderendes tilblivelse som lærere som en dynamisk, relationel og ikke-lineær proces. Med afsæt i Massumis begreb *belonging* (2002) og rhizomatisk teori (Deleuze & Guattari, 2013) analyseres hvordan lærerfaglighed tager form gennem affektive og uforudsigelige forbindelser mellem studerende, undervisere, elever, praksisser og materialiteter. Empirien bygger på interviews med lærerstuderende fulgt gennem hele deres uddannelse. Den rhizomatiske analyse (Khawaja, 2018) organiseres i fire knudepunkter: studierelationer, faglighed og teori, praksisrelationer og elevrelationer. Resultaterne viser at lærertilblivelse formes gennem skiftende affektive, temporale og mikropolitiske forbindelser hvor tilhørsforhold konstant forhandles. Belonging synliggør betydningen af kropslige, sanselige og situerede erfaringer og fremhæver brud, tvivl og uforudsigelighed som centrale for lærertilblivelse. Artiklen peger på behovet for at forstå og understøtte denne kompleksitet i læreruddannelsen.

Nøgleord

lærerfaglighed, lærertilblivelse, belonging, rhizom, affekt

Abstract

The article examines student teachers' becoming as teachers as a dynamic, relational, and non-linear process. Drawing on Brian Massumi's concept of belonging (2002) and rhizomatic theory (Deleuze & Guattari, 2013), it analyzes how teacher professionalism takes shape through affective and unpredictable connections between students, teacher educators, pupils, practices, and materialities. The empirical material is based on interviews with student teachers followed throughout their education. The rhizomatic analysis (Khawaja, 2018) is organized into four nodes: study relations, subject knowledge and theory, practice relations, and pupil relations. The findings show that teacher-becoming is shaped through shifting affective, temporal, and micropolitical connections in which belonging is continuously negotiated. Belonging highlights the significance of embodied, sensory, and situated experiences and foregrounds ruptures, doubt, and unpredictability as central to teacher becoming. The article points to the need to understand and support this complexity in teacher education.



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 24 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.165095

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Keywords

teacher professionalism, becoming-teacher, belonging, rhizom, affect

Indledning

Hvad vil det sige at blive til lærer i en læreruddannelse hvor teori, praktik, relationer og erfaringer er tæt sammenflettede? I den danske læreruddannelse gennemgår lærerstuderende et fireårigt professionsbachelorforløb hvor undervisning på professionshøjskolen og praktik i grundskolen udgør centrale rammer for deres udvikling. Traditionelt er denne udvikling ofte forstået som en bevægelse mod en professionel læreridentitet eller som opbygning af kompetencer gennem relativt lineære læringsforløb.

I denne artikel undersøger vi i stedet lærerstuderendes lærertilblivelse som en dynamisk, relationel og ikke-lineær proces. Med afsæt i Brian Massumis begreb *belonging* (2002) og en rhizomatisk teori inspireret af Gilles Deleuze og Felix Guattari (2013) analyserer vi hvordan lærerstuderendes veje til lærerfaglighed tager form gennem bevægelige og uforudsigelige forbindelser mellem mennesker, praksisser, materialiteter og ideer. I dette perspektiv forstås lærerfaglighed ikke som noget der gradvist tilegnes eller afdækkes, men som noget der kontinuerligt bliver til i relationelle og affektive processer.

Artiklen bygger på et empirisk studie af 15 lærerstuderende fra fagene matematik, dansk og engelsk som er blevet fulgt gennem deres uddannelsesforløb fra 2021 til 2025. Datamaterialet består af semistrukturerede interviews hvor de studerende reflekterer over deres erfaringer med uddannelsen, praktikophold og mødet med elever, undervisere og medstuderende. Analytisk arbejder vi ud fra en rhizomisk tilgang (Khawaja, 2018, s. 179) med at konstruere begrebslige snit i materialet. Disse skitseringer har fokus på forbindelser, intensiteter og bevægelser frem for lineære forklaringer eller stabile kategorier. Med denne tilgang retter vi opmærksomheden mod belonging som et alternativ til mere etablerede begreber som professionsidentitet og kohærens. Hvor disse begreber ofte implicerer en vis stabilitet og sammenhæng, fremhæver belonging det flydende, affektive og situerede i hvordan lærerstuderende bliver til som lærere. Belonging forstås som et dynamisk felt af relationer og intensiteter hvor tilhørsforhold konstant kan skabes, forskydes og opløses. Artiklens forskningsspørgsmål er således:



Hvordan knytter lærerstuderendes veje til lærerfaglighed an til lærertilblivelse som belonging?

Analysen er organiseret omkring fire analytiske knudepunkter – studierelationer, faglighed og teori, praksisrelationer og elevrelationer – som vi konstruerer som midlertidige samlinger af relationer og intensiteter i materialet. Knudepunkterne skal ikke forstås som faste temaer, men som indgange til at undersøge hvordan forskellige former for belonging bliver til på tværs af uddannelsens sammenhænge.

Relationel forskningsetik

De deltagende lærerstuderende og forskere er sammenvævede i og med projektets ontologi og epistemologi. Det betyder, at de lærerstuderende ikke bare er informanter der repræsenterer en virkelighed. De er, sammen med forskerne, teorierne og metoderne, medskabere af den virkelighed der undersøges. Deres udsagn, erfaringer, affekter og relationer er selve det der gør lærertilblivelse til noget bestemt. Lærertilblivelse bliver som undersøgelsesfelt til i relationerne mellem studerende, forskere, praksis, teori og forestillinger om verden, skole og campus, hvad der for os indbyder til en særlig sensibel etik. Hos Karen Barad (2007) er etik noget der opstår i de relationer hvor verden bliver til. Vi som forskere er altså ikke neutrale, men indgår sammen med de studerende i de relationer der former de studerendes tilblivelse. Vi er medansvarlige for hvilke lærertilblivelser der bliver mulige. Etik er således ansvar for tilblivelse gennem forskning (Barad, 2007).

Konkret har vi haft forskellige roller som forskere: Gitte og Lotte har været gennemgående interviewere og har over en fireårsperiode lært de studerende at kende. De har således fungeret som deltagende feltforskere. Michael og Thomas har været mere distancerede analytikere i efterbehandlingen af den indsamlede empiri, med mere perifert kendskab til de studerende. Disse forskerroller har været med til at åbne eller lukke bestemte forståelser, fremhæve bestemte forbindelser og skabe bestemte knudepunkter. I arbejdet med lærerstuderende har vi forsøgt at være særligt opmærksomme på etiske aspekter undervejs i projektet. Lotte og Gitte har som feltforskere kunnet tilstræbe transparens og ansvarlighed i relation til fem af de unge mennesker (som blev valgt ud af de 15) og deres særlige normer og valg (UFM, 2014). Konkret har alle de involverede studerende i artiklen underskrevet GDPR-samtykker i forhold til at de indsamlede data må anvendes

til forsknings-og formidlingsbrug i forbindelse med projektet. Alle de studerendes navne er pseudonymiseret så det ikke er muligt at genkende dem som forskningsdeltagere.

Set gennem humanistiske forskningsepistemologier kan vores forskerinvolvering påvirke data (Kvale & Brinkmann, 2015). Den rhizomatiske tilgang rummer således potentielle begrænsninger i forhold til mere konventionelle forståelser af troværdighed og pålidelighed i forskning (Lincoln & Guba, 1985). Vi tilstræber at forstyrre og udvide de mere etablerede former for videnskabelse med de kvaliteter der kan være indeholdt i selve udforskningen af det uforudsigelige, processuelle og sanselige på mikroniveau. Artiklens dybdegående rhizo-analyser af et begrænset antal studerende muliggør således nuancerede indsigter i tilblivelsesprocesser, men indebærer samtidig en begrænset overførbare til andre kontekster og uddannelsesforløb.

Teoretisk ramme: Rhizomer og tilblivelse

I artiklen undersøger vi studerendes veje til lærerfaglighed gennem lærertilblivelse i en posthuman tilgang (Deleuze & Guattari, 2013; Massumi, 2002). Vi mener således ikke at studerendes lærertilblivelse formes fra én kerne, i en lineær udvikling fra A til B, eller at den passer ind i hierarkiske modeller. Lærertilblivelse bliver til gennem mange samtidige forbindelser – til elever, kolleger, institutioner, teorier, praksisser, følelser og politiske strømninger. Deleuzes & Guattaris begreb rhizom (2013) betegner netop forbindelser som nonhierarkiske, multiple, spredte og åbne. I et rhizom kan ethvert punkt forbindes med ethvert andet, hvilket muliggør flere, ikke-lineære indgangs- og udgangspunkter. Vi undersøger hvordan lærertilblivelse tager form og bliver til som et rhizom, et rodnetværk af knudepunkter hvor forbindelser kan begynde, ændre sig og afbrydes på tværs af tid og sted.

Denne forståelse af lærertilblivelse bryder på mange måder med vores forestillinger om både identitet og uddannelse, med dominerende modeller for udvikling og læring, med indgroede antagelser om den studerende som entydig intentionel agent. Det er udfordrende at tænke rhizomatisk i et forskningsfelt der ofte hviler på lineære og hierarkiske modeller, og som ofte bruger mere konventionelle metoder, beskrevet med velkendte termer. Problemerne ved de dominerende tilgange kan være en mulig forenkling af kompleksitet og mere reduktionistiske forståelser af læring, undervisning og uddannelse. Vi mener at en rhizomatisk tilgang tilbyder et nuanceret syn på tilblivelse af lærerfaglighed som ikke-lineær, ikke-retningsbestemt og aldrig fuldt aktualiseret (Strom & Martin, 2017, s. 8). Rhizomets fokus på



indbyrdes forbundethed muliggør at tænke videre end årsag-virkning og at se det komplekse samspil mellem mange forskellige faktorer.

Tilblivelser og affekt

Begrebet becoming (Deleuze & Guattari, 2013) er tæt forbundet med rhizomet og peger på processer med konstante skift og forandringer. Rhizomet afviser linearitet, hierarkier og binariteter, og det kan have mange ind- og udgange. Becoming eller tilblivelse (vores oversættelse) er som rhizomatisk proces uden hverken begyndelse eller slutning. I læreruddannelsesregi fremhæver tilblivelse den lærerstuderende som en dynamisk entitet, snarere end en fast identitet. Tilblivelse åbner for kreative, etiske og subjektive dimensioner af lærerfaglighed; frem for at være noget man *har*, bliver faglighed noget man *gør* i en performativ og affektiv praksis der altid er i bevægelse (Cole, 2017). Perspektivet udfordrer derved normative forestillinger om 'den gode lærerstuderende' og åbner for en multiplicitet af måder at være studerende på, afhængigt af kontekst, relationer og begivenheder.

Lærerstuderende formes ikke kun af curriculum og praksis, men også i mødet med medstuderende, undervisere, elever, ideer, vaner, institutioner; i et rhizom af relationer, møder og affekt (Massumi, 2002). Deres veje til lærerfaglighed sker i en kontinuerlig bliven-til hvor den studerende ikke udvikler sig mod en forudbestemt form, men transformeres i møder med det ukendte, det anderledes, det uforudsigelige (Semetsky, 2017). Lærertilblivelse ses som en affektiv og relationel transformation, ikke en lineær opbygning af kompetencer eller som reproduktion af modeller og metoder. Studerende formes gennem uforudsigelige, etiske og kropsligt sansede møder med elever, kollegaer, undervisningssituationer, institutioner og materialiteter. Det skaber intensiteter som kan forandre, og i disse bevægelser er affektive og kropslige energier vigtige. Tilblivelse sker i forbundetheder, overgange og forskelle hvor faglighed og 'identitet' aldrig er færdig og stabil, men i kontinuerligt samspil med omgivelserne.

Ifølge Stephen Marble (2012) beskriver lærertilblivelse ikke længere "the acquisition of identities or replication of accepted sets of behaviours, but rather involves the creative responding to always-new situations and relationships that classrooms and schools make possible" (Marble, 2012, s. 22). Lærertilblivelse er en udfoldelse af forskelle, relationer og potentialer – en bevægelse der skaber nye former for væren uden at reducere dem til én enhed eller identitet; en forandring gennem udvidelse af forbundethe-

der (Deleuze & Guattari, 2013). Læring og lærerfaglighed er således ikke en bevægelse fra det ukendte til det kendte, fra ikke-viden til viden, en genskabelse af verden i individet.

Affekt er et kernebegreb i denne artikel. Ifølge Deleuze & Guattari (2013) betegner det kapaciteten til at påvirke og at blive påvirket. I en rhizomatisk teori lokaliseres betingelserne for bevægelse, intensitet og forandring således i affektbegrebet – som netop betegner førpersonlige, kropslige og sanselige kræfter og energier der ændrer en krops kapacitet til at handle og blive påvirket (Deleuze & Guattari, 2013). Affekter fungerer som motoren for forandring som de minimale bevægelser der gør tilblivelse mulig, og som skaber nye forbindelsesmuligheder i et felt af relationer. Affekt er rhizomets bevægelsesenergi.

Fra identitet og kohærens til belonging

I udforskningen af hvordan lærerstuderende bliver del af lærerprofessionen, tager vi afsæt i studier der undersøger begreberne professionsidentitet (Hatlevik & Lejonberg, 2015; Heggen, 2008; Heggen & Terum, 2017; Iskov et al., 2023; Jensen & Iskov, 2023) og kohærens (Hatlevik & Smeby, 2015; Heggen & Terum, 2012; Heggen & Terum, 2013; Iskov et al., 2023; Smeby & Heggen, 2014).

Professionsidentitet er blevet et nøglebegreb til at forstå hvordan lærerstuderende bliver til lærere. Det bliver af nogle forstået som en dynamisk og løbende proces der formes i samspillet mellem personlige værdier, erfaringer og sociale kontekster (Trede et al., 2012). Hatlevik & Lejonberg (2015) understreger at professionsidentitet begynder tidligt i uddannelsesforløbet og udvikles over tid, mens Jensen & Iskov (2023) forstår professionsidentitet som fagpersonlig udvikling hvor faglig viden og personlige dispositioner integreres gennem refleksion og praksiserfaringer. Heggen & Terum (2017) ser professionel identitet som den forståelse af sig selv som 'professionel' der udvikles i vedvarende forhandlinger med omgivelserne (Iskov et al., 2023). Begrebet betegner således den studerendes billede af sig selv som "profesjonell yrkesutøver" der gradvis udvikles gennem kvalificeringsprocessen samt den studerendes forståelse af "kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar" (Heggen, 2008, s. 324). Professionel identitet udvikles i en dynamisk og relationel proces.



Kohærens handler om sammenhæng i uddannelsen og i hvilken grad forskellige elementer hænger meningsfuldt sammen for den studerende. Iskov et al. (2023) undersøger hvordan lærerstuderendes udvikling af professionsidentitet hænger sammen med deres oplevelse af kohærens. Kohærensforskningen undersøger hvordan kohærens påvirker studerendes dedikation og identifikation med professionen. Især koblingen mellem teori og praksis, samspillet mellem studerende og undervisere og praktiklærere samt interaktionen mellem studerende påvirker identifikationen (Heggen & Terum, 2012, s. 656). Udfordringen er at understøtte de studerendes meningsskabelse af kohærens i modsætningsfyldte sammenhænge. Det forudsætter studerende som aktive deltagere i dynamiske processer med læreruddannere, praktiklærere og medstuderende (Heggen & Terum, 2013, s. 665). Smeby & Heggen (2014) viser at udviklingen af professionel viden og færdigheder afhænger af kohærens mellem uddannelseselementer og praksiserfaringer. Særligt den studerendes oplevede meningsfulde sammenhæng fremhæves som central for læringsudbytte.

Professionel identitet og kohærens er relevante og givende begreber at undersøge lærertilblivelse med, og på nogle punkter er der ligheder med en rhizomatisk tilgang. Begge tilgange ser identitet som en proces mere end som en statisk tilstand. Begge peger på at professionel identitet ikke udvikles isoleret, men at den opstår i relation til omgivelser og praksis. Men der er også væsentlige forskelle. I teorien om professionsidentitet er identitet relativt stabil og sammenhængende, knyttet til individets psykologiske selvforståelse. Endvidere er identitet institutionelt organiseret, med fokus på refleksion og bevidst udvikling. Kohærensteorien ser kohærens som noget man kan designe og organisere (Heggen & Terum, 2013; Smeby & Heggen, 2014). Fokus er på strukturel sammenhæng i uddannelsens organisering som grundlag for udvikling af professionsidentitet (Iskov et al., 2023, s. 7). Målet er stabil sammenhæng og klar progression. Endelig har tilgangen en vis normativitet, herunder at kohærens i sig selv antages at være nødvendig for god uddannelse. Samlet gør de to teorier det muligt at undersøge hvilke strukturer der udvikler professionsidentitet, og hvordan studerendes identitetsudvikling forbinder sig med uddannelsens opbygning og sammenhæng. Teorierne er også stærke til at beskrive struktur, progression og mening samt opstille mål for hvad "god" professionsidentitet er.

Vi udvider i artiklen forståelsen af lærerstuderendes tilknytning til uddannelse og profession med Massumis (2002) posthumane teori om belonging hvor det at høre til opstår som et dynamisk felt af forbundetheder,

intensiteter og bevægelser (Massumi, 2002). Belonging er processuel, kropslig og relationel, noget der hele tiden bliver til. Fokus forskydes dermed fra stabile, sprogligt artikulerede identitetskategorier til sanselige og affektive dimensioner. Belonging er ikke identitet, men en form for bliven-til i relationer hvor det at høre til hele tiden kan skifte, intensiveres eller opløses. Mens kohærens søger stabil sammenhæng og progression, er belonging situativ og emergent. Belonging kan være midlertidig, ustabil og flertydig. Lærertilblivelse knyttet til belonging kan således være fragmenteret uden at det nødvendigvis er et problem. Vi får med denne posthumane tilgang en udvidet mulighed for at undersøge brud, modstand, det uforudsigelige, tvivl, intensitet og usikkerhed. Med belonging kan vi fange det modstridende, det flydende, kropslige og affektive og synliggøre mikroprocesser og intensiteter, materialitet og rum.

Massumi (2002) opererer med tre dimensioner af belonging: affektiv, temporal og mikropolitisk. De tre dimensioner indfanger hvordan kroppe, tid og kræfter sammen producerer en følelse af 'os' og at 'høre til', og er derfor interessante for vores undersøgelse. Affektiv belonging er førpersonlige, kropslige intensiteter der cirkulerer mellem mennesker, omgivelser og begivenheder. Fokus er hvordan affektive møder på campus eller i skolepraksis skaber en følelse af tilhørsforhold. Temporal belonging skifter over tid og kontekst. Det handler også om hvordan tid skaber forbundethed gennem fremtidsforventninger eller forestillinger om fortiden (Massumi, 2002). Mikropolitisk belonging handler om hvordan affekter foldes ud og realiseres i konkrete praksisser, om små interaktioner, mikrobevægelser, vaner, rytmer og møder. De små, ofte ubevidste kræfter der former opførsel og sociale formationer, og som kan styrke eller svække oplevelsen af at høre til. Mikropolitik handler om hvordan kroppe er orienteret mod eller væk fra hinanden (Massumi, 2002); hvordan tilhørsforhold konkret organiseres, forhandles og leves i små skalaer.

Metodisk tilgang: Rhizo-analyse

Vi arbejder med rhizomatisk analyse som processuel skitsering (Khawaja, 2018; Strom & Martin, 2017). Vi er således selv blevet til som forskere i de processuelle analyser af lærertilblivelse. Vi påbegyndte analyserne i efteråret 2025 hvor vi indledningsvis gennemførte en induktiv tematisk kodning (Braun & Clarke, 2021) som en måde at orientere os i empirien på ved midlertidigt at organisere og sammenstille de studerendes udsagn. I takt med at analysen udviklede sig, blev vi opmærksomme på at de enkelte lærerstude-



rende ikke syntes at repræsentere en enkelt, entydig stemme, men snarere en relationel multiplicitet af erfaringer og affekt. Vi forlod den mere strukturerede analysemetodik med kodninger der havde styret vores udvikling af temaer, og arbejdede mere løst videre med empirien som gribende, ikke-repræsentative og forstyrrende tilblivelser af noget nyt (MacLure, 2013, s. 171). Empiri forstår vi således som multiple punkter på et 'fladt plan' der kan føres tilbage til hver enkelt studerende gennem citaterne.

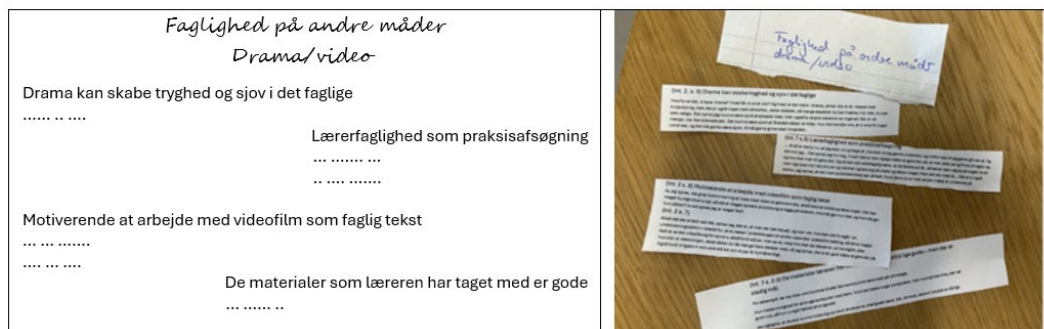
Vi har bestræbt os på at fastholde spændinger og afbrydelser fremfor at reducere de studerendes udsagn til lineære forklaringer. Vi vil med denne transparens vise vores medansvar som forskere der er kropsligt og analytisk indvævet i analysen. Denne komplekse, relationelle, kropsligt-sanselige 'klippe-skrive-collage-proces' fungerer på en gang som en tematisk skitse og analyse. De tematiske knudepunkter fungerer altså som teoretisk-begrebslige konceptualiseringer i vores gryende forståelser af de lærerstuderendes komplicerede veje mod lærerfaglighed.

Rhizo-analysen som social proces med belonging

Rhizo-analysen blev gennemført som en udstrakt social og relationel proces frem for en lineær og individuel analyseprocedure. I foråret 2025 valgte vi – ud af de 15 studerende, der blev interviewet – fem lærerstuderende der fremstod som særligt interessante i forhold til oplevede ligheder og forskelle i deres veje til lærerfaglighed.

Disse interviews blev i september 2025 transskriberet og arbejdet igennem med tematiske markeringer, farvekoder og udvalgte fokus som en måde at orientere sig i de studerendes oplevelser, erfaringer og handlinger som former for meningsskabelse i vejene til lærerfaglighed (Strauss & Corbin, 1990). I oktober-november 2025 gennemførte vi nye, mere åbne og induktive tematiseringer med henblik på at bevare fragmenter, brud og kontekstuelle nuancer i materialet. Analysen opstod i gentagne og affektivt-kropsligt prægede møder med det empiriske materiale. Sammen skrev vi temanoter og arbejdede med analoge papirstrimler med udvalgte udsagn fra alle fem interviews. Udsagnene blev printet, klippet ud og læst højt ad flere omgange. Herefter samlede de sig gradvist i knudepunkter (se figur 1).

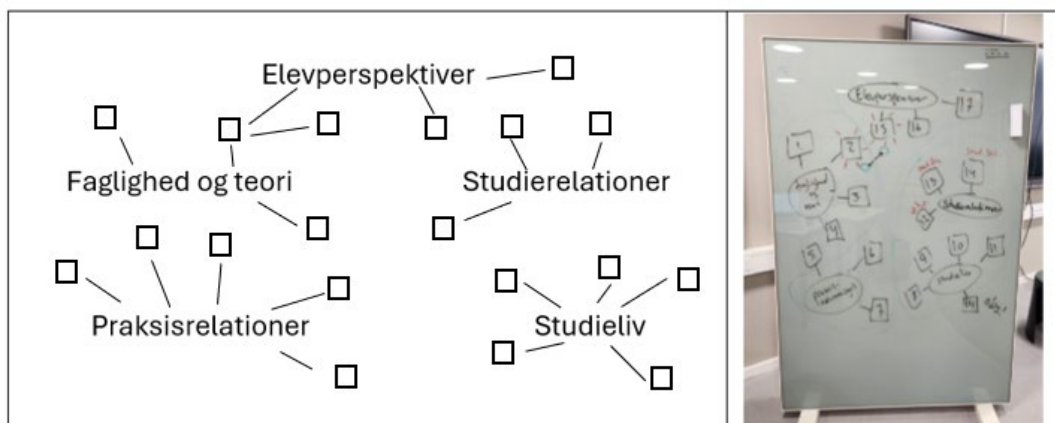
Figur 1: En klippe-strimmel-ansamling i tema-kode-processen til knudepunktet Faglighed og teori.



Vi har arbejdet med de studerendes udsagn og udviklet knudepunkterne faglighed og teori, praksisrelationer, elevrelationer og studierelationer. Disse knudepunkter blev en teoretisk forankring i vores analytiske skitsering og bidrog til at udvikle vores forståelser af de snørklede veje til lærerfaglighed. Et knudepunkt er ikke et centrum, men et midlertidigt intensitetsfelt hvor affekter, materialiteter, diskurser, udsagn og handlinger krydser hinanden og danner nye forbindelser. Konkret viser knudepunkterne sig som intensiverede passager i interviewene hvor flere heterogene elementer forbindes og åbner for nye læsninger. Knudepunkter er således steder hvor noget begynder at ske, snarere end steder der forklarer hvorfor det sker. Knudepunkter er processuelle, ikke strukturelle.

In situ-koderne fungerede som måder at følge bevægelser mellem udsagn, aktører, steder og praksisser. Gennem arbejdet med disse blev fragmenter samlet i midlertidige sammenstillinger som synliggjorde multiple indgange og bevægelser. Knudepunkterne blev her anvendt for at undersøge hvordan forbindelser opstår og forskydes på tværs af materialet. I stedet for at følge en lineær struktur undersøger vi hvordan relationer skabes, opløses og genforhandles på kryds og tværs (se figur 2).

Figur 2: Knudepunkter med verbale begrebsliggørelser og nummerering af udsagn fra de fem lærerstuderende i december 2025. (De fem knudepunkter blev senere reduceret til fire).



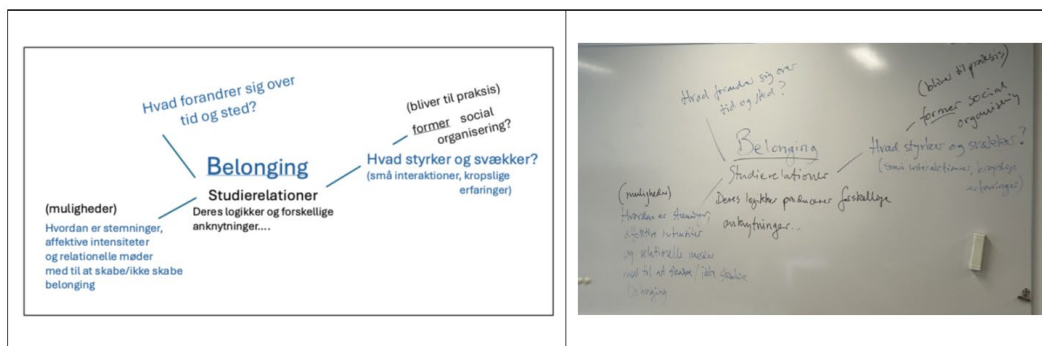
I dette afsnit følger vi knudepunkter (se figur 2) og udfolder rhizomatiske forbindelser med særlig opmærksomhed på begrebet belonging. Vi arbejder med de studerendes verbale udsagn og vores analytiske læsninger som dynamiske samlinger af intensiteter med kroppe, ideer og materialiteter. Massumis tre dimensioner af belonging (affektiv, temporal og mikropolitisk) fungerer som analytiske orienteringspunkter i arbejdet med at forstå hvordan tilhørsforhold bliver til og forskydes i materialet. De fire knudepunkter skal ikke ses som faste temaer, men som dynamiske netværk af relationer.

Affektteori retter opmærksomheden mod det der sker mellem mennesker før det bliver til klart formulerede følelser eller refleksioner. I vores analyser betyder det at interviewene ikke blot forstås som repræsentationer af erfaringer, men som deltagere i affektive og relationelle processer. Når vi betegner interviewene som "kroppe", trækker vi på en forståelse af krop som enhver sammensætning af kræfter der kan påvirke og blive påvirket (Deleuze, 1988, s. 27). Krop er ikke begrænset til mennesker, men kan også omfatte lyde, ideer, tekster og fællesskaber. Det er en nonrepræsentationel tilgang hvor sprog ikke peger på en eller anden virkelighed 'derude'.

Rhizo-analyser

Studierelationer

Figur 3: Forskerholdet samlede og diskuterede knudepunktet studierelationer.



Ved studierelationer forstår vi de studerendes multiple, kreative responser i forhold til de altid-nye situationer de møder på studiet (Marble, 2012). Med vores affektteoretiske tilgang fokuserer vi på de løbende, kropslige og følelsesmæssige forbindelser og intensiteter der opstår mellem studerende, undervisere, materialer og institutionelle rammer i studielivet, og som former mulighederne for tilblivelse (se figur 3). Relationerne formes således ikke kun af bevidste tanker, intentioner og sociale strukturer. Vi ser overordnet et bredt felt af studierelationer til undervisere og læreruddannelsen, herunder uddannelsen som mulighedsfelt, som noget der stopper, er noget andet end 'derude'; til andre studerende, herunder respons, kritik, det sociale, på og uden for campus; til undervisning, herunder ambitioner. Ingen af relationerne skiller sig ud som særligt dominerende eller hyppige. Derimod er der forskelle i affektive anknytninger, altså hvordan de forskellige relationer giver muligheder eller begrænsninger for studerendes hørentil. For at indfange det vælger vi citater ud og bruger dem som prismer ind i det komplekse rodnet.

Ja, og det er det der har reddet, det vil jeg sige. Det er at jeg har mødt nogle fleksible undervisere som har lyttet til mig, og stadig har de jo holdt mig op på at jeg skulle kunne tingene, det er jo slet ikke det, men de har været meget fleksible, og det er det jeg har været virkelig glad for.
(Jon, 7. semester)

Ordet 'reddet' fremstår vigtigt. Det betyder at man er blevet bragt ud af en farlig eller vanskelig situation, at nogen eller noget har forhindret, at man forsvinder eller går til grunde. Citatet rummer med sine forgreninger



ud i resten af interviewet en marginaliseret belonging hos Jon, en skrøbelig lærertilblivelse på kanten af uddannelsen. På grund af sygdom hopper han rundt på forskellige hold, arbejder ikke sammen med nogen, føler sig ensom. Denne udsathed presser især den affektive belonging. Men oplevelsen af udsathed og marginalisering i forhold til medstuderende modsvares af den anknytning til lærerfaglighed som Jon har fundet i både det faglige og i praksistilknytningen. Det faglige fylder meget i hans opfattelse af lærerfaglighed; "[jeg] fokuserer meget på det faglige fordi jeg har været alene." Det er et mikropolitisk høren-til hvor fleksible undervisere har muliggjort en belonging og samtidigt holdt ham op på at han "skulle kunne tingene." Vikararbejde og praktik fylder meget som temporal belonging, både som en væsentlig forandring der sker under studiet, og som fremtidsforventninger om skabe gode relationer til elever og sikre deres trivsel.

Og det er bare rigtig rart fordi den [bacheloropgaven] er så omfattende, og der er så meget teori der skal, forstår man lige teorien ordentligt, okay, så kan man snakke med en, hvordan forstår du den, okay [...] men det har været det hele værd fordi at vi har kunnet sidde og skrive den sammen og haft hinanden som sparringspartnere. (Fie, 8. semester)

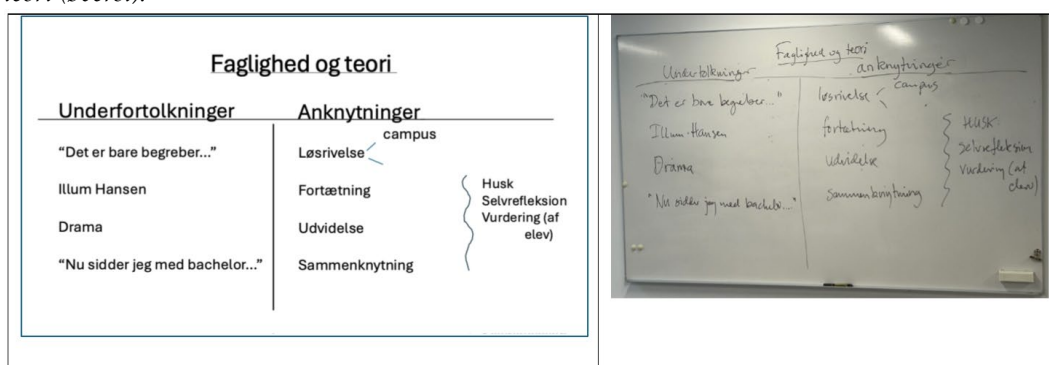
Fie har haft andre veje gennem studiet end Jon, hvilket nok især skyldes at hun har haft nære og kontinuerlige relationer til medstuderende. Hun har i dette felt af muligheder gennem hele studiet prioriteret et tæt samarbejde med Ann, således også om bacheloropgaven. I citatet ses affektiv belonging i udsagnene "bare rigtigt rart" og "snakke med en." Det handler om kropslige intensiteter der cirkulerer mellem Fie og Ann og mellem opgaver, teorier, eksaminer, osv. Mikropolitisk belonging ligger i "det har været det hele værd." Samarbejdet har skabt sociale og faglige tilhørsforhold; de konstante interaktioner er blevet en investering. Samarbejde producerer temporalt en voksende belonging.

Og så fandt jeg selv ud af at der er en del mere til det end man lige skulle tro. Jeg har da lært meget mere. Men jeg var måske lidt lukket til at starte med at tænke at nu må jeg se hvad uddannelsen kan tilbyde. Men den er blomstret lidt, jo længere tid jeg har gået her. Det går op for mig hvor meget mere der ligger i faget, hvor mange hjørner og afkroge der er som også er godt at vide noget om. (Fie, 8. semester)

Citatet er en optik på rhizomatisk lærertilblivelse. Fies mikropolitiske belonging er vokset gennem udvidede møder med uddannelsen. Ved at dykke ned i fagenes "hjørner og afkroge" har hun fået adgang til kræfter der har styrket oplevelsen af at høre til, herunder at faglig fordybelse giver indsigt i de nuancer og den kompleksitet som faget rummer. Temporalt sker der en anknytning til lærertilblivelse som noget der ikke slutter, den folder sig ud og bliver ved.

Faglighed og teori

Figur 4: Forskerholdet har holdt de studerendes udsagn (tv.) op mod knudepunktet faglighed og teori (øverst).



Ved faglighed og teori forstår vi de lærerstuderendes rhizomatiske møder med faglighed og sansning gennem teoretiske begreber der knytter an til deres 'gøren faglighed' med lærerkroppen (se figur 4). Teori er ikke overføring af abstrakte begreber til forestillet praksis, men altid-nye og sanselige møder med ideer og forstyrrelser i de studerendes konkrete gøren lærerfaglighed gennem den sanselige og porøse krop. Vi forstår disse kropslige sansninger som faglige orienteringer i rhizomet der skaber nye tilhørsforhold gennem at løsrive, fortætte, udvide og sammenknytte hvad de lærerstuderende søger at udtrykke verbalt i interviewene.

At det her, det er virkelig en opgave hvor jeg tænker, wow, jeg er virkelig blevet klogere. Både teorimæssigt og fedt at arbejde med noget empiri ude fra skolerne. De... lærerne siger jo lidt det man godt ved, men det som alle teoretikere og de børn på uddannelsen ikke siger så meget om, så det er lidt fedt at holde det op mod hinanden. Og mere den der min egen lærerfaglige praksis, hvilken lærer er jeg? (Fie, 8. semester)



Fie reflekterer over sin tilblivelse som lærer gennem temporal belonging. Mødet med empiri fra skolepraksis forbinder fortiden ved at udvide fremtidsforventningerne om egen lærertilblivelse. Hun løsriver sig altså fra forestillinger om teori som fortætning af lærerfaglig praksis, samtidig med at teori for hende udvider og sammenknytter lærertilblivelsen med lærerfaglighed.

Hvorfor er det vi laver drama? Hvad får vi ud af det? Og hvad er der mere i drama, jamen der er en masse med kropssprog, men det er også noget med rekvisitter, selve billedet, så mange aspekter du kan trække ind i det, du kan selv vælge. Det synes jeg kunne være sjovt at arbejde med, men også for at give eleverne en tryghed. Der er så mange der har sceneskræk. Det kunne være sjovt at få skabt sådan et miljø hvor det handler om at vi skal få noget ud af det, og det må gerne være sjovt.
(Jon, 2. semester)

Jon er optaget af den affektive belonging som tilblivelse med/gennem mere holistiske faglige tilhørsforhold i forhold til elever og lærerkrop. At arbejde med praktisk-musiske udtryk i undervisningen (her med drama) som en mere udvidet faglighed skaber et anderledes miljø for eleverne (og læreren) som giver tryghed, gør det mere muntert at være i skolen og skaber andre relationelle sammenknytninger mellem lærer og elever. Med den mikropolitiske belonging er det en udvidet og mere holistisk forståelse af faglighed gennem det affektive som sansning.

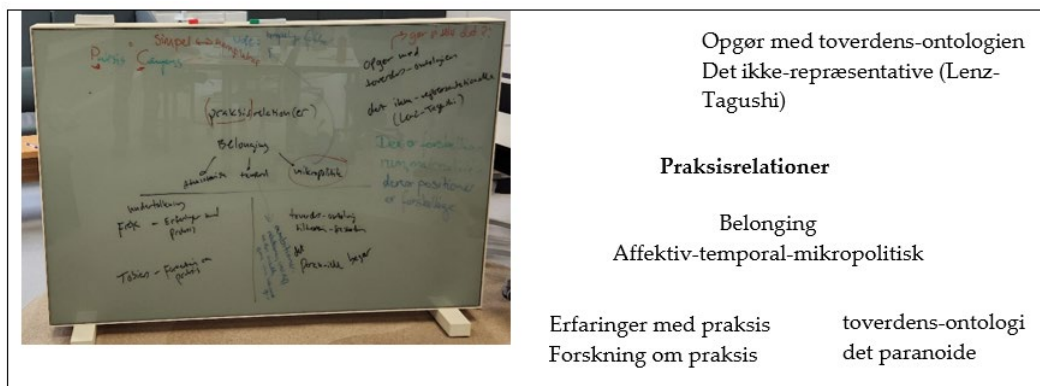
Alle børnene kunne være med på rytmelege. Hun (praktiklæreren) havde mulighed for at bruge computer med dem fordi de havde nogle computere, men hun syntes ikke det var godt nok, så hun undgik faktisk at bruge det. Det vigtigste (er) at de (lærerne) skal kunne holde sig op mod at eleverne stadigvæk lærer det de skal, selvom lokalet er dårligt.
(Teo, 8. semester)

For Teo er de fælles rytmelege teoretiske ideer som bliver til i det kropslige møde med forestillingen om skolepraksis. Teos praksisforestillinger løsriver konkret skolepraksis med mindre gode materialer (computere og lokaler) fra hans egen lærertilblivelse og udvider og sammenknytter hans lærerfaglige tilblivelse i skolepraksis gennem en ny, vild og anderledes faglighed med rytmelege og elevdeltagelse, altså det praktisk-musiske. Med mikropolitisk

belonging som perspektiv lærer elever “hvad de skal” gennem nye tilhørsforhold med rytmelegen (og det praktisk-musiske) som et holistisk undervisningsmål.

Praksisrelationer

Figur 5: Begreberne to-verdens-ontologi og ikke-repræsentativt ift. praksisrelationer (ø.th.) blev konkretiseret med udsagn fra de lærerstuderende (n.tv.).



Ved praksisrelationer forstår vi de studerendes forestillinger om skolepraksis gennem deres fortællinger om affektive møder med elever i al deres forskellighed, ‘rigtige’ lærere som autoriteter og forholdet mellem campus (inde) og praksis (ude). Vores parentetiske markering af flerhed markerer forestillingernes flertydighed; altså et opgør med hvad vi kalder læreruddannelsens to-verdens-ontologi mellem teori-verden og praksis-verden (se figur 5). Praksisrelation er ikke en skoleverden ‘derude’ som repræsenteres af et ‘indenfor’ på campus. Det er sensoriske og til dels uforudsigelige logikker som bliver til med de studerendes veje til lærerfaglighed gennem både skolepraksis og campuspraksis.

I empirien ser vi en mangfoldighed af praksisrelationer: til praktikgruppen og praktiklæreren som nogen, der støtter, udfordrer, giver respons og vejledning, herunder et sammenligningsgrundlag at navigere efter. Til eleverne, undervisningen og skolen som nogen/t der stiller krav, herunder mødepligt, forberedelse, viden og ansvar. Relationerne til tidligere og sideløbende vikararbejde bliver ofte nævnt og fremstår betydningsbærende, ligesom det at stille ‘sig frem foran’ og relationen til eleverne er et gennemgående tema. Dog er der stor variation i de affektive anknytninger og hvordan disse relationer går i samspil med studerendes belonging.



“Jeg var godt nok nervøs første dag, er du gal, da jeg stod op, og jeg rystede næsten, og vi skulle lave opgaver, og jeg havde planlagt jeg skulle skrive det oppe på tavlen, det kunne jeg næsten ikke” (Teo, 2. semester). Følelserne træder stærkt frem i mødet med praksis. At være nervøs og ryste er kropslige oplevelser der er forbundet med at stille sig op, møde elevernes blikke og bruge tavlen – lærerfagets materielle ikon. Citatet peger ind i empirien med den affektive belonging som stærkt udfordret af den risiko og bekymring studerende oplever og italesætter som “at være på” eller “fordi man stod der og skulle egentlig være den kloge.” De kropslige og rumligt forankrede praksisoplevelser knytter an på en anden måde end campusoplevelserne hvor det er muligt at gemme sig hvis man har en dårlig dag.

I praksis er der noget dobbelt på spil: ambitionen om at lykkes og angsten for at fejle. En udfordring der for nogle bliver afhjulpnet af erfaringer med vikararbejde, men som samtidig ikke er afgrænset til de første møder med praksis. For nogle studerende viser praksisangsten sig som temporal belonging hvor det at færdiggøre studiet og søge arbejde som lærer er forbundet med “et rigtig voksent arbejde, og så det skræmmer mig faktisk. Og jeg har faktisk ikke rigtig lyst til det ... for at skulle til at sidde og lave årsplaner” (Freja, 7. semester). Oplevelsen nuanceres af samme studerende som formulerer stor glæde ved at “[undervise elever] ude i praktik, man havde bare lyst til ... lidt at blive derude og så ikke komme tilbage” (Freja, 2. semester). Det er en mikropolitisk belonging hvor det afgrænsede ansvar med praktiklæreren som sparringspartner føles trygt.

“Jeg har både tysk og billedkunst, og der er udfordringen lidt at man kan blive ugens gæst på mange årgange” (Ann, 7. semester). I citatet er Anns fagpakke forbundet med lærertilblivelse; en temporal belonging som knytter an på nye måder når faget gøres i praksis. Hun har været i sin sidste praktik og betragter med metablikket sig selv og den hverdag der var og kan blive når det er et vilkår at skemaet skal fyldes med ‘de små fag’. Den affektive belonging som en nærværende, relationel og ambitiøs lærer med et stort stofområde bliver udfordret af tidsbegrebet. Der opstår et modsætningsforhold til klasselæreren, “de store fag” og det at kende eleverne godt. “Ugens gæst” konnoterer her noget flygtigt, forbigående og måske en følelse af ikke at kunne skabe betydning. Som mikropolitisk belonging kan det udfordre ikke at kende alle elevers navne. Mødet med fagene i praksis viser sig som mikropolitisk belonging i mange variationer. For flere studerende opleves faglokalet forbundet med særlige lærerhandlinger, “hvordan er det, vi er, i billedkunstlokalet, i et faglokale ... vi skal rydde op efter os når vi går fordi

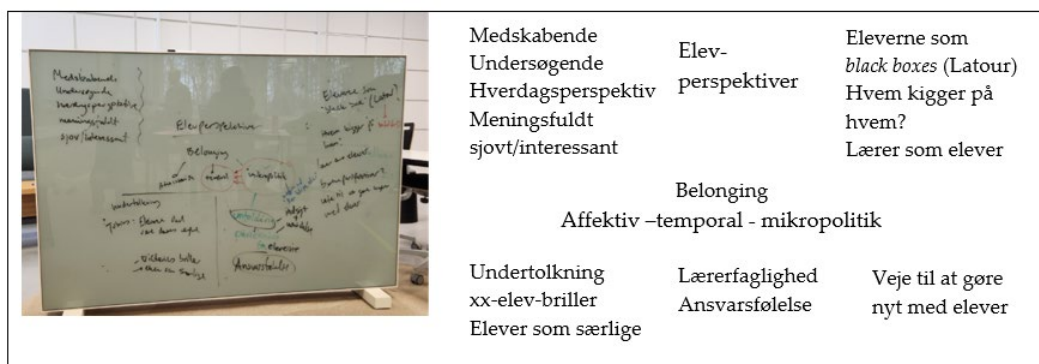
det er et dele-lokale, det er ikke bare klassen ... [man skal have] respekt for tingene" (Ann, 7. semester). Faglokalet er noget andet; det gør 'lærer' på en anden måde end dansk og matematik. Redskaber og de faglige artefakter er omgivet med en respekt som fordrer både særlige handlemåder, bevægelsesmønstre og rammesætning af elevernes væren i lokalet og en forbundet- og forpligtethed over for fagkollegaer.

Så vi greb fat i vores vejleder ... det bundede jo ud i at vi sad og talte i de vejledningsmøder, og vi blev meget faglige pludselig... Okay, husk de to børn her, de har særlige behov, de skal lige have noget ekstra med. [...] Det blev praktisk, men det blev også meget teoretisk nogle gange når vi kom ind på det. (Teo, 7. semester)

Vekslen mellem praktik i grundskolen og undervisning på campus er naturlige katalysatorer for udsving som også bliver en affektiv belonging. Frustration over et teoretisk begreb der ikke giver mening i praksis. Overraskelsen over at hverken en nykritisk eller undersøgende litteraturdydaktik er rigtig eller forkert, men kan noget forskelligt i mødet med eleverne. Som i citatet hvor en mikropolitisk belonging opstår fordi den studerende viser myndigheden til at indramme et problemfelt og række ud efter sin praktikvejleder. En lærertilblivelse som også læner sig ind i en øjeblikserfaring af hvordan et fælles fagligt sprog kan være sammenvævet med og betydningsbærende for erfaringer fra praksis.

Elevrelationer

Figur 6: Elevrelationer er centrale for de lærerstuderendes forestillinger om lærerfaglighed.



Ved elevrelationer forstår vi de lærerstuderendes påvirkninger af og forestillinger om elever som kroppe der indgår i komplekse relationer; de medskaber, undersøger, skaber mening, skaber hverdag, skaber sig selv som egne, særlige, sjove og interessante. Elevperspektivet synes at være helt centralt for de lærerstuderendes forestillinger om lærerfaglighed i forhold til mikropolitisk og temporal belonging (se figur 6). De studerende fortæller om eleverne som 'særlige'; de skaber således en mikropolitisk og relationel etik gennem forestillinger om ansvar for elever som et mere eller mindre specifikt 'noget'.

"altså, sådan tanken om at jeg synes jo egentlig man har kæmpe indflydelse på elevers liv" (Ela, 2. semester). Forestillingen om den store indflydelse Ela har på elevernes liv, står centralt. Som temporal belonging har de studerende mange tanker om hvad der kan komme til at ske når de får deres første ansættelse; får man sin egen klasse, eller bliver man "ugens gæst"? Indflydelsen på elevernes liv peger på mikropolitisk belonging i anknytning til læreren som central aktør i produktion af skolens liv og de praksisser hvori elevernes muligheder for at høre til – eller blive ekskluderet – kontinuerligt forhandles. De studerende har mange erfaringer med elever der oplever skolen som et vanskeligt sted at være. Og det ser ud til at 'tænde' affektiv belonging for de lærerstuderende at lære deres elever at kende, at kunne deres navne og kende deres individuelle forudsætninger.

Det var svært og udfordrende, og når de så stillede en et spørgsmål, og jeg tænkte, det ved jeg ikke, så man må jo gerne sige; det var et godt spørgsmål, ved du hvad, jeg vender lige tilbage med et svar lidt senere. Det må man jo gerne sige, men jeg blev overrasket over sådan hvor meget de egentlig vidste og kunne reflektere over nogle ting. Det havde jeg ikke lige forventet det. (Fie, 2. semester)

Citatet peger på hvor udfordrende det opleves når der er "noget man ikke ved". Selv om Fie har lært at man ikke skal vide alt på stående fod og kan vende tilbage med svaret senere, så er der i den affektive anknytning en anden forventning. Citatet peger også ind i en temporal dimension på overraskelsen over de forventninger man har til den klasse man skal undervise i praktikken. Det lader ikke til at den studerende har gjort sig forestillinger om hvad eleverne kunne svare til et givent spørgsmål, og hvad svaret vil betyde for det videre.

"Og det her med, hvordan synes jeg det er mest meningsfuldt at undervise på, at eleverne bliver medskabende på det her" (Fie, 8. semester). Som

temporal belonging peger citatet ind i en fremtid hvor Fie skal finde mening i sit lærerfaglige virke sammen med eleverne. Som affektiv belonging er det et smukt udsagn om at 'jeg gør det her sammen med eleverne,' men mikropolitisk er det også del af en fortælling hvor læreren har et stort ansvar for sin egen og elevernes succes. I empirien anerkender de studerende det kollegiale samarbejdes betydning for at skolen er et rart sted at være, et sted man kan læse af eller blive inspireret, men det faglige samarbejde tales frem som en individualiseret opgave: min klasse, min undervisning og mit ansvar.

Diskussion og konklusion

At blive til som lærer gennem belonging kan ses som en åbning ind i de studerendes mangeartede og til tider uforudsigelige veje til lærerfaglighed. Belonging peger dermed på de sanselige og kropslige dimensioner af lærerfaglighed hvor lærertilblivelse handler om både at kunne påvirke og blive påvirket i konkrete situationer. Samtidig synliggør begrebet hvordan sådanne processer ikke er neutrale, men indlejret i mikropolitiske dynamikker hvor nogle former for deltagelse og tilknytning faciliteres, mens andre begrænses. I den forstand kan belonging forstås som en kraft der både åbner og lukker muligheder i de studerendes tilblivelsesprocesser. I et rhizomatisk perspektiv bliver det derfor relevant ikke blot at spørge om de studerende oplever at høre til, men hvordan, hvor og hvornår belonging intensiveres, forskydes eller bryder sammen. Den afsluttende diskussion organiseres med afsæt i artiklens fire analytiske knudepunkter som er midlertidige og overlappende indgange til at undersøge disse processer.

Studierelationer er kendetegnet ved at være et komplekst krydsfelt mellem mange forskellige praksisser, herunder teori og praksis, socialt og fagligt, undervisning og praktik. Samtidigt er det et felt præget af en tilsyneladende stabilitet, pakket ind og holdt fast i institutionelle rammer som afstedkommer mere eller mindre klare grænser for hvornår man er indenfor eller udenfor studiet og professionen. Samlet viser de tre citater hvordan studierelationer er mangfoldige, situerede og ustabile. De udgør et komplekst rodnet af – stærke – affektive kræfter som vi mener kan understøtte, udfordre og transformere de studerendes lærertilblivelse. Det er i disse mikropolitiske møder – med undervisere, medstuderende, materialer og institutionelle forventninger – at faglighed ser ud til kontinuerligt at forhandles og (gen)skabes.



Faglighed og teori som knudepunkt er kendetegnet ved en temporal tilblivelse af en mere holistisk lærerfaglighed hvor teori ikke er statiske holdepunkter, men ideer og forestillinger der udvider lærerfagligheden og skaber nye sammenknytninger med flere tilhørsforhold. Disse tilhørsforhold er både menneskelige og ikke-menneskelige. Nye veje til lærertilblivelse gennem faglighed og teori som belonging kan altså ses som nye anknytninger til en mere holistisk forståelse af faglighed. Denne faglighed handler både om forståelse af teori som andre og mere komplekse møder med det altid-nye gennem det gamle (som hos Fie) og om arbejde i undervisningen med eleverne gennem krop og sansning (drama og rytmelege). Det ser ud til at faglighed og teori kan være frugtbare forstyrrelser som skaber nyt gennem det gamle.

Praksisrelationer som knudepunkt er kendetegnet ved et opgør med det dikotomiske forhold mellem skolen og campus som adskilte verdener. Relationer til praksis handler om temporal belonging som de lærerstuderendes tilblivelse med forestillinger med kompleks lærerfaglighed over/med/gennem tid. Affektiv belonging handler om at krop, rum og risiko som faglig forankring, at være lærer i praksis, aktiverer stærke kropslige og affektive reaktioner. Disse oplevelser er ikke støj omkring fagligheden – de er en del af den. Vi ser også mikropolitisk handlekraft hvor faglighed bliver fælles handling, ikke kun individuel refleksion. Lærertilblivelse som belonging ser ud til at styrkes når studerende trænes i mikropolitisk navigation: at læse lokale regler, tale med kollegaer, forhandle rammer og bruge fagsprog til at kvalificere beslutninger. Praksisrelationer er sanselige, situerede og delvist uforudsigelige logikker.

Elevrelationer er centrale for de studerendes forståelse af lærerfaglighed. Denne blikretning etablerer en relationel etik hvor ansvarsfølelsen for elevernes trivsel og udvikling bliver en markør for lærerens mikropolitiske belonging. Centralt står således en relationel etik og en stærk følelse af mikropolitisk ansvar. Temporal belonging formes af forventninger til fremtidige lærerroller og bekymringer om at skabe stabile og trygge rammer for elever der oplever skolen som udfordrende. Vi ser også tegn på at mødet med elevernes viden og refleksion kan reproducere en traditionel mikropolitisk orden i klasserummet. Samtidig fastholdes ansvaret primært som lærerens eget, og dermed fremstår lærertilblivelse fortsat som et individuelt projekt hvor elevrelationer fungerer som primær navigationsramme.

Afsluttende refleksjoner

En videre forskningsindsats kan med fordel undersøge hvordan læreruddannelsens arbejde med ustabilitet kan forstås og udvikles som en ressource snarere end en afvigelse, herunder hvordan didaktiske og organisatoriske rammer kan understøtte synliggørelsen og legitimeringen af rhizomatiske læreprocesser i professionsuddannelsens praksis. Der ligger også et betydeligt potentiale i at udforske hvordan teori kan iscenesættes som praksisstimulerende forstyrrelse gennem undervisningsdesign der aktivt kobler begreber, krop, materialer og æstetiske modaliteter i både undervisning og feedback. Yderligere forskning kan rette blikket mod hvordan mikropolitisk navigation kan trænes eksplicit i uddannelsen, fx gennem arbejde med kollegiale samtaler, brug af fagsprog til kvalificering af beslutninger og udvikling af respektfulde fællesskaber der rummer forskellighed blandt både elever og medstuderende. Endelig peger resultaterne på behovet for at undersøge hvordan ansvar kan flyttes fra individ til fælles faglighed, så mere udforskende, relationel og holistisk lærerfaglighed muliggøres og styrkes i uddannelsens strukturer og praksisser.

Bidragserklæring

Gitte Hjarnø, Lotte Holk Hansen og Thomas Roed Heiden har bidraget til udvikling af studiets design. Alle forfattere har bidraget med dataindsamling, dataanalyse og skrivning af artiklen. Alle forfattere har ligeledes varetaget revision af artiklen og godkendt den endelige version af manuskriptet.

Referencer

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Cole, D. (2017). *Deleuze Studies in Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza. Practical Philosophy*. City Lights Books.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Bloomsbury. (Første gang udgivet i 1987).
- Hatlevik, I. K. R., & Lejonberg, E. (2015). Promoting professional identity development: Teachers as mentors on campus. *Studies in Higher Education*, 40(5), 941-955. <https://doi.org/10.4324/9781032693798>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I K. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2014). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4-14.



- Heggen, K., & Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656-669. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>
- Heggen, K., & Terum, L. I. (2017). The impact of education on professional identity. I B. Blom, L. Evertsson & M. Perlinski (red.), *Social and caring professions in European and welfare states. Policies, services and professional practices* (s. 21-35). Policy Press.
- Iskov, T., Heggen, K., Glavind, J. G., & Noer, V. R. (2023). Kohærens og professionel identitet: Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 6-15. <https://doi.org/10.7146/TFP.v19i36.139968>
- Iskov, T., & Jensen, E. (2022). Lærerstuderendes fagpersonlige udvikling. I O. Løw (red.), *Lærerens pædagogiske lederskab: at skabe mening, samarbejde, tydelige rammer og gode relationer* (s. 197-216). Akademisk Forlag.
- Khawaja, I. (2018). Rhizomatisk analyse: belonging, muslimskhed og fællesskab som eksempel. I L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther Lindqvist (red.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (s. 163-185). Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I R. Coleman & J. Ringrose (red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 164-183). Edinburgh University Press.
- Marble, S. (2012). Becoming-teacher: Encounters with the Other in teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.632158>
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822383574>
- Semetsky, I. (2017). Deleuze's Philosophy for Education. I M. A. Peters (red.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Smeby, J.-C., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Strom, K., & Martin, A. (2017). *Becoming-teacher: A rhizomatic look at first-year teaching*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570500>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (2. udg.). Sage.
- Trede F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- UFM (Ministry of Higher Education and Science) (2014). *Danish Code of Conduct for Research Integrity*. Lokaliseret 11/5-2025 på: https://ufsn.dk/media/5iejum3i/kodeksforskningintegritet_06012026_www_uk-1.pdf

Michael Peter Jensen
ph.d., lektor i dansk
Læreruddannelsen i Odense og Center for Anvendt Skoleforsk-
ning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
mpsj@ucl.dk
<https://orcid.org/0000-0002-8231-6396>



Gitte Hjarnø

lektor i dansk

Læreruddannelsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

ghpe@ucl.dk

Lotte Holk Hansen

lektor

Læreruddannelsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

lhha3@ucl.dk

Thomas Roed Heiden

ph.d., lektor i dansk

Læreruddannelsen og Center for Anvendt Skoleforskning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og ekstern lektor/post doc ved Afdeling for Fagdidaktik, Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)

trhe1@ucl.dk/trhe1@edu.au.dk

<https://orcid.org/0009-0006-2378-2190>